



**Determinantes na percepção de qualidade do serviço educacional:  
abordagem pelo aluno do ensino superior**

Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Gestão

Especialidade em Métodos Quantitativos

Orientadora:

Prof. Doutora Elizabeth Reis, Prof. Catedrática, ISCTE Business School, Departamento de  
Métodos Quantitativos

Co-orientadora:

Prof. Doutora Maria Conceição Santos, Prof. Auxiliar, ISCTE Business School,  
Departamento de Gestão

Junho, 2009











**Determinantes na percepção de qualidade do serviço educacional:  
abordagem pelo aluno do ensino superior**

Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Gestão

Especialidade em Métodos Quantitativos

Orientadora:

Prof. Doutora Elizabeth Reis, Prof. Catedrática, ISCTE Business School, Departamento de  
Métodos Quantitativos

Co-orientadora:

Prof. Doutora Maria Conceição Santos, Prof. Auxiliar, ISCTE Business School,  
Departamento de Gestão

Junho, 2009

**Tese: Doutoramento em Gestão. Especialidade em Métodos Quantitativos**

**Instituição: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa**

**Título: Determinantes na percepção de qualidade do serviço educacional: abordagem pelo aluno do ensino superior**

**Autor: Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro**

**Orientador: Professora Doutora Elizabeth Reis**

**Co-orientador: Professora Doutora Maria Conceição Santos**

**Data: Junho de 2009**

## *Agradecimentos*

Para o autor de um trabalho desta natureza resta muito pouco depois de, legitimamente, ser entregue o tributo a todos aqueles que verdadeiramente contribuíram e permitiram a sua conclusão. Só foi possível com o suporte de três grupos de apoios (*stakeholders*): institucionais, profissionais e familiares; para os quais endereço aquilo que de positivo este trabalho possa conter.

Em termos institucionais quero agradecer, em particular, à Universidade Católica Portuguesa, à Direcção Geral do Ensino Superior e ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa, instituições que merecem o meu profundo respeito e honorabilidade.

Profissionalmente agradeço às Professoras Doutoras Elizabeth Reis e Maria Conceição Santos. Um agradecimento ainda para os contributos e apoio dado pelos Professores Doutores António Morão Dias, António Rafael Amaro, Werner Schneider, Maria José Correia e pela Dra. Ana Cristina Jacinto. Este agradecimento profissional, engloba um elevado penhor de amizade e estima pessoal.

À família, que nos suporta emocionalmente e nos transmite o equilíbrio e bem estar necessários para continuar, dedico merecidamente o esforço do meu trabalho. Uma referência especial para o Tio Carlos Arménio e para o Pai Manuel Castro Ribeiro, pelo estímulo que sempre me transmitiram. À minha família nuclear, Isabel, Alexandre e Gonçalo, a quem procuro retribuir com amor.



## ***Resumo***

As mudanças que se têm verificado no sector da educação de nível superior, em particular aquelas que resultam da constante adaptação, responsabilização e legitimação deste sector às necessidades e requisitos da sociedade, abrem caminho a novos desafios na vasta e complexa dimensão da avaliação de qualidade.

O actual contexto de competitividade acrescida, resultante dos efeitos demográficos, da globalização e do estabelecimento de espaços de ensino superior transnacionais, constitui o “novo” ambiente de complexidade, onde é feita a gestão da oferta e procura do sector do ensino superior. Este aspecto torna-se ainda mais importante quando, na Europa, as instituições de ensino superior se mobilizam no sentido de dar pleno sentido às reformas trazidas pelo modelo de Bolonha que, entre outros aspectos e salvo algumas áreas do conhecimento/profissionais, estabelece a duração de 3 anos para a obtenção do primeiro grau. Em Portugal, acrescem aos factores transversais de complexidade enunciados, as elevadas percentagens de desistência no secundário e a herança das estratégias “passadas” de crescimento desajustado da oferta.

O objectivo fundamental deste trabalho consiste em definir um modelo de avaliação da percepção de qualidade dos estabelecimentos de ensino superior centrado no aluno, composto por dimensões externas e internas. As primeiras são essencialmente características do objecto em avaliação, as segundas dizem respeito ao sujeito que produz a avaliação, interagindo com esta e condicionado-a. Tendo em vista aquele objectivo faz-se uma análise do sector, suportada por dados da OCDE e dados nacionais, disponibilizados, entre outros, pela Direcção Geral do Ensino Superior (DGES). Formulam-se dezoito hipóteses que se avaliam através de dados provenientes do boletim do aluno e de entrevistas realizadas a uma amostra de conveniência composta por alunos de duas instituições de ensino superior portuguesas.

Os dados foram tratados através de métodos descritivos, cruzamentos de variáveis, testes de hipótese e algumas análises multivariadas e confirmatórias. Os resultados do estudo permitem-nos assinalar como principais conclusões que:

- 1) não se identificaram relações significativas entre o IFC, o IFS e a CITE a dois dígitos. Verifica-se, nos alunos que acedem ao ensino superior uma maior prevalência das classes sociais de origem EDL e PTE embora se reconheça também a existência de um *duplo padrão de recrutamento*;

- 2º) as dimensões de perfil cognitivo (reflexivo e teórico) são significativas e estão positivamente associadas à performance académica, verificando-se que o aumento do seu peso determina níveis de performance académica mais elevados;
- 3º) a percepção de qualidade dos estudantes do ensino superior é condicionada pelas dimensões internas de avaliação, ou seja, a percepção de qualidade em média aumenta quando se acentua a prevalência das dimensões cognitivas relevantes e quando o estado de humor e a performance académica são mais positivos.
- 4º) existe um impacto positivo das dimensões externas de avaliação, na percepção de qualidade, o que significa que o incremento dos seus valores - competências do *staff* académico, imagem e organização, atitudes e comportamentos, conteúdos e tangíveis – conduz a uma avaliação de qualidade mais positiva.

**Palavras Chave:** Qualidade percebida, Avaliação, Ensino Superior

**JEL:** I20 - Education: General

L80 – Industry Studies: Services – General

## *Abstract*

The changes that have taken place in the higher education sector, and, in particular, those that result from the constant adaptation, accountability and legitimation of the sector to society's needs and requirements, within a context of progressive competition, brought new challenges in the vast and complex dimension of quality assessment.

The present context of growing competitiveness, resulting from the demographic effects, globalization and the establishment of transnational higher education spaces, determines a "new" complex environment in which, the higher education sector plays and manages the market variables. This environment has encouraged higher education institutions to adopt tools to assess the perception of what is now a key factor for success and sustainability i.e. service quality.

These aspects become even more important when higher education institutions in Europe are mobilizing in order to implement the reforms introduced by the Bologna process that, among other issues and except for a few knowledge domains/professional areas, establishes a maximum of three years for the first degree. In Portugal, besides the transversal complexity factors, it should be added the high percentages of secondary education drop-out rates and the past strategies that led to the imbalanced growth in supply.

This research strives to contribute to the definition of a student-centered quality perception assessment model for higher education institutions. As the most important stakeholder or "client" in this type of institution, the student deserves this central role. The assessment model to be formulated will be able to integrate internal and external dimensions. The external dimensions are mainly characteristics of the object and the internal dimensions belong to the assessor which interacts and conditions the assessment. To this end, we developed a sector analysis using OECD and national data gathered from the Portuguese General Board of Higher Education (PGBHE), among other sources.

The model and hypothesis are sustained and assessed with data from Students Bulletin and interviews conducted with a convenience sample of students from two Portuguese higher education institutions.

Data were evaluated through descriptive methods including cross-tabulations, hypothesis tests and some multivariate and confirmatory analyses. The research results allow us to point as main conclusions that:

1<sup>st</sup> – in the general is not possible to identify significant relations between the Family Class Index, the Family Scholarship Index and the study area defined within ISCED. However the students in higher education come in height percentage from families with a higher economic and/or cultural heritage besides the double recruitment pattern;

2<sup>nd</sup> – the cognitive profile dimensions (reflexive and theoretical) influences the academical performance, in average, the higher the weight of these cognitive dimensions, the better the performances;

3<sup>rd</sup> – the students higher education quality perception is conditioned by their assessment internal dimensions i.e. the average of quality perception becomes higher when the weight of relevant cognitive dimensions, the mood and the academic performance are higher;

4<sup>th</sup> – there is a positive impact from external dimensions in quality perception, which means that an increase in these values – academical staff competences, image and organization, behaviours, contents and tangibles – results in a more positive quality assessment from students.

**Keywords:** Perceived Quality, Assessment, Higher Education

**JEL:** I20 - Education: General

L80 – Industry Studies: Services – General



## *Índice Geral*

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. ENSINO SUPERIOR, ENQUADRAMENTO PRÉVIO</b>	<b>15</b>
2.1. ENSINO SUPERIOR – MISSÃO E TRAJECTÓRIA RECENTES	16
2.2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR A NÍVEL INTERNACIONAL.	22
2.3. ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – ANÁLISE DO SECTOR	31
2.3.1. <i>Regime de acesso e ingresso no ensino superior em Portugal</i>	35
2.3.2. <i>Vagas e Candidatos ao primeiro ano do ensino superior, pela primeira vez</i>	41
2.3.3. <i>Total de alunos inscritos, pela 1ª vez, num EES em Portugal - evolução                 recente</i>	51
2.3.4. <i>Análise do sector feita através dos dados do Boletim do Aluno</i>	54
a) Caracterização dos alunos admitidos ao 1º ano: nível de ensino em que se inscreveram, género e naturalidade.	58
b) Factores privilegiados pelos alunos na escolha de uma Universidade / estabelecimento de ensino superior	62
c) Fontes de informação utilizadas pelos candidatos para a escolha da Universidade / estabelecimento de ensino superior	63
<b>3. CONCEITOS DE SATISFAÇÃO E DE QUALIDADE</b>	<b>67</b>
3.1. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO, CONCEITOS E PROBLEMÁTICA	69
3.1.1. <i>Contributos da teoria económica – do “homem económico” de                 racionalidade global ao “homem económico de racionalidade limitada”</i>	70
3.1.2. <i>Contributos das teorias psicológicas</i>	73
3.1.3. <i>Conceito de Satisfação no âmbito das teorias do comportamento do                 consumidor e do marketing</i>	74
a) Conceito de satisfação, definição e problemática	76

b) Conceito de Atitude e de Atitude como avaliação de qualidade e conceito de satisfação-----	80
c) Antecedentes, mediadores e consequentes do conceito de satisfação -----	81
3.1.4. <i>Reflexão sobre os aspectos considerados mais relevantes no conceito de satisfação.</i> -----	95
3.2. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE, CONCEITOS E PROBLEMÁTICA-----	96
3.2.1. <i>Evolução do Conceito de qualidade</i> -----	100
3.2.2 <i>Avaliação de qualidade física e organizacional e de qualidade técnica e funcional</i> -----	104
3.2.3. <i>Hiatos (gaps) na qualidade do serviço. A qualidade como instrumento de gestão estratégica e de gestão das expectativas</i> -----	106
3.2.4. <i>Avaliação da qualidade do serviço, do SERVQUAL ao SERVPERF</i> -----	113
3.2.5. <i>Percepção de qualidade do serviço, outros modelos e aplicações.</i> -----	117
3.2.6. <i>Reflexão sobre a avaliação de qualidade em produtos e serviços</i> -----	122
<b>4. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR -----</b>	<b>125</b>
4.1. AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR, CONTEXTO INTERNACIONAL -----	128
4.1.1. <i>Antecedentes e agenda de avaliação e acreditação de qualidade do ensino superior, nos Estados Unidos da América (EUA)</i> -----	132
4.1.2. <i>Antecedentes e agenda da Avaliação e da Acreditação de Qualidade do Ensino Superior, na Europa</i> -----	142
4.2. MODELO FORMAL DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL -----	154
4.2.1. <i>Avaliação do Ensino Superior em Portugal – evolução recente</i> -----	154
4.2.2. <i>Implementação de um novo Modelo de Avaliação do Ensino Superior em Portugal, antecedentes</i> -----	160
4.2.3. <i>O novo Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior em Portugal</i> ----	166
4.2.4. <i>A Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior português</i> -----	168
4.2.5. <i>Reflexão final sobre a problemática da padronização dos Sistemas de Avaliação do Ensino Superior</i> -----	170
4.3. PROPOSTAS DA INVESTIGAÇÃO RECENTE PARA AVALIAR QUALIDADE NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR (EES)-----	173
4.3.1. <i>Propostas que enfatizam metodologias para definir e medir factores de percepção de qualidade de um EES</i> -----	177

4.3.2. Avaliação de qualidade, Gestão da Qualidade Total e Gestão da Qualidade Educacional -----	181
4.3.3. Avaliação de qualidade centrada no aluno do ensino superior-----	186
a) Propostas que contribuíram para o desenvolvimento de metodologias de avaliação da percepção de qualidade dos EES centradas no aluno -----	189
<b>5. PERCEPÇÃO DE QUALIDADE CENTRADA NO ALUNO – MODELO TEÓRICO-----</b>	<b>195</b>
5.1. CONTRIBUTOS ESPECÍFICOS DA TEORIA PARA O MODELO DE INVESTIGAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO -----	195
5.2. MODELO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE CENTRADA NO ALUNO-----	203
5.2.1. Dimensões internas e externas da avaliação de percepção de qualidade ----	204
5.2.2. Definição de objectivos e desenho do modelo de investigação -----	206
<b>6. METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA -----</b>	<b>209</b>
6.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS. -----	209
6.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS----	212
6.2.1. Boletim do Aluno -----	212
6.2.2. Questionário para avaliar a percepção de qualidade do EES centrada no aluno -----	215
6.2.3. Questionário para identificar o perfil cognitivo do aluno -----	217
6.2.4. Informação sobre a performance académica dos alunos entrevistados -----	221
<b>7. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES-----</b>	<b>223</b>
7.1. RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR -----	224
7.1.1. Determinação do Indicador Familiar de Classe (IFC) -----	225
7.1.2. Determinação do Indicador Familiar Socioescolar (IFS)-----	229
7.1.3. Relação entre o Indicador Familiar de Classe e Indicador Familiar Socioescolar-----	231
7.1.4. Relação entre o Indicador Familiar de Classe e a modalidade de ensino superior -----	232
7.1.5. Relação entre o Indicador Familiar de Classe e as formas de financiamento dos custos do ensino a cargo das famílias -----	234
7.1.6. Relação entre o Indicador Familiar de Classe, o Indicador Familiar Socioeducacional e a Classificação Internacional Tipo de Ensino (CITE)----	235
7.1.7. Performance escolar no ensino secundário e razões de escolha do curso ---	242
7.1.8. Performance escolar no ensino secundário e razões de escolha do EES-----	245

7.1.9. <i>Classe social e acesso ao ensino superior, comparação entre 8 países da OCDE</i> -----	248
7.1.10. <i>Síntese de resultados referentes à hipótese Ha1</i> -----	250
7.2. <b>RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO E PERFORMANCE ACADÉMICA.</b> -----	252
7.2.1. <i>Indicador familiar de classe e desempenho académico medido pela média obtida às 30 disciplinas com melhor pontuação</i> -----	254
7.2.2. <i>Indicador familiar socioescolar e desempenho académico medido pela média obtida às 30 disciplinas com melhor pontuação</i> -----	257
7.2.3. <i>Síntese de resultados referentes à hipótese Ha2</i> -----	258
7.3. <b>RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL DE ORIGEM DO ALUNO E A PERCEPÇÃO DE QUALIDADE</b> -----	259
7.3.1. <i>Síntese de resultados referentes à hipótese Ha3</i> -----	261
7.4. <b>INFLUÊNCIA DO PERFIL COGNITIVO NA PERFORMANCE ACADÉMICA.</b> -----	261
7.4.1. <i>Síntese de resultados referentes às hipóteses Hb</i> -----	268
7.5. <b>INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES INTERNAS (PERFIL COGNITIVO, HUMOR E PERFORMANCE ACADÉMICA) NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE</b> -----	268
7.5.1. <i>Síntese de resultados referentes às hipóteses Hc</i> -----	273
7.6. <b>INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES EXTERNAS NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE</b> -----	274
7.6.1. <i>Avaliação da importância e do estado de implementação dos factores externos de percepção de qualidade</i> -----	274
7.6.2. <i>Dimensões externas de qualidade: validação da escala e dimensões subjacentes aos dados</i> -----	278
7.6.3. <i>Modelo explicativo da percepção de qualidade, centrada no aluno, através das dimensões externas</i> -----	283
7.6.4. <i>Síntese de resultados referentes às hipóteses Hd</i> -----	287
<b>8. CONCLUSÕES</b> -----	<b>289</b>
8.1. <b>REFLEXÕES FINAIS SOBRE O ENQUADRAMENTO E ESTADO DA ARTE</b> -----	290
8.2. <b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> -----	300
8.3. <b>PRINCIPAIS CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA</b>	306
<b>BIBLIOGRAFIA</b> -----	<b>311</b>
<b>ANEXO N° I – Boletim do Aluno – Versões</b> -----	<b>329</b>

ANEXO Nº II - Comparações múltiplas da performance dos alunos dos diferentes países que participaram no PISA 2006 -----	333
ANEXO Nº III - Dados do Boletim do Aluno -----	334
ANEXO Nº IV – Revisão da literatura sobre a Investigação em torno do Conceito de satisfação, em marketing -----	339
ANEXO Nº V – Revisão da literatura sobre a Investigação em torno do conceito de qualidade, em marketing-----	348
ANEXO Nº VI – Revisão da literatura sobre a Investigação efectuada em torno do conceito de qualidade aplicado ao ensino superior, em marketing-----	357
ANEXO Nº VII – Questionários para avaliar qualidade do serviço -----	367
ANEXO Nº VIII - Questionário para estabelecer o perfil cognitivo dos alunos -----	371
ANEXO Nº IX – Autorização dos alunos para emparelhamento dos dados do Boletim do Aluno com o questionário de avaliação da percepção de qualidade e questionário para estabelecer perfis cognitivos-----	374
ANEXO Nº X- – Validação itens escala percepção de qualidade e Análise de Componentes Principais (ACP)-----	381
ANEXO Nº XI – Automatização da determinação do Indicador Familiar de Classe - utilização da folha de cálculo excel com funções de procura (lookup() vlookup() e match()).-----	387
ANEXO Nº XII - Cruzamento de variáveis do Boletim do Aluno-----	388
ANEXO Nº XIII – Sumário dos modelos de análise de correspondências múltiplas-----	397
ANEXO Nº XIV - Análise para determinar o indicador individual de classe para os indivíduos da amostra -----	399
ANEXO Nº XV – Teste à normalidade da variável média das 30 disciplinas com melhor classificação e os grupos de IFC. -----	400
ANEXO Nº XVI – Teste à normalidade da variável média das 30 disciplinas com melhor classificação e os grupos de IFS. -----	402
ANEXO Nº XVII – Tabelas de análise de regressão múltipla -----	404

## *Índice de Figuras*

Figura nº 1 Sistema Educativo Português – Organigrama simplificado-----	32
Figura nº 2 Resumo do Sistema de Ensino Superior Português-----	34
Figura nº 3 Fluxograma do Acesso ao Ensino Superior em Portugal-----	36
Figura nº 4 Cronologia da satisfação do cliente no modelo de Kano-----	83
Figura nº 5 Satisfação como dimensão fundamental da qualidade-----	84
Figura nº 6 Modelo de satisfação subjacente ao ACSI -----	87
Figura nº 7 Índice ACSI de 1994 por sector e indústrias-----	88
Figura nº 8 Modelo de satisfação proposto por Vavra-----	89
Figura nº 9 Modelo do Valor do Serviço-----	91
Figura nº 10 Modelo da Satisfação-----	91
Figura nº 11 Modelo indirecto da Satisfação -----	92
Figura nº 12 Modelo directo e indirecto da Satisfação -----	93
Figura nº 13 Modelo de avaliação das intenções de compra-----	93
Figura nº 14 Modelo de Qualidade, Satisfação e Lealdade -----	94
Figura nº 15 Evolução do conceito de qualidade-----	102
Figura nº 16 Modelo de avaliação de qualidade (expectativas vs realizações) -----	107
Figura nº 17 Modelo de avaliação de qualidade baseado nos 5 <i>gaps</i> -----	108
Figura nº 18 Classificação dos conceitos de qualidade propostos por Garvin. -----	182
Figura nº 19 Modelo holístico de desenvolvimento educacional -----	184
Figura nº 20 Sistema de Avaliação de Qualidade -----	185
Figura nº 21 Ciclo de satisfação do estudante -----	191
Figura nº 22 Avaliação de importância e de satisfação de um item -----	191
Figura nº 23 Modelo proposto para avaliação da percepção de qualidade-----	207
Figura nº 24 Avaliação do grau de importância e de implementação atribuído a um item da escala -----	217
Figura nº 25 Quatro grupos de 20 itens ligados ao respectivo perfil cognitivo -----	219
Figura nº 26 Representação de perfil cognitivo -----	220
Figura nº 27 Dimensões externas da percepção de qualidade resultantes da ACP efectuada à escala de 24 itens-----	282

## *Índice de Gráficos*

Gráfico nº 1 Gasto anual por estudante, em estabelecimentos educativos dos três níveis, em 2004 -----	24
Gráfico nº 2 Gasto anual em estabelecimentos educativos de nível secundário, por estudante, em 2004 -----	25
Gráfico nº 3 Gasto anual em estabelecimentos educativos de nível terciário, por estudante, em 2004 -----	26
Gráfico nº 4 Performance dos estudantes nas áreas de ciências e gasto por estudante, em 2004 -----	26
Gráfico nº 5 Financiamento privado da educação em percentagem do total da despesa em educação em 2004 -----	27
Gráfico nº 6 Percentagem de finalistas do ensino secundário na idade típica de graduação face ao total de inscritos neste nível de ensino (1985 e 2005) -----	28
Gráfico nº 7 Mudanças demográficas esperadas dentro da população jovem entre os 5 e os 14 anos em 2015 -----	29
Gráfico nº 8 Candidatos e Vagas no Ensino Superior Público, em Portugal, entre 1978 e 2006 -----	42
Gráfico nº 9 Candidatos à primeira fase e Vagas totais do Ensino Superior em Portugal entre 1994-95 e 2007-08 -----	44
Gráfico nº 10 Vagas e Candidatos ao ensino superior entre 1990-91 e 2007-08 -----	48
Gráfico nº 11 Percentagem de alunos por distritos de naturalidade em 2003-04 -----	61
Gráfico nº 12 Percentagem de alunos por distritos de naturalidade em 2004-05 -----	61
Gráfico nº 13 Percentagem de alunos por distritos de naturalidade em 2005-06 -----	61
Gráfico nº 14 Percentagem de alunos por distritos de naturalidade em 2006-07 -----	61
Gráfico nº 15 Características privilegiadas pelos alunos na escolha de um EES em 2006-07 -----	62
Gráfico nº 16 Fontes de informação utilizadas pelos alunos para escolha do EES -----	64
Gráfico nº 17 Discriminação das variáveis IFC, IFS e CITE (2 dígitos) -----	237
Gráfico nº 18 Mapa perceptual das variáveis IFC, IFS e CITE (2 dígitos) -----	238
Gráfico nº 19 Discriminação dos indicadores familiares de classe e socioescolares e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07 -----	240
Gráfico nº 20 Mapa perceptual dos indicadores familiares de classe e socioescolares e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07 -----	241

Gráfico nº 21 Situação ocupacional dos pais dos estudantes do ensino superior -----	249
Gráfico nº 22 Validação do terceiro pressuposto dos resíduos da regressão -----	267
Gráfico nº 23 Validação do pressuposto da distribuição normal dos resíduos da regressão com média zero e variância constante -----	272
Gráfico nº 24 Médias obtidas aos 24 itens da escala de percepção qualidade – importância vs como avalia -----	275
Gráfico nº 25 Validação do pressuposto sobre a distribuição dos resíduos da regressão ---	286
Gráfico nº 26 Scree Plot extracção de Componentes da escala que avalia as dimensões externas de qualidade -----	382
Gráfico nº 27 Normal Q-Q do IFC e da média das 30 melhores disciplinas -----	401
Gráfico nº 28 Normal Q-Q sem tendência do IFC e da média das 30 melhores disciplinas -----	401
Gráfico nº 29 Normal Q-Q do IFS e da média das 30 melhores disciplinas -----	403
Gráfico nº 30 Normal Q-Q sem tendência do IFS e da média das 30 melhores disciplinas -----	403



## *Índice de Tabelas*

Tabela nº 1 Taxa de desistência para o continente, por ciclos de estudos e no final do 12º ano -----	30
Tabela nº 2 Vagas abertas nos Estabelecimentos de Ensino Superior em Portugal, entre 1995-96 e 2007-08 -----	43
Tabela nº 3 Resultados do processo de candidatura à primeira fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior entre 1990-91 e 2007-08 -----	46
Tabela nº 4 Total de alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez em todos os ciclos do ensino superior público e não público, entre 1998-99 e 2007-08 -----	51
Tabela nº 5 Número de inscritos por ciclo de estudos, no 1º ano pela 1ª vez, entre 1998-99 e 2007-08 -----	52
Tabela nº 6 Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, colocações na 1ª fase e total de vagas, entre 1998-99 e 2007-08 -----	53
Tabela nº 7 Caracterização dos alunos por nível de ensino -----	58
Tabela nº 8 Caracterização dos alunos por género -----	59
Tabela nº 9 Fontes de Informação consultadas pelos alunos para escolha do Estabelecimento de Ensino Superior / 2003-04 a 2006-07-----	64
Tabela nº 10 Processo de decisão do consumidor em função da perspectiva de análise -----	72
Tabela nº 11 Avaliação de qualidade – mudanças de paradigma-----	101
Tabela nº 12 Organizações regionais de acreditação no EUA / composição -----	133
Tabela nº 13 Sistemas de Ensino Superior em 18 países da União Europeia-----	144
Tabela nº 14 Resumo das principais diferenças entre os novos métodos de gestão da qualidade -----	145
Tabela nº 15 Tipos de Estabelecimentos de ensino superior-----	185
Tabela nº 16 Estrutura e fontes de informação do modelo de avaliação da qualidade do serviço -----	205
Tabela nº 17 Composição final da amostra de alunos entrevistados-----	212
Tabela nº 18 Norma baseada nos <i>scores</i> obtidos em 3500 inquéritos aplicados a estudantes universitários nos EUA-----	220
Tabela nº 19 Reclassificação das classes socioeconómicas para a tipologia ACM -----	226
Tabela nº 20 Indicador individual de classe socioeconómica do pai e da mãe (2006/07)---	227
Tabela nº 21 Matriz para construção do indicador familiar de classe-----	228

Tabela nº 22 Indicador Familiar de Classe (2006/07) -----	228
Tabela nº 23 Indicador familiar socioescolar do agregado (2006/07) -----	230
Tabela nº 24 Indicador Familiar de Classe cruzado com Indicador Familiar Socioescolar (2006/07) -----	231
Tabela nº 25 Indicador Familiar de Classe cruzado com a modalidade de ensino superior (2006/07) -----	232
Tabela nº 26 Indicador familiar de classe cruzado com as formas de financiamento dos custos do ensino superior a cargo das famílias (2006/07) -----	234
Tabela nº 27 Sumário do modelo ACM para o IFC, IFS e CITE (2 dígitos) -----	237
Tabela nº 28 Cursos com notas de candidatura até ao último candidato iguais ou superiores a 170 da primeira fase em 2006/07 -----	239
Tabela nº 29 Sumário do modelo ACM para o IFC, IFS e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07 -----	240
Tabela nº 30 Razões de escolha do curso -----	243
Tabela nº 31 Razões de escolha do curso e classes de notas de ingresso no ensino superior -----	243
Tabela nº 32 Razões de escolha do EES -----	246
Tabela nº 33 Razões de escolha do EES e classes de notas de acesso no ensino superior ---	247
Tabela nº 34 Indicador individual de classe do pai e da mãe dos alunos da amostra -----	254
Tabela nº 35 Indicador familiar de classe dos alunos da amostra -----	255
Tabela nº 36 Teste à normalidade de cada grupo populacional de IFC para a variável média das 30 disciplinas -----	256
Tabela nº 37 Teste <i>Kruskal Wallis</i> à igualdade de distribuição nos três grupos de IFC para a média das 30 melhores disciplinas -----	256
Tabela nº 38 Indicador familiar socioescolar da amostra -----	257
Tabela nº 39 Teste à normalidade de cada grupo populacional de IFS para a variável média das 30 disciplinas -----	258
Tabela nº 40 Teste KW à média das 30 melhores disciplinas nos três grupos de IFS -----	258
Tabela nº 41 Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para três grupos de IFC aplicado às cinco dimensões de percepção de qualidade -----	260
Tabela nº 42 Estatísticas dos pontos obtidos (respostas SIM) a cada uma das quatro dimensões de perfil cognitivo -----	262
Tabela nº 43 Comparação dos valores médios da amostra com a “norma” proposta -----	262
Tabela nº 44 Correlação entre a performance académica e as dimensões de perfil cognitivo -----	263
Tabela nº 45 Sumário do modelo de regressão performance académica~dimensões de perfil cognitivo -----	265
Tabela nº 46 Tabela ANOVA da performance académica~dimensões de perfil cognitivo -----	265

Tabela nº 47 Parâmetros da performance acadêmica~dimensões de perfil cognitivo -----	266
Tabela nº 48 Correlação entre a percepção de qualidade e as dimensões de perfil cognitivo-----	269
Tabela nº 49 Sumário do modelo de regressão percepção de qualidade~dimensões internas-----	271
Tabela nº 50 Tabela ANOVA da percepção de qualidade~dimensões internas -----	271
Tabela nº 51 Parâmetros da percepção de qualidade~dimensões internas -----	271
Tabela nº 52 Valores médios da Importância atribuída e da Avaliação ao nível de implementação dos factores de percepção de qualidade -----	278
Tabela nº 53 Adequação da amostra para realização da ACP aos itens da escala das dimensões externas de qualidade-----	279
Tabela nº 54 Percentagem da variância total explicada pelas componentes da escala dimensões externas de qualidade-----	280
Tabela nº 55 Componentes principais da escala de 24 itens de avaliação das dimensões externas de percepção de qualidade, após rotação dos eixos – <i>varimax</i> -----	280
Tabela nº 56 Correlação entre a percepção de qualidade e as dimensões de externas de qualidade -----	283
Tabela nº 57 Sumário do modelo de regressão percepção de qualidade~dimensões externas -----	284
Tabela nº 58 Tabela ANOVA da percepção de qualidade~dimensões externas-----	285
Tabela nº 59 Parâmetros da percepção de qualidade~dimensões externas-----	285
Tabela nº 60 Conceito de satisfação, revisão da literatura e principais conclusões -----	339
Tabela nº 61 Conceito de qualidade, revisão da literatura e principais conclusões -----	348
Tabela nº 62 Conceito de satisfação e conceito de qualidade aplicado ao ensino superior, revisão da literatura e principais conclusões-----	357
Tabela nº 63 Variância total explicada pelas 5 componentes da escala das dimensões externas de qualidade -----	381
Tabela nº 64 Consistência interna dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 1 - Competências -----	383
Tabela nº 65 Estatísticas item-total dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 1 - Competências -----	383
Tabela nº 66 Consistência interna dos 6 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 2 – Atitudes e Comportamentos-----	383
Tabela nº 67 Estatísticas item-total dos 6 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 2 – Atitudes e Comportamentos -----	384
Tabela nº 68 Consistência interna dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 3 - Tangíveis -----	384
Tabela nº 69 Estatísticas item-total dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 3 - Tangíveis -----	385

Tabela nº 70	Consistência interna dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 4 - Conteúdos-----	385
Tabela nº 71	Estatísticas item-total dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 4 - Conteúdos-----	385
Tabela nº 72	Consistência interna dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 5 – Imagem e Organização -----	386
Tabela nº 73	Estatísticas item-total dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 5 – Imagem e Organização -----	386
Tabela nº 74	Matriz de construção do indicador familiar de classe do modelo ACM-----	387
Tabela nº 75	Exemplos de codificação do indicador familiar de classe-----	387
Tabela nº 76	Indicador Familiar de Classe cruzado com Indicador Familiar Socioescolar (2006/07) -----	388
Tabela nº 77	Indicador Familiar de Classe cruzado com a modalidade de ensino superior (2006/07) -----	389
Tabela nº 78	Indicador familiar de classe cruzado com as formas de financiamento dos custos do ensino superior a cargo das famílias (2006/07) -----	390
Tabela nº 79	Razões de escolha do curso e classes de notas de ingresso no ensino superior -----	392
Tabela nº 80	Razões de escolha do curso e número de retenções no secundário -----	393
Tabela nº 81	Razões de escolha do EES e classes de notas de acesso no ensino superior---	394
Tabela nº 82	Razões de escolha do EES e número de retenções no secundário-----	395
Tabela nº 83	Sumário do modelo de ACM com variáveis IFC, IFS e CITE a 2 dígitos para número máximo de dimensões -----	397
Tabela nº 84	Sumário do modelo de ACM com variáveis IFC, IFS e CNAEF a 3 dígitos para número máximo de dimensões -----	398
Tabela nº 85	Reclassificação das classes socioeconómicas dos alunos da amostra para a tipologia ACM-----	399
Tabela nº 86	Estatísticas descritivas do teste K-W entre média das 30 melhores disciplinas e IFC-----	400
Tabela nº 87	Estatísticas descritivas do teste K-W entre média das 30 melhores disciplinas e IFS -----	402
Tabela nº 88	Variáveis excluídas regressão método <i>stepwise</i> : performance académica ~ dimensões de perfil cognitivo-----	404
Tabela nº 89	Regressão método simples: PQ ~ dimensões de perfil cognitivo + humor + performance académica -----	404
Tabela nº 90	Variáveis excluídas regressão método <i>stepwise</i> : PQ ~ dimensões de perfil cognitivo + humor + perf. acad. -----	405
Tabela nº 91	Desvio padrão das variáveis utilizadas no modelo percepção de qualidade~dimensões internas-----	405

## *Siglas e Abreviaturas*

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
AA	Assalariados Agrícolas.
AAAES (A3ES)	Agência de Avaliação e Acreditação para a garantia da qualidade do Ensino Superior. Actualmente designada A3ES.
ACM	Análise de Correspondências Múltiplas.
ACM	Almeida, Costa e Machado.
ACP	Análise de Componentes Principais.
ACSI	Índice Americano de Satisfação do Consumidor.
ADISPOR	Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses.
AEpl	Assalariados Executantes Pluriactivos.
AI	Agricultores Independentes.
AIpl	Agricultores Independentes Pluriactivos.
APESP	Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado.
BA	Boletim do Aluno.
CCE	Comissão das Comunidades Europeias.
CCISP	Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
CHEA	Conselho para a Acreditação do Ensino Superior.
CITE	Classificação Internacional Tipo de Ensino.
CNAEF	Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação.
CNAF	Classificação Nacional de Áreas de Formação.
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
DAPP	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
DGES	Direcção Geral do ensino Superior.
DSEI	Direcção de Serviços de Estatística e Indicadores.
ECTS	Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos.
EDL	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais.
EE	Empregados Executantes.
EES	Estabelecimentos Ensino Superior.
ENQA	Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior.
ESU	Federação dos Estudantes Europeus.
EUA	Associação Europeia das Universidades.

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
EURASHE	Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior.
FUP	Fundação das Universidades Portuguesas.
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
HCI	Interacção Humana com Computador.
IAUP	Associação Internacional dos Presidentes das Universidades.
IFC	Indicador Familiar de Classe.
IFS	Indicador Familiar Socioescolar.
IIC	Indicador Individual de Classe.
IMHE	Gestão Institucional do Ensino Superior.
INCM	Imprensa Nacional Casa da Moeda.
INETI - IP	Instituto Nacional da Inovação e Tecnologia Industrial – Instituto Público.
INQAAHE	Rede Internacional de Agências para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior.
IPQ - IP	Instituto Português de Qualidade - Instituto Público.
ISCTE-IUL	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo.
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
ME	Ministério da Educação.
NUT	Nomenclatura de Unidade Territorial.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
OCES	Observatório da Ciência e do Ensino Superior.
OCT	Organização Científica do Trabalho.
OI	Operários Industriais.
PISA	Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes.
PTE	Profissionais Técnicos e de Enquadramento.
SCSB	Barómetro Sueco de Satisfação do Consumidor.
SPQ	Sistema Português da Qualidade.
TI	Técnicos Independentes.
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação.
Tipl	Trabalhadores Independentes Pluriactivos.
TQM	Gestão da Qualidade Total.
UCP	Universidade Católica Portuguesa.
UE	União Europeia.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
VIF	Factor de Inflação da Variância.
VSNU	Associação das Universidades Cooperantes Holandesas.

## 1. INTRODUÇÃO

Até aos nossos dias, foi longo o percurso trilhado pela instituição universitária com um vasto e profícuo contributo dado em prol do desenvolvimento global da humanidade. As transformações a que tem estado sujeita, ao longo dos séculos, não são indiferentes ao caminhar da própria sociedade, adaptando-se e procurando formas de legitimação e relevância em cada momento desse percurso. Como refere Crespo (1993: 28) “as transformações mais significativas da vida e dos estatutos universitários e do ensino superior têm uma conexão estreita com as transformações profundas no ambiente da sociedade, são tocadas pela situação política e social vigentes”. Até há alguns anos atrás era inquestionável a quase exclusividade detida pelo ensino superior, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, para além do papel de formação do indivíduo, tanto para os desafios da profissão como para um exercício amplo da cidadania.

Actualmente a representação social do ensino superior apresenta um campo de variação muito vasto e diversificado e encontra-se ainda confrontado com uma necessidade crescente, muitas vezes por imperativo de acréscimo de legitimação face ao ambiente fortemente concorrencial, de dar resposta a uma terceira dimensão fundamental de acção, relacionada com a cooperação e abertura ao meio envolvente (funções sociais e/ou comunitárias).

A breve alusão que fizemos às funções que têm sido atribuídas, ao longo dos tempos, à Universidade na sociedade<sup>1</sup> serve de contextualização para os aspectos que este estudo

---

<sup>1</sup> - Os estudos e debates que se têm travado em torno deste tema consideram a instituição Universidade (também pelo seu papel histórico) como representativa do universo da formação de Ensino Superior embora hoje vivamos uma realidade mais plural com vários tipos de Estabelecimentos de Ensino Superior. Para uma boa revisão sobre esta matéria pode ser consultado, entre outros, o trabalho de Crespo (1993).

procura enfatizar e que consideramos serem hoje as principais dimensões de acção reservadas ao ensino superior. Um dos contributos deste estudo assenta também na chamada de atenção para o que consideramos serem hoje as principais dimensões de acção reservadas ao ensino superior. Ou seja, os estabelecimentos de ensino superior (EES) devem ser vistos como instituições prestadoras de um serviço qualificante e altamente especializado oferecido a um público que provém de uma base social que é cada vez mais alargada e motivacionalmente diversificada. A gestão dos EES deve ter presente que o seu público empreende, desde muito cedo, um processo constante e sistemático de avaliação dos serviços que lhe são prestados e que é com base no nível de satisfação, que vai obtendo ao longo da relação, que formula a percepção de qualidade sobre o próprio EES.

Neste contexto, a faceta que nos interessa estudar, nas vastas problemáticas ligadas ao ensino superior e aos EES, em particular, enquadra-se no âmbito da sua gestão estratégica. Não partilhamos, em absoluto, da ideia de existência de processos universais de gestão, todavia consideramos útil a aplicação a este sector, com os devidos cuidados e especificidades que o mesmo compreende, de metodologias e técnicas de gestão e de marketing que permitam a sua optimização com uma postura verdadeiramente orientada para o mercado.

O envolvimento académico, ético e deontológico do professor com os seus alunos, não lhe deve permitir uma abordagem simplista, de considerá-los apenas como seus “clientes”. Todavia, não deverá o professor e a Escola, com as devidas salvaguardas, utilizar aquilo que de positivo é possível extrair daqueles conceitos para melhorar a relação de ensino-aprendizagem, a relação de fidelização para uma aprendizagem ao longo da vida e a relação de comunicação e imagem da oferta formativa e do próprio EES? Neste sentido, também podemos considerar que os EES não constituem excepção, face a outras organizações, ao assumirem como razão fundamental da sua existência (a sua legitimação) os públicos/mercados que servem. Porém, temos que admitir um nível de complexidade superior neste sector, ao contrário do que acontece com a maioria das outras “indústrias”, quando os EES, para além da valência de investigação, e de interacção com a sociedade em geral, têm que saber gerir a relação com os seus “clientes” em três momentos com grande amplitude temporal: a montante, durante e a jusante da sua actividade formativa. A montante captando públicos para os seus projectos formativos que se traduzem na sua oferta formativa, procurando continuamente perceber que factores são percebidos, por esses públicos e pelas necessidades da sociedade, como uma verdadeira mais-valia da oferta formativa.



Durante, na procura da criação e manutenção de um ambiente de ensino-aprendizagem actualizado, aliciante, motivador e no qual se minimizem dissonâncias cognitivas e afectivas entre as expectativas formuladas e aquilo que é, de facto, a oferta formativa. A jusante adequando e promovendo a utilização do capital humano ao serviço da geração de riqueza e do desenvolvimento. Nestes três momentos e não apenas num deles em particular se jogam os aspectos de legitimação desta actividade.

O espectro de acção desta investigação centra-se nas duas primeiras etapas anteriormente referidas: a montante do EES e durante a permanência no mesmo.

Da primeira etapa estudamos a problemática do acesso ao ensino superior em geral que, depois, contextualizamos para Portugal, olhando em particular, para os factores que influenciam a escolha do curso e do estabelecimento de ensino superior. Para a este efeito foram utilizados os dados provenientes do Boletim do Aluno<sup>2</sup> de 2006-07 que compreende 64303 registos, cf. versão b) do anexo nºI. Com estes elementos avaliamos os factores que influenciam o acesso ao ensino superior, em particular a escolha do par estabelecimento/curso. Esta análise consistiu em determinar numa primeira fase, e para este universo de alunos, as suas classes sociais. Este objectivo foi alcançado através da criação de dois indicadores: o indicador familiares de classe (IFC) e do indicador familiar socioescolar (IFS). Estes indicadores, depois de criados, foram relacionados entre si e com outras variáveis do questionário como a modalidade de ensino superior acedida pelo aluno e as formas de financiamento dos custos do ensino a cargo das famílias. Tanto o IFC como o IFS foram ainda analisados no contexto da CITE (Classificação Internacional Tipo de Ensino) do aluno. Para além das relações entre estrato social e os aspectos referidos avaliou-se a forma como a performance académica do secundário, expressa pela média de candidatura ao ensino superior, influencia as razões de escolha do curso e do EES e, por último, como elemento de contextualização internacional fez-se uma breve incursão a dados comparativos de 8 países da OCDE, onde se inclui Portugal, sobre a forma como o estrato social de origem condiciona o acesso ao ensino superior.

---

<sup>2</sup> - O Boletim do Aluno é um questionário da responsabilidade da Direcção Geral do Ensino Superior, impresso pela Imprensa Nacional Casa da Moeda e aplicado a todos os alunos que se inscrevem no primeiro ano, do primeiro e segundo ciclos, de um EES português. Este questionário é auto-compilado e a sua aplicação tem vindo a ser feita de forma ininterrupta desde o ano lectivo 1998-99.

Os tratamentos que referimos anteriormente destinaram-se a verificar a hipótese que as características socioeconómicas, do agregado familiar de um aluno, condicionam o seu percurso de acesso ao ensino superior. E, em que medida os alunos com notas de candidatura ao ensino superior mais elevadas valorizam mais, em relação à escolha do curso, os aspectos vocacionais e de relevância (conteúdos do curso e expectativas em relação ao mercado de trabalho) e, em relação à escolha do EES, os aspectos relacionados com a existência de bons professores, a imagem e o prestígio.

Da segunda etapa, partindo das teorias gerais sobre satisfação e qualidade, passando pelas aplicações destas teorias ao ensino superior, debruçamo-nos, no final, sobre a formação da percepção de qualidade dos alunos, em relação ao seu curso e ao seu EES, em Portugal. Esta última avaliação é feita pelo aluno, com base em cinco dimensões externas de análise (competência do *staff* académico, atitudes e comportamentos, tangíveis, conteúdos e imagem e organização) que, por sua vez, são influenciadas por factores internos (perfil de aprendizagem, performance académica e estado de espírito “mood”). No âmbito do modelo, esta segunda etapa consiste em avaliar, mais cinco hipóteses, a saber: Ha2) o estrato social de origem do aluno condiciona a sua performance académica, Ha3) o estrato social de origem do aluno condiciona a forma como este percebe as dimensões externas de qualidade do serviço, Hb) a performance académica de um aluno é influenciada pelo seu perfil cognitivo, Hc) a percepção de qualidade é influenciada por seis factores internos e Hd) a percepção de qualidade é influenciada por cinco dimensões externas. Estas hipóteses foram trabalhadas através da base de dados da amostra (dois grupos que totalizam 129 alunos finalistas da licenciatura em Gestão, de dois EES portugueses – Universidade Católica Portuguesa e do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa) que contém os dados dos questionários por nós aplicados, os dados de secretaria sobre a performance académica destes alunos e os dados dos respectivos Boletins do Aluno.

Consideramos que o contributo deste trabalho reside em duas áreas/domínios fundamentais, a saber: educação/ensino superior (enquadrado na problemática do acesso) e avaliação de qualidade dos EES centrada no aluno (no âmbito das teorias de satisfação e qualidade do marketing e do comportamento do consumidor). Dos dois domínios apresentados, o segundo constitui a parte mais importante da nossa investigação na medida em que, neste aspecto, é oferecida alguma inovação e avanço para o domínio científico; mas também porque, do ponto de vista quantitativo, se traduz em cinco das seis hipóteses formuladas no modelo de investigação.

Em relação ao primeiro domínio consideramos que se interliga com o estudo das questões e factores que condicionam o acesso e a escolha do curso e do EES, nas quais intervêm variáveis de natureza essencialmente socioeconómica.

Quanto ao segundo domínio, avaliação da percepção de qualidade centrada no aluno, consideramos que, para além de outras vias teóricas, existe uma linha de investigação que se traduz pela aplicação das teorias de avaliação de satisfação e de qualidade, oriundas do marketing e do comportamento do consumidor, ao sector do ensino superior. Pensamos, todavia que muito embora exista investigação relevante sobre este tópico, na prática e por razões diversas, a sua aplicação ao serviço da estratégia dos EES fica ainda aquém daquilo que seria desejável.

A teoria tem sugerido, vide entre outros Capelleras e Veciana (2002) que a percepção da qualidade do serviço dos EES e da sua oferta formativa varia em função dos ciclos de estudo, dos programas curriculares e da fase em que os alunos se encontram dentro do seu ciclo de estudos. Sugere ainda que a percepção de qualidade dos alunos que frequentam os anos terminais de um EES, revela, de forma consistente e abrangente a imagem retida sobre os meios e processos envolvidos no sistema de ensino. Ou seja, esta percepção de qualidade, embora condicionada por um número considerável de factores<sup>3</sup>, é feita pelo aluno (o cliente) alguém que tem uma “experiência global de aprendizagem”<sup>4</sup> com a participação em “momentos de verdade”<sup>5</sup> dentro da instituição, o que lhe permite ter uma visão aprofundada e a 360º da mesma. Por este motivo, no nosso trabalho, a avaliação da percepção de qualidade sobre o EES é feita por uma amostra de alunos finalistas dos dois EES.

A avaliação dos EES é um tema actual tanto a nível nacional como internacional, quer pelo desajustamento que se tem verificado entre a oferta e a procura, tão evidente em Portugal nos últimos anos, quer pela necessidade de otimizar os recursos consignados a este sistema, sejam eles de natureza pública ou privada. Neste contexto, embora a velocidades e em momentos diferentes, todos os países e sistemas de ensino superior têm vindo a tomar

---

<sup>3</sup> - Aqueles factores que consideramos mais importantes, de acordo com o actual estado de conhecimento das ciências do comportamento do consumidor, são expostos no modelo que propomos neste trabalho, para a avaliação da percepção da qualidade do serviço.

<sup>4</sup> - Este factor é apresentado como determinante por autores como: Gosling e D’Andrea (2001) ou Tam (2001) para a formação da percepção da qualidade do serviço, por parte dos alunos, sobre um EES.

<sup>5</sup> - O conceito de “momento de verdade” (moment-of-truth) é apresentado por Buttle (1996) como sendo um momento na relação entre um fornecedor e um consumidor em que se verifica uma verdadeira exposição de ambos em relação aos meios e fins envolvidos no fornecimento do serviço.

consciência da necessidade pungente de se munirem de formas de avaliação que envolvam mais os seus públicos alvo e que, através desta, também possam espelhar, legitimar e justificar a sua mais-valia para o indivíduo e para a sociedade em geral.

Para uma apresentação mais detalhada do que referimos vamos dividir este trabalho em duas partes fundamentais: na primeira estabelece-se o enquadramento da problemática a estudar, faz-se a revisão da literatura e identificam-se contribuições teóricas fundamentais para a concepção do modelo de investigação; na segunda desenha-se e operacionaliza-se o modelo de investigação e respectivas hipóteses, estabelece-se a metodologia da investigação empírica e as técnicas de recolha e tratamento de dados, analisam-se e apresentam-se os resultados e retiram-se as principais conclusões, limitações e sugestões para investigação futura.

A introdução à questão central do trabalho, que se prende com a percepção de qualidade que os alunos do ensino superior formam sobre o mesmo ao longo da sua utilização, é feita através de um conjunto de considerações prévias que formulamos em relação a este sector de actividade. Estas considerações começam por ser de natureza global, baseadas em publicações e dados da OCDE (2005, 06, 07) seguindo-se uma análise mais centrada na situação nacional suportada, em grande medida, por publicações do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES) e da Direcção de Serviços de Estatística e Indicadores (DSEI) (OCES-DSEI, 2004, 05<sup>a</sup>, 05<sup>b</sup>, 06, 07).

A constante necessidade de adaptação da sociedade e das suas instituições à mudança, às quais não ficam alheias os EES, vai produzindo um conjunto de sinais, que nos impulsionam a reflectir sobre a missão destas organizações na sociedade actual. Esta evidência conduziu-nos a uma análise centrada nas funções e papel do ensino superior ao longo dos tempos focando, em particular, a sua adequação às necessidades de democratização do acesso a este nível de ensino, numa sociedade muito marcada pelo imediatismo, utilitarismo, rápido acesso à informação e mudança. Neste contexto e para a realidade nacional, apresentamos um olhar sobre o panorama do mercado de ensino superior ao nível dos alunos inscritos pela primeira vez num EES e o número de vagas disponibilizadas globalmente pelo sistema de ensino superior em Portugal, num período que compreende 29 anos, entre 1978 e 2006, em alguns casos até 2008. Esta análise apoia-se em dados trabalhados por Medina (2004) e Heitor (2006) nas portarias ministeriais que fixaram as vagas nos anos lectivos 2003-04 até 2007 e, para estes anos, nos dados sobre o número de candidatos ao ensino superior, fornecidos pela Direcção Geral do ensino superior (DGES) e

pelo Ministério da Ciência Tecnologia e ensino superior (MCTES). Uma outra fonte de informação utilizada foi a Boletim do Aluno<sup>6</sup> através do qual foi possível avaliar a proveniência dos alunos por distrito, as características privilegiadas na escolha do curso e do EES e as fontes de informação utilizadas para apoiar essa decisão de escolha do EES, no ano lectivo de 2005-06. Os resultados dos dados nacionais e a nossa observação directa sobre a forma como decorre este processo a nível nacional contrastam, pela ligeireza e falta de consistência sobre as fontes de informação e os factores tidos em consideração para a selecção de um curso e EES, com a forma como este processo é vivido, de forma densa e complexa pelos estudantes e suas famílias noutros países, em particular no Reino Unido, Moogan *et al.* (2001).

A entrada do novo milénio marca, para o sistema de ensino superior português, o início de um novo ciclo em que o número de vagas oferecidas, apenas pelos EES públicos, é suficiente para fazer face à procura total de cursos do primeiro ciclo. Verifica-se, todavia, que existe um desajustamento entre as vagas e a procura por áreas o que leva a questionar os mecanismos de adequação da oferta à procura. Daí para cá esta tendência tem-se acentuado, ficando cada vez mais distantes os tempos e os motivos que presidiram à instauração, em Portugal, do sistema de *numerus clausus* como instrumento de regulação do acesso ao ensino superior.

Depois de situados na problemática da qual emanam as questões fundamentais do trabalho fazemos uma revisão teórica sobre os conceitos de satisfação e de qualidade. Os conceitos de satisfação e de qualidade têm sido alvo de extensa produção científica que, todavia, nem sempre tem conduzido a uma clarificação/distinção entre os mesmos. Contribuímos para que se estabeleça essa distinção filtrando e classificando as teorias e estudos revistos em função daqueles dois conceitos.

O conceito de satisfação é analisado a três níveis que, no contexto deste trabalho, são de importância crescente: contributos dados pela teoria económica, pela teoria psicológica e, por último, pela teoria do comportamento do consumidor e do marketing. No âmbito das teorias económicas realçamos os contributos de Simon (1957) e Mowen (1995). O primeiro cunha o conceito de “satisficção” como um estado de satisfação posicionado num continuum entre sacrifício e satisfação, o segundo retoma e desenvolve a ideia de racionalidade limitada

---

<sup>6</sup> - À data da realização deste trabalho encontravam-se tratados os dados nacionais referentes aos anos lectivos 1998-99 e entre 2003-04 e 2006-07.

na tomada de decisão que, por força dessa circunstância, baliza o nível de satisfação atingido. Do segundo nível destacamos o conceito de dissonância cognitiva proposto inicialmente por Festinger (1957) que tem encontrado vários seguidores entre os quais analisamos os contributos de Sweeney *et al.* (2000) e Stone e Cooper (2001). Estes autores aplicam aquele conceito ao desconforto psicológico causado por uma má compra ou aos *gaps* entre o expectável e o realizado. Deighton, in Vavra (1997:47) propõe que a geração da satisfação resulta da tentativa, enviesada pelas campanhas promocionais e por uma visão optimista do consumidor, para confirmar, no momento de pós-compra, as expectativas formuladas no momento de pré-compra atribuindo grande importância à ferramenta de marketing na gestão das evidências. Ao nível das teorias do comportamento do consumidor e do marketing salientamos o contributo dado por alguns dos pioneiros da transposição destes conceitos para o âmbito específico do consumo, em particular, Cardozo (1965) e Howard e Sheth (1969) que definem satisfação como um estado cognitivo, acentuando por isso, na sua concepção, a natureza racional da satisfação.

A primeira tendência que identificamos problematiza a avaliação de satisfação numa linha de tempo dos acontecimentos, identificando os seus antecedentes, mediadores e consequentes. Esta tendência, em termos cronológicos, situa-se, predominantemente, nas décadas de 1970 e 1980. É partilhada por autores em que, maioritariamente, é utilizada a noção de desconfirmação das expectativas nos seus modelos de investigação. Anderson (1973) refere que quanto maior for a desconfirmação menor é o nível de satisfação. O mesmo autor confere à avaliação de satisfação um carácter episódico, ancorado em aspectos cognitivos, relacionados com comportamentos e atitudes passadas e factores ambientais. Westbrook (1980)<sup>a</sup> sugere que a avaliação de satisfação antecede a mudança de atitude (avaliação de qualidade) sendo esta última de natureza mais perene. Chama ainda a atenção para os aspectos de personalidade do avaliador como condicionantes importantes da avaliação de satisfação. Como a insatisfação, ao contrário da satisfação, gera com frequência um impulso activo de dar voz a esse estado de avaliação, a medição da satisfação nem sempre é fácil a não ser que a sua prática seja deliberada e “forçada”, como referem Lehtinen e Lehtinen (1982).

Depois identificamos outras duas tendências: numa acentuam-se os aspectos relativos à abrangência do conceito de satisfação face ao conceito de qualidade e, na outra, definem-se atributos básicos de satisfação e ciclo de vida desses atributos. Cronologicamente situam-se, sobretudo, nas décadas de 1980 e início da década de 1990. Day (1984) fala em atitude face à

marca, “brand attitude”, para significar aspectos de avaliação de qualidade e a delimitação de “zonas de tolerância” do consumidor em função da natureza do episódio de consumo, sendo este último responsável pela avaliação de satisfação. Bitner (1990) e Bolton e Drew (1991) também acentuam a ideia que a avaliação de satisfação diz respeito a uma transacção individual, embora realcem que a avaliação de qualidade requer uma abrangência maior da avaliação em extensão e tempo. A avaliação de satisfação resulta de um contexto mais específico e parcial, enquanto a avaliação de qualidade é de natureza mais abrangente e holística ou, dito de outra forma, a primeira resulta de uma avaliação de um episódio, ao passo que a segunda resulta de uma forma reiterada e sistemática de avaliação. Numa tentativa de determinarem o elemento causal das diferentes formas de reacção a um mesmo estímulo, Westbrook e Oliver (1991) consideram a possibilidade da existência de perfis emocionais que condicionam os níveis de satisfação obtidos e que poderiam ser utilizados como variável para segmentar a população, através de técnicas de *clusters*. Num artigo publicado 2 anos mais tarde sustentam a teoria que um afecto ou estado emocional negativo pode, até certo ponto, ser tolerado pelo consumidor não se traduzindo necessariamente em insatisfação. Strandvik (1994) reforça este sentido propondo a existência de uma relação de natureza assimétrica na avaliação de satisfação, para significar que a reacção do consumidor é muito mais enérgica em sentido negativo, do que em sentido positivo, quando o nível de satisfação cai abaixo daquele que seja considerado o patamar standard. Em relação à segunda tendência, Kano *et al.* (1984) num estudo sobre a utilização do comando de televisão, sugerem a existência de cinco atributos importantes na avaliação de satisfação: atributos básicos, unidimensionais, atractivos, de desencantamento e de indiferença. Estes atributos não se mantêm constantes ao longo do tempo, para um mesmo produto/serviço, pelo que assumem importância diferenciada ao longo do tempo. Juran (1989) sugere a associação de uma hierarquia de necessidades aos atributos à satisfação.

O enfatizar da multidimensionalidade da satisfação e o acentuar da utilização de conceitos como: intenções de compra, lealdade, fidelização, mudança do transaccional para o relacional; constitui uma tendência que se acentua ao longo da década de 1990 e 2000. Em 1989 foi aplicado o primeiro Barómetro Sueco de Satisfação do Consumidor (SCSB) e, em 1994, viria a ser aplicado, pela primeira vez, o Barómetro Americano de Satisfação do Consumidor (ACSI). Em Fornell *et al.* (1996) e Vavra (1997) podemos encontrar os objectivos, metodologia e modelo subjacentes a estes barómetros. Cronin *et al.* (2000) apresentam uma ampla revisão sobre os motivos que condicionam as intenções de compra

definindo o que designam por factores convergentes e divergentes presentes na teoria. Caruana (2002) propõe que a satisfação seja entendida como dimensão mediadora entre qualidade e lealdade. Sureshchandar *et al.* (2002)<sup>a</sup> sugerem, no seu estudo, que a distinção entre satisfação e qualidade se opera pelo nível de abstracção utilizado para apropriação de um e de outro conceito exigindo o primeiro um nível de abstracção inferior em relação ao segundo por este se reportar a múltiplos episódios ao contrário daqueloutro.

Após uma contextualização do conceito de qualidade, baseada nas propostas de: Crosby (1979) Garvin (1983) e (1988) Parasuraman *et al.* (1985) e Scheele (2000); procedemos à sua análise sistemática, com referência explícita aos trabalhos que, na nossa opinião, de alguma forma, contribuíram para o avanço do conceito.

A primeira tendência que evidenciamos subscrita por Lehtinen e Lehtinen (1982) e por Grönroos (1982, 84) realça as questões da qualidade física e organizacional e qualidade técnica e funcional. Segue-se a consagração do modelo de desconfirmação das expectativas através de um artigo publicado por Parasuraman *et al.* (idem). Neste artigo, os autores propõem que a qualidade passe a ser avaliada através de 10 dimensões que se agrupam em 4 categorias que produzem 4 *gaps* fundamentais. Estes 4 *gaps*, em conjunto, definem o 5º *gap* que, por sua vez, permite medir a discrepância entre performance esperada e realizada. Uma outra abordagem é aquela que nos é proposta por Garvin (1987) que enquadra as questões da qualidade a nível instrumental, tendo em vista o atingimento de objectivos organizacionais. Não sendo uma proposta inovadora na metodologia de avaliação da qualidade procura identificar, de forma clara e objectiva, o valor acrescentado que dela resulta para a organização. Na sequência destes desenvolvimentos, Parasuraman *et al.* (1988) apresentam uma revisão do seu modelo original que ficaria conhecido como Servqual

O nível de sofisticação atingido na busca de uma metodologia para definir/medir qualidade fará surgir no início da década de 1990, uma consciência crescente para a complexidade dos factores envolvidos na avaliação de qualidade como processo dinâmico e contingencial. Estas preocupações levariam à adaptação do Servqual ao momento, circunstâncias e dinâmica da avaliação de qualidade, surgindo, entre outras, as propostas de Carman (1990) Lehtinen e Lehtinen (1991) e Boulding *et al.* (1993). A constatação que dois *gaps* iguais podem provir de níveis de expectativas vs. realizações completamente diferentes, leva a que Teas (1993) proponha a introdução do nível de performance, no modelo de medição de qualidade. Esta metodologia acabaria por ser refinada e cunhada como Servperf por Cronin e Taylor (1994). Alguns investigadores têm procurado acentuar as relações entre a



percepção de qualidade e a retenção/fidelização dos clientes. Renaweera e Andy (2003) identificam uma relação de moderação entre a percepção da qualidade do serviço e a retenção de clientes. Hovart e Verner (2005) enfatizam nas conclusões do seu estudo que a avaliação de qualidade a uma organização de natureza mais holística quando comparada com a avaliação de satisfação.

A aplicação dos conceitos de satisfação e de percepção de qualidade ao ensino superior inicia-se em meados da década de 1990, através da realização de estudos e de avaliações com um carácter de alguma sistematicidade. Com base numa análise profusa da produção científica existente sobre esta problemática, seleccionámos um conjunto de publicações que consideramos mais relevantes e que nos alertam para as especificidades dos conceitos de percepção de satisfação e de qualidade no contexto do ensino superior. Destes estudos salientamos Giertz (2000) ao evidenciar que a questão da qualidade no ensino superior, até há algum tempo, não era discutida no exterior da mesma, (assumia-se e só precisava de ser comunicada e defendida internamente) passou agora a ser requerido que fosse demonstrada e desenvolvida. Para além dos aspectos relativamente evidentes da qualidade associados ao produtor, nesta indústria, cedo se centrou no mercado (nas relações de equilíbrio entre uma procura condicionada por questões vocacionais e Socioeconómicas e uma oferta que enfatiza aspectos de imagem, competência e prestígio). Moogan *et al.* (2001) apresentam um estudo onde fazem uma dissecção destes aspectos de mercado e dos diferentes momentos pelos quais passa o processo de candidatura de um estudante, ao ensino superior em Inglaterra. As preocupações com a qualidade, resultante dos processos de massificação do ensino superior, estão no cerne da investigação e relatórios produzidos por Harvey (2001, 02). Para além deste aspecto, Harvey problematiza ainda o papel da avaliação externa de qualidade bem como a usurpação do controle de qualidade pelo mercado e pelas tecnologias de informação e comunicação.

As questões ligadas aos sistemas de financiamento do ensino superior são, na óptica de Gosling e D'Andrea (2001) o móbil fundamental da avaliação de qualidade como mecanismo de legitimação face a alguma desconfiança “do público, do governo e dos gestores institucionais que estão a danificar a razão de ser da Universidade”. Independentemente da razão pela qual se realiza a avaliação de qualidade e do modelo utilizado, segundo Tam (2001) se a este processo não for convocada a participação dos estudantes o mesmo torna-se periférico e sem informação relevante. Num sector em que a competitividade tem aumentado, a satisfação do estudante é, nas palavras de Rekettye *et al.*

(2002) um factor fundamental de competitividade que deve ser levado em consideração pela gestão universitária. Uma das propostas de avaliação de qualidade mais abrangentes, ao seu tempo, foi feita por Wiers-Jenssen *et al.* (2002) ao definir cinco dimensões de satisfação com base em seis categorias de avaliação. Para além destas dimensões os autores propõem ainda a existência de dois factores relevantes na avaliação: o estado de espírito momentâneo (mood) e as expectativas de empregabilidade e retribuição resultantes da formação recebida. A validação de uma escala de avaliação da percepção de qualidade dos estudantes do ensino superior que conduziria à definição de cinco dimensões de análise foi feita por Capelleras e Veciana (2002). No mesmo ano Knight (2002) realça que a qualidade é vista, numa analogia ao mito do calcanhar de Aquiles, como o factor de maior desafio que se coloca, nos nossos dias, aos dois tipos de EES existentes.

A qualidade é um factor fulcral tanto para aqueles EES que defendem uma visão mais linear e unicausal da realidade como para aqueles outros cuja visão é de complexidade, baseada em relações multicausais e não lineares. Capelleras e Williams (2003) propõem, num trabalho que se reveste de especial importância para o nosso modelo, que se proceda à avaliação dos EES centrando o processo no aluno. Todavia, mesmo neste segundo trabalho, os autores não vão muito para além, em termos conceptuais e metodológicos, das propostas de avaliação de satisfação e/ou de avaliação percepção de qualidade que são habitualmente utilizadas noutras indústrias de bens e/ou serviços. Isto é, baseiam-se, quase exclusivamente, nas tradicionais dimensões de qualidade (*gaps*) que, doravante, designaremos como dimensões externas. Na nossa investigação procuramos acrescentar, a estas dimensões, aspectos que habitualmente são negligenciados, como sejam a performance académica, o perfil de aprendizagem e o estado emocional. Estes factores condicionam a avaliação feita pelos alunos e serão por nós designados como dimensões internas do processo de avaliação de percepção de qualidade.

A análise do “estado da arte” em torno dos conceitos apresentados contribuiu, de forma decisiva, para o desenvolvimento do modelo de investigação e respectivas hipóteses de trabalho.

O ponto número cinco da tese constitui a interface entre a primeira e a segunda parte do trabalho. Nele apresentamos, de forma mais sintética, os contributos da teoria que consideramos fundamentais para o desenvolvimento do modelo teórico e as hipóteses da investigação.

Depois de definido aquilo que se pretende alcançar, o rigor dum trabalho de investigação científica obriga a definir a forma e os meios a utilizar para aquele fim. Para esse efeito, definimos a metodologia e o desenho da investigação empírica, através dos quais se estabelece o caminho a percorrer e os meios a utilizar para a prossecução do trabalho. Aqui definimos e apresentamos todos os aspectos que se relacionam com a utilização dos dados analisados no trabalho, em particular a constituição da nossa amostra de alunos como amostra de conveniência, a concepção, avaliação e implementação dos instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise a utilizar.

No último ponto, como é de preceito, retiram-se as principais conclusões do trabalho, refere-se as suas limitações e apresentam-se algumas sugestões para investigação futura.



## **2. ENSINO SUPERIOR, ENQUADRAMENTO PRÉVIO**

O ensino superior, na sua relação dinâmica com a sociedade, tem vindo a assumir diferentes funções e papéis ao longo da história. A análise da evolução histórica e papel social do ensino pós-secundário tem sido feita, entre outros autores, a nível nacional por Serrão (1983) Crespo (1993) Simão *et al.* (2002) Saraiva (2003) e Heitor (2006) e a nível internacional através dos relatórios anuais publicados pela OCDE (2005, 06, 07) Comissão Europeia (2006) e por Harvey (1991) e O'Brien e Deans (1996).

As preocupações de governação dos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) têm-se centrado, por um lado, em aspectos de gestão corrente e do património (optimização dos processos administrativos em termos de eficiência e de eficácia e gestão dos diferentes activos, sobretudo tangíveis) e, por outro lado, na gestão académica onde se englobam, entre outras, as questões da avaliação interna e externa.

A necessidade de avaliar, tão importante e central na dimensão pedagógica dos EES, foi durante muito tempo relegada para plano muito secundário na sua dimensão organizacional. Ao nível da esfera privada, entre outras mas fundamentalmente por razões ligadas à subsistência e sobrevivência dos negócios, sempre existiu pressão ligada à avaliação do desempenho. Gerir, em última análise consiste no processo de ajustar, através da avaliação, os objectivos organizacionais que nos propomos atingir, trabalhando com e através de outros, utilizando recursos limitados balanceando eficiência com eficácia.

Esta maior abertura e disponibilidade dos EES para estar ao serviço e responder aos desafios da sociedade, é, todavia, um fenómeno relativamente recente que, como referia Barata-Moura (1999: 1) "faz também parte da nossa experiência comum que muito do que nos está mais próximo – precisamente, porque é moldura e paisagem, porque com ele

diariamente «contamos» - só como excepção, ou em assomo de sobrevinda «crise», se converta em objecto do nosso pensar.”.

Na análise que faremos no ponto seguinte deste tópico, interessa-nos realçar aquilo que possa existir em comum no movimento de aproximação, ao nível da gestão dos EES, salvaguardando as suas especificidades, a princípios gerais de gestão e de marketing, que actualmente condicionam, de forma genérica, todas as organizações.

## **2.1. ENSINO SUPERIOR – MISSÃO E TRAJECTÓRIA RECENTES**

Na sua génese (Serrão, 1983) a instituição universitária (que em Portugal remonta ao terceiro quartel do século XIII<sup>7</sup>) era de natureza essencialmente elitista e, por isso, apenas acessível a um segmento muito seleccionado da sociedade. Com uma filiação muito ligada à Igreja, embora desde sempre com preocupações de universalidade e ecumenismo científicos, as áreas de investigação fundamentais, segundo O’Brien e Deans (1996) estavam orientadas para a Teologia, Latim, Grego, Direito e Medicina. As mudanças ocorridas na Europa durante o século XVIII (Harvey, 1991) provocaram um declínio significativo do papel das Universidades e muitas foram encerradas durante este período de convulsão social. Em Portugal, desses tempos, como refere Crespo (1993: 25) “seria imperdoável omitir a publicação dos Estatutos Velhos em 1653, e a modernização iniciada com a Reforma Pombalina em 1772”.

O conceito moderno de Universidade, em relação à sua missão, encontra-se hoje balizado por duas propostas fundamentais, a saber:

- Proposta de Henry Newman<sup>8</sup> como uma instituição que “visava elevar o nível intelectual da sociedade, cultivar a mente pública, purificar o gosto das gentes, fornecer os verdadeiro princípios para a realização com entusiasmo das aspirações da população, alargar

---

<sup>7</sup> - De facto, a data que hoje colhe unanimidade quanto à fundação da instituição universitária em Portugal é 1288 como podemos aferir das palavras de Serrão (1983).

<sup>8</sup> - John Henry Newman que, enquanto reitor da Universidade Católica de Dublin entre 1854-57, escreve a obra “The idea of a University” através da qual expõe com exemplar clareza de pensamento e beleza de linguagem a sua visão sobre os objectivos e fins últimos da Universidade. Esta obra pode ser consultada em formato digital em: <http://www.newmanreader.org/works/idea/>.

com sobriedade as ideias do tempo, facilitar o exercício dos poderes políticos e refinar as relações da vida privada”, (Crespo, 1993: 17).

- Proposta de W. Humboldt<sup>9</sup>, fundador intelectual da Universidade de Berlim, criada em 1809, cuja visão acentua, não descurando a função científica, o papel educativo do Estado que através da Universidade tem em vista ministrar “formações científicas e profissionais com ênfase no estudo da filosofia e das ciências, na investigação, nos cursos pós-licenciatura e na liberdade dos professores e dos estudantes.”, (Crespo, 1993: 17). Esta visão alude, de forma explícita, para a dupla função dos professores: a função que têm de trabalhar pela e para a ciência e simultaneamente instruir a juventude da nação.

Porém, se olharmos para as funções que têm sido atribuídas à Universidade, ao longo dos tempos, verificamos que, de um modelo de Universidade de tipo napoleónico, assente na ideia da formação do “homem culto”, preparado para exercer a sua profissão com crédito e para dominar com facilidade qualquer assunto (Universidade como conhecimento do universo) passamos para uma outra perspectiva das funções da Universidade, proposta inicialmente por Humboldt, na qual se acentuam as dimensões da formação científica e profissional, face às necessidades de convívio com as técnicas e tecnologias despontadas pela Revolução Industrial. Esta perspectiva é hoje exacerbada pelas necessidades decorrentes do desenvolvimento das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Os apelos a que respondem os sistemas de ensino superior sofreram uma grande diversificação, sobretudo depois da década de 1960. A par da função educativa e de divulgação científica, o papel de investigação sempre esteve presente no âmago da definição de Universidade. A actividade científica, materializada em projectos de investigação de carácter mais fundamental ou mais aplicado, a existência de formação ao nível da graduação em áreas do saber mais discursivas e teóricas ou mais tecnológicas e aplicadas, a par da necessidade de uma formação de nível superior para as profissões de sectores técnicos e tecnológicos, conduziram a que, na década de 1960, surgisse o chamado sistema binário do ensino superior.

Mais do que enfatizar os aspectos que são tradicionalmente evocados para a razão de ser do sistema binário parece-nos que, ao longo dos tempos, foi-se estabelecendo a

---

<sup>9</sup> - Linguista e educador liberal prussiano Wilhelm von Humboldt fundou a Universidade de Berlim em 1810 apoiada num modelo universitário que influenciou fortemente outras universidades europeias e ocidentais.

necessidade dos sistemas de ensino superior responderem, por um lado, aos factores que contribuem para o desenvolvimento do património científico da humanidade (funções científica e cultural) e, por outro, às necessidades crescentes de educação/formação dos cidadãos (funções pedagógica e profissional).

A par de todas as convulsões e mudanças, a instituição Universidade tem sabido/conseguido sobreviver à turbulência dos tempos, geralmente acompanhados de mudanças nas estruturas sociais em que se insere, como refere Barata-Moura (1999: 2) “a Universidade não vive apenas de um património que acumulou; só é, porque se faz e continua a fazer-se. Toda esta dinâmica de instituição, nas duas vertentes esboçadas, se insere, por sua vez, num fundo metabolismo histórico e social”, que ao longo dos tempos a têm tornado, mais aberta e acessível a segmentos mais alargados da população.

Na Conferência Europeia de Reitores e Vice-Chanceleres realizada em Göttingen a 2 de Setembro de 1964, na sessão de abertura desse evento, foram proferidas por Robins (Chanceler desta conferência) as seguintes palavras posteriormente integradas no conhecido relatório Robins (1966: 12) das quais apresentamos o seguinte extracto que, embora um pouco extenso, permite perceber o longo caminho trilhado em pouco mais do que 4 décadas.

*“Rectors and vice-chancellors, you are met here to discuss in all its different aspects a very important problem, the appropriate size of universities, ..., the change in the social position and the social function of our universities.”* mais adiante continua, *“... I would say in most western communities there has come about a radical and far reaching change in conceptions of eligibility for higher education: the maxim la carrière ouverte aux talents has come a dominating principle of policy. So, that whereas, in the past the university population consisted largely of those whose parents had the private means to finance them “plus” the exceptionally gifted who had the capacity to win the comparatively few scholarships available, in the future provision is likely to be made for all those who are capable of passing tests of what is judged to be the requisite intellectual standard and who wish to take the advantage of the opportunity. From a world in which numbers were largely a function of family resources, we have moved into a world in which the state, whether by loans or direct subventions, has to a very large scale extent taken over responsibility”.*

O movimento de abertura da instituição Universidade tem sido facilitado pelo desenvolvimento geral da sociedade que tem dado nova relevância a valores de



democratização do acesso ao conhecimento. Este movimento, originalmente conduzido pelos Estados Unidos da América com o impulso que lhe foi dado no pós-guerra com o *Serviceman's Readjustment Act* de 1944, que proclamou o acesso ao ensino superior como uma prioridade nacional, foi alastrando pela Europa e, entre outros aspectos, conduziu a uma maior participação dos governos no financiamento das Universidades, como forma de garantir essa maior acessibilidade às mesmas, por um espectro cada vez mais alargado da população. Para O'Brien e Deans (1996) o auge deste entendimento de democratização do acesso ao ensino universitário na Europa, encontra-se consagrado na imagem do estudante, activista radical dos anos 1960, bem diferente da imagem do estudante *gentleman* da classe média alta do início do século XIX.

Todavia, a evolução do conceito, papel e representação social do ensino superior tem sido lenta e cumulativa embora surjam, de tempos a tempos, algumas manifestações mais convulsivas, pela parte mais irreverente deste sistema, os alunos. Para além das marcas da década de 60 e de alguns outros episódios menos expressivos, é na década de 80 que se assiste, a nível europeu, ao culminar da democratização do acesso ao ensino superior. Como afirmam Radford *et al.* (1997) as mudanças no ambiente externo dos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) nos últimos anos da década de 80 foram muito mais turbulentas do que em qualquer outro período histórico. Srikanthan *et al.* (2003) evidenciam que, por exemplo no Reino Unido, houve um aumento de 70% no número de alunos a frequentar o ensino superior na primeira metade da década de 90, apontando as tendências para uma manutenção desse crescimento. Este crescimento exacerba os seus efeitos sobre os EES quando, referem os mesmos autores, se vê uma relutância crescente dos governos para prover estas instituições dos fundos necessários a estes desafios e que, por exemplo, no Reino Unido, se traduz, para o mesmo período, num decréscimo de 33% no financiamento por estudante.

Para além disso, como refere Clark (1996) são sempre notórios os sinais que os governos mantêm da existência de uma preocupação séria sobre a prestação de contas por parte dos EES, através da capacidade que possuem para demonstrarem a sua elevada qualidade e o retorno do investimento.

Nos anos 90 assistimos, em alguns países europeus mas sobretudo nos EUA, a uma nova mudança no perfil geral dos estudantes que acedem ao ensino superior, não tão radical como as anteriores, mas igualmente significativa para o (re)posicionamento da Universidade na sociedade. Parece tratar-se agora, como sugere MacFarlane (1993) mais de uma mudança

de posicionamento do papel da Universidade do que do tipo de estudante que cada vez mais cedo, no seu percurso académico, começa a manifestar as suas preocupações de empregabilidade.

Os sinais que destacamos neste percurso são:

- O nível de desenvolvimento e complexidade dos mercados de trabalho, próprios do século XXI e que começaram a fazer-se sentir no dealbar do século passado, têm imposto as suas regras sobre o nível de competências básicas para o acesso a esse mesmo mercado de trabalho;

- A elevação sucessiva do nível mínimo de competências formais e profissionais para a entrada no mercado de trabalho tem ditado aos jovens uma atitude diferente face à sua escolaridade;

- Surgimento de uma atitude estratégica por parte dos estudantes, face ao tempo que investem no seu percurso académico, tendo em vista (também) as questões de empregabilidade, faz acrescer aos papéis tradicionais da Universidade um conjunto de outras expectativas que não se esgotam numa visão idílica da ciência e da aprendizagem, desligada desses interesses mais imediatistas.

Como já em 1996 referia Robins, o ensino superior agora destina-se a servir todos aqueles que possam/queiram tirar partido dessa oportunidade que a formação de nível superior deve conceder. Mas esta oportunidade não é concedida pela detenção do curso de nível superior, em si mesmo, mas pelo nível de preparação que este também deve proporcionar para se enfrentar a sociedade e o mundo do trabalho. Não se trata, como refere Barata-Moura (1999: 3) de proceder a “uma mecânica «adaptação» ou «acomodação» de raso voo ao presumido «mercado»” que, “para além de tendencialmente tomar efeitos de representação simbólica pela materialidade mesmo económica das necessidades, induz predominantemente um reforço do factor “reprodução”, em detrimento da função crítica, criativa, transformadora, que ao cultivo universitário dos saberes, por constituição, se encontra associada.”.

Estes tempos pedem à Universidade que se debruce sobre as suas funções e ofereça uma resposta à altura da sua história. Não nos parece que o caminho a trilhar seja o de assumir, como propõe Gil (1999: 3) que “A Universidade não se encontra de todo feita para o que actualmente se lhe pede, duvido que ela saiba responder convenientemente.”. Não se pode ainda sustentar que se trate de uma mera questão de reorientar/reposicionar as funções

da Universidade naquelas para as quais ela se preparou ao longo dos séculos, nem tão pouco de, como ainda parece sustentar Gil (idem) fazer como Abelardo que após tentativa gorada de encontrar emprego que melhor lhe conviesse resignar-se afirmando: “volto à filosofia porque não sei fazer outra coisa”. Ou, num outro extremo, trilhar ideias dominadas pelo mercantilismo como as propostas por Naisbitt citado por Harvey (1996: 2) que, “na sociedade da informação, a educação não é algo de ameno; é a primeira ferramenta para fazer crescer as pessoas e os lucros”. No mesmo artigo Harvey realça a ideia que a “educação de nível superior está a passar por uma mudança de paradigma, de um sistema de aprendizagem superior baseado numa elite que se iniciava nos mistérios, que durou durante muitos séculos e que hoje é visto como anacrónico e ridículo.”. Para este autor, esta mudança de paradigma tem um elemento fulcral que consiste em considerar o estudante como o principal *stakeholder* do sistema.

Sem pretendermos ser reducionistas, acreditamos que aquilo que se encontra verdadeiramente na origem desta mudança de paradigma, para além evidentemente de outros factores, é uma mudança no equilíbrio das forças do mercado. Keith (1960: 35) publicou um artigo que marcaria o estudo do próprio marketing, não fosse o seu título “The Marketing Revolution”, onde enfatizou, que para as indústrias de bens e serviços, “não é mais a companhia que se encontra no centro do universo do negócio. Hoje é o consumidor que está no centro.”.

Encontra-se hoje bem consolidada a ideia de que existem pelo menos duas **dimensões fundamentais** que devem estar presentes em todos os EES, a saber: a investigação (mais ou menos fundamental vs aplicada) e o ensino. Não existe um *continuum* em que de um lado está a investigação e do outro lado está o ensino, todas participam em maior ou menor proporção destas duas dimensões. O que caracteriza um EES em particular é a qualidade e o peso que coloca em cada uma destas duas dimensões fundamentais.

Se por um lado não devem ser descurados os aspectos ligados à investigação e ao potenciar do duplo ciclo virtuoso da investigação<sup>10</sup>, ele próprio responsável pelo

---

<sup>10</sup> - Como refere Geuna (1996) o duplo ciclo virtuoso resulta da atracção que é exercida sobre um bom investigador para os centros de investigação de excelência nos quais vai encontrar os meios humanos e físicos que lhe permitam o desenvolvimento da sua investigação de alto nível. Fazendo isto ele(a) está a melhorar a qualidade global da instituição com a consequência de atrair novos fundos destinados à investigação e novos investigadores de elevado valor acrescentado. Um centro de excelência atrai investigadores altamente qualificados que têm uma probabilidade elevada de produzir investigação de  
(Cont.)

fortalecimento desta dimensão, por outro lado, deve também ser olhada, de forma cada vez mais assertiva, a dimensão formativa. Trata-se de saber dosear em extensão e intensidade uma e outra dimensão por forma a que possa ser sempre salvaguardada a qualidade da investigação e do ensino. Esta salvaguarda nem sempre é conseguida, sobretudo em sistemas de ensino superior como o português, que se apresenta como um compósito de outros sistemas e ideias sobre o ensino superior que, como refere Saraiva (2003: 278) “Nas instituições portuguesas coexistem misturas de quatro modelos do ensino superior: o Napoleónico, o Humboldtiano, o Americano e o Newmaniano.”. Enquanto o 2º e 4º modelos apelam, como foi referido no início deste ponto, a aspectos fundamentais da missão da organização, o 1º e 3º encontram-se mais ligados a questões organizacionais e de metodologia pedagógica. Torna-se, por vezes, inconciliável gerir a vocação de centralização Napoleónica com uma estrutura organizativa matricial (caracterizada por alguma partilha de poder) ou uma metodologia lectiva ex-catedra com os novos ambientes colaborativos de ensino/aprendizagem.

Acresce ao que foi dito que, embora o conceito de Universidade encontre as suas raízes, até do ponto de vista etimológico, no conceito de Universo e na ideia de um saber universal (característica fundamental da ciência) na componente do ensino e, sobretudo dos alunos, a diversidade cultural também dita algumas regras, resumidas nas palavras de Murteira (1999) na seguinte alocução “A palavra portuguesa «sabedoria», a palavra francesa «sagesse» e a palavra inglesa «wisdom» não significam exactamente a mesma coisa – embora tenham algo em comum”.

## **2.2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR A NÍVEL INTERNACIONAL.**

O espaço internacional para o qual consideramos existirem indicadores comparáveis com alguma consistência é aquele que é formado pelos países que integram a Organização

---

elevado valor incrementando a qualidade do centro de investigação. Um nível de capital humano e físico elevados conduzem a uma probabilidade elevada de se atingirem importantes resultados na investigação o que conduz a uma probabilidade elevada de se obterem novos fundos para a investigação o que conduz à possibilidade de expandir os investimentos em capital humano e físico.

para a Cooperação Económica e Desenvolvimento - OCDE<sup>11</sup>. Para podermos analisar os aspectos ligados à performance dos sistemas de ensino e os possíveis impactos das questões demográficas ao nível dos países considerados consultámos os últimos relatório publicados por aquela organização, OCDE (2007) - *Education at a Glance* e OCDE-PISA<sup>12</sup> (2006) dos quais seleccionámos os seguintes indicadores, que posteriormente analisamos:

- Gastos médios anuais em estabelecimentos educativos dos três níveis de ensino por estudante e por países (2004);
- Gastos médios anuais em estabelecimentos educativos de nível secundário por estudante e por países (2004);
- Gastos médios anuais em estabelecimentos educativos de nível terciário por estudante e por países (2004);
- Comparação da performance dos estudantes nas áreas de ciências vs gasto por estudante dos países PISA;
- Peso do financiamento privado face à despesa total, por países (2004);
- Percentagem de finalistas do ensino secundário face ao total de inscritos neste nível de ensino (1985 e 2005);
- Indicador demográfico sobre as mudanças esperadas dentro da população jovem dos 5 aos 14 anos em 2015.

A terminar este ponto analisamos a taxa de desistência, no final do 12º ano, em Portugal, entre 2005 e 2006.

Embora nos interesse sobretudo o que se passa na educação de nível terciário, à qual daremos o devido destaque, para podermos relacionar as questões do investimento feito no ensino face à performance académica obtida vemo-nos obrigados a utilizar, com frequência,

---

<sup>11</sup> - A OCDE integra 30 países, a saber: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Republica Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia do Sul, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Republica Eslovaca, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e os Estados Unidos.

<sup>12</sup> - *Programme for International Student Assessment* (PISA). Instituído em 1997 pela OCDE, o PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos adquiridos através do sistema de ensino tendo em vista a sua preparação para enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

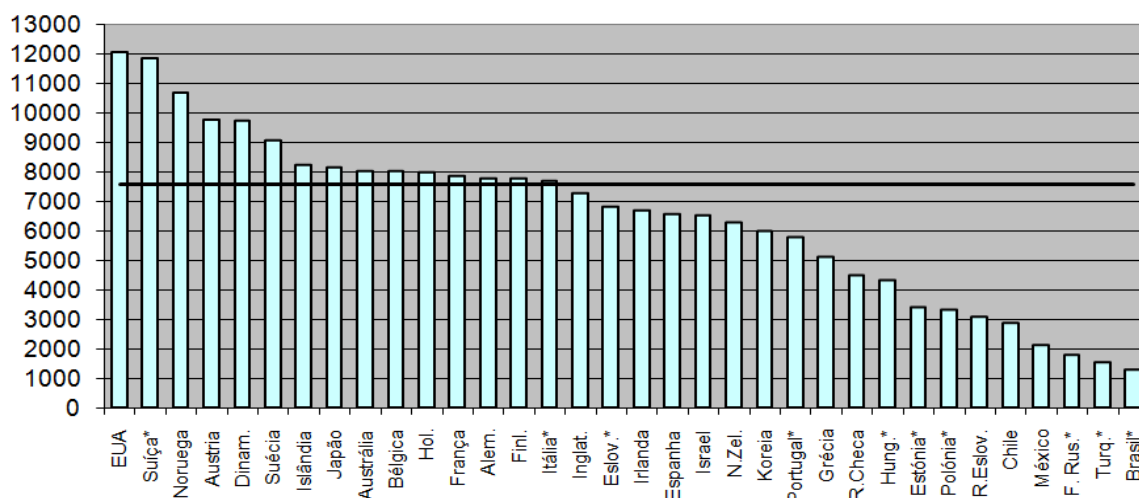
dados do secundário por ser nesta classe que incidem os inquéritos realizados no âmbito do projecto PISA<sup>13</sup>.

Cada vez mais, se vai generalizando a consciência de que, sendo o benefício de uma formação superior/terciária de natureza eminentemente privada e pessoal, então que seja também fortalecida essa fonte de financiamento da instituição que presta este tipo de formação. Para isso devem ser fortalecidas as ligações dos EES ao meio e encontrar-se novos mecanismos de apoio, à semelhança do que acontece em alguns países de raiz ou influência anglo-saxónica. Por outro lado, estando o ensino superior na fase final dos processos formativos formais, os índices de sucesso escolar dos níveis precedentes e as alterações demográficas provocam, neste nível de ensino, desfasamentos entre a oferta e a procura.

No gráfico seguinte podemos observar o investimento feito pelos diferentes países nos três níveis de ensino em 2004.

**Gráfico nº 1**  
**Gasto anual por estudante, em estabelecimentos educativos dos três níveis, em 2004**

Gasto por Estudante (em dolares americanos utilizando conversão - Paridade Poder Compra)



\* – Apenas estabelecimentos públicos.

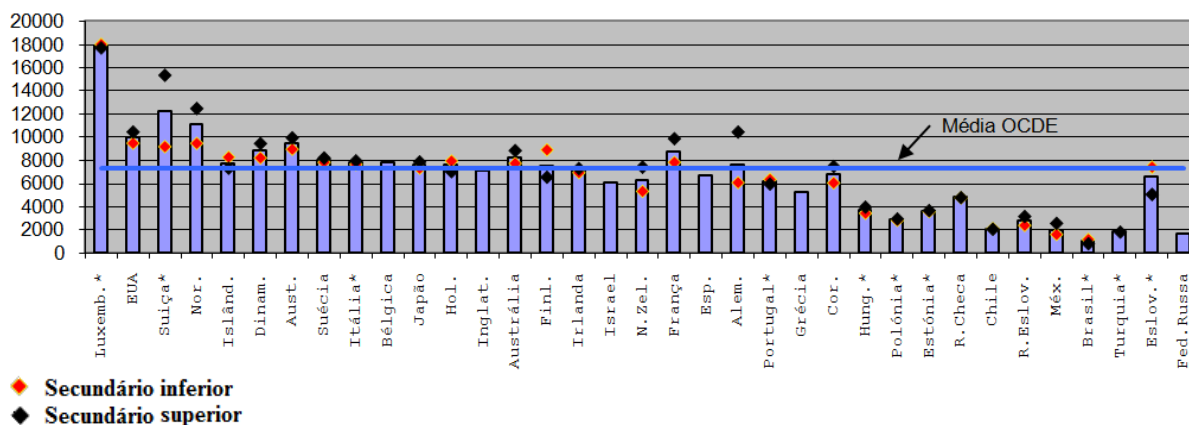
Fonte: OCDE (2007: 170).

<sup>13</sup> - A população inquirida pelo PISA inclui os 30 países da OCDE e 27 países parceiros. Os alunos inquiridos satisfazem a condição de no momento da avaliação terem 15 anos e 3 meses ou 16 anos e 2 meses e terem completado, pelo menos, 6 anos de escolaridade formal independentemente do tipo de estabelecimento de ensino (público, privado ou escola estrangeira) do facto de serem estudantes a tempo inteiro ou tempo parcial e de frequentarem cursos de natureza académica ou profissional (vocacional).

Os países encontram-se ordenados por ordem decrescente de gastos médios com a educação. A média da OCDE, para os três níveis de ensino é de 7.527 USD por aluno/ano, para o nível primário a média de gastos por estudante é de 5.331 USD, cada aluno do ensino secundário custa em média 7.163 USD por ano e o custo médio de um aluno do ensino superior/terciário é de 14.027 USD, (OCDE 2007: 170). O Brasil, o Chile, Israel e a Federação Russa são países que não pertencem à OCDE mas são designados como economias parceiras.

Dos 34 países observados nos 3 níveis de educação, 15 gastam acima da média da OCDE e 19 gastam abaixo dessa média. Países como a Finlândia e a Alemanha apresentam gastos um pouco acima da média da OCDE e, entre outros, o Reino Unido, a Nova Zelândia, a Coreia, a Republica Checa, a Hungria, a Polónia e a Republica Eslováquia apresentam valores abaixo dessa média. Esta tendência mantém-se quando analisamos os gastos referentes apenas ao ensino secundário, como podemos observar no gráfico seguinte.

**Gráfico nº 2**  
**Gasto anual em estabelecimentos educativos de nível secundário, por estudante, em 2004**



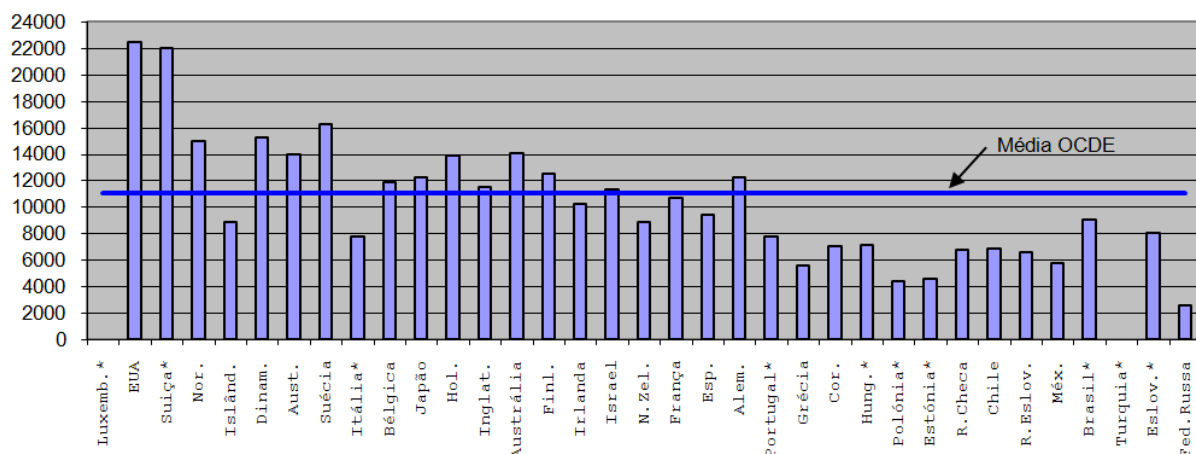
\* – Apenas estabelecimentos públicos.

Fonte: OCDE (2007: 173).

A situação também não se altera quando analisamos o ensino terciário. A única diferença de maior significado regista-se no Reino Unido que passa a gastar com este nível de ensino um valor médio superior à média da OCDE. Em todos os demais países referidos a tendência mantém-se.

### Gráfico nº 3

#### Gasto anual em estabelecimentos educativos de nível terciário, por estudante, em 2004



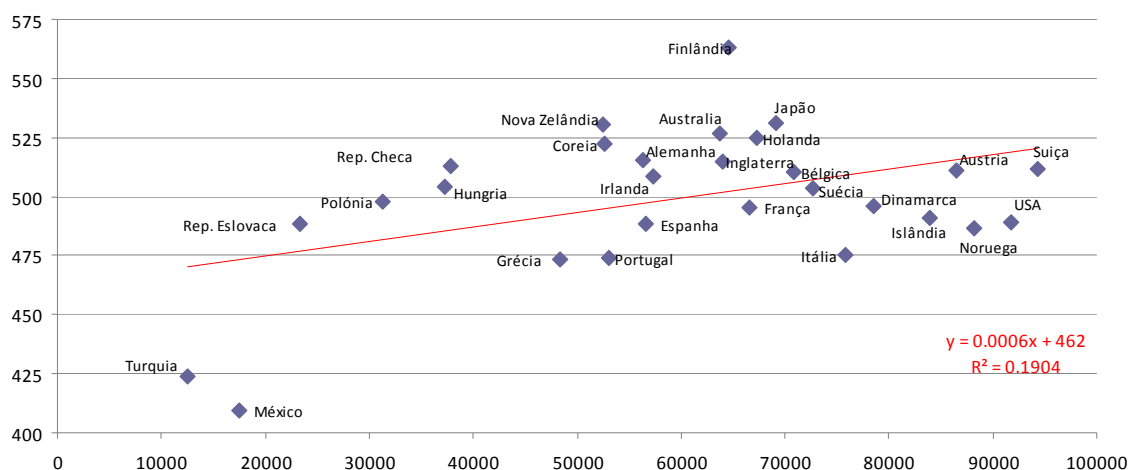
\* – Apenas estabelecimentos públicos.

Fonte: OCDE (2007: 173).

Os resultados do relatório OCDE - PISA (2006) sugerem que a relação entre investimento em educação e performance educativa não são de natureza determinística nem linear. Se analisarmos a relação entre a performance dos estudantes (nas áreas de ciências) e os gastos por estudante, verificamos que o coeficiente de determinação  $R^2$  é igual a 0,19, ou seja, que apenas 19% da variância da performance dos estudantes é explicada pelos gastos com o ensino.

### Gráfico nº 4

#### Performance dos estudantes nas áreas de ciências e gasto por estudante, em 2004



Fonte: OCDE - Pisa (2006: 59).

Países como a Finlândia e a Nova Zelândia apresentam resultados no PISA que estão muito além daquilo que seria previsível através do investimento que fazem na educação e países como a Noruega e os Estados Unidos estão muito aquém dos valores previsíveis. A



Polónia, a Hungria, a Republica Checa e a Coreia, com investimentos em educação muito inferiores àqueles que são feitos pela Noruega e pelos EUA, apresentam performances educativas superiores.

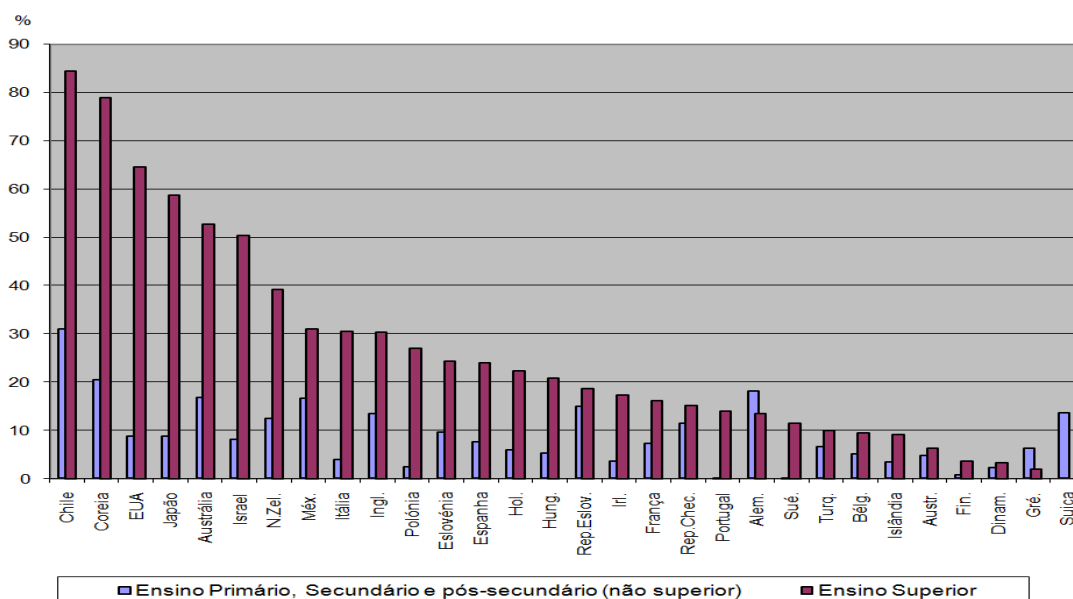
Há todavia um efeito cumulativo e de persistência dos investimentos feitos em educação ao longo dos anos, que não está a ser tido em consideração nesta análise, uma vez que estamos a analisar apenas os dados do último relatório, à data publicado. Este investimento vai ficando decantado em capital humano na cultura dos povos e das famílias e funciona, seguramente, como alavanca para melhores performances académicas, em alguns dos países referidos.

No anexo nºII apresentamos uma tabela comparativa das médias de performance dos alunos dos diferentes países avaliados no PISA de 2006 que constitui uma espécie de ranking dos países em relação à forma como os seus alunos do nível secundário se encontram preparados nas valências de ciência.

Uma segunda tendência importante, anteriormente referida, prende-se com o sistema de financiamento do ensino, em particular do ensino superior/terciário.

Com base no mesmo relatório, podemos analisar no gráfico seguinte, a participação de fontes de financiamento privadas em função da despesa total em educação de cada um dos países apresentados.

**Gráfico nº 5**  
**Financiamento privado da educação em percentagem do total da despesa em educação em 2004**



Fonte: OCDE (2007: 210).

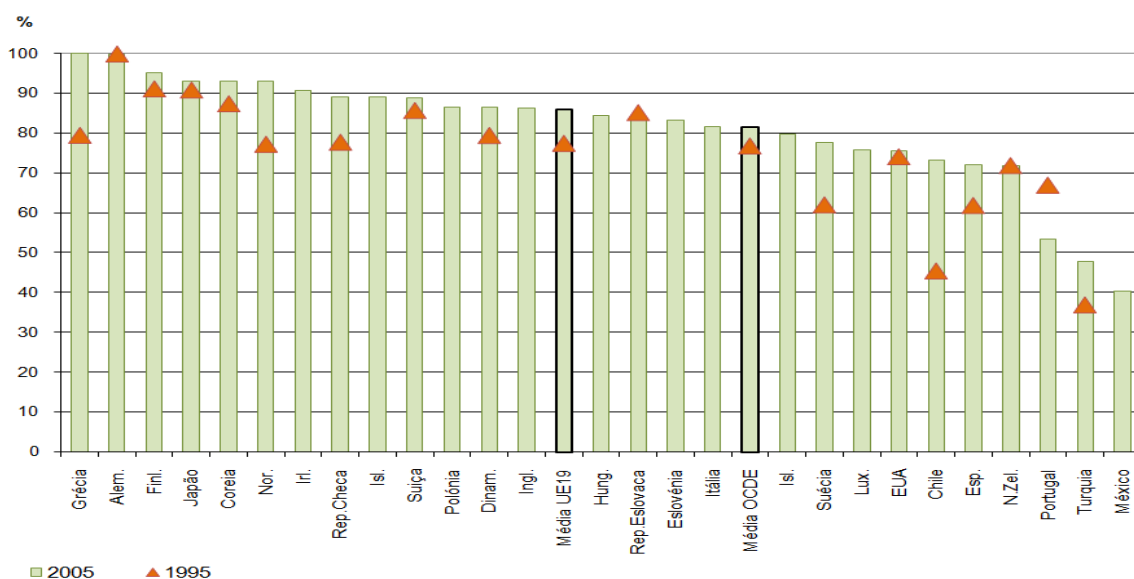
O financiamento privado do ensino “terciário” apresenta uma variação muito grande, desde menos de 5% na Dinamarca, Finlândia e Grécia a mais de 50% na Austrália, Japão e Estados Unidos e na economia parceira de Israel e a mais de 75% na Coreia e a mais de 80% na economia parceira do Chile.

Sintetizando algumas das conclusões deste relatório diríamos que para todos os níveis educacionais, em todos os países para os quais existem dados comparáveis, o volume de financiamento público tem vindo a aumentar entre 1995 e 2004. Acresce ainda que também o financiamento privado tem acentuado o seu crescimento em cerca de três quartos desses países e a partilha da despesa em educação terciária por fontes privadas tem também vindo a crescer substancialmente em alguns países neste período, não acontecendo o mesmo com os outros níveis educacionais.

Em 2004 o financiamento público da educação “terciária” nos países da OCDE representa, em média, 76% do total da despesa deste nível educacional.

Uma última questão fundamental para o ensino terciário prende-se com a população que alimenta este sistema e que deriva directamente do número de alunos que, tendo concluído o ensino secundário, pretende prosseguir estudos. Neste domínio Portugal apresenta desempenhos preocupantes, como se espelham no gráfico seguinte.

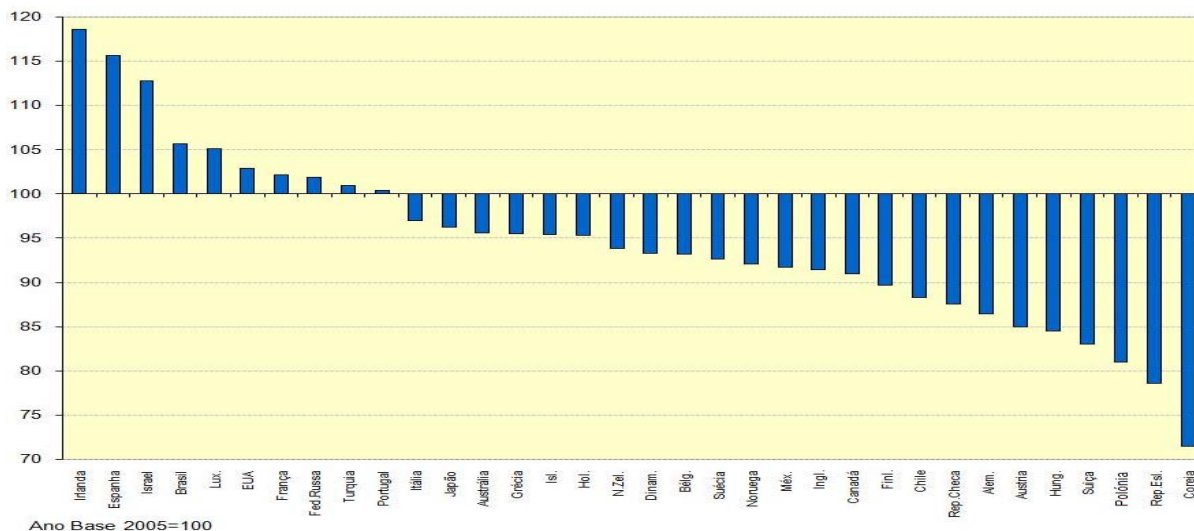
**Gráfico nº 6**  
**Percentagem de finalistas do ensino secundário na idade típica de graduação face ao total de inscritos neste nível de ensino (1985 e 2005)**



Fonte: OCDE (2007: 42).

Se atendermos a uma projecção demográfica para a população dos 5 aos 14 anos entre 2005 e 2015, não restam grandes dúvidas sobre a necessidade de se proceder a ajustamentos no dimensionamento da oferta dos EES.

**Gráfico n.º 7**  
**Mudanças demográficas esperadas dentro da população jovem entre os 5 e os 14 anos em 2015**



Fonte: OCDE, (2006: 160).

Em 23 dos 30 países da OCDE, verifica-se um decréscimo da população jovem em idade de ensino obrigatório ao longo dos próximos anos. Esta tendência é mais dramática em países como a Coreia onde se espera um decréscimo de 29% de população nesta classe etária. Para Portugal esta projecção apresenta uma situação de estabilização/ligeiro crescimento face ao ano base de 2005 que não deixa muitas dúvidas sobre o actual sobredimensionamento da oferta nacional, (OCDE 2006: 160). As fracas taxas de renovação de gerações que caracterizam as ditas sociedades desenvolvidas e que afectam em particular a Europa<sup>14</sup> podem ser, de certa forma, compensadas pelo elevar da taxa de prossecução dos estudos pós-secundários. Ora este é um aspecto em que Portugal tem vindo a melhorar nos últimos anos

<sup>14</sup> - No relatório do Eurostat, Os Números chave da Educação Europeia, 1999/2000, podemos verificar que, em 1997, a União Europeia tinha cerca de 142 milhões de jovens com menos de 30 anos (38% da população total da UE) e que este número tem vindo sempre a diminuir, de forma constante, desde 1975 (onde a população com menos de 30 anos representava 46% da população total da UE). O número de jovens entre os 20 e os 29 anos aumentou de forma regular até 1990 e tem vindo a diminuir lentamente, desde então. Ou seja, as taxas de natalidade decaíram a partir da segunda metade dos anos 1960. Por outro lado verifica-se que a taxa dos mais jovens tem continuado a diminuir em média na Europa e, em particular em Portugal, o que permite esperar uma baixa sustentada da taxa de natalidade. Em Portugal, em 1997 a taxa de indivíduos entre os 20 e os 29 anos situava-se acima dos 15%, a taxa de indivíduos entre 10 e 19 anos em cerca de 14% e com menos de 10 anos perto de 11%.

mas que ainda apresenta grande debilidade face às elevadas taxas de desistência do secundário terminal (36,7% em 2006/07) conforme se pode observar na tabela seguinte.

**Tabela nº 1**  
**Taxa de desistência para o continente, por ciclos de estudos e no final do 12º ano**

Continente		Público e Privado - Homens e Mulheres											
Ano lectivo		1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Nível de ensino													
Ensino Básico		13,5	15,0	13,4	12,7	12,1	12,3	13,2	12,6	11,5	11,5	10,6	10,0
Ensino Secundário		33,3	35,9	35,5	36,0	37,0	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,4	24,6
12º ano		37,5	49,1	49,2	49,5	50,0	52,8	49,0	44,6	48,2	49,1	46,5	36,7
	Cursos Gerais	35,5	45,9	46,9	47,5	48,3	51,6	47,5	42,7	46,9	47,6	47,0	36,6
	Cursos Tecnológicos	43,3	60,0	57,4	57,1	57,3	57,8	56,1	53,4	54,3	56,5	44,1	37,2

Fonte: Portal do Governo (2008).

Estes aspectos facilmente nos levam a concluir que o futuro dos EES passa por continuar a trilhar caminhos de algumas dificuldades, já iniciados pela maior parte destas instituições e que requerem alguma imaginação e pro-actividade do ponto de vista da estratégia de comunicação, de angariação de recursos e da sua gestão. Estes caminhos são, seguramente diferentes daqueles que, no passado, foram percorridos.

Os compromissos de formação assumidos pelos EES, face aos seus candidatos e alunos, requerem uma atenção constante e persistente ao ajustamento dos seus interesses e expectativas. Não defraudar expectativas legítimas (criadas pelo esforço de marketing e comunicação das escolas) surpreender pela positiva, ter uma postura pró-activa face à resolução de problemas deve ser a atitude e postura a adoptar em relação a todas as dimensões da oferta formativa e, se possível, também em relação ao mercado a jusante dessa formação. Para isso torna-se necessário satisfazer algumas condições, das quais realçamos duas: (1) a existência de uma ideia clara sobre o perfil profissional / produto final a conseguir como resultado do processo formativo, (2) necessidade de existir uma forte motivação, implicação e participação de todas as partes envolvidas no processo formativo (discentes, docentes e assembleia de representantes). A existência de uma ideia clara, participada e suportada pelos diferentes *stakeholders* permite a formatação de uma arquitectura de saberes e competências que deverá ser suportada por processos formativos de qualidade, capazes de gerar uma forte atractividade para os estudantes. Esta atractividade deverá resultar também, e

entre outros, de planos de estudo, de metodologias pedagógicas e de ambientes académicos aliciantes e motivadores. Por outro lado, cada vez mais se torna necessário prestar atenção às oportunidades do mercado que definem, em grande medida, os campos de aplicabilidade mais imediata do produto final da formação ministrada. Ou seja, para além do enriquecimento científico e cultural subjacente a qualquer ideia de ensino superior, este deve igualmente integrar, nas suas preocupações fundamentais, a necessidade de potenciar, através da formação, a criação de profissionais com competências ajustadas a um determinado perfil profissional.

### **2.3. ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – ANÁLISE DO SECTOR**

Do vasto enquadramento legal do ensino superior em Portugal interessa-nos analisar a parte dos diplomas que, de alguma forma, possam estar relacionados com a problemática da gestão das vagas e dos candidatos a este sistema de ensino. Consideramos que existem 4 documentos fundamentais, através dos quais se pode definir a moldura legal desta problemática, a saber:

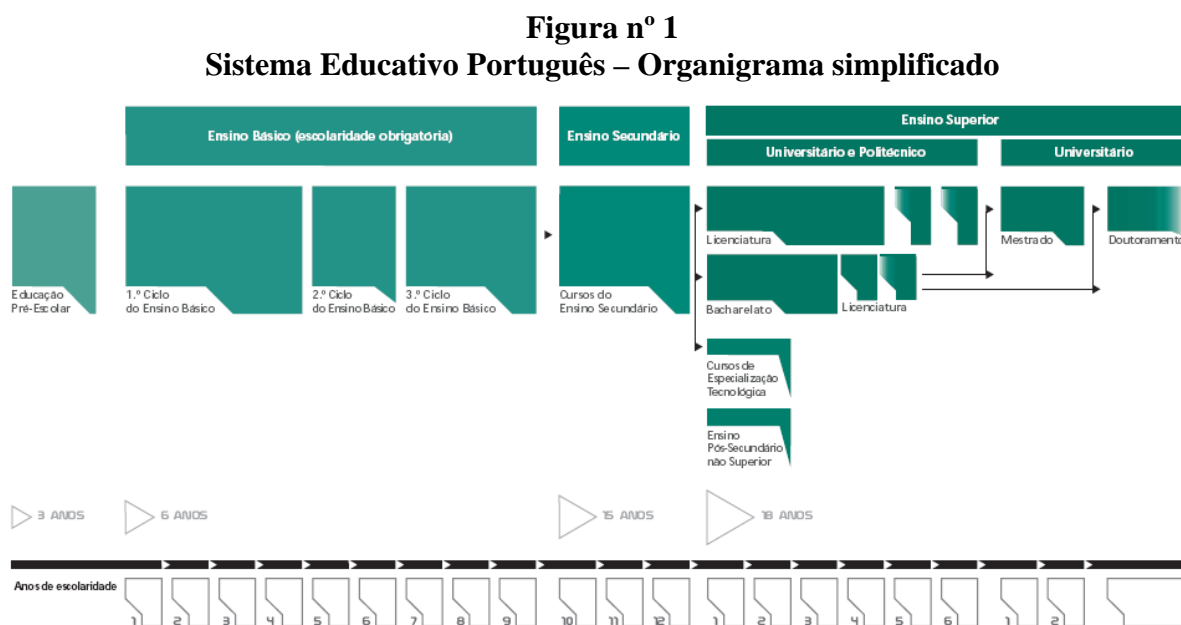
- o Decreto-Lei nº397/77 de 17 de Setembro (estabelece o regime de *numerus clausus*). Em Setembro de 1977 e por força da desregulação que se verificava, em geral, no ensino superior português, foi promulgado o Decreto-Lei nº397/77 com a finalidade de dar ao então Ministro da Educação e Investigação Científica a prerrogativa de poder fixar, para cada curso do ensino superior, por portaria, o número máximo de estudantes a admitir anualmente à matrícula do 1º ano do respectivo curso.

- A Lei de Bases do Sistema Educativo inicialmente publicada na Lei nº 46-86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro; é actualmente, na sua versão consolidada a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto onde se estabelece o quadro geral do sistema educativo português. No art. nº11 define-se o sistema binário de ensino superior, composto pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico. Para além de outras especificidades a distinção entre estes dois tipos de ensino superior pode operar-se através dos graus que concedem e que se encontram definidos no art. nº14 da referida Lei. De acordo com este artigo os graus de licenciado e mestre podem ser conferidos tanto pelo ensino politécnico como pelo ensino universitário ficando o grau de doutor reservado a este último.

- a Lei nº62/2007 de 10 de Setembro (define a natureza jurídica das instituições de ensino superior). Nesta Lei estabelecem-se no art. 2º a missão e objectivos do sistema de ensino superior, no art. 3º evidencia-se a natureza binária do sistema e no art. 4º estabelece-se que o sistema de ensino superior se divide em público e privado.

- o Decreto-Lei nº296-A/98 de 25 de Setembro (define o regime de acesso e ingresso no ensino superior). Este Decreto-Lei define no art. 3 que o ingresso em cada par estabelecimento/curso está sujeito a limitações quantitativas, nos artgs. nº4 e nº5 a forma de fixação das vagas e no art. nº6 a forma de preenchimento das vagas.

Em Portugal, o acesso ao ensino superior ocorre após um período de estudos de 12 anos. Na figura seguinte ilustra-se, de forma simplificada o actual sistema educativo.



Fonte: Feira Mundial da Educação (2002).

No final do ensino secundário a prossecução dos estudos pode ser feita através da via do ensino pós-secundário não superior ou da via do ensino superior.

De acordo com a Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>15</sup>, o ensino universitário é ministrado em instituições universitárias públicas,

<sup>15</sup> - Lei nº46/1986 de 14 Outubro com as alterações introduzidas pela Lei nº115/1997 de 19 de Setembro e pela Lei nº49/2005 de 30 de Agosto

particulares ou cooperativas e concordatárias e o ensino politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas e particulares e cooperativas.

Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo obtêm reconhecimento prévio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Em relação à concessão de graus define-se o seguinte ordenamento (UCP, 2008):

O grau de Licenciado é conferido pelas instituições universitárias e politécnicas.

No ensino politécnico o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos correspondentes a 180 créditos, e, excepcionalmente, em casos cobertos por normas jurídicas nacionais ou da União Europeia, uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho e uma formação de até 240 créditos.

O grau de licenciado no ensino universitário tem 180 ou 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos. No 1.º ciclo de estudos das instituições universitárias ou politécnicas o grau de licenciado é conferido aos que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de licenciatura, tenham obtido o número de créditos fixado.

O grau de Mestre pode ser conferido por instituições universitárias e politécnicas.

O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos.

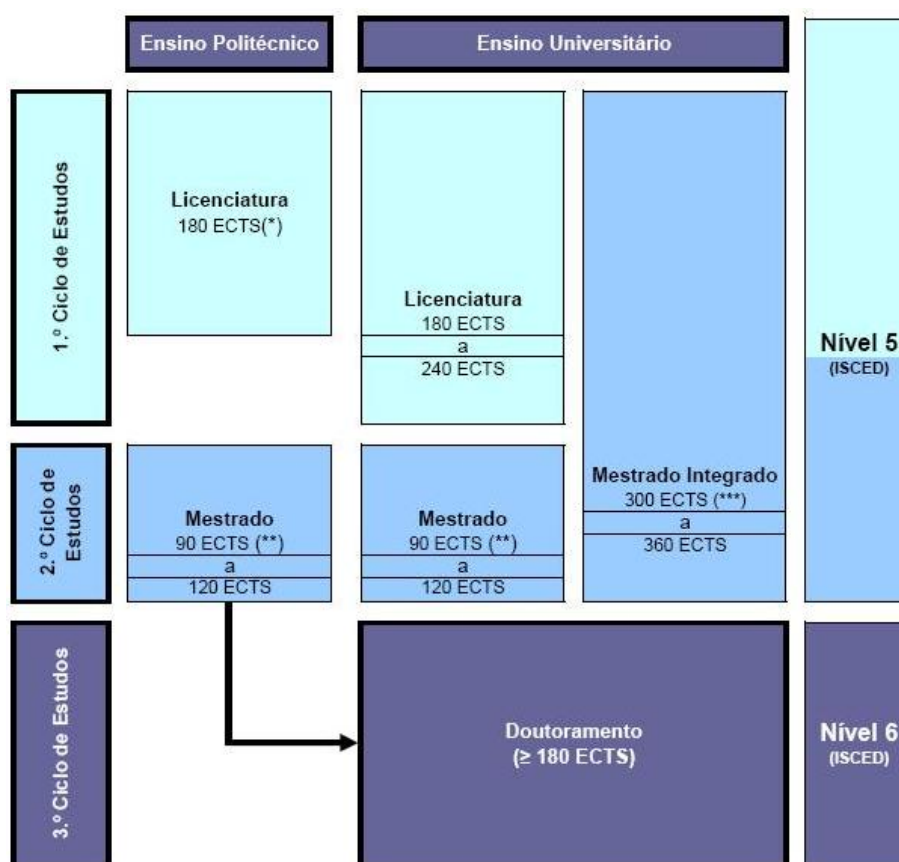
No ensino politécnico o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza profissional. No ensino universitário o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza académica com recurso à actividade de investigação ou que aprofunde competências profissionais.

No ensino universitário o grau de mestre pode igualmente 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 actividade 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.

No 2.º ciclo de estudos das instituições universitárias ou politécnicas o grau de mestre é conferido aos que através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no acto público de defesa da dissertação, do trabalho de projecto ou do relatório de estágio, tenham obtido o número de créditos fixado.

O grau de Doutor é conferido pelas instituições universitárias aos que tenham obtido aprovação nas unidades curriculares do curso de doutoramento quando exista, e no acto público de defesa da tese.

**Figura nº 2**  
**Resumo do Sistema de Ensino Superior Português**



Fonte: UCP (2008).

(\*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(\*\*) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objectivos do grau e das suas condições de obtenção, ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60



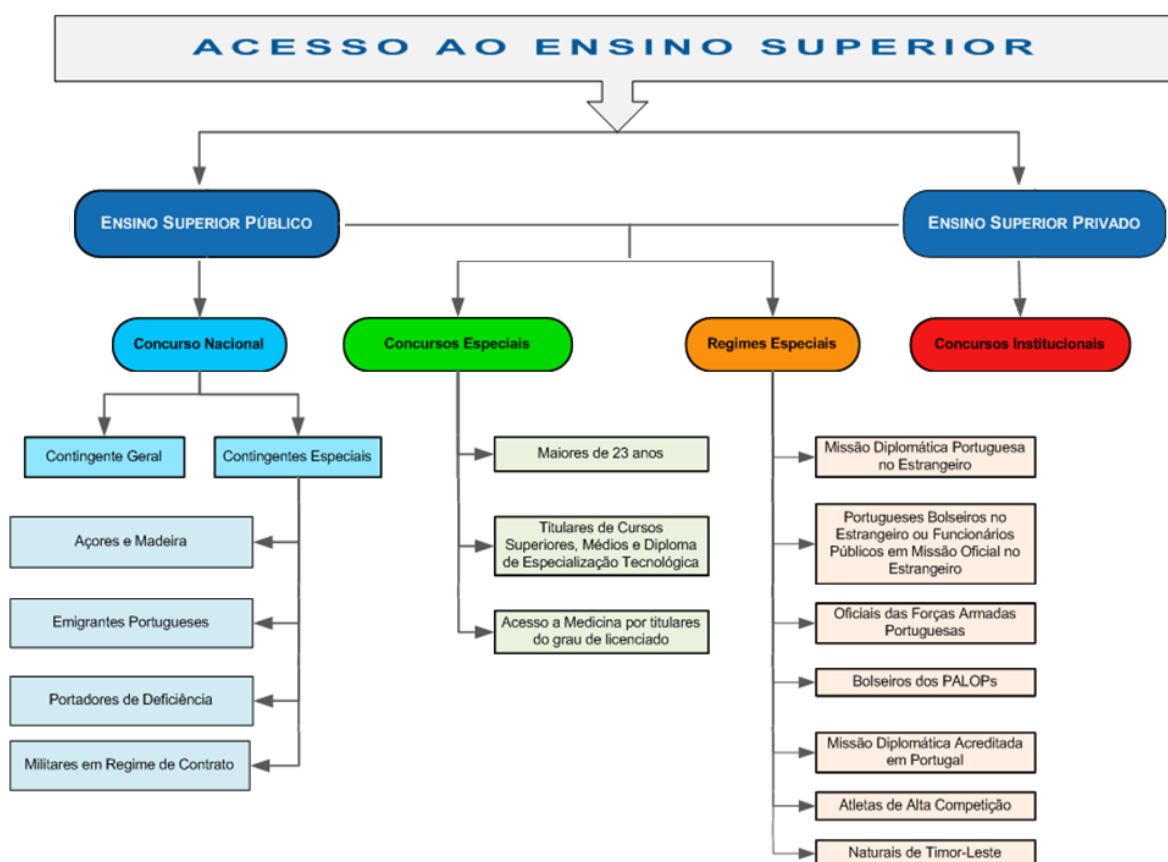
créditos consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

(\*\*\*) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

### **2.3.1. REGIME DE ACESSO E INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

A operacionalização do disposto no Decreto-Lei nº296-A/98, de 25 de Setembro tem levado a que o regime de acesso e ingresso ao ensino superior seja constituído por duas vias fundamentais, a saber: por concurso nacional, para os estabelecimentos públicos, e por concursos institucionais, para os estabelecimentos privados. Ambos concursos são regulados por Portaria do Ministro da Ciência, Tecnologia e ensino superior. Para além destes concursos nacional e institucional, que abrangem a maioria dos candidatos ao ensino superior português, existem ainda duas outras formas de acesso: os concursos especiais (para maiores de 23 anos e para candidatos titulares de formação pós-secundária de nível superior, médio ou tecnológica) e os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior regulados pelo Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de Outubro. O nº3 deste Decreto-Lei, define os indivíduos elegíveis neste quadro. Na imagem seguinte encontra-se um fluxograma que resume os aspectos essenciais do sistema de acesso ao ensino superior, em Portugal.

**Figura nº 3**  
**Fluxograma do Acesso ao Ensino Superior em Portugal**



Fonte: Portal da Direcção Geral do Ensino Superior (2008).

As condições de acesso ao ensino superior são definidas para cada um dos respectivos ciclos de estudos.

Regime geral de acesso ao 1.º ciclo de estudos.

Para se candidatarem ao 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado através do regime geral, os estudantes nacionais e estrangeiros devem satisfazer as seguintes condições:

- Ter aprovação num curso de ensino secundário ou habilitação nacional ou estrangeira legalmente equivalente;
- Ter realizado as provas de ingresso exigidas para o curso a que se candidata com a classificação igual ou superior à mínima fixada (Há instituições de ensino superior que aceitam provas ou exames estrangeiros);
- Satisfazer os pré-requisitos exigidos (se aplicável) para o curso a que se candidata.

Regimes especiais de acesso.

Para além do regime geral existem regimes especiais de acesso ao ensino superior para atletas de alta competição, cidadãos portugueses em missão oficial no estrangeiro, funcionários nacionais e estrangeiros em missão diplomática, oficiais das Forças Portuguesas e bolseiros no quadro dos acordos de cooperação firmados pelo Estado Português.

Concursos especiais.

Para além do regime geral e dos regimes especiais há concursos especiais para candidatos que reúnem condições habilitacionais específicas possibilitando o ingresso no ensino superior a novos públicos numa lógica de aprendizagem ao longo da vida:

- Adultos maiores de 23 anos que tenham obtido aprovação em provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior;

- Titulares de um curso de especialização tecnológica (curso pós-secundário não superior).

O ingresso em cada instituição de ensino superior está sujeito a *numerus clausus*.

Ingresso no 2º ciclo de estudos.

Podem candidatar-se ao ingresso no 2º ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre:

- Os titulares de grau de licenciado ou equivalente legal;

- Os titulares de um grau académico superior estrangeiro, que seja reconhecido como satisfazendo os objectivos do grau de licenciado pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos;

- Os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior onde pretendem ser admitidos.

Ingresso no 3º ciclo de estudos.

Podem candidatar-se ao ingresso no 3º ciclo de estudos conducentes ao grau de doutor:

- Os titulares de grau de mestre ou equivalente legal;

- Os titulares de grau de licenciado detentores de um currículo escolar ou científico especialmente relevante, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização

deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da Universidade onde pretendem ser admitidos;

- Os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da Universidade onde pretendem ser admitidos.

O processo de fixação do número de vagas para os pares estabelecimento/curso, públicos em Portugal embora sejam “da competência dos órgãos legal e estatutariamente competentes de cada instituição” (Decreto-Lei 296-A/98, de 25 de Setembro, art. nº4, nº1) compete ao Ministro da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior “a simples divulgação das vagas ou, ouvidas as instituições, aprovar as mesmas com alterações, se entender que tal se justifica tendo em vista a respectiva adequação à política educativa” (idem, nº2). Neste último caso, a fixação das vagas é feita por portaria do Ministro. Para os regimes gerais este processo consiste na contingentação anual das admissões ao ensino superior universitário e politécnico, por áreas, cursos, regiões e instituições. Acrescem ao regime geral as vagas fixadas para os concursos especiais.

A fixação de vagas para as outras instituições são também da competência dos órgãos legal e estatutariamente competentes de cada instituição que propõem o número de vagas de forma devidamente fundamentada sendo fixadas e divulgadas por portaria do Ministro da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. Para instituições de ensino superior público sujeitas a dupla tutela a portaria é conjunta.

O regime de *numerus clausus* resultante desta competência, atribuída na sua origem - de forma facultativa - ao Ministro que tutela o ensino superior, é antiga e remonta à segunda metade da década de 1970. O Decreto-Lei n.º 397/77, de 17 de Setembro define no art. nº1 que o “Ministro da Educação e Investigação Científica poderá, para cada curso do ensino superior, fixar, por portaria, o número máximo de estudantes a admitir anualmente à matrícula no 1º ano do respectivo curso.” Este Decreto-Lei estabelece o referido regime de *numerus clausus* para o ensino superior público em Portugal, definindo ainda que compete igualmente à tutela a definição das regras de escolha dos candidatos a admitir à matrícula, de acordo com critérios que permitam a graduação dos mesmos.

A complexidade do processo de acesso e ingresso ao ensino superior tem conduzido o legislador à necessidade de produzir sucessivas especificações e alterações a este processo

que se encontram actualmente consolidadas no já referido Decreto-Lei nº296-A/98, de 25 de Setembro.

A informação disponível no portal da Direcção Geral do ensino superior de acordo com a moldura legal definida pelo Decreto-Lei nº296-A/98, de 25 de Setembro, informa que “o concurso nacional de acesso e os concursos institucionais, cujo número anual máximo de novas admissões, bem como o número máximo de estudantes que pode estar inscrito em cada ciclo de estudos em cada ano lectivo, é fixado anualmente pelas instituições de ensino superior, podendo ser alterado pelo ministro da tutela, em caso de ausência de fundamentação expressa e suficiente dos valores fixados, de infracção das normas legais aplicáveis ou de não cumprimento das orientações gerais estabelecidas pela tutela.” (DGES, 2008<sup>a</sup>: 1). Refere-se, ainda, que esse número é “fixado anualmente pelas instituições de ensino superior, com a devida antecedência, tendo em consideração os recursos de cada uma, designadamente quanto a pessoal docente, instalações, equipamentos e meios financeiros.” (DGES, idem) e que, tendo em vista a manutenção dos níveis de qualidade (na óptica do produtor) se impõe que a fixação do número de vagas tenha presente os “limites decorrentes dos critérios legais fixados para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e para a acreditação dos ciclos de estudos incluindo os eventuais limites que tenham sido fixados no acto de acreditação” (DGES, idem). Por outro lado, denotando um esforço de racionalização global do sistema (em função das necessidades do país em termos de formação superior) a fixação do número de vagas, para cada par estabelecimento/curso, deve ainda atender, “às orientações gerais estabelecidas pelo ministro da tutela, ouvidos os organismos representativos das instituições, tendo em consideração designadamente a racionalização da oferta formativa, a política nacional de formação de recursos humanos e os recursos disponíveis.” (DGES, idem).

A tutela apenas intervém de forma correctiva, em atitude potativa “Em caso de ausência de fundamentação expressa e suficiente dos valores fixados, de infracção das normas legais aplicáveis ou de não cumprimento das orientações gerais estabelecidas pelo ministro da tutela, os valores apresentados para as vagas podem ser alterados por despacho fundamentado do ministro da tutela publicado no Diário da República.” (DGES, idem)

Nos últimos dois anos, as Portarias n.º 766-C/2007, de 6 de Julho e n.º 604-C/2008, de 9 de Julho definem as vagas para o concurso nacional e as portarias n.º 1439/2007, de 6 de Novembro e n.º 28/2008, de 10 de Janeiro, definem as vagas para os concursos institucionais. Nestes documentos é possível identificar, de forma exaustiva, os pares estabelecimento/curso e o número de vagas criadas para cada um deles.

Acresce ainda que o nº4 do art. 12 da LBSE português define que “O Estado deve progressivamente assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior (*numerus clausus*) e criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado.”. O propósito de criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, constitui um objectivo político e estratégico que deve envolver, para além do aspecto de orientação subjectiva, um conjunto de técnicas prospectivas de natureza demográfica bem como de avaliação dos aspectos correntes e estruturais da nossa economia. Fazer com que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados e às aspirações individuais pode consistir, muitas vezes, na prossecução de atingir de natureza antagónica:

- dar ao estado um papel regulador e orientador ao nível da política nacional de formação de recursos humanos;

- responder às aspirações individuais ao nível da formação superior. Dito por outras palavras, acertar a oferta formativa em variedade, quantidade e localização com as aspirações dos candidatos ao ensino superior.

Em relação ao primeiro objectivo existe um conjunto de medidas de acção tendentes ao seu atingimento, vejam-se em particular, o processo de definição anual das vagas de pares curso/estabelecimento da competência dos próprios órgãos estatutariamente competentes dos respectivos EES ou, ao nível da gestão destas instituições, a participação e papel das personalidades externas de reconhecido mérito no Conselho Geral das mesmas (art. 81 e nº3 do art. 82 da Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro).

Quanto ao segundo objectivo, para além da orientação profissional que sucede nos anos terminais do secundário, feita por técnicos ligados à psicologia vocacional, talvez por miopia nossa, não conseguimos vislumbrar nenhum outro mecanismo que tenha em vista a sua promoção activa. Não dispomos de nenhum veículo de informação ou outro, que nos permita saber que aspectos são valorizados e que aspirações individuais têm os candidatos ao ensino superior em Portugal. Pensamos, todavia, que existe um inquérito, denominado Boletim do Aluno, que tem vindo a ser ministrado desde 1998 aos alunos que ingressam no ensino superior português e que, na nossa opinião, poderá contribuir para aumentar o nível de conhecimento sobre este processo e do qual apresentaremos resultados neste trabalho. O

formulário do referido inquérito sofreu algumas alterações ao longo dos anos. Nos anos lectivos de 1999/00 foi utilizado o modelo nº 20/97 do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) e em 2000/01 o modelo nº 1672 da INCM, não tendo havido, nestes anos, alterações ao nível do conteúdo do inquérito. Em 2005-06, o Boletim do Aluno (BA) sofre algumas alterações de conteúdo e de forma, resultantes da experiência adquirida no tratamento do mesmo, sendo impresso pela INCM o modelo nº1885. Esta versão do BA é utilizada durante os anos lectivos de 2005/06 e 2006/07. Em 2007/08 o BA sofre nova adaptação e passa a ser de impressão livre nos EES, correspondendo este ano a um ano de transição entre o formato papel e o formato digital que se espera poder estar implementado, na totalidade dos EES, pela primeira vez, no ano lectivo 2008/09.

### **2.3.2. VAGAS E CANDIDATOS AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR, PELA PRIMEIRA VEZ**

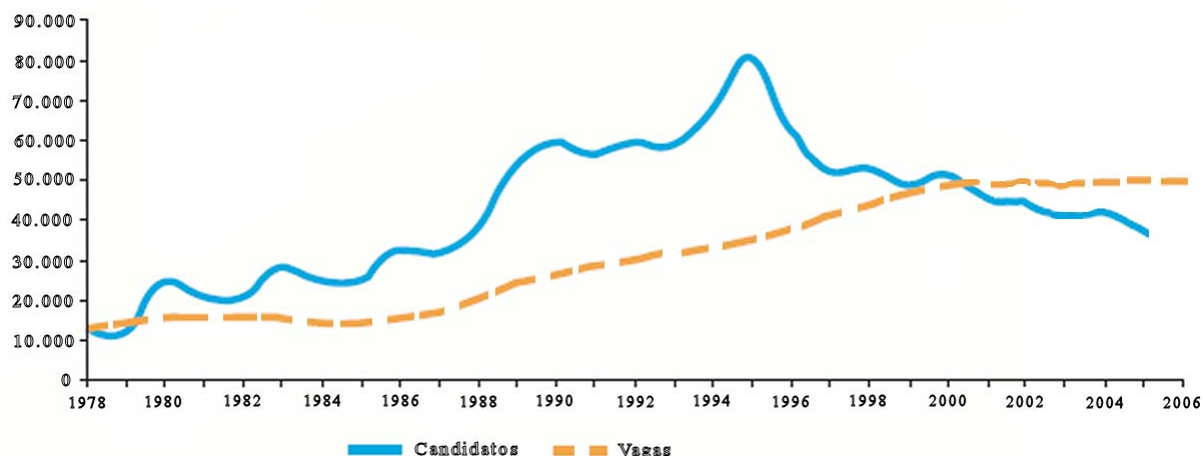
O modelo vigente de acesso ao ensino superior público<sup>16</sup> tem permitido “resolver” (num período histórico mais distante até 2000, com a ajuda do ensino superior não público e noutra período mais recente, de 2000 em diante, com o “incómodo” deste) ano após ano, o problema imediato da distribuição das vagas disponibilizadas de pares curso/estabelecimento pelos candidatos ao ensino superior.

Do ponto de vista da evolução recente do número de vagas e de candidatos, apresenta-se no gráfico seguinte a representação dos valores para estas duas variáveis no período compreendido entre 1978 e 2006.

---

<sup>16</sup> - Regulamentado actualmente pelo Decreto-Lei nº296-A/98 de 25 de Setembro.

**Gráfico nº 8**  
**Candidatos e Vagas no Ensino Superior Público, em Portugal, entre 1978 e 2006**



Fonte: Medina (2004: 8) até ano 2000, Heitor (2006: 48) até ano 2004, complementado com dados das Portarias Ministeriais com fixação de vagas entre 2003 e 2007 e, para os mesmos anos, para o número de candidatos, com os dados da Direcção Geral do ensino superior (DGES) e do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).

Este gráfico evidencia os aspectos relacionados com a procura global e a oferta de ensino superior público. Do lado da procura, o número de candidatos ao ensino superior público apresenta uma tendência de crescimento desde 1977-78 até 1995-96 e de decréscimo a partir desse ano até 2006-07. Do lado da oferta, o número de vagas apresenta uma tendência de crescimento entre 1977-78 e 2002-03 com um período de alguma estabilização entre 1983-84 e 1984-85. No período compreendido entre 2002-03 e 2006-07 verifica-se uma desaceleração do número de vagas públicas criadas anualmente.

Do ano lectivo 2001-02 em diante, a oferta de vagas no ensino superior publico é suficiente para fazer face à procura de todos os candidatos à primeira fase do ensino superior. Como refere Medina (2004: 9) “Após 1996, e com a introdução dos exames nacionais no ensino secundário, dá-se uma nova inflexão na política de expansão do ensino superior. O número de candidatos desce de forma muito significativa (eventualmente já apoiado pelas alterações demográficas) e torna-se claramente visível o impacto do progressivo aumento de vagas nas instituições públicas. Em 2001, e pela primeira vez, o número de candidatos ao ensino superior público foi menor que o número de vagas, subsistindo contudo fortes desajustamentos entre oferta e procura em termos de áreas e de instituições de formação.” que evidencia alguma ineficiência do sistema para adaptar a oferta à procura.

Na tabela seguinte apresenta-se o número de vagas totais oferecidas anualmente pelos EES públicos e não públicos, de acordo com os dados do Gabinete de Planeamento,



Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) no período compreendido entre 1995-96 e 2007-08

**Tabela nº 2**  
**Vagas abertas nos Estabelecimentos de Ensino Superior em Portugal, entre 1995-96 e 2007-08**

	1995 -96	1996 -97	1997 -98	1998 -99	1999 -00	2000 -01	2001 -02	2002 -03	2003 -04	2004 -05	2005 -06	2006 -07	2007 -08
<b>A</b>	34306	36873	40704	43293	46243	48042	49355	49740	46408	47138	47433	47365	49584
<b>B</b>	37286	43561	44935	45955	45312	36088	35915	35690	34022	34130	36498	36782	36646
<b>Total</b>	<b>71592</b>	<b>80434</b>	<b>85639</b>	<b>89248</b>	<b>91555</b>	<b>84130</b>	<b>85270</b>	<b>85430</b>	<b>80430</b>	<b>81268</b>	<b>83931</b>	<b>84147</b>	<b>86230</b>

A- Vagas no ensino superior público

B- Vagas no ensino superior não público

Fonte: GPEARI-MCTES (2007)<sup>a</sup>

O número médio de vagas abertas anualmente por todos os EES portugueses, neste período, situa-se em 83.793 vagas/ano. A taxa de crescimento médio anual<sup>17</sup> de abertura de vagas em EES portugueses é positiva e situa-se em 1,56% ao ano.

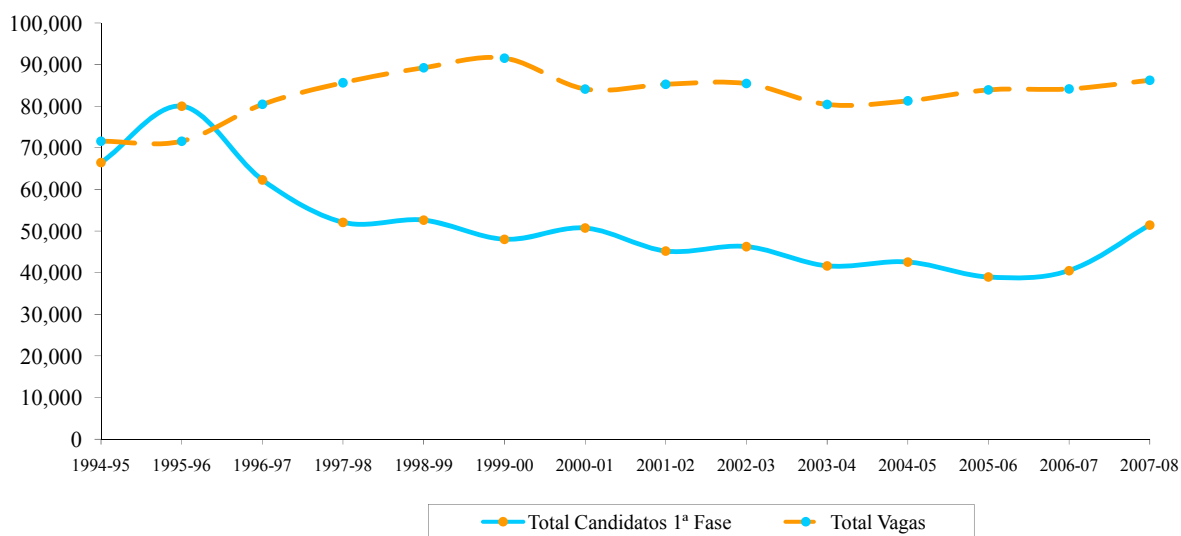
Se analisarmos esta evolução separando os EES públicos dos não públicos verificamos que os primeiros apresentam uma taxa anual média de crescimento positiva enquanto que para os segundos esta taxa é ligeiramente negativa. Assim, o número médio de vagas abertas anualmente pelos EES públicos e não públicos situa-se, respectivamente, em: 45.114 e 38.678 vagas/ano; e a taxa de crescimento médio anual de abertura de vagas é 3,12% e -0,14% ao ano.

No gráfico seguinte podemos observar que a oferta total de vagas em EES é superior ao número de candidatos desde o ano lectivo 1996-97. Esta tendência já se verifica desde o início da década de 90 (cf. Tabela nº3) exceptuando-se dois anos lectivos: 1990-91 e 1995-96. Em 2007-08 regista-se um crescimento significativo do número de candidatos reflexo, porventura, de aspectos demográficos.

---

<sup>17</sup> - Taxa de Crescimento Médio Anual:  $TCMA = \sqrt[n^{\circ} \text{anos}]{\frac{\text{Valor último Ano}}{\text{Valor primeiro Ano}}} - 1$

**Gráfico nº 9**  
**Candidatos à primeira fase e Vagas totais do Ensino Superior em Portugal entre 1994-95 e 2007-08**



Fonte: OCES-DSEI (2004, 05<sup>a</sup>,<sup>b</sup>) e MCTES-DGES (2006, 08) e GPEARI-MCTES (2007)<sup>a</sup>,<sup>b</sup>

Embora no último ano se tenha verificado um aumento relativo do número de candidatos face às vagas, permanecemos num cenário em que o número total de vagas, abertas anualmente, excede largamente o número de indivíduos que as procura. Entre outros, este será um dos factores que tem conduzido a que os EES, pelo menos desde 1996, tenham aumentado o seu esforço comunicacional e a sua capacidade criativa ao nível de propostas formativas mais diferenciadas e inovadoras, bem como a forma e meios utilizados para o chamamento de candidatos (recrutamento); porém com pouca capacidade para intervir nos processos de selecção.

O nº3 do art. 12º da LBSE, confere aos EES a competência e responsabilidade pelo “processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior”. Não obstante esta prerrogativa, o processo de candidatura (proposta de frequência de pares curso/estabelecimento hierarquizadas por ordem de preferência) e de acesso ao ensino superior do regime geral (atribuição de uma vaga num dos pares curso/estabelecimento escolhidos) apenas se distinguem do ponto de vista processual, na medida em que o acesso resulta da aplicação exclusiva de uma heurística, definida com base nas classificações obtidas no ensino secundário e nas provas de acesso ao ensino superior. Este procedimento dá cumprimento àquilo que se encontra definido no nº2 do art. nº12 da LBSE, que impõe como

obrigatória (mas não exclusiva) a utilização dos elementos a seguir descritos no processo de selecção/seriação dos candidatos:

- valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário;
- utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;

Neste sistema a colocação dos candidatos nos pares curso/estabelecimento é feita de forma automática, em função das regras atrás enunciadas, embora o próprio enquadramento legal refira que estas regras não são de natureza exclusiva. Verifica-se, todavia, que têm sido sempre utilizadas de forma exclusiva, pelo menos pelos EES públicos, que desta forma se mantêm totalmente afastados do processo de selecção dos candidatos. Embora a participação directa dos EES num processo de selecção que integrasse avaliação de valências e competências complementares pudesse encerrar alguns perigos, a sua utilização poderia ser benéfica ao proporcionar um acréscimo de envolvimento e co-responsabilização dos EES em relação aos intervenientes no processo, bem como na busca por uma maior e melhor adequação da oferta formativa às necessidades da procura. O que acabámos de referir para além de razoabilidade encontra suporte, por exemplo, num relatório recentemente elaborado, a pedido do Departamento de Educação dos EUA onde se refere que “alguns alunos nunca terminam os seus cursos, em parte porque muitas escolas e Universidades não aceitam a sua responsabilidade para garantirem que aqueles que admitem aos seus cursos, de facto os terminam” ou ainda que “um número inaceitável de graduados sai para o mercado de trabalho sem as competências e capacidades que os empregadores dizem que eles necessitam numa economia em que é um verdadeiro truísmo que o conhecimento importa mais do que nunca.” (US Department of Education, 2006: 10).

Sabemos que uma nota de candidatura mais elevada indicia, regra geral, uma maior motivação para a prossecução dos estudos<sup>18</sup>, um maior património cultural e de conhecimentos específicos e uma maior capacidade de trabalho. Todavia, saber se estes factores se manterão ao longo do ensino superior resulta, por um lado e em grande medida, do contrato psicológico que se estabelece nesta nova etapa da vida do estudante e, por outro lado, de um conjunto de saberes e competências que o actual sistema de ensino não tem

---

<sup>18</sup> - Há já algum tempo se demonstrou no âmbito da sociologia da educação que a maior ou menor predisposição ou resistência para os processos educativos é uma função do modelo de percepção de valor dos mesmos que se encontra particularmente associada à classe social dos alunos. (Domingos et al., 1986)

capacidade para avaliar. Por isso, parece-nos que, para além destes elementos específicos da candidatura seria necessário, para tão importante decisão, diversificar os elementos de suporte à selecção e aumentar o nível de corresponsabilização. Desta forma seria possível corrigir o efeito de desajuste em “dominó” que o actual sistema tem vindo a provocar e que se manifesta de forma mais marcante nas áreas em que o número de vagas abertas anualmente se mantém com alguma “protecção” de natureza corporativa.

Na tabela seguinte podemos analisar dados sobre a evolução do sistema de acesso ao ensino superior, primeira vez ao primeiro ciclo, no período entre 1990 e 2008 e alguns indicadores que permitem, de alguma forma, medir a performance do mesmo. Em relação à procura, considera-se que esta corresponde “aos candidatos à 1ª fase do concurso nacional de acesso, uma vez que se trata do única referência com significado inequívoco, pois na 2ª fase participam alunos já colocados na 1ª fase, enquanto os alunos colocados em ‘regimes especiais’ têm pouca expressão”, (Simão *et al.*, 2002: 205). Acresce à argumentação apresentada que a procura do ensino não público, regra geral e salvo algumas excepções, desloca-se para esta oferta após a 1ª fase do concurso nacional de acesso.

**Tabela nº 3**  
**Resultados do processo de candidatura à primeira fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior entre 1990-91 e 2007-08**

Ano Lectivo	Vagas em EES públicos	%	Vagas em EES não públicos	%	Total Vagas	Candidatos 1ª Fase	A	B	Colocados 1ª Fase	C
1990-91	25855	50.53%	25309	49.47%	51164	58478	87.49%	94.55%	24446	41.80%
1991-92	28041	46.18%	32675	53.82%	60716	55741	108.93%	97.18%	27250	48.89%
1992-93	29127	48.36%	31105	51.64%	60232	58698	102.61%	98.09%	28571	48.67%
1993-94	31847	49.79%	32119	50.21%	63966	57916	110.45%	95.70%	30476	52.62%
1994-95	32630	45.59%	38944	54.41%	71574	66464	107.69%	97.74%	31891	47.98%
1995-96	34306	47.92%	37286	52.08%	71592	80009	89.48%	97.57%	33473	41.84%
1996-97	36873	45.84%	43561	54.16%	80434	62307	129.09%	89.15%	32873	52.76%
1997-98	40704	47.53%	44935	52.47%	85639	52122	164.30%	87.10%	35452	68.02%
1998-99	43293	48.51%	45955	51.49%	89248	52652	169.51%	87.55%	37901	71.98%
1999-00	46243	50.51%	45312	49.49%	91555	48051	190.54%	79.54%	36782	76.55%
2000-01	48042	57.10%	36088	42.90%	84130	50744	165.79%	83.47%	40100	79.02%
2001-02	49355	57.88%	35915 <sup>19</sup>	42.12%	85270	45210	188.61%	73.71%	36381	80.47%
2002-03	49740	58.22%	35690	41.78%	85430	46293	184.54%	77.16%	38379	82.90%
2003-04	46408	57.70%	34022	42.30%	80430	41662	193.05%	77.74%	36077	86.59%
2004-05	47138	58.00%	34130	42.00%	81268	42595	190.79%	79.70%	37568	88.20%
2005-06	47443	56.63%	36338	43.37%	83931	38976	215.34%	70.65%	33520	86.00%
2006-07	47365	56.29%	36782	43.71%	84147	40521	207.66%	73.60%	34860	86.03%
2007-08	49584	57.50%	36646	42.50%	86230	51472	167.53%	84.58%	41938	81.48%

Fonte: Adaptado de Simão *et al.* (2002: 205). Entre 2002-03 e 2005-06 os dados foram complementados com os relatórios do OCES-DSEI (2005<sup>a</sup>: 9) e despachos do MCTES dos respectivos anos. Entre 2006-07 e

<sup>19</sup> Neste ano o número de vagas do ensino superior não público (35695) dos dados de Simão et al. (*idem*) não coincidem com os dados do OCES-DSEI (*idem*) (35915) por estes últimos dados serem mais recentes procedemos, nesta tabela, à correcção daquele valor.

2007-08 foram consultados em GPEARI, (2007)<sup>a</sup>. Os candidatos e colocados na 1ª fase de 2005-06 até 2007-08 foram consultados em folhas de cálculo disponibilizadas pela DGES (2008)<sup>b</sup> e em MCTES, Nota do Gabinete do Ministro, para os respectivos anos lectivos.

Legenda da tabela anterior:

**A** - Total vagas / Total candidatos 1ª Fase do concurso nacional de acesso ao ensino público

**B** – Colocados 1ª Fase / Vagas EES públicos

**C** - Colocados 1ª Fase / Total candidatos 1ª Fase do concurso nacional de acesso ao ensino público

Em síntese consideramos que estes dados nos sugerem os seguintes comentários:

- a tendência de escassez de oferta de vagas nos EES face ao *boom* de procura que sucedeu após o 25 de Abril de 1974, vem até ao início da década de 90. No ano lectivo 1990-91, e pontualmente no ano 1995-96, a procura foi superior à oferta total de vagas disponibilizadas pelos EES;

- a década de 90, com excepção de dois anos lectivos , 1990-91 e 1995-96, é marcada pela inversão da situação de mercado do ensino superior em Portugal com a oferta total de vagas a superar a procura da 1ª fase do concurso nacional;

- No ano lectivo 1991-92 os EES não públicos, pela primeira vez, oferecem mais vagas do que os EES públicos. Esta situação mantém-se até ao ano lectivo 1998-88. De 1999-00 em diante a oferta pública supera a oferta não pública;

- Do ano lectivo 2001-02 (49.355 vagas) até 2006-07, apenas a oferta de vagas em EES públicos seria suficiente para fazer face à totalidade da procura da 1ª fase (45.210 candidatos) Em 2007-08 o número de vagas públicas por candidato volta a ser inferior a 1 tendo nesse ano o valor de 0,96 vagas por candidato;

- Para cada candidato à 1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior existia, em 1990-91, menos do que uma vaga (0,87 vagas) em 2000-01 existiam 1,66 vagas, em 2005-06 eram 2,15 vagas e em 2007-08 foram 1,68 vagas por candidato;

- A percentagem de colocados em EES públicos na 1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior (Colocados 1ª Fase / Vagas EES públicos) depois de ter atingido um valor muito modesto em 2005-06 de apenas 70,65% (ano em que a diferença entre os candidatos à 1ª fase do ensino superior e o número de vagas criadas para os EES públicos foi de 8.467) cresce em 2006-07 e em 2007-08 atinge o valor de 84,58%;

- A percentagem de colocados na 1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior (Colocados 1ª Fase / Total Candidatos) em 1990-91 foi de 41,80%, em 2000-01 foi de 79,02% , em 2005-06 foi de 86,00% e em 2007-08 este valor baixa para 81,48%.

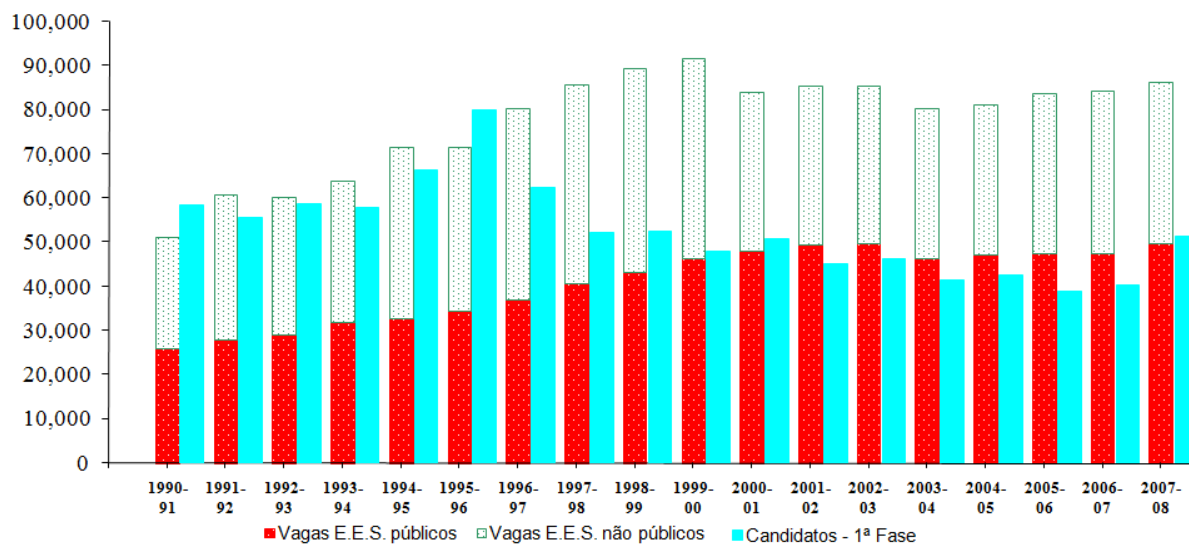
A constatação destes últimos elementos merecem-nos algumas considerações:

- em 2005-06 o sistema vigente conseguiu colocar 86,00% de alunos na primeira fase. Esta taxa de colocações é conseguida à custa de um sistema que gerou, nesse ano, 2,15 vagas por candidato. Dos 33.520 (86,00% do total) candidatos colocados, apenas 20.473 (61,1%) (MCTES-2005-06) foram em primeira opção!;

- em 2007-08 o sistema de acesso ao ensino superior colocou 81,48% de alunos na primeira fase. A taxa de cobertura nesse ano foi de 1,68 vagas por candidato. Apenas 22.159 (53%) dos alunos com colocação na primeira fase, dos 41.938 alunos (81,46% do total) foram colocados de acordo com a sua primeira opção curso/estabelecimento. A existência de oferta não valorizada pela procura (vagas por preencher quando ainda há alunos por colocar) pode revelar algum desajuste na concepção e/ou comunicação do produto académico ao mercado.

No gráfico seguinte podemos observar em conjunto, para o mesmo período, o número total de vagas anual oferecidas pelo sistema de ensino superior português (coluna que acumula as ofertas pública e não pública) e o número de candidatos à 1ª fase do concurso nacional de acesso.

**Gráfico nº 10**  
**Vagas e Candidatos ao ensino superior entre 1990-91 e 2007-08**



Fonte: Tabela nº3

Da análise do gráfico anterior realçamos os seguintes aspectos:

- O número total de candidatos à 1ª fase apresenta oscilações ao longo dos anos. Teve uma tendência de crescimento até 1995-96 e de um decréscimo acentuado entre 1996-97 e

1997-98. Entre 1997-98 e 1998-99 o número de candidatos à 1ª fase mantém-se estável. Entre 1999-00 e 2005-06 apresenta uma tendência de decréscimo mais ligeiro, intercalando anos de menor com maior procura. Entre 2006-07 e 2007-08 assiste-se a um crescimento da procura face a 2005-06.

- O número total de vagas disponibilizadas pelo sistema teve uma tendência de crescimento até 1999-00, decresce em 2000-01, apresenta tendência de ligeiro crescimento entre 2000-01 e 2002-03, decresce novamente em 2003-04, com nova tendência de ligeiro crescimento entre esse ano e 2007-08;

- O número de vagas nos EES públicos cresce até 2002-03, decresce ligeiramente em 2003-04, apresentando uma tendência de crescimento ligeiro entre 2003-04 e 2007-08;

- O número de vagas nos EES não públicos apresenta uma tendência crescente até 1999-00, em 2000-01 decresce acentuadamente para valores que se mantêm praticamente estáveis entre esse ano lectivo e o ano lectivo de 2007-08;

- Em 1990-91 a taxa de cobertura das vagas em EES públicos para o total de candidatos era de 0,44 vagas por candidato, em 2005-06 essa taxa é de 1,22 vagas nos EES públicos por candidato e em 2007-08 o sistema público proveu 0,96 vagas por candidato;

- O número de vagas por candidato tem vindo a oscilar ao longo dos anos apresentando sempre uma cobertura positiva desde 1995-96. Em 2007-08 à semelhança do que aconteceu em 2000-01 parece haver algum ajustamento do excesso de oferta face à procura. Mesmo assim, o sistema de ensino superior português disponibilizou em 2007-08, 1,68 vagas por cada candidato à 1ª fase.

Mesmo que se verificasse uma situação de equilíbrio expresso de forma quantitativa entre o numero de vagas e a procura total, poderia verificar-se um desajustamento qualitativo ao nível desse “aparente” equilíbrio. O problema que a análise do quadro e gráfico anteriores evidencia é de alguma abundância ao nível das vagas face ao número de candidatos, mas esta abundância não revela os possíveis desajustamentos qualitativos, ou seja, abundância de oferta não procurada e insuficiência de oferta em áreas de maior procura. Trata-se de um erro de paralaxe que é possível avaliar, em parte, pelos indicadores de eficácia do sistema que revelam que em 2007/08 colocou 81,48% de alunos na primeira fase de colocações onde apenas 53% (22159 alunos) o foram em 1ª opção (MCTES, 2007-08). Acresce ainda que a primeira opção dos candidatos também não significa o mesmo para todos os estudantes. No nosso sistema de acesso ao ensino superior em que a escolha tem que recair num par

curso/estabelecimento, podemos considerar que, a primeira opção de um aluno revela, pelo menos, três tipos diferenciados de estratégias de acesso, a saber:

- o curso desejado no local desejado ou o local desejado com o curso desejado (o que revela, por parte do candidato uma forte segurança nas marcas obtidas para efeito de candidatura);

- o curso desejado em local de recurso ou o local desejado com o curso de recurso (revelando alguma insegurança nas marcas obtidas para efeito de candidatura);

- e, por último, o curso de recurso e o local de recurso (denotando o objectivo de apenas maximizar possibilidade de entrada).

Esta última estratégia caracteriza todos os candidatos cuja escolha é feita, não em termos das suas reais opções motivacionais, mas apenas com a expectativa de maximizarem as suas possibilidades de colocação, face às classificações obtidas no secundário e nas provas de acesso. Esta estratégia, passiva de ser adoptada pelos alunos, produz resultados positivos nas taxas de colocação, todavia, este sucesso é aparente sobretudo para as áreas de formação onde o efeito do *numerus clausus* é mais “selectivo” e, por isso, a ratio oferta/procura se apresenta mais desequilibrada.

Verifica-se ainda que em muitos casos a 2ª e 3ª opções são somáveis à 1ª, umas vezes em termos de curso, outras vezes em termos de variável geográfica (estabelecimento/cidade) ou seja, há alunos que pretendem ingressar no curso ABC escolhendo em 1ª opção esse curso no estabelecimento da sua preferência, em 2º lugar esse curso noutra estabelecimento e assim sucessivamente. Também temos que admitir que possa ser possível um aluno preferir um EES em particular (por razões de ordem social ou económica) fazendo recair as suas diferentes opções de acesso nesse mesmo estabelecimento, por alteração do curso. Todavia, não conhecemos nem a estrutura nem a representatividade das partes deste complexo fenómeno.

Como refere Marginson (1997) o ensino fornece bens posicionais, os lugares no ensino dão aos alunos uma vantagem relativa na competição por empregos, remunerações, estatuto social e prestígio. O valor posicional da educação não tem a ver com o valor intrínseco da educação mas com o seu valor simbólico. Num mercado educacional competitivo a qualidade da educação, enquanto valor posicional, é definida de forma subjectiva por assentar em aspectos de valorização e de percepção de cada indivíduo. Tal



como para todos os demais bens de alto valor posicional, a oferta educativa quando observada por este prisma rege-se, também, pelas leis do mercado.

As preocupações com as motivações dos candidatos ao ensino superior, constituem uma fonte privilegiada de informação para responder a algumas das questões que se levantam neste âmbito, fazendo há já alguns anos parte das preocupações centrais de muitas Universidades europeias e dos EUA. Estas são algumas das razões que nos levam a valorizar, como instrumento de informação, os dados anualmente recolhidos no Boletim do Aluno, uma vez que este questionário é o único que, a nível nacional, pode fornecer algumas pistas sobre as questões motivacionais e simbólicas subjacentes ao processo de escolha do par estabelecimento/curso. Antes de analisarmos os dados do Boletim do Aluno, para ficarmos com uma ideia mais precisa da finalização do processo de candidatura, vamos analisar os dados sobre as inscrições no ensino superior em Portugal.

### 2.3.3. TOTAL DE ALUNOS INSCRITOS, PELA 1ª VEZ, NUM EES EM PORTUGAL - EVOLUÇÃO RECENTE

O Observatório da Ciência e do Ensino Superior – Direcção de Serviços de Estatística e Indicadores (OCES-DSEI) publica regularmente relatórios sobre o sistema de acesso e colocação e inscrição dos alunos no ensino superior em Portugal. O número de alunos inscritos no ensino superior é determinado “através do inquérito estatístico anual aos alunos no ensino superior”, (OCES-DSEI, 2006: 7).

No relatório de 2006 do OCES podemos observar a evolução do número de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez nos EES públicos e não públicos.

**Tabela nº 4**  
**Total de alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez em todos os ciclos do ensino superior público e não público, entre 1998-99 e 2007-08**

Tipo de EES	1997 - 98	1998 - 99	1999 - 00	2000 - 01	2001 - 02	2002 - 03	2003 - 04	2004 - 05	2005 - 06	2006 - 07	2007 - 08
<b>Público</b>	56187	55232	59074	65929	65921	67640	64801	63365	63691	70151	84279
<b>Não público</b>	25698	23978	25672	27320	26915	26806	24468	20998	19029	25190	29835
<i>Total</i>	<i>81885</i>	<i>79210</i>	<i>84746</i>	<i>93249</i>	<i>92836</i>	<i>94446</i>	<i>89269</i>	<i>84363</i>	<i>82720</i>	<i>95341</i>	<i>114114</i>

Fonte: OCES-DSEI (2006: 9) e GPEARI-MCTES (2007)<sup>b</sup>

Verifica-se que o ensino superior público e não público apresentam a mesma tendência de crescimento entre 1997-98 e 2001-02. Todavia, o ensino superior público ainda cresce em 2002-03 apresentando uma taxa negativa a partir desse ano até 2004-05 que inverte em 2005-06, crescendo de forma acentuada nos dois anos seguintes. O ensino não público evidencia taxas de crescimento negativas entre 2003-04 e 2005-06 e nos últimos dois anos, 2006-07 e 2007-08, apresenta uma taxa de crescimento positiva.

Na tabela seguinte apresenta-se a evolução no mesmo período do número de inscritos, por ciclo de estudos, no primeiro ano, pela primeira vez.

**Tabela nº 5**  
**Número de inscritos por ciclo de estudos, no 1º ano pela 1ª vez, entre 1998-99 e 2007-08**

	1997 - 98	1998 - 99	1999 - 00	2000 - 01	2001 - 02	2002 - 03	2003 - 04	2004 - 05	2005 - 06	2006 - 07	2007 - 08
<b>Bacharelato</b>	22322	7934	2693	2358	1781	1696	1436	1537	1109	812	41
<b>Licenciatura bietápica</b>	-	13273	16699	19072	19172	20645	20230	19481	17627	12696	3732
<b>Licenciatura e equiparado</b>	52596	51056	51242	53290	50827	52201	47940	46542	45177	59519	72200
<b>Total (insc. 1º ciclo)</b>	<b>74918</b>	<b>72263</b>	<b>70634</b>	<b>74720</b>	<b>71780</b>	<b>74542</b>	<b>69606</b>	<b>67560</b>	<b>63913</b>	<b>73027</b>	<b>75973</b>
<b>Complemento de formação</b>	-	-	5887	9743	10715	8347	6406	4457	3015	1687	1092
<b>Especialização (pós-Lic.)</b>	1124	1105	1211	1661	2364	2472	3057	2630	4328	4449	3805
<b>Mestrado</b>	5205	5040	6146	6331	6605	7600	8712	8391	9707	13983	30332
<b>Doutoramento</b>	638	802	868	794	1372	1485	1488	1325	1757	2195	2912
<b>Total( inscr. pós-1º ciclo)</b>	<b>6967</b>	<b>6947</b>	<b>14112</b>	<b>18529</b>	<b>21056</b>	<b>19904</b>	<b>19663</b>	<b>16803</b>	<b>18807</b>	<b>22314</b>	<b>38141</b>
<b>Total inscritos no 1º ano, 1ª vez</b>	<b>81885</b>	<b>79210</b>	<b>84746</b>	<b>93249</b>	<b>92836</b>	<b>94446</b>	<b>89269</b>	<b>84363</b>	<b>82720</b>	<b>95341</b>	<b>114114</b>

Fonte: OCES-DSEI (2006: 15) para anos lectivos 2005-06 inclusive e em diante, (GPEARI-MCTES 2007)<sup>b</sup>

O número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez tem vindo a evoluir de forma diferente no 1º ciclo e no pós-1º ciclo. No 1º ciclo as inscrições têm-se mantido acima dos 70.000 alunos com excepção para os anos 2003-04 a 2005-06. Nestes anos a tendência foi de decréscimo com, respectivamente, 69.606, 67.560 e 63.913 alunos. Em 2006-07 houve mais 9.114 alunos do que no ano anterior, admitidos ao primeiro ano, pela primeira vez, no primeiro ciclo. No ano seguinte verifica-se ainda crescimento do número de alunos ascendendo a 75.973 alunos. No pós-1º ciclo o número de inscritos no primeiro ano, pela primeira vez, cresceu mais do que 5 vezes entre 1997-98 (6.967 alunos) e 2007-08 (38.141 alunos). O número de inscritos em 1997-98 e 1998-99 foi praticamente o mesmo rondando os 7.000 alunos. Em 1999-00, sobretudo devido aos cursos de complemento de formação, o valor de inscritos nestes estudos tem um crescimento de 203% face ao ano anterior. Até

2001-02 o número de inscritos neste tipo de cursos continua a crescer, ainda devido aos cursos de complemento de formação, atingindo nesse ano o valor de 21.056 alunos inscritos. Registe-se que neste período o número de alunos inscritos em doutoramento passa de 868 para 1.372. Nos anos seguintes, até 2004-05 verifica-se uma tendência de decréscimo para os alunos inscritos no pós-1º ciclo (sobretudo devida aos cursos de complemento de formação) situando-se o número de inscrições em 2004-05 em 16.803 alunos. Desde este ano até ao último ano em análise, o pós-1º ciclo tem apresentado crescimento positivo registando um crescimento de 1,71 entre 2006-07 e 2007-08.

Do ponto de vista de uma análise de eficiência e de eficácia do sistema em geral e das colocações na 1ª fase em particular, importa analisar o número total de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez face ao número total de colocados na 1ª fase e ao número total de vagas abertas.

**Tabela nº 6**  
**Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, colocações na 1ª fase e total de vagas, entre 1998-99 e 2007-08**

	1998 - 99	1999 - 00	2000 - 01	2001 - 02	2002 - 03	2003 - 04	2004 - 05	2005 - 06	2006 - 07	2007 - 08
<b>Total inscritos no 1º ano, 1ª vez do 1º ciclo</b>	72263	70634	74720	71780	74542	69606	67560	63913	73027	75973
<b>Colocados na 1ª Fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior</b>	37901	36782	40100	36381	38379	36077	37568	33520	34860	41938
<b>Total de vagas abertas (ensino superior público + não público)</b>	89248	91555	84130	85270	85430	80430	81268	83931	84147	86230
<b>Colocados 1ª fase do c. n. a. e. s.p./Total de vagas</b>	42.47%	40.17%	47.66%	42.67%	44.92%	44.86%	46.23%	39.94%	41.43%	48.64%
<b>Colocados 1ª fase do c. n. a. e. s. p./Total inscritos</b>	52.45%	52.07%	53.67%	50.68%	51.49%	51.83%	55.61%	52.45%	47.74%	55.20%
<b>Total de vagas/Total de inscritos</b>	1.24	1.30	1.13	1.19	1.15	1.16	1.20	1.31	1.15	1.14

Fonte: Vagas e colocados, tabela nº3. Total de inscritos, tabela nº5.

Estes dados suscitam-nos algumas considerações sobre a adequação e eficácia do sistema, através dos dados estatísticos disponibilizados pelo OCES-DSEI (2006: 15) para anos lectivos 2005-06 inclusive e em diante, e pelo GPEARI-MCTES (2007<sup>b</sup>).

- no período em análise, a eficácia da primeira fase do concurso nacional de acesso traduz-se por uma baixa percentagem de colocação de alunos. Esta falta de eficácia verifica-se tanto em relação ao número total de vagas onde, todavia, a percentagem (colocados 1ª fase/total de vagas) tem vindo a aumentar, como quando comparada com o

número total de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, cuja proporção tem vindo a oscilar entre os 50,68% em 2001-02 e 55,61% em 2004-05;

- confirmando o que havíamos referido no ponto anterior deste trabalho, o número total de vagas abertas no sistema de ensino superior, para o 1º ciclo, face ao total de inscritos no 1º ano pela 1ª vez, tem apresentado uma taxa de cobertura que teve no período em análise o valor mais elevado em 1999-00 com 1,30 vagas por aluno inscrito e o mais baixo em 2000-01 com 1,13 vagas. Nos últimos dois anos observados esta taxa tem-se situado em valores próximos deste último valor, ou seja, 1,15 e 1,14 vagas para cada aluno inscrito, respectivamente.

#### **2.3.4. ANÁLISE DO SECTOR FEITA ATRAVÉS DOS DADOS DO BOLETIM DO ALUNO**

A relevância deste inquérito para o nosso trabalho e para a caracterização do sector, como já referimos anteriormente, resulta da existência de um conjunto de perguntas, contidas no mesmo, sobre as motivações de escolha dos alunos em relação aos pares estabelecimento/curso. Tanto quanto sabemos, não existe a nível nacional nenhum outro instrumento de recolha de dados que permita avaliar esta dimensão da problemática do acesso ao ensino superior. O Boletim do Aluno, cf. anexo nºI, é um questionário que tem vindo a ser ministrado a “todos”<sup>20</sup> os alunos que se matricularam no 1º ano do ensino superior em Portugal desde 1998 tendo sido interrompida a sua aplicação no ano lectivo 2008-09. A sua filiação pode ser atribuída aos serviços de Acção Social Escolar do então Ministério da Educação tendo sido originalmente impresso pela Imprensa Nacional Casa da Moeda. Todos os dados contidos neste inquérito, desde o primeiro ano da sua aplicação, encontravam-se por digitalizar e consequentemente por tratar.

Tivemos conhecimento da existência deste questionário através da sua aplicação anual na Universidade Católica Portuguesa. Tendo constatado que algumas das suas perguntas se encontravam relacionadas com as nossas preocupações de caracterização do

---

<sup>20</sup> - Embora tenha havido, por parte da tutela, a intenção de este questionário constituir um recenseamento à população que ingressa no ensino superior, o desfasamento entre o número total de respostas obtidas anualmente e os dados oficiais das admissões leva-nos a acreditar que nem todos os alunos de todas as instituições tenham, de facto, respondido ao mesmo. Todavia, a sua elevada expressão, constitui seguramente um elemento que avaliza o interesse da sua análise.

público que acede ao ensino superior em Portugal, desenvolvemos todos os esforços no sentido de termos acesso aos dados deste questionário. Sabíamos que o mesmo havia sido aplicado, de forma ininterrupta desde 1998, o que nos permitiria ter uma visão longitudinal das questões abordadas. Com base neste pressuposto procurámos saber onde se encontravam os dados ou o tratamento dos mesmos e respectivas publicações. Para nossa grande surpresa, não havia tratamento destes dados nem sequer os mesmos se encontravam disponíveis em formato digital que pudesse ser trabalhado estatisticamente através de um programa informático.

Depois de um processo demorado e algo atribulado sobre a localização física dos primeiros formulários, sobre a sua titularidade e dos dados neles contidos, nomeadamente em relação a questões ligadas à protecção de dados, conseguimos ter acesso aos formulários em formato papel. Vencidas estas dificuldades iniciais foram desenvolvidos esforços para que o questionário pudesse ser digitalizado e os seus dados tratados estatisticamente. No final deste processo conseguimos que o mesmo começasse a ser tratado, em 2003/04, por uma equipa que integra investigadores da Universidade Católica Portuguesa<sup>21</sup> e da Direcção Geral do Ensino Superior<sup>22</sup>.

Depois de analisarmos o inquérito e o processo da sua administração julgamos que, do ponto de vista técnico, podem existir algumas fragilidades ao nível da fiabilidade destes dados, em particular aquelas que resultam das condições em que os mesmos foram ministrados aos alunos. Esta nossa presunção advém de, com frequência termos observado, em vários EES, que o espaço onde decorre habitualmente o preenchimento deste questionário (regra geral as secretarias e áreas limítrofes das mesmas em ambiente de alguma ansiedade e agitação de início de um novo ciclo escolar) não reúne as condições que propiciem um preenchimento cuidado e ponderado do mesmo.

Para além do aspecto referido anteriormente, à medida que fomos tendo valores totais para cada ano lectivo fomos nos apercebendo que esses não coincidiam com os totais nacionais publicados pelas entidades competentes. Sendo este questionário respondido pelos

---

<sup>21</sup> - O responsável pela componente de digitalização e reconhecimento óptico dos dados é o Eng. Jorge Cerol, o tratamento estatístico é da responsabilidade do autor deste trabalho, assessorado pela Dra. Catarina Barbosa.

<sup>22</sup> - Da Direcção Geral do Ensino Superior, coordena o Prof. Doutor Morão Dias (Director Geral do Ensino Superior) coadjuvado pela Sub-Directora geral deste serviço a Dra. Cristina Jacinto. No ano lectivo de 2004/05 participou também a Dra. Elsa Justino.

alunos no acto da sua matrícula no 1º ano de um Estabelecimento de Ensino Superior, os valores totais deveriam corresponder ao número de alunos que se matricularam no 1º ano de EES portugueses, nesse ano. Todavia, por força de circunstâncias diversas, que procuraremos identificar, estes valores não coincidem com os dados oficiais, sendo sempre inferiores àqueles, quando até poderiam apresentar valores mais elevados, uma vez que há alunos que acabam por se matricular em mais do que um EES, para cativarem o seu lugar num dos EES, enquanto aguardam o resultado de outros processos de candidatura que tenham formalizado.

O desajustamento que se verifica ao nível dos totais fica a dever-se fundamentalmente, na nossa opinião, à possibilidade de existirem EES, não públicos, que não receberam/devolveram, ao longo dos anos, o inquérito e/ou alunos que não preencheram ou devolveram o inquérito aos serviços competentes no acto da sua matrícula.

Tendo consciência destas limitações consideramos, todavia, este inquérito como o único instrumento que, a nível nacional, nos fornece elementos importantes para uma melhor compreensão dos processos que, a nível individual, antecedem a candidatura ao ensino superior. Os dados disponibilizados permitem-nos, entre outras análises, conhecer a proveniência geográfica dos alunos, as fontes de influência e de informação utilizadas para a escolha do par curso/estabelecimento e as razões/factores considerados nessa escolha. Consideramos estes elementos de grande importância para a formulação/validação de estratégias nacionais de oferta de ensino superior bem como, quando integrados na estratégia global de um EES, podem contribuir para um melhor ajuste da sua actividade.

À data da elaboração deste trabalho encontravam-se tratados os dados do Boletim do Aluno para os anos lectivos: 1998-99 e 2003-04 a 2006-07. Nesta parte do nosso trabalho apresentaremos os dados dos últimos quatro anos lectivos seleccionando, de um vasto conjunto de variáveis disponíveis neste questionário, apenas aquelas que dizem respeito a:

- a) caracterização dos alunos em termos de nível de ensino em que se inscreveram género e proveniência;

<b>Nº Pergunta e Pergunta</b>	<b>Var.</b>	<b>Categoria(s) da variável</b>
1. Nível de curso em que se inscreve	V1	1 - Bacharelato; 2 - 1º ciclo de curso bietápico de licenciatura; 3 - 2º ciclo de curso bietápico de licenciatura; 4 - Licenciatura; 5 - Mestrado (parte escolar) e 6 - Outra pós-graduação.
3. Sexo	V3	1 - Feminino e 2 - Masculino
6. Naturalidade	V6	Os 18 distritos do Continente mais Açores e Madeira.

b) factores que os alunos privilegiaram na escolha do par estabelecimento/curso.

Nº Pergunta e Pergunta	Var.	Categoria(s) da variável
29. Classifique, numa escala crescente de 1 (menos importante) a 5 (mais importante) as características que mais privilegia numa Universidade / Estabelecimento de ensino:	V90	Bons professores
	V91	Prestígio do estabelecimento
	V92	Boas infra-estruturas (salas de aula e apoio didáctico)
	V93	Boa biblioteca
	V94	Bons meios informáticos
	V95	Localização
	V96	Garantia de saídas profissionais
	V97	Médias de entrada elevadas
	V98	Elevado sucesso escolar na instituição
	V99	Qualidade dos <i>currícula</i> dos cursos
	V100	Actividades de investigação científica
	V101	Actividades extracurriculares
	V102	Boa organização geral
	V103	Estruturas para desporto e lazer
	V104	Zona de refeições
	V105	Serviços médico-sociais
V106	Apoio administrativo	
V107	Apoio em intercâmbio com Universidades / estabelecimentos de ensino estrangeiros	
V108	Uma boa associação de estudantes	

c) fontes de informação que influenciaram os alunos durante o processo de escolha;

Nº Pergunta e Pergunta	Var.	Categoria(s) da variável
30. Para escolher o(s) estabelecimento(s) de ensino, que dados considerou:	V109	Opinião de amigos: 0 – Não, 1 - Sim
	V110	Opinião de antigos diplomados: 0 – Não, 1 – Sim
	V111	Opinião de outros alunos: 0 – Não, 1 – Sim
	V112	Opinião de familiares: 0 – Não, 1 – Sim
	V113	Informação do Ministérios da Educação: 0 – Não, 1 – Sim
	V114	Visita ao(s) estabelecimento(s) : 0 – Não, 1 – Sim
	V115	Documentação sobre o(s) estabelecimento(s) : 0 – Não, 1 – Sim
	V116	Informação na imprensa: 0 – Não, 1 – Sim
V117	Outro(s) meio(s) : 0 – Não, 1 - Sim	

No âmbito de uma caracterização da população inserida na análise do sector limitaremos a nossa apresentação à análise das frequências absolutas e relativas das variáveis enunciadas e a alguns cruzamentos que consideremos relevantes.

A) CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ADMITIDOS AO 1º ANO: NÍVEL DE ENSINO EM QUE SE INSCREVERAM, GÊNERO E NATURALIDADE.

Na tabela seguinte encontra-se a distribuição dos alunos que se matricularam no primeiro ano dos EES portugueses, pelos níveis de ensino considerados.

**Tabela nº 7**  
**Caracterização dos alunos por nível de ensino**

	2003-04			2004-05			2005-06			2006-07		
	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.
Bacharelato	2307	3,4	<b>3,6</b>	2128	3,6	<b>3,7</b>	1533	2,7	<b>2,8</b>	938	1,5	<b>1,5</b>
1.º ciclo curso Biet. Lic.	12591	18,8	<b>19,6</b>	10945	18,5	<b>19,3</b>	10418	18,6	<b>19,2</b>	8715	13,6	<b>14,2</b>
2.º ciclo curso Biet. Lic.	4080	6,1	<b>6,3</b>	4159	7,0	<b>7,3</b>	4090	7,3	<b>7,5</b>	2898	4,5	<b>4,7</b>
Licenciatura	38947	58,0	<b>60,5</b>	33553	56,8	<b>59,0</b>	31265	55,8	<b>57,6</b>	40827	63,5	<b>66,4</b>
Mestrado (parte escolar)	4231	6,3	<b>6,6</b>	3887	6,6	<b>6,8</b>	4392	7,8	<b>8,1</b>	5630	8,8	<b>9,2</b>
Outra pós-graduação	2179	3,2	<b>3,4</b>	2152	3,6	<b>3,8</b>	2543	4,5	<b>4,7</b>	2514	3,9	<b>4,1</b>
<b>Total</b>	<b>64335</b>	<b>95,8</b>	<b>100,0</b>	<b>56824</b>	<b>96,3</b>	<b>100,0</b>	<b>54241</b>	<b>96,8</b>	<b>100,0</b>	<b>61522</b>	<b>95,7</b>	<b>100,0</b>
NR/MR	2797	4,2		2210	3,7		1787	3,2		2781	4,3	
<b>Total</b>	<b>67132</b>	<b>100,0</b>		<b>59034</b>	<b>100,0</b>		<b>56028</b>	<b>100,0</b>		<b>64303</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Boletim do Aluno dos anos considerados

NR – Não Resposta; MR – Mal Respondido

Ao longo dos anos verifica-se um decréscimo dos bacharelatos em termos absolutos e relativos: de 3,6% em 2003-04 o número de inscritos no 1º ano deste nível de ensino passa para 1,5% em 2006-07. Da mesma forma também se verifica um decréscimo dos bietápicos, à exceção do 2º ciclo do curso bietápico de licenciatura que ainda cresce entre 2003-04 e 2004-05 em termos absolutos e relativos, resultante, em grande medida, da “regularização” das habilitações formais deste público para o grau de licenciatura. Mesmo com os movimentos referidos anteriormente a percentagem de admitidos às licenciaturas diminuiu entre 2003-04 e 2005-06 de 60,5% para 57,6%, em 2006-07 a percentagem de admitidos à licenciatura sobe para 66,4%. As inscrições no primeiro ano dos mestrados têm vindo a crescer, representavam 6,6% em 2003-04 e em 2006-07 representaram 9,2% do total de inscritos no 1º ano. As outras pós-graduações que compreendem, sobretudo, cursos de especialização para graduados ao nível da licenciatura têm oscilado entre 3,4% em 2003-04 e 4,1% em 2006-07.



Refira-se que, para o ano lectivo 2007-08, implementando uma taxonomia mais consonante com Bolonha, as categorias da variável V1 passaram a ser: 1 – 1º ciclo (licenciatura) 2 – 2º ciclo (Mestrado) 3 – Mestrado integrado e 4 – 3º ciclo (Doutoramento).

De seguida, para os anos referidos, caracterizam-se os alunos, em relação ao género.

**Tabela nº 8**  
**Caracterização dos alunos por género**

	2003-04			2004-05			2005-06			2006-07		
	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.
Feminino	39638	59,0	60,3	34760	58,9	60,0	33211	59,3	60,6	37174	57,8	58,9
Masculino	26132	38,9	39,7	23140	39,2	40,0	21624	38,6	39,4	25887	40,3	41,1
<b>Total</b>	65770	98,0	100,0	57900	98,1	100,0	54835	97,9	100,0	63061	98,1	100,0
NR/MR	1362	2,0		1134	1,9		1193	2,1		1242	1,9	
<b>Total</b>	67132	100,0		59034	100,0		56028	100,0		64303	100,0	

Fonte: Boletim do Aluno dos anos considerados

NR – Não Resposta; MR – Mal Respondido

Ao longo dos diferentes anos apresentados verifica-se uma maior percentagem de indivíduos matriculados do sexo feminino. Em termos de percentagens válidas, a prevalência do sexo feminino cresceu de 58,3% em 1998-99 para 58,9% em 2006-07.

Como referimos anteriormente, o Boletim do Aluno integra uma pergunta sobre a proveniência geográfica dos alunos. A unidade geográfica utilizada no inquérito é o distrito. No actual enquadramento de análise estatística nacional faria mais sentido, porventura, utilizar como unidade o conceito de NUT (Nomenclatura de Unidade Territorial) todavia, estas últimas unidades não são de fácil reconhecimento pelo público em geral, ao contrário do conceito de distrito que se encontra mais enraizado e por isso é de mais fácil operacionalização junto da população em geral. A relevância deste elemento advém do facto do espaço físico não ser isotrópico ou seja, embora a divisão administrativa do país em distritos possa ser questionada, exactamente pela possível falta de um elemento agregador de cariz ou de identidade regional, a antiguidade desta divisão<sup>23</sup> foi esculpindo marcas no território que condicionam o leque das suas possibilidades condicionando a vida, as fontes de informação, a mobilidade e os recursos das respectivas populações. Assim, esta análise permite-nos, entre outros aspectos, perceber melhor o contributo dado, anualmente, por cada distrito, em termos de percentagem de alunos que ingressam nos diferentes EES. Estes dados

<sup>23</sup> - Em Portugal um distrito Administrativo ou, simplesmente, distrito, é uma divisão administrativa que data de 1835. A que institui os distritos suprimindo as províncias e as comarca data de 25 de Abril de 1835.

podem ser analisados ao nível de cada um dos EES e, através deles, obter-se um maior nível de conhecimento sobre as áreas de maior e/ou menor influência geográfica ao nível da unidade distrito, na captação de alunos face à sua naturalidade. Na al. a) do anexo nºIII encontra-se uma tabela onde se pode observar a proveniência dos alunos, em relação à sua naturalidade, para a totalidade dos EES portugueses.

De acordo com esses dados verifica-se que em 1998-99, 26,7% da população que respondeu ao inquérito (ingressou no ensino superior) era natural de Lisboa e 17,6% tinha naturalidade do Porto. Nesse ano, Lisboa e Porto contribuíram com 44,3% dos alunos que ingressaram no ensino superior. Nos últimos quatro anos analisados (2003-04 a 2006-07) o contributo dado por Lisboa e Porto aproxima-se, ou seja, a diferença entre os dois distritos esbate-se para, respectivamente: 4,7%, 2,0%, 1,3% e 0,1%. Neste período, Lisboa e Porto contribuem com, respectivamente: 38,3%, 39,2%, 39,1% e 37,3% do total de alunos.

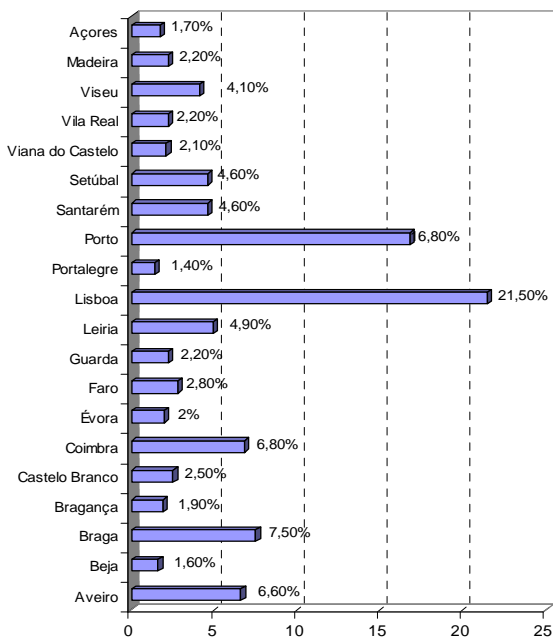
Considerando o mesmo período, os distritos de Braga, Coimbra e Aveiro constituem outro grupo com contribuições individuais médias de, respectivamente: 8,7%, 6,5% e 6,4% do total de alunos.

Pode-se ainda formar um outro grupo, constituído pelos distritos de Leiria, Santarém, Setúbal e Viseu que contribuíram em média com, respectivamente: 4,7%, 4,4%, 4,4% e 4,1% do total de alunos.

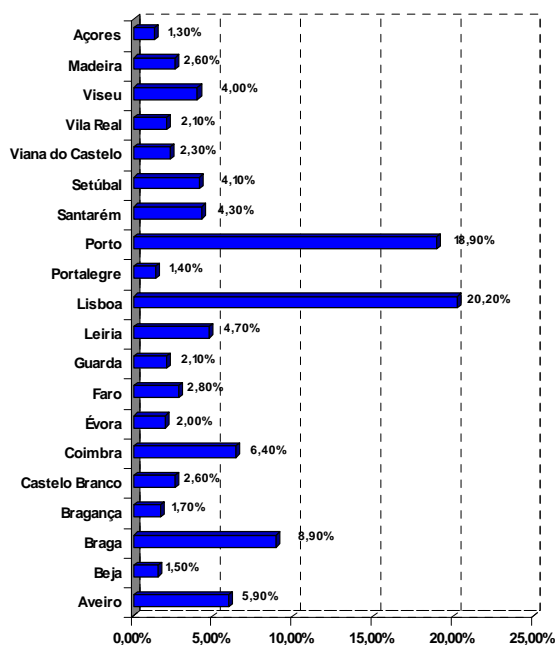
Os restantes nove distritos, a Madeira e os Açores, deram uma contribuição individual anual média que variou entre 1,5% em Portalegre e 2,6% em Faro.

Nos gráficos seguintes ilustra-se a naturalidade dos alunos que ingressaram no ensino superior no período compreendido entre 2003-04 e 2006-07, podendo identificar-se, com alguma facilidade, os grupos que referimos anteriormente.

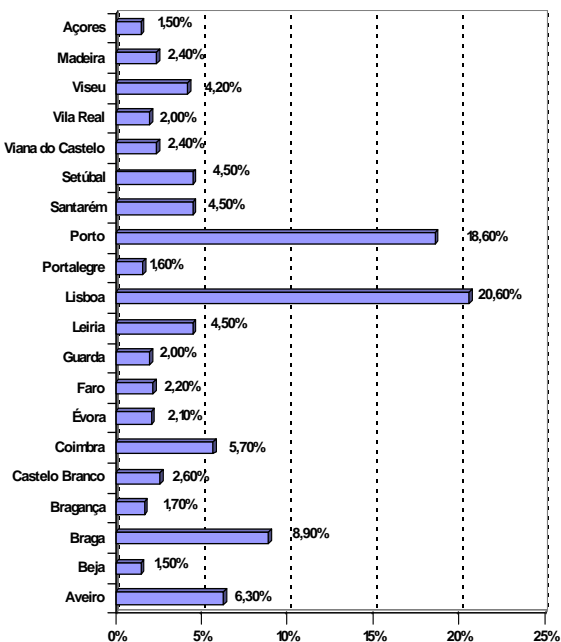
**Gráfico nº 11**  
**Percentagem de alunos por distritos de**  
**naturalidade em 2003-04**



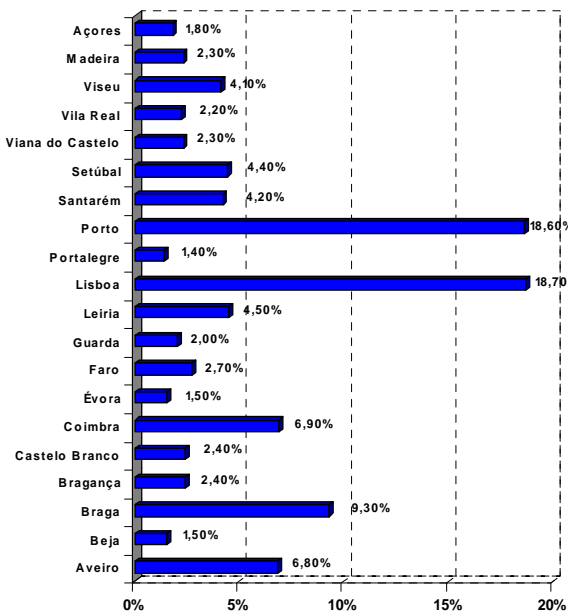
**Gráfico nº 13**  
**Percentagem de alunos por distritos de**  
**naturalidade em 2005-06**



**Gráfico nº 12**  
**Percentagem de alunos por distritos de**  
**naturalidade em 2004-05**



**Gráfico nº 14**  
**Percentagem de alunos por distritos de**  
**naturalidade em 2006-07**



Para além dos alunos de nacionalidade portuguesa, Portugal acolhe, anualmente, alunos provenientes de outros países cuja média anual ascende a 1549 alunos por ano. Apresenta-se na al. b) do anexo nºIII uma síntese do número de alunos com nacionalidade de outros países, para os anos em análise.

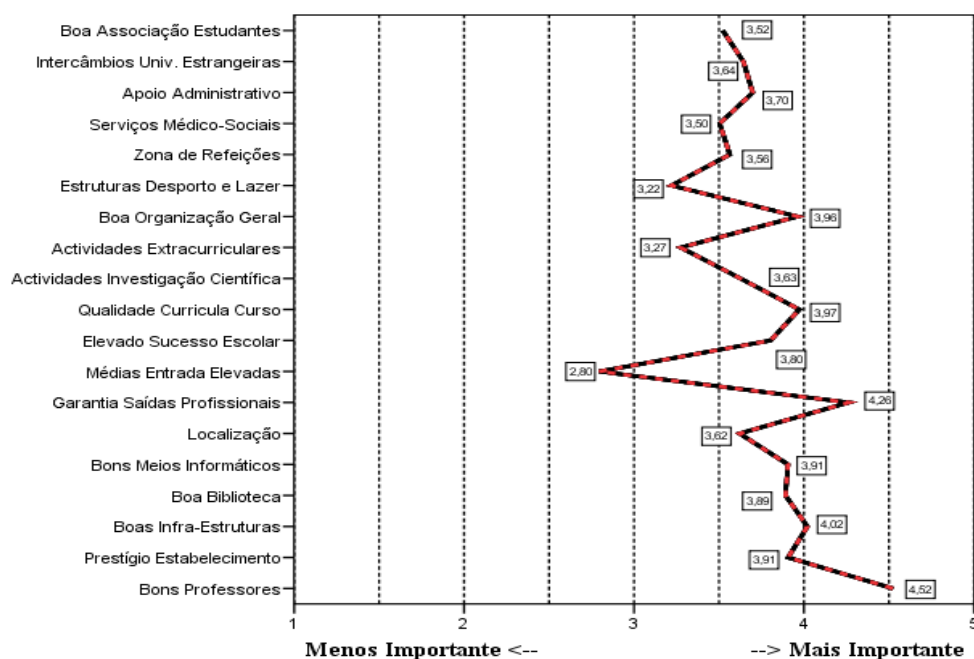
A residência permanente do agregado familiar dos alunos que ingressam num EES também se encontra disponível no Boletim do Aluno. A utilização desta variável pode revelar-se de interesse estratégico para os EES na medida em que possa ajudar a melhor definir/delinear as suas áreas de influência geográfica e de atractividade, face à mobilidade desta população.

#### B) FACTORES PRIVILEGIADOS PELOS ALUNOS NA ESCOLHA DE UMA UNIVERSIDADE / ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR

Na pergunta nº29 os alunos são confrontados com a necessidade de classificarem, numa escala de menos importante (1) a mais importante (5) as características que privilegiam numa Universidade/Estabelecimento de Ensino Superior. Esta escala é composta por 19 itens correspondendo cada um deles a uma característica avaliada pelos alunos em relação aos EES.

Para o ano lectivo 2006-07, para cada um dos 19 itens, foi calculado o valor médio das respostas dos alunos dando origem ao gráfico de perfil que se apresenta, de seguida.

**Gráfico nº 15**  
**Características privilegiadas pelos alunos na escolha de um EES em 2006-07**



As características que os estudantes que acederam ao 1º ano do ensino superior em 2006-07 mais valorizaram nas suas escolhas foram, em média e por ordem decrescente de importância: existência de bons professores, garantia de saídas profissionais e existência de boas infra-estruturas. Os aspectos, em média, menos valorizados foram as médias de entrada elevadas, as estruturas de desporto e lazer e as actividades extracurriculares.

Para os diferentes anos analisados, cf. al. c) do anexo nºIII, verifica-se que a dispersão em torno dos valores médios é muito pequena (de poucas décimas em alguns itens) o que de certa forma, valida os itens da escala, na medida em que a sua interpretação e valorização se encontra bastante centrada e não é muito afectada pelo efeito temporal (uma vez que também não terá acontecido no intervalo de tempo considerado nenhum fenómeno que pudesse alterar significativamente a percepção da importância daqueles itens por parte dos alunos). De substantivo verifica-se que os factores bons professores e garantia de saídas profissionais são aqueles que mais influenciam as decisões de escolha, em termos médios, em todos os anos. Segue-se a existência de boas infra-estruturas, boa organização geral, qualidade dos *currícula*, e bons meios informáticos. Os factores ligados às componentes de apoio administrativo, apoio médico, cantinas, associação de estudantes e intercâmbio com Universidades estrangeiras, embora considerados como importantes (todos com valores médios superiores a 3,5 com a excepção de dois distritos) são os que apresentam médias mais modestas e uma maior dispersão ao longo dos anos. Os itens menos importantes são as actividades extracurriculares, as estruturas de desporto e de lazer e as médias de entrada (este último item apresenta valores médios inferiores a 3 em todos os anos). Um factor cuja importância média tem vindo a aumentar ao longo dos anos diz respeito ao intercâmbio com Universidades estrangeiras (em 2003-04 a média era de 3,48 e em 2006-07 foi 3,64).

**c) FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS PELOS CANDIDATOS PARA A ESCOLHA DA UNIVERSIDADE  
/ ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR**

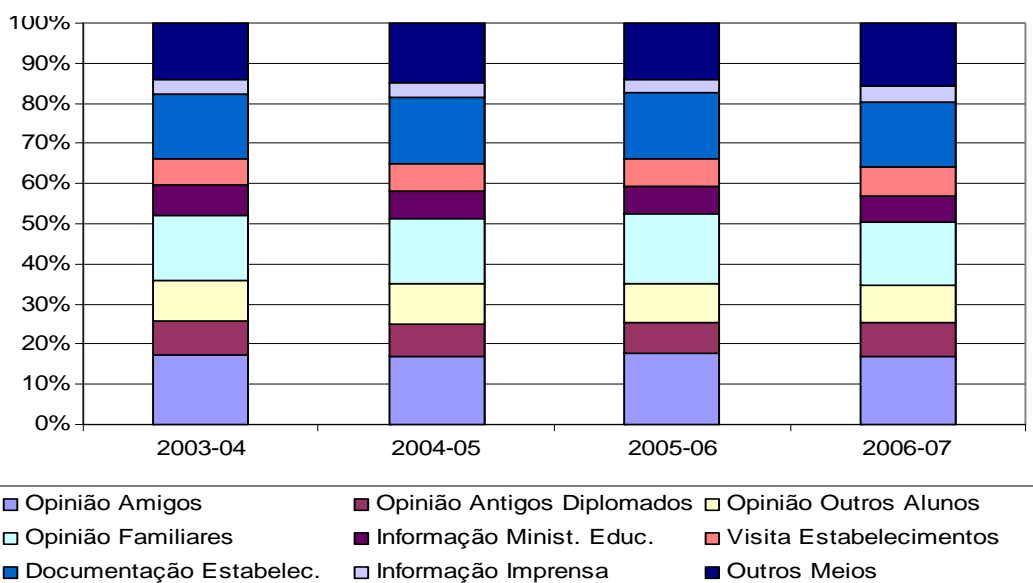
Na pergunta nº30 do inquérito pede-se aos alunos que identifiquem as fontes de informação que tiveram em consideração para a escolha do EES. Na tabela seguinte resumem-se os resultados para os anos em análise de todos os alunos que afirmaram utilizar uma ou mais destas fontes de informação.

**Tabela nº 9**  
**Fontes de Informação consultadas pelos alunos para escolha do Estabelecimento de Ensino Superior / 2003-04 a 2006-07**

	2003-04		2004-05		2005-06		2006-07	
<b>Opinião de amigos</b>	16983	17.40%	14774	16.96%	13219	17.71%	16245	16.99%
<b>Opinião antigos diplomados</b>	8203	8.40%	7126	8.18%	5851	7.84%	7915	8.28%
<b>Opinião outros alunos</b>	9777	10.02%	8498	9.76%	7247	9.71%	9084	9.50%
<b>Opinião familiares</b>	15908	16.30%	14111	16.20%	12869	17.24%	15114	15.81%
<b>Informação Minist. Educação</b>	7226	7.40%	5992	6.88%	5091	6.82%	6030	6.31%
<b>Visita aos estabelecimentos</b>	6433	6.59%	6197	7.11%	5152	6.90%	6752	7.06%
<b>Documentação EES</b>	15905	16.29%	14232	16.34%	12132	16.25%	15585	16.30%
<b>Informação imprensa</b>	3315	3.40%	3244	3.72%	2556	3.42%	3833	4.01%
<b>Outros meios</b>	13872	14.21%	12934	14.85%	10533	14.11%	15030	15.72%
<b>Total resp. favor. todos os itens</b>	<b>97622</b>	<b>100.00%</b>	<b>87108</b>	<b>100.00%</b>	<b>74650</b>	<b>100.00%</b>	<b>95588</b>	<b>100.00%</b>

Na comparação entre anos, em termos relativos, não se verificam diferenças significativas na prevalência das fontes de informação utilizadas. Os dados evidenciam que as fontes de informação mais importantes para a “tomada de decisão” radicam na opinião de amigos, na opinião de familiares e na documentação fornecida/disponibilizada pelos EES. A utilização de outros meios de informação surge como o quarto factor em termos de importância, na formulação da decisão de escolha. Embora nos seja difícil perceber a que possam corresponder exactamente estes outros meios, julgamos que a sua constituição assenta num conjunto muito pulverizado e pouco consciente de influências que os alunos sofrem ao longo do processo, sobretudo através da internet. Com base nos dados da tabela elaborou-se o seguinte gráfico que permite identificar e hierarquizar de forma rápida os aspectos referidos.

**Gráfico nº 16**  
**Fontes de informação utilizadas pelos alunos para escolha do EES**



As variáveis do Boletim do Aluno que analisámos neste ponto são de natureza diversa, por um lado temos questões de género e geográficas (variáveis exógenas aos E.E.S em que o poder de intervenção da gestão é praticamente nula) por outro, temos factores de imagem de representação social e interacção comunicacional (variáveis para as quais existe maior capacidade de intervenção da gestão tendo em vista a melhor adequação às necessidades do mercado). Consideramos que estes factores para os quais os níveis de intervenção também são diferenciados, não sendo exclusivos, jogam um papel decisivo, todos os anos, nas escolhas formuladas pelos candidatos ao ensino superior que, em Portugal, se alicerçam em pares Estabelecimento/Curso.

Dos dados analisados verifica-se que a prevalência do sexo feminino, no ensino superior, é superior à do sexo masculino e que metade dos distritos do país contribuem, em média, com mais de 75% dos alunos que ingressam todos os anos, pela primeira vez, no ensino superior. Neste nove distritos é possível formar três grupos, em função da importância da sua contribuição média: 1) Lisboa e Porto, 2) Braga, Coimbra e Aveiro e 3) Leiria, Santarém, Setúbal e Viseu.

A avaliação que os candidatos ao ensino superior fazem dos factores que consideram mais importantes na escolha de um par estabelecimento/curso é consistente ao longo dos quatro anos analisados, tanto nos factores que são valorizados de forma mais positiva como naqueles que são menos valorizados. A existência de bons professores, a garantia de saídas profissionais e as infra-estruturas educacionais são os factores preponderantes da avaliação feita pelos candidatos aos pares estabelecimento/curso.

Tanto na escolha como na manutenção dos alunos, os aspectos mais importantes estão ligados a questões de representação social e de percepção de qualidade e por isso esses factores jogam um papel decisivo tanto no momento de captação de novos alunos como também e sobretudo na sua manutenção no par estabelecimento/curso escolhido. Um outro fenómeno que tem vindo a aumentar a sua expressão é o da mobilidade entre estabelecimentos e cursos por parte dos estudantes que já frequentam um curso superior. Embora esta mobilidade, sobretudo em países com sistemas de acesso baseados em “*numeros clausus*” muitas vezes corresponda a movimentos de ajuste destinados a corrigir a trajetória vocacional, distorcida pelo processo de admissão ao ensino superior, noutras situações resulta de desencantamento e de insatisfação com a oferta formativa recebida. Todavia, neste universo, há alunos que não tendo conseguido a admissão ao par estabelecimento/curso de primeira escolha acabam por ficar e outros mudam. Porquê?. Por factores de satisfação, de

percepção de qualidade. Estes factores jogam, cada vez mais, um papel preponderante não apenas na captação mas também na capacidade de retenção e de manutenção dos seus públicos para novos ciclos de estudos.



### **3. CONCEITOS DE SATISFAÇÃO E DE QUALIDADE**

Do ponto de vista etimológico satisfação e qualidade derivam dos vocábulos latinos *Satisfacere* (verbo) e *Qualitate* (substantivo). Enquanto a primeira é definida maioritariamente como um “estado de espírito” atribuível ao sujeito e, em circunstância alguma, ao objecto/produto ou serviço, a segunda, dependendo do ponto de vista ou da teoria subjacente à avaliação, pode ou não ser vista como uma característica do objecto/produto ou serviço.

O termo qualidade é utilizado em situações muito diversas. Pode falar-se da qualidade de vida das pessoas de um país ou região, da qualidade da água que se bebe ou do ar que se respira, da qualidade de um produto ou ainda da qualidade de um serviço prestado por uma determinada empresa. Como o termo tem diversas utilizações, o seu significado nem sempre (raramente) é de definição clara e objectiva.

No que diz respeito aos produtos e/ou serviços vendidos no mercado, há várias definições para qualidade: conformidade técnica, conformidade com as exigências dos clientes, ter uma boa relação custo/benefício, ser adequado ao uso, oferecer valor acrescentado, que produtos similares não possuem; fazer bem à primeira vez; produtos e/ou serviços com efectividade.

De uma forma geral, a qualidade de um produto ou serviço pode ser olhada de duas ópticas: a do produtor e a do cliente. Do ponto de vista do produtor, a qualidade associa-se à concepção e produção do produto de forma a que este vá ao encontro das necessidades do cliente. Do ponto de vista do cliente, a qualidade está associada ao valor e à utilidade reconhecidas ao produto, estando em alguns casos ligada ao preço.

Do ponto de vista dos clientes, a qualidade não é unidimensional, ou seja, os clientes não avaliam um produto tendo em conta apenas uma das suas características, mas várias.

Valorizam, por exemplo, a sua dimensão, a sua cor, a sua durabilidade, o seu design, as funções que desempenha, etc. Desta forma, a qualidade é um conceito multidimensional. A qualidade tem muitas dimensões e é por isso mais difícil de definir. De tal forma, que pode ser difícil até para o cliente exprimir o que considera um produto de qualidade.

Na óptica do produtor se o objectivo é oferecer produtos e serviços (realmente) de qualidade, o conceito não pode ser deixado ao acaso. Tem de ser definido de forma clara e objectiva. Isso significa que a empresa deve apurar quais são as necessidades dos clientes e, em função destas, definir os requisitos de qualidade do produto. Os requisitos são definidos em termos de variáveis como: comprimento, largura, altura, peso, cor, resistência, durabilidade, funções desempenhadas, tempo de entrega, simpatia de quem atende o cliente, rapidez do atendimento, eficácia do serviço, etc. Cada requisito deve em seguida ser quantificado para que a qualidade possa ser interpretada por todos (empresa, trabalhadores, gestores e clientes) tanto quanto possível da mesma maneira. Os produtos devem exibir esses requisitos, a publicidade é feita em torno dos mesmos (e não de outros) o controle de qualidade deve visar em primeira análise o assegurar desses requisitos no produto, a medição da satisfação faz-se para apurar em que medida esses requisitos estão presentes e em que medida vão realmente ao encontro das necessidades. Todo o funcionamento da "empresa de qualidade" gira em torno da oferta do conceito de qualidade que foi definido.

À medida que as questões ligadas à marca e à imagem se têm tornado “ferramentas” de competitividade importantes, as novas realidades de mercado têm chamado à atenção para os aspectos relacionados com a satisfação do cliente como uma nova e importante ferramenta de competitividade. Demonstrando aos clientes actuais a ênfase colocada na satisfação das suas necessidades e utilizando esta comunicação junto de clientes potenciais cria-se o envolvimento necessário à demonstração da qualidade da oferta de produtos e serviços, Vavra (1997). Esta estratégia, seguida na indústria de bens e serviços, encontra-se “oficialmente” implementada na Suécia, desde 1989, através da realização de um inquérito de satisfação realizado junto dos consumidores, designado de Barómetro Sueco de Satisfação do Cliente e, nos EUA, desde 1994, através do *American Customer Satisfaction Index* (ACSI).

Do ponto de vista institucional, em Portugal, o órgão responsável pela gestão da melhoria da qualidade dos produtos, dos serviços e dos sistemas da qualidade e da qualificação de pessoas é o Instituto Português de Qualidade, Instituto Público (IPQ,IP) que foi criado em 1986 através do Decreto-Lei nº 183/86, de 12 de Julho. No preâmbulo deste Decreto-Lei pode ler-se que este Instituto Público “viu reforçadas as suas atribuições e

responsabilidades de promotor institucional da qualidade em Portugal, enquanto organismo nacional coordenador do Sistema Português da Qualidade (SPQ) vendo também acrescidas as suas atribuições no âmbito da metrologia científica, por integração das que estavam confiadas ao INETI—Instituto Nacional da Inovação e Tecnologia Industrial, I. P., instituição que foi objecto de extinção.” No nº1 do mesmo Decreto-Lei encontra-se definida a missão do IPQ - IP como responsável pela coordenação do Sistema Português da Qualidade (SPQ) e de outros sistemas de qualificação regulamentar que lhe forem conferidos por lei, a promoção e a coordenação de actividades que visem contribuir para demonstrar a credibilidade da acção dos agentes económicos, bem como o desenvolvimento das actividades inerentes à sua função de laboratório nacional de metrologia. No ponto nº2 identificam-se as 21 atribuições do IPQ - IP onde não é possível vislumbrar, em nenhuma delas, um papel de órgão interventor ao nível da formação da percepção de qualidade ou de avaliação da satisfação junto dos consumidores, como aquele que resulta do *American Customer Satisfaction Index* ou do barómetro Sueco.

Para além da importância epistemológica da separação dos conceitos de satisfação e de qualidade, sobre a qual nos debruçaremos em mais detalhe nos pontos seguintes, a questão, de natureza operacional que se tem colocado é a de saber até que ponto a satisfação, enquanto tal, é suficiente para manter os “clientes”. Como refere Vavra (1997) a satisfação não é suficiente para manter clientes, mas é condição necessária para os captar, porque, como refere o autor, a investigação nesta área tem demonstrado que 60% dos clientes perdidos por algumas indústrias encontravam-se, de acordo com o ACSI, extremamente ou muito satisfeitos com os produtos e/ou serviços que lhes eram fornecidos. Existem, por isso, outras dimensões como a lealdade e a persistência que têm vindo a ser estudadas e que têm dado contributos importantes para um melhor entendimento deste fenómeno, (Vavra, idem). Tem-se também procurado estabelecer a relação entre satisfação e qualidade como forma de encontrar uma “ferramenta” de avaliação que vá para além dos efeitos imediatos, aqueles que a maioria dos autores atribui à satisfação.

### **3.1. AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO, CONCEITOS E PROBLEMÁTICA**

Encontramos definições para o conceito de satisfação desde aquelas cujo pendore é quase exclusivamente emotivo, como as definições apresentadas por Chaplin (1989: 450)

“estado de deleite que se segue imediatamente à redução da tendência impulsiva ou à realização de um desejo [...] sensação obtida após a satisfação de um apetite ou motivo”, ou pela Larousse (1999: 6257) “acto de satisfazer uma reclamação, uma necessidade, um desejo.”, até aquelas mais marcadas por uma atitude racional prévia de comparação, entre níveis desejados absolutos ou alternativos de realização. Neste último tipo de abordagem, mais racionalista, enquadra-se a proposta de Higgins e Kruglanski (1996: 568-569) que propõem que a satisfação seja relativizada, apresentando níveis em função do atingimento de diferentes objectivos.

O conceito de satisfação é vasto e multifacetado, à semelhança do seu espectro de aplicação. Para exemplificar esta heterogeneidade, para além do marketing, podemos encontrar o conceito associado a questões laborais significando satisfação no trabalho (encontram-se os primeiros estudos produzidos sobre esta matéria ao nível da organização científica do trabalho (OCT) e em particular a escola das relações humanas. Numa outra área, totalmente distinta, onde se avalia a Interação Humana com Computadores (Human Computer Interaction – HCI) o conceito de satisfação surge ligado à usabilidade, ao conforto e aceitabilidade de um interface pelos seus utilizadores.

Face à diversidade e amplitude temática em que o conceito de satisfação pode ser abordado, vamos limitar a nossa abordagem a três planos que trataremos, em consonância com a matriz de orientação deste trabalho, com profundidade crescente: o primeiro situa-se ao nível dos contributos da teoria económica, o segundo é composto por propostas provenientes da área das teorias da psicologia cognitiva e o terceiro emerge do corpo teórico desenvolvido ao nível das teorias do comportamento do consumidor e do marketing. Os planos de abordagem referidos seguem, dentro de cada grupo, sempre que possível, uma linha de apresentação cronológica.

### **3.1.1. CONTRIBUTOS DA TEORIA ECONÓMICA – DO “HOMEM ECONÓMICO” DE RACIONALIDADE GLOBAL AO “HOMEM ECONÓMICO DE RACIONALIDADE LIMITADA”**

A teoria que pretendemos realçar, proveniente do espectro da economia, sugere a existência de um continuum entre satisfação e sacrifício. Simon (1955: 99) propõe a substituição da “racionalidade global do homem económico por uma espécie de comportamento racional que seja compatível com o nível de acesso à informação e com as

capacidades computacionais que são hoje possuídas pelos organismos, incluindo o homem, no tipo de ambientes em que estes organismos existem.” Surge assim, na teoria económica o conceito de *bounded rationality*. Neste enquadramento considera-se que nas opções humanas existe sempre uma certa dose de “satisficção” que é um misto de satisfação e sacrifício, para significar que as pessoas são apenas “suficientemente racionais” e, de facto, relaxam a sua racionalidade, quando esta já não é julgada necessária. Para Simon (idem: 100) há um conjunto de constrangimentos comuns, que não são eles próprios objecto de cálculo racional, como sejam: 1) o conjunto de alternativas em aberto para a escolha, 2) todas as possibilidades em que os custos de recolha e processamento de informação são muito elevados e/ou desproporcionais tendo em vista os resultados esperados e c) a ordem de preferências em relação aos retornos esperados. Acresce ainda que a tese da “racionalidade limitada” sugere que os agentes económicos usam heurísticas para tomarem a maior parte das suas decisões mais do que uma regra rígida de optimização em resposta à complexidade da(s) situação(ões). Existe uma incapacidade real para processar e calcular/computar todas as alternativas possíveis para um problema, quer por força dos custos envolvidos quer por questões da própria actividade económica, através da qual, outras decisões de igual importância vão sendo requeridas.

Nesta linha de pensamento, Mowen (1995) defende que os consumidores, com frequência, procuram tomar decisões apenas satisfatórias, em vez de decisões perfeitas; isto acontece por força das limitações de tempo, da capacidade de processamento da informação ou ainda por outros motivos de natureza variada. Estas asserções conduzem-nos novamente ao conceito de racionalidade limitada que também é forçada pela complexidade dos problemas sobre os quais se torna necessário fazer formulações, processar (receber, armazenar, recuperar e transmitir informações) encontrar soluções e decidir. Pode descrever-se um vasto número de situações ao longo das quais os modelos clássicos de racionalidade se tornam mais realísticos se não se confinarem a uma forma excessivamente formalizada. Esta abordagem conduz Mowen (idem) a sistematizar as perspectivas de investigação no domínio do comportamento aquisitivo do consumidor em três categorias, a saber: o comportamento aquisitivo visto na perspectiva da tomada de decisão, a perspectiva experiencialista e a perspectiva comportamental.

O traço dominante deste autor reside na forma como enfatiza o processo de tomada de decisão no acto de compra e a forma como sustenta a ideia de que a necessidade de resolução de um problema leva o consumidor à aplicação de um algoritmo tendo em vista aquele

objectivo. Ora esta é uma perspectiva que valoriza, sobretudo, a componente racional do processo, ou seja, os consumidores em face de uma necessidade movem-se ao longo de uma série de passos pré-estabelecidos que incluem o reconhecimento do problema, a pesquisa de soluções, a avaliação de alternativas, a escolha e a avaliação pós-aquisição. Mesmo para as perspectivas experiencialista e comportamental Mowen (1995) não desiste do algoritmo do processo de tomada de decisão, adaptando-o. Afirma que “muitas acções humanas resultam da necessidade de experimentar sensações e emoções. Como resultado, o processo de tomada de decisão, gira em torno do objectivo do consumidor provocar sensações e emoções” (Mowen, idem: 425) e, neste âmbito chama a atenção para as compras por impulso e para aumentar a variedade de experiências (Mowen, idem: 427). Sustenta ainda, no sentido do racionalismo do processo, que “mesmo tomando algumas liberdades o processo genérico de tomada de decisão pode ser interpretado partindo do interior de uma perspectiva de influência comportamentalista” (Mowen, idem: 428). Neste sentido o autor propõe a seguinte grelha para situar a tomada de decisão em função da perspectiva de análise assumida.

**Tabela nº 10**  
**Processo de decisão do consumidor em função da perspectiva de análise**

Reconhecimento do Problema Perspectiva de Análise			
<b>- Tomada de decisão</b> Decisão de elevado envolvimento Reconhecimento Decisão de baixo envolvimento Reconhecimento	Procura de Soluções Procura Extensiva Procura mínima	Avaliação de Alternativas Avaliação extensiva de alternativas Avaliação básica de alternativas	Escolha Escolha complexa Processamento simples
<b>- Experiencialismo</b> Reconhecimento (afecta reconhecimento)	Procura de soluções de compromisso <i>(affect-based solutions)</i>	Avaliação de alternativas. (Comparação dos efeitos)	Escolha (afectada por resultados)
<b>- Comportamentalismo</b> Reconhecimento (resulta estímulos discriminativos)	Procura de soluções com base na experiência anterior	Escolha (Comportamento resulta de reforços)	Avaliação da aquisição (processo de auto-percepção)

Adaptado de Mowen (1995: 422-425).

A complexificação do modelo de escolha/tomada de decisão tem vindo a ser operada para, respondendo à perspectiva em que se insere, ter uma maior adesão à realidade.

Ainda neste contexto Kahneman (2003) propõe a utilização do conceito de “racionalidade limitada” para melhor enquadrar algumas das limitações do modelo do agente económico racional, ainda dominante na literatura económica.

### **3.1.2. CONTRIBUTOS DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS**

Do espectro da psicologia, em particular do campo mais específico da psicologia cognitiva, salientamos, em traços muito gerais, cinco propostas que consideramos fundamentais:

i) Teoria da Dissonância Cognitiva de Festinger (1957) seguida também por Sweeney *et al.* (2000) e por Stone e Cooper (2001). De acordo com esta abordagem, um “cliente” quando muito envolvido com um produto/serviço tende a reduzir o desconforto psicológico causado por uma má compra, reduzindo as expectativas *a posteriori* ou os pontos menos fortes do produto/serviço. Em alternativa ou concomitantemente pode levar à sobrevalorização do desempenho ou à ampliação dos pontos fortes do produto/serviço.

ii) Ao nível dos estudos sobre satisfação e motivação no trabalho, são pertinentes, entre outros, os trabalhos realizados por Herzberg *et al.* (1959) demonstrando que os factores que conduzem à satisfação (factores de motivação) e à insatisfação (factores de higiene) são autónomos e que um factor pode contribuir para a satisfação ou para a insatisfação mas nunca para as duas em simultâneo. Ou ainda, os estudos desenvolvidos no âmbito das relações laborais e sobre a satisfação no posto de trabalho, levados a efeito por Locke (1969). Neste trabalho o autor propõe que a satisfação possa ser definida como o prazer ou o estado emocional positivo resultante do bem-estar no trabalho sendo esta satisfação, “função da percepção tida sobre a relação entre aquilo que alguém pretende do seu trabalho e da percepção daquilo que lhe foi oferecido” (Locke, 1969: 316).

iii) Teoria da Assimilação-Contraste, Sherif (1961) baseada na Teoria do Julgamento Social<sup>24</sup> que defende a existência de parâmetros de desempenho: aceitáveis, de indiferença e inaceitáveis. Estes aspectos situam-se em diferentes latitudes, em torno das expectativas do “cliente” face ao produto/serviço, que são ainda influenciadas pelo grau de envolvimento existente entre ambos.

iv) Teoria da Negatividade de Aronson e Carlsmith (1963) que postula que a desconfirmação negativa das expectativas perturba ou desorganiza os indivíduos, resultando da mesma uma “energia negativa” com implicações ao nível da componente emotiva dos sentimentos e afectos.

v) Teoria do Teste de Hipóteses proposta por Deighton em 1983 (in Vavra (1997: 47)). Esta teoria apresenta uma visão optimista para explicar a geração da satisfação, através de um modelo composto por dois momentos distintos: 1) o cliente forma as suas expectativas a partir da informação disponível – momento de pré-compra, e 2) depois da compra procura confirmar as suas crenças (mais do que desconfirmá-las) enviesando positivamente, se necessário, as suas percepções. Com base nesta teoria acredita-se que sejam particularmente eficazes as campanhas de marketing suportadas pela gestão de provas e testemunhos.

### **3.1.3. CONCEITO DE SATISFAÇÃO NO ÂMBITO DAS TEORIAS DO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR E DO MARKETING**

No grupo dos autores pioneiros na transposição do conceito de satisfação para o contexto estrito do consumo encontramos os trabalhos de Cardozo (1965) e de Howard e Sheth (1969). Definem satisfação como o estado cognitivo do comprador de estar adequada ou inadequadamente recompensado pelo sacrifício feito com uma compra.

Estes autores abrem caminho para a medição do nível da satisfação obtida com um produto/serviço como forma de avaliação de desempenho desses mesmos produtos/serviços.

Ao longo dos tempos a avaliação da satisfação de produtos e/ou serviços tem seguido um trilho que nem sempre se apresenta muito claro. Em alguns trabalhos a avaliação surge

---

<sup>24</sup> - Esta teoria publicada em 1961 por Muzafer Sherif, fundador da Psicologia Social, procura explicar a forma como as atitudes vão mudando, por influência de processos de julgamento sociais.



em torno de um conceito bem centrado de satisfação, problematizando e procurando respostas nas dimensões fundamentais deste conceito, noutros os conceitos de satisfação e de qualidade surgem de forma difusa ou indistinta e por vezes mesmo confusa ou pouco precisa.

Do trabalho de revisão efectuado, em particular das publicações sistematizadas no anexo nºIV, propomos a síntese que se segue que será apresentada, sempre que possível, atendendo à cronologia das referidas publicação. Embora nem sempre a novidade científica esteja compassada com a cronologia, consideramos que o conjunto de trabalhos analisados, centrados no conceito de satisfação, podem ser classificados em três grupos fundamentais, em função da orientação central desses mesmos trabalhos. Assim propomos que os trabalhos e estudos sobre o conceito de satisfação possam ser agrupados da seguinte forma:

- a) conceito de satisfação, sua definição e problemática. Que natureza pode ser atribuída ao conceito: racional / emocional ou ambas? Quais são as determinantes da satisfação? Este grupo pode ser sub-dividido em dois. Por um lado, os trabalhos em que não se encontra uma preocupação explícita entre as interações do conceito com o mercado ao nível da alteração de comportamentos de compra, sendo uma abordagem mais transaccional e menos relacional, por outro lado, aqueles em que essa preocupação é explícita sendo mais centrada na dimensão relacional. No primeiro sub-grupo a1) incluímos os trabalhos de Anderson (1973), Westbrook (1980<sup>a</sup>), Westbrook (1980<sup>b</sup>), Oliver (1981) e Sureshchandar *et al.* (2002)<sup>a</sup>. No segundo sub-grupo a2) incluímos os estudos Westbrook e Oliver (1991), Liljander e Tore (1997) e Athanassopoulos (1999).
- b) conceito de atitude e de atitude como avaliação de qualidade e conceito de satisfação. Propostas de separação destes conceitos na investigação. A atitude começa por ser conceptualizada como construção teórica autónoma e evolui para um conceito sinónimo de qualidade. Qualidade e satisfação como conceitos interdependentes. Os trabalhos que incluímos nesta tipologia pertencem a: LaTour e Peat (1979), Churchill e Suprenant (1982), Bitner (1990) e Bolton e Drew (1991).
- c) focalização nos antecedentes, mediadores e consequentes do conceito de satisfação. Trata-se de determinar a cronologia e a forma directa ou mediada dos factores que conduzem à satisfação e as suas consequências. Neste grupo incluímos os trabalhos de Oliver (1980), Day (1984), Kano *et al.* (1984), Juran (1989), Dabholkar (1995), Fornell *et al.* (1996), Vavra (1997), Cronin *et al.* (2000), Caruana (2002) e Kano (2006).

## A) CONCEITO DE SATISFAÇÃO, DEFINIÇÃO E PROBLEMÁTICA

Como referimos anteriormente, os autores e respectivas publicações aqui considerados encontram-se divididos em dois grupos em função das preocupações que evidenciam face aos comportamentos de compra futuros. Começamos por analisar os aspectos salientes da teoria de cada um deles em relação ao primeiro grupo.

Uma dos primeiros trabalhos que faz a interface, do conceito de satisfação oriundo da psicologia, com o marketing foi realizado por Anderson em 1973.

Anderson (1973) é um autor ao qual pode ser atribuída uma atitude pioneira, há mais de três décadas, na aplicação do conceito de satisfação à desconfirmação de expectativas, em função da performance percebida de um produto. Este elemento cronológico tem interesse para dissipar a tentativa de novidade atribuída a alguns autores que, algumas décadas mais tarde, retomam a problemática da desconfirmação. Nesta publicação, o autor propõe, de forma objectiva e sistematizada, que a satisfação resulta da comparação entre as expectativas e a performance objectiva do produto/serviço. Quanto maior for a disparidade entre estas duas avaliações maior é a desconfirmação, menor é o nível de satisfação. A avaliação da satisfação é um processo suportado por aspectos cognitivos ancorados no comportamento passado, nas crenças, nas atitudes e nas variáveis ambientais. Ao sugerir que a avaliação de satisfação é suportada por crenças e atitudes este autor coloca a satisfação a jusante da existência prévia de uma percepção de qualidade.

Westbrook (1980<sup>a</sup>) e Westbrook (1980<sup>b</sup>) sugere que a satisfação é subsequente à compra e ao consumo mas antecedente à mudança de atitude e intenção de pós-compra (re-compra). O contributo deste autor resulta da sua chamada de atenção para os aspectos de personalidade do sujeito, envolvidos no processo de avaliação, que estão para além dos factores meramente cognitivos. Afirma “A satisfação não é, todavia, um fenómeno meramente cognitivo. Para além deste, também compreende um elemento de afecto ou sentimento, no sentido em que o consumidor se sente subjectivamente bem quando ligado à satisfação e mal quando ligado à insatisfação.”, (Westbrook, 1980<sup>a</sup>: 49). Neste enquadramento a questão que formula liga-se à determinação da importância das componentes cognitivas e afectivas na satisfação. Para o efeito propõe integrar no modelo de

avaliação quatro tipos de influências do domínio afectivo, a saber: a) aspectos básicos da personalidade do indivíduo, b) aspectos ligados ao estado de espírito geral do indivíduo (*Mood*) c) atitude geral em relação ao mercado e d) filiação e crenças gerais e particulares ligadas ao domínio de consumo em estudo. Conclui, em relação ao primeiro trabalho, que “os dados da investigação suportam a proposição de que a satisfação com o produto é parcialmente uma função de um campo de influências afectivas vasto, como sejam a medida em que os resultados vão de encontro ou excedem as expectativas.” (Westbrook, *idem*: 53).

No segundo trabalho Westbrook enfatiza os aspectos ligados à personalidade como centrais no processo de avaliação conducente à satisfação. Refere que “alguns consumidores estão predispostos a fazer julgamentos de satisfação/insatisfação em relação a produtos e outros não.”, justificando que “a teoria psicológica da competência ou “*effectance*” fornece as bases para o entendimento da origem e efeitos de uma predisposição e orientação para uma atitude favorável à avaliação” (Westbrook, 1980<sup>b</sup>: 429) no sentido de alguém, de forma proactiva, querer ou gostar de avaliar. Mais adiante refere mesmo que, de acordo com aquela teoria, a presença dos traços de personalidade de competência e eficácia pessoais estão associados, regra geral, à obtenção de níveis médios de satisfação mais elevados. Como resultado da sua investigação empírica conclui, embora com resultados do R<sup>2</sup> e da associação de variáveis pouco expressivos, que o “constructo” da personalidade testado no seu modelo faz variar de forma directa o nível de satisfação.

Oliver (1981) neste trabalho revê duas teorias sobre satisfação: a teoria dos níveis de adaptação (para explicar satisfação) e a teoria do processo oposto (para explicar a homeostase). Em relação à primeira adopta as propostas de Helson’s (1964) que descreve o processo pelo qual os indivíduos julgam um novo estímulo a partir de uma base de julgamento previamente estabelecida, ou seja, “quando criado, o nível de adaptação serve para sustentar avaliações subsequentes no sentido em que os desvios positivos e negativos se manterão na vizinhança da posição original. Apenas grandes impactos no nível de adaptação produzirão mudanças no tom final de avaliação do indivíduo”, (Helson, 1964: citado por Oliver, *idem*: 28). Em relação à teoria do processo oposto refere que se trata de um processo neurofisiológico de resposta ao estímulo positivo que tem por objectivo repor o nível de equilíbrio dentro de um ambiente de alguma agitação constante, a homeostase (Fletcher, 1942 citado por Oliver, *idem*: 29). Na sequência destas duas teorias expõe um modelo de satisfação susceptível de ser aplicado a actividades de retalho através do qual faz a síntese das duas

teorias expostas. Em conclusão, o autor sustenta que a satisfação é um antecedente da mudança de atitude e, nesse sentido, medeia a mudança de atitude. A satisfação é um estado cognitivo e emocional de natureza episódica e dinâmica. Produz um estado psicológico sumário de confirmação/desconfirmação que rapidamente decai para o estado normal mas que vai criando uma herança cognitiva e emocional de natureza mais estável, a percepção de qualidade. Por último, chama a atenção para a implementação de programas de satisfação ser mais importante no retalho do que na indústria pela sua maior vulnerabilidade/exposição no canal de distribuição.

Sureshchandar *et al.* (2002)<sup>a</sup>, levam a efeito um estudo que tem por objectivo estabelecer a distinção entre satisfação e qualidade do serviço em função de cinco dimensões enunciadas para a qualidade do serviço, a saber: factores centrais/fundamentais do serviço, factor humano, factores ligados à entrega/logística e outros elementos tangíveis e responsabilidade social. Com base no estudo realizado estes autores concluem que os conceitos em análise são abstractos e percebidos de forma distinta pelos clientes. Sugerem que aquilo que distingue satisfação de qualidade é o nível de abstracção utilizado para a apropriação de um e do outro conceito. A avaliação de qualidade pressupõe um nível de abstracção superior à avaliação de satisfação uma vez que aquela se encontra ligada ao sentimento resultante dos múltiplos episódios de contacto com o produto/serviço.

No segundo grupo de trabalhos, como referimos, para além do tónus fundamental de problematização do conceito de satisfação, põe-se em evidência as questões ligadas ao comportamento de compra futuro do consumidor.

Westbrook e Oliver (1991) numa tentativa de determinar o elemento causal das diferentes formas de reacção/satisfação a um mesmo estímulo, propõem a existência de perfis emocionais através dos quais seria possível determinar diferentes grupos/*clusters* de indivíduos na população. O conceito de satisfação é ainda visto de forma unidimensional mas estes autores chamam a atenção para a existência, nos consumidores, de um património afectivo diversificado que produz respostas qualitativamente diferenciadas, através das quais é possível estabelecer diferentes perfis de satisfação. Para estes autores, a satisfação e a percepção de qualidade do serviço, pertencendo ao domínio da cognição humana, fazem uso

de diferentes faculdades: a primeira apela sobretudo a aspectos afectivos e emocionais e a segunda a aspectos com preponderância racional.

Liljander e Tore (1997) partem da ideia de perfis emocionais oferecendo a esta linha de investigação uma maior precisão conceptual e metodológica. Associam-se à proposta formulada, alguns anos antes por Oliver e Westbrook (1993) que sugeria que um afecto ou estado emocional negativo pode, até certo ponto, ser tolerado pelo consumidor não se traduzindo necessariamente em insatisfação. Estes autores acentuam ainda a ideia do papel das emoções na satisfação através das quais é possível definir perfis emocionais que, de certa forma permitem antecipar níveis de satisfação. A inovação proposta por estes autores resulta da ideia de que apenas estados emocionais negativos muito fortes provocam um efeito directo e imediato na satisfação. Conclui-se deste trabalho que o nível de satisfação é afectado directamente pela percepção da qualidade do serviço e, de forma mediada, pelo perfil emocional. A satisfação e a percepção da qualidade do serviço são, para estes autores, de natureza pós-consumo quando, de forma activa, o consumidor processa a performance percebida e a compara com algum standard que avalia como paradigma. Os níveis de satisfação e de percepção de qualidade estão relacionados com os níveis de desconfirmação de forma proporcionalmente inversa. Todavia, alguns anos antes, Strandvik (1994) havia proposto que esta relação fosse vista como de natureza assimétrica ou seja, quando o nível de satisfação cai abaixo do que é considerado o standard “normal” o seu impacto na reacção do consumidor é muito maior (de sinal negativo) do que quando excede esse standard “normal”.

Athanassopoulos (1999) aplica o modelo dos perfis de clientes num estudo em que pretende demonstrar que a mudança dos serviços tem impacto no comportamento/atitude do consumidor. Nesse estudo feita a segmentação de clientes com base nas diferenças de comportamento face ao nível de satisfação obtido. É utilizada uma técnica de análise de *clusters* pelo método de *Ward* em função dos diferentes níveis de satisfação obtidos. Entre outros aspectos o autor propõe que se reforce a ideia da satisfação como conceito de natureza multidimensional, resultante da multiplicidade de divergências/desconfirmações das expectativas do cliente.

## B) CONCEITO DE ATITUDE E DE ATITUDE COMO AVALIAÇÃO DE QUALIDADE E CONCEITO DE SATISFAÇÃO

Os autores e estudos que enquadrados neste tópico promovem a distinção entre os domínios da Atitude e da Satisfação. As primeiras tentativas de separação resultam, como é normal, em alguma perda de objectividade e clareza na utilização destes conceitos. A separação dos conceitos é relevante mas não ao ponto de se poder assumir uma separação dos domínios onde os mesmos são estudados por força das interdependências existentes entre os mesmos. Verifica-se uma evolução do conceito Atitude para o conceito Qualidade ou percepção de qualidade embora aquele conceito seja pontualmente retomado por alguns outros autores, posteriores aos trabalhos que aqui realçamos, e que surge, porventura, por questões ligadas a tendências e/ou agenda da investigação.

LaTour e Peat (1979) põem em confronto os conceitos de satisfação e de atitude. Concluem que os estudos que se focalizam na atitude dizem respeito a avaliações de expectativas/crenças sobre determinados atributos e sobre o papel que a estes é atribuído na determinação da atitude do consumidor. Os estudos sobre satisfação centram-se na confirmação / desconfirmação dessas expectativas medindo a satisfação através do nível de comparação obtido entre as experiências passadas de consumo e as expectativas criadas pelos fabricantes para cada um dos atributos definidos. A atitude é vista como um antecedente da satisfação representando um *estadium* de conhecimento dinâmico que é influenciado pelos episódios de cognição vividos pelo consumidor. O modelo de satisfação proposto assenta em três pressupostos fundamentais: 1º) os consumidores não apresentam capacidades adaptativas infinitas, 2º) os atributos de satisfação devem ser medidos através de variáveis quantitativas (incluindo escalas) e, em 3º lugar, os atributos medidos devem ser independentes, ou seja, não deve haver interacção entre eles. Por último, os autores chamam a atenção para a necessidade de não se confundirem os atributos da satisfação com as medidas básicas que medem a satisfação ou seja, por um lado temos os atributos que determinam satisfação (próprios do produto/serviço) e, por outro, as medidas básicas para medir essa mesma satisfação (avaliação do sujeito em relação aos atributos).

Churchill e Suprenant (1982) surgem na continuidade do estudo de Latour e Peat (idem) propondo uma mudança no *focus* da investigação para dimensões de natureza mais abrangente, ao evidenciarem a existência, no consumidor, de determinantes de satisfação definidas como: expectativas e performance. A desconfirmação resultaria da discrepância verificada entre uma e outra. O paradigma da desconfirmação das expectativas compreende quatro conceitos: a) expectativas (performance antecipada) b) performance (aumento de performance deve conduzir a aumento de satisfação) c) desconfirmação (discrepância entre expectativas iniciais e performance actual) e d) satisfação (soma das satisfações produzidas pelos vários atributos do produto/serviço). Lehtinen *et al.* (1982) chamam a atenção para a dificuldade de se medir directamente a satisfação porque segundo eles, os clientes satisfeitos não dão habitualmente um feedback directo ao produtor do serviço, enquanto os clientes não satisfeitos são mais tentados a dar voz à sua insatisfação. A satisfação pode, todavia, ser medida pontualmente e é através dela que se avalia a qualidade.

Bitner (1990) é outro autor que persiste na linha fundamental da distinção entre satisfação e atitude identificando/considerando esta última como similar da qualidade percebida do serviço. O que distingue a satisfação da atitude é que a avaliação da satisfação está relacionada com uma transacção individual enquanto a atitude é mais global.

Bolton e Drew (1991) sugerem que a distinção entre satisfação e atitude (percepção da qualidade do serviço) seja feita através da perspectiva de abrangência ou de envolvimento. Ou seja, a atitude é uma função das percepções residuais do consumidor em relação à qualidade do serviço durante um período *t* enquanto a satisfação ou falta dela é um episódio do momento *t*.

### **c) ANTECEDENTES, MEDIADORES E CONSEQUENTES DO CONCEITO DE SATISFAÇÃO**

Neste ponto agrupamos um conjunto de autores e teorias que debatem a relação da satisfação com os factores que directamente ou de forma mediada a antecedem e sucedem. Neste grupo pode ainda ser avaliada a relação entre a satisfação e a atitude ou, se preferirmos, a avaliação de qualidade. Satisfação e avaliação de qualidade ou apenas qualidade são dois conceitos incontornáveis, um em relação ao outro. Por esse motivo poderíamos ter

subdividido, os autores e correlatas teorias, naqueles que consideram satisfação como antecedente de qualidade e vice-versa. Não o fizemos porque, por um lado, quando os autores o evidenciam essa classificação torna-se imediata e, por outro lado, porque consideramos mais relevante analisar o contributo das diferentes propostas em termos substantivos, ou seja, que factores e de que forma se posicionam como antecedentes ou consequentes da satisfação.

Segundo Oliver (1980) é de supor a existência de um mecanismo dinâmico mediador entre o consumo e a avaliação da qualidade do serviço. Este mecanismo é o nível de satisfação obtido. A satisfação sucede ao consumo e antecede a formação de um juízo sobre a qualidade do serviço. Neste contexto, o nível de satisfação obtido com um episódio de consumo rapidamente é incorporado, proporcionando uma visão revista da percepção da qualidade do serviço. Propõe-se, desta forma, que a satisfação seja interpretada como um agente causal da mudança de atitude baseada na experiência.

Day (1984) propõe o conceito de *brand attitude* como um conceito que consolida a noção de atitude como valor de natureza mais perene face a uma marca, serviço ou classe de ambas. A atitude é definida como o sentimento de avaliação de qualidade que permite a delimitação de zonas de tolerância no consumidor definidas em função da natureza da compra, das expectativas e de uma pré-avaliação do resultado de uma hipotética queixa. Desta forma, a atitude vai para além da resposta imediata às questões levantadas pelos episódios de satisfação.

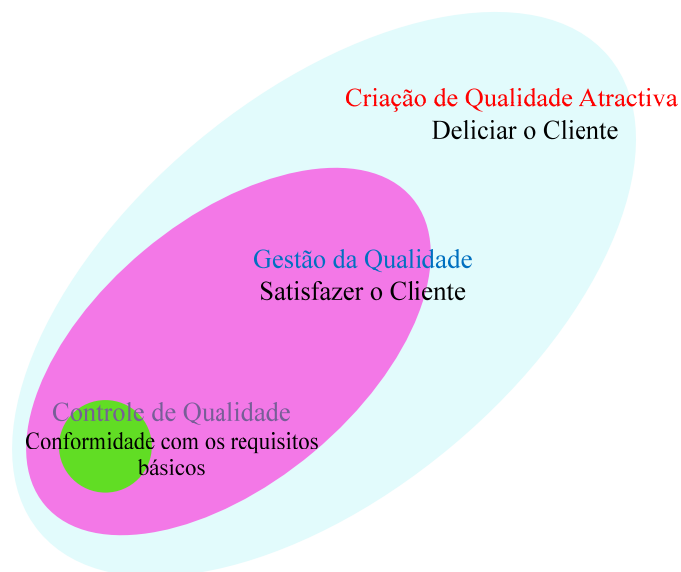
Kano *et al.* (1984) propõem uma teoria que se baseia em atributos da satisfação. Os autores sugerem a existência de cinco atributos / funções de contribuição, com diferentes importâncias e impactos na avaliação da satisfação. A satisfação dos consumidores é influenciada por aspectos físicos e percebidos de qualidade em função daqueles atributos.

A abordagem ao conceito de satisfação em Kano (2006) mantém os aspectos fundamentais da teoria marcando a perspectiva cronológica da mesma ao evidenciar que a avaliação da satisfação do cliente terá constituído o cerne das investigações na era da gestão da qualidade do produto (década de 1970). É uma abordagem que procura estabelecer e fixar a agenda da investigação científica sobre o conceito de satisfação, ou seja, considera que a avaliação da satisfação do cliente foi o elemento central das investigações no período da



gestão da qualidade que sucedeu ao do controlo de qualidade onde o fulcro da qualidade era a conformidade com as especificações e que, por sua vez, antecedeu, o período actual que designa de qualidade atractiva. Porém, o autor continua a utilizar o conceito de satisfação antes e depois da fase do controle de qualidade adoptando-o como instrumento fundamental de análise do estado de percepção de qualidade.

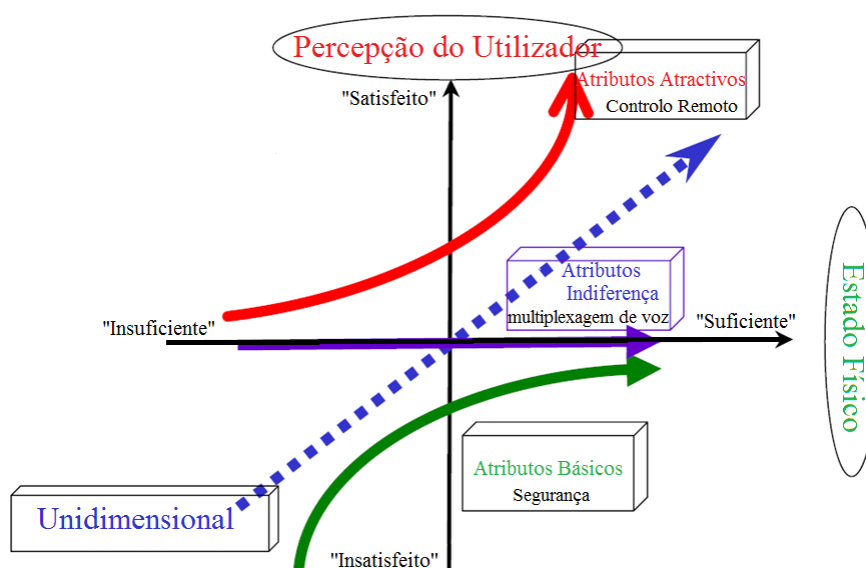
**Figura nº 4**  
**Cronologia da satisfação do cliente no modelo de Kano**



Fonte: Kano (2006)

O reconhecimento da qualidade baseia-se em duas dimensões fundamentais: o estado físico do produto/serviço e a percepção que o utilizador tem desse estado. Desta forma Kano (idem) propõe a conciliação entre as duas perspectivas fundamentais sobre o conceito de qualidade quando abordado do ponto de vista ontológico, ou seja, considera que existe qualidade intrínseca ao produto e qualidade subjectiva, aquela que resulta da percepção. Esta dualidade do conceito permite avaliar o nível de satisfação e o nível de implementação objectivo de qualidade, considerando o peso de cada uma das componentes, num referencial cartesiano a duas dimensões.

**Figura nº 5**  
**Satisfação como dimensão fundamental da qualidade**



Fonte: Kano (idem)

O esquema anterior foi retirado da apresentação que Kano proferiu em 2006 na conferência da Organização Mundial de Saúde em Taipei. O autor apresentou nesta conferência o mesmo esquema que havia publicado na seu artigo conjunta de 1984, sobre a utilização do controle remoto da televisão. Através deste exemplo explica o ciclo de vida dos atributos de satisfação que seguem, regra geral, o seguinte percurso:

**Atributos de indiferença**, aqueles que num dado momento não estão correlacionados com o nível de satisfação.

**Atributos atractivos**, de encantamento, de charme, de surpresa; referem-se a qualquer acontecimento que está para além do que os clientes esperam. Estes atributos causam satisfação se forem totalmente atingidos, mas não são fonte de insatisfação se não forem accionados (podem encontrar-se letargia como atributos de indiferença);

**Atributos unidimensionais** que respondem directamente às necessidades às quais o produto/serviço se destina. O nível de satisfação evolui de forma linear com a maior ou menor observância deste tipo de atributos (é neste tipo de atributos que as companhias concorrem de forma mais directa);

**Atributos básicos, esperados** (*must-be item*) quando preenchidos, por si só não geram satisfação, mas se não forem preenchidos geram insatisfação.

Para além destes quatro tipos de atributos refere-se ainda que podem existir **atributos de desencantamento** ou seja factores que devem ser evitados porque quanto mais se atingirem menor será o nível de satisfação do cliente. Podem resultar de atributos físicos ou de atributos percebidos e que contribuem para a insatisfação.

De acordo com os autores, muitas vezes um determinado atributo de um produto/serviço, quando é introduzido no mercado, pode não ser muito atractivo para os clientes – que se podem considerar indiferentes a esse novo atributo. Na fase de crescimento do mercado esse mesmo atributo pode ganhar a capacidade para transmitir satisfação aos clientes embora ainda se possam considerar neutrais se o produto/serviço não incluir esse atributo. Todavia, os clientes que utilizaram com frequência o produto/serviço com esse atributo manifestam-se fortemente insatisfeitos se esse atributo, mais tarde, deixa de estar incorporado. Depois de uma utilização frequente, um atributo de indiferença pode transformar-se, com frequência, num atributo unidimensional. Com o passar do tempo este atributo unidimensional amadurece (com o desgaste provocado pela massificação da utilização) transformando-se num atributo básico (*must-be item*) ou mesmo voltando ao estatuto de atributo de indiferença, (Kano *et al.* 1984). Esta problemática é estudada tendo por objecto a utilização do comando de televisão. Antes de 1983 era um atributo indiferente, em 1983 passa a ser um atributo atractivo, em 1989 um atributo unidimensional e em 1998 um atributo básico (*must-be*). Igual paralelismo se poderia estabelecer com a utilização do telemóvel ou dos PDA's, da disquette e das *flashes* de memória, etc.

No final da década de 1980, Juran (1989) propõe uma estrutura hierárquica através da qual se podem identificar os atributos ou dimensões de satisfação do consumidor, como resultando da satisfação de necessidades:

**primárias** – associadas aos requisitos exigidos ao produto/serviço (performance do produto/serviço);

**secundárias** – associadas às consequências desses requisitos (na forma como se colam aos requisitos do consumidor);

**terciárias** – associadas às motivações e benefícios últimos esperados dessa compra (sejam esses benefícios de natureza mais individual/pessoal ou de natureza mais grupal/social, ao nível da representação social)

Dabholkar (1995) propõe um modelo de contingência através do qual procura compatibilizar as teorias que colocam a ênfase na satisfação do cliente em relação à qualidade do serviço. Os factores contingenciais são de natureza diversa: disposição emocional do consumidor, componente cognitiva e factores de personalidade. Para Dabholkar o cruzamento dos factores contingenciais determinam o modelo assumido pelo consumidor: quando a qualidade do serviço é preponderante face à satisfação, estamos perante um modelo de avaliação de qualidade de natureza marcadamente cognitiva. Os autores que enfatizam o modelo atitudinal que valorizam sobretudo a satisfação, colocam a qualidade do serviço como precedente desta. Aqueles que invertem a situação colocando a satisfação como precedente da qualidade do serviço, são classificados por Dabholkar como modelos guiados pela emoção.

Fornell<sup>25</sup> *et al.* (1996) publicam um artigo sobre o *American Customer Satisfaction Index* (ACSI) explicitando a metodologia e os objectivos subjacentes ao mesmo. Neste artigo, depois de tecerem considerações sobre a “velha” e a economia moderna e em particular sobre a forma como pode ser medida a performance económica neste “novo” mundo, referem que “para se compreender mais profundamente a economia moderna, e as empresas que nela competem, temos que medir a qualidade do output económico bem como a sua quantidade.”, Fornell *et al.* (idem: 7). A assunção do pressuposto que a avaliação individual da performance condiciona a percepção de satisfação, conduziu à ideia de que a avaliação de satisfação deveria suportar, para além de elementos de percepção, elementos de avaliação de natureza econométrica o que justifica e legitima a construção de índices desta natureza.

Do ponto de vista metodológico o ACSI pretende ser uma medida de avaliação global sobre a satisfação do cliente que ofereça um patamar de comparação uniforme, o que requer o respeito de duas propriedades fundamentais. Em 1º o índice de satisfação e outros “construtos” presentes no inquérito representam diferentes avaliações de clientes que não podem ser medidas directamente, pelo que devem ser considerados variáveis latentes. Em 2º lugar, o índice como medida global de satisfação deve ser medido de forma a que não capte apenas a experiência de consumo mas que avalie também o re-consumo.

---

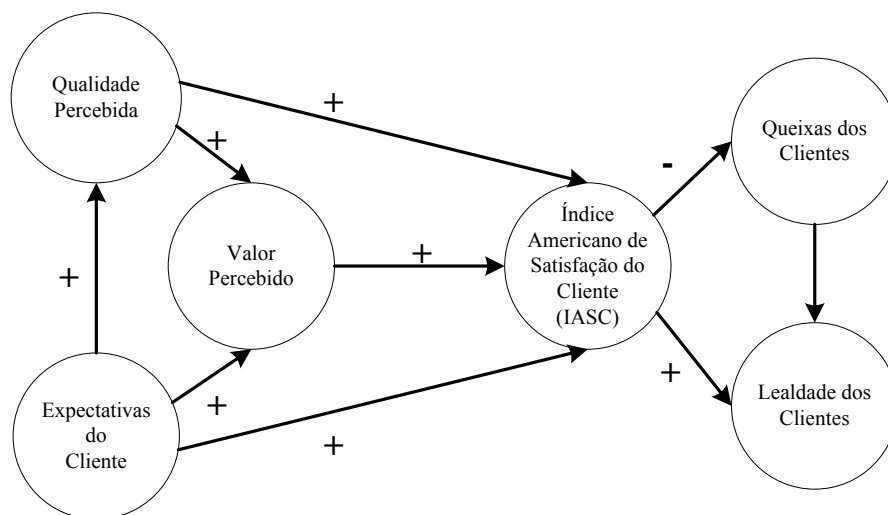
<sup>25</sup> - O *Swedish Customer Satisfaction Barometer* (SCSB) implementado em 1989 e o *American Customer Satisfaction Index* (ACSI) calculado desde 1994 foram concebidos, originalmente, com base nas publicações deste autor.

A determinação deste índice, (Vavra, 1997) utiliza dois métodos interrelacionados e complementares: entrevistas e modelação econométrica. As entrevistas são efectuadas a:

- Empresas, tendo sido constituído um painel composto por 203 empresas que movimentam cerca de 40% das despesas de todos os consumidores, 7 agências governamentais que servem consumidores domésticos e um número elevado de pequenas empresas que são agregadas dentro de 40 indústrias anualmente monitorizadas que, por sua vez podem ser agregadas em 7 sectores principais de consumo;
- Consumidores, cerca de 30000 por ano são entrevistados como consumidores auto-identificados no consumo dos diferentes produtos de uma ou mais das 40 indústrias. Os *scores* de satisfação obtidos por consumidor são consignados aos diferentes produtos das respectivas indústrias.

O objectivo fundamental da construção deste índice de satisfação radica na necessidade de se ter “um melhor entendimento sobre o impacto da qualidade no produto interno bruto, na competitividade nacional e no standard da qualidade de vida nos Estados Unidos”, (Vavra, *idem*: 26).

**Figura nº 6**  
**Modelo de satisfação subjacente ao ACSI**



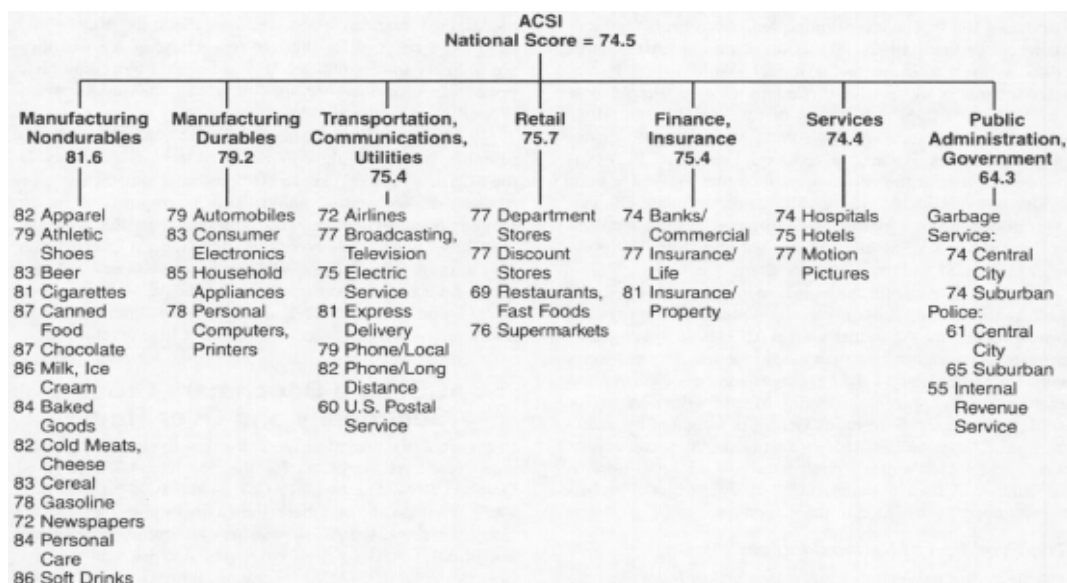
Fonte: Fornell *et al.* (*idem*: 8)

De acordo com este modelo e através da explicação dada pelo seu autor em Fornel *et al.* (*idem*) o ACSI tem três antecedentes: qualidade percebida, valor percebido e expectativas

dos clientes. O primeiro determinante é a qualidade percebida ou performance que revela a avaliação mais recente de uma experiência de consumo e que espera tenha um efeito directo e positivo no ACSI. Para a operacionalização deste conceito foram delineadas, a partir da literatura, duas componentes primárias da experiência de consumo: personalização, que representa a capacidade/grau em que a oferta é personalizável para ir ao encontro das necessidades do consumidor; e fiabilidade que significa a capacidade para standardizar o produto e produzir sem defeitos. A segunda determinante é o valor percebido ou relação qualidade percebida face ao preço a pagar pelo produto, também em relação a esta determinante se espera uma associação positiva entre ela e o ACSI. O terceiro determinante são as expectativas do mercado servido pelo produto/serviço. Esta expectativas incluem mesmo aquelas que resultam do *word-of-mouth* de consumidores que nunca tiveram experiência de consumo deste produto/serviço. O papel preditivo desempenhado pelas expectativas do mercado também sugerem a existência de um efeito positivo no índice.

Do lado das consequências da satisfação, encontram-se efeitos em duas resultantes, a saber: queixas de clientes e lealdade dos clientes. Quando o ACSI aumenta, espera-se uma diminuição das queixas e um aumento da lealdade do consumidor. A relação entre queixas e lealdade dos clientes, em Fornell citado por Fornell (idem: 9) não pode ser medida directamente mas quando é positiva significa que a empresa tem sucesso em conseguir transformar clientes queixosos em clientes leais e quando é negativa significa que o sistema de queixas ainda agrava mais a insatisfação dos clientes.

**Figura nº 7**  
**Índice ACSI de 1994 por sector e indústrias**



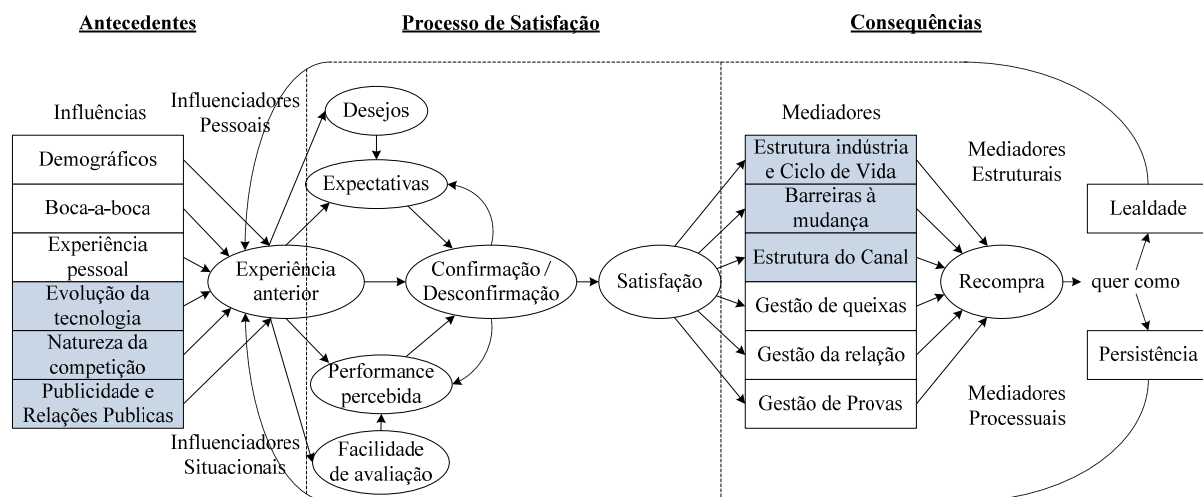
Fonte: Fornell *et al.*, (idem: 12)

Verifica-se que em 1994 o sector que apresenta um ACSI mais elevado é o da manufactura de bens não duráveis (ACSI=81,6) e dentro deste as indústrias que apresentam melhores performances, em termos de satisfação dos clientes, são a indústria das conservas alimentares (87) e a do chocolate (87). O sector com pior performance global foi o dos serviços (ACSI=74,4) e dentro deste os hospitais (74) foram os que revelaram pior performance.

Um índice como o ACSI tem o duplo papel de informar e comunicar permitindo, entre outras análises, a comparação/*benchmarking* ao nível da satisfação dos clientes em diferentes indústrias e entre diferentes anos através dos índices publicados nas tabelas anuais, (como a apresentada anteriormente) comparativas do desempenho de cada sector e de cada indústria.

Vavra (1997) apresenta um modelo multidimensional que se apresenta na figura seguinte, onde se pode identificar as variáveis que influenciam a satisfação e os mediadores da re-compra.

**Figura nº 8**  
**Modelo de satisfação proposto por Vavra**



Fonte: Vavra, (1997: 37)

Neste modelo é possível identificar três momentos fundamentais: os antecedentes, o processo de satisfação e as consequências do processo de avaliação de satisfação.

Um acto de consumo resulta de um desejo, de uma necessidade não satisfeita, de um sistema em desequilíbrio que procura os factores necessários ao restabelecimento do seu estado de equilíbrio. Esse desejo pode ser “original” ou resultar de uma experiência prévia de consumo que é também concomitantemente com o desejo responsável pela formulação de expectativas. A existência de mecanismos que favoreçam uma rápida e fácil avaliação do serviço em função da performance percebida e de experiências prévias em conjunção com as expectativas formuladas permitem confirmar ou desconfirmar a valia do produto/serviço como factor de satisfação. Acresce ainda ao que foi dito que as experiências prévias do consumidor sofrem influência de todo o seu património pessoal e situacional. No primeiro incluem-se as influências demográficas, *word-of-mouth* e experiência pessoal e, no segundo, os aspectos de evolução tecnológica, de competição do sector e da indústria e da agressividade ao nível da comunicação e marketing. Neste modelo, o nível de satisfação é proporcional ao nível de confirmação das expectativas e vice-versa. A recompra que é suportada e vai sedimentando processos de lealdade e persistência sucede à satisfação sendo mediada por variáveis de natureza estrutural e processual. As variáveis de natureza estrutural dizem respeito à estrutura da indústria e ciclo de vida do produto, à existência ou não de barreiras ao consumo, e à estrutura do canal de distribuição (são difíceis de gerir e de alterar por uma empresa). As processuais dizem respeito a aspectos que se encontram dentro da esfera de competências de gestão da empresa e são a forma como esta lida com as reclamações, o relacionamento com os clientes e a gestão dos processos de informação organizacional. No modelo torna-se evidente que da interacção entre os factores de mediação estruturais e de postura organizacional (moderadores processuais) resultam condicionantes decisivos para o processo de re-compra.

Cronin *et al.* (2000) fazem uma revisão da literatura muito completa e exaustiva sobre os modelos e os motivos que condicionam os comportamentos de compra. Resumem a teoria do comportamento de compra a três modelos fundamentais e propõem um quarto onde estabelecem a integração entre o que designam como factores convergentes<sup>26</sup> e divergentes<sup>27</sup> existentes na teoria.

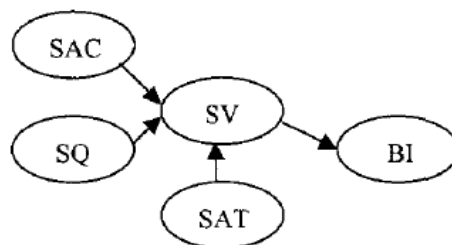
---

<sup>26</sup> - Existe um consenso alargado sobre a existência de inter-relações entre qualidade, valor e satisfação e a centralidade destes conceitos na análise do comportamento do consumidor.



O primeiro modelo que propõem caracteriza-se por o valor do serviço (*Service Value* - *SV*) ser responsável pela alteração dos comportamentos (*Behavioral Intentions* – *BI*).

**Figura nº 9**  
**Modelo do Valor do Serviço**

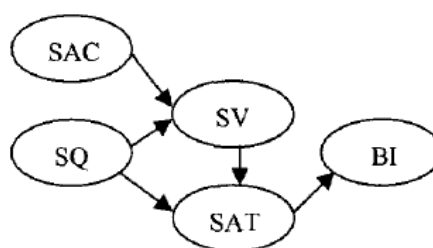


Fonte: Cronin *et al.* (2000: 198)

Neste modelo podemos observar que o valor do serviço é influenciado pelo sacrifício aquisitivo (SAC) pela qualidade do serviço percebida (SQ) e pela satisfação (SAT). A Valor do Serviço por sua vez é o responsável pela alteração dos comportamentos/intenções de compra. De acordo com a classificação feita por Cronin *et al.* (2000: 196) integram-se nesta tipologia os estudos realizados por “(Chang and Wildt, 1994; Cronin *et al.*, 1997; Gale, 1994; Sirohi, McLaughlin, and Witink, 1998; Sweeney, Soutar, and Johnson, 1999; Wakefield and Barnes, 1996).”

No segundo modelo proposto estabelece-se que é a Satisfação (SAT) o *link* principal e mais directo para medir as alterações comportamentais (*Behavioral Intentions* – *BI*).

**Figura nº 10**  
**Modelo da Satisfação**



Fonte: Cronin *et al.* (2000: 198)

Considerando este modelo verificamos que o valor do serviço (SV) é influenciado pelo sacrifício aquisitivo e pela qualidade do serviço (SQ). Esta última e o valor do serviço influenciam o nível de satisfação que condiciona os comportamentos futuros. São apontados

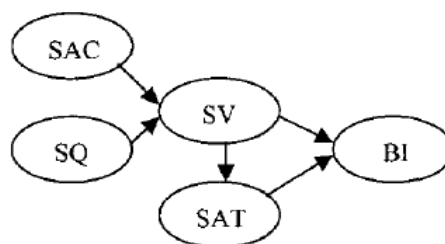
---

<sup>27</sup> - Há um conjunto de autores que assume que a qualidade do serviço apenas de forma indirecta, através do valor do serviço, condiciona os comportamentos de compra enquanto outros assumem que pode existir uma relação directa.

como estudos enquadráveis nesta tipologia, (Cronin *et al.*, idem) “(Anderson and Fornell, 1994; Andreassen, 1998; Athanassopoulos, 1999; Bolton and Lemon, 1999; Clow and Beisel, 1995; Ennew and Binks, 1999; Fornell at al., 1996; Hallowell, 1996; Mohr and Bitner, 1995; Spreng, Mackenzie, and Olshavsky, 1996).”

No terceiro modelo apresentado as variáveis que condicionam o comportamento/intenções (BI) são o valor do serviço (SV) e a satisfação (SAT). Neste modelo é adoptada a perspectiva formal de que a relação entre qualidade do serviço (SQ) e alterações comportamentais é de natureza indirecta, ou seja mediada pelo valor do serviço.

**Figura nº 11**  
**Modelo indirecto da Satisfação**

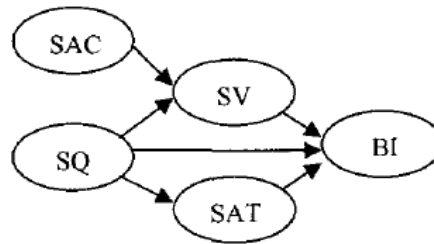


Fonte: Cronin *et tal.* (2000: 198)

Este modelo resulta dos trabalhos que investigam a relação entre qualidade do serviço, satisfação e intenções/alterações comportamentais. É designado de indirecto na medida em que os autores consideram que a qualidade do serviço não altera directamente os comportamentos, pode fazê-lo mas através do valor do serviço. Cronin *et al.* (idem) integram neste modelo, considerando o efeito indirecto, os estudos publicados por “(Anderson and Sullivan, 1993; Gotlieb, Grewal, and Brown, 1994; Patterson and Spreng, 1997; Roest and Pieters, 1997, Taylor, 1997)” e, considerando o efeito directo, os trabalhos de “(Boulding *et al.*, 1993; Parasuraman, Zeithaml, and Berry, 1988, 1991; Taylor and Baker, 1994; Zeithaml, Berry, and Parasuraman, 1996).”

O quarto modelo proposto por Cronin *et al.* (idem) e objecto da investigação do artigo em análise, sustenta a existência de relações directas e indirectas entre qualidade do serviço, valor do serviço, satisfação e intenções de compra.

**Figura nº 12**  
**Modelo directo e indirecto da Satisfação**

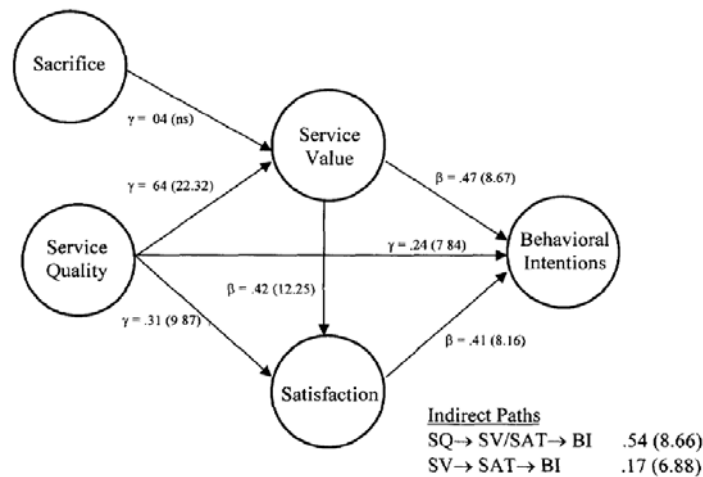


Fonte: Cronin *et tal.* (2000: 198)

O modelo proposto inicialmente no estudo é aquele que se apresenta na figura anterior. A investigação consistiu num estudo elaborado em seis indústrias por entrevista.

Da análise efectuada aos resultados, utilizando técnicas de regressão múltipla e análise de caminhos (*path analysis*) chega-se aos seguintes resultados.

**Figura nº 13**  
**Modelo de avaliação das intenções de compra**



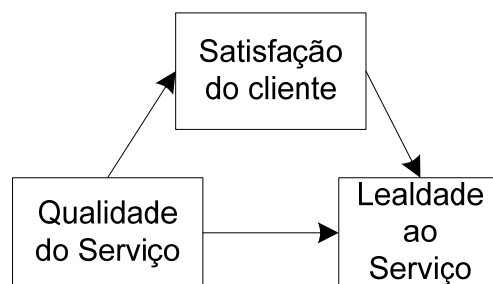
Fonte: Cronin *et tal.* (2000: 207)

A investigação valida as relações entre valor do serviço e intenções comportamentais em todas as seis indústrias estudadas. Os dados suportam a existência de relações directas entre qualidade do serviço, valor do serviço, satisfação e intenções comportamentais. A relação directa entre satisfação e intenções comportamentais foi validada em 4 das seis indústrias, não foi validada para os serviços de saúde e para empresas de carga de longa-distância. Foram ainda verificadas como significativas as relações indirectas entre qualidade do serviço, valor do serviço e satisfação com intenções comportamentais e a relação entre valor do serviço, satisfação e intenções comportamentais.

Na sequência deste trabalho os autores concluem que o estudo das intenções de compra deve considerar a natureza deste comportamento como sendo suportado por factores multicausais directos e mediados sob pena de ser incompleto e inconclusivo.

Caruana (2002) propõe que a satisfação seja vista como dimensão mediadora entre qualidade do serviço e lealdade. As intenções de compra quando reiteradas no sentido de recompra traduzem-se num conceito que evidencia especial importância no actual contexto de mercado, que é o conceito de lealdade. “Como um processo no tempo, a qualidade do serviço começa antes e prolonga-se até à avaliação global de satisfação por parte do cliente”, (Caruana, idem: 817).

**Figura nº 14**  
**Modelo de Qualidade, Satisfação e Lealdade**



Fonte: Caruana (idem: 818)

A sua investigação parte da teoria do processo de confirmação/desconfirmação das expectativas que fornece *background* teórico de que a qualidade do serviço é um “constructo” que antecede a satisfação do cliente e a variável lealdade ao serviço é um resultado da satisfação do cliente. Conclui que “os resultados obtidos suportam integralmente a hipótese do efeito mediador da qualidade do serviço na lealdade através da satisfação do cliente.”, (Caruana, idem: 820) e que “a qualidade do serviço é um importante input para a satisfação do cliente contribuindo com 53% da sua variância”, (Caruana, idem: 821).

### **3.1.4. REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS CONSIDERADOS MAIS RELEVANTES NO CONCEITO DE SATISFAÇÃO.**

O conceito de satisfação no âmbito dos estudos de marketing e de comportamento do consumidor tem evoluído ao longo dos tempos, sobretudo no papel que joga ao nível da alteração dos comportamentos de compra. A relação do conceito de satisfação com o conceito de qualidade também não é pacífica na literatura. Para alguns autores a satisfação é um antecedente da qualidade, para outros parece ser o inverso. Utilizámos o vocábulo porque na realidade, depende da fase do ciclo de avaliação a que os autores se estão a referir num processo de compra ou recompra tendo em vista a produção de reequilíbrios cognitivos e afectivos por parte do consumidor em relação ao produto/serviço, empresa, sector e indústria. Há ainda, na literatura, propostas de distinção entre satisfação e percepção de qualidade que assentam no nível de abstracção, atribuindo à satisfação um pendor menos abstracto.

Numa óptica de produção, satisfação resulta de factores objectivos que quando incorporados no produto se traduzem numa percepção de qualidade elevada enquanto numa óptica de consumo a satisfação resulta da integração no produto daquelas características que podem majorar a identificação de qualidade no produto/serviço por parte do consumidor.

Um outro traço importante da distinção entre satisfação e qualidade é aquele que considera que o primeiro conceito é iminentemente humano enquanto o segundo, numa acepção ontológica pode ter uma existência desligada do ser humano, ou seja as características do ser enquanto tal podem definir o seu nível de autonomia. Já na segunda acepção de qualidade enquanto características de identificação com as necessidades do consumidor, ela volta a ser um conceito indestrinsável daquele sujeito/consumidor que a reconhece, ou não.

Existe ainda uma última subtilidade entre os conceitos de satisfação e qualidade que resulta de muito importante para aspectos de operacionalização destes conceitos, referimo-nos à ideia que goza de algum consenso na literatura de que a satisfação é um processo preenchido por episódios enquanto a qualidade resulta de uma avaliação mais sistemática e/ou holística dos produtos/serviços.

A maioria dos estudos e autores sugerem a importância fundamental do conceito de satisfação como antecedente da atitude ou da alteração dos comportamentos/intenções de

compra. Numa perspectiva mais alongada das consequências da satisfação considera-se este conceito também como antecedente da lealdade que por sua vez antecede a fidelização.

Simplificando sem sacrificar excessivamente o rigor poderíamos dizer que os conceitos de satisfação e de qualidade numa perspectiva de mercado não existem fora do quadro conceptual, cognitivo e emocional que lhe são fornecidos pelo homem. A satisfação é um misto de emoção e de razão na verificação de conformidades físicas e esperadas do produto/serviço. É necessariamente de natureza pontual e episódica pois resulta da nossa capacidade de, a todo o momento mas sobretudo nos momentos em que existe um despêndio real de bens monetários, avaliarmos face a requisitos físicos e esperados o equilíbrio conseguido através da troca dos bens monetários pelo produto/serviço adquirido. A qualidade... desde cedo aprendemos, através da fenomenologia do acto de conhecer, que sujeito e objecto são entes distintos mas que precisamente no acto de conhecer compete ao sujeito transcender-se para apreciar as afectações do objecto. Deste processo quem sai alterado é o sujeito porque em cada acto de conhecimento, sucessivo, sistemático e ininterrupto da nossa vivência, trás para dentro de si novo conhecimento. Com base neste esteio de natureza filosófica percebemos que a qualidade é conformidade com as especificações mas de dois níveis: as especificações físicas e as especificações das expectativas do consumidor.

### **3.2. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE, CONCEITOS E PROBLEMÁTICA**

Antes de entrarmos no tópico de revisão do conceito de qualidade e da forma como esta pode/deve ser avaliada consideramos necessário estabelecer os limites desta análise através de algumas considerações prévias.

Uma das dificuldades imediatas da abordagem ao conceito de qualidade resulta, desde logo, do facto de estarmos perante um conceito e vocábulo muito difundido e de utilização indiferenciada. Este conceito utilizado quotidianamente, nas avaliações produzidas pelo senso comum, torna-se de difícil sistematização quando se procura abordá-lo numa perspectiva científica. Esta ambiguidade, quando o conceito de qualidade é tratado ao nível

da praxis, levou a que, por exemplo, Robert Maxwell<sup>28</sup>, quando interrogado sobre o que era para si qualidade proferisse uma afirmação de teor equivalente a “qualidade é simplicidade, eu gosto de coisas simples, por exemplo qualidade num carro é ele não avariar, um carro que não avaria é, por exemplo, um Rolls Royce”.

Este tipo de definição cai na primeira categoria das 5 que compõem a taxonomia proposta por Garvin (1988).

- 1- Definições transcendentais (são definições subjectivas e pessoais, são eternas mas estão para além da descrição lógica e das possibilidades de medida, estão relacionadas com os conceitos de beleza e de amor);
- 2- Definições baseadas no produto (a qualidade é vista como uma variável mensurável, a base de medição são os atributos do produto);
- 3- Definições baseadas no utilizador/consumidor (qualidade é um meio para a satisfação do cliente o que torna estas definições individuais e parcialmente subjectivas);
- 4- Definições baseadas no produtor (qualidade significa estar em conformidade com os requisitos e as especificações);
- 5- Definições baseadas no valor acrescentado (estas definições são feitas em relação ao custo suportado, a qualidade significa algo que vale a pena, algo que tem um bom valor tendo em vista o custo).

Segundo Kotler (2000: 448) “Serviço é qualquer ato de desempenho, essencialmente intangível, que uma parte pode oferecer a outra e que não resulta na propriedade de nada. A execução de serviço pode estar ou não ligada a um produto concreto”.

Quando a medição da qualidade procura avaliar não o encapsulamento do serviço num bem (produto) e por isso mesmo é de natureza tangível, mas um serviço, cujo encapsulamento não existe ou não é tipificado (serviço) as dificuldades aumentam. Todavia, existe nesta última abordagem um elemento falacioso porque hoje é difícil imaginar um mercado de produtos puro, ou seja, onde não estejam presentes elementos de complexidade herdados dos serviços. Por outro lado, se centrarmos a nossa análise na dimensão do benefício para o consumidor, produtos e serviços poderiam ter tratamento idêntico porque,

---

<sup>28</sup> - Conhecido magnata da imprensa Norte Americana, falecido em 1991.

ambos se destinam a suprir necessidades. Mas, quando o interesse da avaliação da qualidade se centra em processos de gestão, tendo em vista a optimização das suas metodologias e das técnicas de marketing e por isso se situa, sobretudo, do lado do fornecedor, então, existe um conjunto de factores que devem ser analisados de forma isolada e que permitem estabelecer alguma distinção entre produtos e serviços.

Estas circunstâncias fazem-se sentir em operacionalizações para medir qualidade como a proposta por Parasuraman *et al.* (1985: 45). Todavia para que esta medição possa ser correctamente estabelecida é necessário ter em atenção os três factores fundamentais que caracterizam os serviços e que, por isso mesmo, também alteram a forma da sua avaliação. Parasuraman *et al.* (idem) consideram com a mesma importância os três factores que caracterizam os serviços mas chamam a atenção, na revisão que fazem destes conceitos, que os mesmos são ponderados de diferente forma por diversos autores. Para uma correcta operacionalização e medição da qualidade, importa realçar o ângulo pelo qual as características dos serviços deve ser abordado, tendo em vista a sua operacionalização. Assim, a **intangibilidade**, alude a que “os serviços são, acima de tudo, performances e não objectos” sendo esta abordagem enfatizada por Bateson (1977) Shostak (1977) Berry (1980) e Lovelock (1981); quanto à **heterogeneidade** esta deve ser vista como um atributo que caracteriza especialmente aqueles serviços que se baseiam numa componente forte e intensiva de trabalho e apresentam performances que variam de produtor para produtor, de consumidor para consumidor e ao longo do tempo. Esta característica faz com que seja difícil conseguir uma consistência de comportamento por parte dos trabalhadores que tem como consequência uma uniformização da qualidade (Booms e Bitner (1981) citados por Parasuraman *et al.* (idem)); e, por último, a **inseparabilidade** que resulta da circunstância da produção e do consumo de muitos serviços ocorrerem em acto contínuo, em serviços não é possível estabelecer ao nível da engenharia do plano de produção os requisitos de qualidade e, depois, enviá-los no serviço para o consumidor. A inseparabilidade é um conceito especialmente trabalhado por Grönroos (1978) Upah (1980) Carman e Langeard (1980) e Lehtinen (1982).

É possível identificar, ainda, na literatura um quarto factor designado **pericuidade** que se encontra muito ligado ao conceito de inseparabilidade e que se prende com a impossibilidade de armazenar, por exemplo, força de trabalho. De qualquer forma, para uma boa revisão sobre o conceito de serviço e as suas características podemos consultar Saraiva (2003: 82-88).



A dificuldade da delimitação do conceito “avaliação de qualidade” advém por um lado das questões que se colocam em torno do conceito de avaliação e, por outro lado, do conceito de qualidade.

Do ponto de vista etimológico o significado de avaliar radica no vocábulo *valia* que significa valor intrínseco ou estimativo, preço. Logo avaliar é determinar a valia, o valor intrínseco ou estimado de um produto ou serviço. Mas o significado de avaliar, do ponto de vista operacional, só fica estabelecido quando se define a metodologia da avaliação ou seja a forma como na prática se avalia que compreende estabelecer, entre outros, o momento, os instrumentos e a escala em que esta será feita.

No âmbito do corpo teórico da gestão, a avaliação é vista como uma função principal do gestor. Mesmo nos modelos mais tradicionais de gestão, a avaliação surge sempre como uma das fases do ciclo de gestão. Em alguns modelos, mais recentes, a avaliação é vista como uma atitude e, por isso, deve fazer parte do quotidiano da organização e de todos aqueles que a compõem.

Quando falamos em avaliação em abstracto remetemos para um quadro conceptual muito diverso e disperso (fala-se em avaliação a nível pedagógico em relação a alunos, professores e escolas, fala-se em avaliação em gestão para comparar desempenhos, para avaliar o progresso e cumprimento de objectivos, para avaliar activos financeiros, etc) pelo que aqui nos cingiremos apenas ao domínio mais relacionado com o nosso trabalho, a avaliação de qualidade<sup>29</sup>.

Sobre a utilização de uma filosofia de gestão da qualidade total abordada quer em termos genéricos quer quando aplicada ao ensino superior, em particular a aplicação dos princípios de Deming, existe uma profusa e aprofundada revisão em Saraiva (2003). A primeira parte do trabalho referido é dedicada à qualidade na indústria e serviços, na 2ª parte é abordada a qualidade no ensino onde é proposta uma “re”-conceptualização e análise da avaliação de qualidade aplicada ao ensino em geral e, depois, na 3ª parte, a aplicação em particular ao ensino superior. Conclui-se que os princípios de Deming poderiam ser aplicados aos estabelecimentos de ensino superior estudados e que “a sua correcta aplicação permitiria realizar as acções necessárias à melhoria da qualidade. Todavia, esses princípios deverão ser

---

<sup>29</sup> - No anexo n°V apresentamos uma síntese da revisão efectuada à problemática da avaliação de qualidade.

aplicados de forma flexível, de acordo com as necessidades específicas de cada organização.” Saraiva (2003: 482).

Consideramos ainda importante, nesta nota prévia, evocar o conceito de percepção, pelo papel central que este ocupa nesta problemática da avaliação de qualidade. Pretendemos, para já, apenas evidenciar a forma como o conceito é abordado na literatura pois, embora a avaliação de qualidade seja sempre um processo iminente suportado pela percepção do avaliador nem sempre lhe é dada a devida e explícita atenção, por parte dos diferentes autores.

### **3.2.1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE QUALIDADE**

Ao longo dos tempos, a evolução dos processos de produção, desde aqueles de natureza mais individual e artesanal até à industrialização e à massificação da produção, criaram a necessidade de se reflectir, estudar e definir o conceito de qualidade, para além da avaliação que é feita pelo senso comum. Em paralelo com os primeiros movimentos de massificação da produção surgem os primeiros esforços e tentativas de racionalização de processos. Constituem trabalhos pioneiros nesta matéria as reflexões de Ford e mais tarde de Taylor e Fayol, através das quais se desenvolvem os primeiros conceitos de racionalização e de gestão da produção. Estes trabalhos ficariam conhecidos na história das ciências da gestão como os estudos da Organização Científica do Trabalho (OCT). Este percurso, do início do século XX, viria a conduzir aos primeiros modelos de avaliação da qualidade, baseados, sobretudo, na optimização de formas de detecção de erros. Para este esforço de racionalização e de melhoria dos processos produtivos contribuem também, em larga escala, as indústrias de guerra, em particular a indústria aeronáutica e de armamento. Uma descrição breve, de alguns dos momentos preponderantes *breakthroughs* da avaliação de qualidade na indústria de produtos, pode ser feita com base numa adaptação a Scheele (2000) conforme se sistematiza na tabela seguinte.

**Tabela nº 11**  
**Avaliação de qualidade – mudanças de paradigma**

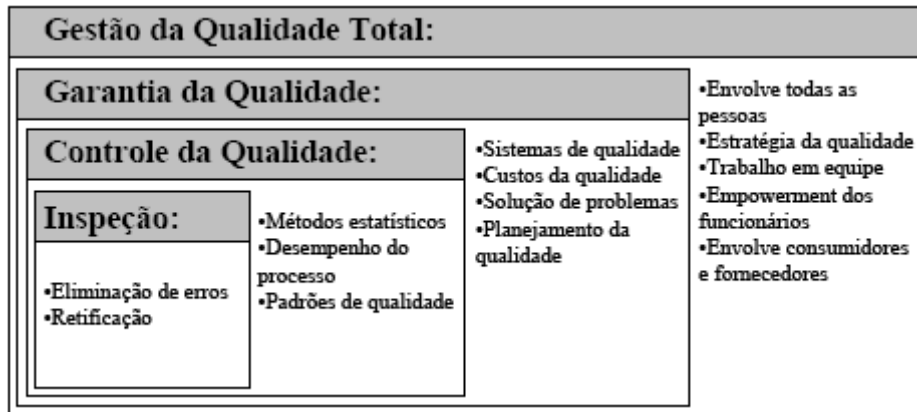
	<b>Até à década de 1930</b>	<b>De: 1930 a 50</b>	<b>De: 1950 a 80</b>	<b>De 1980 a 90</b>	<b>Actualidade</b>
<b>Ênfase</b>	Uniformização da produção	Uniformização reduzindo custos de inspecção	Canal de produção e responsabilidade partilhada por todos os grupos envolvi-dos na produção	Mercado e necessidades dos consumi-dores	Relação CRM
<b>Métodos</b>	Calibrar e Medir	Utilização de técnicas e ferramentas estatísticas	Implementação de Programas e Sistemas de quali-dade	Planeamento estratégico, definição de objectivos e mobilização da organização	Feedback do Mercado Online
<b>Objecto da avaliação</b>	Produto	Produto	Produto	Produto Serviço	Produto /Serviço Relação

Fonte: Adaptado de Scheele (2000)

Uma outra abordagem é a proposta por Slack *et al.* (1999). Estes autores referem que originalmente a qualidade era atingida através de processos inspectivos que tinham em vista separar os defeitos antes de estes serem percebidos pelos clientes. O conceito de controle da qualidade desenvolveu uma abordagem mais sistemática, não apenas para detectar, mas para corrigir os defeitos e problemas de qualidade. A garantia da qualidade ampliou o âmbito das preocupações com a qualidade, sendo responsabilidade de todos e aumentando o uso das técnicas estatísticas. Actualmente a gestão da qualidade total, inclui as abordagens anteriores, porém destaca a atenção especial a dedicar às necessidades e expectativas dos consumidores e a participação de todas as partes e pessoas, considerando todos os custos relacionados à qualidade. Nesta óptica considera-se que custa tanto fazer bem, como fazer mal, pelo que se procura implementar técnicas e metodologias ao nível da padronização dos processos e da medição do seu desempenho, que visão uma melhoria contínua.

A evolução do conceito da qualidade proposta pode ser visualizada na figura seguinte.

**Figura nº 15**  
**Evolução do conceito de qualidade**



Fonte: Slack *et al.* (1999: 507)

Os movimentos de massificação da produção viriam de uma ou de outra forma a amadurecer, sendo hoje possível criar oferta suficiente, em tempo útil, para praticamente qualquer tipo de produto. Ao longo deste percurso fomos assistindo à implementação de diferentes metodologias de qualidade: umas inspiradas na dita “filosofia Japonesa” (a produção com zero defeitos, o fazer bem à primeira, os círculos/células de qualidade) outras suportadas pelos desenvolvimentos e confiança na engenharia e na gestão da produção/operações (que centra a ideia de qualidade na conformidade com os requisitos, Crosby (1979) ou ainda, como propõe Garvin (1983) em que a qualidade é avaliada através da medição de defeitos/falhas “internas”, as que ocorrem durante o processo produtivo e defeitos/falhas “externas”, que ocorrem no pós-venda.

O actual estado de desenvolvimento das economias ditas desenvolvidas caracteriza-se, entre outros aspectos, por criar um espaço de mercado que tem, regra geral, um superávit na oferta de produtos. Neste ponto de desequilíbrio, a favor da procura, as questões relacionadas com a qualidade adquirem grande relevo tanto no domínio interno como no domínio externo das organizações. Internamente tornam-se críticas as questões relacionadas com a eficiência produtiva (gastar apenas o necessário, sem desperdícios de qualquer natureza, para produzir bem); externamente, tornam-se estratégicos todos os aspectos relacionadas com a eficácia da organização face ao mercado, assumindo importância fundamental os aspectos relacionados

com a capacidade de diferenciação e posicionamento<sup>30</sup>, o cumprimento de prazos de entrega, etc.

Mesmo para os mais cépticos, na indústria de bens e serviços, nenhuma organização pode hoje negligenciar o papel do consumidor e o valor da sua percepção em relação aos produtos e serviços que lhe são oferecidos. Num outro extremo encontramos com frequência aquelas organizações que se acomodam! e andam a “reboque” da “voz do mercado” o que, cada vez mais, em face da rápida mudança que hoje o caracteriza, equivale a viver no/para o passado. O equilíbrio que se pede à gestão estratégica de uma organização é o de inovar sem “descarrilar” naquilo que é o fulcro das suas competências e das expectativas dos seus clientes, do seu mercado. Avaliar a qualidade de um serviço é pela sua própria natureza uma tarefa mais complexa do que a avaliação da qualidade de um produto (se é que hoje ainda podemos falar em produtos e serviços, uma vez que por mais simples que sejam os produtos existe hoje a tendência para majorar a relação com o cliente oferecendo sempre mais qualquer aspecto para além do produto em si). Por isso consideramos importante reforçar a ideia de que, em relação a produtos e serviços, nas condições contemporâneas de mercado, quem avalia qualidade são as duas entidades que interagem no mesmo: o produtor e o consumidor.

Para contextualizar a nossa óptica de análise ao conceito de avaliação de qualidade devemos referir que quando o objecto da avaliação de qualidade é a educação ou um sector específico da mesma, o enquadramento possível é o de a olharmos como um serviço. A educação ao compagnar-se com as quatro características básicas que definem os serviços (intangibilidade, inseparabilidade, heterogeneidade e perecibilidade) não se esgota nelas. Ou seja não nos parece sensato admitir que pelo facto de a educação ser um serviço podemos, indistintamente aplicar-lhe um qualquer modelo de avaliação de qualidade. Aliás, esta é uma das conclusões de Saraiva (2003) em relação à aplicação de alguns dos princípios propostos por Deming, ao ensino superior. As quatro características dos serviços são condições necessárias mas não suficientes para a caracterizar. A especificidade deste serviço “educação” dita algumas especificidades nos seus diferentes níveis de oferta e nas suas correlatas práticas de gestão.

---

<sup>30</sup> - Torna-se fundamental a identificação dos “picos de excelência”, as franjas de mais valia percebidas pelo consumidor em relação à oferta da nossa organização face à concorrência e que a posicionam no mercado em termos comparativos.

Quando se analisa a extensa produção científica sobre a avaliação de qualidade existem diversas ópticas ou perspectivas de análise para essas leituras. Isto justifica que, embora consideremos, como referimos anteriormente, que a revisão do conceito de qualidade apresentada por Saraiva (2003) seja bastante exaustiva, não responde ao nosso desafio porque observa o fenómeno por um ângulo que é substancialmente diferente daquele que adoptámos para o nosso trabalho. Na abordagem referida apresenta-se uma análise aprofundada mas transversal de uma grande parte dos modelos, normas e ferramentas de certificação existentes, aliás, como seria de esperar no âmbito de um trabalho cujo fulcro é a gestão da qualidade. No nosso, pretende-se dar um contributo ao nível do próprio conceito de avaliação de qualidade, ou seja, o enquadramento conceptual é focalizado “no que medir” e no “como medir” qualidade, num sector tão específico como o do ensino superior.

### **3.2.2 AVALIAÇÃO DE QUALIDADE FÍSICA E ORGANIZACIONAL E DE QUALIDADE TÉCNICA E FUNCIONAL**

Numa perspectiva histórica as preocupações com a qualidade evoluíram no sentido da produção para o mercado. No âmbito das teorias da gestão organizacional a qualidade foi originalmente um tópico tratado na “gestão da produção”. Este tópico evoluiu, sobretudo a partir da década de 1960, com o advento dos computadores, dos aspectos físicos da produção (gestão da produção) para os aspectos das operações (gestão das operações) (Schroeder, 1993). Em paralelo também se diversifica o interesse científico do tema da qualidade para as áreas da psicologia, do marketing e do comportamento do consumidor. Esta constatação não significa que, do ponto de vista organizacional, e em particular no sentido estrito do sistema de produção, a qualidade não seja hoje um assunto da maior relevância no âmbito da gestão, consideramos, aliás, que porventura nunca terá tido tanta importância como na actualidade.

No vasto espectro de publicações em que se problematiza a qualidade do ponto de vista da produção e do mercado, não podíamos deixar de referir o contributo dado por Keith (1960). Todavia, consideramos que os três autores a que aludimos de seguida são importantes pela forma como sistematizam e problematizam esta questão desviando-a do domínio científico das operações e produção para o domínio do marketing e do comportamento do consumidor. Os trabalhos a que nos referimos são da autoria de Lehtinen e Lehtinen (1982) e de Grönroos (1982, 1988).

Lehtinen e Lehtinen (1982) concretizam o conceito de qualidade definindo três dimensões chave: a qualidade física (aspectos físicos do serviço) a qualidade organizacional (imagem e perfil da organização) e a qualidade de interação (entre pessoal e clientes e entre clientes e clientes). A qualidade resulta da interação entre o cliente e os elementos da organização. São feitas medições às dimensões da qualidade através de estudos de satisfação aplicados aos clientes e aos colaboradores e estudos sobre as reclamações.

Grönroos (1982) começa por conceptualizar a natureza dos serviços face à dos produtos, cita Rathmell (1974) dizendo que esse seu trabalho foi provavelmente “o primeiro quadro de referência teórico do marketing dos serviços” em que ele (Rathmell) aplica conceitos e modelos teóricos da teoria do marketing do consumo ao marketing dos serviços. Depois entra na questão da conceptualização da qualidade do serviço dizendo “porque o consumidor de um serviço” pela natureza do mesmo “pode e quer avaliar um vasto conjunto de recursos e actividades ligadas à produção desses recursos e aos processo produtivo aquando da formação da sua opinião sobre o serviço, a qualidade do serviço será por natureza complicada.”, (Grönroos idem: 33). De acordo com o modelo que propõe a qualidade do serviço depende de três componentes: da imagem da organização (o serviço prestado não tem que ser só bom também tem que parecer bom) da qualidade técnica (os meios de produção devem ser adequados) e da qualidade funcional (deve haver competência na utilização dos meios técnicos). Em Grönroos (1988) para além de uma tentativa de refinar melhor as características comuns aos serviços, o autor chama a atenção para seis aspectos fundamentais a ter em consideração quando se analisa qualidade do serviço, a saber:

- qualidade é o que o cliente percebe, “na firma, temos que definir qualidade da mesma forma que os clientes a definem; doutra forma, podem ser tomadas acções erróneas que só nos farão perder tempo e dinheiro em programas de qualidade inúteis” (Grönroos, idem: 11);

- as dimensões da qualidade são “O quê” e “Como”, a primeira diz respeito à qualidade técnica e a segunda à qualidade funcional;

- imagem e qualidade do serviço – regra geral, “o fornecedor de um serviço não se pode esconder por trás do nome de uma marca ou de um distribuidor”, (Grönroos, idem: 11). Na maior parte dos casos o consumidor verá e interagirá com os recursos da organização e com as suas formas de operar;

- qualidade e vantagem competitiva, a qualidade é certamente um dos sustentáculos da(s) vantagem(ns) competitiva(s) de uma organização, todavia como o conceito de qualidade é complexo e, por isso, importa saber que dimensão da qualidade é relevante para a vantagem competitiva. O autor defende que muitas vezes a tónica é colocada na dimensão técnica quando, de facto, deve ser colocada na dimensão funcional;

- a qualidade do serviço, é uma experiência global e complexa que resulta da comparação entre a experiência de qualidade sentida pelo consumidor comparada com as expectativas que o mesmo formulou para as mesmas. A avaliação total da qualidade “não é determinada apenas pelo nível de qualidade técnica e funcional, mas também pela diferença entre a qualidade esperada e experimentada.”, (Grönroos, idem: 12);

- momento de verdade, corresponde à situação em que o cliente se confronta com os recursos e formas de operação de quem fornece o serviço e que são factores críticos para a formulação da qualidade experimentada.

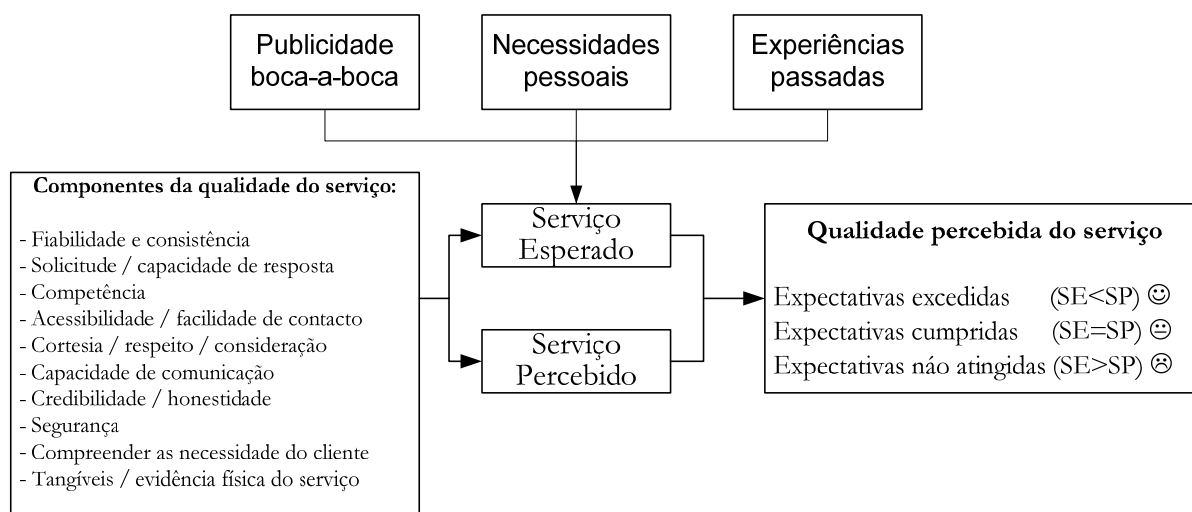
No final do trabalho são referidos os seis critérios para que seja gerada uma boa avaliação da qualidade dos serviços, a saber: profissionalismo e competência, atitudes e comportamentos, acessibilidade e flexibilidade, fiabilidade e confiança, capacidade para corrigir situações inadequadas e, por último, reputação e credibilidade.

### **3.2.3. HIATOS (GAPS) NA QUALIDADE DO SERVIÇO. A QUALIDADE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO ESTRATÉGICA E DE GESTÃO DAS EXPECTATIVAS**

Em 1985, Parasuraman, Zeithaml e Berry publicam um artigo no qual propõem um modelo que faz a síntese de grande parte das ideias que vinham sendo exploradas há vários anos nas ciências da gestão, marketing e comportamentais e que se encontravam dispersas na teoria. A inovação deste artigo, na nossa opinião, consistiu na capacidade para integrar, sintetizar e sistematizar o conjunto vasto de ideias que fervilhavam em torno dos temas da satisfação e da qualidade desde a década de 1950. O seu modelo original, retirado da publicação referida, encontra-se na figura seguinte.



**Figura nº 16**  
**Modelo de avaliação de qualidade (expectativas vs realizações)**

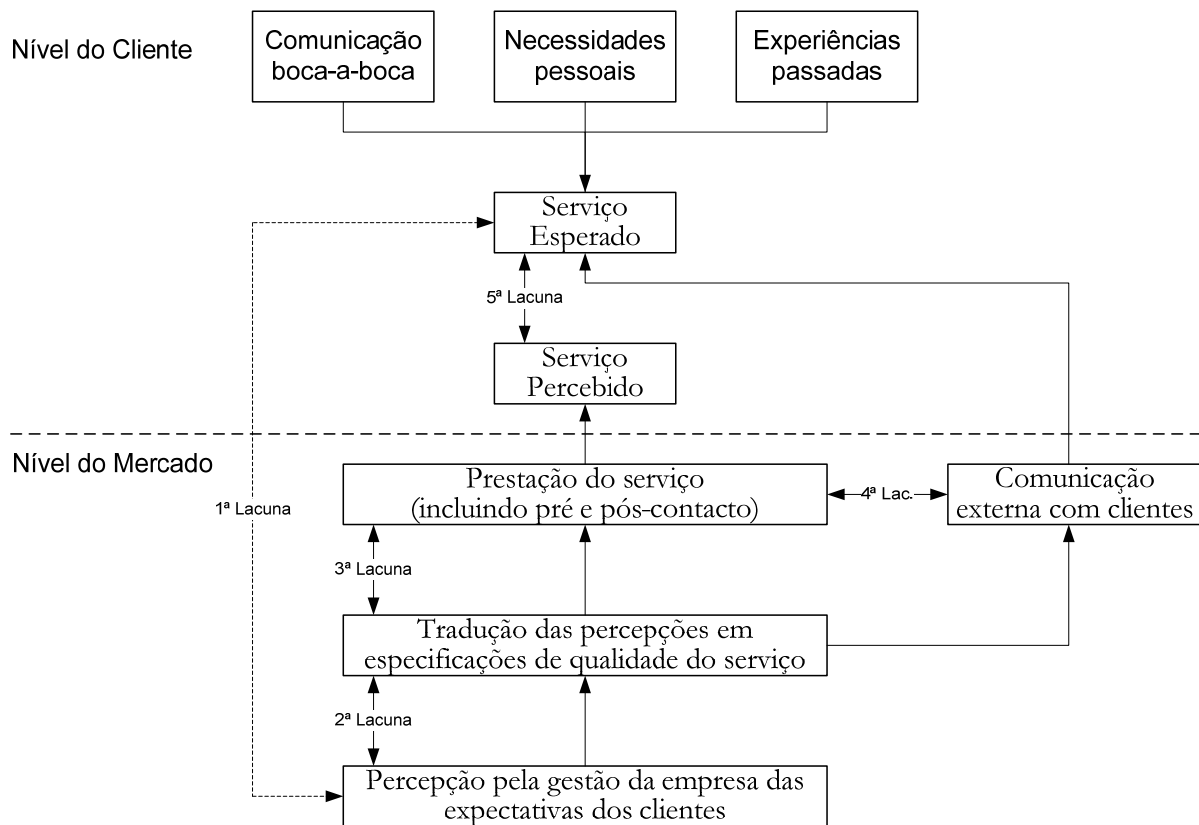


Fonte: Parasuraman *et al.* (1985: 47-48)

Este trabalho consolida o caminho neste enfoque teórico, imerso na vasta teoria do comportamento do consumidor, definindo 10 dimensões que condicionam as expectativas e a avaliação da qualidade do serviço. A avaliação de qualidade é de nível superior quando as expectativas são superadas, de indiferença se não houver "surpresas" ou seja o serviço percebido é idêntico ao serviço esperado e de nível inferior se o serviço percebido ficar abaixo das expectativas formuladas para o mesmo.

A operacionalização deste modelo é feita através da medição das dimensões em análise e da diferença verificada entre as mesmas, num algoritmo pré-definido. Assim, a medição da qualidade do serviço é feita através de 5 lacunas, *gap's* representados na figura seguinte, através da qual se percebe a fórmula subjacente à determinação das referidas lacunas.

**Figura nº 17**  
**Modelo de avaliação de qualidade baseado nos 5 gaps**



Fonte: Parasuraman *et al.* (1985: 44)

As 5 diferenças enunciadas no modelo vão desde a leitura que a gestão da organização faz das expectativas dos seus clientes (1ª lacuna) que não é exactamente igual àquilo que os clientes esperam do serviço, passa pela lacuna nº 2 que resulta da implementação dos requisitos do serviço não coincidirem totalmente com a percepção que a gestão tem para o próprio serviço, pela diferença nº 3 que acontece pelo facto da operacionalização do serviço ter também a sua interpretação dos requisitos do serviço que não é exactamente igual à daqueles que os definiram e pela diferença nº 4 que se pode definir como uma dissonância entre a informação externa com os clientes e a forma como o serviço é prestado. Quanto mais amplos forem estes hiatos, que se passam ao nível global/transaccional, maior é a probabilidade do hiato relacional, o nº5, ter uma maior amplitude.

A avaliação de qualidade constituindo-se como um valor final pode também ser vista, ao nível da gestão empresarial como uma “ferramenta”, e por isso como um valor instrumental para auxiliar a prossecução dos objectivos finais da organização.

Garvin (1987: 104) afirma que ter “qualidade elevada significa agradar ao consumidor, não apenas protegê-lo de incômodos” mas, adianta que “cabe aos gestores desenvolverem um passo preliminar mas crucial, por óbvio que possa parecer. Eles devem primeiro desenvolver um vocabulário claro com o qual deve ser discutida a estratégia de qualidade.” Neste sentido chama a atenção para o valor da gestão estratégica da qualidade e propõe 8 dimensões críticas em torno das quais se deve estabelecer o quadro da análise estratégica. As 8 categorias críticas propostas são:

- Performance, sendo um atributo fácil de medir em produtos torna-se mais difícil de medir em serviços, todavia, a performance em serviços pode ser vista como a prontidão do serviço mas, como refere Garvin (idem) “a questão de perceber até que ponto diferenças de performance são diferenças de qualidade pode depender de circunstâncias preferenciais – mas preferências baseadas em requisitos funcionais, não em gostos.”;

- Funcionalidades acrescidas, são, nas palavras do autor “os sinos e assobios” dos produtos e serviços. Correspondem àquelas características que vão para além das funcionalidades básicas esperadas do produto. O que é crítico aqui é que essas funcionalidades envolvam atributos objectivos e mensuráveis;

- Fiabilidade é uma dimensão que reflecte a probabilidade de uma avaria ou mau funcionamento dentro de um período específico de tempo. Utiliza-se para medir este atributo os conceitos de “tempo médio até à primeira falha”, “tempo médio entre falhas” e a “taxa de falhas por unidade de tempo”. Estas medições são mais relevantes quando aplicada a produtos, todavia, quantas vezes não desistimos de determinado tipo de serviços pelo comportamento erróneo do seu fornecedor?;

- Conformidade ou grau em que o design e as características do produto/serviço se conformam com os standards estabelecidos. Esta é a característica que mais deve à abordagem tradicional de qualidade da qual poderíamos destacar Juran como representante;

- Durabilidade é a característica através da qual se pode definir a quantidade de utilização de um produto até à sua inutilização ou ao momento em que é preferível a sua substituição em vez da sua reparação continuada. É uma medida do tempo de vida do produto que compreende duas dimensões: a económica e a técnica;

- Qualidade serviço pós-venda, “serviceability” é uma característica que compreende a rapidez, a cortesia, a competência e a facilidade da reparação num episódio de pós-venda;

- Estética ou idiossincrasia do consumidor face ao produto/serviço, dito de outra forma é a maneira como alguém em particular avalia o produto/serviço em relação ao seu aspecto, à sensação que causa, a forma como soa, sabe ou cheira. É a reacção do sujeito na sua interacção com as características salientes do produto/serviço.;

- Qualidade percebida, os consumidores nem sempre têm informação completa sobre os atributos dos produtos/serviços, utilizam medidas indirectas para fazer comparações entre marcas. A durabilidade de um produto é, na maior parte das vezes, avaliada por analogia com outros produtos da mesma marca. “A reputação é um aspecto primário da qualidade percebida. O seu poder advém de uma não provada analogia de que a qualidade dos produtos de hoje é similar à dos produtos de ontem ou que a qualidade de bens numa nova linha de produção é similar à qualidade dos produtos já estabelecidos daquela empresa” (Garvin, *idem*: 108).

Um ano mais tarde surge pelas mãos de Parasuraman *et al.* (1988) uma nova proposta de operacionalização do conceito de avaliação de qualidade suportada por uma escala de 22 itens divididos por 5 dimensões. Esta alteração de 10 par 5 dimensões ficou a dever-se às investigações realizadas onde, segundo os autores, se demonstrou a correlação existente entre capacidade de comunicação, competência, cortesia, credibilidade, segurança e acessibilidade e facilidade de contacto. Esses factores foram fundidos em dimensões mais amplas chamadas segurança e empatia, obtendo-se no final cinco dimensões consolidadas.

As 5 dimensões do modelo revisto são:

a) **Tangíveis**: aparência das instalações físicas, equipamentos, pessoal e materiais de comunicação;

b) **Fiabilidade e consistência (Confiabilidade)** - capacidade de executar o serviço prometido com confiança, precisão e consistência. Significa um serviço cumprido no prazo, sem modificações e sem erros;

c) **Solicitude e capacidade de resposta (Responsividade)** - disposição para ajudar os clientes e fornecer o serviço prontamente;

d) **Segurança** - conhecimento e cortesia dos funcionários e sua habilidade para inspirar confiança, confidencialidade e credibilidade;

e) **Empatia** - cuidado, interesse e atenção individualizada dedicada ao cliente. A empatia inclui a acessibilidade e o esforço em entender as necessidades específicas dos clientes.

Os clientes utilizam essas cinco dimensões ou determinantes da qualidade para fazer julgamentos sobre a qualidade dos serviços, comparando o serviço esperado com o percebido.

A operacionalização e medida da qualidade do serviço é feita através de um questionário que abarca o julgamento global do consumidor face a determinado produto/serviço e ficou conhecido como SERVQUAL. Essa ferramenta tem duas partes. Uma para registrar as expectativas dos clientes em relação ao serviço, formada por 22 itens de expectativas que estão relacionados com as cinco dimensões da qualidade e outra parte, onde através de 22 itens, as percepções dos clientes são registradas. A pontuação final é estabelecida pela diferença entre as percepções e expectativas registradas (Percepção - Expectativa => P – E, ou GAP 5). Para a avaliação dos 22 itens de expectativas e percepções, é utilizada uma escala do tipo *Likert* de 7 pontos, onde os extremos são marcados com “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente”. O modelo do questionário original SERVQUAL, proposto por Parasuraman *et al.* (1988) com os 22 itens de expectativas e percepções pode ser visto na al. a) do anexo nºVII.

Neste artigo, os autores propõem ainda que a distinção entre avaliação de qualidade e satisfação seja feita através da extensão da avaliação, ou seja a qualidade resulta de uma avaliação global enquanto a satisfação resulta da avaliação de uma transacção.

A gestão das expectativas dos consumidores tem-se mostrado como uma das áreas mais férteis da comunicação e do marketing organizacionais. Também ao nível da avaliação da qualidade se considera útil proceder à gestão dessas expectativas para que os *gaps* entre estas e a realidade não provoquem níveis elevados de insatisfação que, de forma abrangente e reiterada conduzem a uma imagem de pouca ou má qualidade.

A chamada de atenção para este aspecto da gestão das expectativas é feita, entre outros, por Grönroos (1988) no artigo que foi referido e analisado anteriormente. Nesse artigo, como vimos, o autor defende a existência de seis critérios fundamentais para a percepção de uma boa qualidade do serviço. Grönroos defende ainda que as expectativas de qualidade são função da comunicação de marketing, da comunicação boca-a-boca, da imagem corporativa e local e das necessidades do consumidor.

À medida que se foi avançando no conceito de avaliação da qualidade este foi divergindo dos aspectos mais facilmente quantificáveis do produto e/ou serviço para aspectos de natureza mais complexa, como aqueles que se encontram associados à imagem, a atitudes e a expectativas. Por outro lado, também se foi criando a consciência que, afinal, qualidade mais do que um estado definitivo de avaliação é um estado dinâmico e contingencial, porque é profundamente influenciado pela percepção.

Carman (1990) faz uma avaliação da escala do SERVQUAL problematizando o número de itens e dimensões utilizados tendo em vista a captura das percepções de qualidade. Este trabalho evidencia a necessidade das 5 dimensões propostas pelo SERVQUAL serem adaptadas, como refere Carman (idem: 50) “claramente, os termos e assuntos de alguns itens precisam de ser adaptados aos requisitos de cada serviço. A estabilidade das dimensões do SERVQUAL é impressionante mas a evidência tem reportado sugestões de que as dimensões PZB não são completamente genéricas.”

Parasuraman *et al.* (1991) publicam este trabalho de refinamento e reavaliação da escala SERVQUAL baseado num estudo composto por cinco amostras de clientes diferentes. Para além do estudo das dimensões subjacentes aos dados, estudam a validade da escala através da regressão das variáveis de gap face à variável percepção global de qualidade. Este estudo permite concluir favoravelmente sobre a validade dos itens utilizados. Concluem este trabalho reafirmando a validade e fiabilidade da escala, definindo linhas de orientação para a utilização deste instrumento por outros investigadores.

Lehtinen e Lehtinen (1991) mantêm o seu modelo de qualidade do serviço formada pelos níveis qualitativos do serviço nas diferentes dimensões do processo produtivo do mesmo. “Com esta estas dimensões em mente, as dimensões da qualidade do serviço são:

- qualidade física;
- qualidade interactiva;
- qualidade organizacional.”, (Lehtinen e Lehtinen, idem: 288)

Todavia, os autores chamam a atenção para a possibilidade da qualidade ser avaliada apenas com base em duas dimensões, isto acontece quando ela é estudada na óptica do

cliente, definindo-se as dimensões qualidade de processo e qualidade de resultado (output). Este enquadramento requer um maior nível de abstracção e encontra-se relacionado com as duas dimensões da qualidade propostas por Grönroos. Estes autores chamam à atenção para a necessidade da avaliação ser feita olhando para o mesmo fenómeno por dois prismas: o da organização e o do consumidor.

Boulding *et al.* (1993) também enfatizam o ângulo do consumidor e propõem um modelo dinâmico de avaliação da qualidade do serviço. Afirmam que a percepção de um indivíduo sobre a qualidade do serviço, logo a seguir a um episódio de contacto, é uma mistura das suas expectativas anteriores sobre que vai e o que deve transparecer durante o contacto e do que é, na realidade o serviço fornecido durante o encontro/contacto. Neste modelo distinguem entre as expectativas “will” (o que vai acontecer no próximo encontro de serviço) e as expectativas “should” (o que deve acontecer no próximo encontro de serviço) em função, como definem, da dinâmica do processo de avaliação.

#### **3.2.4. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO SERVIÇO, DO SERVQUAL AO SERVPERF**

A evolução do conceito tem sido feita em termos da orientação e do prisma de análise, todavia, sempre suportada pela mesma “ferramenta” de medição, dos *gap's*, propostos no início da década de 1980.

Teas (1993) realça no seu artigo intitulado “Expectativas, avaliação de performance e percepção da qualidade do serviço”, que dois *gaps* iguais podem medir níveis de expectativas/realizações completamente diferentes. A medição da qualidade do serviço através da diferença entre P-E numa escala de 7 pontos significa que o grau máximo de qualidade para um atributo é 6 e ocorre quando E=1 e P=7 e o grau mínimo é -6 que ocorre na situação inversa. Para que esta metodologia seja válida, refere Teas (1993: 19) “deve reflectir de forma constante níveis de qualidade crescentes à medida que os resultados crescem de -6 até 6...todavia, a discussão sobre a conceptualização de standards ideais alternativos pode ser incompatível com a assunção que o aumento do resultado P-E reflecta aumentos contínuos de percepção de qualidade.” Por outro lado, o valor de indiferença em

que  $P-E=0$  pode ser obtido em 7 situações diferentes (7-7, 6-6,...,1-1) que, embora conduzindo a um resultado igual do ponto de vista da percepção de qualidade significam diferentes avaliações dos atributos. Desta constatação surge a necessidade de introduzir no modelo de medição de qualidade o nível de performance. Este autor sugere que a medição da percepção de qualidade apresenta mais validade quando baseada na avaliação das performances comparadas com alternativas.

Deste pressuposto parte-se para a ideia da avaliação da qualidade não em absoluto face a este ou aquele produto/serviço mas em comparação com as alternativas de qualidade que nos seriam dadas por produtos/serviços alternativos. Na sua teoria esta medição é operacionalizada através da adaptação do modelo atitudinal clássico do ponto ideal/normativo que passamos a descrever, (Teas 1993):

$$Q_i = -1 \left[ \sum_{j=1}^m W_j \sum_{k=1}^{n_j} P_{ij_k} |A_{j_k} - I_j|^t \right] \frac{1}{t} \quad (1)$$

onde,

$Q_i$  - qualidade percebida do objecto  $i$ . Multiplicando o lado direito da equação por -1 obtêm-se os valores mais elevados de  $Q_i$  que se encontram associados a altos níveis de qualidade percebida;

$W_j$  - importância do atributo  $j$  como determinante da qualidade percebida;

$P_{ij_k}$  - probabilidade percebida de que o objecto  $i$  tenha a quantidade  $k$  do atributo  $j$ ;

$A_{j_k}$  - quantidade  $k$  do atributo  $j$  no objecto  $i$ ;

$I_j$  - quantidade ideal do atributo  $j$ , ponto ideal do atributo  $j$  no objecto  $i$  (conforme conceptualizada no modelo atitudinal dos pontos ideais);

$m$  - número de atributos do objecto  $i$ ;

$n_j$  - número de quantidade de categorias do atributo  $j$ ;

$t$  - parâmetro espacial de Minkowski<sup>31</sup>.

Se for assumindo que o parâmetro  $t$  não influencia a percepção de qualidade então  $t=1$  e a equação anterior assume a forma:

---

<sup>31</sup> - Relaciona-se com o algoritmo utilizado para representar num espaço bidimensional a qualidade face ao ponto ideal. Para uma revisão sobre a utilização no modelo atitudinal do ponto ideal do parâmetro espacial de Minkowski pode consultar-se Ginter (1974).



$$Q_i = -1 \left[ \sum_{j=1}^m W_j \sum_{k=1}^{n_j} P_{ij_k} |A_{j_k} - I_j| \right] \quad (2)$$

A equação anterior pode ser simplificada quando se assume que um indivíduo avalia o objecto  $i$  com uma percepção certa e que o objecto  $i$  tem uma quantidade constante de cada atributo, podemos retirar a componente probabilística à equação ficando apenas:

$$Q_i = -1 \left[ \sum_{j=1}^m W_j |A_{ij} - I_j| \right] \quad (3)$$

onde,

$A_{ij}$  - representa a quantidade percebida do atributo  $j$  possuída pelo objecto  $i$ .

O modelo de qualidade normalizada proposto pode ser conceptualizado como o *gap* de qualidade normalizada, ou seja:

$$NQ_i = [Q_i - Q_e] \quad (4)$$

Assim, o índice de qualidade normalizada para o objecto  $i$  ( $NQ_i$ ) resulta da diferença entre a percepção de qualidade do objecto  $i$  e a percepção de qualidade de excelência do objecto norma.

Se a norma de excelência for igual ao objecto ideal ou perfeito então, pela equação nº2,  $Q_e$  será zero porque  $|A_{j_k} - I_j| = 0$ .

Reespecificando o conceito de expectativas normativas do SERVQUAL para o conceito de normas de excelência a percepção de qualidade pode ser medida através de:

$$NQ_i = -1 \left[ \sum_{j=1}^m W_j (|A_{ij} - I_j| - |A_{ej} - I_j|) \right] \quad (5)$$

onde,

$A_{ej}$  - representa a percepção da quantidade do atributo  $j$  que é possuído pela norma de excelência.

Se for admitida a existência de um número infinito de pontos ideais a equação anterior pode ser expressa:

$$NQ_i = \sum_{j=1}^m W_j (A_{ij} - A_{ej}) \quad (6)$$

A equação que permite operacionalizar o conceito subjacente ao SERVQUAL para os estudos empíricos é:

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k W_j (P_{ij} - E_{ij}) \quad (7)$$

onde,

$SQ_i$  - percepção global de qualidade do estímulo  $i$ ;

$k$  - número de atributos;

$W_j$  - factor de ponderação se aos atributos forem atribuídos diferentes pesos;

$P_{ij}$  - percepção do estímulo  $i$  em relação ao atributo  $j$ ;

$E_{ij}$  - expectativas de qualidade do serviço para o atributo  $j$  que é a norma relevante para o estímulo  $i$ .

As duas equações anteriores são similares na sua estrutura mas é necessário notar “que há duas assunções necessárias na derivação de uma para a outra e que são que todos os  $m$  atributos têm um número infinito de pontos ideais clássicos e que o conceito de expectativas normativas do SERVQUAL é redefinido como ‘normas de excelência’”, (Teas, 1993: 23).

Cronin e Taylor (1992) propõem um modelo alternativo ao SERVQUAL que designam de SERVPERF. Propõem-se estabelecer a ordem de influência da satisfação do cliente face à avaliação de qualidade do serviço, postulando que satisfação é um antecedente da qualidade e apresentam 4 modelos alternativos para avaliar a qualidade:

**Modelo nº 1** Qualidade do Serviço = (Performances – Expectativas) ->SEVQUAL;

**Modelo nº 2** Qualidade do Serviço = Importância x (Performances – Expectativas) -> SEVQUAL ponderado;

**Modelo nº 3** Qualidade do Serviço = (Performances) ->SEVPERF;

**Modelo nº 4** Qualidade do Serviço = Importância x (Performances) ->SERVPERF ponderado.

Para avaliarem estas propostas realizam um estudo empírico no qual aplicam o questionário dos 22 itens a 4 indústrias. Analisam os dados através de análise factorial e de equações estruturais e concluem a três níveis:

1º - tanto a literatura como a evidência empírica do seu estudo sugerem que a qualidade do serviço “seja conceptualizada e medida como uma atitude. A literatura claramente suporta a abordagem apenas pela performance (SERVPERF)”, (Cronin e Taylor, 1994: 63). Por outro lado mostram que a escala do SERVPERF explica uma maior percentagem da variação das respostas do que a do SERVQUAL;

2º - afirmam que muita da literatura recente tem sugerido que a satisfação é um antecedente da qualidade do serviço. Todavia, a análise dos dados da sua investigação demonstra o contrário ou seja que a qualidade do serviço leva à satisfação;

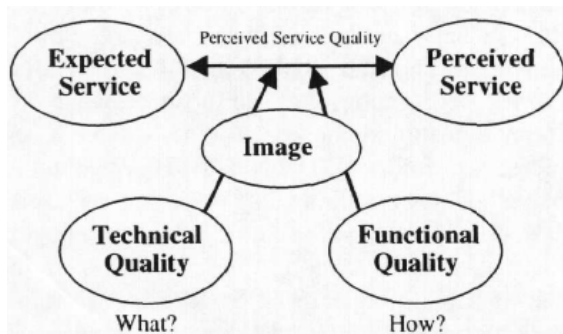
3º - a análise feita no LISREL sugere que a satisfação tem um efeito significativo (ao nível de 5%) nas intenções de compra enquanto a qualidade do serviço não denota esse efeito.

### **3.2.5. PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DO SERVIÇO, OUTROS MODELOS E APLICAÇÕES.**

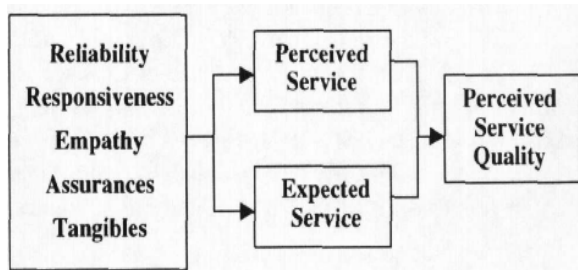
Dabholkar *et al.* (1996) partindo da escala do SERVQUAL propõem uma escala hierárquica de 5 factores para medir qualidade do serviço em lojas de retalho. Neste trabalho estes autores dão expressão a várias sugestões encontradas na literatura para que a escala SERVQUAL fosse adaptada em função do produto/serviço.

Brady e Cronin (2001) apresentam uma sistematização dos modelos de avaliação de satisfação composta por quatro tipos principais incluindo-se, eles próprios, no quarto tipo. Na sua revisão sobre a avaliação da qualidade evidenciam os 4 modelos dominantes, (Brady e Cronin, 2001: 35):

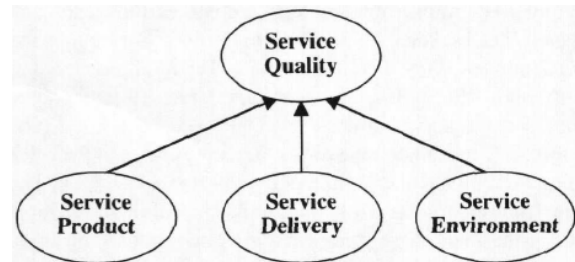
1) O modelo nórdico, que teve como precursor Grönroos (1984).



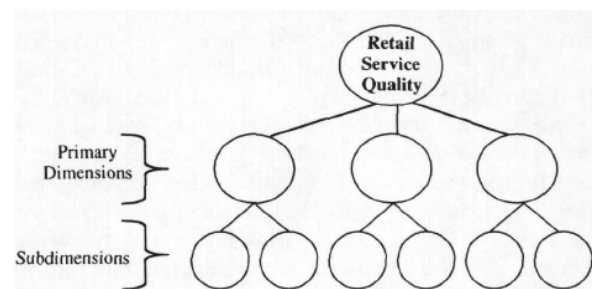
2) o modelo SERVQUAL, proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988)



3) o modelo das três componentes sugerido por Rust e Oliver (1994)



4) o modelo multinível preconizado por Dabholkar, Thorpe e Rentz (1996)



Retomando as ideias originais de Grönroos (1984) estes autores apresentam um modelo misto composto por 3 dimensões principais que designam como interação, ambiente e resultado, sendo cada uma destas dimensões composta por 3 subdimensões, respectivamente: atitude, comportamento e competência; condições ambientais, design e factores sociais; tempo de espera, factores físicos e valência.

Sureshchandar *et al.* (2002)<sup>b</sup>, partindo de uma preocupação eminentemente gestonária de controle de custos e maximização da receita através da fidelização da clientela pela qualidade, realiza um estudo suportado pelos itens utilizados no SERVQUAL. Num artigo dos mesmo autores, publicado em 2001, identificam os 5 factores críticos, do ponto de vista dos clientes, que influenciam a percepção da qualidade do serviço. No trabalho de 2002 onde pretendem medir a percepção de qualidade do serviço no sector bancário, mantêm os 5 factores que descrevem como:

- 1) serviço “core” ou produto do serviço;
- 2) elemento humano ou prestação do serviço;

- 3) elementos de sistematização da prestação do serviço ou componente não humana da prestação do serviço;
- 4) elementos tangíveis do serviço;
- 5) responsabilidade social.

Concluem que o conceito de satisfação é multifacetado e que a percepção da qualidade do serviço e a satisfação diferem significativamente em relação aos 5 factores considerados. O conceito de qualidade é mais abstracto do que o conceito de satisfação.

Renaweera e Andy (2003) procuram identificar efeitos directos e de moderação entre a qualidade do serviço e a retenção de clientes. Com base na literatura formulam um conjunto de 6 hipóteses que procuram validar através da sua investigação.

H1) quanto mais elevadas forem as percepções de qualidade do serviço maior será o nível de intenções de recompra;

H2) quanto melhor for a percepção de preço melhor será o nível de intenções de recompra;

H3) em serviços massificados, como os das comunicações fixas, a percepção de preço modera a relação entre a percepção de qualidade do serviço e as intenções de recompra;

H4) quanto mais elevado for o grau de inércia (para a mudança para outro produto/serviço) mais elevado será o nível de intenções de recompra;

H5) quanto mais elevado for o nível de indiferença, mais elevado será o nível de intenções de recompra;

H6) a percepção de indiferença do consumidor modera a relação entre a percepção de qualidade do serviço e as intenções de recompra.

Para operacionalização da investigação utilizam os modelos SERVQUAL e SERVPERF em simultâneo, constituindo uma escala de 12 itens. Através da análise de regressão concluem que os resultados confirmam todas as relações definidas nas hipóteses à excepção da 4ª.

Hovart e Verner (2005) consideram a percepção da qualidade do serviço como uma das mais importantes determinantes do desenvolvimento económico. Referem que o peso dos

serviços na Europa terá atingido 60% do valor da economia sem embargo de, nas palavras dos autores, “haver pouca investigação sobre a qualidade do serviço”. Partem da ideia de que a qualidade do serviço é o produto do esforço de todos os colaboradores da organização investido na satisfação dos clientes. A sua preocupação centra-se na avaliação da percepção da qualidade do serviço em organizações ligadas à prestação de serviços de saúde. Utilizam uma escala de 22 itens baseada no SERVQUAL. Como consideram que as dimensões subjacentes aos dados não correspondem às proposta originalmente por Parasuraman, submetem os dados à análise de componentes principais. Chegam a uma solução com duas dimensões: fiabilidade da percepção de qualidade do serviço e empatia. Deixam transparecer, como uma das conclusões do trabalho que a percepção de qualidade é uma avaliação de natureza mais holística à organização face à satisfação de natureza mais episódica.

Parasuraman *et al.* (2005) publicam um estudo em que aplicam uma escala multi-item para avaliar qualidade do serviço electrónico. A avaliação da percepção de qualidade através de um interface electrónico levanta novas questões que se prendem com aspectos de design e engenharia do próprio site. Neste sentido surge uma séria de novos desafios à avaliação da percepção de qualidade que Parasuraman *et al.* (idem) procuram identificar através de uma revisão da literatura sobre esta temática. Aproveitaremos a revisão efectuada neste artigo para sistematizar os aspectos mais pertinentes sobre esta temática, embora consideremos que se nota uma ausência importante na revisão feita ao não ser relevado o papel de Jacob Nielsen. Este autor foi precursor da avaliação de interfaces e também de Web sites através da definição de um conjunto de regras que têm em vista a produção de sites de qualidade (as designadas heurísticas de Nielsen).

Na revisão da literatura sobre avaliação da qualidade do serviço através da utilização de plataformas electrónicas Parasuraman *et al.* (idem) identificam como um dos primeiros instrumentos para medir qualidade de um site a escala WebQual, proposta por Loiacono *et al.* (2000). Esta escala utiliza 12 dimensões para avaliar um Web site, a saber: adequação da informação à tarefa, interacção, confiança, tempo de resposta, design, intuitividade, apelo visual, inovação, apelo emocional, comunicação integrada, processos de negócio e capacidade de substituição. Consideram que esta proposta se encontra mais centrada na avaliação do próprio Web site do que propriamente na percepção de qualidade.

A primeira proposta com o nome SITEQUAL surge pelas mãos de Yoo e Donthu (2001). Trata-se de uma escala composta por 9 itens para medir qualidade de um site em 4

dimensões: facilidade de utilização, estética do design, velocidade de processamento e segurança.

Uma outra proposta também designada como WebQual é feita por Barnes e Vidgen (2002). Esta escala proporciona um índice de qualidade (pesando as percepções de qualidade pelo nível de importância) composto por 5 factores: usabilidade, design, informação, confiança e empatia.

Segundo Parasuraman *et al.* (idem: 216) as últimas duas propostas “foram avaliadas utilizando amostras de conveniência” em ambientes que estão longe de capturar todos os aspectos do processo de compra e “por isso não constituem uma metodologia de avaliação compreensiva da qualidade de serviço de um site”. O mesmo não acontece com o trabalho de Wolfinbarger e Gilly (2003) que assentou na definição de uma escala com 14 itens designada eTailQ, através de *focus group* e de um painel online. Esta escala contém 4 factores:

- design do web site (envolvendo atributos de design, personalização e selecção do produto);
- fiabilidade e resposta a questões fundamentais (representação fidedigna do produto, entrega atempada e rigor no processamento dos pedidos);
- privacidade e segurança (sensação de segurança e confiança no site);
- serviço ao cliente/capacidade de resposta (combinação de interesse em resolver problemas ao cliente, vontade do pessoal para ajudar e respostas prontas às perguntas).

Sendo um trabalho bem sistematizado e compreensivo na avaliação de Parasuraman *et al.* (idem) requer ainda alguma investigação futura sobre alguns dos itens que propõe, em particular na dimensão serviço ao cliente.

O primeiro estudo sobre esta temática apresentado por Parasuraman e Malhotra (2000) propunha 11 e-SQ dimensões medidas por 121 itens. Depois de refinada esta escala viria a produzir duas escalas: a E-S-QUAL com 22 itens e quatro dimensões (eficiência, resposta a questões fundamentais, disponibilidade do sistema e privacidade) e a escala para avaliar qualidade do serviço em situações de recuperação de situações anómalas, a E-RecS-QUAL composta por 11 itens e três dimensões (serviço ao cliente/capacidade de resposta, compensação, contacto).

Concluem este estudo referindo que as dimensões mais importantes da qualidade do serviço electrónico assentam nas dimensões eficiência e resposta a questões fundamentais. A

dimensão disponibilidade do sistema é muito importante na avaliação da qualidade global, valor e fidelização. Embora a dimensão privacidade seja a menos crítica das quatro dimensões E-S-QUAL ela ainda tem uma influência significativa sobre as avaliações globais dos Web sites. As três dimensões da E-RecS-QUAL apelam a aspectos aos aspectos do serviço tradicional de pós-venda e reclamações. Assim a excelência ao nível destes serviços, mesmo em plataformas electrónicas, pode requerer o toque humano.

### **3.2.6. REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DE QUALIDADE EM PRODUTOS E SERVIÇOS**

As questões que se levantam quando abordamos a problemática da qualidade centram-se sempre na própria dificuldade de delimitar o conceito quer em relação ao sujeito (avaliador) quer em relação ao objecto (produto ou serviço). Do lado do sujeito, para que o conceito ultrapasse a dimensão da opinião, requer-se a existência de algum grau de objectividade, fiabilidade e validade na avaliação. Isto significa que se torna necessário ultrapassar as definições (Garvin, 1988) de natureza transcendental, ou as centradas apenas no produto (podem ser objectivas mas são visões parciais) ou no consumidor (carecem de objectividade) ou ainda aquelas que avaliam qualidade através do produtor. A proposta de avaliar qualidade através do valor acrescentado (uma boa relação custo/benefício ou uma relação positiva entre o custo suportado pela obtenção de determinado benefício) parece-nos ser aquela que mais se aproxima daquilo que se pretende embora, como sabemos, a medição do benefício possa acarretar sempre algum nível de subjectividade. Do lado do objecto o desenvolvimento das sociedades modernas tem conduzido à miscigenação do produto no serviço e vice-versa sendo hoje mais correctas as abordagens que estabelecem um *continuum* entre os dois. Ou seja quando o consumidor avalia qualidade, na maior parte das situações, avalia um compósito de serviço e produto ou produto e serviço o que obriga à utilização de elementos de meta-avaliação (por que é que avalio desta forma e não de outra) que podem/devem ser conduzidos por paradigmas/modelos suportados pela teoria/literatura.

A qualidade na óptica do produto e do produtor será sempre, na nossa perspectiva, um elemento preponderante. Temos dificuldade em imaginar um produto/serviço ao qual o mercado reconheça qualidade sem que, por trás disso, exista uma árdua tarefa de gestão da qualidade intrínseca (produto/produtor) mesmo quando “os nossos olhos” por miopia (já) não conseguem captar, com nitidez, esses elementos mais distantes. Acresce, porém, a necessidade de uma intersecção cada vez mais completa de interesses entre as características



do produto/serviço e as expectativas/necessidades do consumidor. Este processo garantirá uma diminuição da dissonância cognitiva impelindo o consumidor à obtenção de satisfação na medida em que aquelas características, pelo menos, igualem mas se possível superem as expectativas.

Na literatura defende-se que a avaliação de qualidade é um processo de “decantamento” dos episódios de consumo e que como tal requer uma abordagem sistemática e global. Hoje, mais do que a avaliação pontual do produto/serviço, o consumidor avalia de forma comparada e integrada e por isso socorre-se com frequência de outros elementos na sua avaliação que vão para além da dimensão situacional, tornando a avaliação de qualidade um processo de natureza mais contingencial mas também mais holística. Avaliar qualidade resulta da forma como se percebe a qualidade. Trata-se, por isso, de um fenómeno que se baseia fundamentalmente na percepção.

Dos modelos teóricos apresentados consideramos que a maior parte gira na órbita da avaliação de qualidade embora a satisfação do compromisso da objectividade, fiabilidade e validade apenas possa ser atribuído a alguns deles, em particular, ao modelo proposto, melhorado e adaptado ao longo dos tempos por Parasuraman *et al.* (1985, 88 e 91) na medida em que se encontra completamente especificada a sua operacionalização. Isto não invalida a forte controvérsia que se tem instaurado em torno deste modelo, nomeadamente apontando a sua incapacidade para produção de resultados que discriminem os diferentes níveis e significados da avaliação de qualidade. Todavia, estas insuficiências não devem ser atribuídas ao modelo porque não se lhe deve pedir resultados que estão para além da sua natureza quantitativa (*gaps*) ou seja, perceber e avaliar qualidade são conceitos que até podem ser tomados como sinónimos em enquadramentos específicos, todavia, não podem ser confundidos com o conceito de avaliação da percepção de qualidade ou, dito de outra forma, da metavaliação da qualidade. Esta, no entendimento que fazemos desta problemática, só pode ser feita dando ou colocando em contexto aos resultados da própria avaliação de qualidade. Por este motivo consideramos que a aplicação dos modelos de desconfirmação quando não são apoiadas por um adequado quadro conceptual acabam sempre por se mostrar relativamente estéreis e com pouca capacidade explicativa.

O início dos anos 2000 vem marcar a aplicação dos modelos de avaliação de qualidade aos ambientes virtuais com os e-Serviços que, genericamente, se baseiam na teoria da desconfirmação. Neste contexto, acresce aos aspectos tradicionais de avaliação de qualidade a circunstância de existir uma interface, ela própria uma manifestação importante

do serviço, através da qual se desenrola o episódio de consumo/relação. Não se trata apenas de um novo canal, trata-se em rigor de um novo meio de interação que tenderá a melhorar as suas dimensões sensitivas e cognitivas à medida que o próprio desenvolvimento tecnológico o vá permitindo. Neste sentido, não é negligenciável e podemos encontrar referências à avaliação de qualidade das indústrias de “clicks” sobretudo a partir de 2000 quando Parasuraman *et al.* (2000) apresentam a primeira proposta de 11 e-SQ dimensões medidas por 121 itens!. Em Parasuraman e Malhotra (2005) encontramos uma proposta refinada e mais centrada daquela escala que consideramos como um bom referencial para a continuação da investigação nesta área, sobretudo se puder beneficiar do património de conhecimento que nos foi proporcionando pelos estudos de usabilidade iniciados por Jacob Nielsen em 1986.

#### **4. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

A avaliação de qualidade do trabalho desenvolvido dentro de um Estabelecimento de Ensino Superior é uma prática antiga à qual, regra geral, estas instituições sempre deram muita atenção. Muitos dos procedimentos académicos demonstram esta preocupação de garantia de qualidade, como sejam, por exemplo, a tradição das provas académicas serem de natureza pública. Como refere Giertz (2000: 295) “De facto, a qualidade pode ser vista como a imagem de marca do ensino superior: sem qualidade, não existe ensino superior no verdadeiro sentido da palavra.”.

Até aos movimentos de massificação do acesso ao ensino superior (que terá sofrido o grande impulso nos Estados Unidos da América (EUA) no período pós 2ª guerra mundial em 1944, e mais tarde na Europa por volta da década de 1960 a qualidade, neste nível de ensino, era considerada como um assunto pertencente, em exclusivo, aos académicos e a eles se deixava a decisão sobre o que era qualidade e como devia/podia ser atingida.

A transformação do acesso ao ensino superior em prioridade nacional, nos diferentes países desenvolvidos, só foi possível através do investimento que os estados fizeram nos próprios sistemas de ensino superior tendo em vista a proclamação do direito de acesso a este nível de ensino a todos os cidadãos, mesmo àqueles que, no passado, por não terem possibilidades económicas ou um mecenas que suportasse os custos inerentes, ficariam excluídos deste sistema (democratização do acesso ao ensino superior). Os sistemas de financiamento do ensino superior, com maior ou menor pendor público, conduziram à necessidade destas instituições prestarem provas, ao exterior, do desempenho dos seus serviços, sobretudo tendo em vista os seguintes objectivos (Giertz, idem):

- demonstrar às autoridades financiadoras, que o dinheiro que investem no ensino superior é bem gasto e por isso deve ser mantido e desenvolvido;

- demonstrar a própria qualidade, que é uma tarefa árdua e inacabada por duas razões fundamentais: 1) porque a qualidade é um conceito complexo e é uma percepção o que faz com que seja composta por muitos aspectos e possa ser vista por muitas perspectivas e 2) a educação de nível superior é hoje muito mais heterogénea do que era no passado. Hoje existem muitos e variados EES o que significa que podemos estar a referir-nos a diferentes actividades no âmbito do ensino superior com diferentes objectivos em termos de propósito final da formação que ministram. Isto significa que aquilo que realmente importa como qualidade também varia de acordo com aqueles objectivos, tornando relativo o próprio conceito de qualidade. Neste enquadramento ninguém pode considerar em absoluto o conceito de qualidade uma vez que este é baseado no seu conhecimento tácito, ou seja no conhecimento que advém do seu sistema de ensino superior que informa a sua concepção de qualidade, que pode ser diferente do conhecimento tácito de outras pessoas;

- as percepções de qualidade condicionam o próprio desenvolvimento da qualidade pelo que se torna fundamental conhecer estas dimensões antes de iniciar qualquer processo de gestão ou desenvolvimento da qualidade.

É uma convicção generalizada que a massificação do ensino superior e o necessário aumento de investimento no sistema foi um dos factores que conduziu à definição de mecanismos de controle e “prestação de contas” ao exterior, em relação à sua eficiência e eficácia. Esta necessidade traduziu-se na implementação de sistemas de gestão de qualidade tendo em vista aquele objectivo. Todavia, este movimento de massificação que nos países mais avançados da Europa acontece na década de 1960 tem o primeiro impulso nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1940, mais concretamente com o *Serviceman's Readjustment Act* de 1944, também conhecido como o G. I. Bill, tendo em vista a reinserção na sociedade dos militares da II grande guerra, que proclamou o acesso ao ensino superior como uma prioridade nacional. Verifica-se, todavia, que nos EUA, a verdadeira massificação do acesso ao ensino superior também ocorre nas décadas de 1960 e 70 com o lançamento e rápido crescimento dos “colégios comunitários” que expandem largamente as oportunidades de acesso ao ensino pós-secundário, (U.S. Department of Education, 2006).

Na década de 1980-90, para a maioria dos países europeus, assistiu-se a um segundo impulso para a efectivação de sistemas de gestão e de garantia de qualidade, que decorreu, sobretudo, dos fenómenos de globalização e mobilidade. Este enquadramento lançou novos desafios aos EES em relação à sua gestão, imagem e certificação de garantia e de qualidade.

Na Europa, a declaração de Sorbonne em Maio de 1998 lançou os alicerces de harmonização da arquitectura do sistema de ensino superior Europeu tendo sido subscrita inicialmente pelos Ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Inglaterra que chamaram a este processo outros Estados Membros e outros países europeus para se juntarem ao processo. O sucesso desta iniciativa ficou patente na Declaração de Bolonha assinada em Junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. Estes dois acordos constituem, na nossa opinião, momentos emblemáticos deste impulso de globalização, com implicações directas para os países europeus signatários, mas influenciando também o próprio sistema de ensino superior nos EUA e dos demais países com sistemas de ensino superior organizados.

A globalização ao aumentar a acessibilidade e a visibilidade dos sistemas de ensino superior e respectivos EES impele-os a enveredarem, definitivamente, por modelos de demonstração externa de qualidade que desejavelmente deveriam comportar algum grau de comparabilidade. A resposta a esta necessidade foi, para a maioria dos países, excluindo os de influência anglo-saxónica onde organizações similares a estas têm a sua génese no início do século passado, a criação de agências de garantia de qualidade, responsáveis por proporcionar padrões de qualidade demonstráveis ao exterior e comparáveis entre os diferentes EES e respectivos produtos académicos. Este é um movimento global de definição ou redefinição de metodologias e padrões de avaliação característico do final da década de 1990, fazendo-se sentir em todos os EES, com particular incidência na Europa e nos EUA. Para além destes instrumentos de comparabilidade e *ranking* nacional e internacional os EES têm vindo a sentir, progressivamente, a maior mobilidade dos seus alunos em função de factores que vão para além de uma avaliação simples da competência e valias académicas. Os aspectos de satisfação e percepção de qualidade, por parte dos alunos, à medida que a sua autonomia e capacidade de mobilidade aumentam, revestem-se também da maior importância para a sua manutenção e fidelização, pelo que devem ser olhados de forma séria e atenta pela gestão destas instituições.

#### **4.1. AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR, CONTEXTO INTERNACIONAL**

As preocupações com a qualidade do ensino superior e a sua garantia/certificação constituem um assunto que tem vindo a ganhar importância ao longo do tempo, assumindo na actualidade particular expressão na agenda de um número considerável de países a nível mundial, face à dinâmica de mudança, mobilidade e desenvolvimento da sociedade em geral. Algumas experiências e iniciativas que atestam esta preocupação são as inúmeras redes de garantia de qualidade no ensino superior que hoje proliferam por todo o planeta. Como iniciativas globais para a garantia de qualidade no ensino superior destacamos o papel da Associação Internacional dos Presidentes das Universidades (IAUP) da Rede Internacional de Agências para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior (INQAAHE) e as iniciativas da OCDE e UNESCO através da publicação de um conjunto de linhas de orientação para a provisão da qualidade no ensino superior internacional, (OCDE e UNESCO, 2005).

A IUAP foi fundada em 1964 em Oxford, Inglaterra, e é uma associação dos mais altos funcionários executivos universitários, de instituições educativas de nível superior de todo o mundo. Esta organização iniciou a discussão em torno dos requisitos que permitiriam identificar que agências externas de avaliação de qualidade teriam competência para assegurar a realização das avaliações externas de qualidade. Este assunto foi retomado em 1999 pela INQAAHE que face à falta de aprovação para o rótulo qualidade propôs a formulação de um conjunto critérios e de boas práticas que deveriam informar a acção dessa agências.

A INQAAHE foi fundada em 1991 e esteve na sua origem a necessidade de constituir-se como uma rede das redes que promovesse a aglutinação das diversas agências e redes de garantia de qualidade do ensino superior a nível mundial. Esta organização surge da necessidade de articular ao mais alto nível as questões relacionadas com os padrões de qualidade no ensino superior, reconhecido que é o seu valor como motor de desenvolvimento económico e social.

Pode ler-se no plano estratégico, para 2008-12<sup>32</sup>, da INQAAHE, que a meio de 2007 faziam parte desta rede 136 membros de pleno direito de 71 países que são eles próprios Comissões, Agências ou Fundações de avaliação e/ou acreditação dos respectivos países. Os EUA participam no INQAAHE com 24 membros, a China com 16, o Reino Unido com 11, o Canadá com 10 associados, a Austrália com 7, a Holanda com 6 membros, etc. Portugal participa no INQAAHE através do Conselho de avaliação da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). O plano estratégico do INQAAHE refere que os dois factores mais importantes para a razão de ser desta rede internacional são a mobilidade que se tem vindo a acentuar tanto do lado da oferta (alavancada pelas tecnologias de informação) como do lado da procura de ensino superior. Neste cenário o papel do INQAAHE é único ao “sustentar uma comunidade internacional de agências de qualidade, proporcionando uma inteligência global e serviços de suporte que encorajem” (INQAAHE: 2008:1-2) um conjunto diversificado de actividades de suporte, difusão, e desenvolvimento, entre outras:

- O desenvolvimento de conhecimento e entendimento das práticas de garantia de qualidade no ensino superior;
- A troca global de informação entre avaliadores individuais, agências e redes regionais;
- Suporte à formação de novas agências de garantia de qualidade;
- Benchmarking internacional;
- Reconhecimento global de qualificações;
- Mobilidade internacional de estudantes e de aprendizagem ao longo da vida.

Como referimos anteriormente, das iniciativas da OCDE e Secretariado da UNESCO destacamos o relatório *Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Education* publicado em 2005, após aprovação pelo Conselho da OCDE em 2 de Dezembro do mesmo ano. A elaboração deste relatório surge no contexto e preocupações evidenciadas na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris em 1998 e nas reflexões feitas pelos Parceiros da Educação Superior a nível Mundial feitas 5 anos depois, em 2003, em Paris, ambas sob a égide da UNESCO (1998, 04).

---

<sup>32</sup> - O plano estratégico desta organização pode ser consultado em: [http://www.inqaah.org/Upload/Upload/INQAAHE\\_documents/INQAAHE\\_-\\_Strategic\\_plan\\_2008-2012.pdf](http://www.inqaah.org/Upload/Upload/INQAAHE_documents/INQAAHE_-_Strategic_plan_2008-2012.pdf).

Estas organizações reconhecem que (OCDE e UNESCO, 2005: 9) “a partir dos anos 1980 a internacionalização do ensino superior através da mobilidade dos estudantes, *staff* académico, programas/instituições e profissionais cresceu consideravelmente”. A mudança para um sistema de ensino superior globalizado obriga a alguns cuidados. Como se refere em UNESCO (2004: 22) “A provisão de ensino superior, como discutido anteriormente, é apresentada como chegando a um novo estadium de «verdadeira internacionalização». De facto é possível, utilizando a mesma terminologia, para aqueles que estão do lado da procura procurá-lo, e para os do lado da «oferta», oferecê-lo praticamente em qualquer parte do mundo.”, depois adianta-se que as abordagens ao sector do ensino superior em sentido mercantil e numa óptica de mercado não devem ser as únicas porque “a escolha é entre deixar isto ser regulado pelas forças do mercado e pelas práticas, ou acompanhar o processo tendo em vista um ensino superior melhor, disponível para mais pessoas e beneficiando o desenvolvimento sustentado de todos os países.”.

Alguns anos antes, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, as preocupações de salvaguarda do sector do ensino superior de um sistema apenas auto-regulado pelo mercado também se fizeram sentir no âmbito da UNESCO. Esta preocupação está subjacente em todas as sessões bem como nos debates realizados. Vai, aliás, em muitos casos muito para além desta problemática apelando a uma solidariedade entre Estados, mormente entre aqueles que são considerados países desenvolvidos face aos demais. Das actas deste evento destacamos um conjunto de alegações percebidas pelos delegados, que apoiam esta tese (UNESCO: 1998: 9-11):

1) houve uma visão geral para considerar a educação superior como serviço público, apelando a um contínuo e adequado sistema de financiamento, compromisso e apoio dos governos;

2) gerou-se consenso para os efeitos do aumento da procura que tem aumentado de forma exponencial e de acordo com o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e considerando o ensino superior como um factor chave de desenvolvimento, os Estados Membros foram chamados a tomar todas as medidas necessárias para ir ao encontro dessas necessidades;

3) acordou-se em garantir o acesso ao ensino superior a todos os grupos da sociedade em particular o acesso aos grupos minoritários, das mulheres, etc.;



4) reconheceu-se que os obstáculos à mobilidade dos estudantes devem ser identificados e removidos;

5) houve um entendimento generalizado que o fenómeno da massificação do ensino superior requer a criação de novas estruturas de apoio aos estudantes durante os seus estudos, tais como serviços de aconselhamento, cursos de apoio e medidas preventivas contra as desistências precoces;

6) reconheceu-se que se torna necessário renovar o contrato social entre todos os stakeholders ao nível nacional, bem como estabelecer um pacto de solidariedade ao nível internacional, que deverá contribuir para a formação do pessoal docente necessário e medidas para parar a «drenagem de cérebros» dos países em desenvolvimento para os desenvolvidos.

Em consonância com os pontos de vista apresentados a OCDE e o Secretariado da UNESCO consideraram importante estabelecer um conjunto de indicações/linhas de acção para apoiar e encorajar a cooperação internacional destacando a importância da gestão da qualidade num cenário de internacionalização do ensino superior. Desta preocupação surgiu o referido relatório no qual se apresentam as linhas fundamentais de acção para cada um dos seis stakeholders dos Estabelecimentos de Ensino Superior (OCDE e UNESCO, 2005: 12-20): governos, órgãos estudantis, órgãos de garantia e acreditação de qualidade, órgãos responsáveis pelo reconhecimento académico e órgãos de reconhecimento profissional.

Tendo em vista a implementação dos princípios de acção definidos, no relatório estabelecem-se cinco linhas gerais de orientação que devem ser implementadas por todos os Estados membro (OCDE e UNESCO, 2005):

1) Os países devem desenvolver um quadro de referência de qualidade no ensino superior especialmente orientado para 4 aspectos fundamentais: fornecimento aos estudantes da informação adequada tendo em vista tomadas de decisão informadas; tornar as qualificações legíveis e transparentes em ordem ao incremento da sua validade e portabilidade internacionais e tendo ainda em vista facilitar o seu reconhecimento; criar procedimentos de reconhecimento de qualificações mais transparentes, coerentes, justos e fiáveis; e, por último, intensificar a cooperação internacional através das agências nacionais de acreditação e garantia de qualidade tendo em vista o incremento de entendimentos mútuos.

2) Os Estados membros devem dar passos apropriados no sentido da implementação das recomendações deste Relatório, tal como se encontram definidas em grande detalhe no tópico sobre as linhas gerais de orientação de provisão de qualidade nos EES a nível

internacional. Estas linhas orientadoras na sua implementação devem ser adequadas, de forma apropriada, aos respectivos contextos nacionais.

3) Ajudar as economias não pertencentes ao fórum a implementar as linhas de orientação e, em particular, ajudá-las a fortalecer as suas capacidades nesta área.

4) Promover a disseminação das linhas orientadoras de qualidade por todos os departamentos e agências governamentais, por todos os EES, associações de estudantes, equipas de acreditação e de garantia de qualidade, órgãos de reconhecimento académico, profissionais e a todos os stakeholders relevantes.

5) Encorajar e apoiar todos os EES, associações de estudantes, equipas de acreditação e de garantia de qualidade, órgãos de reconhecimento académico e demais profissionais a tomarem as medidas apropriadas para implementar as linhas de orientação ao nível internacional, regional e nacional e instruir os órgãos relevantes da OCDE e da UNESCO a monitorizar os desenvolvimentos da aplicação daquelas linhas de acção através dos respectivos stakeholders.

#### **4.1.1. ANTECEDENTES E AGENDA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR, NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA)**

A tradição de avaliação externa de qualidade através de processos de acreditação dos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) constitui um exemplo de parceria institucional público-privado que, nos EUA, conta com mais de cem anos. A acreditação dos EES iniciou-se nos EUA em 1885 com a criação da Associação de Escolas e *Colleges* da Nova Inglaterra, por parte das instituições de ensino que procuravam, de alguma forma, assegurar a qualidade inter-institucional. Alguns dos aspectos que estão na génese e caracterizam o sistema de avaliação/certificação de qualidade dos EES através da acreditação, bem como as preocupações e tendências futuras de acção deste sistema, fazem parte do actual debate sobre o ensino superior nos EUA.

A nível regional existem mais cinco organizações de acreditação, fundadas nas suas respectivas jurisdições, em 1919. Os nomes e composição destas organizações encontra-se na tabela seguinte:

**Tabela nº 12**  
**Organizações regionais de acreditação no EUA / composição**

<b>Organização</b>	<b>Membros das comissões de acreditação</b>	<b>Representantes públicos</b>
New England	23	6 (26%)
Middle States	27	0
North Central	17	3 (8%)
Southern	77	11 (14%)
Northwest	24	4 (17%)
Western	20	3 (15%)

Fonte: Dickeson (2006: 4)

Embora as organizações regionais de educação empreguem quadros responsáveis pelas actividades de coordenação das actividades de acreditação, as organizações regionais de acreditação, para além dos elementos da comissão, dispõem apenas de um conjunto mínimo de funcionários que se ocupam das actividades de suporte à comissão (por exemplo a *New England* tem um *staff* de 7 funcionários e fiscaliza a acreditação a 253 graus académicos conferidos por EES). A quantidade de trabalho deste processo também só é possível graças ao apoio de centenas de voluntários e pessoal administrativo que trabalham nas faculdades que estão a ser acreditadas. Cada EES suporta um encargo ou taxa, geralmente em função do seu tamanho e dos custos da acreditação, que reverte a favor do sistema regional de acreditação. Por isso, a acreditação regional é suportada e financiada pelos EES.

Em 1996 é fundado o Conselho para a Acreditação do Ensino Superior (CHEA) por iniciativa dos presidentes das Comissões de Acreditação em reconhecimento às necessidades de coordenação e fiscalização global da actividade.

Existem duas instituições que reconhecem as organizações acreditadoras: o CHEA e o Governo Federal através do Departamento de Educação. Apenas as organizações acreditadoras reconhecidas pelo Departamento de Educação podem conferir a acreditação que possibilita o acesso aos apoios e fundos federais. O CHEA publica regularmente uma lista das organizações acreditadoras regionais, nacionais e especializadas reconhecidas pelo Departamento de Educação, pelo CHEA e por ambos.

Os processos de acreditação encontram-se no centro do debate da educação superior pelo papel que historicamente têm desempenhado no sistema e pelas expectativas que se

depositam neste instrumento para o futuro do sector. A preparação de um relatório final sobre a requalificação do processo de acreditação dos EES nos EUA baseou-se num conjunto vasto de relatórios de trabalho dos quais referimos, pelo seu contributo fundamental os subscritos por Dickeson<sup>33</sup> e Schray<sup>34</sup>.

Na sua vertente histórica, como refere Dickeson (2006: 1) “A acreditação nos E. U. é uma «louca» manta de retalhos de actividades, processos e estruturas que está fragmentada, arcaica sendo mais histórica do que lógica e que já ultrapassou o seu prazo de vida. Mais importante, é o facto de que já não vai ao encontro das expectativas requeridas para o futuro”. Como refere Dickeson (idem) e Schray (2006) a acreditação pode significar uma ou mais do que uma das seguintes situações:

- um EES recebe uma acreditação genérica de uma das 6 organizações acreditadoras de âmbito regional. Em 2005 existiam nos EUA 2.963 instituições acreditadas regionalmente das quais 97,4% eram de tipo tradicional (EES com competência para atribuir graus académicos, sem fins lucrativos);

- os EES com vocação especial (áreas da saúde, engenharias, etc) recebem acreditação de uma das 11 organizações acreditadoras nacionais. Das 3.458 instituições acreditadas a nível nacional 35,9% concedem graus académicos e apenas 20,9% são instituições sem fins lucrativos;

- um programa académico/curso dentro de um EES pode buscar acreditação especializada de uma ou mais do que uma das 66 organizações acreditadoras estabelecidas para este propósito. Estas agências especiais de acreditação operam no âmbito de programas académicos específicos que fazem parte de um EES. Algumas acreditam também escolas profissionais e outros estudos especializados, outras são agências governamentais como aquelas que regulam o sector dos profissionais de saúde. Em 2005 havia 18.713 programas académicos e organizações formativas especializadas acreditadas;

- a confiança nas organizações acreditadoras é estabelecida através da necessidade destas serem reconhecidas pelo órgão nacional de acreditação, o CHEA;

---

<sup>33</sup> - Dickeson (2006) subscreve o quinto relatório de trabalho produzido a pedido de Charles Miller, Chairman da Comissão nomeada nos EUA para reflectir e propor metodologias para a reforma do sistema de acreditação do ensino superior.

<sup>34</sup> - Schray (2006) subscreve o quarto relatório de trabalho produzido no âmbito da Comissão referida anteriormente.

- existe regulamentação especial para o acesso a determinadas carreiras e profissões que está sujeita a licenciamento e certificação. Os cursos superiores para professores do ensino secundário, por exemplo, são acreditados pelos Estados individualmente em ordem a que os mesmos recebam certificação estadual para o ensino;

- o Governo Federal através do Departamento de Educação também reconhece as organizações acreditadoras como organizações que, ao salvaguardarem os padrões da acreditação nos EES, garantem a sua elegibilidade para a participação em iniciativas federais, tais como o apoio aos estudantes.

Sem acreditação os EES não estão autorizados a disputar os apoios federais e como refere Schray (2006: 2) “O processo de acreditação ainda permanece como um processo de iniciativa voluntária” e prossegue “como a maioria das instituições de ensino superior e programas estão dependentes de apoios federais e estatais aos estudantes, através de bolsas e de empréstimos, a acreditação tornou-se um requisito que foi ganhando importância para estar no sector da educação superior.”.

Os propósitos da acreditação dos EES, segundo Dickeson (idem) têm uma natureza ambivalente: existem **propósitos institucionais** e **propósitos públicos**.

Em relação aos propósitos **institucionais** destacam-se:

- a melhoria interna das instituições acreditadas ao serem confrontadas com as suas forças e fraquezas, resultantes do estudo efectuado em sede do processo de acreditação;

- a qualidade académica considerando em particular os inputs, tais como “o perfil dos estudantes admitidos, as qualificações da faculdade, o equipamento consignado a uma determinada disciplina, etc.” (Dickeson, idem: 2);

- a frequência com que os resultados e recomendações dos processos de acreditação são utilizados, também, para actividades de gestão ao nível do planeamento, de tal forma que, com frequência, a gestão de mais alto nível dos EES, vê nestes relatórios de acreditação a força motriz subjacente ao seu planeamento estratégico;

- a vontade dos EES utilizarem a acreditação como um instrumento de garantia para as trocas inter-institucionais. Os créditos académicos só são reconhecidos entre instituições acreditadas. Apenas os estudantes com graus de instituições acreditadas são admitidos em cursos de graduação e Universidades o mesmo sucedendo à contratação de pessoal docente e administrativo.

Os propósitos **públicos** resumem-se, segundo o autor, a quatro aspectos fundamentais:

- protecção do consumidor que não podendo fiscalizar a actividade dos EES, deposita na acreditação a confiança e que reconhece às credenciais apresentadas pelos EES;

- assegurar que o interesse público é honrado em particular no que diz respeito à boa utilização dos investimentos realizados;

- o público tem direito a saber qual o nível de qualidade dos EES, “este EES é uma fonte de conhecimento de confiança? A investigação conduzida na instituição está de acordo com os padrões de excelência? A instituição opera com integridade? Os produtos da instituição são globalmente competitivos? A boa acreditação deve responder a estas perguntas”, (Dickeson, idem: 3);

- a existência de inúmeros stakeholders no ensino superior deve assentar em acreditação sólida que beneficia a relação com os estudantes actuais e potenciais, com as famílias que suportam os encargos da formação dos estudantes, doadores e apoiantes, colaboradores e público em geral. Todos estes “actores” necessitam de ter comunicação consistente, clara e coerente sobre os resultados da educação fornecida e sobre o valor desses produtos académicos.

Dickeson (idem) considera que qualquer análise séria ao processo de acreditação nos EUA, tal como existe e se processa actualmente, resulta na conclusão indiscutível que a predominância de interesse dos processos de acreditação está muito desequilibrada a favor dos propósitos institucionais em detrimento dos públicos. Desta constatação considera-se que os principais problemas ligados aos processos de acreditação se podem enquadrar em 3 grandes grupos:

1) A reputação do ensino superior americano está em “perigo de resvalar”, como sinalizam os seguintes aspectos:

- Nos relatórios da OCDE, os EUA surgem em 7º lugar na percentagem da população que acede ao ensino superior;
- A avaliação nacional à literacia de adultos realizado em Dezembro de 2005 revela um declínio no nível médio de literacia entre 1992 e 2003 e que apenas 25% dos graduados revelam classificações suficientemente elevadas para serem considerados proficientes do ponto de vista da literacia;

- Um terço dos estudantes que acede ao ensino superior precisa de ser apoiado com aulas suplementares ao nível da leitura, escrita e/ou da matemática.

A acreditação deve ser um meio para dar maior visibilidade à performance escolar dos EES e através dessa informação fazer com que: as decisões familiares de inscrição sejam suportadas por informação mais completa, os EES possam ser notificados no sentido de melhorarem as suas práticas tendo em vista o aumento do sucesso escolar e, por último, a tutela política possa, com base nesses elementos, reconhecer e recompensar os EES que tenham atingido elevados níveis de sucesso em relação àqueles objectivos. Por outro lado, a acreditação deve ainda avaliar a eficácia das políticas e práticas institucionais de admissão de estudantes ao ensino superior: os EES estão a admitir estudantes para os quais têm uma expectativa razoável de sucesso, ou estão apenas, Dickeson (idem: 4) “a fazer um jogo de números com propósito de financiamento? Em que medida a admissão de estudantes mal preparados resultou num abaixamento dos padrões do curso?” Neste sentido importa saber de que forma os processos de acreditação vão fazer para assegurar que a qualidade do ensino superior não sofre com estas vicissitudes.

2) Não está a ser cumprida a necessidade fundamental dos EES e das suas associações fornecerem informação crítica sobre o sistema de ensino superior a diferentes níveis, entre os quais se destaca:

- A insuficiência de informação fiável para os estudantes e suas famílias durante o processo de candidatura aos EES, em particular no que diz respeito aos requisitos para os processos de admissão, disponibilidade de programas, custos actualizados, disponibilidade e montantes de ajudas financeiras e o leque de opções disponíveis de formação pós-secundária;
- O ignorar sistemático, pelos EES e suas associações, para a necessidade de transparência, evidenciada pelas comissões nacionais e organizações ligadas à avaliação dos EES. Para citar apenas alguns exemplos, Dickeson (idem: 5) refere os casos da “Comissão Nacional sobre os custos do Ensino Superior (1997); o fórum para o sector do ensino superior (2004); a Associação dos Corpos de Governação sobre as dez políticas públicas para o Ensino Superior (2005)”;
- Nem todas as organizações de acreditação concordam que o público precisa de informação adicional ou que seja sensato partilhar essa informação. Porém

existe um conjunto de dirigentes destas organizações que compreende que é necessário comunicar melhor com o público através dos processos de acreditação à semelhança do que fazem outras instituições de outros países sem efeitos negativos;

- A ausência de informação por parte dos organismos acreditadores tem sido preenchida, entre outras, pela publicação do relatório do *U. S. News & World Report*<sup>35</sup> onde se estabelece o ranking dos EES transformando este documento na mais popular publicação daquela organização noticiosa. Os EES que se queixam da fiscalização pública daquele relatório devem fazer tudo para que sejam as próprias organizações de acreditação a fazerem as perguntas certas tendo em vista a publicação dessas respostas.

Para superar as dificuldades evidenciadas neste ponto a acreditação deve insistir na necessidade de um elevado nível de transparência na informação fornecida publicamente pelos EES e encorajar o fortalecimento das vias de acesso do público a informação relevante sobre os mesmos em particular no que diz respeito às condições e formas de acesso, custos, taxas de realização e sucesso escolar e o nível de comprometimento com os padrões educacionais nacionais e internacionais. Cabe às organizações de acreditação questionarem os EES sobre as questões internas e de interesse para o público (sem enviesamento provocado por outros interesses) e tornarem públicos esses resultados. Estes atributos, em particular o da transparência, devem ser considerados como condição necessária para a aprovação da acreditação ou reiteramento da mesma.

3) As formas de acreditação tradicionais não servem as necessidades actuais por uma série de razões das quais destacamos:

- O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação tornou a abordagem territorial baseada nas jurisdições bizarra e, ainda hoje, alguns padrões de acreditação variam por região. O surgimento dos sistemas de educação à distância fortemente alavancados pelos processos electrónicos de comunicação e troca de informação vieram permitir que exista um número cada vez maior de estudantes e fornecedores de conteúdos de aprendizagem que se encontram, por vezes em nações diferentes. A noção de *campus* e conteúdos

---

<sup>35</sup> - O URL da *U. S. News & World Report* é: <http://www.usnews.com>



académicos nos nossos dias ignoram as fronteiras territoriais. Nos EUA muitos estudantes cruzam vários Estados para completarem a sua formação estando, com frequência, também inscritos em várias instituições em simultâneo;

- A legitimidade e o significado dos actuais processos de acreditação encontram-se muito fragilizados por serem um instrumento que procura validar requisitos “nivelando por baixo” ou seja os procedimentos validam padrões mínimos que praticamente todas os EES cumprem havendo muito poucas que perdem a acreditação;
- Nos EUA os processos de acreditação são conferidos em média por um período de 10 anos. Este período faz sentido apenas historicamente. A explosão verificada ao nível do conhecimento alavancada pelas tecnologias de informação e o ritmo das mudanças no seio dos EES torna o período década demasiadamente longo;
- A estrutura de acreditação é arcaica e contém demasiados níveis e filtros. Os processos de reclamação efectuados pelos organismos de acreditação são de difícil gestão e a política estabelecida sobre reclamações deixa claro que as organizações de acreditação não devem interferir nas prerrogativas dos EES. Daqui resulta a crítica comum, muito exacerbada nos EUA, de que a acreditação se encontra cativa dos EES;
- Os custos da acreditação são suportados pelos próprios EES. Estes custos incluem os encargos e taxas pagos às organizações regionais, nacionais e especializadas de acreditação, o tempo concedido ao EES pelo(s) voluntário(s) que servem as organizações de acreditação, e o trabalho e custos técnicos resultantes da condução de processos de auto-avaliação. Como os EES têm estado sob grande pressão tendo em vista a redução dos custos, é importante que esse factor não afecte ou minimize a importância dos processos de acreditação.

A requalificação dos processos de acreditação deve ter em conta a necessidade de reforçar o *focus* de atenção nos resultados dos estudantes, no elevado número que empreende em formas alternativas de educação e expandir os esforços de garantia de qualidade internacionais. A competitividade dos EES ganhará com uma acreditação que assente em padrões rigorosos e que permita a diferenciação entre diferentes níveis de qualidade atingidos

pelos diferentes EES existentes. O ritmo de mudança e as necessidades de informação devem impelir as organizações de acreditação a um trabalho contínuo de recolha, tratamento e publicação de dados qualitativos e quantitativos relevantes.

Em Setembro de 2006 é feita a publicação do relatório final intitulado “Teste à Liderança – recenseando o futuro do ensino superior nos Estados Unidos” que surge na sequência de vários relatórios de trabalho elaborados por uma comissão extensa e heterogénea de participantes (18 personalidades do mundo académico e empresarial dos EUA) convidados pela Secretária de Estado da Educação, Margaret Spellings em 17 de Outubro de 2005. Neste relatório final evidencia-se a forte preocupação em acelerar e rever as metodologias de gestão e garantia de qualidade do ensino superior tendo em vista o melhoramento da imagem e qualidade deste nível de ensino, como transparece do seguinte excerto do referido relatório: “a nossa análise dos desafios que se colocam ao ensino superior leva-nos a concluir que as realizações do passado nos deixaram numa posição de complacência que não nos dá garantias em relação ao seu futuro.” e que “por nos termos mantido muito longe dos nossos competidores por tanto tempo tomamos como garantida a superioridade dos nossos estudos pós-secundário. O resultado dessa falta de atenção, embora pouco conhecido por muitos dos nossos concidadãos, é decepcionante.”, (*U. S. Department of Education*, 2006: IX). Esta é uma preocupação iminente global e responsável em relação ao valor central da educação quando se afirma no referido relatório, em tom “tipicamente americano”, que os EUA devem continuar a manter mais do que a sua quota parte das melhores Universidades mundiais embora tendo consciência que, neste momento, um número elevado de outros países, seguindo o seu exemplo, estão agora a educar mais cidadãos a níveis mais elevados do que nunca. “E o que é pior é que estão a passar-nos à frente numa altura em que a educação é mais importante do que nunca para o futuro e prosperidade colectivos” (*U. S. Department of Education*, 2006: X). O papel do ensino superior ligado às questões da competitividade individual e das nações torna-se explícito quando se refere que por mais de um século o acesso ao ensino superior constituiu um dos principais, para alguns o principal, factor de mobilidade social o que colocava os EES na posição de um importante magneto que atraía pessoas de talento e ambição de todo o mundo. Hoje e no futuro, vivemos num mundo mais competitivo, menos complacente com o desperdício de recursos e perda de oportunidades. De acordo com o mesmo relatório, o bem estar das nações vai depender da sua capacidade para educar, atrair e reter cidadãos que devem ter capacidades para trabalhar de forma mais inteligente e aprender rapidamente.

Na sequência das preocupações evidenciadas propõem-se, neste relatório, quatro áreas fundamentais de actuação para “reabilitar” o ensino superior:

- **Acesso** (diminuir a lacuna de alinhamento entre aquilo que é produzido no secundário e aquilo que é esperado/requerido pelos EES o que aumenta significativamente os custos com turmas e cursos de recuperação. Aumentar a informação sobre vagas e acessos aos estudantes, diminuir barreiras financeiras de acesso, aumentar a responsabilidade dos estudantes e dos EES no sucesso académico.);

- **Custo e capacidade de financiamento pelo estudante da sua formação** (Reconhece-se a complexidade de um sistema de financiamento dos estudantes de elevada complexidade e de eficácia duvidosa. Uma medida fundamental consistirá em descomplexificar e tornar mais eficazes os apoios financeiros que no sistema actual são ineficientes, complexos, confusos e frequentemente não ajudam directamente os alunos que realmente necessitariam deles. Propõem-se substituir o actual *puzzle* de apoios financeiros por um sistema mais alinhado com as necessidades dos estudantes e prioridades nacionais.);

- **Qualidade do ensino/aprendizagem** (com o reconhecimento perturbador, proporcionado pela evidência de alguns estudos, que a qualidade das aprendizagens nos EES dos EUA é inadequada e em alguns casos de qualidade duvidosa. Tendo consciência que estes factos têm consequências no mundo real pelos relatos repetidos dos empregadores sobre a falta de preparação dos novos graduados que evidenciam falta de pensamento crítico, falta de capacidades para resolver problemas, dificuldades ao nível da escrita; competências fundamentais para os actuais postos de trabalho. As medidas propostas a este nível são de carácter gradual, divididas numa série de passos que começam com a definição de novos mecanismos de validação/verificação do trabalho desenvolvido no âmbito dos EES a par da necessidade destas instituições abraçarem de forma comprometida novas pedagogias, novos *currícula* e tecnologias para melhorarem as aprendizagens dos alunos.);

- **Transparência e controle** (necessidade de criar mecanismos de informação mais claros sobre os processos cruciais dos EES americanos que vão desde os apoios financeiros até às taxas de graduações. Os EES devem tornar-se mais transparentes sobre custos, preços e níveis de sucesso escolar; e devem activamente partilhar essa informação com os estudantes e suas famílias. Os resultados alcançados pelos estudantes que estão intimamente ligados ao sucesso da instituição, devem ser medidos por estas como o valor-acrescentado básico a ter em conta quando se auto-avaliam.

#### **4.1.2. ANTECEDENTES E AGENDA DA AVALIAÇÃO E DA ACREDITAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR, NA EUROPA**

A antiguidade e tradição dos sistemas de ensino superior na Europa contribuem, per si, como factores de diversidade e complexidade do sistema. Antes de nos determos sobre os aspectos de avaliação da qualidade consideramos importante identificar e caracterizar, mesmo que de forma sumária, alguns aspectos desta diversidade. Ela é de tal magnitude que, como refere Haug (1999: 3) num documento preparatório à conferência de Bolonha, “existem mais sistemas do que países” e resulta, em grande medida, dos seguintes factores chave:

- a) o tipo, duração e nível de aprofundamento do ensino secundário e suas consequências óbvias na idade de acesso ao ensino superior;
- b) a existência ou não de sub-sistemas de ensino superior e o seu papel, tamanho e relacionamento, em particular nas formas de transferência entre uns e outros;
- c) as formas de acesso ao ensino superior que vão desde sistemas de escolha livre a várias formas de selecção e *numerus clausus* aplicados a todos ou a alguns sectores;
- d) a contribuição financeira ou não dos alunos para o suporte do sistema através do pagamento de propinas. Encontramos situações que vão desde sistemas em que os estudantes não suportam propinas passando por sistemas de propinas diferenciadas até sistemas de propinas generalizadas;
- e) organização dos estudos em termos de conteúdos, metodologias e calendário. De cursos anuais a módulos em blocos, diferentes formas de frequência e de avaliação (contínua, com exames finais por crédito ou apenas avaliação a blocos no final de alguns semestres lectivos);
- f) estrutura, duração e número de graus existentes nos sistemas de ensino superior.

Em consequência de Bolonha o ensino superior europeu tem feito alguns ajustamentos nos últimos dois factores referidos, e) e f) o que tem conduzido a uma maior convergência dos diferentes sistemas de ensino superior no que concerne ao primeiro ciclo. Todavia, oito anos após Bolonha ainda podemos subscrever a afirmação de Haug (1999: 4) “nenhum país na Europa concede ao fim de 3 anos o primeiro grau em todos os sectores do ensino superior ou em todas as áreas científicas”. Ainda hoje, não se conseguiu uma plataforma de entendimento sobre a atribuição do primeiro grau a nível Europeu

especialmente em algumas áreas da saúde e da arquitectura, embora se tenha avançado no entendimento que, nessas áreas, a certificação de competências no final dos 3 primeiros anos dificilmente poderá corresponder uma certificação profissional. Em relação ao 2º ciclo existe uma maior convergência a nível Europeu no sentido em que a sua duração total seja de cerca de 5 anos o que facilitará a criação de um enquadramento geral para este grau académico. Já em relação ao 3º ciclo parece ser difícil estabelecer novamente um padrão de duração total. Como refere Haug (1999: 6) “não existe evidência que um Doutoramento ou PHD tenha a duração total de 8 anos: esta é uma área de grande volatilidade, com a duração total variando mais em função da área de estudo do que dos padrões nacionais de duração”.

Os factores de diversidade do ensino superior europeu<sup>36</sup> podem ser analisados, país-a-país, no trabalho publicado por Kirstein (1999) na sequência de uma extensa pesquisa e sistematização efectuada a estes sistemas. Na sua diversidade, Kirstein considera haver dois traços fundamentais que prevalecem: os sistemas designados de unitários e os sistema binários.

Um sistema unitário caracteriza-se por ter um tipo de Estabelecimentos de Ensino Superior claramente dominante que disponibiliza oferta formativa de nível não graduado, graduado e pós-graduado tendo em vista dar resposta à variedade de qualificações necessárias. Alguns destes EES podem ser mais orientados para a pesquisa e investigação, outros para a formação profissional ou de natureza académica mais generalista.

Num sistema binário ou dual coexistem dois tipos de EES. Um corresponde ao conceito tradicional de Universidade combinando investigação e educação/ensino superior, o outro orienta-se mais para a formação superior orientada para a profissão com um perfil mais ou menos orientado para a investigação aplicada.

Em relação ao acesso aos graus existem também dois traços dominantes: os países de linha única e os países de linha dupla. No primeiro caso, para os 1º e 2º graus, o sistema de comporta num único ciclo de estudos superiores integrado conducentes a um grau que dá acesso ao doutoramento. No segundo caso existe uma estrutura de graduação que consiste em, pelo menos dois patamares de ensino superior. Cada *estadium* termina com um diploma que pode ser utilizado profissionalmente ou para prosseguir estudos. O segundo *estadium* dá,

---

<sup>36</sup> - Este estudo, à data em que foi feito, englobou os 19 países europeus pertencentes à União Europeia ou à Área Económica Europeia.

em qualquer caso, acesso ao doutoramento. Os dois sistemas de acesso aos graus que antecedem o doutoramento podem ser encontrados tanto nos sistemas unitários como nos binários.

Em relação ao 3º grau (doutoramento) também há países apenas com um nível (o doutoramento internacional) e países com mais um nível para além deste, que corresponde a um doutoramento de alto nível e que, em termos de acesso, nem sempre requer a posse do grau de Doutor.

Com base nestas classificações os sistemas de ensino superior europeus dos 18 países estudados por Kirstein podem ser agrupados da seguinte forma:

**Tabela nº 13**  
**Sistemas de Ensino Superior em 18 países da União Europeia**

País	Sistema		Acesso aos Graus			
	Unif.	Bin.	1º e 2º graus		Doutoramento	
			1 linha	2 linhas	1º nível	2º nível
Alemanha						
Áustria						
Bélgica						
Dinamarca						
Espanha						
Finlândia						
França						
Grécia						
Holanda						
Inglaterra						
Irlanda						
Islândia						
Itália						
Liechtenstein						
Luxemburgo			Não se aplica		Não se aplica	
Noruega						
Portugal						
Suécia						

Fonte: Adaptado de Kirstein (1999: 24)

Na Europa a tradição de avaliação, de certificação e de acreditação dos EES está dividida entre o centralismo de influência Napoleónica e a auto-regulação de matriz anglo-saxónica. Em todos os países europeus os EES gozam de autonomia embora o grau de controle e regulação do estado sobre estas instituições varie de país para país. No centro desta problemática encontra-se a existência ou não de padrões para a atribuição dos vários graus de

qualificação e académicos por parte dos EES. “Num dos extremos encontramos a Inglaterra onde não existe regulação nacional sobre os conteúdos dos programas formativos oferecidos, no outro temos a Espanha onde cerca de 1/3 dos conteúdos de cada curso são prescritos pelo Estado” (Kirstein 1999: 7). A tendência generalizada para o acréscimo de autonomia dos EES faz com que o controle do estado esteja a ser transferido de uma orientação de regulação dos inputs para mecanismos de controle orientados para os *outputs* baseados em diferentes procedimentos e mecanismos de controle de qualidade. Num número crescente de países o financiamento torna-se parcialmente dependente do número de estudantes que terminam o curso face ao número de estudantes admitidos. Noutros países os resultados da avaliação de qualidade jogam um papel mais directo na consignação de recursos por parte do estado, (Kirstein, 1999).

Uma forma de classificar os sistemas de qualidade no ensino superior consiste em estabelecer um corte entre os sistemas tradicionais e os novos sistemas de avaliação de qualidade. Esta é a forma adoptada por Saraiva (2003) ao propor esta distinção e, dentro do primeiro movimento distinguir entre os países Europeus de tradição continental (a Universidade Humboldtiana, Newmaniana, Napoleónica com um traço fundamental de controle estatal) e os de tradição Britânica onde os EES sempre gozaram de maior autonomia. Como refere Saraiva (2003: 246) “Estes modelos tradicionais de gestão da qualidade no ensino superior Europeu, durante os anos 80, foram complementados com os novos métodos.”

Dos novos métodos de gestão da qualidade no ensino superior Europeu sistematizados por Saraiva (2003) destacamos a tabela seguinte que apresenta uma síntese dos três sistemas dominantes na Europa.

**Tabela nº 14**  
**Resumo das principais diferenças entre os novos métodos de gestão da qualidade**

	<b>Sistema Inglês</b>	<b>Sistema Francês</b>	<b>Sistema Holandês</b>
Objectivos prioritários da avaliação	Avaliação dos padrões de aprendizagem, de forma a informar os Conselhos de Financiamento, sobre a qualidade relativa do trabalho nas diferentes instituições de ensino superior, de modo a fundamentar as decisões de financiamento.	Avaliação da qualidade do conjunto das actividades (investigação, ensino e gestão das instituições de ensino superior)	Melhoria de qualidade nos programas de estudo
	Governo	Comité Nacional de	Associação de

	<b>Sistema Inglês</b>	<b>Sistema Francês</b>	<b>Sistema Holandês</b>
Entidade coordenadora da avaliação		Avaliação dependente do Presidente da República. (CNE)	Universidade Cooperantes Holandesas (VSNU)
Caracterização	Departamental	Institucional	Disciplinar
Relação entre avaliação e financiamento	Ligação directa entre avaliação e o financiamento	Avaliação não associada ao financiamento (os resultados não satisfatórios de uma instituição poderão originar reforços de financiamento)	Avaliação não associada ao financiamento (os resultados não satisfatórios de uma licenciatura/curso poderão originar penalizações).

Fonte: Saraiva (2003: 259)

Na tabela apresentada, parece-nos pouco assertiva a ideia transmitida na última linha, onde se avalia a relação entre avaliação e financiamento. Em qualquer sistema de ensino superior existe sempre uma relação directa ou indirecta entre a avaliação e o financiamento. Aliás, isso mesmo reconhece a autora ao afirmar que no sistema Francês resultados não satisfatórios podem conduzir a reforços, ou seja pode existir uma relação inversa e no sistema Holandês onde a falta de mérito nos cursos pode constituir um elemento de penalização.

A partir de 1999, sobretudo com o impulso dado pela Declaração de Bolonha, a Europa começa a aspirar a um espaço Europeu de ensino superior.

Em Julho de 2003, a Associação Europeia das Universidades (EUA) promoveu um encontro em Giza do qual resultou um documento que constitui um dos pilares da estratégia de criação de um espaço europeu de acreditação do ensino superior. Neste documento, conhecido como Declaração de Giza, proclama-se que “o propósito de uma dimensão de garantia de qualidade do ensino superior Europeu consiste em promover a confiança mutua e melhorar a transparência no respeito pela diversidade dos contextos nacionais e áreas de estudo.” (citado em ENQA, 2007: 13).

Na sequência de uma reunião dos Ministros de 33 países europeus, responsáveis pelo ensino superior, é emitido o comunicado de Berlim, em Setembro de 2003, através do qual a Associação Europeia para Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA) fica mandatada para desenvolver um conjunto de padrões, procedimentos e linhas de orientação tendo em vista a garantia de qualidade. Fica ainda com a missão de explorar formas



adequadas de assegurar um sistema de *Peer Review*<sup>37</sup> e/ou a acreditação de agências ou de órgãos tendo em vista a avaliação e garantia de qualidade no ensino superior europeu.

Tendo em vista a elaboração de um conjunto de princípios orientadores de qualidade a ENQA tem vindo a promover e participar em diversas iniciativas em parceria com a EUA, a Federação dos Estudantes Europeus (ESU) a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE) e ainda em cooperação com as várias redes de avaliação do ensino superior já existentes nos diferentes países europeus.

Em 2005 e 2007 a ENQA publica um relatório onde se definem padrões e linhas de acção convergentes para a garantia da qualidade no espaço Europeu do Ensino Superior.

Das iniciativas que têm servido para ganhar/reforçar conhecimento, tendo em vista a convergência dos sistemas de avaliação, acreditação e garantia de qualidade, destacamos (ENQA 2007):

- Os Projectos Transnacionais de Avaliação Europeia (TEEP). Entre 2002-03 foi realizado o TEEP I que investigou, em três áreas de conhecimento (História, Física e Ciência Veterinária) as implicações operacionais de um processo de avaliação transnacional. Entre 2005-06 decorreu o TEEP II que envolveu seis agências de qualidade europeias, através do qual se avaliaram três mestrados europeus (Euro-Aquae, CoMundus e EMLE) que decorreram em 19 EES europeus;

- Estudo da ENQA sobre a convergência da qualidade realizado entre 2003-04 onde se examinaram as razões para as diferenças entre as estratégias de garantia de qualidade externa dos diferentes países e os constrangimentos tendo em vista a sua convergência;

- O “Código das Boas Práticas” publicado em 2004 pelo Consórcio Europeu para Acreditação (ECA);

- Os contributos dados pela EUA e pela EURASHE ao nível das reflexões sobre as políticas de garantia de qualidade;

---

<sup>37</sup> - O método de avaliação pelos pares (peer review) levantou alguns problemas nomeadamente quando se questiona se os peer reviews são de facto peer e, por outro lado, se os elementos e factores de natureza subjectiva ligados aos referenciais de qualidade de cada avaliador (factores perceptivos) permitem, de facto, uma internacionalização/comparabilidade da avaliação e da garantia de qualidade.

- O trabalho desenvolvido pela ESU ao nível da avaliação e enriquecimento dos diferentes relatórios e discussões preliminares e que tem sido manifestado através de declarações de conformidade;

- Os contributos dados pela rede internacional INQAAHE na definição de linhas de orientação e boas práticas.

Os principais resultados e recomendações do relatório ENQA (2007) apontam no sentido de serem estabelecidos padrões para a avaliação e garantia de qualidade para as avaliações internas e externas e para as próprias agências externas de garantia de qualidade. Em relação às agências propõem-se que a sua acreditação seja revista de 5 em 5 anos. Deverá existir um espírito de colaboração subsidiário entre os avaliadores que deverão ser recrutados preferencialmente e sempre que possível a nível nacional. Deverá ainda ser criado um registo Europeu das agências de garantia de qualidade. O registo das agências deverá ser aprovado e supervisionado por uma Comissão Europeia de Registo de Agência de Garantia de Qualidade. Finalmente propõe-se a criação de um Fórum Europeu Consultivo para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior. Para cada um dos aspectos referidos o ENQA (2007) descreve um conjunto exaustivo de medidas e linhas de acção tendentes à obtenção e uniformização daqueles objectivos no espaço do ensino superior Europeu.

Uma outra fonte de grande importância tendo em vista a estratégia e o desenvolvimento do ensino superior europeu radica nos comunicados da Comissão das Comunidades Europeias (CCE). Numa comunicação de 2005 evidenciam-se as condições para que os EES possam contribuir para a Estratégia de Lisboa onde ficou consagrado o papel das Universidades como força motriz da futura competitividade da Europa. Nesta missão as questões da qualidade assumem um papel central, como se pode avaliar quando se afirma que as opiniões são convergentes na identificação dos três pilares mais importantes para o ensino superior europeu: melhorar a atractividade e atingir um padrão de excelência e de qualidade de nível mundial, melhorar a governança e aumentar e diversificar o financiamento (CCE, 2005).

As propostas da CCE (2005) em relação ao primeiro pilar do programa de modernização do ensino superior europeu, porque se referem ao estabelecimento de um padrão de qualidade, são as que nos interessam particularmente no âmbito deste trabalho. Visam a obtenção de um sistema de ensino superior com capacidade de atracção, diferenciado em qualidade e excelência. A forma de atingir estes objectivos, à luz da actual tendência de certificação e acreditação de qualidade dos EES, parecem-nos um pouco difusas

e mesmo antagónicas em algumas das propostas formuladas (talvez pela natureza estratégica e política deste documento).

A primeira proposta consiste em **promover a diferenciação em qualidade e excelência** e começa por referir que “uma qualidade excepcional só pode surgir em terreno previamente fertilizado com uma «cultura de excelência» generalizada” e que “é possível que se manifeste nalgumas Universidades tomadas na sua globalidade, mas encontra-se muito mais amiúde em faculdades ou em equipas integradas em instituições ou em redes mais amplas”, (CCE, 2005: 5). De seguida remete-se para a necessidade de cada Universidade fazer a sua análise SWOT<sup>38</sup> e ser consequente com os resultados da mesma.

Em relação a este primeiro aspecto, não conseguimos perceber se há uma remissão para o conceito clássico de Universidade onde a mesma se encontra despojada dos aspectos corpóreos e por isso aquilo que é avaliado e valorizado é essencialmente a natureza incorpórea da investigação e do ensino que produz. Será que é nesse sentido que se sugere que a qualidade e excelência surgem com mais frequência nas faculdades e nas redes de investigação? Como compatibilizar este desiderato com a necessidade de avaliar e acreditar os EES? Será suficiente no actual estado de desenvolvimento do mercado do ensino superior avaliar e acreditar apenas a oferta formativa? Esta não depende hoje em larga medida de questões de “hardware”?

O segundo factor enunciado prende-se com a **capacidade de atracção dos estudantes**. Nele evidencia-se a necessidade de “profundas revisões curriculares, não apenas para assegurar o mais alto nível de conteúdo académico, mas também para responder às necessidades em mudança dos mercados de trabalho.” (CCE, idem). Os aspectos da relevância da formação e dos currícula encontram-se no centro das preocupações tanto na Europa como nos EUA em sede de movimentos de certificação, garantia e acreditação de qualidade. Refere-se, de forma explícita que “a integração dos diplomados na vida profissional e, consequentemente, na sociedade, é uma responsabilidade social fundamental do ensino superior” (CCE, idem).

---

<sup>38</sup> - Acrónimo de Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. Este tipo de análise, muito utilizada nas indústrias de bens e serviços tradicionais, consiste em fazer uma avaliação Interna e Externa da organização relacionando este níveis de análise, respectivamente, com as Forças e Fraquezas, Oportunidades e Ameaças que caracterizam a organização e as suas envolventes.

O surgimento de novos tipos de estudantes quer por efeito de mobilidade física quer virtual (através da utilização das TIC) a diversificação das ofertas formativas e o melhor aconselhamento fazem aumentar a importância de políticas de ingresso mais flexíveis e de trajetórias de aprendizagem “a la carte”. Estes elementos são determinantes para alargar o acesso e melhorar a motivação dos estudantes.

Deve ainda ter-se presente que “enquanto as Universidades têm tendência para presumir que a boa qualidade faz a sua própria publicidade, a capacidade de atracção é uma questão de percepção” (CCE, 2005: 7). Assim sendo não basta instaurar/aderir a um sistema de diplomas coerente e reconhecido a nível europeu é necessário comunicar melhor com a sociedade sobre o valor daquilo que é produzido e sobre o empenhamento global, tanto a nível doméstico como no estrangeiro.

O **reforço dos recursos humanos dos EES** é também apontado como um importante factor de atracção dos estudantes. Apela-se a que as Universidades se “empenhem em reforçar o seu potencial humano, tanto qualitativamente como quantitativamente, atraindo, desenvolvendo e mantendo talentos na carreira do ensino e/ou da investigação.” propondo-se que a nível financeiro “se recompense a qualidade e o bom desempenho no exercício de todas as tarefas, incluindo sob a forma de uma participação nos rendimentos procedentes de contratos de investigação, serviços de consultoria, patentes, etc..” (CCE, 2005: 7). Consideramos que a participação nos rendimentos procedentes de projectos de investigação, contratos de consultoria e royalties de patentes é uma medida de fácil implementação emergindo da crescente autonomia financeira dos EES. Já a gestão da atribuição de incentivos financeiros baseados no mérito que recompense a qualidade e o desempenho no exercício das tarefas ditas ordinárias, poderá ser algo problemática. Esta medida que tem paralelo na avaliação de desempenho feita a nível empresarial, só poderá ser implementada pelos EES se suportada por um modelo de avaliação de desempenho que permita discriminar os níveis do mesmo, sob pena de conduzir a efeitos perversos tão conhecidos pelas teorias da gestão de recursos humanos.

A valorização e reforço dos recursos humanos dos EES constitui, seguramente, um dos factores chave tendo em vista a definição de padrões de qualidade, o desenvolvimento e sustentabilidade dos mesmos e a busca incremental de excelência.

Por último considera-se que **o reforço da diversidade requer uma organização à escala europeia** o que resulta como uma medida natural e consequente tendo em vista os objectivos de criação de um espaço europeu de ensino superior acreditado. Pretende-se

encontrar e propor mecanismos que permitindo a diversidade linguística e cultural viabilizem a garantia de qualidade e acreditação dos EES no espaço europeu. Tanto o processo de Bolonha como as Cimeiras dos Ministros da Educação dos Estados Membros de Bergen em 2005 e de Londres em 2007 constituem elementos de referência comum quer para os diplomas de licenciatura, mestrado e doutoramento, mas também para outras qualificações pós-secundárias com menos créditos, abaixo dos 180 ECTS. As Universidades europeias não vêem esgotada a sua responsabilidade na implementação de mecanismos internos de garantia de qualidade que dependem, antes de mais, da existência de uma “cultura de qualidade”; a par desta tem que existir um sistema externo de garantia de qualidade. Este sistema, tal como proposto em CCE (2005: 8) “deve funcionar através de uma rede de agências de garantia da qualidade, cada uma delas responsável por um país ou região, ou por uma disciplina/profissão, que deverão articular os critérios de base tendo em vista facilitar o reconhecimento dos rótulos de qualidade em toda a União.”

O CCE (2005) apresenta ainda um conjunto de 4 estrangulamentos que devem ser contrariados, tendo em vista o desenvolvimento da estratégia de criação de um espaço europeu de ensino superior acreditado. Os estrangulamentos enunciados são: a uniformidade, o isolamento, a excessiva regulamentação e o financiamento insuficiente.

Em relação à uniformidade (sendo estrangulamento) é vista como factor negativo tendo em vista o desenvolvimento da excelência e da diferenciação. É um factor negativo ao impelir os sistemas de ensino superior para o igualitarismo e para uma “qualidade média das Universidades” ao fazer com que “As Universidades, na sua maioria, tendem a oferecer os mesmos programas monodisciplinares e utilizam métodos tradicionais orientados para o mesmo grupo de estudantes academicamente mais bem qualificados, o que leva à exclusão daqueles que não se ajustam ao modelo.” (CCE, 2005: 4).

O isolamento traduz-se numa elevada fragmentação do ensino superior nos diferentes países europeus resultante de regulamentações, culturas e línguas diferentes. As estratégias de desenvolvimento e ampliação da oferta, características das décadas de 1970 a 1990, que na sua fase final conduziram alguns sistemas de ensino superior, em particular o português, a adoptarem lógicas excessivamente marcadas pela agenda política e proximidade da oferta são também um dos principais factores de fragmentação. Desenvolver metodologias e processos que conduzam a uma maior partilha do conhecimento e cooperação entre os EES e a indústria bem como a promoção da mobilidade constituem factores a desenvolver. Lutar contra o

isolamento é uma prioridade para dar legibilidade aos sistemas de ensino superior europeus a nível mundial.

Em consequência da autonomia crescente dada aos EES, começa a ser menos marcada a distinção entre os sistemas de ensino superior de tradição continental e os de tradição britânica (Clark, 1983 citado em Saraiva, 2003: 245). Nos sistemas do primeiro tipo ou nele filiados mantêm-se alguns traços de centralismo e controlo que retiram flexibilidade e capacidade de resposta dos sistemas às necessidades actuais, “a excessiva regulamentação da vida das Universidades entrava a sua modernização e eficácia” (CCE, 2005: 4). São apontados como principais factores de rigidez organizacional a concepção dos cursos à escala nacional, a existência de minuciosos mecanismos de avaliação e controlo *ex ante*<sup>39</sup> e as normas de recrutamento de pessoal. Como factores de rigidez face aos “clientes” realçam-se os processos de admissão e reconhecimento de qualificações académicas que acabam por constituir um obstáculo à mobilidade e à aprendizagem ao longo da vida.

Os sistemas de financiamento dos EES são considerados manifestamente insuficientes nos dois domínios fundamentais da sua acção: a investigação e o ensino. Em relação à investigação “os países da UE gastam 1,9% do PIB, ao passo que os EUA, o Japão e a Coreia do Sul se aproximam dos 3%, graças a um investimento muito mais elevado por parte da indústria”; em relação ao ensino “os países da UE gastam em média apenas 1,1% do PIB, em igualdade com o Japão, mas muito abaixo do Canadá (2,5%). Dos EUA (2,7%) e da Coreia do Sul (2,7%).”, (CCE, 2005: 4-5).

Porém questionamo-nos se será possível consolidar um espaço europeu de ensino superior, dentro do qual exista paridade e reconhecimento dos graus académicos e das competências que os mesmos certificam, onde a acreditação dos EES tendo em vista a garantia de qualidade seja uma realidade, sem um nível relativamente elevado de uniformidade e de regulamentação?

Consideramos que a problemática da uniformidade, mais do que vista como um estrangulamento, deve ser encarada como uma característica necessária ao estabelecimento e fortalecimento do espaço europeu de ensino superior, embora não seja suficiente para a sua

---

<sup>39</sup> - O conceito *ex ante* é um neologismo latino frequentemente utilizado no domínio comercial e dos negócios para significar um conjunto de actividade de previsão, ou seja, antever o resultado de determinada acção ou determinar, quando possível o valor esperado que resulta de determinada acção. No contexto em que é referido visa o conjunto de análises e procedimentos que têm em vista a aprovação de novos *currícula* de cursos e/ou de novos EES.

excelência. Mas esta última (excelência) para o ser, deverá ser estabelecida nas franjas do sistema. O sistema europeu de ensino superior deverá reforçar as suas características de uniformidade, elevando, sempre que possível, os seus padrões, mas pugnar pela existência de cada vez maiores franjas de excelência, face às ofertas de ensino superior a nível mundial.

Quanto às questões ligadas à regulamentação também não conseguimos vislumbrar um espaço europeu de ensino superior, com notoriedade a nível global, sem a existência de uma forte componente de avaliação e controlo *ex ante* e *ex post*. Também aqui a questão que se coloca não é tanto ao nível da necessidade ou não de regulamentação mas da definição de níveis mais descentralizados de exercício da tutela e das metodologias utilizadas para a implementação da mesma.

Quando se analisam os sistemas de financiamento do ensino superior existe uma tendência, como aquela que expressamos alguns parágrafos antes, para a mera quantificação dos custos em face, regra geral, do PIB. Todavia a uma igual percentagem de financiamento podem encontrar-se ligados diferentes mecanismos de controle, de exigência, de legitimação e de relevância (da formação ministrada) em função dos traços culturais dos diferentes países e, sobretudo, da proveniência desses fundos em termos de financiamento público ou privado.

Por último, nas propostas europeias tendo em vista a garantia de qualidade e acreditação quer dos EES, quer das próprias agências de acreditação (que não abordámos de forma directa neste documento) nota-se uma tendência marcada para tentar “colher o melhor de dois mundos”: manter a autonomia e a diversidade (em sentido académico e cultural) e conseguir definir um conjunto de padrões que conduzam à criação de rótulo (imagens de marca) das Universidades europeias. Esta tentativa resulta, com frequência, em alguma desfocagem em relação àquilo que devem ser os objectivos centrais deste processo. As propostas que estudámos para melhoria do sistema de ensino superior Americano e dos processos de garantia de qualidade e de acreditação a eles ligados, quer no âmbito político quer dos organismos de acreditação nacionais, parecem-nos bastante mais bem focalizadas, centradas e operacionalizáveis do que aquelas que surgem no espaço Europeu. Todavia, também temos que convir que o sistema de ensino superior europeu, também pelo seu maior acervo histórico, é muito mais diversificado e complexo.

## **4.2. MODELO FORMAL DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

Os EES independentemente da sua matriz universitária, politécnica, pública ou não pública, são instituições que oferecem serviços com um nível crescente de complexidade e de exposição e sobre os quais a sociedade em geral deposita expectativas elevadas. Estas instituições expõem-se pela ciência que produzem ou não, pelo contributo que dão (ou não dão) ao desenvolvimento global de uma região ou nação e pela formação que ministram, através dos saberes e competências que os seus discípulos transportam para um mundo de trabalho, ele próprio também cada vez mais exigente e competitivo.

A necessidade de avaliação da qualidade ou de garantia de qualidade do ensino superior, para além de ser útil para a demonstração de relevância e legitimação da sua existência e actividade na e para com a sociedade (sobretudo como consequência dos sistemas de financiamento que lhes estão subjacentes) é superiormente alavancada por movimentos resultantes da globalização. Para pertencer ao espaço geográfico de ensino superior europeu, que por sua vez compete a nível global, Portugal tem que conformar o seu sistema de ensino a um conjunto de princípios, regras e boas práticas comuns. Só assim, através deste princípios e regras de acção, bem definidos, será possível estabelecer mecanismos de avaliação e acreditação que possibilitem o reconhecimento das qualificações de nível superior adquiridas em Portugal, no espaço Europeu.

### **4.2.1. AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – EVOLUÇÃO RECENTE**

As práticas de avaliação da qualidade do ensino superior em Portugal, do ponto de vista histórico, enquadram-se na tipologia dos países europeus de tradição continental caracterizadas por uma grande dependência e centralização por parte do Estado. A tradição destes países opõe-se aos de influência britânica onde, regra geral, se encontra uma maior diversificação nas fontes de financiamento e há mais de um século se ensaiam e aplicam metodologias de avaliação externa e se discute e implementam medidas de gestão e melhoria dos órgãos externos de avaliação.



O movimento europeu para a criação de um espaço de ensino superior, onde as questões da qualidade assumem papel central, conduz Portugal, a par de outros países europeus, a adoptar novas metodologias de avaliação, que deram os seus primeiros passos no início da década de 1990.

Este novo modelo de avaliação da qualidade e os iniciadores de processo foram inspirados no modelo Neerlandês onde a garantia de qualidade “é dirigida pela organização superintendente sobre o ensino superior e pela Associação das Universidades Cooperantes Holandesas (VSNU)<sup>40</sup>.” (Saraiva, 2003: 253). A VSNU, em 1988, em concordância com o governo Holandês criou uma agência para fazer a avaliação cíclica dos cursos universitários.

De acordo com ENQA, (2006: 21) “O que os neerlandeses têm apresentado ao longo dos últimos anos pela Europa como o seu modelo foi parcialmente baseado no argumento que uma agência nacional externa de garantia de qualidade deve, como a VSNU, ser propriedade das próprias Universidades por forma a assegurar que as avaliações promovem a melhoria da qualidade na perspectiva das Universidades e não na perspectiva de controle dos governos.”. Este argumento não convenceu outras agências de qualidade Europeias, tuteladas pelos respectivos governos, que mesmo assim acreditavam que as suas actividades eram, sobretudo, orientadas para a melhoria da qualidade. A aceitação por Portugal do modelo Neerlandês conduziu à criação, dentro da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP<sup>41</sup>) de um “Conselho de avaliação declarado independente” (ENQA, idem: 21) à semelhança da VSNU, destinado a activar o processo de avaliação. O quadro metodológico da avaliação suportado por duas fases de auto-avaliação às quais se segue a visita dos avaliadores externos, foi também uma cópia do modelo Neerlandês.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, mantém, desde a sua primeira versão de 1986, no capítulo VII, os princípios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo. Em relação à avaliação, a última versão da LBSE, prevê no art. 52º, nº 1 que “O sistema educativo deve ser objecto de avaliação

---

<sup>40</sup> - A VSNU (Veniging van Samenwerkende Nederlands Universiteiten) é um modelo que inspirou os sistemas de avaliação dos países baixos mas que é muitas vezes identificado como o sistema Holandês por força da sua génese. Uma revisão completa sobre a metodologia de implementação do modelo de avaliação e garantia da qualidade do sistema Holandês pode ser encontrada em Saraiva (2003: 253-259).

<sup>41</sup> - Pertencem a esta fundação catorze Universidades estatais e a Universidade Católica Portuguesa. Nos seus fins, art. 3, al. b) define-se que esta fundação tem, entre outros, como objectivo “Promover a reflexão sobre o ensino universitário em geral e de cada uma das suas instituições em particular, bem como a respectiva avaliação crítica”.

continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político administrativa e cultural.”. No art. 53º refere-se o objectivo da investigação em educação que “se destina a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio.” Ainda neste capítulo define-se no art. 55º que deverão ser criadas estruturas de apoio ao desenvolvimento curricular e de fomento à inovação e avaliação das actividades educativas que devem exercer as suas actividades em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação. O artigo seguinte cria a figura de inspecção escolar como entidade que goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar.

A regulamentação destes preceitos legais nem sempre esteve ritmada com as necessidades da nação. Para o ensino superior, decorreu em 1993 um exercício piloto para a avaliação de cinco áreas de formação, a saber: física, informática, engenharia electrónica, economia e francês. Neste ano foi criada a FUP, uma entidade representativa das Universidades Públicas e Universidade Católica Portuguesa e, no seu seio, foi instituído o Conselho de Avaliação do Ensino Superior.

A metodologia do processo de avaliação assentava numa lógica disciplinar, semelhante à do modelo holandês, e a avaliação de cada curso foi feita em seis etapas:

- (1) preparação do relatório de auto-avaliação;
- (2) aprovação institucional desse relatório;
- (3) visita dum Comissão Externa de Avaliação;
- (4) preparação do relatório da Comissão Externa de avaliação;
- (5) reacção da Universidade ao relatório da Comissão Externa;
- (6) publicação dos resultados da avaliação.

Dois anos após a publicação dos resultados da avaliação de cada curso foi solicitado às instituições avaliadas um relatório intercalar com as alterações/melhorias introduzidas por recomendação da Comissão Externa.

A Lei nº38/1994, de 21 de Novembro, estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, apanhando “o comboio já em andamento”. Esta Lei abrange as instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas. Nela se define no art. 3º o âmbito de incidência da avaliação como sendo “a qualidade do desempenho científico e pedagógico das instituições de ensino superior, de acordo com a natureza e tipologia do ensino, a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento.”. Nos pontos nº 2 e 3 deste artigo especificam-se os diferentes aspectos a considerar em sede de avaliação. Nas finalidades da avaliação, apresentadas no art. 4º, evidenciam-se os seguintes aspectos: melhoria da qualidade, aumentar o nível de legitimação junto dos stakeholders e melhorar o ordenamento da rede de instituições de ensino superior. Em relação aos resultados da avaliação presentes no nº 1 do art. 5º estes serão considerados pelo Ministério da Educação para aplicação de medidas adequadas nomeadamente em relação a:

- Reforço do financiamento público;
- Estimulo à criação de novos cursos ou desenvolvimento de cursos existentes;
- Reforço do apoio a actividades de investigação científica;
- Celebração de planos de desenvolvimento, com vista à correcção das disfunções e das disparidades encontradas no processo de avaliação.

O nº 2 do mesmo artigo viria a ser revogado pela Lei nº1/2003, de 6 de Janeiro, que aprova em anexo, o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior. Na nova redacção do nº 2 do artigo 5º define-se que os resultados das instituições de ensino superior, se negativos, podem ainda determinar a aplicação das seguintes medidas:

- Redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações;
- Suspensão do registo dos cursos;
- Revogação do registo dos cursos;
- Revogação do reconhecimento dos graus;
- Encerramento das instituições.

Em relação às fases da avaliação, o art. 9º define que “o sistema de avaliação e acompanhamento das actividades envolve um processo de auto-avaliação e um processo de

avaliação externa.”. Nos termos do nº2 deste artigo, define-se que a avaliação externa, é conduzida por entidades creditadas pelo Ministro da Educação (nº1 do art. 11º) e destina-se a “completar e comprovar o processo da auto-avaliação e a certificação dos seus resultados”. A composição das comissões de avaliação e os encargos são definidos nos artigos 12 e 13, respectivamente.

Retomando a cronologia das questões mais operacionais, em 19 de Junho de 1995 é assinado o protocolo previsto no art. 14º da Lei da avaliação, envolvendo o então Ministério da Educação (ME) o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP). Neste protocolo estabeleceu-se o primeiro ciclo de avaliações por domínios de saber (94-95 a 98-99) reconhecendo-se a heterogeneidade do sistema de ensino superior português pelo que se considerou “oportuno apoiar a iniciativa de avaliação, a título experimental, dinamizada pelas Universidades representadas no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas [...] mantendo-se aberta a outras instituições que se poderão integrar neste processo com as alterações consideradas convenientes” (Ministério da Educação, 1995: 1).

Este Protocolo é composto por cinco pontos principais através dos quais se desenvolvem os compromissos assumidos pelas partes. No primeiro reconhece-se a FUP “como entidade representativa das Universidades estatais e da Universidade Católica Portuguesa, sem prejuízo de a ela se associarem outras instituições públicas ou privadas.”. No segundo ponto especifica-se o objecto do sistema de avaliação e acompanhamento como incidindo sobre “a qualidade do desempenho pedagógico e científico das instituições, o seu funcionamento, a qualificação dos agentes de ensino, a ligação à comunidade e a acção cultural.”. No ponto seguinte especifica-se o carácter obrigatório de realização da auto-avaliação e sua metodologia assente num guião aprovado pela FUP e homologado pelo Ministro de Educação. No quarto ponto estabelece-se a calendarização, as regras e os procedimentos da avaliação externa. Define-se que a primeira fase da avaliação deverá estar completa em 1999 e que o Ministro da Educação e o CRUP acordam, anualmente, sobre a periodicidade dos elementos a obter das instituições de ensino superior. O quinto ponto contém disposições específicas onde se define a criação de uma base de dados nacional comum a todas as instituições de ensino superior, coordenada pelo ME; a forma de financiamento da avaliação externa, suportada em 90% pelo ME sendo os restantes suportados pelos EES avaliados; a apresentação dos relatórios anuais e trienais ao ME pela FUP através do CRUP.

Após a concretização desta primeira fase dos processos de avaliação e acompanhamento e tendo ainda como factores de desenvolvimento, como refere Saraiva (2003) a publicação em 1997 da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior Público (Lei nº113/1997, de 16 de Setembro) e a Revisão Constitucional de 1997<sup>42</sup>, é criado em 1998 através do Decreto-Lei nº205/98, de 11 de Junho, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

O CNAVES abrange os 4 sub-sistemas do ensino superior em Portugal: Universidades públicas e privadas e institutos politécnicos públicos e privados. Compete ao CNAVES garantir a harmonia, coesão e credibilidade do sistema de avaliação, através da constituição das entidades representativas das instituições de ensino superior portuguesas.

O CNAVES integra três entidades representativas: a FUP, a Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR) e a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP). Uma descrição completa destes organismos e do papel do CNAVES e metodologias de avaliação do ensino superior em Portugal até 2003 pode ser encontrada em Saraiva (2003: 265-282).

Em 2006 por iniciativa do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através do Despacho nº484-2006, de 9 de Janeiro, consagra-se a complementaridade entre o sistema nacional de avaliação do ensino superior, até então vigente, e o estabelecimento de um processo de avaliação internacional a todo o sistema de ensino superior nacional. Pretende-se estruturar um sistema de garantia de qualidade que responda, de facto, às exigências que emergem do espaço europeu do ensino superior. Para esse efeito foi solicitada, pelo Governo Português, a colaboração de entidades nacionais e internacionais para avaliação do sistema de ensino superior. Essa avaliação processou-se a diferentes níveis:

- Avaliação do modelo de garantia da qualidade do sistema de ensino superior português por peritos da ENQA. O relatório é publicado em Novembro de 2006.

- Avaliação global do sistema feita por uma equipa de peritos internacionais sob a alçada da OCDE. O relatório desta avaliação é publicado em 6 de Dezembro de 2006.

---

<sup>42</sup> - Que condiciona no art. 76º, a autonomia das universidades, nas suas vertentes estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira a uma adequada avaliação da qualidade do ensino superior.

- Programa voluntário de avaliação institucional dos EES portugueses. Desenvolvido em parceria entre a Associação Europeia das Universidades (EUA) e a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE).

O resultado destes estudos acabaria por conduzir à publicação do projecto de Decreto-Lei para a criação da agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior, em consulta pública desde Fevereiro de 2007. Em 5 de Novembro de 2007 é publicado o Decreto-Lei nº369 que cria a agência de avaliação e acreditação para garantia da qualidade do ensino superior e extingue o CNAVES.

#### **4.2.2. IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL, ANTECEDENTES**

Como referimos anteriormente foram três os estudos que suportaram as opções estratégicas para a criação do modelo de acreditação e avaliação do ensino superior português. Estes estudos constituem os alicerces da publicação da Lei nº38/2007 de 16 de Agosto que aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior e do Decreto-Lei nº369/07 de 5 de Novembro, através do qual se cria a agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior. Nestes dois diplomas define-se a moldura legal fundamental da avaliação do ensino superior em Portugal.

Em 2005 a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) foi convidada a estudar o sistema de ensino superior português numa dupla vertente: rever o sistema de práticas de garantia de qualidade utilizado pelo CNAVES e propor um conjunto de recomendações sobre a organização, processos e métodos para o estabelecimento de um sistema nacional de acreditação, em conformidade com os padrões europeus e com as linhas de orientação para a garantia de qualidade no espaço Europeu de ensino superior.

No relatório apresentado a ENQA refere que, durante o processo de avaliação, o Governo Português anunciou que “o sistema vigente de avaliação será desmantelado no final de 2006 e substituído por um novo sistema de acreditação no início de 2007” (ENQA, 2006: 6). Também se reconhece que o próprio CNAVES não teria tido tempo para colocar em prática as directivas de qualidade propostas aos países signatários de Bolonha quando no relatório se refere que “considerando o facto de os padrões Europeus só terem sido recentemente adoptados pelos ministros dos países relevantes signatários de Bolonha, da

actual agência de garantia de qualidade, o Conselho Nacional para Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) não se poderia esperar, em abono da justiça, que tivesse desenvolvido a sua organização e processos de acordo com esses padrões.” (ENQA, 2006). Porém, o painel de avaliação conclui que qualquer avaliação efectuada ao ensino superior em Portugal sofreria sempre de “uma séria falta de transparência e comparabilidade se os padrões não fossem aplicados como quadro de referência da avaliação.” (ENQA, 2006).

O trabalho desenvolvido durante dez anos pelo CNAVES permitiu acumular um conjunto de experiências positivas que não devem ser desperdiçadas e que, por isso, devem ser integradas no novo sistema de garantia de qualidade.

A avaliação feita por este grupo de peritos ao ensino superior português, em particular ao seu sistema de avaliação e garantia de qualidade, identifica um conjunto de forças e fraquezas que passamos a enunciar (ENQA, 2006: 6-8).

Os aspectos considerados como principais forças do sistema incluem:

- Estabelecimento de uma cultura de auto-avaliação. O processo de avaliação encetado pelo CNAVES contribuiu para a construção de uma cultura de auto-avaliação em muitas das instituições de ensino superior;

- Do ponto de vista metodológico, a avaliação aplicada pelo CNAVES é apropriada e em muitos aspectos coincidente com os padrões e práticas europeias. O modelo aplicado, à semelhança do que se passa noutros países europeus, incluía: auto-avaliação, avaliação externa por peritos, uma visita ao EES e a publicação de um relatório. Considera-se que estes momentos fundamentais da avaliação devem ser mantidos no novo sistema;

- O sistema de garantia de qualidade do CNAVES era global incluindo todos os tipos de instituições de ensino superior; públicas e não públicas e Universidades e politécnicos. Considera-se que a inclusão do sector não público pelo CNAVES neste sistema terá contribuído para o aumento da sua reputação e credibilidade. O sistema futuro de avaliação e garantia de qualidade deve ser igualmente global por forma a espelhar a diversidade da presente estrutura do ensino superior em Portugal.

Os aspectos apontados como principais fraquezas incluem:

- Independência limitada. A natureza representativa do CNAVES e dos conselhos de avaliação fortemente dominados pelas Universidades publicas comprometeu a sua independência. O envolvimento de representantes das Universidades públicas na concepção e

desenho das metodologias e procedimentos operacionais da avaliação, fez com que estes processos não fossem suficientemente autónomos e independentes das próprias instituições de ensino superior. Mesmo a indicação e nomeação de avaliadores externos não foi feita de forma suficientemente autónoma quer das instituições de ensino superior quer do próprio ministério;

- Falta de suficiente eficiência e eficácia operacionais e de consistência. A estrutura a duas velocidades que incluía o CNAVES como órgão de nível superior e os concelhos de avaliação como organismos operacionais era demasiado alta e complexa e criou uma organização com um grave défice de eficiência e alguma inconsistência;

- Falta de consequências para os processos de avaliação. Esta talvez seja considerada a maior limitação do sistema preconizado pelo CNAVES ao não identificar consequências nos processos de *follow-up* da avaliação. A falta de clareza, objectividade e acertividade dos relatórios de avaliação terá conduzido a uma grande dificuldade de tomar medidas quer de auto-melhoramento quer resultantes de uma segunda avaliação. Recorde-se que a primeira ronda de avaliações ocorreu entre 1995-2000 e a segunda entre 2000-05. Considera-se que a segunda ronda de avaliações não cobriu ou reflectiu os resultados da primeira avaliação;

- Dependência excessiva de peritos nacionais. A dimensão do próprio país e quantidade de peritos disponíveis é bastante limitada o que aumenta de forma não desejável as questões de endogamia entre avaliados e avaliadores. Esta combinação compromete potencialmente a necessária independência e objectividade das avaliações externas. Por outro esta excessiva dependência de peritos nacionais terá também conduzido a alguma falta de visão que poderia ter sido trazida por peritos com uma perspectiva e *background* internacionais.

Com base nesta avaliação de forças e fraquezas o painel de avaliadores da ENQA propõe um conjunto vasto de medidas<sup>43</sup> que podem ser agrupadas em seis categorias de medidas fundamentais, a saber:

**1) Combinar os processos de acreditação com auditorias a nível institucional.** A criação de uma agência de acreditação e garantia de qualidade deve servir o duplo propósito de controlar e ser também motor de melhoria contínua do ensino superior em Portugal. Um

---

<sup>43</sup> - As medidas propostas encontram-se integralmente descritas no capítulo sete do relatório da ENQA (2006). No mesmo relatório o apêndice seis contém uma lista de todas as recomendações formuladas.



sistema evoluído de garantia de qualidade deve operar tanto ao nível dos programas e das ofertas formativas como também ao nível institucional. A combinação de diferentes métodos de avaliação permite incluir no desenho do sistema de garantia de qualidade dois elementos fundamentais: o controle necessário aos processos de acreditação e o elemento melhoria contínua resultante de processos de auditoria.

**2) Estabelecimento de uma agência nacional forte para a garantia de qualidade.**

Uma única agência a uma velocidade, ou seja, a agência deve ser responsável pelos processos de acreditação e também pelos de auditoria. As tarefas devem ser estruturadas e combinadas numa agência global que assegure uma base financeira e de *staff* fortes, que beneficie das sinergias entre os processos de acreditação e de auditoria académica. Esta agência deve ser verdadeiramente independente do governo e das instituições de ensino superiores. Para isso deve ser dirigida por um pequeno quadro de pessoal indigitado pelas suas competências. A nomeação deve ser governamental devendo ter em linha de conta apenas a competência e a representatividade dos seus membros em relação à sociedade portuguesa e às instituições de ensino superior. Este grupo deve ser investido de poderes e da autoridade para tomar autonomamente decisões de acreditação. Para assegurar um desejável envolvimento de todos os *stakeholders* relevantes no processo de garantia de qualidade, o núcleo da agência deve ser apoiado por um corpo de conselheiros composto por todos os *stakeholders* relevantes, incluindo de instituições de ensino superior, associações profissionais e de emprego.

**3) Assegurar a independência da agência para a garantia da qualidade através de um quadro legal próprio.** A independência operacional da agência deve estar fundada em acto legislativo, à semelhança do que acontece noutros países Europeus. O enquadramento legal da agência deve definir claramente o seu mandato porém, este quadro legal deve ser suficientemente flexível por forma a permitir flexibilidade e um bom nível de operacionalidade da agência, nomeadamente na definição de padrões e no ajustamento de procedimentos.

**4) Assegurar consistência e profissionalismo no trabalho da agência de garantia de qualidade.** A credibilidade da avaliação externa depende, em larga medida, do profissionalismo e da consistência entre processos mantida pela agência responsável pelo mesmo. A acreditação de cursos deve ser feita com base num mesmo referencial teórico e de enquadramento para evitar que diferentes especialistas vejam diferentes elementos e cheguem a diferentes interpretações dos padrões desejáveis. Estes requisitos impõem a existência de

um quadro de apoio e secretariado na agência, altamente qualificado e com experiência e conhecimento do sistema de ensino superior.

5) **Criar um sistema de garantia de qualidade onde estejam claramente definidas as suas consequências, as regras e procedimentos e de *follow-up*.** O quadro legal da agência de garantia de qualidade deve definir também, de forma clara, as consequências dos processos de avaliação externa e de auditoria académica. A agência deve ser responsável por prover as instituições de ensino superior com informação apropriada sobre as implicações práticas da avaliação e das auditorias. No futuro, dentro do novo sistema de acreditação, um curso acreditado (1º ciclo) deve ter assegurado o seu financiamento público ou subvenção aos estudantes de tal forma que a instituição que o oferece deve ter uma posição reforçada no mercado global o que atrairá investigadores e estudantes aquém e além fronteiras. A falha na acreditação implicará a perda destas prerrogativas, em particular a do financiamento ou mesmo a inibição de oferecer determinado curso.

6) **Utilização da *expertise* internacional.** Os organismos externos Europeus de garantia de qualidade devem ser encorajados a abrirem os seus processos tanto quanto possível a peritos internacionais. Em muitos países Europeus está a ser introduzida a inclusão de peritos internacionais nas agências de avaliação e acreditação. A agência portuguesa deve assegurar a participação de peritos internacionais nas suas equipas e painéis de avaliação por forma a trazer para dentro a perspectiva externa o que também aumentará a credibilidade das equipas.

O relatório da OCDE (2006) foi produzido por uma equipa de 6 peritos que esteve em Portugal durante duas semanas tendo neste período reunido com diferentes actores do ensino superior português que vão desde responsáveis por EES, associações de estudantes, conselho de reitores, comissão de educação do Parlamento, políticos, empresários, associações de empregadores e sindicais e ex-ministros do ensino superior. Para além desta auscultação, esta comissão de peritos suportou a sua avaliação num relatório de *background* de 186 páginas sobre o sistema de ensino superior português, preparado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Neste relatório, as principais conclusões em relação às questões da qualidade e excelência no ensino superior e em ciência e tecnologia, são as seguintes:

- alcançar níveis de qualidade e excelência, particularmente nos sectores politécnico e privado;

- dar especial atenção ao níveis elevados de insucesso escolar que caracterizam todo o sistema de ensino superior;

- em todos os EES devem ser incrementadas as capacidades de liderança, de desenvolvimento curricular, de desempenho pedagógico e de viabilidade financeira e de acesso aos recursos existentes;

- as formas de acreditação de novos programas deverão ser objecto de rigorosa avaliação por autoridades externas independentes como proposto pela ENQA;

- as avaliações externas deverão ser feitas de forma regular a todos os programas de estudo e a todas as instituições;

- as unidades de I&D e os laboratórios existentes devem contribuir de forma activa como agentes de dinamização do sistema, sendo realçada a necessidade de reforçar a exposição das Universidades a ambientes de crescente competitividade e prestação de contas, nomeadamente ao nível do desempenho científico e pedagógico;

- devem ser revistas as carreiras académicas e de investigação, tendo em vista a redução da endogamia nas Universidades e por forma a facilitar a mobilidade de docentes e de investigadores;

- o reforço da autonomia dos EES deve ser progressivo e corresponder ao esforço diferencial evidenciado por aquelas que manifestem maior capacidades na gestão dos seus recursos.

Neste relatório propõe-se uma reforma do sistema de ensino superior português integral e profunda aproveitando as mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha como uma “oportunidade inédita para as instituições promoverem a qualidade do ensino, bem como atrair novos públicos para o ensino superior e alargar a ligação ao exterior, nomeadamente à sociedade em geral e às empresas em particular” (MCTES, 2006: 2). É ainda evidenciada a necessidade de reforçar o entendimento do sistema binário através duma maior clarificação das missões e papéis dos institutos politécnicos e das Universidades. Esta clarificação deverá ser feita pelos responsáveis destas instituições com base nas recomendações feitas que estabelecem níveis de qualificações distintos. Sugere-se o reforço da internacionalização das actividades de investigação científica pela intensificação de parcerias e participação em redes internacionais que deverão estimular a mobilidade de estudantes e docentes.

#### **4.2.3. O NOVO REGIME JURÍDICO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL**

O regime jurídico da avaliação do ensino superior em Portugal é estabelecido através da Lei nº38/2007 de 16 de Agosto. Neste diploma legal consubstanciam-se grande parte das boas práticas “herdadas” do modelo de avaliação anterior, as linhas orientadoras de avaliação para o ensino superior europeu e português harmonizadas pela ENQA (2006, 07) as recomendações sobre boas práticas avaliativas da OCDE (2005, 06) e as propostas destas duas organizações para o novo modelo de avaliação do ensino superior em Portugal, resultantes dos estudos levados a efeito pelas mesmas. Pode, por isso, em cada artigo e alínea desta Lei encontrar-se o cruzamento da actual realidade do ensino superior português com aquilo que se pretende que este venha a ser no futuro (integrado no espaço europeu de ensino superior) através do contributo que este mecanismo regulador possa dar. O art. 2º, define que esta Lei se aplica a “todos os estabelecimentos de ensino superior e a todos os ciclos de estudos.”

Os objectivos da avaliação encontram-se definidos no art. 3º no qual se expressa que a avaliação tem por objectivo a qualidade do desempenho dos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) que deverá ser medida através de parâmetros de desempenho de cumprimento da sua missão comparando a sua actuação com os seus resultados. Salvaguarda-se que a definição e aplicação dos parâmetros de desempenho deve ter em atenção a diferença de objectivos entre o ensino universitário e o ensino politécnico. Define-se ainda, na al. 3ª, que a avaliação deve ter por referencial as boas práticas internacionais nesta matéria (numa alusão clara aos códigos de boas práticas da ENQA (2007) e da OCDE (2005)).

No art. 4º definem-se os parâmetros de avaliação da qualidade em relação à actuação e em relação aos resultados. No primeiro grupo estabelece-se um conjunto de indicadores de produção ligados a quatro dimensões fundamentais: o ensino, a investigação, a cooperação interna (interdisciplinar e interdepartamental) e externa (nacional e internacional) e a eficiência da gestão e dos mecanismos de acção social. Os indicadores de resultados podem ser agrupados em educacionais e pedagógicos, indicadores de relevância da formação ministrada, de internacionalização, de investigação, de abertura e cooperação com a comunidade (local, nacional e internacional) e informacionais. (as directivas da ENQA (idem) e da OCDE (idem) sobre os parâmetros de avaliação de qualidade vertidos neste artigo da Lei vêm clarificar e estabelecer, de forma mais definitiva, aspectos que já se

encontravam impressos na cultura avaliativa do ensino superior português, pelo menos, desde a vigência do CNAVES)

A importância atribuída às questões da qualidade encontra-se espelhada no art. 5º onde se refere que o objectivo principal da avaliação da qualidade é o de melhorar a qualidade das instituições de ensino superior aumentando a legitimação das mesmas através de uma prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o seu desempenho. Preconiza-se ainda o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade. A avaliação de qualidade é obrigatória (art. 8º) reveste as forma de auto-avaliação e avaliação externa (art. 10º) e obedece a um conjunto de princípios (art. 7º) dos quais destacamos: a obrigatoriedade e periodicidade, a intervenção de docentes, de estudantes e de entidades externas, a existência de um sistema externo e independente de avaliação e a internacionalização do processo. (a ENQA (idem) sugere de forma explícita que há sinergias importantes na combinação dos processos de acreditação com auditorias académicas institucionais e que Portugal deve incluir no desenho do seu sistema de garantia de qualidade ambos elementos: o elemento de controle dado pela acreditação e o elemento de melhoria contínua fornecido pelas auditorias académicas).

O sistema de avaliação do ensino superior será regido por dois agentes: os próprios EES ao nível da auto-avaliação e a agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior. Prevê-se a participação dos estudantes no sistema de avaliação tanto ao nível da auto-avaliação, através de inquéritos, como em audição em sede de avaliação externa. Haverá ainda representantes das associações de estudantes presentes na agência.

Tendo em vista uma maior ligação com os seus stakeholders, prevê-se também a inclusão de entidades externas relevantes no processo de avaliação de qualidade ao nível de ordens profissionais, associações públicas profissionais e outras entidades de natureza científica, cultural e económica.

O art. 14º da Lei referente à internacionalização da avaliação externa obriga a que a mesma integre obrigatoriamente a participação de peritos de instituições estrangeiras em número significativo podendo a agência promover a avaliação em parceria com organizações estrangeiras similares tendo em vista a comparação dos níveis de desempenho à escala internacional.

Uma das recomendações fundamentais da ENQA (idem) e da OCDE (idem) apontavam no sentido da avaliação externa ser periódica, consistente e consequente. Neste quadro legal define-se que os resultados da avaliação devem conter recomendações expressas acerca da decisão a tomar quanto à acreditação ou reaccreditação do objecto da avaliação, permitir a comparação entre objectos avaliados e conter recomendações expressas sobre aspectos concretos tendo em vista a melhoria do desempenho dos EES. A acreditação é o processo que visa a garantia do cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial dos EES e dos seus ciclos de estudo.

No Capítulo III desta Lei definem-se as formas de avaliação começando por se definir, no art. 17º a metodologia de garantia de qualidade assente em três princípios: promover um alinhamento estratégico da acção do EES com a sua missão garantindo a qualidade dos seus ciclos de estudo, ter uma postura activa na definição de medidas concretas tendentes ao desenvolvimento de uma cultura da qualidade na sua actividade quotidiana e, desenvolver e pôr em prática uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade. As formas de avaliação definidas são a auto-avaliação e avaliação externa que se encontram especificadas nos artigos 18º e 19º, respectivamente.

Consagra-se legalmente, no âmbito das avaliações feitas pela agência, a possibilidade de se efectuarem comparações relativas (*rankings*) em função de parâmetros a fixar pela mesma, entre: estabelecimentos de ensino superior, unidades orgânicas e ciclos de estudos.

#### **4.2.4. A AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS**

O preâmbulo do Decreto-Lei nº369/07 de 5 de Novembro que dá suporte legal à agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior (AAAES) aponta sete objectivos fundamentais para a política de ensino superior em Portugal:

- a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu;
- a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas;
- o fomento da mobilidade e da internacionalização;
- o incremento da autonomia dos EES;
- o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas;

- a valorização de redes e parcerias nacionais e estrangeiras;
- a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente.

Estes objectivos são perseguidos pela Lei nº38/2007 e supõem a criação de uma instituição responsável pelos procedimentos de garantia de qualidade no ensino superior, nomeadamente os de avaliação e de acreditação, bem como pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia de qualidade. O processo de aprovação desta Lei, como seria de esperar, não foi pacífico merecendo algumas críticas e reparos por parte de várias organizações ligadas ao sector, em particular durante o período que esteve em discussão pública. Foram ouvidos no processo de consulta pública, designadamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP) ordens e associações públicas profissionais e associações de estudantes. Os aspectos de maior fragilidade e discussão estiveram centrados nas questões da independência e do financiamento.

As questões ligadas à independência surgem, sobretudo com o processo de nomeação, por parte do Conselho de Ministros, sob proposta do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, do Conselho de Curadores composto por cinco individualidades de reconhecido mérito e experiência. Deste Conselho dois são escolhidos pelo Ministro a partir de uma lista de cinco elementos proposta pelo CRUP, pelo CCISP e pela APESP. O Conselho de curadores nomeia os membros executivos da AAAES.

Os aspectos em torno dos quais se instaurou maior polémica sobre o sistema de financiamento da AAAES colocam-se a dois níveis: a quem cumpre o pagamento dos serviços da AAAES e que serviços deveriam ser cobrados. Tendo a AAAES uma natureza de interesse público, deveria no entendimento de alguns, ser o Estado a suportar tais custos. Em relação aos serviços que deveriam ser cobrados, ao contrário do que sugeria o relatório da ENQA (em que os custos a imputar aos EES existiriam apenas para a acreditação de novos cursos) os EES serão obrigados a suportar os custos de avaliação e acreditação quer dos cursos existentes quer de novos cursos.

O período de discussão pública não acrescentou nada de fundamental à proposta da Lei, mantendo-se a mesma fiel aos princípios enunciados, quer quanto à forma de nomeação da Cúria e sua legitimidade para nomeação do Conselho executivo, quer quanto às questões

de financiamento, prevendo-se no nº4 do art. 4º, que “Ao Estado não incumbe assegurar quaisquer outras dotações regulares à Agência, ressalvada a remuneração dos serviços cuja prestação lhe solicite.”

Qualquer que fosse a solução legislativa encontrada para a instituição deste órgão ela nunca seria pacífica e desligada de críticas que, de certa forma, funcionam como um instrumento de fiscalização e regulação do sistema e, por isso mesmo, são até desejáveis e construtivas.

A criação da AAAES é concretizada a 5 de Novembro de 2007 com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº369/07 que institui a AAAES através de uma fundação de direito privado reconhecida como de utilidade pública. A forma jurídica adoptada parece ter gozado de grande unanimidade uma vez que fora já utilizada com êxito em vários países.

#### **4.2.5. REFLEXÃO FINAL SOBRE A PROBLEMÁTICA DA PADRONIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

A criação de um novo modelo de avaliação do ensino superior do qual se torna indissociável a criação da agência nacional de avaliação e acreditação para a garantia de qualidade representa hoje, em Portugal, tanto pelo esforço político e legal feito nesta matéria como pelas inevitabilidades decorrentes da criação de um espaço europeu de ensino superior, o início de uma nova caminhada para todos os EES. O percurso que agora se inicia, como sugere todo o enquadramento teórico e legal subjacente, é verdadeiramente resultante das circunstâncias que caracterizam a nossa contemporaneidade. A globalização, a criação de pólos de atractividade ao nível de I&D e do ensino, num cenário de concorrência internacional, a existência de tecnologias que permitem comunicação multimédia desligada dos constrangimentos de tempo e de espaço, através das quais é possível comunicar, em tempo real, em redes de um-para-um, de um-para-muitos e de muitos-para-muitos onde, cada vez mais se verifica uma desmaterialização das relações que também incluem as de natureza pedagógica, com as formas conhecidas e em desenvolvimento de ensino à distância, a criação do espaço europeu de ensino superior (para ter capacidade para competir com o espaço EUA de ensino superior) são factores que impulsionam as sociedades a aderir a movimentos de padronização. A “moda” do *benchmark* trazida para a indústria e serviços em geral, por algumas teorias da gestão, também chegou ao ensino superior. Mas o seu nível de



complexidade fora dos processos de acreditação e garantia de qualidade é tal que os rankings apresentados a maior parte das vezes não passam de meros exercícios de quantificação de variáveis expressas em escalas diferentes. A comparação é um instrumento útil tendo em vista a adopção de estratégias de melhoria contínua, mas só pode ser feita quando se comparam realidades comparáveis.

Neste novo enquadramento, da avaliação do ensino superior, não restará muito espaço aos EES para trilharem percursos voluntaristas, pelo menos nos aspectos que digam respeito àquilo que deva ser objecto de padronização, até porque agora a avaliação será um processo consequente. Todavia, consideramos que os EES, pela sua riqueza e diversidade intrínsecas, devam sempre manter, como refere Crespo (1993: 27) “um apropriado grau de utopia” porque (Crespo, idem) “prepara estudantes e alunos para darem o grosso do seu contributo dez a vinte anos mais tarde, quando as envolventes da sociedade forem já substancialmente diversas”. Embora também aqui haja alguma tendência de uniformização dos modelos de desenvolvimento os traços culturais mais profundos das sociedades hão-de impor sempre alguma diferenciação nesses percursos.

Como propõe Scott (2006) a emergência de novas formas de sociedade que têm recebido rótulos que vão desde a sociedade pós-industrial à sociedade do conhecimento ou a sociedade de risco ou ainda a sociedade auditável, entre outras formas, compreendem um elemento chave fundamental que é exactamente a impossibilidade de concebermos a sociedade actual e do futuro como apenas uma forma de sociedade. O cerne do conceito de sociedade do conhecimento é o da existência de uma maior e mais rápida dispersão do conhecimento e das fontes/formas de o alcançar. “Existem hoje muitos sítios que produzem conhecimento – alguns fora dos sistemas de pesquisa formal das Universidades outros híbridos resultantes de «*joint ventures*» entre Universidades e outros produtores de conhecimento.” (Scott, 2006: 5). De forma similar todas as organizações de sucesso têm que ser hoje organizações de conhecimento, organizações com capacidade para aprender e evoluir, organizações com capacidade para produzir conhecimento. Cabe também hoje, às instituições tradicionais de desenvolvimento de conhecimento, um papel de parceria, um papel de receptáculo e um papel de dinamização e preservação de todo esse património. Esta última missão para os EES, emergente das necessidades do mundo actual, configura um novo papel que, no nosso entender, se reveste da maior importância.

É importante notar que esta evolução não constitui qualquer excepção porque resulta de uma necessidade e de uma resposta/ajuste por parte dos próprios EES que começam hoje a

valorizar diferentes formas de abordagem ao mercado de ensino/aprendizagem abrindo caminho para novas missões e formas de legitimação do ensino superior na sociedade.

Temos hoje em Portugal, fruto da expansão institucional e demográfica dos últimos anos e da tentativa de acompanhar a complexidade e exigências dos tempos, uma oferta muito diversificada de serviços formativos de nível terciário/superior que, todavia, se conformam em EES de tipo Universitário e/ou Politécnico que, por sua vez, do ponto de vista da sua natureza jurídica, assumem a forma pública, privada e cooperativa ou concordatária. Do ponto de vista organizacional, este conceito é apresentado por Trow citado por Amaral (2000) como diversidade. As trajectórias dos países não são coincidentes e enquanto uns, vindos de sistemas binários instituídos na década de 1960, recentemente se unificam (caso do Reino Unido e da Austrália) outros encontram na actualidade argumentos para formalizar a sua diversidade em sistemas binários, como é o caso da Finlândia. Esta constatação impele-nos a reflectir que, também aqui, não são os modelos, de *per si*, que garantem o sucesso, mas sobretudo a forma como é feita a sua adaptação e aplicação às necessidades e *estadium* de desenvolvimento de um país tendo em vista a sustentação do seu sistema de ensino superior que é dinâmico por natureza. Acresce que, esta diversidade em sentido de quantidade, como refere Barreto (1999) também não tem gerado apenas qualidade. Se, em muitos sectores e escolas, as melhorias, relativamente a períodos mais distantes, são enormes e indiscutíveis, noutros, de acordo com a voz comum, os padrões académicos desceram e os resultados em termos científicos, técnicos, profissionais e culturais são piores. Por outro lado, como o próprio autor reconhece, vários são os casos, já conhecidos, de escolas que, perante concorrência ou a competição, ou mais simplesmente, a comparação, tiveram de melhorar, renovar, reformar e progredir. Mais do que a tentativa de unificar a diversidade daquilo que hoje a Universidade portuguesa representa, será oportuno considerar, como tendência sustentável, o estabelecimento de *clusters* de oferta formativa comparável, ou seja, dentro do universo do ensino superior português, o estabelecimento de perfis de escolas e de perfis de formação comparáveis.

Iniciado que está, em Portugal, o caminho da acreditação e da agência de garantia de qualidade julgamos que será difícil manter o conflito latente e permanente entre aqueles que se mantinham fieis a uma concepção de Universidade monolítica e integrada e aqueles outros que a encaram como uma instituição dinâmica não apenas na produção, de ciência, de cultura e de estímulo à diversidade mas também na capacidade que esta tem para, como ainda refere Barreto (*ibidem*) gradualmente, ir definindo o seu caminho, diferenciando a sua oferta,

diversificando o seu contributo à sociedade, adaptando a sua orgânica e o seu modo de funcionamento, mesmo que isto signifique em alguns aspectos, caminhar no sentido da padronização de conceitos, metodologias e processos.

#### **4.3. PROPOSTAS DA INVESTIGAÇÃO RECENTE PARA AVALIAR QUALIDADE NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR (EES)**

A complexidade deste tema revela-se em cada uma das suas componentes e na relação estabelecida entre elas. Impõem-se, por isso, clarificar melhor os limites dentro dos quais pretendemos tratar este assunto. Metodologicamente é importante estabelecer a distinção entre **metodologias para a implementação de um sistema de qualidade, avaliação formal de qualidade e percepção de qualidade** embora estes conceitos, em particular os dois últimos, tenham que ser analisados de forma relacionada e complementar. A avaliação formal de qualidade tem uma finalidade sobretudo instrumental, como refere Saraiva (2003: 237) baseada em documentos da Comissão Europeia e da OCDE, “A discussão generalizada da qualidade do ensino e uma tendência para a restrição de despesas públicas tornou necessária a definição de métodos, que permitissem determinar prioridades e tomar decisões, a fim de orientar de modo selectivo o sistema de ensino.”. Verifica-se actualmente que a avaliação da qualidade por homólogos constitui a principal forma de estabelecer indicadores de qualidade embora esta metodologia possa não constituir “uma adequação perfeita a essa finalidade, pois cada um destes mecanismos arrasta consigo um conjunto de vantagens e desvantagens que é preciso ter sempre presente.”, Saraiva (idem: 237). Para além do conceito de homólogo gozar de (Saraiva, idem: 240) “uma ampla latitude de definição” o que faz com que “os homólogos, possam ser ou não, de facto homólogos”, uma desvantagem apontada para este sistema de avaliação de qualidade consiste precisamente na incapacidade para os indicadores de performance abarcarem toda a complexidade do fenómeno qualidade, ou dito de outra forma, da percepção de qualidade. ”Os indicadores não conseguem cobrir todas as dimensões do conceito de qualidade, pois estas não se revelam apenas nos aspectos passíveis de quantificação.”, Saraiva (idem: 238). Pensamos que aqui a autora talvez quisesse dizer “aspectos subjectivos” em vez de aspectos “passíveis de quantificação”, porque aqueles também são passíveis de quantificação. Os indicadores de qualidade medem qualidade objectiva, do lado do produto/serviço ou do produtor, enquanto a qualidade percebida/percepcionada é subjectiva e só pode ser medida do lado do cliente. Na nossa

interpretação é neste aspecto que radica a diferença fundamental entre os conceitos de avaliação de qualidade e de percepção de qualidade (embora esta última também possa ser considerada avaliação de qualidade) e se evidencia a necessidade dos mesmos serem considerados como complementares.

Os antecedentes e evolução dos sistemas de avaliação de qualidade no ensino, encontram-se sistematizados em Saraiva (idem: 234-260). Desta abordagem gostaríamos de destacar a referência feita ao estudo do *Institutional Management in Higher Education* (IMHE). (Também é feita uma referência ao estudo do grupo de trabalho para o projecto da OCDE sobre Qualidade de Ensino, em Portugal que, por ser de âmbito genérico e mais centrada nos níveis de ensino que antecedem o superior, não se reveste de pertinência neste contexto).

No estudo do IMHE foram definidos como pontos fundamentais de avaliação de qualidade, três tipos de indicadores: de acção (performance dos estudantes e dos serviços e diferentes rácios operacionais) indicadores externos de performance (taxas de empregabilidade, reputação e destino dos diplomados medida por avaliadores externos) e indicadores relativos à investigação (publicações, patentes, conferências, congressos, prémios, participação em órgãos científicos, etc). A utilização de um sistema de avaliação baseado em indicadores objectivos vem permitir, entre outros aspectos, a definição de padrões de qualidade e a comparação dos desempenhos face a esses padrões.

No relatório anual de 2006 do Conselho da Comissão Europeia, refere-se que “Em 15 de Fevereiro, o Parlamento Europeu e o Conselho adoptaram uma recomendação relativa à continuação da cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior, que encoraja os Estados-Membros a criarem um «registo europeu dos organismos de garantia da qualidade e de acreditação», propostos à escolha dos estabelecimentos de ensino superior.”, (CCE, 2006: 69).

A existência destes mecanismos de avaliação, a possibilidade de existência de organismos acreditadores de qualidade, as possibilidades de *benchmark* têm constituído o fulcro da atenção da avaliação de qualidade no ensino superior. Também o relatório geral do CCE (2006: 69) indica o caminho da eficácia do sistema universitário como aquele que deve ser seguido pelos países membros ao indicar que cada um deles deve “consagrar, pelo menos, 2% do produto nacional bruto (PNB) — financiamentos público e privado — a um sistema de ensino superior modernizado; instaurar novos regimes de financiamento das Universidades **mais centrados nos resultados...**”. Todavia, mesmo considerando o que

refere Saraiva (2003: 241) “na prática os procedimentos de avaliação do ensino fazem uso de indicadores de performance (quantitativos e qualitativos) para obter uma base objectiva de informação, e de avaliação por homólogos para assegurar o uso inteligente desses dados objectivos”, será que o público a quem se destina a informação destes processos tem consciência que esta medição de qualidade é feita quase em exclusivo na óptica do produto ou do fornecedor do produto e que, quando muito é acrescida ou caldeada com a inter-subjectividade do(s) homólogo(s) que por serem homólogos não acrescentam grande diversidade à análise?

De facto, com base no actual paradigma, não é possível homologar ou acreditar qualidade sem que o processo recaia sobre aspectos objectivos da mesma. Tão pouco pretendemos defender que os processos de acreditação e garantia de qualidade não devam ser conduzidos como as boas práticas e *guidelines* da ENQA sugerem. Todavia consideramos pertinente, neste contexto sugerir, que é possível conceber qualidade para além dessa qualidade ou, dito de outra forma, que é possível conceber a ideia de uma metaqualidade, como a representação de qualidade existente na cabeça de cada aluno do ensino superior. Há, como nos outros bens e serviços a qualidade que é percebida pelos clientes e utilizadores que utiliza dimensões que não se confinam aos ditos requisitos objectivos. A avaliação de qualidade objectiva é fundamental para o estabelecimento de padrões de qualidade mas ela não é, todavia, a única dimensão relevante nem a que consideramos mais importante para a percepção de qualidade formada pelo público alvo que “consome directamente o produto académico” e que constitui o cerne das nossas preocupações, o aluno. A questão fundamental é a de saber, para os EES, de que processos e interações surge a percepção de qualidade e como é que esta se pode medir?

As questões ligadas à percepção de qualidade para produtos e serviços foram já revistas no ponto anterior. Como ensaio de resposta à pergunta formulada consideramos possível, à semelhança do que alguns investigadores já propuseram, a aplicação daqueles conceitos a um produto/serviço com a especificidade do Ensino Superior ou dos EES. Isto não significa que ao abrir portas à subjectividade através da inclusão de uma dimensão subjectiva de avaliação da qualidade (a percepção da mesma pelos utilizadores do serviço) se pretenda transmitir ambiguidade ou desfocagem ao conceito, ele próprio é complexo e, por isso, requer uma abordagem complexa. Como refere Saraiva (2003: 184) para o ensino em geral, “O conceito de qualidade no ensino é diferentemente percebido, conforme o papel e a função que se desempenha e o seu debate é confuso, complexo, contingente e normativo.”

porque, como refere um pouco antes “Raramente se apresentam os critérios de observação que fundamentam os juízos de valor.”. Na avaliação de qualidade podem coexistir duas dimensões fundamentais, ambas quantificáveis, que suportam o conceito de qualidade: a dimensão objectiva e a dimensão perceptiva/subjectiva.

Neste sentido, a aplicação dos conceitos de percepção de qualidade aos EES conduzirá, na nossa perspectiva, a ir para além do estabelecimento de *benchmarks* entre EES (quando estes realmente compararem realidades comparáveis) que não são necessariamente aqueles que resultam dos actuais processos de avaliação, realizados periodicamente a estas instituições e que se destinam essencialmente a validar questões ligadas ao seu financiamento, à sua governação e, no cenário europeu a dar os primeiros passos no sentido da criação de um espaço alargado de ensino superior. Existe ainda um longo caminho a ser trilhado até chegarmos à constituição de modelos de avaliação que verdadeiramente integrem e valorizam a percepção de qualidade dos EES feita pelos seus clientes mais directos (os alunos) embora consideremos que este trabalho e os que referimos de seguida possam constituir contribuições para o avanço deste sistema.

Avaliar a percepção de qualidade no ensino superior constitui um nível de especificidade elevado na aplicação do conceito de qualidade. Para melhor conduzirmos a nossa investigação encetámos uma revisão da literatura orientada e limitada aos aspectos em apreço. Desse trabalho resultou a produção de um conjunto de informação muito sintetizada da qual constam, para além de elementos bibliográficos, as principais conclusões dos diferentes estudos<sup>44</sup>. Consideramos que os trabalhos revistos, cobrem um vasto espectro da problemática e podem ser agrupados em função da sua filiação teórica e metodológica e das formas de abordagem às questões da percepção de qualidade. A apresentação será feita, dentro de cada grupo, atendendo à ordem cronológica das publicações.

---

<sup>44</sup> - Vide Anexo nº VI.

#### **4.3.1. PROPOSTAS QUE ENFATIZAM METODOLOGIAS PARA DEFINIR E MEDIR FACTORES DE PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE UM EES**

Como o próprio nome indica, neste grupo incluímos todos os trabalhos em que, de alguma forma, consideramos haver um contributo para o desenvolvimento das metodologias de análise e identificação de factores relacionados com a percepção de qualidade.

Kelsey e Bond (2001) aplicam o modelo de avaliação dos factores de satisfação a um centro académico que avaliam como sendo de excelência. Os factores de satisfação são identificados inicialmente a partir de uma entrevista que fornece os elementos básicos à elaboração de um questionário. Este questionário é composto por uma escala de *Likert* com 32 itens. Deste inquérito resultou a determinação de 3 domínios conceptuais: satisfação do cliente, eficácia e promoção do centro. Como resultado deste estudo foram ainda determinadas 7 categorias que afectam a satisfação e outras tantas que provocam a não satisfação.

Moogan *et al.* (2001) centram a problemática da qualidade na questão do mercado. Ou seja, se as Universidades se preocupam em satisfazer os requisitos dos estudantes então devem levar em consideração a oferta que fazem e a forma como essa oferta é percebida pelo mercado. Esta investigação foi conduzida em Inglaterra e assentou na análise das respostas de um conjunto de alunos candidatos ao ensino superior. Foi feita uma avaliação dos factores que condicionam as escolhas, em dois momentos distintos: o primeiro momento corresponde às primeiras escolhas em relação aos EES pretendidos para a frequência do curso (num total de seis EES) o segundo momento, que ocorre cerca de 6 a 8 meses depois, compreende a escolha, por parte dos candidatos, entre as duas ofertas condicionais de aceitação comunicadas pelos EES. Na primeira fase, a localização parece não constituir entrave à mobilidade dos estudantes que preferem ir para outra instituição que lhes ofereça o programa que melhor “casa” com as suas expectativas, ou seja, os factores mais relevantes são a estrutura curricular do curso e o seu conteúdo. À medida que se aproximam da segunda fase as preocupações com a localização vão assumindo maior importância.

Neste estudo conclui-se que, como o processo de decisão é complexo e se estende no tempo, o peso dos atributos chave da escolha vai variando com o tempo, fazendo com que

haja, por vezes, uma inversão da importância dos mesmos, vide o caso da localização (pouco importante a uma grande distância, assumindo maior importância à medida que o tempo avança) vs estrutura do curso (sem concessões numa fase inicial, aceitando concessões a aspectos como a localização à medida, que o tempo se aproxima das escolhas finais).

Estes autores detectam que os factores que mais influenciam as escolhas dos estudantes são: as características específicas do curso<sup>45</sup>, localização<sup>46</sup>, reputação ao nível da qualidade académica<sup>47</sup>, cursos disponíveis e benefícios que os mesmos proporcionam<sup>48</sup> e empregabilidade e oportunidades de carreira<sup>49</sup>.

Tam (2001) partindo da análise dos modelos de avaliação clássicos da qualidade dos EES, em particular dos modelos da produção, do valor acrescentado e da experiência global de aprendizagem sugere que qualquer avaliação que deixe à margem a opinião dos estudantes torna-se periférica e não fornece informação relevante. Dos três modelos clássicos de avaliação referidos, o último é aquele que pode fornecer respostas mais acertadas sobre a percepção que os estudantes formam da qualidade do serviço oferecido por um EES.

Harvey (2002) foi produzido na sequência de um seminário subordinado ao tema “The end of quality”. Nas actas deste seminário verifica-se que as preocupações fundamentais da avaliação de qualidade se centraram em três temas/questões fundamentais, a saber:

- 1) Será que a avaliação externa de qualidade já teve os seus dias?
- 2) Será que o controle de qualidade foi usurpado pelo mercado e pelas tecnologias de informação?
- 3) Será que o desenvolvimento de uma educação de nível superior massificada significa o fim da qualidade?

---

<sup>45</sup> - Conteúdo do curso, estrutura e metodologias de avaliação.

<sup>46</sup> - Outros autores referem esta variável importante no processo de decisão: Gorman (1976) Leister e Menzel (1976) Welki e Navratil (1987) e Roberts e Allen (1997).

<sup>47</sup> - A reputação ao nível da qualidade académica é apontada também por autores como: Anderson (1976) Erdmann (1983) e Murphy (1981).

<sup>48</sup> - Este factor é também apontado por: Erdmann (idem) Saunders et al. (1978) Walker et al. (1979) Sevier (1987), Roberts e Higgins (1992) e Taylor (1994).

<sup>49</sup> - Também consideram este factor relevante Saunders et al. (1978) e Krone et al. (1981).



Em relação à primeira questão, monitorização externa de qualidade, apontam-se cinco limitações/deficiências fundamentais:

a) que se trata de um processo burocrático e inflexível, incapaz de responder às perguntas correctas e que as visitas acabam sempre por ser superficiais e incapazes de observar o que realmente se passa no interior das instituições;

b) que não têm um impacto real na organização nem nos processos de ensino/aprendizagem;

c) que está mais preocupada com aspectos exteriores e de eficácia;

d) que apresenta uma certa obsessão pelo quantificável e pelas questões de curto prazo e não tanto nas mudanças culturais permanentes;

e) que tem um impacto superficial nos padrões de qualidade organizacionais.

Quanto à segunda questão, usurpação do controle de qualidade pelo mercado e pelas tecnologias de informação, são apontadas quatro conclusões importantes:

a) a educação de nível superior é um mercado em que existe um potencial infinito de fornecedores do serviço através da internet;

b) a noção da necessidade de uma localização física para aprender e investigar encontra-se obsoleta;

c) a monitorização da qualidade é um remar contra a maré porque é o mercado quem, em última análise, dita as regras/arbitra sobre a qualidade;

d) os procedimentos de monitorização podem ser desenhados para excluírem, à partida, qualquer tipo de diversidade à ordem imposta, limitando a criatividade e assegurando a proeminência da ordem estabelecida, o *statu quo*.

Em relação à última questão, nova ordem de massificação do ensino superior significa fim da qualidade, foram sugeridas seis ideias fundamentais:

a) os padrões de qualidade educativos não podem ser mantidos, especialmente quando os recursos são cortados e os alunos têm que trabalhar em simultâneo para pagar os seus estudos;

b) a educação superior está a mudar e os resultados dos estudantes são hoje diferentes dos de há uma década;

c) há diferentes e muito diversificadas expectativas por parte dos empregadores sobre a natureza e competências dos graduados;

d) existe uma certa inflação na obtenção dos graus, o que pode não afectar os padrões de qualidade das franjas superiores mas que cria um ambiente propício a que haja mais aprovações na base;

e) há maior pressão exterior para aumentar as taxas de aprovação, o que pode afectar os padrões de qualidade;

f) as avaliações externas tentam conciliar as quebras nos padrões de qualidade e o nível de redução de recursos.

Williams (2002) enfatiza o papel da participação dos estudantes no processo de avaliação dos EES. A importância desta participação é também reconhecida pela agência de garantia do controle de qualidade britânica que a considera como pilar central para a construção de políticas de garantia de qualidade no sistema de ensino superior. Este reconhecimento, nas palavras de Williams (*idem*) coloca agora o estudante como o principal stakeholder do sistema de ensino superior. Embora esta ideia possa transportar em si própria algum perigo, sobretudo se se olhar para os estudantes como meros consumidores, existe, como refere Barnett (1992) uma nova prerrogativa moral: os estudantes tornaram-se “clientes” e nessa medida, como alguém que paga propinas, pode, no limite da razoabilidade, querer que os seus pontos de vista sejam ouvidos e tomados em consideração. A gestão deste novo padrão de forças sem que o mesmo interfira com a esfera científica e pedagógica constitui, certamente, um dos desafios importantes que se coloca dentro da instituição universitária, nos nossos dias.

Lagrosen *et al.* (2004) começam por problematizar as dimensões que devem ser utilizadas para avaliar a qualidade dos EES. No estudo partem de uma compilação dos modelos de 10 dimensões e 7 critérios propostos, respectivamente, por Parasuraman *et al.* (1985) e por Grönroos (2000). Uma outra fonte para este trabalho consiste na proposta de Harvey e Green (1993) das 5 formas diferentes mas interrelacionadas de pensar a qualidade de um EES. Com base nesta revisão e suporte teórico, são realizadas entrevistas em profundidade a um conjunto diverso de alunos do ensino superior de nacionalidade Sueca, Inglesa e Austríaca que contribuem com a sua visão para a determinação dos itens a incluir

na escala do questionário. É utilizada análise factorial de componentes principais para determinar as dimensões subjacentes aos dados que viria a identificar 11 dimensões de qualidade. A avaliação da forma como estas dimensões se manifestam nos diferentes grupos de alunos, definidos pela sua nacionalidade e/ou através de análise de *clusters*, foi feita utilizando ANOVA.

#### **4.3.2. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE, GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL E GESTÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL**

A aplicação dos modelos de avaliação de qualidade total e de gestão da qualidade total ao sector do ensino superior terá constituído uma das primeiras formas de abordagem deste sector através da aplicação destas metodologias. Os trabalhos aqui agrupados apresentam de uma forma mais ou menos explícita uma identificação com as teorias de TQM.

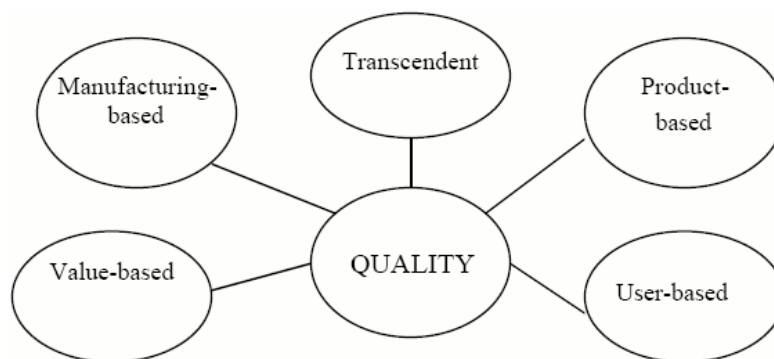
Giertz (2000) problematiza o conceito de qualidade no ensino superior. Este estudo é interessante porque comporta algum simbolismo, “sinal dos tempos”, numa das asserções iniciais da autora, ao referir que “tradicionalmente no ensino superior o conceito de qualidade não era discutido, assumia-se e apenas precisava de ser comunicado e defendido internamente, hoje, é requerido que seja demonstrado e desenvolvido”. Neste trabalho enfatiza-se a ideia que a qualidade do ensino superior já não é um assunto que diz respeito apenas aos académicos. Isto resulta, entre outros factores, do facto de “o ensino superior não ser hoje tão homogéneo como foi no passado (resultado das suas extensões e diversificações)” e de “a nossa percepção de qualidade decidir, em grande medida, a forma como trabalhamos e podemos trabalhar para a desenvolver”. Sendo a qualidade o valor central do ensino superior ela foi sempre vista de uma forma muito corporativa, como propõe Polanyi (1966: 4) “...as pessoas da Universidade trabalham dentro do mesmo quadro conceptual, partilhando o mesmo tipo de valores e isso pode mesmo levar a que não saibamos explicar ao mundo exterior o que é a qualidade do ensino superior, mas isso também não constitui problema, uma vez que nós continuamos a saber o que é – nós sabemos o que é quando a vemos.”.

Por outro lado, a percepção da qualidade do ensino superior varia por duas razões fundamentais: a) a qualidade abarca muitos aspectos e pode ser vista por diferentes prismas e

b) o ensino superior enquanto tal, como foi anteriormente referido, não é hoje tão homogéneo como já foi no passado.

A avaliação da percepção de qualidade é toda ela centrada na óptica do produtor (percepção que os académicos têm da qualidade, problematizada aos diferentes níveis) aplicação dos conceitos da Gestão da Qualidade Total ao ensino superior, etc. Giertz adopta as dimensões sugeridas por Garvin (1988) para explicar o conceito de qualidade.

**Figura nº 18**  
**Classificação dos conceitos de qualidade propostos por Garvin.**



Fonte: Garvin (1988)

A avaliação da qualidade segundo Garvin (1988) deve ser feita através das seguintes dimensões:

- qualidade transcendente: algo que é intuitivamente conhecido e pode ser avaliado subjectivamente mas que é impossível de analisar;

- qualidade baseada na manufactura e qualidade baseada em produção (massificada): em que o objectivo final é a conformidade com os requisitos definidos pelo cliente e aqueles definidos pela produção;

- na manufactura há criação de valor intrínseco pela singularidade do output e, na produção, valor de usufruto resultante de um produto com utilidade para o utilizador do mesmo.

Harvey (2001) produz num relatório destinado ao Conselho de Financiamento do Ensino Superior Inglês centrado na avaliação de satisfação dos estudantes tendo em vista uma melhoria contínua da qualidade.

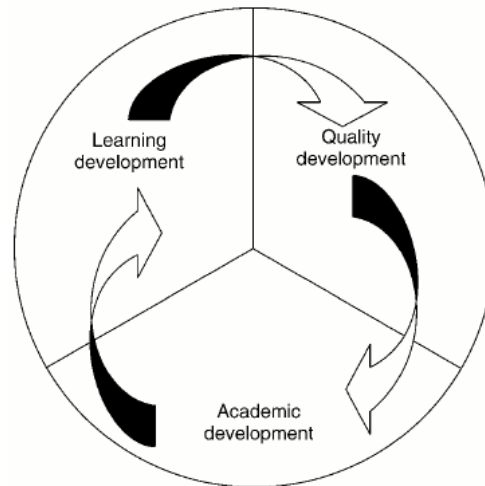
O autor debruça-se, sobretudo, sobre as questões relacionadas com a avaliação que os estudantes fazem do ensino superior que frequentam. Esta avaliação serve, nas palavras de

Harvey, dois propósitos fundamentais: a nível interno permite indicar e ajustar caminhos para melhorar o serviço prestado e, a nível externo, fornece indicações aos candidatos e *stakeholders* dos EES.

Gosling e D'Andrea (2001) sugerem que a avaliação surge, principalmente, como resposta a questões relacionadas com o financiamento do ensino superior. Que esta é feita atendendo, sobretudo, a questões de natureza interna, gerindo as dimensões do produto, tendo em vista a melhoria da experiência educacional. Procuram contrariar o sistema burocrático de gestão da qualidade no ensino superior. Os sistemas de gestão da qualidade suportados quase exclusivamente pelas percepções internas de qualidade e pelas acções que daí decorrem têm-se tornado muito dispendiosos e com uma clara fragilidade ao nível da relação custo/benefício. Se “os actuais sistemas de gestão de qualidade do ensino superior não contribuem para o aumento ou melhoria da experiência educativa ou possam ter um impacto positivo na aprendizagem do estudante, eles são essencialmente um dispendioso exercício de futilidade”. Alguns dos argumentos que têm sido apontados contra este sistema burocrático de gestão da qualidade no ensino superior, segundo estes autores, são: a) colocar a ênfase na documentação de evidências é uma actividade que desperdiça tempo e distrai a atenção do verdadeiro objectivo de ensinar e pesquisar, b) as medidas utilizadas para fazer julgamentos sobre a qualidade têm pouca relação com aquilo que é realmente importante numa instituição académica e em consequência, os julgamentos (em particular aqueles baseados em valores numéricos) têm pouco valor, validade ou fiabilidade, c) os processos de gestão da qualidade impõem uma metodologia baseada na assunção de que estes não se encontram abertas ao desafio e ao debate, o que é antitético com a cultura académica, d) a imposição da gestão da qualidade deriva de uma falta de confiança do público, do governo e dos gestores institucionais que estão a danificar a razão de ser da Universidade substituindo a colegialidade pela excessiva burocracia e pelo “procedurismo” o que resulta numa diminuição da moral e, finalmente, e) há pouca evidência que forçar a conformidade através de procedimentos de qualidade traga alguma mais valia fundamental na experiência educativa dos estudantes, pelo contrário, alguns procedimentos intrusivos, relativos à qualidade podem ser negativos. Estes autores consideram este sistema como o mais generalizado e propõem um enriquecimento do mesmo com as dimensões do desenvolvimento educacional.

Apresentam um esquema que designam de modelo holístico de Desenvolvimento Educacional, composto por três momentos: a) Desenvolvimento da qualidade, b) Desenvolvimento Académico e, c) Desenvolvimento Educacional.

**Figura nº 19**  
**Modelo holístico de desenvolvimento educacional**



Fonte: Gosling e D'Andrea (2001: 12).

Srikanthan e Dalrymple (2002) propõe o desenvolvimento de um modelo de avaliação da qualidade em educação que combina os princípios da gestão total da qualidade (TQM) com o ambiente e especificidades do mundo académico. Neste modelo a organização universitária é encarada em duas dimensões fundamentais, a dimensão administrativa e operacional e a dimensão académica. À primeira, os autores defendem a aplicação dos princípios do TQM, à segunda defendem a aplicação de princípios de *empowerment* em relação a todas as suas dimensões como instrumento para facilitar o diálogo centrado na aprendizagem. Este modelo é designado pelos autores de gestão da qualidade em educação (Quality Management in Education – QME).

Knight (2002) evoca no título do seu artigo o mito do calcanhar de Aquiles, simplificando os desafios que se colocam aos EES no dealbar deste século, às questões da qualidade. Parece claro que nenhuma instituição sobrevive hoje no mercado, se não estiver permanentemente preocupada com a qualidade e este princípio aplica-se também aos EES. Aquilo de que não temos tanta certeza é que esta seja a única parte da instituição que ao ser segurada por Tétis, não foi tocada pelas águas do Estige, o rio do inferno, no qual Aquiles foi mergulhado e lhe terá conferido a sua invulnerabilidade. De qualquer forma a imagem

resulta, na medida em que a qualidade é seguramente um dos pontos de maior vulnerabilidade que importa salvaguardar. Do ponto de vista operacional este autor revela-se preocupado com a necessidade de monitorizar a qualidade através da avaliação interna e externa do nível de realização/performance dos estudantes. Considera que existem EES de dois tipos:

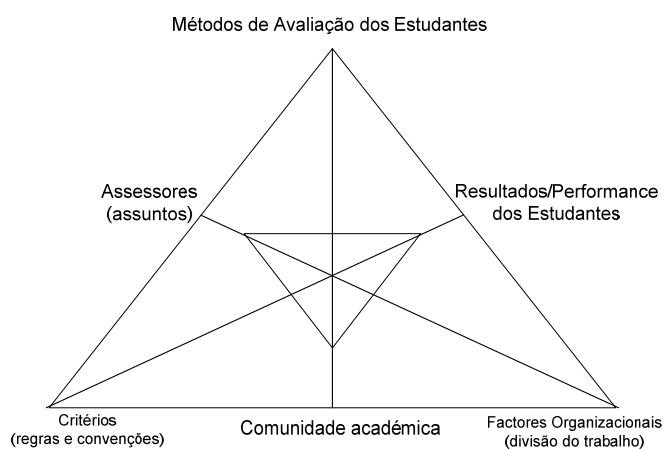
**Tabela nº 15**  
**Tipos de Estabelecimentos de ensino superior**

<b>Organização de Tipo I</b>	<b>Organização de Tipo II</b>
Preocupação com Eficiência: “lean and mean”	Preocupação com Eficácia: espaço para redundâncias
A ênfase é colocada no quantitativo, especialmente nos resultados	A ênfase é colocada nos processos
Quotidiano ligado a procedimentos bem especificados	Quotidiano ligado a objectivos bem definidos, procedimentos abertos
Relacionamento apertado, marcado pela hierarquia e por uma cultura de baixa confiança	Relacionamento alargado, grupos de trabalho e cultura de alta confiança
Conformidade, os erros são punidos	Criatividade, os erros são necessários à aprendizagem
Motivação extrínseca: prémios e punições	Motivação intrínseca: auto-actualização e formação integral com significado
Ênfase na aprendizagem de “loop-simples” (tarefa)	Ênfase na aprendizagem de “loop-duplo” (processo)
Visão linear do mundo. Relações directas de causa-efeito	Visão de complexidade: facilitadores/attractores, constrangimentos, causas e interacções transformam os efeitos em algo que não é “totalmente” previsível
Visão “racional” da comunicação e do planeamento	Comunicação como algo que tem que fazer sentido e a planificação como algo muito para além do meramente racional

Adaptado de Knight (2002: 108)

A actividade de avaliação de qualidade compreende um sistema de seis factores, que se relacionam entre si, conforme exposto na figura seguinte.

**Figura nº 20**  
**Sistema de Avaliação de Qualidade**



Fonte: Knight (2002: 111)

O sistema de avaliação de qualidade proposto, assenta em quatro etapas:

- 1) Utilizar medidas de qualidade/performance;
- 2) Encorajar os departamentos a: avaliarem, através de grupos de trabalho as realizações consideradas complexas e partilharem essas informações com as realizações complexas de outras comunidades similares;
- 3) Proporcionar a participação dos estudantes na avaliação e reivindicações relacionadas com as realizações complexas. O nível reivindicativo dos estudantes deve ser medido como indicador de qualidade;
- 4) Comunicar aos diferentes *stakeholders* qual o modelo de ensino / aprendizagem proposto e as razões da sua valia. Avaliar o nível de comprometimento dos alunos com o modelo de ensino / aprendizagem proposto.

#### **4.3.3. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE CENTRADA NO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR**

Neste grupo incluímos todos os trabalhos em que a tónica é colocada de forma explícita na avaliação de qualidade feita pelo aluno que frequenta um EES.

Reketye *et al.* (2002) utilizam como suporte do seu trabalho a teoria subjacente ao Servqual (Parasuraman *et al.* 1985, 88, 91) e as propostas de Grönroos (1984, 98). Implementam o primeiro estudo de avaliação de satisfação numa Universidade Húngara. A elaboração deste estudo assenta na convicção de que o aumento da competitividade no sector transforma a satisfação do estudante num factor fundamental de competitividade que deve ser levado em consideração pela gestão universitária. No estudo são identificados 4 dimensões fundamentais para avaliar qualidade: 1) curso, 2) administração, 3) infra-estrutura e 4) ambiente académico. A percepção de qualidade e sua avaliação resulta da medição do nível de satisfação dos alunos face às quatro dimensões anteriormente referidas.

Wiers-Jenssen *et al.* (2002) formulam um modelo abrangente e multifacetado para avaliação da percepção de qualidade dos estudantes em relação aos seus EES. Trata-se de um modelo multinível que abre caminho à consideração de outros factores relevantes na avaliação da satisfação dos estudantes. Consideram que os factores de satisfação devem ser ajustados de instituição para instituição e por áreas do saber. Definem seis categorias base de



avaliação: 1) qualidade do ensino, 2) qualidade da supervisão e *feed-back* do *staff* académico, 3) composição, conteúdo e relevância do curriculum, 4) balanceamento dos métodos pedagógicos, 5) qualidade dos equipamentos de suporte e 6) qualidade da infra-estrutura física. Esta avaliação permitiu definir 5 dimensões de satisfação: 1) qualidade do ensino, 2) qualidade dos equipamentos e meios de suporte, 3) qualidade dos meios físicos e das infra-estruturas, 4) clima social e 5) actividades ligadas aos tempos livres.

Consideram ainda a existência de dois factores relevantes na avaliação de qualidade que são o estado de espírito momentâneo, *mood*, e a representação social associada à formação recebida como facilitadora de uma futura contratação.

Capelleras e Veciana (2002) assumem que a gestão dos EES tem que ser muito mais proactiva na aproximação às necessidades dos consumidores como forma de aumentar a percepção da qualidade do serviço que oferecem. Propõem-se validar uma escala baseada na teoria e dimensões propostas pelo Servqual e enriquecida/adaptada através da realização de um conjunto de entrevistas em *focus group*. A escala validada identifica 5 dimensões de análise da percepção da qualidade do serviço: 1) atitudes e comportamentos, 2) competência, 3) conteúdos, 4) tangíveis e 5) organização. Dos 24 atributos iniciais da escala 22 são retidos no modelo. A percepção de qualidade do serviço é medida através de uma escala de *Likert* de 5 pontos (1-Totalmente em desacordo, 2-Em desacordo, 3-Nem de acordo nem em desacordo, 4- De acordo e 5- Totalmente de acordo). É este, aliás, o ponto de partida no nosso modelo em relação às dimensões que influenciam a percepção da qualidade do serviço.

Com este estudo os autores pretendiam atingir dois objectivos fundamentais: desenvolver e validar um instrumento que permitisse avaliar as percepções de qualidade dos estudantes e, perceber as diferenças na percepção das dimensões da qualidade do serviço em função das características dos alunos ou de grupos de alunos. Este segundo objectivo acaba por surgir de forma marcada nas conclusões ao referirem que existe uma variação grande na forma como a qualidade do serviço é percebida pelos alunos em função dos ciclos de estudos que frequentam e entre alunos com diferentes performances académicas.

Capelleras e Williams (2003) conduzem um estudo comparativo de avaliação da percepção de qualidade em duas Universidades europeias situadas em Espanha e em Inglaterra. Procuram identificar a relevância dos aspectos culturais avaliação da satisfação

dos alunos. A avaliação é focada naqueles aspectos que são considerados centrais na experiência acadêmica do estudante que, segundo os autores são: programa de estudos (organização curricular e desenvolvimento de capacidades) ensino (métodos e *staff*) e recursos (gerais e de TICs).

As conclusões deste estudo sugerem que existem três factores que influenciam a percepção de satisfação dos estudantes dos dois países, que são: atributos individuais dos alunos, características institucionais e as influências externas relacionadas com as políticas nacionais. Os autores enfatizam ainda que a avaliação da percepção de qualidade dos EES é, normalmente, feita através do *feed-back* de satisfação dos estudantes.

Alves e Raposo (2004) enfatizam papel central dos estudantes na razão de ser dos sistemas de ensino superior considerando a satisfação e a lealdade dos mesmos como factores determinantes da sobrevivência dos EES. Propõem a utilização do índice americano satisfação do cliente adaptado às circunstâncias do ensino superior como metodologia para avaliação da satisfação do aluno. Estes autores consideram ainda de grande importância a atenção que deve ser dada às questões relacionadas com a imagem e a todas as variáveis que contribuem para a percepção de valor pois, consideram que é através destas que se formam os critérios de satisfação.

Alves e Raposo (2006, 2009) testam um modelo explicativo baseado em equações estruturais para medir a satisfação dos estudantes no ensino superior. Através deste modelo propõem-se perceber melhor os factores de satisfação e qual a sua influência na satisfação dos estudantes e suas consequências. A análise dos resultados evidencia que a variável com maior influência na satisfação dos estudantes é a *Imagem* seguida pelo *Valor* e depois pela *Qualidade percebida*. O estudo evidencia a existência de uma influência negativa da variável *Expectativas*. Em termos de consequências a satisfação dos estudantes pode ser vista como uma importante factor de criação de *Lealdade* causada, sobretudo, por comunicação boca-a-boca entre os estudantes.

O artigo de 2009 apresenta uma boa revisão teórica sobre a forma de medir satisfação e as suas dimensões de análise. Enfatiza e procura validar a utilização das equações estruturais como forma de medir o conceito satisfação no ensino superior. No que concerne à revisão da literatura, concluem que a teoria que obteve maior suporte empírico e, por isso,

maior consenso foi o modelo da desconfirmação das expectativas. A operacionalização que fazem deste modelo procura integrar outras dimensões de análise para além daquelas habitualmente usadas na teoria para avaliar satisfação de produtos e serviços. Consideram que existe um conjunto de variáveis que influenciam a satisfação e que têm sido negligenciadas. Assim introduzem três novas variáveis no seu modelo de investigação com base em estudos anteriores que indiciam a sua importância para um melhor entendimento deste fenómeno: a variável alternativas e arrependimento que pode ser medida como o valor da qualidade antecipada da alternativa rejeitada (Hermann *et al.* (1999) citado por Alves e Raposo (2009)), a variável atribuição que ocorre sempre que o consumidor reflecte sobre as causas do resultado obtido (Oliver (1997) citado por Alves e Raposo (2009)) e a variável emoção que funciona como um amplificador das outras ou seja “a emoção é o factor que aumenta a magnitude das variáveis: expectativas, performance, atribuição, e equidade/iniquidade na formação da satisfação.” (Oliver (1993) citado por Alves e Raposo (2009: 209)).

Os autores referem que as escalas utilizadas para recolher os dados resultaram, em parte, de outras já testadas pese embora a necessidade da sua adaptação à realidade do ensino superior (refira-se que Capelleras e Veciana (2002) apresentam já algum trabalho neste sentido). Todavia, adiante referem-se às perguntas utilizadas para questionar os estudantes, que elencam na página 206, onde apenas apresentam 6 perguntas (com aspecto de serem dimensões ou componentes resultantes de um processo de redução de variáveis, como por exemplo a Análise de Componentes Principais) sobre as quais, depois fazem incidir a análise estrutural com o software AMOS. Da análise efectuada, entre outros aspectos, os autores, referem o coeficiente de fiabilidade do modelo com um valor de 93%.

**A) PROPOSTAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DOS EES CENTRADAS NO ALUNO**

Independentemente da filiação teórica dos trabalhos, neste ponto pretendemos identificar aqueles trabalhos que consideramos terem contribuído para colocar a percepção de qualidade do aluno do ensino superior numa posição relevante em relação ao processo de avaliação de qualidade do EES. Conforme abordámos anteriormente os trabalhos de Harvey (1996, 01, 02) têm encerrado algum grau de pioneirismo na problemática de avaliação de qualidade do ensino superior, pelo aluno. O relatório produzido em 2001 por Lee Harvey,

para o Conselho Inglês de Financiamento do ensino superior, demonstra a importância atribuída, por um vasto leque de Universidades inglesas, à avaliação produzida pelos alunos em relação à satisfação que precede, acompanha e/ou é posterior à percepção de qualidade do produto/serviço académico que lhes é fornecido. A perspectiva dos estudantes é habitualmente recolhida sob a forma de *feedback* de satisfação. Esta avaliação feita pelos estudantes sobre a qualidade da sua experiência global de aprendizagem é uma área que se reveste, cada vez de maior importância. É uma actividade com importância crescente nas diferentes instituições de ensino superior um pouco por todo o mundo e, em particular, na maior parte dos países europeus também como resposta às contracções da procura.

Nas Universidades inglesas que funcionam com o modelo da UCE<sup>50</sup> (University of Central England in Birmingham) as perguntas para os questionários de avaliação da qualidade resultam de *focus group* com estudantes. Em todas, os resultados destes dados são incorporados no sistema de informação de apoio à decisão/gestão. Onde variam mais é na forma e no nível em que tornam públicos os resultados desta avaliação.

A UEL (*University of East London*) tem utilizado, desde a década de 1990, um questionário de 5 páginas que é aplicado anualmente aos estudantes para que estes possam avaliar a sua experiência global de qualidade sobre a instituição. No final, esta experiência traduz-se em saber se o aluno aconselharia a UEL a um amigo. Na UEL existe uma comissão que se debruça sobre os assuntos relacionados com a qualidade e a sua garantia e sobre processos de melhoria contínua. Esta comissão anualmente vai refrescando o questionário com novas perguntas, resultantes do desenvolvimento da sua própria actividade.

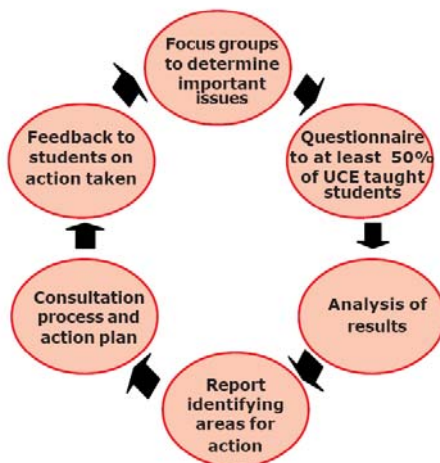
A Universidade de Portsmouth produz o seu primeiro questionário para avaliar a satisfação dos estudantes em 1996, a Universidade de Nottingham aplica pela primeira vez um instrumento que designa de *omnibus survey* sobre satisfação, em 1994 e que utiliza desde então, a Universidade de Limerick fez uma avaliação extensiva sobre satisfação dos estudantes em 2000 que incluiu itens como: organização do curso, ensino, recursos pedagógicos e de auto-desenvolvimento.

---

<sup>50</sup> - Algumas das universidades que adoptam este modelo, em Inglaterra, são: Sheffield Hallam University, Glamorgan University, Cardiff Institute of Higher Education, Buckingham College of Higher Education, University of Greenwich. Outras universidades que aplicam este modelo são: Auckland University of Technology (Nova Zelândia) Lund University (Suécia) City University (Hong Kong) e Jagiellonian University na polónia.

O modelo de avaliação da satisfação dos estudantes da UCE de Birmingham, que realiza estes inquéritos desde 1988, é um processo composto pelos seguintes elementos.

**Figura nº 21**  
**Ciclo de satisfação do estudante**



Fonte: UCE (2006)

O questionário apresenta nas escalas utilizadas uma medição da importância do item em análise, tal como sugere a imagem seguinte:

**Figura nº 22**  
**Avaliação de importância e de satisfação de um item**

	<i>Very unsatisfactory</i>	<i>Unsatisfactory</i>	<i>OK</i>	<i>Satisfactory</i>	<i>Very satisfactory</i>	
<i>Very important</i>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	7
<i>Important</i>	e	d	c	b	a	5.5
<i>Not so important</i>	(e)	(d)	(c)	(b)	(a)	5
	1	2.75	3.75	4.25	5.25	7

Fonte: UCE (2005)

As preocupações com a avaliação da satisfação ou avaliação da qualidade do serviço no ensino superior, podem bifurcar em dois ramos dominantes, por um lado as abordagens que vêm a avaliação da qualidade colocando a tónica nas questões pedagógicas e de articulação de meios (influenciadas sobretudo pelas ciências da educação) e, por outro lado, as abordagens que colocam a ênfase da avaliação da qualidade nas questões de interacção com o mercado e que reconhecem nos estudantes o principal *stakeholder* da instituição de

ensino superior (influenciadas sobretudo pelas ciências do marketing, em especial do comportamento do consumidor).

De acordo com os estudos realizados pela UCE de Birmingham, a avaliação de qualidade no ensino superior, abordada na óptica das Ciências da Educação, pode sistematizar-se em três grandes grupos, cuja importância e actualidade, consideramos serem crescentes pela ordem em que são apresentadas:

a) O primeiro paradigma de avaliação de qualidade pressupõe que essa avaliação seja feita como se de um processo produtivo normal se tratasse, ou seja, a qualidade do produto final depende dos *inputs* e do processo. Dentro deste modelo surgem várias tentativas de aplicação dos princípios da Gestão da Qualidade Total (TQM) aos estabelecimentos de ensino superior;

b) Do segundo grupo fazem parte aqueles modelos que assumindo as premissas do anterior colocam a ênfase na carga burocrática através da qual seja possível fazer a verificação do *value-add* em capital intelectual. Neste modelo pressupõe-se que deve existir um suporte burocrático de auto-avaliação e controle da qualidade que permita determinar o valor acrescentado em capital intelectual em relação ao antes e ao depois da frequência do ensino superior, assim tratar-se-ia de determinar algo como um *gap* de conhecimento;

c) Por último, o paradigma que consideramos mais recente é aquele em que se assume, de forma clara e objectiva, que a percepção da qualidade do serviço por parte do estudante, como principal *stakeholder* da instituição de ensino superior, é de importância fundamental para o desenvolvimento da própria instituição sem, todavia, se perder de vista aquilo que deve ser controlado e avaliado/auto-avaliado interna e externamente. Este modelo é vulgarmente designado por modelo de percepção da qualidade baseado na experiência global de aprendizagem *total learning experience*. Assume-se, com as devidas salvaguardas (que relevam da missão multidimensional e singular das instituições de ensino superior: investigação e ensino, formação, crítica social, relações com a comunidade) que, no actual contexto do ensino superior, a nível mundial, se torna necessária uma atitude, por parte da Gestão Estratégica das instituições de ensino superior, mais permeável à opinião e à avaliação da percepção de qualidade do serviço prestado pelas instituições de ensino superior, por parte dos alunos.

Esta abordagem encontra-se muito próxima daquela que outros tantos autores, com maior afinidade às teorias do marketing, têm utilizado para estudar esta problemática, desta

feita centrada no corpo teórico do comportamento do consumidor. Todavia, uma abordagem a esta problemática que se distancie das ditas Ciências da Educação obriga a olhar, com cuidado redobrado, às especificidades desta indústria do ensino superior.

Sendo areópago de tanta opinião, impõe-se, a quem pretenda ser ouvido sobre esta problemática, a formulação de questões contidas e consequentes, com uma elevada consciência da sua relevância individual e social, passada, actual e futura. Pressupõe-se um entendimento profundo e abrangente do papel dinamizador e estruturante, na sociedade actual e futura desejável, reservado ao ensino superior.

Numa discussão alargada sobre as questões relacionadas com a qualidade do ensino superior patrocinada por Goodlad (1995) foram identificadas as 16 heresias mais comuns sobre o ensino superior das quais destacamos seis, como aquelas que mais facilmente podem surgir se for conduzido um processo de avaliação de qualidade ligeiro, pouco contido e acrítico.

- Utilitarismo (ver o ensino/aprendizagem apenas como um meio para a obtenção de um fim social);
- Sobrevivencialismo (colocar uma ênfase exagerada no fornecer de capacidades de acção *skills*);
- Pedagogicismo (colocar um enfoque excessivo na planificação das actividades pedagógicas);
- Ocupacionismo (ênfase exacerbada nos requisitos da indústria ou da disciplina);
- Mecanicismo (treinar os alunos como parte de um sistema negligenciando os aspectos da personalidade);
- Patrocionismo (basear os conteúdos de forma exclusiva em produtos da indústria, aplica-se muito na investigação mas também no ensino).

A título de exemplo não devemos esquecer que, mesmo a nível nacional, foram já elaborados vários estudos sobre a possibilidade de aplicação dos princípios da gestão da qualidade total ao sector do ensino superior, dos quais destacamos a proposta de Saraiva (2003) que propunha a implementação dos 14 princípios de Deming a este sector de actividade.





## **5. PERCEPÇÃO DE QUALIDADE CENTRADA NO ALUNO – MODELO TEÓRICO**

Para definirmos um modelo de avaliação da percepção de qualidade centrada no aluno fizemos uma revisão teórica dos conceitos e propostas metodológicas de avaliação que orbitam em torno desta problemática. Todavia, a especificidade do nosso tema obriga-nos a estreitar os conceitos, através de aproximações sucessivas ao que é nuclear na nossa investigação. Assim, consideramos ser agora oportuno especificar os contributos teóricos que consideramos fundamentais para a definição do modelo de avaliação.

### **5.1. CONTRIBUTOS ESPECÍFICOS DA TEORIA PARA O MODELO DE INVESTIGAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO**

O quadro conceptual de suporte ao nosso modelo de investigação incorpora um conjunto de teorias já consolidadas para explicar, de forma contextualizada, o papel das atitudes que influenciam a formação da percepção de qualidade no aluno face ao Estabelecimento de Ensino Superior que frequenta. Um quadro conceptual idêntico foi, também, utilizado por Dabholkar e Bobbitt (2001) integrando teorias comportamentais e outras influências externas, para o estudo e previsão da utilização de tecnologias em *self-service* ou ainda por Vavra (1997: 37) no modelo de Satisfação do Consumidor composto por três momentos (antecedentes, processo de satisfação e consequentes) conforme descrito em ponto anterior deste trabalho.

Consideramos que a definição do nosso modelo de investigação foi condicionada por:

- a) factores da envolvente do ensino superior, resultantes do seu enquadramento histórico; b)
- aspectos da sua relevância social e da análise do sector a nível internacional e nacional. O

modelo é suportado por três áreas de conhecimento, para as quais se roga ecumenismo: a sociologia, a psicologia e o marketing.

Assim, as dimensões teóricas fundamentais que estão na origem e condicionam a formação da percepção de qualidade do aluno do ensino superior, em relação ao EES que frequenta são:

a) Os aspectos que relevam das teorias sociológicas e do marketing ligadas aos estratos sociais e aos percursos de acesso dos candidatos ao ensino superior;

b) As questões relacionadas com a performance académica e perfis cognitivos dos estudantes;

c) A mobilização dos conceitos de satisfação e de avaliação de qualidade no âmbito das ciências do marketing e do comportamento do consumidor tendo em vista a formulação do conceito de avaliação de percepção de qualidade em relação ao EES. Este conceito é uma construção racional e afectiva que não é medida unicamente pelo nível de satisfação de natureza mais pontual e que vai decantando e formando uma ideia sustentada sobre a qualidade do EES. Reconhece-se que a base deste processo é uma avaliação de satisfação pois, como referem Alves e Raposo (2009: 203) “a ausência de satisfação no estudante pode ter consequências para a Universidade e para o estudante (Polpi, 2005; Richardson, 2005). Pode causar má performance para o estudante (Walther, 2000; Wiese, 1994) fazendo com que estes desistam ou se transfiram, (Chadwick & Ward, 1987; Dolinsky, 1994; Thomas, Adams, & Birchenough, 1996; Wise, 1994) e ter uma má influência no *word-of-mouth* que pode causar danos nas candidaturas (Chadwick & Ward, 1987; Dolinsky, 1994; Ugolini, 1999; Walther, 2000).”.

Nos três aspectos referidos anteriormente encontram-se definidos os contributos teóricos fundamentais sobre os quais assenta a construção do nosso modelo de investigação. Este modelo, centrado no aluno, preconiza como fundamental a utilização de fontes de informação mais diversificadas em sede de avaliação da percepção da qualidade do serviço no ensino superior.

Em relação aos aspectos sociológicos e em particular a definição de classes sociais, consideramos que não existe uma forma de estabelecer indicadores sociais de classe isenta de críticas. Depois de analisarmos algumas propostas teóricas que permitiriam operacionalizar

este conceito no âmbito da nossa investigação, optámos pela proposta ACM<sup>51</sup>, sobretudo pela sua capacidade de síntese da informação. Em relação aos percursos e ao sucesso académico tem havido consideráveis divergências nos resultados das investigações empíricas sobre a forma como as variáveis de natureza socioeconómica condicionam a satisfação. Como refere Westbrook (1980: 427)<sup>b</sup>, “relações de diferente magnitude e sentido têm sido reportadas em relação à escolaridade, sexo, nível de rendimentos e classe social”. O mesmo autor chama a atenção para os efeitos positivos da idade em relação à satisfação com os produtos. Demonstra, ainda, a existência de uma relação entre a personalidade e o nível de satisfação do consumidor.

Day e Muzafer (1977) evidenciam um outro aspecto importante ao demonstrar que nem todos os indivíduos têm a mesma predisposição para examinar criticamente os seus consumos, alguns consumidores fazem julgamentos de satisfação/insatisfação e outros não. Neste contexto, a psicologia oferece-nos uma teoria designada de teoria da competência ou da *effectance* que Westbrook (1980)<sup>b</sup> sugere como importante para perceber a origem e os efeitos de orientações e predisposições para a avaliação. De acordo com esta teoria os indivíduos diferenciam-se na medida em que se encontram motivados para agir de forma competente e para efectivamente influenciarem o seu ambiente. Assim sendo, é de esperar que o grupo dos indivíduos que apresentam melhores performances académicas os *top performers*, se o seu estado de espírito se encontrar “normal”, sejam aqueles que demonstrem maior apetência para a avaliação. Este trabalho de Westbrook (idem) entre outros, também nos permitem sustentar a ideia de que este grupo de indivíduos, em média, apresentará níveis de satisfação superior aos demais grupos de menor performance.

Em relação aos perfis cognitivos, Curry (1983) considera que um aspecto fundamental da personalidade dos indivíduos é o seu estilo/perfil cognitivo. Este aspecto reporta à esfera das teorias da cognição, em particular à interacção entre o indivíduo e o sistema de ensino/aprendizagem, e traduz-se, na literatura, como um **estilo ou perfil cognitivo e/ou estilo ou perfil de aprendizagem**. Quando se pretende estabelecer uma distinção entre estes dois conceitos enfatizam-se, para o primeiro, as estruturas internas de cognição do indivíduo enquanto, no segundo se coloca a ênfase nos aspectos exteriores de formatação e conteúdo das aprendizagens.

---

<sup>51</sup> - ACM é acrónimo de Almeida, Costa e Machado, três investigadores portugueses especialistas em sociologia das classes sociais.

Messick (1976) define **estilo de aprendizagem** como um conjunto de consistentes diferenças individuais nas formas preferidas de organizar e processar informações e experiências. Witkin *et al.* (1977) descrevem **estilo cognitivo** como as diferenças individuais na forma como os indivíduos percebem, pensam, resolvem problemas, aprendem e se relacionam com os outros. Brundage e Mackeracher (1980) consideram os **estilos cognitivos** como descritores das diferenças consistentes entre indivíduos, na forma como estes organizam a informação em resposta às suas experiências. Por último, Driver (1987) Streufert e Nogami (1989) e Spicer (2002) acentuam a importância do reconhecimento do impacto dos estilos de aprendizagem nos comportamentos de aprendizagem dos indivíduos que, em última análise, se reflectem em **diferenças de performance** num conjunto variado de tarefas e situações.

Com uma consciência ampla da complexidade que envolve o ambiente pedagógico “do aprender” e “do fazer aprender”, sabemos que a performance académica não resulta apenas da capacidade para aprender mas também da forma como essa aprendizagem se processa (metodologia pedagógica, ambiente e meios ao serviço do ensino/aprendizagem, etc).

Pela avaliação que fizemos aos resultados globais, pela quantidade de informação disponível e depois de analisarmos fundamentalmente as propostas de Kolb (1999) inventário de estilos de aprendizagem, e de Honey e Mumford (2000)<sup>a</sup>, acabámos por optar por esta última, na sua versão “*Learning Styles Questionnaire – 80 item version*”.

Embora os autores utilizem a denominação questionário dos estilos de aprendizagem, os itens da sua escala referem-se sobretudo a aspectos ligados a processos cognitivos e menos a questões exteriores e de formatação do ambiente e conteúdos da aprendizagem. Por esse motivo e de acordo com Curry (1983) preferimos denominar aquilo que esta escala identifica de estilos cognitivos em vez de estilos de aprendizagem.

Pela importância que os estilos cognitivos podem ter na forma como o próprio indivíduo condiciona a organização da informação e as suas experiências de aprendizagem, o nosso modelo propõe a inclusão desta dimensão. Pretende demonstrar-se o impacto do perfil cognitivo na performance académica e na percepção de qualidade.

Por último, em relação ao marketing consideramos dominantes as teses que assentam nos modelos SERVQUAL e SERVPERF mesmo atendendo às principais críticas e sugestões referidas, entre outros, para o primeiro por Butle (1996) e para o segundo por Cronin *et al.*

(1994). Aliás como referem Alves e Raposo (2009: 207) “é possível verificar que através de todos os processos apresentados para explicar a satisfação dos consumidores, o que tem proporcionado melhor suporte empírico tem sido o modelo da desconfirmação das expectativas.”

Consideramos porém, que os modelos teóricos surgidos no âmbito da avaliação de qualidade dos EES, por parte do consumidor (aluno) têm levado em pouco apreço as dimensões internas dos avaliadores (variáveis que dizem respeito ao próprio sujeito) preocupando-se, sobretudo, com os aspectos exteriores da avaliação de qualidade (variáveis que dizem respeito ao produto/serviço que se encontra em avaliação). Não é, por isso, raro encontrarmos na literatura expressões como as de Brady e Cronin (2001) ao enfatizarem que “... **de facto, a qualidade percebida do serviço, têm-se mostrado um conceito difícil de ser estudado**”. Todas as tentativas para procurar definir de forma mais clara este conceito têm-se desenvolvido no plano exterior da avaliação, na tentativa de encontrar ou melhor referenciar as dimensões a estudar, procurando padronizar essas mesmas dimensões. Porém, Parasuraman *et al.*, (1985) e Smith, (1999) são peremptórios a afirmar que consideram estas dimensões ilusórias e que, como sugerem Caruana e Rarnasesham (2000) **a pesquisa relativa à definição deste conceito se encontra ainda por resolver e longe de ser conclusiva.**

Mesmo a investigação que enquadra de forma mais directa o nosso trabalho ao nível das designadas dimensões externas, levada a efeito por Capelleras e Veciana (2002) e que alude especificamente para a necessidade de levar em consideração **as características do avaliador**, ao referir a importância de explorar o impacto destes factores na qualidade total do serviço e as **diferenças de percepção das dimensões da qualidade em função das características dos alunos**, não transparece de forma clara, no trabalho publicado, de que forma é que é feita essa consideração. Isto pode acontecer porque, à semelhança dos demais autores, estes se preocupam sobretudo com as questões relacionadas com as dimensões externas do fenómeno, e respectiva validação da escala que conduz à definição das tão propaladas dimensões de avaliação de qualidade.

Da mesma forma que em todos os modelos que procuram proporcionar uma avaliação do conceito de qualidade do serviço encontramos o termo “percepção” em alguma parte da sua enunciação, também verificamos que a sua conceptualização acaba sempre por ser aligeirada em operacionalizações do tipo proposto por Parasuraman *et al.* (1985) em que a percepção é vista como uma crença que os consumidores têm sobre o serviço recebido ou por

Brown e Swartz (1989) que se referem à percepção como a experiência tida pelo consumidor sobre o serviço, durante o seu consumo/utilização. Este deficiente enquadramento do conceito de percepção ao nível do modelo ou, outras vezes, da metodologia da investigação, tem conduzido a que se deixe de lado um dos elementos que mais contribui para a variabilidade dos resultados da avaliação de qualidade.

Mesmo que essa variabilidade seja de difícil captação quantitativa será legítimo interpretar, do ponto de vista da validade dos resultados e do rigor científico, que nos modelos que se baseiam em *gaps*, *gaps* da mesma amplitude têm o mesmo significado? Ou seja, será que na presença de dois indivíduos com diferente suporte socioeconómico e cognitivo, podemos afirmar, que a um *gap* de amplitude igual corresponde uma mesma avaliação da qualidade de um serviço?

A adopção de um modelo de avaliação de percepção de qualidade de serviço para os EES deve ter em atenção não apenas as dimensões externas de percepção de qualidade mas também dimensões internas que lhe transmitam a tonalidade correcta.

No trabalho de Capelleras e Williams (2003) estuda-se a relevância dos aspectos considerados centrais na experiência de aprendizagem de estudantes de duas Universidades europeias, uma em Espanha e outra em Inglaterra, tendo em vista os níveis de satisfação dos mesmos com a oferta formativa que lhes é oferecida. Conclui-se que os estudantes das duas instituições estão preocupados com aspectos similares e que se revestem de uma grande estabilidade ao longo do tempo, o que transmite a ideia de alguma blindagem a factores de natureza cultural que possam influenciar os processos de avaliação. Este mesmo estudo sugere que a divisão entre aspectos de interacção e aspectos físicos faz sentido no âmbito da experiência de aprendizagem dos alunos, que os atributos individuais desempenham um papel importante nos níveis de satisfação (níveis mais elevados de performance encontram-se associados a níveis mais elevados de satisfação) e que as preocupações são diferentes em função do ciclo de estudos e da posição relativa nos mesmos.

Em relação aos aspectos de performance propõe-se que a experiência de aprendizagem é também influenciada por factores específicos da instituição e pelas pressões externas. Considera-se relevante, deste ponto de vista, que a instituição de ensino superior deve reconhecer e ser sensível às necessidades dos seus estudantes e melhorar as condições na medida das necessidades e possibilidades. Como estas instituições se inserem numa forte teia de relações locais, nacionais e internacionais, têm que responder a todas estas influências externas. O mesmo estudo sugere ainda, como não podia deixar de ser, que existe uma

relação entre a forma como é dada resposta às necessidades dos estudantes e o nível de satisfação dos mesmos.

Pela abordagem feita por estes autores e pelas preocupações de abrangência e envolvimento demonstradas parece-nos que o seu trabalho estaria mais bem enquadrado no âmbito da avaliação da qualidade ou avaliação da percepção de qualidade do que da satisfação (uma vez que a escala que utilizam não mede directamente nível de satisfação mas nível de concordância) todavia, esta é uma discussão que os próprios autores não chegam a encetar.

Dada a complexidade das relações estabelecidas no seio de uma vivência continuada, como é aquela que caracteriza a passagem por um EES onde, regra geral é possível participar/presenciar “momentos de verdade”, parece-nos que o conceito de avaliação de qualidade ou avaliação da percepção de qualidade, por ser mais denso, ter um maior nível de exigência e abrangência, é aquele que deve ser utilizado quando se pretende uma avaliação centrada no aluno do EES.

Quando se realizam estudos sobre a avaliação de qualidade, baseados nos modelos de desconfirmação de expectativas, tendo como alvo os serviços prestados pelos EES verifica-se, regra geral, a necessidade de adequar algumas das dimensões que habitualmente são propostas nesses modelos, por força da natureza específica deste sector de actividade. Também aqui o trabalho de Capelleras e Veciana (2002) “*Service Quality in University Education*”, não constitui excepção. Os autores procuram enriquecer a abordagem da avaliação dos serviços prestados pela Universidade, introduzindo no modelo Servperf (utilizado com referência conceptual) algumas adaptações/ajustamentos tendo em vista a sua aplicação aos EES.

Identificaram cinco dimensões relevantes (que designamos por dimensões externas da percepção de qualidade) através da aplicação de uma escala com vinte e quatro itens. Esta escala foi validada quanto à sua fiabilidade apresentando uma consistência interna elevada (alfa de *Cronbach* de 0,87). Quanto à análise factorial exploratória, que conduziu à determinação das cinco dimensões, verificou-se um valor menos bom, na medida em que as dimensões encontradas apenas explicam 63,21% da variância total. As dimensões identificadas neste estudo foram as seguintes: **atitudes e comportamentos, competência, conteúdos, tangíveis e organização.**

Nas conclusões, os autores sugerem, de forma clara e inequívoca, a necessidade de ser realizada mais investigação sobre este tópico, se possível procurando refinar e desenvolver esta escala, para a avaliação da qualidade do serviço prestado pelas Universidades. Concluem que **a avaliação da qualidade do serviço varia significativamente entre estudantes que frequentam diferentes ciclos e entre estudantes que apresentam diferentes performances académicas.**

Reflectindo sobre estas conclusões, e começando pela questão da performance académica, parece-nos que esta pode, de facto, corresponder a um efeito directo, ou seja, a avaliação da percepção da qualidade do serviço deve ser mais homogénea em indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de performance académica e mais heterogénea entre grupos de diferente performance. Aliás esta conclusão encontra paralelo, nos conceitos de *effectance* e de motivação (da qual se pode presumir a existência de uma maior predisposição para avaliar naqueles que apresentam melhores performances) propostos entre outros, como vimos anteriormente, por Westbrook (1980)<sup>b</sup>, e por Wiers-Jenssen *et al.*(2002).

Por outro lado, a primeira conclusão parece incorrer, de algum modo, num erro de paralaxe ao considerar os ciclos de estudos como uma causa directa das diferenças verificadas na avaliação de qualidade. A questão dos ciclos que aparenta influenciar, de alguma forma este processo de avaliação, acontece quando estes são heterogéneos do ponto de vista da performance. Se os grupos não forem heterogéneos em relação à performance, e se as demais condições forem “iguais”, parece-nos razoável considerar a existência de uma forte probabilidade de ciclos diferentes poderem apresentar idêntica avaliação de qualidade.

Esta análise indicia que, de facto, **existe um conjunto de variáveis ou dimensões de natureza pessoal/interna que condicionam de forma directa, mediada ou moderada o processo de avaliação de qualidade.** Este indício terá sido fulcral na construção do modelo que propomos.

Para a elaboração da escala principal do nosso questionário utilizámos os itens definidos por Capelleras e Veciana (2002) com 6 níveis de avaliação, entre Muito mau e Muito Bom, aos quais acrescentámos três novos itens, resultantes da nossa observação e revisão da literatura.

A aplicação do modelo de desconfirmação na avaliação da percepção de qualidade de um EES não pode, na nossa perspectiva, basear-se na desconfirmação de expectativas porque, para que os alunos possam captar os aspectos de qualidade do EES precisam de



tempo para a conhecer, têm que ter uma certa vivência da mesma e ter participado em “momentos de verdade” dentro da própria instituição. Ora este tipo de conhecimento não é atingido de forma imediata, requer tempo que necessariamente desvanece a memória das expectativas. Por isso, em vez de avaliarmos expectativas versus realizações, propomos uma avaliação que compara a importância atribuída a cada um dos itens da escala de avaliação com o seu nível de realização desse item no EES. Uma metodologia de avaliação idêntica é utilizada há mais de 20 anos pela UCE de Birmingham, por influência directa do que tem sido proposto pela teoria, em particular por Harvey (2002). Este autor sugere que a medição da satisfação, para o caso dos estudantes do ensino superior e porque a mesma implica a formação de um nível de percepção de qualidade pela sua parte, seja feita através de um instrumento composto por uma escala em que se avalia, de um dos lados, a importância de cada um dos atributos de qualidade e, do outro lado, o nível de satisfação do aluno em relação a esse mesmo atributo.

## **5.2. MODELO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE CENTRADA NO ALUNO**

Através deste modelo pretende desenvolver-se conhecimento sobre as dimensões e respectivas variáveis que intervêm no processo de avaliação da percepção de qualidade de um EES. Situamos este trabalho ao nível da avaliação de percepção de qualidade que é feita pelo aluno, em relação ao serviço prestado pelo seu EES. O modelo que propomos pressupõe o tratamento de um conjunto diversificado de informação que integra uma avaliação pontual de percepção de qualidade, bem como as condições da sua obtenção no que diz respeito às circunstâncias que envolvem o agente e o meio em que essa percepção se forma. Por isso, a diferenciação não se estabelece apenas pelos *gaps* dos atributos da escala (até porque, como já referimos, dois *gaps* iguais podem ter um significado diferente para duas pessoas diferentes) mas pela análise das avaliações feitas e contexto em que as mesmas são produzidas.

Nos modelos actualmente dominantes, que se propõem avaliar a qualidade do serviço, dá-se especial atenção às designadas dimensões externas de avaliação da qualidade e, em relação a estas, sobretudo à medição dos *gaps*, diferença entre expectativas e realizações.

### 5.2.1. DIMENSÕES INTERNAS E EXTERNAS DA AVALIAÇÃO DE PERCEPÇÃO DE QUALIDADE

O contributo principal deste trabalho assenta na ideia de que devem ser consideradas, na avaliação da percepção da qualidade de um serviço académico, para além das suas dimensões tradicionais os aspectos de natureza interna do avaliador que se traduzem ao nível do seu património socioeconómico e cultural, da sua performance e de aspectos da sua personalidade, em particular o seu perfil cognitivo. Consideramos, por isso, necessária uma abordagem mais integrada e holística ao aluno como o principal destinatário do produto académico. Assim, propomos que, para além das dimensões já referidas, sejam realçados um conjunto de factores presentes na avaliação da qualidade, que denominamos de dimensões internas. Dentro destas incluem-se: as características socioeconómicas, variáveis de percurso e acesso ao ensino superior, o estilo cognitivo, a performance académica e o estado de espírito ou *mood*. As dimensões externas constituem, regra geral, o objecto real da medição (expresso de forma quantitativa através dos *gaps* entre expectativas e realizações) mas não produzem, pela via da quantificação, a discriminação necessária deste fenómeno, porque são regra geral, suportadas por motivações muito díspares.

Com base no que foi expresso, o modelo que propomos apresenta três blocos de atributos que confluem para a avaliação da percepção de qualidade do serviço. O primeiro bloco é composto por variáveis de natureza socioeconómica e de acesso ao ensino superior. O segundo bloco corresponde à avaliação de qualidade através de uma escala cujos atributos são baseados nos modelos SERVQUAL e SERVPERF. Por último, o terceiro bloco, é composto por um conjunto de atributos que permitem definir estilos de aprendizagem.

Encontra-se muito estabelecido na teoria sociológica que o esteio socioeconómico dos alunos condiciona fortemente os percursos de acesso ao ensino superior (vejam-se, citados por Rodrigues *et al.* (2008: 123) os estudos de Coleman (1966); Boudon (1973); Bourdieu e Passeron (1970)) e de alguma forma, pode condicionar a performance académica dos estudantes<sup>52</sup>. A percepção de qualidade será assim função dos factores referidos anteriormente (1º bloco) aos quais acrescem as variáveis externas (segundo bloco) e o perfil

---

<sup>52</sup> - Embora tenhamos que considerar, como referem Rodrigues *et al.* (2008: 124) que “os mecanismos de selecção escolares a que estes estudantes já foram sujeitos no passado, onde precisamente algumas desigualdades sociais tiveram tradução e tendo em conta o acesso ao ensino superior como filtro socialmente marcante, atenuariam o efeito da classe social no desempenho actual”.

cognitivo do aluno e o seu estado de espírito momentâneo, aquando da realização dos inquéritos (terceiro bloco).

Para dar corpo a este modelo foi necessário recolher um conjunto diversificado de dados que provêm de diferentes fontes primárias e secundárias, que identificamos na tabela seguinte.

**Tabela nº 16**  
**Estrutura e fontes de informação do modelo de avaliação da qualidade do serviço**

<b>Atributos relacionados com:</b>	<b>Fonte de Informação</b>	<b>Perguntas</b>
Estrato Social	Boletim do Aluno	Características Socioeconómicas do agregado familiar; Nível de Escolaridade do pai e da mãe.
Acesso ao ensino superior	Boletim do Aluno	Modalidade de ensino superior; Quem financia ensino superior; Razões que contribuíram para a escolha do curso e do Estabelecimento de Ensino Superior (EES); Curso em que o aluno se inscreve; Nota de ingresso no ensino superior; Retenções no ensino secundário; Fontes de informação tidas em consideração para a escolha do EES.
Performance Académica	Serviços Académicos e Boletim do Aluno	Média das 30 melhores disciplinas realizadas; Estrato Social.
Estilos cognitivos	Questionário sobre Estilos Cognitivos	Escala de 80 itens proposto por Honey e Mumford (2000) <sup>a</sup> . A escala é composta por 20 itens para cada uma das 4 dimensões cognitivas.
Percepção de qualidade e Estado Emocional	Questionário de avaliação da percepção de qualidade.	No questionário <sup>53</sup> , os itens 1 a 21 foram adoptados de Capelleras e Veciana (2002). Aos 21 itens foram adicionados 3 novos itens relacionados com aspectos de imagem e relevância da formação, que resultaram da nossa observação directa e da revisão da literatura. No final a escala ficou composta por 24 itens aos quais acrescem 5 itens de avaliação global. Cada um destes correspondendo a uma dimensão externa da percepção de qualidade. No final da escala existe uma pergunta sobre o <i>mood</i> do aluno.

A nossa proposta considera que a percepção de qualidade de um estudante em relação ao estabelecimento de ensino superior que frequenta resulta, em parte, da avaliação feita a um

---

<sup>53</sup> - Cf. anexo nºVI. O item não numerado foi eliminado na análise de componentes principais por alterar a estrutura das dimensões e fazer descer a percentagem da variância global explicada pelas 5 componentes.

conjunto de atributos, estabelecidos na teoria, e que dizem respeito à interacção do sujeito com a realidade oferecida no EES. Para o efeito pedimos aos estudantes para avaliarem esses atributos a dois níveis<sup>54</sup>: em relação à sua importância em termos absolutos e considerando o nível de implementação dos mesmos no seu EES. Consideramos que esse atributos avaliados, são factores externos de qualidade porque radicam fora do próprio sujeito que os avalia e que, para ganharem significado, devem ser contextualizados com as dimensões internas do avaliador, o seu estrato social<sup>55</sup>, a sua performance académica, o seu pelo perfil cognitivo e o seu estado emocional.

### **5.2.2. DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E DESENHO DO MODELO DE INVESTIGAÇÃO**

Pretendemos através deste trabalho explicitar as dimensões e respectivas variáveis, intervenientes na avaliação da percepção de qualidade de um EES. Para esse efeito definimos os seguintes objectivos específicos:

- a) Constatar de que forma se relacionam as variáveis socioeconómicas, nomeadamente os indicadores familiares de classe e socioescolar com a performance académica e a percepção de qualidade;
- b) Identificar a importância de cada um dos cinco factores externos de qualidade na percepção de qualidade;
- c) Identificar como se relaciona a performance académica com a percepção de qualidade;
- d) Identificar a influência dos perfis cognitivos na performance académica e na percepção de qualidade;
- e) Identificar a influência do estado emocional/humor na percepção de qualidade;
- f) Em função do grau de validação dos objectivos anteriormente definidos tirar consequências sobre a operacionalização utilizada para medir a percepção de qualidade através das dimensões externas.

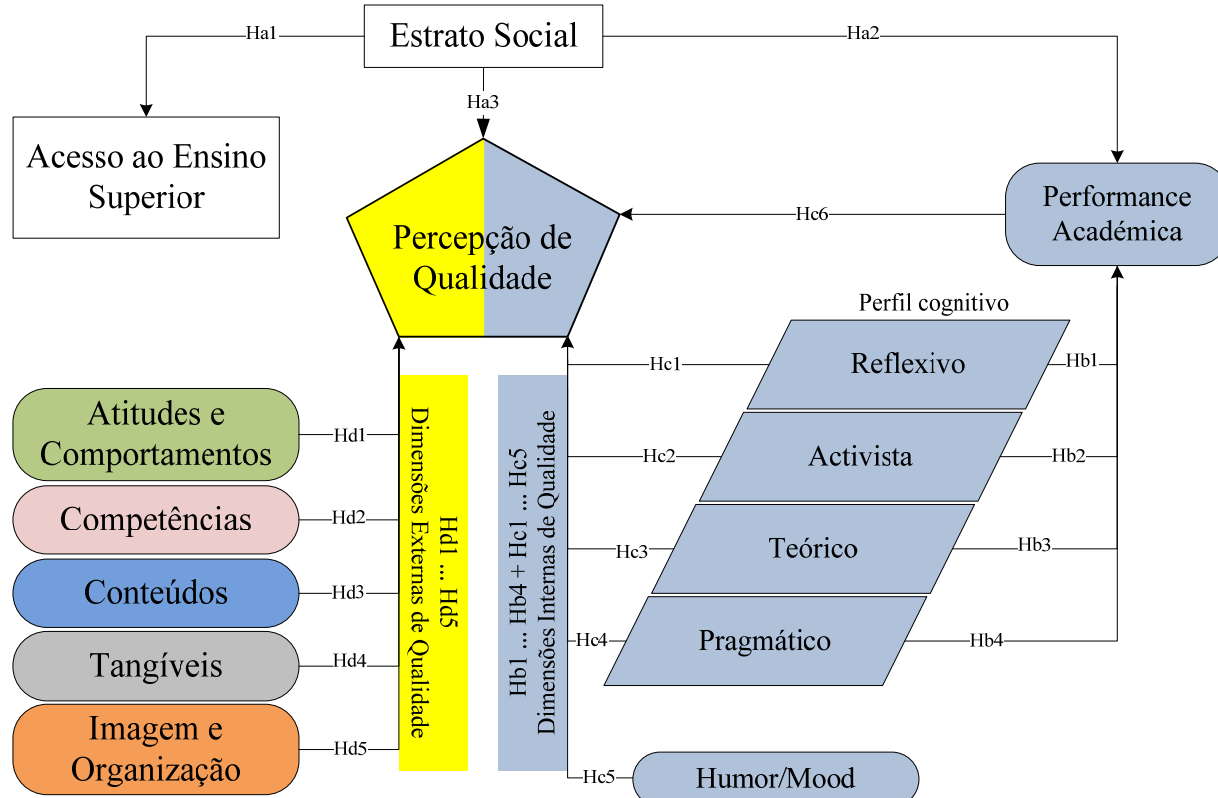
Na figura seguinte apresenta-se a nossa proposta de modelo de investigação.

---

<sup>54</sup> - À semelhança da metodologia utilizada pela UCE de Birmingham.

<sup>55</sup> - Estes aspectos são considerados como antecedentes do processo de satisfação, entre outros, por Vavra, 1997.

**Figura nº 23**  
**Modelo proposto para avaliação da percepção de qualidade**



No modelo apresentado a forma geométrica das diferentes componentes não contém informação, para além do seu efeito estético, já a cor apresenta informação relevante. Assim, as componentes do modelo não coloridas (estrato social e acesso ao ensino superior) dizem respeito a dimensões que serão validadas através de análises efectuadas, por recenseamento, aos dados do Boletim do Aluno. As demais componentes serão avaliadas através de dados recolhidos por entrevista a uma amostra de conveniência. Nestes últimos o modelo distingue ainda, através de cor, as componentes que dizem respeito às dimensões externas (que resultam da interacção do sujeito com o objecto) e que correspondem aos itens policromáticos; das dimensões internas (perfil cognitivo, humor e performance académica) a azul.

A componente central do modelo proposto é a “percepção de qualidade do estudante em relação ao seu estabelecimento de ensino superior”. Esta construção teórica, com base no que foi expresso anteriormente, é medida através das dimensões externas de qualidade embora consideremos que a mesma se encontra relacionada com variáveis pertencentes às dimensões internas de qualidade. Através do modelo proposto pretendemos avaliar o conjunto de hipóteses que passamos a enunciar.

**Ha1:** O estrato social do agregado familiar do aluno condiciona o seu percurso de acesso ao ensino superior. Os alunos com melhor performance no secundário, em relação à escolha do curso, valorizam mais os aspectos vocacionais e de relevância (conteúdos do curso e expectativas em relação ao mercado de trabalho); em relação à escolha do EES valorizam mais aspectos relacionados com a imagem/prestígio.

**Ha2:** O estrato social de origem do aluno condiciona a sua performance académica no ensino superior.

**Ha3:** O estrato social de origem do aluno condiciona a forma como este percebe a qualidade do serviço.

**Hb:** A performance académica de um aluno é influenciada pelo seu perfil cognitivo que é definido através de quatro dimensões fundamentais:

**Hb1:** reflexivo.

**Hb2:** activista.

**Hb3:** teórico.

**Hb4:** pragmático.

**Hc:** A percepção de qualidade do aluno é influenciada por seis dimensões internas:

**Hc1:** a dimensão de perfil cognitivo reflexivo;

**Hc2:** a dimensão de perfil cognitivo activista;

**Hc3:** a dimensão de perfil cognitivo teórico;

**Hc4:** a dimensão de perfil cognitivo pragmático;

**Hc5:** o estado de humor do aluno;

**Hc6:** a performance académica.

**Hd:** A percepção de qualidade do aluno é influenciada por cinco dimensões externas:

**Hd1:** as atitudes e comportamentos dos docentes.

**Hd2:** a competência dos docentes.

**Hd3:** os conteúdos do curso.

**Hd4:** os elementos tangíveis do estabelecimento de ensino superior.

**Hd5:** a imagem e organização do estabelecimento de ensino superior.

## **6. METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

O caminho trilhado no desenvolvimento desta investigação é suportado por aspectos de natureza qualitativa e de natureza quantitativa. A investigação qualitativa possibilitou a aquisição de uma maior sensibilidade e conhecimento para a complexidade do fenómeno em estudo. Os avanços foram conseguidos através de um extenso trabalho de revisão da literatura nas áreas da avaliação da satisfação e da avaliação da qualidade no âmbito das teorias do comportamento do consumidor e do marketing. O desenvolvimento conceptual do trabalho também foi conseguido através do aumento de conhecimento específico sobre a problemática da percepção de qualidade ligada aos serviços prestados pelos EES baseada na observação participante deste fenómeno, enquanto docente do ensino superior.

Consideramos que a utilização das fontes bibliográficas e a revisão da literatura em torno do nosso tema central bem como a predisposição para a observação dos fenómenos de formação da percepção de qualidade, serviram de inspiração a muitas das questões que se levantaram ao longo do percurso de investigação e que procurámos validar nas hipóteses formuladas.

A componente quantitativa do trabalho encontra-se expressa ao nível da contextualização e definição do ambiente do sector bem como na componente empírica do estudo realizado.

### **6.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS.**

Face às limitações normais de um trabalho desta natureza definimos que a recolha de dados para o mesmo seria feita por amostragem. Consideramos ainda apropriado para a investigação que o processo de recolha de dados fosse feito de forma pontual (com apenas 1

amostra) ou, como também se refere habitualmente, com um desenho do tipo *cross-sectional* (Kinnear e Taylor, 1996).

No primeiro desenho amostral efectuado previa-se, por interesse próprio da nossa escola, a realização de inquéritos aos alunos finalistas de Medicina Dentária da Universidade Católica Portuguesa - Viseu e das Faculdades públicas de Medicina Dentária do Porto e de Lisboa. Procedemos ao desenho amostral, desenvolvimento dos questionários e sua aplicação nestas escolas mas as circunstâncias de turbulência vividas pela UCP – Viseu, nessa altura, levaram-nos a invalidar essa opção e todo o trabalho já realizado.

Mantendo como alvo a população constituída pelos alunos do ensino superior português, ou especificando melhor, os finalistas de um curso de graduação/licenciatura de uma mesma área científica e, depois de ensaiadas e ponderadas algumas alternativas, acabaríamos por fixar a nossa população a inquirir ou base de sondagem nos alunos do curso de licenciatura de uma mesma área científica. Por um critério de acessibilidade, os estabelecimentos de ensino seleccionados foram o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e a Universidade Católica Portuguesa (UCP) Lisboa e a área científica de Gestão de Empresas.

A escolha tanto dos EES como do curso foi uma escolha de conveniência e que ponderaram factores de racionalização de meios e de tempo. Trata-se, por isso, de uma amostra de conveniência que “como o nome indica é estabelecida com base na conveniência do investigador” (Kinnear e Taylor, 1996: 411). A unidade amostral foi definida como o aluno finalista do curso de Gestão de Empresas da UCP e do ISCTE tendo, nestas circunstâncias, sido inquiridos todos os alunos de ambos os cursos que se apresentaram para avaliação nos dias de realização do inquérito.

A recolha de dados, apoiou-se no método da entrevista e em consulta documental. Para a realização das entrevistas considerámos que a técnica do questionário seria a mais adequada face aos contornos e objectivos da investigação porque “o questionário é, por definição, um instrumento de recolha de dados particularmente adequado à observação directa extensiva”, (Ribeiro, 1997: 30).

Elaborámos dois questionários: um para avaliar a percepção da qualidade do serviço (cf. anexo nºVII) e outro para identificar os estilos cognitivos (cf. anexo nºVIII). Para ambos, e com o objectivo de reduzir possíveis erros, foi realizado um pré-teste a um conjunto de 25 alunos. Os resultados do pré-teste revelaram que tanto o vocabulário utilizado como a



estrutura dos mesmos era facilmente percebida pelos alunos e que o preenchimento dos dois questionários demoraria cerca de 20 minutos.

Utilizámos ainda os dados de um terceiro questionário, o Boletim do Aluno (BA)<sup>56</sup> (cf. anexo nº I). Embora o BA seja de concepção anterior e externa ao nosso projecto verificámos tratar-se de um inquérito através do qual poderíamos ter acesso aos dados socioeconómicos dos alunos. Acresce ainda que, à data, este inquérito era praticamente o único repositório de dados, a nível nacional, sobre o acesso dos alunos ao ensino superior.

A aplicação dos questionário ocorreu durante o mês de Janeiro de 2005 aquando da 1ª época de avaliações obrigatórias para conclusão da licenciatura, tanto no ISCTE como na UCP. Aproveitámos este período comum de avaliação, em ambos os EES, para inquirir os alunos, finalistas de Gestão de Empresas. No ISCTE foram realizadas entrevistas nos dias 7, 8, 13 e 17 de Janeiro no final das avaliações efectuadas às seguintes disciplinas, respectivamente: Marketing Pessoal, Web Marketing, Projecto Empresarial Aplicado e Marketing Desportivo. Na UCP, nos dias 17 e 19, no final das avaliações às disciplinas de Gestão de Marcas e de Finanças Empresariais, respectivamente.

Depois de finalizado o preenchimento dos questionários, foi solicitado a todos os alunos uma autorização por escrito (cf. anexo nºIX) para consulta do seu Boletim do Aluno e das suas classificações, junto dos serviços académicos das respectivas escolas.

Uma vez que pretendíamos utilizar os dados do BA dos alunos da amostra providenciámos no sentido de ter acesso aos seus BA, mantendo a informação da sua identificação para, dessa forma, ser possível a concatenação dos dados. Os BA em causa teriam que ser encontrados no grupo referente aos anos lectivos de admissão entre 1999 e 2001 (cerca de 180.000 boletins, que corresponde a cerca de 9m<sup>3</sup> de papel!).

Depois de várias tentativas para aumentar o número de questionários emparelhados, ou porque o aluno não havia dado autorização para consulta do boletim e das suas notas, ficámos com uma amostra final constituída por **129** alunos que responderam ao questionário sobre percepção de qualidade, ao questionário do estilo de aprendizagem e autorizaram a consulta dos seus dados pessoais.

---

<sup>56</sup> - O acesso aos dados do Boletim do Aluno foi possível através de um protocolo estabelecido entre a Direcção Geral do Ensino Superior e a Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras, em que a segunda se comprometeu a fazer o tratamento dos dados deste inquérito, que vinham sendo respondidos desde 1998, pelos alunos que ingressaram no ensino superior, e que nunca haviam sido tratado.

**Tabela nº 17**  
**Composição final da amostra de alunos entrevistados**

	<b>ISCTE</b> Nº Alunos	<b>UCP</b> Nº Alunos	<b>TOTAL</b>
Alunos inquiridos (percepção de qualidade e estilo de aprendizagem).	74	56	130
Alunos que autorizaram consulta de dados pessoais.	<b>73</b>	<b>56</b>	<b>129</b>

## **6.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E FONTES DE INFORMAÇÃO UTILIZADAS**

Este trabalho conta com quatro fontes principais de dados que se traduzem noutros tantos instrumentos de recolha, a saber:

- a) Boletim do Aluno (cf. anexo nºI versões a e b)), referido no ponto anterior;
- b) Questionário para o aluno avaliar a percepção da qualidade do serviço (cf. anexo nºVII);
- c) Questionário para estabelecer o estilo/perfil cognitivo do aluno (cf. anexo nºVIII);
- d) Informação académica dos alunos objecto de inquérito, disponibilizada, após autorização dos mesmos, pelos serviços académicos das duas escolas envolvidas.

De seguida descrevemos os quatro instrumentos de recolha de dados enunciados, atendendo em particular à sua génese e/ou fontes de inspiração para a sua concepção e a sua integração no nosso modelo de investigação.

### **6.2.1. BOLETIM DO ALUNO**

Como havíamos referido anteriormente os dados do Boletim do Aluno (BA) pertencem à Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) - Ministério da Ciência, Tecnologia e ensino superior. A sua utilização neste trabalho só foi possível graças a um protocolo estabelecido entre a DGES e a UCP. Este protocolo pressupôs a nossa colaboração ao nível da coordenação do processo de leitura óptica, codificação e tratamento dos dados, de todos os inquéritos preenchidos a nível nacional, desde o ano lectivo de 1998/99. Embora não

tenhamos tido qualquer responsabilidade na elaboração do instrumento de recolha de dados, considerámos que o mesmo continha um conjunto de variáveis relevantes para o nosso estudo tanto a nível de caracterização socioeconómica como da caracterização geral de acesso dos alunos ao ensino superior em Portugal.

Através destes dados, pretende-se fazer uma análise da forma como os factores socioeconómicos influenciam o acesso ao ensino superior.

No âmbito do modelo proposto, a utilização dos dados do BA é feita a dois níveis:

- 1- Utilizámos a totalidade destes boletins referentes ao último ano lectivo disponível (2006/07)<sup>57</sup>, para determinar as classes sociais dos alunos<sup>58</sup> e verificar a existência de relações entre estas e um conjunto de variáveis que informaram a escolha aquando do seu acesso ao ensino superior;
- 2- Foram ainda utilizados os boletins dos alunos que em 2005, frequentando o último ano do seu curso (BA preenchidos entre 1999 e 2001) responderam ao nosso questionário.

Embora se encontre bem estabelecido na teoria, como referem Alves e Raposo (2009: 204) que “os aspectos que influenciam a selecção de uma Universidade não devem ser confundidos com os aspectos que influenciam a satisfação dos estudantes”, isto não significa que em algumas das dimensões não intervenham as mesmas variáveis, ou seja, por exemplo “a existência de bons professores” é um factor que condiciona a imagem do estabelecimento tanto para captar novos alunos como para transmitir uma percepção de qualidade favorável àqueles que já frequentam o EES. O que não deve ser confundido é que se trata de dois momentos de avaliação completamente díspares, porque apelam a diferentes níveis de conhecimento da realidade expectada/avaliada e que, por isso mesmo, não podem ser confundidos.

A utilização destes dados no nosso trabalho, para além dos aspectos já referidos, servirá apenas para sinalizar, a título exploratório que determinados alunos, ao valorizarem a

---

<sup>57</sup> - Embora para este ano não existam dados de dois importantes E. E. S., por não terem sido entregues aos serviços de digitalização os seus BA, referimo-nos ao Instituto Superior Técnico (IST) e ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Todavia, mesmo que estes dois E. E. S. representem a admissão de cerca de 2500 novos estudantes o seu peso no total de admissões desse ano é de apenas 3,89% pelo que decidimos manter esse ano para efeitos de análise.

<sup>58</sup> - Para uma revisão do conceito de classe social dos estudantes do ensino superior, consultar Machado et al. (2003).

escolha de um par estabelecimento/curso baseada em determinados aspectos em detrimento de outros (condicionados por factores ligados à sua maturidade ou à sua *effectance* (Westbrook, 1980<sup>b</sup>)) tenham uma predisposição que favorece uma melhor percepção de qualidade do serviço.

Esta ligação, mesmo que fragilizada ao nível da sua validade (os contextos em que as respostas são dadas são significativamente diferentes) e fiabilidade (porque não incide sobre as mesmas perguntas, antes e depois) só é possível graças à existência do Boletim do Aluno. Não seria aceitável, em 2005, fazer perguntas que apelassem à memória dos alunos sobre os factores que haviam informado e condicionado as suas escolhas aquando do seu acesso ao ensino superior, há 5 anos. Quaisquer perguntas em “*flash-back*” sobre esses factores e fontes de informação utilizadas (situação ocorrida entre 1999 e 2001) seria influenciada por muitos aspectos de percepção alterados ao longo do tempo. A utilização dos dados do BA abriu-nos a possibilidade de aceder a informações e opiniões “congeladas no tempo” porque recolhidas há 5 anos, pese embora, as dificuldades de vária ordem inerentes a esta opção.

As perguntas do Boletim do Aluno que considerámos relevantes para definir classes ou estratos sociais são:

P7 – Características socioeconómicas dos pais;

P8 - Nível de escolaridade dos pais.

Embora devamos ter presente que os aspectos relevantes da análise sociológica deste assunto sejam vastos e complexos também é verdade que “no seu núcleo está a análise das origens de classe dos estudantes, efectuada nesta abordagem analítica através da utilização de indicadores socioprofissionais e indicadores socioeducacionais” (Costa (1999) e Costa *et al.* (2000) citados por Machado *et al.* (2003: 49)). Através da tipologia ACM<sup>59</sup>, definimos as classes sociais dos alunos admitidos ao primeiro ano do primeiro ciclo de estudos de nível superior em Portugal no ano lectivo 2006/07 e adoptámos a mesma metodologia para os alunos finalistas que responderam ao nosso questionário. Utilizando esta metodologia as

---

<sup>59</sup> - Como referimos anteriormente, ACM é acrónimo de Almeida, Costa e Machado, três investigadores portugueses especialistas em sociologia das classes sociais. Esta tipologia, como os próprios autores referem, “surge na sequência de alguns outros estudos desenvolvidos na sociologia portuguesa desde a década de 60/70, nomeadamente por Adérito Sedas Nunes (2000<sup>a</sup> e 2000<sup>b</sup>) onde já era central a questão da origem social dos estudantes universitários” (Machado *et al.*, 2003: 48). João Ferreira de Almeida é referido por Nunes (2008: 5) como um dos “pais fundadores” da sociologia das classes sociais em Portugal a par de José Madureira Pinto.

classes sociais serão operacionalizadas em função de dois indicadores: o indicador familiar de classe e o indicador familiar socioeducacional.

Para caracterizar o percurso dos alunos admitidos em 2006/07 ao ensino superior, recordamos o conjunto de perguntas utilizadas do BA:

P2 – Modalidade de ensino superior;

P15 – Quem financia os custos do ensino a cargo da família;

P20.1 – Razões que mais contribuíram para a escolha do curso;

P20.2 – Razões que mais contribuíram para a escolha do EES;

P22 – Código do curso em que se inscreve;

P23 – Nota de candidatura com que ingressou no par curso/EES;

P25 – Retenções no ensino secundário;

P30 – Que dados considerou para escolher o EES.

#### **6.2.2. QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR A PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DO EES CENTRADA NO ALUNO**

A avaliação da percepção de qualidade dos alunos foi operacionalizada com o contributo da escala utilizada por Capelleras e Veciana (2002). A escala original, composta por 22 itens, foi validada pelos autores referidos através de análise factorial confirmatória. De acordo com os resultados e conclusões desse trabalho, a qualidade é avaliada e medida através de 5 dimensões:

**1) Atitudes e Comportamentos (6 itens), 2) Competência (5 itens), 3) Conteúdos (5 itens), 4) Tangíveis (4 itens) e 5) Organização (2 itens).**

As dimensões **atitudes e comportamentos** e **competência** dizem respeito ao *staff* académico (docentes, tutores e coordenadores); a dimensão **conteúdos** refere-se à utilidade dos materiais disponibilizados no curso, aos cursos oferecidos e à aprendizagem de competências práticas; a dimensão **tangíveis** abrange os edifícios, as salas de aulas, o equipamento utilizado e os meios de acesso a fontes de informação (biblioteca,

computadores, infra-estrutura de rede); por último, a dimensão **organização** abarca aspectos relacionados com a adequação do tamanho das turmas e gestão de horários.

A escala que concebemos originalmente era composta por mais de 40 itens. Neste conjunto inicial de itens estavam incluídos 21 itens da escala utilizada por Capelleras e Veciana (2002) mais um conjunto diversificado de questões que foram sugeridas pela revisão da literatura e pela investigação qualitativa, de observação directa, da problemática em estudo.

Na versão final do inquérito aplicado aos estudantes da nossa amostra a escala de avaliação da percepção de qualidade manteve os 21 itens da escala usada por Capelleras e Veciana (2002) e dos demais itens foram mantidos apenas 3. Os novos itens correspondem às perguntas nº 22, 23 e 24 da escala (cf. anexo nºVII). Os 3 novos itens relacionam-se com aspectos de imagem e organização do EES que, como sugerem estudos recentes, entre outros, Alves e Raposo (2006, 2007 e 2009) e Carvalho (2004) traduzem-se numa das dimensões que mais influencia a satisfação e preferência dos estudantes.

Ao contrário da escala utilizada por Capelleras e Veciana (*idem*), de tipo Likert com 5 pontos, a nossa escala é também de tipo Likert mas par e com seis pontos (de 1 = Muito Mau a 6 = Muito Bom). Estas alterações foram feitas porque, por um lado, o alargamento do número de pontos numa escala permite a redução do enviesamento (Fornell, 1992) e por outro, a utilização de um número par de pontos “obriga” o entrevistado a tomar partido em relação às respostas o que nem sempre acontece quando lhe é possibilitada uma resposta de valor central ou de indiferença “mais cómoda”.

À semelhança de outros estudos realizados, por exemplo na área da saúde por Maxwell (1985) fazemos uma dupla avaliação para cada item da escala: do lado esquerdo avaliamos a relevância do item e, do lado direito, o nível de implementação/estado desse item no EES. Este conceito é ainda utilizado, na área da educação, em estudos de avaliação de qualidade realizados pela UCE de Birmingham, que igualmente consideram a questão da relevância no seu modelo de avaliação.

Na figura seguinte ilustra-se o formato da escala onde, a avaliação da esquerda servirá para ser comparada com a avaliação feita dos itens (à direita) através da importância que lhe é atribuída.

Figura nº 24

Avaliação do grau de importância e de implementação atribuído a um item da escala

<b>Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos?</b> De (1 – Sem Importância, ...,) Até (6 – Muito Importante)								<b>Na sua Escola, que avaliação faz de cada um dos seguintes aspectos?</b> De (1 – Muito mau, ...,) Até (6 – Muito Bom)							
1	2	3	4	5	6	S/O		1	2	3	4	5	6	S/O	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Item em avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

No final da escala surgem cinco itens que se destinam a avaliar de forma global as dimensões de avaliação dos EES. Para além desta escala, o questionário comporta ainda uma pergunta para aferir o estado emocional do entrevistado e seis perguntas de identificação.

### 6.2.3. QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL COGNITIVO DO ALUNO

Na literatura especializada sobre a temática dos perfis cognitivos podemos constatar que os conceitos de estilo e perfil são tratados muitas vezes como sinónimos, o mesmo acontecendo aos vocábulos aprendizagem e cognitivo, embora em relação a estes últimos, como vimos anteriormente, a teoria atribua distinção. Assim sendo, no texto, a utilização do conceito de perfil cognitivo pode surgir, por vezes, como a denominação de estilo, embora atribuamos a ambos o mesmo significado.

O questionário que adoptámos (cf. anexo nº VIII) é constituído pela escala proposta por Honey e Mumford (2000)<sup>a</sup>. Este questionário foi anexado ao questionário de avaliação da percepção de qualidade pelo que não houve necessidade de nele incluir variáveis de identificação do inquirido.

As quatro dimensões puras que compõem o estilo cognitivo que a escala permite identificar são: teórico por oposição a pragmático e reflexivo por oposição a activista. Para a sua definição e operacionalização adoptámos a proposta de Honey e Mumford (2000)<sup>b</sup>.

A dimensão **teórico** pressupõe gostar de perceber onde e como as partes se enquadram no todo, ter vontade de se aproximar de uma visão holística dos problemas abordados, gostar de pensar de forma lógica e objectiva preferindo uma abordagem sequencial aos problemas, privilegiar a abordagem analítica prestando muita atenção ao pormenor e ao detalhe tendendo para um nível de perfeccionismo elevado. Em síntese, os

indivíduos com prevalência para o teórico caracterizam-se por gostarem de trabalhar conceitos e modelos, terem uma visão de conjunto, gostarem de se sentir intelectualmente estimulados até ao seu limite, trabalharem com objectivos claros e estruturados e fazerem apresentações de ideias de forma lógica.

A dimensão **pragmático** significa, antes de mais, gostar de ver como as situações funcionam na prática, pressupõe ter gosto em experimentar novas ideias, ser prático e positivo (em sentido positivista) gostar de encontrar adesão à realidade nas conjecturas e na resolução de problemas, apreciar as oportunidades para, com base nas aprendizagens efectuadas, tentar a solução de problemas. Em síntese, este estilo de aprendizagem caracteriza-se pela necessidade de encontrar relevância no trabalho efectuado, pela vontade de ganhar vantagem prática através das aprendizagens efectuadas, trabalhar em modelos credíveis com técnicas provadas e em actividades reais.

A dimensão **reflexivo** caracteriza os indivíduos que gostam de pensar nos assuntos e problemáticas em detalhe antes de tomarem qualquer acção, significa ter uma abordagem pensativa, ser bom ouvinte e preferir adoptar uma postura de não “dar nas vistas”, estar preparado para ler, reler e estar muito receptivo a todas as oportunidades para repetir uma experiência de aprendizagem. Em síntese, este estilo de aprendizagem caracteriza os indivíduos que preferem pensar muito antes de agir, que se preparam em detalhe para os assuntos, que gostam da investigação e de avaliar situações, que subordinam o tempo das decisões ao seu próprio tempo e que gostam muito de ouvir e de observar.

Por último, a dimensão **activista** significa gostar de tomar acções directas, ser entusiástico e disponível para novos desafios e experiências, estar menos preocupado com acontecimentos passados ou com a contextualização de fenómenos num enquadramento mais vasto. Significa ter preocupações sobretudo com o presente e com o futuro, gostar de experimentar e de participar activamente na mudança, gostar de estar no centro das atenções. Em síntese, os activistas caracterizam-se por gostarem de pensar à sua medida, terem sessões de trabalho curtas e diversificadas em conteúdos, terem oportunidade para evidenciar iniciativa, gostarem de participar e divertir-se.

A escala é constituída por 80 itens divididos em quatro grupos de 20 itens. De acordo com a teoria proposta por Honey e Mumford (2000)<sup>b</sup> cada grupo de 20 itens encontra-se mais correlacionado com uma das quatro dimensões que compõem o estilo cognitivo do indivíduo.



**Figura nº 25**  
**Quatro grupos de 20 itens ligados ao respectivo perfil cognitivo**

<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	5
<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	13	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	9
<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	11
<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>	12	<input type="checkbox"/>	19
<input type="checkbox"/>	17	<input type="checkbox"/>	25	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	21
<input type="checkbox"/>	23	<input type="checkbox"/>	28	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>	27
<input type="checkbox"/>	24	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	20	<input type="checkbox"/>	35
<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	31	<input type="checkbox"/>	22	<input type="checkbox"/>	37
<input type="checkbox"/>	34	<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	44
<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	49
<input type="checkbox"/>	40	<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	50
<input type="checkbox"/>	43	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	53
<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	46	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	54
<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	52	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	56
<input type="checkbox"/>	58	<input type="checkbox"/>	55	<input type="checkbox"/>	61	<input type="checkbox"/>	59
<input type="checkbox"/>	64	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	63	<input type="checkbox"/>	65
<input type="checkbox"/>	71	<input type="checkbox"/>	62	<input type="checkbox"/>	68	<input type="checkbox"/>	69
<input type="checkbox"/>	72	<input type="checkbox"/>	66	<input type="checkbox"/>	75	<input type="checkbox"/>	70
<input type="checkbox"/>	74	<input type="checkbox"/>	67	<input type="checkbox"/>	77	<input type="checkbox"/>	73
<input type="checkbox"/>	79	<input type="checkbox"/>	76	<input type="checkbox"/>	78	<input type="checkbox"/>	80
Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
	Activista	Reflexivo	Teórico	Pragmático			

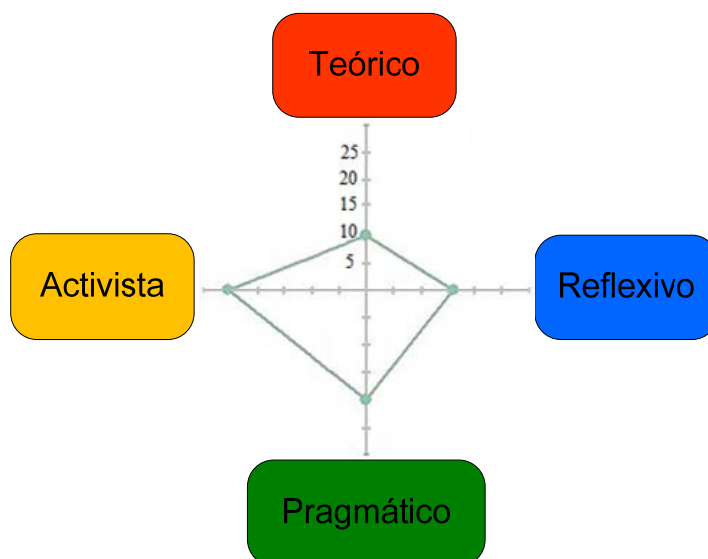
Fonte: Honey e Mumford (2000:14)<sup>b</sup>

Na prática nenhum indivíduo apresenta um estilo cognitivo baseado apenas numa dimensão mas uma combinação destas quatro dimensões onde, todavia, deve ser possível identificar prevalências. Para cada dimensão um indivíduo pode obter uma classificação, em termos absolutos, que varia entre 0 e 20 uma vez que as respostas aos itens são de tipo dicotómico (codificadas com 1=Sim e 0=Não).

O estilo cognitivo de um indivíduo é sempre identificado através dos resultados obtidos nas quatro dimensões de análise.

Uma proposta de avaliação dos resultados baseia-se nos quatro valores absolutos determinados para cada aluno e consiste em avaliar esses valores de *per si*. Nesta abordagem, e para dar mais evidência aos resultados, as marcas obtidas por cada aluno podem ser transformadas em valores relativos, representando os quatro eixos do gráfico radar 100%, ou seja a pontuação máxima da escala, correspondente a 80 pontos.

**Figura nº 26**  
**Representação de perfil cognitivo<sup>60</sup>**



Pode-se, em seguida, comparar os resultados absolutos obtidos para cada aluno com uma “proposta de norma”, elaborada pelos autores da escala, com base em 3500 inquéritos realizados a uma população de estudantes universitários nos EUA. Essa “norma” apresenta-se na tabela seguinte e será posteriormente utilizada para caracterizar os estudantes da nossa amostra.

**Tabela nº 18**  
**Norma baseada nos *scores* obtidos em 3500 inquéritos aplicados a estudantes universitários nos EUA**

<b>Preval. Dim.</b>	<b>Muito Baixo</b>	<b>Baixo</b>	<b>Moderado</b>	<b>Forte</b>	<b>Muito Forte</b>
Reflexivo	0-8	9-11	12-14 (Média 13,6)	15-17	18-20
Activista	0-3	4-6	7-10 (Média 9,3)	11-12	13-20
Teórico	0-7	8-10	11-13 (Média 12,5)	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-11	12-14 (Média 13,7)	15-16	17-20

Fonte: Honey e Mumford (2000: 15)<sup>b</sup>

De acordo com este modelo de interpretação dos resultados, um aluno que obtenha entre 7 e 10 respostas “Sim”, nos 20 itens que identificam a dimensão activista, apresenta um

<sup>60</sup> - No questionário, cf. anexo nº VIII, os itens da escala utilizada encontram-se coloridos em conformidade com a figura apresentada.

perfil cognitivo moderadamente activista. Se para a dimensão reflexivo obtiver entre 15 a 17 pontos o seu perfil cognitivo será agora moderadamente activista e fortemente reflexivo, e assim por diante.

#### **6.2.4. INFORMAÇÃO SOBRE A PERFORMANCE ACADÉMICA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS**

Com base na autorização dada pelos alunos foi-nos fornecida, pelos Serviços Académicos da UCP e pelos mesmos serviços do ISCTE a base de dados com informação do desempenho escolar dos alunos, em particular as notas obtidas às diferentes disciplinas até à data da realização do inquérito.

Como o número total de disciplinas para as quais os alunos obtiveram aprovação não é igual para todos, mas à data todos haviam obtido aprovação a pelo menos 30 disciplinas, considerámos como medida adequada e equitativa, tendo em vista uma avaliação global da performance escolar, calcular para cada aluno, a média das suas 30 disciplinas com melhor pontuação.



## 7. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

A apresentação dos resultados<sup>61</sup> segue, sempre que possível, a ordem pela qual as hipóteses são formuladas. Porém, em alguns casos, torna-se necessário efectuar alguns tratamentos prévios que permitam operacionalizar conceitos necessários à verificação das mesmas. Esta situação sucede, por exemplo, nas hipóteses relacionadas com o estrato ou classe social onde foi necessário, previamente, determinar os indicadores familiares de classe e socioeducacionais, medidas de operacionalização daquele conceito. O mesmo sucede com as hipóteses relacionadas com os perfis cognitivos.

Assim, começamos por apresentar resultados sobre as hipóteses que relacionam os estratos sociais com o acesso ao ensino superior, a performance académica e a percepção de qualidade. As relações entre estrato social e acesso ao ensino superior (que no modelo surgem em rectângulos a branco) são analisadas por recenseamento, ou seja, utilizando a base de dados nacional de 2006/07 do Boletim do Aluno. As demais hipóteses são validadas no âmbito da nossa amostra de alunos que compreendem:

---

<sup>61</sup> - O tratamento estatístico dos dados dos questionários foi feito através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17. As tabelas e gráficos que usámos resultam, regra geral, desta aplicação embora apenas se apresentem, no corpo do trabalho, aqueles elementos que considerámos mais relevantes do ponto de vista da explicação pretendida e das técnicas estatísticas utilizadas. Os elementos utilizados no corpo do trabalho foram traduzidos e re-formatados, os demais *outputs*, relevantes para uma observação mais detalhada das questões mas não fundamentais para o seu entendimento, são remetidos para anexo. Para a produção de tabelas e gráficos baseadas em dados recolhidos em formato electrónico de diferentes entidades e organismos nacionais e internacionais, bem como para a produção de alguns indicadores como seja, por exemplo, o indicador familiares de classe, foram utilizadas outras aplicações informáticas, com especial enfoque para a folha de cálculo WinExcel. O suporte para a produção deste documento foi o processador de texto WinWord que, na sua versão final foi convertido para o formato pdf “*portable data format*” através de um utilitário de *open source*.

- os aspectos ligados aos perfis cognitivos e a sua relação com a performance académica bem como a relação destes (enquanto dimensões internas) com a percepção de qualidade;
- a relação entre a performance académica e a percepção de qualidade;
- a influência do humor na percepção de qualidade;
- a influência das dimensões externas de qualidade na percepção de qualidade.

### **7.1. RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

**Ha1: O estrato social de origem do aluno condiciona o seu percurso de acesso ao ensino superior. Os alunos com melhor performance no secundário, em relação à escolha do curso, valorizam mais os aspectos vocacionais e de relevância (conteúdos do curso e expectativas em relação ao mercado de trabalho); em relação à escolha do EES valorizam mais aspectos relacionados com a imagem/prestígio.**

Sendo esta uma relação que tem vindo a ser estudada no domínio da sociologia, em particular nas relações entre a escola e as desigualdade sociais, existe a nível nacional uma vasta produção científica nesta área e no que “respeita às origens de classes dos estudantes do ensino superior (veja-se alguns dos trabalhos mais recentes como Almeida e outros, 2003, Machado e outros, 2003 e Costa, 2005 e 2007)” (Rodrigues *et al.* 2008: 123). Pese embora o que foi referido, a análise que nos propomos realizar, tendo em vista Ha1, será porventura a que aplica a tipologia ACM<sup>62</sup> de forma mais ampla, na medida em que o faz às admissões ao ensino superior em Portugal no ano lectivo 2006/07, ou seja a uma base de dados composta por informação de 64.303 alunos!

Para validar esta hipótese precisamos, antes de mais, de determinar as classes sociais. Consideramos, na sequência do que ficou exposto em pontos anteriores deste trabalho, que não existe uma tipologia ou metodologia para “criar” classes sociais isenta de críticas ou

---

<sup>62</sup> - Como referimos anteriormente é acrónimo de Almeida, Costa e Machado, autores de estudos sociológicos que desenvolvem, entre outros, o conceito de classe social em estudos realizados a estudantes do ensino superior em Portugal.

objecções como podemos ver no trabalho de revisão sobre esta temática de Nunes (2008). A adopção da proposta ACM decorre de imperativos práticos, por se tratar de uma tipologia compacta que permite captar “as principais clivagens e articulações estruturais entre dimensões de análise de classes” (Machado *et al.* 2003: 52).

A metodologia que propomos para a validação de Ha1, consiste em:

- 1) Determinar o indicador familiar de classe (IFC) e relacioná-lo com as admissões ao ensino superior em Portugal no ano lectivo 2006/07;
- 2) Determinar o indicador familiar socioescolar (IFS) e relacioná-lo com as admissões ao ensino superior em Portugal no referido ano lectivo;
- 3) Relacionar o IFC com o IFS;
- 4) Relacionar o IFC com a modalidade de ensino superior;
- 5) Relacionar o IFC com as formas de financiamento do ensino superior da componente de custos suportada pelas famílias;
- 6) Relacionar o IFC e o IFS com as áreas de estudo, através da Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE);
- 7) Relacionar as classes de notas de candidatura/acesso e o número de retenções no secundário com as razões para a escolha do curso;
- 8) Relacionar as classes de notas de candidatura/acesso e o número de retenções no secundário com as razões para a escolha do estabelecimento de ensino superior;
- 9) Por último, uma breve comparação entre Portugal e 8 países da OCDE em relação à percentagem de alunos que acede ao ensino superior em função do estrato social de origem.

No final deste percurso apresentamos uma síntese dos aspectos analisados mais relevantes tendo em vista a decisão em relação a Ha1.

#### **7.1.1. DETERMINAÇÃO DO INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE (IFC)**

A pergunta nº7 do Boletim do Aluno (BA) refere-se às características socioeconómicas do agregado familiar. Desta pergunta utilizaremos a informação dos pais

para estabelecer a classe social do agregado familiar. Para esse efeito procederemos à recodificação das classes socioeconómicas definidas no BA de acordo com a matriz de construção do indicador individual de classe proposto por Machado *et al.* (2003: 51).

**Tabela nº 19**  
**Reclassificação das classes socioeconómicas para a tipologia ACM**

<b>Classes socioeconómicas definidas no Boletim do Aluno</b>	<b>Indicador individual de classe atribuído</b>
Empresários com profissões intelectuais, científicas e tecnológicas	<b>EDL</b>
Empresários da indústria, comércio e serviços	<b>EDL</b>
Empresários do sector primário	<b>EDL</b>
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	<b>EDL</b>
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	<b>EDL</b>
Pequenos patrões da indústria	<b>EDL</b>
Pequenos patrões do comércio e serviços	<b>EDL</b>
Pequenos patrões do sector primário	<b>EDL</b>
Profissionais intelectuais e científicos independentes	<b>EDL</b>
Profissionais técnicos intermédios independentes	<b>EDL</b>
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	<b>TI</b>
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	<b>TI</b>
Trabalhadores independentes do sector primário	<b>AI</b>
Directores e quadros dirigentes do Estado e das empresas	<b>EDL</b>
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	<b>EDL</b>
Quadros intelectuais e científicos	<b>PTE</b>
Quadros técnicos intermédios	<b>PTE</b>
Quadros administrativos intermédios	<b>EE</b>
Empregados administrativos do comércio e dos serviços	<b>EE</b>
Operários qualificados e semiquaificados	<b>OI</b>
Assalariados do sector primário	<b>AA</b>
Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados	<b>EE</b>
Operários não qualificados	<b>OI</b>
Trabalhadores não qualificados do sector primário	<b>AA</b>
Pessoal das forças armadas	<b>NC</b>
Outras pessoas activas não especificadas	<b>NC</b>
Inactivos	<b>NC</b>

Categories da tipologia ACM:

**EDL** - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais.

**PTE** – Profissionais Técnicos e de Enquadramento.

**TI** – Técnicos Independentes.

**AI** – Agricultores Independentes.

**EE** – Empregados Executantes.

**OI** – Operários Industriais.

**AA** – Assalariados Agrícolas.

**NC** – Não Classificado



De acordo com recodificação efectuada, baseada na tipologia ACM, apresenta-se a distribuição de frequências do Indicador Individual de Classe (IIC) social para os pais dos alunos admitidos em 2006/07 ao primeiro ano do primeiro ciclo do ensino superior português.

**Tabela nº 20**  
**Indicador individual de classe socioeconómica do pai e da mãe (2006/07)**

		Classe socioeconómica do Pai			Classe socioeconómica da Mãe		
		n	%	% válida	n	%	% válida
IIC	EDL	16425	25,5	43,1	9050	14,1	27,7
	PTE	5442	8,5	14,3	6857	10,7	21,0
	TI	1767	2,7	4,6	1263	2,0	3,9
	AI	1020	1,6	2,7	528	,8	1,6
	EE	4758	7,4	12,5	7801	12,1	23,9
	OI	7201	11,2	18,9	5427	8,4	16,6
	AA	1496	2,3	3,9	1775	2,8	5,4
	Total	38109	59,3	100,0	32701	50,9	100,0
Missing	NC	26194	40,7		31602	49,1	
Total		64303	100,0		64303	100,0	

Os resultados obtidos permitem verificar a clara predominância dos sectores de classe mais dotados de capitais económicos e sociais como aqueles de onde provêm mais alunos para o ensino superior. Para o pai como para a mãe, as categorias EDL+PTE representam, respectivamente, 34,0% e 24,8% das proveniências para o ensino superior. Estes dados são todavia bastante menos representativos do que aqueles a que chegam Machado *et al.* (2003: 56) onde estas duas categorias de classe representam 62% dos estudantes do ensino superior. No nosso caso, o elevado número de respostas Não Classificadas terá, porventura, conduzido a esta discrepância uma vez que a análise pelas percentagens válidas conduziria a valores muito mais próximos daqueles. Verifica-se um duplo padrão de recrutamento que, como afirmam Machado *et al.* (idem: 58) é “consequência da progressiva abertura social do sistema universitário, iniciada a seguir a Abril de 74 e que conheceu uma grande expansão nos anos 90.”. Os EE+OI representam para o pai e mãe, respectivamente, 18,6% e 20,5% do total de estudantes admitidos ao ensino superior em 2006/07.

A tipologia ACM prevê ainda a possibilidade de criação de um indicador familiar de classe determinado através da seguinte matriz.

**Tabela nº 21**  
**Matriz para construção do indicador familiar de classe**

		EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA	NR
		1	2	3	4	5	6	7	8
EDL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PTE	2	1	2	2	2	2	2	2	2
TI	3	1	2	3	4	4	4	4	4
AI	4	1	2	4	5	6	6	6	6
EE	5	1	2	4	6	7	10	10	10
OI	6	1	2	4	6	10	8	10	10
AA	7	1	2	4	6	10	10	9	9
NR	8	1	2	4	6	10	10	9	99

Fonte: Adaptado de Machado *et al.* (2003: 52)

Cód.	Acron.	Descrição do indicador familiar de classe
1	EDL	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
2	PTE	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
3	TI	Técnicos Independentes
4	Tipl	Trabalhadores Independentes Pluriactivos
5	AI	Agricultores Independentes
6	Aipl	Agricultores Independentes Pluriactivos
7	EE	Empregados Executantes
8	OI	Operários Industriais
9	AA	Assalariados Agrícolas
10	AEpl	Assalariados Executantes Pluriactivos
99	NR	Não Resposta

Apresentam-se na tabela seguinte (e no anexo nº XI) os resultados do IFC<sup>63</sup> para os alunos admitidos ao ensino superior em 2006/07.

**Tabela nº 22**  
**Indicador Familiar de Classe (2006/07)**

		n	%	% válida
IFC	EDL	19079	29,7	43,3
	PTE	7067	11,0	16,0
	TI	387	,6	,9
	Tipl	1660	2,6	3,8
	AI	240	,4	,5

<sup>63</sup> - A determinação dos indicadores familiares de classe (IFC) para os 64.303 alunos foi calculada com base na matriz ACM, partindo do indicador de classe da Mãe e do Pai. Estes dados foram trabalhados em excel com as funções VLOOKUP() e MATCH() através das quais foi possível automatizar o processo de determinação desses indicadores. Depois de determinado o IFC, para cada aluno, foram transferidos para uma nova variável na base de dados em SPSS.

		n	%	% válida
	AIpl	837	1,3	1,9
	EE	2284	3,6	5,2
	OI	2908	4,5	6,6
	AA	1660	2,6	3,8
	AEpl	7958	12,4	18,1
	Total	44080	68,6	100,0
Não válidos	99	20223	31,4	
Total		64303	100,0	

Verifica-se uma clara prevalência das famílias de classe EDL e PTE como aquelas das quais mais alunos provêm para o ensino superior. As duas classes representam 40,7% do total e 59,3% das percentagens válidas de alunos admitidos ao 1º ano do ensino superior em 2006/07. As classes EE, OI e AEpl representam 20,5% do total e 29,9% das percentagens válidas dos estudantes e justificam a ideia de existência do *duplo padrão de recrutamento* o que significa, nas palavras de Machado *et al.* (2003: 58) “que na Universidade se repercutem e jogam dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social”.

A prevalência elevada de famílias de classe AEpl deve-se à forma como o algoritmo da matriz ACM trata os casos de monoparentalidade e/ou não resposta sobre um dos pais. Os AEpl são todas as combinações dos AA, EE, OI e NR.

### 7.1.2. DETERMINAÇÃO DO INDICADOR FAMILIAR SOCIOESCOLAR (IFS)

Regressando aos dados do Boletim do Aluno, em relação ao nível socioeducacional de origem, a pergunta nº8 daquele questionário comporta uma classificação para o pai e para a mãe com 10 categorias diferentes (cf. al. b) do anexo nºI). Para operacionalizar esta informação vamos proceder a uma recodificação destas 10 categorias em 3 novas categorias (1 – Até final do ensino básico - o limite superior corresponde ao 9º ano de escolaridade, 2 – Ensino secundário - do 10º ano até ao 12º ano e ensino médio sem certificação de nível superior e 3 – Ensino superior) e criar uma nova variável, o indicador socioeducacional do agregado familiar “construída segundo um critério de dominância (grau de ensino mais elevado do pai ou mãe) isto é, sem hierarquia apriorística baseada no sexo”, (Machado *et al.*,

2003: 54). Procedimento semelhante ao enunciado foi adoptado por Rodrigues *et al.* (2008: 125).

**Tabela nº 23**  
**Indicador familiar socioescolar do agregado (2006/07)**

	n	%	% válidas
Básico	29886	46,5	49,6
Secundário	14156	22,0	23,5
Superior	16173	25,2	26,9
Total	60215	93,6	100,0
Missing	4088	6,4	
Total	64303	100,0	

A constituição de um IFS cria um efeito de “inflação” dos capitais escolares das famílias, resultado de se ter aplicado um critério de dominância, ou seja, o indicador socioescolar de um agregado em particular corresponde ao nível de escolaridade mais elevado do pai e/ou da mãe. Sendo verdade que o agregado familiar não têm escolaridade mas sim os indivíduos que o compõem, esta opção pode ser sustentada com a argumentação apresentada por Machado *et al.*, (2003: 64) quando refere que “importa ter em conta que, no contexto de socialização familiar, esses capitais culturais mais elevados tenderão a constituir os recursos disponíveis de referência prática.”.

Em relação aos alunos admitidos ao ensino superior em 2006/07 e de acordo com a análise da tabela anterior verifica-se que o indicador socioescolar do agregado familiar que prevalece é o básico, com 49,6% das respostas válidas. O nível secundário e médio (cursos de formação pós-secundário sem reconhecimento de formação de nível superior) é o que tem menos expressão com 23,5% e o nível superior caracteriza 26,9% dos agregados com respostas válidas.

Numa primeira abordagem, como a percentagem de famílias EDL representa 43,3% dos alunos, a elevada percentagem de IFS de nível mais baixo pode gerar alguma perplexidade. Todavia, estes valores não são contraditórios na medida em que, mesmo com a “inflação” dos capitais escolares, a percentagem de famílias EDL com IFS de nível básico e secundário representa 62,4% (37,2%+25,2%) das famílias desta classe e, por outro lado, também a percentagem de PTE com IFS ao nível do (básico e secundário) representa 31,3% (10,6%+20,7%). Estes valores podem ser analisados na tabela do ponto seguinte.

### 7.1.3. RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE E INDICADOR FAMILIAR SOCIOESCOLAR

A distribuição do IFS dentro do IFC constitui-se como um elemento importante de análise na medida em que evidencia a forma como o capital educacional e cultural nem sempre se revela, ele próprio, elemento de diferenciação ao nível da caracterização socioeconómica. No anexo nº XII a) encontra-se uma tabela completa com o cruzamento destas duas variáveis.

**Tabela nº 24**  
**Indicador Familiar de Classe cruzado com Indicador Familiar Socioescolar (2006/07)**

IFC	Nível socioescolar do agregado		
	Básico	Secundário	Superior
EDL	37,2%	25,2%	37,6%
PTE	10,6%	20,7%	68,8%
TI	61,9%	27,2%	11,0%
TIpl	61,9%	28,2%	9,9%
AI	74,7%	13,7%	11,6%
AIpl	75,0%	17,3%	7,7%
EE	32,8%	52,7%	14,5%
OI	79,7%	17,9%	2,4%
AA	85,4%	10,9%	3,7%
AEpl	62,1%	29,7%	8,3%
Total	43,8%	25,6%	30,6%

Legenda do IFC, cf. legenda da tabela nº21

Da análise da tabela anterior verifica-se que dentro do indicador familiar de classe dos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) 37,6% dos agregados familiares pertencem ao nível socioescolar superior. Na classe dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) a percentagem de agregados com nível socioescolar superior é de 68,8%. Em relação ao total das famílias, o nível socioescolar superior encontra-se em 30,6%.

O nível socioescolar mais baixo, quando determinado dentro do mesmo indicador familiar de classe, encontra-se nas classes dos Assalariados Agrícolas (AA) 85,4% seguida dos Operários Industriais (OI) com 79,7%. Com valores acima dos 70% estão ainda as classes socioeconómicas dos Agricultores Independentes pluriactivos (AIpl) com 75,0% e os Agricultores Independentes (AI) em que 74,7% dos agregados detêm nível socioescolar básico.

A classe socioeconómica onde o nível socioescolar secundário é preponderante é a dos Empregados Executantes (EE) onde os agregados familiares com aquele nível socioescolar representam 52,7% dos agregados.

A análise da tabela nº 24 permite-nos verificar que o nível socioescolar básico caracteriza 43,8% das famílias dos alunos que acederam ao ensino superior em 2006/07.

Se dentro de cada indicador social de classe compararmos a sua composição socioescolar (% dentro do nível socioescolar) conseguimos também evidenciar alguns aspectos relevantes. Como seria de esperar, apenas as classes socioeconómicas, EDL e PTE, apresentam para o nível socioescolar superior uma percentagem mais elevada do que para os níveis secundário e básico. A classe dos PTE é aquela em que se verifica a maior assimetria socioescolar a favor do nível superior (os PTE correspondem a 3,9% dos agregados com nível socioescolar básico e a 36,2% com nível superior).

#### **7.1.4. RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE E A MODALIDADE DE ENSINO SUPERIOR**

A modalidade de ensino superior à qual o aluno ingressou, como referimos anteriormente, corresponde à pergunta nº2 do BA. Esta pergunta admitia três categorias de resposta, a saber: público, particular/cooperativo e Universidade Católica Portuguesa. No anexo nº XII a) encontra-se uma tabela completa com o cruzamento do IFC com a modalidade de ensino.

**Tabela nº 25**  
**Indicador Familiar de Classe cruzado com a modalidade de ensino superior (2006/07)**

IFC	Modalidade Ensino		
	Público	Particular e Cooperativo	Univ. Católica Portuguesa
EDL	75,7%	19,9%	4,4%
PTE	80,1%	16,4%	3,5%
TI	78,9%	17,6%	3,5%
TIpl	82,2%	15,9%	1,9%
AI	83,5%	15,2%	1,3%
AIpl	84,0%	14,8%	1,3%
EE	80,9%	16,7%	2,4%
OI	86,7%	12,0%	1,2%
AA	83,7%	14,7%	1,6%

IFC	Modalidade Ensino		
	Público	Particular e Cooperativo	Univ. Católica Portuguesa
AEpl	82,6%	15,5%	1,9%
Total	79,4%	17,4%	3,2%

Legenda do IFC, cf. legenda da tabela nº21

Para o ano em apreço, a percentagem válida de alunos admitidos reparte-se da seguinte forma: 79,4% para o ensino superior público, 17,4% para os EES particular e cooperativo e 3,2% para a UCP.

Da classe EDL, 75,7% dos alunos frequentam o ensino superior público; da TI aquela percentagem é de 78,9% e para os PTE é 80,1%. As classes sociais que mais contribuem com alunos para o sistema particular e cooperativo e UCP são a dos EDL seguida dos TI e dos PTE com respectivamente 24,3%, 21,1%, e 19,9% dos alunos destas classes a frequentarem EES não públicos. Esta situação é compreensiva embora por razões diferentes para os grupos (EDL, PTE) e TI. Ao primeiro grupo associa-se um nível socioescolar predominantemente superior sendo também um grupo ao qual correspondem níveis de rendimento superior. Em relação ao segundo grupo o seu nível socioescolar predominante é o básico seguido do secundário, como vimos na tabela que cruza o indicador familiar de classe com o nível socioescolar, todavia este grupo faz parte do referido duplo padrão de recrutamento que, tendo rendimentos disponíveis procura fomentar a mobilidade social através de investimentos em educação. Em alguma medida estes dois grupos caracterizam-se pela sua disponibilidade para suportar custos de formação mais elevados para dar resposta às suas necessidades formativas o que se traduz também num acesso mais diversificado à oferta de ensino superior.

Através da análise da tabela de cruzamento completa podemos verificar que, do total de alunos admitidos ao ensino superior público, as classes EDL e PTE contribuem com 57,3%. A evidenciar o duplo padrão de recrutamento verifica-se que as classes EE e OI, conjuntamente, são responsáveis por 12,5% das admissões e o agrupamento das classes AA e AEpl por 22,9%. Estes dois grandes grupos são responsáveis por 92,7% das admissões ao ensino superior público, em Portugal, no ano lectivo 2006/07.

As classes EDL, PTE e TI têm ainda a particularidade de, em termos relativos o seu contributo ser maior para a Universidade católica portuguesa do que para o ensino público e

particular e cooperativo. Do total de alunos admitidos à UCP, no ano em análise, a maioria provém de famílias EDL e PTE, que conjuntamente representam 77,0%.

#### 7.1.5. RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE E AS FORMAS DE FINANCIAMENTO DOS CUSTOS DO ENSINO A CARGO DAS FAMÍLIAS

O financiamento dos custos do ensino superior (1º ciclo) a cargo das famílias é maioritariamente suportado pelos pais dos alunos, todavia esta tendência apresenta algumas diferenças em função da classe social dos alunos.

**Tabela nº 26**  
**Indicador familiar de classe cruzado com as formas de financiamento dos custos do ensino superior a cargo das famílias (2006/07)**

IFC	Custo do ensino financiado por:			
	Pelos pais	Pelo aluno	Por bolsa de estudo	Por outro meio
EDL	76,7%	16,9%	4,3%	2,1%
PTE	78,2%	15,4%	4,2%	2,2%
TI	69,9%	19,9%	6,6%	3,5%
TIpl	66,5%	18,7%	12,3%	2,5%
AI	66,4%	22,3%	8,8%	2,5%
AIpl	70,1%	15,7%	12,2%	2,0%
EE	76,1%	14,8%	6,9%	2,2%
OI	66,6%	17,8%	13,3%	2,4%
AA	54,9%	22,8%	19,5%	2,9%
AEpl	64,4%	18,5%	14,5%	2,6%
Total	72,6%	17,2%	7,9%	2,3%

Embora o financiamento da participação familiar dos custos do ensino superior seja maioritariamente suportado pelos pais verifica-se que, à medida que caminhamos para classes sociais de menores rendimentos, a percentagem de financiamento daquelas despesas suportadas pelo próprio aluno, por bolsas de estudo e por outras formas de financiamento (que podem incluir empréstimos, outros subsídios, apoio de outros familiares, etc) aumenta. Verifica-se que o financiamento por bolsa de estudo, dentro das respectivas classes, apresenta valores que variam e que correspondem a 4,3% nos EDL e 4,2% nos PTE e são majorados para as classes mais desfavorecidas de pluriactividade (que, por força do algoritmo utilizado, representam em muitos casos situações de monoparentalidade) com 12,3% nos TIpl, 12,2% nos AIpl e 14,5% nos AEpl. Verifica-se ainda que a atribuição/utilização de bolsa de estudo



como fonte de financiamento do ensino superior, corresponde a 13,3 % do total das fontes de financiamento nos OI e a 19,5% nos AA.

Analisando a tabela completa do cruzamento (cf. anexo nºXII a)) verifica-se que do total de custos de financiamento suportados pelos pais, 63,4% pertencem às classes EDL e PTE. Do total de custos suportados pelos alunos, 57,1% pertencem também àquelas duas classes sociais. Quanto às bolsas de estudo, do total de bolsas atribuídas, 32,4% foram atribuídas a alunos das classes EDL e PTE, 41,5% a alunos das classes com pluriactividade TIpl, AIpl e AEpl, 15,5% a alunos das classes EE e OI e 9,5% a alunos provenientes da classe AA.

A utilização, nos pontos anteriores de tabelas de contingência, em vez de uma metodologia de análise conjunta de todas as variáveis envolvidas como, por exemplo, a análise de correspondências múltiplas (ACM), deve-se ao facto de através destas tabelas de cruzamento das variáveis, duas-a-duas, ser possível identificar um conjunto de relações entre as categorias das mesmas que acabam por ficar diluídas quando utilizamos, por exemplo, a ACM.

#### **7.1.6. RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE, O INDICADOR FAMILIAR SOCIOEDUCACIONAL E A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL TIPO DE ENSINO (CITE)**

Para a análise da classificação internacional tipo de ensino cruzada com o indicador familiar de classe considerámos oportuna a utilização da técnica de análise de dados Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) em detrimento da utilização de uma tabela de cruzamento de dados a duas dimensões.

A utilização da ACM justifica-se pela sua capacidade para, segundo Hair *et al.* (1998: 548) “reduzir dimensões e permitir a criação de mapas perceptuais.” sempre que o investigador “necessite de quantificar um conjunto vasto de dados de natureza qualitativa depositada em variáveis de natureza nominal” (Hair *et al.* (1998: 552)).

Utilizando algumas variáveis do boletim do aluno, em particular as que identificam o EES, o tipo de curso, o seu nome e o seu código (P22) a DGES classificou os diferentes

curros dentro da taxonomia da Classificação Internacional Tipo de Ensino (CITE)<sup>64</sup> e da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)<sup>65</sup>.

A CITE está estruturada em *outline* e permite dois níveis de discriminação da informação. O 1º dígito (de 0 a 9) classifica 10 grandes grupos e o 2º dígito (de 1 a 9) organiza até 9 áreas de estudo dentro de cada grande grupo. Embora a CITE contenha uma classificação das áreas de estudo o seu nível de desagregação não é suficiente para permitir recolher dados relativos às diferentes áreas de educação e formação (educação formal e profissional).

A CNAEF acrescenta à CITE o 3º dígito (de 0 a 9) que permite explicitar dez áreas de educação e formação, dentro de cada área de estudo. Neste sistema o dígito 0 é utilizado para explicitar programas transversais dentro de uma área de estudo.

Para verificarmos a existência de relações entre o IFC, o IFS e o código CITE vamos aplicar a estas variáveis da base de dados do boletim do aluno a ACM. A variável IFC apresenta 10 categorias, a IFS tem 3 categorias e a CITE que vamos utilizar com um nível de desagregação de 2 dígitos, correspondente à identificação das áreas de estudo, apresenta 22 categorias. Com esta configuração a ACM pode conter, um número máximo de dimensões dado por (Carvalho (2008: 54)).

$$r_{\max} = \min\{(n-1); (p - \max(m_1; 1))\} \quad (8)$$

sendo:

n: número de indivíduos

p: número de categorias (activas)

m<sub>1</sub>: número de variáveis (activas) sem não-respostas

Na nossa base de dados, cf. anexo nºXIII, o número máximo de dimensões da ACM é de 31 dimensões.

---

<sup>64</sup> - A CITE foi concebida pela UNESCO com a designação *International Standard Classification of Education* (ISCED) e com a finalidade de ser um instrumento de classificação que permita compilar e avaliar as estatísticas educativas tanto a nível nacional como internacional. O sistema foi aprovado pelo Gabinete de Estatística das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) em 1996 tendo sido revisto e actualizado em 1997. Foi desenvolvido um manual que estabelece as directrizes claras para a aplicação desta classificação aos diferentes estados membro. Este manual foi adaptado à realidade portuguesa dando origem à Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF) aprovada pela portaria nº 316/2001 de 2 de Abril.

<sup>65</sup> - Em 1999 o EUROSTAT e o CEDEFOP actualizaram a Classificação das Áreas de Formação que passou a designar-se Classificação das Áreas de Educação e Formação. Estas alterações repercutiram-se em Portugal na publicação da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) em 2004. A portaria nº256/2005 de 16 de Março revoga a CNAF e aprova a CNAEF.

Para determinar o número de dimensões a considerar na ACM efectuámos a análise para o número máximo de dimensões (cf. anexo nºXIII). Em face do número elevado de dimensões o decréscimo da inércia (que indica a percentagem da variância explicada pelas variáveis activas da respectiva dimensão) é muito gradual, não se verificando nenhum “subconjunto inicial de dimensões, cuja variância explicada se destaque das restantes” (Carvalho (2008: 62)) embora se constate a tendência que se regista em muitas aplicações para alguma supremacia das duas primeiras dimensões.

Na tabela seguinte apresentamos o sumário do modelo considerando duas dimensões.

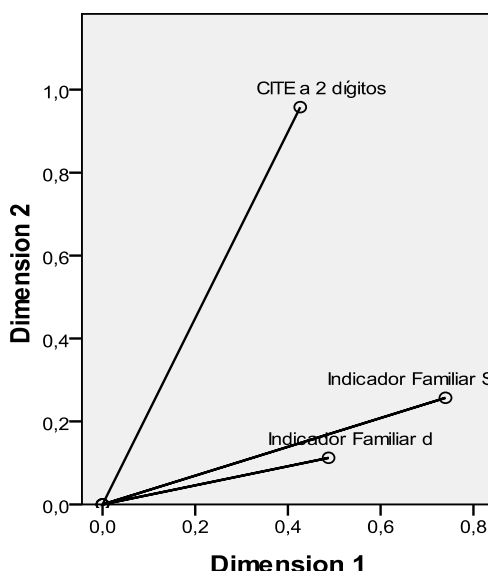
**Tabela nº 27**  
**Sumário do modelo ACM para o IFC, IFS e CITE (2 dígitos)**

Dimensão	Alfa de Cronbach	Variância calculada para	
		Total (Valor próprio)	Inércia
1	,593	1,654	,551
2	,370	1,327	,442
Total		2,981	,994
Média	,494 <sup>a</sup>	1,491	,497

<sup>a</sup> A media do Alfa de Cronbach baseia-se na média do valor próprio.

A associação entre as diferentes categorias das variáveis que formam as dimensões 1 e 2 apresenta os seguintes valores: 0,593 para a dimensão 1 e de 0,370 para a dimensão 2. A variância da primeira e segunda dimensões são explicadas, respectivamente, em 55,1 % e 44,2% pelas variáveis introduzidas no modelo.

**Gráfico nº 17**  
**Discriminação das variáveis IFC, IFS e CITE (2 dígitos)**





ao nível da segunda dimensão. Os PTE e EDL situam-se na parte positiva da dimensão 1 enquanto os demais IFC se situam na zona negativa dessa dimensão.

Para além dos aspectos referidos não é possível definir umnexo para as relações entre estas variáveis. Isto significa que considerando a globalidade das áreas de estudo e as variáveis de caracterização sócioeconómica, não é possível identificar critérios de proximidade ou de relacionamento entre as variáveis. Este mapa perceptual sugere que a existência do *duplo padrão de recrutamento* não dita regras ao nível das escolhas e possibilidades de frequência das diferentes áreas de estudo. Esta é a situação que se identifica quando olhamos esta problemática numa perspectiva macro que garante a necessária democraticidade do sistema. Todavia, sabemos que existem algumas franjas de oferta, em particular nas áreas ligadas à medicina, em que a influência do legado socioeconómico se faz sentir de forma muito forte. Para avaliar esta presunção vamos efectuar uma ACM aos cursos, definidos ao nível da CNAEF (3 dígitos), para os quais as médias de candidatura na 1ª fase do ano lectivo 2006/07 foram mais elevadas.

**Tabela nº 28**  
**Cursos com notas de candidatura até ao último candidato**  
**iguais ou superiores a 170 da primeira fase em 2006/07**

<b>Código CNAEF</b>	<b>Cód. classificação ACM</b>	<b>CURSO</b>	<b>Nota do último candidato 1ª fase 2006/07</b>
721	6	Medicina	183,0
581	4	Arquitectura	181,0
724	7	Medicina Dentária	174,5
524	3	Bioengenharia	173,5
726	8	Dietética e Nutrição	172,5
726	8	Fisioterapia	172,3
640	5	Medicina Veterinária	171,5
211	1	Belas Artes – Design Comunicação	171,0
727	9	Ciências Farmacêuticas	170,9
214	2	Design de Comunicação	170,0

Fonte: Dados disponibilizados no site da DGES, ficheiro em excel.

Para efectuarmos a ACM considerando apenas estes cursos filtrámos a base de dados para só ficarem disponíveis apenas os alunos desses cursos. O número de categorias das variáveis CNAEF, IFC e IFS é, respectivamente: 9, 10 e 3 categorias; o que conduz a um número máximo de 18 dimensões. Também para esta situação, face ao elevado número de dimensões a inércia decresce de forma gradual embora se verifique que as duas primeiras dimensões são aquelas para as quais as variáveis do modelo explicam uma maior

percentagem da variância (cf. anexo nº XIII). Em função destes resultados realizámos a ACM considerando as duas primeiras dimensões da qual se apresenta, de seguida a tabela de sumário.

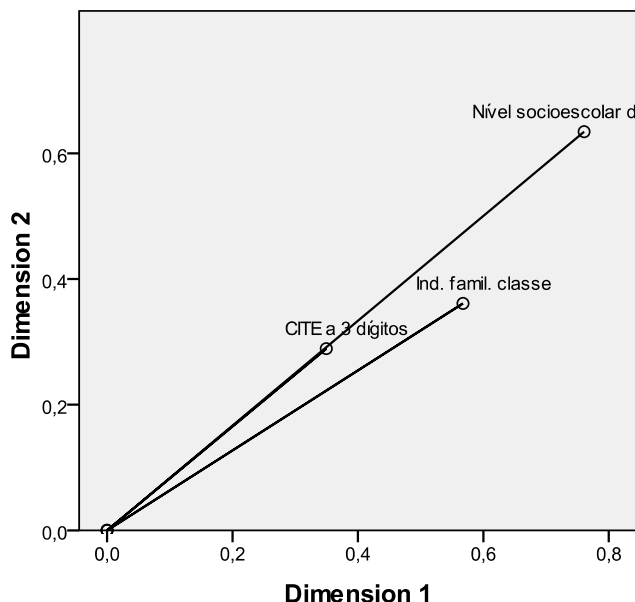
**Tabela nº 29**  
**Sumário do modelo ACM para o IFC, IFS e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07**

Dimensão	Alfa de Cronbach	Variância calculada para	
		Total (Valor próprio)	Inércia
1	,606	1,678	,559
2	,332	1,285	,428
Total		2,962	,987
Média	,487 <sup>a</sup>	1,481	,494

<sup>a</sup>. A média do Alfa de Cronbach baseia-se na média do valor próprio.

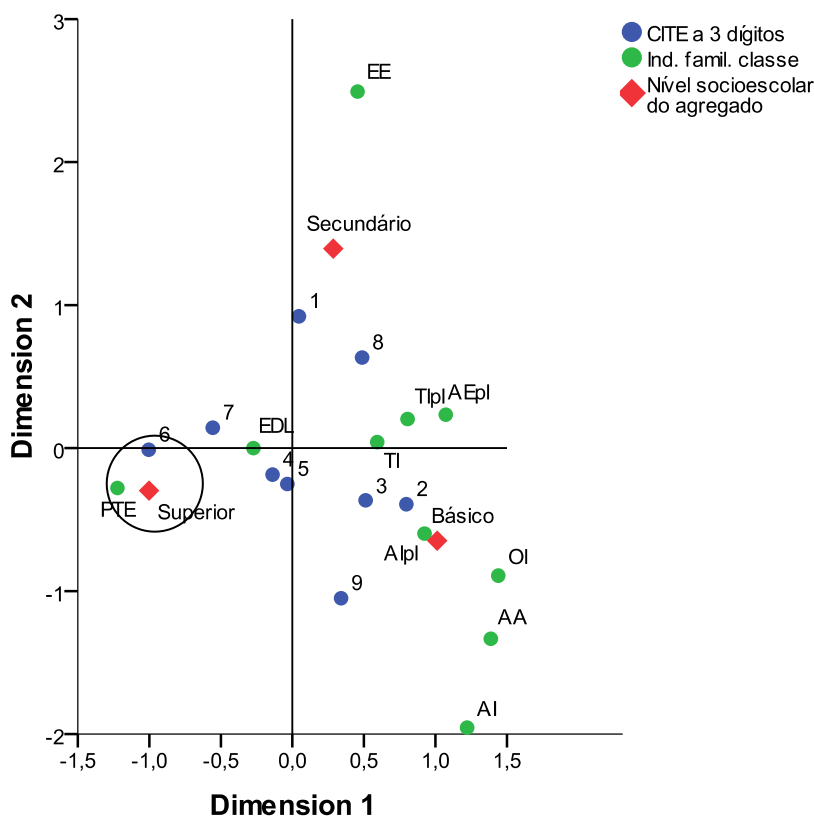
A dimensão 1 apresenta um nível de associação das variáveis e das suas categorias de 0,606 e a dimensão 2, de 0,332. As variáveis deste modelo explicam 55,9% da variância da dimensão 1 e 42,8% da dimensão 2.

**Gráfico nº 19**  
**Discriminação dos indicadores familiares de classe e socioescolares e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07**



As três variáveis apresentam maior nível de discriminação para a dimensão 1. Pode ainda concluir-se que o IFS discrimina mais na dimensão 2 do que o IFC.

**Gráfico nº 20**  
**Mapa perceptual dos indicadores familiares de classe e socioescolares e cursos com nota de acesso mais elevada 2006/07**



No mapa perceptual anterior surge uma associação bastante nítida entre o código 6 (medicina<sup>66</sup>) e as famílias de origem PTE e o IFS de nível superior. Enquanto para os demais cursos electivos não se vislumbra uma associação com significado especial entre o curso e o IFC e/ou IFS, no curso 6 essa associação surge de forma muito explícita, como havíamos referido. O curso 7 (medicina dentária) como escolha de compromisso, para um número considerável dos seus utentes, tendo em vista estratégias futuras de mudança para a medicina, apresenta também alguma proximidade ao grupo referido anteriormente, situando-se na parte negativa da dimensão 1. Os demais cursos situam-se nos quadrantes I e IV, correspondentes a um IFS de nível **secundário** e **básico**, respectivamente. É também nestes quadrantes que se situam as famílias EE, AEpl e OI que, como referimos anteriormente, compõem a base fundamental do *duplo padrão de recrutamento* do ensino superior em Portugal.

<sup>66</sup> - O procedimento de categorização da ACM atribuiu os códigos 6 ao CNAEF 721 – Medicina e 7 ao CNAEF 724 - Medicina dentária, como se pode ver na tabela nº28.

### 7.1.7. PERFORMANCE ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO E RAZÕES DE ESCOLHA DO CURSO

A pergunta nº20 do boletim do aluno (cf. al. b) do anexo nºI) elenca um conjunto de onze razões que podem ter sido ponderadas pelos alunos para a escolha do seu curso superior. Nesta pergunta pedia-se aos alunos que indicassem as duas razões que mais haviam contribuído para a sua escolha. No conjunto de razões definidas, sem entrar em considerações sobre a validade de algumas das opções apresentadas, consideramos adequado no âmbito hipótese formulada proceder ao agrupamento das variáveis iniciais que se apresentam:

- v1 - o curso tem saídas profissionais;
- v2 - vocação, gosto pelas matérias do curso;
- v3 – o curso é novo;
- v4 – o curso tem uma boa componente teórica;
- v5 – boa percentagem de diplomados;
- v6 – o curso tem uma boa componente prática;
- v7 – médias de entrada elevadas;
- v8 – médias de entrada acessíveis;
- v9 – qualidade de vida académica e convívio;
- v10 – maior possibilidade de entrada;
- v11 – boa percentagem de colocações no mercado de trabalho.

Conforme apresentado, numerámos as variáveis de 1 a 11, de cima para baixo e procedemos as seguintes agrupamentos:  $v1+v11$ ,  $v2+v4+v6$ ,  $v8+v10$ ,  $v3+v5+v7+v9$ .

Como a resposta a estes itens é de tipo lógico (0=não, 1=sim) o sinal de mais significa o operador lógico conjunção, ou seja, desde que uma das variáveis seja 1 o resultado é 1. Também decorre deste algoritmo que um aluno que tenha respondido aos dois factores dentro do mesmo agrupamento, passa a ser representado por apenas 1 resposta à pergunta, ou seja, um aluno que, por exemplo, tenha seleccionado as respostas v1 e v11, no tratamento surge como tendo dado apenas uma resposta que corresponde ao agrupamento das duas. O primeiro agrupamento constitui uma nova variável que passamos a designar como “Boas expectativas de colocação no mercado de trabalho”; o segundo designamos como “Vocação, Conteúdos do curso”; o terceiro como “Maximizar possibilidades de acesso ao ensino superior”; o último como “Outras razões”. A primeira e segunda razões são aquelas que se relacionam directamente com a formulação da nossa hipótese. Todavia, para obtermos todas as possibilidades de resposta, numa situação em que os alunos podiam escolher até dois itens,



procedemos à codificação de uma nova variável, baseada nestas quatro, que admite como alternativas de resposta a indicação de apenas 1 razão, o que conduz a 4 opções, mais as possibilidades cruzadas de duas razões, ou seja, mais 6 opções de resposta. No total a nova variável assume 10 categorias de resposta.

**Tabela nº 30**  
**Razões de escolha do curso**

	n	%	% válidas
1-Boas expectativas de colocação no mercado trabalho	5987	9,3	9,6
2-Vocação, Conteúdos do curso	16287	25,3	26,2
3-Maximizar possibilidade acesso ao ensino superior	1886	2,9	3,0
4-Outras razões	420	,7	,7
1+2	23686	36,8	38,1
1+3	3053	4,7	4,9
1+4	1617	2,5	2,6
2+3	5089	7,9	8,2
2+4	3609	5,6	5,8
3+4	578	,9	,9
Total	62212	96,7	100,0
Missing values (99)	2091	3,3	
Total	64303	100,0	

As razões de escolha do curso mais evocadas pelos alunos são a 1 e 2 (38,1% respostas válidas) ou seja, alunos que escolheram as opções Vocação ou Conteúdos do curso e Boas expectativas de colocação no mercado de trabalho. Dos alunos que apenas elegeram 1 razão para escolha do curso, aquela que apresenta maior expressão é a 2 (26,2%) Vocação, Conteúdos do curso. Para termos uma ideia de como se distribuem estas razões pelos alunos com diferentes performances académicas, vamos cruzar esta variável com as classes de notas de ingresso no ensino superior para as quais se apresenta a seguinte tabela resumida<sup>67</sup>.

**Tabela nº 31**  
**Razões de escolha do curso e classes de notas de ingresso no ensino superior**

	Classes de nota de acesso					Total
	[9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
1-Boas expectativas para o mercado de trabalho	11,8%	9,7%	8,5%	7,0%	3,8%	9,1%
2-Vocação, Conteúdos do curso	19,6%	20,3%	21,8%	22,4%	21,6%	21,0%
3-Maximizar a possib. de acesso ao ensino superior	5,9%	4,5%	2,7%	1,3%	,3%	3,6%
4-Outras razões	,7%	,5%	,5%	,4%	,4%	,5%
1+2	30,5%	35,9%	42,5%	50,2%	62,1%	40,0%
1+3	9,6%	7,9%	4,0%	2,1%	,3%	5,9%
2+3	13,0%	11,3%	9,4%	5,4%	1,5%	9,8%
1+4	2,9%	3,1%	2,9%	2,7%	1,9%	2,9%

<sup>67</sup> - A tabela completa pode ser consultada no anexo nºXII.

	Classes de nota de acesso					Total
	]9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
2+4	4,4%	5,3%	7,0%	8,0%	7,8%	6,1%
3+4	1,7%	1,5%	,7%	,5%	,3%	1,1%
Total do peso das Classes de nota de acesso	15,6%	37,1%	29,0%	14,8%	3,5%	100,0%

As categorias de resposta 1 a 4 apresentam valores significativos que resultam, por um lado, do algoritmo de agrupamento utilizado mas, por outro, do facto de um número significativo de estudantes ter apontado apenas uma razão para a escolha do curso.

Os dados sugerem que os alunos com menores notas de acesso são aqueles que mais fundamentam a escolha do curso nas “expectativas de empregabilidade”. Do total de alunos com nota de acesso entre ]9,5 e 12], 11,8% evocam esta razão em exclusivo ou duas razões que caíram neste agrupamento, enquanto para os alunos com notas mais elevadas, entre ]18 e 20], esta percentagem corresponde apenas a 3,8%.

A escolha do curso baseada em aspectos de “vocação e de conteúdos do curso”, é a mais evocada por todos os alunos, a seguir à resposta mais frequente, a que combina as opções 1 e 2. A escolha 2 representa 21,0% do total de alunos.

A percentagem de alunos que diz ter escolhido o curso utilizando um critério de “maximização da possibilidade de acesso” representa apenas 3,6% dos alunos. Nas condições de mercado em que este inquérito é aplicado, caracterizadas por um superávit de oferta face à procura, era esperado um valor modesto para a evocação desta razão de escolha. No total esta opção é referida por 3,6% do total dos alunos.

A categoria “outras razões” é residual representando 0,5% do total dos alunos.

A escolha do curso baseada nas opções 1 e 2 foi referida por 40,0% dos alunos. Enquanto para os alunos do primeiro escalão de notas de candidatura (notas mais baixas) esta opção corresponde a 30,5% das escolhas, ou seja, 30,5% dos alunos deste escalão de nota evoca as razões 1 e 2 para a escolha do curso, no escalão de notas mais elevadas esta percentagem ascende a 62,1% dos alunos. Aliás, verifica-se que a percentagem de alunos que utiliza como razões de escolha do curso as opções 1 e 2 cresce sempre que cresce o escalão de nota de candidatura. Ascende a 70,1% a percentagem de alunos que evoca estas duas razões, separadamente e em conjunto, como as mais importantes para a escolha do seu curso. Nos alunos com notas mais baixas estas razões são evocadas por 61,9% dos alunos enquanto nos de notas mais elevadas esta percentagem ascende a 87,5%. De facto estas duas razões são aquelas que melhor consubstanciam a noção de relevância do ensino superior na óptica do

aluno, ou seja, a oferta formativa deve satisfazer as suas expectativas em termos de vocação e de conteúdos e, por outro lado, deve ser expectável a aceitação/desejo dessa formação no mercado, traduzida pelas expectativas de empregabilidade.

Uma outra dimensão da performance escolar reside no número de repetências no ensino secundário. Como em circunstâncias normais os alunos com melhores classificações são os que apresentam menores taxas de repetência, o cruzamento desta última variável com as razões para a escolha do curso devem conduzir a conclusões idênticas às da análise anterior. De facto assim acontece, analisando o referido cruzamento (cf. anexo nºXII), verificamos que as razões 1 e 2 são utilizadas em percentagem decrescente de nenhuma para 4 retenções. Dos alunos com nenhuma retenção no secundário, 41,5% seleccionaram as razões 1 e 2, dos que tiveram 4 retenções 29,1% consideraram aquelas duas razões na escolha do curso. Verifica-se que 73,0% dos alunos sem retenções, de forma agregada e separada, assinalaram estas duas razões como factores que contribuíram para a escolha do seu curso.

#### **7.1.8. PERFORMANCE ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO E RAZÕES DE ESCOLHA DO EES**

Para o tratamento desta questão adoptámos a mesma metodologia do ponto anterior. Ou seja, a segunda parte da pergunta nº20 do boletim do aluno (cf. versão b) do anexo nºI) elenca um conjunto de dez razões que podem ter sido ponderadas pelos alunos para a escolha do estabelecimento de ensino superior a frequentar. Nesta pergunta pedia-se aos alunos que indicassem as duas razões que mais haviam contribuído para a sua escolha.

As variáveis originais são:

- v1 – localização;
- v2 – prestígio;
- v3 – médias de entrada elevadas;
- v4 – médias de entrada acessíveis;
- v5 – custos mais reduzidos;
- v6 – boa percentagem de colocações no mercado de trabalho;
- v7 – possibilidade de estudar e trabalhar;
- v8 – maior possibilidade de entrada;
- v9 – qualidade da vida académica e convívio;
- v10 – boa percentagem de diplomados.

No conjunto de razões definidas, uma vez mais sem entrar em considerações sobre a validade de algumas das opções apresentadas, consideramos que faz sentido no âmbito da nossa hipótese proceder aos seguintes agrupamentos: v1, v2+v3+v6, v4+v8, v5+v7+v9+v10. Refira-se ainda que, no âmbito das variáveis disponibilizadas na pergunta 20, não existe nenhuma que se refira aos docentes pelo que não poderemos através destes resultados avaliar essa parte da hipótese.

Como a resposta a estes itens é dicotómica (0=não, 1=sim) o sinal de mais significa o operador lógico conjunção, ou seja, desde que uma das variáveis apresente o valor 1 o resultado é 1. Também decorre deste algoritmo que um aluno que tenha respondido aos dois factores dentro do mesmo agrupamento, passa a ser representado por apenas 1 resposta à pergunta, ou seja, um aluno que, por exemplo, tenha seleccionado as respostas v2 e v3, no tratamento surge como tendo dado apenas uma resposta que corresponde ao agrupamento das duas. A variável v1 mantém a sua designação ou seja diz respeito à “Localização”; o segundo agrupamento designamos como “Prestígio”; o terceiro como “Maximizar possibilidades de acesso ao ensino superior” e o último como “Outras razões”. Para obtermos todas as possibilidades de resposta, numa situação em que os alunos podiam escolher até dois itens, procedemos à codificação de uma nova variável, baseada nestas quatro, que admite como alternativas de resposta a indicação de apenas 1 razão, o que conduz a 4 opções, mais as possibilidades cruzadas de duas razões, ou seja, mais 6 opções de resposta. Assim, no total, a nova variável assume 10 categorias de resposta.

**Tabela nº 32**  
**Razões de escolha do EES**

	n	%	% válidas
1-Localização	4790	7,4	7,8
2-Prestígio	7965	12,4	13,0
3-Maximizar possibilidade de acesso	4257	6,6	6,9
4-Outras razões	3146	4,9	5,1
1+2	12962	20,2	21,1
1+3	6682	10,4	10,9
1+4	10241	15,9	16,7
2+3	2879	4,5	4,7
2+4	6116	9,5	10,0
3+4	2304	3,6	3,8
Total	61342	95,4	100,0
Missing values (99)	2961	4,6	
Total	64303	100,0	

As razões de escolha do estabelecimento de ensino superior mais evocadas pelos alunos são a 1 e 2 com 21,1% das escolhas válidas, segue-se a 1 e 4 escolhidas por 16,7% dos

alunos, depois o factor Prestígio que representa 13,0% das escolhas. As escolhas com menor representatividade são a 3 e 4 e a 2 e 3 que, de certa forma, até representa razões antagónicas. Verificamos que a razão “Prestígio” é evocada de forma isolada e em conjunto em 48,8% das respostas. À semelhança do procedimento adoptado no ponto anterior, para conhecermos melhor a forma como estas razões são usadas para apoiar a decisão de escolha do EES, em função da performance escolar dos alunos, vamos cruzar esta variável com as classes de nota de acesso ao ensino superior. Apresenta-se, de seguida a tabela resumida desse cruzamento<sup>68</sup>.

**Tabela nº 33**  
**Razões de escolha do EES e classes de notas de acesso no ensino superior**

	Classes de nota de acesso					Total
	[9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
1-Localização	8,0%	7,3%	6,7%	5,3%	3,3%	6,8%
2-Prestígio	8,0%	10,5%	13,2%	16,5%	17,9%	12,0%
3-Maximizar possibilidade de acesso	11,5%	9,8%	7,9%	4,2%	1,6%	8,4%
4-Outras razões	4,4%	3,5%	2,9%	2,1%	2,4%	3,2%
1+2	15,3%	17,8%	23,1%	32,8%	40,2%	21,9%
1+3	16,5%	15,8%	12,8%	7,7%	2,4%	13,4%
2+3	18,1%	16,5%	14,6%	13,4%	13,4%	15,6%
1+4	6,0%	6,0%	5,6%	4,7%	2,1%	5,6%
2+4	6,5%	8,0%	9,8%	11,1%	14,5%	9,0%
3+4	5,8%	4,9%	3,5%	2,2%	2,3%	4,1%
Total do peso das Classes de nota de acesso	15,7%	37,0%	29,0%	14,7%	3,6%	100,0%

A “Localização do EES” é um factor que em termos de valorização individual e numa análise relativa às várias classes de notas de acesso é mais valorizado pela classe de notas mais baixas (8,0%) enquanto na classe de notas mais elevadas, dos ]18-20], representa apenas 3,3%. Verifica-se ainda que este factor decresce sempre que a classe de nota de candidatura aumenta.

O factor “Prestígio do EES” considerado isoladamente e em termos relativos às classes de notas de candidatura apresenta um comportamento inverso ao anterior ou seja, o seu peso sobe à medida que aumentam as notas de acesso. Assim, na classe de notas de acesso mais baixas representa 8,0% e na classe de notas mais alta 17,9% dos seus alunos evoca este aspecto como razão que contribuiu para a escolha do EES. Verifica-se ainda que a percentagem de alunos a referir este factor dentro do respectivo escalão de notas de acesso cresce sempre que aquele escalão também aumenta.

<sup>68</sup> - A tabela completa deste cruzamento pode ser consultada no anexo nºXII.

O factor “Maximizar a possibilidade de acesso ao ensino superior” apresenta um comportamento idêntico ao da “Localização”. Representa 11,5% das escolhas do escalão de notas mais baixo e 1,6% do mais alto.

As “Outras razões” representam 3,2% do total de respostas. Quando analisadas dentro das classes de notas de acesso o seu valor varia entre 4,4% para o escalão de notas mais baixo e 2,1% penúltimo escalão de notas.

A combinação das razões 1 e 2 é a que tem maior representatividade global, ou seja 21,9% dos alunos escolheram esta opção. Dentro das classe de notas mais elevadas 40,2% dos alunos escolheram esta opção. A percentagem desta opção também decresce à medida que a classe de notas de acesso decresce, representando 15,3% das escolhas na classe de notas mais baixa.

A opção 2 de forma isolada e em combinação com outras opções é evocada por 48,5% do total de alunos. Considerando os alunos da classe de notas mais baixas este factor é evocado por 35,8% desses alunos, enquanto nos alunos pertencentes à classe de notas mais elevadas esta opção é referida por 75,7% desses alunos.

No anexo nºXII pode analisar-se o cruzamento das razões para a escolha do estabelecimento de ensino superior com o número de retenções no secundário.

Enquanto os alunos com mais retenções valorizam mais as razões de Localização (11,4%) e de Maximização da possibilidade de acederem ao ensino superior (11,1%) nos alunos sem retenções aqueles factores são escolhidos por, respectivamente 6,8% e 6,5% dos alunos. Do total de alunos sem retenções, 13,8% evoca a razão prestígio isoladamente enquanto na classe de 4 retenções este factor é referido por 10,1% dos alunos.

A razão Prestígio é referida de forma isolada ou em conjunto por 35,4% dos alunos com mais retenções e por 52,7% dos alunos sem retenções.

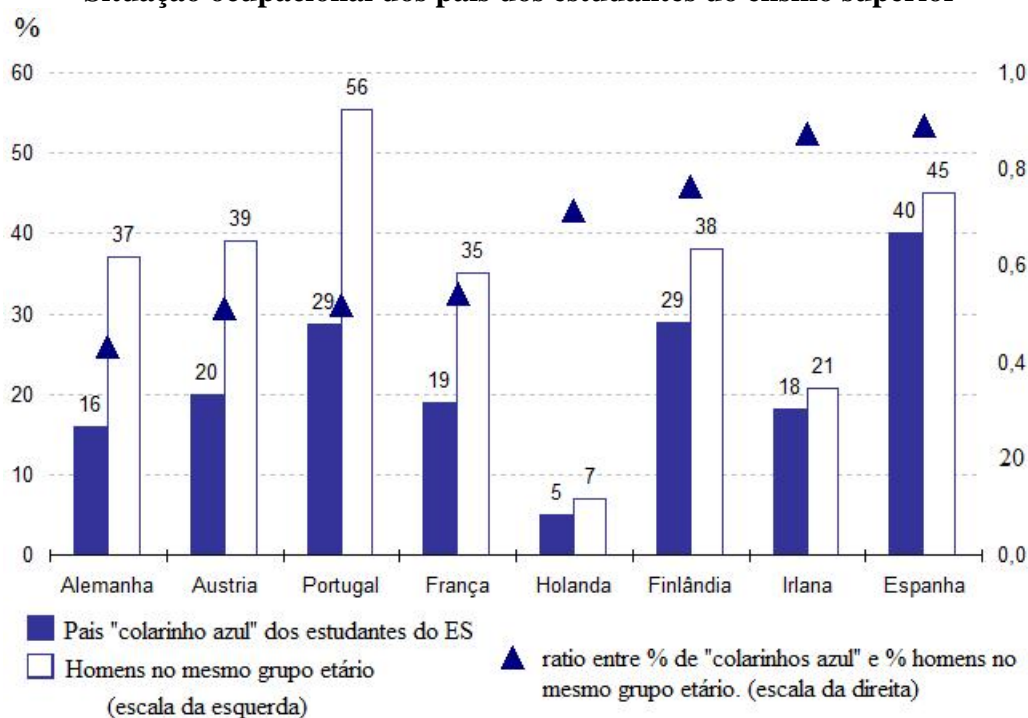
### **7.1.9. CLASSE SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, COMPARAÇÃO ENTRE 8 PAÍSES DA OCDE**

Embora os dados anteriormente analisados demonstrem, de forma clara, o designado *duplo padrão de recrutamento*, Portugal continua a ser um dos países da OCDE onde as

dinâmicas de mobilidade social proporcionadas pelo ensino superior são, em termos comparativos, menos representativas.

Se utilizarmos estatísticas recentes da OCDE, evidenciadas pelo gráfico seguinte onde se apresenta para 8 países a percentagem de alunos que acede ao ensino superior em função do estrato social de origem (determinado, neste caso, através das habilitações e profissão do pai) podemos analisar aspectos que indiciam o grau de mobilidade nesses países. O conceito de “blue-collar worker” é adoptado pela própria OCDE para significar um estrato ou classe social que produz trabalho manual ou técnico em contraste com os “white-collar workers” que produzem trabalho não manual, por isso de natureza sobretudo intelectual, geralmente associado a trabalho de secretária. O nível educacional e de potencial de rendimento também é, regra geral, menor nos trabalhadores “colarinho azul” quando comparados com os trabalhadores “colarinho branco”.

**Gráfico nº 21**  
**Situação ocupacional dos pais dos estudantes do ensino superior**



Fonte: OCDE (2007: 116)

Os países que apresentam maior desequilíbrio são a Alemanha, a Áustria, Portugal e França. Para Portugal podemos verificar que 29% dos estudantes do ensino superior provêm de famílias em que o pai é trabalhador “colarinho azul” quando esta classe social, dentro da classe etária dos pais dos alunos que frequentam o ensino superior (40 a 60 anos de idade)

representa 56% da população. Ou seja, em Portugal, a probabilidade de vir a frequentar o ensino superior sendo filho de “colarinho azul” é de 0,52 (29/56) na Alemanha esta probabilidade ainda é menor correspondendo a 0,43. Em todos os demais países em comparação esta probabilidade é superior sendo na Irlanda de 0,86 e em Espanha de 0,89.

#### **7.1.10. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES À HIPÓTESE HA1**

- 1) Verifica-se uma acentuada prevalência das famílias de classe EDL e PTE como sendo aquelas das quais mais alunos provêm para o ensino superior. Salienta-se ainda que foram identificadas as classes EE, OI e AEpl representando uma percentagem significativa de proveniência de alunos, o que apoia e justifica a ideia de existência do *duplo padrão de recrutamento* dos alunos do ensino superior em Portugal;
- 2) Mesmo considerando o efeito de inflação provocado pelo indicador familiar socioescolar, o nível que prevalece é o básico. O nível secundário e médio (cursos de formação pós-secundário sem reconhecimento de formação de nível superior) é o que tem menor expressão e o nível superior encontra-se entre um e o outro;
- 3) O indicador familiar de classe PTE é aquele que apresenta maior percentagem de qualificação familiar ao nível do ensino superior, segue-se o EDL;
- 4) Apenas as classes socioeconómicas, EDL e PTE, apresentam para o nível socioescolar superior uma percentagem mais elevada do que para os níveis secundário e básico;
- 5) O ensino superior público representa cerca de 80% das admissões de alunos repartindo-se os restantes ~20% pelo ensino particular e cooperativo e pela UCP;
- 6) O ensino não público é sobretudo frequentado por alunos das classes EDL e PTE que em princípio são detentoras de um maior rendimento disponível e por isso com acesso a uma mais vasta oferta de soluções formativas de nível superior;
- 7) O financiamento da comparticipação familiar dos custos do ensino superior é maioritariamente suportada pelos pais todavia verifica-se que, à medida que caminhamos para classes sociais de menores rendimentos, a percentagem de financiamento daquelas despesas suportadas pelo próprio aluno, por bolsas de estudo e por outras formas de financiamento (que podem incluir empréstimos, outros subsídios, apoio de outros familiares, etc) aumenta;



- 8) O financiamento da componente familiar de custos do ensino superior é maioritariamente suportada pelos pais em todas as classes sociais. As bolsas assumem maior expressão nas classes de menores rendimentos;
- 9) Embora o indicador familiar de classe não apresente capacidade de discriminação quando analisado em conjunto com a totalidade das áreas de estudo (CITE a 2 dígitos) verifica-se que o mesmo não sucede quando isolamos os cursos com nota de acesso mais elevada. Nesta situação observamos que, dentro destes, os cursos de medicina se encontram mais próximos da classe PTE e de IFS de nível superior, que os demais cursos deste grupo;
- 10) Quanto às razões de escolha do curso verifica-se que 40,0% dos alunos evocaram as razões 1 (expectativas face ao mercado de trabalho) e 2 (vocação, conteúdos do curso) em conjunto, como factores mais ponderosos na escolha do seu curso. Enquanto para os alunos do primeiro escalão de notas de candidatura (notas mais baixas) as opções 1 e 2 são seleccionadas por 30,5% dos alunos, no escalão de notas mais elevadas a percentagem ascende a 62,1%. Verifica-se ainda que à medida que cresce o escalão de nota de candidatura também aumenta a percentagem de alunos que refere as opções 1 e 2. Estas duas razões são evocadas, de forma separada e em conjunto, por 70,1% dos alunos;
- 11) Os alunos sem retenções no secundário, em termos relativos, evocam em maior número as razões 1 (expectativas face ao mercado de trabalho) e 2 (vocação, conteúdos do curso) como razões que contribuíram para a escolha do seu curso. Do total destes alunos 73,0% evocam estas duas razões, de forma agregada ou isolada, como aspectos relevantes para a escolha do seu curso;
- 12) No que concerne às razões que os alunos mais consideram terem contribuído para a escolha do estabelecimento de ensino superior verifica-se que a combinação das razões 1 (Localização) e 2 (Prestígio do EES) é a que tem maior representatividade global, ou seja 21,9% dos alunos escolheram esta opção. Dentro das classe de notas mais elevadas a percentagem é de 40,2%. A percentagem desta opção decresce à medida que a classe de notas de acesso decresce, representando 15,3% das escolhas na classe de notas mais baixa. A razão “Prestígio” de forma isolada e em combinação com outras opções é evocada por 48,5% do total de alunos. Considerando os alunos da classe de notas mais baixas este factor é evocado por 35,8% desses alunos, enquanto nos alunos pertencentes à classe de notas mais elevadas esta opção é referida por 75,7% desses alunos;

- 13) À semelhança do que se passa com os alunos da classe de notas mais elevadas também a classe de alunos sem retenções no secundário é aquela que em termos relativos mais evoca a razão “Prestígio” para a escolha do estabelecimento de ensino superior;
- 14) Quando analisamos a posição de Portugal no quadro de oito países da OCDE em relação ao padrão de recrutamento para o ensino superior verificamos que 29% dos estudantes do ensino superior provêm de famílias em que o pai é trabalhador “colarinho azul” quando esta classe social, dentro da classe etária dos pais dos alunos que frequentam o ensino superior (40 a 60 anos de idade) representa 56% da população. Ou seja, em Portugal, a probabilidade de vir a frequentar o ensino superior sendo filho de “colarinho azul” é de 0,52 (29/56) na Alemanha esta probabilidade ainda é menor correspondendo a 0,43. Em todos os demais países em comparação esta probabilidade é superior sendo na Irlanda de 0,86 e em Espanha de 0,89.

Em consequência dos resultados e do que ficou exposto, suportado pela análise efectuada, consideramos que não existe evidência empírica para suportar a hipótese formulada que o **estrato social de origem de um aluno condiciona o seu percurso de acesso ao ensino superior**. Verifica-se, por outro lado, que os dados suportam a hipótese que **os factores de relevância para a escolha do curso (aspectos vocacionais e de conteúdo do curso e aspectos ligados às expectativas de mercado de trabalho) são mais mencionados ou tidos em consideração pelos alunos com melhor performance académica**, medida pelas suas notas de acesso ao ensino superior e pelo número de retenções no secundário. Verifica-se também que **os alunos das classes de nota de acesso mais elevadas e menos retenções no secundário são aqueles que em relação à escolha do EES mais valorizam a razão “Prestígio” associada ao próprio EES**.

## **7.2. RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL DO AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO E PERFORMANCE ACADÉMICA.**

**Ha2: O estrato social de origem do aluno condiciona a sua performance académica no ensino superior.**

Neste ponto pretendemos analisar a influência do estrato social na performance académica do estudante ao nível do ensino superior. Por isso, como referimos anteriormente, os dados que servirão de suporte ao tratamento deste tópico, e dos que se seguem, dizem respeito à amostra de alunos que constituímos para este efeito.

A frequência do ensino superior caracteriza-se, muitas vezes, por ser um processo que se faz acompanhar da emancipação e autonomia crescente dos jovens face ao seu agregado familiar de origem. Esta circunstância, entre outras, tem marcado os estudos que se debruçam sobre este assunto levando a que na teoria se evidencie uma tendência para afirmar a independência entre as variáveis: classe social de origem e performance académica. Num trabalho recente, desenvolvido em Portugal, questiona-se a este propósito que “se, em termos de acesso as desigualdades sociais estão ainda vincadas no tecido social que caracteriza a população inscrita no ensino superior, como é que estas se revelam em termos de sucesso escolar?” (Costa e Lopes, 2008: 124). Os resultados deste estudo apontam para a independência entre as variáveis, classe social de origem e existência ou não de reprovações.

Porém, os autores do estudo referido apelam a toda a parcimónia na interpretação destes resultados procurando justificá-los porque, “por um lado, as bifurcações e os mecanismos de selecção escolares a que estes alunos já foram sujeitos no passado, onde precisamente algumas desigualdades sociais tiveram tradução e tendo em conta o acesso ao ensino superior como um filtro socialmente marcante, atenuariam o efeito de classe social no desempenho actual; por outro lado, a variável para aferir o sucesso, estruturada em termos dicotómicos, só permite uma leitura cruzada com as reprovações (ou não) declaradas, ocultando a graduação desse sucesso, onde a classe social poderia ter uma maior capacidade explicativa.” (Costa e Lopes, 2008: 124). Acresce ainda que existe um fenómeno que se tem afirmado nos últimos anos e que pode influenciar, com sinal contrário, os processos de autonomização dos alunos face aos seus agregados familiares de origem. Referimo-nos à tendência generalizada para a elevação da escolaridade de nível superior, umas vezes promovida pelo mercado de trabalho, outras pela integração dos ciclos de estudos; o que, com frequência, faz retardar o processo de autonomização familiar dos estudantes, quanto mais não seja a nível financeiro.

Não sendo uma questão de resposta simples, o nosso trabalho constituirá mais uma aproximação para a explicação deste fenómeno. Na nossa amostra será determinado, para cada aluno, o indicador familiar de classe e o indicador familiar socioescolar através da metodologia ACM, anteriormente descrita e utilizada. Estes indicadores serão cruzados com

um indicador quantitativo de performance, elaborado a partir das 30 disciplinas realizadas por cada aluno, com aprovação e com melhor classificação. Desta forma, a metodologia que seguiremos para validar a hipótese em apreço, comporta as seguintes etapas:

- 1) Determinar o indicador individual de classe (IIC) do pai e o IIC da mãe;
- 2) Determinar o indicador familiar de classe (IFC);
- 3) Comparar a média obtida pelo alunos, às 30 disciplinas com melhor nota, nos três grupos formados pelo IFC. Para esta comparação serão utilizados testes paramétricos para igualdade de médias e não paramétricos para a igualdade de distribuições caso não se verifique o pressuposto de normalidade dos grupos populacionais. Através destes testes pretende-se verificar se existe evidência estatística para apoiar a hipótese de igualdade de comportamentos populacionais;
- 4) Repetir as últimas duas etapas mas considerando o indicador familiar socioescolar (IFS) no lugar do IFC.

### **7.2.1. INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE E DESEMPENHO ACADÉMICO MEDIDO PELA MÉDIA OBTIDA ÀS 30 DISCIPLINAS COM MELHOR PONTUAÇÃO**

O modelo do Boletim do Aluno em vigor à data de admissão destes alunos, entre 1999-00 e 2000-01, é o que se encontra na versão a) do anexo nºI. Neste modelo a pergunta nº7 sobre as características sócio-económicas do agregado é ligeiramente diferente do modelo posterior (que foi tratado para o ano lectivo 2006-07) pelo que, para procedermos à identificação dos indicadores de classe tivemos que estabelecer novamente as correspondências entre os grupos socioeconómicos da pergunta nº7 e a tipologia ACM. A tabela com essas correspondências encontra-se no anexo nºXIII.

**Tabela nº 34**  
**Indicador individual de classe do pai e da mãe dos alunos da amostra**

		Classe socioeconómica do pai			Classe socioeconómica da mãe		
		n	%	% válida	n	%	% válida
IIC	EDL	50	38,8	58,8	21	16,3	30,9
	PTE	14	10,9	16,5	18	14,0	26,5
	AI	2	1,6	2,4			
	EE	13	10,1	15,3	22	17,1	32,4

		Classe socioeconómica do pai			Classe socioeconómica da mãe		
		n	%	% válida	n	%	% válida
	OI	5	3,9	5,9	5	3,9	7,4
	AA	1	,8	1,2	2	1,6	2,9
	Total	85	65,9	100,0	68	52,7	100,0
Missing	NC				17	13,2	
	9	44	34,1		44	34,1	
Total		129	100,0		129	100,0	

Verifica-se na nossa amostra de alunos, tanto para o pai como para a mãe, uma prevalência dos indicadores sociais de classe EDL e PTE. Em relação ao pai, 75,3% dos alunos apresentam indicador social de classe, de tipo EDL ou PTE representando aquela percentagem 57,4% em relação à mãe. Verifica-se ainda que a prevalência PTE na mãe é superior à do pai. Observam-se ainda nestes dados, pese embora a dimensão da nossa amostra, algumas tendências identificadas noutros estudos, porventura mais representativos da população estudantil do ensino superior em Portugal. Pode constatar-se a existência do duplo padrão de recrutamento existente em Portugal e o peso notório da classe EE. Como referimos, a estrutura de classes da nossa amostra encontra-se em consonância com o resultado de outros estudos, em particular, aquele desenvolvido por Machado *et al.* (2003: 58) no qual se refere que “Analisando mais de perto as origens de classe dos estudantes, vê-se que, de entre os sectores menos providos de recursos, são os filhos de empregados executantes os que mais chegam à Universidade. Mais do que os filhos de operários e também mais do que os filhos de trabalhadores independentes.”.

**Tabela nº 35**  
**Indicador familiar de classe dos alunos da amostra**

		n	%	% válida
IFC	EDL	54	41,9	62,8
	PTE	17	13,2	19,8
	AIpl	1	,8	1,2
	EE	7	5,4	8,1
	OI	2	1,6	2,3
	AEpl	5	3,9	5,8
	Total	86	66,7	100,0
Missing	99	43	33,3	
Total		129	100,0	

Os indicadores familiares de classe EDL+PTE representam 82,6% das percentagens válidas em relação às classes de proveniência dos alunos desta amostra. Esta prevalência tão acentuada nestas classes também se deverá ao facto de 43,4% do total dos alunos da amostra pertencerem a um curso ministrado pela Universidade Católica Portuguesa que, como se sabe, não é uma instituição pública de ensino superior.

Face à reduzida dimensão amostral para algumas categorias do IFC procedemos à recodificação desta variável reduzindo as suas categorias a apenas 3, a saber: EDL, PTE e Outros; passando o número de observações válidas em cada grupo a ser, respectivamente  $n_1=54$ ,  $n_2=17$  e  $n_3=15$ .

Na tabela seguinte apresenta-se o resultado dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk à normalidade<sup>69</sup> de cada grupo populacional para a variável média das 30 melhores disciplinas.

**Tabela nº 36**  
**Teste à normalidade de cada grupo populacional de IFC para a variável média das 30 disciplinas**

		Teste à Normalidade						
		IFC	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
			Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Média das 30 melhores disciplinas	EDL	,307	54	,000	,559	54	,000	
	PTE	,092	17	,200	,954	17	,527	
	Outros	,312	15	,000	,709	15	,000	

<sup>a</sup> - Com correcção de significância de *Lilliefors*.

Como não podemos pressupor que a variável média apresenta distribuição normal para os grupos populacionais EDL e Outros, procederemos ao teste *Kruskal Wallis* (KW) para igualdade de distribuições dos três grupos.

**Tabela nº 37**  
**Teste *Kruskal Wallis* à igualdade de distribuição nos três grupos de IFC para a média das 30 melhores disciplinas**

	Média das 30 disciplinas com melhor classificação
Chi-Square	1,219
df	2
Asymp. Sig.	,544

<sup>69</sup> - Os restantes elementos de análise deste teste encontram-se no anexo nºXV.

Como consequência do teste efectuado que apresenta um nível de significância de 0,544, concluímos que, para a população e para um nível de significância de 5%, não existe evidência estatística para rejeitar a hipótese nula que a distribuição da variável média das 30 melhores disciplinas nos três grupos é ou possa ser igual na população.

Esta conclusão é também corroborada por Costa e Lopes (2008: 124) quando afirmam que “a classe social de origem perde valor na explicação das variações do sucesso escolar” porque, “as bifurcações e os mecanismos de selecção escolar a que estes estudantes já foram sujeitos no passado, onde precisamente algumas desigualdades sociais tiveram tradução e tendo em conta o acesso ao ensino superior como um filtro socialmente marcante, atenuariam o efeito da classe no desempenho actual”.

### **7.2.2. INDICADOR FAMILIAR SOCIOESCOLAR E DESEMPENHO ACADÉMICO MEDIDO PELA MÉDIA OBTIDA ÀS 30 DISCIPLINAS COM MELHOR PONTUAÇÃO**

Para determinar o indicador familiar socioescolar vamos utilizar os mesmos critérios utilizados em 7.1.2. quer para recodificar as variáveis do nível habilitacional do pai e da mãe quer para o estabelecimento do indicador familiar socioescolar (IFS) uma vez mais baseado num critério de dominância.

**Tabela nº 38**  
**Indicador familiar socioescolar da amostra**

	n	%	% válida
Básico	33	25,6	38,4
Secundário	19	14,7	22,1
Superior	34	26,4	39,5
Total	86	66,7	100,0
NR	43	33,3	
Total	129	100,0	

Os agregados com indicador socioescolar de nível superior representam 39,5% das percentagens válidas de alunos da amostra. Verifica-se ainda uma percentagem elevada ao nível do ensino básico, que corresponde a 38,4% das proveniências, mesmo considerando que este nível de ensino tem como patamar superior o 9º ano de escolaridade.

Na tabela seguinte apresenta-se o resultado da análise da distribuição da variável média das 30 disciplinas com melhor avaliação em relação ao IFS. Os demais outputs deste estudo encontram-se no anexo nºXVI.

**Tabela nº 39**  
**Teste à normalidade de cada grupo populacional de IFS para a variável média das 30 disciplinas**

		Teste à Normalidade						
		IFS	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
			Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Média das 30 disciplinas com melhor classificação	Básico	,156	33	,039	,938	33	,058	
	Secundário	,337	19	,000	,664	19	,000	
	Superior	,078	34	,200*	,979	34	,730	

<sup>a</sup> - Com correcção de significância de *Lilliefors*.

Verifica-se que o grupo correspondente ao IFS **ensino secundário** apresenta um nível de significância que obriga a rejeitar H0 de normalidade de distribuição da variável, pelo que utilizaremos o teste *Kruskal Wallis* (KW) para avaliar a igualdade de distribuições dos grupos na população.

**Tabela nº 40**  
**Teste KW à média das 30 melhores disciplinas nos três grupos de IFS**

	Média das 30 disciplinas com melhor classificação
Chi-Square	2,351
df	2
Asymp. Sig.	,309

Para um nível de significância de 5% o teste com uma significância de 0,309 conduz-nos à não rejeição da hipótese nula de que, na população os alunos provenientes dos diferentes grupos de IFS tenham a mesma média escolar.

### 7.2.3. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES À HIPÓTESE HA2

1) Na nossa amostra verifica-se uma forte prevalência de alunos com proveniência dos grupos EDL e PTE. Estes dois grupos representam 82,6% dos alunos da amostra;



- 2) Não existe evidência estatística para assumir que, na população, os diferentes grupos de alunos com diferente proveniência ao nível do IFC, possam ter desempenhos médios diferentes;
- 3) Não existe evidência estatística para assumir que, na população, os diferentes grupos de alunos com diferente proveniência ao nível do IFS, possam ter desempenhos médios diferentes.

Em consequência da análise efectuada consideramos ser plausível admitir o não relacionamento entre as dimensões estrato social de origem dos alunos e a sua performance académica no ensino superior. Ou seja, tanto o IFC como o IFS mostraram ser independentes da performance académica no ensino superior, medida através da média às 30 disciplinas com melhor classificação; verificou-se ainda que a performance académica média dos grupos na população, pode ser igual. Pelo que ficou expresso, a decisão em relação a Ha2 deverá ser de rejeitar que **“o estrato social de origem do aluno condiciona a sua performance académica no ensino superior”**.

### **7.3. RELAÇÃO ENTRE ESTRATO SOCIAL DE ORIGEM DO ALUNO E A PERCEPÇÃO DE QUALIDADE**

**Ha3: O estrato social de origem do aluno condiciona a forma como este percepção as dimensões externas da qualidade do serviço.**

O questionário aplicado aos alunos (cf. anexo nº VII) continha no final da escala um conjunto de 5 itens destinados a avaliar a percepção global de qualidade relativamente a cinco dimensões externas de qualidade, a saber: atitudes e comportamentos, competências, conteúdos, tangíveis e imagem e organização.

Para avaliarmos a relação entre os estratos sociais, operacionalizados através do indicador familiar de classe (IFC) e a percepção de qualidade, calculámos a média aritmética simples das respostas destes cinco itens, obtendo uma nova variável que designamos como “percepção de qualidade”. Um alfa de *Cronbach* de 0,799 demonstra uma forte associação

entre as cinco variáveis, consistentes para medir uma única dimensão e, com base nesse resultado, validou-se a referida transformação.

Fizemos um ensaio de hipóteses para a igualdade de médias entre mais do que dois grupos independentes. O primeiro ensaio consistiu em testar, para os estratos sociais EDL, PTE e Outros, a variável “média da percepção de qualidade”. Foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis<sup>70</sup> que apresentou uma sig. de 0,720 levando, para um nível de significância de 5%, à não rejeição da hipótese de igualdade de distribuições dos três grupos populacionais.

Para verificarmos se a utilização da variável média podia estar a suavizar os resultados, resolvemos aplicar o mesmo teste aos valores brutos de cada uma das cinco dimensões, através das quais foi determinada a média da “percepção de qualidade”.

**Tabela nº 41**  
**Teste *Kruskal-Wallis* para três grupos de IFC aplicado às cinco dimensões de percepção de qualidade**

	Competências - Dim1	Atitudes e Comportamentos - Dim2	Tangíveis - Dim3	Conteúdos - Dim4	Imagem e Organização - Dim5
Chi-Square	1,211	3,951	,506	,227	,118
GI	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,546	,139	,776	,893	,943

Do resultado dos testes efectuados conclui-se para a população e para um nível de significância de 5%, pela não rejeição de igualdade de médias nos três grupos de IFC, em cada uma das cinco dimensões.

Julgamos que uma das razões que pode conduzir a esta indiferença do IFC, como elemento condicionador da percepção de qualidade dos alunos, resulta do seu próprio processo de maturação ou seja da perda progressiva de influência daquele factor no comportamento dos alunos, que no final da sua graduação deixa de relevar, em detrimento de aspectos de interacção com a própria realidade escolar da qual fazem parte os diferentes grupos de relacionamento interno (colegas, amigos, funcionários, professores).

---

<sup>70</sup> - Face à dimensão dos grupos e após termos verificado a não normalidade da distribuição das variáveis (média da percepção de qualidade nos grupos de IFC) optámos pela utilização deste teste.

### 7.3.1. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES À HIPÓTESE **Ha3**

1) Os alunos provenientes dos agregados EDL, PTE e Outros, na população, apresentam em média uma percepção de qualidade do seu EES igual;

2) Para cada uma das cinco dimensões da percepção de qualidade, os grupos de IFC não apresentam na população, valores médios diferentes.

Em função dos resultados obtidos consideramos que se deve rejeitar a hipótese **Ha3: o estrato social de origem do aluno condiciona a forma como este percebe as dimensões externas da qualidade do serviço.**

### 7.4. INFLUÊNCIA DO PERFIL COGNITIVO NA PERFORMANCE ACADÉMICA.

A hipótese que se avalia neste ponto do trabalho corresponde a a afirmar que:

**Hb1 a 4: A performance académica de um aluno é influenciada pelo seu perfil cognitivo que é definido através de quatro dimensões fundamentais: reflexivo, activista, teórico, pragmático.**

Como foi referido anteriormente, o modelo proposto por Honey e Mumford (2000)<sup>b</sup>, permite a determinação do perfil cognitivo de um aluno através de quatro dimensões de estilo cognitivo fundamentais, a saber: reflexivo, activista, teórico e pragmático.

Para determinarmos a influência dos perfis cognitivos na performance académica, procedemos à classificação dos estudantes da nossa amostra, em relação a esta característica, de acordo com a metodologia proposta por Honey e Mumford (2000) e que se encontra expressa no ponto 6.2.3. deste trabalho. O questionário destinado a avaliar o perfil cognitivo dos alunos é constituído por uma escala de 80 itens equitativamente distribuídos pelas 4 dimensões cognitivas fundamentais. Como as respostas aos itens é de tipo dicotómica, do tratamento efectuado resultaram quatro novas variáveis, uma para cada perfil cognitivo, que podem assumir valores entre 0 e 20. O perfil cognitivo de um aluno é composto pelos valores

obtidos nestas quatro variáveis e pode ser representado, através de um gráfico radar, num referencial plano de coordenadas cartesianas.

Para cada dimensão a soma do total dos pontos obtidos pelos alunos da nossa amostra apresenta-se na tabela seguinte.

**Tabela nº 42**  
**Estatísticas dos pontos obtidos (respostas SIM) a cada uma das quatro dimensões de perfil cognitivo**

Dimensões	n	Mínimo	Máximo	Soma	Média	Desvio padrão
Reflexivo	128	8	20	1742	13,61	2,871
Activista	128	4	16	1325	10,35	2,403
Teórico	128	7	18	1589	12,41	2,576
Pragmático	128	4	19	1636	12,78	2,303

Verifica-se que apenas na dimensão reflexivo, houve alunos a assinalar com “sim” todos os itens caracterizadores dessa dimensão. As dimensões que obtiveram menor número de pontos foram a activista e a pragmático, ambas com 4 pontos. A dimensão que no total obteve mais pontos foi a reflexivo seguida da pragmático verificando-se, ainda, que os valores do desvio padrão são idênticos para as quatro dimensões, variando entre 2,30 e 2,87 pontos.

**Tabela nº 43**  
**Comparação dos valores médios da amostra com a “norma” proposta**

Dimensões	Média da amostra	Intervalo proposto como “norma”	Média obtida no estudo 3500 alunos EUA
Reflexivo	13,6	[12-14]	13,6
Activista	10,4	[7-10]	9,3
Teórico	12,4	[11-13]	12,5
Pragmático	12,8	[12-14]	13,7

Em relação à proposta de norma criada por Honey e Mumford (2000) com base nos 3500 inquéritos realizados a alunos do ensino superior nos EUA, verifica-se que os valores médios da nossa amostra se situam dentro dos intervalo ai definidos, à excepção da dimensão **activista** cuja média se situa 4 décimas acima do intervalo superior.

Com base nos dados da tabela seguinte podemos verificarmos se existe associação linear entre a média às 30 melhores disciplinas e cada uma das dimensões de perfil cognitivo.

**Tabela nº 44**  
**Correlação entre a performance académica e as dimensões de perfil cognitivo**

		Média das 30 melhores disciplinas do aluno	Teoricista	Reflexivo	Pragmatista	Activista
Correlação de Pearson	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	1,000	<b>,777</b>	<b>,792</b>	<b>-,063</b>	<b>-,232</b>
	Teoricista	,777	1,000	,792	-,163	-,195
	Reflexivo	,792	,792	1,000	-,134	-,215
	Pragmatista	-,063	-,163	-,134	1,000	,384
	Activista	-,232	-,195	-,215	,384	1,000
Sig. (1-tailed)	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	.	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,251</b>	<b>,006</b>
	Teoricista	,000	.	,000	,040	,018
	Reflexivo	,000	,000	.	,076	,010
	Pragmatista	,251	,040	,076	.	,000
	Activista	,006	,018	,010	,000	.

Os primeiros valores assinalados a negrito dão-nos informação sobre a intensidade e sentido das associações. Verifica-se que as dimensões de perfil cognitivo teoricista e reflexivo têm associações fortes de 0,777 e 0,792 respectivamente. As outras duas dimensões são negativas e de pequena intensidade. A segunda linha a negrito consiste nos valores da probabilidade do teste de associação linear entre as variáveis. Este teste tem como H0 que as variáveis não se encontram linearmente associadas. Para a população e para um nível de significância de 5%, deve rejeitar-se H0 para as dimensões de perfil cognitivo teoricista, reflexivo e activista, ou seja, existe uma associação linear entre a performance académica e aquelas três dimensões de perfil cognitivo.

A análise anterior dá-nos alguma sensibilidade acrescida ao comportamento das variáveis performance académica e dimensões do perfil cognitivo e valida o primeiro pressuposto do modelo de regressão linear múltipla onde se assume que as variáveis se relacionam de forma linear. Vamos aplicar uma análise de regressão múltipla a estas variáveis considerando a média às 30 melhores disciplinas (indicador de performance académica) como variável contínua dependente que será explicada por três variáveis contínuas, explicativas/independentes, correspondendo cada uma delas a uma dimensão do perfil cognitivo.

$$P.A. = \alpha + \beta_1 \text{reflexivo} + \beta_2 \text{activista} + \beta_3 \text{teórico} + e \quad (9)$$

Para o modelo proposto a dimensão da nossa amostra enquadra-se nas regras propostas por Tabachnick e Fidell (2007: 122)<sup>71</sup>. Tratando-se de um modelo de regressão, a explicação da performance académica depende de duas componentes de variação: uma é explicada pela regressão, a outra, dita não explicada, é habitualmente referida como erro ou resíduo. Em relação à componente aleatória do modelo assumem-se os seguintes quatro pressupostos:

1- as variáveis explicativas  $X_1, X_2, \dots, X_k$  relacionam-se de forma linear com a variável dependente ou explicada;

2- as variáveis explicativas  $X_1, X_2, \dots, X_k$  não se correlacionam entre si, ou seja, não existe multicolinearidade;

3- a componente aleatória dos erros/resíduos  $e$  tem uma distribuição de probabilidade normal com média 0 e variância constante e igual a  $\sigma^2$ ;

4- os erros/resíduos aleatórios são independentes, ou seja, a covariância entre os resíduos é nula.

A utilização do programa estatístico SPSS permite utilizar o método *stepwise* para seleccionar as variáveis a considerar no modelo. Através da utilização deste método em cada etapa a variável independente não considerada na equação e que apresenta menor probabilidade de  $F^{72}$  é introduzida no modelo, se a sua probabilidade for suficientemente baixa (ser suficientemente baixa significa, para um nível de significância de 5%, ter um valor inferior a 5%). As variáveis já consideradas no modelo de regressão são removidas se a probabilidade do  $F$  for suficientemente alta (ser suficientemente alta significa, para um nível de significância de 5%, ter um valor igual ou superior a 5%). O método termina quando não há mais variáveis elegíveis para inclusão ou remoção.

---

<sup>71</sup> - Estes autores propõem como regra prática para testar correlações múltiplas que  $N \geq 50 + 8m$  (sendo  $m$  o número de variáveis independentes do modelo) e  $N \geq 104 + m$  para testar preditores individuais. Por exemplo para um modelo de regressão múltipla com seis preditores são necessários  $50 + (8)(6) = 98$  casos para testar o modelo e  $104 + 6 = 110$  casos para testar os preditores individualmente.

<sup>72</sup> - A hipótese nula associada ao teste  $F$  é expressa pela **não** existência de relação linear entre as variáveis. Logo para que uma variável seja incluída no modelo esta hipótese deve ser rejeitada e quando, para uma variável já incluída no modelo, o valor de  $F$  deixa de permitir rejeitar  $H_0$  a variável deve ser excluída.

**Tabela nº 45****Sumário do modelo de regressão performance académica~dimensões de perfil cognitivo**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	S.E. da estimativa	Durbin-Watson
1	,792 <sup>a</sup>	,627	,624	,77098	
2	,829 <sup>b</sup>	,687	,681	,70938	1,928

a. Preditores: (Constante) Reflexivo

b. Preditores: (Constante) Reflexivo, Teórico

Este sumário indica-nos que o método *stepwise* terminou com a inclusão de duas variáveis explicativas ou preditivas (reflexivo e teórico). O grau de associação linear do modelo 2 é forte como se pode constatar pelo valor do coeficiente de correlação linear igual a 0,829 o que também conduz a um coeficiente de determinação R<sup>2</sup> elevado de 0,687. O R<sup>2</sup> ajustado, é um indicador não enviesado, que toma em consideração o número de termos incluídos no modelo apresenta um valor elevado de 0,681. Este valor significa que 68,1% da variação da variável performance académica (medida pela média às 30 melhores disciplinas) é explicada pelas dimensões de perfil cognitivo Reflexivo e Teórico (as duas variáveis explicativas incluídas no modelo). O valor da estatística de Durbin-Watson<sup>73</sup> com o valor 1,928, próxima de 2, valida o 4º pressuposto de inexistência de autocorrelação entre os resíduos.

Para avaliar a significância do modelo temos que comparar a variação explicada pelas variáveis explicativas com a variação não explicada pelo modelo. Para esse efeito vamos analisar o resultado da tabela ANOVA.

**Tabela nº 46****Tabela ANOVA da performance académica~dimensões de perfil cognitivo**

Modelo	Soma quadrados	gl	Média quadrados	F	Sig.
<b>2</b>					
<b>Regressão</b>	124,752	2	62,376	123,955	<b>,000<sup>b</sup></b>
<b>Resíduos</b>	56,863	113	,503		
<b>Total</b>	181,615	115			

a. Preditores: (Constante) Reflexivo

b. Preditores: (Constante) Reflexivo, Teórico

Variável dependente: Média das 30 melhores disciplinas do aluno

<sup>73</sup> - De acordo com McClave e Benson (1994: 838-839) a estatística *d* de Durbin-Watson é utilizada para testar a presença de autocorrelação de primeira ordem (resíduos vizinhos). Se os resíduos não estão correlacionados então o valor da estatística  $d \approx 2$ . Se os resíduos estiverem positivamente autocorrelacionados, então  $d < 2$ , e se a autocorrelação for forte,  $d \approx 0$ . Quando os resíduos estão negativamente autocorrelacionados, o  $d > 2$  e se a autocorrelação for fortemente negativa o  $d \approx 4$ .

Para o modelo 2, o nível de significância é 0,000 ou seja deve rejeitar-se a hipótese nula, para um nível de significância de 5%, que na população não existe relação linear entre as variáveis performance acadêmica e dimensões de perfil cognitivo, reflexivo e teórico.

Face aos resultados até aqui obtidos torna-se relevante estimar os valores dos parâmetros  $\beta$  da equação nº9 e avaliar a sua significância.

**Tabela nº 47**  
**Parâmetros da performance acadêmica~dimensões de perfil cognitivo**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estand.	t	Sig.	IC a 95,0% para B		Estatísticas de multicolinearidade	
	B	S .E.	Beta			Limite inferior	Limite superior	Toler.	VIF
(Constante)	7,816	,340		22,961	,000	7,142	8,491		
2 Reflexivo	,210	,038	,474	5,494	,000	,134	,286	,373	2,684
Teórico	,196	,042	,401	4,654	,000	,112	,279	,373	2,684

Variável dependente : Média das 30 melhores disciplinas do aluno

Para o modelo 2, o nível de significância do teste  $t$  tem associada uma sig. de 0,000 tanto para a dimensão reflexivo como para a dimensão teórico o que permite rejeitar, para um nível de significância de 5%, a hipótese  $\beta=0$ , ou seja que as variáveis independentes, para o nível de sig. considerado, não têm poder explicativo da variação da variável dependente.

Em relação aos resíduos, a validação do segundo pressuposto implica uma análise às estatísticas de multicolinearidade dos dados. De acordo com Moutinho e Hutcheson (2003: 6) a tolerância e o factor de inflação da variância (VIF) são determinados como se apresenta, de seguida.

$$Tolerância(\beta_i) = 1 - R_i^2 \quad (10)$$

em que  $\beta_i$  é o coeficiente de regressão da variável  $i$ ;

$R_i^2$  é o coeficiente de determinação entre  $x_i$  e as demais variáveis explicativas.

$$VIF(\beta_i) = \frac{1}{Tolerância} \quad (11)$$

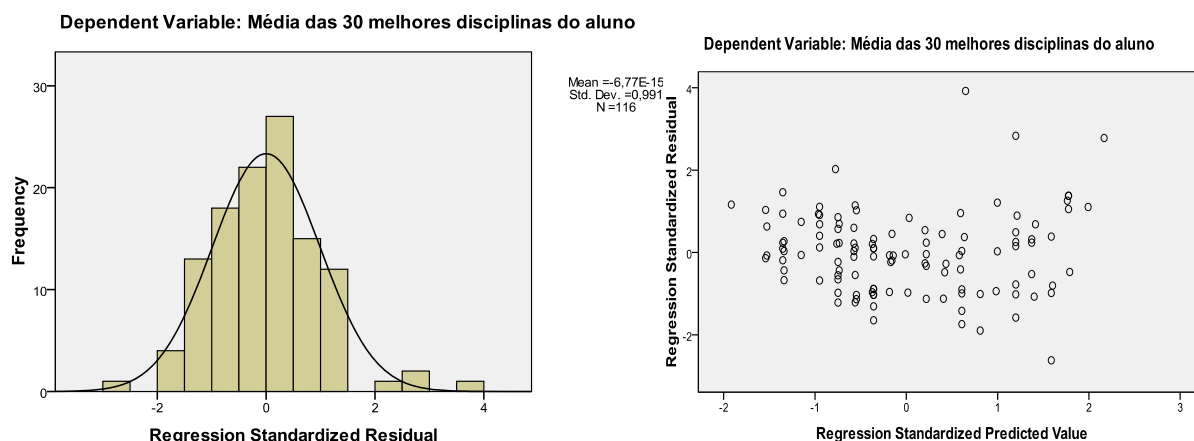
Os autores referem que um valor de VIF igual ou superior a 5 ou uma tolerância de 0,2 ou menor, mostram um nível de multicolinearidade que pode ser problemática.



As estatísticas tolerância e VIF do nosso estudo apresentam, respectivamente, os valores 0,373 e 2,684, o que indica um nível de multicolinearidade não problemático, validando-se o 2º pressuposto relativo aos resíduos.

Para validarmos o 3º pressuposto vamos analisar os resíduos em relação à sua distribuição de probabilidade, média e variância.

**Gráfico nº 22**  
**Validação do terceiro pressuposto dos resíduos da regressão**



Os gráficos anteriores validam o terceiro pressuposto.

A dimensão activista foi excluída do modelo e, como se pode ver na al. a) do anexo nºXVII, para um nível de significância de 5%, não é rejeitada a hipótese de nulidade dos parâmetros uma vez que a sig. do teste *t* é de 0,311.

Da tabela anterior podemos retirar o valor do  $\alpha$  (constante) e os coeficientes de regressão para cada variável explicativa integrada no modelo. Substituindo estes valores na equação nº12 obtemos a seguinte expressão.

$$Performance\ acad\u00e9mica = 7,816 + 0,21 \times reflexivo + 0,196 \times te\u00f3rico \quad (12)$$

Modelo explicativo da performance acad\u00e9mica do estudante a partir das seguintes vari\u00e1veis explicativas:

Dimens\u00e3o de perfil cognitivo te\u00f3rico	0,210*	
Dimens\u00e3o de perfil cognitivo reflexivo	0,196*	
	$R^2$ ajustado=	0,681
	F(2,113)=	123,96
		p=0,000

\*p<0,001

#### **7.4.1. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES ÀS HIPÓTESES H<sub>B</sub>**

1) As quatro dimensões que formam o perfil cognitivo de um aluno, propostas por Honey e Mumford (2000)<sup>b</sup>, não apresentam todas o mesmo nível de relação com a performance académica dos estudantes;

2) As dimensões de perfil cognitivo reflexivo e teórico encontram-se positivamente associadas à performance académica enquanto a dimensão activista tem uma associação negativa à performance;

3) O estudo causal efectuado apoia a hipótese de que existe um efeito positivo significativo das duas dimensões de perfil cognitivo (reflexivo e teórico) para explicar o valor médio de performance académica dos alunos.

Em consequência da avaliação efectuada consideramos que a hipótese H<sub>B</sub> é verificada em parte, ou seja, para as dimensões **reflexivo (H<sub>B1</sub>) e teórico (H<sub>B3</sub>)**.

#### **7.5. INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES INTERNAS (PERFIL COGNITIVO, HUMOR E PERFORMANCE ACADÉMICA) NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE**

A avaliação da relação entre as dimensões internas, neste ponto, e dimensões externas, no ponto seguinte, e a percepção de qualidade, constituem os aspectos mais centrais da nossa investigação pelo contributo que podem dar aos modelos de avaliação de qualidade do ensino superior centrados no aluno.

Em relação às denominadas dimensões internas, pretende-se avaliar em que medida as mesmas influenciam a percepção de qualidade do aluno do ensino superior. A hipótese em teste corresponde a afirmar que:

**H<sub>c</sub>**: A percepção de qualidade do aluno é influenciada por seis dimensões internas:

**H<sub>c1</sub>**: a dimensão de perfil cognitivo reflexivo;

**H<sub>c2</sub>**: a dimensão de perfil cognitivo activista;

**H<sub>c3</sub>**: a dimensão de perfil cognitivo teórico;

**H<sub>c4</sub>**: a dimensão de perfil cognitivo pragmático;

**H<sub>c5</sub>**: o estado de humor do aluno;

**H<sub>c6</sub>**: a performance académica.

As hipóteses Hc1 a Hc6 dizem respeito à relação entre a percepção de qualidade, avaliada globalmente (que corresponde à variável resultante do modelo aditivo exposto anteriormente) e as quatro dimensões de perfil cognitivo, o humor e a performance académica.

Na tabela seguinte podemos analisar a intensidade e significância das relações entre estas variáveis.

**Tabela nº 48**  
**Correlação entre a percepção de qualidade e as dimensões de perfil cognitivo**

		Média dos cinco itens avaliação global PQ	Teoric.	Refl.	Activ.	Pragm.	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	Como avalia o seu estado de espírito actual
Correlação Pearson	Média dos cinco itens avaliação global PQ	1,000	<b>,751</b>	<b>,767</b>	<b>-,128</b>	<b>-,060</b>	<b>,731</b>	<b>,620</b>
	Teoricista	,751	1,000	,792	-,195	-,163	,777	,558
	Reflexivo	,767	,792	1,000	-,215	-,134	,792	,635
	Activista	-,128	-,195	-,215	1,000	,384	-,232	-,023
	Pragmatista	-,060	-,163	-,134	,384	1,000	-,063	-,014
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,731	,777	,792	-,232	-,063	1,000	,552
	Como avalia o seu estado de espírito actual	,620	,558	,635	-,023	-,014	,552	1,000
Sig. (1-tailed)	Média dos cinco itens avaliação global PQ	.	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,085</b>	<b>,261</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	Teoricista	,000	.	,000	,018	,040	,000	,000
	Reflexivo	,000	,000	.	,010	,076	,000	,000
	Activista	,085	,018	,010	.	,000	,006	,405
	Pragmatista	,261	,040	,076	,000	.	,251	,442
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,000	,000	,000	,006	,251	.	,000
	Como avalia o seu estado de espírito actual	,000	,000	,000	,405	,442	,000	.

As variáveis teoricista (0,751), reflexivo (0,767), performance académica (0,731) humor (0,620) têm uma associação positiva e forte à variável percepção de qualidade. Para as variáveis referidas também se rejeita H0 de não associação linear entre cada uma delas e a percepção de qualidade.

Na sequência da análise anterior vamos utilizar um modelo de regressão múltipla através do qual se pretende explicar o comportamento da variável percepção de qualidade tendo como variáveis explicativas as designadas dimensões internas. A variável dependente do modelo é a percepção de qualidade que é uma variável quantitativa contínua resultante da média aritmética simples dos 5 itens de avaliação global que, por sua vez, varia entre 1 (muito mau) e 6 (muito bom). As variáveis independentes do modelo são as dimensões internas de percepção de qualidade que correspondem a:

- variáveis de perfil cognitivo: reflexivo, teórico, activista, pragmático (variáveis quantitativas que podem assumir valores discretos entre 0 e 20). Embora as dimensões de perfil activista e pragmático pudessem ser excluídas do modelo pelos resultados obtidos na análise realizada anteriormente, vamos introduzi-las no modelo uma vez que as mesmas serão rejeitadas;

- variável humor, medida através de uma escala ordinal com 7 pontos;

- performance académica, medida através da média aritmética simples das 30 disciplinas com aprovação e com melhor classificação.

A equação do modelo que propomos apresenta a seguinte forma:

$$P. Q. = \alpha + \beta_{1,2}(\text{perfil cognitivo}) + \beta_5 \text{humor} + \beta_6 \text{perf. académica} + e \quad (13)$$

Fazendo entrar todas as variáveis independentes no modelo (cf. anexo nºXVII b)) verifica-se que as dimensões **pragmático** e **activista** apresentam um nível de significância associado ao teste  $t$  (0,627 e 0,652) que conduz à aceitação da hipótese de nulidade dos parâmetros, ou seja que o poder preditivo destas variáveis na percepção de qualidade é nulo, levando à exclusão das mesmas.

Utilizando o método *stepwise* somos conduzidos à solução final que se apresentada na tabela seguinte.

**Tabela nº 49**  
**Sumário do modelo de regressão percepção de qualidade~dimensões internas**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	S.E. da estimativa	Durbin-Watson
4	,823 <sup>d</sup>	,677	,665	,40752	1.216

O grau de associação linear do modelo com quatro variáveis explicativas é forte com um valor de 0,823 e um coeficiente de determinação R<sup>2</sup> de 0,677. O R<sup>2</sup> ajustado, como indicador não enviesado indica que 66,5% da variação da variável percepção de qualidade é explicada pela variação das variáveis incluídas no modelo, ou seja, pelas dimensões de perfil cognitivo reflexivo e teórico (apenas 2 das 4 dimensões de perfil cognitivo foram incluídas no modelo) estado de humor e performance acadêmica. A estatística de Durbin-Watson, com um valor de 1,216, revela alguma fragilidade dos dados pela existência de autocorrelação positiva de primeira ordem.

**Tabela nº 50**  
**Tabela ANOVA da percepção de qualidade~dimensões internas**

Modelo	Soma quadrados	gl	Média quadrados	F	Sig.
4	<b>Regressão</b>	<b>38,654</b>	<b>4</b>	<b>9,663</b>	<b>58,187</b>
	<b>Resíduos</b>	<b>18,434</b>	<b>111</b>	<b>,166</b>	<b>,000*</b>
	<b>Total</b>	<b>57,088</b>	<b>115</b>		

A avaliação à significância do modelo mostra que o mesmo apresenta capacidade para explicar a percepção de qualidade.

**Tabela nº 51**  
**Parâmetros da percepção de qualidade~dimensões internas**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estand.	t	Sig.	IC a 95,0% para B		Estatísticas de multicolinearidade		
	B	S.E.	Beta			Limite inferior	Limite superior	Toler.	VIF	
	(Constante)	,361	,507		,713	,477	-,643	1,366		
4	Reflexivo	,068	,026	,275	2,623	,010	,017	,120	,264	3,790
	Teórico	,077	,026	,281	2,899	,005	,024	,129	,311	3,220
	Humor	,242	,094	,181	2,573	,011	,056	,429	,586	1,707
	Performance Acadêmica	,109	,054	,195	2,018	,046	,002	,217	,312	3,207

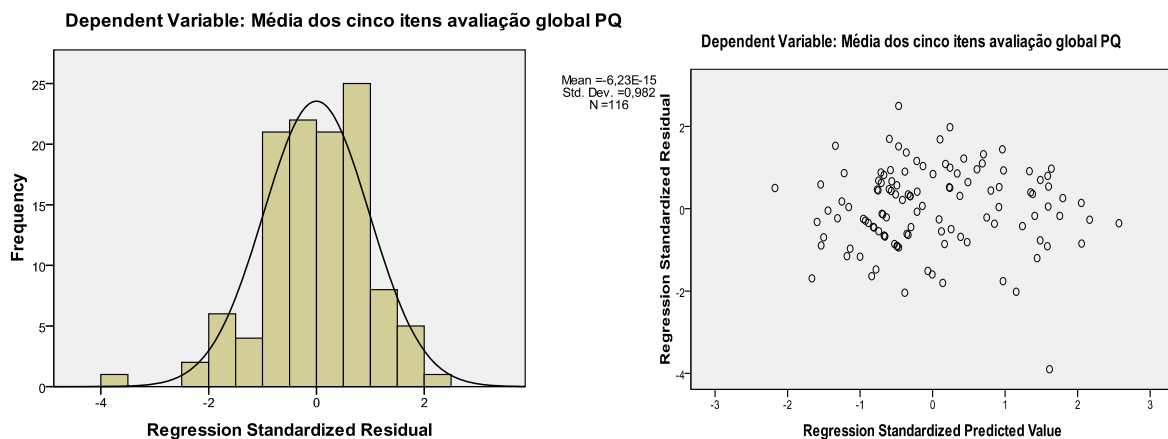
Variável dependente : Média dos cinco itens avaliação global PQ

Para cada uma das variáveis explicativas do modelo 4, o nível de significância do teste  $t$  tem associada uma significância inferior a 0,05 o que permite rejeitar, para nível de significância de 5%, a hipótese  $\beta=0$ , ou seja que as variáveis explicativas não têm poder explicativo da variação da variável dependente (percepção de qualidade). Quanto às estatísticas de multicolinearidade pode verificar-se que a tolerância de todas as variáveis se situa acima de 0,2 e o factor de inflação da variância (VIF) é também, para todas as variáveis, inferior a 5. Estes valores, de acordo com Moutinho e Hutcheson (2003: 6) encontram-se dentro dos limites para os quais a multicolinearidade não deve ser considerada como efeito problemático para a análise e validade dos resultados da regressão.

Em relação ao pressuposto da distribuição normal dos resíduos com média zero e distribuição uniforme da variância verifica-se, através dos gráficos seguintes, que o pressuposto é cumprido.

### Gráfico nº 23

#### Validação do pressuposto da distribuição normal dos resíduos da regressão com média zero e variância constante



Com os dados da tabela anterior podemos preencher a equação do modelo de regressão conforme se apresenta.

$$P.Q. = \alpha + \beta_1 \times reflexivo + \beta_2 \times teórico + \beta_3 \times humor + \beta_4 \times perf. académica + e \quad (14)$$

Modelo explicativo da percepção de qualidade do estudante a partir das seguintes variáveis explicativas: Beta

Dimensão de perfil cognitivo reflexivo	0,068**	
Dimensão de perfil cognitivo teórico	0,077*	
Humor	0,242**	
Performance académica	0,109**	
	R <sup>2</sup> ajustado= 0,665	
	F(4,111)= 58,187	p=0,000

\*p<0,01; \*\*p<0,05

### 7.5.1. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES ÀS HIPÓTESES H<sub>C</sub>

- 1) Os dados evidenciam uma associação positiva entre a percepção de qualidade e as dimensões reflexivo e teórico e negativa entre aquela variável e as dimensões activista e pragmático;
- 2) Considerando as variáveis percepção de qualidade, estado de espírito e performance académica verifica-se uma associação entre: médias de notas mais elevadas, estado de humor positivo e avaliação de percepção de qualidade média mais forte. Os alunos que apresentam performances académicas mais modestas estão mais associados a estados de humor mais negativos e a produzirem piores avaliações médias de percepção de qualidade;
- 3) O modelo de regressão evidencia que, das seis variáveis iniciais introduzidas no modelo, apenas 4 apresentam poder explicativo da percepção de qualidade. Das quatro dimensões de perfil, à semelhança do que havia acontecido para a performance académica, apenas duas se mostraram relevantes para a explicação da percepção de qualidade, as dimensões reflexivo e teórico. Por cada unidade de incremento da dimensão reflexivo, quanto todas as demais variáveis se mantêm constantes, espera-se, em média, um aumento de 0,068 pontos na variável percepção de qualidade. A dimensão teórico nas mesmas circunstâncias, tem em média mais peso, esperando-se em média um aumento na percepção de qualidade de 0,077 pontos. A variável humor é a que apresenta a estimativa com mais peso embora a sua escala de variação seja menor (1 a 7). Espera-se que, quando todas as demais variáveis se mantêm constantes, o incremento de uma unidade na variável humor tenha em média uma repercussão de 0,242 pontos na percepção de

qualidade. Por último, a performance académica que apresenta um poder explicativo da percepção de qualidade que em média se traduz em 0,109 pontos por cada ponto de incremento na performance académica, quando as demais variáveis se mantêm constantes.

Em consequência da análise realizada consideramos que existe evidência estatística para rejeitar Hc2 e Hc4 e não rejeitar as demais hipóteses (Hc1, Hc3, Hc5 e Hc6). Ou seja, **a percepção de qualidade do aluno é influenciada por quatro dimensões internas: dimensões de perfil cognitivo teórico e reflexivo, estado de humor e performance académica.**

## **7.6. INFLUÊNCIA DAS DIMENSÕES EXTERNAS NA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE**

A verificação das hipóteses formuladas sobre a influência das dimensões externas na percepção de qualidade será feita apenas no terceiro subponto deste tópico. Antes é apresentada uma proposta de tratamento descritivo dos dados que tem em consideração a importância e o peso atribuído aos diferentes itens em avaliação e que permite uma metodologia de análise do tipo SWOT<sup>74</sup>. Como tratamento prévio para a análise de regressão múltipla (ARM) é validada a escala utilizada e analisada a sua dimensionalidade através da ACP.

### **7.6.1. AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA E DO ESTADO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS FACTORES EXTERNOS DE PERCEPÇÃO DE QUALIDADE**

A avaliação da percepção de qualidade, relativamente às denominadas dimensões externas, consistiu na aplicação do questionário concebido para esse efeito, cf. anexo nº VII. Esse questionário integra uma escala de 24 itens através da qual o aluno fez uma dupla avaliação: por um lado, avaliou a importância atribuída a cada um dos itens da escala e, por

---

<sup>74</sup> - Na análise que fazemos à semelhança daquela (SWOT) definem-se quatro quadrantes que permitem avaliar as discrepâncias entre a importância atribuída aos factores externos de percepção de qualidade e o seu estado de implementação no respectivo EES.

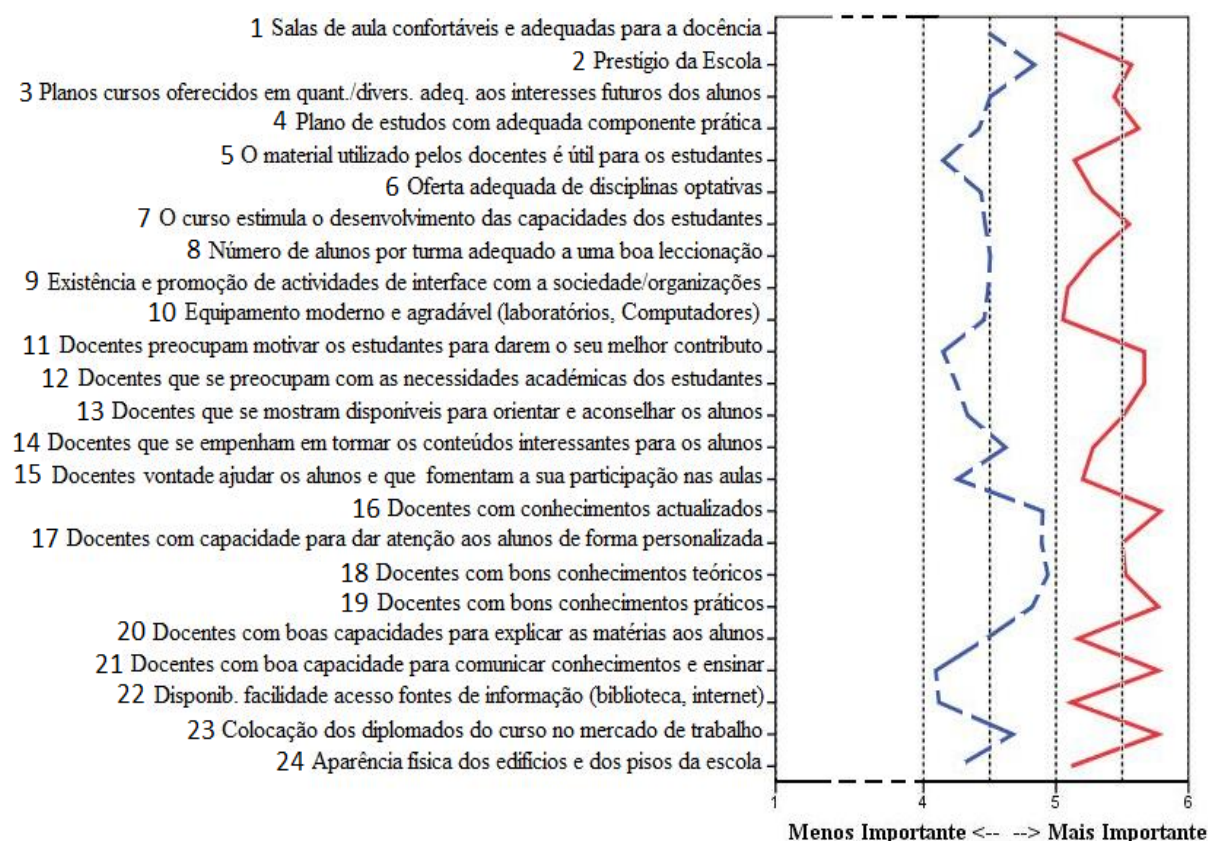


outro lado, manifestou a sua percepção sobre o nível de implementação/estado de cada um desses aspectos no EES.

A existência de diferenças muito acentuadas num item entre a avaliação da sua importância e a percepção da sua implementação/estado no EES revela desajustes de expectativas. Estes desajustes podem traduzir-se em insatisfação quando a primeira avaliação revela valores muito superiores à segunda ou em ineficiência na utilização de recursos (caso mais raro) se se verificar o contrário.

Para avaliar possíveis discrepâncias na dupla avaliação efectuada pelos alunos, vamos comparar os valores médios<sup>75</sup> obtidos em cada item, através de um gráfico de perfil. Tratando-se de uma escala de seis pontos, a média aritmética simples das respostas obtidas em cada item, varia entre um e seis.

**Gráfico nº 24**  
**Médias obtidas aos 24 itens da escala de percepção qualidade – importância vs como avalia**



<sup>75</sup> - Cada item desta escala constitui uma variável ordinal que, por definição, apenas identifica e estabelece ordem nas respostas. Todavia, tem-se vindo a “tolerar” que a este tipo de variável se apliquem algumas medidas de estatística descritiva, como a média, embora com consciência da relativa desadequação desta prática.

Legenda do gráfico anterior:

Linha da esquerda (azul e tracejado) - representa a avaliação média em relação ao estado/implementação de cada item.

Linha da direita (vermelha) - representa a avaliação média da importância atribuída a cada item.

Os números apresentados nas ordenadas do gráfico identificam os aspectos avaliados na escala e que podem ser consultados no questionário, cf. anexo nº VII. A linha a vermelho representa a importância média atribuída a cada um desses aspectos e a linha a azul a forma como o item é avaliado, em média, no EES, pelos alunos.

Para todos os itens presentes na escala os inquiridos atribuem uma importância média acima do nível importante (5). A avaliação média mais baixa surge em sete itens:

- Salas de aula confortáveis e adequadas para a docência (1º);
- O material utilizado pelos docentes é útil para os estudantes (5º);
- Existência e promoção de actividades de interface com a sociedade/organizações (9º);
- Equipamento moderno e agradável (Laboratórios, Computadores) (10º);
- Docentes com boas capacidade para explicar as matérias aos alunos (20º);
- Disponibilidade e facilidade de acesso a fontes informação (Biblioteca, Internet) (22º);
- Aparência física dos edifícios e dos pisos da escola (24º).

Os aspectos arrolados encontram-se distribuídos por três das cinco dimensões da escala (cf. anexo nºX a)). As dimensões Atitudes e Comportamentos e Conteúdos são as que não integram nenhum destes itens. Deve, porém referir-se que, embora estes itens apresentem os valores médios mais baixos são, em termos absolutos, elevados porque sempre superiores a 5 o que corresponde, pelo menos, ao nível importante. Para cinco dos sete itens referidos, os valores médios registados na avaliação em relação ao EES acompanham a avaliação média atribuída à sua importância. Exceptuam-se os itens 9 e 10.

A discrepância que se verifica entre os aspectos em avaliação diz sempre respeito a desajustes de expectativas e não de ineficiência, ou seja, a percepção de implementação/estado de um item é sempre inferior à avaliação, em abstracto, da sua importância. Os itens em que existe maior discrepância (superior a 1 ponto), entre a avaliação da sua importância e a avaliação do seu estado de implementação no EES, são oito:

- Plano de estudos com adequada componente prática (4°);
- O curso estimula o desenvolvimento da capacidade dos estudantes (7°);
- Docentes procuram motivar os estudantes para darem o seu melhor contributo (11°);
- Docentes que se preocupam com as necessidades académicas dos estudantes (12°);
- Docentes que se mostram disponíveis para orientar e aconselhar os alunos (13°);
- Docentes com boa capacidade para comunicar conhecimentos e aconselhar (21°);
- Disponibilidade e facilidade de acesso a fontes informação (Biblioteca, Internet (22°);
- Colocação dos diplomados do curso no mercado de trabalho (23).

Como referimos anteriormente, a amplitude da discrepância entre a importância média atribuída a um item e a percepção do seu nível médio de implementação no EES constitui, de *per si*, uma medida de dissonância de expectativas. Esta análise fornece à gestão dos EES indicações sobre as áreas que carecem de alguma intervenção, tendo em vista a necessidade de colmatar aquelas diferenças.

Uma metodologia para de forma sistemática cruzarmos esta informação consiste em elaborar uma matriz de comparação dos dados. Para esse efeito vamos, através dos resultados das escalas, analisar os valores médios salientes:

Itens cuja avaliação média em termos de importância é mais elevada ( $\geq 5,50$ ): 2, 4, 7, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21 e 23.

Itens cuja avaliação média em termos de importância é mais modesta ( $\leq 5,20$ ): 1, 5, 9, 10, 15, 20, 22, 24.

Itens cuja avaliação média em termos de situação/implementação é mais elevada ( $>4,50$ ): 2, 14, 16, 17, 18, 19, 23.

Itens cuja avaliação média em termos de situação/implementação é mais baixa ( $< 4,30$ ): 5, 11, 12, 15, 21, 22, 24.

Os itens 1, 4, 7, 9, 10, 20 não têm correspondência na escala de avaliação da situação/implementação pelo que não serão colocados na referida matriz.

**Tabela nº 52**  
**Valores médios da Importância atribuída e da Avaliação ao nível de implementação dos factores de percepção de qualidade**

	Mais Baixa	Importância média atribuída pelos alunos	Mais Elevada
Mais Elevada			2 - Prestígio da escola 16 - Docentes com conhecimentos actualizados 17 - Docentes com capacidade dar atenção alunos de forma personalizada 18 - Docentes com bons conhecimentos teóricos 19 - Docentes com bons conhecimentos práticos 23 - Colocação dos diplomados do curso no mercado de trabalho
Avaliação média da situação existente no EES, feita pelos alunos	14 - Docentes que se empenham em tornar os conteúdos interessantes para os alunos		
Mais Baixa	5 - O material utilizado pelos docentes é útil para os estudantes 15 - Docentes com vontade de ajudar os alunos que fomentam a sua participação nas aulas 22 - Disponibilidade e facilidade de acesso a fontes de informação (Biblioteca, Internet) 24 - Aparência física dos edifícios e dos pisos da escola		11 - Docentes que se preocupam em motivar estudantes para darem seu melhor contributo 12 - Docentes que se preocupam com as necessidades académicas dos estudantes 21 - Docentes com boa capacidade para comunicar conhecimentos e ensinar

Como os valores são todos muito elevados, a matriz anterior apresenta um intervalo de variação pequeno. A avaliação do estado de implementação dos itens varia entre positivo e muito positivo e a importância atribuída entre elevada e muito elevada. Podemos identificar, no primeiro e terceiro quadrantes, os aspectos para os quais não existem discrepâncias entre os valores médios das duas avaliações produzidas pelos alunos (o primeiro correspondente a expectativas mais elevadas e o segundo a expectativas mais baixas) e os demais quadrantes onde existe discrepância num ou noutro sentido.

#### **7.6.2. DIMENSÕES EXTERNAS DE QUALIDADE: VALIDAÇÃO DA ESCALA E DIMENSÕES SUBJACENTES AOS DADOS**

Uma das preocupações inerentes à utilização de uma escala, tendo em vista a medição de um conceito teórico, prende-se com a sua validade e fiabilidade. A adaptação para português dos 21 itens da escala utilizada por Capelleras e Veciana, (2002) a adição de 3 novos itens e a alteração do contexto socioeconómico, ambiental e cultural em que é feita a sua aplicação, levou-nos a promover uma avaliação à fiabilidade desta “nova escala”, em particular à consistência interna dos itens que a compõem.

Para avaliar a consistência interna dos itens foi determinando o valor de *alfa de Cronbach*.

Numa primeira abordagem, considerando a totalidade dos itens da escala, ou seja para os 24 itens, o alfa apresenta um valor de 0,95, que pode ser considerado como excelente (George e Mallery, 2003: 231). A maioria dos autores, entre os quais Hair *et al.* (1998: 118) sugerem a eliminação dos itens com um nível de correlação item-total, inferior a 0,5. Esta escala não apresenta nenhuma correlação item-total com valor inferior a 0,5 ou negativo o que indicaria a existência de um item a avaliar dimensões diferentes das que são medidas pelos seus restantes congêneres. Por outro lado, também não existe nenhum item que, ao ser retirado, fizesse aumentar o valor do *alfa*, pelo que consideramos, para as análises futuras, manter os 24 itens da escala.

Note-se, porém, que um alfa elevado indica boa consistência interna mas não significa unidimensionalidade da escala. O método que utilizámos para determinar a dimensionalidade da escala foi a Análise de Componentes Principais (ACP) (cf. anexo nºX a).

Para os 24 itens da escala utilizada apresenta-se na tabela seguinte a estatística KMO e o teste de esfericidade de Bartlett.

**Tabela nº 53**  
**Adequação da amostra para realização da ACP aos itens da escala das dimensões externas de qualidade**

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de adequação da amostra.		,913
Teste de esfericidade de <i>Bartlett</i>	Aprox. Chi-Square	2260,446
	G1	276
	Sig.	,000

A KMO com um valor de 0,913 denuncia que a comparação das correlações das componentes dos dados (amostra utilizada) pode ser considerada ao nível de Muito Boa tendo em vista a realização da ACP, (Reis, 1993: 42).

O teste de esfericidade de Bartlett deve permitir rejeitar a hipótese nula de que a matriz de correlação, elaborada através das variáveis iniciais, é uma matriz identidade. Tratando-se de uma matriz identidade, a ACP não faria qualquer sentido na medida em que não existiriam correlações significativas entre as variáveis iniciais. Este teste assume para H0 que a matriz de correlações é uma matriz identidade com determinante igual a 1. Para que a ACP se possa realizar H0 deverá ser rejeitada, como é o caso, uma vez que o teste apresenta uma probabilidade associada igual a 0,000.

Na tabela seguinte apresentam-se as estatísticas finais da ACP, apenas para o número de componentes retidas.

**Tabela nº 54**  
**Percentagem da variância total explicada pelas componentes da escala dimensões externas de qualidade**

Componente	% da Variância Explicada	% Acumulada
1	15,817	15,817
2	15,368	31,185
3	14,723	45,908
4	13,092	59,000
5	12,335	71,335

A extracção de 5 componentes principais, todas as que apresentam um valor próprio igual ou superior a 1<sup>76</sup>, permite-nos reter/explicar 71,34% da variância total dos itens. A ACP extrai as componentes por ordem de importância da variância explicada. Na solução que propomos existe um grande equilíbrio na percentagem da variância explicada por cada uma das componentes havendo apenas uma variação de 3,48% entre a primeira e a quinta componente.

**Tabela nº 55**  
**Componentes principais da escala de 24 itens de avaliação das dimensões externas de percepção de qualidade, após rotação dos eixos – *varimax***

	Componentes Principais					C.
	1	2	3	4	5	
Salas de aula confortáveis e adequadas para a docência			,863			,848
Equipamento moderno e agradável (laboratórios, computadores)			,837			,824
Disponibilidade e facilidade de acesso fontes de informação (biblioteca, internet)			,777			,697
Aparência física dos edifícios e dos pisos da escola			,809			,725
Número de alunos por turma adequado a uma boa leccionação					,429	,478
Docentes que se preocupam com necessidades académicas dos estudantes		,600				,653
Docentes que se preocupam em motivar os estudantes para darem o seu melhor contributo		,668				,698
Docentes com vontade ajudar os estudantes e que fomentam a sua participação nas aulas		,494				,618

<sup>76</sup> - Os valores próprios ou *eigenvalues* superiores a 1 estão acima da média se a análise for feita, como é o caso, a partir de uma matriz de correlações. Este critério de selecção do número de componentes principais a reter é designado como critério de *Kaiser*.

	Componentes Principais					C.
	1	2	3	4	5	
Docentes que se mostram disponíveis para orientar e aconselhar os estudantes		,580				,608
Docentes com capacidade para dar atenção aos alunos de forma personalizada		,719				,715
Docentes que se empenham em tornar os conteúdos interessantes para os estudantes		,842				,807
Docentes com bons conhecimentos teóricos	,748					,793
Docentes com bons conhecimentos práticos	,821					,814
Docentes com conhecimentos actualizados	,792					,800
Docentes com boa capacidade para comunicar conhecimentos e ensinar	,664					,592
Docentes com boa capacidade para explicar as matérias aos estudantes	,576					,666
Planos dos cursos oferecidos em quantidade/diversidade adequada aos interesses futuros dos estudantes				,654		,692
Plano de estudos com adequada componente prática				,655		,693
O curso estimula o desenvolvimento das capacidades dos estudantes		,453		,557		,637
O material utilizado pelos docentes é útil para os estudantes				,764		,686
Oferta adequada de disciplinas optativas				,638		,668
Colocação dos diplomados do curso no mercado de trabalho					,700	,774
Existência e promoção de actividades de interface com a sociedade/organizações					,787	,809
Prestígio da escola					,845	,823

### C. – Comunalidades

Verifica-se ainda para esta solução que as comunalidades, ou seja a proporção da variância de cada variável explicada pelas 5 componentes principais, apresentam valores superiores a 0,5 para todas as variáveis à excepção da “Número de alunos por turma adequado a uma boa leccionação” cuja comunalidade se situa em 0,478. A retirada deste item não contribuía para melhorar a percentagem da variância total explicada e alterava a estrutura das dimensões, pelo que decidimos mantê-lo na análise.

O nome atribuído às dimensões, o número de itens que integra cada dimensão e o valor do *alfa* apresenta-se, de seguida:

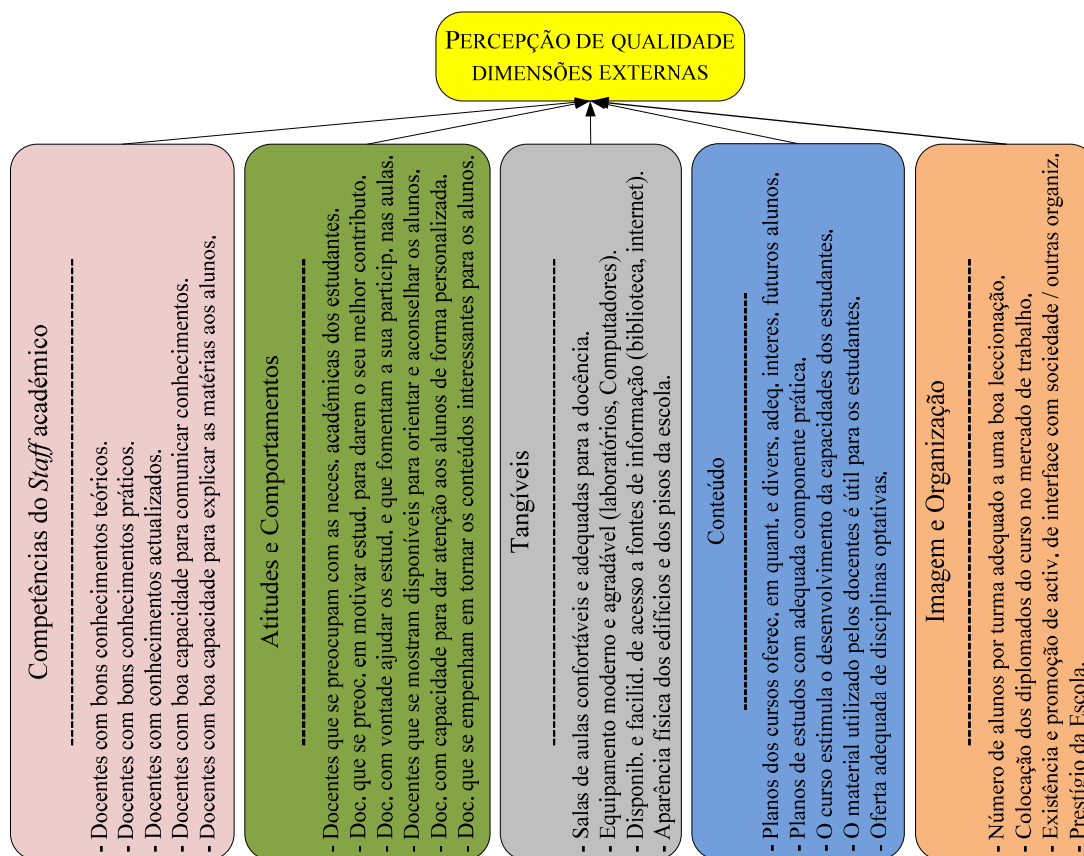
- “Competências do *Staff* Académico”, 5 itens com  $\alpha=0,898$ ;
- “Atitudes e Comportamentos”, 6 itens com  $\alpha=0,897$ ;
- “Tangíveis”, 4 itens com  $\alpha=0,903$ ;

- “Conteúdo”, 5 itens com  $\alpha=0,858$ ;
- “Imagem e Organização”, 4 itens com  $\alpha=0,858$ .

Para cada uma das cinco componentes a consistência interna da escala é sempre superior a 0,85 estando, por isso, a um nível muito bom ou mesmo excelente.

Na figura seguinte, apresentam-se as cinco dimensões latentes nos dados, detectadas através da ACP e que correspondem ao que designamos no nosso modelo como **dimensões externas de avaliação da percepção de qualidade**.

**Figura nº 27**  
**Dimensões externas da percepção de qualidade resultantes da ACP efectuada à escala de 24 itens**



No questionário (cf. anexo nº VII) utilizam-se as mesmas cores para identificar cada um dos itens com a respectiva dimensão a que pertence.

Uma última análise consistiu em avaliar a consistência interna dos itens mais importantes para cada dimensão. A fiabilidade interna dos itens de cada dimensão (cf. anexo nºX b)) foi uma vez mais analisada através dos *alfas* de *Cronbach*.



### 7.6.3. MODELO EXPLICATIVO DA PERCEÇÃO DE QUALIDADE, CENTRADA NO ALUNO, ATRAVÉS DAS DIMENSÕES EXTERNAS

Pretende-se avaliar em que medida as dimensões externas influenciam a percepção de qualidade do aluno do ensino superior.

**Hd: A percepção de qualidade do aluno é influenciada por cinco dimensões externas:**

**Hd1: as atitudes e comportamentos dos docentes.**

**Hd2: a competência dos docentes.**

**Hd3: os conteúdos do curso.**

**Hd4: os elementos tangíveis do estabelecimento de ensino superior.**

**Hd5: a imagem e organização do estabelecimento de ensino superior.**

Na tabela seguinte podemos analisar a intensidade e significância das relações entre a variável dependente, média da percepção de qualidade, e as cinco dimensões que constituem as dimensões externas de avaliação de qualidade.

**Tabela nº 56**  
**Correlação entre a percepção de qualidade e as dimensões de externas de qualidade**

		Média dos cinco itens avaliação global PQ	Compet. - Dim1	Atitudes e Comport. - Dim2	Tangíveis - Dim3	Conteúd. - Dim4	Imagem e Organiz. - Dim5
Correlação Pearson	Média dos cinco itens avaliação global PQ	1,000	,389	,350	,308	,310	,374
	Competências - Dim1	,389	1,000	,000	,000	,000	,000
	Atitudes e Comport. - Dim2	,350	,000	1,000	,000	,000	,000
	Tangíveis - Dim3	,308	,000	,000	1,000	,000	,000
	Conteúdos - Dim4	,310	,000	,000	,000	1,000	,000
	Imagem e Organização - Dim5	,374	,000	,000	,000	,000	1,000
Sig. (1-tailed)	Média dos cinco itens avaliação global PQ	.	,000	,000	,000	,000	,000
	Competências - Dim1	,000	.	,500	,500	,500	,500
	Atitudes e Comport. - Dim2	,000	,500	.	,500	,500	,500
	Tangíveis - Dim3	,000	,500	,500	.	,500	,500
	Conteúdos - Dim4	,000	,500	,500	,500	.	,500
	Imagem e Organização - Dim5	,000	,500	,500	,500	,500	.

As cinco dimensões apresentam uma correlação positiva de intensidade fraca com a média da avaliação de percepção de qualidade. As variáveis independentes não estão correlacionadas entre si na medida em que são factores ortogonais resultantes da ACP. Para todas as dimensões rejeita-se H0 que as variáveis não se encontram linearmente correlacionadas, ou seja, todas as dimensões explicam, de forma linear, os efeitos da variável dependente.

O modelo de regressão que propomos utiliza os cinco factores como variáveis explicativas da percepção de qualidade média que se apresenta.

$$P. Q. = \alpha + \beta_1 Dim 1 + \beta_2 Dim 2 + \beta_3 Dim 3 + \beta_4 Dim 4 + \beta_5 Dim 5 + e \quad (15)$$

em que Dim1 ... Dim5, representam, respectivamente:

- Competências do *staff* académico;
- Atitudes e comportamentos;
- Tangíveis;
- Conteúdos;
- Imagem e Organização.

A utilização do método *stepwise* conduziu ao modelo, do qual se apresentam resultados na tabela seguinte.

**Tabela nº 57**  
**Sumário do modelo de regressão percepção de qualidade~dimensões externas**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	S.E. da estimativa	Durbin-Watson
5	,777 <sup>a</sup>	,604	,588	,38708	1,791

5. Predictores: (Constante) Competências - Dim1, Imagem e Organização - Dim5, Atitudes e Comportamentos - Dim2, Conteúdos - Dim4, Tangíveis - Dim3

Para o modelo nº5, a associação linear é forte com um valor de 0,777 e um coeficiente de determinação R<sup>2</sup> de 0,604. O R<sup>2</sup> ajustado, como indicador não enviesado indica que 55,8% da variabilidade da variável percepção de qualidade é explicada pela variação das variáveis incluídas no modelo, ou seja, pelas cinco dimensões externas de

percepção de qualidade: 1) competências do *staff* acadêmico, 2) atitudes e comportamentos, 3) tangíveis, 4) conteúdos e 5) imagem e organização. A estatística Durbin-Watson encontra-se próxima de 2 assinalando que os resultados não são comprometidos por efeitos de autocorrelação dos erros.

A análise de variância ao modelo permite avaliar a sua significância e é feita através do procedimento ANOVA do qual se apresentam resultados para o modelo com cinco variáveis explicativas.

**Tabela nº 58**  
**Tabela ANOVA da percepção de qualidade~dimensões externas**

Modelo	Soma quadrados	gl	Média quadrados	F	Sig.	
5	<b>Regressão</b>	28,152	5	5,630	37,578	,000*
	<b>Resíduos</b>	18,429	123	,150		
	<b>Total</b>	46,582	128			

\* Predictores: (Constante) Competências - Dim1, Imagem e Organização - Dim5, Atitudes e Comportamentos - Dim2, Conteúdos - Dim4, Tangíveis - Dim3

Variável dependente: Média dos cinco itens avaliação global PQ

Como se pode verificar pela estatística F o nível de significância é 0,000, ou seja, deve rejeitar-se a hipótese nula que na população não existe relação linear entre a percepção de qualidade e as dimensões externas de qualidade, para qualquer nível de significância superior àquele valor, o que inclui o nível de significância de 5% ou mesmo 1%, habitualmente utilizados em ciências sociais. Significa que se trata de um modelo com capacidade para explicar a percepção de qualidade.

Os coeficientes  $\beta$  do modelo de regressão e a sua significância são analisados na tabela seguinte.

**Tabela nº 59**  
**Parâmetros da percepção de qualidade~dimensões externas**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coef. estand.	t	Sig.	IC a 95,0% para B		
	B	S.E.	Beta			Limite inferior	Limite sup.	
	(Constante)	4,719	,034		138,477	,000	4,652	4,787
5	Competências do <i>staff</i> acadêmico- Dim1	,235	,034	,389	6,861	,000	,167	,302
	Imagem e Organização - Dim5	,225	,034	,374	6,588	,000	,158	,293
	Atitudes e Comportamentos - Dim2	,211	,034	,350	6,178	,000	,144	,279

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coef. estand.	t	Sig.	IC a 95,0% para B	
	B	S .E.	Beta			Limite inferior	Limite sup.
Conteúdos - Dim4	,187	,034	,310	5,462	,000	,119	,255
Tangíveis - Dim3	,186	,034	,308	5,424	,000	,118	,253

Variável dependente : Média dos cinco itens avaliação global PQ

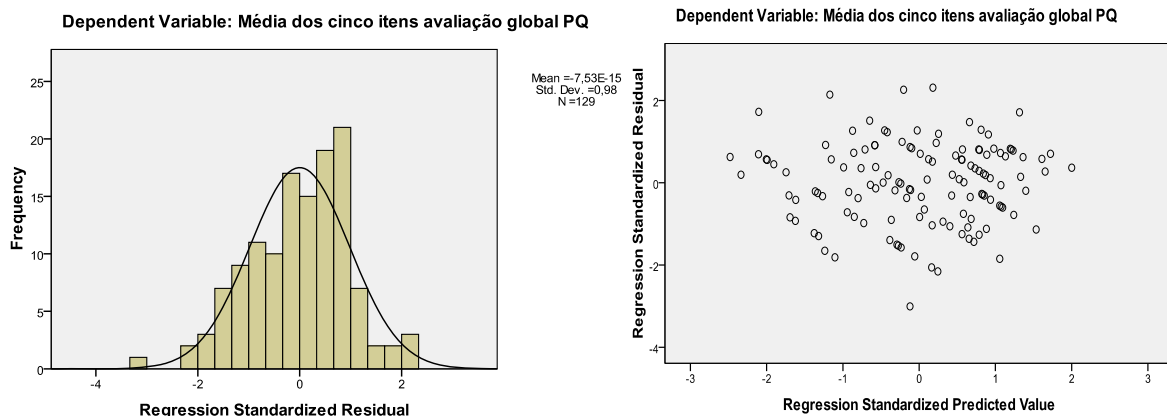
Para cada uma das variáveis explicativas do modelo 5, o nível de significância do teste  $t$  tem associada uma significância inferior a 0,05 o que permite rejeitar, para nível de significância de 5% a hipótese  $\beta=0$ , ou seja que os parâmetros não têm poder explicativo da variância da variável dependente (percepção de qualidade).

As estatísticas de multicolinearidade não foram consideradas na medida em que sendo as variáveis independentes, factores resultantes da ACP, estes são ortogonais o que elimina, à partida, as questões de multicolinearidade.

Vamos analisar os resíduos em relação à sua distribuição de probabilidade, média e variância através dos gráficos seguintes.

### Gráfico nº 25

#### Validação do pressuposto sobre a distribuição dos resíduos da regressão



Os gráficos anteriores validam o pressuposto da distribuição dos resíduos e variância constante.

A partir da tabela de estimativas podemos concluir a expressão do modelo de regressão, conforme se apresenta.

$$P. Q. = 4,719 + 0,235 \times Dim 1 + 0,225 \times Dim 5 + 0,211 \times Dim 2 + 0,187 \times Dim 4 + 0,186 \times Dim 3 + e \quad (16)$$

Modelo explicativo da percepção de qualidade do estudante a partir das dimensões externas

	Beta
Competências do <i>staff</i> académico- Dim1	,235*
Imagem e Organização - Dim5	,225*
Atitudes e Comportamentos - Dim2	,211*
Conteúdos - Dim4	,187*
Tangíveis - Dim3	,186*
	R <sup>2</sup> ajustado= 0,588
	F(5,123)= 37,578      p=0,000

\*p<0,001

#### 7.6.4. SÍNTESE DE RESULTADOS REFERENTES ÀS HIPÓTESES HD

- 1) Os 21 itens da escala utilizada por Capelleras e Veciana (2002) e os 3 novos itens adicionados à escala apresentam um nível elevado de correlação item-total, nenhum valor é inferior a 0,5 ou negativo. A retirada de nenhum item melhoraria o valor do *alfa*;
- 2) Na ACP a estatística KMO e o teste de Bartlett validam a utilização desta técnica de análise multivariada. A extracção de 5 componentes principais, todas as que apresentam um valor próprio igual ou superior a 1, permite reter/explicar 71,34% da variância das variáveis originais;
- 3) As dimensões reveladas pela ACP, após aplicação do método de rotação das componentes *varimax*, coincidem com as quatro que foram identificadas por Capelleras e Veciana (*idem*): competências do *staff* académico, atitudes e comportamentos, tangíveis e conteúdos. A estas quatro dimensões, a nossa proposta faz acrescer uma quinta dimensão que designámos por Imagem e Organização. Estas dimensões porque fazem parte do objecto e não do indivíduo são designadas como dimensões externas da percepção de qualidade;
- 4) A consistência interna das escalas das cinco dimensões é muito elevada, sempre superior a 0,85, o que denota informação de nível muito bom ou mesmo excelente;
- 5) A média da importância atribuída a cada um dos itens de avaliação de percepção de qualidade pelas dimensões externas é superior, para todos os itens presentes na escala, ao valor médio da avaliação feita a cada um desses itens. A verificar-se o contrário para alguma das variáveis em apreço significaria um franco desperdício e ineficiência ao nível da gestão de recursos;

- 6) No conjunto dos 24 aspectos avaliados pelos alunos em relação, por um lado, à sua importância e, por outro lado, àquilo que lhes é oferecido, no/pelo seu estabelecimento de ensino superior, verifica-se que, para alguns desses aspectos, existe uma maior distância entre uma e outra avaliação. Os aspectos que se encontram no primeiro quadrante da matriz constituem pontos fortes nos quais se verifica consonância de expectativas mais positivas e elevadas. Os aspectos do terceiro quadrante também não constituem dissonância embora se refiram a expectativas e realizações de mais baixo nível. Os quadrantes dois e quatro são aqueles aos quais deve ser dada maior atenção por evidenciarem discrepâncias entre a importância atribuída a um aspecto e a forma como a implementação do mesmo é percebida. O quadrante dois pode significar ineficiência / desperdício de recursos enquanto o quarto quadrante pode significar expectativas não realizadas. Na análise efectuada, no quarto quadrante situam-se aspectos relacionados com a capacidade dos docentes para comunicar, motivar e atender às necessidades académicas dos estudantes;
- 7) A percentagem da variação da percepção de qualidade explicada pela variação linear das dimensões externas de qualidade, é de 60,4%;
- 8) Todas as cinco dimensões apresentam poder explicativo para a percepção de qualidade;
- 9) A ordem da importância média de explicação das cinco dimensões, da mais importante para a menos importante é: Competências do *staff* académico (Dim 1) Imagem e Organização (Dim 5) , Atitudes e Comportamentos (Dim 2) Conteúdos (Dim 4) e Tangíveis (Dim 3). Verifica-se ainda que o peso explicativo médio das cinco dimensões é bastante equilibrado variando entre 0,186 e 0,235.

Em consequência da análise efectuada consideramos que não deve ser rejeitada nenhuma das cinco hipóteses formuladas em Hd. Ou seja que **a percepção de qualidade do aluno em relação ao EES é condicionada pelas cinco dimensões externas.**

## **8. CONCLUSÕES**

Aumentar o conhecimento sobre a forma de avaliar os factores que condicionam a percepção de qualidade que os alunos do ensino superior têm da oferta formativa oferecida pelo seu EES constituiu o desafio central deste trabalho. A resposta dada a esta questão, através do modelo de avaliação proposto, baseou-se numa metodologia de aproximação sucessiva ao mesmo. Esta aproximação inicia-se com aspectos de contextualização e de análise do sector, passa pela revisão dos conceitos de satisfação e de qualidade, apoia-se em propostas desenvolvidas por outros autores de metodologias de avaliação centradas no aluno e culmina com a apresentação do modelo de avaliação que integra, necessariamente, uma importante herança teórica a par de alguns aspectos de inovação. Centrando as nossas atenções na percepção de qualidade consideramos que tanto a aproximação à problemática como a sua contextualização são fundamentais para expor, por um lado, a própria complexidade do sector e, por outro lado, as dificuldades de concepção e implementação/operacionalização de um mecanismo de avaliação dessa percepção de qualidade. Sendo já hoje comum, em quase todos os EES ouvir a opinião dos alunos sobre vários aspectos da vida da instituição de ensino superior que frequentam, ainda se verifica, por vezes, que esta auscultação não passa do cumprimento de uma formalidade, não sendo, por isso, devidamente valorizada a informação daí resultante. Porém, os tempos de mudança que caracterizam especialmente este sector de actividade, de alguma forma se têm encarregado de promover as alterações de concepção e de opinião dos mais cépticos, também em relação a este assunto. Consideramos que hoje, mais do que nunca, a participação do aluno, quando devidamente informada e contextualizada, constitui um importante veículo de informação que deve ser tida em consideração na gestão dos EES.

Definindo-se a contribuição deste trabalho essencialmente na área da avaliação de satisfação/qualidade, o contexto apresentado releva para a definição do modelo (que permite

a medição da percepção de qualidade tida pelos alunos do ensino superior em relação ao seu EES) na medida em que este seja mais abrangente, envolvendo aspectos que tradicionalmente não são incluídos neste tipo de avaliação. Tendo utilizado como ponto de partida o conhecimento acumulado nas áreas do marketing e do comportamento do consumidor, em relação à avaliação de satisfação e de qualidade sobre produtos e serviços, fizemos a ligação destes conceitos ao domínio do ensino superior, revendo trabalhos que considerámos mais relevantes, publicados neste âmbito. Depois de situados na problemática e contexto próprios do trabalho e em posse das ferramentas de análise consideradas relevantes, concebemos um modelo que integra valências das áreas de conhecimento referidas e que, em simultâneo, propõe também a utilização de factores idiossincráticos do avaliador, que designámos como dimensões internas, e que se revelaram, igualmente, importantes na avaliação de percepção de qualidade.

### **8.1. REFLEXÕES FINAIS SOBRE O ENQUADRAMENTO E ESTADO DA ARTE**

No início do trabalho começamos por fazer o enquadramento do ensino superior em termos de sector analisando também, numa perspectiva histórica, a sua missão, funções e formas de legitimação junto da sociedade. Consideramos que a missão e objectivos fundamentais da Universidade e do ensino superior mantém a sua matriz fundamental de Instituição votada à investigação, ensino e inovação nas mais diferentes áreas do conhecimento. Porém, assinalamos os movimentos de democratização de acesso ao ensino superior que, a nível internacional, ocorreram em momentos diversos, sempre alinhados com o próprio desenvolvimento das sociedades que lhe dão suporte. Salientamos como marcos desta abertura, para os EUA, o *Serviceman's Readjustment Act* de 1944, que proclamou o acesso ao ensino superior como uma prioridade nacional e, para a Europa, a década de 1960 mas sobretudo a de 80 onde, por exemplo, no Reino Unido se verificou um incremento de mais de 70% no número de alunos a frequentar este nível de ensino. (Srikantham *et al.*, 2003).

O aumento exponencial do número de alunos expõe e lança novos desafios ao ensino superior e às suas instituições. Desde logo, as questões ligadas à salvaguarda da qualidade assumem outra relevância, na medida em que se discute se é possível garanti-la, nestas condições. As respostas, diversas e nem sempre alinhadas com a tendência dominante,



culminam nos movimentos de certificação e de acreditação que fazem hoje parte da realidade dos sistemas de ensino superior e sobre os quais nos debruçaremos em ponto posterior deste trabalho. Porém, nesta discussão entroncam ainda, necessariamente, os aspectos ligados ao financiamento do ensino superior. Sobretudo como consequência da utilização de recursos públicos, tornou-se ponto central e incontornável nas discussões sobre os sistemas de ensino superior a sua pertinência, a sua legitimação e relevância (avaliada sobretudo ao nível da relação com o meio envolvente, da sua oferta e *outputs*). Em relação a estes aspectos consideramos que mais importante do que assumir uma posição de desalento como aquela expressa por Gil (1999: 3) “A Universidade não se encontra de todo feita para o que actualmente se lhe pede, duvido que ela saiba responder convenientemente.”, importa adequar a sua actividade e oferta aos “sinais dos tempos”, sem fazer perigar a sua matriz fundamental. Esta adequação passa por dar especial atenção aos aspectos de legitimação nas duas dimensões fundamentais (investigação e ensino) dos sistemas de ensino superior. Numa e noutra dá-se hoje especial ênfase aos aspectos de relevância e, enquanto na primeira, a sua justificação, por exemplo quando falamos em investigação fundamental, pode ser ancorada no desenvolvimento geral da ciência, já a relevância para a investigação aplicada e para o ensino (que tipo de ensino e de oferta formativa) carece de uma verdadeira aderência à realidade mais prática e/ou mesmo de natureza mais imediata e utilitarista.

Da análise comparativa do sector a nível internacional realçamos os seguintes aspectos:

Para o ano 2004,

- em Portugal o gasto médio por estudante do ensino secundário (cerca de 6000€) situa-se abaixo da média dos países da OCDE (cerca de 7700€);

- o investimento médio por estudante nas infraestruturas educativas de nível terciário em Portugal situam-se perto dos 8000€, enquanto a média da OCDE é de cerca de 11000€;

- a performance escolar, nomeadamente nas áreas de ciências, não são uma função linear do investimento feito por estudante, como o demonstram num extremo de maior investimento e piores resultados em termos relativos a Dinamarca e os EUA e, por outro lado, países com investimentos mais moderados como a Finlândia e a Nova Zelândia e com resultados francamente acima dos esperados. Portugal apresenta resultados ao nível da Grécia que investe em educação, em termos médios, significativamente menos;

Para 2005,

- em Portugal, a percentagem de finalistas do ensino secundário face ao total de inscritos neste nível de ensino ronda os 53% quando a média dos países da OCDE é de mais de 80% e da UE a 19 países atinge cerca de 87%;

- tomando como base o ano 2005, em 23 dos 30 países da OCDE, em 2015, haverá um decréscimo da população jovem em idade de ensino obrigatório. Portugal, de acordo com esta projecção, não decresce mas apresenta uma população neste escalão etário ligeiramente superior ao do ano base;

- em Portugal, as taxas de desistência dos diferentes níveis de ensino não superior, embora tendo melhorado significativamente nos últimos anos, apresentam ainda valores substancialmente elevados. Em 2006/07 desistiam no ensino básico 10,0% dos estudantes, 24,6% no ensino secundário e 36,7% no 12º ano, ou seja, chegam ao ensino superior apenas cerca de 42,3% dos alunos. Em 2000/01 este valor era francamente inferior correspondendo apenas a cerca de ¼ dos alunos admitidos ao ensino básico, o número de alunos que alcançava o ensino superior.

A análise comparativa do sector a nível internacional vem espelhar sobretudo a ideia de que o ensino superior a nível internacional assenta em pressupostos diversos e que uma parte significativa dessa diversidade se deve aos diferentes tempos de partida e ao esforço de investimento, que os países fazem para a sua manutenção e desenvolvimento. Por outro lado, e para o caso português em particular, a conjugação de factores de natureza demográfica com aspectos ligados aos níveis de investimento e de performance do sistema de ensino secundário aliada às elevadas taxas de desistência, deixam transparecer uma necessidade efectiva de ajustamento da oferta de ensino superior nos anos que correm e futuros, embora a tendência observada nas taxas de desistência do secundário e 12º ano deixem antever alguma esperança de reforço de procura proveniente deste factor.

Centrada a nossa análise em Portugal, salientamos que a percentagem de alunos que acede ao patamar de se poder candidatar ao ensino superior e o enquadramento em que este processo se desenvolve, marcado ainda por uma metodologia que afirma a necessidade da eliminação progressiva das restrições quantitativas de carácter global (herança dos *numerus clausus*) justificam a necessidade de observarmos este processo de forma mais pormenorizada. Esta análise é baseada em dados oficiais, publicados pelos diferentes órgãos com tutela no sistema de ensino superior português. Para além destes recorreremos também a estudos e publicações sobre o sector e, por último, utilizámos os dados de um questionário, denominado Boletim do Aluno que, como referimos, tem sido aplicado a nível nacional pela

Direcção Geral do Ensino Superior, ao longo dos anos, e para os quais obtivemos autorização de utilização no âmbito específico deste trabalho. Em relação aos aspectos agora enunciados consideramos importante realçar:

- o sistema de ensino superior português viveu entre 1980 e 2000 um período de grande desajuste entre a procura e a oferta, com um forte *superávit* da primeira em relação à segunda;

- este desajuste teve como consequência directa, que se foi afirmando ao longo dos anos, o surgimento de oferta patrocinada por instituições de ensino superior não públicas. Este alargamento da oferta não pública, acaba também por ser acompanhada pelo alargamento da oferta pública, em particular no período entre 1998 e 2003, sobretudo através da oferta proporcionada pelo crescimento da rede de ensino superior não universitário;

- desde o ano lectivo 1995/96 que o número total de vagas oferecidas no ensino superior em Portugal, para admissões ao primeiro ano, ultrapassa o número total de candidatos a este nível de ensino. Em 2007/08 o sistema gerou para a primeira fase 1,68 vagas por candidato. Acresce que estas vagas apresentam ainda um significativo desajuste qualitativo à procura, embora se deva reconhecer os progressos havidos nesta área (em 1990/91 apenas 41,80% dos alunos ficavam colocados na primeira fase de candidatura) porque todos os anos é ainda significativo o número de vagas que ficam desertas em determinadas áreas de oferta;

- pese embora o referido no ponto anterior, o verdadeiro ajustamento da oferta às necessidades da procura apenas se começa a operar efectivamente, a partir de 1997/98, ano em que, na 1ª fase se colocaram 68,02% dos candidatos. No ano anterior a percentagem havia sido de apenas 52,76%, a partir de 1997/98 registaram-se sempre melhorias até 2004/05 atingindo nesse ano, a percentagem de colocações, 88,20% do total de candidatos à primeira fase. Desse ano até 2007/08 a taxa de colocação na primeira fase tem vindo a oscilar, cifrando-se neste último ano em 81,48%;

- a eficácia da primeira fase do concurso nacional de acesso traduz-se por uma baixa percentagem de colocação de alunos. A percentagem de preenchimento do número total de vagas tem vindo a oscilar entre os 39,94% e 48,6% em 2005/06 e em 2007/08. Em relação ao número total de candidatos as percentagens para os anos referidos são de 52,45% e de 55,20%, respectivamente.

Como refere Marginson (1997) o ensino fornece bens posicionais e o valor destes bens não tem a ver apenas com a valorização da sua componente intrínseca mas também e sobretudo com o seu valor simbólico. Um mercado educacional maduro e de qualidade define-se por, de forma subjectiva, assentar em aspectos que valorizam a percepção individual de valor. Tal como acontece com os demais bens de elevado valor posicional, a oferta educativa quando observada por esta via, rege-se também pelas leis do mercado.

Através do Boletim do Aluno analisámos: 1) dados globais do sector e 2) aspectos do processo de candidatura e acesso ao ensino superior.

Em relação aos primeiros pode observar-se, através da análise feita a vários anos destes dados, o desaparecimento progressivo dos cursos com o nível de graduação final Bacharel, que em 2006/07 representavam 1,5% do total das inscrições; e das licenciaturas bietápicas, cujo peso em 2006/07 era de 4,7% daquele total. Estes dados também confirmam outros aspectos conhecidos da realidade do ensino superior português como sejam o aumento relativo das inscrições em cursos de 2º ciclo face às do 1º ciclo e a maior prevalência de inscrições por parte de indivíduos do sexo feminino que, em 2006/07, representaram 58,9% do total de ingressos ao ensino superior. Numa outra dimensão de análise, de natureza territorial administrativa, verificou-se o aproximar do contributo dado pelos distritos de Lisboa e do Porto em termos de alunos a frequentar o 1º ano do ensino superior. Estes dois distritos, em 2006/07, contribuem com 37,3% do total de alunos que ingressam no ensino superior sendo de apenas 0,1% a diferença percentual entre Lisboa (18,70%) e Porto (18,60%). Deste ponto de vista podemos agrupar os demais distritos nacionais em 3 grupos: 1º - aqueles que em média, nos últimos anos (2003 a 07) têm uma contribuição média superior a 6% do total de alunos (Braga, Coimbra e Aveiro) o 2º grupo em que a contribuição média se situa nos 4% a 5% (Leiria, Santarém, Setúbal e Viseu) e o 3º grupo com distritos com contribuições individuais médias inferiores a 3% (os restantes 9 distritos do continente e regiões autónomas).

Quanto aos segundos analisamos dois indicadores: o primeiro diz respeito aos factores tidos em consideração pelos alunos na escolha do Estabelecimento de Ensino Superior (EES) e o segundo às fontes de informação privilegiadas para esse efeito. Quanto aos primeiros conclui-se que a importância média atribuída aos factores considerados pelos alunos na escolha do EES apresentam, ao longo dos anos, variações do valor médio de importância muito pequenas. Em termos médios os factores mais importantes são a existência de bons professores e a “garantia” de saídas profissionais. A estes dois factores segue-se a existência

de boas infra-estruturas, boa organização geral, qualidade dos *currícula* e bons meios informáticos. Os factores ligados a aspectos mais relacionados com a envolvente, como sejam: serviços administrativos, apoio médico, cantinas, associação de estudantes e intercâmbios; embora considerados em média importantes, médias superiores a 3,5 pontos, são os que obtêm marcas mais modestas e com maior dispersão. Nota-se, porém, que em termos médios, a importância atribuída ao intercâmbio entre Universidades e em particular com Universidades estrangeiras, tem vindo a aumentar ao longo dos anos. Em relação ao segundo indicador, verifica-se também consistência nos resultados dos diferentes anos analisados que apontam 3 fontes de informação centrais no processo de tomada de decisão dos alunos: a opinião de amigos, a opinião de familiares e a documentação fornecida pelos EES. A opinião de outros alunos e de diplomados do curso, a seguir às três primeiras fontes enunciadas, constituem também fontes de informação importantes e com um não negligenciável poder de prescrição.

A frequência de um curso do ensino superior constitui, para a maioria dos alunos uma experiência gratificante, porque enriquecedora da sua formação em diferentes domínios, competências e qualificações. Porém, todos os anos assistimos à mobilidade de um número considerável de alunos do ensino superior, entre cursos e mesmo entre EES, na busca, umas vezes de oferta formativa que melhor possa corresponder às suas vocações, outras vezes como resposta a outros tipos de motivações.

As questões ligadas à satisfação e à percepção de qualidade que os alunos formulam/sentem quer da oferta formativa que lhes é feita quer de outros aspectos ligados ao próprio EES podem assumir, neste âmbito, um papel relevante. Num serviço com a natureza do ensino superior, pela importância que os custos de arrendimento e de mudança assumem, estes factores nem sempre foram muito valorizados. Todavia a situação actual de mercado, em particular aquela que resulta dos movimentos de globalização e da criação de espaços alargados de ensino superior vieram alterar de forma substancial estas contingências recentrando e valorizando aspectos ligados à satisfação e à percepção de qualidade do principal “cliente” do ensino superior, o aluno.

Como refere Vavra (1997) sendo a satisfação condição necessária para captar clientes ela não é suficiente para os manter. Este autor tem demonstrado que 60% dos clientes perdidos por algumas indústrias encontravam-se, de acordo com índice americano de satisfação dos clientes, extremamente ou muito satisfeitos com os produtos e/ou serviços que lhes eram fornecidos. A dialéctica entre os conceitos de satisfação e de qualidade ou de

percepção de qualidade assumiu assim, para nós e no âmbito deste trabalho, uma importância central. Esta importância conduziu-nos a uma revisão teórica destes conceitos enquanto tal e, no final da mesma, à sua aplicação ao sector do ensino superior, pelas especificidades que universalmente e de forma estabelecida lhe são reconhecidas. Nesta parte do trabalho e no final de cada um destes pontos fomos apresentando, a título conclusivo, os aspectos que considerámos mais relevantes. Sem nos queremos repetir, excessivamente, vamos agora assinalar as questões mais pertinentes que retiramos da revisão efectuada.

O conceito de satisfação tem sido alvo de muita atenção pela teoria dos mais diferentes domínios do conhecimento. No âmbito da economia Simon (1955) estuda o *continuum* entre satisfação e sacrifício contrapondo ao conceito de homem racional o conceito de racionalidade limitada. Os consumidores, como refere Mowen (1995) procuram tomar decisões apenas satisfatórias em vez de decisões perfeitas ou ainda Kahneman (2003) que propõem este conceito para melhor enquadrar, na teoria económica, o papel do agente económico que muitas vezes ainda é erradamente tomado como exemplo de racionalidade. No domínio da psicologia o conceito é especialmente realçado nas teorias: da dissonância cognitiva (Festinger, 1957, Sweeney *et al.*, 2000, Stone e Cooper, 2001) da satisfação no trabalho (Herzberg *et al.*, 1959, Locke, 1969) da assimilação-contraste (Sherif, 1961) da negatividade (Aronson e CarlSmith, 1963) e por último, do teste de hipóteses (Deighton, 1983). Os domínios do comportamento do consumidor e do marketing têm, para além de aproveitar estes diferentes contributos, desenvolvido uma vasta e profícua investigação em torno do conceito de satisfação.

Na busca por uma conceptualização mais precisa e operacionalização mais válida do conceito tem-se estudado a sua natureza. De posições mais estremadas que atribuíam ao conceito uma natureza predominantemente racional ou emocional encontra-se hoje mais estabelecido na teoria a sua natureza híbrida. Isto significa que a satisfação é hoje vista como um estado de conhecimento e de espírito e que, por isso mesmo, apela tanto à dimensão racional como à emocional. Uma linha de investigação na qual incluímos, entre outros: Anderson (1973) Westbrook (1980)<sup>a, b</sup>, Oliver (1981) e Sureshchandar *et al.* (2002)<sup>a</sup>, explora o conceito sobretudo numa perspectiva transaccional, ou seja, não se encontra a preocupação explícita de o relacionar com a alteração dos comportamentos de compra; enquanto outra, onde incluímos: Westbrook e Oliver (1991) Liljander e Tore (1997) e Athanassopoulos (1999) enfatiza aspectos relacionais de recompra, de fidelização e de imagem. Um outro conjunto de autores procura estabelecer a relação entre satisfação e atitude significando, esta

última, uma avaliação mais estruturada e sistemática do produto/serviço que em muito se assemelha ao conceito de avaliação de qualidade. Embora tenham existido propostas para separação destes conceitos os mesmos revelam-se interdependentes, entre outros, analisam-se as propostas de LaTour e Peat (1979) Churchill e Suprenant (1982) Bitner (1990) e Bolton e Drew (1991). Uma última posição é a daqueles que focalizam a sua atenção nos antecedentes, mediadores e consequentes do conceito de satisfação. Alguns autores focalizam mais a sua atenção na definição de um processo discreto de diferentes momentos dentro dos quais definem os antecedentes e consequentes, outros, porém, enfatizam uma perspectiva mais sistémica e de processo, na qual são valorizados os diferentes *estadiuns* de reequilíbrio cognitivo e afectivo do consumidor face aos produtos/serviços. Constituem exemplo desta linha de investigação, entre outros, os trabalhos de Oliver (1980) Day (1984) Kano *et al.* (1984) Juran (1989) Dabholkar (1995) Fornell *et al.* (1996) Vavra, (1997) Cronin *et al.* (2000) Caruana (2002) e Kano (2006).

A satisfação constitui assim, um misto de razão e de emoção. Avaliamos racional e emocionalmente comparando conformidades físicas e esperadas do produto/serviço para, através deste processo estabelecermos o nível de satisfação que consideramos adequado para o mesmo. A avaliação de satisfação é um processo episódico que vai criando um esteio mais sistemático e holístico, a atitude, que é considerada, pela maioria dos autores, como sinónimo de percepção de qualidade. Dizemos percepção de qualidade e não apenas qualidade porque, enquanto tal e na sua acepção mais simplista, esta última, torna-se sinónimo de conformidade com os requisitos, o que transfere para o produto/serviço uma parte significativa do “ónus da prova” dessa mesma qualidade.

O conceito de qualidade, mais tarde ou mais cedo, torna-se incontornável para o próprio conceito de satisfação. Face à abrangência que o conceito qualidade evidencia, Garvin (1988) propõe que o mesmo possa ser classificado de cinco formas diferentes que integram as definições: transcendentais, baseadas no produto, baseadas no consumidor, baseadas no produtor (idêntica à qualidade baseada nas características do produto mas assume a existência de um efeito halo na avaliação de qualidade) e, por fim, aquelas que se apoiam no valor acrescentado.

Até à década de 1980 o objecto de avaliação de qualidade centrava-se essencialmente no produto, na década de 90 chama-se à atenção com especial insistência para aplicação deste conceito também aos serviços. Estamos no auge da era da massificação em que o marketing transaccional dita e impõe as suas regras fundamentais. Depois desta fase, até à actualidade, o

objecto de avaliação de qualidade centra-se nos produtos, nos serviços e também na relação com o consumidor, evidenciando e enfatizando questões de personalização/customização próprias da dimensão relacional dos negócios.

Do ponto de vista ontológico e do lado do sujeito, para que uma avaliação de qualidade supere a dimensão da opinião requer-se que a mesma se submeta a alguns dos princípios da ciência, ou seja, que o plano de avaliação esteja correctamente definido e especificado fazendo com que, desta forma, os resultados possam apresentar algum grau de validade e de fiabilidade. Este compromisso impõem uma clara definição do ambiente experimental o que implica, necessariamente, uma abrasiva simplificação do real, ultrapassando, desta forma, as definições transcendentais de qualidade. Porém, o resultado de uma avaliação de qualidade requer uma correcta contextualização e interpretação, que lhe devolva sentido para além das quantificações que expressa. Analisando o fenómeno do lado do objecto verificamos que a complexidade actual dos mercados atenuou, quase por completo, a tradicional distinção entre produtos e serviços. Neste contexto quando hoje se avalia qualidade, de facto avaliam-se franjas de excelência, de um compósito produto/serviço ou serviço/produto que requerem do avaliador o domínio correcto de ferramentas de meta avaliação e, sobretudo, uma vez mais, a capacidade para recontextualizar os resultados dessas avaliações. A qualidade na óptica do produto/serviço ou melhor, do produtor, será sempre, na nossa perspectiva, um elemento preponderante da avaliação feita pelo mercado. Como referimos em ponto anterior deste trabalho, se por “miopia”<sup>77</sup> ou “astigmatismo”<sup>78</sup> não conseguirmos perceber os elementos distintivos de qualidade não devemos concluir pela sua inexistência, por trás do reconhecimento de qualidade feito pelo mercado, existe certamente um árduo e persistente trabalho de gestão de qualidade e da sua comunicação ao mercado.

Concluimos ainda, dos modelos de avaliação analisados, que aquele que apresenta uma melhor e mais completa especificação é o proposto por Parasuraman *et al.* (1985, 88 e 91) embora a aplicação deste modelo requeira um conhecimento aprofundado do fenómeno para o qual se está a fazer a avaliação de qualidade para que, dessa forma, seja possível a sua conveniente contextualização.

---

<sup>77</sup> - incapacidade para ver ao longe de forma focada/nítida.

<sup>78</sup> - Incapacidade para ver um objecto num único foco, ou seja, ver um objecto nítido no ponto no qual os raios de luz convergem.



Por último, consideramos que as dificuldades para capturar a essência do conceito de qualidade, às quais acrescem as dificuldades resultantes da necessidade da sua operacionalização, tem conduzido, com frequência, a uma leitura simplista dos resultados dos modelos aplicados e/ou princípios de avaliação que, por vezes, transformam o próprio conceito de qualidade em algo estéril e de pouca valia.

O transposição das metodologias de avaliação de qualidade para o ensino superior fazem parte da história recente deste sector que sempre teve como preocupação central, diria mesmo como sua principal razão de ser, a busca pela excelência e qualidade ao nível dos seus processos e resultados. Como refere Giertz (2000) a qualidade pode ser vista como a imagem de marca do ensino superior, sem qualidade não existe ensino superior na verdadeira acepção da palavra. A massificação do acesso à educação de nível superior e o objectivo, mais recente, de constituição de áreas alargadas de reconhecimento de certificações e competências, cujo desiderato está, na Europa, acometido às agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior (AAAES) conduz a uma maior necessidade e urgência de reflexão também sobre as metodologias disponíveis para avaliar qualidade. A herança das AAAES assenta, de forma significativa, nas metodologias que foram sendo desenvolvidas e testadas no âmbito das comissões de avaliação internas e externas onde, de forma mais ou menos relevante, sempre foi dado significado à avaliação produzida pelos próprios estudantes. Estas metodologias, a par de outras fontes, informaram a definição das boas práticas a serem tidas em consideração para a avaliação dos EES e da sua oferta formativa pelas AAAES das quais se espera, de acordo com os princípios da sua fundação que tenham uma actividade também mais independente e consequente.

Esperamos que deste movimento de padronização, que virá permitir também uma mais apropriada comparação de resultados a nível de *benchmark* nacional e internacional, reste algum espaço para “um apropriado grau de utopia” (Crespo, 1993: 27) numa instituição que prepara estudantes para darem o grosso do seu contributo alguns anos mais tarde quando as envolventes da sociedade são já substancialmente diversas. Como refere Barreto (1999) a diversidade também não tem gerado apenas qualidade, como refere, vários são os casos em que as escolas, perante a concorrência, ou a competição, ou mais simplesmente a comparação tiveram de melhorar, renovar, reformar e progredir.

Porém, sabe-se que, por definição, estandardizar ou padronizar são mecanismos que alimentam o aspecto burocrático das organizações e lhes retiram graus de liberdade na sua acção operacional e estratégica. A perspectiva histórica desta problemática chama-nos à

atenção para o facto de os EUA terem “inventado” as agências de acreditação regionais do ensino superior, também e muito por força da sua estrutura de funcionamento e financiamento, ainda nos finais do século XIX. Hoje é reconhecido (Dickeson, 2006: 1) que “A acreditação nos EUA é uma «louca» manta de retalhos de actividade, processos e estruturas”. No tabuleiro da competitividade internacional os EUA reforçam as suas preocupações no âmbito de aspectos ligados à transparência (*accountability*) e ao papel dos estudantes como principal *stakeholder* deste sistema. No âmbito específico da avaliação de qualidade dos EES, as diferentes propostas de avaliação foram agrupadas em três tipos em função da ênfase avaliativa que fazem.

No primeiro grupo a tónica é colocada em trabalhos cujo contributo fundamental é dado pelas metodologias que propõem para definir e medir os factores de percepção de qualidade de um EES.

O segundo grupo integra propostas de análise centradas em modelos “tradicionais” de gestão da qualidade total ou mesmo propondo um modelo de gestão da qualidade em educação, como párea do primeiro conceito em contexto de ensino superior.

Por último, no terceiro grupo, são integrados os trabalhos em que a avaliação de qualidade se encontra centrada no aluno do ensino superior, embora as diferentes propostas possam valorizar diferentes abordagens teóricas e de operacionalização dos modelos que permitem avaliar a percepção de qualidade. Neste grupo encontram-se os trabalhos desenvolvidos por Capelleras e Veciana (2002) que utilizámos como base para a construção da nossa escala de avaliação, bem como os trabalhos recentes, desenvolvidos por Alves e Raposo (2006, 09). A implementação de metodologias de avaliação de percepção de qualidade centradas no aluno é uma realidade aplicada em alguns EES que identificamos e destacamos num último ponto desta abordagem ao conceito de qualidade, no contexto do ensino superior.

## **8.2. DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

No ponto 7 apresentamos os resultados da investigação empírica efectuada sendo esta orientada pela ordem de apresentação das hipóteses definidas no nosso modelo de investigação. Uma vez que as conclusões já foram enunciadas para cada uma das referidas

hipóteses, neste ponto, faremos uma sistematização dessas conclusões articulando-as, sempre que possível, com os fundamentos teóricos que lhes serviram de suporte.

As hipóteses de tipo Ha (1, 2 e 3) avaliam a relação do estrato social com o acesso ao ensino superior, com a performance acadêmica e com a percepção de qualidade.

A primeira hipótese do modelo Ha1, continha três sub-hipóteses.

- A primeira sustenta que a origem social do aluno condiciona o seu percurso de acesso ao ensino superior.

Os dados do nosso estudo confirmam a existência de um *duplo padrão de recrutamento* constituído pelos alunos provenientes dos Indicadores Familiares de Classe (IFC) de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE). Este padrão de recrutamento é identificado por Machado *et al.* (2003: 58) quando referem que “na Universidade se repercutem e jogam dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social”, ou ainda que “na categoria dos estudantes universitários há um duplo padrão de recrutamento social, ainda que assimétrico” Machado *et al.* (idem: 64). Numa análise global aos dados não foi possível identificar um padrão de associação entre o IFC, o IFS e a CITE, o que conduz à rejeição da primeira parte da hipótese. Uma análise ao CNAEF (a 3 dígitos) dos cursos com notas de candidatura mais elevadas na 1ª época de 2006/07 revelou que existem algumas franjas de candidatura, em particular para o curso de medicina em que se verifica associação entre o IFC, o IFS e a escolha do curso. Na segunda parte afirma-se que os alunos com melhor performance no secundário valorizam mais os aspectos vocacionais e de relevância quando chamados a escolher um curso. O conceito de *effectance* e de motivação (de onde se presume uma maior predisposição para avaliar naqueles que apresentam melhores performances) defendido por Westbrook (1980)<sup>b</sup>, e por Wiers-Jenssen *et al.* (2002) oferece algum suporte a esta hipótese. De qualquer forma, a análise dos dados do Boletim do aluno de 2006/07 confirmam esta hipótese quando se verifica que os alunos que escolhem as razões 1 e 2 (que correspondem a aspectos vocacionais e de relevância) da classe de notas de candidatura entre ]18-20] representam 62,1% do total de alunos desta classe, da classe de notas entre ]16-18] representam 50,2%, decrescendo este valor até 30,5% para os alunos com notas mais baixas de candidatura, entre [9,5-12]. Do total de alunos sem retenções no secundário, 73,0% evocam as razões 1 e 2 como aquelas que contribuíram para a escolha do seu curso.

- A terceira hipótese afirma que, em relação à escolha do EES, os alunos com melhores performances no secundário valorizam, sobretudo, aspectos relacionados com a imagem/prestígio.

Verifica-se nos dados do BA que as razões que mais contribuíram para a escolha dos EES foram a localização e o prestígio, 21,9% dos alunos escolheram estas duas razões, em conjunto. A razão prestígio, de forma isolada e combinada com outras razões é evocada por 48,5% do total de alunos. Nos alunos pertencentes à classe de notas mais baixa esta razão é escolhida por 35,8% enquanto na classe de notas mais elevadas são 75,7% dos alunos aqueles que escolhem esta razão. Também é a classe de alunos sem retenções no secundário aquela que mais evoca a razão prestígio.

No seio de um conjunto de 8 países da OCDE, onde se avaliava a probabilidade de um aluno vir a frequentar o ensino superior em função da proveniência familiar ser “colarinho azul”, por oposição à noção de “colarinho branco”, verifica-se que na Alemanha essa probabilidade é de apenas 0,43, em Portugal é de 0,52 enquanto na Irlanda é de 0,86 e em Espanha de 0,89.

Em função destes resultados e como havíamos referimos no ponto 7, a hipótese Ha1 deve ser rejeitada em relação à primeira proposição e não rejeitada em relação à segunda e terceira, embora para esta última, a verificação seja parcial.

A Ha2 foi enunciada afirmando que o estrato social de origem do aluno condiciona a sua performance académica no ensino superior.

No relatório, recente, do CIES, coordenado por Costa e Lopes (2008: 125) refere-se que “estes estudantes já superaram uma série de etapas e filtros anteriores, onde, precisamente, os níveis socioeducacionais tiveram impacto, sendo no momento presente pouco decisivo para que se cumpra uma trajectória no ensino superior sem reprovações escolares.”. Um pouco adiante reitera-se esta ideia quando se afirma que “as classes sociais e os anos de escolaridade dos pais, não têm impacto significativo na explicação da reprovação no ensino superior.” (Costa e Lopes, idem: 135).

Esta hipótese foi avaliada através dos dados da nossa amostra de 129 alunos. O teste de hipótese realizado para a igualdade de distribuição da variável média revelou não existir evidência estatística para rejeitar H0 tanto para o IFC como para o IFS, ou seja, pode assumir-se que na população as médias dos grupos sejam iguais. Em função destes resultados

conclui-se pela rejeição de Ha2, ou seja, não existe evidência para suportar a hipótese que o estrato familiar de origem condiciona a performance académica no ensino superior.

A hipótese Ha3 sustenta que a origem social do aluno condiciona a forma como este percebe as dimensões externas de qualidade do serviço.

Foram ensaiados testes de hipótese entre o IFC e a média da percepção de qualidade e as cinco variáveis de avaliação externa de qualidade que conduziram, em ambos os casos, à não rejeição de igualdade de médias, na população. À semelhança do que se passa com os resultados escolares em que, a partir de determinado patamar de autonomia dos alunos face ao respectivo agregado familiar, a sua influência deixa de ser notória para a performance académica também é crível admitir que em relação à forma como é percebida a qualidade este processo de maturação produza o mesmo tipo de autonomia desta, em relação ao IFC. Consequentemente, se na população a percepção média de qualidade nos grupos de IFC pode ser igual para um nível de significância de 5%, então não é razoável admitir que o IFC condicione a percepção de qualidade dos estudantes do ensino superior, ou seja, existe evidência estatística para rejeitar Ha3.

O grupo de hipóteses Hb validam aspectos relacionados com o perfil cognitivo dos alunos em relação à sua performance académica.

Os perfis cognitivos são descritos no modelo que adoptámos, proposto por Honey e Mumford (2000<sup>a, b</sup>) como uma característica dos indivíduos, baseada em quatro tipos fundamentais, que suportam possibilidades infinitas de configuração do perfil cognitivo e que definem, para cada indivíduo, alguma predisposição para melhor adquirir conhecimentos e competências quando no processo de ensino/aprendizagem são valorizados/empregues metodologias e mecanismos que fazem apelo aos tipos cognitivos em que um indivíduo é mais forte. Com base em estudos realizados pelos autores a uma amostra de 3500 estudantes do ensino superior nos EUA, foi estabelecida uma norma através da qual se definem valores médios para cada tipo cognitivo.

Os resultados da amostra do nosso estudo situam-se dentro dos valores médios de todos os tipos à excepção do tipo activista em que a média da nossa amostra se situa quatro décimas acima do limite superior do intervalo médio. O estudo causal efectuado suporta a hipótese de existência de um efeito positivo significativo das dimensões de perfil cognitivo reflexivo e teórico nos níveis médios de performance académica enquanto as outras duas

dimensões têm associações fracas e negativas. Deste modo conclui-se que as hipóteses Hb1 e Hb3 são verificadas.

Nas hipóteses Hc avaliam-se aspectos relacionados com a influência das dimensões internas (perfil cognitivo, humor e performance académica) na percepção de qualidade.

Os resultados do nosso estudo em relação a esta hipótese requerem uma contextualização no âmbito dos seguintes contributos da ciência. A teoria reconhece a existência de aspectos de personalidade que influenciam a predisposição para avaliar. Como refere Westbrook (1980<sup>b</sup>: 429) “alguns consumidores estão predispostos a fazer julgamentos em relação a produtos e outros não”. No mesmo excerto adianta que “a teoria psicológica da competência ou *“effectance”* fornece as bases para o entendimento da origem e efeitos da predisposição e orientação para uma atitude favorável à avaliação”. Por outro lado, os trabalhos desenvolvidos por Lehtinen e Lehtinen (1982) também chamam a atenção para uma ideia importante que se traduz pelas diferenças de comportamento que os consumidores evidenciam em relação à satisfação, segundo estes autores, a satisfação gera passividade enquanto a não satisfação tende a “dar voz” aos clientes. Por último, Strandvik (1994) chama a atenção para o facto de a reacção dos consumidores ser assimétrica em relação à satisfação ou à avaliação de percepção de qualidade, ou seja, a reacção do consumidor é muito mais enérgica em sentido negativo, do que em sentido positivo, quando o nível de avaliação da satisfação ou da percepção de qualidade cai abaixo daquele que seja considerado o patamar *standard*. Do nosso estudo verifica-se que os alunos que têm uma percepção de qualidade mais elevada do seu EES são aqueles que apresentam valores acima da média em relação aos tipos de perfil cognitivo reflexivo e teórico e valores médios e abaixo desta para os perfis pragmático e activista. Os dados sugerem a existência de uma correlação positiva entre a percepção de qualidade e os tipos reflexivo e teórico e negativa em relação aos tipos activista e pragmático.

As dimensões de perfil cognitivo teoricista e reflexivo são significativas para a explicação da percepção de qualidade. O modelo final inclui quatro variáveis explicativas (dimensões internas) da percepção de qualidade: duas dizem respeito aos tipos cognitivos reflexivo e teórico, a terceira é o estado de humor *“mood”* e a quarta a performance académica medida através da média às 30 disciplinas com melhor avaliação. De referir que embora a variável humor seja a que apresenta maior peso, o seu intervalo de variação situa-se entre 1 e 7 enquanto as demais variáveis podem variar entre 1 e 20 (este aspecto deve conduzir-nos a analisar as estimativas de beta em termos de valores estandardizados). Como

se pode apreciar, o estado de humor não é neutro e por isso o momento de avaliação da percepção de qualidade deve ser escolhido com algum cuidado no sentido de poder ser emocionalmente neutro, ou seja, não sendo possível garantir esta neutralidade nos indivíduos em relação às suas variáveis pessoais de humor, deve ser tido em consideração o ambiente e o momento em que este tipo de avaliação se realiza no EES, garantindo que não se trata de um momento em que as variáveis externas que condicionam o humor dos indivíduos, podem estar alteradas. Da análise dos resultados concluímos pela rejeição de Hc2 e Hc4 e pela aceitação das demais, ou seja, que a percepção de qualidade é influenciada, não por seis, mas por quatro dimensões internas: os tipos de perfil cognitivo teórico e reflexivo, o estado de humor e a performance académica.

Por último, foi feita uma avaliação às dimensões externas da percepção de qualidade, ou seja, de que forma estas cinco dimensões influenciam a percepção de qualidade dos alunos que frequentam um EES. São as hipóteses Hd as que traduzem estas relações.

O modelo de avaliação de satisfação/qualidade proposto e sucessivamente melhorado por Parasuraman *et al.* (1985, 88, 91) define um quadro de avaliação bem especificado e operacionalizável. A especificidade da avaliação de satisfação ou de qualidade num produto/serviço como o ensino superior não se enquadra directamente no paradigma de desconfirmação de expectativas e medição dos seus *gaps*, uma vez que se trata de uma produção/consumo que ocorre ao longo de vários anos e está sujeita, com frequência, a “momentos de verdade”. As tentativas de estabelecer discriminação nos *gaps* iniciada por Teas (1993) através da introdução no modelo do nível de performance, que viria a ser refinada e cunhada como Servperf por Cronin e Taylor (1994) não acrescentam nada à capacidade de adaptação deste modelo à realidade do ensino superior. Porém, este modelo nas suas diferentes versões, tem inspirado um número significativo de investigadores que o vêm adoptando com diferentes níveis de integração. Esta influencia é reconhecida também por Capelleras e Veciana (2002) enquanto modelo que terá contribuído para a definição do seu modelo de investigação.

A escala utilizada pelos autores referidos anteriormente conduziu à determinação de um conjunto de quatro dimensões subjacentes à avaliação de qualidade feita pelos alunos. Fizemos a validação desta escala no contexto da nossa amostra e acrescentámos 3 novos itens resultantes também dos trabalhos desenvolvidos por Alves e Mário (2004, 06, 09).

Através de ACP identificámos 5 dimensões externas de qualidade, validando as quatro identificadas por Capelleras e Veciana (*idem*) e adicionando uma nova dimensão que

diz respeito à imagem e organização do EES. Ao implementarmos uma avaliação da importância dos itens e do seu nível de implementação no EES, foi possível analisar resultados médios para as duas medidas em relação à totalidade dos itens considerados. Dessa análise estabelecemos uma matriz através da qual é possível identificar em cada um dos seus quadrantes a distância entre a importância média atribuída a cada um dos aspectos que influenciam a percepção de qualidade dos alunos e o seu nível médio de implementação no EES. Por último, elaborámos um modelo de regressão múltipla para explicar a variação da percepção de qualidade em função da variação verificada nas cinco dimensões externas. Através do modelo explica-se 58,8% da variação do resultado da percepção de qualidade. O modelo através do método *stepwise* alberga 5 variáveis predictoras. Estas cinco variáveis externas de qualidade apresentam os seguintes pesos na explicação da percepção de qualidade, quando as demais variáveis permanecem estáveis: 0,235 (Dim1 – Competências do staff académico) 0,225 (Dim5 – Imagem e Organização, 0,211 (Dim2 – Atitudes e Comportamentos, 0,187 (Dim4 – Conteúdos do curso) e, por último, 0,186 (Dim3 – Tangíveis).

Estes resultados levaram-nos à não rejeição das hipóteses Hd, ou seja, os cinco factores externos condicionam a forma como é percebida a qualidade do EES, Por outro lado, consideramos, ainda, que estes resultados são consistentes com a teoria.

### **8.3. PRINCIPAIS CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA**

#### **CONTRIBUTOS**

Nos últimos anos temos assistido a um incremento da investigação que incide sobre o sector do ensino superior, na sua maioria, ligada a questões da qualidade. Consideramos que os contributos dados a este tema por autores nacionais, entre outros, por Saraiva (2003) Carvalho (2004) e mais recentemente Alves e Raposo (2006, 09) tem sido da maior importância e relevância. Consideramos ainda que as mudanças que se verificam no sector do ensino superior quer do ponto de vista da sua relação com o mercado quer ainda em aspectos da sua regulação nacional e internacional constituem “velhos” e novos desafios para os quais um maior conhecimento do sector pode ajudar a fornecer respostas. O papel de centralidade que o aluno assumiu neste sistema confere-lhe uma nova legitimidade em termos da sua



auscultação quer enquanto candidato quer como utente do sistema e de um estabelecimento de ensino superior em particular.

O trabalho que desenvolvemos e aqui apresentamos, oferece contributos quer para a forma como deve ser “escutado” o aluno quer para o próprio conceito de qualidade.

Em relação ao primeiro aspecto apontamos, em particular, o desenvolvimento da escala originalmente concebida por Capelleras e Veciana (2002) que foi enriquecida e adaptada com base em novos desenvolvimentos da ciência. No âmbito do modelo que concebemos, acresce ainda a auscultação feita aos alunos sobre variáveis relacionadas com o seu perfil cognitivo e estado emocional. A compilação destes elementos, definidos no nosso modelo teórico, constitui a base de dados necessária para a interpretação do mesmo.

Em relação ao segundo aspecto, olhando especificamente à componente empírica, podemos ser levados a considerar que estamos em presença de um estudo sobre satisfação uma vez que este se baseia numa única auscultação dos alunos, embora o questionário não pergunte explicitamente qual o nível de satisfação obtido pelos alunos na sua relação com o EES ou o seu curso em relação aos diferentes itens do inquérito. Tendo em vista, sobretudo, a abrangência da informação recolhida sobre o aluno, também poderíamos, por essa via pensar, que se trata de um estudo de avaliação de qualidade. Todavia, no centro do modelo proposto encontra-se o conceito de percepção de qualidade e é esse o conceito que avaliamos com este modelo, ou seja, consideramos que a percepção de qualidade do aluno sobre o EES que frequenta é um conceito que herda conteúdo da satisfação, porque é uma avaliação pontual, mas que vai além desta porque integra informação do património cognitivo, afectivo e de performance do aluno, dando a essa mesma informação uma natureza mais holística do processo. Assim consideramos que a inovação que produzimos, neste aspecto, radica, sobretudo, ao nível dos processos e na recombinação de factores.

A um nível mais geral consideramos ainda ter produzido inovação aos níveis que passamos a enunciar e descrever:

- necessidade de um maior ecumenismo científico na análise de conceitos complexos como o de satisfação e/ou de percepção de qualidade, sobretudo quando a indústria analisada for, ela própria, também complexa como é o caso vertente.

Neste aspecto realçamos a necessária interacção entre as áreas da sociologia, da economia, da psicologia, do comportamento do consumidor e do marketing subjacentes ao modelo teórico que concebemos e a partir do qual, desenvolvemos esta investigação. Nas

conclusões que fomos tirando ao longo do trabalho e, sobretudo, no ponto anterior de discussão dos resultados, são apresentados alguns contributos específicos, ao nível da ciência, deixados por este trabalho dos quais realçamos: a proposta e verificação de existência de dimensões internas que influenciam a percepção de qualidade e que podem ser medidas através do modelo proposto, o estabelecimento de relações entre os tipos de perfil cognitivo e a avaliação de percepção de qualidade ou, a importância destes perfis na explicação da percepção de qualidade, ou ainda, mais de natureza metodológica, o estabelecimento de uma matriz através da qual se cruza o nível de importância atribuído aos itens da escala de percepção de qualidade com o nível de implementação dos mesmos no EES que permite uma análise rápida e objectiva de áreas de consonância e dissonância entre importância atribuída e avaliação feita aos factores relevantes. A um outro nível consideramos que este trabalho reforça a necessidade de diversificar e adaptar os mecanismos de avaliação e operacionalização da avaliação, sobretudo aquando da sua transposição de outras indústrias de produtos e serviços para o ensino superior.

Consideramos que a utilização de metodologias de avaliação no ensino superior requerem um prévio e aturado conhecimento das suas singularidades. Não é possível transpor directamente metodologias de análise de qualidade próprias ou geradas para outras indústrias para este sector. Acreditamos que o modelo que desenvolvemos, pela sua abrangência, pode constituir um ponto de partida para trabalhos futuros a desenvolver nesta área que contribuam para um maior e melhor conhecimento do mesmo.

### **LIMITAÇÕES**

As limitações deste trabalho são também de diversa ordem. Antes de mais gostaríamos de evidenciar o aspecto que consideramos ter influenciado mais negativamente este trabalho. Referimo-nos ao facto de ter sido necessário realinhar, mais do que uma vez os objectivos da investigação, ao longo do desenvolvimento do nosso projecto de doutoramento. Esta necessidade surge por razões de ordem diversa e teve como consequência, entre outras, a definição de uma amostra de pequena dimensão que, de certa forma limitou as técnicas de análise de dados mas, sobretudo, a representatividade dos resultados. Este condicionalismo também afecta, necessariamente, os resultados globais deste trabalho.

A segunda nota é endereçada os dados do Boletim do Aluno. Por vicissitudes diversas, estes dados não coincidem com os dados dos organismos que tutelam o ensino

superior em Portugal em relação ao número de alunos admitidos ao primeiro ano dos diferentes ciclos de estudo do ensino superior. Esta circunstância impossibilita-nos de considerarmos aqueles resultados como um recenseamento à população que ingressou no ensino superior nos anos analisados e, em particular para o ano 2006-07. Todavia, a sua expressão é suficientemente ampla para que os mesmos constituam um importante repositório com informação sobre as motivações de acesso ao ensino superior e que, a nível nacional, não se encontram em nenhuma outra fonte de informação.

Uma outra limitação decorre também de um constrangimento necessário, ou seja, o modelo de perfis cognitivos que adoptámos ao apresentar uma proposta de norma que resulta de um inquérito realizado a 3500 estudantes do ensino superior que frequentavam cursos de Gestão nos EUA, obriga-nos a centrar a análise em alunos pertencentes a esta área de conhecimento. Por esse motivo e porque pretendíamos diminuir a variabilidade das respostas tendo em vista a definição dos perfis cognitivos, pela presença de factores vocacionais, a nossa amostra foi constituída também por alunos da licenciaturas em Gestão.

Constitui ainda uma limitação deste trabalho o facto de, por um critério de conveniência, na diversidade de oferta de cursos de gestão, termos inquirido apenas alunos de duas instituições de ensino superior: da Universidade Católica Portuguesa e do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.

Por limitações decorrentes do tamanho da amostra também não considerámos útil tratar os dados atendendo aos dois grupos de alunos que constituem a amostra. Este tipo de tratamento poderia ser útil para perceber se, entre estas instituições, de natureza fundacional diversa, se verificavam, por exemplo diferenças ao nível dos indicadores familiares de classe, familiares socioescolares e/ou outros.

Por último, o facto de termos utilizado uma amostra de conveniência não nos permite determinar a sua margem de erro e o grau de confiança associado à mesma. Utilizámos ainda técnicas estatísticas, nomeadamente testes de hipótese, para os quais, em rigor falta o suporte de uma amostra aleatória, embora tenhamos tido o cuidado de interpretar os resultados com consciência desta limitação.

#### **SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA**

Consideramos que seria útil, tendo em vista a melhoria do modelo proposto, a sua aplicação a uma amostra mais representativa ou de uma área de ensino superior ou da sua

população. Através deste estudo seria possível tirar algumas ilações sobre a fiabilidade do modelo e ainda se poderia perceber se, nesse cenário, o peso das dimensões internas e externas da percepção de qualidade são mantidos. Por outro lado, uma amostra mais representativa permitiria submeter o modelo a técnicas de análise de dados mais abrangentes na detecção e peso das relações entre as suas diferentes dimensões como, por exemplo a utilização técnicas de modelação de equações estruturais;

Não foi utilizado no nosso modelo nenhum mecanismo de avaliação da fidelização ou de recompra dos alunos, seria importante perceber até que ponto, a percepção de qualidade se relaciona com essa construção teórica;

Detectámos que o indicados familiar de classe nestes alunos finalistas de uma licenciatura é independente e não condiciona as dimensões externas de percepção qualidade. Todavia questionamo-nos sobre que grupos de pertença estão relacionados ou condicionam essa avaliação. Que grupos são? A que redes sociais pertencem? Em que ambiente (real ou virtual) se desenvolve a interacção com os mesmos? Estas e outras questões carecem de resposta para que os EES possam mais convenientemente orientar os seus esforços de comunicação e marketing.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alves, Helena e Raposo, Mário, (2004). “La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria : El Ejemplo de la Universidade da Beira Interior”, Marketing Público y no Lucrativo, Vol. 1, nº 2.
- Alves, Helena e Raposo, Mário, (2006). “Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education“, Total Quality Management & Business Excellence. Abingdon: Jul 2007. Vol. 18, Iss. 5; p. 571.
- Alves, Helena e Raposo, Mário, (2009). “The measurement of the construct satisfaction in higher education”, The Service Industries Journal, Vol. 29, nº2, February 2009, 203-218.
- Amaral, Alberto, (2000). “Diversidade: Importância para o ensino superior”, Actas do seminário Transição para o ensino superior, Universidade do Minho.
- Anderson, R. E., (1973). “Consumer Dissatisfaction: The Effect of Disconfirmed Expectancy on Perceived Product Performance.”, Journal of Marketing Research, Feb. 1973.
- Anderson, R. E., (1976). “Determinants of institutional attractiveness to bright, prospective college students”, Research in Higher Education, Vol. 4.
- Aronson, E. e Carlsmith, J. M., (1963). “Effects of severity of threat in the devaluation of forbidden behavior”, Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 66.
- Athanassopoulos, Antreas D., (1999). “Customer Satisfaction Cues to Support Market Segmentation and Explain Switching Behavior”, Journal of Business Research, 47 (3).

- Barata-Moura, J., (1999). “Pensar e fazer Universidade”, Actas do congresso “Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, Reitoria da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Barnett, Ronald, (1992). “Improving Higher Education”, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Barreto, António, (1999). “Painel – A Universidade Portuguesa – Situação e Desafios”, Actas do congresso “Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, Reitoria da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Bateson, John E. G., (1977) “Do We need Service Marketing?”, in Marketing Consumer Services: New Insights. Cambridge, MA: Marketing Science Institute, pp. 77-115.
- Berry, Leonard, (1980) “Services Marketing is Different”, Business, 30 (May-June) 24-28.
- Bitner, Mary Jo, (1990). “Evaluating Service Encounters: The Effect of Physical Surroundings and Employee Responses”, Journal of Marketing, Vol. 54 (April 1990).
- Bolton, Ruth N. e Drew, James H., (1991). “A Longitudinal Analysis of the Impact of Service Changes on Customer Attitudes”, Journal of Marketing, Vol. 55 (January 1991).
- Boulding, William, Kalra, A., Staelin, R., Zeithaml, V., (1993). “A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions”, Journal of Marketing Research, Vol. XXX.
- Brady, Michael K. e Cronin, J. Joseph, (2001). “Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach”, Journal of Marketing, 65 (7):34-49.
- Brown, S. e Swartz, T., (1989). “A gap Analysis of Professional Service Quality“, Journal of Marketing, 53 (4):92-98.
- Brundage, D. H., e Mackeracher, D., (1980). “Adult Learning Principles and the Application to Program Planning.“, Ontario Department of Education: Canada.
- Buttle, Francis, (1996). “SERVQUAL: review, critique, research agenda”, European Journal of Marketing 30,1.

- Capelleras, Joan-Lluís e Veciana, José M., (2002). "Service Quality in University Education: An Empirical Assessment", 31<sup>st</sup> European Marketing Academy Conference, Braga: Portugal.
- Capelleras, Joan-Lluís e Williams, James, (2003). "Student Satisfaction in Britain and Spain: A Comparative Analysis in Two Universities", 25<sup>th</sup> EAIR Forum: Limerick.
- Cardozo, Richard N., (1965). "An Experimental Study of Customer Effort, Expectation and Satisfaction", *Journal of Marketing Research*, 2 (8):244-49.
- Carman, James M. e Eric Langeard, (1980). "Growth Strategies of Service Firms", *Strategic Management Journal*, I (January-March):7-22.
- Carman, James M., (1990). "Consumer Perceptions of Service Quality: An Assessment of the SERVQUAL Dimensions", *Journal of Retailing*, 66 (1):33-55.
- Carmen, James M. e Eric Langeard, (1980) "Growth Strategies of Service Firms", *Strategic Management Journal*, 1 (January-March) 7-22.
- Caruana, Albert, (2002). "Service Loyalty – The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction", *European Journal of Marketing*, Vol. 36.
- Caruana, Albert, Michael T. Ewing, B. Ramaseshan, (2000). "Assessment of the Three-Column format SERVQUAL: An Experimental Approach", *Journal of Business Research*, 49 (1):57-65.
- Carvalho, Helena, (2008) "Análise Multivariada de dados Qualitativos – Utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS", Edições Sílabo, Lisboa.
- Carvalho, Leonor, (2004). "Imagem de marca das Universidades em Portugal", dissertação submetida para obtenção do grau de doutor em gestão – especialidade em Marketing, ISCTE, Lisboa.
- CCE - Comissão das Comunidades Europeias, (2006). "Relatório Geral sobre a actividade da União Europeia-2006", Bruxelas.
- Chaplin, J. P., (1989). "Dicionário de Psicologia", Publicações Dom Quixote, lda: Lisboa.
- Churchill, Gilbert A. e Carol Surprenant, (1982). "An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction", *Journal of Marketing Research*, 19 (11):491-504.

- Clark, P. M., (1996). "Quality assessment in English higher education: achievements and prospects", paper presented at the 8<sup>th</sup> International Conference on assessing Quality in Higher Education, gold Coast.
- Crespo, Vitor, (1993). "Uma Universidade para os anos 2000. O ensino superior numa perspective de futuro", Editorial Inquérito: Mem Martins.
- Cronbach, L. J., (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests", *psychometrika* 16:297-334.
- Cronin, J. Joseph e Taylor, Steven A., (1992). "Measuring Service Quality: A reexamination and Extension", *Journal of Marketing*, Vol. 56 (July 1992) 55-68.
- Cronin, J. Joseph e Taylor, Steven A., (1994). "SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality", *Journal of Marketing*, Vol. 58 (January 1994).
- Cronin, J. Joseph, Brady, Michael K. e Hult, G. Tomas, (2000). "Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments.", *Journal of Retailing*, Vol. 76(2).
- Crosby, Philip B., (1979). "Quality Is Free - The Art of Making Quality Certain", McGraw-Hill: New York
- Curry, L., (1983). "An organization of learning styles theory and constructs." In L. Curry (Ed.) *Learning style in continuing medical education*, 115-23, Ottawa, in Canadian Medical Association, ERIC Reproduction Document ED 235 185: Canada.
- Dabholkar, Prathiba e C. David Shepherd e Dayle Thorpe, (1996). "A Measure of Service Quality for Retail Stores", *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24 (Winter): 3-16.
- Dabholkar, Prathiba, (1995). "A Contingency framework for predicting casualty between customer satisfaction and service quality". *Advances in Consumer Research*, Vol 22: 101-108.
- Dabholkar, Prathiba, e Bobbitt, Michelle, (2001). "Integrating attitudinal theories to understand and predict use of technology-based self-service – The internet



as an illustration”, *International Journal of Service Industry Management*, vol 12 nº 5, 423-450.

Day, R. L. D., (1984). “Modelling Choices Among Alternative Responses to Dissatisfaction”, Indiana University: Bloomington.

Day, R. L. e Muzafer Bodur, (1977). "A Comparative Study of Satisfaction with Consumer Services and Intangibles" in Ralp L. Day ed.. *Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, Division of Business, Research, Indiana University, pp. 64-74.

Decreto-Lei nº205/98, de 11 de Julho, Instituição do Conselho Nacional de avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

Decreto-Lei nº296-A/98, de 25 de Setembro, regula o regime de acesso e ingresso no ensino superior.

Decreto-Lei nº369/07, de 5 de Novembro, Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Decreto-Lei nº393-A/99, de 2 de Outubro, regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior.

Decreto-Lei nº397/77, de 17 de Setembro, fixa o regime de *numerus clausus* para o ensino superior.

DGES, (2008)<sup>a</sup>, Sitio da Internet da Direcção Geral do ensino superior, <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Instituicoes/Cursos+de+Ensino+Superior/Vagas/Regimes+Gerais/>, consulta efectuada em Maio de 2008.

DGES, (2008)<sup>b</sup>, Sitio da Internet da Direcção Geral do ensino superior, folhas de cálculo referentes aos anos lectivos 1997-98 até 07-08 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/Regime+Gera+ES+Público/>, consulta efectuada em Maio de 2008.

Dickeson, Robert C., (2006). “The Need for Accreditation Reform”, Fifth paper released to inform the US Department of Education about the work of the Commission, US Department of Education.

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P., (1986). “A teoria de Bernstein em sociologia da educação.”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Driver, M. J., (1987). "Cognitive Psychology: An Interactionist View", in J. W. Lorsch (Ed.) Handbook of Organizational Behaviour. Englewood Cliffs-Prentice Hall: New Jersey.
- ENQA, (2006). "Quality Assurance of Higher Education in Portugal – An Assessment of the Existing system and Recommendations for Future System", Helsinki, Finland.
- ENQA, (2007). "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area", Helsinki, Finland.
- Erdmann, D. G., (1983). "An examination of factors influencing student choice in the college selection process", Journal of College Admissions, Part 100: 3-6.
- Feira Mundial da Educação, (2002) "Sistema Educativo Português", Lisboa.
- Festinger, Leon, (1957). "A theory of cognitive dissonance", Chapter 1, Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fornell, Claes, (1992). "A national customer satisfaction barometer. The Swedish experience.", Journal of Marketing, 56 (1) 6-21.
- Fornell, Claes, Jhonson, Michael D., Anderson, Eugene W., Cha, Jaesung, Bryant, Barbara E., (1996). "The American Customer Satisfaction Index; Nature, Purpose, and Findings", Journal of Marketing, Vol. 60, (October 1996).
- Garvin, David A., (1983). "Quality on the line", Harvard Business Review, Vol. 61 N°5:65-75.
- Garvin, David A., (1987). "Competing on the eight dimensions of quality", Free Press, Vol. 65.
- Garvin, David A., (1988). "Managing Quality", The Free Press: New York.
- George, D., e Mallery, P., (2003). "SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update" 4ª ed., Allyn e Bacon: Boston.
- Geuna, Aldo, (1996). "European Universities: An Interpretive History", University of Limburg.
- Giertz, Birgitta, (2000). "The Quality Concept in Higher Education", University of Uppsala: Sweden.

- Gil, Fernando, (1999). “A Universidade e o Conhecimento”, Actas do congresso “Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, Reitoria da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Good, T. e Brophy, J., (1986). “Teacher behavior and student achievement”, in Wittrock, M. C. (ed.) Handbook of Research on Teaching, Macmillan: New York.
- Goodlad, S., (1995). “The Quest for Quality”, SRHE/Open University Press: Buckingham.
- Gorman, W. P., (1976). “An evaluation of student attracting methods and university features by attending students”, College and University, Vol. 51, Winter:220-225.
- Gosling, David e D’Andrea, Vaneeta-Marie, (2001). “Quality Development: a new concept for higher education”, Quality in Higher Education, Vol. 7.
- GPEARI-MCTES, (2007)<sup>a</sup> – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, , Vagas no Ensino Superior de 1995-96 a 2007-08, Folha de cálculo disponível em <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230452>, consultada em 10 de Setembro de 2007.
- GPEARI-MCTES, (2007)<sup>b</sup> – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, , Alunos inscritos 1º ano, 1ª vez de 1995-96 a 2007-08, Folha de cálculo disponível em <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230449>, consultada em 10 de Setembro de 2007.
- Grönroos, Christian, (1978) “A Service-Oriented Approach to Marketing of Services”, European Journal of Marketing, 12 (nº8) 588-601.
- Grönroos, Christian, (1982). “An Applied Service Marketing Theory”, European Journal of Marketing, vol. 16, Issue 7.
- Grönroos, Christian, (1984). “A Service Quality Model and its marketing implications” European Journal of Marketing 18, 4.
- Grönroos, Christian, (1988). “Service Quality: The Six Criteria Of Good Perceived Service Quality”, Swedish School of Economics and Business Administration: Finland.

- Grönroos, Christian, (1998). "Marketing Services: the case of missing product", *Journal of Business and Industrial Marketing*, Vol. 13, n°45, pp. 322-338.
- Grönroos, Christian, (2000). "Service Management and Marketing, A customer Relationship Management Approach", Wiley: Chichester.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. e Black, W. C., (1998). "Multivariate data analysis", Prentice-Hall, 5<sup>th</sup> ed.: New Jersey.
- Harvey, A. D., (1991). "European universities in a period of change 1789-1815", *Higher Education Review*, Vol. 23 N° 3, Summer.
- Harvey, Lee e Green, D., (1993). "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18 N°1:9-34.
- Harvey, Lee, (1996). "Transforming Higher Education: Students as Key Stakeholders", Höskoleverket Conference, Sweden.
- Harvey, Lee, (2001). "Student Feedback - A report to the Higher Education Funding Council of England", October 2001, University of Central England in Birmingham, Birmingham
- Harvey, Lee, (2002). "The End of Quality?", *Quality in Higher Education*, Vol. 8.
- Heitor, Manuel, (2006). "Tertiary Education in Portugal -Background Report prepared to support the international assessment of the Portuguese system of tertiary education", Ministry of Science, Technology and Higher Education: Lisbon.
- Herzberg, F., Mausner, B. e Snyderman, B., (1959). "The motivation to Work", John Wiley & Sons, Inc: New York.
- Higgins, E. Tory e Kruglanski Arie W., (1996). "Social Psychology – Handbook of Basic Principles", The Guilford Press: New York.
- Honey, P. e Mumford B., (2000)<sup>a</sup>. "The Learning Styles Questionnaire", Peter Honey Publications.
- Honey, P. e Mumford B., (2000)<sup>b</sup>. "The Learning Styles Helper's Guide", Peter Honey Publications.

- Hovart, Jasna e Verner, Jelena, (2005). "Determinants of customer-perceived service quality as a major role for economic development", Knowledge and Regional Economic Development, Open Conference 2005: Barcelona
- Howard, John A. e Jagdish N. Sheth, (1969). "The Theory of Buyer Behavior", John Wiley & Sons: New York.
- Juran, J. M., (1989). "Juran on Leadership for Quality – An Executive Handbook", The Free Press: New York.
- Kahneman, D., (2003). "Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics." The American Economic Review, 93(5):1449-1475.
- Kano, N., (2006). "Attractive Quality Theory – Kano Model", 2006 Taipei Healthy Cities Leaders Roundtable and International Healthy Cities Conference, World Health Organization's Healthy Cities Project: Taipei.
- Kano, N., Seraku N., Takahashi F., Tsuji S., (1984). "Attractive quality and must-be quality", The journal of the Japanese Society for Quality Control, Vol. 14, nº:39-48.
- Keith, Robert J., (1960). "The Marketing Revolution", Journal of Marketing, Jan..
- Kelsey, Kathleen Dodge e Bond, Julie A., (2001). "A model for measuring customer satisfaction within an academic centre of excellence", Managing Service Quality, Vol. 11 Nº 5:359-367.
- Kinncar, T. e Taylor, J., (1996) Marketing Research - An Applied Approach, 5<sup>th</sup> Ed., McGraw-Hill - International Editions.
- Knight, Peter T., (2002). "The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning", Quality in Higher Education, Vol. 8.
- Kolb, David A., (1999) "The Kolb Learning Style Inventory", HayGroup, UK.
- Kotler, Philip, (2000). "Administração de marketing.", São Paulo: Prentice Hall.
- Krone, F., Gilly, M., Zeithaml, V. e Lamb, C.W., (1981). "Factors influencing the graduate business school decision", American Marketing Services Proceedings:453-6.

- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, Leitner, M., (2004). "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, V. 12 N°2:61-69.
- Larousse, (1999). "Nova Enciclopédia", Círculo de Leitores e Larousse.
- LaTour, Stephen A. e Peat Nancy C., (1979). "Conceptual and Methodological Issues in Consumer Satisfaction Research", University of Florida: Florida.
- Lehtinen, Uolevi and Jarmo P. Lehtinen, (1982). "Service Quality: A Study of Quality Dimensions" Working Paper, Service Management Institute of Helsinki: Finland.
- Lehtinen, Uolevi and Jarmo P. Lehtinen, (1991). "Two Approaches to Service Quality Dimensions" *The Service Industries Journal*, Vol. 11.
- Lei nº 1/2003, de 6 de Janeiro, Regime Jurídico do Desenvolvimento e da qualidade do Ensino Superior
- Lei nº 38/1994, de 21 de Novembro, Avaliação do ensino superior.
- Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto, Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior.
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema de Educativo Português.
- Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro, Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.
- Leister, D. V. e Menzel, R., (1976). "Assessing the community college transfer market", *Journal of Higher Education*, Vol. 47:661-80.
- Liljander, Veronica e Strandvik, Tore, (1997). "Emotions in service satisfaction", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 8.
- Locke, Edwin A., (1969). "What is Job Satisfaction?", *Organizational Behavior and Human Performance*, 4 (April) 309-336.
- Lovelock, Christopher H., (1980) "Towards a Classification of Service", in *Theoretical Developments in Marketing*. C. Lamb e P. Dunne eds., Chicago, American Marketing, 72-76.
- MacFarlane, B., (1993). "The results of recession: students and university degree performance during the 1980s", *Research in Education*, nº 49, May.

- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J., Almeida, J. (2003). “Classes sociais e estudantes universitários”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 45-80.
- Marginson, Simon, (1997). “Markets in Education”, St. Leonards, N.S.W., Allen & Unwin: Sydney.
- Maxwell, Robert, (1985). ‘Quality Assessment in Health’, *Management Perspectives for Doctors*, King Edward Hospital Fund.
- McClave, James e Benson, P., (1994) “Statistics for Business and Economics”, Prentice-Hall, New Jersey.
- MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, (2006). “Síntese do Relatório da OCDE de avaliação do ensino superior”, consultado no site do MCTES, comunicação, publicações, Relatório da OCDE de avaliação do sistema de ensino superior. URL: [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/MCTES/Comunicacao/Outros\\_Documentos/20061214\\_MCTES\\_Doc\\_OCDE.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/MCTES/Comunicacao/Outros_Documentos/20061214_MCTES_Doc_OCDE.htm).
- MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, (2008) Nota do Gabinete do Ministro sobre a 1ª fase da candidatura nacional de acesso ao ensino superior, anos 2003-04 a 2007-08.
- Medina, Fernando, (2004). “10 anos de Acção Social no Ensino Superior, Contributos e Reflexões”, Col. Temas e Estudos de Acção Social, DSAS e DGES.
- Messick, S., (1976). “Personality Consistencies in Cognition and Creativity”, Messick, S. *et al.* (eds.) *Individuality in Learning*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Ministério da Educação, (1995) Protocolo entre ME, CRUP e FUP para Avaliação do Ensino Superior.
- Monroe, Kent B. e R. Krishnan, (1985). “The Effect of Price on Subjective Product Evaluations”, in *Perceived Quality*, Jacob and Jerry Olson, eds. Lexington, MA: Lexington Books, 209-32.
- Moogan, Yvonne J., Baron, Steve e Bainbridge, Steve, (2001). “Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoint approach”, *Marketing Intelligence & Planning*, 19/3: 179-187.

- Moutinho e Hutcheson, (2003). “Model selection in Marketing Research – session 1: Multicollinearity”, folhas policopiadas de seminário de doutoramento que decorreu no ISCTE em 2003.
- Mowen, John C., (1995). “Consumer Behavior”, Prentice-Hall International inc.: New Jersey.
- Murphy, P. E., (1981). “Consumer buying roles in college choice: parents and students' perceptions”, *College and University*, Vol. 57: 150-60.
- Murteira, Mário, (1999). “Drucker no reino dos sábios”, *Executive Digest*, N°56.
- Normann, R., (1983). “Service Management”, Wiley: New York.
- Nunes, N., (2008). “A sociologia das classes sociais na investigação sociológica em Portugal”, ISCTE, CIES e-WORKING PAPER N° 48.
- O’Brien, Elaine M. e Deans, Kenneth R., (1996). “Educational supply chain: a tool for strategic planning in tertiary education?”, *Marketing Intelligence and Planning* 14/2: 33-40.
- OCDE e UNESCO, (2005). “Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education”.
- OCDE – PISA, (2006). “Science Competencies for Tomorrow’s World”, Vol. I e II, <http://dx.doi.org/10.1787/141844475532>.
- OCDE, (2006). “Education at a Glance (2006) – OECD indicators”, <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>
- OCDE, (2006). “REVIEWS OF NATIONAL POLICIES FOR EDUCATION - TERTIARY EDUCATION IN PORTUGAL”, Centro Cultural de Belém, Lisboa.
- OCDE, (2007). “Education at a Glance (2007) – OECD indicators”, <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>.
- OCES-DSEI, (2004) – Observatório da Ciência e do Ensino Superior e DSEI - Direcção de Serviço de Estatísticas e Indicadores (2004). “Vagas (1994-2003) Cursos de Bacharelato e Licenciatura”.
- OCES-DSEI, (2005) – Observatório da Ciência e do Ensino Superior e DSEI - Direcção de Serviço de Estatísticas e Indicadores (2005). “Evolução do número de vagas no ensino superior 1998-2006”.



- OCES-DSEI, (2005) – Observatório da Ciência e do Ensino Superior - Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores (2005). “Número de alunos inscritos pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.<sup>o</sup> ano nos estabelecimentos de ensino superior no ano lectivo de 2004-2005, por género”
- OCES-DSEI, (2006) – Observatório da Ciência e do Ensino Superior - Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores (2006). “Evolução do número de inscritos no 1.<sup>o</sup> ano pela 1.<sup>a</sup> vez no ensino superior, por distritos e NUTS II, 1998-2005”.
- OCES-DSEI, (2007) – Observatório da Ciência e do Ensino Superior - Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores (2007). Número de alunos inscritos pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.<sup>o</sup> ano em cursos de ensino superior no ano lectivo de 2005-2006, por sexo (folha de cálculo disponibilizada no sítio electrónico do OCES).
- Oliver, Richard e Westbrook, Robert A., (1993). “Profiles of consumer emotions and satisfaction in ownership and usage”, *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, Vol. 6:12-27
- Oliver, Richard L., (1980). “A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions”, *Journal of Marketing Research*, 17 (11):460-69.
- Oliver, Richard L., (1981). “Measurement and Evaluation of Satisfaction Process in Retail Settings”, *Journal of Retailing*, Vol. 57, N<sup>o</sup> 3 Fall.
- Oliver, Richard L., (1989). “Processing of the Satisfaction Response in consumption: A Suggested Framework and Research Propositions”, *Journal of Consumer Satisfaction/Disatisfaction and Complaining Behavior*, 2, 1-16.
- Parasuraman, A. e Malhotra, A., (2000). “A Conceptual Framework for Understanding e-Service Quality: Implications for Future Research and Managerial Practice”, Working paper, report N<sup>o</sup> 00-115, Marketing Science Institute, Cambridge, MA.
- Parasuraman, A., Leonel L. Berry e Valarie A. Zeithaml, (1991). “Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale”, *Journal of Retailing*, Winter 1991:67, 4, 420-450.
- Parasuraman, A., Valarie A. Zeithaml e Leonel L. Berry, (1985). “A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research”, *Journal of Marketing*, 49 (Fall):41-50.

- Parasuraman, A., Valarie A. Zeithaml e Leonel L. Berry, (1988). “SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality”, *Journal of Retailing*, 64 (1):12-40.
- Parasuraman, A., Valarie A. Zeithaml e Malhotra, A., (2005). “E-E-QUAL – A Multiple-Item Scale for Assessing Electronic Service Quality”, *Journal of Service Research*, Feb. 2005: 7, 3, 213-233.
- Polanyi M., (1966) “The Tacit Dimension”, reprinted by Peter Smith in 1983, Mass: Gloucester.
- Portal da Direcção Geral do Ensino Superior, (2008). <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Como+Aceder/Diagrama+do+Acesso+ao+Ensino+Superior.htm>, consultado em 5 de Abril de 2008.
- Portal do Governo, (2008) [http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/09BB0307-536F-447E-96A4-D5DDD7BA684D/0/Retencao\\_Desistencia\\_Educacao2006\\_07.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/09BB0307-536F-447E-96A4-D5DDD7BA684D/0/Retencao_Desistencia_Educacao2006_07.pdf), consultado em 13 de Abril de 2008.
- Radford, J., Raaheim, K., de Vries, P. e Williams, R., (1997). “Quantity and Quality in Higher Education”, Higher Education Policy Series 40, ERIC, Resources in Education.
- Rathmell, J. M., (1974) “Marketing in the Service Sector”, Cambridge, Mass., Winthrop Publishers.
- Reis, Elizabeth, (1993) “Análise de *Clusters*: Um Método de Classificação Sem Preconceitos”, Giesta / ISCTE: Lisboa.
- Reketye, Gábor, Lányi, Beatrix, Szűcs, Krisztián, (2002). “Measuring satisfaction in higher education – the case of Hungarian University”, University of Pécs: Hungary.
- Renaweera, Chatura e Andy, Neely, (2003). “Some moderating effects on the service quality-customer retention link”, *International Journal of Operations & Product Management*, Vol. 23.
- Roberts, D. e Allen, A., (1997). “Young Applicants Perceptions of Higher Education”, Ch. 2, HEIST Publications: Leeds.
- Roberts, D. e Higgins, T., (1992). “Higher Education: The Student Experience”, Ch. 10, HEIST Publications: Leeds.

- Robins, Lionel C., (1966). "The University in the Modern World", European conference of rectors and vice-chancellors in Göttingen, 2<sup>nd</sup> Sept. 1964, MacMillan: New York.
- Rodrigues, A. F., Neto, H. V. e Nogueira, M., (2008). "Análise Estrutural: O Ensino Superior no território Nacional" em Costa, A. F. e Lopes, J. T., "Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sSucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas", MCTES e FCT, Lisboa.
- Saraiva, M. M. (2003). "Geatão da Qualidade Total – Uma Proposta de Implementação no Ensino Superior", dissertação submetida para obtenção do grau de doutor em gestão – especialidade em Gestão de Operações e Tecnologias, ISCTE, Lisboa.
- Saunders, J. A., Hamilton, S. D., Lancaster, G. A., (1978). "A study of variables governing choice of course in higher education", *Assessment in Higher Education*, Vol. 3, June:203-36.
- Scheele, Jacob P., (2000). "Quality Assurance as an European Challenge – Quality assurance in higher education after the Bologna declaration, with an emphasis on follow-up procedures", research report nº9/2000.
- Schray, Vickie, (2006). "Assuring Quality in Higher Education: Key Issues and questions for Changing Accreditation in United States", Fourth paper released to inform the US Department of Education about the work of the Commission, US Department of Education.
- Scott, Peter, (2006). "University and Sustainable Economic Competitiveness: Which Link?", EIASM: Venice.
- Serrão, Joaquim Veríssimo, (1983). "História das Universidades", Lello & Irmão: Porto.
- Sevier, R., (1987). "How students choose a college", *Currents*, Vol. 13:146-52.
- Sherif, M. e Hovland C. I., (1961). "Social judgment. Assimilation and contrast effects in communication and attitude change.", New Haven, Yale University Press.
- Shostack, G. Lynn, (1977) "Breaking Free from Products Marketing", *Journal of Marketing*, 41 (April) 73-80

- Simão, J. Veiga, Santos, S. Machado e Costa, A. Almeida, (2002). “ensino superior: uma visão para a próxima década”, Gradiva: Lisboa.
- Simon, Herbert, (1955). "A Behavioral Model of Rational Choice", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 69, No. 1. (Feb., 1955) pp. 99-118
- Slack, N., Chambers, S. e Johnston R., (1999). “Administração da Produção.” São Paulo: Atlas.
- Smith, Anne M., (1999). “Some Problems When Adopting Churchill’s Paradigm for the Development of Service Quality Measures”, *Journal of Business Research*, 46 (2): 109-20.
- Spicer, D. P., (2002). “Mental Models, Cognitive Style and Organizational Learning: The Development of Shared Understanding in Organizations”, PHD Thesis, University of Plymouth: Plymouth.
- Srikanthan, G. e Dalrymple J., (2002). “Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, Vol. 8.
- Srikanthan, G. e Dalrymple J., (2003). “Developing alternative perspectives for quality in higher education”, *The international Journal of Education Management*, 17/3:126-136.
- Stone e Cooper, (2001). “A self-standards model of cognitive dissonance,” *Journal of Experimental Social Psychology*, Special issue, 37 (3):228-243.
- Strandvik, T., (1994). “Tolerance Zones in Perceived Service Quality”, publications of the Swedish School of Economics and Business Administration (doctoral dissertation) n°58, Helsinki: Finland.
- Streufert, S. e Nogami, G. Y., (1989). “Cognitive Style and Complexity: Implications for I/O Psychology.” In Cooper, C. L. and Robertson I. (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley: Chichester.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., Anantharaman, R. N., (2002)<sup>a</sup>. “The relationship between service quality and customer satisfaction – a factor specific approach.”, *Journal of Services Marketing*, Vol. 16.

- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., Anantharaman, R. N., (2002)<sup>b</sup>. “Determinants of customer-perceived service quality: a confirmatory factor analysis approach.”, *Journal of Services Marketing*, Vol. 16.
- Sweeney, J. C., Hausknecht, D., Soutar, G. N., (2000). “Measuring cognitive dissonance: A multidimensional scale”, *Psychology and Marketing*, vol. 17, Nº 5:369-86.
- Tabachnick, Barbara G. e Linda S. Fidell (2007). ”Using Multivariate Statistics”, Fifth Edition. Pearson International Edition, Allyn and Bacon.
- Tam, Maureen, (2001). “Measuring Quality and Performance in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, Vol. 7.
- Taylor, Y. J., (1994). “Student buyer behavior within higher education”, unpublished MSc dissertation at the University of Salford, Ch. 6:76-204: Salford.
- Teas, R. Kenneth, (1993). “Expectations, Performance Evaluation, and Consumers Perception of Quality”, *Journal of Marketing*, 57 (10):18-34.
- U. S. Department of Education, (2006). “A Test of Leadership – Charting the Future of U.S. Higher Education”. Washington, D. C..
- UCE, (2005). “Student Satisfaction Survey”. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/ss2005/chapter1.pdf>, Jan. 06.
- UCE, (2006). “Student Satisfaction Survey”. <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/feedbackflyer2006.pdf>, Jan. 06
- UCP, (2008). “Universidade Católica Portuguesa - Suplemento ao Diploma”, Lisboa.
- UNESCO, (1998). “World Conference on Higher Education – Higher Education in the Twenty-first Century, Vision and Action”, UNESCO, Paris 5-9 October 1998, Vol. III – Commissions, Part II – Commission Reports and Papers, Paris.
- UNESCO, (2004). “Final Report of the Meeting of Higher Education Partners (World conference on Higher Education + 5)”, UNESCO, Paris 23-25 June 2003, Paris.
- Upah, Gregory D., (1980) “Mass Marketing in Service Retailing: A Review and Syntesis of Major Methods”, *Journal of Retailing*, 56 (Fall) 59-76.


- Vavra, Terry G., (1997). "Improving Your Measurement of Customer Satisfaction: a Guide to Creating, Conducting, Analysing and Reporting Customer Satisfaction Programs", ASQC Quality Press: Wisconsin.
- Walker, P. A., Cunnington, J. L., Richards, M. A. e Shattock, M. L., (1979). "Factors influencing entry at a university, polytechnic and a college of education", Higher Education Review, Vol. 11 N°. 3:36-45.
- Welki, A. M. e Navratil, F. J., (1987). "The role of applicants' perceptions in the choice of a college", College and University, Vol. 62, Winter:147-59.
- Westbrook, Robert A. e Oliver, Richard L., (1991). "The Dimensionality of Consumption Emotion Patterns and Consumer Satisfaction", Journal of Consumer Research, Vol. 18, June 1991.
- Westbrook, Robert A., (1980)<sup>a</sup>. "Interpersonal Affective Influences on Consumer Satisfaction with Products", Journal of Consumer Research, Jun. 1980.
- Westbrook, Robert A., (1980)<sup>b</sup>. "Consumer Satisfaction as a Function of Personal Competence/Efficacy", Academy of Marketing Science, Journal Fall 1980.
- Wiers-Jenssen, Jannecke, Bjørn Stensaker, Jens B. Grøgaard, (2002). "Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept", Quality in Higher Education, Vol. 8.
- Williams, James, (2002). "Satisfaction Approach: Student Feedback and its Potential Role in Quality Assessment and Enhancement", 24<sup>th</sup> EAIR Forum: Prague.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenought, D. R., Cox, P. W., (1977). "Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications" Review of Educational Research, Vol. 47.

ANEXO Nº I – BOLETIM DO ALUNO – VERSÕES

Versão a).

Modelo DAPP nº20/97 em 1999-00, em 2000-01 passa a ser modelo nº 1672 da INCM sem qualquer alteração de conteúdo. Este modelo vigora até ao ano lectivo 2002-03.

OS ELEMENTOS RECOLHIDOS SÃO CONFIDENCIAIS, SENDO DESTINADOS EXCLUSIVAMENTE A FINS ESTATÍSTICOS, GARANTINDO O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO A OBSERVANÇA DE TODAS AS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS E LEGAIS EM VIGOR



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Departamento de Avaliação  
Prospectiva e Planeamento

Modelo DAPP n.º 20/97

Estabelecimento de ensino: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

**BOLETIM DO ALUNO**  
**ENSINO SUPERIOR**  
**19 99 / 00**

Curso/Mestrado em que se inscreve (risque o que não interessa): Organização e Gestão de Empresas

Tronco Comum/Ramo/Opção/Variante/Área (riscar os que não se aplicam): \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Número de aluno (a preencher pelo estabelecimento) \_\_\_\_\_

Antes de preencher o Boletim, leia as instruções até ao fim

Marque a asterográfica ou marcador preto, enchendo de forma visível os CÍRCULOS ● correspondentes ao seu caso

**1 NÍVEL DE CURSO EM QUE SE INSCREVE:**

1 - Bacharelato

2 - Licenciatura

3 - Curso de Estudos Superiores Especializados

4 - Mestrado (parte escolar)

5 - Outra pós-graduação

**4 NACIONALIDADE (ver instruções)**

1 - Portuguesa

2 - De outro País

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

**5 NATURALIDADE (ver instruções)**

1 - Se Português nascido em:

Portugal		
Distrito/ilha	Concelho	
1	1	0
0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

Pais africano de língua oficial portuguesa

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

Outro

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

2 - Se Estrangeiro:

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

**6 AGREGADO FAMILIAR:**

Mãe

Pai

Irmãos  1  2  3  4 e mais

Cônjuge

Filhos  1  2  3  4 e mais

Outros

**2 MODALIDADE:**

1 - Público

2 - Particular/cooperativo

3 - Universidade Católica Portuguesa

**3 SEXO:**

1 - Feminino

2 - Masculino

**7 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÓMICAS:**

GRUPO SÓCIO-ECONÓMICO	PAI	MÃE	ALUNO	CÔNJUGE
Empresários directores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários da indústria, comércio e serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários agrícolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos patrões da indústria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos patrões do comércio e serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos patrões agrícolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissionais intelectuais e científicos independentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissionais técnicos intermédios independentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agricultores independentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directores e quadros dirigentes do Estado e das empresas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadros intelectuais e científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadros técnicos intermédios	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadros administrativos intermédios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregados e capitalistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregados administrativos do comércio e dos serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operários qualificados e semiqualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assalariados agrícolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Operários não qualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores agrícolas não qualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personal das Forças Armadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domésticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se falecidos(s), reformados(s), incapacitados(s) ou desempregados(s), indique a última actividade exercida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8 NÍVEL DE ESCOLARIDADE:** [Indique mesmo que já falecidos(s)]

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	CÔNJUGE
1 - Não sabe ler nem escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Sabe ler sem passar o 4.º ano de escolaridade (antigo 4.º classe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - 4.º ano de escolaridade (antigo 4.º classe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - 6.º ano de escolaridade (antigo 2.º ano ou ciclo preparatório)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - 8.º ano de escolaridade (antigo 5.º ano)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Ensino secundário complementar ou equivalente (antigo 7.º ano)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Ensino médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Ensino superior (bacharelato, licenciatura)	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9 DATA DE NASCIMENTO:** (ver instruções/exemplo)

Dia			Mês			Ano		
2	9	0	4	8	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9

**10 NO PRESENTE ANO LECTIVO EM TEMPO DE AULAS PENSE RESIDIR EM (ver instruções):**

Distrito/ilha		Concelho	
1	1	0	0
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**11 RESIDÊNCIA PERMANENTE DO AGREGADO FAMILIAR (ver instruções):**

Distrito/ilha		Concelho	
1	1	0	0
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**12 NO PRESENTE ANO LECTIVO, EM TEMPO DE AULAS, PENSE VIVER EM:**

Casa dos pais

Casa de familiares

Casa arrendada

Casa própria

Quarto arrendado

Residência de estudantes

República

**15 OS CUSTOS DO ENSINO A CARGO DAS FAMILIAS SERÃO FINANCIADOS: (ver instruções)**

Peios pais

Directamente pelo aluno

Bolsa de estudo

Outro tipo de subsídio

Empréstimo bancário

Outra situação

**13 REGIME EM QUE SE INSCREVE:**

Diurno

Pós-laboral

**14 EXERCERCE UMA ACTIVIDADE REMUNERADA PERMANENTE:**

Sim

A tempo inteiro

A tempo parcial

Não

**16 COMO PENSE DESLOCAR-SE PARA O ESTABELECIMENTO DE ENSINO:**

Transporte público

Transporte próprio

Vai a pé

**17 QUANTO TEMPO PENSE QUE VAI DESPENDER, POR DIA, NAS DESLOCAÇÕES (SÓ IDA) PARA O ESTABELECIMENTO DE ENSINO (incluindo a espera pelo transporte):**

Menos de 1 hora

Entre 1 e 2 horas

Mais de 2 horas



**18 REFEIÇÕES EM TEMPO DE AULAS:**

1 - ONDE PENSA ALMOÇAR EM TEMPO DE AULAS	2 - ONDE PENSA JANTAR EM TEMPO DE AULAS
No estabelecimento de ensino:	No estabelecimento de ensino:
Cantina/refeitório <input type="radio"/>	Cantina/refeitório <input type="radio"/>
Bar <input type="radio"/>	Bar <input type="radio"/>
Fora do estabelecimento de ensino:	Fora do estabelecimento de ensino:
Cantina/refeitório <input type="radio"/>	Cantina/refeitório <input type="radio"/>
Restaurante/outras <input type="radio"/>	Restaurante/outras <input type="radio"/>
Onde vive <input checked="" type="radio"/>	Onde vive <input checked="" type="radio"/>
Casa de familiares <input type="radio"/>	Casa de familiares <input type="radio"/>

**19 NO ANO LECTIVO ANTERIOR BENEFICIOU DE:**

	DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR:		DE OUTRA INSTITUIÇÃO:	
Bolsa de estudo	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>
Outro subsídio	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>
Alojamento	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>
Outros apoios	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>

**25 NA ESCOLARIDADE ANTERIOR AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR INDIQUE O NÚMERO DE VEZES QUE FICOU RETIDO (ver instruções):**

Até ao 9.º ano de escolaridade  1  2  3  4

No ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)  1  2  3  4

**26 É A 1.ª VEZ QUE SE CANDIDATA AO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS (público e/ou privado) (ver instruções):**

Sim  Não

**27 SE RESPONDEU NÃO, QUANTAS VEZES JÁ SE CANDIDATOU SEM TER CONSEGUIDO ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO (ver instruções):**

1  
 2  
 3 e mais

**28 NA SUA CANDIDATURA BENEFICIOU DE (ver instruções):**

Contingente especial	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>
Preferência regional	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>
Acesso preferencial	Sim <input type="radio"/>	Não <input checked="" type="radio"/>

**30 PARA ESCOLHER O(S) ESTABELECIMENTO(S) DE ENSINO, QUE DADOS CONSIDEROU:**

Opinião dos amigos	<input checked="" type="radio"/>
Opinião de antigos diplomados	<input type="radio"/>
Opinião de outros alunos	<input type="radio"/>
Opinião de familiares	<input type="radio"/>
Informação do Ministério da Educação	<input type="radio"/>
Visita ao(s) estabelecimento(s)	<input type="radio"/>
Documentação sobre o(s) estabelecimento(s)	<input type="radio"/>
Informação na imprensa	<input type="radio"/>
Outro(s) meio(s)	<input type="radio"/>

**31 QUAL O NÍVEL DE RENDIMENTO ILÍQUIDO PER CAPITA DO AGREGADO FAMILIAR:**

Menos de 50 contos/mês  
 + de 50 até 75 contos/mês  
 + de 75 até 100 contos/mês  
 + de 100 contos/mês

**32 NO PRESENTE ANO LECTIVO ESTÁ DESLOCADO DA SUA RESIDÊNCIA PERMANENTE PARA ESTUDAR?**

Sim  Não

**20 INDIQUE APENAS DUAS RAZÕES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A:**

1 - ESCOLHA DO CURSO	2 - ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO
O curso tem saídas profissionais	A localização
Vocação, gosto pelas matérias do curso	O prestígio
O curso é novo	Médias de entrada elevadas
O curso tem uma boa componente teórica	Médias de entrada acessíveis
Boa percentagem de diplomados	Custos mais reduzidos
O curso tem uma boa componente prática	Boa percentagem de colocações no mercado profissional
Médias de entrada elevadas	A possibilidade de trabalhar e estudar
Médias de entrada acessíveis	Maior possibilidade de entrada
Qualidade da vida académica e convívio	Qualidade da vida académica e convívio
Maior possibilidade de entrada	Boa percentagem de diplomados
Boa percentagem de colocações no mercado profissional	

**21 EM QUE OPÇÃO FICOU COLOCADO (ver instruções):**

2  3  4  5  6

**22 CÓDIGO DO CURSO EM QUE SE INSCREVE (ver instruções):**

0 6 0 5

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

**23 INDIQUE A NOTA DE CANDIDATURA COM QUE INGRESSOU NESTE ESTABELECIMENTO/CURSO (ver instruções):**

1 3 4 0

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

**24 INDIQUE A(S) NOTA(S) DA(S) ESPECÍFICA(S) QUE USOU NO CÁLCULO DA NOTA DE CANDIDATURA PARA O CURSO EM QUE ESTÁ COLOCADO/A (ver instruções):**

0 9 7 1 6 0

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

**29 CLASSIFIQUE, NUMA ESCALA CRESCENTE DE 1 (MENOS IMPORTANTE) A 5 (MAIS IMPORTANTE), AS CARACTERÍSTICAS QUE MAIS PRIVILEGIA NUMA UNIVERSIDADE/ESTABELECIMENTO DE ENSINO (assinale uma característica em cada linha):**

Bons professores	1	2	3	4	5
Prestígio do estabelecimento	1	2	3	4	5
Bons infra-estruturas (salas de aulas e apoio didáctico)	1	2	3	4	5
Boa biblioteca	1	2	3	4	5
Bons meios informáticos	1	2	3	4	5
Localização	1	2	3	4	5
Garantia de saídas profissionais	1	2	3	4	5
Médias de entrada elevadas	1	2	3	4	5
Elevado sucesso escolar na instituição	1	2	3	4	5
Qualidade dos currículos dos cursos	1	2	3	4	5
Actividades de investigação científica	1	2	3	4	5
Actividades extracurriculares	1	2	3	4	5
Boa organização geral	1	2	3	4	5
Estruturas para desporto e lazer	1	2	3	4	5
Zona de refeições	1	2	3	4	5
Serviços médico-sociais	1	2	3	4	5
Apoio administrativo	1	2	3	4	5
Apoio em intercâmbios com universidades/estabelecimentos de ensino estrangeiros	1	2	3	4	5
Uma boa associação de estudantes	1	2	3	4	5

Data 23 / 09 / 99

Data 29.09.29

Assinatura de quem preencheu

Assinatura de quem verificou



**Versão b).**

**Modelo nº1885 da INCM, vigora desde o ano lectivo 2003-04 até 2006-07.**

OS ELEMENTOS RECOLHIDOS SÃO CONFIDENCIAIS, SENDO DESTINADOS EXCLUSIVAMENTE A FINS ESTATÍSTICOS, GARANTINDO O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO A OBSERVÂNCIA DE TODAS AS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS E LEGAIS EM VIGOR.

**DGES Direcção-Geral do Ensino Superior**  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Estabelecimento de ensino: \_\_\_\_\_

BOLETIM DO ALUNO  
**ENSINO SUPERIOR**  
20 \_\_\_\_ / \_\_\_\_

N.º B. I. \_\_\_\_\_

Curso/Mestrado em que se inscreve (risque o que não interessa): \_\_\_\_\_

Tronco Comum/Ramo/Opção/Variante/Área (riscar os que não se aplicam): \_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Número de aluno (a preencher pelo estabelecimento) \_\_\_\_\_

Antes de preencher o Boletim, leia as instruções até ao fim

**Marque a esferográfica ou marcador preto, enchendo de forma visível os QUADRADOS correspondentes ao seu caso**

**1 NÍVEL DE CURSO EM QUE SE INSCREVE:**

1 - Bacharelato	<input type="checkbox"/>
2 - 1.º ciclo do Curso Bietápico de Licenciatura	<input type="checkbox"/>
3 - 2.º ciclo do Curso Bietápico de Licenciatura	<input type="checkbox"/>
4 - Licenciatura	<input type="checkbox"/>
5 - Mestrado (parte escolar)	<input type="checkbox"/>
6 - Outra pós-graduação	<input type="checkbox"/>

**2 MODALIDADE:**

1 - Público	<input type="checkbox"/>
2 - Particular/cooperativo	<input type="checkbox"/>
3 - Universidade Católica Portuguesa	<input type="checkbox"/>

**3 SEXO:**

1 - Feminino	<input type="checkbox"/>
2 - Masculino	<input type="checkbox"/>

**4 NACIONALIDADE:** (ver instruções)

1 - Portuguesa

2 - De outro País

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**5 NATURALIDADE:** (ver instruções)

1 - Se Português nascido em:

Portugal		País africano de língua oficial portuguesa		Outro		2 - Se Estrangeiro:	
Distrito/ilha	Concelho						
0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9

**6 AGREGADO FAMILIAR:**

Mãe	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>
Irmãos e mais	<input type="checkbox"/>
Cônjuge	<input type="checkbox"/>
Filhos e mais	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>

**7 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÓMICAS:**

GRUPO SÓCIO-ECONÓMICO	PAI	MÃE	ALU-NO	CÓN- JUGE
Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresários da indústria, comércio e serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresários do sector primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos patrões da indústria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos patrões do comércio e serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequenos patrões do sector primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissionais intelectuais e científicos independentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissionais técnicos intermédios independentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores independentes do sector primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directores e quadros dirigentes do Estado e das empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadros intelectuais e científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadros técnicos intermédios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadros administrativos intermédios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empregados administrativos do comércio e dos serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Operários qualificados e semiqualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assalariados do sector primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Operários não qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores não qualificados do sector primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal das Forças Armadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras pessoas activas n. e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inactivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8 NÍVEL DE ESCOLARIDADE:** (indique mesmo que já falecido(a))

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	CÓN- JUGE
1 - Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Sabe ler sem possuir o 4.º ano de escolaridade (antiga 4.ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - 4.º ano de escolaridade (antiga 4.ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - 6.º ano de escolaridade (antigo 2.º ano ou ciclo preparatório)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - 9.º ano de escolaridade (antigo 5.º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Ensino secundário complementar ou equivalente (antigo 7.º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Ensino médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Ensino superior (bacharelato, licenciatura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9 DATA DE NASCIMENTO:** (ver instruções/exemplo)

DATA DE NASCIMENTO	PAI	MÃE	CÓN- JUGE
Dia	Mês	Ano	
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**10 NO PRESENTE ANO LECTIVO, EM TEMPO DE AULAS, PENSA RESIDIR EM:** (ver instruções)

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	CÓN- JUGE
Distrito/ilha	Concelho		
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**11 RESIDÊNCIA PERMANENTE DO AGREGADO FAMILIAR:** (ver instruções)

RESIDÊNCIA PERMANENTE DO AGREGADO FAMILIAR	PAI	MÃE	CÓN- JUGE
Distrito/ilha	Concelho		
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

**12 NO PRESENTE ANO LECTIVO, EM TEMPO DE AULAS, PENSA VIVER EM:**

Casa dos pais	<input type="checkbox"/>
Casa de familiares	<input type="checkbox"/>
Casa arrendada	<input type="checkbox"/>
Casa própria	<input type="checkbox"/>
Quarto arrendado	<input type="checkbox"/>
Residência de estudantes	<input type="checkbox"/>
República	<input type="checkbox"/>

**15 OS CUSTOS DO ENSINO A CARGO DAS FAMILIAS SERÃO FINANCIADOS:** (ver instruções)

Peios pais	<input type="checkbox"/>
Directamente pelo aluno	<input type="checkbox"/>
Bolsa de estudo	<input type="checkbox"/>
Outro tipo de subsídio	<input type="checkbox"/>
Empréstimo bancário	<input type="checkbox"/>
Outra situação	<input type="checkbox"/>

**13 REGIME EM QUE SE INSCREVE:**

Diurno	<input type="checkbox"/>
Pós-laboral	<input type="checkbox"/>

**14 EXERCE UMA ACTIVIDADE REMUNERADA PERMANENTE:**

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

**16 COMO PENSA DESLOCAR-SE PARA O ESTABELECIMENTO DE ENSINO:**

Transporte público	<input type="checkbox"/>
Transporte próprio	<input type="checkbox"/>
Transporte dos pais	<input type="checkbox"/>
Vai a pé	<input type="checkbox"/>

**17 QUANTO TEMPO PENSA QUE VAI DESPENDER, POR DIA, NAS DESLOCAÇÕES(SO IDA) PARA O ESTABELECIMENTO DE ENSINO (incluindo a espera pelo transporte):**

Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/>
Entre 1 e 2 horas	<input type="checkbox"/>
Mais de 2 horas	<input type="checkbox"/>

**18** REFEIÇÕES EM TEMPO DE AULAS:

1 - ONDE PENSA ALMOÇAR EM TEMPO DE AULAS:	2 - ONDE PENSA JANTAR EM TEMPO DE AULAS:
No estabelecimento de ensino:	No estabelecimento de ensino:
Cantina/refeitório <input type="checkbox"/>	Cantina/refeitório <input type="checkbox"/>
Bar <input type="checkbox"/>	Bar <input type="checkbox"/>
Fora do estabelecimento de ensino:	Fora do estabelecimento de ensino:
Cantina/refeitório <input type="checkbox"/>	Cantina/refeitório <input type="checkbox"/>
Restaurante/outros <input type="checkbox"/>	Restaurante/outros <input type="checkbox"/>
Onde vive <input type="checkbox"/>	Onde vive <input type="checkbox"/>
Casa de familiares <input type="checkbox"/>	Casa de familiares <input type="checkbox"/>

**19** NO ANO LECTIVO ANTERIOR BENEFICIOU DE:

	DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR:		DE OUTRA INSTITUIÇÃO	
Bolsa de estudo	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Outro subsídio	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Alojamento	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Outros apoios	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

**25** NA ESCOLARIDADE ANTERIOR AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR INDIQUE O NÚMERO DE VEZES QUE FICOU RETIDO (ver instruções):

Até ao 9.º ano de escolaridade           e mais

No ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)           e mais

**26** É A 1.ª VEZ QUE SE CANDIDATA AO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: (público e/ou privado) (ver instruções):

Sim  Não

**27** SE EM 26 RESPONDEU NÃO:

27.1 - Quantas vezes já se candidatou sem ter conseguido entrar no ensino público     e mais

27.2 - No caso de já ter ingressado no ensino superior público indique o ano:

**28** NA SUA CANDIDATURA BENEFICIOU DE: (ver instruções)

Contingente especial	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Preferência regional	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Acesso preferencial	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

**30** PARA ESCOLHER O(S) ESTABELECIMENTO(S) DE ENSINO, QUE DADOS CONSIDEROU:

Opinião dos amigos	<input type="checkbox"/>
Opinião de antigos diplomados	<input type="checkbox"/>
Opinião de outros alunos	<input type="checkbox"/>
Opinião de familiares	<input type="checkbox"/>
Informação do Ministério da Educação	<input type="checkbox"/>
Visita ao(s) estabelecimento(s)	<input type="checkbox"/>
Documentação sobre o(s) estabelecimento(s)	<input type="checkbox"/>
Informação na imprensa	<input type="checkbox"/>
Outro(s) meio(s)	<input type="checkbox"/>

**31** QUAL O NÍVEL DE RENDIMENTO ILÍQUIDO DO AGREGADO FAMILIAR

- Menos de 375 euros/mês
- De 375 até 750 euros/mês
- De 750 até 1125 euros/mês
- De 1125 até 1500 euros/mês
- + de 1500 euros/mês

**32** NO PRESENTE ANO LECTIVO ESTÁ DESLOCADO DA SUA RESIDÊNCIA PERMANENTE PARA ESTUDAR? Sim  Não

**20** INDIQUE APENAS DUAS RAZÕES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A:

1 - ESCOLHA DO CURSO	2 - ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO
O curso tem saídas profissionais <input type="checkbox"/>	A localização <input type="checkbox"/>
Vocação, gosto pelas matérias do curso <input type="checkbox"/>	O prestígio <input type="checkbox"/>
O curso é novo <input type="checkbox"/>	Médias de entrada elevadas <input type="checkbox"/>
O curso tem uma boa componente teórica <input type="checkbox"/>	Médias de entrada acessíveis <input type="checkbox"/>
Boa percentagem de diplomados <input type="checkbox"/>	Custos mais reduzidos <input type="checkbox"/>
O curso tem uma boa componente prática <input type="checkbox"/>	Boa percentagem de colocações no mercado profissional <input type="checkbox"/>
Médias de entrada elevadas <input type="checkbox"/>	A possibilidade de trabalhar e estudar <input type="checkbox"/>
Médias de entrada acessíveis <input type="checkbox"/>	Maior possibilidade de entrada <input type="checkbox"/>
Qualidade da vida académica e convívio <input type="checkbox"/>	Qualidade da vida académica e convívio <input type="checkbox"/>
Maior possibilidade de entrada <input type="checkbox"/>	Boa percentagem de diplomados <input type="checkbox"/>
Boa percentagem de colocações no mercado profissional <input type="checkbox"/>	

**21** EM QUE OPÇÃO FICOU COLOCADO: (ver instruções)

**22** CÓDIGO DO CURSO EM QUE SE INSCREVE: (ver instruções)

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**23** INDIQUE A NOTA DE CANDIDATURA COM QUE INGRESSOU NESTE ESTABELECIMENTO/CURSO: (ver instruções)

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**24** INDIQUE A(S) NOTA(S) DA(S) ESPECÍFICA(S) QUE USOU NO CÁLCULO DA NOTA DE CANDIDATURA PARA O CURSO EM QUE ESTÁ COLOCADO/A: (ver instruções)

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**29** CLASSIFIQUE, NUMA ESCALA CRESCENTE DE 1 (MENOS IMPORTANTE) A 5 (MAIS IMPORTANTE), AS CARACTERÍSTICAS QUE MAIS PRIVILEGIA NUMA UNIVERSIDADE/ESTABELECIMENTO DE ENSINO: (assinale uma característica em cada linha)

Bons professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Prestígio do estabelecimento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bons infra-estruturas (salas de aulas e apoio didáctico)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Boa biblioteca	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bons meios informáticos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Localização	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Garantia de saídas profissionais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Médias de entrada elevadas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Elevado sucesso escolar na instituição	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Qualidade dos currículos dos cursos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Actividades de investigação científica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Actividades extracurriculares	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Boa organização geral	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estruturas para desporto e lazer	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Zona de refeições	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Serviços médico-sociais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Apoio administrativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Apoio em intercâmbios com universidades/estabelecimentos de ensino estrangeiros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Uma boa associação de estudantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura de quem preencheu, \_\_\_\_\_

Assinatura de quem verificou, \_\_\_\_\_





ANEXO Nº III - DADOS DO BOLETIM DO ALUNO

a) Naturalidade dos alunos matriculados no 1º Ano dos EES em Portugal 1998-99 e no período compreendido entre 2003-04 e 2006-07.

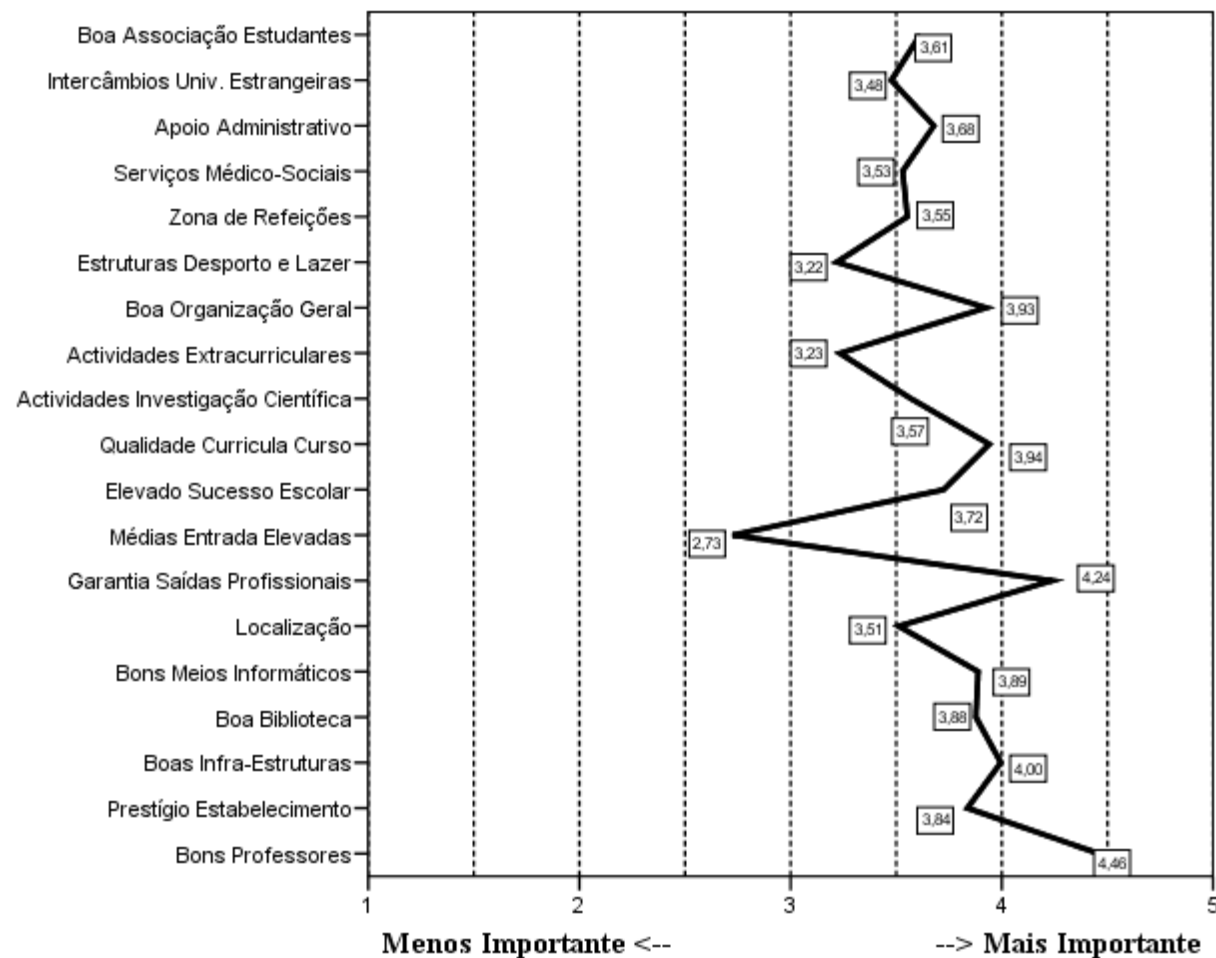
	1998-99			2003-04			2004-05			2005-06			2006-07			Média últimos 4 anos
	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	
<b>Aveiro</b>	3056	5,0	6,1	3819	5,7	6,6	3252	5,5	6,3	2879	5,1	5,9	3866	6,0	6,8	6.4
<b>Beja</b>	815	1,3	1,6	936	1,4	1,6	759	1,3	1,5	725	1,3	1,5	849	1,3	1,5	1.5
<b>Braga</b>	3643	6,0	7,2	4395	6,5	7,5	4580	7,8	8,9	4385	7,8	8,9	5290	8,2	9,3	8.7
<b>Bragança</b>	971	1,6	1,9	1088	1,6	1,9	880	1,5	1,7	853	1,5	1,7	1352	2,1	2,4	1.9
<b>Castelo Branco</b>	1132	1,9	2,2	1474	2,2	2,5	1331	2,3	2,6	1287	2,3	2,6	1346	2,1	2,4	2.5
<b>Coimbra</b>	1550	2,5	3,1	3935	5,9	6,8	2916	4,9	5,7	3134	5,6	6,4	3931	6,1	6,9	6.5
<b>Évora</b>	978	1,6	1,9	1171	1,7	2,0	1090	1,8	2,1	984	1,8	2,0	851	1,3	1,5	1.9
<b>Faro</b>	1538	2,5	3,1	1617	2,4	2,8	1132	1,9	2,2	1395	2,5	2,8	1507	2,3	2,7	2.6
<b>Guarda</b>	878	1,4	1,7	1267	1,9	2,2	1019	1,7	2,0	1044	1,9	2,1	1131	1,8	2,0	2.1
<b>Leiria</b>	2828	4,6	5,6	2848	4,2	4,9	2321	3,9	4,5	2314	4,1	4,7	2538	3,9	4,5	4.7
<b>Lisboa</b>	13462	22,1	26,7	12537	18,7	21,5	10560	17,9	20,6	9910	17,7	20,2	10650	16,6	18,7	20.3
<b>Portalegre</b>	695	1,1	1,4	838	1,2	1,4	829	1,4	1,6	687	1,2	1,4	806	1,3	1,4	1.5
<b>Porto</b>	8885	14,6	17,6	9790	14,6	16,8	9541	16,2	18,6	9267	16,5	18,9	10592	16,5	18,6	18.2
<b>Santarém</b>	2128	3,5	4,2	2688	4,0	4,6	2306	3,9	4,5	2117	3,8	4,3	2387	3,7	4,2	4.4
<b>Setúbal</b>	2345	3,8	4,7	2700	4,0	4,6	2306	3,9	4,5	2016	3,6	4,1	2493	3,9	4,4	4.4
<b>Viana do Castelo</b>	580	1,0	1,2	1237	1,8	2,1	1248	2,1	2,4	1109	2,0	2,3	1315	2,0	2,3	2.3
<b>Vila Real</b>	982	1,6	1,9	1257	1,9	2,2	1002	1,7	2,0	1021	1,8	2,1	1274	2,0	2,2	2.1
<b>Viseu</b>	1840	3,0	3,6	2365	3,5	4,1	2152	3,6	4,2	1983	3,5	4,0	2327	3,6	4,1	4.1
<b>Madeira</b>	1084	1,8	2,1	1280	1,9	2,2	1238	2,1	2,4	1270	2,3	2,6	1303	2,0	2,3	2.4
<b>Açores</b>	1029	1,7	2,0	988	1,5	1,7	789	1,3	1,5	620	1,1	1,3	1010	1,6	1,8	1.6
<b>Total</b>	<b>50419</b>	<b>82,7</b>	<b>100,0</b>	<b>58230</b>	<b>86,7</b>	<b>100,0</b>	<b>51251</b>	<b>86,8</b>	<b>100,0</b>	<b>49000</b>	<b>87,5</b>	<b>100,0</b>	<b>56818</b>	<b>88,4</b>	<b>100,0</b>	100.0
<b>NR/MR</b>	10564	17,3		8902	13,3		7783	13,2		7028	12,5		7485	11,6		
<b>Total</b>	<b>60983</b>	<b>100,0</b>		<b>67132</b>	<b>100,0</b>		<b>59034</b>	<b>100,0</b>		<b>56028</b>	<b>100,0</b>		<b>64303</b>	<b>100,0</b>		

b) Proveniência de alunos com outra nacionalidade em 1998-99 e no período compreendido entre 2003-04 e 2006-07.

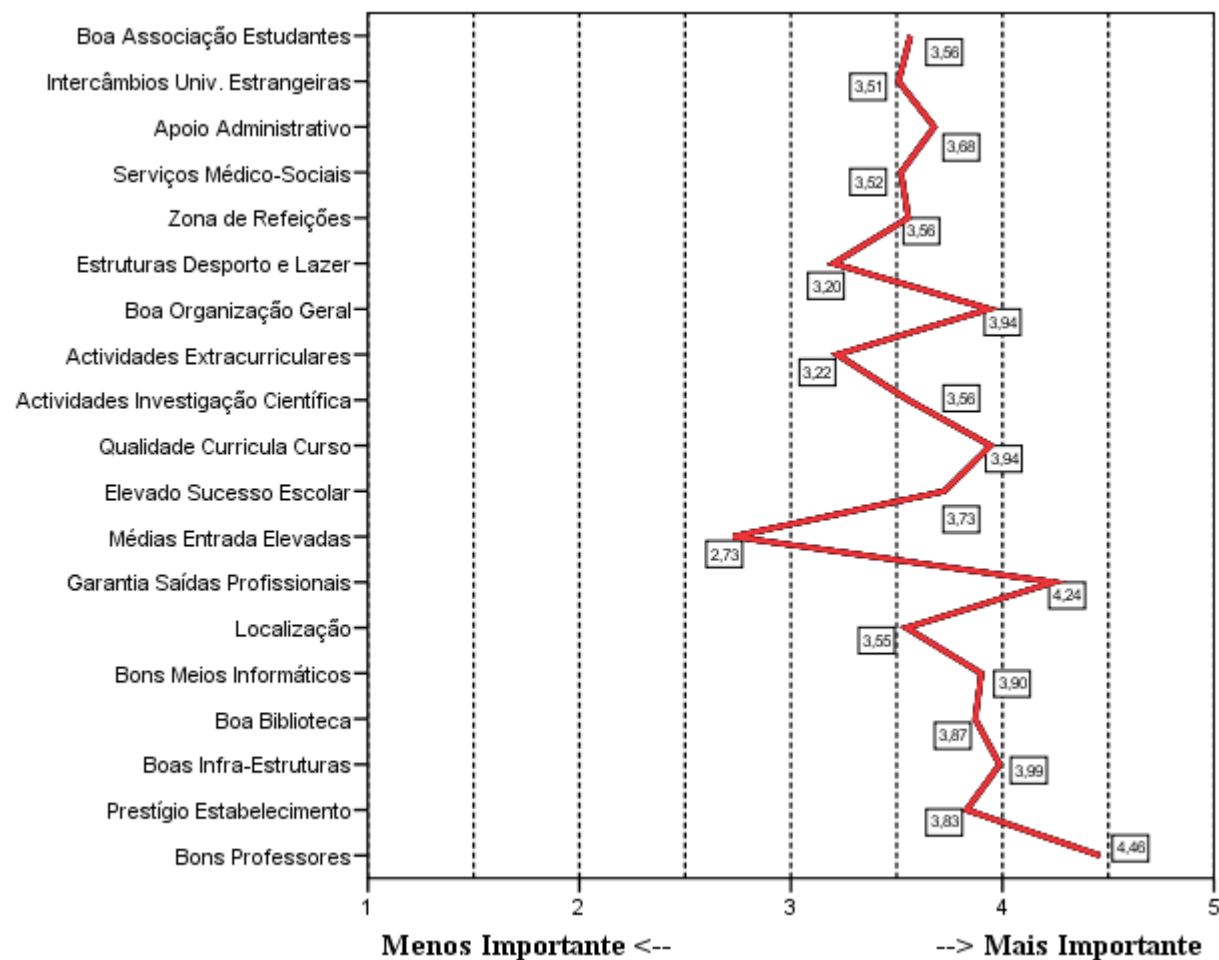
	1998-99			2003-04			2004-05			2005-06			2006-07		
	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.	n	%	% Vál.
<b>África</b>	404	,7	30,2	640	1,0	34,5	611	1,0	38,2	603	1,1	37,1	134	,2	10,1
<b>América</b>	433	,7	32,4	571	,9	30,7	454	,8	28,4	513	,9	31,6	446	,7	33,5
<b>Ásia</b>	14	,0	1,0	19	,0	1,0	16	,0	1,0	27	,0	1,7	41	,1	3,1
<b>Austrália e Oceânia</b>	7	,0	,5	6	,0	,3				3	,0	,2	10	,0	,8
<b>Europa</b>	480	,8	35,9	621	,9	33,4	517	,9	32,4	478	,9	29,4	699	1,1	52,6
<b>Total</b>	<b>1338</b>	<b>2,2</b>	<b>100,0</b>	<b>1857</b>	<b>2,8</b>	<b>100,0</b>	<b>1598</b>	<b>2,7</b>	<b>100,0</b>	<b>1624</b>	<b>2,9</b>	<b>100,0</b>	<b>1330</b>	<b>2,1</b>	<b>100,0</b>
<b>NR/MR</b>	59645	97,8		65275	97,2		57436	97,3		54404	97,1		62973	97,9	
<b>Total</b>	60983	100,0		67132	100,0		59034	100,0		56028	100,0		64303	100,0	

c) Gráficos de perfil - valores médios das características privilegiadas pelos alunos aquando da escolha de um Estabelecimento de Ensino Superior entre 2003-04 e 2006-07

Características privilegiadas pelos alunos na escolha de um EES em 2003-04

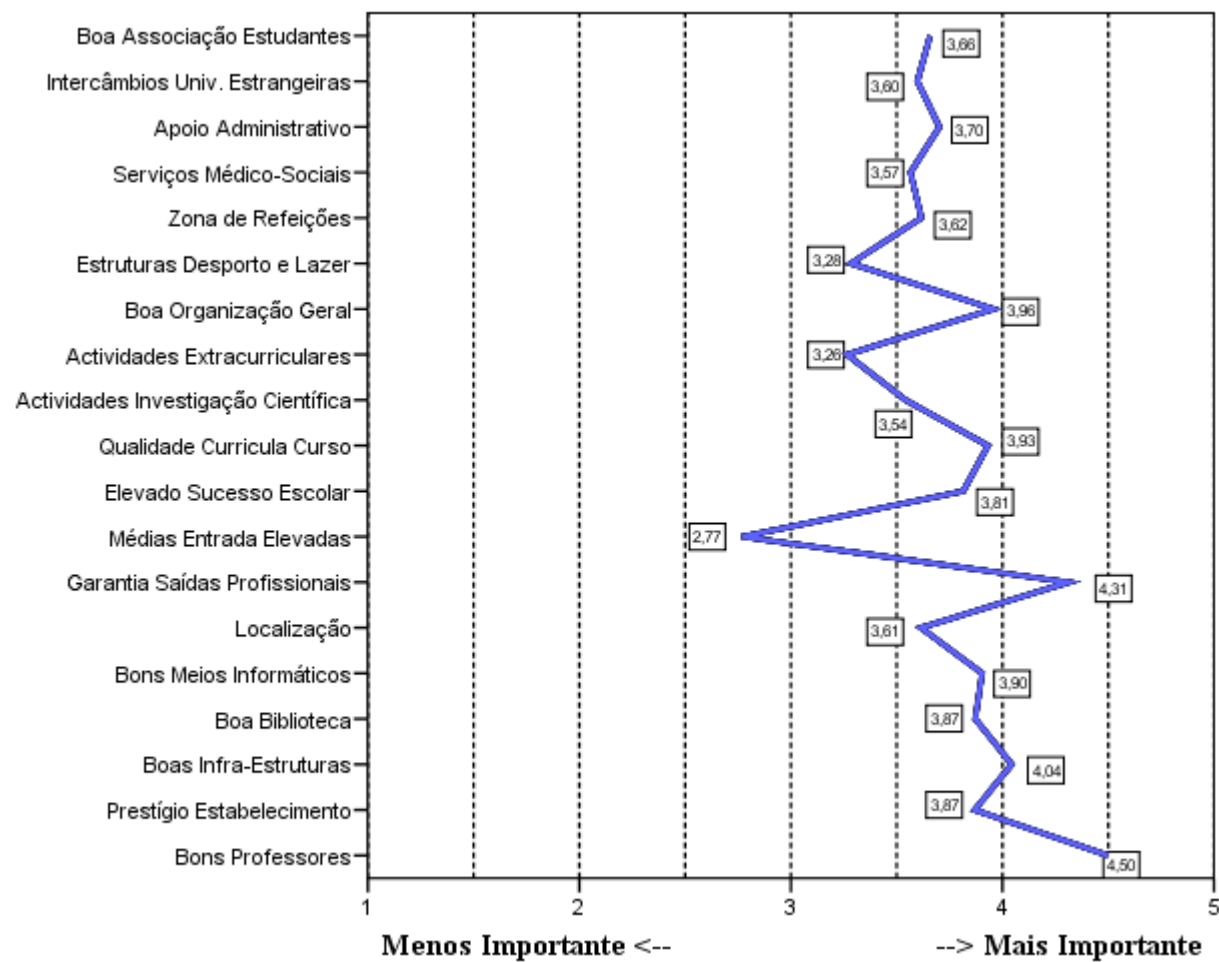


### Características privilegiadas pelos alunos na escolha de um EES em 2004-05





### Características privilegiadas pelos alunos na escolha de um EES em 2005-06





ANEXO Nº IV – REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A INVESTIGAÇÃO EM TORNO DO CONCEITO DE SATISFAÇÃO, EM MARKETING

**Tabela nº 60**  
**Conceito de satisfação, revisão da literatura e principais conclusões**

<p><b>Data Publicação</b></p> <p><b>Autor(es)</b></p>	<p><b>Título do Artigo</b></p> <hr/> <p><b>Avaliação da Satisfação</b></p> <p><b>(O que é, como se faz, para que serve)</b></p>	<p><b>Principais observações e/ou conclusões</b></p>
<p>1973</p> <p>Anderson, Rolph</p>	<p><i>Consumer Dissatisfaction: The Effect of Disconfirmed Expectancy on Perceived Product Performance</i></p> <hr/> <p>Na previsão dos efeitos da avaliação de um produto ou serviço, tendo em vista a satisfação do cliente, são consideradas as disparidades entre as expectativas e a performance objectiva desse produto/serviço. Neste contexto podemos considerar quatro teorias psicológicas fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dissonância cognitiva ou Assimilação;</li> <li>b) Contraste</li> <li>c) Generalização pela negativa</li> <li>d) Assimilação-Contraste</li> </ul>	<p>Medir diferenças entre expectativas e qualidade percebida sobre um produto (ballpoint pens)</p> <hr/> <p>A avaliação da satisfação é feita através de aspectos cognitivos. O conhecimento para essa avaliação é suportado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comportamento passado;</li> <li>b) Crenças e Atitudes;</li> <li>c) Variáveis do ambiente</li> </ul> <p>Não se aborda o conceito de percepção de qualidade do serviço.</p>
<p>1979</p> <p>LaTour, Stephan e Nancy Peat</p>	<p><i>Conceptual and Methodological Issues in Consumer Satisfaction Research</i></p> <hr/> <p>Estabelece distinção entre Atitude e Satisfação, posicionando a primeira ao nível da pré-decisão e a segunda ao nível da pós-decisão. Por outro lado, os investigadores da satisfação têm-se focado na confirmação/desconfirmação das expectativas em relação a atributos enquanto os investigadores da atitude têm-se focado não só nos atributos mas também na avaliação desses atributos e, em alguns casos, na importância desses atributos na determinação da atitude do consumidor. Os primeiros têm dado prioridade aos</p>	$S_j = \sum_{i=1}^n I_i \otimes \frac{A_i - CL_i}{CL_i}$ <p>S<sub>j</sub> – satisfação pós-consumo com produto j</p> <p>I<sub>i</sub> – Importância consumidor atribuí ao atributo i</p> <p>A<sub>i</sub> – Nível definido subjectivamente para atributo</p> <p>CL<sub>i</sub> – Nível comparativo para o atributo i</p> <p>A satisfação geral com uma Soft Drink é dada pela soma das discrepâncias de todos os</p>

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
	aspectos de pós-consumo enquanto os segundos se têm focalizado, maioritariamente, em aspectos de pré-decisão de compra e de pré-consumo.	atributos relevantes em relação aos seus níveis de comparação apropriados como cada uma das discrepâncias pesada pela importância do atributo a que se encontra associada.  <hr/> A avaliação da atitude, no esteio da de percepção de qualidade vai para além da mera aceitação de atributos mas procura problematizá-los e avaliar o seu peso.
1980  Oliver, Richard L.	<i>A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decision</i> <hr/> A satisfação é um conceito dinâmico que medeia o período que sucede ao consumo e antecede a percepção de qualidade de serviço.  “Satisfaction mediates the effect of prior-period perceptions of service quality. (Satisfaction is related with the disconfirmation framework). Satisfaction thus rapidly becomes part of the revised perception of service quality.”  “Satisfaction is a post-decision customer experience while quality is not.”  “Satisfaction is an antecedent of attitude change and thus mediates attitudinal shift.”	Percepção de qualidade serviço (PQS)  $Attitude_{t1} = f(expectations)$ $Satisfaction = f(expect., disconfirmation)$ $Attitude_{t2} = f(Attitude_{t1}, satisfaction)$  <hr/> A satisfação pode ser vista como uma combinação aditiva do nível de expectativas e do nível resultante de desconfirmação das mesmas. A percepção da qualidade do serviço engloba os níveis de satisfação obtidos.  Estabelece a satisfação como agente causal da mudança de atitude baseada na experiência.
1980 <sup>a</sup>  Westbrook, Robert A.	<i>Intrapersonal Affective Influences on Consumer Satisfaction with Products</i>  <i>e</i>	Satisfação:  $Competence = f(cognitions, emotions)$

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
	<p><i>Consumer Satisfaction as a Function of Personal Competence/Efficacy</i></p> <hr/> <p>A percepção de satisfação sofre, pelo menos, quatro tipos de influências do domínio afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aspectos básicos da personalidade de quem percebe;</li> <li>b) Estado de espírito geral (Mood);</li> <li>c) Atitude geral em relação ao Mercado (liberalismo vs protecționismo, consumismo, etc)</li> <li>d) Estado de espírito particular (em relação àquele domínio de consumo)</li> </ul>	<p>Effectance=f(competence, efficacy)</p> <p>Satisfação=f(effectance)</p> <hr/> <p>Chama a atenção para os aspectos emocionais da satisfação.</p> <p>Satisfação é um factor dinâmico e episódico. A percepção de qualidade é mais estável.</p>
<p>1981</p> <p>Oliver, Richard L.</p>	<p><i>Measurement and Evaluation of Satisfaction Processes in Retail Settings</i></p> <hr/> <p>A satisfação é o estado psicológico sumário resultante da emoção que envolve a confirmação/desconfirmação das expectativas sobre um produto/serviço em comparação com os sentimentos tidos sobre experiências de consumo anteriores. É um estado de duração muito finita e que rapidamente decai para o estado normal.</p> <p>Qualidade pertence ao domínio da atitude logo não tem “como elemento preponderante a surpresa”</p>	<p>Satisfação é a medida da surpresa inerente a um processo/experiência de aquisição ou consumo.</p> <p>Esta avaliação é feita através da medida dos atributos “salientes” (aspectos mais críticos da loja ou do produto)</p> <hr/> <p>Satisfação é um estado cognitivo e emocional momentâneo enquanto a noção de qualidade é mais do domínio da Atitude.</p> <p>É como se se tratasse de um modelo de equilibração dinâmico que forma o conceito de qualidade através de episódios de satisfação/não satisfação.</p>
<p>1982</p>	<p><i>An Investigation Into the Determinants of Customer Satisfaction</i></p> <hr/>	<p>percepção de qualidade = f(expectativas, performance, desconfirmação e satisfação)</p>

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
Churchill, Gilbert e Carol Suprenant	<p>Paradigma da desconfirmação das Expectativas compreende 4 conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) expectativas (performance antecipada);</li> <li>b) performance (aumento de performance deve conduzir a aumento de satisfação);</li> <li>c) desconfirmação (discrepância entre expectativas iniciais e performance actual)</li> <li>d) satisfação (soma das satisfações produzidas pelos vários atributos do produto/serviço).</li> </ul>	<p>O estudo centra-se no conceito de satisfação. Assume posição de LaTour e Peat (1979)</p>
1984  Day, Ralph L.	<p><i>Modeling Choices Among Alternative Responses to Dissatisfaction</i> <i>(A model to complain/do nothing decision process)</i></p> <hr/> <p>A satisfação é de natureza episódica e só pode ser avaliada após consumo.</p> <p>“Satisfaction doesn’t fit the definition of an attitude with respect to the usual assumption of persistence and some degree of stability over time. Satisfaction with a particular consumption cannot exist before that event occurs and, specially for frequently purchased items, tends to fade quickly from memory...”.</p> <p>“Satisfaction is a postchoice evaluative judgment concerning a specific purchase selection”.</p>	<p>Apresentar queixa ou não (variável dependente) é função de 4 variáveis independentes (significado do episódio de consumo, experiência e conhecimento do consumidor, Custos percebidos da queixa e possibilidade de sucesso com a queixa) e de 1 variável mediadora (atitude em relação ao acto de apresentar queixa)</p> <hr/> <p>O autor denomina de “brand attitude” o conceito que reflecte a atitude contínua face à marca, à loja ou à classe de produtos. Assim, a satisfação é vista como um episódio enquanto a atitude (percepção de qualidade) é algo de mais estável. Day parte para o estudo da satisfação / não satisfação para, à semelhança de outros autores, como Beardin e Teel (1983) justificar, através desta, o momento a partir do qual um consumidor se torna um queixoso. Contudo, verifica, à semelhança daqueles, que a satisfação ou falta dela apenas justifica cerca de 15% da variância das respostas. Assume assim a alternativa conceptual proposta por Landon (1977) que aponta como razões para a existência de uma queixa, para além do nível de satisfação, a percepção da importância da compra, as expectativas colocadas no resultado da queixa e factores de personalidade individual.</p>

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
1990  Bitner, Mary Jo	<i>Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses</i> <hr/> <p>A satisfação é um antecedente da qualidade do serviço. O que distingue a satisfação da Atitude (percepção de qualidade do serviço) é o facto da segunda ser de natureza mais global.</p> <p>“The key to distinguishing satisfaction from attitude is that satisfaction assessment relate to individual transaction whereas attitude are more global”.</p>	<p>Satisfação foi medida através de três escalas de diferencial semântico compostas por um variado número de itens sobre satisfação global em relação ao agente de viagens, em relação a questões organizacionais e em relação àquela experiência específica de viagem. Este itens foram avaliados numa escala de sete pontos.</p> <hr/> <p>Conclui-se que as firmas têm que formar, motivar e reconhecer/recompensar os colaboradores para desta forma demonstrarem quais são os comportamentos desejáveis nos encontros de prestação de serviço.</p> <p>“Satisfaction is defined within the disconfirmation of expectations paradigm.” “Perceived Quality is similar to an individual’s general attitude towards the firm.”</p>
1991  Bolton, Ruth N. e James H. Drew	<i>A longitudinal analysis of the Impact of Service Changes on Customer Attitudes</i> <hr/> <p>Satisfação é uma avaliação feita pelo consumidor após o consumo da oferta de um produto/serviço.</p> <p>A atitude (qualidade do serviço percebida) é uma avaliação global feita pelo consumidor da oferta de um produto/serviço.</p> <p>“Perceived Service Quality (ATTITUDE<sub>t</sub>) is a function of consumer’s residual perception of service’s quality from the prior period (ATTITUDE<sub>t-1</sub>) and the Satisfaction/Dissatisfaction episode at moment t.</p>	$Attitude_t = f(CS / D_t, Attitude_{t-1})$ $Attitude_t = f(DISCONFIRM_t, PERFORM_t, EXPECT_{t-1}, ATTITUDE_{t-1})$ <hr/> <p>Percepção de qualidade de um serviço ou produto é uma Atitude, por isso mais estável e residual, ao passo que a satisfação é mais transitória.</p> <p>Deve medir-se a performance do serviço. O impacto da desconfirmação de expectativas é fraco e transitório.</p>
1991	<i>The Dimensionality of Consumption Emotion Patterns and Consumer Satisfaction</i> <hr/>	<p>Os níveis de satisfação variam ao longo de um continuum hedónico, geralmente assumido</p>

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
Westbrook, Robert e Richard Oliver	<p>Satisfação tem origem numa comparação entre o nível de performance, qualidade ou outro atributo percebido do produto ou serviço em relação a um standard. O standard de comparação pode basear-se em expectativas, performance desejada, normas de produto ou performance comparada.</p>	<p>como conceito unidimensional.</p> <p>Embora alguns autores definam a satisfação como uma resposta emocional univariada, existe um número de experiências afectivas que coexistem neste estado emocional que permitem a determinação de diferentes grupos (<i>clusters</i>) de perfis de satisfação.</p> <hr/> <p>O estado emocional de satisfação é composto por um número de experiências afectivas qualitativamente diferentes que dão origem a tipos/grupos (<i>clusters</i>) de perfis de satisfação.</p>
1997  Liljander, Veronica e Strandvik, Tore	<p><i>Emotions in Service Satisfaction</i></p> <hr/> <p>Que papel desempenham as emoções durante o consumo de produtos/serviços?</p> <p>As emoções estão relacionadas com a percepção da satisfação com o produto/serviço?</p> <p>Existem grupos de consumidores com diferentes perfis emocionais e de que forma é que estes se relacionam com a satisfação?</p> <p>A percepção das emoções e da qualidade do serviço em conjunto explicam melhor a satisfação do que apenas a percepção da qualidade do serviço isoladamente?</p> <p>“Ambos os conceitos (satisfação e percepção da qualidade do serviço) são de natureza pós-consumo, quando de forma activa o consumidor processa a performance percebida do serviço com algum standard que lhe serve de comparação. Os níveis de satisfação e de qualidade do serviço, assume-se que são directamente e positivamente relacionados com o nível de desconformação.” Todavia, “esta relação é assimétrica como foi defendido por Strandvik (1994) que postula que quando a qualidade percebida cai abaixo daquilo que é considerado como um standard normal tem um impacto muito maior na reacção do</p>	<p>Utilização dos 22 itens do SERVQUAL para medir satisfação e performance do serviço. O nível emocional foi medido com base num conjunto de sete atributos afectivos retirados da literatura e de estudos anteriores sobre a mesma problemática.</p> <p>Foi feita análise de <i>clusters</i> por perfis emocionais e foram testados nos diferentes <i>clusters</i>, os níveis de satisfação.</p> <hr/> <p>A satisfação resulta da percepção da qualidade do serviço influenciada directamente e mediada pelo perfil emocional.</p> <p>Na senda dos estudos de Oliver e Westbrook (1993) que evidenciaram que a percepção da qualidade do serviço é mais influenciada por aspectos cognitivos e a satisfação por aspectos afectivos e que um afecto negativo pode, até certo ponto, ser tolerado pelo consumidor e que um estado emocional negativo não se traduz necessariamente em insatisfação, neste estudo, os autores evidenciam que apenas estados emocionais negativos muito fortes provocam um efeito directo na satisfação.</p>

Data Publicação  Autor(es)	Título do Artigo  Avaliação da Satisfação  (O que é, como se faz, para que serve)	Principais observações e/ou conclusões
	consumidor do que quando a qualidade percebida excede o standard normal.	
1999  Athanassopoulos, Antreas D.	<p data-bbox="454 475 1223 531"><i>Customer Satisfaction Cues To Support Market Segmentation and Explain Switching Behavior</i></p> <hr/> <p data-bbox="454 624 1223 715">Existem diferenças estatísticas nos “scores” de satisfação dos diferentes segmentos de clientes. Perfis de clientes com comportamentos diferenciados face ao conceito de satisfação.</p> <p data-bbox="454 746 1223 802">A satisfação como conceito multidimensional resultante da multiplicidade e divergência de expectativas do cliente.</p>	<p data-bbox="1254 475 2022 603">Utiliza escala aplicada sector bancário, que analisa com Análise Factorial Confirmatória (AFC) para identificar 5 dimensões da satisfação (Corporate, Innovativeness, Physical and Staff Service, Pricing, Convenience). Criação de <i>Clusters</i> de clientes, pelo método de Ward, em função dos diferentes níveis de satisfação.</p> <hr/> <p data-bbox="1254 746 1926 770">Não problematiza avaliação da satisfação vs avaliação da qualidade do serviço.</p>
2000  Cronin, J. Joseph Jr., Michael Brady, G. Thomas Hult.	<p data-bbox="454 892 1223 948"><i>Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments</i></p> <hr/> <p data-bbox="454 1040 1043 1064">Assumem como <u>aspectos de consenso</u> na literatura, os três seguintes:</p> <p data-bbox="454 1096 1223 1187">a) A satisfação do Cliente resulta da percepção do valor recebido face ao preço. (O preço é uma componente do sacrificio que quando combinada com a qualidade do serviço recebido, permite ao consumidor avaliar a transacção).<sup>79</sup></p> <p data-bbox="454 1203 1223 1227">b) O primeiro determinante da satisfação Total do Cliente é a qualidade</p>	<p data-bbox="1254 892 2022 1027">Propõem modelo em que a qualidade do serviço explica de forma directa e de forma mediada através do Valor do serviço e da satisfação os comportamentos de intenção de compra. A satisfação é influenciada pela qualidade do serviço e pelo Valor do serviço. O Valor do serviço é influenciado pelo Sacrificio.</p> <p data-bbox="1254 1059 2022 1115">A recolha de dados é feita em seis indústrias diferentes e os resultados são analisados através do método da Analise Factorial Confirmatória, através do LISREL.</p> <hr/> <p data-bbox="1254 1203 2022 1227">Concluem que qualidade do serviço e Valor do serviço conduzem à satisfação. Sugerem</p>

<sup>79</sup> - Para elaborarem esta asserção, os autores baseiam-se em, Hallowell (1996).

<b>Data Publicação</b>  <b>Autor(es)</b>	<b>Título do Artigo</b> <hr/> <b>Avaliação da Satisfação</b>  <b>(O que é, como se faz, para que serve)</b>	<b>Principais observações e/ou conclusões</b>
	<p>Percepcionada, o Segundo determinante é o valor percebido.<sup>80</sup></p> <p>c) A satisfação do Cliente está fortemente associada ao valor que se baseia numa amalgama de atributos da qualidade do serviço entre os quais está o preço.<sup>81</sup></p> <p>Assumem como <u>aspectos divergentes</u>, na literatura, as três diferentes abordagens à relação entre satisfação/valor do serviço vs percepção da qualidade do serviço face à Intenção de Compra:</p> <p>a) Relação directa entre satisfação/Valor e Intenções de Compra;</p> <p>b) Relação directa entre percepção da qualidade do serviço e Intenções de Compra;</p> <p>c) Relação indirecta (mediada) entre percepção da qualidade do serviço e Intenções de Compra.</p>	<p>que existe uma avaliação cognitiva que precede a resposta emocional que conduz ao nível de satisfação. A qualidade do serviço é um importante determinante da satisfação do Cliente. O Valor de um serviço ou Produto é fortemente influenciado/definido pela qualidade do serviço.</p> <p>Os resultados sugerem, ainda, que os consumidores de serviços parecem atribuir maior importância à qualidade do serviço do que ao custo associado à sua aquisição (exceptua-se desta situação a indústria do fast-food onde existe uma integração do valor).</p> <p>Referem ainda a importância de, nas avaliações de percepção de qualidade, não se considerarem apenas variáveis individuais e efeitos directos sob pena de se obterem avaliações incompletas da realidade.</p>
<p>2002</p> <p>Caruana, Albert</p>	<p><i>Service Loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction</i></p> <hr/> <p>O interesse no estudo da qualidade do serviço resulta da crença de que esta tem um impacto forte ao nível da performance operacional da organização. De um ponto de vista prático os conceitos de satisfação e de QS tendem a ser utilizados de forma indistinta mas, teoricamente são diferentes, embora relacionados. O autor posiciona a QS como antecedente da lealdade que é também mediada pela satisfação.</p> <p>O conceito de percepção de qualidade do serviço não é referido. A dicotomia</p>	<p>Administração de um questionário com 36 itens dividido em três instrumentos que medem: lealdade, qualidade do serviço e satisfação do cliente.</p> <p>A análise LISREL demonstrou, neste estudo, que existe um efeito mediador da satisfação entre a qualidade do serviço sobre e a Lealdade.</p> <hr/> <p>Baseia-se em Bolton e Drew (1991) para referir que a satisfação é uma experiência de pós-decisão enquanto a qualidade não o é. Refere ainda que as expectativas são definidas de forma diferente quando se trata de satisfação ou de qualidade. No primeiro caso as expectativas reflectem performances antecipadas e no segundo são conceptualizadas</p>

<sup>80</sup> - Este argumento é apoiado em Fornell (1996).

<sup>81</sup> - in Athanassopoulos (1999).



<p><b>Data Publicação</b></p> <p><b>Autor(es)</b></p>	<p><b>Título do Artigo</b></p> <hr/> <p><b>Avaliação da Satisfação</b></p> <p><b>(O que é, como se faz, para que serve)</b></p>	<p><b>Principais observações e/ou conclusões</b></p>
	<p>estabelece-se sempre entre a qualidade do serviço e os demais conceitos teóricos.</p> <p>A qualidade do serviço é tomada como um dos antecedentes da satisfação embora se assuma, claramente, que possam existir outros factores antecedentes. A satisfação surge como variável Mediadora da relação entre QS e Lealdade. Tudo leva a crer que o autor considera a QS como condição antecedente às demais.</p>	<p>como standards normativos ou ideais (future wants) que não são afectados pelos factores competitivos do mercado e de marketing. Invoca o trabalho de Giese e Cote (2000) para conceptualizar satisfação como sendo composta por três componentes gerais:</p> <p>a) resposta afectiva sumária que varia em intensidade;</p> <p>b) que pertence a um enfoque específico seja ele a escolha de um produto/serviço, compra ou consumo;</p> <p>c) esta resposta ocorre num tempo específico que varia com a situação mas que geralmente tem uma duração limitada.</p>
<p>2002<sup>a</sup></p> <p>Sureshchandar, G. S., Chandrasekharan Rajebdran e R. N. Anantharaman</p>	<p><i>The relationship between service quality and customer satisfaction – a factor specific approach</i></p> <hr/> <p>A satisfação reflecte o sentimento do cliente em relação às múltiplas experiências que teve/tem com o serviço da organização, a qualidade do serviço pode ser temperada pelas percepções de valor ou pelas experiências de outros que podem não ser tão boas. Qualidade do serviço é mais abstracta do que a satisfação.</p> <p>“...the underlying factors/items of customer satisfaction are the same as the ones by which service quality is measured.” Por outras palavras a medida da satisfação do cliente deve ser operacionalizada através das mesmas dimensões que constituem a qualidade do serviço e através dos mesmos itens distribuídos pelas diferentes dimensões.</p>	<p>Foi utilizada uma escala com 41 itens para avaliar satisfação e qualidade do serviço. Foram testadas hipóteses para a distinção entre satisfação e qualidade do serviço em relação a 5 diferentes dimensões do serviço:</p> <p>Core services;</p> <p>Human element;</p> <p>Service delivery;</p> <p>Tangibles;</p> <p>Social responsibility.</p> <hr/> <p>Os resultados dos testes indicam que satisfação e qualidade do serviço são duas construções teóricas diferentes e que são, de facto, distinguidas pelos clientes.</p>

**Tabela n° 61**  
**Conceito de qualidade, revisão da literatura e principais conclusões**

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo</i> <i>Avaliação de qualidade</i> <i>(O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões</i> <i>Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
<p>1982</p> <p>Uolevi Lehtinen e Jarmo R. Lehtinen</p>	<p><i>Service Quality: A Study of Quality Dimensions, Research Report</i></p> <hr/> <p>A percepção da qualidade do serviço é produzida na interação entre o cliente e os elementos/funcionários da organização.</p> <p>A produtividade e as dimensões de qualidade são medidas através de estudos de satisfação feitos aos clientes, reclamações e estudos de satisfação feitos aos colaboradores.</p>	<p>As dimensões chave são:</p> <p>Qualidade física (aspectos físicos do serviço);</p> <p>Qualidade organizacional (Imagem e perfil da organização);</p> <p>Qualidade de Interação (entre pessoal e clientes e entre clientes e outros clientes).</p> <p>Estabelecem distinção entre qualidade Associada ao Processo e qualidade Associada ao Produto final.</p> <hr/> <p>A satisfação é difícil de medir porque gera passividade, a não satisfação dá voz aos clientes.</p> <p>“...customer satisfaction may be difficult to measure directly. ... satisfied customers do not usually give any direct feedback to the service producer, whereas dissatisfied customers are tempted to give voice.”</p> <p>A satisfação é medida pontualmente e é através dela que se avalia a qualidade.</p>
<p>1984</p> <p>Grönroos, Christian</p>	<p><i>A Service Quality Model and its Marketing Implications</i></p> <hr/> <p>percepção da qualidade do serviço é definida como processo de avaliação de satisfação ou seja: “perceived quality of a given service will be the outcome of an evaluation process, where the consumer compares his expectations with the service he perceives he has received, i.e., he puts the perceived service against the expected service.”</p>	<p>Através de uma escala do tipo Likert com 5 pontos (completamente de acordo a completamente em desacordo) foram medidas um conjunto de variáveis relacionadas com qualidade Técnica, qualidade Funcional e Imagem. Estas medidas foram feitas em relação à percepção da qualidade do serviço e às expectativas existentes sobre as mesmas.</p> <hr/> <p>Embora o autor não se refira à noção de satisfação, pode depreender-se que a mesma compõe os momentos de avaliação da percepção da qualidade do serviço, sendo, por isso, uma medida episódica ao passo que a percepção de qualidade resulta de um processo.</p>

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
	A percepção da qualidade do serviço é feita através da imagem da firma ou do produto que resulta da sua qualidade técnica e funcional.	
1985  Parasuraman, A., Valarie Zeithaml e Leonard Berry	<p><i>A conceptual model of Service Quality and its Implications for Future Research</i></p> <hr/> <p>Identificação de 10 dimensões sobre as quais os consumidores formulam expectativas na percepção da qualidade do serviço. Identificação de quatro <i>gaps</i> do lado da oferta do serviço que afectam a forma como a QS é percebida.</p>	<p>percepção de qualidade serviço (PQS)</p> <p>GAP1 -- Consumer expectation – management perception <i>gap</i></p> <p>GAP2 -- Management perception – Service Quality specific <i>gap</i></p> <p>GAP3 -- Service Quality Specifications – Service Delivery <i>gap</i></p> <p>GAP 4 -- Service Delivery – External Communications <i>gap</i></p> <p>GAP5=f(GAP1, GAP2, GAP3, GAP4)</p> <p>Expected Service – Perceived Service <i>gap</i></p> <hr/> <p>A satisfação é descrita como avaliação pontual e a qualidade como avaliação mais holística (ao longo de um período de tempo mais extenso).</p>
1987  Garvin, David A..	<p><i>Competing on the eight dimensions of quality</i></p> <hr/> <p>Algumas preferências do consumo devem ser tratadas como standards de performance. qualidade é aquilo que o consumidor avalia como vantagem no nosso produto/serviço.</p> <p>Gerir de forma estratégica a qualidade do produto significa fragmentar o conceito de qualidade em pedaços que possam ser geridos.</p> <p>O conceito de satisfação não é afluído neste artigo virado, sobretudo, para as questões da qualidade do produto.</p>	<p>Gestão estratégica da qualidade é feita como base em oito dimensões críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Performance;</li> <li>b) Opções (complementos à função básica)</li> <li>c) Fiabilidade;</li> <li>d) Conformidade com standards;</li> <li>e) Durabilidade;</li> <li>f) Nível de serviço;</li> <li>g) Estética (sentidos)</li> <li>h) qualidade percebida.</li> </ul>
1988  Parasuraman, A., Valarie Zeithaml	<p><i>SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality</i></p> <hr/> <p>Perceived service quality is a global judgment, or attitude, relating to the superiority of the</p>	$\sum_{i=1}^{22} \text{percep.} - \sum_{j=1}^{22} \text{exp ect.}$

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo</i> <i>Avaliação de qualidade</i> <i>(O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões</i> <i>Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
e Leonard Berry	service, whereas satisfaction is related to a specific transaction.	Scale with 22 items spread among 5 dimensions (Tangibles, Reliability, Responsiveness, Assurance and Empathy).  Q=P-E  Os incidentes de satisfação, ao longo do tempo, transformam-se na percepção da qualidade do serviço.
1988  Grönroos, Christian	<i>Service Quality: The Six Criteria of Good Perceived Service Quality</i>  O que é necessário é um modelo de como a qualidade é definida pelo consumidor. O risco de definir qualidade como conceito técnico torna o seu entendimento demasiado estéril para o consumidor. Na realidade, os consumidores percebem qualidade de uma forma mais abrangente onde quem domina a experiência de qualidade são aspectos não técnicos. É preciso definir qualidade como os clientes o fazem para que não sejam tomadas medidas erradas e desperdiçados recursos.  Da percepção de qualidade de um serviço fazem parte duas dimensões:  a) técnica ou dimensão de resultado; b) funcional ou dimensão relacional (com pessoal da organização e outros clientes).  Embora Grönroos não fale em satisfação, depreende-se que esta pode ser definida como as <u>Experiências de qualidade (não qualidade)</u> que o consumidor vai tendo ao nível das dimensões técnica e relacional.  A imagem funciona como um filtro para a percepção de qualidade. A imagem modera (amplia ou diminui) os aspectos positivos ou negativos da organização.	A percepção de uma boa qualidade do serviço obtém-se quando a qualidade experimentada equivale/encontra correspondência nas expectativas do consumidor, i.e., a qualidade esperada.  Se as expectativas são exageradamente elevadas (não reais) a qualidade percebida será sempre baixa, mesmo que as medições da qualidade percebida sejam boas.  As expectativas de qualidade são função de um conjunto de factores:  a) Comunicação de Marketing; b) Comunicação boca-a-boca (word-of-mouth); c) Imagem corporativa e imagem local; d) Necessidades dos consumidores.  O que os clientes recebem na sua interacção com a organização (dimensões técnica e relacional) é claramente importante para eles e para a sua avaliação de qualidade.  A Imagem é fundamental para a satisfação (Experiência de qualidade) e esta resulta daqueles momentos <sup>82</sup> em que o consumidor entra em contacto/vê a organização por dentro, os seus recursos e as suas formas de operar.

<sup>82</sup> - Estes momentos são também designados por momentos de verdade (moments of truth). Este conceito foi introduzido na literatura de Gestão por Normann (1983).

Data Publicação Autor(es)	Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)	Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço
1990  Carman, James M.	<p><i>Consumer Perceptions of Service Quality: An Assessment of the Servqual Dimensions</i></p> <hr/> <p>Qualidade é uma Atitude, um conceito multidimensional composto pelas diferenças entre percepções e expectativas. As dimensões da percepção de qualidade são divididas pelos clientes em subdimensões.</p> <p>O conceito de satisfação não é abordado.</p>	$Q = \sum I_i (P_i - E_i)$ <p>Onde:</p> <p>I é a importância do atributo no serviço.</p> <hr/> <p>O conceito de satisfação não é abordado.</p> <p>Conclui-se que as cinco dimensões do SERVQUAL não são genéricas e que os termos (componente linguística) e temas (itens e factores) utilizados devem ser adequados / customizados ao tipo de serviço que está a ser estudado/avaliado.</p>
1991  Lehtinen, Uolevi e Jarmo R. Lehtinen	<p><i>Two approaches to Service Quality Dimensions</i></p> <hr/> <p>Qualidade do serviço medida através das três dimensões ligadas às próprias características da organização (era da produção):</p> <p>a) qualidade física, b) qualidade de Interação e c) qualidade Organizacional.</p> <p>Qualidade do serviço medida na óptica do consumidor (era do mercado):</p> <p>a) qualidade do processo e b) qualidade do output.</p>	<p>Utilização da Análise Factorial de Componentes Principais para identificar Factores partindo de um escala com 41 itens.</p> <hr/> <p>Não problematiza conceitos de qualidade se de satisfação.</p>
1993  Boulding, William, Ajay Kalra, Richard Staelin e Valarie Zeithaml	<p><i>A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behaviors Intentions</i></p> <hr/> <p>A satisfação é uma experiência que o consumidor vive de pós-decisão enquanto a qualidade não é isso.</p> <p>“Service Quality are a blend of (1) prior expectations of what will and what should transpire during the contact and (2) the actual delivered service during contact.”</p> <p>Expectativas sobre aquilo que <b>vai</b> acontecer (<i>the will expectations</i>)</p>	<p><b>Expectativas sobre o que vai acontecer:</b></p> $WE_{ijt} = f_1(WE_{ijt-1}, X_{it}, DS_{ijt}^*)$ <p><math>X_{it}</math> - Informação sobre serviço (colhida fora do encontro)</p> <p><math>DS_{ijt}^*</math> - Encontro actual</p> <p><b>Expectativas sobre o que deve acontecer:</b></p> $SE_{ijt} = f_2(SE_{ijt-1}, Z_{it}, K_{ijt}, DS_{ijt}^*)$

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
	Expectativas sobre aquilo que <b>deve</b> acontecer ( <i>the should expectations</i> )	$K_{ijt} = 1$ quando $DS_{ijt}^* > SE_{ijt-1}$ , 0 quando não há informação nova relevante. $Z_{it}$ - alteração das expectativas do indivíduo sobre o que deve acontecer, ao longo do tempo por incorporação de novas informações. As percepções e as expectativas mudam ao longo do tempo. “Service Quality results from cumulative perceptions, Customer Satisfaction results from a specific transaction.”
1993  Teas, R. Kenneth	<i>Expectations, Performance Evaluation, and Consumers' Perceptions of Quality</i> Conclui que o modelo EP ( <i>Evaluated Performance</i> ) apresenta maior validade para avaliar a percepção de qualidade do serviço do que o Modelo dos <i>gaps</i> P-E proposto por Parasuraman et al (1985). Problematiza a leitura dos valores de P e E que conduzem a <i>gaps</i> com igual valor (P=1 e E=1, P=2 e E=2,...,P=7 e E=7, conduzem sempre a um <i>gap</i> de 0. O nível ideal de performance é 6 mas será que P=1 e E=1 são equivalentes a P=6 e E=6 e será que conduzem à mesma percepção de qualidade de serviço?	Operacionaliza o modelo EP através do modelo atitudinal clássico do ponto ideal <sup>83</sup> $MQ_i = -1 \left[  P_i - l  -  E_i - l  \right]$ $MQ_i$ - Medida de qualidade do estímulo i $P_i$ - percepção que o indivíduo tem da performance do estímulo i $E_i$ - Expectativas de qualidade normativas (atingíveis) em relação ao estímulo i $l$ - Expectativas ideais em relação ao estímulo i. Procura evidenciar diferenças na abordagem ao conceito de satisfação proposto por autores como Oliver (1981) Parasuraman <i>et al.</i> (1988) em contraposição com Churchill e Suprenant (1982) Monroe e Krishnan (1985) Oliver (1989). Parece-nos, porém, que a forma como advoga essa contradição se baseia numa interpretação que carece de maior aprofundamento sobre as propostas dos autores evocados.
1994  Cronin, J. Joseph	SERVPERF versus SERVQUAL Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations Measurement of Service Quality	Utilização da escala SERVPERF com 5 dimensões:  Tangibles;

<sup>83</sup> - Com base neste modelo procura-se encontrar o nível máximo de performance que o consumidor pensa poder atingir com o produto/serviço dadas circunstâncias ideais.

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
Jr. e Steven A. Taylor	<p>“As escalas SERVQUAL e SERVPERF são ferramentas desenhadas para medir a qualidade do serviço, i.e., medir uma atitude de longo-termo num momento específico do tempo” p.126.</p> <p>Contestam tese da direcção da relação causal entre percepção de qualidade do serviço e satisfação. Concluem que a direccionalidade desta relação ainda está em questão.</p>	<p>Reliability; Responsiveness; Assurance; Empathy.</p> <hr/> <p>Os julgamentos de satisfação e de desconfirmação são ambos dependentes de uma experiência de “encontro” com o serviço, enquanto que a percepção de performance não se encontra condicionada à experiência actual de consumo.</p>
1996  Fornell, Claes, Michael Johnson, Eugene Anderson, Jaesung Cha e Barbara Bryant	<p><i>The American Customer Satisfaction Index: Nature, Purpose, and Findings</i></p> <hr/> <p>“A avaliação global de satisfação tem três antecedentes: qualidade percebida, valor percebido e expectativas do cliente”</p>	<p>A percepção da qualidade do serviço é medida através de: (1) nível de customização e de fiabilidade do produto, (2) valor percebido em relação ao preço pago e (3) nível de expectativas pré e pós consumo do mercado alvo.</p> <hr/> <p>Não problematiza</p>
1996  Dabholkar, Pratibha, Dayle I. Thorpe e Joseph O. Rentz	<p><i>A Measure of Service Quality for Retail Stores: Scale Development and Validation</i></p> <hr/> <p>Assume princípios subjacentes ao SERVQUAL e procura adaptar a escala ao comércio a retalho.</p>	<p>Propõe escala factorial hierárquica composta por cinco factores distintos mas altamente correlacionados. As dimensões mais complexas apresentam subdimensões.</p> <p>dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aspectos Físicos;</li> <li>b) Fiabilidade;</li> <li>c) Interação Pessoal;</li> <li>d) Capacidade Resolução Problemas;</li> <li>e) Políticas do Estabelecimento, tais como: horários, estacionamento, meios de pagamento, ....</li> </ul> <hr/> <p>Não problematiza.</p>
1996	SERVQUAL: review, critique, research agenda	Não tem. Trata-se de um artigo puro de revisão da teoria baseado em estudos e publicações de

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
Buttle, Francis	<p>Qualidade do serviço torna-se um tópico importante de pesquisa pela sua patente ligação ao custos Crosby (1979) aos resultados Buzzell e Gale (1987) Rust e Zahorik (1993); à satisfação do Cliente Bolton e Drew (1991) Boulding <i>et al.</i> (1993) e à Retenção de Clientes Reichheld e Sasser (1990). A qualidade do serviço é amplamente vista como um motor do Marketing e performance financeira das organizações.</p> <p>Principais críticas feitas ao SERVQUAL.</p> <p><b>De natureza Teórica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Baseia-se num paradigma de desconfirmação em vez de fazer uma avaliação ao nível da atitude;</li> <li>b) Há pouca evidência que os clientes avaliem os serviços em termos de P-E <i>gaps</i>;</li> <li>c) É muito focalizada nos processos dando menos atenção aos resultados dos encontros;</li> <li>d) As cinco dimensões não são universais, os itens nem sempre caem nos factores esperados e existe uma elevada correlação entre as cinco dimensões propostas.</li> </ul> <p><b>De natureza Prática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O termo expectativas é polissémico e os consumidores também utilizam outros standards que não as expectativas para efectuar comparações;</li> <li>b) Quatro ou cinco itens não são suficientes para capturar a variância existente dentro de cada dimensão da qualidade do serviço;</li> <li>c) Existem Momentos de Verdade (Moments-of-Truth) – que correspondem à combinação cogito, Mood<sup>84</sup> e tempo, vendo o serviço por dentro) que fazem variar a avaliação feita;</li> <li>d) A polaridade inversa dos itens na escala causa erros nas respostas (13 pares de afirmações têm ordenação positiva e 9 pares têm ordenação negativa);</li> <li>e) Escala de sete pontos é muito extensa (dificuldades em termos de labelling dos pontos da escala);</li> <li>f) Duas administrações do questionário torna-se muito aborrecido e maçador;</li> <li>g) Níveis de variância explicada baixos. Quando a escala é alterada, em regra, consegue-se uma maior percentagem de variância explicada.</li> </ul>	<p>outros autores.</p> <hr/> <p>Não problematiza.</p>
2001  Brady, Michael	<p><i>Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach</i></p>	<p>Partindo de uma escala inicial com 59 itens, a avaliação feita à mesma acerca da sua consistência interna (alfas) conduziu a uma escala de 35 itens para medir as 13 construções</p>

<sup>84</sup> - Estado de espírito ou estado emocional momentâneo.



<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
K. e J. Joseph Cronin Jr.	<p>A percepção da qualidade do serviço é baseada na avaliação que o consumidor faz de três dimensões (comportando, cada uma delas um conjunto de três subdimensões em segundo nível):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Interação entre o cliente e o empregado (qualidade funcional): Atitude, Comportamento e Competência.</li> <li>b) Ambiente em que se desenrola o serviço: Condições Ambientais, Designs e Factores Sociais.</li> <li>c) O resultado (qualidade técnica): Tempo de Espera, Factores Físicos e Valência da Experiência.</li> </ul> <p>A percepção da qualidade do serviço é multidimensional e multinível</p>	<p>teóricas propostas no modelo.</p> <p>Através de equações estruturais, foram testadas as dimensões primárias, as subdimensões e o modelo integral.</p> <p>Não problematiza.</p>
2002 <sup>b</sup>  Sureshchandar, G. S., Chandrasekharan Rajebdran e R. N. Anantharaman	<p><i>Determinants of customer-perceived service quality: a confirmatory factor approach</i></p> <hr/> <p>Qualidade do serviço tem relação óbvia com Custos, Performance Financeira, satisfação e Retenção do Cliente. A gestão racional de um serviço deve ter em atenção que a percepção de qualidade do serviço é afectada pela interação comportamental dos empregados com os clientes. A maior parte dos 22 itens do SERVQUAL incidem sobre a componente humana da interação.</p>	<p>Identificação dos factores considerados críticos para qualidade do serviço na perspectiva dos clientes.</p> <p>Adaptar instrumento de avaliação ao sector bancário com AFC.</p> <p>Adaptação da escala SERVQUAL foi feita tendo em atenção as 5 dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Core service;</li> <li>Human element;</li> <li>Service delivery (non-human element)</li> <li>Tangibles of service;</li> <li>Social Responsibility.</li> </ul> <p>Não problematiza.</p>
2003  Ranaweera, Chatura, Andy Neely	<p><i>Some moderating effects on the service quality-customer retention link</i></p> <hr/> <p>Mostram que existe uma relação linear directa entre percepção de qualidade de serviço e retenção de clientes (através de um estudo de larga escala sobre utilização telefone, em</p>	<p>A percepção de qualidade do serviço é medida através de 12 itens baseados no SERVQUAL e no SERVPERF.</p> <p>Não problematiza.</p>

<i>Data Publicação Autor(es)</i>	<i>Título do Artigo Avaliação de qualidade (O que é, porque se faz, como se faz, para que serve)</i>	<i>Principais considerações e/ou conclusões Observações / Problematização do conceito de percepção de qualidade do serviço</i>
	<p>Inglaterra).</p> <p>Procuram clarificar relação entre percepção da qualidade do serviço, Preço, Inércia e Indiferença e Intenções de Recompra.</p> <p>Adoptam o conceito de percepção de qualidade do serviço proposto por Zeithaml (1988) como sendo a satisfação obtida com uma prestação global de natureza superior ou excelente.</p>	
<p>2005</p> <p>Horvat, Jasna e Jelena Verner</p>	<p><i>Determinants of customer-perceived service quality as a major role for economic development</i></p> <hr/> <p>Qualidade do serviço é o produto do esforço que todos os membros de uma organização investem na satisfação dos clientes.</p>	<p>Utilização da escala SERVQUAL com 22 itens.</p> <p>Análise Factorial de Componentes Principais para determinar as dimensões subjacentes aos dados.</p> <hr/> <p>Transparece a ideia de que a satisfação é de natureza episódica ao passo que a qualidade do serviço é de natureza mais holística.</p>

ANEXO N° VI – REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A INVESTIGAÇÃO EFECTUADA EM TORNO DO CONCEITO DE QUALIDADE APLICADO AO ENSINO SUPERIOR,  
EM MARKETING

**Tabela n° 62**

**Conceito de satisfação e conceito de qualidade aplicado ao ensino superior, revisão da literatura e principais conclusões**

<b>Data Autor</b>	<b>Título Artigo País onde foi feito Estudo</b>	<b>Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante</b>	<b>Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões</b>
2000 Giertz, Birgitta	The Quality Concept in Higher Education. Suécia	Percepção da Qualidade do Serviço  Estudo das atitudes face à possibilidade de implementação de um modelo de TQM no ensino superior	Tradicionalmente o conceito de qualidade não era discutido, assumia-se e apenas precisava de ser comunicado e defendido internamente. Actualmente é requerido que seja demonstrado e desenvolvido; A qualidade do ensino superior já não é um assunto que diz respeito apenas aos académicos; O ensino superior não é hoje tão homogéneo como foi no passado (resultado das suas extensões e diversificações); A nossa percepção de qualidade decide a forma como trabalhamos e podemos trabalhar para desenvolver a qualidade.  Sendo a qualidade o valor central do ensino superior ela foi sempre tratada assumindo Polanyi (1966) que como académicos as pessoas da Universidade trabalham dentro do mesmo quadro conceptual partilhando o mesmo tipo de valores e isso pode mesmo levar a que não saibamos explicar ao mundo exterior o que é a qualidade do ensino superior, mas isso também não constitui problema, uma vez que nós continuamos a saber o que é – nós sabemos o que é quando a vemos. A percepção da qualidade do ensino superior varia por duas razões fundamentais: a) a qualidade abarca muitos aspectos e pode ser vista por diferentes prismas; b) o ensino superior enquanto tal não é tão homogéneo como já foi no passado. A avaliação da percepção de qualidade é toda ela centrada na óptica do produtor (percepção que os académicos têm da qualidade, problematizada aos diferentes níveis) aplicação dos conceitos do TQM ao ensino superior, etc. A autora adopta as dimensões propostas por Garvin (1988) <sup>85</sup> para explicar o conceito de qualidade.
2001 Kelsey,	A model for measuring customer satisfaction within an academic	Determinação e avaliação dos factores de Satisfação.	Embora os autores refiram o TQM na revisão da literatura, depois enveredam por um conceito de avaliação da qualidade baseado na óptica do mercado/consumidor.  “...clientes satisfeitos e empregados satisfeitos com o ciclo de bons serviços. Este ciclo sugere que clientes satisfeitos toleram melhor margens mais altas que podem ser usadas para pagar melhor aos empregados, o que

<sup>85</sup> - Nesta obra, Garvin propõe que a avaliação da qualidade seja feita através das seguintes dimensões: transcendência (algo que é intuitivamente conhecido mas impossível de analisar) conformidade com os requisitos (baseada numa óptica de produção/manufatura) criação de valor de base (assente na educação que é transmitida aos estudantes) e, por último, personalização (através da transmissão de padrões de conhecimento nos alunos).

<b>Data</b> <b>Autor</b>	<b>Título Artigo</b> <b>País onde foi feito</b> <b>Estudo</b>	<b>Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação</b> <b>Dominante</b>	<b>Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade</b> <b>Principais considerações e/ou conclusões</b>
Kathleen Dodge e Julie A. Bond	center of excellence.  USA	Foi feita uma entrevista e aplicado um inquérito	melhora a moral dos mesmos, reduz o “turnover”, e no final ajuda a produzir clientes mais satisfeitos.”  Foi utilizada uma escala de <i>Likert</i> com 32 itens. Do tratamento desses dados foram determinados três domínios conceptuais: Satisfação do Cliente, Eficácia e Promoção do Centro. Foram ainda determinadas sete categorias que afectam a satisfação e outras tantas que provocam a não satisfação dos clientes.
2001 Moogan, Yvonne J., Baron, Steve e Bainbr., Steve	Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoin approach.  UK	Estudo longitudinal que avalia os atributos de tomada de decisão dos candidatos ao ensino superior	Se as Universidades se preocupam em satisfazer os requisitos dos estudantes então devem levar em consideração a oferta que fazem e a forma como essa oferta é percebida pelo mercado.  Os Factores que mais influenciam as escolhas dos estudantes são: as características específicas do curso <sup>86</sup> , localização <sup>87</sup> , reputação ao nível da qualidade académica <sup>88</sup> , cursos disponíveis e benefícios que os mesmos proporcionam <sup>89</sup> e empregabilidade e oportunidades de carreira <sup>90</sup> .  O estudo subjacente a este artigo procura trazer alguma luz sobre os factores e variáveis que influenciam as escolhas de ensino superior e sobre a forma como este processo se desenrola no tempo.
2001 Harvey, Lee	Student Feedback  A report to the Higher Education Funding Council of England.  UK	Avaliação da satisfação tendo em vista uma melhoria contínua da qualidade.	Trata-se de um relatório destinado ao Conselho de financiamento do ensino superior inglês. Neste relatório o autor debruça-se sobretudo sobre as questões relacionadas com a avaliação que os estudantes fazem do ensino superior que frequentam. Esta avaliação serve dois propósitos fundamentais: a nível interno indica caminhos para melhorar o serviço prestado, a nível externo informa os candidatos e stakeholders da instituição.  É referido o papel UCE (University of Central England in Birmingham) tem tido na determinação do modelo de avaliação de satisfação dominante no Reino Unido.  O estudo da satisfação dos estudantes constitui uma das formas de monitorização de qualidade tendo em vista uma estratégia de melhoria contínua da qualidade.
2001 Gosling, David e	Quality Development: a new concept for higher education.	O Desenvolvimento Educativo e as políticas de garantia de qualidade quando combinadas criam uma abordagem holística ao conceito de	A avaliação surge como resposta a questões relacionadas com o financiamento do ensino superior. É feita atendendo, sobretudo, a questões de natureza interna, gerindo as dimensões do produto tendo em vista a melhoria da experiência educacional. Procuram contrariar o sistema burocrático de gestão da qualidade no ensino superior, que os autores consideram encontrar-se generalizado, propondo um enriquecimento do mesmo com as dimensões

<sup>86</sup> - Conteúdo do curso, estrutura e metodologias de avaliação.

<sup>87</sup> - Esta variável também é apontada como importante no processo de decisão por: Gorman (1976) Leister e Menzel (1976) Welki e Navratil (1987) e Roberts e Allen (1997).

<sup>88</sup> - Anderson (1976) Erdmann (1983) e Murphy (1981) também evidenciam o papel da reputação na percepção da qualidade académica.

<sup>89</sup> - A pluralidade da oferta também é referida por: Erdmann (idem) Saunders et al. (1978) Walker et al. (1979) Sevier (1987), Roberts e Higgins (1992) e Taylor (1994).

<sup>90</sup> - Saunders et al. (1978) e Krone et al. (1981) também referem a empregabilidade e oportunidades de carreira como factor de qualidade.

<b>Data Autor</b>	<b>Título Artigo País onde foi feito Estudo</b>	<b>Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante</b>	<b>Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões</b>
D'Andrea, Vaneeta-Marie	UK	qualidade.	do desenvolvimento educacional.  Apresentam um esquema que designam de Modelo holístico de Desenvolvimento Educacional, composto por três momentos:  Desenvolvimento da qualidade;  Desenvolvimento Académico;  Desenvolvimento do Conhecimento.  Este estudo explora a relação entre a agenda das políticas de qualidade e o atingimento de objectivos que contribuem para o desenvolvimento educacional.
2001 Tam, Maureen	Measuring Quality and Performance in Higher Education.  China	Análise de vários modelos para medir qualidade dos EES  O modelo da produção, o modelo do valor acrescentado e o modelo da experiência global de qualidade vivida.	A qualidade como uma medida de performance da Universidade. Possibilidade de Benchmarking.  A medição da qualidade no ensino superior, análise de três modelos de medição de qualidade. O modelo da produção (existe uma relação directa entre inputs e outputs) o modelo do valor acrescentado (mede o ganho dos estudantes antes e depois de frequentarem o ensino superior) e o modelo da qualidade total baseado na experiência (que pretende capturar a experiência global de aprendizagem percebida pelos estudantes durante os seus anos de Universidade).  Harvey e Green (1993) identificam cinco percepções ou noções de qualidade discerníveis no ensino superior: qualidade excepcional (ligada a excelência e a elitismo) como perfeição ou consistência, como aptidão para a finalidade, como bom investimento e, finalmente, como transformativa (em sentido positivo de “empowerment”, de enriquecimento do capital intelectual)  A qualidade é um conceito relativo. É relativo aos olhos dos diferentes stakeholders do ensino superior. Os estudantes, os funcionários, os professores, as agências governamentais e outras fontes de financiamento, os acreditadores, os validadores, os auditores e os assessores; todos têm uma visão sobre o conceito de qualidade influenciada pelo seu interesse no ensino superior. Qualquer medição de qualidade ou avaliação de performance do ensino superior que não considere o papel central da experiência do estudante, torna-se periférico e falha na intenção de fornecer informação relevante.  É no terceiro modelo apresentado que se devem incluir os estudos que abordam a percepção da qualidade do serviço através da opinião dos estudantes.
2002 Harvey, Lee	The End of Quality.  UK	Discussão sobre metodologias de aval. e monitor. de qualidade dos EES  Qual. burocrática e qualidade como processo.	Documento que faz a síntese de um seminário que ocorreu em Birmingham em Maio de 2001 subordinado ao tema “The End of Quality”. Neste documento, o autor sintetiza a informação sobre qualidade no ensino superior, que decorre do referido seminário, em torno de três temas/questões fundamentais. Cada um dos temas corresponde à formulação de uma pergunta para a qual foram apresentadas as principais limitações e problemas:  1 - Será que as avaliações externas de qualidade já tiveram os seus dias?  Foi evidenciado que a monitorização externa da qualidade:

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			<p>a) conduz a burocratização e inflexibilidade; b) não é capaz de responder às perguntas pertinentes porque as visitas têm algum amadorismo e falham na captura daquilo que realmente se passa no interior dos EES; c) limitam-se a “jogar o jogo” e a avaliar questões superficiais de performance; d) não têm impacto real, sobretudo nos processos de aprendizagem dos estudantes; e) focalizam-se em respostas de curto-prazo, não em aspectos mais permanentes e de mudança cultural; f) têm um impacto superficial nos padrões académicos e g) é obcecada em questões de responsabilização quando devia encorajar a melhoria da qualidade interna e produção de informação útil.</p> <p>2 - Será que o controle da qualidade foi usurpado pelo marketing e pelas tecnologias de informação e comunicação?</p> <p>Sugeriu-se que:</p> <p>a) o ensino superior é um “negócio” com um número infinito de potenciais fornecedores do mesmo, acessíveis através da internet; b) a noção de localizações e limites físicos/geográficos para aprender e investigar está obsoleta; c) monitorizar qualidade é “nadar contra a maré” uma vez que o mercado irá arbitrar, em última instância, sobre a qualidade; d) monitorizar procedimentos de qualidade, que podem ter sido desenhados para excluir provisões inaceitáveis, podem constituir um grave entrave à criatividade e, por último, e) monitorizar qualidade pode significar restringir a oferta de ensino superior aos EES estabelecidos no sistema e, através disso, garantir a proeminência da “velha ordem”.</p> <p>3 - O desenvolvimento de um ensino superior massificado significa, necessariamente, o fim da qualidade?</p> <p>Propôs-se que, com o advento da massificação do ensino superior,:</p> <p>a) os padrões de conhecimento adquiridos não poderão ser mantidos especialmente num cenário em que os recursos são cortados e os estudantes, cada vez mais têm que trabalhar para pagar os seus estudos; b) a educação superior está em mudança e os resultados dos estudantes são hoje diferentes dos de há uma década; c) a procura define/solicita diferentes perfis de qualificação para a mesma oferta formativa / natureza científica; d) existe uma inflação de graduados que pode não afectar as franjas superiores mas que torna o sistema mais permissivo nas suas franjas inferiores; e) a pressão externa para aumentar as taxas de sucesso escolar, vai afectar os padrões de qualidade e, finalmente, que f) as verificações externas encobrem as quebras nos padrões de qualidade e a redução dos recursos disponíveis.</p>
2002 Reketye, Gábor, Beatrix Lányi e Krisztián Szűcs	Measuring satisfaction in higher education – the case of Hungarian University. Hungria	Medição da satisfação dos estudantes baseada no Servqual e no modelo “nórdico - Grönroos”. Abordagem Multinível.	Com o aumento da competitividade no sector do ensino superior, numa situação parecida à do mercado de outros bens e serviços, a satisfação do estudante torna-se factor crucial para a gestão das Universidades.  Foram identificadas quatro dimensões fundamentais para avaliar qualidade:  Curso;  Administração;  Infra-estrutura;  Ambiente académico.

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			Primeiro estudo sobre satisfação dos estudantes realizado na Universidade de Pécs em 2000.
2002 Srikanthan, G e John F. Dalrymple	Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education.  Australia	Aplicação dos conceitos do TQM à componente operacional de gestão dos EES  Proposta de modelo de Gestão da Qualidade em Educação baseado no modelo do Valor Acrescentado	Desenvolvimento de um modelo de gestão da qualidade em educação que combina os princípios do TQM com os conceitos próprios do ensino superior. Os aspectos centrais deste modelo são:  Uma ênfase clara na transformação dos estudantes, no seu “empowerment”;  Colaboração sinérgica na interface de aprendizagem (que transcende relações de poder professor-aluno, entre unidades académicas, etc e que promove um verdadeiro espírito de colaboração com a comunidade);  Aproveitamento do papel da gestão sénior para garantir e encorajar a cultura colegial.  O TQM diz respeito às áreas de serviço importantes para o fornecimento de produtos/serviços, medindo, monitorizando e melhorando, de forma contínua os processos. O QME (Quality Management in Education) está focalizado no “empowerment” da equipa do curso em relação a todas as suas dimensões para facilitar o diálogo centrado na aprendizagem.
2002 Wiers-Jenssen, Jannecke, Bjørn Stensaker e Jens B. Grøgaard	Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept.  Noruega	Avaliação da satisfação dos estudantes através de um modelo multinível.  Abre caminho na consideração de outros factores relevantes da satisfação do estudante como sejam a sua performance, o seu estado de espírito momentâneo (mood) e a representação social do seu curso tendo em vista a empregabilidade futura.	Existe uma associação forte entre satisfação e retenção / não desistência de um programa académico.  Os factores de satisfação devem ser ajustados de instituição para instituição e entre áreas do saber. Isto é compreensível por causa das variações ao nível dos cursos oferecidos, da localização, do tamanho e da complexidade das organizações de ensino superior. A identificação de uma base estruturada de relações entre as dimensões académicas, sociais e infra-estruturais e a satisfação pode oferecer à instituição uma base de “benchmark” para suportar análises SWOT do seu ambiente de aprendizagem.  Por outro lado, Good e Brophy (1986) alertam para que um ambiente de aprendizagem produtivo deve estar suportado por uma atmosfera de satisfação mas não de prazer desmedido, um nível demasiadamente elevado de satisfação pode, de facto, ter um impacto negativo na aprendizagem.  A avaliação de satisfação dos estudantes é feita através da avaliação que os estudantes fazem pelos serviços oferecidos pela instituição de ensino superior. As seis sub-categorias avaliadas foram:  a) qualidade do Ensino; b) qualidade da supervisão e “feedback” do “staff” académico; c) Composição, conteúdo e relevância do curriculum; d) Balanceamento de métodos pedagógicos; e) qualidade dos equipamentos de suporte; f) qualidade da infra-estrutura física.  Estas sub-categorias conduziram a cinco dimensões da satisfação:  1) qualidade do ensino; 2) qualidade dos equipamentos e meios de suporte; 3) qualidade dos meios físicos e das infra-estruturas; 4) clima social; 5) actividades ligadas aos tempos livres.  Destes cinco factores o estudo demonstra que, de facto, apenas os primeiros quatro jogam um papel de grande relevância nos níveis de satisfação.  “A qualidade pedagógica e do ensino são determinantes cruciais da satisfação do aluno...” Existe uma sobreposição potencial entre os estudos de satisfação e as avaliações que os alunos, na maioria das instituições

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			<p>europeias de ensino superior, fazem dos professores. “Mesmo que estas avaliações dessem resultados valiosos e válidos têm um espectro muito apertado porque, habitualmente não levam em consideração: os anteriores méritos e capacidades dos avaliadores, a motivação pessoal e o esforço individual bem como as características do grupo de estudantes que acedeu aquele curso. “Para além disso, não consideram outros aspectos como sejam existência de salas de leitura, serviços de biblioteca, computadores, etc, que também jogam o seu papel.”</p> <p>O papel da competência pessoal também tem um impacto no nível de satisfação. A repetição de méritos, quer em experiências pedagógicas anteriores quer na situação actual, ou seja, alunos que apresentam performances acima da média, têm também, em geral, níveis de satisfação mais elevados.</p> <p>Um outro factor que pode influenciar a avaliação de satisfação dos estudantes é o seu estado emocional momentâneo (“mood”). Pode ainda encontrar-se neste trabalho o papel da <i>effectance</i> (avaliação de auto eficiência / eficácia) como factor que modera (faz aumentar ou diminuir) o nível de satisfação.</p> <p>Um último factor que pode influenciar a satisfação são as expectativas suportadas no investimento actual (possibilidade de ser recrutado por um empregador com uma elevada representação social, etc)</p>
2002 Williams, James	The Student Satisfaction Approach: Student Feedback and its Potential Role in Quality Assessment and Enhancement. UK	Reflexão sobre o processo de avaliação de qualidade dos EES e sobre o questionário da UCE de Birmingham  A satisfação e qualidade como factores dependentes da avaliação global da experiência de aprendizagem dos alunos.	<p>O feedback dos estudantes foi reconhecido pela Agência de garantia do controle de qualidade britânica como o pilar central para a construção de políticas de garantia de qualidade no sistema de ensino superior. Os estudantes são agora reconhecidos como o principal “stakeholder” de qualquer instituição de ensino superior.</p> <p>Mais do que avaliar ou problematizar os aspectos da avaliação e aquilo sobre o que esta incide, este estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade e as consequências da avaliação que se faz ao nível do ensino superior, sobretudo em Inglaterra.</p> <p>Este papel dos estudantes encontra-se ancorado na ideia proferida por Harvey (1996) de que o ensino superior é antes de tudo o mais uma forma de melhorar e fazer o “empowerment” dos estudantes que participam no processo de aprendizagem, devendo estes ser reconhecidos como os principais “stakeholders” do ensino superior.</p> <p>Embora possa ser perigoso, como Barnett (1992) bem nos previne, ver os estudantes como simples consumidores, temos que ter consciência que na actual atmosfera e mercado do ensino superior, “existe uma nova prerrogativa moral: os estudantes tornaram-se ‘clientes’ e nessa medida, como alguém que paga propinas, podem, dentro de limites de razoabilidade, querer que os seus pontos de vista sejam ouvidos e tomados em consideração”.</p>
2002 Capelleras, Joan-Lluís e José M. Veciana	Service Quality in University Education: An Empirical Assessment. Barcelona	Satisfação e Percepção da Qualidade do Serviço.  Baseado no Servqual e Servperf. Validação dos itens através de entrevistas focus group e de análises de validade e de determinação de dimensionalidade estatísticas.	<p>A avaliação é necessária por um imperativo de mercado. “As instituições educacionais têm agora que se meter na cabeça dos seus mercados alvo, avaliar as suas necessidades, modificar a sua oferta para ir ao encontro dessas necessidades, e através disso, aumentar a percepção da qualidade do serviço que oferece.”</p> <p>Avaliação é feita através de um questionário de 24 itens, baseado na metodologia do SERVQUAL, através do qual se pedia aos estudantes para avaliarem a experiência educacional recebida da Universidade. Foi incluída uma pergunta para avaliar globalmente a percepção da qualidade do serviço e perguntas para segmentar os respondentes em função das suas características.</p> <p>Foram identificadas e validadas cinco dimensões:</p>



Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			<p>a) Atitudes e comportamentos, b) Competência, c) Conteúdos, d) Tangíveis, e) Organização</p> <p>Pretendia-se formular uma base empírica de suporte à aplicação do conceito teórico de qualidade do serviço às Universidades.</p> <p>Teve dois propósitos fundamentais: a) desenvolver e validar um instrumento para avaliar as percepções dos estudantes sobre a qualidade do serviço educacional e b) perceber as diferenças na percepção das dimensões da qualidade do serviço em função das características dos estudantes.</p> <p>Por último, os resultados indicam ainda que as percepções de qualidade do serviço variam significativamente entre alunos de diferentes ciclos e entre alunos com diferentes performances académicas.</p>
2002 Knight, Peter T.	The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning. UK	<p>Monitorização interna e externa da qualidade e sua dependência dos resultados dos estudantes. Quebra dos vícios através da proposta de uma avaliação baseada em quatro etapas.</p> <p>Considera-se que a teoria do valor acrescentado pode constituir um bom ponto de partida, mas nunca o único, para a monitorização de qualidade.</p>	<p>A utilização do nível de realização dos estudantes como indicador de performance para avaliações internas e externas de qualidade (IQM e EQM). A leitura dos indicadores de realização deve ter por base o tipo de organização.</p> <p>Não é prudente criar “ranks” de cursos ou de instituições de ensino superior baseados apenas nos níveis de realização (quantificados) dos estudantes. São apresentadas 25 razões que justificam esta posição.</p> <p>O esquema de avaliação de qualidade proposto, assenta em quatro etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Utilizar medidas de qualidade/Performance;</li> <li>2) Encorajar departamentos a: avaliarem, através de grupos de trabalho, as realizações consideradas complexas e partilharem essas informações com as realizações complexas de outras comunidades similares;</li> <li>3) Proporcionar a participação dos estudantes na avaliação e reivindicações relacionadas com as realizações complexas. O nível reivindicativo dos estudantes deve ser medido como indicador de qualidade;</li> <li>4) Comunicar aos diferentes “stakeholders” qual o modelo de ensino / aprendizagem proposto e as razões da sua valia. Avaliar o nível de comprometimento dos alunos com o modelo de ensino / aprendizagem proposto.</li> </ol>
2003 Capelleras, Joan-Lluís e James Williams	Student Satisfaction in Britain and Spain: A Comparative Analysis in Two Universities. UK e Espanha	<p>Avaliação da Satisfação.</p> <p>Consideração da experiência global de aprendizagem na definição dos níveis e subníveis de avaliação.</p>	<p>Estudo comparativo entre duas Universidades: uma espanhola e outra britânica. Procura abrir o debate sobre a problemática da satisfação dos estudantes do ensino superior relacionada com aspectos culturais. O estudo da satisfação é feito em relação àqueles que são considerados os aspectos centrais da experiência do estudante: programa de estudos (com dois subníveis, organização do curso e desenvolvimento de capacidades) o ensino (com dois subníveis, staff e métodos) e os recursos (com dois subníveis, recursos gerais e de TIC).</p> <p>A investigação que se tem feito sugere que existe uma relação forte entre o nível de satisfação e alguns aspectos estratégicos como sejam as intenções de re-compra e aspectos de fidelização.</p> <p>Os resultados indicam que há três aspectos fundamentais que influenciam a percepção de satisfação dos estudantes em ambos os países: atributos individuais, características institucionais e influências externas/tendências</p>

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			<p>nacionais.</p> <p>Os autores ainda afirmam que “geralmente a visão dos estudantes é recolhida sob a forma de “feedback” de satisfação.”</p>
<p>2004</p> <p>Alves, Helena e Raposo, Mário</p>	<p>La medición de la Satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidade da Beira Interior.</p> <p>Portugal</p>	<p>Índice de satisfação dos estudantes baseado no <i>American Customer Satisfaction Index</i> (ACSI)</p>	<p>Importância da satisfação e lealdade dos estudantes para a sobrevivência das Instituições de ensino superior. A avaliação da satisfação é feita pela determinação do índice de satisfação do aluno baseado no índice americano de satisfação do cliente apresentado por Fornell <i>et al.</i> (1996).</p> <p>As Universidades devem dar especial atenção às questões da imagem e às variáveis através das quais é percebido o valor porque é através destas que se formam os critérios de satisfação.</p> <p>A revisão de literatura apresentada neste artigo é feita através de uma tabela que sintetiza trabalhos publicados desde Aitken, N em 1982 até Elliot e Healy em 2001.</p>
<p>2004</p> <p>Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., Leitner, M.</p>	<p>Examination of the dimensions of quality in higher education.</p> <p>Suécia e Áustria</p>	<p>Comparar as dimensões de qualidade dos modelos dos serviços propostos por Parasuraman <i>et al.</i> (1985) e Grönroos (2000) e ao nível dos EES as dimensões propostas por Harvey e Green (1993) com uma escala elaborada a partir da realização de entrevistas em profundidade a alunos do ensino superior</p>	<p>Que dimensões constituem a avaliação de qualidade nos EES?</p> <p>Foram utilizadas as 10 dimensões propostas por Parasuraman <i>et al.</i> (1985) e a compilação de 7 critérios proposta por Grönroos (2000). As 10 dimensões propostas por Parasuraman <i>et al.</i> (idem) foram apresentadas em análise anterior. Os 7 critérios propostos por Grönroos são: 1) profissionalismo e competências, 2) atitudes e comportamentos, 3) acessibilidade e flexibilidade, 4) confiabilidade, 5) alternativas na prestação do serviço, 6) bom envolvimento ambiental e 7) reputação e credibilidade.</p> <p>Num outro momento de revisão os autores aludem às 5 formas discretas mas interrelacionadas de pensar a qualidade no ensino superior, propostas por Harvey e Green (1993) que são: 1) qualidade como excelência, qualidade como perfeição e consistência, 3) qualidade como razão de ser, no sentido de ir ao encontro dos requisitos do aluno/consumidor, 4) qualidade equivalente ao valor, pelo custo suportado e 5) qualidade como capacidade de transformação.</p> <p>A proposta fundamental deste estudo consiste na metodologia para definir as dimensões de qualidade dos EES. Assenta na realização de entrevistas em profundidade a alunos do ensino superior (suecos, ingleses e austríacos) através das quais será possível identificar os itens da escala de avaliação de qualidade.</p> <p>A escala do questionário foi tratada através de Análise de Componentes Principais conduzindo a 11 dimensões de qualidade. Estas dimensões são avaliadas com ANOVA entre grupos de alunos austríacos e suecos e entre grupos resultantes da análise de <i>clusters</i>.</p>
<p>2006</p> <p>Alves, H. e</p>	<p>Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education</p>	<p>Modelo que se propõe estudar os antecedentes e consequências da satisfação nos estudantes do ensino superior.</p>	<p>Identifica a qualidade funcional, a forma como o serviço é fornecido aos estudantes, como aquela que é mais fácil de avaliar no ensino superior.</p> <p>Considera que o ensino superior constitui um serviço de elevada ambiguidade do qual é difícil avaliar a qualidade. Todavia, os autores assumem a proeminência do modelo da desconfirmação das expectativas ao formularem as</p>

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
Raposo, M.	Portugal		<p>seguintes hipóteses fundamentais:</p> <p>1- As expectativas são importantes na formação da satisfação; Verificada, mas expectativas têm pouco peso na formação satisfação. A influência pode ser + ou -.</p> <p>2- As expectativas influenciam directa e indirectamente a qualidade percebida; Verificada.</p> <p>3- A qualidade percebida tem uma grande influência na satisfação, especialmente a qualidade funcional. Rejeitada parcialmente. Qualidade funcional não tem influência na satisfação, qualidade técnica tem. As expectativas influenciam directamente a satisfação e indirectamente através da qualidade técnica (o que é recebido) e funcional (como é recebido) percebidas. Acrescentam ainda ao seu modelo duas dimensões de avaliação da satisfação, a Imagem e o Valor. Em relação à imagem formulam as seguintes hipóteses:</p> <p>4- A imagem influencia a formação de expectativas; Verificada.</p> <p>5- A imagem tem influência no processo na formação do processo de satisfação; Verificada.</p> <p>6- A imagem tem influência na lealdade do estudante. Verificada.</p> <p>Em relação ao valor as hipótese formuladas são:</p> <p>7- A satisfação é influenciada pela percepção de valor; Verificada.</p> <p>8- O valor percebido é influenciado pela qualidade percebida e pelas expectativas do estudante. Verificada.</p> <p>Como consequências do processo de satisfação assumem que:</p> <p>9- havendo satisfação há lealdade; Verificada, com peso elevado.</p>

Data Autor	Título Artigo País onde foi feito Estudo	Conceito Teórico e/ou Modelo de avaliação Dominante	Avaliação de satisfação e/ou avaliação de qualidade Principais considerações e/ou conclusões
			<p>10- havendo satisfação há boca-a-boca positivo.</p> <p>Rejeitada parcialmente porque satisfação só influência boca-aboca de forma indirecta.</p> <p>A análise dos dados é feita a um conjunto significativo de variáveis e recorre a equações estruturais implementada em AMOS. (Analysis of Moment Structures).</p>
<p>2009 Alves, H. e Raposo, M.</p>	<p>The measurement of the construct satisfaction in higher education.  Portugal</p>	<p>Consideram que o modelo dominante é o da desconfirmação das expectativas. Propõem um enriquecimento do modelo através da introdução de novas variáveis no estudo da satisfação do consumidor, como sejam: o estudo do valor das alternativas e do arrependimento, a atribuição e a emoção.</p>	<p>Nesta publicação apresenta-se uma revisão da literatura sobre estudos realizados no âmbito da satisfação do estudante do ensino superior apoiada em duas áreas científicas que os autores designam por: teoria do comportamento do consumidor e teorias sociais do comportamento.</p> <p>A forma como é estudada a satisfação é uma aspecto comum à análise das teorias revistas.</p> <p>O modelo estudado, de facto é o mesmo que foi proposto na publicação destes autores de 2006, não acrescentando nada de novo nem mesmo ao nível dos dados uma vez que a amostra estudada e os dados são os mesmos que serviram de suporte ao da publicação de 2006.</p> <p>A análise dos dados é feita em AMOS embora neste “paper” o estudo incida, sobretudo, em variáveis globais.</p>

**a) Itens originais do questionário SEVQUAL**

**ORIENTAÇÕES:** Esta investigação solicita a sua opinião sobre serviços de \_\_\_\_\_. Por favor, identifique o grau você acha que as empresas prestadoras de serviços de \_\_\_\_\_ deveriam possuir em relação às características descritas em cada enunciado. Faça isso assinalando um dos sete números ao lado de cada enunciado. Se você concorda plenamente que estas empresas deveriam possuir determinada característica, circule o número 7. Se você discorda totalmente de que estas empresas deveriam possuir essa característica, circule o número 1. Se os seus sentimentos não são fortes, assinale um dos números intermediários. Não há respostas certas ou erradas – estamos interessados no número que melhor representa suas expectativas sobre as empresas que oferecem serviços de \_\_\_\_\_.

- E1. Elas deveriam possuir equipamentos modernos.
- E2. Suas instalações físicas deveriam ser visualmente atraentes.
- E3. Seus funcionários deveriam estar bem vestidos e possuir boa aparência.
- E4. A aparência das instalações físicas destas empresas deveria ser mantida de acordo com o tipo de serviço oferecido.
- E5. Quando estas empresas se comprometem a fazer algo em um prazo determinado, deveriam fazê-lo.
- E6. Quando os clientes enfrentam problemas, estas empresas deveriam ser solidárias e prestativas.
- E7. Estas empresas deveriam ser confiáveis.
- E8. As empresas deveriam fornecer seus serviços no prazo prometido.
- E9. As empresas deveriam manter seus registros actualizados.
- E10. Não se deveria esperar que as empresas comunicassem aos clientes exactamente quando os serviços estarão concluídos. (–)
- E11. Não é realista para os clientes esperar serviço imediato dos funcionários destas empresas. (–)
- E12. Seus funcionários nem sempre precisam estar dispostos a ajudar os clientes. (–)
- E13. Não há problema se os funcionários estiverem muito ocupados para responder prontamente às solicitações dos clientes. (–)
- E14. Os clientes deveriam ser capazes de confiar nos funcionários destas empresas.
- E15. Os clientes deveriam ser capazes de se sentirem seguros em suas transações com os funcionários destas empresas.
- E16. Seus funcionários deveriam ser gentis.
- E17. Seus funcionários deveriam receber suporte adequado de suas empresas para bem executar as suas tarefas.
- E18. Não deveria ser esperado que estas empresas dessem atenção individual aos clientes. (–)
- E19. Não se pode esperar que os funcionários destas empresas dêem atenção personalizada aos clientes. (–)
- E20. Não é realista esperar que os funcionários saibam quais são as necessidades de seus clientes. (–)
- E21. Não é realista esperar que estas empresas estejam profundamente interessadas no bem-estar do cliente. (–)
- E22. Não se deveria esperar que estas empresas operassem em horários convenientes para todos os seus clientes. (–)

**ORIENTAÇÕES:** O seguinte conjunto de enunciados relaciona-se com as suas impressões sobre a empresa XYZ. Para cada enunciado, por favor mostre em que extensão você acredita que a empresa XYZ tenha a característica descrita pelo enunciado. Novamente, um círculo no 7 significa que você concorda inteiramente que a empresa XYZ apresenta aquela característica e um círculo no 1 significa que você discorda totalmente. Você pode circular qualquer um dos números intermédios que melhor indique o seu grau de concordância. Não há respostas certas ou erradas – estamos interessados apenas no número que melhor represente suas percepções sobre a empresa XYZ.

- P1. A XYZ possui equipamentos modernos.
- P2. As instalações físicas da XYZ são visualmente atraentes.
- P3. Os funcionários da XYZ vestem-se bem e têm boa aparência.
- P4. A aparência das instalações físicas da XYZ está de acordo com o tipo de serviço oferecido.
- P5. Quando a XYZ compromete-se a fazer algo em um determinado prazo, ela o faz.
- P6. Quando você tem problemas, a XYZ é solidária e prestativa.
- P7. A XYZ é confiável.
- P8. A XYZ fornece seus serviços no prazo prometido.
- P9. A XYZ mantém seus registros actualizados.
- P10. A XYZ não comunica aos clientes exactamente quando os serviços estarão concluídos. (–)
- P11. Você não é atendido imediatamente pelos funcionários da XYZ. (–)
- P12. Os funcionários da XYZ nem sempre estão dispostos a ajudar os clientes. (–)
- P13. Os funcionários da XYZ são muito ocupados para responder prontamente às solicitações dos clientes. (–)
- P14. Você pode confiar nos funcionários da XYZ.
- P15. Você sente-se seguro em suas transações com os funcionários da XYZ.
- P16. Os funcionários da XYZ são gentis.
- P17. Os funcionários recebem suporte adequado da XYZ para bem executar suas tarefas.
- P18. A XYZ não dá a você atenção individual. (–)
- P19. Os funcionários da XYZ não dão a você atenção personalizada. (–)
- P20. Os funcionários da XYZ não sabem quais as suas necessidades. (–)
- P21. A XYZ não está profundamente interessada no seu bem-estar. (–)
- P22. A XYZ não opera em horários convenientes para todos os seus clientes. (–)

<sup>a</sup> A pontuação destes enunciados teve a sua pontuação invertida, antes da análise dos dados.

## b) Questionário de avaliação da percepção da qualidade do serviço

Este questionário realiza-se no âmbito de uma investigação sobre a avaliação da qualidade dos serviços que os estudantes fazem em relação à oferta formativa pela qual optaram para a prossecução dos seus estudos de nível superior. Peço-lhe que responda de forma ponderada e com a máxima sinceridade.

**Será garantida toda a confidencialidade dos dados que apenas serão utilizados para fins de natureza científica.**

I. Manifeste a sua opinião, nas colunas da esquerda e direita, em relação a todos os itens apresentados.

**Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos?**  
(1 – Sem Importância, ..., 6 – Muito Importante)

**Na sua Escola, que avaliação faz de cada um dos seguintes aspectos?**  
(1 – Muito mau, ..., 6 – Muito Bom)

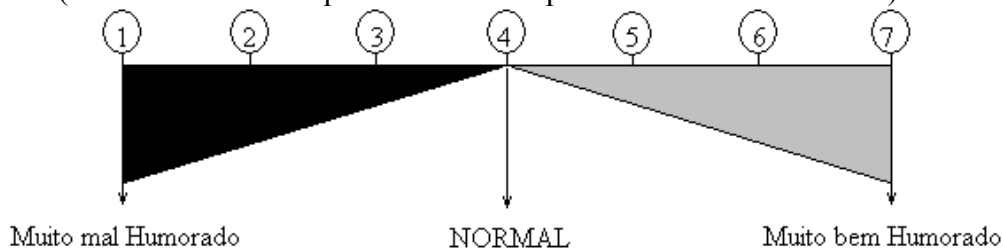
1	2	3	4	5	6	S/O		1	2	3	4	5	6	S/O
G	I	S	A	C	A		1- Salas de aula confortáveis e adequadas para a docência.	A	F	S	A	C	A	
G	I	E	M	A			2- Equipamento moderno e agradável (laboratórios, Computadores).	A	F	E	M	A		
G	I	D	F	A			3- Disponibilidade e facilidade de acesso a fontes de informação (biblioteca, internet).	A	F	D	F	A		
G	I	A	F	E			4- Aparência física dos edifícios e dos pisos da escola.	A	F	A	F	E		
G	I	N	A	T			5- Número de alunos por turma adequado a uma boa leccionação.	A	F	N	A	T		
<b>Item eliminado na ACP</b>							<b>Horários adaptados às necessidades dos alunos</b>	<b>Item eliminado na ACP</b>						
G	I	D	P	N			6- Docentes que se preocupam com as necessidades académicas dos estudantes.	A	F	D	P	N		
G	I	D	P	M			7- Docentes que se preocupam em motivar os estudantes para darem o seu melhor contributo.	A	F	D	P	M		
G	I	D	V	A			8- Docentes com vontade de ajudar os alunos e que fomentam a sua participação nas aulas.	A	F	D	V	A		
G	I	D	M	D			9- Docentes que se mostram disponíveis para orientar e aconselhar os alunos.	A	F	D	M	D		
G	I	D	C	D			10- Docentes com capacidade para dar atenção aos alunos de forma personalizada.	A	F	D	C	D		
G	I	D	E	T			11- Docentes que se empenham em tornar os conteúdos interessantes para os alunos	A	F	D	E	T		
G	I	D	B	C	T		12- Docentes com bons conhecimentos teóricos.	A	F	D	B	C	T	
G	I	D	B	C	P		13- Docentes com bons conhecimentos práticos.	A	F	D	B	C	P	
G	I	D	C	A			14- Docentes com conhecimentos actualizados.	A	F	D	C	A		
G	I	D	B	C	T	C	15- Docentes com boa capacidade para comunicar conhecimentos e ensinar.	A	F	D	B	C	T	C
G	I	D	B	C	E		16- Docentes com boas capacidades para explicar as matérias aos alunos.	A	F	D	B	C	E	
G	I	C	O	Q			17- Planos dos cursos oferecidos em quantidade/diversidade adequada aos interesses futuros dos alunos	A	F	C	O	Q		
G	I	P	E	A			18- Plano de estudos com adequada componente prática.	A	F	P	E	A		
G	I	C	E	D			19- O curso estimula o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.	A	F	C	E	D		
G	I	M	U	D			20- O material utilizado pelos docentes é útil para os estudantes.	A	F	M	U	D		
G	I	O	A	D			21- Oferta adequada de disciplinas optativas.	A	F	O	A	D		

Qual o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspectos?  
(1 – Sem Importância, ..., 6 – Muito Importante)

Na sua Escola, que avaliação faz de cada um dos seguintes aspectos?  
(1 – Muito mau, ..., 6 – Muito Bom)

1	2	3	4	5	6	S/O		1	2	3	4	5	6	S/O
G	I	C	D	C			22- Colocação dos diplomados do curso no mercado de trabalho.	A	F	C	D	C		
G	I	E	P	A			23- Existência e promoção de actividades de interface com a sociedade/organizações.	A	F	E	P	A		
G	I	P	E				24- Prestígio da Escola.	A	F	P	E			
							25- Em geral, como avalia as Atitudes e Comportamentos dos docentes da sua escola.	A	F	G	A	C	D	
							26- Em geral, como avalia a Competência dos docentes da sua Escola.	A	F	G	C	D		
							27- Em geral, como avalia os Espaços e os Equipamentos da sua Escola.	A	F	G	E	E		
							28- Em geral, como avalia a Imagem/Representação Social da sua Escola.	A	F	G	I	R		
							29- Em geral, como avalia os Conteúdos do Curso e a sua Relevância/Utilidade.	A	F	G	C	C		

II. Como avalia o seu estado actual de espírito em relação àquele que considera ser o seu estado de espírito habitual? (Preencha o círculo que melhor corresponde ao seu estado actual)



III. Nome: \_\_\_\_\_ (para possibilitar concatenação de dados)

IV. Escola: ISCTE:  UCP:

V. Curso: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

VI. Ano do curso: \_\_\_\_\_

VII. Sexo: Masc.:  Fem.:

VIII. Idade:

**MUITO OBRIGADO**



ANEXO Nº VIII - QUESTIONÁRIO PARA ESTABELECECER O PERFIL COGNITIVO DOS ALUNOS

**A exactidão dos resultados depende da honestidade com que responde ao questionário.**

Não há respostas certas ou erradas. Se concorda mais com uma afirmação do que discorda dela, encha o  na coluna **Concordo**. Certifique-se que responde a todos os itens

	Concordo	Discordo
1-Tenho fortes convicções sobre o que está certo e errado, bom e mau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Actuo frequentemente sem pensar nas possíveis consequências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Tenho tendência a solucionar os problemas por etapas (passo a passo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Penso que os procedimentos formais e políticos limitam as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Sou conhecido por dizer aquilo que penso directa e frontalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-Acredito que os actos baseados em sentimentos são tão credíveis como os que se baseiam no raciocínio e na análise minuciosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Aprecio o tipo de trabalho em que tenho tempo para uma preparação e execução perfeitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-Questiono regularmente as pessoas sobre as suas suposições mais básicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-O que realmente interessa é que algo funcione na prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Procuro activamente novas experiências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-Quando tomo conhecimento de ideias ou abordagens novas, começo imediatamente a pensar na forma como aplicá-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-Aprecio a autodisciplina, como, por exemplo, vigiar a minha dieta, fazer exercício, seguir uma rotina, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-Orgulho-me de fazer um trabalho perfeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-Relaciono-me melhor com pessoas lógicas, analíticas e não tão bem com pessoas espontâneas e “ilógicas”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15-Sou cuidadoso com a interpretação dos dados que me estão disponíveis e não retiro conclusões precipitadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16-Gosto de tomar decisões com cuidado e após ter considerado diversas alternativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-Gosto mais das ideias novas e invulgares do que de ideias práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-Não aprecio a desorganização e prefiro ter padrões coerentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-Aceito e sigo políticas e procedimentos definidos se os considerar como uma via eficiente para realizar o trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-Gosto de estabelecer uma relação entre os meus actos e um princípio geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-Em debates, gosto de ir directo ao assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22-Tenho tendência a manter relações distantes e formais com quem trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23-Sou bem sucedido no desafio de superar algo novo e diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24-Gosto de pessoas divertidas e espontâneas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25-Presto muita atenção aos pormenores antes de chegar a uma conclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-Sinto dificuldades em ter ideias espontâneas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27-Penso que chego ao mais importante com rapidez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28-Tenho cuidado em não tirar conclusões precipitadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29-Prefiro ter o máximo de fontes de informação possíveis – quanto mais dados tiver para reflectir, melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30-Pessoas impertinentes que não levam as coisas seriamente, normalmente irritam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-Ouço a opinião dos outros antes de dar a minha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32-Tenho tendência a mostrar aquilo que sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33-Em debates, gosto de observar o desempenho dos outros participantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34-Face a determinados acontecimentos, prefiro actuar de uma forma espontânea e flexível do que de uma forma planeada com antecedência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Não há respostas certas ou erradas. Se concorda mais com uma afirmação do que discorda dela, encha o  na coluna Concordo. Certifique-se que responde a todos os itens**

	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>
35-Tenho tendência a gostar de técnicas (de novas tecnologias) como: análise de rede, fluxogramas, programas lineares, planos de contingência, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36-Preocupo-me se tenho de apressar um trabalho para cumprir um prazo limitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37-Tendo a julgar as ideias das pessoas pelos seus feitos práticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38-Pessoas calmas e pensativas não me fazem sentir à-vontade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39-Fico normalmente irritado com pessoas que querem apressar as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40-É mais importante desfrutar o momento presente do que pensar no passado ou no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41-Penso que as decisões baseadas numa análise metódica da informação são mais credíveis do que aquelas que se baseiam na intuição.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42-Tenho tendência a ser perfeccionista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43-Em debates, surgem-me normalmente muitas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44-Em reuniões, proponho ideias realistas e práticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45-As regras existem para serem constantemente infringidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46-Prefiro reflectir sobre uma situação e ponderar todas as hipóteses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47-Consigo frequentemente detectar inconsistências e pontos fracos nos argumentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48-Gosto mais de falar do que ouvir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49-Consigo frequentemente obter maneiras melhores e mais práticas de ter as coisas feitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50-Penso que os relatórios escritos deveriam ser curtos e directos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51-Acredito que o pensamento lógico e racional seja o melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52-Tenho maior tendência a debater questões específicas com as pessoas do que envolver-me em discussões sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53-Prefiro as pessoas que abordam os assuntos de uma forma mais realista do que teórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54-Em debates, fico impaciente com irrelevâncias e deambulações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55-Se tenho um relatório para apresentar, elaboro diversos rascunhos antes de entregar a versão final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56-Gosto de experimentar coisas novas para ver se funcionam na prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57-Prefiro encontrar respostas através de uma abordagem lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58-Gosto de ser aquele que fala mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59-Em debates, sou habitualmente uma pessoa realista, mantendo as outras dentro do assunto em questão e evitando especulações irrelevantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60-Pondero as diversas alternativas antes de tomar uma decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61-Em debates, sou normalmente o mais sensato e objectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62-Em debates, é mais provável passar despercebido do que adoptar uma postura de líder e monopolizar a conversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63-Gosto de ser capaz de relacionar as situações presentes com um quadro a longo prazo mais abrangente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64-Mesmo quando algo corre mal, aprendo com os erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65-Habitualmente rejeito as ideias instintivas e espontâneas por não serem concretizáveis na prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66-É conveniente reflectir antes de agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67-Gosto mais de ouvir do que falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68-Sou duro com as pessoas que têm dificuldade em adoptar uma abordagem lógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69-Acredito que, na maior parte dos casos, o fim justifica os meios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70-Não me importo de ferir os sentimentos dos outros desde que o trabalho fique feito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71-Considero que a formalidade de ter objectivos específicos e de ter planos é limitativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não há respostas certas ou erradas. Se concorda mais com uma afirmação do que discorda dela, encha o  na coluna **Concordo**. Certifique-se que responde a todos os itens

	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>
72-Sou normalmente aquele que diverte os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73-Faço o impossível para ter o trabalho feito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74-Fico rapidamente aborrecido com um trabalho metódico e pormenorizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75-Gosto de explorar as suposições básicas, princípios e teorias que fundamentem ideias e factos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76-Mostro sempre interesse em saber o que os outros pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77-Prefiro reuniões/encontros bem organizados, agendados e com uma ordem de trabalhos bem definida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78-Evito tópicos subjectivos e ambíguos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79-Gosto do drama e do entusiasmo de uma situação crítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80-Normalmente, consideram-me insensível aos sentimentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome: \_\_\_\_\_ (para possibilitar concatenação de dados)

Escola: ISCTE:  UCP:

Curso: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ **OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

ANEXO Nº IX – AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS PARA EMPARELHAMENTO DOS DADOS DO BOLETIM DO ALUNO COM O QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DE QUALIDADE E QUESTIONÁRIO PARA ESTABELECEM PERFIS COGNITIVOS

Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

Nº	Turma	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - Como BI
		Andreia Nobis	10923403	matosandrea@hotmail.com	Andreia Borges de Nobis
		Feliza Aveiras	12325261	y2oliveira@hotmail.com	Feliza Aveiras
		Miriam Madalena	12323720	miriam-madalena@hotmail.com	Miriam
		Luis Lopes	1161118	luisalveslopes@ua-cil.co	Luis Lopes
34	✓	Adriana Araújo	<del>11702753</del>	ariajara@netmail.pt	Adriana Araújo
		André Mateus	11702753	m_c_junior@hotmail.com	André Mateus
		Alba Carasco	0104606	alba@dinamita82@hotmail.com	Alba Carasco
4	✓	Coelmo Costa	12166439	CBCC@portugalmail.pt	Coelmo Costa
		BUNO TOMAZ	12238207	tomazb@netmail.com	Buno Tomaz
23	✓	Inês Hogueira de Concelho	12088554	inesd.concelho@netmail.com	Inês Hogueira de Concelho
		Miguel Fernandes	11479155	miguelfernandes@netmail.com	Miguel Fernandes
		Ana Leonor Mendonça	11943382	anamendonca@ideiadelas.com	Ana Leonor Mendonça
		Henrique de Carvalho Furtado		hcfurtado@supa.pt	Henrique de Carvalho Furtado
27	✓	Três Moita	12127304	mokimhassan@hotmail.com	Três Moita
36	✓	Isabel Simões	12098311	simoes-isabel@hotmail.com	Isabel Simões
		DIOGO RIBEIRO	<del>18092221</del> <sup>11424436</sup>	PETERSGIN@SAPO.PT	Diogo Ribeiro
		Theresa Sloos	13314538	TheresaSloos@ktra.lan	Theresa Sloos
		Mónica Fimim	11912689	monicafimim@iol.pt	Mónica Susana Valentim Fimim
58	✓	João Pereira	12082982	jo_talx@hotmail.com	João Pedro Cardoso Pereira
		Ana Oliveira	150199019		Ana Sofia Margarida Oliveira
		Inês Champelimaud	11897456		Inês Champelimaud
11	✓	Sónia Rodrigues		Sr-Rodrigues@netmail.com	Sónia Alexandra Neves Rodrigues
		Inês Champelimaud	11897456	ineschampelimaud@hotmail.com	Inês Champelimaud
37	✓	TERESA CAROPUGA	12161218	taez@clix.pt	Teresa Teresa Neves Caropuga
64	✓	Pilar Machetez	12221580	pilarmachetez@hotmail.com	Pilar Machetez
13	✓	Jaime Fernandes Albino	12194210	jaimedalbino@iol.pt	Jaime Fernandes Albino
29	✓	Ana Teresa Machado Rocha	11932235	ana-rocha@netmail.pt	Ana Teresa Machado Rocha
1	✓	António Santos Martins Melo	12101608	smelo@netmail.com	António Santos Martins Melo
		Henrique José Plácido Faria	<del>11233325</del>	Faria@igmail.pt	Henrique Faria

Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

Nº	Turma	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - como BI
1501001	17	(65) ✓ João Mesquita Dias	12222428	migra-FCP@hotmail.com	João Mesquita Dias
1501000	008	Paula Paulo	AA019017	paulapaulo@hotmail.com	Paula Paulo
1501010	079	Andréis Gonçalves	12317654	deiazita-g@hotmail.com	Andréis Carreira Gonçalves
1501010	006	Ana Maria Rebelo de Andrade	12721804	anamariara@sapo.pt	AM Rebelo de Andrade
1501010	118	Mário Sérgio Carreira	12404377	mcardi.ra@hotmail.com	Mário Sérgio Carreira
1501012	12	João Bragança, Sobral	11706028	joes6 Sobral@SAPO.PT	João Bragança Sobral
1501010	36	1 Luis Filipe Claudirino Soares Pinto	12391561	luis-f.pinto@netcabo.pt	Luis Filipe Pinto
1501000	18	(8) ✓ Bruno David ZEFERINO	12450180	Bruno268@hotmail.com	Bruno David Zeferino
15010010	01	(60) ✓ Cláudio Miguel de Oliveira Cardoso	11521471	Cláudio.CARDOSO@netcabo.pt	Cláudio Miguel de Oliveira Cardoso
1501000	009	Fátima Susana de Sá	12231868	ssusana@sapo.pt	Fátima Susana de Sá
1501981	158	KARIM BHANJI	11661163	KARIMBHANJI@MULTIPODE.PT	Karim Bhanji
150100129	(74) ✓	Sandra Silva	12085345	SCC.SILVA@ciid.pt	Sandra Silva
1501972	25	Picardo Zito	11450654	Picardo.Zito@netcabo.pt	Picardo Zito
1501972	23	Pedro Teixeira	11449670	pedroteixeira@netcabo.pt	Pedro Teixeira
1501010	11	Nora Ferreira	12375996	nora.ferreira@netcabo.pt	Nora Ferreira
150198054		Martim Costa Duarte	11652315	martim-cd@netcabo.pt	Martim Costa Duarte
150198025		Puriza V. Souza	11683705	PURIZA_VS@netcabo.pt	Puriza V. Souza
150100054	1	Claudia Raquel Correia Cabral	12196029	claudiacabral@hotmail.com	Claudia Raquel Correia Cabral
150101015	1	Tiago Monteiro Alves	12345720	TM.Alves@GMAIL.COM	Tiago Monteiro Alves
150198018	1	Carla Diamantina	11486160	carlediamantina@clix.pt	Carla Diamantina
150100034	1	Vanessa Ramos Pires	12149230	vanessa-pires@clix.pt	Vanessa Ramos Pires
150100025	1	André Pires	13184461	andre-pires@sapo.pt	André Pires
150101013	1	ANA BENGIA	11875458	abengia@hotmail.com	Ana Bengia
150100007	1	Bruno Alexandre P.U. Gomes	12160945	brunoalexandre@clix.pt	Bruno Alexandre Pires Gomes
150198043	1	Paulina Conceição Louro	12888737	Paulina Louro@clix.pt	Paulina da Conceição Louro
150198156	1	Marta Sofia Almeida	11872500	marta.almeida@clix.pt	Marta Sofia Almeida
150198110	1	Ane Pereira	11705972	anesofia.p@iol.pt	Ane Pereira
150101136	-	Jose Luis Oliveira	11740666	zeluisoli@yahoo.com	Jose Luis Oliveira

Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

GD2

Nº	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - como BE
20042	SANDRA MARISA OLIVEIRA SEGURO	12197675		Sandra Marisa Oliveira Seguro
20050	SOFIA DOMINGUES SOMBREIREIRO	12143798		Sofia Domingues Sombreireiro
18891	SUSANA CRISTINA RIBEIRO MARINHO	11690895		Susana Farinho
20052	SUSANA ISABEL RIBEIRO MARTINS			
20054	SUSANA MARIA CARVALHO FINO	12074600		Susana Maria Carvalho Fino
20058	TIAGO ALEXANDRE DE SOUSA CORREIA	12211518	tiago.correia@ueviseu.pt	Tiago Alexandre de Sousa Correia
17238	ANA ISABEL ROSA LEITAO	11663293	ana.	Ana Isabel Rosa Leitão
17834	ANA RITA DA CONCEICAO DUARTE			
18737	ANDRE FILIPE PIRES TEIXEIRA DA SILVA			
19898	ANDRE GONCALO GAVANCHA CARROO CAROFO	12143611	andre.caroco@sapo.pt	André Caroco
18742	ARTUR RAFAEL DE AZEVEDO RODRIGUES	11929344		Artur Rodrigues
19931	CLAUDIO DANIEL ROQUETE GONÇALVES			
19934	DAVID MANUEL RODRIGUES CLAUDINO			
19939	DULCE MARIA MADEIRA DE MORAIS E ALMEIDA	12143708		Dulce Almeida
19953	HELIO RAFAEL HENRIQUES LOPES			
18792	HUGO DANIEL FERREIRA LEITE HENRIQUES			
18794	HUGO MIGUEL DUARTE ALVES	11900406		Hugo Miguel Duarte Alves
19971	JOAO CARLOS ALVES GOUVEIA	11929902		João Carlos Alves Gouveia
17348	JOAO CARLOS DE OLIVEIRA CAMPOS NUNES			
19986	LEILA DIANA CAVACO B. SILVESTRE DE ASCENÇÃO			
19989	MAGDA FILIPA PINTO LEITE			
20002	MIGUEL PEDREIRA DOS SANTOS	12191819		Miguel Pedreira dos Santos
20008	NUNO FILIPE MARATA BELIAO			
20012	PATRICIA RAQUEL PINTO DA COSTA			
20014	PAULA CRISTINA GUERREIRO DA COSTA VENDA			
20020	PEDRO MIGUEL MEDEIROS DA COSTA			
20024	RAQUEL PATRICIA SOARES R. DELICADO Crespim			
18862	RICARDO JORGE DO CARMO PAULINO			
18869	RITA ISABEL LOURENCO FARINHA	11978857		Rita Farinha

Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

GE

Nº	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura
20009	MUNO José Gomes dos Santos	12073763	munosantos29@sapo.pt	Muno Santos
20029	Ricardo Manuel Gomes dos Santos	12101479	ricardo.mg.santos@iol.pt	Ricardo Santos
20053	Susana Tjalade Pina Lage	12134474	susanalage@iol.pt	Susana Tjalade Pina Lage
19999	Márcia Salgueiro Teixeira Frazão	12101738	marisal@sapo.pt	Márcia Salgueiro Teixeira Frazão
19247	Leonardo Figueiredo Mansinho	11691710	lmaninho@sapo.pt	Leonardo
12436	António José Albuquerque Freitas	10540803	torcalbuquerque@zmail.pt	António
5708	Ana Rita Almeida Peçaca	6081114	-	Ana Rita Almeida Peçaca
9162	Marisa Monteiro Fernandes	7627286	isa_mf@mail.pt	Marisa Fernandes

Nº	Turma	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - Livro BI
19255	GE6	Josana Filipa Baptista Gonçalves	11920518	Josana21@hotmail.com	Josana Filipa Baptista Gonçalves
19988	GE4	Luis SÉRGIO HENRIQUES GASPAR	12118094	LSHG2002@MSN.COM	Luis Sérgio Henriques Gaspar
19311	GE5	Eulázyze Semedo	-	eulazyze_semedo@sapo.pt	Eulázyze Conceição Teófilo Semedo
20574	GE4	Luis Miguel de Barros Alves	94576588	luisbalt1@tchao.com	Luis Miguel de Barros Alves
20373	GE4	Helder Faria Monteiro	-	helder.monteiro2@sapo.pt	Helder Faria Monteiro
20074	GE3	Vitor Fernando Rodrigues Santa Silva	12171562	VitorSilva8@sapo.pt	Vitor Fernando Rodrigues Santa Silva
19944	GE3	Flávio Miguel Sanchez Geraldes	12255015	KARATE601@106.PT	Flávio Miguel Sanchez Geraldes
19971	GE2	Paulo Daniel Borges Gonçalves	12116026	-	Paulo Daniel Borges Gonçalves
18188	GE3	Gonçalo Antunes Rodrigues	11291435	-	Gonçalo Antunes Rodrigues
19950	GE6	Gonçalo Manuel Antunes	12097268	Gonco3@lix.pt	Gonçalo Antunes
20068	GE5	Vasco Ricardo Henriques da Silva	12191570	vasco2511@sapo.pt	Vasco Ricardo Henriques da Silva
19829	GE5	Ana Cristina Almeida Peçaca	12136864	crista.peçaca@netcabo.pt	Ana Cristina Peçaca
18732	ES	Ana Rita Gonçalves Pereira	1445623	anarita.pereira@apo.pt	Ana Rita



Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

Nº	Turma	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - Como BI
19809	GE4	CARLOS FILIPE BARATA LOPES	12770618	CFLOPES@NETCABO.PT	Carlos Filipe Lopes
18775	GE6	Rui Costa de Sousa Lopes	11907476	duy.rui@sapo.pt	Rui Costa de Sousa
9565	GE7	José Manuel Abreu de Sousa	6493398	vicente.sousa@iol.pt	José Sousa
14534	GE7	Celsolde MOREIRA COSTA Rommundo	8186109		Rommel Rommundo
17347	DES	JOÃO ANTÓNIO DA SILVA MOURA ANJOS	11672268	SOMANUN3@IOL.PT	João Ant. Moura
20365	GE4	Flávio Bruno Silva Penetra.	12788620	mariaferestelo@netcabo.pt	Flávio P.
19968	GD5	JOANA CAROLINA ACRÉCIA	12090128	joanadmeida@iol.pt	Joana Almeida
1859	GES	Marta Filipa Antunes de Silva Carvalho	11730352	marta.filipa@netcabo.pt	Marta Carvalho
1978	GE1	Cidália Duarte Pedro	12107668	cidalidp@sapo.pt	Cidália Pedro
20048	GES	Silvia S.	11894020		Silvia S.
19077	GE5	JOÃO BARBOSA	12130623		João Manuel Moreira Barbosa
16265		TERESA RITA	11746762	TERESA.RIS@iol.pt	Teresa Rita
07422	GE1	António Loureiro	5352152		António Loureiro
20016	GE4	Pedro Monteiro	11936121	3mpf@iol.pt	Pedro Monteiro
20043	GE4	Sandra Fomere	12143815	sandra.f@iol.pt	Sandra Fomere
19259	GE5	Marta Ramos	11942794	mslr@sapo.pt	Marta Ramos
19932	GE4	Cristina Pereira	12212857	cristina_p@netcabo.pt	Cristina Pereira
1767	GG7	PATRICIA IRENE FERREIRAS GRAVE	1174724	REGDASBR@netcabo.pt	Patricia W.
19247	GE7	LEONARDO FIGUEIREDO MANINHO	11691710	lmaninhos@netcabo.pt	Leonardo
18873	GE1	RODRIGO ALEXANDRE RIBEIRO GOMES	11891658	rodrijo.gomes@iscte.pt	Rodrigo Alexandre Ribeiro Gomes
19901	GE1	João Manuel de Barros Rafael	11929184	joao_rafael@netcabo.pt	João Rafael
17301	GE6	Carla Alexandra Rego Diniz	11737433	carladiniz@netcabo.pt	Carla Alexandra Rego Diniz
13205	GE4	Cláudia Alexandra do C. Coelho	10693789	cau122@hotmail.com	Cláudia Coelho
19888	GE4	Ana Margarida Rosa Sousa	12102567	anemargarida@netcabo.pt	Ana Margarida Rosa Sousa
10950	GE7	Luís Manuel Lucas Leites Augusto	500982		Luís Augusto
11745	GE5	Mário Carlos de Oliveira Camps Nova	1155073	macalos@netcabo.pt	Mário Carlos Nova
19880	GES	Ana Cristina de Barros Pereira Silveira	12096108	duasilveira@clix.pt	Ana Cristina Silveira
18792	GE5	HUGO AFONSO PEREIRA	11929644	HUGO@DFL4@HOTMAIL.COM	Hugo




Eu, abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Castro Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 7903629 de 09-02-1999, emitido pelo arquivo de identificação de Viseu, a consultar os dados constantes do meu **boletim do aluno**, por mim preenchidos, aquando do meu ingresso no Ensino Superior. De igual modo autorizo a **consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas**. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos do requerente, respeitando sempre o bom uso dos mesmos e o sigilo e anonimato dos seus titulares.

### GD1

Nº	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - como BI
18719	ANA ISABEL LOPES DA COSTA			
19889	ANA MARIA LEMOS LOPES			
19891	ANA PAULA TEIXEIRA HENRIQUES			
19894	ANA SOFIA CARVALHO FERREIRA			
18736	ANDRE AFONSO COELHO			
19897	ANDRE CANUNES DOS SANTOS	12057195		<i>Andre Canunes dos Santos</i>
19910	BRUNO FILIPE ALVES DUARTE DA SILVA SANTOS	12147315	bruno-silva-santos@scgo.pt	<i>Bruno Filipe Santos</i>
19920	CATARINA RAQUEL DE AZEVEDO CRUZ			
19924	CELIA CRISTINA CORTES MARTENIANO			
19930	CLÁUDIA TAM			
18771	DAVID CAMPANACHO BACELAR AZEVEDO			
19952	GONCALO PEREIRA GUERRINHA			
19957	HUGO CAVALHEIRO MAXIMO DOS SANTOS	12035286		<i>Hugo C. Maximo Santos</i>
18795	HUGO MIGUEL FIGUEIREDO CUSTODIO			
18797	INES DE OLIVEIRA MAGALHAES			
19969	JOANA RASQUETE MATIAS CABRITA			
18812	JOAO PEDRO RODRIGUES NUNES			
19987	LUIS PEDRO DE MOURA VALADAS ESTEVES			
19990	MALIK ISMAIL ALIDINA	12135028	m	<i>Malik Alidina</i>
19996	MARIA MARGARIDA LIMA MIGUEL ALFAMA			
17376	MARTA VIEIRA BOTAO MOREIRA LOPES			
17379	MIGUEL NUNO DE FARIA E SILVA RIBEIRO SOARES			
20011	PATRICIA CRISTINA DOS SANTOS ALEIXO			
16207	PEDRO FILIPE MARTINS BEJA			

Deu abaixo assinado, autorizo Paulo Alexandre de Oliveira Santos Ribeiro (Doutorando do ISCTE), portador do BI nº 1903629 de 09-02-1999 emitido pelo serviço de identificação de viúva, a consultar as datas contidas do meu BOLETIM DE ALUNO - Modelo nº 1715 da INCH. De igual modo autorizo a consulta das classificações finais por mim obtidas às diferentes disciplinas enquanto licenciado do ISCTE. Os dados recolhidos serão utilizados no âmbito específico dos trabalhos académicos de natureza respeitadora sempre o bom uso, e não o reconhecimento dos meus títulos.

N.º Exatas:	NOME:	Número BI:	e-mail:	Assinatura (como BI):
19890	Ava Paula Patrício	12065358	ava.paula.patricia@xpo.pt	Ava Paula Patrício
13866	Richard José Pereira Afonso	11988708	richardoa@hbp.hydrostat.pt	Richard José Pereira Afonso
19907	Raquel João Filipe Cunha da Luz	12116618		Raquel João Filipe Cunha da Luz
19899	André Sabino Reis Marques	12192512		André Sabino Reis Marques
17356	João Miguel Santos Hipólito	11960999	hipolito@hbp.hydrostat.pt	João Miguel Santos Hipólito
19612	ALOÍSIO BRAGANÇA GOMES WILL		aloisio.will@hotmail.com	Alôisio Bragança Gomes Will
18905	VERA ISA DA SILVA FLORES	11889390		
18814	LANA SÓFIA Lourenço PANICIA	11883722		Lana Sofia Lourenço Panicia
20071	Vera Lisa Rodrigues Rei	12098359		Vera Lisa Rodrigues Rei

Nº	Turma	Nome	Número do BI	e-mail	Assinatura - como BI
99925	GE4	CÉLIA MARIA LOPES MORDOMO	12124352		Célia Maria Lopes Mordomo
16580	GE4	RENATO MIGUEL DO NASCIMENTO MORAIS	11490284		Renato Miguel do Nascimento Morais
20010	GE6	Pamira Alexandra Natércia da Silva	12108908	pamiraamira@xpo.pt	Pamira Alexandra Natércia da Silva

**a) – Análise de Componentes Principais da escala que avalia dimensões externas de qualidade**

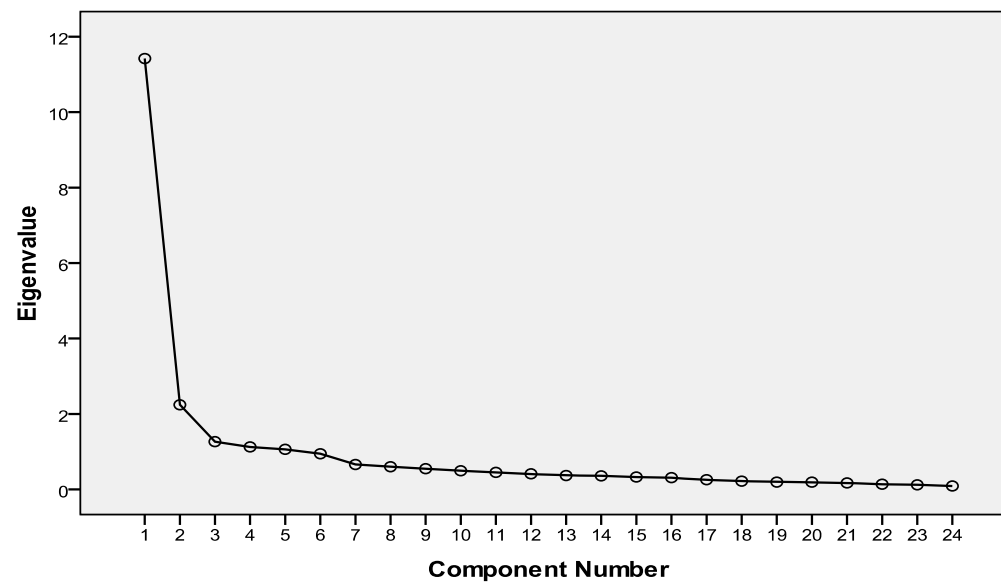
**Tabela nº 63**  
**Variância total explicada pelas 5 componentes da escala das dimensões externas de qualidade**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,421	47,588	47,588	11,421	47,588	47,588	3,796	15,817	15,817
2	2,243	9,347	56,935	2,243	9,347	56,935	3,688	15,368	31,185
3	1,267	5,279	62,214	1,267	5,279	62,214	3,534	14,723	45,908
4	1,126	4,692	66,906	1,126	4,692	66,906	3,142	13,092	59,000
5	1,063	4,428	71,335	1,063	4,428	71,335	2,960	12,335	71,335
6	,946	3,942	75,277						
7	,661	2,755	78,031						
8	,602	2,507	80,539						
9	,549	2,286	82,824						
10	,495	2,061	84,885						
11	,452	1,883	86,768						
12	,414	1,725	88,493						
13	,369	1,539	90,032						
14	,360	1,499	91,531						
15	,328	1,368	92,900						
16	,313	1,303	94,202						
17	,260	1,082	95,284						

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
18	,221	,922	96,205						
19	,195	,812	97,018						
20	,192	,801	97,818						
21	,171	,713	98,532						
22	,139	,579	99,110						
23	,122	,509	99,619						
24	,091	,381	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Gráfico nº 26**  
**Scree Plot extracção de Componentes da escala que avalia as dimensões externas de qualidade**



b) – Análise de consistência interna, por dimensão, dos itens que avaliam as dimensões externas de qualidade.

**Tabela nº 64**

**Consistência interna dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 1 - Competências**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,898	,898	5

**Tabela nº 65**

**Estatísticas item-total dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 1 - Competências**

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Docentes com bons conhecimentos teóricos	18,29	9,050	,820	,721	,860
Docentes com bons conhecimentos práticos	18,40	9,149	,801	,679	,864
Docentes com conhecimentos actualizados	18,33	8,753	,835	,712	,856
Docentes com boa capacidade para comunicar conhecimentos e ensinar	19,13	10,162	,581	,349	,911
Docentes com boa capacidade para explicar as matérias aos alunos	18,75	9,610	,711	,516	,884

**Tabela nº 66**

**Consistência interna dos 6 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 2 – Atitudes e Comportamentos**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,897	,897	6

**Tabela nº 67**  
**Estatísticas item-total dos 6 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 2 – Atitudes e Comportamentos**

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Docentes que se preocupam com as necessidades académicas dos estudantes	22,25	12,844	,750	,641	,874
Docentes que se preocupam em motivar os estudantes para darem o seu melhor contributo	22,35	13,088	,773	,648	,871
Docentes com vontade de ajudar os alunos e que fomentam a sua participação nas aulas	22,24	13,621	,723	,605	,879
Docentes que se mostram disponíveis para orientar e aconselhar os alunos	22,16	13,278	,707	,561	,881
Docentes com capacidade para dar atenção aos alunos de forma personalizada	21,60	13,663	,657	,682	,888
Docentes que se empenham em tornar os conteúdos interessantes para os alunos	21,88	13,250	,722	,716	,879

**Tabela nº 68**  
**Consistência interna dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 3 - Tangíveis**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,903	,903	4

**Tabela nº 69**  
**Estatísticas item-total dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 3 - Tangíveis**

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Salas de aula confortáveis e adequadas para a docência	12,84	7,090	,847	,756	,852
Equipamento moderno e agradável (laboratórios, computadores)	12,87	6,881	,836	,744	,855
Disponibilidade e facilidade de acesso a fontes de informação (biblioteca, internet)	13,21	7,979	,732	,548	,893
Aparência física dos edifícios e dos pisos da escola	13,06	7,559	,725	,529	,896

**Tabela nº 70**  
**Consistência interna dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 4 - Conteúdos**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,858	,859	5

**Tabela nº 71**  
**Estatísticas item-total dos 5 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 4 - Conteúdos**

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Planos dos cursos oferecidos em quantidade/diversidade adequada aos interesses futuros dos alunos	17,47	7,063	,692	,507	,824
Plano de estudos com adequada componente prática	17,55	7,124	,741	,556	,812
O curso estimula o desenvolvimento das capacidades dos	17,50	6,689	,690	,492	,826

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
estudantes					
O material utilizado pelos docentes é útil para os estudantes	17,82	7,601	,603	,386	,846
Oferta adequada de disciplinas optativas	17,53	7,501	,657	,442	,833

**Tabela nº 72**  
**Consistência interna dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 5 – Imagem e Organização**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,858	,856	4

**Tabela nº 73**  
**Estatísticas item-total dos 4 itens da escala através dos quais se avalia a dimensão 5 – Imagem e Organização**

	Scale Média if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Colocação dos diplomados do curso no mercado de trabalho	13,83	5,346	,759	,591	,794
Existência e promoção de actividades de interface com a sociedade/organizações	14,02	5,437	,794	,659	,780
Prestígio da escola	13,67	5,349	,742	,605	,802
Número de alunos por turma adequado a uma boa leccionação	14,00	6,594	,525	,283	,885



ANEXO Nº XI – AUTOMATIZAÇÃO DA DETERMINAÇÃO DO INDICADOR FAMILIAR DE CLASSE - UTILIZAÇÃO DA FOLHA DE CÁLCULO EXCEL COM FUNÇÕES DE PROCURA (LOOKUP() VLOOKUP() E MATCH()).

**Tabela nº 74**  
**Matriz de construção do indicador familiar de classe do modelo ACM**

	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
3		Pai	EDL	PTE	TI	AI	EE	OI	AA	NR
4	Mãe		1	2	3	4	5	6	7	8
5	EDL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	PTE	2	1	2	2	2	2	2	2	2
7	TI	3	1	2	3	4	4	4	4	4
8	AI	4	1	2	4	5	6	6	6	6
9	EE	5	1	2	4	6	7	10	10	10
10	OI	6	1	2	4	6	10	8	10	10
11	AA	7	1	2	4	6	10	10	9	9
12	NR	8	1	2	4	6	10	10	9	99

**Tabela nº 75**  
**Exemplos de codificação do indicador familiar de classe**

	A	B	C
1	MÃE	PAI	Familiar
2	2	1	1
3	1	1	1
4	1	1	1
5	1	4	1
6	5	5	7
7	2	1	1
8	1	1	1
9	5	1	1
10	2	5	2
11	2	1	1
12	1	1	1
13	8	1	1
...			

Para se processar o preenchimento automático das células da coluna C, correspondente ao IFC, a célula C2 contém a seguinte fórmula: =VLOOKUP(A2;\$G\$5:\$O\$12;MATCH(B2;\$H\$4:\$O\$4)+1)

As tabelas que compõem este anexo apresentam cruzamentos entre:

- o IFC e o IFS;
- o IFC e modalidade de ensino superior;
- o IFC e formas de financiamento dos custos do ensino superior a cargo das famílias;
- as razões de escolha do curso e classes de notas de ingresso no ensino superior;
- as razões de escolha do curso e número de retenções no ensino secundário;
- as razões de escolha do EES e classes de notas de ingresso no ensino superior;
- as razões de escolha do EES e número de retenções no ensino secundário;

Tabela nº 76

Indicador Familiar de Classe cruzado com Indicador Familiar Socioescolar (2006/07)

IFC		Nível socioescolar do agregado			Total
		Básico	Secundário	Superior	
EDL	n	6935	4704	7024	18663
	Valor esperado	8183,2	4775,6	5704,2	18663,0
	% dentro Classe socioeconómica	37,2%	25,2%	37,6%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	36,7%	42,6%	53,3%	43,3%
	% do Total	16,1%	10,9%	16,3%	43,3%
PTE	n	734	1432	4766	6932
	Valor esperado	3039,5	1773,8	2118,7	6932,0
	% dentro Classe socioeconómica	10,6%	20,7%	68,8%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	3,9%	13,0%	36,2%	16,1%
	% do Total	1,7%	3,3%	11,1%	16,1%
TI	n	237	104	42	383
	Valor esperado	167,9	98,0	117,1	383,0
	% dentro Classe socioeconómica	61,9%	27,2%	11,0%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	1,3%	,9%	,3%	,9%
	% do Total	,5%	,2%	,1%	,9%
TIpl	n	1009	460	161	1630
	Valor esperado	714,7	417,1	498,2	1630,0
	% dentro Classe socioeconómica	61,9%	28,2%	9,9%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	5,3%	4,2%	1,2%	3,8%
	% do Total	2,3%	1,1%	,4%	3,8%
AI	n	174	32	27	233
	Valor esperado	102,2	59,6	71,2	233,0
	% dentro Classe socioeconómica	74,7%	13,7%	11,6%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	,9%	,3%	,2%	,5%
	% do Total	,4%	,1%	,1%	,5%
AIpl	n	615	142	63	820
	Valor esperado	359,5	209,8	250,6	820,0
	% dentro Classe socioeconómica	75,0%	17,3%	7,7%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	3,3%	1,3%	,5%	1,9%
	% do Total	1,4%	,3%	,1%	1,9%
EE	n	727	1168	322	2217

IFC		Nível socioescolar do agregado			Total
		Básico	Secundário	Superior	
	Valor esperado	972,1	567,3	677,6	2217,0
	% dentro Classe socioeconómica	32,8%	52,7%	14,5%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	3,8%	10,6%	2,4%	5,1%
	% do Total	1,7%	2,7%	,7%	5,1%
OI	n	2277	511	68	2856
	Valor esperado	1252,3	730,8	872,9	2856,0
	% dentro Classe socioeconómica	79,7%	17,9%	2,4%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	12,0%	4,6%	,5%	6,6%
	% do Total	5,3%	1,2%	,2%	6,6%
	n	1376	175	60	1611
	Valor esperado	706,4	412,2	492,4	1611,0
	% dentro Classe socioeconómica	85,4%	10,9%	3,7%	100,0%
AA	% dentro Nível socioescolar	7,3%	1,6%	,5%	3,7%
	% do Total	3,2%	,4%	,1%	3,7%
	n	4818	2303	643	7764
	Valor esperado	3404,3	1986,7	2373,0	7764,0
AEpl	% dentro Classe socioeconómica	62,1%	29,7%	8,3%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	25,5%	20,9%	4,9%	18,0%
	% do Total	11,2%	5,3%	1,5%	18,0%
	n	18902	11031	13176	43109
Total	Valor esperado	18902,0	11031,0	13176,0	43109,0
	% dentro Classe socioeconómica	43,8%	25,6%	30,6%	100,0%
	% dentro Nível socioescolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	43,8%	25,6%	30,6%	100,0%

**Tabela nº 77**

**Indicador Familiar de Classe cruzado com a modalidade de ensino superior (2006/07)**

IFC		Modalidade Ensino			Total
		Público	Particular e Cooperativo	Univ. Católica Portuguesa	
EDL	n	13942	3666	817	18425
	% dentro Indicador familiar de classe	75,7%	19,9%	4,4%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	41,1%	49,5%	59,7%	43,2%
PTE	n	5483	1122	237	6842
	% dentro Indicador familiar de classe	80,1%	16,4%	3,5%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	16,2%	15,1%	17,3%	16,0%
TI	n	292	65	13	370
	% dentro Indicador familiar de classe	78,9%	17,6%	3,5%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	,9%	,9%	1,0%	,9%
TIpl	n	1320	255	30	1605
	% dentro Indicador familiar de classe	82,2%	15,9%	1,9%	100,0%

IFC		Modalidade Ensino			Total
		Público	Particular e Cooperativo	Univ. Católica Portuguesa	
	% dentro Modalidade Ensino?	3,9%	3,4%	2,2%	3,8%
AI	n	192	35	3	230
	% dentro Indicador familiar de classe	83,5%	15,2%	1,3%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	,6%	,5%	,2%	,5%
AIpl	n	671	118	10	799
	% dentro Indicador familiar de classe	84,0%	14,8%	1,3%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	2,0%	1,6%	,7%	1,9%
EE	n	1791	370	54	2215
	% dentro Indicador familiar de classe	80,9%	16,7%	2,4%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	5,3%	5,0%	3,9%	5,2%
OI	n	2438	338	35	2811
	% dentro Indicador familiar de classe	86,7%	12,0%	1,2%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	7,2%	4,6%	2,6%	6,6%
AA	n	1348	237	25	1610
	% dentro Indicador familiar de classe	83,7%	14,7%	1,6%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	4,0%	3,2%	1,8%	3,8%
AEpl	n	6409	1202	144	7755
	% dentro Indicador familiar de classe	82,6%	15,5%	1,9%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	18,9%	16,2%	10,5%	18,2%
Total	n	33886	7408	1368	42662
	% dentro Indicador familiar de classe	79,4%	17,4%	3,2%	100,0%
	% dentro Modalidade Ensino?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela nº 78**

**Indicador familiar de classe cruzado com as formas de financiamento dos custos do ensino superior a cargo das famílias (2006/07)**

IFC		Custo do ensino financiado por:				Total
		Pelos pais	Pelo aluno	Por bolsa de estudo	Por outro meio	
EDL	n	14293	3140	803	390	18626
	% dentro Indicador familiar de classe	76,7%	16,9%	4,3%	2,1%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	46,0%	42,7%	23,8%	39,7%	43,6%

IFC		Custo do ensino financiado por:				Total
		Pelos pais	Pelo aluno	Por bolsa de estudo	Por outro meio	
PTE	n	5392	1060	290	155	6897
	% dentro Indicador familiar de classe	78,2%	15,4%	4,2%	2,2%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	17,4%	14,4%	8,6%	15,8%	16,1%
TI	n	263	75	25	13	376
	% dentro Indicador familiar de classe	69,9%	19,9%	6,6%	3,5%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	,8%	1,0%	,7%	1,3%	,9%
TIpl	n	1061	298	197	40	1596
	% dentro Indicador familiar de classe	66,5%	18,7%	12,3%	2,5%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	3,4%	4,1%	5,8%	4,1%	3,7%
AI	n	158	53	21	6	238
	% dentro Indicador familiar de classe	66,4%	22,3%	8,8%	2,5%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	,5%	,7%	,6%	,6%	,6%
AIpl	n	564	126	98	16	804
	% dentro Indicador familiar de classe	70,1%	15,7%	12,2%	2,0%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	1,8%	1,7%	2,9%	1,6%	1,9%
EE	n	1691	329	153	49	2222
	% dentro Indicador familiar de classe	76,1%	14,8%	6,9%	2,2%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	5,4%	4,5%	4,5%	5,0%	5,2%
OI	n	1852	495	369	66	2782
	% dentro Indicador familiar de classe	66,6%	17,8%	13,3%	2,4%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	6,0%	6,7%	11,0%	6,7%	6,5%
AA	n	870	361	309	46	1586
	% dentro Indicador familiar de classe	54,9%	22,8%	19,5%	2,9%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	2,8%	4,9%	9,2%	4,7%	3,7%
AEpl	n	4918	1412	1104	202	7636
	% dentro Indicador familiar de classe	64,4%	18,5%	14,5%	2,6%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	15,8%	19,2%	32,8%	20,5%	17,9%
Total	n	31062	7349	3369	983	42763
	% dentro Indicador familiar de classe	72,6%	17,2%	7,9%	2,3%	100,0%
	% dentro Forma de financiamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela nº 79**  
**Razões de escolha do curso e classes de notas de ingresso no ensino superior**

		Classes de nota de acesso					Total
		[9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
1-Boas expectativas para o mercado de trabalho	n	774	1519	1036	439	57	3825
	Valor esperado	596,6	1417,3	1109,9	565,6	135,6	3825,0
	% dentro Clas. nota candidatura	11,8%	9,7%	8,5%	7,0%	3,8%	9,1%
	% do Total	1,8%	3,6%	2,5%	1,0%	,1%	9,1%
2-Vocação, Conteúdos do curso	n	1287	3168	2667	1397	323	8842
	Valor esperado	1379,1	3276,4	2565,6	1307,4	313,5	8842,0
	% dentro Clas. nota candidatura	19,6%	20,3%	21,8%	22,4%	21,6%	21,0%
	% do Total	3,1%	7,5%	6,3%	3,3%	,8%	21,0%
3-Maximizar a possibilidade de acesso ao ensino superior	n	388	705	335	83	4	1515
	Valor esperado	236,3	561,4	439,6	224,0	53,7	1515,0
	% dentro Clas. nota candidatura	5,9%	4,5%	2,7%	1,3%	,3%	3,6%
	% do Total	,9%	1,7%	,8%	,2%	,0%	3,6%
4-Outras razões	n	48	76	56	23	6	209
	Valor esperado	32,6	77,4	60,6	30,9	7,4	209,0
	% dentro Clas. nota candidatura	,7%	,5%	,5%	,4%	,4%	,5%
	% do Total	,1%	,2%	,1%	,1%	,0%	,5%
1+2	n	2005	5600	5197	3129	928	16859
	Valor esperado	2629,6	6247,1	4891,9	2492,7	597,8	16859,0
	% dentro Clas. nota candidatura	30,5%	35,9%	42,5%	50,2%	62,1%	40,0%
	% do Total	4,8%	13,3%	12,3%	7,4%	2,2%	40,0%
1+3	n	631	1230	491	128	4	2484
	Valor esperado	387,4	920,4	720,8	367,3	88,1	2484,0
	% dentro Clas. nota candidatura	9,6%	7,9%	4,0%	2,1%	,3%	5,9%
	% do Total	1,5%	2,9%	1,2%	,3%	,0%	5,9%
2+3	n	855	1769	1147	337	22	4130
	Valor esperado	644,2	1530,4	1198,4	610,7	146,4	4130,0
	% dentro Clas. nota candidatura	13,0%	11,3%	9,4%	5,4%	1,5%	9,8%
	% do Total	2,0%	4,2%	2,7%	,8%	,1%	9,8%
1+4	n	189	490	354	166	29	1228
	Valor esperado	191,5	455,0	356,3	181,6	43,5	1228,0
	% dentro Clas. nota candidatura	2,9%	3,1%	2,9%	2,7%	1,9%	2,9%
	% do Total	,4%	1,2%	,8%	,4%	,1%	2,9%
2+4	n	286	824	855	497	117	2579
	Valor esperado	402,3	955,6	748,3	381,3	91,4	2579,0
	% dentro Clas. nota candidatura	4,4%	5,3%	7,0%	8,0%	7,8%	6,1%
	% do Total	,7%	2,0%	2,0%	1,2%	,3%	6,1%
3+4	n	109	232	88	31	4	464
	Valor esperado	72,4	171,9	134,6	68,6	16,5	464,0
	% dentro Clas. nota candidatura	1,7%	1,5%	,7%	,5%	,3%	1,1%
	% do Total	,3%	,6%	,2%	,1%	,0%	1,1%
Total	n	6572	15613	12226	6230	1494	42135
	Valor esperado	6572,0	15613,0	12226,0	6230,0	1494,0	42135,0
	% dentro Clas. nota candidatura	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	15,6%	37,1%	29,0%	14,8%	3,5%	100,0%

**Tabela n° 80**  
**Razões de escolha do curso e número de retenções no secundário**

		Retenções no Ensino Secundário (10º, 11º e 12º)					Total
		Nenhuma	1	2	3	4	
1-Boas expectativas mercado trabalho	n	2873	1140	409	132	44	4598
	Valor esperado	3013,9	1034,3	411,2	110,8	27,9	4598,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	8,9%	10,3%	9,3%	11,1%	14,7%	9,3%
	% do Total	5,8%	2,3%	,8%	,3%	,1%	9,3%
2-Vocação, Conteúdos curso	n	7755	2454	965	248	76	11498
	Valor esperado	7536,7	2586,4	1028,2	277,0	69,7	11498,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	24,0%	22,1%	21,9%	20,9%	25,4%	23,3%
	% do Total	15,7%	5,0%	2,0%	,5%	,2%	23,3%
3-Maximizar possibilidade acesso ensino superior	n	862	479	212	65	15	1633
	Valor esperado	1070,4	367,3	146,0	39,3	9,9	1633,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	2,7%	4,3%	4,8%	5,5%	5,0%	3,3%
	% do Total	1,7%	1,0%	,4%	,1%	,0%	3,3%
4-Outras razões	n	185	62	35	11	5	298
	Valor esperado	195,3	67,0	26,6	7,2	1,8	298,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	,6%	,6%	,8%	,9%	1,7%	,6%
	% do Total	,4%	,1%	,1%	,0%	,0%	,6%
1+2	n	13417	3996	1522	406	87	19428
	Valor esperado	12734,7	4370,2	1737,4	468,0	117,7	19428,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	41,5%	36,0%	34,5%	34,1%	29,1%	39,4%
	% do Total	27,2%	8,1%	3,1%	,8%	,2%	39,4%
1+3	n	1410	792	379	95	18	2694
	Valor esperado	1765,9	606,0	240,9	64,9	16,3	2694,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	4,4%	7,1%	8,6%	8,0%	6,0%	5,5%
	% do Total	2,9%	1,6%	,8%	,2%	,0%	5,5%
2+3	n	2612	1170	486	129	20	4417
	Valor esperado	2895,3	993,6	395,0	106,4	26,8	4417,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	8,1%	10,5%	11,0%	10,8%	6,7%	8,9%
	% do Total	5,3%	2,4%	1,0%	,3%	,0%	8,9%
1+4	n	878	310	123	38	8	1357
	Valor esperado	889,5	305,2	121,4	32,7	8,2	1357,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	2,7%	2,8%	2,8%	3,2%	2,7%	2,7%
	% do Total	1,8%	,6%	,2%	,1%	,0%	2,7%
2+4	n	2075	554	225	55	22	2931
	Valor esperado	1921,2	659,3	262,1	70,6	17,8	2931,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	6,4%	5,0%	5,1%	4,6%	7,4%	5,9%
	% do Total	4,2%	1,1%	,5%	,1%	,0%	5,9%
3+4	n	287	146	58	10	4	505
	Valor esperado	331,0	113,6	45,2	12,2	3,1	505,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	,9%	1,3%	1,3%	,8%	1,3%	1,0%
	% do Total	,6%	,3%	,1%	,0%	,0%	1,0%

		Retenções no Ensino Secundário (10º, 11º e 12º)					Total
		Nenhuma	1	2	3	4	
	n	32354	11103	4414	1189	299	49359
	Valor esperado	32354,0	11103,0	4414,0	1189,0	299,0	49359,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	65,5%	22,5%	8,9%	2,4%	,6%	100,0%

**Tabela nº 81**  
**Razões de escolha do EES e classes de notas de acesso no ensino superior**

		Classes de nota de acesso					Total
		]9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
1-Localização	n	521	1135	808	325	49	2838
	Valor esperado	444,9	1051,0	822,8	418,5	100,8	2838,0
	% dentro Clas. nota candidatura	8,0%	7,3%	6,7%	5,3%	3,3%	6,8%
	% do Total	1,2%	2,7%	1,9%	,8%	,1%	6,8%
2-Prestígio	n	521	1619	1600	1017	266	5023
	Valor esperado	787,4	1860,2	1456,2	740,8	178,4	5023,0
	% dentro Clas. nota candidatura	8,0%	10,5%	13,2%	16,5%	17,9%	12,0%
	% do Total	1,2%	3,9%	3,8%	2,4%	,6%	12,0%
3-Maximizar possibilidade de acesso	n	750	1522	951	258	23	3504
	Valor esperado	549,3	1297,7	1015,8	516,8	124,5	3504,0
	% dentro Clas. nota candidatura	11,5%	9,8%	7,9%	4,2%	1,6%	8,4%
	% do Total	1,8%	3,6%	2,3%	,6%	,1%	8,4%
4-Outras razões	n	286	547	349	130	35	1347
	Valor esperado	211,1	498,8	390,5	198,7	47,8	1347,0
	% dentro Clas. nota candidatura	4,4%	3,5%	2,9%	2,1%	2,4%	3,2%
	% do Total	,7%	1,3%	,8%	,3%	,1%	3,2%
1+2	n	999	2747	2792	2020	596	9154
	Valor esperado	1434,9	3390,1	2653,8	1350,0	325,2	9154,0
	% dentro Clas. nota candidatura	15,3%	17,8%	23,1%	32,8%	40,2%	21,9%
	% do Total	2,4%	6,6%	6,7%	4,8%	1,4%	21,9%
1+3	n	1082	2436	1548	475	36	5577
	Valor esperado	874,2	2065,4	1616,8	822,5	198,1	5577,0
	% dentro Clas. nota candidatura	16,5%	15,8%	12,8%	7,7%	2,4%	13,4%
	% do Total	2,6%	5,8%	3,7%	1,1%	,1%	13,4%
2+3	n	1183	2551	1767	824	198	6523
	Valor esperado	1022,5	2415,7	1891,1	962,0	231,7	6523,0
	% dentro Clas. nota candidatura	18,1%	16,5%	14,6%	13,4%	13,4%	15,6%
	% do Total	2,8%	6,1%	4,2%	2,0%	,5%	15,6%
1+4	n	395	922	680	292	31	2320
	Valor esperado	363,7	859,2	672,6	342,2	82,4	2320,0
	% dentro Clas. nota candidatura	6,0%	6,0%	5,6%	4,7%	2,1%	5,6%
	% do Total	,9%	2,2%	1,6%	,7%	,1%	5,6%
2+4	n	427	1231	1190	682	215	3745
	Valor esperado	587,0	1386,9	1085,7	552,3	133,0	3745,0
	% dentro Clas. nota candidatura	6,5%	8,0%	9,8%	11,1%	14,5%	9,0%
	% do Total	1,0%	2,9%	2,9%	1,6%	,5%	9,0%
3+4	n	380	751	418	134	34	1717
	Valor esperado	269,1	635,9	497,8	253,2	61,0	1717,0
	% dentro Clas. nota candidatura	5,8%	4,9%	3,5%	2,2%	2,3%	4,1%
	% do Total	,9%	1,8%	1,0%	,3%	,1%	4,1%
Total	n	6544	15461	12103	6157	1483	41748
	Valor esperado	6544,0	15461,0	12103,0	6157,0	1483,0	41748,0



	Classes de nota de acesso					Total
	[9,5-12]	]12-14]	]14-16]	]16-18]	]18-20]	
% dentro Clas. nota candidatura	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	15,7%	37,0%	29,0%	14,7%	3,6%	100,0%

**Tabela nº 82**  
**Razões de escolha do EES e número de retenções no secundário**

		Retenções no Ensino Secundário (10º, 11º e 12º)					Total
		Nenhuma	1	2	3	4	
1-Localização	n	2163	906	336	97	34	3536
	Valor esperado	2317,5	794,9	317,3	84,8	21,5	3536,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	6,8%	8,3%	7,7%	8,3%	11,4%	7,2%
	% do Total	4,4%	1,9%	,7%	,2%	,1%	7,2%
2-Prestígio	n	4425	1086	407	105	30	6053
	Valor esperado	3967,1	1360,8	543,1	145,2	36,8	6053,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	13,8%	9,9%	9,3%	9,0%	10,1%	12,4%
	% do Total	9,1%	2,2%	,8%	,2%	,1%	12,4%
3-Maximizar possibilidade de acesso	n	2073	1054	439	137	33	3736
	Valor esperado	2448,5	839,9	335,2	89,6	22,7	3736,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	6,5%	9,6%	10,0%	11,7%	11,1%	7,7%
	% do Total	4,2%	2,2%	,9%	,3%	,1%	7,7%
4-Outras razões	n	1295	501	181	44	9	2030
	Valor esperado	1330,4	456,4	182,1	48,7	12,4	2030,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	4,0%	4,6%	4,1%	3,8%	3,0%	4,2%
	% do Total	2,7%	1,0%	,4%	,1%	,0%	4,2%
1+2	n	7587	1845	728	204	40	10404
	Valor esperado	6818,7	2338,9	933,5	249,6	63,3	10404,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	23,7%	16,8%	16,6%	17,4%	13,5%	21,3%
	% do Total	15,5%	3,8%	1,5%	,4%	,1%	21,3%
1+3	n	3401	1590	699	177	40	5907
	Valor esperado	3871,4	1327,9	530,0	141,7	35,9	5907,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	10,6%	14,5%	16,0%	15,1%	13,5%	12,1%
	% do Total	7,0%	3,3%	1,4%	,4%	,1%	12,1%
2+3	n	5071	1929	771	211	62	8044
	Valor esperado	5272,0	1808,4	721,7	193,0	49,0	8044,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	15,9%	17,6%	17,6%	18,0%	20,9%	16,5%
	% do Total	10,4%	4,0%	1,6%	,4%	,1%	16,5%
1+4	n	1550	634	262	62	14	2522

		Retenções no Ensino Secundário (10º, 11º e 12º)					Total
		Nenhuma	1	2	3	4	
	Valor esperado	1652,9	567,0	226,3	60,5	15,3	2522,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	4,8%	5,8%	6,0%	5,3%	4,7%	5,2%
	% do Total	3,2%	1,3%	,5%	,1%	,0%	5,2%
2+4	n	3342	882	312	72	21	4629
	Valor esperado	3033,8	1040,6	415,3	111,1	28,2	4629,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	10,4%	8,0%	7,1%	6,1%	7,1%	9,5%
	% do Total	6,8%	1,8%	,6%	,1%	,0%	9,5%
3+4	n	1080	545	244	62	14	1945
	Valor esperado	1274,7	437,3	174,5	46,7	11,8	1945,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	3,4%	5,0%	5,6%	5,3%	4,7%	4,0%
	% do Total	2,2%	1,1%	,5%	,1%	,0%	4,0%
	n	31987	10972	4379	1171	297	48806
	Valor esperado	31987,0	10972,0	4379,0	1171,0	297,0	48806,0
	% dentro Retenções no Ensino Secundário (10,11 e 12º)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	65,5%	22,5%	9,0%	2,4%	,6%	100,0%

ANEXO N° XIII – SUMÁRIO DOS MODELOS DE ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS

- entre IFC, IFS e CITE a 2 dígitos;
- entre IFC, IFS e CNAEF a 3 dígitos;

**Tabela n° 83**  
**Sumário do modelo de ACM com variáveis IFC, IFS e CITE a 2 dígitos para número máximo de dimensões**

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,593	1,654	,551
2	,471	1,458	,486
3	,370	1,327	,442
4	,350	1,304	,435
5	,345	1,299	,433
6	,337	1,290	,430
7	,324	1,275	,425
8	,306	1,256	,419
9	,295	1,245	,415
10	,285	1,234	,411
11	,282	1,232	,411
12	,279	1,228	,409
13	,272	1,222	,407
14	,269	1,218	,406
15	,263	1,213	,404
16	,261	1,211	,404
17	,254	1,204	,401
18	,246	1,196	,399
19	,241	1,192	,397
20	,228	1,180	,393
21	,214	1,167	,389
22	,191	1,146	,382
23	,177	1,134	,378
24	,150	1,111	,370
25	,045	1,031	,344
26	,039	1,027	,342
27	,032	1,022	,341
28	,028	1,019	,340
29	,025	1,017	,339
30	,022	1,015	,338
31	,009	1,006	,335
Total		37,132	12,377
Mean	,248a	1,198	,399

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

**Tabela nº 84**  
**Sumário do modelo de ACM com variáveis IFC, IFS e CNAEF a 3 dígitos para número máximo de dimensões**

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,606	1,678	,559
2	,332	1,285	,428
3	,256	1,206	,402
4	,234	1,185	,395
5	,199	1,153	,384
6	,190	1,145	,382
7	,182	1,138	,379
8	,177	1,134	,378
9	,160	1,119	,373
10	,019	1,013	,338
11	,013	1,009	,336
12	,008	1,005	,335
13	-,002	,999	,333
14	-,004	,997	,332
15	-,009	,994	,331
16	-,017	,989	,330
17	-,094	,941	,314
18	-,246	,859	,286
Total		19,849	6,616
Mean	,140 <sup>a</sup>	1,103	,368

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

**Tabela nº 85**  
**Reclassificação das classes socioeconómicas dos alunos da amostra para a tipologia ACM**

<b>Classes socioeconómicas definidas no Boletim do Aluno</b>	<b>Indicador individual de classe atribuído</b>
Empresários directores	<b>EDL</b>
Empresários com profissões intelectuais científicas e técnicas	<b>EDL</b>
Empresários da indústria, comércio e serviços	<b>EDL</b>
Empresários agrícolas	<b>EDL</b>
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	<b>EDL</b>
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	<b>EDL</b>
Pequenos patrões da indústria	<b>EDL</b>
Pequenos patrões do comércio e serviços	<b>EDL</b>
Pequenos patrões agrícolas	<b>EDL</b>
Profissionais intelectuais e científicos independentes	<b>EDL</b>
Profissionais técnicos intermédios independentes	<b>EDL</b>
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	<b>TI</b>
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	<b>TI</b>
Agricultores independentes	<b>AI</b>
Directores e quadros dirigentes do Estado e das empresas	<b>EDL</b>
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	<b>EDL</b>
Quadros intelectuais e científicos	<b>PTE</b>
Professores	<b>PTE</b>
Quadros técnicos intermédios	<b>PTE</b>
Quadros administrativos intermédios	<b>EE</b>
Encarregados e capatazes	<b>EE</b>
Empregados administrativos do comércio e dos serviços	<b>EE</b>
Operários qualificados e semiquaificados	<b>OI</b>
Assalariados agrícolas	<b>AA</b>
Trabalhadores administrativos do comércio e dos serviços não qualificados	<b>EE</b>
Operários não qualificados	<b>OI</b>
Trabalhadores agrícolas não qualificados	<b>AA</b>
Pessoal das forças armadas	<b>NC</b>
Domésticas	<b>NC</b>
Se falecido(s) reformado(s) incapacitado(s) ou desempregado(s)	<b>NC</b>

Categorias da tipologia ACM:

**EDL** - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais.

**PTE** – Profissionais Técnicos e de Enquadramento.

**TI** – Técnicos Independentes.

**AI** – Agricultores Independentes.

**EE** – Empregados Executantes.

**OI** – Operários Industriais.

**AA** – Assalariados Agrícolas.

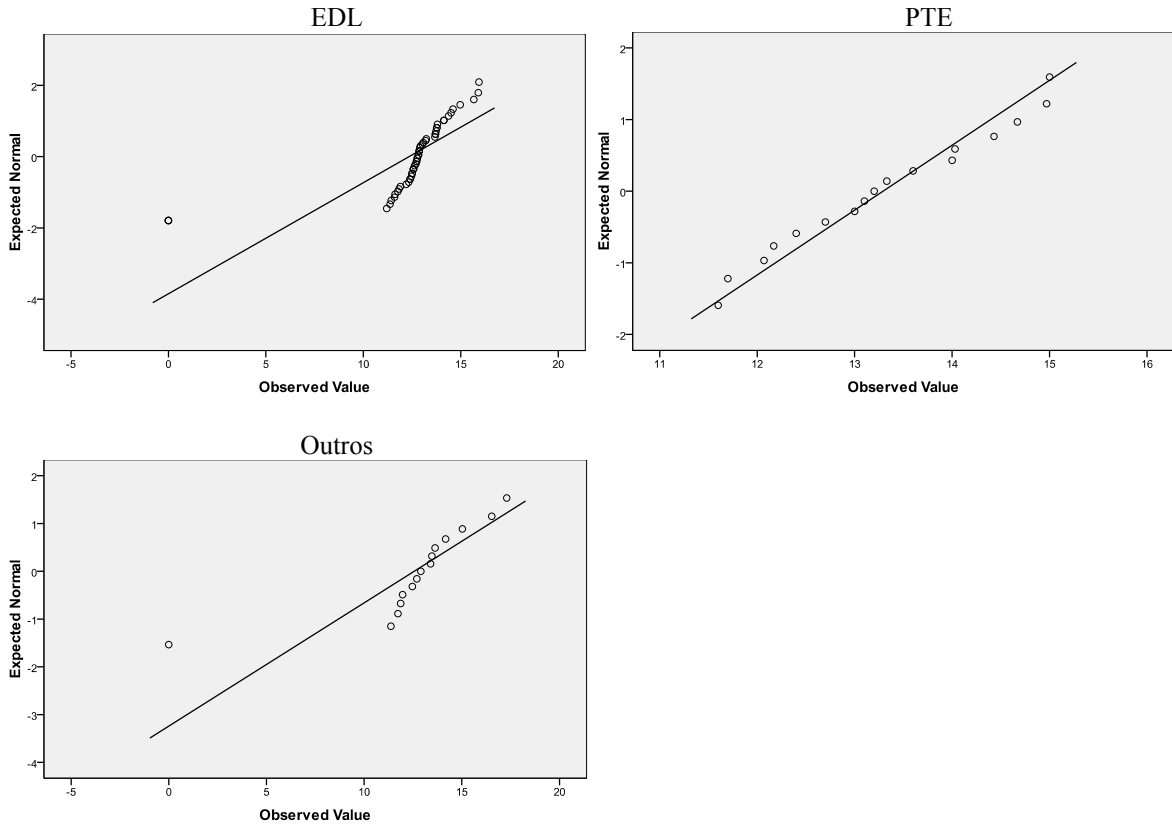
**NC** – Não Classificado

ANEXO Nº XV – TESTE À NORMALIDADE DA VARIÁVEL MÉDIA DAS 30 DISCIPLINAS COM MELHOR CLASSIFICAÇÃO E OS GRUPOS DE IFC.

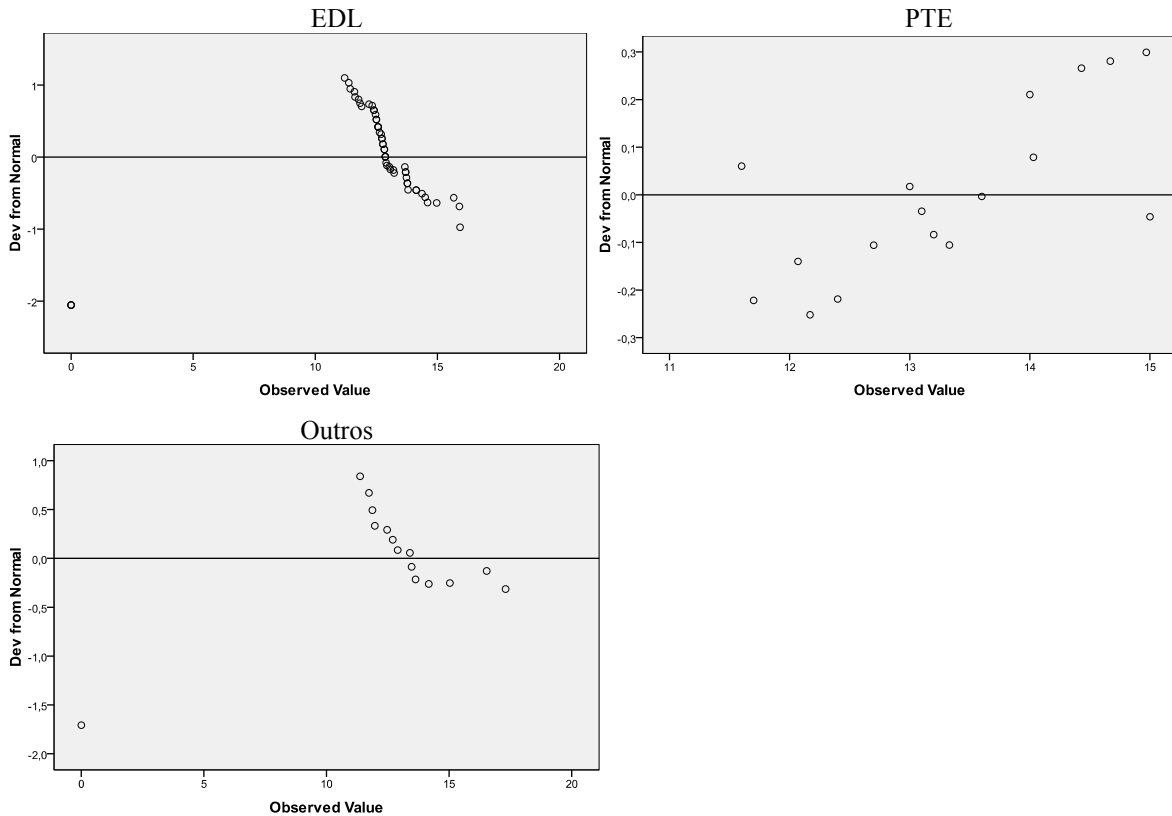
**Tabela nº 86**  
**Estatísticas descritivas do teste K-W entre média das 30 melhores disciplinas e IFC**

Variável	IFC	Descrição	Estat.	Std. Error	
Média das 30 disciplinas com melhor nota	EDL	Média	12,3433	,43633	
		95% Confidence Interval for Média	Lower Bound	11,4682	
			Upper Bound	13,2185	
		5% Trimmed Média	12,8342		
		Median	12,8000		
		Variance	10,281		
		Std. Deviation	3,20637		
		Minimum	,00		
		Maximum	15,93		
		Range	15,93		
		Interquartile Range	1,32		
		Skewness	-3,231	,325	
		Kurtosis	10,867	,639	
		PTE	Média	13,2924	,26772
	95% Confidence Interval for Média		Lower Bound	12,7248	
			Upper Bound	13,8599	
	5% Trimmed Média		13,2915		
	Median		13,2000		
	Variance		1,218		
	Std. Deviation		1,10384		
	Minimum		11,60		
	Maximum		15,00		
	Range		3,40		
	Interquartile Range		1,95		
	Skewness		,079	,550	
	Kurtosis		-1,113	1,063	
	Outros		Média	12,5693	1,0010 1
		95% Confidence Interval for Média	Lower Bound	10,4224	
			Upper Bound	14,7163	
		5% Trimmed Média	13,0048		
		Median	12,9000		
		Variance	15,030		
		Std. Deviation	3,87690		
		Minimum	,00		
		Maximum	17,30		
		Range	17,30		
Interquartile Range		2,30			
Skewness		-2,545	,580		
Kurtosis		8,759	1,121		

**Gráfico nº 27**  
**Normal Q-Q do IFC e da média das 30 melhores disciplinas**



**Gráfico nº 28**  
**Normal Q-Q sem tendência do IFC e da média das 30 melhores disciplinas**



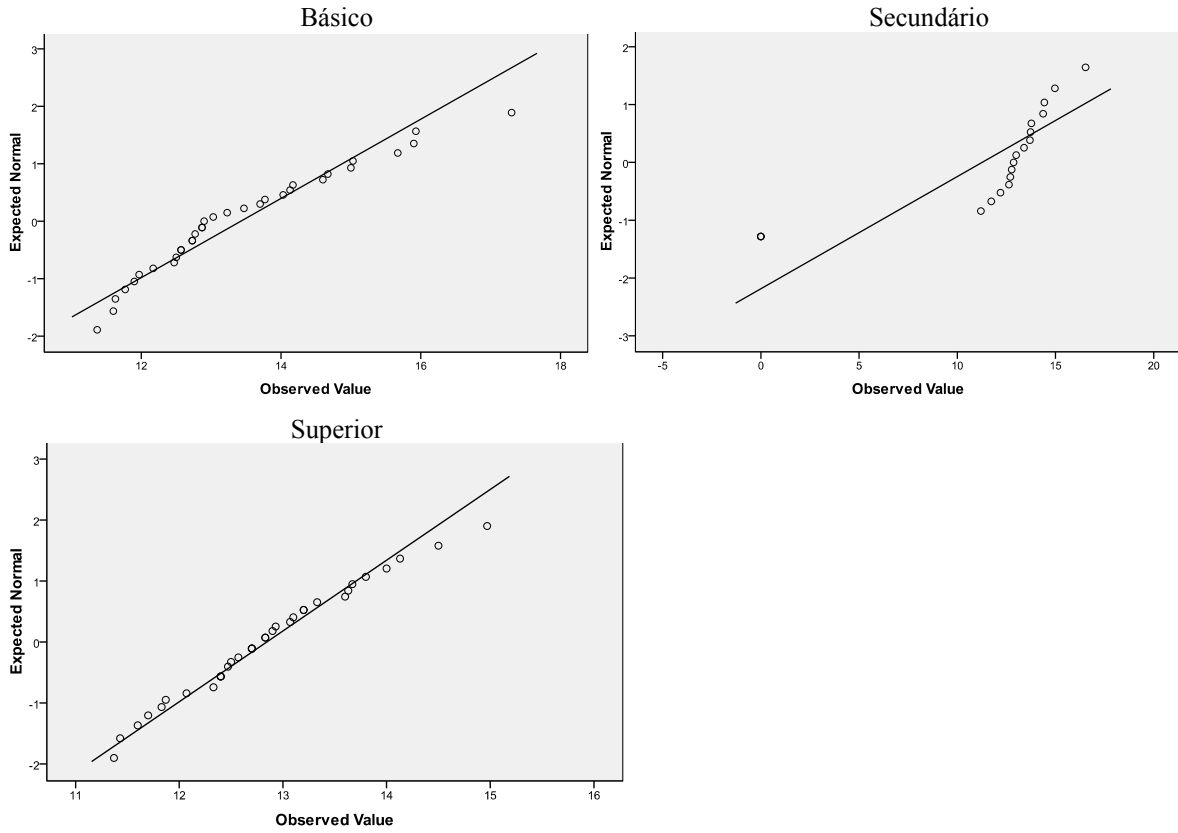
ANEXO N° XVI – TESTE À NORMALIDADE DA VARIÁVEL MÉDIA DAS 30 DISCIPLINAS COM MELHOR CLASSIFICAÇÃO E OS GRUPOS DE IFS.

**Tabela n° 87**  
**Estatísticas descritivas do teste K-W entre média das 30 melhores disciplinas e IFS**

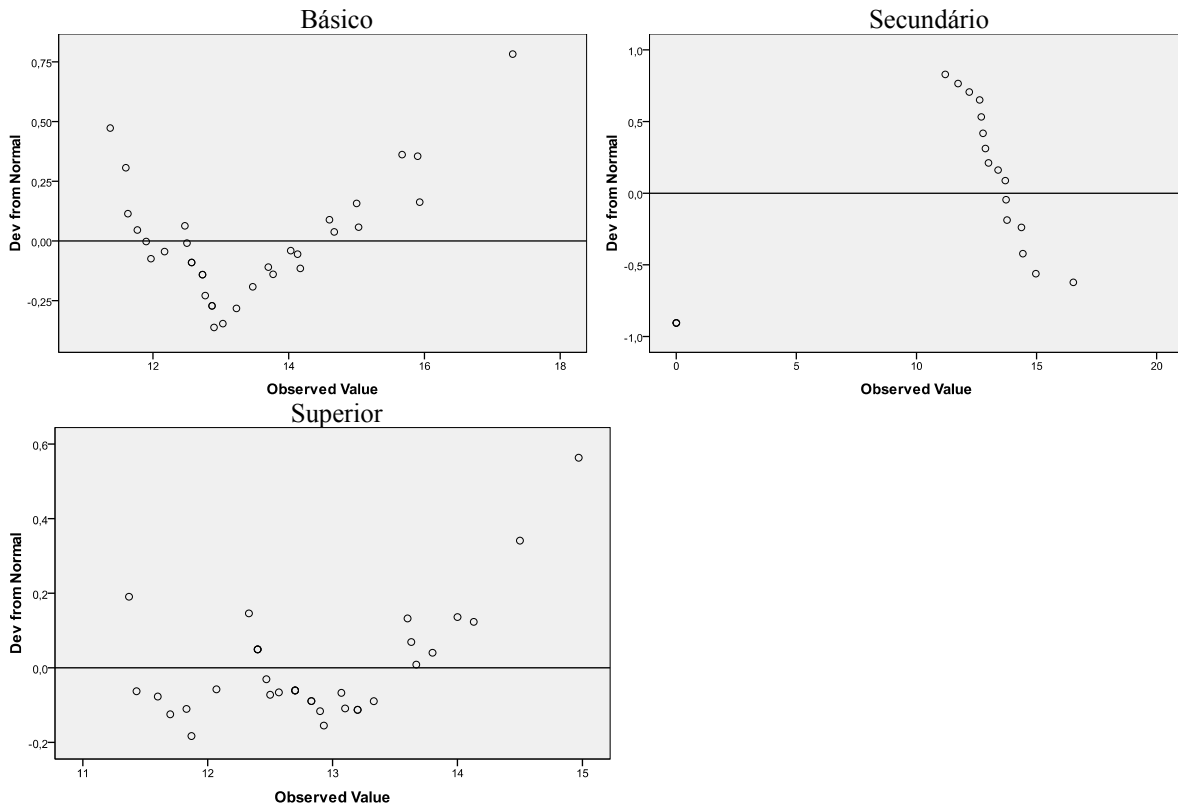
Variável	IFS	Descrição	Estat.	Std. Error	
Média das 30 disciplinas com melhor nota	Básico	Média	13,4248	,25245	
		95% Confidence Interval for Média	Lower Bound	12,9106	
			Upper Bound	13,9391	
		5% Trimmed Média	13,3487		
		Median	12,9000		
		Variance	2,103		
		Std. Deviation	1,45023		
		Minimum	11,37		
		Maximum	17,30		
		Range	5,93		
		Interquartile Range	1,90		
		Skewness	,818	,409	
		Kurtosis	,178	,798	
	Secundário	Média	11,2632	1,18162	
		95% Confidence Interval for Média	Lower Bound	8,7807	
			Upper Bound	13,7457	
		5% Trimmed Média	11,5963		
		Median	12,8700		
		Variance	26,529		
		Std. Deviation	5,15058		
		Minimum	,00		
		Maximum	16,53		
		Range	16,53		
		Interquartile Range	2,04		
		Skewness	-1,797	,524	
		Kurtosis	1,896	1,014	
	Superior	Média	12,8450	,14780	
		95% Confidence Interval for Média	Lower Bound	12,5443	
			Upper Bound	13,1457	
		5% Trimmed Média	12,8183		
		Median	12,7650		
		Variance	,743		
		Std. Deviation	,86182		
Minimum		11,37			
Maximum		14,97			
Range		3,60			
Interquartile Range		1,02			
Skewness		,399	,403		
Kurtosis		-,004	,788		



**Gráfico nº 29**  
**Normal Q-Q do IFS e da média das 30 melhores disciplinas**



**Gráfico nº 30**  
**Normal Q-Q sem tendência do IFS e da média das 30 melhores disciplinas**



**a – performance académica ~ dimensões de perfil cognitivo**

**Tabela n° 88**  
**Variáveis excluídas regressão método *stepwise*: performance académica ~ dimensões de perfil cognitivo**

Modelo	Beta In	t	Sig.	Correlação Parcial	Estatísticas de colinearidade			
					Toler.	VIF	Toler. Máx	
1	Teoricista	,401 <sup>a</sup>	4,654	,000	,401	,373	2,684	,373
	Activista	-,065 <sup>a</sup>	-1,115	,267	-,104	,954	1,048	,954
2	Activista	-,055 <sup>b</sup>	-1,017	,311	-,096	,952	1,050	,369

a. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo

b. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo, Teórico

Variável Dependente: Média das 30 melhores disciplinas do aluno

**b – percepção de qualidade ~ dimensões internas de percepção de qualidade**

**Tabela n° 89**  
**Regressão método simples: PQ ~ dimensões de perfil cognitivo + humor + performance académica**

Modelo		Coef. não estand.		Coef. estand.	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	,159	,566		,281	,779
	Teórico	,079	,027	,289	2,931	,004
	Reflexivo	,071	,026	,286	2,686	,008
	Pragmático	,009	,018	,029	,488	,627
	Activista	,008	,018	,028	,452	,652
	Como avalia o seu estado de espírito actual	,230	,096	,172	2,389	,019
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,109	,056	,194	1,960	,053

Variável Dependente: Média dos cinco itens avaliação global PQ

**Tabela nº 90**  
**Variáveis excluídas regressão método *stepwise*: PQ ~ dimensões de perfil cognitivo + humor + perf. acad.**

Modelo		Beta In	t	Sig.	Correlação Parcial	Estat. de colinearidade		
						Toler.	VIF	Tol. Máx.
1	Teórico	,386 <sup>a</sup>	4,192	,000	,367	,373	2,684	,373
	Pragmático	,043 <sup>a</sup>	,715	,476	,067	,982	1,018	,982
	Activista	,039 <sup>a</sup>	,629	,531	,059	,954	1,048	,954
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,331 <sup>a</sup>	3,535	,001	,316	,373	2,680	,373
	Como avalia o seu estado de espírito actual	,223 <sup>a</sup>	2,966	,004	,269	,596	1,677	,596
2	Pragmático	,067 <sup>b</sup>	1,171	,244	,110	,973	1,027	,369
	Activista	,049 <sup>b</sup>	,849	,398	,080	,952	1,050	,369
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,211 <sup>b</sup>	2,134	,035	,198	,313	3,194	,294
	Como avalia o seu estado de espírito actual	,190 <sup>b</sup>	2,671	,009	,245	,588	1,700	,318
3	Pragmático	,051 <sup>c</sup>	,923	,358	,087	,962	1,039	,318
	Activista	,026 <sup>c</sup>	,457	,648	,043	,929	1,077	,311
	Média das 30 melhores disciplinas do aluno	,195 <sup>c</sup>	2,018	,046	,188	,312	3,207	,264
4	Pragmático	,039 <sup>d</sup>	,709	,480	,067	,950	1,053	,262
	Activista	,039 <sup>d</sup>	,684	,495	,065	,918	1,089	,261
a. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo								
b. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo, Teórico								
c. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo, Teórico, Como avalia o seu estado de espírito actual								
d. Predictores no Modelo: (Constante) Reflexivo, Teórico, Como avalia o seu estado de espírito actual, Média das 30 melhores disciplinas do aluno								
Variável Dependente: Média dos cinco itens avaliação global PQ								

**Tabela nº 91**  
**Desvio padrão das variáveis utilizadas no modelo percepção de qualidade~dimensões internas**

	n	Desvio padrão
Reflexivo	128	2,882
Teórico	128	2,546
Média das 30 melhores disciplinas do aluno	116	1,257
Como avalia o seu estado de espírito actual	129	0,513