

FERNANDA ELISABETE OLIVEIRA BORGES

**SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Orientador: Professor Doutor Paulo Sequeira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

FERNANDA ELISABETE OLIVEIRA BORGES

**SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Dissertação apresentada para obtenção do

Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação – Educação
Especial conferido pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Paulo Sequeira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

A satisfação está no esforço e não apenas na realização final. (Mahatma Gandhi, sd)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela possibilidade de crescer.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Sequeira, que me ajudou na elaboração desta Dissertação, com a disponibilidade incondicional; pelo seu feedback incisivo que trouxe mais rigor e clareza ao meu trabalho e pela autonomia concedida dentro do processo de orientação. Pois sem esse apoio teria sido muito difícil a conclusão desta dissertação.

Aos colegas do Mestrado em Educação Especial, pela troca de experiências e pela disponibilidade demonstrada na recolha de dados.

A todos os amigos que estiveram ao meu lado, pelo incentivo e carinhos prestados.

Aos meus pais por me incentivarem e tomado conta da minha filha, para eu poder fazer este trabalho.

Ao meu marido pela ajuda disponibilizada e acompanhamento na execução do trabalho e à minha filha pela força que me deu nos momentos mais difíceis.

À Escola Superior de Educação Almeida Garrett e ao ISCIA pela oportunidade que me deram de adquirir um novo estatuto profissional.

RESUMO

Percebendo os aumentos expressivos no número de cursos de pós-graduação na área de Educação Especial, esta dissertação tem como objectivo problematizar a satisfação dos alunos em relação ao curso de Pós graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião. Neste sentido, escolheu-se a 1.^a e 6.^a edição como objecto de análise para este trabalho.

A satisfação dos consumidores/clientes não é uma opção organizacional, mas uma questão de sobrevivência para qualquer instituição de ensino ou organização. As empresas que promovem educação, procuram a satisfação dos seus alunos quanto ao curso que eles oferecem a fim de identificar indicadores que favoreçam a melhoria no ensino. A finalidade deste trabalho consiste em entender qual das edições está mais satisfeita, com que aspectos e porquê. Para tal foi aplicado um questionário, entre Março e Abril de 2011, envolvendo itens para avaliação da satisfação do curso a uma amostra de 48 alunos, 25% de cada edição.

O presente trabalho constitui um estudo exploratório sobre a satisfação dos discentes com o estudo pós-graduado em Educação Especial, visando os principais aspectos associados. Os resultados obtidos permitiram perceber que a 1.^a edição encontra-se globalmente mais satisfeita do que a 6.^a edição.

Palavras-chave: Satisfação discente; Ensino Superior; Avaliação; Qualidade.

SUMMARY

Realizing the significant increase in the number of graduate courses in special education, this paper aims to discuss the student's satisfaction about the ISCIA's (pole Baião) Masters Degree in Special Education - cognitive and motor domain. For this purpose, the first and 6th editions were selected as object of analysis for this work.

Consumer/customer satisfaction is not an organizational option, but a matter of survival for any educational institution or organization. Companies that promote education, seek satisfaction of their students on the course they offer in order to identify trends that encourage improvement in teaching. The purpose of this work is to understand what issues obtain more satisfaction among the students, and why does that happen. For this purpose a questionnaire was administered between March and April 2011, involving assessment items to the satisfaction of the course to a sample of 48 students, 25% of each edition.

This exploratory study represents an exploratory approach on student's satisfaction with post-graduate study in Special Education, and the general results shows different levels of satisfaction since the first edition students appear more satisfied than the 6th edition students.

Keywords: Student satisfaction; Higher Education, Assessment, Quality.

ABREVIATURAS

ISCIA	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
PGEE	Pós graduação em Educação Especial
MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Award
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
QSA	Questionário de Satisfação Académica
CIPES	Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior
FEDRAVE	Fundação para o Estudo e Desenvolvimento da Região de Aveiro
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
E3S	Espaço Europeu de Ensino Superior
CSE	Cursos Superiores Especializados
CCPFC	Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
MTI	Métodos e técnicas de investigação e análise em educação
DCD	Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica
MOC	Modelos de organização curricular em educação especial
DAI	Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial
NDC	Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras
NPI	Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais
NPM	Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras
ADA	Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais
PRO	Projecto

ÍNDICE

EPÍGRAFE.....	Erro! Marcador não definido.
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iv
SUMMARY	v
ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO I - A QUALIDADE E O ENSINO SUPERIOR	5
1.1 BREVE PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR	6
1.2. A QUALIDADE E O ENSINO SUPERIOR	8
1.2.1. A evolução do conceito de Qualidade	8
1.2.2. A Qualidade nos serviços	12
1.2.3. A Qualidade no Ensino Superior	18
1.2.4. A Gestão da Qualidade no Ensino Superior	21
CAPÍTULO II - A SATISFAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR	25
2.1 A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR E A SATISFAÇÃO DO CORPO DOCENTE	26
2.2 A SATISFAÇÃO DO ESTUDANTE	27
2.2.1. A Satisfação como indicador da Qualidade do serviço educativo.....	27
2.2.2. A Satisfação e a sua medição	29
2.2.3. Argumentos contra e a favor da validade da informação proveniente dos estudantes	33
2.3. A SATISFAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	36
2.4. O DISCENTE E A SATISFAÇÃO	39
2.5. A SATISFAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO	41
2.6. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA E A SATISFAÇÃO	42
2.7. SATISFAÇÃO/ EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO FREQUENTADO	43

2.8. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	45
CAPÍTULO III - INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO (ISCIA)	47
3.2. HISTÓRIA DO ISCIA	49
3.3. DIRECÇÃO DO ISCIA	50
3.4. CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO	50
3.5. CONSELHO PEDAGÓGICO.....	51
3.6. SERVIÇOS.....	51
3.6.1 Secretaria	51
3.6.2 Gabinete de Comunicação	51
3.6.3 Laboratório Multimédia.....	51
3.7. METODOLOGIA DE ENSINO.....	52
3.8. FORMAÇÃO	52
3.8.1 Cursos disponíveis:.....	53
3.9. PÓS-GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO.....	53
3.9.1. Pós-Graduações/ Especialização em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor	54
3.9.1.1. Destinatários	54
3.9.1.2. Estrutura do Curso	55
3.9.1.3. Plano Curricular.....	55
CAPÍTULO IV- PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR – PÓLO DE BAIÃO	56
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DE BAIÃO	57
4.1.1 Localização geográfica	58
4.2. PÓLO DE BAIÃO	59
4.3. CARACTERIZAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO DA PÓS - GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO EM BAIÃO	60
4.4. CARACTERIZAÇÃO DA 6ª EDIÇÃO DA PÓS – GRADUAÇÃO / ESPECIALIZAÇÃO EM BAIÃO.....	60
4.5. UNIDADES CURRICULARES	61
4.5.1. FORMAÇÃO GERAL	61
4.5.1.1 Métodos e Técnicas de Investigação e Análise em Educação (MTI).....	61
4.5.1.2. Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD).....	61

4.5.2. FORMAÇÃO ESPECÍFICA	62
4.5.2.1. Modelos de organização curricular em educação especial (MOC)	62
4.5.2.2 Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI)	63
4.5.2.3. Neuropsicologia das dificuldades cognitivas e motoras (NDC).....	63
4.5.2.4. Necessidades educativas especiais e perturbações físico motoras (NPM)	64
4.5.2.5.Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI)	64
4.5.2.6. Ajudas Técnicas e Adaptações Tecnológicas para as Necessidades Educativas Especiais (ADA).....	65
4.5.2.7 Projecto.....	65
PARTE II – PARTE PRÁTICA.....	66
CAPÍTULO V – PARTE PRÁTICA	67
5.1. METODOLOGIA.....	68
5.2 – PROBLEMA	69
5.3 – OBJECTIVOS	69
5.4 - HIPÓTESES	69
5.5 – VARIÁVEIS.....	70
5.6. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	70
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	71
6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	72
CAPÍTULO VII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	112
7 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	113
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO	124
8 - CONCLUSÃO	125
8.1 Limitações do Estudo	127
8.2 Linhas futuras de investigação	127
BIBLIOGRAFIA	128
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PGEE	i

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género	74
Gráfico 2 – Idade	74
Gráfico 3 – Tempo de Serviço.....	75
Gráfico 4 – Situação Profissional	75
Gráfico 5 – Motivos para a inscrição na Pós- Graduação em Educação Especial	76
Gráfico 6 – Aspectos relativos à escolha do Curso	77
Gráfico 7 – Aspectos relativos à escolha da Instituição	78
Gráfico 8 – Opinião acerca do ISCIA	79
Gráfico 9 – Avaliação global do Curso de PGEE	80
Gráfico 10 – Avaliação global dos Professores que leccionaram o curso de PGEE	80
Gráfico 11 – Percepção sobre o Curso de PGEE.....	81
Gráfico 12 – Satisfação com o Curso de PGEE	82
Gráfico 13 – Avaliação do Curso de PGEE	84
Gráfico 14 – Satisfação com a Aprendizagem	85
Gráfico 15 – Satisfação com o Ensino.....	86
Gráfico 16 – Avaliação de Métodos e técnicas de investigação e análise em educação (MTI)	88
Gráfico 17 – Avaliação do Docente de MTI	89
Gráfico 18 – Avaliação de Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD)..	90
Gráfico 19 - Avaliação do Docente de DCD.....	91
Gráfico 20 – Avaliação de Modelos de organização curricular em educação especial (MOC)	92
Gráfico 21 – Avaliação do Docente de MOC.....	93
Gráfico 22 – Avaliação de Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI)	94
Gráfico 23 – Avaliação do Docente de DAI.....	95
Gráfico 24 – Avaliação de Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras (NDC).....	96
Gráfico 25 – Avaliação do Docente de NDC	97
Gráfico 26 – Avaliação de Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI)	98

Gráfico 27 – Avaliação do Docente de NPI	99
Gráfico 28 – Avaliação de Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras (NPM).....	100
Gráfico 29 – Avaliação do Docente de NPM	101
Gráfico 30 – Avaliação de Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (ADA).....	102
Gráfico 31 – Avaliação do Docente de ADA	103
Gráfico 32 – Avaliação de Projecto.....	104
Gráfico 33 – Avaliação do Docente de Projecto	105
Gráfico 34 – Expectativas em relação ao mercado de trabalho, na área de Educação Especial	106
Gráfico 35 – Satisfação global com a PGEE	107
Gráfico 36 - Satisfação global com o Apoio Administrativo	107
Gráfico 37 – Satisfação global com a Coordenação do Curso	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação das acções a implementar face aos resultados com o cruzamento das respostas da importância com as da satisfação	23
Tabela 2 – Cursos leccionados no ISCIA	53
Tabela 3 – Unidades Curriculares	55
Tabela 4 - Aspectos que os ex. alunos mais apreciaram relativamente à PGEE	109
Tabela 5 - Aspectos que os ex. alunos menos apreciaram relativamente à PGEE	110
Tabela 6 – Correlação entre a avaliação global e parciais de satisfação da pós graduação ...	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do concelho de Baião	58
Figura 2 – ISCIA polo de Baião	59

INTRODUÇÃO

Peter Drucker, quando se refere à aprendizagem vitalícia, afirma que esta deve ser “atraente e trazer em si uma grande satisfação” (1993, p.156). Assim, neste trabalho, a satisfação discente é considerada um aspecto crucial, não apenas na aprendizagem vitalícia, mas em qualquer forma de aprendizagem, inclusive nos cursos de Pós-graduação.

Na avaliação discente de cursos superiores a satisfação adquire um papel significativo, na medida em que resulta de um julgamento formulado a partir da realidade percebida. A avaliação, através da satisfação, deveria ser mais utilizada nos cursos de Pós-graduação em Educação Especial “PGEE”, tendo em conta o aumento expressivo do número de cursos de Pós-graduação nessa área no país, em parte porque se acredita que proporcione uma mais rápida e fácil colocação no mercado de trabalho, o que gera optimismo e motivação nos estudantes.

Assim, esta dissertação de mestrado tem como objectivo problematizar a satisfação dos alunos em relação ao curso de PGEE – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração “ISCIA”, pólo de Baião. Desta forma, o problema de pesquisa desta dissertação é saber se há diferenças entre a satisfação dos alunos da 1ª edição e os da 6ª edição quanto ao curso ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião. Logo, o objectivo primordial deste estudo é entender qual das edições está mais satisfeita com o estudo Pós-graduado em Educação Especial, e com os principais aspectos associados.

A competitividade no cenário económico e social tem estimulado profissionais recém- formados ou com grande experiência de mercado a qualificarem-se e a reciclarem os seus conhecimentos de maneira geral. Este fenómeno é explicado tanto pelo aumento do número de matriculados em cursos de Pós graduação/Especialização no país quanto pela procura de colocação no mercado de trabalho noutra área.

“Actualmente os indivíduos estão cada vez mais exigentes, quer seja quando são estimulados a adquirir certo produto para satisfazer suas necessidades ou quando buscam um nível de instrução. A satisfação dos consumidores/clientes não é uma opção organizacional, mas uma questão de sobrevivência para qualquer instituição de ensino ou organização. A gestão empresarial necessita conduzir o processo para a busca contínua da satisfação do consumidor, pois é um dos resultados primordiais de um atendimento de boa qualidade. As empresas que promovem educação, também buscam a satisfação de seus

alunos quanto ao curso que eles oferecem a fim de identificar indicadores que favoreçam a melhoria no ensino” (Bortolotti; Sousa Junior; Moreira Junior; Andrade, 2010).

Introduzidos no contexto de mudanças e transformações, técnicas, sociais e económicas, enfatiza-se a importância de encontrar novas metodologias que proporcionem condições para que essas áreas se desenvolvam e, a avaliação tem sido um meio que apresenta uma maior eficácia e eficiência nessas transformações (Bortololotti; Sousa Junior; Andrade, 2009).

Avaliação, no sentido de medição, compreende tanto a avaliação de desempenho, como também avaliação da satisfação por um serviço, ou seja, a preferência por determinado produto (Bortololotti; Sousa Junior; Andrade 2009).

Evrard (1994) ratifica também que as informações obtidas por meio da avaliação da satisfação são utilizadas para traçar a estratégia de melhoria da qualidade e para implantar acções que efectivamente melhorem a satisfação e, também, a compreensão dos processos de formação da satisfação é empregada como ferramentas para a tomada de decisão.

A satisfação e a motivação são aspectos determinantes nas escolhas e estratégias adoptadas pelas pessoas ao longo da vida e passam a influenciar significativamente o envolvimento, comprometimento, dedicação e realização nas experiências quotidianas dos indivíduos. Considera-se que a satisfação e a motivação dos estudantes por uma disciplina, na realidade escolar, tornam-se factor imprescindível para o envolvimento efectivo no processo ensino-aprendizagem (López e González, 2001; Folle, Pozzobon e Brum, 2005).

López & Gonzáles (2001) definem a satisfação ou insatisfação dos alunos com as aulas como um estado psicológico expresso pelo resultado de vivências afectivas entre os pólos positivos e negativos (agradável-desagradável), na medida em que o objecto da actividade dê respostas às suas necessidades e corresponda aos seus motivos e interesses, sendo que as qualidades gerais das vivências afectivas se relacionam precisamente com esses pólos.

Folle, Pozzobon e Brum (2005), destacam a importância de diagnósticos quanto à acção docente e ao seu reflexo na satisfação e motivação dos alunos. A importância que possui, no contexto escolar, a identificação dos modelos de ensino utilizados pelos professores para ministrarem as suas aulas; da satisfação ou insatisfação que estes proporcionam aos alunos, bem como dos motivos que a expliquem.

A metodologia usada foi um inquérito por questionário a alunos que frequentaram a PGEE - Domínio Cognitivo e Motor, no pólo de Baião, referentes à 1.^a e 6.^a edições.

Consideramos um tema pertinente, na medida em que é importante saber se os alunos estão satisfeitos ou não com o curso que estão a frequentar bem como com as condições que lhes são oferecidas. Assim, poderá existir um ajuste na qualidade do curso em questão.

No sentido de dar resposta à problemática em estudo, dividimos a presente dissertação em duas partes:

Na primeira parte, procedemos à pesquisa bibliográfica através de obras de vários autores onde constam conceitos e teorias explicativas, autores esses que têm estudado a qualidade do ensino superior e o grau de satisfação dos discentes em relação a um curso frequentado. Desta forma, esta dissertação está estruturada por capítulos e subcapítulos. Assim o primeiro Capítulo refere-se à Qualidade do Ensino Superior, tendo por finalidade apresentar uma breve discussão sobre a qualidade dos serviços prestados. No Capítulo seguinte aborda-se a Satisfação no Ensino Superior, que tem por objectivo mostrar quais os aspectos mais relevantes para um estudante estar satisfeito/insatisfeito com um curso. No terceiro Capítulo faz-se uma caracterização do ISCIA referindo todos os aspectos inerentes ao mesmo. No seguinte Capítulo é feita referência à PGEE - Domínio Cognitivo e Motor, no pólo de Baião e respectiva caracterização. Neste Capítulo também se faz referência às Unidades Curriculares e respectiva caracterização.

A segunda parte desta dissertação consiste no projecto de investigação, onde constam dados referentes à metodologia e procedimentos a respeitar, à amostra de estudo, à investigação, ao instrumento de recolha de dados, às suas técnicas e à análise e discussão dos resultados obtidos. Aqui o leitor entenderá o perfil dos alunos e os resultados sobre a satisfação dos mesmos em relação ao curso frequentado. Por fim, na conclusão são apresentadas as principais implicações do estudo na actividade de ensino de Pós-graduação.

As normas usadas ao longo deste trabalho são a Norma APA.

Assim, pretendemos dar o nosso contributo para a criação de estratégias que ajudem a melhorar a aprendizagem dos estudantes. Pretendemos, também, dar instrumentos aos docentes do curso que permitam auxiliar nos esforços para uma busca de maior satisfação dos estudantes, de forma a reduzir o desencontro entre as expectativas dos mesmos e o que a instituição oferece. O não atendimento dessas expectativas pode gerar desempenho mais baixo, integração mais reduzida, insucesso e, em alguns casos, até mesmo o abandono do curso (Schleich; Polydoro; Santos, 2006).

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A QUALIDADE E O ENSINO SUPERIOR

1.1 BREVE PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR

Até meados do século XX, as instituições de Ensino Superior desempenhavam um papel fulcral no âmbito da identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura, bem como na transmissão de valores (Magalhães, 2000a; Amaral, 2000).

No entanto, nos últimos 30 anos, deram-se profundas alterações políticas, económicas e sociais no nosso país. Estas alterações reflectiram-se no modo de relacionamento entre as instituições de Ensino Superior, o Estado e a sociedade, tornando assim mais complexo o campo de actuação do Ensino Superior. Deu-se a expansão deste ensino a públicos mais vastos e heterogéneos e, consequentemente as instituições de Ensino Superior passaram a ter uma maior visibilidade social bem como dos seus resultados (Magalhães, 2000b).

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986, veio exigir uma maior qualificação dos recursos humanos. Este facto levou à tomada de consciência de que um dos grandes obstáculos à modernização e aumento da competitividade do país era o baixo nível educativo possuído pela nossa população.

Uma das medidas adoptadas pelo governo, quer para combater esta baixa escolaridade quer para responder à pressão social, foi aumentar a escolaridade no Ensino Secundário e abolir, em 1989, o carácter selectivo dos exames de acesso ao Ensino Superior, aumentando muito e rapidamente o número de candidatos e de estudantes (Direcção Geral do Ensino Superior, 1999).

Como resposta a este aumento da procura dá-se a expansão do sistema de Ensino Superior. Esta expansão do sistema foi concretizada através da criação de novas Universidades públicas, da criação do ensino Politécnico público e do desenvolvimento de instituições de ensino privadas (universitário e politécnico) e concordatário. Recorde-se que até esta data, o Ensino Superior era quase exclusivamente leccionado em quatro Universidades em todo o país.

Contudo, mesmo com grande participação de iniciativas privadas, esta enorme expansão do sistema educativo, exigiu um esforço nacional ao nível financeiro. Embora o país tenha tido apoios externos, através de empréstimos do Banco Mundial e de fundos da Comunidade Económica Europeia, que ainda hoje são uma importante fonte de financiamento, foi necessário o Estado reequacionar os critérios de financiamento destas instituições.

Até então, de igual modo que todas as outras instituições do Estado, o orçamento de funcionamento de cada instituição de Ensino Superior baseava-se no seu orçamento histórico, isto é, as instituições eram financiadas em função das despesas que apresentavam no ano anterior.

A partir de 1994, o orçamento destas instituições passou a ser determinado através da aplicação de uma fórmula que incorpora indicadores de funcionamento. Embora a finalidade desta fórmula para o financiamento fosse incentivar a rentabilização dos recursos por parte destas instituições, este era considerado pelas instituições insuficiente para a implementação da melhoria das condições do ensino que lhes estava a ser simultaneamente exigida.

Em 1997, surge a Lei de Financiamento do Ensino Superior que reintroduz o pagamento de propinas, cuja verba foi inicialmente considerada para ser aplicada na melhoria da qualidade destas instituições (Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro). Esta verba é incorporada nas receitas próprias do orçamento atribuído a estas instituições.

Para acompanhar este esforço solicitado à população, houve um forte aumento das verbas provenientes do orçamento do estado para apoiar os estudantes. Deste modo, o estado passa a atribuir-lhes benefícios, através da Acção Social do Ensino Superior, relativamente a diversos factores considerados importantes para a qualidade educativa, como sejam bolsas de estudo, acesso à alimentação e alojamento, acesso à saúde e apoio a actividades culturais e desportivas.

Esta medida, que se mantém ainda nos nossos dias (Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro), vem no cumprimento do artigo 73.º da nossa Constituição (Teodoro, 1982), onde está consagrada a “democratização da educação”, e na aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro), que refere a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior, tornando deste modo possível que os indivíduos mais carenciados também a ele possam aceder.

Ainda, face à diminuição de recursos financeiros, os governos tentam combater a ineficiência e ineficácia do controlo estatal através da flexibilização deste sistema de ensino. Inicia-se uma evolução do quadro legislativo e organizativo das instituições de Ensino Superior, sendo-lhes concedida uma maior autonomia.

A actuação do estado passa de um modelo de controlo para o de regulação. Este modelo pode ser definido como “os esforços do governo para conduzir as decisões e as acções e actores específicos da sociedade de acordo com os objectivos definidos pelo governo e usando os instrumentos que o governo tem ao seu dispor” (Amaral, 2000).

Um dos instrumentos utilizado pelo governo para esta regulação, foi o da emanção de regulamentação sobre a estrutura deste sistema de ensino, inicialmente estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, na qual se define uma organização binária do sistema (Universidades e Politécnicos, de natureza pública ou privada). Posteriormente, em 1997, esta Lei é alterada (Lei n.º115/97 de 19 de Setembro), introduzindo a possibilidade a estes dois subsistemas de conferirem os graus de bacharel e de licenciado.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, conjugada com posterior regulamentação, altera o modelo de gestão destas instituições e define, para as instituições de Ensino Superior públicas (Universidades, em 1988, e Institutos Politécnicos, em 1990) e privadas (em 1994), os diferentes graus de autonomia pedagógica, científica e administrativa (Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro).

Os governos passaram então a controlar somente as variáveis consideradas importantes para a gestão deste sistema de ensino como os custos por estudante, o número de estudantes admitidos, as taxas de retenção e o número de graduados produzidos (Amaral, 2000).

A autonomia concedida pelos governos às instituições de Ensino Superior teve como intuito incentivá-las a adoptarem modelos de gestão, que atendessem mais ao ambiente social e económico envolvente, acompanhando e respondendo rapidamente às mudanças surgidas no seu nicho ecológico.

Assim, face ao novo contexto em que se inserem, estas instituições procuram encontrar novos modelos de gestão que lhes permitam optimizar os seus resultados bem como obter novas fontes de financiamento.

1.2. A QUALIDADE E O ENSINO SUPERIOR

1.2.1. A evolução do conceito de Qualidade

Não existe uma definição única e universal sobre o conceito de Qualidade, mas sim várias definições de acordo com as circunstâncias. Estas definições da qualidade têm sido propostas, muitas vezes, como resposta à evolução e mudanças da procura no mercado, existindo na literatura uma relação entre a qualidade e os resultados das instituições. Como alguns autores (Harvey, 2003; Clemes, 2001; Parasuraman,1985) referem, a qualidade tem sido demonstrada como um importante elemento estratégico para as instituições ampliarem o seu mercado de actuação bem como na diminuição dos seus custos ao nível da produção e no aumento da sua produtividade.

Enquanto conceito, a qualidade existe há milénios. Já na Grécia antiga, segundo Pirsig (1974), os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, entre outros, referem “excelência” como “a mais elevada forma, a melhor ideia”.

Com o desenvolvimento da indústria e da actividade comercial, a atenção das empresas para a captação de quotas de mercado centra-se na óptica do cliente, uma vez que será ele quem tomará a decisão final sobre o consumo ou a aquisição dos seus serviços ou produtos. Neste contexto Abbott (1974), define qualidade como sendo “um valor”, uma vez que é através de um juízo de valor sobre o serviço ou produto que o cliente baseia a sua tomada de decisão.

A definição de Crosby (1979), de produtos “conforme especificações” capazes de satisfazer o cliente desenvolveu-se a par da fabricação de produtos em série, antes da Segunda Guerra Mundial. Neste período, em que a procura do mercado era muito superior à da oferta, eram somente identificadas as características físicas do produto passíveis de serem medidas e controladas objectivamente. A identificação destas características físicas tornava fácil a verificação da existência, ou não, de conformidade no produto final relativamente às especificações pré-definidas e, consequentemente, a determinação da existência, ou não, de qualidade no produto.

No entanto, por volta dos anos cinquenta, o aumento da oferta e, concomitantemente, da concorrência tornou o mercado mais exigente relativamente à qualidade dos produtos, passando os consumidores a considerar a utilidade e a adequação dos produtos ou serviços a adquirir.

Neste contexto, Juran (1988) define o termo de qualidade, aplicado a produtos ou serviços, como satisfazer as necessidades do cliente e livre de defeitos, e afirma que o produtor ou prestador de serviços necessita de saber o que o cliente quer, ou procura, para ser capaz de conceber o produto ou serviço “adequado ao uso”.

Ainda, neste período, surgem os primeiros estudos de mercado sobre a identificação do que o consumidor procura e dá-se um grande desenvolvimento das técnicas de quantificação do controlo de qualidade aplicado à indústria, tendo sido desenvolvidas várias ferramentas para maximizar a produção para que o produto fosse conforme as especificações pré-definidas (Deming, 1982; Ishikawa, 1985; Juran, 1988). Mas, o aumento da competição nos mercados internacionais levou a indústria a mudar do modelo centrado no produto para o modelo centrado no desenho e avaliação do processo. Neste novo sistema de produção o processo de fabricação é dividido em etapas existindo no fim de cada uma delas uma

inspecção ao produto para verificar se este pode, ou não, passar para a etapa seguinte. Embora este sistema tenha permitido diminuir as não conformidades do produto final não diminuiu, no entanto, os custos associados à reposição da conformidade ao longo do sistema produtivo. Surge então, a ideia de que somente através do envolvimento dos operários na concepção e na melhoria contínua do processo produtivo se poderia diminuir a não conformidade ao longo deste processo.

Contudo, nos últimos anos, o grande desenvolvimento e impacto da área de serviços no mercado económico, assim como a incapacidade de se poderem aplicar as técnicas do controlo de qualidade da indústria aos serviços, fez com que fosse separada a operacionalização do conceito de qualidade quando aplicado aos serviços ou quando aplicado aos produtos.

Passa então a ser aplicada a definição de qualidade do serviço como a extensão em que o serviço “vai ao encontro ou excede as expectativas do cliente” (Zeithaml, 1981; Gronroos, 1982:16; Parasuraman, 1985), ou como “o conjunto das características de uma entidade que lhe conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas” do cliente (Norma Portuguesa, 1997). Este conceito de qualidade relaciona-se com o conceito da satisfação dos indivíduos não só para as necessidades sentidas e expressas, mas também para aquelas que estes sentem como reais no presente ou no futuro. Assim, o conceito de avaliação da qualidade que evoluiu na Indústria de um conceito retrospectivo para um modelo proactivo é nesta forma aplicado directamente aos Serviços.

No seu estudo, Reeves e Bednar (1994), fazem uma breve análise sobre os pontos fortes e fracos de algumas destas definições da qualidade que ainda hoje continuam a ser utilizadas.

Relativamente à definição de qualidade como “excelência” Reeves e Bednar (1994), consideram que a qualidade é reconhecida quando fornece ou produz o que é considerado como excelente. No entanto, como estes autores explicam, o atributo varia ao longo do tempo, tornando deste modo, difícil medir e comparar a qualidade prospectivamente.

Quanto à definição de qualidade considerada como “valor” também estes autores (Reeves e Bednar, 1994) afirmam que esta inclui múltiplos atributos do produto ou serviço, nomeadamente o preço e a durabilidade, perspectiva esta que permite comparar diferentes objectos ou experiências. Contudo, embora se possa identificar como os produtos ou serviços são percebidos pelo cliente e como são baseadas as suas tomadas de decisão, existe dificuldade na identificação das componentes da qualidade do produto ou serviço que serão

importantes para o cliente como também esta apreciação pode variar de indivíduo para indivíduo. Isto é, o preço pode ser um factor importante num julgamento de valor para a compra de um jornal, mas pode ser um factor menos importante numa situação de procura de formação como também o que é melhor para um indivíduo pode não o ser para outro.

Relativamente a podermos avaliar a qualidade “conforme as especificações”, estes mesmos autores (Reeves e Bednar, 1994) referem que é uma definição que na sua operacionalização permite a utilização de medidas objectivas sendo, deste modo, mais fácil à direcção de uma empresa implementar as acções necessárias para aumentar a sua eficiência e competitividade. No entanto, estes autores consideram que esta definição é difícil de aplicar aos serviços, uma vez que nos serviços a avaliação da qualidade se baseia na percepção do cliente sobre o desempenho da prestação do serviço o que é, por sua vez, uma medida subjectiva.

Ainda, segundo Reeves e Bednar (1994), a definição de “cumprir ou exceder as expectativas do cliente” embora permita detectar as alterações do mercado na procura do serviço é uma definição difícil de se medir. Várias razões são apontadas para esta dificuldade, como seja diferentes clientes ponderarem os vários atributos do produto ou serviço de diferentes formas, o facto de muitas vezes o cliente não saber o que é melhor para ele como também, e em muitos serviços, só após o consumo o cliente será capaz de avaliar em que medida o produto ou serviço foi ao encontro das suas expectativas (Gronroos, 1982; Parasuraman, 1985; Sirvanci, 1996). Neste contexto a definição da missão de uma empresa, primeira determinante da sua existência e ponto essencial na definição dos sistemas de qualidade, torna-se o padrão último e primeiro da avaliação da Qualidade.

Em síntese, verificamos que o conceito de Qualidade tem sido definido ao longo dos tempos como sendo um “valor” (Abbott, 1955), “conforme especificações” (Crosby, 1979), “ajustado à utilização” (Juran, 1988), “ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente” (Crosby, 1979; Gronroos, 1982; Parasuraman et al., 1985;) e “conjunto das características de uma entidade que lhe conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas do cliente” (Norma Portuguesa, 1997) entre outras.

Pela análise da evolução da qualidade aplicada ao negócio, e como refere Garvin (1988), podemos também afirmar que o movimento da qualidade tem passado por três fases, a inspecção, o controlo estatístico e a garantia da qualidade, encontrando-se actualmente na quarta fase designada, por este autor, como gestão estratégica. Para o surgimento desta última

fase, a gestão estratégica, contribuiu muito para o desenvolvimento da área dos serviços nos últimos anos, e o seu impacto económico nos países desenvolvidos.

Desta forma, o termo qualidade representa a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todos os “stakeholders” (entidades significativas na existência da empresa e também da excelência organizacional da empresa).

Verificamos que para além de ser importante definir qualidade, conceito sobre o qual existem várias perspectivas, é também importante identificar a relevância dos tipos e dimensões da qualidade de modo a ser possível operacionalizar este conceito e, consequentemente, avaliá-lo. No entanto, definir qualidade nos seus variados aspectos não é uma tarefa fácil, uma vez que é um conceito que tem acompanhado a evolução económica e social ao longo dos tempos bem como possui várias definições aplicadas, ainda hoje, e como referimos anteriormente, em consonância com o contexto.

1.2.2. A Qualidade nos serviços

Podemos encontrar na bibliografia múltiplas definições de serviço, existindo consenso sobre as características que este possui.

Gronross (1994) afirma que um serviço é uma actividade ou uma série de actividades, que se apresenta como solução para os problemas do cliente e que, normalmente, surge da interacção que se realiza entre o cliente e o prestador do serviço.

Por sua vez, Kotler (1998) define serviço como sendo qualquer acto ou desempenho, essencialmente intangível, que uma parte pode oferecer a outra e que não tem como resultado a propriedade de algo, podendo ser simultaneamente produzido e consumido.

Os serviços são, assim, considerados por diferentes autores como possuidores de características que os diferenciam dos bens. Algumas destas características são o serem intangíveis, heterogéneos, inseparáveis e perecíveis (Santiago, sd; Sasser, 1978; Crosby, 1979; Parasuraman et al, 1985).

O serem intangíveis significa que não podem ser vistos, sentidos, provados, ouvidos ou cheirados antes de serem comprados uma vez que os serviços são desempenhos (Kotler,1998).

O serem heterogéneos advém do facto do cliente estar envolvido na produção de muitos serviços, com a interacção entre o fornecedor e o cliente a afectar o resultado final, dependendo de quem, quando e onde são prestados (Parasuraman et al., 1985; Bowen, 1988).

No entanto, estas características tornam difícil a demonstração dos atributos de um serviço o que dificulta quer a compreensão de como os consumidores percebem e avaliam a sua qualidade quer o controlo deste processo por parte das instituições. Isto explica o esforço conceptual feito por muitos investigadores para entender a natureza (Cliff, 1994) e identificar as dimensões da qualidade dos serviços (Parasuraman et al., 1985), para deste modo poderem avaliá-la (Taylor, 1996).

Lewis e Booms (1983), definem a qualidade de um serviço como a prestação do serviço que vai de encontro às expectativas do cliente.

A qualidade de um serviço é referida por Cliff (1994) como um juízo do cliente (uma atitude), resultante da comparação entre as suas expectativas e a sua percepção sobre o desempenho do serviço.

Segundo Cliff (1994), o cliente é a pessoa ou organização que directamente paga a prestação do serviço. Deming (1986), descreve o cliente como último utilizador que deve ser alvo de atenção das organizações. Ainda, segundo a literatura, expectativa refere o que o cliente sente que o prestador do serviço lhe deve oferecer e não o que lhe vai oferecer (Westbrook, 1980), e a percepção é a representação mental que o cliente faz de objectos ou acontecimentos exteriores com base numa ou múltiplas impressões sensoriais.

A qualidade dos serviços, conforme Gummesson (1998, p. 244), surge como “... uma das contribuições à evolução do paradigma do marketing tradicional”. Isso pode ser mais bem compreendido se a qualidade for considerada uma resposta subjectiva do consumidor sobre o desempenho do prestador de serviços. Sendo assim, trata-se de um julgamento pessoal, conceito relativo, formado por cada cliente, consequentemente mais difícil de ser mensurado (Parasuraman et al., 1988). Medir a satisfação é uma tarefa complicada, em geral obtida através de medidas subjectivas. Pode ser problemático, segundo Beber (1999), devido a uma série de razões: a medida é relativa por ser uma característica psicológica do indivíduo; o conceito de satisfação possui significados diferentes para cada pesquisador ou organização, dificultando comparações; grau de satisfação varia com o tempo e a satisfação muda de acordo com diferentes tipos de pessoas.

Dessa forma, a qualidade é algo que deve ser definido pelo público-alvo. Assim, seria importante que cada instituição pudesse identificar os atributos considerados por seu público-alvo para a mensuração de suas expectativas, e a partir desta análise desenvolver acções para aumentar a satisfação de seus clientes (Vavra, 1993). Kotler e Fox (1994) afirmam que mensurações objectivas são importantes, mas insuficientes para avaliar a

satisfação. Segundo estes autores as escolas precisariam complementar estas mensurações indirectas da satisfação com outras informações obtidas directamente dos alunos, como, por exemplo, painéis de aluno em que há a possibilidade de colectar opiniões mais detalhadas sobre a instituição de ensino.

De acordo Parasuraman et al. (1988), na ausência de medidas objectivas, uma abordagem apropriada para mensurar a qualidade dos serviços oferecidos é medir a diferença entre expectativas e a percepção dos consumidores acerca do desempenho da empresa, ou seja, a qualidade percebida. Zeithaml e Bitner (2000) defendem que a qualidade percebida é o julgamento do consumidor sobre a excelência global do serviço. Ela difere da qualidade objectiva, pois é uma forma de atitude relacionada, mas não equivalente à satisfação e resulta da comparação entre as expectativas do consumidor e performance da empresa.

Conforme Parasuraman et al. (1988), pesquisadores consideram a qualidade em serviços como uma avaliação global, similar à atitude. Segundo eles, a semelhança parte do facto de as atitudes se tratarem de um conceito global vinculado às predisposições individuais.

Ainda nesta linha de desenvolvimento teórico vários autores (Gronroos, 1982; Lehtinen, 1982; Parasuraman et al., 1985; Zeithmal, 1993) têm considerado que um serviço não constitui uma mera transacção mas um processo, cuja qualidade possui determinadas dimensões. Na análise dos estudos desenvolvidos sobre a qualidade de um serviço, observa-se que, entre os autores estudados, aparecem empregues os termos “tipos”, “dimensões” e “determinantes”, todos eles referindo-se a atributos com que o cliente organiza a informação sobre a qualidade do serviço para fazer a sua avaliação.

Lehtinen e Lehtinen (1982) referem no seu estudo que a qualidade do serviço é produzida na interacção entre o cliente e os elementos da organização do serviço, e separam a qualidade associada ao processo da associada aos resultados. Estes autores consideram que a qualidade dos serviços possui três dimensões: a qualidade física (envolve os aspectos físicos do serviço), a qualidade corporativa (engloba a imagem e perfil da organização), e a qualidade interactiva (deriva da interacção entre o contacto pessoal e os clientes e entre clientes). Estas dimensões da qualidade englobam o que o cliente recebe e como recebe.

Sasser et al. (1978), identificaram no seu estudo três dimensões fundamentais no desempenho dos serviços: os níveis de materiais, os recursos de apoio à prestação de serviço e o pessoal que presta o serviço.

Gronroos (1982, 1993, 1994) um dos primeiros investigadores a abordar a qualidade dos serviços, afirma que num serviço existem dois tipos de qualidade, a técnica e a funcional.

A qualidade técnica envolve o que o cliente recebe com o serviço, e a qualidade funcional envolve o modo como o serviço é prestado.

Como outros autores (Parasuraman et al., 1985; Gonçalves, 1998; Holdford, 2001) referem, a dimensão técnica engloba a qualidade do resultado do serviço prestado, e a dimensão funcional a qualidade do processo, ou seja, a forma como o cliente avalia se as suas expectativas foram ou não correspondidas.

Ainda, relativamente às dimensões da qualidade no serviço percebida pelo cliente, Gronross (1982, 1994) identificou dez determinantes: 1) Fiabilidade; 2) Capacidade de resposta; 3) Profissionalismo dos funcionários; 4) Acessibilidade para o cliente; 5) Cortesia do pessoal de contacto no atendimento ao cliente; 6) Comunicação da empresa; 7) Credibilidade da organização e do serviço; 8) Segurança; 9) Conhecimento do cliente; 10) Elementos tangíveis na prestação do serviço.

Também Parasuraman et al. (1985), identificaram, inicialmente, as mesmas dez determinantes da qualidade no serviço descritas por Gronross. Estes autores caracterizaram-nas como sendo:

- 1) Tangível inclui as evidências físicas do serviço, como seja os recursos físicos, a aparência do pessoal, as ferramentas e equipamentos utilizados na prestação do serviço;
- 2) Confiança engloba um desempenho consistente e preciso, isto é, a empresa desempenha o serviço certo à primeira, e cumpre as suas promessas;
- 3) Resposta pronta, refere funcionários rápidos e criativos às solicitações e problemas do cliente;
- 4) Competência significa que os funcionários e a empresa possuem as capacidades e os conhecimentos requeridos para desempenhar o serviço;
- 5) Cortesia significa que existe respeito, consideração e atenção no contacto pessoal das pessoas da empresa com o cliente;
- 6) Credibilidade significa que os funcionários e a empresa são dignos de confiança e prezam os interesses do cliente, contribuindo para esta dimensão a reputação da empresa e as características pessoais dos funcionários no contacto com o cliente;
- 7) Segurança significa que o serviço está livre de perigo, risco ou dúvida;
- 8) Acessibilidade envolve a proximidade e facilidade no contacto do serviço;
- 9) Comunicação significa saber ouvir os clientes, e mantê-los informados;

10) Compreender ou conhecer o cliente, refere o esforço dos funcionários para compreender as necessidades do cliente.

Posteriormente, Parasuraman et al. (1991), recategorizam estas dez determinantes em cinco:

- 1) Tangível inclui os recursos físicos, equipamento, materiais de comunicação e aparência dos funcionários da empresa;
- 2) Confiabilidade designa a capacidade de fornecer o serviço prometido de modo fidedigno e preciso;
- 3) Sensibilidade designa a vontade do funcionário e da empresa ajudarem o cliente e prestarem um serviço atempadamente;
- 4) Segurança significa funcionários com conhecimento e cortesia, assim como com capacidade de transmitir confiança e garantir confidencialidade ao cliente;
- 5) Empatia refere atenção e cortesia individualizada dos funcionários a todos os clientes.

Em simultâneo, alguns destes autores (Gronroos, 1982; Parasuraman et al., 1985, 1991; Berry, 1990), para além da identificação das dimensões da qualidade de um serviço, foram desenvolvendo modelos que permitissem operacionalizar a sua avaliação.

Gronroos (1982), num dos seus primeiros trabalhos, desenvolve um modelo para avaliar a qualidade do serviço onde compara as expectativas e a percepção do cliente sobre a qualidade do serviço prestado (hiato ou *gap* do serviço).

Parasuraman et al. (1991), baseando-se nos estudos desenvolvidos por Gronroos, desenvolveram várias investigações sobre como avaliar a qualidade nos serviços (Gronroos, 1982; Parasuraman et al., 1985, 1991; Berry, 1990). Dos vários trabalhos desenvolvidos por estes autores, destacamos o estudo exploratório realizado junto de quatro sectores (banca de retalho, cartões de crédito, seguros e reparação e manutenção de produtos).

Neste estudo, Parasuraman et al. (1985), identificaram os atributos da qualidade dos serviços considerados chaves pelos gestores e consumidores e, pela análise das respostas discrepantes entre eles, desenvolveram a ideia de existirem hiatos entre o serviço esperado e o percebido.

Com os resultados deste estudo, estes autores construíram um modelo para a conceptualização da avaliação da qualidade nos serviços, modelo dos *Gaps*, no qual explicam como surge a percepção do cliente sobre o desempenho dos serviços. Neste modelo, os seus autores (Parasuraman et al., 1985), consideram que o serviço esperado pelo cliente é função

da sua experiência passada, de necessidades pessoais e da comunicação “boca a boca”, e propõem cinco hiatos para explicar as possíveis deficiências que podem estar na origem da não qualidade dos serviços.

Ainda no decorrer de alguns destes estudos foram desenvolvidos, concomitantemente, instrumentos para recolher a informação sobre a qualidade do desempenho dos serviços percebida pelos clientes e, entre outros, destacamos o SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985, 1991) e o SERVPREF (Cronin, 1992, 1994).

O SERVQUAL é um questionário, desenvolvido por Parasuraman et al. (1988, 1991), que mede a percepção e as expectativas do cliente, e é constituído por vinte e dois itens que especificam as cinco dimensões da qualidade dos serviços, referidas, como já vimos, pelos seus autores como sendo: tangível, confiabilidade, sensibilidade, segurança e empatia. Este instrumento possui duas escalas, uma para medir a percepção e outra a expectativa do cliente sobre o desempenho do serviço, cuja medição é feita utilizando uma escala de Likert de cinco pontos. Segundo os seus autores, utilizando este instrumento consegue-se obter informação, através da pontuação obtida ao longo das dimensões da qualidade, sobre o constructo da qualidade do serviço percebida pelo cliente.

O SERVQUAL é um questionário que tem sido largamente utilizado por diversos investigadores na área dos serviços, nomeadamente no ensino (Bell, 1990; Cliff, 1994; Holdford, 2001).

Mas, o SERVQUAL tem tido muitas críticas de alguns investigadores. Uns afirmam que este instrumento não se pode aplicar a todos os serviços e situações porque é muito genérico obrigando, por isso, a que sejam feitas alterações, de modo a se adaptar ao serviço e à população alvo (Bell, 1990; Ramaseshan, 1990); outros consideram que para avaliar a qualidade do serviço não é necessário medir as expectativas mas basta avaliar o desempenho desse serviço (Cronin, 1992); outros também referem que embora este instrumento avalie a qualidade funcional falha na avaliação da qualidade técnica (Holdford, 2001); e, ainda outros referem existir outras dimensões da qualidade nos serviços que diferem das cinco dimensões descritas por Parasuraman et al. (1991, 1988; Terblanché, 1999).

Como resposta, a algumas destas críticas, foi construído outro instrumento, o SERVPREF, que avalia o desempenho do serviço como medida da sua qualidade. Este instrumento foi desenvolvido por Cronin e Taylor (1992, 1994), e possui os mesmos vinte e dois itens do SERVQUAL, mas é somente constituído por uma escala que mede a percepção do cliente sobre o desempenho do serviço.

Este questionário foi validado para alguns serviços, como o da banca e o do ensino superior, embora também somente avalie a qualidade funcional (Cronin, 1992, 1994; Clemen, 2001).

No entanto, relativamente aos dois tipos de qualidade referidos, técnica e funcional, não existe acordo na literatura quanto ao cliente possuir capacidade para avaliá-las.

Alguns autores afirmam que os clientes tendem a considerar somente os atributos da qualidade funcional quando avaliam a qualidade do serviço, apresentando a justificação de que os clientes, não possuem a capacidade e a informação necessárias para avaliar a qualidade técnica dos serviços e que, por isso, se baseiam na qualidade funcional para a avaliar (Parasuraman et al., 1985, 1988, 1991; Anderson, 1995; Cronin, 1992, 1994). Enquanto outros autores discordam desta opinião afirmando que existem situações em que o cliente possui capacidade para avaliar a qualidade técnica do serviço (Fjortoft, 1994; Clemen 2001; Holdford, 2001), e que esta tem um grande impacto na sua avaliação sobre a qualidade (Green, 1994; Donaldson, 1995)

Solomon (2002), por sua vez, define atitude como “predisposição para avaliar um objecto ou produto positiva ou negativamente”. Lovelock e Wright (2001) afirmam que antes de comprarem um serviço, os clientes possuem uma determinada expectativa, baseada nas suas necessidades individuais, experiências passadas, recomendações de terceiros e propaganda de um fornecedor de serviços. Após comprarem e consumirem o serviço, os clientes comparam a qualidade esperada com aquilo que realmente receberam.

1.2.3. A Qualidade no Ensino Superior

Existem, na literatura, várias perspectivas, não mutuamente exclusivas, sobre os objectivos do Ensino Superior. De entre elas podemos referir as que afirmam que o Ensino Superior deve desenvolver competências que preparem os estudantes para o mercado de trabalho; outras que consideram que deve focalizar as suas acções na aquisição e disseminação de novos conhecimentos, através de linhas de investigação desenvolvidas nas instituições; e ainda outras que referem que este ensino deve dar ênfase quer no desenvolvimento da dimensão humana e intelectual, quer no desenvolvimento do aprender a aprender (Lindsay, 1994; Taylor, 1996; Harvey, 1996, 2001; Brennan, 1999; Magalhães, 2000a).

Estas perspectivas traduzem-se em termos de qualidade do Ensino Superior na existência de amplos recursos, ser prestigiada e prestigiante, desenvolver investigação ou ter

uma forte orientação profissional e empregabilidade dos seus graduados, ou ainda preservar a história e a descoberta do futuro. Estas perspectivas não são incompatíveis, e possuem, cada uma delas, os seus clientes, como seja o estudante, a comunidade científica, o mercado de trabalho ou a sociedade em geral (Lindsay, 1994; Taylor, 1996; Harvey, 1996, 2001; Brennan, 1999; Magalhães, 2000a).

Nesta perspectiva, vários autores (Brennan, 1999; Magalhães, 2000a) preferem aplicar ao Ensino Superior o conceito de “stakeholder”, já descrito, em vez do de cliente, perspectiva esta que também adoptamos.

Analizamos mais aprofundadamente algumas destas perspectivas de modo a compreender as diferentes dimensões da qualidade nelas contidas.

Taylor (1996) e Harvey (sd;1996; 2001), consideram que o objectivo do Ensino Superior é expor os estudantes a um largo leque de conhecimentos, fornecendo assim o contexto para que as suas competências possam ser construídas. Segundo estes autores, a economia dos serviços exige que os indivíduos possuam capacidades cognitivas para lidar com as rápidas transformações que surgem no contexto laboral, de forma a serem capazes de as acompanhar. Por isso, estes autores, consideram que o Ensino Superior deve fornecer o contexto para o estudante desenvolver duas vertentes, que consideram ser fundamentais para este vir a possuir elevadas capacidades ao nível cognitivo, a do “treino” que ajuda o estudante a desenvolver competências e a da “educação” que ajuda o estudante a construir o conhecimento.

O Instituto Português da Qualidade (2000) refere que “O Ensino Universitário tem como objectivo garantir uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite o indivíduo para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e análise crítica”.

Também Simão e Costa (2000), consideram que o Ensino Superior Politécnico foi concebido para ser um ensino com uma maior ênfase na orientação vocacional. Segundo estes autores, este ensino deve assegurar:

“Uma relação estreita com o mundo empresarial e do trabalho nos trabalhos de concepção e realização dos cursos de formação inicial, promovendo uma dinâmica de formação contínua, segundo modalidades diversas, de forma a garantir mecanismos constantes de actualização, aperfeiçoamento, especialização ou reconversão dos seus diplomados”.

Assim, do que foi exposto, podemos concluir que a importância de cada um destes diferentes objectivos varia de acordo com as expectativas do cliente ou “stakeholder” que vão influenciar e são influenciados pela instituição de Ensino superior.

Relativamente à identificação do cliente destas instituições, a literatura não é consensual.

Alguns autores afirmam que o estudante é o cliente do Ensino Superior pelo facto de este participar no financiamento da sua educação, muitas vezes por intermédio dos pais (Chappell, 1994; Beck, 2002; Walid, 2002), de escolher a instituição e os programas que deseja frequentar (Helms, 1994; Holdford, 2001), como também referem o facto de existir no estudante um desejo crescente em receber algo em troca pelo seu tempo e esforço (Brennan, 1999; Long, sd). No entanto, outros autores consideram que o estudante é o cliente primário e os empregadores, os graduados e a comunidade em geral, são os clientes secundários (Cliff, 1994; Tylor, 1996).

Ainda dentro da classificação dos clientes, uns autores consideram que são clientes internos os docentes e não docentes (Holdford, 2001), enquanto outros referem que são os docentes e os estudantes (Hubbard, 1995; Sirvanci, 1996). Quanto aos clientes externos uns autores referem ser os estudantes, os empregadores, as organizações profissionais, o governo e a sociedade em geral (Holdford, 2001), enquanto outros referem ser somente os empregadores (Bailey, 1996).

Quanto ao estudante encontramos referência a diferenças de características entre o estudante e o cliente “normal”, das quais salientamos, a do estudante necessitar de possuir requisitos, a de não possuir responsabilidade pelo pagamento do preço do serviço e a de necessitarem de provar mérito (Lindsay, 1994; Sirvanci, 1996;). Assim, as instituições de Ensino Superior possuem requisitos de admissão, tendo somente acesso aos seus serviços quem cumpre com esses requisitos, independentemente do valor monetário destes; enquanto o cliente “normal” tem a liberdade de comprar os produtos e os serviços que se encontram disponíveis no mercado, sem as empresas restringirem esta compra com base em atributos pessoais.

Também numa empresa o cliente “normal” paga, na totalidade, os produtos ou serviços que consome; no entanto, o estudante no Ensino Superior, não paga integralmente a sua educação, mesmo em instituições privadas, sendo o seu financiamento, em grande parte, proveniente dos impostos e, uma pequena parcela, das propinas (Sirvanci, 1996).

As empresas não avaliam o cliente “normal” para determinar se estes são dignos de adquirirem os seus serviços ou produtos; contudo os estudantes dentro das instituições de Ensino Superior são sistematicamente avaliados de modo a que a instituição possa determinar se adquiriram, ou não, as capacidades requeridas, podendo a instituição exigir que o estudante repita unidades curriculares, impedindo-o de avançar para outras unidades. Deste modo, o estudante tem de, constantemente, participar e trabalhar para demonstrar que adquiriu essas competências (Sirvanci, 1996).

Na presença desta grande diversidade de potenciais clientes de uma instituição de Ensino Superior, possuindo cada um dos diferentes grupos de clientes uma perspectiva seguramente diferente sobre o que representa a qualidade, vários autores têm vindo a desenvolver a abordagem do mercado do sistema de Ensino Superior na perspectiva do “stakeholder” (Cliff, 1994; Magalhães, 2000a; Instituto Português da Qualidade, 2000).

Para compreender o mercado envolvente da instituição de Ensino Superior Brennan e Bennington (1999), propõem um modelo em que existem seis mercados de “stakeholders” do Ensino Superior: 1) o mercado do cliente; 2) o mercado do fornecedor; 3) o mercado interno; 4) o mercado de recrutamento; 5) o mercado de referência; e, 6) o mercado de influência, possuindo cada um diferentes prioridades, por vezes conflituosas, que querem ver satisfeitas.

Segundo este modelo, estes seis grupos de indivíduos através das suas acções influenciam a reputação e as capacidades da instituição de ensino, pelo que a falha num destes mercados pode resultar na diminuição de fundos financeiros, de estudantes, dos padrões de desempenho dos funcionários e da perda de reputação da instituição.

Face à diversidade de atributos que a qualidade do Ensino Superior pode possuir e à variedade de “stakeholders” que as suas instituições podem possuir, restringimos a nossa investigação à qualidade no serviço educativo na óptica de um dos seus “stakeholders”, o estudante, uma vez que o nosso trabalho se irá desenvolver no âmbito do processo educativo da instituição de Ensino Superior.

1.2.4. A Gestão da Qualidade no Ensino Superior

Como já fomos referindo, no início deste capítulo, vários factores contribuíram para que as instituições de Ensino Superior começassem a adoptar modelos de Gestão da Qualidade.

No entanto, as instituições de Ensino Superior possuem especificidades que as diferenciam das empresas pelo que, vários autores (Helms, 1994; Correia, 2000) consideram

que os modelos para gerir a qualidade não podem ser exactamente os mesmos para estas instituições. Algumas destas características são a sua incapacidade de intervenção no mercado e a de possuírem diversos “stakeholders” que têm interesses distintos, e por vezes conflituosos.

A adopção de modelos de gestão da qualidade, que são utilizados com êxito no sector empresarial, como a Total Quality Management e o European Foundation for Quality Management, por parte das instituições de Ensino Superior tem vindo a ser incentivada pelos governos (Cliff, 1994).

O modelo de Gestão da Melhoria Contínua da Qualidade é, habitualmente, referido como o modelo que melhor se adapta à cultura e especificidade destas instituições, embora não exista consenso entre os autores estudados (Harvey, sd; Johnson, 1999; Magalhães, 2000a).

Nesta perspectiva, Harvey (sd, 2001, 2002) propõe que a instituição de Ensino Superior possua um processo interno de avaliação, de modo a garantir os padrões de qualidade e a melhoria contínua da qualidade.

Para atingir este fim, este autor propõe que a instituição desenhe os processos para a recolha sistemática de dados, sobre a opinião dos seus diferentes “stakeholders”, estudantes, docentes, não docentes, graduados, empregadores e organizações profissionais. A função desta recolha de opinião é obter informação para internamente guiar a melhoria da qualidade do processo educativo e externamente informar os seus “stakeholders”. No entanto, como alguns autores referem (Brennan, 1999;Correia, 2000), estas instituições antes de validar a informação a recolher a estes grupos de interesses, devem identificá-los, definir os seus direitos e obrigações, para poder determinar o que pode e deve ser questionado a cada grupo e a ponderação que deverá ter essa opinião na tomada de decisão de cada instituição.

Harvey (sd, 2001, 2002), considera o estudante um dos “stakeholders” das instituições de Ensino Superior, e propõe a integração da informação obtida através da recolha da sua opinião sobre o processo educativo num ciclo regular e contínuo de análise, relato, acção e retro alimentação. Segundo este autor, a implementação deste ciclo permite avaliar a melhoria contínua do processo educativo, identificando as áreas que necessitam de acções imediatas ou prioritárias, e as áreas que representam padrões de excelência.

Harvey (sd, 2001, 2002) nos estudos que tem vindo a desenvolver ao longo destes últimos anos, propõe uma grelha para facilitar a análise desta opinião recolhida aos estudantes, que se encontra descrita na tabela 1.

Segundo este autor o cruzamento da pontuação obtida nas respostas dos estudantes em cada um dos itens das duas variáveis, satisfação e importância, permite identificar as áreas que o estudante considera fundamentais para o sucesso do seu processo educativo, assim como o tipo de intervenção que estas áreas necessitam de ter para que este sucesso se concretize.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Adequado	Satisfeito	Muito satisfeito
Muito importante	Área que necessita de acção imediata E	Área com grande prioridade de acção D	Área para ser alvo de futura melhoria C	Garantir melhoria até onde for possível B	Manter os padrões de excelência A
Importante	Acção para melhorar esta área e	Área alvo de melhoria d	Garantir que não à deslocamento de posição c	Manter os padrões b	Evitar esforços desnecessários a
Nada importante	Área a melhorar até onde os recursos o permita e)	Garantir que não há deslizamento de posição d)	Atenção restrita c)	Manter os padrões b)	Não necessita de acção a)

Fonte: Harvey, 2002

Tabela 1 – Identificação das acções a implementar face aos resultados com o cruzamento das respostas da importância com as da satisfação

Como se pode observar na tabela 1, as áreas de muita importância e baixa satisfação são consideradas áreas prioritárias de acção, que requerem atenção imediata dos responsáveis da instituição (áreas E e D).

As áreas de muita importância e muita satisfação identificam os pontos fortes da instituição e poderão servir de suporte às actividades de marketing.

As áreas de baixa importância e baixa satisfação são áreas de oportunidade para explorar a razão por que não têm prestígio ou utilidade para os estudantes.

As áreas de baixa importância e elevada satisfação são áreas das quais a instituição poderá redireccionar os recursos para afectar a outras áreas que tenham elevada importância e baixa satisfação.

Acresce ainda referir que no ciclo de melhoria contínua proposto por Harvey (2001), após a recolha da opinião dos estudantes, esta deve ser analisada e divulgada a todos os elementos constituintes da instituição (docente, não docente e estudante), assim como comentada e apresentada aos responsáveis da instituição. Este relatório deverá ser discutido numa reunião planeada para o efeito, na qual devem ser apresentadas as propostas de acção a

implementar como resposta à identificação das áreas que necessitam de melhoria. Por fim, as acções acordadas deverão ser comunicadas aos estudantes.

Contudo, Harvey considera que este ciclo só será efectivo se a instituição estabelecer e implementar vários procedimentos, nomeadamente os de:

- a) Identificar e delegar responsabilidades para a acção;
- b) Responsabilizar os indivíduos pelos planos de acção;
- c) Responsabilizar os indivíduos pela tomada, ou não, da acção;
- d) Garantir que existem os recursos adequados;
- e) Publicar os seus resultados.

Mas será que os dados fornecidos pelos estudantes podem ser enquadrados na política e processos de melhoria contínua da qualidade das instituições de ensino superior?

Watson (2003), refere que a nível mundial tem vindo a crescer a importância atribuída à opinião dos estudantes, e que esta informação é recolhida na Inglaterra, a nível nacional, como um elemento chave da qualidade do serviço educativo e integrado num sistema de acreditação das suas instituições e cursos.

Também Wiers et al. (2002), que têm vindo a desenvolver o seu trabalho na Noruega a nível nacional, afirmam que as instituições de Ensino Superior têm implementado a recolha da opinião dos estudantes numa perspectiva do seu desenvolvimento estratégico, abrangendo todas as áreas consideradas importantes para a avaliação da qualidade educativa.

Ainda segundo Harvey (sd; 2001; 2002), a adopção deste modelo de melhoria contínua, com a recolha sistemática da opinião dos estudantes, permite que a direcção da instituição fundamente as suas tomadas de decisão como demonstre o seu comprometimento com a melhoria da qualidade quando é auditada.

Uma das formas, habitualmente referida, para a recolha desta opinião é a identificação do grau de satisfação dos estudantes e do grau de importância que estes atribuem a algumas das dimensões da qualidade do serviço educativo (Taylor, 1996; Harvey, 2002; Wiers, 2002; Noel, 2002; Walid, 2002).

Assim, a medição da satisfação dos estudantes aparece, actualmente, como uma das prioridades no desenvolvimento de procedimentos de gestão da qualidade nas instituições de Ensino Superior.

CAPÍTULO II - A SATISFAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR

2.1 A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR E A SATISFAÇÃO DO CORPO DOCENTE

A maioria das Instituições, essencialmente as particulares empreendem esforços para cativar alunos, algumas recorrem mesmo a ferramentas mais sofisticadas de marketing para comunicarem-se com seu público-alvo. Porém, a solução não passa apenas por atrair alunos para o processo selectivo e posteriormente para a matrícula. Pois caso as expectativas iniciais do aluno não forem satisfeitas, isso reproduzirá na percepção que a sociedade tem da Instituição, pois os alunos – no caso, vistos como clientes da instituição partilharão as suas opiniões com outras pessoas. Além disso, essas instituições precisam de se viabilizar financeiramente, portanto, precisam estar atentas à satisfação dos seus alunos.

Verifica-se que as instituições educacionais bem-sucedidas lidam eficazmente com o seu público e geram altos níveis de satisfação. Esses públicos passam a ser os melhores divulgadores da instituição, pois a comunicação boca-a-boca favorável pode atingir um grande número de pessoas, além de serem consideradas uma fonte de informação confiável (Neves e Ramos, 2001). Dessa forma, é de grande interesse das instituições que os seus alunos vejam satisfeitas as suas expectativas. No entanto, essa satisfação não deve ser atingida à custa do projecto pedagógico da instituição. Este ponto é extremamente delicado, pois os alunos – clientes das instituições de ensino – constituem um público heterogéneo, pois cada qual tem os seus objectivos e expectativas particulares em relação ao curso. Porém, cabe também à instituição desenvolver um bom projecto pedagógico, ter um bom corpo docente e uma estrutura adequada ao ensino e procurar deixar claro ao público-alvo o modelo adoptado.

Somente com um ensino de qualidade a instituição conseguirá a aprovação e reconhecimento da sociedade, que não pode ser negligenciada como seu cliente.

Vale ressaltar que a opinião dos alunos, principalmente aqueles que estão no primeiro contacto com o Ensino Superior, não pode ser mais importante do que aquilo que a instituição definiu como prioridade de ensino. As escolas de Educação Superior têm o seu reconhecimento advindo principalmente da tradição e solidez, imagem que não foi construída a partir apenas dos interesses dos alunos, que frequentemente revelam preocupações pontuais e de curto prazo. Afinal, o cliente da instituição não é apenas o aluno matriculado, é toda a sociedade em que ela está inserida. Cabe à instituição zelar pelas suas imagens e atender também às expectativas dessa sociedade.

Para não comprometer seu projecto pedagógico, é importante que a instituição não confunda a qualidade de ensino com a satisfação do corpo discente. De acordo com Castro et

al. (2005), a avaliação dos cursos deve ser contextualizada e consistente, levando em conta três pilares: qualidade do ensino, satisfação dos alunos e reconhecimento da sociedade.

Portanto, a avaliação de um curso deve iniciar com a determinação dos públicos a serem atendidos e das reais necessidades que eles têm. A instituição deve verificar então as exigências da sociedade e as expectativas e necessidades dos alunos.

A sociedade não deve ser compreendida de forma reducionista. Frequentemente verifica-se que as instituições se preocupam excessivamente com a colocação profissional dos seus alunos, de forma que a preocupação com a sociedade se reduz apenas ao mercado de trabalho. Porém, é importante que as instituições de Ensino Superior forneçam uma formação de pessoas com visão crítica, e não apenas a formação profissional (Castro et al., 2005).

Por outro lado, a diferença entre expectativas e satisfação dos alunos pode ser preocupante e ampliada caso o aluno não tenha o conhecimento prévio do que a instituição oferece.

Portanto, a comunicação das instituições de Ensino Superior deve ser realizada de forma cuidadosa para que não crie expectativas que não possam cumprir. Além disso, poucas instituições têm mecanismos formais para avaliar de forma adequada a expectativa e satisfação dos alunos com seus serviços, de forma que não possuem informações ricas para promover a melhoria contínua do ensino.

2.2 A SATISFAÇÃO DO ESTUDANTE

2.2.1. A Satisfação como indicador da Qualidade do serviço educativo

Ao longo destes últimos anos, diversos factores têm estimulado a investigação na área da satisfação, sendo apontadas várias razões para que as instituições de Ensino Superior considerem a satisfação dos estudantes como uma medida da qualidade.

Em primeiro lugar, porque dá uma perspectiva de um dos actores que participa no processo educativo (Harvey, sd, 2001). A recolha sistemática da opinião dos estudantes auxilia no desenvolvimento estratégico das instituições de Ensino Superior, permitindo que identifiquem os seus pontos críticos e concebam e desenhem o processo educativo, alocando efectivamente os seus recursos, de forma a ser possível gerir e melhorar a sua qualidade (Harvey, 2001, 2002; National Institute of Standards and Technology, 2003).

Em segundo lugar, a satisfação do estudante afecta o seu comportamento, através da comunicação positiva “boca a boca” e no aumento da procura. O conhecimento sobre a satisfação do estudante é um método directo para obter informação não só do processo de co-

produção, como também poderá ser usada internamente para conduzir a melhoria da qualidade e externamente para informar potenciais estudantes e outros “stakeholders” (Bell, 1990; Oliver, 1993; Clemes, 2001).

E, em terceiro lugar, a satisfação do estudante é uma medida útil na avaliação da cooperação do estudante no processo educativo, sendo assim uma das componentes para o desenvolvimento de um controlo deste processo (Taylor, 1996; Harvey, 2002). Verifica-se que elevados graus de cooperação do estudante estão associados quer com uma percepção elevada da qualidade do serviço educativo quer com a satisfação do estudante (Taylor, 1996; Brennan, 1999).

Gren et al. (1994), DiDomenico (1996) e Watson (2003), consideram que mesmo que a satisfação do estudante não seja mais que um indicador indirecto da qualidade do serviço educativo a sua medida é importante, porque permite identificar as áreas que necessitam de acções de melhoria.

O National Institute of Standards and Technology (2003), no seu programa Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA), desenvolveu um guião de avaliação das instituições de Ensino Superior americanas, “education criteria for performance excellence”, e onde é referido como um dos critérios de avaliação destas instituições as categorias de “Student Focus” e de “Student and Stakeholder Satisfaction”. Segundo o MBNQA, o estudo da satisfação do estudante constitui um elemento importante em todas as etapas da gestão da qualidade, já que a recolha e o tratamento desta informação permite que a instituição de Ensino Superior determine as áreas a melhorar e as prioridades de acção.

Por sua vez o CNAVES (2003), nos seus guiões de avaliação da qualidade das instituições de Ensino Superior portuguesas, também inclui a recolha da opinião dos estudantes relativamente ao serviço educativo.

Para Harvey (sd, 2001,2002), a recolha da opinião do estudante sobre o serviço educativo apresenta várias vantagens, nomeadamente porque dá a perspectiva de uma pessoa que participa no processo, e porque é um método directo que permite obter um conjunto de dimensões do processo educativo relevantes para atrair futuros estudantes.

Também Amaral (1999), refere a satisfação dos estudantes como uma determinante para as suas escolhas, quer do curso quer da instituição.

Como afirmam vários autores (Bell, 1990; Harvey, sd, 2001; Clemes, 2001; Watson, 2003), a integração da informação sobre a satisfação do estudante permite que a instituição desenhe processos e serviços relevantes que realcem a sua imagem, para que esta possa ser

bem referenciada na comunidade em geral, contribuindo para atrair e reter os estudantes, permitindo afectar os recursos de forma efectiva.

Ainda, Taylor (1996), propõe integrar o conhecimento sobre a satisfação do estudante relativamente à qualidade do serviço educativo como meio de melhorar a pedagogia, e ajudar estas instituições a monitorizar e controlarem melhor o seu desempenho. Isto é, e como vimos anteriormente, no serviço educativo sem a cooperação do estudante não se consegue atingir as transformações desejadas, pelo que é necessário que o estudante esteja motivado para adquirir os conhecimentos e processar as capacidades que são desejadas que este adquira ao longo do curso que frequenta.

Assim, a satisfação do estudante não é somente um indicador da qualidade, mas é ela própria uma componente da aprendizagem, uma vez que quando o estudante está satisfeito, estão presentes factores, como o aumento de confiança, que também têm impacto na qualidade do processo educativo.

Pelo exposto, a medição da satisfação dos estudantes aparece identificada em várias investigações, como sendo uma prioridade no desenvolvimento de procedimentos de Gestão da Qualidade das instituições de Ensino Superior.

Mas, em que consiste a satisfação dos estudantes?

2.2.2. A Satisfação e a sua medição

Em termos conceptuais parecem existir alguns problemas relacionados com a satisfação. O que é a satisfação? Como operacionalizá-la? Quais são as dimensões da satisfação habitualmente medidas?

No intuito de respondermos a estas questões analisamos estudos que abordaram quer a compreensão da relação entre a satisfação do estudante e a sua percepção sobre a qualidade do serviço educativo, quer a identificação dos aspectos deste serviço que poderão ser medidos em termos da satisfação do estudante.

A satisfação com a vida é a forma mais ampla de se estar satisfeito. Esta pode ser entendida como o resultado de domínios, como família, trabalho e saúde (Rode, 2004). Tendo em conta esse ponto de vista, vão surgindo esforços para explicar a satisfação, por meio de diferentes abordagens.

Podemos referir que a definição de satisfação tem sido dada como uma conceptualização psicológica, uma atitude, que é expressa através da avaliação de uma entidade particular com um grau de favor ou desfavor (Baker, 1997).

Kotler (1998), considera que a satisfação é “o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas do indivíduo”. Nesta definição a satisfação é função do desempenho e das expectativas. Para Archer (1997), a satisfação decorre do atendimento ou da eliminação de uma necessidade. Isso ocorre quando um factor (externo) diminui a tensão da necessidade (interna) elevando o nível de satisfação. Assim, a necessidade funciona como um elemento motivador para a busca de seu correspondente factor de satisfação.

Outra abordagem é o paradigma da expectância/desconfirmação que, por sua vez, oferece bases para a compreensão da relação entre as expectativas e a satisfação do estudante (Athiyaman, 1997; Appleton -Knapp; Krentler, 2006). Desta forma, a satisfação pode ser definida como a experiência de realização de uma expectativa (Hom, 2002). O paradigma abrange quatro construtos: expectativas, desempenho, desconfirmação e satisfação. A desconfirmação nasce das discrepâncias entre expectativas anteriores e desempenho actual (realidade percebida). Então três possibilidades podem ocorrer: nenhuma desconfirmação resulta quando o desempenho actual ocorre como o esperado; desconfirmação positiva ocorre quando o desempenho actual é superior ao esperado; e desconfirmação negativa ocorre quando o desempenho actual é menor do que o esperado.

A desconfirmação positiva produz satisfação, enquanto a desconfirmação negativa produz insatisfação. Desse modo, o estudante forma as suas expectativas sobre as aulas antes do seu início e depois faz a sua desconfirmação com base no desempenho percebido. É importante ressaltar que as expectativas formadas anteriormente influenciam os julgamentos posteriores sobre o desempenho observado que levarão à satisfação ou insatisfação (Oliver; Burke, 1999).

A medição da satisfação, como vai sendo referido, possui uma série de dificuldades. Entre elas a relatividade excessiva, por ser uma característica psicológica do indivíduo; o conceito de satisfação possuir diferentes significados para diferentes pesquisadores; e o facto de o grau de satisfação variar ao longo do tempo com a obtenção de novas informações (Beber, 1999).

Alguns autores (Westbrook, 1980; Smith, 1982; Oliver, 1993) que utilizaram modelos para avaliar a satisfação, observaram nos seus resultados que a confirmação das expectativas contribui para elevados níveis de satisfação e que ambas se relacionam positivamente em tamanho e direcção. Estes estudos também verificaram que as expectativas são um factor importante para as diferenças na satisfação, e que estas podem ser influenciadas por diversos

factores, como sejam as características pessoais do consumidor e o produto ou serviço em si e o seu contexto.

Ainda, na revisão da literatura verificamos que, nos últimos tempos, existe um interesse crescente em avaliar a satisfação e compreender as atitudes do estudante com o serviço educativo, uma vez que esta informação pode ter, como vimos, um papel importante na gestão e planeamento do processo educativo (Oliver, 1993; Donaldson, 1995; Harvey, 2001, 2002; National Institute of Standards and Technology, 2003).

Alguns autores (Taylor, 1996; Oliver, 1993, 1999) desenvolveram modelos, que têm sido aplicados ao Ensino Superior, nos quais a operacionalização da satisfação é concebida como uma resposta avaliativa do estudante baseada num processo cognitivo e afectivo. Segundo os seus autores, no processo cognitivo o estudante compara as suas expectativas com o desempenho do serviço, pelo que a extensão em que são concretizadas essas expectativas está directamente relacionada com o grau da satisfação por ele experimentada. Assim, se o desempenho não alcançar as expectativas o estudante ficará insatisfeito, mas se excedê-las ficará altamente satisfeito.

No entanto, nestes estudos verifica-se que a relação entre os atributos afectivos e a satisfação é complexa pelo que é apontada a necessidade de ser desenvolvida mais investigação para clarificar a natureza das interacções entre as respostas afectivas e cognitivas nas decisões da satisfação.

Apesar da multiplicidade de modelos encontrados na literatura, cada um deles partindo de premissas ou complementares ou diferentes, não existe uma teoria adequada para avaliar o grau de satisfação, nomeadamente a dos estudantes, que explique como se deve medi-la e como os seus resultados serão interpretados (Giese, sd; Smith, 1982). Segundo Baker (1997), uma teoria pode ser utilizada para explicar as observações e prever as consequências, bem como pode ser testada em estudos experimentais.

Perante a ausência de uma teoria que suportasse o nosso estudo, consideramos importante identificar as dimensões da satisfação que serão apropriadas medirmos no estudante.

Para atingirmos este fim, analisamos na literatura que tipo de informação o estudante pode efectivamente fornecer e que dimensões da sua satisfação são normalmente medidas.

Encontramos na literatura referência a algumas dimensões habitualmente medidas pelos investigadores, como: a qualidade física das infraestruturas (Harvey, 2001, 2002; Wiers, 2002), a qualidade dos recursos de aprendizagem (computadores, biblioteca) (Clemes, 2001),

a qualidade dos serviços de apoio (serviços administrativos, serviços académicos, refeitórios, residências, serviços de saúde, estacionamento) (Holdford, 2001; Bay, 2001), qualidade do meio envolvente da aprendizagem (salas de aula, laboratórios, espaço de lazer e todo o espaço da instituição), a qualidade académica e pedagógica do curso, a qualidade do serviço da instituição e o prestígio do curso e da instituição, o clima social e os aspectos externos à instituição (financiamento e transportes), muitos dos quais embora complementares do processo educativo são sem dúvida essenciais para o sucesso do cumprimento da missão da Instituição.

Por exemplo, Amaral (1999), analisou as preferências dos estudantes do Ensino Superior Português, e verifica que o grau de satisfação dos estudantes quer com o curso quer com a instituição, é mais elevado nos estudantes que estudam no Ensino Universitário público, que referem como primeira opção para a sua escolha de formação a qualidade e o prestígio do curso e da instituição frequentados; e que os estudantes do Ensino Politécnico Público referem como primeira opção a proximidade da escola e da zona de residência.

Wiers et al (2002), verificaram que a qualidade pedagógica e académica são determinantes cruciais na satisfação do estudante. Neste estudo, estes autores concluem que os recursos de apoio educativo, como a biblioteca, os espaços de lazer e os computadores, têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Olshavsky e Spreng (1995), referem que as instituições de Ensino Superior devem avaliar a satisfação dos estudantes sobre os recursos educativos, uma vez que estes podem, indirectamente ter impacto no processo educativo.

Por sua vez, Holdford e Reinders (2001), verificaram que os estudantes consideram que a qualidade dos recursos educativos e as interacções académicas e não académicas com a escola têm um importante papel na qualidade educativa.

Também Allen e David (1991), avaliaram a influência directa positiva da percepção do estudante sobre a qualidade educativa em três variáveis de resultados: os donativos (suporte financeiro após graduação), a recomendação a outros e a identificação da escola e do curso. Estes autores verificam que existe uma relação positiva importante quer entre os donativos quer entre a recomendação da escola e do curso a outros com a percepção do estudante sobre a qualidade do serviço educativo.

Ainda, Harvey (2001, 2002) nos trabalhos que tem vindo a desenvolver, identifica as áreas consideradas importantes pelos estudantes para o seu processo educativo e avalia o grau de satisfação e de importância que estes lhes atribuem. O cruzamento desta informação

permite obter uma imagem das áreas onde se podem fazer acções de melhoria, maximizando a melhoria do processo. Nos seus estudos este autor verifica que quando existem problemas de recursos de apoio educativo a insatisfação é enorme e que os recursos de aprendizagem, biblioteca e computadores, são as áreas normalmente apontadas como muito importantes pelos estudantes.

Como se verifica estamos em presença de um conjunto de estudos, com interpretações de casos restritos, sem que tenha sido construída uma teoria que permita prever quais os mecanismos que geram ou diminuem a satisfação nomeadamente do estudante.

No entanto, ainda não existe melhor forma de se avaliar a satisfação do estudante, do que questioná-lo sobre o que pensa e o que pretende do serviço educativo que lhe é prestado.

2.2.3. Argumentos contra e a favor da validade da informação proveniente dos estudantes

Nem todos os autores partilham da mesma opinião sobre a importância e ponderação a atribuir aos inquéritos de satisfação nem da validade da informação fornecida pelos estudantes relativamente à qualidade do serviço educativo.

Confrontamos assim, algumas alegações sobre o valor dos inquéritos relativos ao grau de satisfação dos estudantes com o serviço educativo.

Num primeiro grupo podem incluir-se os estudos que concluem que existem factores que também podem influenciar o processo avaliativo da satisfação, e que não são considerados pelos instrumentos utilizados (Cliff, 1994; Paulin, 1999; Wiers, 2002). Isto é, consideram que estes instrumentos são meios imperfeitos para medir fenómenos que, como a satisfação, possuem elevado grau de subjectividade. Outros autores referem que algumas características dos estudantes podem interferir na avaliação dos atributos do serviço educativo, e ainda que os estudantes não possuem competência para avaliar a qualidade do serviço educativo que recebem (Bay, 2001; Wiers, 2002).

Dentro do grupo dos opositores da qualidade da informação fornecida pelos estudantes salientamos alguns estudos.

Segundo Herbert (1995), o processo avaliativo da satisfação pode ser influenciado por estados afectivos (os quais podem resultar de outras experiências do indivíduo para além da que se procura avaliar), pela disposição do indivíduo, e pelas condições do meio envolvente.

Pate (1993), refere que a satisfação do estudante pode depender da perspectiva de futuras recompensas no final dos estudos, como seja obter um melhor emprego.

Como Barnett (1992) refere, para muitos estudantes o processo de estudar representa não somente a aquisição de alguns conhecimentos e competências, mas também do desenvolvimento pessoal e social. Segundo este autor estes factores podem influenciar a percepção do estudante sobre a qualidade do serviço educativo e, consequentemente, a sua satisfação.

Cliff (1994), e Wiers et al (2002), também consideram que devido à natureza heterogénea do serviço educativo é possível que diferentes instituições, em diferentes partes do mundo, obtenham resultados diferentes, justificados quer pela variedade de cursos quer pela localização e dimensão da instituição.

É interessante referir que Olshavsky e Spreng (1995), afirmam que devemos ser cuidadosos com o peso a atribuir aos questionários da satisfação do estudante e com as questões que se lhes coloca. Estes autores consideram que os docentes, com base na valorização da satisfação do estudante, podem passar a aplicar-se em somente satisfazer no imediato os estudantes, não incluindo por isso matérias desagradáveis ou difíceis para os estudantes, resultando uma deterioração da qualidade educativa. Também afirmam que os estudantes não possuem capacidade para analisar determinados parâmetros, como seja a qualidade do conteúdo do curso.

Bay e Daniel (2001), corroboram desta opinião e apontam várias razões para a fundamentar, referindo que o que deixa o estudante satisfeito pode não ser o que realmente ele necessita de desenvolver para criar novo conhecimento. Que este tipo de avaliação coloca os estudantes numa perspectiva de cliente transpondo para as instituições de ensino toda a responsabilidade na educação, o que pode levar os estudantes a desresponsabilizarem-se do processo educativo, e a não desenvolverem as competências que realmente necessitam possuir. E, por último, referem que ao medirmos a satisfação do estudante se avalia um produto que ainda está incompleto, pelo que o estudante avalia o serviço educativo numa medida de importância inapropriada.

Também Wiers et al (2002), apontando os resultados de estudos que demonstraram que embora existisse um ambiente altamente satisfatório para os estudantes estes não possuíam uma aprendizagem muito produtiva, concluem que é necessário ter cuidado com o âmbito de aplicação da informação sobre a satisfação do estudante.

Ainda, Wambsganss e Kennett (1995) referem cursos que são bem recomendados e possuem elevada procura dos seus graduados por empregadores mas que apresentam insatisfação dos estudantes, pelo facto de serem muito difíceis e consumidores de tempo.

No segundo grupo situam-se os estudos, como os desenvolvidos por Harvey (2001, 2002), que defendem que a avaliação da satisfação dos estudantes quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem é uma valiosa fonte de informação para a instituição identificar as áreas relacionadas com o processo educativo que necessita melhorar. Outros ainda referem que esta informação auxilia a instituição de ensino superior a fundamentar o desenho de estratégias de marketing que permitam captar, motivar e reter o estudante (Oliver, 1993; Donaldson, 1995; National Institute of Standards and Technology, 2003).

Dentro do grupo dos defensores da qualidade da informação fornecida pelos estudantes salientamos alguns dos argumentos apresentados nos seus estudos.

Segundo Bell e Shieff (1990), Cliff (1994) e Donaldson e Runciman (1995), as instituições de Ensino Superior possuem esta informação facilita a Gestão da Qualidade do seu serviço educativo e fundamenta o planeamento e o desenvolvimento de acções que poderão dar uma maior satisfação aos estudantes o que, por sua vez, poderá aumentar a probabilidade no retorno do investimento destas instituições.

Também Taylor (1996), reconhece que a recolha sistemática da informação sobre a satisfação dos estudantes é uma importante fonte de conhecimento para as direcções das instituições de Ensino Superior fundamentarem as suas tomadas de decisão.

De acordo com o MBNQA (2003), a informação sobre a satisfação dos “stakeholders” da instituição de Ensino Superior é uma das medidas mais importantes para avaliar a qualidade desta instituição. Esta reflecte a sua capacidade de tradução das necessidades identificadas nestes grupos em serviços e experiências educativas efectivas.

Segundo Wiers et al (2002), os estudantes são importantes “stakeholders” das instituições de Ensino Superior quer pelo seu financiamento estar associado progressivamente à escolha da instituição pelo estudante, quer porque estes, como um dos constituintes do processo, participam na qualidade do serviço prestado. Assim, a satisfação do estudante é uma medida da qualidade deste serviço, já que este estar satisfeito permite captá-lo e retê-lo dentro da instituição de ensino bem como motivá-lo para o sucesso do processo da sua aprendizagem.

Por sua vez, Olshavsky e Spreng (1995), consideram que é, no entanto, fundamental estas instituições conhecerem o perfil de satisfação dos seus estudantes sobre os recursos de

apoio educativo, já que pode ser um guia para o planeamento das suas estratégias de marketing, e dos objectivos que querem atingir, como também para criarem ou redesenharem o serviço que prestam.

Como conclusão Harvey (2001,1996) refere que o conhecimento da importância conjugado com a da satisfação dá à instituição um indicador do que o estudante realmente considera crucial na sua experiência educativa. Esta informação permite que a instituição esteja fundamentada para internamente implementar acções de melhoria com gestão efectiva dos recursos, e para externamente desenvolver acções de marketing para os seus “stakeholders”.

Apesar da análise de estudos a favor e contra do valor da informação prestada pelo estudante, vários autores (Bell, 1990; Taylor, 1996; Harvey, 2001, 2002; Wiers, 2002) consideram que o estudante pode fornecer uma avaliação válida sobre a qualidade do serviço educativo, uma vez que as suas percepções sobre a qualidade afectam a sua escolha do curso e da instituição. Por isso, concluem que o conhecimento da satisfação do estudante permite que a instituição de Ensino Superior controle o processo educativo, nas dimensões deste processo em que é reconhecido o estudante possuir capacidade para avaliá-las, os recursos de apoio educativo.

2.3. A SATISFAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento da população universitária que pretende atingir o auge da formação/qualificação a nível profissional. Desta forma cada vez mais as instituições se preocupam em se qualificar e actualizar de forma a dar resposta às necessidades da actualidade. No entanto, “é preciso que estejam preparadas não só por meio de inovação tecnológica e novos espaços educativos, mas com a busca de maior conhecimento sobre o estudante de Ensino Superior. Desta forma, poderão realmente promover, durante o processo de formação, o desenvolvimento cognitivo, vocacional, pessoal, social e cultural de seus alunos” (Schleich et al, 2006).

Almeida e Soares (2003) constataram que em Portugal abrem mais vagas para o Ensino Superior mas, as instituições não se preocupam com o sucesso dos alunos pois continuam a oferecer cursos padronizados, com currículos fechados, métodos de ensino ineficazes, instalações mínimas de apenas salas de aula...

O sucesso referido não se deve entender como apenas um aluno com boas notas mas deve-se entender o sucesso académico de modo mais amplo, como toda a experiência vivida

pelo estudante no contexto educacional, incluindo o seu desempenho cognitivo (raciocínio, conhecimentos, habilidades), afectivo (crenças, valores, atitudes, auto conceito, motivações, satisfação) e social (relações interpessoais), de acordo com a concepção defendida por Almeida, Soares e Ferreira (1999), dentre outros estudiosos do tema.

As prestadoras de serviços, incluindo as do Ensino Superior, cada vez mais reconhecem que os seus clientes actualmente desfrutam de um amplo número de alternativas, e que a sua satisfação está directamente relacionada à qualidade do serviço prestado. Diversos autores, defendem que a satisfação dos alunos é um factor fundamental para o sucesso das Instituições de Ensino Superior (Coda e Silva, 2004; de Toni et al., 2006). A satisfação envolve o atendimento das expectativas dos académicos e seu atendimento é condição determinante para a qualidade e perpetuidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

Segundo Schreiner (2009) ao contrário das demais empresas que possuem como objectivo a satisfação em si, as IES geralmente percebem a satisfação como um meio para um fim. De uma forma geral tendem a preocupar - se com a satisfação do aluno devido ao seu potencial impacto sobre a motivação dos discentes, sua retenção e por fim a manutenção dos fundos garantidores da perpetuidade da instituição.

A procura pelo entendimento dos factores determinantes da satisfação dos alunos do Ensino Superior não é recente. Neste sentido Aitken (1982) concebeu modelos distintos para diferentes realidades ligadas ao Ensino Superior, tais como: satisfação dos alunos, performance académica e retenção dos alunos. Estando todas estas variáveis altamente correlacionadas entre si. Existem outros autores, que depois de recorrer a diferentes métodos de pesquisa, identificaram as variáveis com diferentes graus de explicação para o nível de satisfação dos alunos.

Na literatura podem-se encontrar vários conceitos de satisfação dentre dos quais destaca-se Kotler (1994, p. 50), — satisfação é o nível de sentimento de uma pessoa resultante da comparação do desempenho (ou resultado) de um produto em relação a suas expectativas.

O termo — avaliação pressupõe a existência de um parâmetro. Para a maioria dos autores, o grau de satisfação deriva de uma comparação realizada pelo consumidor, comparação esta que confronta o resultado da transacção com uma referência anteriormente existente (Spreng; Mackenzie; Olshavsky, 1996). O resultado desse processo comparativo pode ser positivo, negativo ou neutro, gerando assim satisfação ou insatisfação.

A satisfação é definida como um estado psicológico, e que não pode ser observada directamente (Prado, 1997), como se faz para medir a altura de uma pessoa. Ela é considerada

como uma variável latente e é referida por traço latente ou construto e deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela.

Sabe-se que, de forma geral, o Ensino Superior provoca mudanças nos estudantes, tanto a nível pessoal, cognitivo, profissional, afectivo e social. A literatura tem demonstrado que durante o tempo que os estudantes frequentam o Ensino Superior são acompanhados por um extenso e integrado conjunto de mudanças decorrentes da diversidade de experiências que compõem este processo educacional, sejam actividades académicas como não académicas, obrigatórias ou não obrigatórias (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005).

O ambiente académico tem sido visto como importante para o desenvolvimento do estudante ao oferecer, por um lado, o ensejo de partilha de ideias e experiências e encontro com pessoas (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Por outro lado, destaca-se o papel central dos próprios estudantes, já que essa mudança ocorrerá na medida da extensão do seu envolvimento com essas oportunidades. Nesse caso, o desenvolvimento ou mudança não será mera consequência do impacto da universidade sobre os estudantes, mas dependerá do envolvimento deles com os recursos oferecidos pela instituição (Astin, 1993).

Vários estudiosos procuram compreender melhor o processo de interacção entre a instituição e os estudantes e as mudanças provocadas a partir desta interacção, construindo instrumentos capazes de caracterizar o estudante e averiguar a experiência vivida durante o processo de formação. A satisfação académica está entre as variáveis analisadas por pesquisadores interessados pela área. No entanto, Astin (1993) considera que o número de estudos sobre esse construto é inferior ao que seria necessário dado a sua importância.

As primeiras investigações sobre satisfação académica foram realizadas na década de 60, e originadas de estudos sobre satisfação ocupacional (Betz, Menne, Starr & Klingensmith, 1971). Segundo Benjamin e Hollings (1997), apesar das pesquisas sobre a natureza do construto da satisfação, considera-se que ainda não exista uma definição clara e consistente sobre o construto, havendo ainda pouca elaboração teórica para sua explicação.

As medidas de satisfação abrangem o nível de satisfação do estudante com toda a experiência de formação e também aspectos mais específicos ligados à qualidade do ensino, ao currículo, relacionamento com os professores e colegas, o currículo, a administração, as instalações e recursos da universidade, além da percepção do estudante sobre o ambiente académico e intelectual da instituição (Astin, 1993). Por incluir diferentes áreas da experiência académica do estudante, a satisfação é considerada multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Como se vê, a satisfação académica engloba toda a trajectória académica. Ela é considerada como um processo dinâmico por ser afectada pelas características do estudante e, também, por mudar em função da experiência educacional vivida ao longo do curso (Pennington, Zvonkovic & Wilson, 1989). Além disso, as pesquisas têm indicado que a percepção dos estudantes quanto à sua satisfação académica interfere no nível de envolvimento do estudante com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição. Ao lado disso, ela aparece ainda como uma das variáveis psicossociais mediadoras da integração social e académica do estudante (Abrahamowicz, 1988; Pike, 1991; Napoli & Wortman, 1998; Karemera, Reuben & Sillah, 2003).

Em vários estudos, a investigação da satisfação académica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes. A mensuração da satisfação académica pode auxiliar no processo de planeamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional (Knox et al, 1992; Martins, 1998; Low, 2000; Elliott & Shin, 2002).

2.4. O DISCENTE E A SATISFAÇÃO

Quando um estudante entra no ensino não deve ser considerado apenas como um cliente, mas como um verdadeiro parceiro no processo de aprendizagem. O estudante parceiro não é um “aluno produto” a ser processado como matéria-prima, nem um “aluno cliente” do lado de fora do balcão de atendimento, mas um participante activo no processo de ensino/aprendizagem que se comporta como um sócio em relação à escola (Reinert; Reinert, 2005).

Diversos factores condicionam a satisfação discente. Appleton-Knapp e Krentler (2006), numa tentativa de organizar esses factores, a partir do resultado de várias pesquisas de satisfação, classificaram estes factores em pessoais (relacionados ao estudante) e institucionais (relacionados à experiência educacional).

Dentre os factores que influenciam positivamente a satisfação dos estudantes, estão: amigos do grupo (Kanan; Baker, 2006); identificação pessoal com estrutura do curso (Bardagi; Lassance; Paradiso, 2003); boa resposta às necessidades e expectativas em geral (Appleton-Knapp; Krentler, 2006; Petruzzellis ; D’Uggento ; Romanazzi, 2006); habilidades, conhecimentos, estratégias, postura e formas de interacção do professor com a turma

(Camargos; Camargos; Machado, 2006; Douglas; Douglas; Barnes, 2006); e percepção do ensino como algo proveitoso (Douglas; McClelland; Davies, 2008).

Dentre os factores que influenciam negativamente a satisfação, estão: desapontamento com a má organização e falha geral em atender expectativas (Petruzzellis ; D'Uggento ; Romanazzi, 2006); despreparo e pouco compromisso com as turmas por parte do corpo docente (Castillo; Lopes, 1996); e falta de disponibilidade e prontidão para responder por parte do corpo docente (Douglas; Douglas; Barnes, 2006). Há ainda factores que não afectam expressivamente a satisfação, como actividades extracurriculares desportivas e sociais no campus (Yin; Lei, 2007).

Há ainda outras pesquisas já efectuadas cujos resultados revelam que não existem grandes diferenças nos níveis de satisfação entre estudantes de cursos presenciais e de cursos à distância (Pool, 1996; Bower; Kamata, 2000). Porém, há evidências de que cursos à distância que, inicialmente, geram altas expectativas optimistas, podem resultar em baixa satisfação com a posterior desconfirmação negativa das expectativas (Vamosi; Pierce; Slotkin, 2004).

A forma como o estudante se vê a si mesmo e o seu ambiente envolvente podem condicionar a satisfação. Trata-se da percepção em relação ao ensino, que pode ser entendida como a forma do aluno visualizar a realidade no quotidiano e formar juízo de valor baseado na sua leitura de acções, gestos, discursos, normas e nas atitudes de funcionários, direcção e professores (Camargos; Camargos; Machado, 2006). Essa percepção com o passar do tempo vai-se tornar mais crítica tendo por causa o maior conhecimento sobre os serviços prestados pela universidade e com o maior envolvimento do estudante com esses serviços, o que torna mais precisa a formação da satisfação (Petruzzellis; D'Uggento ; Romanazzi, 2006; Nasser; Khoury ; Abouchdid, 2008).

Assim, a avaliação não é estática ao longo do tempo porque os estudantes reavaliam continuamente as suas opiniões anteriores com base em novas informações (Appleton - Knapp; Krentler; 2006). Desta forma, o nível de satisfação pode variar conforme mais informações são consideradas para a análise e julgamento do curso. Além disso, quando os estudantes fazem a avaliação da satisfação, no final do curso, as lembranças das suas expectativas iniciais são distorcidas, pois o nível de satisfação actual influencia na declaração das expectativas anteriores (Appleton -Knapp; Krentler, 2006).

As expectativas, no complexo de factores que formam a satisfação com a experiência educacional, são as mais importantes (Pool, 1996). As expectativas atribuídas à universidade

são positivamente relacionadas com a satisfação e podem, como decorrência, aumentar ou enfraquecer a atitude formada anteriormente sobre as aulas (Athiyaman , 1997). Como forma de explicar esse processo, Athiyaman (1997) propõe uma sequência para a desconfirmação do estudante. Inicialmente, o estudante adquire uma atitude sobre a universidade com base nas informações iniciais disponíveis. Ao entrar na universidade, acontece a desconfirmação das expectativas quando compara a atitude inicial com o ambiente e o curso percebido. Daí resulta a satisfação ou insatisfação e, então, o estudante faz uma revisão da sua atitude inicial sobre a universidade. Desta forma, essa sequência é uma aplicação da teoria da expectância/desconfirmação ao contexto educacional. Estudantes que experimentam falhas nos serviços em sala de aula ficam insatisfeitos e demonstram forte propensão a compartilhar as informações negativas sobre suas experiências (Davis; Swanson, 2001). Assim, só uma experiência desagradável teria seu efeito multiplicado entre os colegas, influenciando as avaliações e podendo ter um efeito mais amplo.

Para diminuir a possibilidade de insatisfação, Gremler e McCollough (2002) sugerem oferecer garantias de satisfação aos estudantes. A garantia teria um efeito positivo na avaliação dos professores e do curso como um todo.

Pode-se constatar que a avaliação da experiência percebida pelo estudante, das características do curso e do desempenho do corpo docente são factores frequentemente presentes na formação da satisfação com o curso.

2.5. A SATISFAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO

A satisfação com a vida, um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, constitui uma medida de avaliação global das condições de vida em geral (Seco et al., 2005).

Considerando que a satisfação com a vida se correlaciona positivamente com as várias esferas da vida (Seco et al. 2005) e que a satisfação académica será uma das dimensões importantes no processo de interacção entre a instituição e o indivíduo (Schleich, Polydora, & Santos, 2006), parece-nos crucial entender o grau de satisfação que o estudante manifesta em relação à instituição que o acolhe.

A satisfação académica e com a instituição perspectivada de forma multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002 in Schleich, Polydoro & Santos, 2006) e as escalas existentes para a avaliar contemplam várias dimensões. São exemplo de tais escalas o Questionário de Satisfação Académica (QSA) de Soares, Vasconcelos, & Almeida (2002, in

Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) e a Escala de Satisfação com a Experiência Académica (Schleich, Polydoro & Santos, 2006), utilizadas para avaliar os níveis de satisfação dos estudantes em relação à qualidade da sua experiência no ensino superior.

Entre 2005 e 2008, foi desenvolvido em Portugal um estudo de carácter nacional cujo principal objectivo consistiu em avaliar a satisfação sentida pelos estudantes no seio das suas instituições de Ensino Superior. Este estudo foi realizado pelo Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES) e resultou em conclusões referentes à satisfação dos estudantes de ensino superior universitário e politécnico, público e não público de todo o país, tendo o resultado sido publicamente apresentados em Janeiro de 2009 (CIPES, 2009).

2.6. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA E A SATISFAÇÃO

Peter Drucker (1993: 156), quando se reporta ao aprendizado vitalício, afirma que este deve ser “atraente e trazer em si uma grande satisfação”. Neste trabalho, a satisfação discente é considerada um aspecto importante, não apenas no aprendizado vitalício, mas em qualquer forma de aprendizado, inclusive nos cursos de graduação.

A satisfação também assume papel relevante na avaliação discente de cursos superiores, por resultar de um julgamento formulado a partir da realidade percebida. A avaliação, por meio da satisfação, deveria ser mais intensamente considerada nos cursos de graduação em Educação Especial, pois existe grande demanda por esta área no país, em parte porque se acredita que possibilite uma colocação mais fácil no mercado de trabalho, gerando optimismo nos estudantes.

Os cursos de pós-graduação geralmente têm por objectivo intensificar o domínio científico e técnico do profissional em determinada área do saber. Estes cursos seguem determinações pautadas em documentos originários de órgãos competentes em educação no que se refere à construção do projecto pedagógico, à carga horária, à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso e aos critérios de avaliação de desempenho discente, dentre outras. A realização de um curso de especialização é uma das exigências que o mercado de trabalho faz para que o profissional esteja minimamente capaz de concorrer a uma vaga em um processo selectivo.

A Docência em Educação Especial é uma profissão cujo objecto de trabalho é a criança portadora de Necessidades Educativas Especiais e requer profissionais capacitados para o exercício de sua prática.

Segundo Regime jurídico da formação especializada (D.L. nº 95/97 de 23 de Abril) a construção de uma escola democrática e de qualidade reclama uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.

Esta matéria é retomada pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que aprovou o ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, que estabelece que a formação especializada para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa é adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado. É também neste regime jurídico que se fixam as Áreas de formação especializada (art. 3) dentro das quais a Educação Especial (art.3º, 1 a) refere que a Formação Especializada em Educação especial, visa qualificar os docentes para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais.

O D.L. nº 95/97 de 23 de Abril regulamenta todo o processo para que uma instituição possa ministrar uma especialização.

2.7. SATISFAÇÃO/ EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO FREQUENTADO

As instituições educacionais que respondem às necessidades do mercado têm como propósito criar satisfação diante de uma expectativa. De acordo com Kotler (1998), o nível de satisfação resulta da relação entre as expectativas e o desempenho. Para Mirshawka (1993), trata-se de uma equação, em que a satisfação é igual às percepções que se tem sobre o que recebe menos as expectativas a respeito do que se pensa que deveria receber.

A organização tem como razão de ser o atendimento das necessidades e expectativas do seu público-alvo. A razão de existência da organização deve estar na satisfação dos clientes e atendimento das suas expectativas, facto que contribui significativamente para a qualidade do ensino prestado pela mesma. Mesmo sendo difícil definir qualidade, raramente o académico terá dúvidas ao experimentar qualidade superior ou inferior. E a sua opinião, mesmo sendo subjectiva, determinará a qualidade para terceiros.

Segundo Gronroos (1994) a comunicação boca a boca também pode ter um efeito imediato substancial. Um comentário negativo de um cliente pode mudar a percepção que uma determinada pessoa tem do serviço que recebe. Portanto, as exigências e expectativas são cruciais na determinação da qualidade.

Vavra (1993) afirma que o processo através do qual os clientes operacionalizam os seus julgamentos de qualidade é mais subjectivo do que o processo rigoroso de controlo de

qualidade de um fabricante. Para ele, as percepções dos clientes, ao despeito de sua subjectividade, constituem a realidade do mercado com a qual a Instituição deve lidar.

Para Moller (1992), os consumidores possuem um conjunto de necessidades e expectativas que não podem ser restritas à responsabilidade do Marketing. A qualidade deve ser total: de produtos e de serviços. Para isto, faz-se necessário que a qualidade seja encontrada na Instituição como um todo, portanto deve existir: qualidade pessoal, qualidade departamental, qualidade de produtos, qualidade de serviços e qualidade da empresa.

A grande dificuldade reside em fazer com que a preocupação com a qualidade seja estendida a todas as pessoas que fazem parte da instituição. A visão limitada, que muito têm a respeito da organização, impede que elas possam perceber-la como um sistema, em que o sucesso do todo depende do desempenho das partes. Os resultados da percepção de uma má qualidade poderão ser, de alguma forma, intangíveis. Segundo Moller (1992), a má qualidade é extremamente prejudicial à imagem da empresa, e é muito difícil estimar seu custo com precisão.

Kotler & Fox (1994:58) fazem a seguinte relação entre a qualidade e a imagem de uma instituição de ensino:

“Uma instituição de ensino necessita saber como seus públicos vêem a escola, uma vez que pessoas se relacionam frequentemente com a imagem, não necessariamente à realidade. Públicos que têm imagem negativa de uma escola vão evitá-la ou desprestigiá-la, mesmo se ela for de alta qualidade, e aqueles que tem uma imagem positiva ficarão indecisos. As pessoas tendem a formar imagens das escolas baseadas em informação frequentemente limitadas e, mesmo, imprecisas. A qualidade real de uma instituição é frequentemente menos importante que seu prestígio ou reputação de qualidade, porque é sua excelência percebida que de fato orienta as decisões de alunos potenciais, preocupados com as ofertas de emprego”.

A grande dificuldade em definir o que é qualidade reside no facto de ser um termo extremamente subjectivo. A percepção individual do produto poderá interferir ao identificar a qualidade. Dos emissores de sinais e códigos de comunicação da imagem institucional avaliados, alguns chamam a atenção pelo nível de insatisfação apresentados.

2.8. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Autores como García e Congosto (2000) afirmam que alguns docentes resistem a ser avaliados pelos alunos, argumentando que a influência subjectiva das suas opiniões tende a influenciar negativamente os resultados das avaliações. Mais concretamente, os docentes temem que esta seja enviesada por diferentes factores, como sejam, a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e a dimensão da turma. No entanto, a avaliação da prática pedagógica dos professores pelos alunos, apesar de ser monofocal e de apresentar várias limitações, mostrou-se ao longo dos anos um método muito eficaz para a melhoria da qualidade de ensino e da satisfação discente. Houve uma progressiva melhora na actividade docente, com reflexos evidentes na própria instituição. Muitas vezes, um professor que provocava grande insatisfação numa sala de aula, ecoava intensamente na insatisfação dos alunos com outros docentes e, principalmente, com relação ao coordenador de curso e à própria instituição. A insatisfação tornava-se, em algumas situações, generalizada - motivada por um factor desencadeador: o professor. Sem dúvida, o corpo docente tem papel mais importante dentro de uma instituição de Ensino Superior - e o grau de satisfação dos alunos com os seus professores reflecte directamente na sua motivação e no ambiente favorável ao aprendizado. Facto que contribui positivamente para a gestão da própria instituição, sendo o seu monitoramento um importante indicador estratégico.

A avaliação dos docentes pode ser influenciada pelo tamanho da turma, ao sugerir que turmas mais pequenas tendem a atribuir melhores avaliações comparativamente às turmas numerosas (Liaw & Goh, 2003). Assim, quanto maior for a motivação e o interesse do aluno, mais favorecida é a aprendizagem e mais o docente é eficaz aos olhos dos alunos (Abrami, d'Apollonia & Cohen, 1990; Marsh & Dunkin, 1992).

Walter (2006) encontrou como aprendizagem percebida pelos discentes de cursos de graduação a atitude dos professores em relação aos alunos. Como responsabilidade está a condição de professores dispostos a ajudá-los e professores com tempo livre para auxiliá-los.

A segurança corresponde a um comportamento dos professores que inspire confiança. Além deste facto, sentir-se seguro com relação ao ensino recebido está relacionado com o nível de conhecimento dos professores. A empatia revela-se na atenção individual por parte dos professores, e em perceberem que seus interesses estão sendo levados a sério.

Bogisch (2001) salienta que o desejo de saber ou vontade de conhecer se chama “motivador”. Porém, o professor muitas vezes não motiva o aluno. Ele apenas trabalha com

situações que podem aumentar ou diminuir esta motivação, de acordo com a satisfação que este aluno possa sentir.

CAPÍTULO III - INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO (ISCIA)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO

O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA), é tutelado pela Fundação para o Estudo e Desenvolvimento da Região de Aveiro (FEDRAVE), foi fundado, em Aveiro, a 24 de Fevereiro de 1989. É um estabelecimento de Ensino Superior do subsistema politécnico e do subsistema privado, não integrado, e reconhecido através da Portaria 931/90, de 2 de Outubro, regendo-se pelos seus Estatutos, pela Constituição da República Portuguesa, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo e demais legislação aplicável.

O ISCIA tem, desde a sua constituição, apostado num Ensino Superior Politécnico pautado por rigorosos padrões e critérios de qualidade, optando pela primazia conferida a cursos superiores graduados e pós-graduados, direccionados para áreas do conhecimento que se considerem estratégicas para o desenvolvimento regional e nacional, considerando fundamental uma efectiva ligação ao mundo empresarial, dos serviços, da comunicação e da administração, nas suas vertentes pública e privada. Além disso, pretende afirmar-se como um importante pólo de desenvolvimento científico e cultural da comunidade onde se radica, numa perspectiva de respeito e promoção da pessoa humana e dos seus direitos fundamentais.

Todas as ofertas formativas do ISCIA estão devidamente reconhecidas, homologadas, acreditadas, pelas respectivas entidades tutelares.

O ISCIA constitui uma opção válida, autêntica e genuína para todos aqueles que pretendem adquirir e aprofundar conhecimentos teórico-práticos consistentes e para os que querem assegurar um percurso profissional de sucesso, na medida em que é detentor de um vasto leque de oferta formativa e curricular, ajustada às necessidades empresariais e institucionais.

Esta instituição procura estar atenta às necessidades do mundo económico envolvente, bem como à adaptação aos múltiplos e diferenciados mercados de trabalho e à empregabilidade dos seus alunos. Essa política reflecte-se nos protocolos que vem estabelecendo com diversas entidades, das áreas académica, investigadora, empresarial e política, que asseguram o constante relacionamento de proximidade com a comunidade regional, nacional e internacional, impulsionando o desenvolvimento e criação de vários projectos de I&D+I.

O exemplo dessa preocupação com o rigor científico e pedagógico pode-se constatar nos cursos de primeiro ciclo - Licenciaturas - como de segundo ciclo - Mestrados - como ainda as diversas pós-graduações e cursos de especialização.

Assim, esta instituição de Ensino Superior Politécnico tem por base desenvolver modernos processos de ensino-aprendizagem, dentro dos mais recentes conceitos pedagógicos e com recurso constante às tecnologias de integração. De modo sistemático e transversal é usada uma metodologia de ensino-aprendizagem do tipo blended learning, através da qual as horas presenciais, de base, são complementadas e replicadas com aulas distais e com processos de avaliação in itinere através de uma sofisticada plataforma de e-learning.

O ISCIA é uma das instituições na vanguarda das reformas preconizadas no âmbito do EEES (Espaço Europeu de Ensino Superior) vulgarmente conhecido como *modelo de Bolonha*.

Cada vez mais, no aspecto da gestão, se considera como um centro de gestão de conhecimento de geometria variável, facilitando ao máximo a aquisição de competências científicas e tecnológicas por parte dos Estudantes, através de uma dinâmica rede de conhecimento transnacional.

3.2. HISTÓRIA DO ISCIA

A FEDRAVE - Fundação para o Estudo e Desenvolvimento da Região de Aveiro - formou-se a 24 de Fevereiro de 1989, e, no mesmo dia, foi constituído, no seu seio, o ISCIA – Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração.

O ISCIA, inicialmente, estava localizado nos 1º e 2º andares do prédio da Rua João Mendonça, 11, ao Rossio, Aveiro, onde funcionou, durante quase 20 anos o ISCIA, ali se desenvolveram cursos de bacharelato, desde o ano lectivo de 1989/90, cursos superiores especializados (CESE), desde 1995/96, que haveriam de ser transformados em licenciaturas bietápicas a partir do ano lectivo de 1998/99. Que, por sua vez haveriam de conduzir às actuais licenciaturas (cursos de 1º Ciclo do chamado modelo de Bolonha: DL 74/2006, de 24 de Março).

Os primeiros cursos de Bacharelato, no início, eram em Ciências Administrativas, Comércio, Transportes e Gestão Aduaneira, Publicidade e Jornalismo. Os CESE eram em Comunicação Institucional e em Comércio Internacional. As licenciaturas bietápicas em vigor até ao ano lectivo de 2006/07 eram de Comunicação Institucional, redesignada em Comunicação, para cobrir tanto a comunicação social como a comunicação institucional, a

partir de 2002/03, e em Comércio Internacional. A reestruturação funcional em Departamentos, a partir de finais de 2001, levou à introdução de novas áreas de estudo e de investigação aplicada. A partir de 1998 iniciaram-se, ainda nas antigas instalações, cursos pós-graduados em Estudos Europeus Comunitários e História e Património Local, que se prolongaram até ao ano de 2001, em duas edições cada.

Só em finais de 1999, o ISCIA mudou para o cimo da Avenida Dom Manuel de Almeida Trindade, em Santa Joana, Aveiro.

O novo edifício, passou a possuir uma estrutura interna especificamente desenhada para as funções docentes e de investigação.

Foi com as presenças dos então Governador Civil de Aveiro, Dr. Antero Gaspar, e do Presidente da Câmara de Aveiro, Dr. Alberto Souto Miranda que a sua inauguração foi oficialmente feita, a 21 de Outubro de 2000.

A partir dessa data, o instituto tem vindo a ser honrado com as visitas de diversas entidades académicas, políticas, administrativas, religiosas, e da cultura. De entre elas, devidamente assinaladas por placas evocativas na Entrada do Edifício.

A 21 de Junho de 2005 é criado, como unidade orgânica de I&D o CPG - Centro Português de Geopolítica, adstrito ao ISCIA e integrando diversos académicos de distintas universidades e vários oficiais gerais de distintos ramos das Forças Armadas.

Na mesma ocasião entra em funcionamento um outro centro de I&D, o OCRI - Observatório de Comércio e de Relações Internacionais.

A 15 de Novembro de 2006 é institucionalizado o primeiro pólo do ISCIA fora do Distrito de Aveiro, o ISCIA BAIÃO através de protocolo com a Câmara Municipal de Baião.

3.3. DIRECÇÃO DO ISCIA

A estrutura directiva do ISCIA encontra-se adaptada à dimensão da instituição e ao seu enquadramento jurídico-legal

Com autonomia pedagógica, reporta, do ponto de vista administrativo-financeiro, ao Conselho de Administração da FEDRAVE - Fundação para o Estudo e Desenvolvimento da Região de Aveiro, seu organismo instituidor.

3.4. CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO

O Conselho Técnico-científico do ISCIA, foi recentemente reconstituído à luz da adequação ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e de acordo com a Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) fazendo dele parte

diversas personalidades de relevo científico e pedagógico do meio académico português, espanhol e francês.

Constituído por Docentes, com grau de doutor e especialistas, das áreas científicas principais do ISCIA, contribui para uma correcta adequação e gestão científica e pedagógica dos diferentes cursos pós-secundários, e superiores, de 1.º ciclo (licenciaturas), 2.º ciclo (mestrados) e pós-graduados do ISCIA.

3.5. CONSELHO PEDAGÓGICO

O Conselho Pedagógico do ISCIA, foi recentemente reconstituído à luz da adequação ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e de acordo com a Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior).

3.6. SERVIÇOS

3.6.1 Secretaria

3.6.2 Gabinete de Comunicação

O Gabinete de Comunicação do ISCIA reporta directamente à Direcção e pretende promover a comunicação interna e externa da Instituição. A sua operacionalidade é organizada e planeada tendo como referência a estratégia directiva, ajustando o plano de comunicação às várias acções promocionais e eventos (palestras, seminários, conferências, etc.) que decorrem ao longo do ano lectivo.

3.6.3 Laboratório Multimédia

O Laboratório Multimédia do ISCIA tem como finalidade dar apoio tecnológico a todas as actividades lectivas e administrativas que necessitem do recurso às novas tecnologias para suporte às suas actividades. Com o equipamento de vídeo, som e imagem digitais já instalado e disponível é possível o estabelecimento de uma plataforma multimédia de auxílio a todos os intervenientes no processo educativo do Instituto. Este recurso permite e facilita, aos docentes, a criação, edição e publicação de material didáctico em formato digital para posterior colocação na Internet e, aos alunos, serve como base para o desenvolvimento de trabalhos para as suas unidades curriculares.

Associado à implementação de um Laboratório Multimédia surge o acesso à plataforma de e-learning (FORMARE) instalada desde 2003 e a funcionar em pleno no Instituto. Esta aplicação da PT Inovação, SA permitiu a adaptação da ferramenta à realidade do ISCIA e aos propósitos que orientaram a sua instalação como suporte às aulas.

Nesta aplicação cada unidade curricular tem o seu espaço de disponibilização de conteúdos em diversos formatos assim como os docentes e discentes dispõem de um conjunto de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Para além dos conteúdos produzidos por cada docente existe um outro espaço de vital importância: a biblioteca. Este recurso da plataforma procura congrega um conjunto de recursos digitais abertos à comunidade actuais e em constante actualização. Acrescente-se ainda as possibilidades de gestão de inscrições e de dados pessoais que ao nível do secretariado a ferramenta possibilita.

3.7. METODOLOGIA DE ENSINO

O ISCIA tem como intuito adaptar a oferta de ensino à necessidade de conhecimentos avançados de carácter politécnico em diversas áreas, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias de integração.

Foi uma das instituições na vanguarda das reformas preconizadas no âmbito do E3S (Espaço Europeu de Ensino Superior), com todos os seus cursos adaptados às novas regras e procedimentos estatutários e regulamentares.

O Instituto possui uma metodologia de ensino-aprendizagem do tipo blended learning, através da qual as horas presenciais de contacto são replicadas e complementadas com aulas distais e com processos de avaliação in itinere através de uma plataforma de e-learning.

Globalmente, o ISCIA pretende ser um centro de gestão de conhecimento de geometria variável, facilitando ao máximo a aquisição de competências científicas e tecnológicas por parte dos Estudantes e, mesmo, dos Docentes, através de uma dinâmica rede de conhecimento transnacional, numa perspectiva politécnica, privilegiando o “saber-fazer”.

3.8. FORMAÇÃO

Toda a oferta formativa do ISCIA preconiza satisfazer as necessidades nacionais e/ou regionais, para corresponder à procura de meios de forma a desenvolver conhecimentos avançados em determinadas áreas de carácter politécnico.

A estrutura curricular dos vários cursos está desenvolvida dentro das normas e prescrições do E3S (vulgo modelo de Bolonha).

A metodologia de blended learning, existe em toda a oferta formativa.

O ISCIA, com as parcerias definidas a nível nacional e internacional pretende uma inserção numa rede internacional de formação superior, conduzindo à mobilidade de estudantes e de docentes.

3.8.1 Cursos disponíveis:

Licenciaturas	Mestrados	Pós-Graduações	Cursos de Especialização Tecnológica
Comunicação	Comunicação e Multimédia	Criminologia	Aplicações Informáticas de Gestão
Gestão Internacional	Ciências da Comunicação	Educação Especial: Domínio Comunicação e Linguagem	Gestão de Animação Turística
Segurança Comunitária	Ciências Empresariais	Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor	
	Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária	Educação Especial: Domínio Emocional e Personalidade	
	Ciências Políticas e Relações Internacionais	Gestão Cultural	
		Logística e Gestão Portuária	
		Psicologia da Infância e da Adolescência	
		Psicologia Reeducação e Aprendizagem	
		Terrorismo Transnacional	

Tabela 2 – Cursos leccionados no ISCIA

3.9. PÓS-GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO

Desde a sua criação que o ISCIA tem promovido a realização de diversas pós-graduações e cursos de especialização direccionados não só para as áreas científicas das licenciaturas que possui mas, também, numa perspectiva de oferta de formação superior alargada para colmatar necessidades regionais ou nacionais.

O ISCIA procura oferecer cursos actuais, direccionados para activos que procurem uma formação útil e uma sólida aquisição de competências profissionais especializadas.

Complementarmente tem vindo a promover também cursos de especialização para Docentes dos Ensinos Básico e Secundário Psicólogos e demais profissionais ligados à educação em áreas como a Educação Especial ou a Psicologia da Infância e da Adolescência, cursos acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

Segundo o ISCIA, os planos curriculares das diversas ofertas formativas nesta área da especialização são ministrados sob uma metodologia construtivista, de modo a que a componente aprendizagem de cada um se reforce na formação do seu próprio constructo.

É utilizada a metodologia formativa do blended learning, isto é, as sessões presenciais são replicadas e complementadas numa plataforma de e-learning acessível de modo deslocalizado, no espaço e no tempo, por cada Estudante. Um simples processo de avaliação in itinere, através da plataforma, pretende simplificar o trabalho de cada Estudante e respectiva avaliação.

3.9.1. Pós-Graduações/ Especialização em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Curso acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC/CFE- 1822/08) conferindo 10 créditos por efeitos do Despacho 16794/05 de 3 de Agosto e para efeitos do n.º 3 do artigo 14º do RJFCP.

A Psicologia e a Psicopedagogia assumem hoje um papel cada vez mais notório na formação/actualização dos profissionais da educação, fornecendo aos docentes e outros técnicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ferramentas e conhecimentos não só das bases neurofisiológicas da aprendizagem como das características estruturais e funcionais do indivíduo, enquanto ser em permanente processo de adaptação e aprendizagem ao longo da vida.

Com este curso o ISCIA pretende fornecer aos educadores/professores um conjunto especializado e diferenciado de conhecimentos, técnicas e materiais necessários para o desenvolvimento das suas competências profissionais preparando-os, de uma forma sólida e cientificamente consistente, para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, o desenvolvendo de competências individuais e a utilização de métodos e práticas de intervenção especializada neste domínio.

3.9.1.1. Destinatários

O público-alvo natural é constituído por Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário que, à data de entrada no Curso possuam, pelo menos, 5 anos de serviço docente, conforme legislação específica

3.9.1.2. Estrutura do Curso

- a) O plano de estudos é composto por um currículo único.
- b) As diversas sessões de aulas incluem ciclos de seminários e conferências e, ainda, um seminário de supervisão de projectos, no caso da unidade curricular de Elaboração, Desenvolvimento e Avaliação de Projectos de Intervenção na Área da Educação Especial.
- c) A escolaridade total é de 300 horas, sendo a avaliação realizada via plataforma de e-learning do ISCIA, com acompanhamento tutorial e trabalho colaborativo.
- d) O curso conclui-se com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção na área da Educação Especial.

3.9.1.3. Plano Curricular

Formação Geral
Métodos e técnicas de investigação e análise em educação
Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica
Formação Específica
Modelos de organização curricular em educação especial
Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial
Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras
Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais
Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras
Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais
Formação para projectos
Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de intervenção na área cognitivo e motora

Tabela 3 – Unidades Curriculares

CAPÍTULO IV- PÓS-GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR – PÓLO DE BAIÃO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DE BAIÃO

Baião é um Concelho inserido na área geográfica habitualmente designada de terras do Baixo Tâmega estendendo-se desde as margens do rio Douro, a Sul, até à Serra do Marão, limite Noroeste do concelho.

A existência de uma área de montanha que parece descer em anfiteatro até ao rio Douro é o principal traço da orografia. A montanha impõe uma grande fragmentação da propriedade agrícola reduzindo as possibilidades de mecanização da agricultura ou inibindo as práticas da agricultura extensiva. As características do relevo criam dificuldades à abertura de estradas, instalação de infra-estruturas ou equipamentos colectivos; da mesma forma impõem uma elevada dispersão da população e, em consequência, a fraca rentabilização dos equipamentos colectivos e sociais.

A agricultura constituiu-se sobretudo como uma actividade económica de subsistência das famílias, à excepção da vinha ou das árvores de fruto.

O turismo rural e a exploração da floresta possuem potencialidades, ainda que mal exploradas.

A freguesia de Santa Marinha do Zêzere, situada na parte Sul do concelho sobranceira ao Douro, encaixa perfeitamente no quadro referencial aqui evidenciado para o conjunto das terras de Baião. A distribuição da população activa residente, segundo os Censos da população de 2001, era no concelho de Baião:

sector primário – 22 a 23%;

sector secundário – 46 a 47%;

sector terciário – 30 a 32%.

A problemática do desemprego coloca-se sobretudo na categoria de, à procura de primeiro emprego na medida em que no concelho é escassa a capacidade para gerar novos empregos. Este facto deve-se, em boa parte, à ausência de iniciativas empresariais que ocupem o campo deixado em aberto pelo declínio que afecta o sector agrícola. É esta ausência de iniciativas criadoras de novos empregos que justifica a incapacidade para fixar as respectivas populações e, particularmente, os mais jovens e activos.

4.1.1 Localização geográfica

O Município de Baião localiza-se no limite interior Este do Distrito do Porto, integrando a Circunscrição Florestal do Norte e o Núcleo Florestal do Tâmega.

O concelho de Baião confronta a Norte e a Este (nas encostas da Serra do Marão) com os concelhos de Amarante, Vila Real, Santa Marta de Penaguião e Mesão Frio. A Oeste podemos encontrar o Marco de Canaveses. A Sul, o rio Douro separa-o dos Concelhos de Cinfães e Resende.

É constituído por 20 freguesias totalizando no seu conjunto 17452,2 km² de área total distribuída da seguinte forma: Ancede (1264,1 km²), Baião (Santa Leocádia) (431,5 km²), Campelo (1514,4 km²), Frende (289,9 km²), Gestaô (1443,0 km²), Gôve (1144,2 km²), Grilo (594,4 km²), Loivos da Ribeira (252,7 km²), Loivos do Monte (875,0 km²), Mesquinhata (344,1 km²), Ovil (1666,8 km²), Ribadouro (289,5 km²), S. Tomé de Covelas (589,7 km²), Santa Cruz do Douro (921,8 km²), Santa Marinha do Zêzere (1078,4 km²), Teixeira (2156,4 km²), Teixeira (452,3 km²), Tresouras (464,7 km²), Valadares (1055,9 km²) e Viariz (623,5 km²).



Figura 1 – Mapa do concelho de Baião

4.2. PÓLO DE BAIÃO

O Pólo do ISCIA em Baião foi criado, a 15 de Novembro de 2006, após a assinatura de um Protocolo de Desenvolvimento assinado, entre o ISCIA e a Câmara Municipal de Baião. A finalidade deste Acordo é comum às duas Outorgantes: contribuir para a dinamização e desenvolvimento do Concelho, através da promoção da sua educação e formação, permitindo alargar a sua actividade a outros Concelhos limítrofes.

Desta forma, foi necessário criar infra-estruturas e para isso utilizou-se a Casa de Chavães, em Ovil, propriedade da Autarquia, criando modernos e funcionais espaços pedagógicos. Nessas instalações desenvolvem-se cursos de pós-graduação e de formação avançada que são anualmente frequentados por centenas de Estudantes na sua grande maioria Docentes dos ensinos básico e secundário, procurando especializações devidamente acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Este atrai estudantes de toda a região norte, desde Vila Nova de Gaia a Mirandela, passando por Vila Real, Marco de Canaveses, Paços de Ferreira e Amarante



Figura 2 – ISCIA polo de Baião

No Pólo de Baião ainda não se desenvolvem cursos superiores de 1º e de 2º ciclos, em funcionamento no Pólo de Aveiro do ISCIA, devido aos constrangimentos legais existentes. Mas a dinâmica do Pólo de Baião tem motivado muitos residentes locais a frequentar, em Aveiro, as licenciaturas e mestrados ali operacionais. Para apoio das actividades de I&D locais, concentradas na Autarquia e na DOLMEN, o ISCIA constituiu o Centro de Estudos do Mundo Rural (CEMUR) para actuar em conjunto com as referidas instituições.

Os primeiros diplomas de um curso de pós-graduação em educação especial, foram entregues no dia 17 de Novembro de 2008 a “meia centena de alunos oriundos de várias localidades do Norte do país.

Ministrado pelo Instituto de Ciências da Informação e Administração (ISCIA), o curso "Educação Especial Cognitiva e Motor", destinado sobretudo a professores do ensino especial, contou também com a frequência de 15 alunos da Madeira, que utilizaram uma plataforma de ensino à distância, designada de Blended learning”.

O ISCIA - Baião funciona desde 2007 na Casa da Juventude e Desporto de Baião, em Chavães, Ovil. Desde a sua entrada em funcionamento já se realizaram seis edições da Pós-Graduação referidas, para além de outros cursos de curta duração e de Palestras.

José Luís Carneiro, Presidente da Câmara Municipal de Baião, numa sessão na Casa de Chavães, em Junho de 2010, enalteceu "as oportunidades" e "mais-valias" que a existência do pólo baionense do ISCIA tem representado para o concelho. E referiu ainda que “O Instituto de Ciências da Informação e Administração (ISCIA) já formou, em Baião, mais de 240 alunos provenientes de toda a região norte através de pós-graduações na área das Necessidades Educativas Especiais.”

4.3. CARACTERIZAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO DA PÓS - GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO EM BAIÃO

No ano de 2007 iniciou pela primeira vez a Pós Graduação em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, no pólo de Baião. Essa edição contou com a participação de 56 alunos.

As aulas iniciaram a 29 de Setembro de 2007 e terminaram a 11 de Julho de 2008.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DA 6ª EDIÇÃO DA PÓS – GRADUAÇÃO / ESPECIALIZAÇÃO EM BAIÃO

A 6ª edição da Pós Graduação em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, no pólo de Baião, teve início em Setembro de 2010 e terminou em Março de 2011. Essa edição contou com a participação de 140 alunos distribuídos por 4 turmas (duas turmas com 40 alunos cada e as outras duas com 30 alunos cada).

4.5. UNIDADES CURRICULARES

4.5.1. FORMAÇÃO GERAL

4.5.1.1 Métodos e Técnicas de Investigação e Análise em Educação (MTI)

Esta Unidade Curricular desde 2007 até aos dias de hoje mantém o mesmo docente, os mesmos objectivos, conteúdos no entanto, mudou a forma de avaliar a unidade.

Os principais objectivos da disciplina tiveram como finalidade que os alunos adquirissem uma compreensão global do significado do conhecimento científico nas Ciências da Educação e do Comportamento; compreendessem as distintas fases do processo de investigação científica e dos diferentes tipos de situações de investigação e assimilassem conhecimentos que permitissem uma utilização adequada das metodologias relativas à estatística e à informática, tendentes à verificação empírica das representações formais do objectivo do estudo.

A avaliação na 1ª edição consistiu num trabalho de grupo onde era elaborado um projecto de investigação tendo em consideração temáticas relativas ao contexto educacional e as temáticas constantes do programa. Já na 6ª edição foi feita através de questionários que os alunos tiveram de responder na plataforma.

4.5.1.2. Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD)

O docente que leccionou esta Unidade Curricular em 2007 não foi o mesmo que leccionou na 6ª edição

Os principais objectivos da disciplina, na 6ª edição, tiveram como finalidade promover uma atitude participativa por parte dos discentes através da colocação de questões de natureza prática, em que era privilegiado a reflexão pessoal e em grande grupo, a organização e integração de ideias previamente adquiridas e em aquisição, e a partilha de vivências pessoais de cada um dos presentes e, para isso a docente recorreu a técnicas de dinâmica de grupo, nomeadamente estudos de caso, debates, actividades de reflexão, análise de documentos, análise de vídeos, apresentação de trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos, treino na utilização de instrumentos. Todos esses recursos tornaram-se uma mais valia para a aprendizagem.

Os conteúdos programáticos abordados como já referi inicialmente visaram abordar temas da actualidade e de forma a preparar os discentes para o activo.

A avaliação na 6ª edição foi uma avaliação contínua que passou pela elaboração de um trabalho teórico mas a assiduidade e a participação na plataforma também foram aspectos considerados para efeitos de avaliação.

4.5.2. FORMAÇÃO ESPECÍFICA

4.5.2.1. Modelos de organização curricular em educação especial (MOC)

Esta Unidade Curricular manteve, desde 2007 até aos dias de hoje o docente, no entanto, os objectivos e os conteúdos programáticos foram actualizados mediante as alterações ocorridas na lei, relativamente à legislação que regula a Educação Especial.

Relativamente à avaliação esta está mais especificada e subdividida em mais que uma etapa.

Os principais objectivos da disciplina visaram promover a reflexão aprofundada acerca das adaptações curriculares de forma a tornar a Escola Inclusiva; promover a inclusão, fazendo a flexibilização do currículo, promovendo a diferenciação, respeitando a individualidade e identidade de cada elemento da turma; proporcionar modelos de organização curricular para a inclusão e integração da criança com NEE; identificar e descrever os principais modelos de organização curricular em ensino especial; sensibilizar para a necessidade da integração de cada área disciplinar específica no conjunto das aprendizagens curriculares dos alunos; identificar e compreender o papel da flexibilidade curricular nas situações de ensino e aprendizagem; identificar e analisar a legislação e adaptações no processo ensino aprendizagem; promover a organização de apoio às aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais, conhecimento de diferentes perspectivas e modelos de currículo e o desenvolvimento de competências na área do desenvolvimento curricular; estimular a reflexão crítica sobre vários modelos de organização curricular e sobre a sua adequação ao contexto curricular português.

Quanto à avaliação esta sofreu ligeiras alterações pois, na 1ª edição a avaliação incidiu na feitura de um trabalho de grupo e sua apresentação bem como a assiduidade e participação na aula. Na 6ª edição a avaliação assumiu formas diversas: participação na plataforma, trabalho final (em grupo) e respectiva apresentação, elaboração de um trabalho intermédio (individual ou em grupo) e a frequência presencial.

4.5.2.2 Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI)

Existiu, entre a 1ª e a 6ª edição um reajuste da Unidade Curricular quanto aos objectivos, à metodologia, que passou a incidir mais no ensino à distância, bem como aos conteúdos programáticos abordados, no entanto, o docente é o mesmo. Relativamente à avaliação esta está mais especificada e subdividida em mais que uma etapa.

No que concerne aos objectivos estes têm por base que os alunos consigam contextualizar do ponto de vista histórico a intervenção nas necessidades educativas especiais; que os alunos conheçam os conceitos fundamentais do diagnóstico, avaliação e intervenção em NEE; saibam identificar as perturbações que aparecem habitualmente na primeira, segunda infância e adolescência; saibam avaliar, diagnosticar e intervir nas perturbações do desenvolvimento da criança e saibam avaliar, diagnosticar e intervir nas perturbações do desenvolvimento da adolescência.

A avaliação do módulo foi realizada em formato contínuo e consistiu no cumprimento de algumas variáveis (participação individual na plataforma de e-learning e um trabalho de grupo com entrega em formato digital na plataforma).

4.5.2.3. Neuropsicologia das dificuldades cognitivas e motoras (NDC)

Esta Unidade Curricular manteve, desde 2007 até aos dias de hoje o docente, no entanto, a forma de avaliar a disciplina mudou, pois na 1ª edição a avaliação foi apenas a entrega de um portefólio com resumos ou outros documentos pertinentes e na 6ª edição existiu um reajuste.

Os objectivos principais consistiram em que os alunos conhecessem os diferentes modos de processamento da informação por parte do cérebro; adquirissem conceitos fundamentais no domínio do Sistema Nervoso, central e periférico; desenvolvessem competências na avaliação e intervenção sobre o indivíduo aprendente, no que concerne ao seu potencial de memória e aprendizagem; estabelecessem relações entre estruturas cerebrais e as suas funções; reconhecessem a pluralidade dos Sistemas sensoriais; caracterizassem o processamento emocional e desenvolvessem atitudes de pesquisa e investigação na área do desenvolvimento neuropsicológico.

A avaliação consistiu num trabalho de grupo e sua apresentação bem como nas actividades executadas nas aulas.

4.5.2.4. Necessidades educativas especiais e perturbações físico motoras (NPM)

A docente da 1ª edição não é a mesma da 6ª edição logo, a nova docente reajustou a Unidade Curricular.

Os objectivos preconizados nesta disciplina visaram a aquisição de conceitos fundamentais subjacentes às necessidades educativas especiais nas suas mais diversas áreas: ao nível da identificação dessas necessidades, ao nível das infra-estruturas de apoio, mas também ao nível da prevenção e reabilitação; Aquisição de competências: na utilização das infra-estruturas disponíveis ao nível das necessidades educativas especiais; no conhecimento e reconhecimento das características pessoais, quer ao nível da saúde mental, quer ao nível da doença e dos handicaps, que sustentam muitas vezes necessidades educativas especiais; ao nível do conhecimento, desenvolvimento da capacidade de investigação e actuação nas áreas da prevenção e reabilitação em diversos contextos com a apresentação de planos práticos de promoção da saúde e o exercício de dinâmicas de grupo promotoras de competências educativas e sociais, fundamentais - muitas vezes – na supressão das necessidades educativas especiais e, nos casos em que tal não é possível, fundamentais como ferramentas de estimulação sensorial, cognitiva e comportamental.

A avaliação do módulo foi realizada em formato contínuo e consistiu no cumprimento de algumas variáveis (participação individual na plataforma de e-learning e um trabalho de grupo com entrega em formato digital na plataforma).

4.5.2.5.Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI)

Esta Unidade Curricular desde 2007 até aos dias de hoje mantém o mesmo docente, os mesmos objectivos, conteúdos no entanto, mudou a forma de avaliar a unidade.

Relativamente aos objectivos estes pretenderam incentivar os educadores a compreenderem porque é que certas alterações e perturbações intelectuais no âmbito do processo de ensino-aprendizagem acontecem; habilitar os educadores a pensarem em soluções (de adaptação) pedagógicas possíveis para as perturbações identificadas; do mesmo modo que se incentivou a adopção de comportamentos que permitam lidar capazmente com as necessidades específicas de aprendizagem neste domínio; incentivar a adopção de soluções que mantenham a dignidade e a identidade da pessoa com necessidades educativas especiais ao nível das perturbações intelectuais e tratar as perturbações intelectuais não como uma necessidade educativa especial isolada, mas considerando o aluno-pessoa no seu todo, com todas as circunstâncias que o rodeiam.

4.5.2.6. Ajudas Técnicas e Adaptações Tecnológicas para as Necessidades Educativas Especiais (ADA)

Desde 2007 até aos tempos de hoje esta Unidade Curricular manteve o docente e o seu método de organizar e actuar.

Quanto aos objectivos estipulados preconizaram que os alunos tinham de adquirir conhecimentos básicos sobre diferentes aplicações informáticas com potencialidades de utilização em contextos de ensino e aprendizagem especiais em geral e, em particular, em necessidades educativas especiais do domínio cognitivo e motor; adquirir e desenvolver competências de concepção de situações de ensino e aprendizagem com recurso às tecnologias, nomeadamente àquelas que melhor se constituem como adaptações a situações de ensino-aprendizagem especiais e reflectir sobre as implicações da utilização de ajudas técnicas e adaptações tecnológicas em educação especial, nomeadamente ao nível das competências e papéis do professor e do aluno.

A avaliação do módulo foi realizada em formato contínuo e consistiu no cumprimento de algumas variáveis (realização de um questionário individual on-line na plataforma de e-learning e um trabalho de grupo com entrega em formato digital na plataforma).

4.5.2.7 Projecto

O docente da 1ª edição é o mesmo da 6ª edição no entanto, alterou a estrutura da Unidade Curricular.

Assim os objectivos tiveram como finalidade equacionar a complexidade do processo de investigação e o uso da epistemologia; estudar modelos de investigação de análise dos fenómenos educativos; estudar os principais métodos utilizados na investigação dos fenómenos educativos; estudar procedimentos técnicos de recolha de informação e equacionar a variedade de tratamento de dados;

Os conteúdos programáticos tiveram por objectivo abordar como se elabora um trabalho final.

A avaliação do módulo foi realizada em formato contínuo e consistiu no cumprimento de algumas variáveis (participação individual na plataforma de e-learning através do acesso aos fóruns e participação activa em geral realização e um trabalho individual com entrega em formato digital na plataforma).

PARTE II – PARTE PRÁTICA

CAPÍTULO V – PARTE PRÁTICA

5.1. METODOLOGIA

A elaboração de um projecto não pode ser levada a cabo isoladamente. Um projecto pressupõe interacção, pelo que é necessário que as pessoas dialoguem, se ajudem e se compreendam. Neste sentido, a metodologia de investigação-acção favorece processos em que se torna visível a colaboração entre diversos agentes, sejam ou não da mesma profissão ou possuam formações académicas diferentes. O que importa é que as necessidades de investigação sejam convergentes com vista a atingir um objectivo comum.

De modo a perceber se há diferenças entre o grau de satisfação dos alunos da 1.^a e 6.^a edições quanto ao curso ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião, Pós graduação/Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor será aplicado um questionário a alunos dessas edições. Esse questionário será aplicado entre o mês de Março e Abril.

Aquando da decisão sobre os instrumentos a adoptar para a obtenção dos dados, e tendo em consideração a natureza do estudo e a população alvo, optamos por um estudo descritivo usando o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados.

O questionário fornece de forma clara a informação que se pretende colher de um grupo de pessoas relativamente numeroso e de uma forma rápida.

A presente investigação tem como instrumento de trabalho, a aplicação de questionários a alunos que frequentaram o curso já mencionado, amostra obtida de forma accidental nas diversas turmas contactadas.

O recurso ao questionário é necessário cada vez que temos necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos cuja observação directa, mesmo que possível, levaria demasiado tempo.

Para tal, foi construído um questionário (Apêndice 1), onde se procurou recolher dados que servissem de resposta/ compreensão à temática em estudo. O questionário foi aplicado aos ex. alunos da 1.^a e 6.^a edições da PGEE através do Google Docs.

O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google que funciona on-line e que permite a criação e partilha de documentos através da internet. Foi utilizado para a criação do questionário, questionário este que posteriormente foi enviado por e-mail aos docentes inquiridos.

Posteriormente os dados recolhidos serão analisados, usando como técnica, a análise de conteúdos com recurso ao software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (spss 18) para tentar responder ao problema de investigação.

5.2 – PROBLEMA

Atendendo ao aumento de Instituições a ministrarem o curso de Educação Especial é fundamental perceber até que ponto os alunos que frequentam esses cursos estão satisfeitos com os aspectos inerentes ao mesmo. Tendo em conta o tema escolhido, este trabalho surge o seguinte problema:

➤ **Há diferenças entre a satisfação dos alunos da 1ª edição e os da 6ª edição quanto ao curso ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião?**

5.3 – OBJECTIVOS

Assim, o propósito desta dissertação é o de perceber se os alunos que frequentaram o curso de Pós graduação em Ensino Especial ministrado pelo ISCIA estão ou não satisfeitos com o mesmo.

Os objectivos que foram traçados são os seguintes:

1. Problematizar a satisfação dos alunos em relação ao curso de Pós graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião.
2. Entender qual das edições está mais satisfeita, visando os principais aspectos associados.
3. Sendo apontado que o grau de satisfação varia ao longo do tempo com a obtenção de novas informações, iremos apreciar o impacto das diferentes edições na avaliação do mesmo curso.

5.4 - HIPÓTESES

A competitividade no cenário económico e social tem estimulado profissionais recém formados ou com grande experiência de mercado a qualificarem-se e a reciclarem seus conhecimentos de maneira geral. Este fenómeno é explicado tanto pelo aumento do número de matriculados em cursos de pós graduação/especialização no país quanto pela procura de colocação no mercado de trabalho noutra área. Assim, este projecto de investigação centrou-se na problemática da satisfação dos alunos em relação ao curso de Pós graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião.

Desta forma, a pergunta de partida para este estudo foi:

➤ Os alunos estão satisfeitos com o curso de Pós graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, ministrado pelo ISCIA?

Assim, as hipóteses definidas para este estudo são:

Hipóteses:

H1 - A variação de tempo entre a 1ª e a 6ª edição é um factor que condiciona o grau de satisfação dos alunos em relação ao curso frequentado.

H2 - A avaliação da satisfação, no final do curso, é afectada pelas lembranças das suas expectativas iniciais que são distorcidas.

H3 - O aumento do número de alunos da 1ª para a 6ª edição afecta a disponibilidade do corpo Docente.

5.5 – VARIÁVEIS

Variável independente – Todas as variáveis que podem medir o grau de satisfação

Variável dependente – Edição do curso

5.6. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Todo o estudo necessita de uma determinada amostra e população.

Segundo Quivy (1992:31), população é entendida como “o conjunto de elementos constituintes de um todo”. Fortin (1994), afirma que uma população é uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns destinadas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base da amostra, junto da qual a informação é recolhida.

Neste estudo, a amostra foi recolhida em Portugal Continental e é constituída por 48 docentes que frequentaram a Pós- Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo e motor no ISCIA de Baião, referentes à 1ª edição (56 alunos) e à 6ª edição (140 alunos distribuídos por 4 turmas: duas turmas com 40 alunos cada e as outras duas com 30 alunos cada). Destes 48 alunos, 13 representam 25% dos alunos que frequentaram a 1ª edição e os restantes 35 representam, também 25% dos alunos mas que frequentaram a 6ª edição.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De forma a obter a informação que se pretende de um determinado grupo de indivíduos de maneira clara e rápida recorreremos ao inquérito por questionário como instrumento de trabalho.

O questionário permite também “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados...” (Quivy & Campnhoudt, 1992). Estes autores referem também o facto de ser possível apreender e analisar melhor os fenómenos sociais “... a partir de informações da população em questão”.

Antes de se elaborar um inquérito é necessário realizar um trabalho preliminar relacionado com o planeamento, a consulta e a definição exacta da informação necessário a obter. A partir daí podemos verificar se o inquérito construído é o mais adequado ao objectivo proposto e se através dele se obterão dados relevantes.

Deve-se ter em conta alguns factores quando se está a elaborar e estruturar qualquer inquerido, principalmente, o tipo de questões, a apresentação do inquérito, a distribuição, a devolução do mesmo e a forma como posteriormente serão analisadas as questões.

Assim, aquando da construção deste inquérito existiu a preocupação em formular questões com neutralidade, utilizar uma linguagem clara e acessível e de garantir o anonimato como forma de obter respostas tão verdadeiras quanto possível.

Este inquérito encontra-se dividido em cinco partes. A primeira parte diz respeito às características pessoais e profissionais dos sujeitos inquiridos, de acordo com a idade, o género, o grau académico, concelho de residência, tempo de serviço, edição que frequentou, motivos que levaram os alunos a se inscreverem na pós graduação e a possibilidade de se inscrever num possível mestrado. A segunda parte é referente à Satisfação dos alunos relativamente à Pós-graduação que concluíram, a terceira parte pretende que os alunos avaliem as Unidades Curriculares, a quarta parte destina-se a questões relacionadas com a Empregabilidade e a quinta parte está relacionada com a Satisfação Global do curso. Nesta última parte estão incluídas duas perguntas abertas para os alunos referirem quais os aspectos que mais apreciaram e os que menos apreciaram neste curso.

O questionário foi aplicado a 48 docentes que frequentaram a Pós- graduação em Educação Especial – domínio cognitivo e motor no ISCIA de Baião, referentes à 1ª edição foram inquiridos 13 docentes e referentes à 6ª edição foram inquiridos 35, o que representam 25% dos alunos que frequentaram cada uma das edições. Este foi aplicado, como já referido, através do Google Docs.

Este questionário, surgiu da adaptação de questões/variáveis de instrumentos aplicados originalmente ao mesmo objectos de estudo, facto que gerou mais estabilidade no que se refere à fiabilidade do instrumento, pois as questões fizeram parte de outros estudos feitos por algumas instituições de ensino, no entanto exigiu bastante tempo para o estudo e realização do mesmo.

Posteriormente os dados recolhidos serão analisados, usando como técnica, a análise de conteúdos com recurso ao software estatístico SPSS para tentar responder ao problema de investigação.

I – Dados Biográficos

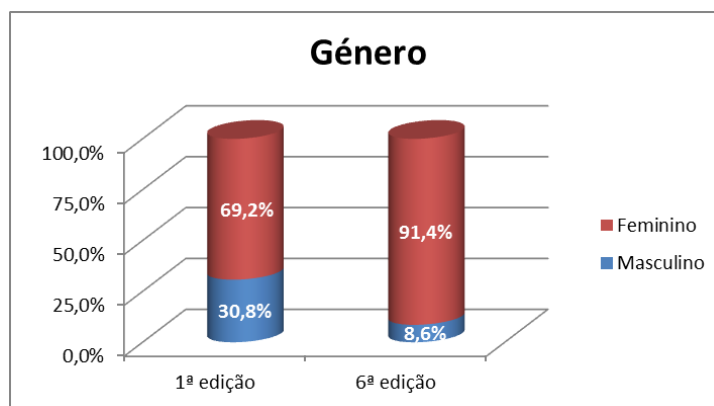


Gráfico 1 – Género

Pela observação do gráfico 1, podemos verificar que dos 13 docentes inquiridos relativos à 1ª edição 69,2% (9) são do sexo feminino e apenas 30,8% (4) são do sexo masculino. No que se refere à 6ª edição, podemos apurar que dos 35 docentes inquiridos 91,4% (32) são do sexo feminino e apenas 8,6% (3) são do sexo masculino.

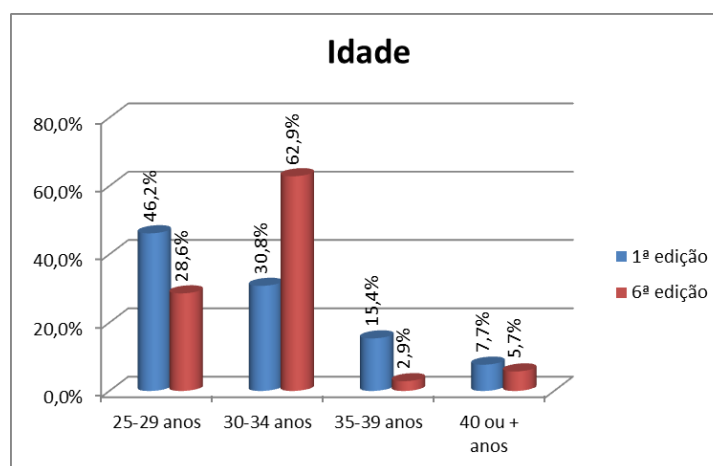


Gráfico 2 – Idade

No que concerne à idade (gráfico 2), observa-se que, relativamente à 1ª edição, 46,2% dos inquiridos apresenta idade compreendida entre vinte e cinco e vinte e nove anos, 30,8% entre trinta e trinta e quatro anos, 15,4% tem a idade compreendida entre trinta e cinco e trinta e nove anos e 7,7% tem quarenta ou mais anos. Na 6ª edição pode-se constatar que 28,6% tem entre vinte e cinco e vinte e nove anos, 62,9% entre trinta e trinta e quatro anos, 2,9% a sua idade encontra-se entre os trinta e cinco e trinta e nove anos e 5,7% tem quarenta ou mais anos.

A idade média dos inquiridos de ambas as edições é de 32 anos, com um desvio padrão de ± 6 anos, referente à 1ª edição e ± 4 anos referente à 6ª edição.

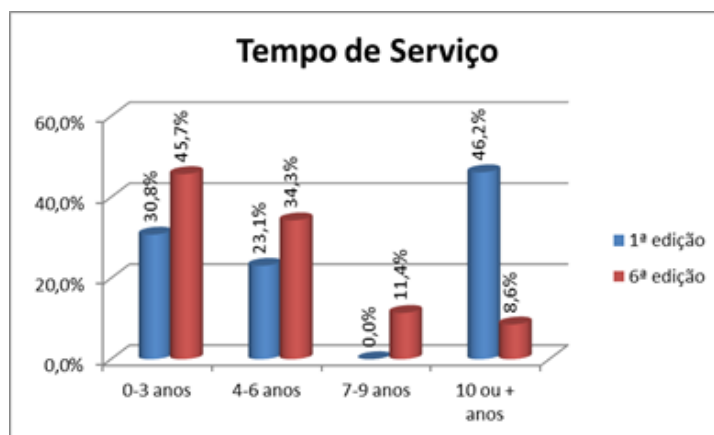


Gráfico 3 – Tempo de Serviço

No que respeita ao tempo de serviço, podemos observar no gráfico 3 que, no que respeita aos inquiridos pertencentes à 1ª edição, 30,8% possui 3 anos ou menos de tempo de serviço, 23,1% tem entre 4 e 6 anos de tempo de serviço e 46,2% tem 10 ou mais anos de tempo de serviço. Quanto aos inquiridos da 6ª edição verificamos que 45,7% têm 3 anos ou menos de tempo de serviço, 34,3% tem entre 4 e 6 anos de tempo de serviço, 11,4% está compreendido entre 7 e 9 anos de tempo de serviço e apenas 8,6% possui 10 ou mais anos de tempo de serviço.

Em média os inquiridos da 1ª edição têm 7 anos de tempo de serviço, com desvio padrão de ± 5 anos enquanto os da 6ª edição possuem 4 anos de tempo de serviço, com desvio padrão de ± 4 anos.

Relativamente às habilitações académicas, todos os inqueridos (100%), independentemente da edição, apresentam como habilitação académica mais elevada a pós-graduação/especialização.

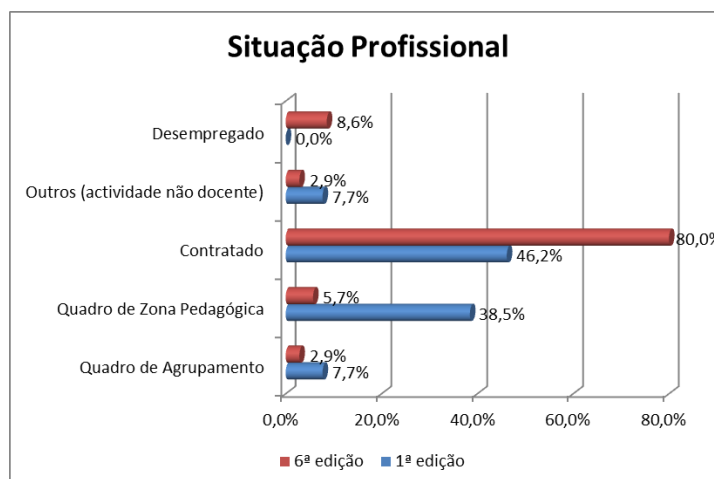


Gráfico 4 – Situação Profissional

No que se refere à situação profissional (gráfico 4), verifica-se que, no que se refere à 1ª edição, 7,7% dos inquiridos pertencem ao Quadro de Agrupamento, enquanto 38,5% ao Quadro de Zona Pedagógica e outros 46,2% são Contratados. Há, ainda, 7,7% dos inquiridos que se encontram noutra situação. Quanto aos inquiridos pertencentes à 6ª edição 2,9% fazem parte do Quadro de Agrupamento, 5,7% do Quadro de Zona Pedagógica, 80% são Contratados e 8,6% encontra-se desempregado. Ainda se pode verificar que 2,9% dos inquiridos que se encontram noutra situação.

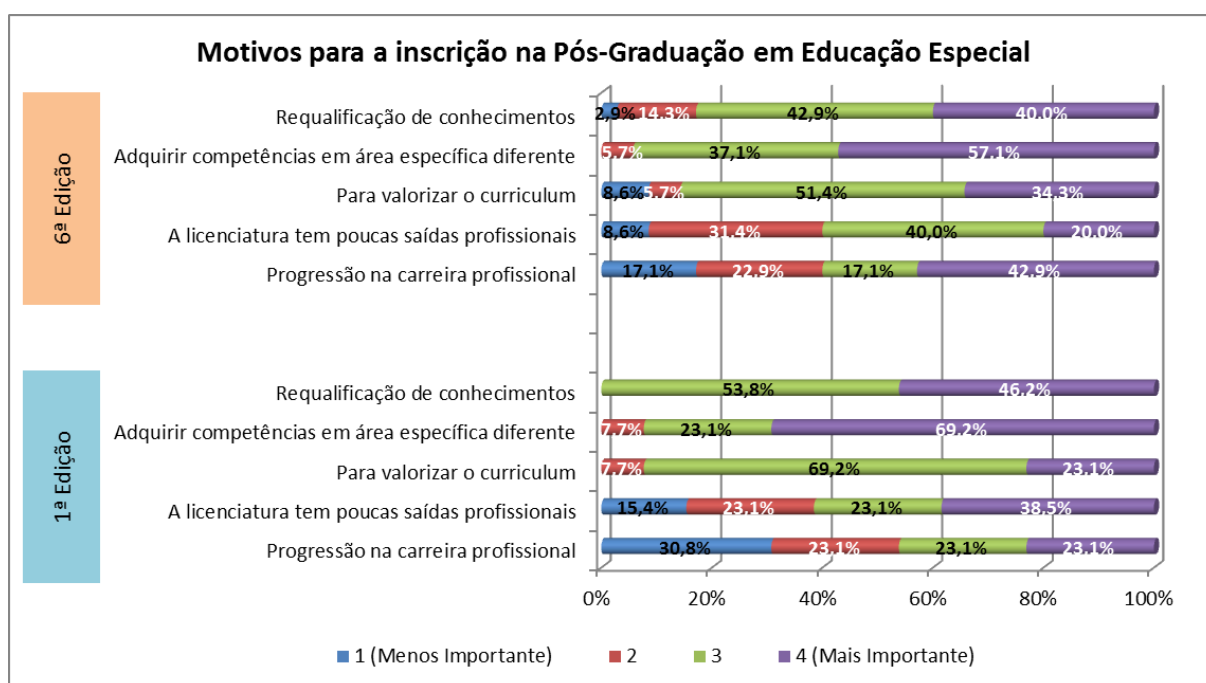


Gráfico 5 – Motivos para a inscrição na Pós - Graduação em Educação Especial

Analisando o gráfico 5 podemos constatar que, em ambas as edições, o que motivou a inscrição neste curso foi a aquisição de competências em área específica diferente (57,1% na 6ª edição e 69,2% na 1ª edição) e a requalificação de conhecimentos (40% na 6ª edição e 46,2% na 1ª edição).

É de salientar também que os inquiridos atribuem uma menor importância à progressão na carreira, uma vez que dos indicadores em estudo, foi aquele que teve menor percentagem de respostas (17,1% referente à 6ª edição e 30,8% à 1ª edição).

Numa análise bivariada constata-se que os motivos indicados para a inscrição na formação é idêntica entre as edições em análise (Mann-Whitney; $p \geq 0,208$).

Quanto à prossecução de estudos a nível de mestrado verifica-se que 100% dos inquiridos da 1ª edição e 94,3% dos inquiridos da 6ª edição consideram essa possibilidade.

II - Satisfação dos alunos relativamente à Pós graduação que concluíram

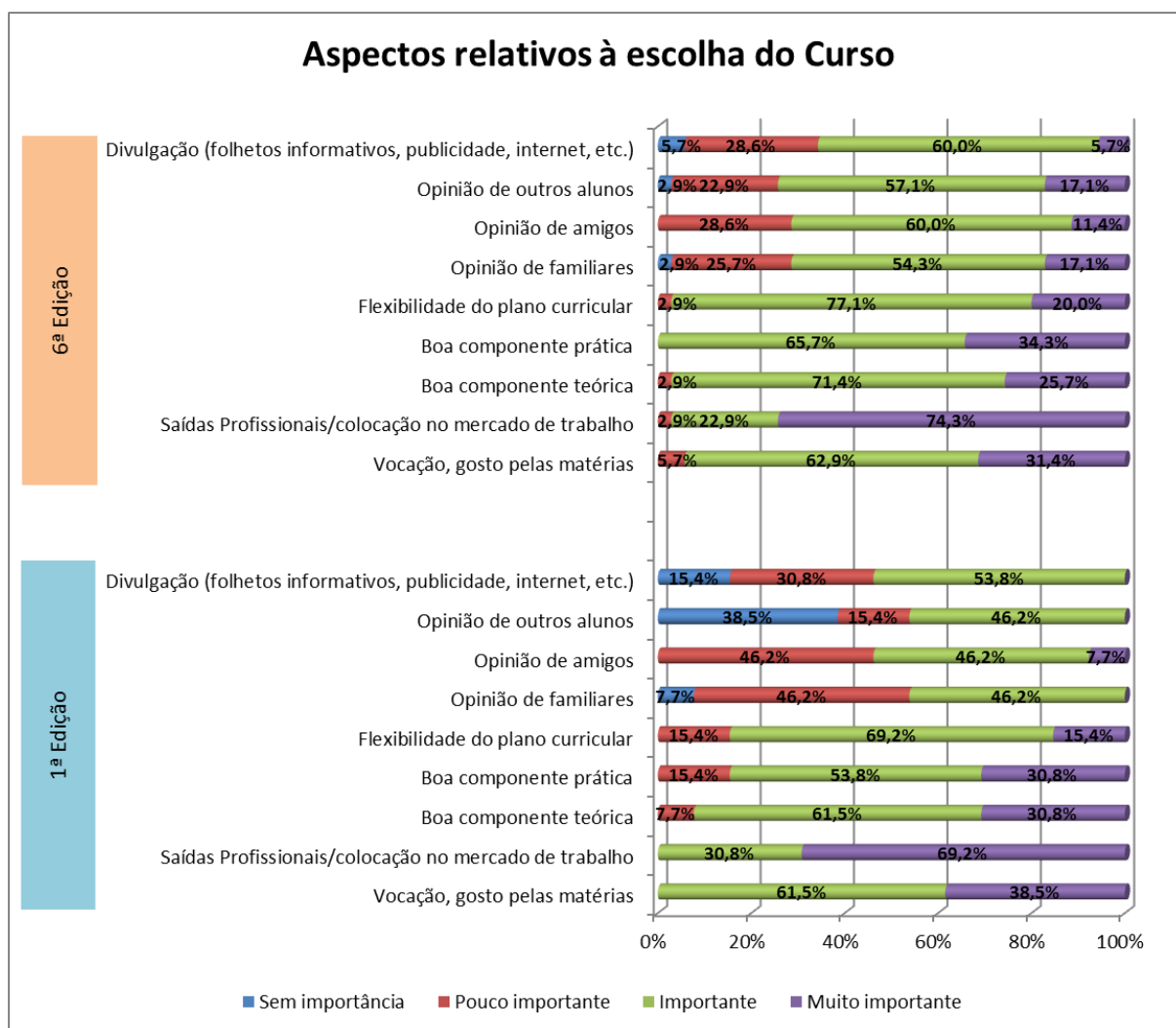


Gráfico 6 – Aspectos relativos à escolha do Curso

Como se pode constatar, pela leitura do gráfico 6, uma grande parte dos inquiridos, independentemente da edição, considera que o aspecto mais importante na escolha do curso é as Saídas Profissionais/colocação no mercado de trabalho (74,3% referente à 6ª edição e 69,2% à 1ª edição). Por sua vez consideram menos importante a opinião dos amigos (28,6%, na 6ª edição e 46,2%, 1ª edição), dos familiares (25,7%, 6ª edição e 46,2%, 1ª edição), de outros alunos (22,9, 6ª edição e 38,5%, 1ª edição) e o tipo de divulgação (28,6%, 6ª edição e 30,8%, na 1ª edição).

Verifica-se a diferença entre as edições nos itens Opinião de outros alunos (Mann-Whitney; $p=0,010$) e Opinião de Familiares (Mann-Whitney; $p=0,049$), nos quais os inquiridos da 6ª edição dão uma maior importância no momento de escolher o curso em que se inscreveram.

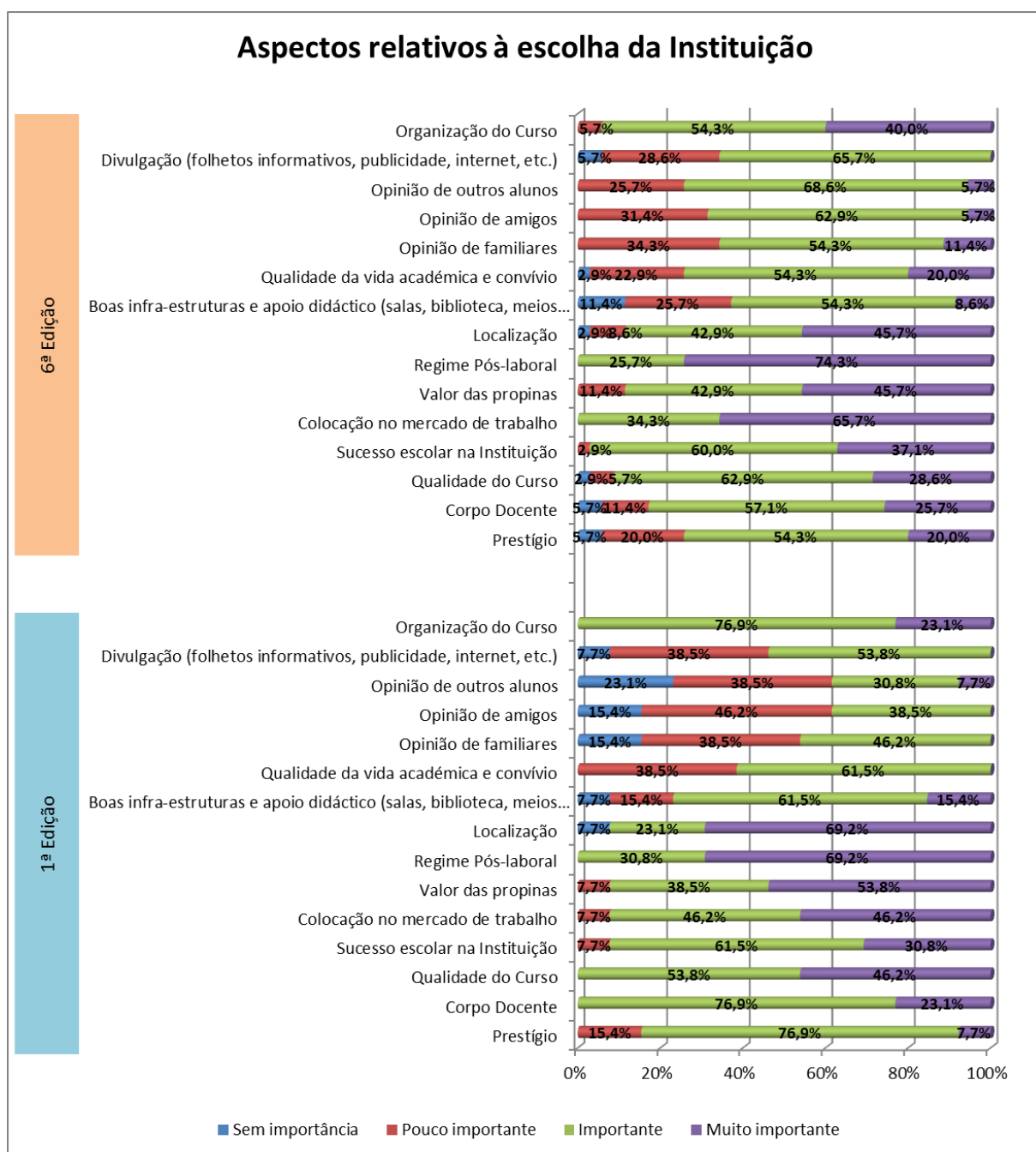


Gráfico 7 – Aspectos relativos à escolha da Instituição

Os dados evidenciados no gráfico 7 referenciam que, no que respeita aos aspectos relativos à escolha da Instituição, os inquiridos de ambas as edições apontam como aspectos mais importantes o regime pós-laboral (74,3% referente à 6ª edição e 69,2% à 1ª edição), a colocação no mercado de trabalho (65,7% na 6ª edição e 46,2% na 1ª edição), o valor das propinas (45,7% relativo à 6ª edição e 53,8% à 1ª edição) e a localização (45,7% na 6ª edição e 69,2% na 1ª edição). Por sua vez, os mesmos inquiridos apontam como pouco importante a opinião de familiares (34,3% na 6ª edição e 38,5% na 1ª edição), a opinião de amigos (31,4%

referentes à 6ª edição e 46,2% à 1ª edição), a divulgação (28,6% relativa à 6ª edição) e a opinião de outros alunos (38,5% referente à 1ª edição).

No que concerne à escolha da instituição verifica-se que apenas os itens opinião de familiares e opinião de amigos diferem de modo significativo entre as edições (Mann-Whitney; $p=0,026$ e $p=0,022$ respectivamente), sendo a 6ª edição a que mais valoriza estes aspectos.

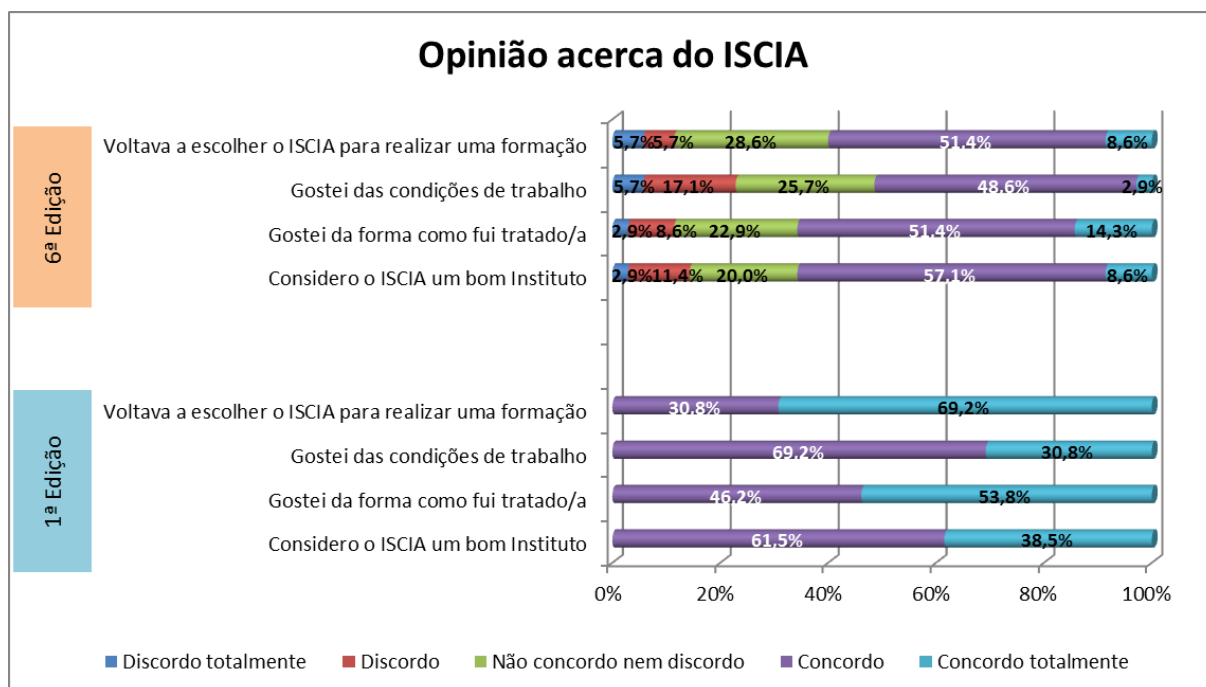


Gráfico 8 – Opinião acerca do ISCIA

Quando questionados sobre a Opinião que possuíam acerca do ISCIA podemos verificar no gráfico 8 que, os inquiridos relativos à 1ª edição, voltariam a escolher o ISCIA (69,2%), gostaram das condições de trabalho (30,8%) e da forma como foram tratados (53,8%), considerando o ISCIA bom Instituto (38,5%).

Relativamente aos inquiridos referentes à 6ª edição constatamos que apesar de a maioria concordar totalmente (8,6%) ou concordar (51,4%) que voltaria a escolher o ISCIA 28,6% não concorda nem discorda, 5,7% discorda e a mesma percentagem discorda totalmente com o facto de voltar a escolher o ISCIA. A maioria também gostou das condições de trabalho (48,6%) no entanto 25,7% não concorda nem discorda, 17,1% e 5,7% não gostaram das condições de trabalho que lhes foram proporcionadas. No que respeita ao facto se gostaram da forma como foram tratados a maioria gostou (51,4% concorda e 14,3% concorda totalmente) mas 22,9% não concorda nem discorda, 8,6% e 2,9% não gostaram da

forma como foram tratados. Quanto ao ISCIA ser um bom Instituto uma grande parte acha que sim (57,1% concorda e 8,6% concorda totalmente) mas 20% não omite opinião conclusiva, 11,4% e 2,9% não considera o ISCIA bom Instituto.

Quando se compara as edições consta-se que o item que difere de forma significativa com a 6ª edição a relevar menor concordância é referente às condições de trabalho oferecidas aos formandos (Mann-Whitney; $p=0,039$).

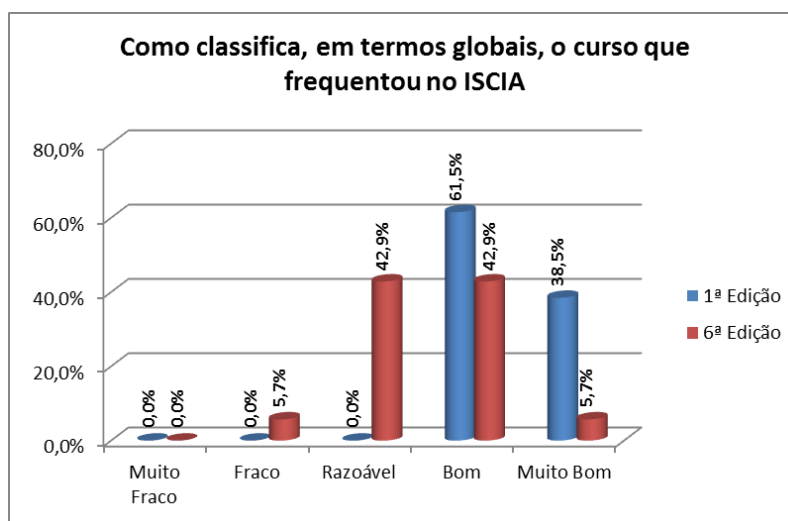


Gráfico 9 – Avaliação global do Curso de PGEE

No que respeita à forma como os inquiridos classificam, em termos globais, o curso podemos verificar no gráfico 9 que, respeitantes à 1ª edição, todos os inquiridos consideram-no bom (61,5%) ou muito bom (38,5%), por sua vez os inquiridos da 6ª edição consideram muito bom apenas 5,7%, bom 42,9%, razoável 42,9% e 5,7% considera o curso que frequentou fraco, sendo esta diferença estatisticamente significativa (Mann-Whitney; $p=0,001$).

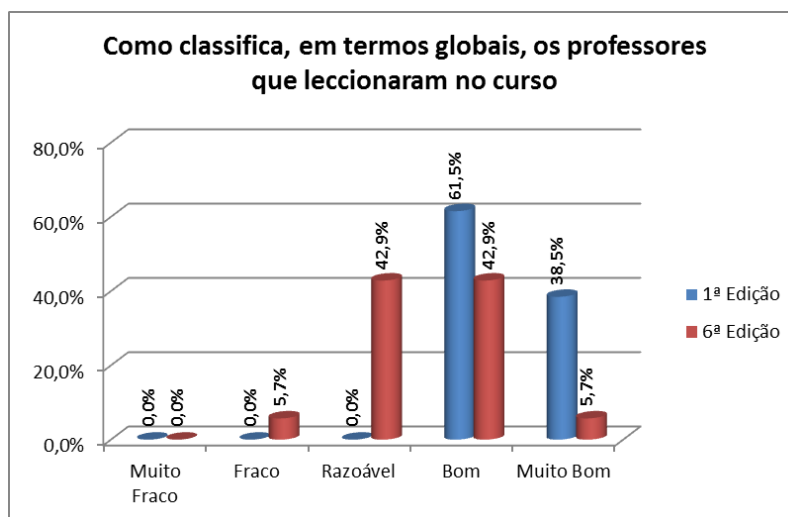


Gráfico 10 – Avaliação global dos Professores que leccionaram o curso de PGEE

Após a análise do gráfico 10, referente à avaliação global dos Professores que leccionaram o curso, observamos que, quanto à 1ª edição, os inquiridos consideram os professores bons (61,5%) ou muito bons (38,5%) enquanto os inquiridos da 6ª edição apesar de também os considerarem bons (61,5%) e muito bons (5,7%) existe 42,9% que os considera razoáveis e 5,7% fracos, sendo esta diferença estatisticamente significativa (Mann-Whitney; $p=0,005$).

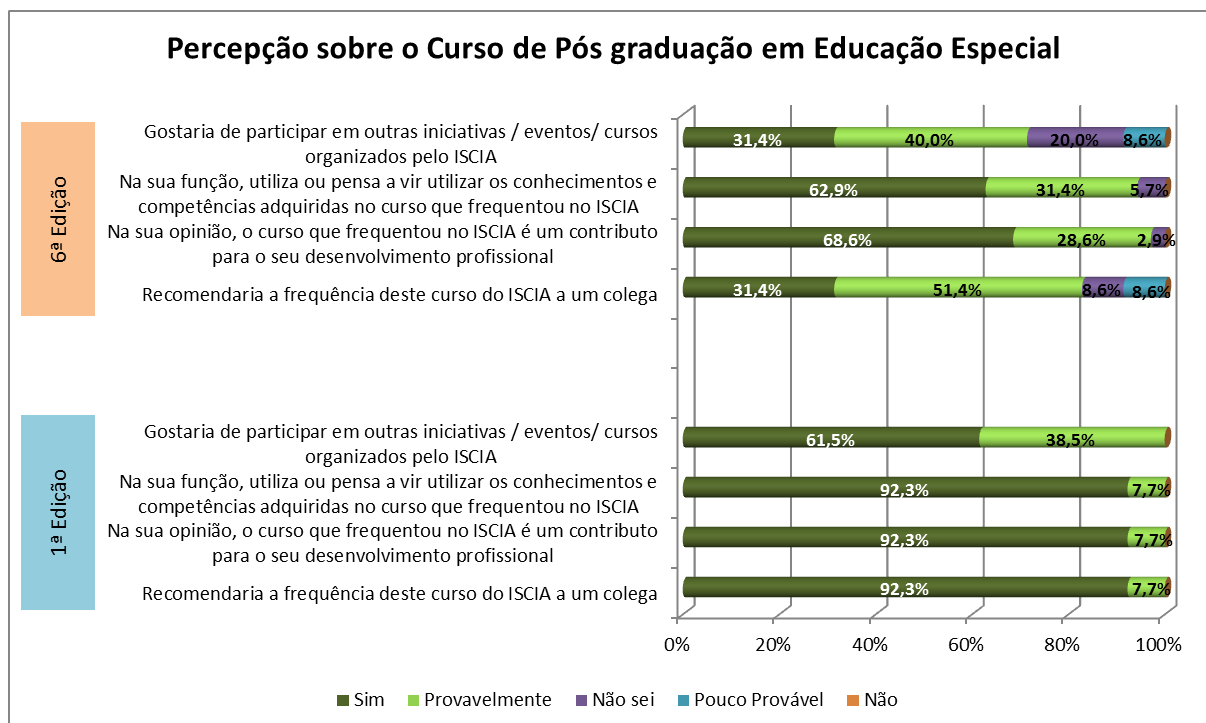


Gráfico 11 – Percepção sobre o Curso de PGEE

Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o Curso de PGEE que frequentaram podemos constatar no gráfico 11 que os inquiridos da 1ª edição, na sua maioria gostaria (61,5%) e/ou provavelmente participaria (38,5%) em outras iniciativas/eventos/cursos organizados pelo ISCIA, a maioria (92,3%) utiliza ou pensa vir a utilizar os conhecimentos e competências adquiridas no curso que frequentou, 92,3% considera que o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional e também a mesma percentagem recomendaria a frequência do Curso a um colega.

Os inquiridos da 6ª edição quanto à questão se gostaria de participar em outras iniciativas/eventos/cursos organizados pelo ISCIA 31,4% diz que sim, 40% acha provável, 20% não sabe e 8,6% considera pouco provável. Apesar de a maioria dos inquiridos (62,9%) dizer que utiliza ou pensa vir a utilizar os conhecimentos e competências adquiridas no curso que frequentou, 31,4% considera provável e apenas 5,7% não sabe. Também a maioria dos

questionados considera que o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional (68,6%), 28,6% acha provável e 2,9% não sabe se o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional. Quanto à questão se recomendaria a frequência do Curso a um colega 31,4% diz que sim, 51,4% provavelmente, 8,6% não sabe e, também 8,6% considera pouco provável.

Quando se compara as diferentes edições constata-se que a 1ª edição responde de forma mais positiva aos itens sendo significativamente diferente na recomendação do curso a um colega (Mann-Whitney; $p < 0,001$), no uso presente ou futuro dos conhecimentos adquiridos (Mann-Whitney; $p = 0,047$) e na possibilidade de participação noutras actividades promovidas pelo ISCIA (Mann-Whitney; $p = 0,020$).

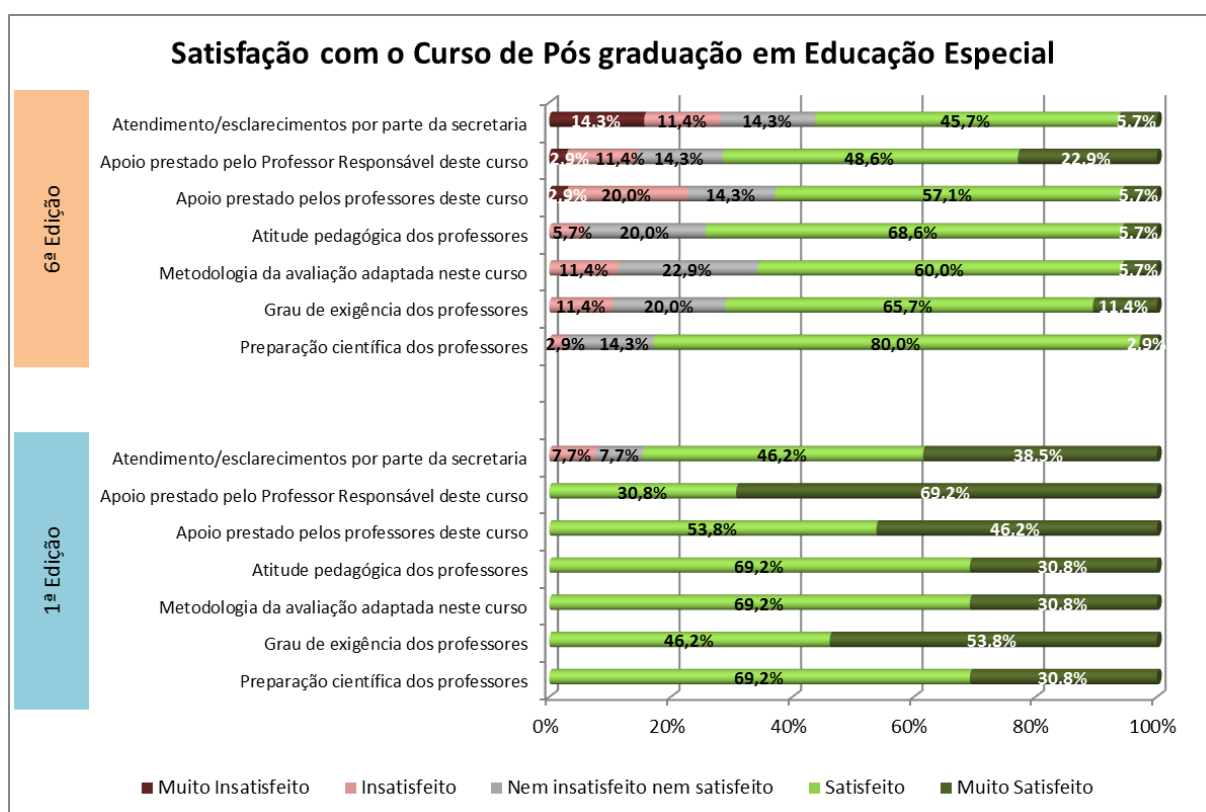


Gráfico 12 – Satisfação com o Curso de PGEE

Após a análise do gráfico 12 referente à Satisfação com o Curso da PGEE verifica-se que dos inquiridos da 1ª edição na sua maioria está Satisfeito ou Muito Satisfeito com todos os aspectos relativos com o Curso. No entanto estão mais satisfeitos com o apoio prestado pelo Professor Responsável do Curso (69,2%) e com o grau de exigência dos professores (53,8%). Os inquiridos da 6ª edição, por sua vez não estão tão satisfeitos assim, 80% está satisfeito com a preparação científica dos professores; 68,6% está satisfeito com a atitude pedagógica dos professores mas 5,7% está insatisfeito; 65,7% estão satisfeitos com o grau de

exigência dos professores e 11,4% insatisfeito; 60% revela satisfação quanto à metodologia da avaliação no entanto 11,4% revela-se insatisfeito. É ainda de referir os 14,3% que estão muito insatisfeitos e os 11,4 insatisfeitos quanto ao Atendimento/esclarecimento prestado pela secretaria e os 20% dos inquiridos que estão insatisfeitos com o apoio prestado pelos professores do curso e 11,4 % com o apoio do Professor Responsável do Curso, verificando-se que todos os itens em análise diferem significativamente com a 6ª edição a manifestar uma menor satisfação (Mann-Whitney; $p \leq 0,006$).

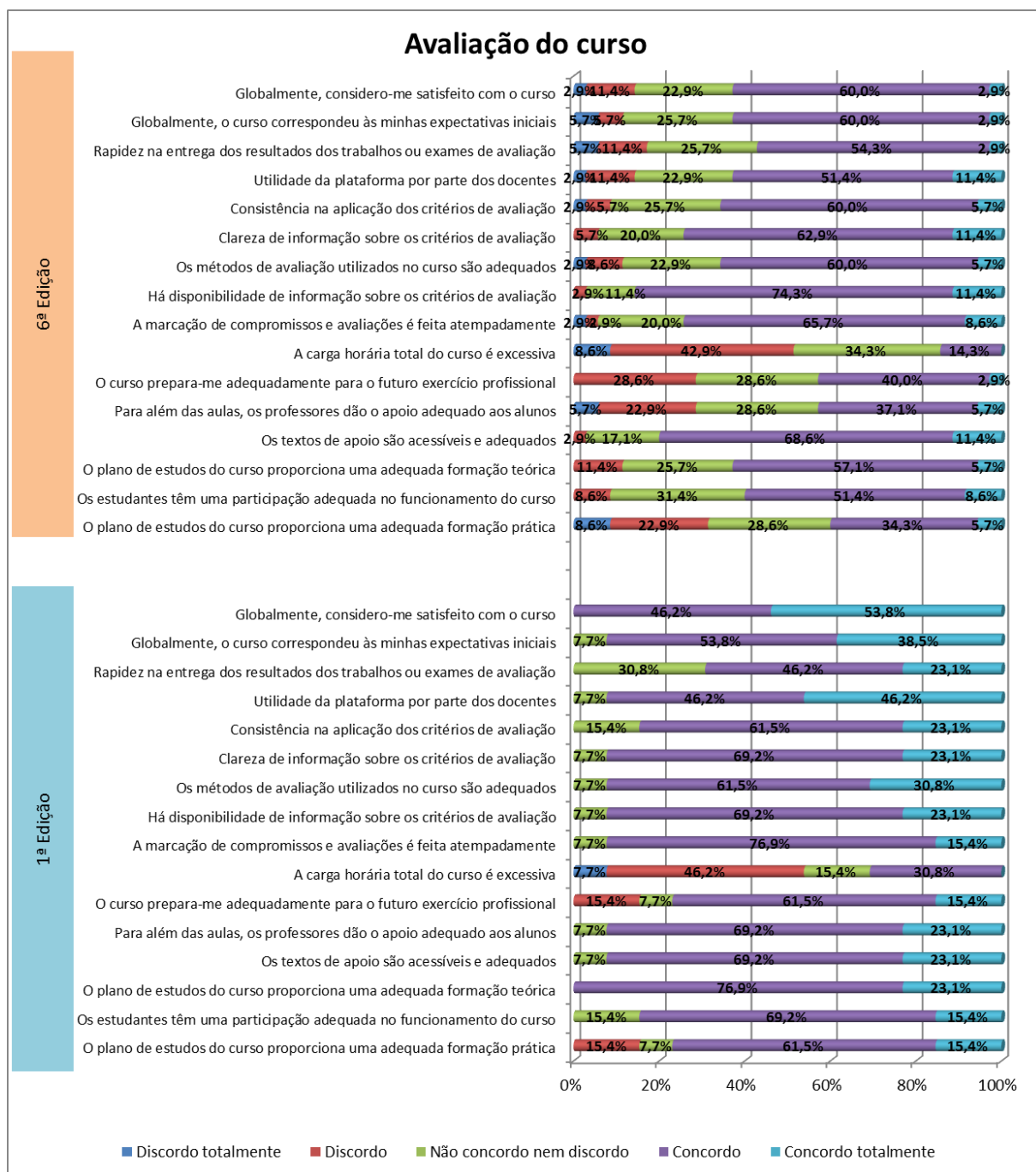


Gráfico 13 – Avaliação do Curso de PGEE

Da análise deste gráfico (gráfico 13) constatamos que os inquiridos de ambas as edições na sua maioria consideram-se, globalmente, satisfeitos com o curso (60% os da 6ª edição e 46,2% da 1ª edição) e que o curso correspondeu às suas expectativas iniciais (60% correspondente à 6ª edição e 53,8% à 1ª edição). Por sua vez também verificamos que, na 6ª edição, 42,9% e 46,2%, na 1ª edição não consideram que a carga horária total do curso seja excessiva; 28,6%, na 6ª edição e 15,4% na 1ª edição não considera que o curso os prepare

adequadamente para o futuro exercício profissional; 22,9%, referente à 6ª edição e 15,4%, à 1ª edição discordam do facto de o plano de estudos do curso proporcionar uma adequada formação prática. De referir ainda os 22,9% que discordam e os 8,6% que discordam totalmente, relativamente apenas à 6ª edição, quando questionados se os professores dão apoio aos alunos para além das aulas.

Numa análise comparativa verifica-se que a 6ª edição se declara menos concordante com os itens em análise sendo estatisticamente significativa na avaliação global do curso (Mann-Whitney; $p < 0,001$), na correspondência às expectativas iniciais (Mann-Whitney; $p = 0,002$), na utilidade da plataforma pelos docentes (Mann-Whitney; $p = 0,005$), na adequação dos métodos de avaliação (Mann-Whitney; $p = 0,011$), na percepção da preparação para o exercício profissional (Mann-Whitney; $p = 0,041$), no apoio dados pelos docentes para além das aulas (Mann-Whitney; $p = 0,002$), na formação teórica adequada (Mann-Whitney; $p = 0,005$) e prática (Mann-Whitney; $p = 0,035$).

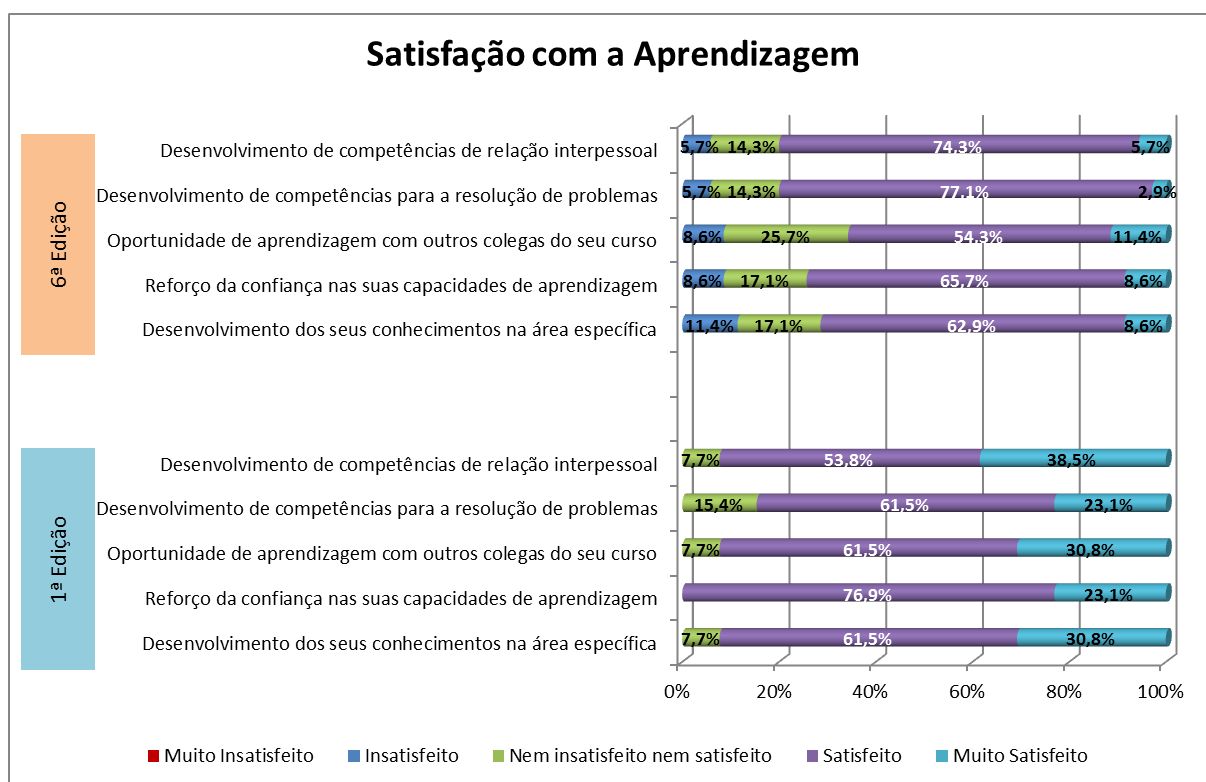


Gráfico 14 – Satisfação com a Aprendizagem

Quanto à Satisfação com a Aprendizagem (gráfico 14) verifica-se que os inquiridos de ambas as edições estão satisfeitos ou muito satisfeitos. No entanto é de salientar que na 1ª edição o grau de satisfação é maior do que na 6ª edição visto que há uma pequena percentagem de inquiridos que se encontra insatisfeito com os aspectos relacionados com a

Aprendizagem. De destacar 11,4% que se encontra insatisfeito pois considera que não há um desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica, ao longo do curso. Para além dos insatisfeitos também existe uma percentagem que está indecisa quanto à Satisfação com a Aprendizagem.

Comparando as edições verifica-se que a 6ª edição se declara menos satisfeita com os itens em análise sendo a diferença estatisticamente significativa no desenvolvimento de competências interpessoais (Mann-Whitney; $p=0,014$), na oportunidade de aprender com outros colegas de curso (Mann-Whitney; $p=0,030$), no reforça de confiança nas suas capacidades (Mann-Whitney; $p=0,027$) e no desenvolvimento dos conhecimentos na área específica (Mann-Whitney; $p=0,029$).

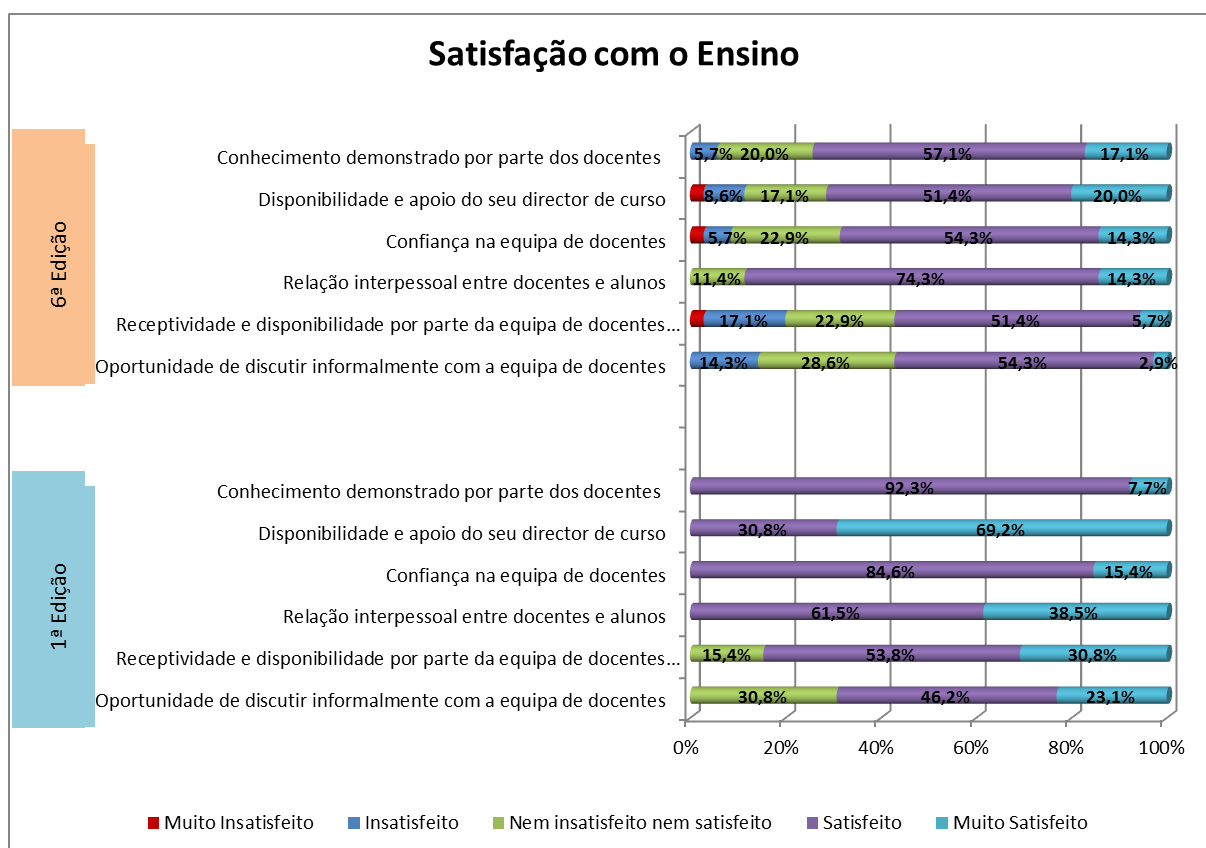


Gráfico 15 – Satisfação com o Ensino

A nível da Satisfação com o Ensino, constata-se que os inquiridos referentes à 1ª edição estão satisfeitos ou muito satisfeitos destacando-se a maior satisfação (69,2%) pela disponibilidade e apoio do director de curso. Por sua vez, os inquiridos referentes à 6ª edição apesar de, também, na sua maioria estar satisfeito ou muito satisfeito com todos os aspectos inerente à Satisfação com o Ensino, existe uma pequena percentagem que está insatisfeito ou muito insatisfeito com alguns aspectos. De salientar a insatisfação com a receptividade e

disponibilidade por parte da equipa docente (17,1%) e a oportunidade de discutir informalmente com a equipa de docentes (14,3%).

Comparativamente à 1ª a 6ª edição está menos satisfeita, sendo estatisticamente significativa nos itens conhecimentos demonstrado pelos docentes (Mann-Whitney; $p=0,031$), disponibilidade de apoio do director do Curso (Mann-Whitney; $p=0,001$), relação interpessoal docente/discente (Mann-Whitney; $p=0,039$) e receptividade e disponibilidade da equipa docente face às necessidades dos estudantes (Mann-Whitney; $p=0,013$).

III – Avaliação das Unidades Curriculares e respectivos Docentes

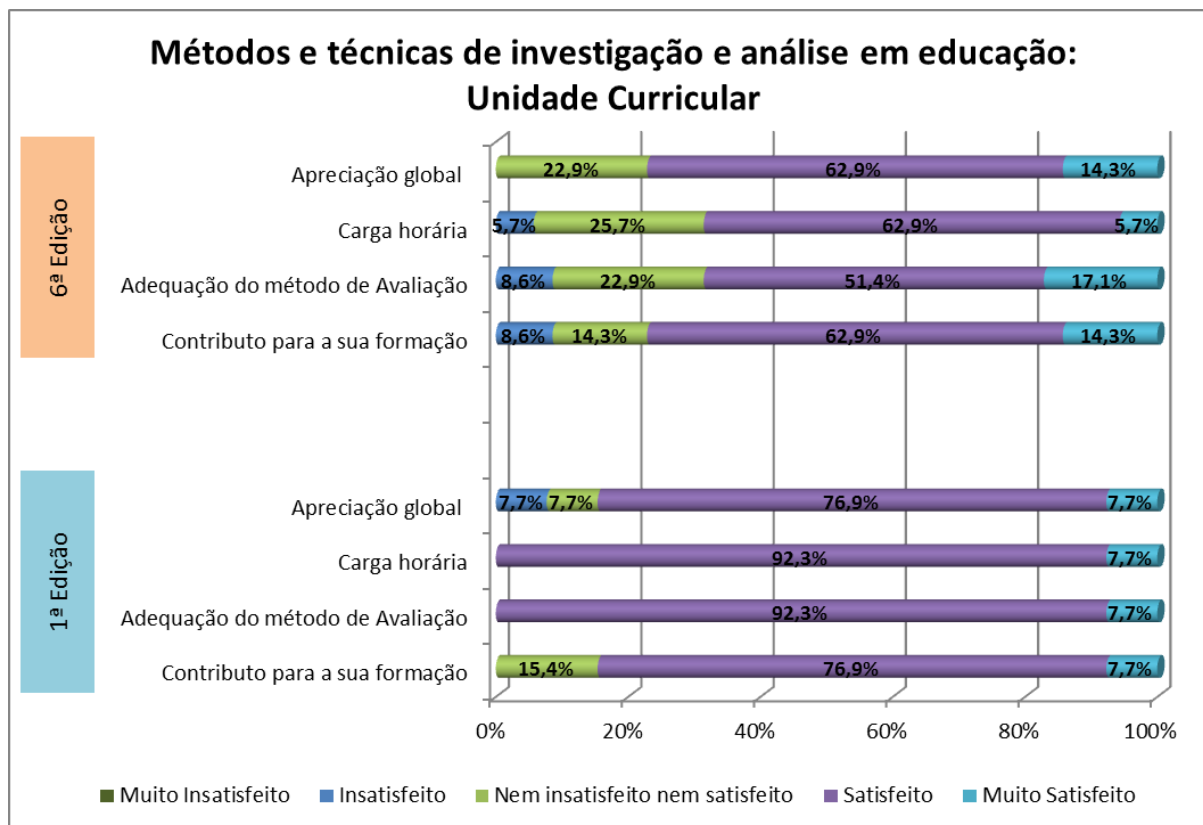


Gráfico 16 – Avaliação de Métodos e técnicas de investigação e análise em educação (MTI)

Relativamente à Unidade Curricular de MTI podemos observar no gráfico 16 que a maioria dos inquiridos de ambas as edições está muito satisfeito ou satisfeito com esta Unidade. No entanto, é de referir que dos inquiridos da 6ª edição uma certa percentagem não sabe como avaliar a Unidade Curricular e uma pequena percentagem (8,6%) está insatisfeita com o contributo de MTI para a sua formação e com a adequação do método de avaliação (8,6%).

Pela análise comparativa verifica-se que a diferença de respostas obtidas apenas é significativa no item carga horária (Mann-Whitney; $p=0,041$), na qual a 1ª edição está mais satisfeita com a carga horária de MTI.

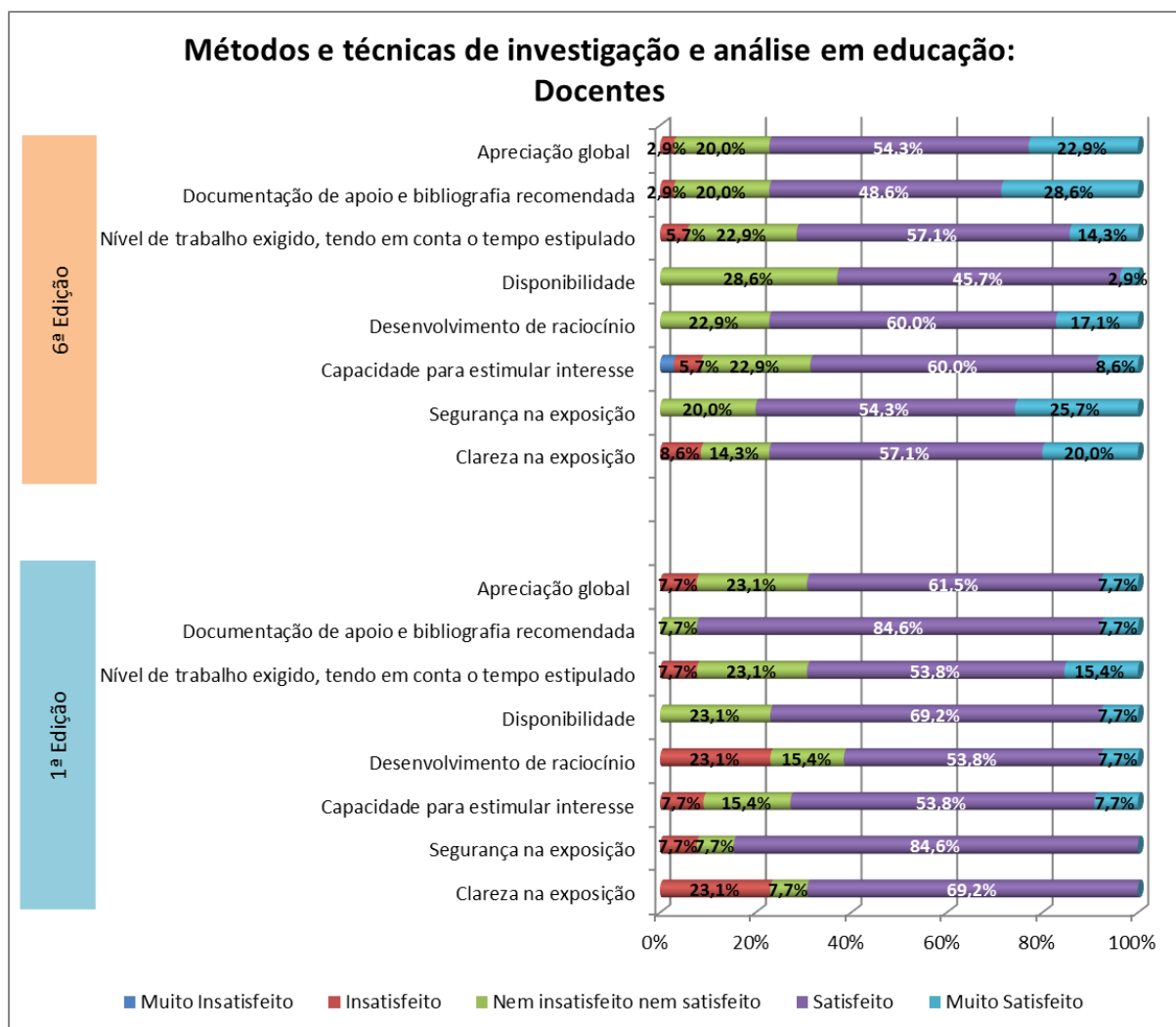


Gráfico 17 – Avaliação do Docente de MTI

No que se refere à Avaliação do Docente de MTI verifica-se, no gráfico 17, que os inquiridos, apesar de estarem satisfeitos ou muito satisfeitos com a forma de trabalhar do Docente, revelam também um grau de insatisfação relativo a alguns aspectos. Podemos verificar, na 1ª edição, que 23,1% está insatisfeito com a clareza na exposição dos conteúdos e a mesma percentagem também está insatisfeita com a falta de desenvolvimento do raciocínio proporcionada pelo Docente. Já na 6ª edição é só de realçar o facto de existir uma baixa percentagem que não sabe como avaliar o Docente, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,130$).

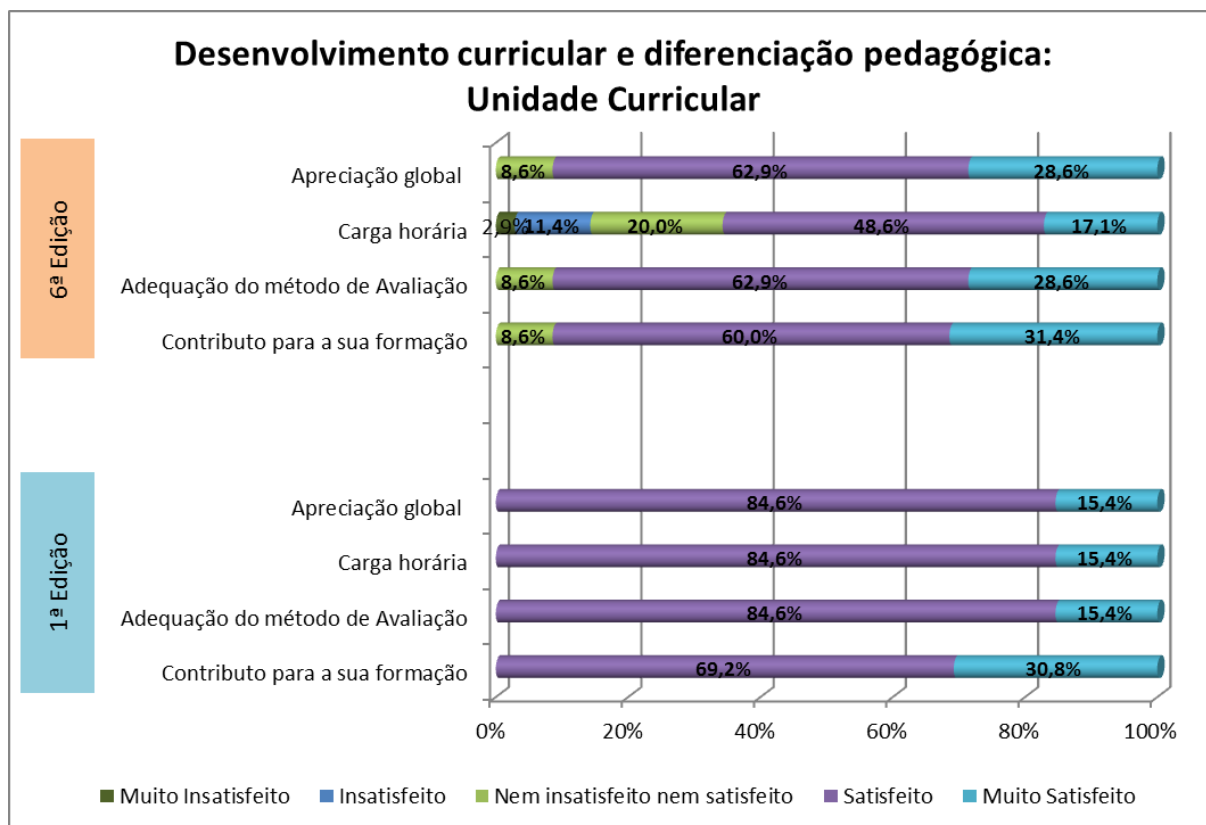


Gráfico 18 – Avaliação de Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD)

No que concerne à Avaliação da Unidade Curricular DCD podemos constatar (gráfico 18) que, relativamente aos inquiridos da 1ª edição, todos estão muito satisfeitos ou satisfeitos com esta Unidade Curricular em todos os seus aspectos, sendo a apreciação global de 84,6% satisfeitos e 15,4% muito satisfeitos. Relativamente aos inquiridos da 6ª edição é de salientar que uma pequena percentagem está muito insatisfeita (2,9%) ou insatisfeita (11,4%) com a carga horária da Unidade Curricular. No entanto, os restantes inquiridos também estão satisfeitos ou muito satisfeitos com Unidade Curricular DCA sendo a sua apreciação global de 62,9% satisfeitos e 28,6% muito satisfeitos, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,106$).

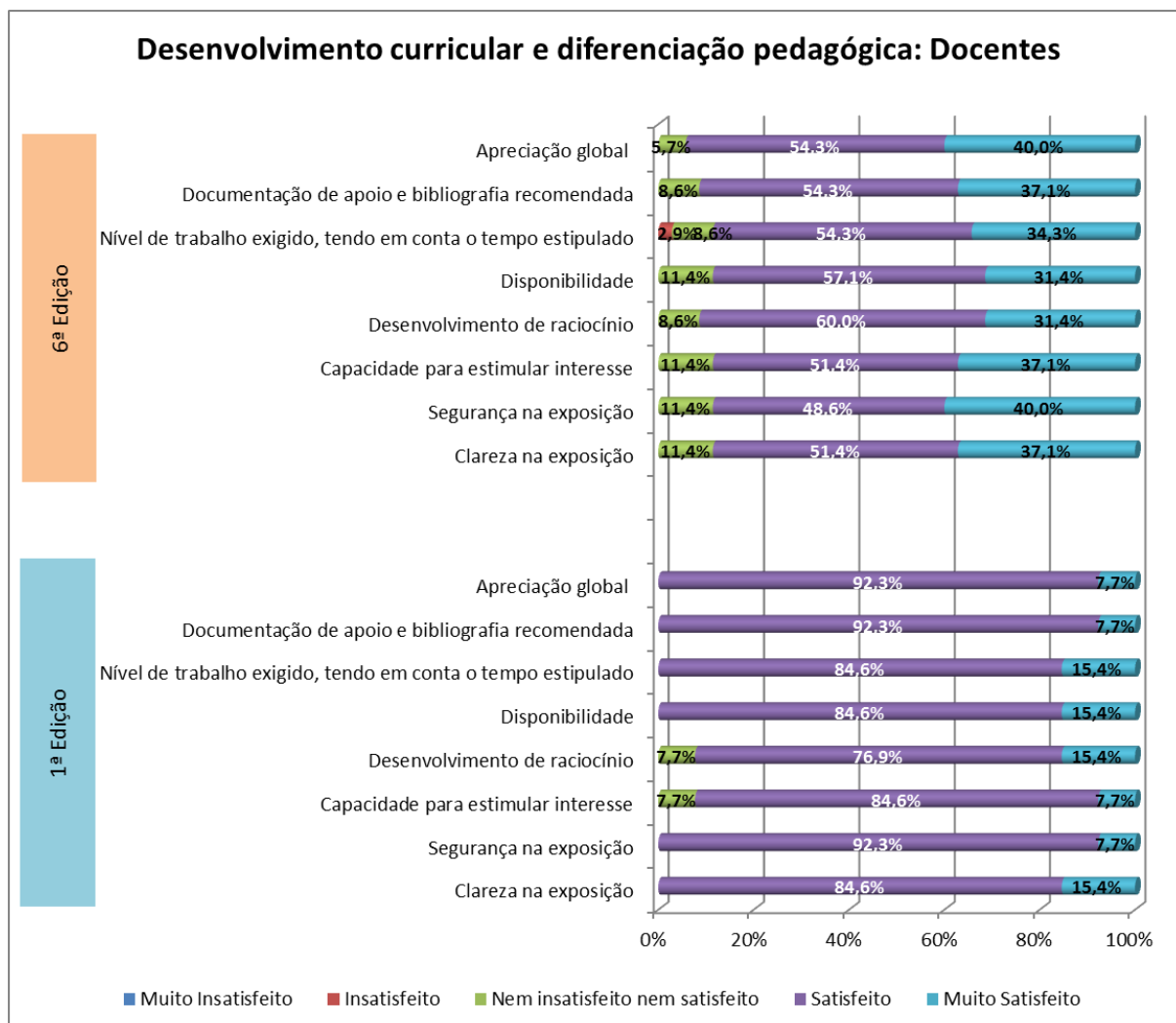


Gráfico 19 - Avaliação do Docente de DCD

Quanto à avaliação do Docente de DCD verificamos, no gráfico 19, que todos os inquiridos da 1ª edição e a maioria da 6ª edição estão muito satisfeitos ou satisfeitos com a Unidade Curricular. Assim, a apreciação global da Unidade é de 7,7% muito satisfeitos na 1ª edição e 40% na 6ª edição, 92,3% satisfeitos na 1ª edição e 54,3% na 6ª edição, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,088$).

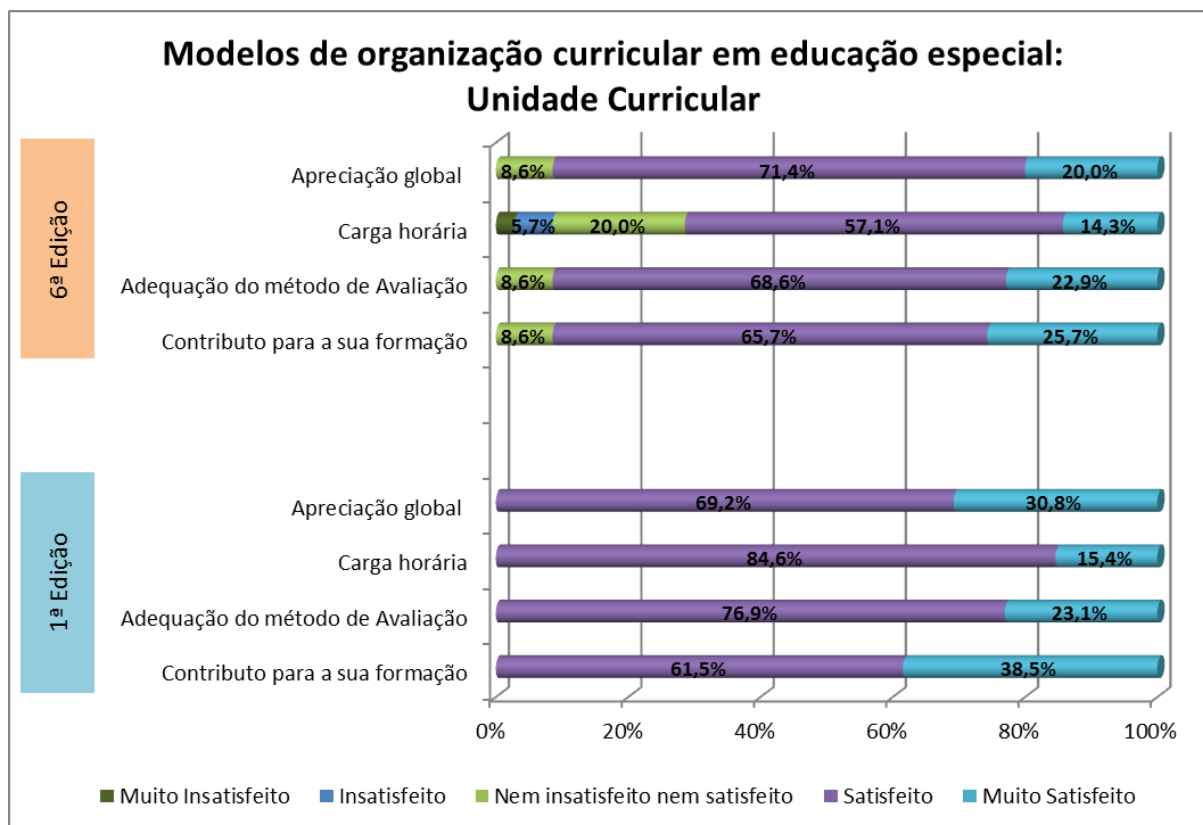


Gráfico 20 – Avaliação de Modelos de organização curricular em educação especial (MOC)

Analisando o gráfico 20 podemos verificar que, relativamente à avaliação da Unidade Curricular de MOC, todos os inquiridos da 1ª edição estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a Unidade Curricular. Assim, na apreciação global 30,8% está muito satisfeito e 69,2% muito satisfeito. Relativamente à 6ª edição observamos que a maioria, também, está satisfeita e muito satisfeito com a Unidade Curricular, mas há uma pequena percentagem (5,7%) que está insatisfeito com a carga horária e 20% não está nem insatisfeito nem satisfeito quanto a esse aspecto, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,117$).

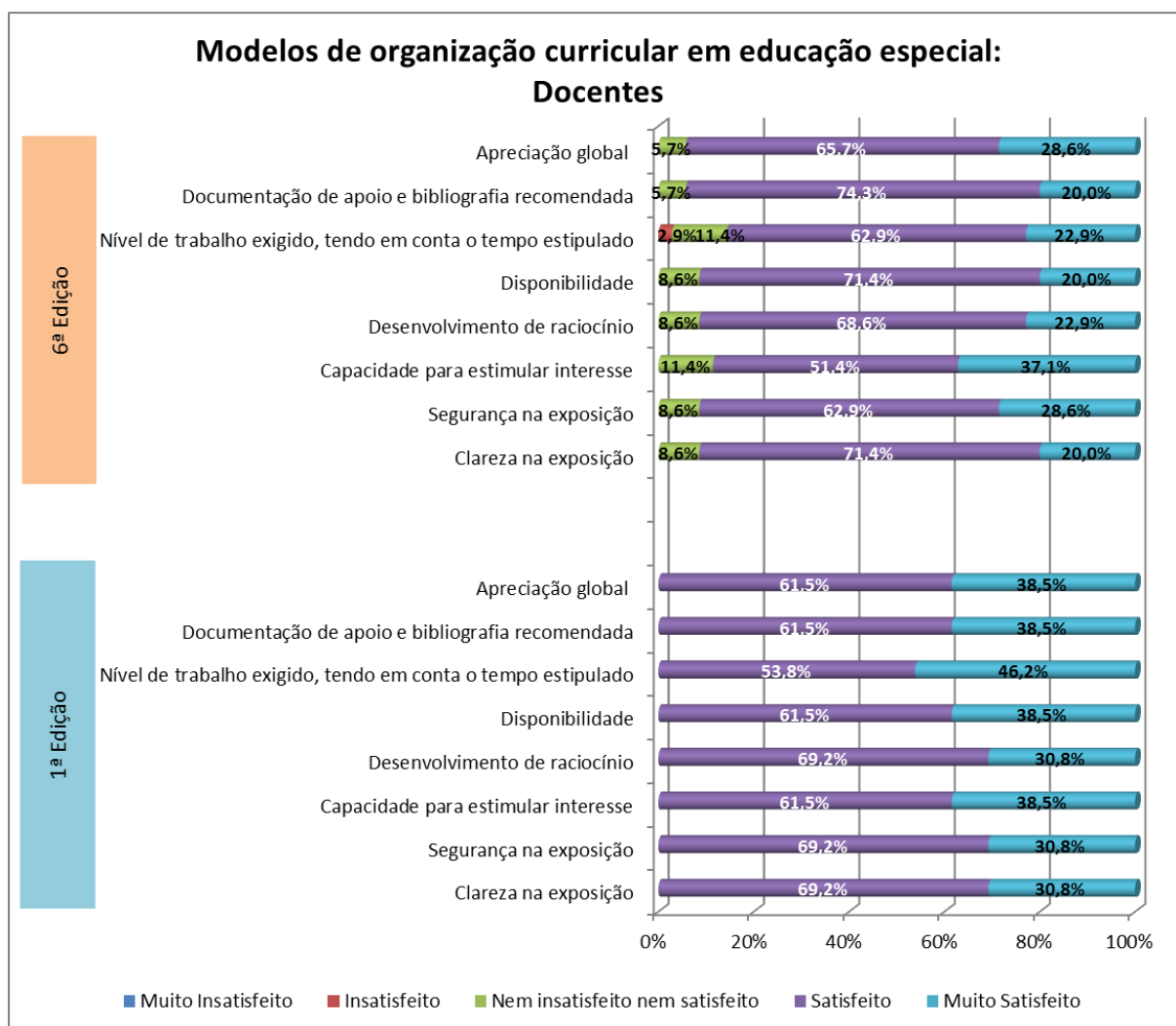


Gráfico 21 – Avaliação do Docente de MOC

Quanto à avaliação do Docente de MOC podemos constatar no gráfico 21 que, independentemente da edição, a maioria dos inquiridos está satisfeito ou muito satisfeito com o Docente. Logo, a apreciação global do Docente de MOC é de 38,5% muito satisfeito e 61,5% satisfeito, na 1ª edição e 28,6% muito satisfeito e 65,7% satisfeito na 6ª edição. De referir, na 6ª edição, os 2,9% de inquiridos que está insatisfeito com o nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,060$).

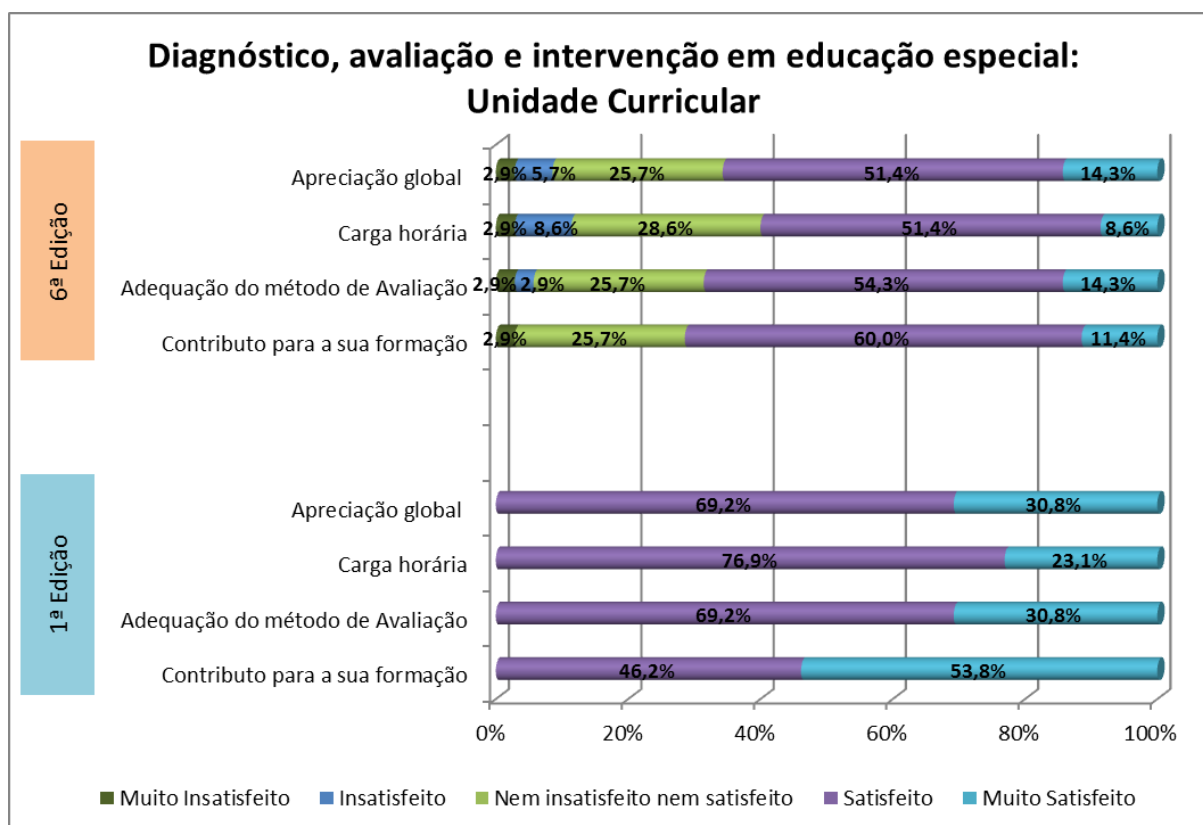
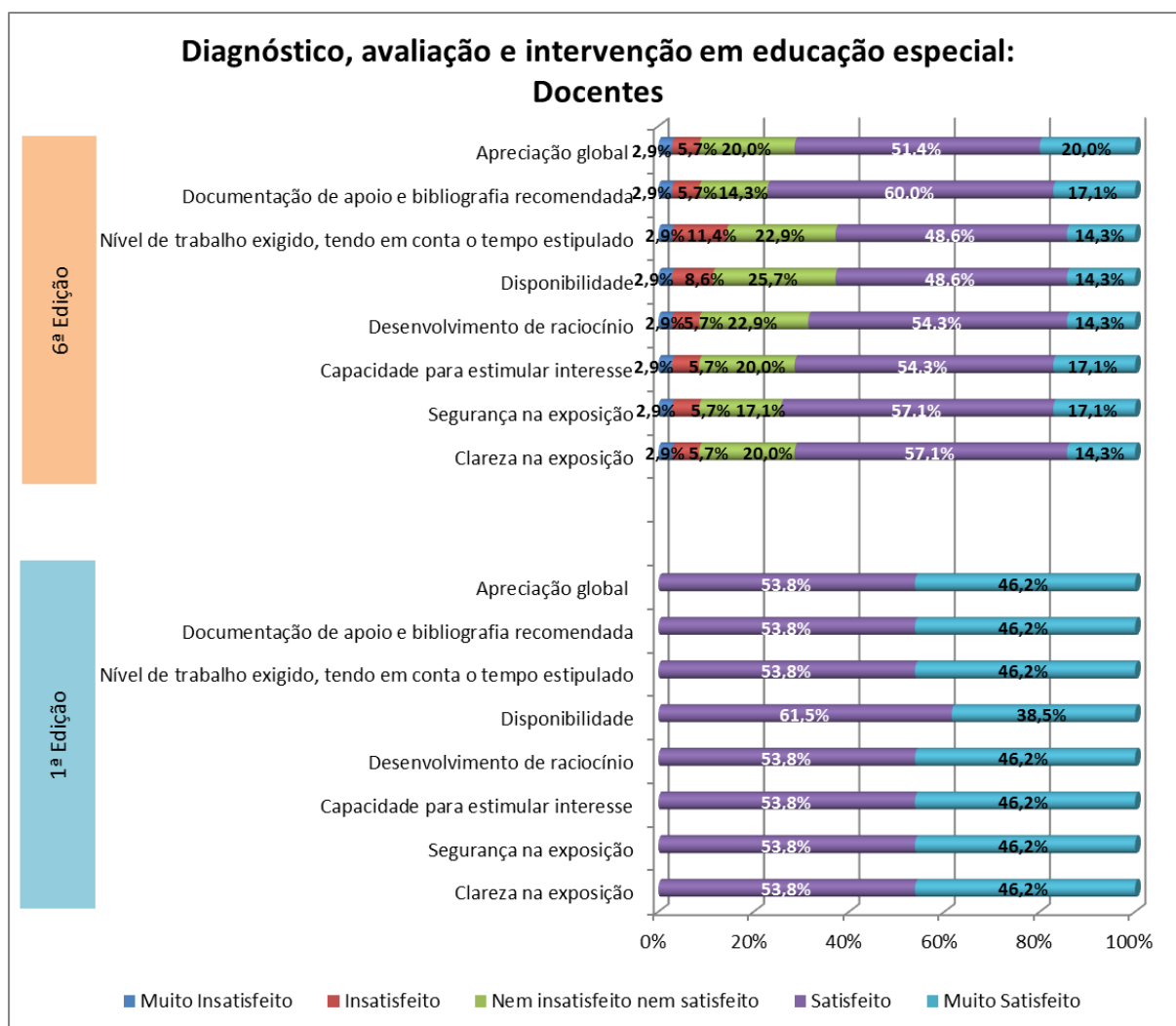


Gráfico 22 – Avaliação de Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI)

Após análise do gráfico 22 observamos que, na 1ª edição, todos os inquiridos estão muito satisfeitos ou satisfeitos com os aspectos relacionados com a Unidade Curricular de DAI, apresentando um grau de satisfação quanto à apreciação global de 69,2% satisfeito e 30,8% muito satisfeito. Quanto aos inquiridos da 6ª edição verificamos que, apesar da grande maioria estar muito satisfeito ou satisfeito com a Unidade Curricular de DAI há 5,7% dos inquiridos que está insatisfeito e 2,9% muito insatisfeito em termos globais com a Unidade Curricular, 8,6% insatisfeito e 2,9% muito insatisfeito com a carga horária, 2,9% insatisfeito e a mesma percentagem muito insatisfeito com a adequação do método de avaliação. De referir, também, uma percentagem de inquiridos que não sabe como avaliar a Unidade Curricular, ou seja, não está insatisfeito nem satisfeito com a mesma, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,023$).

**Gráfico 23 – Avaliação do Docente de DAI**

Quando inquiridos sobre o Docente da Unidade Curricular de DAI, os inquiridos da 1ª edição revelaram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com os aspectos relacionados com a Avaliação do Docente, com uma apreciação global de 46,2% muito satisfeitos e 53,8% satisfeitos. No que concerne aos inquiridos da 6ª edição constatamos que a maioria também se revelou satisfeito ou muito satisfeito com o Docente de DAI no entanto, há 11,4% que está insatisfeito com o nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado e 8,6% com a disponibilidade do Docente, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,016$).

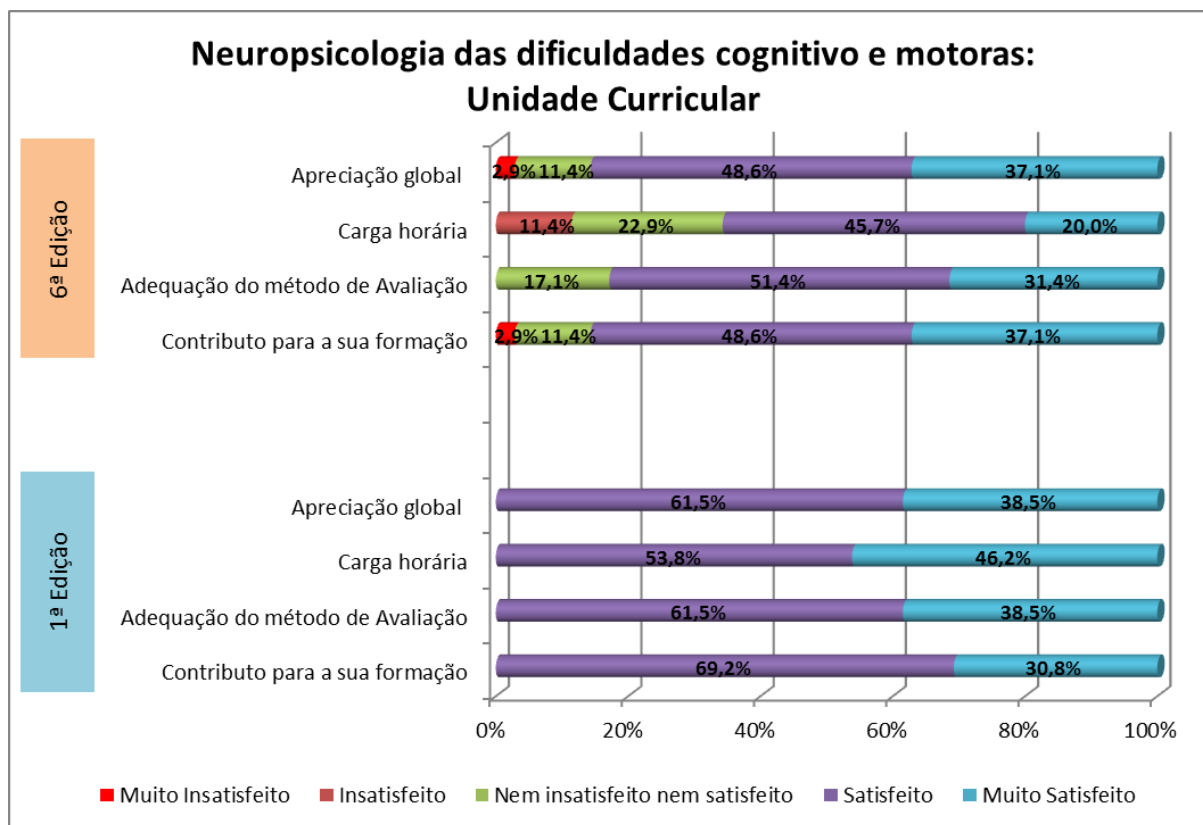


Gráfico 24 – Avaliação de Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras (NDC)

Ao observar o gráfico 24 podemos verificar que todos os inquiridos da 1ª edição estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a Unidade Curricular NDC, tendo 38,5% de muito satisfeitos e 61,5% de satisfeitos quanto à apreciação global da Unidade Curricular. No que se refere aos inquiridos da 6ª edição, apesar de a maioria estar satisfeito ou muito satisfeito com a Unidade Curricular, com 37,1% muito satisfeito e 48,6% satisfeito quanto à apreciação global da mesma existe uma pequena minoria que está insatisfeita (11,4%) com a carga horária da Unidade Curricular.

Pela análise comparativa verifica-se que a diferença de respostas obtidas apenas é significativa no item carga horária (Mann-Whitney; $p=0,011$), na qual a 1ª edição está mais satisfeita com a carga horária de NDC.

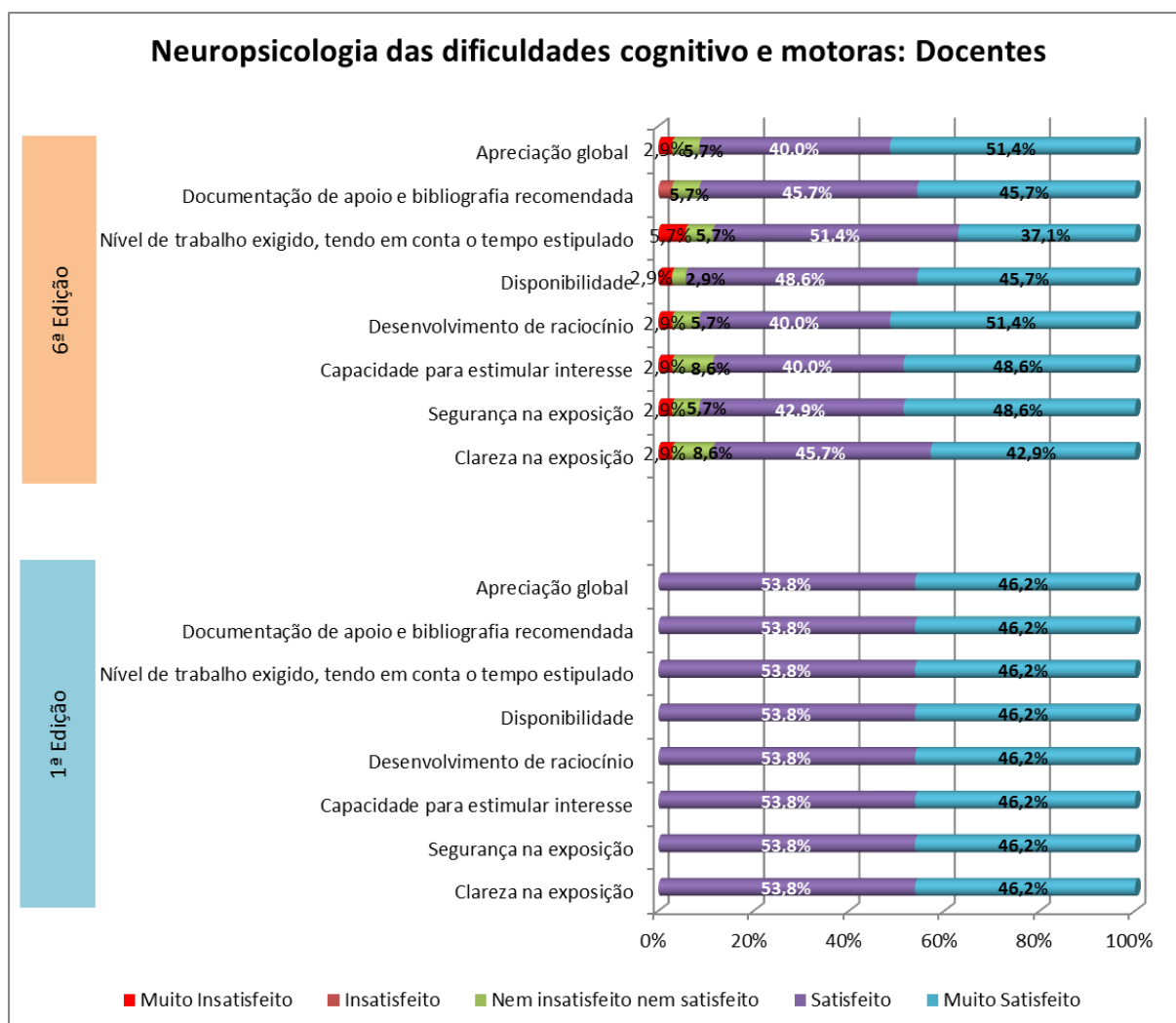


Gráfico 25 – Avaliação do Docente de NDC

Quanto à Avaliação do docente de NDC verificamos, no gráfico 25, que, relativamente à 1ª edição, todos os inquiridos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o Docente. No que respeita aos inquiridos referentes à 6ª edição a maioria também está satisfeito ou muito satisfeito com o Docente mas existe uma pequena percentagem que não está satisfeito nem insatisfeito e 2,9% está muito insatisfeito com o Docente de NDC, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,370$).

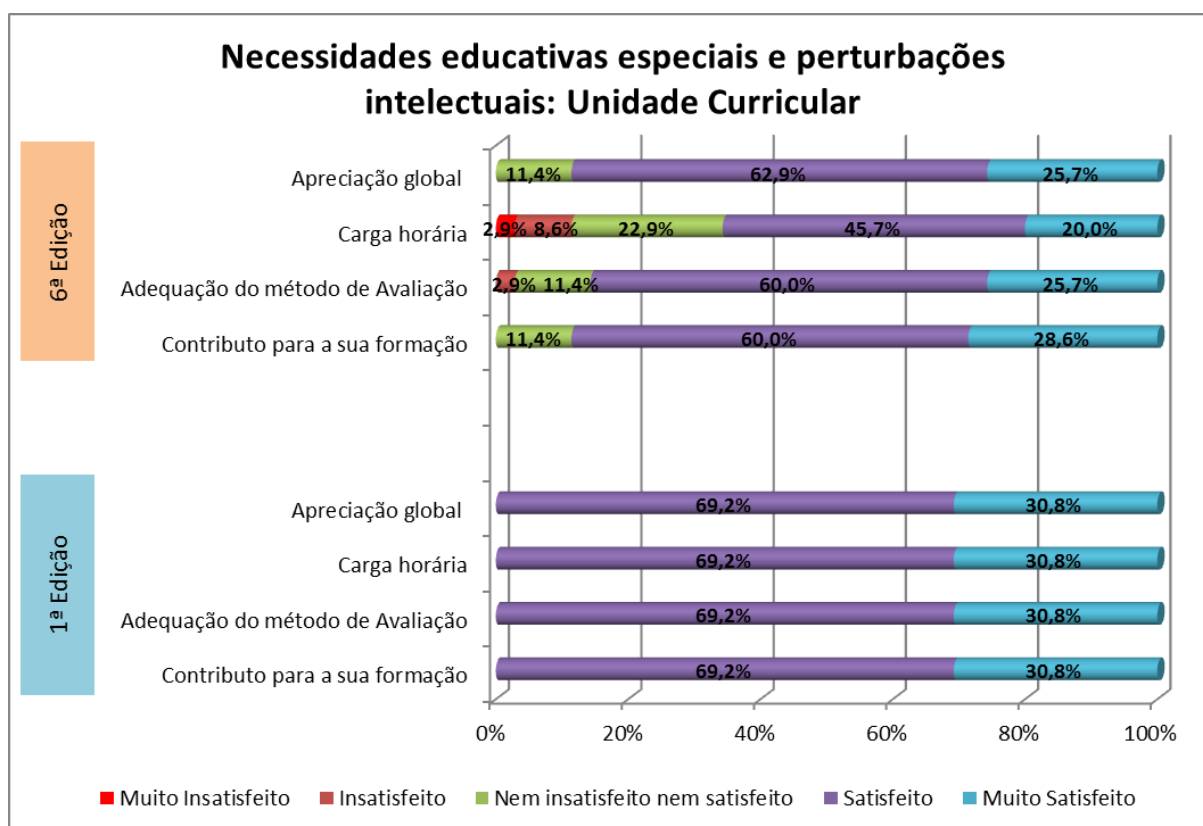


Gráfico 26 – Avaliação de Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI)

No gráfico 26 podemos constatar que no que se refere aos inquiridos da 1ª edição todos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a Unidade Curricular NPI. Assim, 30,8% estão muito satisfeitos e 69,2% satisfeitos quanto à apreciação global da Unidade Curricular. Relativamente aos inquiridos da 6ª edição, a maioria está satisfeito ou muito satisfeito com a Unidade Curricular, com 25,7% muito satisfeito e 62,9% satisfeito quanto à apreciação global da mesma mas há uma pequena minoria que está insatisfeita (8,6%) com a carga horária da Unidade Curricular.

Pela análise comparativa verifica-se que a diferença de respostas obtidas apenas é significativa no item carga horária (Mann-Whitney; $p=0,047$), na qual a 1ª edição está mais satisfeita com a carga horária de NPI.

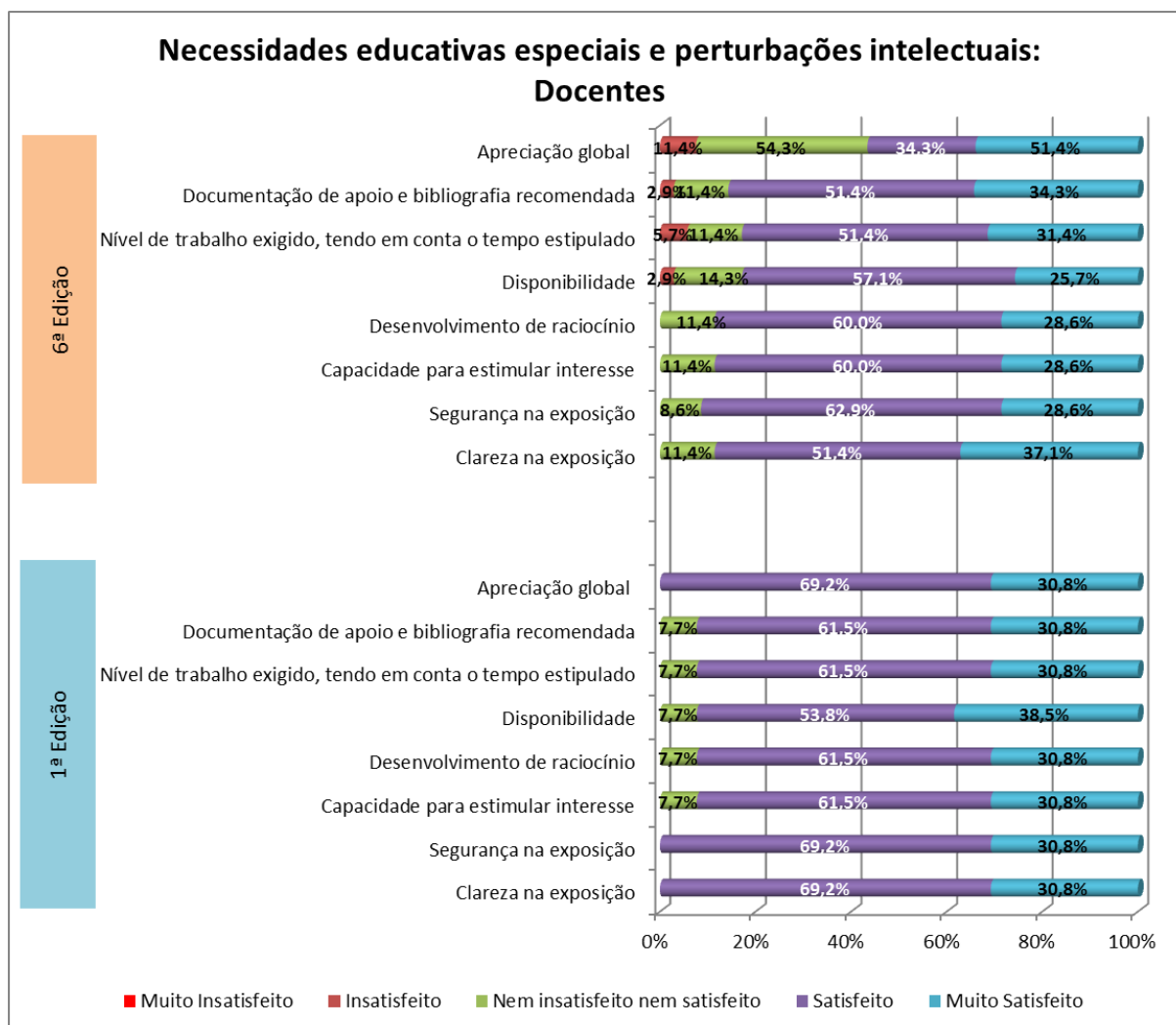


Gráfico 27 – Avaliação do Docente de NPI

No que respeita ao gráfico 27, relativamente à Avaliação do Docente de NPI, observamos que a apreciação global dos inquiridos da 1ª edição é de 30,8% muito satisfeitos e 69,2% satisfeitos. Dos inquiridos da 6ª edição é de salientar os 11,4% que estão insatisfeitos com o Docente e 54,3% não está satisfeito nem insatisfeito com o mesmo, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,292$).

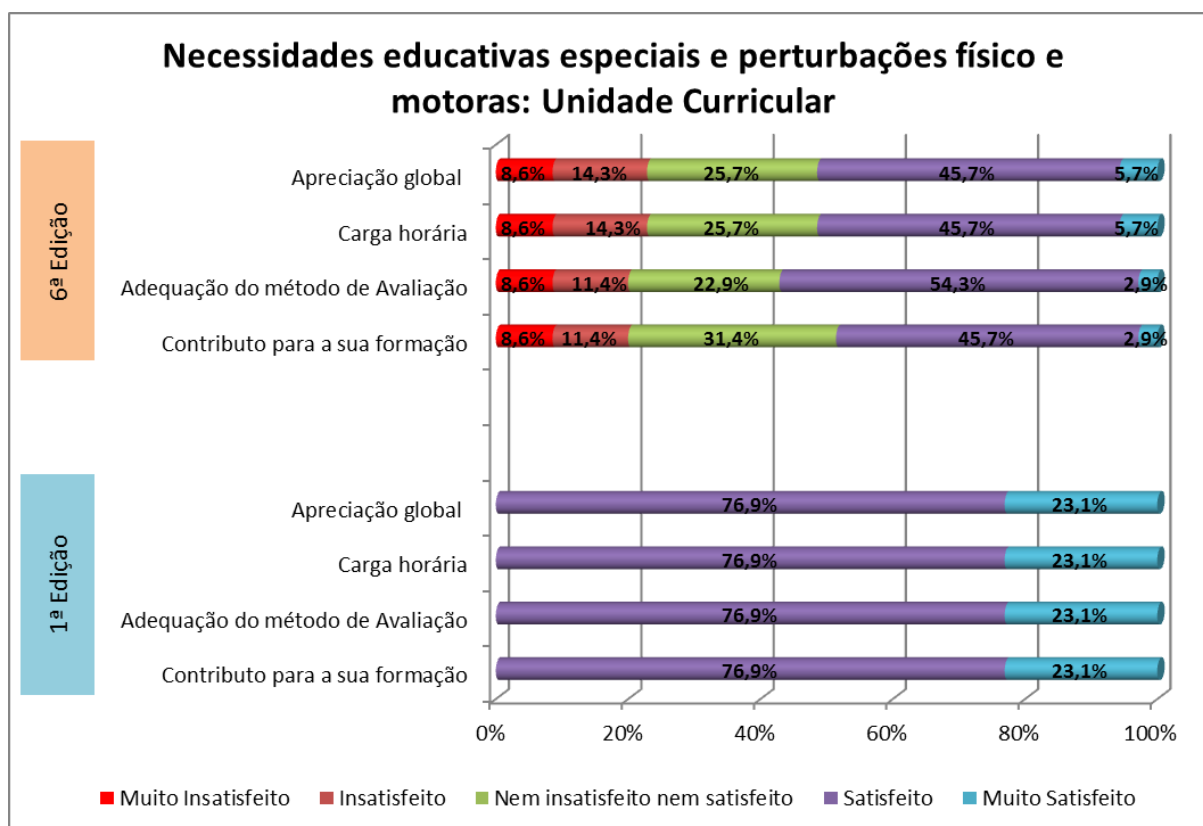


Gráfico 28 – Avaliação de Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras (NPM)

Quanto à Avaliação da Unidade Curricular de NPM, gráfico 28, observamos que, na 1ª edição todos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a Unidade Curricular. Desta forma 76,9% está satisfeito e 23,1% muito satisfeito a nível global. Dos inquiridos da 6ª edição é de salientar que 8,6% está muito insatisfeito e 14,3% insatisfeito com a Unidade Curricular em geral, a mesma percentagem com a carga horária, 8,6% está muito insatisfeito e 11,4% insatisfeito com a adequação do método de avaliação e a mesma percentagem com o contributo da mesma para a sua formação. Para além de uma percentagem significativa não estar satisfeito nem insatisfeito com NPM, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,002$).

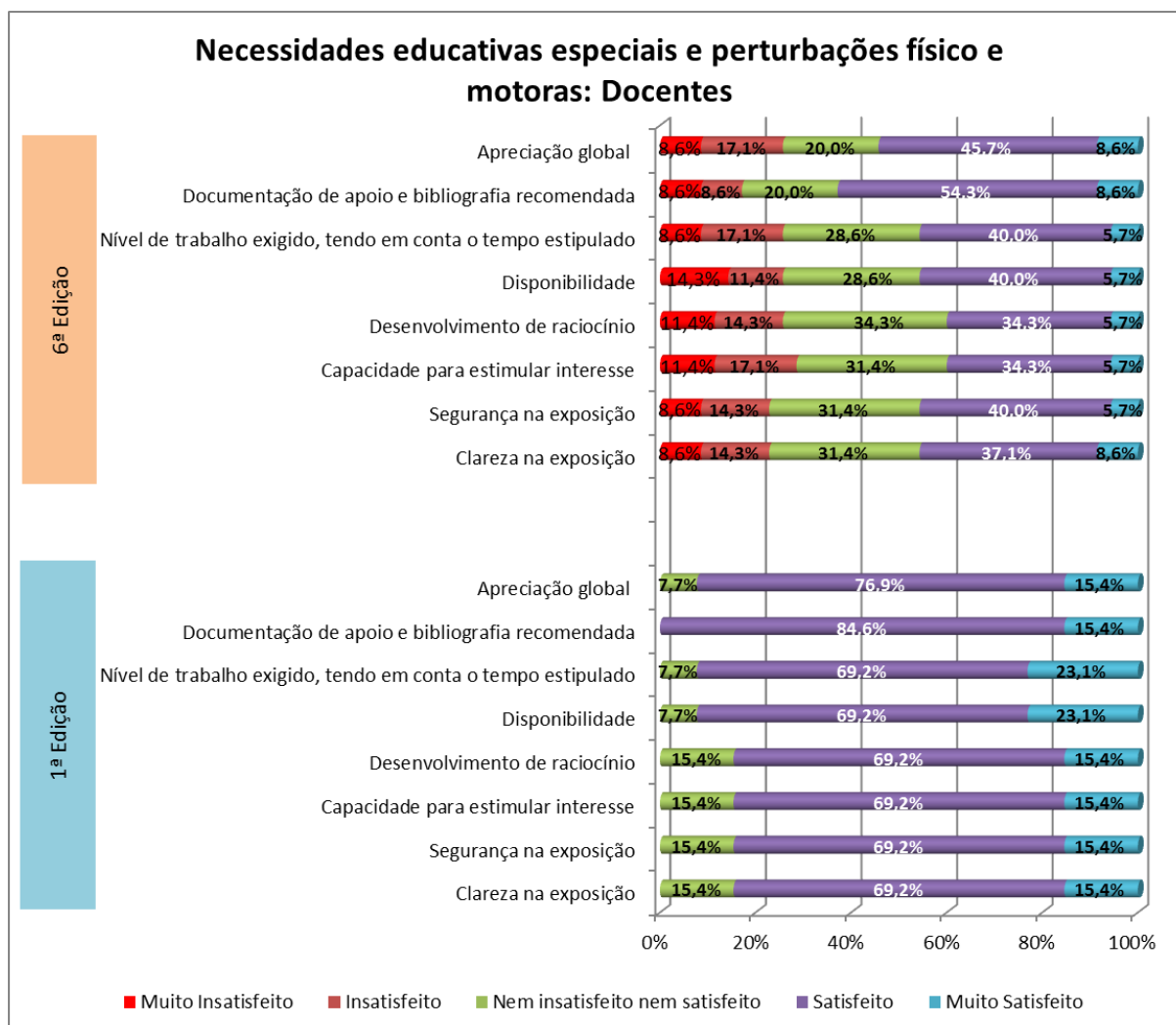


Gráfico 29 – Avaliação do Docente de NPM

Da análise do gráfico 29 constatamos que os inquiridos da 1ª edição estão, na sua maioria, satisfeitos ou muito satisfeitos com o Docente de NPM. Desta forma, a apreciação global da Unidade Curricular é de 76,9% satisfeito e 15,4% muito satisfeito. No que concerne aos inquiridos da 6ª edição é de referir uma percentagem significativa de inquiridos que não está satisfeito nem insatisfeito com o Docente e 17,1% está insatisfeito e 8,6% muito insatisfeito globalmente. Dos aspectos relacionados com o Docente realça-se a insatisfação com a falta de disponibilidade do Docente (14,3% muito insatisfeito e 11,4% insatisfeito), nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado (8,6% muito insatisfeito e 17,1% insatisfeito), a falta de capacidade para estimular o interesse dos alunos (11,4% muito insatisfeito e 17,1% insatisfeito) e dificuldade em desenvolver o raciocínio (11,4% muito insatisfeito e 14,3% insatisfeito), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,020$).

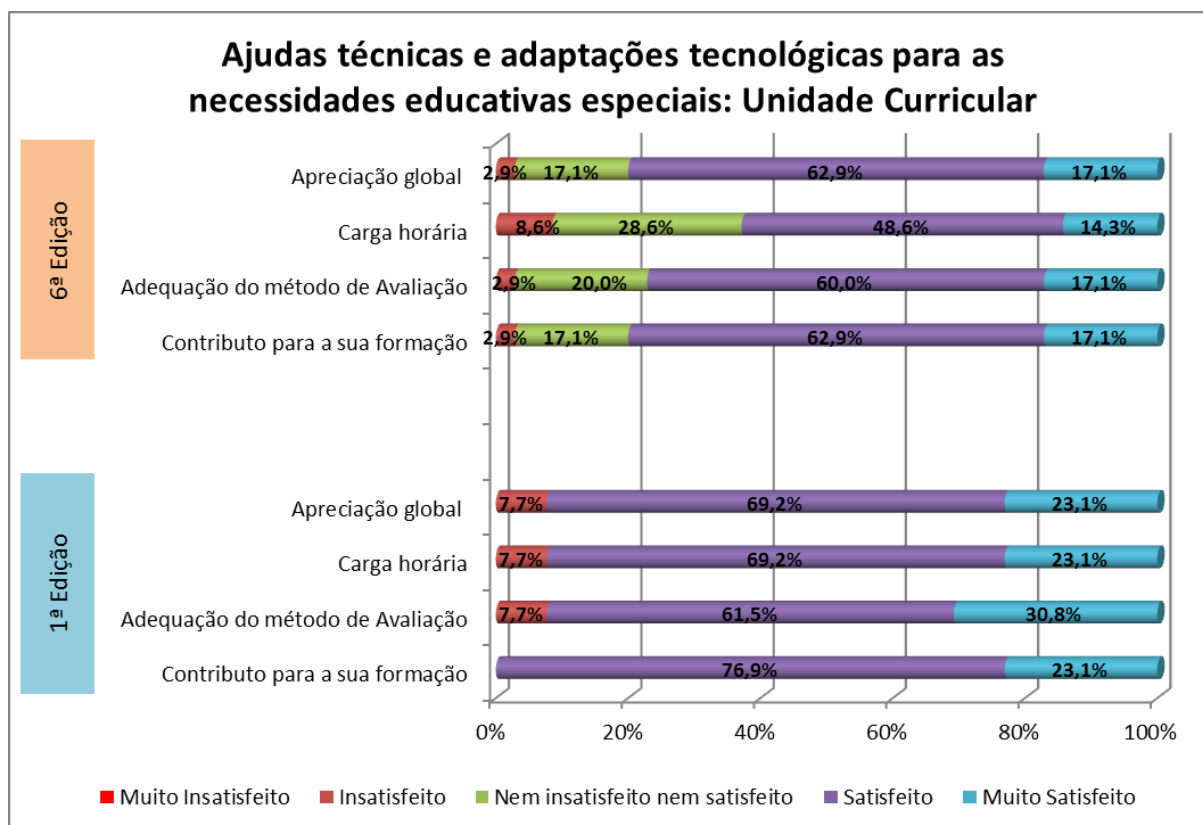


Gráfico 30 – Avaliação de Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (ADA)

No que concerne à Avaliação da Unidade Curricular ADA, verificamos (gráfico 30) que, em ambas as edições, a maioria dos inquiridos está satisfeito ou muito satisfeito com a Unidade Curricular. Assim, globalmente 69,2% está satisfeito e 23,1% muito satisfeito, na 1ª edição e 62,9% satisfeito e 17,1% muito satisfeito na 2ª edição, de realçar a insatisfação com a carga horária (7,7%, na 1ª edição e 8,6% na 6ª edição), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,097$).

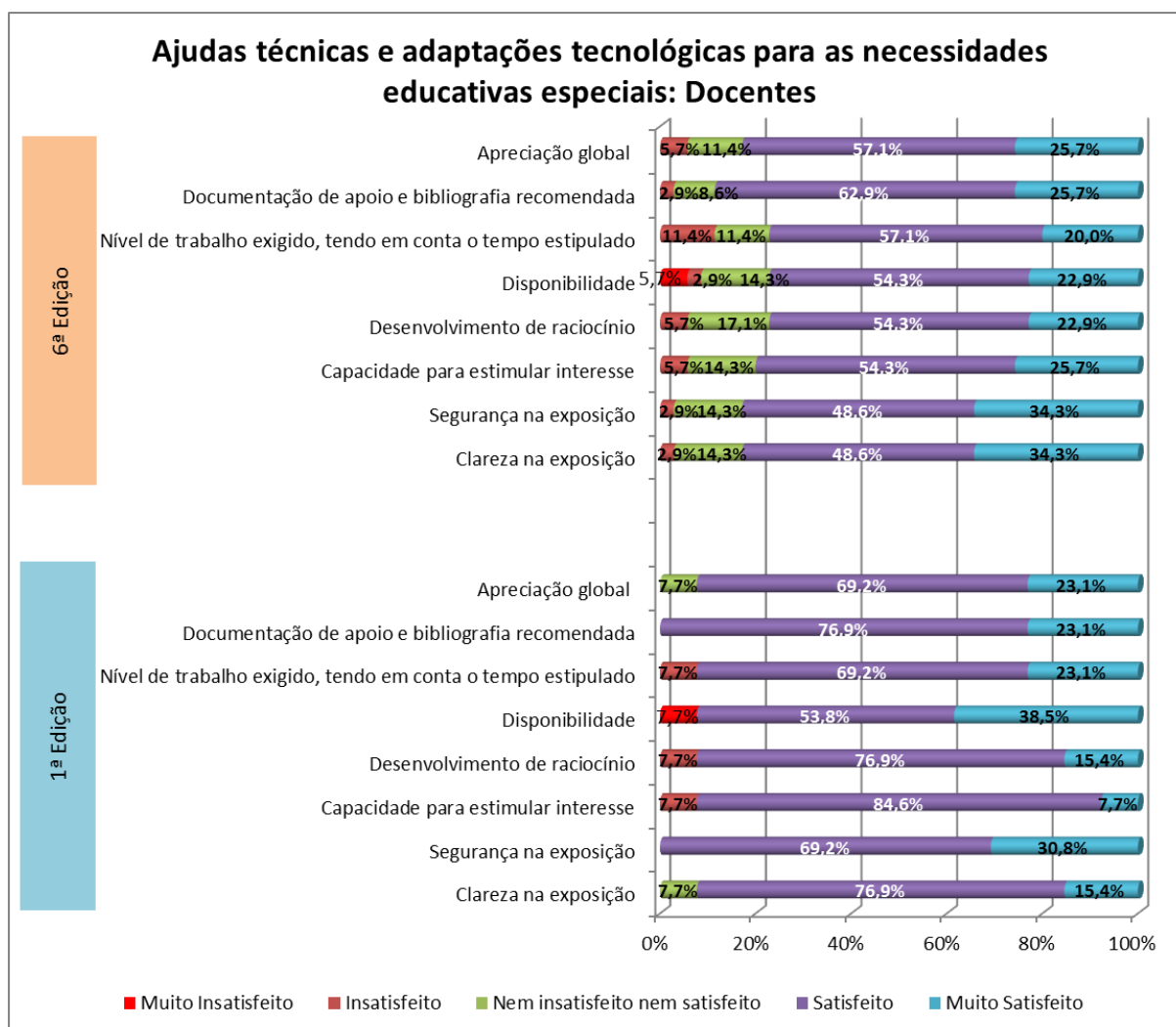


Gráfico 31 – Avaliação do Docente de ADA

Verificamos que, em relação à Avaliação feita ao Docente de ADA (gráfico 31), em ambas as edições, a maioria dos inquiridos está satisfeito ou muito satisfeito com o Docente de ADA. Assim, globalmente 69,2% está satisfeito e 23,1% muito satisfeito, na 1ª edição e 57,1% satisfeito e 25,7% muito satisfeito na 2ª edição. De salientar a insatisfação com o nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado (7,7% insatisfeitos na 1ª edição e 11,4% na 6ª edição), a falta de disponibilidade (7,7% muito insatisfeitos na 1ª edição e 5,7% na 6ª edição), o desenvolvimento de raciocínio (7,7% insatisfeitos na 1ª edição e 5,7% na 6ª edição) e a falta de capacidade para estimular interesse (7,7% muito insatisfeitos na 1ª edição e 5,7% na 6ª edição), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é similar (Mann-Whitney; $p \geq 0,191$).

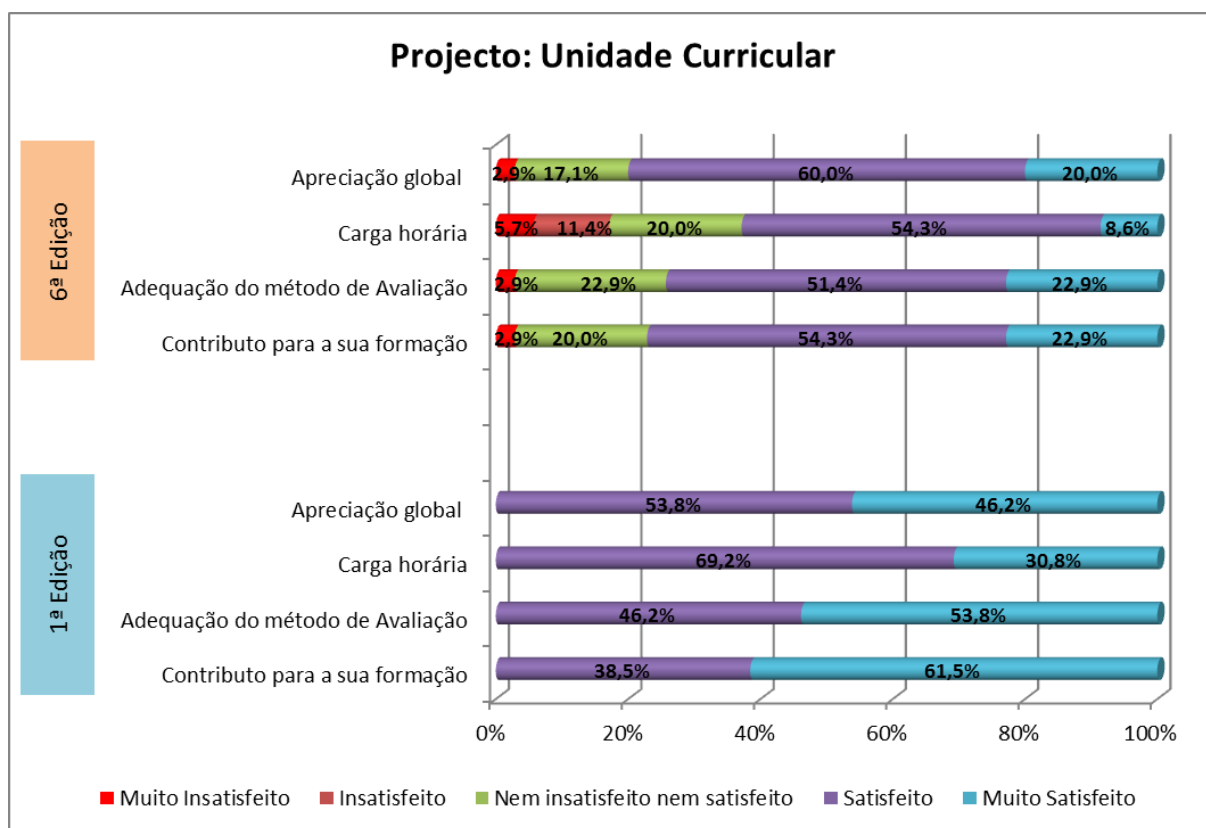


Gráfico 32 – Avaliação de Projecto

Quanto à Unidade Curricular de Projecto constata-se que, relativamente aos inquiridos da 1ª edição todos estão satisfeitos (53,8%) ou muito satisfeitos (46,2%) com a Unidade Curricular. Por sua vez os inquiridos da 6ª edição, para além de também estarem satisfeitos (60%) ou muito satisfeitos (20%) com a Unidade Curricular existe uma pequena percentagem que está muito insatisfeita principalmente com a carga horária (5,7% muito insatisfeito e 11,4% insatisfeito), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,027$).

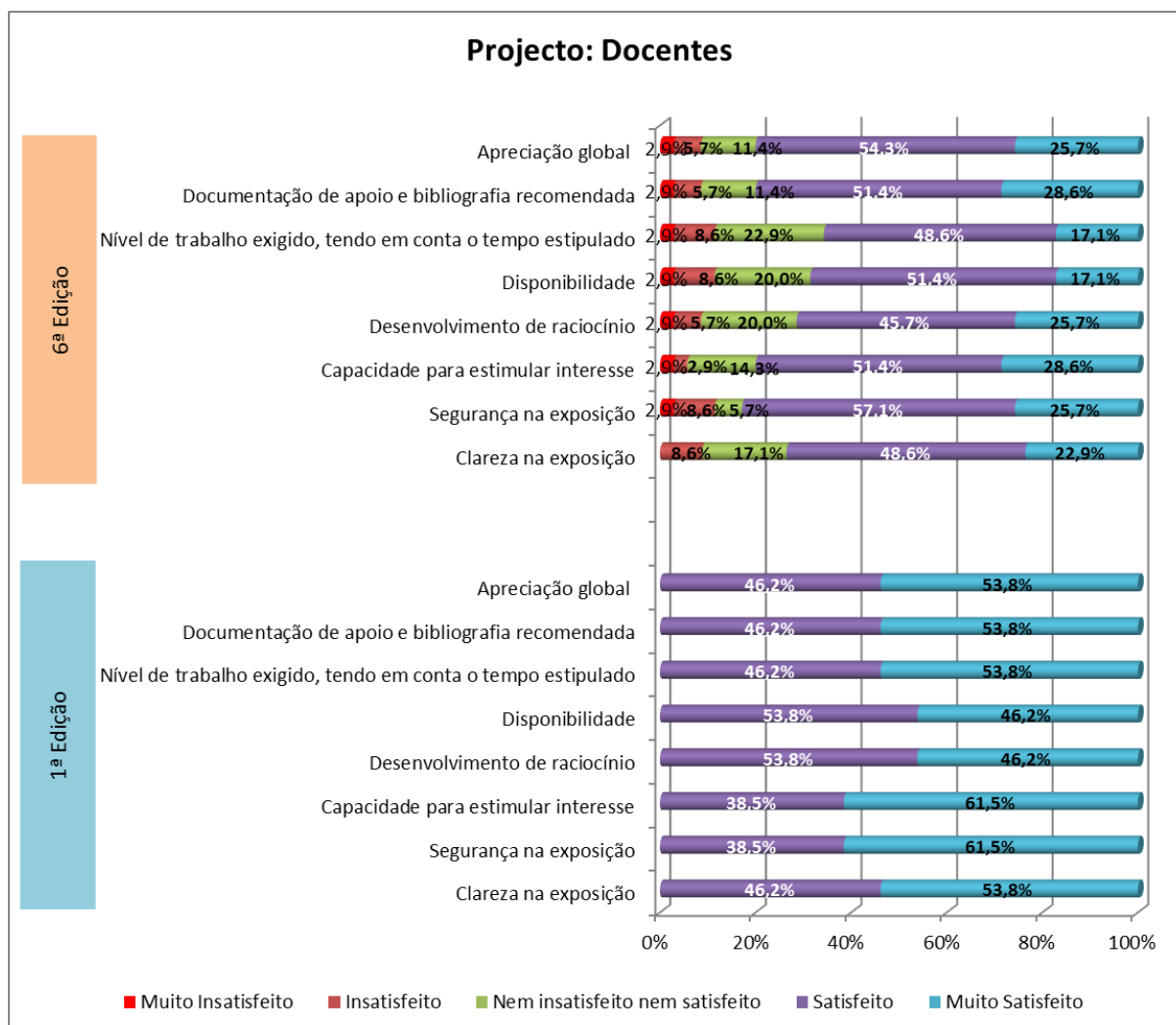


Gráfico 33 – Avaliação do Docente de Projecto

Relativamente à Avaliação do Docente de Projecto verifica-se que, na 1ª edição, todos os inquiridos estão satisfeitos (46,2%) ou muito satisfeitos (53,8%) com o Docente. Dos inquiridos da 6ª edição apesar de também estarem satisfeitos (54,3%) ou muito satisfeitos (25,7%) com o Docente é de salientar a insatisfação principalmente com o nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado (2,9% muito insatisfeitos e 8,6% insatisfeito), a falta de disponibilidade (2,9% muito insatisfeitos e 8,6% insatisfeito), a falta de segurança na exposição (2,9% muito insatisfeitos e 8,6% insatisfeito) e a falta de clareza na exposição (8,6% insatisfeitos), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa em todos os itens (Mann-Whitney; $p \leq 0,046$).

IV – Empregabilidade

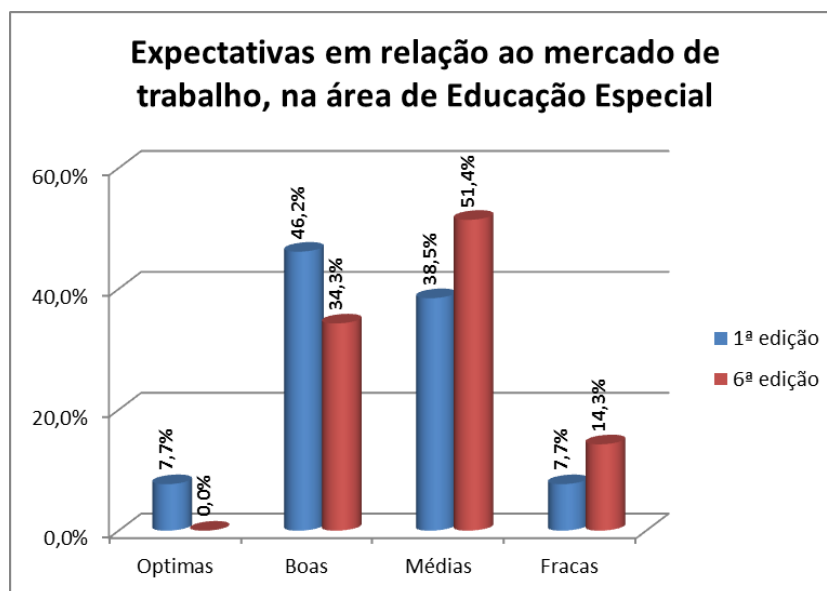


Gráfico 34 – Expectativas em relação ao mercado de trabalho, na área de Educação Especial

No que respeita às expectativas em relação ao mercado de trabalho, na área de Educação Especial (gráfico 34), verifica-se que a maioria dos inquiridos de ambas as edições possui médias (38,5% na 1ª edição e 51,4% na 6ª edição) ou boas (46,2% na 1ª edição e 34,3% na 6ª edição) expectativas. Apenas uma pequena percentagem tem fracas expectativas em relação ao mercado de trabalho (7,7% na 1ª edição e 14,3% na 6ª edição).

Dos inquiridos da 1ª edição 92,3% aplica os conhecimentos adquirido, estando a exercer na Educação Especial ou têm alunos nessas condições os restantes não possuem alunos com Necessidades Educativas Especiais ou não estão a exercer a profissão de Docentes. Os inquiridos da 6ª edição encontravam-se a terminar o curso.

V – Satisfação Global

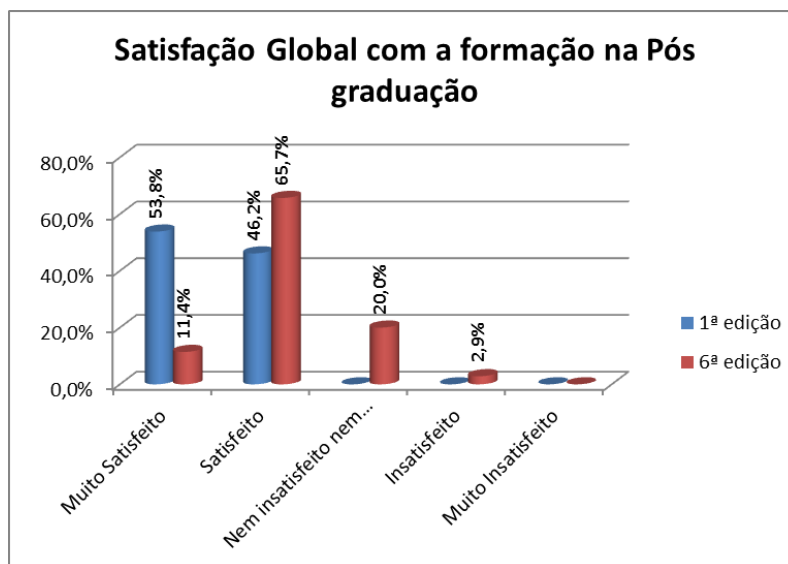


Gráfico 35 – Satisfação global com a PGEE

Quanto à Satisfação com a formação na PGEE pode-se verificar no gráfico 35 que 53,8%, na 1ª edição e 11,4% na 6ª edição está muito satisfeito, 46,2% na 1ª edição e 65,7% na 6ª está satisfeito. Só uma pequena percentagem dos inquiridos da 6ª edição é que se revelou insatisfeito (2,9%) ou nem insatisfeito nem satisfeito (20%), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa (Mann-Whitney; $p=0,001$).

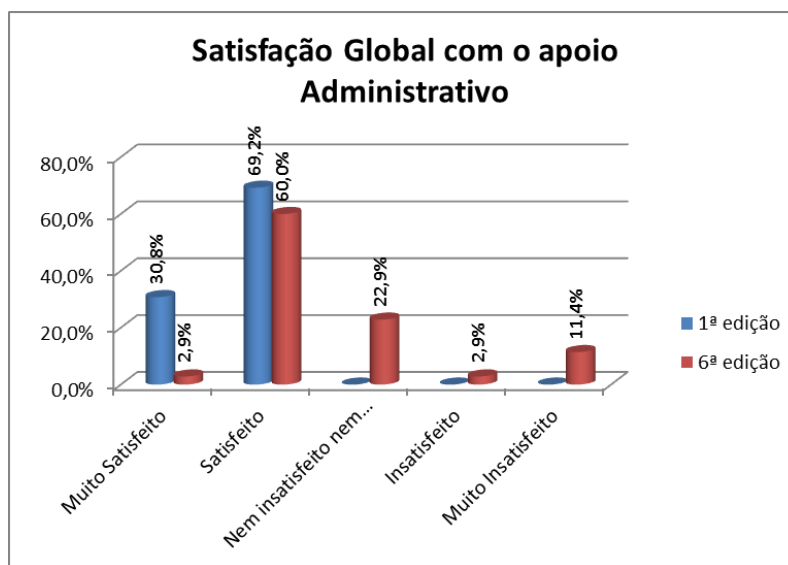


Gráfico 36 - Satisfação global com o Apoio Administrativo

Quanto à Satisfação global com o Apoio Administrativo pode-se constatar no gráfico 36 que 30,8%, na 1ª edição e 2,9% na 6ª edição está muito satisfeito, 69,2% na 1ª edição e

60% na 6ª está satisfeito. Só uma pequena percentagem dos inquiridos da 6ª edição é que se revelou insatisfeito (2,9%), muito insatisfeito (11,4%) ou nem insatisfeito nem satisfeito (22,9%), verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa (Mann-Whitney; $p=0,001$).

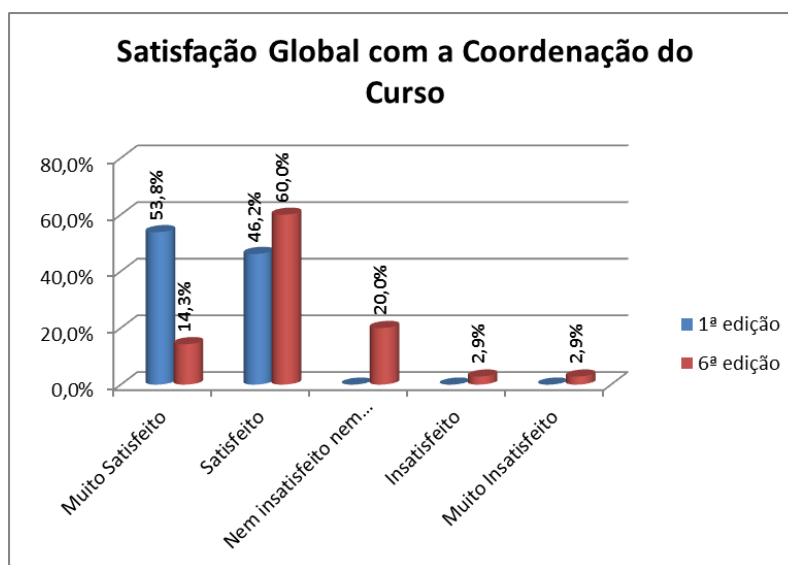


Gráfico 37 – Satisfação global com a Coordenação do Curso

Relativamente à satisfação global com a Coordenação do Curso constata-se, pela análise do gráfico 37, que todos os inquiridos da 1ª edição estão satisfeitos 46,2% ou muito satisfeitos (53,8%). Por sua vez, apesar da maioria dos inquiridos da 6ª edição estar satisfeito (60%) ou muito satisfeito (11,4%) existe uma percentagem que não sabe como classificar a sua satisfação (20%) e 2,9% estão insatisfeitos e muito insatisfeitos com esse serviço, verificando-se que a distribuição de respostas entre as edições é estatisticamente significativa (Mann-Whitney; $p=0,002$).

Aspectos mais apreciados relativamente à PGEE	
1ª Edição	6º Edição
A disponibilidade dos docentes principalmente do coordenador. (2)	Conhecimentos práticos adquiridos em algumas Unidades Curriculares.
Horário pós laboral; avaliação; localização e ser um curso mais económico. (2)	A dedicação e o profissionalismo dos professores Fátima Figueiredo, Joana Salvado, Luís Neves, José Carochinho e Dulce Ferreira.
Convívio e camaradagem. (1)	O tempo de concretização da pós-graduação. (4)
	Partilha de experiências e conhecimentos. (4)
	A relação professor/aluno. (3)
	Actividades práticas em algumas aulas. (2)
	A disponibilidade dos materiais na plataforma.
	A diversidade de materiais facultados na plataforma
	Cooperação entre colegas.
	O trabalho em equipa.
	Os conhecimentos aprendidos.
	Pouca carga horária.
	Novas amizades

Tabela 4 - Aspectos que os ex. alunos mais apreciaram relativamente à PGEE

Aspectos menos apreciados relativamente à PGEE	
1ª Edição	6º Edição
A demora de algumas notas.	A secretária do pólo de Baião.
	Atenção dada pelo coordenador. Respondia às dúvidas passado uma ou duas semanas.
	As notas dadas em projecto não tiveram em conta o trabalho realizado mas as afinidades com o Docente.
	Os professores não terem em conta a participação na plataforma.
	Demora dos professores em responder às questões pela plataforma (2).
	A curta duração da pós-graduação, que fez com que houvesse uma sobrecarga de trabalho.
	A falta de profissionalismo e de apoio de alguns

	professores e da administrativa.
	Aulas muito expositivas.
	Pouco tempo para aprofundar conhecimentos nas diferentes Unidades Curriculares.
	Disciplinas com pouca importância para a prática da Educação Especial.
	Falta de disponibilidade dos docentes (2).
	Instalações frias e com poucos recursos
	Local de realização da Pós-graduação.
	A falta de capacidade de alguns professores para desenvolver o interesse dos alunos na aula.
	Poucos trabalhos práticos.

Tabela 5 - Aspectos que os ex. alunos menos apreciaram relativamente à PGEE

Os inquiridos, de ambas as edições, enumeraram alguns aspectos que mais ou menos apreciaram relativamente à PGEE. Assim, podemos verificar, na tabela1, que os ex. alunos da 1ª edição apreciaram a disponibilidade dos docentes principalmente do coordenador (2), o facto de o curso ter um horário pós laboral, a forma de avaliação, a localização, ser um curso mais económico (2) e o convívio e camaradagem que o curso proporcionou.

No que concerne aos inquiridos da 6ª edição estes referiram vários aspectos mais apreciados no entanto, os que se destacam são: o tempo de concretização da pós-graduação (4), a partilha de experiências e conhecimentos (4), a relação professor/aluno (3) e as actividades práticas em algumas aulas (2).

Quanto aos aspectos menos apreciados, os inquiridos referentes à 1ª edição apenas apontaram a demora na tomada de conhecimento de algumas notas das Unidades Curriculares. Por sua vez, os inquiridos da 6ª edição apresentam inúmeros aspectos que menos apreciaram dos quais se destacam a falta de disponibilidade dos docentes (2) e a demora dos professores em responder às questões pela plataforma (2).

Na análise correlacional (tabela 6) entre a avaliação global de satisfação com a pós graduação verifica-se uma forte ligação entre a generalidade das avaliações parciais quer das diferentes unidades curriculares, quer com a avaliação global que fazem dos docentes, com a excepção de MTI e DCD.

		Considera-se globalmente (in) satisfeito com a formação na Pós graduação	Em que medida está (in) satisfeito com o apoio Administrativo	Em que medida está (in) satisfeito com a Coordenação do Curso
Como classifica, em termos globais, o curso que frequentou no ISCIA	Coefficiente correlação de Spearman	0,753	0,594	0,637
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Como classifica, em termos globais, os professores que leccionaram no curso	Coefficiente correlação de Spearman	0,543	0,434	0,637
	Valor p	<0,001	0,002	<0,001
Globalmente, o curso correspondeu às minhas expectativas iniciais	Coefficiente correlação de Spearman	0,577	0,504	0,556
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Globalmente, considero-me satisfeito com o curso	Coefficiente correlação de Spearman	0,696	0,651	0,637
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Métodos e técnicas de investigação e análise em educação (MTI) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,166	0,014	0,180
	Valor p	0,258	0,924	0,221
Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,201	0,180	0,132
	Valor p	0,171	0,221	0,370
Modelos de organização curricular em educação especial (MOC) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,347	0,242	0,351
	Valor p	0,016	0,097	0,014
Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,607	0,526	0,597
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras (NDC) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,324	0,303	0,343
	Valor p	0,025	0,036	0,017
Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,422	0,421	0,420
	Valor p	0,003	0,003	0,003
Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras (NPM) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,662	0,694	0,547
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (ADA) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,658	0,478	0,481
	Valor p	<0,001	0,001	0,001
Projecto (Pro) - UC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,755	0,493	0,648
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Métodos e técnicas de investigação e análise em educação (MTI) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,008	-0,124	0,147
	Valor p	0,958	0,401	0,319
Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,063	0,222	0,153
	Valor p	0,669	0,129	0,300
Modelos de organização curricular em educação especial (MOC) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,193	0,372	0,421
	Valor p	0,189	0,009	0,003
Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,481	0,445	0,654
	Valor p	0,001	0,002	<0,001
Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras (NDC) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,157	0,233	0,346
	Valor p	0,287	0,111	0,016
Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras (NPM) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,531	0,644	0,629
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001
Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (ADA) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,466	0,435	0,555
	Valor p	0,001	0,002	<0,001
Projecto (Pro) - DC: Apreciação global	Coefficiente correlação de Spearman	0,651	0,493	0,734
	Valor p	<0,001	<0,001	<0,001

Tabela 6 – Correlação entre a avaliação global e parciais de satisfação da pós graduação

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

7 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos, neste ponto do trabalho, fazer uma síntese dos aspectos mais significativos, obtidos através dos questionários lançados junto de anteriores alunos que frequentaram a Pós- graduação em Educação Especial – domínio cognitivo e motor no ISCIA de Baião, referentes à 1ª edição e à 6ª edição.

Este estudo, como já referido, tem como objectivo primordial perceber se há diferenças no grau de satisfação entre os alunos da 1.ª e 6.ª edições, quanto ao curso ministrado pelo ISCIA, pólo de Baião, Pós graduação/Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor.

A amostra do estudo é formada por 48 docentes que frequentaram a PGEE – domínio cognitivo e motor no ISCIA de Baião, dos quais 13 são referentes à 1ª edição e 35 inquiridos à 6ª edição. A maioria dos inquiridos de ambas as edições é do sexo feminino (69,2% da 1ª edição e 91,4% da 6ª edição), o que se esperava pela distribuição que se verifica na população de professores.

Quanto à idade dos inquiridos podemos constatar que a idade média destes, nas duas edições, é de 32 anos, com um desvio padrão de ± 6 anos, referente à 1ª edição e ± 4 anos referente à 6ª edição, apesar de em média ser uma amostra jovem, constata-se nas diferentes edições a presença de uma amplitude de idade idêntica entre os 25 e os 47 anos.

No que respeita ao tempo de serviço verificamos que em média os inquiridos da 1ª edição têm 7 anos de tempo de serviço, com desvio padrão de ± 5 anos enquanto os da 6ª edição possuem 4 anos de tempo de serviço, com desvio padrão de ± 4 anos. Também verificamos que dos inquiridos da 1ª edição nenhum tem menos de 1 ano de tempo de serviço enquanto os da 6ª edição existem alguns que apresentam menos que 1 ano de tempo de serviço o que conjugado com a idade dos inquiridos seria de esperar.

Relativamente às habilitações académicas, todos os inqueridos apresentam como habilitação académica mais elevada a pós-graduação\especialização, a que terminaram referente a este estudo.

No que se refere à situação profissional, verificamos que, no que se refere à 1ª edição, a maioria é Contratado (46,2%) ou pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (38,5%). Quanto aos inquiridos pertencentes à 6ª edição a sua maioria é Contratado (80%), existindo uma pequena percentagem (8,6%) que se encontrava, à data do questionário, desempregado.

Relativamente aos motivos que levaram os inquiridos a se inscreverem na PGEE podemos constatar que, em ambas as edições, o que motivou a inscrição neste curso foi a

aquisição de competências em área específica diferente (57,1% na 6ª edição e 69,2% na 1ª edição) e a requalificação de conhecimentos (40% na 6ª edição e 46,2% na 1ª edição), face ao surgimento do grupo de recrutamento de educação especial e à saturação do mercado profissional seria esperado quer a aquisição de novas competências profissionais, quer a falta de saídas profissionais.

Há quem defenda que o Ensino Superior deve desenvolver competências que preparem os estudantes para o mercado de trabalho; outros que consideram que deve focalizar as suas acções na aquisição e disseminação de novos conhecimentos, através de linhas de investigação desenvolvidas nas instituições; e ainda outros que referem que este ensino deve dar ênfase quer no desenvolvimento da dimensão humana e intelectual, quer no desenvolvimento do aprender a aprender (Lindsay, 1994; Taylor, 1996; Harvey, 1996, 2001; Brennan, 1999; Magalhães, 2000a).

É de salientar, também, que os inquiridos atribuíram uma menor importância à progressão na carreira, uma vez que dos indicadores em estudo, foi aquele que teve menor percentagem de respostas (17,1% referente à 6ª edição e 30,8% à 1ª edição).

De referir ainda que 100% dos inquiridos da 1ª edição considera a possibilidade de prosseguir estudos a nível de mestrado e 94,3% dos inquiridos da 6ª edição também manifestou essa possibilidade.

Quando questionados sobre os aspectos que os levaram a escolher o curso de PGEE uma grande parte dos inquiridos, independentemente da edição, considera que o aspecto mais importante na escolha do curso é a saída profissional/colocação no mercado de trabalho (74,3% referente à 6ª edição e 69,2% à 1ª edição). Por sua vez consideram menos importante a opinião dos amigos (28,6%, na 6ª edição e 46,2% , na 1ª edição).

Pate (1993), refere que a satisfação do estudante pode depender da perspectiva de futuras recompensas no final dos estudos, como seja obter um melhor emprego.

No que respeita aos aspectos que os levaram a escolher o ISCIA como Instituição os inquiridos de ambas as edições apontam como aspecto mais importante o regime pós-laboral (74,3% referente à 6ª edição e 69,2% à 1ª edição). Os inquiridos da 1ª edição apontam como 2º aspecto a localização (69,2%) seguido do valor das propinas (53,8%) e da colocação no mercado de trabalho (46,2%). Já os inquiridos da 6ª edição dão mais importância, depois do regime pós-laboral, à colocação no mercado de trabalho (45,7%) e só depois ao valor das propinas e à localização (45,7%).

Esta diferença de opiniões pode estar relacionada com o ano de frequência do curso pois, na altura em que a 1ª edição fez o curso ainda não existia falta de colocação e os inquiridos estavam a exercer funções na sua área daí darem mais importância à localização do que à colocação no mercado de trabalho, já os inquiridos da 6ª edição, visto estarem a acabar o curso e existir falta de colocação consideram como aspecto mais importante, seguido do regime pós-laboral a colocação no mercado de trabalho. Esse facto deve-se pois a Educação Especial é uma área com mais saídas profissionais devido à recente formação dos grupos específicos para essa área. Por sua vez, os mesmos inquiridos apontam como pouco importante a opinião de familiares (34,3% na 6ª edição e 38,5% na 1ª edição) e a opinião de amigos (31,4% referentes à 6ª edição e 46,2% à 1ª edição).

No que respeita à Opinião dos ex. alunos sobre o ISCIA podemos verificar que, os inquiridos relativos à 1ª edição, voltariam a escolher o ISCIA (69,2%). Já os inquiridos referentes à 6ª edição apesar de a maioria concordar (51,4%) que voltaria a escolher o ISCIA 28,6% não tem opinião, 5,7% discorda e a mesma percentagem discorda totalmente com o facto de voltar a escolher o ISCIA. É também de salientar que 25,7% não sabe se gostou ou não das condições de trabalho, 17,1% e 5,7% não gostaram das condições de trabalho que lhes foram proporcionadas. No que respeita ao facto se gostaram da forma como foram tratados a maioria gostou (51,4% concorda e 14,3% concorda totalmente) mas 22,9% não sabem se gostaram, 8,6% e 2,9% não gostaram da forma como foram tratados. Quanto ao ISCIA ser um bom Instituto uma grande parte acha que sim (57,1% concorda e 8,6% concorda totalmente) mas 20% não sabe, 11,4% e 2,9% não considera o ISCIA um bom Instituto.

Inicialmente, o estudante adquire uma atitude sobre a universidade com base nas informações iniciais disponíveis. Ao entrar na universidade, acontece a desconfirmação das expectativas quando compara a atitude inicial com o ambiente e o curso percebido. Daí resulta a satisfação ou insatisfação e, então, o estudante faz uma revisão da sua atitude inicial sobre a universidade (Davis; Swanson, 2001).

No que respeita à forma como os inquiridos classificam, em termos globais, o curso é de salientar que todos os inquiridos da 1ª edição, consideram-no bom (61,5%) ou muito bom (38,5%), por sua vez os inquiridos da 6ª edição consideram a mesma percentagem (42,9%) de bom e razoável e 5,7% considera o curso que frequentou fraco.

Quando os estudantes fazem a avaliação da satisfação, no final do curso, as lembranças das suas expectativas iniciais são distorcidas, pois o nível de satisfação actual influencia na declaração das expectativas anteriores (Appleton -Knapp; Krentler, 2006).

Referente à avaliação global dos Professores que leccionaram o curso, observamos que, quanto à 1ª edição, os inquiridos consideram os professores bons (61,5%) ou muito bons (38,5%). Por sua vez existe uma grande percentagem de inquiridos da 6ª edição que considera os professores razoáveis (42,9%) e uma pequena minoria considera-os fracos (5,7%).

Bogisch (2001) salienta que o desejo de saber ou vontade de conhecer se chama “motivador”. Porém, o professor muitas vezes não motiva o aluno. Ele apenas trabalha com situações que podem aumentar ou diminuir esta motivação, de acordo com a satisfação que este aluno possa sentir.

As expectativas são um factor importante para as diferenças na satisfação, e estas podem ser influenciadas por diversos factores, como sejam as características pessoais do consumidor e o produto ou serviço em si e o seu contexto (Westbrook, 1980; Smith, 1982; Oliver, 1993).

Relativamente à percepção dos inquiridos sobre o Curso de PGEE que frequentaram podemos constatar que os inquiridos da 1ª edição, na sua maioria gostaria de participar (61,5%) em outras iniciativas/eventos/cursos organizados pelo ISCIA, a maioria (92,3%) utiliza ou pensa vir a utilizar os conhecimentos e competências adquiridas no curso que frequentou, 92,3% considera que o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional e também a mesma percentagem recomendaria a frequência a um colega.

Os inquiridos da 6ª edição quanto à questão se gostaria de participar em outras iniciativas/eventos/cursos organizados pelo ISCIA 31,4% diz que sim, 40% acha provável e 8,6% considera pouco provável. Também a maioria dos inquiridos (62,9%) diz que utiliza ou pensa vir a utilizar os conhecimentos e competências adquiridas no curso que frequentou e que o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional (68,6%). Quanto à questão se recomendaria a frequência do Curso a um colega 31,4% diz que sim, 51,4% provavelmente e 8,6% consideram pouco provável.

Referente à Satisfação com o Curso da PGEE verifica-se que dos inquiridos da 1ª edição na sua maioria está Satisfeito ou Muito Satisfeito com todos os aspectos relativos com o Curso. No entanto estão mais satisfeitos com o apoio prestado pelo Professor Responsável do Curso (69,2%) e com o grau de exigência dos professores (53,8%). Os inquiridos da 6ª

edição, por sua vez não estão tão satisfeitos assim, é de salientar o 5,7% que está insatisfeito com a atitude pedagógica dos professores; 11,4% insatisfeito com o grau de exigência dos professores; também 11,4% revela-se insatisfeito quanto à metodologia da avaliação. E ainda de referir os 14,3% que estão muito insatisfeitos e os 11,4 insatisfeitos quanto ao Atendimento/esclarecimento prestado pela secretaria, os 20% dos inquiridos que estão insatisfeitos com o apoio prestado pelos professores do curso e 11,4 % com o apoio do Professor Responsável do Curso.

A insatisfação manifestada poderá estar relacionada com a diferença do número de alunos da 1ª para a 6ª edição bem como com a carga de trabalho que cada Docente tem desde a edição inicial e a 6ª edição.

Dentre os factores que influenciam negativamente a satisfação, estão: desapontamento com a má organização e falha geral em atender expectativas (Petruzzellis; D'Uggento; Romanazzi, 2006); despreparo e pouco compromisso com as turmas por parte do corpo docente (Castillo; Lopes, 1996); e falta de disponibilidade e prontidão para responder por parte do corpo docente (Douglas; Douglas; Barnes, 2006).

No que respeita à Avaliação do Curso de PGEE constatamos que os inquiridos de ambas as edições na sua maioria consideram-se, globalmente, satisfeitos com o curso (60% os da 6ª edição e 46,2% da 1ª edição) e que o curso correspondeu às suas expectativas iniciais (60% correspondente à 6ª edição e 53,8% à 1ª edição). No entanto, existe uma percentagem de inquiridos de ambas as edições que acha que o curso não os prepara adequadamente para o futuro exercício profissional (28,6%, na 6ª edição e 15,4% na 1ª edição) e que o plano de estudos do curso não proporciona uma adequada formação prática (22,9%, referente à 6ª edição e 15,4%, à 1ª edição). De referir ainda os 22,9% que discordam e os 8,6% que discordam totalmente, relativamente apenas à 6ª edição, quando questionados se os professores dão apoio aos alunos para além das aulas.

Como se vê, a satisfação académica engloba toda a trajectória académica. Ela é considerada como um processo dinâmico por ser afectada pelas características do estudante e, também, por mudar em função da experiência educacional vivida ao longo do curso (Pennington, Zvonkovic & Wilson, 1989).

Frequentemente verifica-se que as instituições se preocupam excessivamente com a colocação profissional dos seus alunos, de forma que a preocupação com a sociedade se reduz apenas ao mercado de trabalho. Porém, é importante que as instituições de Ensino Superior

forneçam uma formação de pessoas com visão crítica, e não apenas a formação profissional (Castro et al., 2005).

Quanto à Satisfação com a Aprendizagem é de salientar que os inquiridos referentes à 1ª edição manifestam um grau de satisfação maior do que os da 6ª edição visto que há uma pequena percentagem de inquiridos que se encontra insatisfeito com os aspectos relacionados com a Aprendizagem. De destacar 11,4% que se encontra insatisfeito pois considera que não há um desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica, ao longo do curso.

O estudante forma as suas expectativas sobre as aulas antes do seu início e depois faz a sua desconfirmação com base no desempenho percebido. É importante ressaltar que as expectativas formadas anteriormente influenciam os julgamentos posteriores sobre o desempenho observado que levarão à satisfação ou insatisfação. (Oliver; Burke, 1999)

A nível da Satisfação com o Ensino, constata-se que os inquiridos referentes à 1ª edição estão satisfeitos ou muito satisfeitos destacando-se a maior satisfação (69,2%) pela disponibilidade e apoio do director de curso. Relativamente aos inquiridos referentes à 6ª edição é de salientar a insatisfação com a receptividade e disponibilidade por parte da equipa docente (17,1%) e a oportunidade de discutir informalmente com a equipa de docentes (14,3%). Estes aspectos relativos à insatisfação com a falta de disponibilidade dos Docentes, como já referido, podem estar relacionados com o aumento de alunos e a redução do tempo de realização da PGEE, que na 1ª edição foi cerca de 1 ano e na 6ª edição de meio ano.

Autores como García e Congosto (2000) afirmam que alguns docentes resistem a ser avaliados pelos alunos, argumentando que a influência subjectiva das suas opiniões tende a influenciar negativamente os resultados das avaliações. Mais concretamente, os docentes temem que esta seja enviesada por diferentes factores, como sejam, a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e a dimensão da turma.

A satisfação relativamente à PGEE foi igualmente analisada tendo em conta a avaliação feita às Unidades Curriculares ministradas e respectivo corpo docente. Neste ponto e relativamente às Unidades Curriculares, os ex. - alunos avaliaram essencialmente quatro parâmetros:

- O contributo da disciplina para a sua formação;
- a adequação do método de avaliação;
- a carga horária;
- uma apreciação global de cada Unidade Curricular.

Desta forma pode-se constatar que a grande maioria dos ex. alunos da PGEE, referentes à 1ª edição, estão satisfeitos ou muito satisfeitos com os quatro parâmetros referentes às diferentes Unidades Curriculares. Apenas de referir uma pequena percentagem (7,7%) que se manifestou insatisfeito no que se refere à apreciação global com a Unidade Curricular de Métodos e técnicas de investigação e análise em educação especial e, no mesmo parâmetro, na Unidade Curricular de Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (7,7%). Também nesta última Unidade Curricular existiu insatisfação em mais dois parâmetros, na carga horária (7,7%) e na adequação do método de avaliação (7,7%).

Relativamente aos inquiridos da 6ª edição, apesar de a maioria, também se revelar satisfeito ou muito satisfeito com os quatro parâmetros referentes a cada Unidade Curricular existe uma percentagem, por vezes significativa, de inquiridos que não está satisfeito nem insatisfeito com alguns parâmetros em algumas Unidades Curriculares bem como outros revelam alguma insatisfação. Assim, relativamente à Unidade Curricular de MTI existe uma pequena percentagem de inquiridos que está insatisfeito com o contributo da Unidade Curricular para a sua formação bem como com a adequação do método de avaliação (8,6%), havendo, também, 22,9% que não sabe se está insatisfeito com satisfeito com MTI.

A insatisfação manifestada na Unidade Curricular de MTI pode ser explicada pelo facto dos conteúdos programáticos abordados serem um pouco extensos, principalmente para os alunos da 6ª edição, na medida em que a duração da formação foi reduzida, ou seja, a carga de trabalho era maior. Também era uma disciplina em que a maioria dos alunos não tem conhecimentos nenhuns sobre os temas, logo devia ser mais aprofundada.

No que se refere à Unidade Curricular de DCD é apenas de referir os 11,4% de inquiridos que está insatisfeito e 2,9% muito insatisfeito com a carga horária da Unidade Curricular. Também em MOC os inquiridos manifestaram a mesma insatisfação com a carga horária (5,7%). Esta última Unidade Curricular (MOC) abordou temas importantes para a actividade profissional, na medida em que temos de conhecer bem a legislação que regulamenta a Educação Especial bem como os instrumentos que vamos usar para avaliar os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Uma das Unidades Curriculares em que se verifica uma percentagem de ex. alunos, da 6ª edição, que nem está insatisfeito nem satisfeito com a mesma é DAI, uma vez que a percentagem em todos os parâmetros é igual ou superior a 25,7%. Havendo, ainda inquiridos que se revelaram insatisfeitos ou muito insatisfeitos com todos os parâmetros referidos.

Assim, os mais evidentes são os 2,9% muito insatisfeito e 5,7% insatisfeito com a Unidade Curricular em geral e 2,9% muito insatisfeito e 8,6% insatisfeito com a carga horária.

Quanto à Unidade Curricular NDC constata-se que o parâmetro mais evidente de insatisfação é o da carga horária (11,4%), assim como o da Unidade Curricular de NPI (2,9% muito insatisfeito e 8,6% insatisfeito) e de ADA (8,6% insatisfeito).

A Unidade Curricular com maior percentagem de insatisfação e de inquiridos que não sabiam como avaliar, com percentagens iguais ou superiores a 25,7%, é a de Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras. Desta forma os ex. alunos estão insatisfeitos (14,3% referente à apreciação global e, a mesma percentagem à carga horária e 11,4% referente aos outros dois parâmetros) ou muito insatisfeitos (8,6% referente a cada parâmetro) com os quatro parâmetros referidos.

Relativamente ao Projecto é de salientar os inquiridos que não sabem avaliar a Unidade Curricular e os que se consideram insatisfeitos (11,4%) ou muito insatisfeitos (5,7%) com a carga horária da mesma.

O facto dos ex. alunos estarem insatisfeitos principalmente com a carga horária poderá estar relacionado com o facto de o curso ser num espaço curto de tempo o que dará a sensação que não deu para se aprofundar conhecimentos e fazer o trabalho pretendido para cada Unidade Curricular.

Dessa forma, é de grande interesse das instituições que os seus alunos vejam satisfeitas as suas expectativas. No entanto, essa satisfação não deve ser atingida à custa do projecto pedagógico da instituição. Este ponto é extremamente delicado, pois os alunos – clientes das instituições de ensino – constituem um público heterogéneo, pois cada qual tem os seus objectivos e expectativas particulares em relação ao curso. Porém, cabe também à instituição desenvolver um bom projecto pedagógico, ter um bom corpo docente e uma estrutura adequada ao ensino e procurar deixar claro ao público-alvo o modelo adoptado (Neves e Ramos, 2001).

Referentes à Avaliação dos Docentes que leccionaram as Unidades Curriculares do Plano de Estudos, estes foram avaliados em oito parâmetros:

- Apreciação global;
- Documentação de apoio e bibliografia recomendada;
- Nível de trabalho exigido, tendo em conta o trabalho estipulado;
- Disponibilidade;
- Desenvolvimento de raciocínio;

- Capacidade para estimular interesse;
- Segurança na exposição;
- Clareza na exposição.

Assim, podemos verificar que a maioria dos inquiridos de ambas as edições está satisfeito ou muito satisfeito com todos os Docentes. No entanto, existe uma pequena percentagem de inquiridos que estão insatisfeitos com alguns dos parâmetros avaliados referentes a diferentes Docentes.

Relativamente ao Docente de MTI a 1ª edição manifestou mais insatisfação com o Docente do que a 6ª edição, apesar do mesmo se manter ao longo das edições, apenas alterou a forma de avaliação da Unidade Curricular. Desta forma, os parâmetros de maior insatisfação foram referentes ao desenvolvimento de raciocínio (23,1%) e clareza na exposição (23,1%). Na 6ª edição a insatisfação mais evidente prendeu-se com a falta de clareza na exposição (8,6%). No que respeita ao Docente de DAI, apesar de ser o mesmo fez um reajuste na Unidade Curricular (reajustou os objectivos, a metodologia e a avaliação), assim é de referir a insatisfação manifestada pelos inquiridos da 6ª edição referente ao nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado e a falta de disponibilidade do Docente.

No que se refere ao Docente de NPI existe uma percentagem significativa de inquiridos da 6ª edição que não sabe como avaliar globalmente o Docente e uma pequena percentagem que se revelou insatisfeito com o mesmo.

A maior insatisfação verificada foi referente ao Docente de NPM, na 6ª edição pois, há uma percentagem significativa de inquiridos que não está satisfeito nem insatisfeito com o Docente e 17,1% está insatisfeito e 8,6% muito insatisfeito globalmente. Dos aspectos relacionados com o Docente realça-se a insatisfação com a falta de disponibilidade do Docente (14,3% muito insatisfeito e 11,4% insatisfeito), nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado (8,6% muito insatisfeito e 17,1% insatisfeito), a falta de capacidade para estimular o interesse dos alunos (11,4% muito insatisfeito e 17,1% insatisfeito) e dificuldade em desenvolver o raciocínio (11,4% muito insatisfeito e 14,3% insatisfeito).

O facto de na 1ª edição não se verificar tal insatisfação pode ser explicado devido ao Docente não ser o mesmo das duas edições.

Na Unidade Curricular de Projecto, também os inquiridos referentes à 6ª edição manifestaram alguma insatisfação com todos os parâmetros avaliados (5,7% ou 8,6%, mediante o parâmetro, de insatisfação).

A 1ª edição, para além do Docente de MTI, também apresentou alguma insatisfação com o Docente de ADA relativamente ao nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado, a falta de disponibilidade, falta de desenvolvimento de raciocínio e de capacidade para estimular interesse. Por sua vez, os ex. – alunos da 6ª edição também revelaram insatisfação com o mesmo Docente principalmente com nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado.

A avaliação dos docentes pode ser influenciada pelo tamanho da turma, ao sugerir que turmas mais pequenas tendem a atribuir melhores avaliações comparativamente às turmas numerosas (Liaw & Goh, 2003). Assim, quanto maior for a motivação e o interesse do aluno, mais favorecida é a aprendizagem e mais o docente é eficaz aos olhos dos alunos (Abrami, d'Apollonia & Cohen, 1990; Marsh & Dunkin, 1992).

Walter (2006) encontrou como aprendizagem percebida pelos discentes de cursos de graduação a atitude dos professores em relação aos alunos. Como responsabilidade está a condição de professores dispostos a ajudá-los e professores com tempo livre para auxiliá-los.

A segurança corresponde a um comportamento dos professores que inspire confiança. Além deste facto, sentir-se seguro com relação ao ensino recebido está relacionado com o nível de conhecimento dos professores. A empatia revela-se na atenção individual por parte dos professores, e em perceberem que seus interesses estão sendo levados a sério.

No que se refere a questões de Empregabilidade a maioria dos inquiridos de ambas as edições possui uma boa ou média expectativa em relação ao mercado de trabalho. No entanto, é de referir que a 1ª edição é mais optimista do que a 6ª edição talvez porque os da 1ª edição já se encontram a leccionar na área e os outros ainda não sabem se vão entrar nessa área.

Como já referido anteriormente, quanto à Satisfação com a formação na PGEE pode-se verificar que a maioria dos ex. – alunos de ambas as edições está satisfeito ou muito satisfeito com o mesmo. No entanto, a 1ª edição apresenta maior satisfação. Assim, a avaliação não é estática ao longo do tempo porque os estudantes reavaliam continuamente as suas opiniões anteriores com base em novas informações (Appleton -Knapp; Krentler; 2006). Desta forma, o nível de satisfação pode variar conforme mais informações são consideradas para a análise e julgamento do curso. Além disso, quando os estudantes fazem a avaliação da satisfação, no final do curso, as lembranças das suas expectativas iniciais são distorcidas, pois o nível de satisfação actual influencia na declaração das expectativas anteriores (Appleton - Knapp; Krentler, 2006).

No que respeita à avaliação global do Apoio Administrativo constata-se que os inquiridos da 6ª edição manifestam alguma insatisfação, talvez devido ao facto de existir mais alunos e menor poder de respostas em tempo útil.

Quanto à avaliação global com a Coordenação do Curso constata-se que todos os inquiridos da 1ª edição estão satisfeitos ou muito satisfeitos. Por sua vez, apesar da maioria dos inquiridos da 6ª edição estar satisfeito (60%) existe uma percentagem que não sabe como classificar a sua satisfação (20%).

Os ex. alunos de ambas as edições enumeraram vários aspectos que mais ou menos apreciaram na PGEE. De salientar o facto de os inquiridos da 1ª edição não terem quase aspectos menos positivos sobre o curso e os da 6ª edição apresentarem vários aspectos que menos apreciaram. De todos os aspectos apresentados verifica-se que a falta de disponibilidade de alguns professores é um ponto de insatisfação manifestado ao longo da análise das respostas dadas no questionário. Esse facto pode ser explicado devido ao número mais elevados de alunos da 1ª para a 6ª edição e de maior carga horária exercida pelo professor noutros pólos do ISCIA.

Quando se relaciona a avaliação global do Curso de Pós Graduação com a avaliação realizada a cada unidade curricular verifica-se uma forte correlação pelo que a avaliação global reflecte em grande parte a percepção dos estudantes ao longo do curso e de modo genérico não se verifica um contributo isolado para o aumento da (in)satisfação.

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO

8 - CONCLUSÃO

Chegar ao fim faz emergir sentimentos algo controversos. Se por um lado somos inundados por um bem-estar indescritível, vivenciando momentos de tranquilidade, por outro sente-se renascer um desejo que parece impedir que o “livro se feche”.

Um olhar para trás permite-nos valorizar o presente e desejar o futuro. Por isto, pretendemos dizer que iniciar esta dissertação de mestrado não foi fácil, que o presente vem confirmar os receios, as dúvidas, a insegurança do começo e ao mesmo tempo proporcionar a alegria de poder partilhar, com alguma modéstia, o fruto desta nossa dissertação. Temos esperança que ela possa ser útil na adequação/avaliação das diferentes Unidades Curriculares bem como de alguns aspectos relacionados com o Curso de PGEE.

Verificamos que, nos últimos tempos, existe um interesse crescente em avaliar a satisfação e compreender as atitudes do estudante com o serviço educativo, uma vez que esta informação pode ter, como vimos, um papel importante na gestão e planeamento do processo educativo (Oliver, 1993; Donaldson, 1995; Harvey, 2001, 2002; National Institute of Standards and Technology, 2003). Assim, podemos concluir, depois de efectuado o estudo, que a 1ª edição encontra-se globalmente mais satisfeita do que a 6ª edição.

A insatisfação manifestada pela 6ª edição pode ser explicada pela forma intensiva como decorreu o curso, pelo facto de existir maior número de alunos a frequentar o mesmo bem como pelo facto de as lembranças das suas expectativas não corresponder à realidade. No entanto, apesar de grande parte dos inquiridos se apresentar satisfeito ou muito satisfeito verifica-se que quanto maior for o número de alunos mantendo o mesmo docente a capacidade de disponibilidade tende a ser menor, facto que poderá explicar a insatisfação manifestada face à disponibilidade do docente.

Outro factor explicativo está relacionado com a diferença do tempo entre uma e outra edição uma vez que com o passar do tempo e com a aplicação do que se adquiriu ao longo do curso muda-se de opinião em relação a certas questões relacionadas com a PGEE, ou seja, a aquisição de competências e a sua aplicação podem ser complementares e confundirem-se na opinião formada.

Alguns autores (Taylor, 1996; Oliver, 1993, 1999) desenvolveram modelos, que têm sido aplicados ao Ensino Superior, nos quais a operacionalização da satisfação é concebida como uma resposta avaliativa do estudante baseada num processo cognitivo e afectivo. Segundo os seus autores, no processo cognitivo o estudante compara as suas expectativas com o desempenho do serviço, pelo que a extensão em que são concretizadas essas expectativas

está directamente relacionada com o grau da satisfação por ele experimentada. Assim, se o desempenho não alcançar as expectativas o estudante ficará insatisfeito, mas se excedê-las ficará altamente satisfeito. Desta forma, conhecer as satisfações ou insatisfações dos estudantes auxilia a elevar o entendimento do impacto do Ensino Superior no seu desenvolvimento integral, já que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos estudantes e o que realmente a instituição oferece, pode gerar baixo desempenho, reduzida integração e consequentemente insatisfação. Assim, também é extremamente útil para a gestão, o estabelecimento de normas, o planeamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços de acção dos docentes de forma que conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e melhor qualidade de formação.

A recolha da opinião do estudante sobre o serviço educativo apresenta várias vantagens, nomeadamente porque dá a perspectiva de uma pessoa que participa no processo, e porque é um método directo que permite obter um conjunto de dimensões do processo educativo relevantes para atrair futuros estudantes (Harvey, sd, 2001,2002). Assim, a satisfação do estudante não é somente um indicador da qualidade, mas é ela própria uma componente da aprendizagem, uma vez que quando o estudante está satisfeito, estão presentes factores, como o aumento de confiança, que também têm impacto na qualidade do processo educativo.

É interessante observar que alguns factores são determinantes tanto de satisfação quanto de insatisfação, variando de acordo com a percepção que o estudante possui do curso. Isso reforça o carácter complexo da avaliação, que, no âmbito educacional, refere-se a fenómenos humanos e sociais, articulando múltiplos referentes e perspectivas (Dias Sobrinho, 2008).

Para não comprometer o seu projecto pedagógico, é importante que a instituição não confunda a qualidade de ensino com a satisfação discente. De acordo com Castro e tal. (2005), a avaliação dos cursos deve ser contextualizada e consistente, levando em conta três pilares: qualidade do ensino, satisfação dos alunos e reconhecimento da sociedade.

A forma como o estudante se vê a si mesmo e o seu ambiente envolvente podem condicionar a satisfação. Trata-se da percepção em relação ao ensino, que pode ser entendida como a forma do aluno visualizar a realidade no quotidiano e formar juízo de valor baseado na sua leitura de acções, gestos, discursos, normas e nas atitudes de funcionários, direcção e professores (Camargos; Camargos; Machado, 2006). Essa percepção com o passar do tempo vai-se tornar mais crítica tendo por causa o maior conhecimento sobre os serviços prestados

pela universidade e com o maior envolvimento do estudante com esses serviços, o que torna mais precisa a formação da satisfação (Petruzzellis; D'Uggento ; Romanazzi, 2006; Nasser; Khoury ; Abouchedid, 2008).

Face às correlações obtidas pode-se concluir de algum modo que as expectativas iniciais do aluno quando desfraldadas poderão manifestar-se como insatisfação em todos os itens de avaliação.

A avaliação não é estática ao longo do tempo porque os estudantes reavaliam continuamente as suas opiniões anteriores com base em novas informações (Appleton - Knapp; Krentler; 2006). Desta forma, o nível de satisfação pode variar conforme mais informações são consideradas para a análise e julgamento do curso. Além disso, quando os estudantes fazem a avaliação da satisfação, no final do curso, as lembranças das suas expectativas iniciais são distorcidas, pois o nível de satisfação actual influencia na declaração das expectativas anteriores (Appleton -Knapp; Krentler, 2006).

Para avaliar de forma mais correcta deveria-se passar a um processo sistemático em que a avaliação deveria ser realizada no final de cada Unidade Curricular e antes do conhecimento da nota obtida para deste modo centralizarmos a avaliação nos itens pretendidos e não na subjectividade da relação nota/desempenho.

8.1 Limitações do Estudo

Ao longo do estudo verificaram-se algumas limitações, como o tempo para concluir o projecto; a dificuldade sentida em encontrar ex. alunos que frequentaram a PGEE que estivessem dispostos a colaborar neste estudo, respondendo ao questionário; ser apenas referência da investigação esses ex. alunos.

A resposta ao inquérito foi realizada no final da 6ª edição quer aos indivíduos que realizaram/concluíram o curso de pós graduação na 1ª quer aos da 6ª edição, por este motivo poderá ocorrer alguma falta de objectividade/perspicácia pela acção do tempo (viés de memória).

8.2 Linhas futuras de investigação

Numa perspectiva futura, poder-se-ia comparar o curso presencial com o distal de forma a avaliar se as novas tecnologias são um meio promotor de aprendizagem e de evolução na Educação de Hoje. Para além disso, também, se poderia avaliar a satisfação dos alunos, de uma só edição, ao longo do curso, ou seja, no início e no fim do curso de forma a ver se o grau de satisfação se mantinha.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott L. (1955) Quality and competition. New York: Columbia University Press.
- Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *Journal of College Student Development*, 29, 233-238.
- Abrami, P. C. d'Apollonia, S. & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Aitken, N.D. (1982) College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model, *Journal of Higher Education*, 53 (1), 32-50.
- Allen J, David D. (1991) Searching for excellence in marketing education: the relationship between service quality and three outcome variable, *J Marketing Education*; 47-54.
- Almeida, L.S. & Soares, A. P. (2003) Os Estudantes Universitários Desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri.& S.A. J. Polydoro, S. (Orgs), *Estudante Universitário: características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L.S.; Soares, A. P & Ferreira, J. A. G. (1999) Adaptação, Rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção/validação do questionário de vivências Acadêmicas. *Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Amaral A, Teixeira P. (1999) Previsão da evolução do número de alunos e das necessidades de financiamento - Ensino Superior de 1995 a 2000. Porto: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral A. (2000) Autonomia universitária, prerrogativas, compromissos e limites. *Actas do Seminário Internacional Educação Superior e suas Tendências para o Século XXI*. Campo Grande Brasil: Cipes.
- Anderson E. (1995) High tech vs high touch: a case study of TQM implementation in higher education. *Managing Service Quality*; 5:48-56.
- Appleton -Knapp, S. L.; Krentler, K. A. (2006) Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, Newbury Park, v. 28, p. 254-264.

- Archer, E. R. (1997) Mito da motivação. In: Bergamini, C. W. Coda, R. Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança. São Paulo: Atlas, p. 23-46.
- Assembleia da República. Autonomia das Universidades. Lei n.º 108/88. Diário da República I série A, n.º 222, de 24 de Setembro.
- Assembleia da República. Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior Público. Lei n.º 113/97. Diário da República I série A, n.º 214, de 16 de Setembro.
- Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86. Diário da República I série A, n.º 237, de 14 de Outubro.
- Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 115/97. Diário da República I série A, n.º 214, de 19 de Setembro.
- Assembleia da República. Lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Lei n.º 1/2003. Diário da República I série A, n.º 4, de 6 de Janeiro.
- Assembleia da República. Regime jurídico da formação especializada D.L. nº 95/97 de 23 de Abril.
- Astin, A. W. (1993). Satisfaction with the college environment. Em A. W. Astin, What matters in college? Four critical years in revisited (pp. 273-311). San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company.
- Athiyaman, A. (1997) Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. European Journal of Marketing, Bingley, v. 31, n. 7, p. 528-540.
- Bailey D, Bennett JV. (1996) The realistic model of higher education. Quality Progress; 29(1):77-79.
- Baker R. (1997) Pragmatic model of satisfaction in general practice: progress towards a theory. Quality in Health Care; 6:201-204.
- Bardagi, M. P.; Lassance, M. C. P.; Paradiso, Â. C. (2003) Trajectória académica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1-2, p. 153-166.
- Barnett R. (1992) Improving higher education: Total Quality care. Bristol, SRHE & Open University Press.
- Bay D, Daniel H. (2001) The Student is not the Costumer – An Alternative Perspective. J Mark High Educ; 11(1):1-20.
- Beber, S. J. N. (1999) Estado actual dos estudos sobre a satisfação do consumidor. XXIII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Foz do Iguaçu.

- Beck DE. (2002) How can we be better tomorrow than we are today? American Journal of Pharmaceutical Education; 66(3):336-337.
- Bell DR, Shieff DSE. (1990) Managing service quality for improved competitive performance: An empirical investigation of contrasting perspectives on service quality in a graduate business school context. New Zealand Journal of Business; 12:1-12.
- Benjamin, M & Holling A. (1997) Satisfaction: Test of an Ecological Model. Journal of College Development, 38 (3), 213-228.
- Berry L, Zeithmal VA, Parasuraman, A. (1990) Five Imperatives for Improving Service Quality. Sloan Management Review; 29 (Summer) 29-38.
- Betz, E.L.; Menne, J. W.; Starr, A. M. & Klingensmith, J.E. A. (1971). Dimensional Analysis of College Student Satisfaction. Measurement and Evaluation in Guidance, 4 (2), 99-106.
- Bogisch, M. I. P. (2001). O ensino da química na educação superior: uma aprendizagem contextualizada e prática (estudo de caso). Curitiba. Pág.109. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica.
- Bortolotti, S. L. V.; Sousa Junior, A. F.; Andrade, D. F. (2009). Uma metodologia para avaliação da Satisfação através da Teoria da Resposta ao Item – TRI, Anais do SEGET– Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Resende-RJ
- Bowen DE, Schneider B. (1988) Services marketing and management: implications for organizational behaviour. Research in Organizational Behavior; 10:43-80.
- Bower, B. L.; Kamata, A. (2000) Factors influencing student satisfaction with online courses. Academic Exchange Quarterly, Stuyvesant Falls, p. 52-56.
- Brennan L, Bennington L. (1999) Concepts in Conflict: Students and Customers. Journal of Marketing for Higher Education; 56(5):538-554.
- Camargos, M. A.; Camargos, M. C. S.; Machado, C. J. (2006) Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. Revista de Gestão da USP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-14.
- Castillo, J. A. B.; Lopes, H. E. G. (1996) Avaliação do processo educacional num curso de Administração: o ponto de vista dos alunos. In: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 7 , Florianópolis. Anais... Florianópolis: Angrad, 1 CDROM.

- Castro, C. C.; Dias, M. C.; Pereira, L. L.; Eckstein, L. C. (2005) XIV Enangrad, Belo Horizonte:. Disponível em:
http://www.angrad.org.br/cientifica/artigos/artigos_enangrad/pdfs/xiv_enangrad/Entre_a_Qualidade_e_a_Satisfacao_Armadilhas_e_Oportunidades_na_Avaliacao_de_Cursos.pdf.
- Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (2009). Avaliação Nacional da Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Chappell, RT. (1994) Can TQM in public education survive without coproduction. *Quality Progress*; 27(9):41-48.
- Clemes MD, Ozanne LK, Tram L. (2001) An Examination of Students' Perceptions of Service Quality in Higher Education. *J Mark High Edu*;10(3):1-20.
- Cliff A. (1994) Measuring quality in New Zealand Polytechnics. *Journal of Tertiary Education Administration*;16(1):45-53.
- Coda, R.; Silva, D. (2004) Sua escola de administração é uma excelente escola para se estudar? In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 28. Anais... Enanpad 2004.
- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Guião de Avaliação Externa. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: http://www.acessoensinosuperior.pt/pdfs/1/040007x_2.pdf-2Agosto 2003
- Correia F, Amaral A, Magalhães A. (2000) Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: O caso português. Porto: Fundação das Universidades Portuguesas. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/invs/magalhaes.htm>
- Cronin J, Taylor SA. (1992) Measuring service quality: a reexamination and extension. *J Marketing*; 56:55-68.
- Cronin J, Taylor SA. (1994) SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *J Marketing*; 58:125-131.
- Crosby, PB. (1979) Quality is free: the art of making quality certain. New York: New American Library.
- Davis, J. C.; Swanson, S. (2001) Navigating satisfactory and dissatisfactory classroom incidents. *Journal of Education for Business*, Washington, v. 76, n. 5, p. 245-250.

- De Toni, D. et al. (2006) Análise da satisfação com instituições de educação superior e imagem: comparando instrumentos. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 30. Salvador.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Deming WE. (1982) Quality, productivity and competitive position. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Deming WE. (1986) Out of the crisis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dias Sobrinho, j. (2008) Avaliação educative: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v.13, n.1, p.193-207.
- DiDomenico E. (1996) Assessing Service Quality within the educational environment. Education; 116(3):353-359.
- Direcção Geral do Ensino Superior. (1999) O Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Donaldson B, Rinciman F. (1995) Service quality in further education: An insight into management perceptions of service quality and those of the actual service provider. Journal of Marketing Management; 11:243-256.
- Douglas, J.; Douglas, A.; Barnes, B.(2006) Measuring student satisfaction at a UK university. Quality Assurance in Education, Bingley, v. 14, n. 3, p. 251-267.
- Douglas, J.; McClelland, R.; Davies, J. (2008) The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. Quality Assurance in Education, Bingley, v. 16, n. 1, p. 19-35.
- Drucker, P. F. (1993) A sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education, 24 (2), 197-209.
- Evrard, Y. (1994). A Satisfação dos Consumidores: situação das pesquisas. Tradução realizada com fins académicos por Ana Maria Machado Toaldo.
- Fjortoft NF, Lee MW. (1994) Developing and testing a model of professional commitment. Am J Pharm Educ; 58:370-378.

- Folle, A; Pozzobon, M. E; Brum, C.F. (2005). Modelos de ensino, nível de satisfação e factores motivacionais presentes nas aulas de educação física. *Revista da Educação Física*, v. 16, n. 2.
- García, J. M. & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. In T. González Ramírez (Coord.) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.
- Garvin DA. (1988) *Managing Quality: The strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press, Macmillan.
- Giese JA. (sd) Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*.
- Gonçalves KP. (1998) *Services Marketing – A strategic approach*. Prentice Hall.
- Green D, Branningan C, Mazelan P, Giles L. (1994) *The student experience in Buckinham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press*,. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.shu.ac.uk/research/cre/pubssatisfaction>
- Green D, Branningan C, Mazelan P, Giles L. (1994) *The student experience in Buckinham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press*. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.shu.ac.uk/research/cre/pubssatisfaction>.
- Gremler, D. D.; McCollough, M. A. (2002) Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. *Journal of Marketing Education*, Newbury Park, v. 24, n. 2, p. 150-160.
- Gronroos C. (1982) An applied service marketing theory. *European Journal of Marketing*, 16 (7).
- Gronroos C. (1993) Toward a third phase in service quality research: challenges and future directions. *Adv. Services Marketing Management*; 2:49-64.
- Gronross C. (1994) *Marketing e Gestion de servicios*. Edições Diaz dos Santos.
- Gummesson, E. (1998) Implementation requires a relationship marketing paradigm. *Journal of the academic marketing science*, v. 26, n. 3, p. 242-249. Summer.
- Harvey L, Burrows A, Green D. (2002) *The 2002 Report on the student experience at UCE*. Birmingham: QHE.
- Harvey L, Knight P. (1996) *Transforming Higher Education: student as key stakeholders*. Buckingham Society Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/knightharvey.pdf>.

- Harvey L. (2001) Student feedback. A report to the Higher Education Funding Council for England. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: www.uce.ac.uk/crq/publications/studentfeedback.pdf.
- Harvey L. New realities: the relationship between higher education and employment. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.uce.ac.uk/crq/news.htm> www.uce.ac.pt/crq.
- Harvey L.(sd) Evaluating the evaluators. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: www.uce.ac.uk/crq.
- Helms S, Key CH. (1994) Are students more than customers in the class room?. Quality Progress; 27(9):97-99.
- Herbert FJ, Dellana SA, Bass KE. (1995) Total Quality Management in the Business School: the faculty view point. SAM Advanced Management Journal; 60(4):20-31.
- Holdford D, Reinders TP. (2001) Development of an Instrument to Assesss Student Perceptions of the Pharmaceutical Education. American Journal of Pharmaceutical Education; 65(2):125-131.
- Hom, W. (2002) Applying customer satisfaction theory to community college planning of student services. I Journal, Sacramento, v. 2.
- Hubbard DL. (1995) Can higher education learn from factories?. Quality Progress: 93-97.
- Instituto Português da Qualidade. (2000) ISO 9000 para Instituições de ensino e formação. 1ª Edição, Lisboa: Ministério da Economia.
- Ishikawa K. (1985) What is total quality control? The Japanese way. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson FC, Golomski WAJ. (1999)Quality concepts in education. The TQM Magazine; 11(6):467-473.
- Juran JM, Gryna FM, Jr (Eds.). (1988) Juran's quality control handbook. 4th ed, New York:McGraw-Hill.
- Kanan, H. M.; Baker, A. M. (2006) Student satisfaction with an educational administration preparation program: a comparative perspective. Journal of Educational Administration, Bingley, v. 44, n. 2, p. 159-169.
- Karemera, D., Reuben, L. J., & Sillah, M. R. (2003). The effects of academic environment and background characteristics on student satisfaction and performance: The case of South Carolina State University's School of Business. College Student Journal. Obtido em 30 de setembro de 2005 do World Wide Web: http://www.findarticles.com./p/articles/mi_m0FCR/is_2_37/ai_103563753.

- Knox, W. E., Lindsay, P., & Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristic, and student experiences. *Journal of Higher Education*, 63(3). Obtido em 19 de julho de 2004 do World Wide Web: <http://www.jstor.org/>.
- Kotler P. (1998) Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle. São Paulo: Atlas.
- Kotler, P.; Fox, K. (1994) Marketing Estratégico para Instituições Educacionais. São Paulo: Editora Atlas.
- Lehtinen U, Lehtinen J. (1982) Service quality: a study of quality dimensions. Helsinki: Service Management Institute.
- Lewis RC, Booms BH. (1983) The Marketing Aspects of Service Quality, in *Emerging Perspectives on Services Marketing*, L Berry, G Shostack, and G Upah, eds, Chicago: American Marketing, pp.99-107.
- Liaw, S. H & Goh, K. L. (2003). Evidence and control of biases in student evaluations of teaching. *International Journal of Educational Management*, 17 (1), 37-43.
- Lindsay A. (1994) Quality and management in Universities. *Journal of Tertiary Education Administration*; 16(1):55-68.
- Long P, Tricker T, Rangecroft M, Gilroy P. (sd) Measuring aspects of student satisfaction with course provision. Oxford paper.
- López, A. & González, V (2001). Niveles de Satisfacción por la Clase de Educación física. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires: ano 6, n 32, março.
- Lovelock, C. & Wright, L. (2001) Serviços: Marketing e Gestão. São Paulo, Saraiva.
- Low, L. (2000). Are College Students Satisfied? A National Analysis of Changing Expectations.
- Magalhães A, Amaral A. (2000b) Portuguese Higher Education and the Imaginary friend: the stakeholders' role in institutional governance. *European Journal of Education*;35(4):1-11.
- Magalhães A. Amaral A, (2000a) O conceito de "stakeholder" e o novo paradigma e ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*;13(2):1-16.
- Marsh, H. W. & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. *Higher education: Handbook of theory and research*, 8, (143-234). New York: Agathon.
- Martins, F. (1998). A satisfação académica: Construção de uma escala. Em IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 188-193). Braga, Universidade do Minho.

- Ministério da Educação. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 205/98. Diário da República I série A, n.º 158, 11 de Junho.
- Mirshawka, V. (1993) Criando Valor Para o Cliente, Makron Books do Brasil Editora Lda.
- Moller, Claus (1992): O Lado Humano da Qualidade. São Paulo, Pioneira, 1992, 179p.
- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455.
- Nasser, R. N.; Khoury, B.; Abouchedid, K. (2008) University students' knowledge of services and programs in relation to satisfaction: a case study of a private university in Lebanon. *Quality Assurance in Education*, Bingley, v. 16, n. 1, p. 80-97.
- National Institute of Standards and Technology, US Department of Commerce. (2003) Baldrige National Quality Program: Education Criteria for Performance Excellence. Disponível em: <http://www.quality.nist.gov>.
- Neves, Adriane B.; Ramos, Cleber F. (2001) A imagem das instituições de ensino superior e a qualidade do ensino de graduação: a percepção dos académicos do curso de administração. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Graduação em Administração, 12, São Paulo.
- Noel-Levitz. (2002) National Adult Student Priorities Report. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.noellevitz.com/solutions/retention/satisfaction/sample.asp>
- Norma Portuguesa (1997) NP EN ISO 8402:1994 – Gestão da Qualidade e Garantia da Qualidade – Vocabulário. Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- Oliver R. (1993) Cognitive, affective and attribute bases of the satisfaction response, *Journal of Consumer Research*; 20(December): 418-30.
- Oliver, R. L.; Burke, R. R. (1999) Expectation processes in satisfaction formation: a field study. *Journal of Service Research*, Newbury Park, v. 1, n. 3, p. 196-214.
- Olshavsky R, Spreng RA. (1995) Consumer satisfaction and students: some pitfalls of being customer driven. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*; 8:69-77.
- Parasuraman A, Zeithalm V, Berry L. (1985) A conceptual model of service quality and its implications for future research. *J Marketing*; 9:41-50.
- Parasuraman A, Zeithalm V, Berry L. (1991) Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *J Retailing*; 67:420-450.

- Parasuraman, A.; Berry, L. L.; Zeithaml, V. A. (1988) SERVQUAL: A multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, v. 64, n.1, p. 12-40.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: a third decade of research*. 2nd. ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pate WS. (1993) Consumer satisfaction, determinants, and pos-purchase actions in higher education. *College and University*; 68:100-107.
- Paulin M, Ferguson RJ, Payaud M. (1999) Service management effectiveness and organisational culture: a modification of the competing values model, EMAC.
- Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L. (1989). Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development*, 30, 528-535.
- Petruzzellis, L.; D'Uggento, A. M.; Romanazzi, S. (2006) Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality, Bingley*, v. 16, n. 4, p. 349-364.
- Pike, G. R. (1991). The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction. *Research in Higher Education*, 32(1), 15-30.
- Pirsig RM. (1974) *Zen and the art of motorcycle maintenance*. New York: Bantam Books.
- Pool, P. (1996) Teaching via interactive television: an examination of teaching effectiveness and student satisfaction. *Journal of Education for Business*, Washington, v. 72, p. 78-81.
- Prado, Paulo H. Muller. (1997) Dimensão da resposta afetiva ao Processo de Compra e a Satisfação do Consumidor: o caso de Supermercados. *Anais do XXI Enanpad, Marketing*, artigo nº 24.
- Ramaseshan B, Pitt LF. (1990) Service quality measurement approaches and the assessment of management education quality. *Anzame Proceeding*; 513-521.
- Reeves CA, Bednar DA. (1994) Defining Quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*; 19(3):419-445.
- Reinert, J. N.; Reinert, C. (2005) Estudante não é cliente: é parceiro. In: *Encontro da Associação nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Administração*, 29, Brasília.
- Rode, J. C. (2004) Job satisfaction and life satisfaction revisited: a longitudinal test of an integrated model. *Human Relations, Newbury Park*, v. 57, n. 9, p. 1205-1230.
- Santiago R, Rosa MJ, Amaral A. (sd) Higher education open to new publics. *Widening Participation and Lifelong Learning, Cipes*. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.fup.pt/admin/cipes/docs/npublics-abstract.pdf>.

- Sasser WE Jr, Olse RP, Wyckoff DD. (1978) Quality is more than making a good product. *Havard Business Review*;61(July-August):139-45.
- Schleich, A.L.; Polydoro, S.A.J.; & Santos, A.A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 5, n. 1, p. 11-20.
- Schreiner, L. A. (2009) Linking Student Satisfaction and Retention. In. Noel-Levitz.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Simão JV, Costa AA. (2000) O Ensino Politécnico em Portugal. Documento de reflexão do CCISP.
- Sirvanci M. (1996) Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*; 29(10):99-102.
- Smith R, Houston M. (1982) Script-Based Evaluations of satisfaction with services. In *Emerging Perspectives on services marketing*. L Berry, G Shostack, G Upah (eds), Chicago: American Marketing: 59-62.
- Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação do Questionário de Satisfação Acadêmica. Em A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 1153-165). Guimarães, PT: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.
- Solomon, Michael R. (2002) *O Comportamento do Consumidor – comprando, possuindo e sendo*. 5 ed. São Paulo: Bookman.
- Spreng, R. A.; Mackenzie, S.B.; Olshavsky, R.W. (1996) A Reexamination of the Determinants of Consumer Satisfaction. *Journal of Marketing*, n. 3, v. 6, p. 15-32.
- Taylor SA. (1996) Consumer satisfaction with marketing education: extending services theory to academic practice. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*;9:207-220.
- Teodoro A. (1982) *O Sistema Educativo Português, situação e perspectivas*. Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.

- Terblanché NS, Boshoff C. (1999) Exploring the dimensionality of retail service quality. EMAC.
- Vamosi, A. R.; Pierce, B. G.; Slotkin, M. H. (2004) Distance learning in an accounting principles course: student satisfaction and perceptions of efficacy. Journal of Education for Business, Washington, p. 360-366.
- Vavra, T. G. (1993) Marketing de Relacionamento: aftermarketing – como manter a fidelidade de seus clientes através do marketing de relacionamento. São Paulo, Atlas.
- Walid EA. (2002) Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I – effects of demographic variables. Nurse Education Today; 22(2):159-170.
- Wambsganss JR, Kennett D. (1995) Defining the customer. Management Accounting; 76(11):39-51.
- Watson S. Closing the Loop: ensuring effective action from student feedback. Online [em 2003 Jul]. Disponível em: <http://www.uce.ac.uk/crq/presentation/praguesarah2002.doc>
- Westbrook RA. (1980) Intrapersonal affective influences on consumer satisfaction with products. Journal of Consumer Research; 7(June):49-54.
- Wiers J, Stensaker B, Grogard J. (2002) Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. Quality in Higher Education; 8(2):183-195.
- Yin, D.; Lei, S. A. (2007) Impacts of campus involvement on hospitality student achievement and satisfaction. Education, Mobile, v. 128, n. 2, p. 282-293.
- Zeithaml VA. (1981) How consumer evaluation processes differ between goods and services. In J Donnelly, and W George (eds), Marketing of services, Chicago: American Marketing Association, 186-190.
- Zeithaml, V. & Bitner, M.J. (2000) Services Marketing: integrating customer across the firm. New York, McGraw-Hill.
- Zeithaml VA, Berry LL, Parasuraman A. (1993) The nature and determinants of customers expectations services. Journal of Academy of Marketing Science; 21(1):1-12.

Webgrafia

www.maraoonline.com

www.iscia.edu.pt

www.cm-baiao.pt/index.php?info...

Mahatma Gandhi em http://pensador.uol.com.br/frases_satisfacao/

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PGEE

Almeida Garrett – Escola Superior de Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial

Questionário sobre a Satisfação dos Alunos da Pós graduação em Educação Especial no ISCIA

Caro colega,

O presente inquérito, efectuado sob a forma de questionário, insere-se no âmbito da elaboração da Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial e tem como objectivo saber se há diferença entre o grau de Satisfação dos discentes da 1ª edição da Pós graduação em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, do pólo de Baião, no ISCIA e os discentes da 6ª edição.

Para isso ser possível, a sua resposta a este instrumento é muito importante.

Através deste instrumento pretendemos que se pronuncie sobre a sua experiência no ISCIA, de forma a recolhermos dados que poderão permitir que a sua Escola identifique áreas de actuação a melhorar.

A sua colaboração, através do preenchimento deste questionário é imprescindível para o êxito desta investigação.

O bom resultado do trabalho vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

INSTRUÇÕES

Este instrumento é constituído por duas partes: Caracterização da Amostra e Questionário sobre a satisfação dos estudantes.

I. Dados Biográficos

Instruções

- **Pedimos-lhe algumas informações pessoais. Tais informações necessárias à análise dos dados permitem-nos igualmente caracterizar a amostra em estudo. Procure ser o mais exacto possível.**
- **Escreva ou assinale com uma cruz (x), no espaço correspondente, os dados que o caracterizam.**

Note bem: as respostas são absolutamente confidenciais, o que significa que só os responsáveis pelo projecto de investigação terão acesso às mesmas.

1. Sexo

Feminino ☐ Masculino ☐

2. Idade _____ (anos)

3. Concelho de residência _____

4. Habilitações Académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós graduação/ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

5. Tempo de Serviço em anos completos _____

6. Situação Profissional

☐ Quadro de Agrupamento ☐ Quadro de Zona Pedagógica
☐ Contratado ☐ Outro Qual _____

7. Qual a edição em que tirou a Pós Graduação?

☐ 1ª Edição (2007/08) ☐ 6ª Edição (2010/11)

8. Sobre os motivos que o/a levaram a inscrever-se na Pós graduação em Educação Especial, a seguir referidos, indique a sua ordem de importância, colocando no quadrado a respectiva numeração (1- menos importante e 4 mais importante):

1. Progressão na carreira profissional.	
2. A licenciatura tem poucas saídas profissionais.	
3. Para valorizar o curriculum.	
4. Adquirir competências em área específica diferente.	
5. Requalificação de conhecimentos.	
6. Outra razão. Qual. _____	

9. Considera a possibilidade de prosseguir os seus estudos a nível de mestrado?

Sim ☐ Não ☐

II. Satisfação dos alunos relativamente à Pós graduação que concluíram

Instruções

- Assinale com uma cruz (x), sobre o quadrado que melhor traduza a sua opinião, segundo a escala apresentada, sob pena de ficar inutilizada, no todo, ou em parte, a resposta ao seu questionário.

Aspectos relativos à escolha do Curso e da Instituição

Por favor use a seguinte escala para indicar o grau de importância na escolha do curso e do estabelecimento de ensino e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Sem importância (SI) 2. Pouco importante (PI) 3. Importante (I) 4. Muito importante (MI)

Curso	SI	PI	I	MI
1. Vocação, gosto pelas matérias	1	2	3	4
2. Saídas Profissionais/colocação no mercado de trabalho	1	2	3	4
3. Boa componente teórica	1	2	3	4
4. Boa componente prática	1	2	3	4
5. Flexibilidade do plano curricular	1	2	3	4
6. Opinião de familiares	1	2	3	4
7. Opinião de amigos	1	2	3	4
8. Opinião de outros alunos	1	2	3	4
9. Divulgação (folhetos informativos, publicidade, internet, etc.)	1	2	3	4

Estabelecimento de Ensino	SI	PI	I	MI
1. Prestígio	1	2	3	4
2. Corpo Docente	1	2	3	4
3. Qualidade do Curso	1	2	3	4
4. Sucesso escolar na Instituição	1	2	3	4
5. Colocação no mercado de trabalho	1	2	3	4
6. Valor das propinas	1	2	3	4
7. Regime Pós-laboral	1	2	3	4
8. Localização	1	2	3	4
9. Boas infra-estruturas e apoio didático (salas, biblioteca, meios informáticos, etc.)	1	2	3	4
10. Qualidade da vida académica e convívio	1	2	3	4
11. Opinião de familiares	1	2	3	4
12. Opinião de amigos	1	2	3	4
13. Opinião de outros alunos	1	2	3	4
14. Divulgação (folhetos informativos, publicidade, internet, etc.)	1	2	3	4
15. Organização do Curso	1	2	3	4

Opinião dos alunos

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Discordo totalmente (DT) 2. Discordo (D) 3. Não concordo nem discordo (NCND) 4. Concordo (C) 5. Concordo totalmente (CT)

	DT	D	NCND	C	CT
1. Considero o ISCIA um bom Instituto para tirar uma formação.	1	2	3	4	5
2. Gosto da forma como sou tratado/a no ISCIA ou por quem o representa é.	1	2	3	4	5
3. Gosto das condições de trabalho que me são oferecidas.	1	2	3	4	5
4. Se hoje tivesse de voltar a escolher uma instituição para realizar uma formação escolhia o ISCIA.	1	2	3	4	5

Satisfação com a Organização do Curso

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de satisfação com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Muito Insatisfeito (MI) 2. Insatisfeito (I) 3. Nem insatisfeito nem satisfeito (NINS) 4. Satisfeito (S) 5. Muito Satisfeito (MS)

	MI	I	NINS	S	MS
1. Conhecimento do que era esperado do seu curso e dos seus docentes.	1	2	3	4	5
2. Notificação atempada das alterações no funcionamento do curso.	1	2	3	4	5
3. Distribuição das actividades lectivas ao longo do curso (ex. horário).	1	2	3	4	5
4. Analisou o conjunto de temas abrangido no seu plano de estudos.	1	2	3	4	5

Avaliação Global do Curso de Pós graduação em Educação Especial

Por favor use a seguinte escala para avaliar globalmente o curso com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Muito fraco 2. Fraco 3. Razoável 4. Bom 5. Muito Bom

	MF	F	R	B	MB
1. Como classifica, em termos globais, o curso que frequentou no ISCIA?	1	2	3	4	5
2. Como classifica, em termos globais, os professores que leccionaram no curso?	1	2	3	4	5

Percepção sobre o Curso de Pós graduação em Educação Especial

Por favor use a seguinte escala para exprimir a sua opinião sobre as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Sim (S) 2. Provavelmente (P) 3. Não sei (NS) 4. Pouco Provável (PP) 5. Não (N)

	S	P	NS	PP	N
1. Recomendaria a frequência deste curso do ISCIA a um colega?	1	2	3	4	5
2. Na sua opinião, o curso que frequentou no ISCIA é um contributo para o seu desenvolvimento profissional?	1	2	3	4	5
	S	P	NS	PP	N
3. Na sua função, utiliza ou pensa a vir utilizar os conhecimentos e competências adquiridas no curso que frequenta no ISCIA?	1	2	3	4	5
4. Gostaria de participar em outras iniciativas / eventos/ cursos organizados pelo ISCIA?	1	2	3	4	5

Satisfação com o Curso de Pós graduação em Educação Especial

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de satisfação com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Muito Insatisfeito(MI) 2. Insatisfeito (I) 3. Nem insatisfeito nem satisfeito (NINS) 4. Satisfeito (S) 5. Muito Satisfeito (MS)

	MI	I	NINS	S	MS
1. Qual a sua opinião em relação à preparação científica dos professores.	1	2	3	4	5
2. Qual a sua opinião em relação ao grau de exigência dos professores.	1	2	3	4	5
3. Qual a sua opinião relativa à metodologia da avaliação adaptada neste curso.	1	2	3	4	5
4. Qual a sua opinião em relação à atitude pedagógica dos professores.	1	2	3	4	5
5. Qual a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelos professores deste curso.	1	2	3	4	5
6. Qual a sua opinião relativamente ao apoio prestado pelo Professor Responsável deste curso.	1	2	3	4	5
7. Qual a sua opinião acerca do atendimento/esclarecimentos por parte da secretaria.	1	2	3	4	5

Avaliação do curso

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de satisfação com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Discordo totalmente (DT) 2. Discordo (D) 3. Não concordo nem discordo (NCND) 4. Concordo (C) 5. Concordo totalmente (CT)

	DT	D	NCND	C	CT
1. O plano de estudos do curso proporciona uma adequada formação prática.	1	2	3	4	5
2. Os estudantes têm uma participação adequada no funcionamento do curso.	1	2	3	4	5
3. O plano de estudos do curso proporciona uma adequada formação teórica.	1	2	3	4	5
4. Os textos de apoio são acessíveis e adequados.	1	2	3	4	5
5. Para além das aulas, os professores dão o apoio adequado aos alunos.	1	2	3	4	5
6. O curso prepara-me adequadamente para o futuro exercício profissional.	1	2	3	4	5
7. A carga horária total do curso é excessiva.	1	2	3	4	5
8. A marcação de compromissos e avaliações é feita atempadamente.	1	2	3	4	5
9. Há disponibilidade de informação sobre os critérios de avaliação.	1	2	3	4	5
10. Os métodos de avaliação utilizados no curso são adequados.	1	2	3	4	5
11. Clareza de informação sobre os critérios de avaliação.	1	2	3	4	5
12. Consistência na aplicação dos critérios de avaliação.	1	2	3	4	5
13. Utilidade da plataforma por parte dos docentes.	1	2	3	4	5
14. Rapidez na entrega dos resultados dos trabalhos ou exames de avaliação.	1	2	3	4	5
15. Globalmente, o curso corresponde às minhas expectativas iniciais.	1	2	3	4	5
16. Globalmente, considero-me satisfeito com o curso.	1	2	3	4	5

Satisfação com o Ensino e Aprendizagem

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de satisfação com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Muito Insatisfeito(MI) 2. Insatisfeito (I) 3. Nem insatisfeito nem satisfeito (NINS)
4. Satisfeito (S) 5. Muito Satisfeito (MS)

Aprendizagem	MI	I	NINS	S	MS
1. Desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica.	1	2	3	4	5
2. Reforço da confiança nas suas capacidades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
3. Oportunidade de aprendizagem com outros colegas do seu curso.	1	2	3	4	5
4. Desenvolvimento de competências para a resolução de problemas.	1	2	3	4	5
5. Desenvolvimento de competências de relação interpessoal.	1	2	3	4	5

Ensino	MI	I	NINS	S	MS
1 Oportunidade de discutir informalmente com a equipa de docentes.	1	2	3	4	5
2 Receptividade e disponibilidade por parte da equipa de docentes face às necessidades dos estudantes.	1	2	3	4	5
3 Relação interpessoal entre docentes e alunos.	1	2	3	4	5
4 Confiança na equipa de docentes.	1	2	3	4	5
5 Disponibilidade e apoio do seu director de curso.	1	2	3	4	5
6 Conhecimento demonstrado por parte dos docentes sobre o conteúdo da unidade curricular que ministram.	1	2	3	4	5

III. Avaliação Unidades Curriculares

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu grau de satisfação com as afirmações que se seguem e coloque o número que achar mais adequado, segundo a escala, no quadrado correspondente a cada Unidade Curricular.

Escala: 1. Muito Insatisfeito (MI) 2. Insatisfeito (I) 3. Nem insatisfeito nem satisfeito (NINS)
4. Satisfeito (S) 5. Muito Satisfeito (MS)

Unidades Curriculares	Avaliação das Unidades Curriculares				Avaliação dos docentes							
	Contributo para a sua formação.	Adequação do método de Avaliação.	Carga horária.	Apreciação global	Clareza na exposição.	Segurança na exposição.	Capacidade para estimular interesse.	Desenvolvimento de rácio.	Disponibilidade.	Nível de trabalho exigido, tendo em conta o tempo estipulado.	Documentação de apoio e bibliografia recomendada.	Apreciação global
Métodos e técnicas de investigação e análise em educação (MTI)												
Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica (DCD)												
Modelos de organização curricular em educação especial (MOC)												
Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial (DAI)												
Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras (NDC)												
Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais (NPI)												
Necessidades educativas especiais e perturbações												

físico e motoras(NPM)												
Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as necessidades educativas especiais (ADA)												
Projecto (Pro)												

IV. Empregabilidade

Por favor use a seguinte escala para exprimir a sua expectativa com a afirmação que se segue e rodeie a resposta correspondente.

1 - Quais são as expectativas em relação ao mercado de trabalho, na área de Educação Especial?

1. Óptimas ☐ 2. Boas ☐ 3.Médias ☐ 4.Fracas ☐ 5.Péssimas ☐

2 - Actualmente aplica os conhecimentos obtidos na Pós Graduação na sua actividade profissional?

(Só os alunos da 1ª edição é que devem responder.)

1 - Sim ☐ 2 - Não ☐

Se respondeu não diga porquê.

V. Satisfação Global

Por favor use a seguinte escala para exprimir a sua satisfação com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

Escala: 1. Muito Insatisfeito (MI) 2. Insatisfeito (I) 3.Nem insatisfeito nem satisfeito (NINS)
4.Satisfeito (S) 5.Muito Satisfeito (MS)

	MI	I	NINS	S	MS
1. Considera-se globalmente (in) satisfeito com a formação na Pós graduação?	1	2	3	4	5
2. Em que medida está (in) satisfeito com o apoio Administrativo.	1	2	3	4	5
3. Em que medida está (in) satisfeito com a Coordenação do Curso.					

Quais os aspectos que mais apreciou relativamente à Pós Graduação.

Quais os aspectos que menos apreciou relativamente à Pós Graduação.

E é tudo.....

Agradeço a sua disponibilidade.
