



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**ANÁLISE DE IMPORTÂNCIA-DESEMPENHO APLICADA AOS  
MESTRADOS DA REDE APNOR**

**Alice Isabel Morais Jacoto**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do  
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão Pública

Orientada pela

**Professora Doutora Paula Odete Fernandes**

Bragança, janeiro de 2022.



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**ANÁLISE DE IMPORTÂNCIA-DESEMPENHO APLICADA AOS  
MESTRADOS DA REDE APNOR**

**Alice Isabel Morais Jacoto**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do  
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão Pública

Orientada pela

**Professora Doutora Paula Odete Fernandes**

Bragança, janeiro de 2022.

## Resumo

O feedback dos estudantes é usualmente recolhido em Instituições de Ensino Superior para avaliar a qualidade do ensino a partir da perspetiva dos estudantes. Essas apreciações são muito úteis para determinar os pontos fortes dos cursos em análise, identificar áreas onde se podem fazer melhorias e compreender os fatores que afetam a satisfação do estudante. A forma de recolher, analisar e utilizar esse tipo de feedback é pouco padronizada e o seu papel positivo na melhoria do processo de ensino ainda é muito baixo. Além disso, torna-se necessário avaliar a perceção dos estudantes para uma melhor avaliação do ensino. Neste sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo realizar uma “análise de importância-desempenho” (IPA) tendo por base a avaliação dos estudantes sobre questões pedagógicas relacionadas com os programas de mestrado que fazem parte da rede da Associação de Politécnicos da Região Norte (APNOR). Os institutos politécnicos (IP) que integram a rede são: IP de Bragança; IP do Cávado e do Ave; IP do Porto; e, IP de Viana do Castelo. Este trabalho pretendeu analisar como os estudantes de mestrado intuitivamente compreendem quais são os atributos de ensino mais importantes, a importância de cada atributo e o desempenho do relacionado com cada atributo. Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário aos estudantes que frequentaram o Mestrado em Gestão das Organizações e o Mestrado em Contabilidade e Finanças, no ano letivo de 2020/2021. A amostra final validada foi de 233 questionários, correspondendo a um erro amostral de 4,95%. Da investigação desenvolvida foi possível ficar a saber que os estudantes estão satisfeitos com a maior parte dos atributos. Os resultados mostraram, ainda, que no global a maior parte dos atributos estão posicionados quadrante B, ‘Continuar o bom trabalho’, no qual desempenho e importância são considerados altos, sendo apenas necessárias ações para segurar a situação e que os estudantes consideram mais importantes e com os quais estão mais satisfeitos estão todos posicionados nesse quadrante.

**Palavras-Chave:** Estudantes, Análise Importância-Desempenho, Mestrados APNOR, Avaliação do Ensino.

## Abstract

Student feedback is usually collected at Higher Education Institutions to assess the quality of teaching from the perspective of students. These assessments are very helpful in determining the strengths of the courses under review, identifying areas where improvement can be made, and understanding the factors that affect student satisfaction. The way to collect, analyse and use this type of feedback is not very standardized and its positive role in improving the teaching process is still very low. Furthermore, it is necessary to assess the students' perception for a better assessment of teaching. In this sense, the main objective of the present work is to carry out an "importance-performance analysis" (IPA) based on the assessment of students on pedagogical issues related to the master's programs that are part of the network of the Association of North Region Polytechnics (APNOR). The polytechnic institutes (PI) that make up the network are: PI of *Bragança*; PI of *Cávado e Ave*; PI of *Porto*; and, PI of *Viana do Castelo*. This work aimed to analyse how master's students intuitively understand which are the most important teaching attributes, the importance of each attribute and the performance related to each attribute. To this end, a questionnaire was applied to students who attended the Master in Management and the Master in Accounting and Finance, in the academic year 2020/2021. The final validated sample consisted of 233 questionnaires, corresponding to a sampling error of 4.95%. From the research carried out, it was possible to know that students are satisfied with most attributes. The results also showed that, overall, most of the overall, most attributes are concentrated in quadrant B, 'Keep up the good work', in which performance and importance are considered high, only actions are needed to hold the situation and that students consider more important and with which they are more satisfied are all positioned in this quadrant.

**Keywords:** Students, Importance-Performance Analysis, APNOR Masters, Teaching Assessment.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Paula Odete Fernandes, pelas suas sugestões e críticas, pela brilhante orientação, e pela disponibilidade sempre manifestada ao longo de todo este trabalho de investigação.

Aos Institutos Politécnicos que fazem parte da APNOR por fazerem chegar aos seus estudantes o questionário que permitiu o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

À minha família, pelo carinho e compreensão relativamente às minhas ausências.

Especialmente aos meus pais pelo incentivo, pela paciência, pelo apoio moral, compreensão e cooperação.

A todos que me apoiaram e que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho de investigação, em especial a uma grande amiga que esteve sempre lá para me dizer que tudo ia correr bem.

## **Lista de Acrónimos e Siglas**

APNOR – Associação de Politécnicos da Região Norte

CV – Coeficiente de Variação

IES – Instituições de Ensino Superior

IPA – *Importance-Performance Analysis*/Análise Importância-Desempenho

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

IPP – Instituto Politécnico do Porto

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

MCF – Mestrado em Contabilidade e Finanças

MGO – Mestrado em Gestão das Organizações

KMO – *Kaiser-Meyer-Olkin*

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SPSS – *Statistical Product and Service Solutions*

# Índice Geral

Índice de Figuras .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico .....	3
1.1 Análise Importância-Desempenho .....	3
1.2 O papel dos estudantes .....	6
1.3 Conceito de Qualidade .....	8
1.3.1 Qualidade de Ensino .....	9
1.3.2 Avaliação dos Estudantes sobre a Qualidade de Ensino .....	11
1.4 Conceito de Satisfação .....	13
1.5 A importância da lecionação em rede e os Mestrados APNOR .....	16
2. Metodologia de Investigação.....	19
2.1 Objeto e Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação .....	19
2.2 Instrumentos de Recolha de Dados .....	20
2.3 Técnicas Estatísticas de Tratamento de Dados.....	21
2.4 Definição da População e Amostra .....	23
3. Apresentação e Análise de Resultados .....	24
3.1 Perfil dos estudantes inquiridos .....	24
3.2 Análise Importância-Desempenho .....	28
3.3 Validação das Hipóteses de Investigação .....	36
3.4 Satisfação dos Estudantes por Mestrado .....	38
3.4.1 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Empresas .....	38
3.4.2 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública .....	40
3.4.3 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Unidades de Saúde ...	42
3.4.4 Mestrado em Contabilidade e Finanças.....	44
3.4.5 Distribuição dos atributos pelos quadrantes .....	46
Conclusões, Limitações e Futuras Linhas de Investigação .....	48
Referências Bibliográficas .....	51
Anexos.....	61

Anexo A	- Questionário aplicado.....	61
---------	------------------------------	----

## Índice de Figuras

Figura 1. Grelha de Análise Importância-Desempenho.....	5
Figura 2. Mecanismo de cultura interna de qualidade.....	10
Figura 3. Conceito de Satisfação.....	15
Figura 4. Género dos Estudantes dos Mestrados APNOR.....	25
Figura 5. Idade dos Estudantes dos Mestrados APNOR.....	25
Figura 6. Distrito dos Estudantes dos Mestrados APNOR.....	26
Figura 7. Instituição vs Mestrado que frequentam os estudantes.....	27
Figura 8. Mestrado que frequentam os estudantes em todos os institutos politécnicos APNOR. ..	27
Figura 9. Mestrado vs Ano Curricular que os inquiridos se encontram a frequentar.....	28
Figura 10. Frequência global por ano curricular.....	28
Figura 11. Análise Importância-Desempenho [mediana (3,2069;3,6897)]. .....	35
Figura 12. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão de Empresas [mediana (3,1897;3,6897)]. ..	40
Figura 13. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão Pública [mediana (3,1724;3,6897)]. .....	42
Figura 14. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão de Unidades de Saúde [mediana (3,1724;3,8621)]. .....	44
Figura 15. Matriz IPA para o MCF [mediana (3,3103;3,8276)] .....	46

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Abordagens da Qualidade. ....	9
Tabela 2. Fiabilidade Interna do Instrumento de Recolha de Dados. ....	21
Tabela 3. Número de Estudantes Matriculados nas 4 Instituições, ano letivo 2020/2021. ....	23
Tabela 4. Resultados dos atributos/variáveis da Análise Importância-Desempenho/Satisfação (n=233). ....	32
Tabela 5. Resultados das variáveis latentes da Análise Importância-Desempenho/Satisfação. ....	33
Tabela 6. Validação das hipóteses de investigação. ....	37
Tabela 7. Resumo dos resultados para as hipóteses de investigação. ....	38
Tabela 8. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Gestão de Empresas (n=120). ....	39
Tabela 9. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Gestão Pública (n=31). ....	41
Tabela 10. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Unidades de Saúde (n=17). ....	43
Tabela 11. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MCF (n=65). ....	45
Tabela 12. Distribuição dos Atributos pelos quadrantes na matriz da IPA. ....	46

## Introdução

Os estudantes são um elemento-chave do sistema educacional, senão o elemento mais importante. Portanto, as suas opiniões e feedback são matérias-primas importantes para todos os aspetos do sistema de avaliação, especialmente no ensino superior. Os estudantes desempenham um papel importante porque, por terem contato direto com os professores em sala de aula, podem responder de maneira única a perguntas relacionadas a vários aspetos da qualidade do ensino (Casey, Gentile & Bigger, 1997). As vozes dos estudantes devem ser ouvidas e as suas perspetivas são essenciais para desenvolver o conhecimento sobre o ensino superior (Su & Wood, 2012). Os estudantes são frequentemente questionados sobre as suas opiniões a respeito de vários aspetos do curso e do desempenho do professor. Porém, raramente são questionados se consideram que esses aspetos são realmente importantes, o que permitiria relativizar as avaliações dos estudantes sobre o ensino. Um dos principais objetivos para os quais o feedback dos estudantes é recolhido no ensino superior é a avaliação da qualidade do ensino. Essas avaliações são úteis para identificar os pontos fortes do curso, identificar áreas de melhoria e compreender os fatores que contribuem para a satisfação dos estudantes. Como Borch, Sandvoll e Risør (2020), indicam que poucas avaliações recolhem informações sobre quais aspetos dos cursos os estudantes consideram importantes para a sua

aprendizagem. Nale, Rauch, Wathen e Barr (2000) apontaram que os estudos voltados para a melhoria dos resultados do ensino superior têm uma desvantagem: estes concentram-se exclusivamente na importância ou no desempenho. Para aliviar essa preocupação, os dois fatores podem ser combinados (McKillip, 2001; Nale, Rauch, Wathen & Barr, 2000). Segundo Alberty e Mihalik (1989), a utilização de duas escalas resultaria numa avaliação mais informativa, uma vez que não apenas o avaliador sabe o que o participante observou (ou seja, o instrutor comunica as ideias com clareza), mas também o quão importante isso foi para o participante (isto é, muito importante). Esse conhecimento permitiria aos professores colocar em melhor perspectiva os resultados das avaliações. É importante primeiro determinar o que os estudantes esperam em relação a diferentes atributos, da mesma forma que as percepções do consumidor sobre a qualidade do serviço resultam da comparação das expectativas antes de receber o serviço e de sua experiência real do serviço (Zeithaml, Parasuraman & Berry, 1990).

O presente trabalho de investigação tem como objetivo principal avaliar, para os cursos de mestrado que integram a rede da Associação de Politécnicos da Região Norte (APNOR), a importância que os estudantes dão a atributos relacionados com o ensino e avaliar, ao mesmo tempo, o desempenho desses mesmos atributos, isto é, a satisfação com os atributos em análise. Para tal, aplicou-se um inquérito por questionário aos estudantes das quatro instituições onde são ministrados programas de mestrados da área das ciências empresariais, nomeadamente no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), Instituto Politécnico do Porto (IPP) e Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC).

A amostra final integra a resposta de 233 estudantes que frequentavam dois mestrados no ano letivo de 2020/2021, o mestrado em Gestão das Organizações e o mestrado em Contabilidade e Finanças. A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa e descritiva. Como já referido, aplicou-se um inquérito por questionário onde se pediu aos estudantes em que medida consideravam importante o ensino ter determinados atributos e em que medida estavam satisfeitos com o desempenho dos mesmos através de uma Escala de *Likert*. Este estudo é relevante porque possibilita saber qual a percepção que os estudantes têm do ensino dos mestrados e instituições que frequentam através da importância e sua satisfação.

O presente estudo encontra-se estruturado em quatro secções, em que a primeira parte é feito um enquadramento teórico e a segunda parte, refere-se ao estudo empírico. A primeira secção aborda vários conceitos relativos ao papel do estudante, à qualidade do ensino e à avaliação dos estudantes sobre a mesma e à satisfação dos estudantes também com o ensino. É também salientado nesta primeira parte a importância da Associação dos Politécnicos da Região Norte de Portugal e a importância do ensino dos mestrados em rede. A segunda secção apresenta a metodologia utilizada na recolha de dados, assim como a caracterização da amostra. Posteriormente, na terceira secção, apresentam-se os resultados do questionário e a sua discussão. Finaliza-se, na quarta secção, do presente trabalho de investigação, com a apresentação das principais conclusões gerais do estudo, ainda são feitas algumas sugestões de investigação para futuros trabalhos de investigação nesta área de estudo.

# 1. Enquadramento teórico

## 1.1 Análise Importância-Desempenho

Tendo por base conjecturas de que a satisfação de consumidores tem a ver tanto com as expectativas como quanto aos atributos chave e da avaliação do desempenho destes Martilla e James (1977) introduziram então a Análise Importância-Desempenho (*Importance-Performance Analysis – IPA*) como opção para simplificar a execução de estudos para obter dados e posterior interpretação de informações para tomar decisão em aspetos de marketing.

A técnica IPA permite identificar quais os critérios ou atributos essenciais de um produto ou serviço e, por meio da aplicação de inquéritos por questionário, reconhecer junto a um determinado segmento a perceção quanto à importância e o desempenho desses atributos. Segundo Martilla e James (1977), uma das particularidades mais interessantes da IPA é que os efeitos são dispostos num gráfico bidimensional repartido em quatro quadrantes no qual os pontos são indicados, mostrando a disposição da importância e desempenho para cada critério/atributo a ser analisado. Inicialmente, criada no campo de marketing como referido, a IPA foi adotada e utilizada com êxito como um instrumento de gestão ou investigação em muitas áreas, como por exemplo, como

serviços de saúde (Gonçalves, Pinto, Batista, Pereira & Bovi Ambrosano, 2014), negócios e gestão (Riviezzo, de Nisco & Rosaria Napolitano, 2009) e turismo (Su, 2013). No âmbito da educação, existem diversos estudos realizados por investigadores (e.g. Alberty & Mihalik, 1989; Attarian, 1996; Chen, 2018; Joseph, Yakhou & Stone, 2005; Kanchana & Triwanapong, 2011; Keong, 2017; McLeay, Robson & Yusoff, 2017; Mourkani & Shohoodi, 2013; O'Neill & Palmer, 2004; Silva & Fernandes, 2011; Silva & Fernandes, 2010; Siniscalchi, Beale & Fortuna, 2008; Tóth, Jónàs, Bérces & Bedzsula, 2013; Wang & Tseng, 2011; Yu & Ming, 2012; Yusoff, 2012), na área da educação, eficiência de programas, seleção de escolas e avaliação dos serviços da instituição. Porém, a sua aplicação é quase nula (Anderson, Hsu & Kinney, 2016; Jaafar, Noor & Mohamed, 2016) no encadeamento da análise que um docente pode fazer das respostas dos estudantes relativamente aos atributos referentes à qualidade de ensino, e como a informação conseguida pode ser usada para aperfeiçoar o ensino futuro.

Segundo Cladera (2020), a IPA é uma ferramenta que pode gerar feedback útil, pois esta mede as lacunas entre a importância e quão “bom” desempenho um atributo é entendido por um aluno e é exibido graficamente numa matriz com duas dimensões. O quadrante em que os dados são colocados nesta matriz serve de apoio à tomada de possíveis ações e decisões futuras (Siniscalchi, Beale & Fortuna, 2008). A IPA mede as diferenças entre a importância entendida e o desempenho de cada um dos atributos ponderados pertinentes para a avaliação de um dado tópico, isto é, de um atributo. Para cada atributo, são calculadas as suas pontuações de importância e desempenho de medidas de tendência central, tais como médias ou medianas. De salientar que a dimensão desempenho é entendida por diferentes autores como sendo a avaliação da satisfação, por parte de quem avalia, para cada atributo (e.g. Matzler, Sauerwein & Heischmidt, 2003; Silva & Fernandes, 2010; Silva & Fernandes, 2011).

De seguida, apresenta-se a matriz bidimensional (Figura 1), chamada de grelha de ação onde se vai traçar um gráfico das suas coordenadas. As coordenadas de cada atributo vão cair num dos quatro quadrantes e tem-se (Martilla & James, 1977):

- Quadrante A - Concentrar esforços: itens com baixo desempenho, mas com alta importância que necessitam de ações prioritárias para melhorar a situação. Este quadrante identifica os atributos com potencial de melhoria, logo, é melhor focar nas ações corretivas.
- Quadrante B - Continuar o bom trabalho: desempenho e importância são considerados altos, sendo apenas necessárias ações para segurar a situação. Para os atributos que pertencem a este quadrante, a conclusão tirada é de que as condições atuais e os resultados esperados foram e estão a ser atendidos. Esses atributos vão então ser considerados como pontos fortes.
- Quadrante C - Baixa prioridade: itens com pouca importância e baixo desempenho não precisando de grandes esforços nem ações prioritárias.

- Quadrante D - Esforço supérfluo: disposições que exigem atenção porque os itens mostram desempenho alto, mas foram apreciados como sendo de baixa importância indicando assim possíveis desperdícios de esforços e recursos.

Conforme Attarian (1996) mostra, que a implementação da IPA requer quatro etapas:

- 1.<sup>a</sup> etapa - o desenvolvimento de um grupo de atributos que caracterizam e refletem com rigor o tópico de estudo;
- 2.<sup>a</sup> etapa - expor os atributos aos respondentes no formato de questionário que obriga que se avalie a importância e o desempenho do professor para cada atributo;
- 3.<sup>a</sup> etapa - analisar dados para os valores de importância e desempenho de cada atributo;
- 4.<sup>a</sup> etapa - traçar cada atributo numa grelha de quatro secções de acordo com a sua importância avaliada e desempenho do professor.

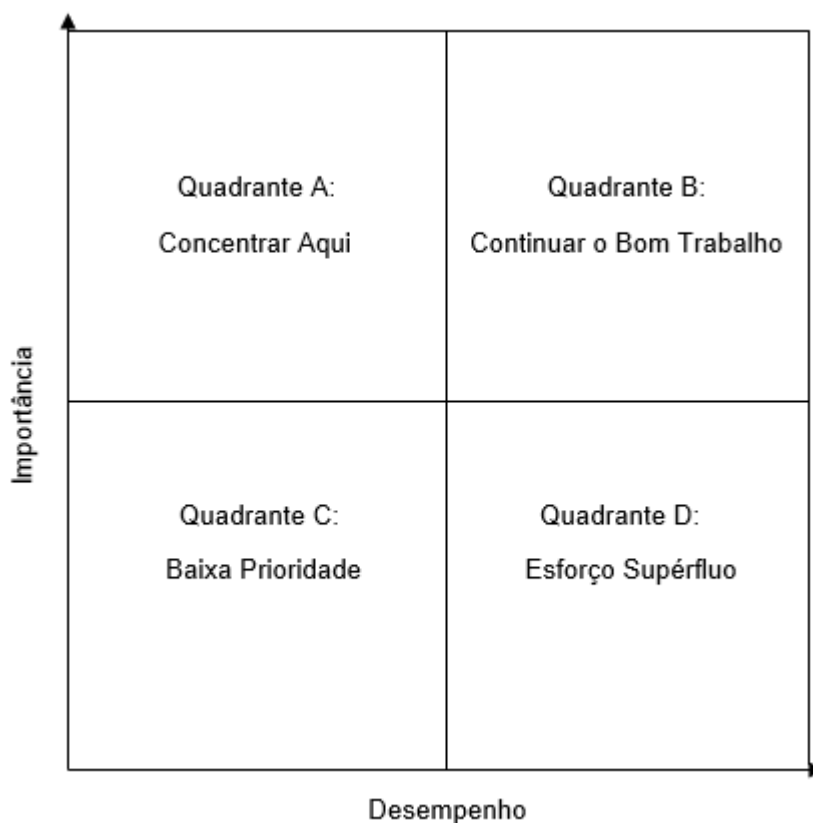


Figura 1. Grelha de Análise Importância-Desempenho.  
Fonte: Martilla e James (1977, p. 78).

A IPA auxilia a reconhecer os pontos fortes e fracos do ensino e, conseqüentemente, a decidir sobre futuras ações pertinentes para melhorar a experiência de ensino-aprendizagem. Usá-la repetidamente em cursos subseqüentes pode ajudar os professores a avaliar a eficácia das suas ações e conseqüentemente implementar as ações de melhoria. A primeira etapa na aplicação do IPA é desenvolver um conjunto de atributos que descrevam e reflitam com precisão o tópico em análise. Para Cladera (2020), dada a simplicidade, facilidade e adaptabilidade de ser aplicada, pontuada, avaliada e interpretada, a matriz IPA pode ser uma ferramenta importante a ser usada pelos professores nos seus cursos para lhes dar informações úteis para ajudar na programação do curso esta pode fornecer aos mesmos uma representação visual de quais atributos de ensino são importantes para os seus estudantes, a importância de cada atributo e o desempenho do professor em cada atributo na perspectiva dos seus estudantes.

## 1.2 O papel dos estudantes

Albrecht e Bradford (1992) têm o cliente de uma organização como a pessoa que, de certa forma, tem a ver com a compra e a utilização de um produto ou serviço. De acordo com Grönroos (2003) o cliente é estabelecido como um indivíduo que tem como objetivo adquirir o produto ou serviço e deseja receber, tendo como permuta um pagamento, um produto ou serviço de qualidade. Esses consumidores são fontes de informações essenciais para a melhoria dos produtos e serviços e, concludentemente, dos processos organizacionais.

Tendo o presente trabalho de investigação como objetivo principal analisar a satisfação dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior, torna-se importante referir que os estudantes não são os únicos clientes diretos das Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, encontrou-se pertinente identificar quais são os clientes diretos da educação, isto é, aqueles que efetivamente recebem a educação. As IES têm uma variedade de clientes entre os quais os mais importantes são os estudantes, os pais desses estudantes e os empregadores (Freibergová, 2000, citado por Torres, 2004). Segundo Harvey e Busher (1996) e Freibergová (2000) os clientes diretos e primários do ensino superior são os estudantes e os pais, empregadores e sociedade em geral os beneficiários secundários.

A parte que os estudantes constituem nas IES é indubitavelmente objeto de uma ampla discussão na literatura e centro de enorme atenção, assim como afirma Peters (1987) “a compreensão da qualidade por parte do cliente pode ser perversa” (citado em Schwartzman, 1995, p. 219). Na opinião de diversos autores, estes são e têm de ser considerados os seus clientes (Chua, 2004, citado em Eagle & Brennan, 2007; Kara & Deshields, 2004, citados em Encabo, 2011), contrariamente a outros que defendem que estes devem ser vistos de maneira distinta (Sharrock, 2000, citado em Svensson & Wood, 2007). Ainda e de acordo com Sirvanci (1996) os estudantes podem adotar quatro distintas disposições dentro das Instituições de Ensino Superior:

- Os estudantes podem ser tidos como o produto-em-processo. Uma vez colocados e admitidos na instituição de ensino, os estudantes são a matéria-prima que, por meio da continuidade no curso, evoluem até ao produto final, com a obtenção do grau académico;

- Os estudantes são vistos como clientes internos nas instalações das Instituições de Ensino Superior ao usarem as cantinas, residências de estudantes, bibliotecas, laboratórios, entre outros locais pertencentes à mesma, e devem ser tratados como tal;
- Os estudantes são considerados trabalhadores no decorrer do seu processo de aprendizagem, visto que, estão ativamente comprometidos nesse processo;
- Os estudantes são igualmente clientes internos no interior das salas de aula. No instante em que o professor transmite os conhecimentos, no decorrer de uma aula, o professor é considerado como um prestador de serviço, e os estudantes que presenciam as aulas e recebem esses conhecimentos são considerados os clientes.

Tendo por base o referido previamente pode considerar-se que o estudante é tido como um cliente, mas com múltiplos papéis.

De salientar que o facto de se observar o papel do estudante de modo que se de uma simples transação comercial se tratasse poderá inspirar nestes a ideia de que o pagamento do serviço que lhes é conferido, neste caso o ensino, lhes confere o grau académico que pretendem, sem que tenham de desenvolver esforço para o obter (Eagle & Brennan, 2007). Todavia, a troca feita ao nível do ensino não se cinge a uma básica troca de dinheiro por um produto ou serviço, como na maior parte das transações comerciais, em virtude desta se reger geralmente por um conjunto de padrões/normas ao qual os estudantes têm de se submeter, caso contrário não lhes será atribuída uma qualificação (Sharrock, 2000). À vista disso, autores como Eagle e Brennan (2007) sustentam que os estudantes têm a obrigação de compreender que o seu papel como clientes no ambiente de ensino superior é diferente da parte dos clientes de qualquer outro tipo de instituição, visto que no processo educacional o cliente necessita de desenvolver esforços para alcançar o sucesso, isto é, o cliente tem de se envolver neste processo. De enfatizar também que a visão dos estudantes como clientes tem origem na Gestão da Qualidade Total (Eagle & Brennan, 2007).

A revisão da literatura efetuada permitiu chegar à conclusão de que, através de estudos efetuados, a perspetiva dos estudantes como clientes é muito polémica. Porém, são inúmeros os estudos em que estes são considerados como clientes, não obstante de esta perspetiva expor, por vezes, contornos de certa maneira díspares face aos tidos em conta para qualquer outro tipo de instituição (Eagle & Brennan, 2007). Deste princípio deverão surgir sistemas que possibilitem a avaliação da perceção dos estudantes no que respeita ao funcionamento institucional, isto é, que possibilitem fazer uma avaliação da qualidade do ensino superior, tal como prevê a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. Este regime jurídico, mais concretamente no disposto no seu artigo 12º, alude a que esta avaliação deverá envolver a participação dos estudantes de ensino superior, ou seja, alude para a visão dos estudantes como “parceiros” (GUNI, 2009 como citado em Cardoso, 2010, p. 2), pois segundo Santos (2011) “a integração dos estudantes na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior (IES) constitui, atualmente, uma dimensão relativamente consensual e bem definida na maioria dos sistemas de avaliação de vários países europeus, incluindo o português,” (p. 2).

### 1.3 Conceito de Qualidade

A noção de qualidade não é consensual e torna-se complicada de esclarecer por causa da sua vasta abrangência. O conceito de qualidade foi a princípio usado no setor privado e empresarial, iniciando agora a ser inserido e estudado, passando a matéria de avaliação no ensino superior nos anos de 1990. Para Gerson (1998, p. 7), a qualidade tem por base a percepção que o cliente tem sobre a mesma, sendo “tudo o que o cliente diz é que é”, ou seja, esta tem sempre destaque no cliente (Saraiva, 2008), já para Westerheijden (1997) citado por Garcia (2008), pode-se descrever através de seis ideias chave (pp.61-62): “1. capacidade de transformação adaptativa às realidades mutantes; 2. cumprimento de objetivos pré-fixados; 3. excecionalidade ou excelência; 4. perfeição ou ausência de erros; 5. valor para o dinheiro; e, 6. satisfação de expectativas.”

As quais têm por objetivo a multifuncionalidade, o dinamismo e o a adaptação à realidade e inovação Já Pires (2004), afirma que o conceito de qualidade, em linguagem diária, é algo, “extraordinário”, “excelente” ou também, “muito bom” quando desejamos referir-nos a serviços/produtos.

O conceito de qualidade é um conceito árduo de elucidar à conta da sua natureza multidimensional (e.g. Amante, 2007; Bonito & Trindade, 2008; Morais, Almeida & Montenegro, 2006; Martins, Oliveira & Bonito, 2009).

Garvin (1987) citado por Carvalho (2006), efetuou um estudo em que classificou a definição de qualidade em cinco abordagens distintas: centrada no produto, centrada no cliente, centrada na produção e centrada no valor e transcendental como se pode ver na Tabela 1. No entanto tendo em conta as definições expostas, podemos chegar à conclusão de que quase todas expõem o mesmo foco, independentemente de linguagens distintas, que é a satisfação das carências e a procura pela excelência, como forma de dar resposta às necessidades dos clientes.

Tabela 1. Abordagens da Qualidade.

Abordagem	Definição	Frase
Centrada no produto	Qualidade é uma variável mensurável e precisa que pode ser encontrada no conjunto das características e atributos de um produto. <i>Resultado:</i> melhor qualidade só com maior custo. <i>Dificuldade:</i> nem sempre há uma correspondência clara entre as qualidades do produto e a qualidade.	Diferenças na qualidade equivalem a diferenças na quantidade de alguns elementos ou atributos desejados (Abbott, 1955).
Centrada no cliente	Qualidade está definida pelo atendimento às necessidades e conveniências do cliente e então é, portanto, subjetiva. <i>Dificuldade:</i> agrupar interesses e reconhecer propriedades que maximizam a satisfação.	Qualidade é a satisfação das necessidades do consumidor... Qualidade é adequação ao uso (Juran, 1974).
Centrada na produção	Qualidade depende da conformidade com os requisitos, conforme estabelecidos pelo projeto do produto. <i>Ponto Fraco:</i> foco na eficiência, não na eficácia.	Qualidade é a conformidade às especificações” “...prevenir não-conformidades é mais barato que corrigir ou refazer o trabalho (Crosby, 1979).
Centrada no valor	Qualidade é função do nível de conformidade do produto a um custo aceitável. Isso vincula as necessidades do consumidor aos requisitos da fabricação.	Qualidade é o grau de excelência a um preço aceitável (Broh, 1974).
Transcendental	Qualidade é uma “excelência inata” que só pode ser reconhecida pelo cliente através de sua própria experiência o produto. <i>Dificuldade:</i> pouca orientação prática	A qualidade não é nem pensamento nem matéria, mas uma terceira entidade independente das duas ... Ainda que qualidade não possa ser definida, sabe-se que ela existe (Pirsig, 1974).

Fonte: Adaptado de Carvalho (2006, pp. 8-9).

### 1.3.1 Qualidade de Ensino

O conceito de qualidade no ensino tem vindo a ser centro de constantes preocupações desde a fundação das universidades, pertencendo, desde toda a sua existência, do “*ethos académico*” (Rosa & Amaral, 2007, p. 182). Segundo Dew (2009), a qualidade no ensino superior pode ser vista de cinco formas: como valor acrescentado, resistência, luxo e prestígio, melhoria contínua, conformidade com os requisitos, e, também, como, o que essencialmente expõe o arquétipo que toda a IES cobiça, mas para isso tem que incrementar esforços e apostar na qualidade. Já na ótica de Ferrer (2006) citado por Candeias, Rebelo e Bonito (2010), a qualidade no ensino baseia-se em três aspetos: funcionalidade, eficiência e eficácia.

- Funcionalidade, que remete para a satisfação das necessidades e expectativas de uma população específica;
- Eficiência, porque, se traduz através do grau de adaptação entre os resultados obtidos em relação aos recursos usados;
- Eficácia na medida em que atende aos resultados dos objetivos educativos, os quais normalmente se obtêm através dos resultados obtidos pelos estudantes face à aprendizagem.

A inquietação com a qualidade no ensino superior foi em parte motivada pela inquietação dos governos com a conexão entre o investimento económico, neste nível de ensino, e o sucesso

escolar, a inclusão e a acomodação à vida ativa dos estudantes. Deste modo e de um ponto de vista de índole economicista de ver a qualidade no ensino superior é a que se denomina *value-for-money* (Martins, Oliveira & Bonito, 2009), esta vê o ensino superior como um investimento, concentra-se nos gastos nele incluídos e compara a qualidade com o retorno do investimento que se obtém com os cursos de ensino superior, já a qualidade no nível do processo alude aos métodos de aprendizagem e ensino; administração e conteúdo das unidades curriculares; aptidão e formação dos professores, a sagacidade da matéria curricular; atividades sociais e avaliação.

Outro modo de compreender o conceito de qualidade no ensino superior é tê-la como «*fitness of purpose*». Esta conceção, na conjuntura do ensino superior, é interpretada em termos da medida em que uma organização é capaz de terminar a sua missão ou os fins a que se dispôs através dos programas académicos que implementa. Isto denota que a norma de qualidade enraíza na adaptação e no alcance dos objetivos nomeados pela mesma instituição (*fitness of purpose*) e que a forma de avaliação desse fim é, em alguns países, composta por um processo de análise de conteúdo dos planos de estudo das unidades curriculares (Ottewill & MacFarlane, 2004).

Apesar disso, esta pode também ser vista como o valor intrínseco ao próprio serviço ou, ainda mais longe, o reconhecimento deste valor, daí que seja da máxima importância o feedback dos estudantes sobre qualidade (Candeias, Rebelo & Bonito, 2010), para que as IES compreendam o que estes mais apreciam. Em compensação, existem investigadores, como Gvaramadze (2008), que veem a qualidade no ensino não como um sistema de entradas e saídas, mas como um processo contínuo, que se apoia num modelo de cultura de qualidade interno, de acordo com a Figura 2.

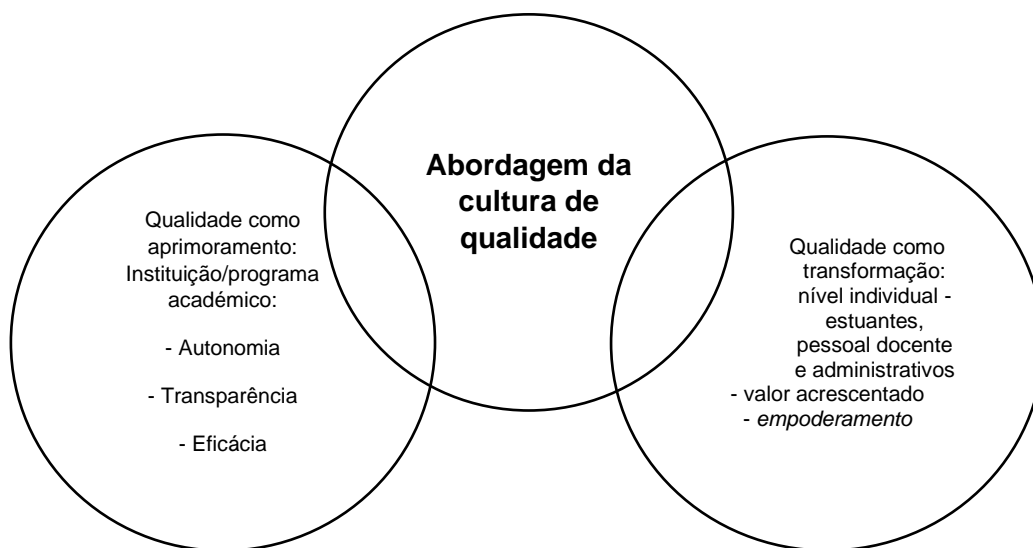


Figura 2. Mecanismo de cultura interna de qualidade.

Fonte: Adaptado de Gvaramadze (2008, p. 447).

Neste contexto, vários investigadores têm centralizado as suas investigações na avaliação da qualidade do ensino na perspetiva dos estudantes, tanto a nível nacional (Cid, Saraiva, Pereira, Sampaio & Bonito, 2010; Saraiva, 2008), como a nível internacional (Sumaedi & Bakti, 2011) visto que o conceito de qualidade no ensino e a própria forma de supervisionar a qualidade do mesmo vão depender bastante de como é encarada a qualidade no ensino, ou seja, da definição tida em conta para a qualidade do ensino.

Assim sendo há inúmeras definições possíveis, não havendo conceções certas nem erradas, e sim conceções distintas, mediante fatores como setor de atividade, área, produto, serviço, etc., ao qual se aplica (Pires, 2004). Rebelo, Martins e Bonito (2010) defendem que este conceito se encobre de uma assertiva polissemia, das quais há vasto uso em diversas áreas do saber dificultou o seu uso concetual. O modelo que agrupa a qualidade de ensino aos processos de modificação que sucedem na aprendizagem dos estudantes tem ainda em conta que é desta maneira que os estudantes e docentes conseguirão, em última hipótese, contribuir para modificar qualitativamente a sociedade, ao mesmo tempo em que o próprio sistema de ensino superior deve admitir ser por ela manipulado, modificado e aperfeiçoado. A índole desta análise permite-nos assegurar que o ensino superior para ser de qualidade precisará de estar inevitavelmente ligado a docentes qualificados; reconhecer a associação da aprendizagem e do ensino com a investigação; ter em atenção também a dimensão ética das aprendizagens e ter um relacionamento com a comunidade circundante. Assim sendo, a associação e a valorização das dimensões comunitária e pedagógica de investigação hipoteticamente colaborarão fortemente para um ensino superior de qualidade.

### **1.3.2 Avaliação dos Estudantes sobre a Qualidade de Ensino**

A avaliação do ensino pelos estudantes é uma relevante fonte de feedback no que tem a ver com a qualidade das práticas pedagógicas edificadas e, por conseguinte, é uma atividade habitual em inúmeras instituições e nos mais vários países do mundo (Marsh, 2007; Penny, 2003; Zabaleta, 2007). Mesmo que hajam diversas maneiras de avaliar a efetividade do ensino, como questionários, portfólios, revisão por pares, observação das aulas, análises do índices de abandono e de diplomação, entre outras coisas, o feedback dos estudantes conseguido através de respostas a questionários é um dos mecanismos mais comuns, de modo que existe uma série de instrumentos que se dispõem a classificar a eficiência do ensino no contexto da Educação Superior (Feldman, 2007; Marsh, 2007; Penny, 2003; Richardson, 2005; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013).

A forma quantitativa desses instrumentos, a sua normalização, a relativa simplicidade na sua gestão (particularmente pela sua utilização virtual), a vantajosa economia de recursos e de tempo na análise das informações, têm auxiliado a sua ampla disseminação. Não obstante, independentemente da ampla adoção dos questionários de avaliação e do feedback dos estudantes quanto à qualidade do ensino, há atitudes, favoráveis e de oposição, positivas e negativas no que concerne à autenticidade e utilidade das avaliações do ensino pelos estudantes (Penny, 2003; Romainville, 1999; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Wachtel, 1998). Uns argumentam que as respostas dos estudantes em situação da avaliação são transversais e podem ser manipuladas de

diferentes maneiras, além de apontarem que os estudantes são incapazes de avaliar o ensino (Wachtel, 1998).

Outros opõem-se à estratégia de avaliação do ensino por concluírem que não há um consenso a respeito do que é um ensino eficiente ou de qualidade (Bruton & Crull, 1982; Wachtel, 1998). O desacordo aumenta quando há pouca cultura de avaliação do lado do corpo docente, quando os professores não se envolvem na construção das ferramentas ou quando vêm a avaliação mais como uma forma de controlar que perturba a sua autonomia profissional do que como uma fonte de conhecimento para a inserção de melhorias (Lemos, Queirós, Teixeira & Menezes, 2011; Morais, Almeida & Montenegro, 2006; Penny, 2003). A avaliação do ensino através dos estudantes é uma essencial fonte de feedback em relação à qualidade das práticas pedagógicas consolidadas e, por essa razão, é uma ocupação recorrente em infindas instituições nos mais distintos países do mundo (Marsh, 2007; Penny, 2003; Zabaleta, 2007). Apesar de existirem várias formas de avaliar a eficiência do ensino, como observação das aulas, revisão por pares, questionários, portfólios, entre outros, o feedback dos estudantes obtido através de respostas a questionários é um dos instrumentos mais comuns, de maneira que existe uma gama de instrumentos que se dispõem a avaliar a eficiência do ensino no cenário da Educação Superior (Feldman, 2007; Marsh, 2007; Penny, 2003; Richardson, 2005; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Conforme Cladera (2020) sintetiza, dado o uso generalizado de questionários de avaliação de ensino, uma ampla gama de instrumentos para recolher avaliações de estudantes sobre os seus cursos e professores foram desenvolvidos nas últimas décadas, tanto qualitativos quanto quantitativos (Brennan & Williams, 2004). Outros instrumentos existentes para avaliação do ensino dos estudantes não levaram em consideração as teorias de ensino e aprendizagem na educação superior e de adultos. Um dos principais objetivos para os quais o feedback dos estudantes é recolhido ao nível da graduação é a avaliação da qualidade do ensino.

Parece haver um consenso de que o feedback dos estudantes ajuda a melhorar os cursos e receber esse feedback dos mesmos tornou-se uma parte normal da vida para professores do ensino superior em todo o mundo (Flodén, 2017). Essas avaliações são relevantes para identificar os pontos fortes do curso, identificar áreas de melhoria entender os fatores que contribuem para a satisfação dos estudantes. As avaliações do curso e do professor devem auxiliar a diminuir a lacuna entre o que professores e estudantes entendem como qualidade de ensino (Venkatraman, 2007) e são um mecanismo essencial para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem (Borch, Sandvoll & Risør, 2020); Borman & Kimball, 2005; Flodén, 2017; Gaertner & Brunner, 2018; Jaafar, Noor & Mohamed, 2016).

Para Aditomo e Köhler (2020), os professores e a forma como ensinam são os principais fatores que determinam os resultados de aprendizagem dos estudantes. Entender os fatores que afetam a satisfação dos estudantes com o ensino é uma pergunta interessante, uma vez que os níveis de satisfação ou insatisfação afetam o sucesso ou fracasso do aluno na aprendizagem de forma impactante (Sembiring, Sembiring, Tarigan & Sembiring, 2017). As avaliações de ensino dos estudantes são aplicadas em quase todos os sistemas de ensino superior do mundo (Flodén, 2017;

Zabaleta, 2007). Habitualmente, a mensuração formal da qualidade do ensino é feita através de avaliações do curso feitas pelos estudantes no final do curso. Diversos estudos avaliam a qualidade do ensino com base nos dados de classificação dos estudantes, uma vez que, além de serem relativamente eficientes, esses dados são geralmente baseados na ampla experiência dos estudantes e dos comportamentos avaliados; além de tudo, as avaliações dos estudantes representam as interpretações dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem, que é um intermediário importante entre o ensino e a aprendizagem (Aditomo & Köhler, 2020). Embora a expansão das avaliações dos estudantes sobre a qualidade do ensino no ensino superior tenha desencadeado um debate contínuo sobre sua validade, Grammatikopoulos, Linardakis, Gregoriadis e Oikonomidis (2015) referem que diversos estudos bem desenhados asseguraram a utilidade e validade desta ferramenta.

O feedback dos estudantes de qualquer tipo vulgarmente é recolhido pela maioria das instituições. Inúmeras faculdades e universidades anuíram a medição das perceções dos estudantes sobre a instrução como um elemento essencial da avaliação do ensino, e essa tendência possivelmente continuará dada a maior ênfase na qualidade do ensino. Ainda assim, há pouca padronização em como esse tipo de feedback é recolhido, analisado e usado. A avaliação do ensino pelos estudantes é um dos tópicos mais estudados no ensino superior (Borch, Sandvoll & Risør, 2020; Gursoy & Umbreit, 2005), e o interesse persiste, pois ainda há pouco conhecimento de como usar e como agir em relação aos dados recolhidos (Tóth, Jónàs, Bérces & Bedzsula, 2013). Esta pesquisa combina o uso do questionário com a técnica IPA para demonstrar o seu potencial como um instrumento eficaz para docentes avaliarem a qualidade do seu ensino na perspetiva de seus estudantes. O objetivo principal do procedimento proposto seria que os docentes identificassem os fatores que foram atribuídos a maior importância pelos estudantes, mas onde o desempenho do docente/curso foi baixo para destacar as áreas com potencial de melhoria. Os resultados ajudam a identificar os atributos de ensino menos satisfatórios, que requerem ações de melhoria. Com essas informações, as estratégias de ensino do docente podem ser modificadas para aumentar a satisfação dos estudantes e, por sua vez, o processo de aprendizagem dos mesmos. No entanto, apesar do objetivo geral de melhorar o ensino e das atitudes geralmente positivas dos académicos em relação ao uso real da avaliação, os dados para esses fins são baixos (Borch, Sandvoll & Risør, 2020). Ter instrumentos simples, fáceis de aplicar e interpretar pode ajudar os professores a fazer um uso mais ativo dos dados fornecidos pelas avaliações dos estudantes e usá-los como ferramentas pedagógicas úteis para a melhoria do ensino e da aprendizagem. De acordo com Hammonds, Mariano, Ammons e Chambers (2017), dado o grande investimento na avaliação do ensino pelos estudantes e a grande probabilidade de que eles continuem a ser usados para medir a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem, é importante maximizar as informações práticas obtidas deles.

## 1.4 Conceito de Satisfação

Para Alves (2003), citado por Mainardes e Domingues (2009), o crescimento dos estudos e literatura sobre este conceito e problemática esclarece-se basicamente por entre a análise do conceito de

satisfação dos clientes as empresas são capazes de reconhecer, mas nomeadamente calcular o nível de satisfação relativamente às necessidades do consumidor, logo possibilitam às mesmas alcançarem os seus objetivos. Cronologicamente, uma das primeiras conceções encontradas do conceito satisfação foi a de Cadotte, Woodruff e Enkins (1987), segundo a qual a satisfação do cliente é esclarecida como “a avaliação total do desempenho fundamentada em todas as experiências (positivas ou negativas) anteriores com a empresa” (p.305). Mais tarde, Oliver (1997), mostra que o interesse pela análise da satisfação do consumidor, que pode ser analisada, e consequentemente, definida em vários níveis:

- **A nível do consumidor:** a satisfação é a última condição que advém do consumo ansiado pelo consumidor, que poderá ser uma experiência agradável sem necessidade de atuações adicionais, ou ser o resultado de uma decisão errada;

- **A nível da empresa:** a importância da satisfação deve-se ao efeito passa-palavra e à atuação controladora das organizações de defesa do consumidor;

- **A nível da indústria:** a satisfação é relevante ao nível das predileções dos consumidores, uma vez que as indústrias são criadoras de resultados benéficos no bem-estar dos consumidores;

- **A nível da sociedade:** estudos efetuados a nível da qualidade de vida, indicam que os elementos da sociedade mais satisfeitos são os que obtêm melhores resultados, quer profissional quer pessoalmente.

De acordo com Oliver (1997), a satisfação do consumidor ou cliente é “o apreço às características mais importantes de um produto ou serviço” (p.17). Para Juran (1992), a “satisfação do cliente é o resultado alcançado quando as características do produto correspondem às necessidades do cliente” (p.21). Huete (1998), afirma que um cliente satisfeito é o que acredita que fez um bom negócio com a empresa, obtendo um certo bem ou serviço. Esta autora, diz ainda que, o grau de satisfação do cliente influenciará a sua atitude, nas suas relações futuras com a empresa. Assim como ocorre com os outros conceções já abordadas nesta parte inicial centralizada na revisão de literatura, são várias as abordagens teóricas ao conceito de satisfação. Segundo Kotler e Keller (2005), a satisfação consiste “na sensação de prazer ou desapontamento de uma pessoa resultante da comparação entre o desempenho (ou resultado) percebido de um produto e suas expetativas” (p.142). Para este autor, se o desempenho não responder às expetativas, o cliente fica insatisfeito, e se o desempenho atende às expetativas o cliente fica satisfeito, e se esse desempenho superar as expetativas, o cliente ficará altamente satisfeito. Por sua vez, Pires e Santos (1999), definem a satisfação como o “grau de conformidade dos atributos oferecidos com as necessidades que pretendem satisfazer” (p.22). Estes reforçam, que a primeira componente da satisfação é o nível de conformidade das particularidades do serviço ou produto, com as carências que estes desejam satisfazer. Sendo o nível de satisfação proporcionalmente invertido às expetativas do cliente, e diretamente proporcional aos atributos. Isto é, estes defendem, que quanto mais altas forem as expetativas mais inferior poderá ser o nível de satisfação, e quanto maior é o número de atributos, maior será o nível de satisfação.

Vai na mesma direção, a definição e abordagem concetual defendida por Bateson e Hoffman (2003), que defendem que a satisfação “é a comparação das expetativas do cliente com as suas perceções a respeito do encontro de um serviço real. Essa comparação baseia-se naquilo que se designa por *modelo de desconfirmação das expetativas*” (p.330). Estes dois autores alegam, que de um modo claro, se as perceções de um cliente saciarem as suas expetativas, diz-se que as expetativas foram confirmadas, e naturalmente o cliente mostra-se como satisfeito. Se as perceções e as expetativas não forem iguais, diz-se que a expetativa foi quebrada.

Para Zeithaml e Bitner (2000), a satisfação é uma avaliação feita pelos clientes sobre um produto ou serviço, no qual a satisfação do cliente é manipulada pelos atributos característicos do produto/serviço, e pelas perceções de qualidade destes.

O conceito de satisfação é formado, segundo vários autores, por duas vertentes. A primeira vertente chama-se estrutural, e alude às prestações tangíveis, melhor dizendo, possíveis de serem mensuradas. A segunda vertente chama-se emocional, e concerne à personalidade da empresa. Esta última está relacionada com a subtração das expetativas às perceções. Se o efeito for positivo pode-se considerar um certo nível de satisfação, caso contrário, considera-se um nível de frustração. O que permite a elaboração de um modelo concetual que representará no fundo a definição do conceito de satisfação (Figura 3).

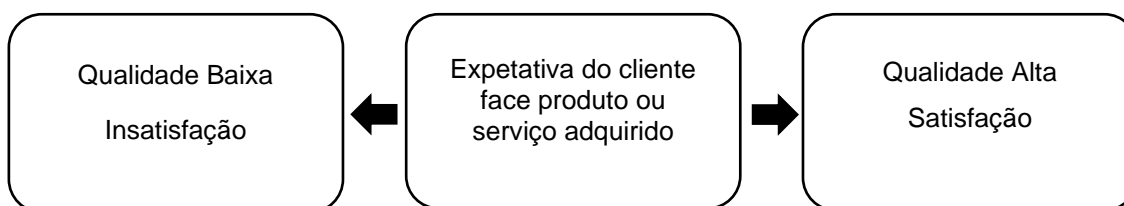


Figura 3. Conceito de Satisfação.  
Fonte: Elaboração Própria.

Em suma, o conceito de satisfação é de difícil delineação e especialmente quantificação. É algo que não é assim tão simplesmente mensurável, dado que é um conceito à volta do qual existem outros de natureza subjetiva, como são os conceitos de expetativa e perceção.

Seguindo esta linha de raciocínio, os institutos politécnicos assim como qualquer outra organização, também precisam empenhar-se para satisfazer as expectativas dos seus estudantes, para que eles tenham uma formação académica de qualidade e por isso é cada vez mais essencial as Instituições de Ensino Superior perceberem se os estudantes se encontram satisfeitos com a instituição que em que estudam. Dessa forma, essas instituições devem buscar uma melhoria contínua na sua gestão, a fim de se prepararem para atender à diversidade, que inclui distinções referentes a classe social, género, objetivos de vida e expectativas dos estudantes ao cursar uma graduação (Assis, Moura & Alves, 2020). Diante desse contexto, alguns estudos procuram averiguar quais são os fatores que contribuem para uma boa satisfação académica (Schleich, Polydoro & Santos, 2006; Vieira, Milach & Huppess, 2008; Souza & Reinert, 2010; Bergamo, Giuliani, Camargo, Zambaldi & Ponchio, 2012; Ramos, Barlem, Lunardi, Barlem, Silveira & Bordignon, 2015; Dalmonech, Goularte, Ramos & Monte-Mor, 2016). São inúmeros os motivos pelos quais a satisfação dos estudantes é relevante,

estudantes satisfeitos tendem a manter-se na instituição, e tendem a dar informações positivas à cerca da instituição a futuros candidatos, familiares de futuros candidatos e amigos. Como a concorrência entre IES é cada vez mais elevada é excepcionalmente importante compreender se os estudantes estão satisfeitos, pois tendo este conhecimento a instituição pode melhorar alguns aspetos mais complexos, fazendo com que a taxa de retenção e a lealdade à instituição seja mais maior.

De acordo com Morales, Valle, Díaz e Pérez (2018), a satisfação académica é manifestada na maneira como os estudantes vêm a universidade e como entendem o panorama de aprendizagem. A satisfação académica está relacionada com a corroboração ou não das expectativas dos estudantes com a realidade da instituição, sendo que, quanto mais esse índice de satisfação for conseguido, melhor para o aluno e para a escola. Além de que, ela está interligada com a qualidade de aprendizagem dos estudantes e com a forma como eles avaliam o ambiente estudantil (Assis, Moura & Alves, 2020).

Por conseguinte, procurar desenvolver uma satisfação positiva dos estudantes é indispensável na conjuntura universitária, dado que a insatisfação com o curso pode levar à desistência e provocar limitações de aprendizagem nos estudantes e, naturalmente, um descontentamento com a própria instituição (Nascimento, Bernardes, Sousa & Lourenço, 2016). Consequentemente, quando as expectativas dos estudantes não forem atingidas com êxito, a satisfação académica deparar-se-á num nível inferior ao esperado (Vieira, Milach & Huppés, 2008; Ramos, Barlem, Lunardi, Barlem, Silveira & Bordignon, 2015; Dalmonech, Goularte, Ramos & Monte-Mor, 2016). Nessa ótica, os estudantes têm que ser considerados aliados no processo de elaboração de estratégias para um ensino de qualidade, pois são intervenientes ativos no mantimento da instituição de ensino. Além de tudo, para se ter um bom relacionamento com o estudante, é fundamental que este esteja satisfeito (Bergamo, Giuliani, Camargo, Zambaldi & Ponchio, 2012). Para averiguar a experiência académica, são necessários estudos que analisem como está a avaliação dos estudantes em relação ao contexto universitário (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). A avaliação sobre satisfação é um instrumento que surge no momento em que a instituição necessita de ter a compreensão dos ambientes económicos e conta com distintas formas de avaliação, que oferecem fundamento no processo de tomada de decisão (Severgnini, Galdamez & Moraes, 2018). Essas apreciações abrangem um processo metódico, com análises e interpretações, acerca de variáveis que se relacionam à satisfação, proporcionando indicações de como está a satisfação dos estudantes com o curso e se os objetivos da instituição estão a ser atingidos (Santos, Goulart, Miyoshi & Santos, 2014).

## **1.5 A importância da lecionação em rede e os Mestrados APNOR**

O ensino superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional (Artigo 2º do RJIES).

Em Portugal, o ensino superior organiza-se num sistema binário, constituído pelo ensino universitário e o ensino politécnico. Neste sentido, as universidades são instituições de alto nível, orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental (Artigo 6º RJIES). Por outro lado, os institutos politécnicos são, também instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental (Artigo 7º RJIES).

A Associação dos Politécnicos da Região Norte (APNOR) foi constituída em 15 de Maio de 1999, muito embora só se tenha tornado oficial com a publicação da sua escritura em Diário da República, em 19 de Abril de 2000 (DR n.º 93, III.ª Série). A APNOR tem por finalidades:

- a) Assegurar a cooperação dos seus membros com vista a responder às necessidades de desenvolvimento nos aspetos cultural, científico e tecnológico da Região Norte;
- b) Promover programas e ou projetos de investigação entre os seus membros e ou com parceria com entidades congéneres portuguesas, estrangeiras ou internacionais, de modo a aproveitar a complementaridade de meios e recursos, bem como realizar economias de dimensão, de modo a melhor responder a necessidades prioritárias de desenvolvimento regional;
- c) Prestar serviços específicos à comunidade em áreas que mobilizem conhecimentos e instrumentos de ação ao seu alcance;
- d) Aumentar e atualizar os conhecimentos dos seus docentes, investigadores e técnicos, de modo a assegurar a mais eficiente conjugação dos seus recursos;
- e) Promover a articulação do trabalho dos politécnicos integrados na Associação, de modo a melhor poder assegurar o aproveitamento global dos meios humanos e materiais nos domínios da docência, da investigação e da prestação de serviços diretos à comunidade;
- f) Promover a realização de ações culturais, científicas e tecnológicas, através de atividades conjuntas com outras associações ou entidades nacionais, estrangeiras ou internacionais.

Lecionar em rede têm sido objeto de crescente interesse nas instituições de Ensino Superior. Uma rede organizacional existe quando duas ou mais instituições se relacionam. Para Masteralexis, Barr e Hums (2009), uma rede pode ser explicada como “uma cadeia que está interligada e interrelacionada de relações e conceitos” (2009, p.507). E para Magalhães “no caso APNOR pode dizer-se que existe uma ligação em rede entre as quatro instituições, isto é, todas elas lecionam os mestrados com o mesmo plano curricular. Lecionar em rede é extremamente importante pois possibilita não só a mobilidade dos docentes entre as instituições, o que permite uma transmissão de conhecimentos, bem como a mobilidade de estudantes, e ainda permite a promoção do desenvolvimento das regiões” (2015, p.22).

A inovadora ideia-força da fundação da APNOR traduz o sentimento dos fundadores de que no trabalho concertado destas quatro instituições encontrar-se-ia um maior volume de massa crítica e

um maior e diverso leque de competências. Os quatro Institutos construíram, então, a oportunidade de beneficiarem da sua dimensão a quatro e da economia de escala que ela proporciona, e, sobretudo, construíram a oportunidade de se reverem num projeto integrador, geograficamente diverso e multidimensional, virado para a formação, para a produção e difusão de conhecimentos, para a prestação de serviços especializados, para a ciência e para a cultura, em nome de melhores condições de vida para as suas pessoas e de um dum melhor desenvolvimento da sua região e do país (APNOR, 2021).

No caso APNOR pode dizer-se que existe uma ligação entre as quatro instituições, isto é, todas elas lecionam os mestrados com o mesmo plano curricular. Esta forma de lecionar (em rede) permite não só a mobilidade dos docentes entre as instituições, o que permite uma transmissão de conhecimentos, mas também a mobilidade de estudantes, e ainda permite a promoção do desenvolvimento das regiões. Na rede APNOR há uma colaboração entre os 4 Institutos Politécnicos, ou seja, existem Redes de Conhecimento.

Barbeira (2012) refere que existem dois tipos de conhecimentos: explícito e tácito, o conhecimento explícito, também designado por conhecimento “codificado”, refere-se ao conhecimento que é transferível em linguagem formal e metódica já o conhecimento tácito “corresponde ao conjunto de valores, ideais, reflexões, iniciativa, intuição, emoções, palpites e desejos” (p. 20). Este tipo de conhecimento está incorporado no cérebro do indivíduo, o qual, espontaneamente, será aplicado num contexto específico, oportuno e adequado que envolve valores intangíveis e manifesta-se pelas emoções, habilidades, intuições e crenças pessoais, ou seja, o conhecimento pessoal integrado na experiência individual (Barbeira, 2012). As quatro Instituições de Ensino Superior (IPB, IPCA, IPP e IPVC) apresentam instrumentos para a partilha do conhecimento entre elas, pois, tanto os docentes como os estudantes fazem partilha de conhecimentos.

Os mestrados APNOR são lecionados em cada uma das instituições de Ensino Superior APNOR, exceto caso não haja o número suficiente de estudantes, este podem ser convidados a frequentar outra IES da rede; os docentes deslocam-se às diversas IES para a partilha de conhecimentos. Atualmente, os mestrados lecionados na rede APNOR são designadamente:

- Mestrado em Gestão das Organizações (subdividido em três ramos sendo eles, o ramo de Gestão de Empresas - a funcionar nas 4 IES, o ramo de Gestão Pública - a funcionar no IPB, IPCA e IPP, e o ramo de Gestão de Unidades de Saúde - a funcionar no IPB, IPP e IPVC);
- Mestrado em Contabilidade e Finanças, a funcionar no IPB, IPCA e IPVC;
- Mestrado em Logística, a funcionar no IPB, IPP, IPVC (apenas tem aberto no IPP e IPVC).

## **2. Metodologia de Investigação**

### **2.1 Objeto e Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação**

O presente trabalho tem como principal objetivo realizar uma “análise de importância-desempenho” (IPA) tendo por base a avaliação dos estudantes sobre questões pedagógicas relacionadas com os programas de mestrado que fazem parte da rede da Associação de Politécnicos da Região Norte (APNOR). Os quatro Institutos Politécnicos que fazem parte da APNOR são: IPB (Instituto Politécnico de Bragança); IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave); IPP (Instituto Politécnico do Porto); e, IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo).

Como objeto de estudo do trabalho de investigação o mesmo assentou nos estudantes que frequentavam o 1.º e 2.º ano dos mestrados ministrados no âmbito da APNOR, no ano letivo de 2020/2021, sendo eles o Mestrado em Gestão das Organizações (MGO), Mestrado em Contabilidade e Finanças (MCF), e o Mestrado em Logística.

Para complemento do objetivo do estudo estabeleceram-se as seguintes hipóteses de investigação (HI):

- HI<sub>1</sub>: Existem diferenças por mestrado relativamente à dimensão importância.
- HI<sub>2</sub>: Existem diferenças por mestrado relativamente à dimensão satisfação.
- HI<sub>3</sub>: Existem diferenças por instituição relativamente à dimensão importância.
- HI<sub>4</sub>: Existem diferenças por instituição relativamente à dimensão satisfação.
- HI<sub>5</sub>: Existem diferenças por género relativamente à dimensão importância.
- HI<sub>6</sub>: Existem diferenças por género relativamente à dimensão satisfação.
- HI<sub>7</sub>: Existe uma relação inversa entre a idade e a dimensão satisfação.
- HI<sub>8</sub>: Existe uma relação positiva e direta entre as dimensões satisfação e importância.
- HI<sub>9</sub>: Existem diferenças por ano curricular relativamente à dimensão importância.
- HI<sub>10</sub>: Existem diferenças por ano curricular relativamente à dimensão satisfação.

## 2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Das diversas ferramentas de investigação que existem e de acordo com o estudo pretendido considerou-se que o inquérito por questionário seria o instrumento de investigação mais adequado para a recolha de dados. O questionário foi aplicado a todos os estudantes que frequentaram o ano letivo 2020/2021, o 1.º e 2.º anos curriculares dos mestrados Gestão das Organizações e Contabilidade e Finanças, nos quatro estabelecimentos de ensino superior (IPB, IPCA, IPP e IPVC). Este instrumento de recolha de dados, que tem imperado na área das Ciências Empresariais e na sociedade em geral (Barañano, 2004), torna possível a recolha de informação sem que o investigador introduza alguma parcialidade. No presente estudo, os questionários foram aplicados recorrendo à plataforma *Google Forms* com a colaboração de docentes (subdiretores dos mestrados) nas respetivas IES.

Para o este trabalho de investigação escolheu-se fazer um questionário, já utilizado e que serviu de base para realizar o trabalho de investigação intitulado *An application of importance-performance analysis to students' evaluation of teaching* (Cladera, 2020). Optou-se por fazer algumas adaptações que não invalidavam a recolha da informação e o contexto da sua aplicação.

O instrumento de recolha de dados encontra-se estruturado em três blocos, sendo que para cada bloco, apresentam-se as devidas instruções de preenchimento (ver Anexo A). O questionário tem uma breve introdução que explicita a natureza do estudo destacando também a confidencialidade dos inquiridos e a importância das suas respostas. O primeiro bloco integra questões que permitem caracterizar a situação sociodemográfica do inquirido. No segundo bloco é requerido aos inquiridos que indiquem em que medida consideram importante o Curso de Mestrado relativamente aos seguintes atributos: Aprendizagem; Entusiasmo; Organização; Interação; Relacionamento; Abrangência; Avaliações e Tarefas (extra). Para a medição de cada item associado aos atributos

utilizou-se a escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde: 1 - Nada Importante; 2 - Pouco Importante; 3 - Indiferente; 4 - Muito Importante; 5 - Extremamente Importante. No terceiro e último bloco é solicitado aos inquiridos que indiquem o grau de concordância com as afirmações descritas relativamente ao desempenho/satisfação e respetiva satisfação com o ensino do mestrado que frequenta estando elas divididas por os mesmos atributos que constam no segundo bloco. Para a medição de cada item associado aos atributos também se utilizou a escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde: 1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem Discordo/Nem Concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo Totalmente.

O questionário foi aplicado entre os meses de junho e agosto do ano letivo de 2020/2021, com um esclarecimento prévio acerca do objetivo da investigação e da importância da colaboração dos estudantes no seu preenchimento.

Para analisar a fiabilidade do grupo de questões, relacionadas com os atributos das dimensões em análise (Tabela 2), foi utilizado o coeficiente *Alpha* de *Cronbach*. A consistência interna permite saber em que medida os itens de um conjunto estão correlacionados entre si, variando entre 0 e 1, ou seja (Cronbach, 1951):

- Inferior a 0,6 o grau de consistência interna é Inadmissível;
- Entre 0,6 e 0,7 o grau de consistência interna é Fraca;
- Entre 0,7 e 0,8 o grau de consistência interna é Razoável;
- Entre 0,8 e 0,9 o grau de consistência interna é Boa;
- Superior a 0,9 o grau de consistência interna é Muito Boa.

Mediu-se então a fiabilidade do instrumento utilizado para o contexto onde decorreu a investigação através do cálculo do *Alpha* de *Cronbach* (Tabela 2).

Tabela 2. Fiabilidade Interna do Instrumento de Recolha de Dados.

Dimensão	Itens	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>	Fiabilidade Interna
Importância	29	0,943	Muito Boa
Desempenho/Satisfação	29	0,971	Muito Boa

Pode dizer-se, de acordo com Hill e Hill (2002), que para a dimensão Importância registou uma consistência interna Muito Boa, tendo-se registado a mesma fiabilidade para a dimensão Desempenho/Satisfação.

### 2.3 Técnicas Estatísticas de Tratamento de Dados

Posteriormente à recolha dos questionários tornou-se necessário analisá-los e interpretá-los. Então procedeu-se ao tratamento dos dados através do Software estatístico SPSS, versão 26.0, e das ferramentas de base de dados e estatísticas da folha de cálculo EXCEL 2016.

Efetua-se uma Análise Importância-Desempenho, ferramenta desenvolvida por Martilla e James (1977) e já apresentada no ponto 1 (subponto 1.1) do presente trabalho. Esta análise tem por finalidade avaliar a qualidade do serviço prestado, por meio da comparação entre a importância dos atributos que os clientes dão aos serviços prestados com as percepções de desempenho que os mesmos clientes têm sobre o desempenho do serviço. Permite compreender a satisfação do cliente e estabelecer prioridades da qualidade dos serviços (Martilla & James, 1977). No presente trabalho e transpondo esta análise para o Ensino Superior, pretende-se saber em que medida os estudantes consideram importantes características (atributos) relacionadas com o curso de mestrado que frequentam e a percepção dos mesmos quanto ao desempenho dessas características (atributos).

Com o intuito de dar resposta ao objetivo do estudo e respetivas hipóteses de investigação, serão utilizadas técnicas estatísticas, tais como: a análise Importância-Desempenho, técnicas de análise exploratória/descritiva (apresentação dos resultados em tabelas/gráficos de frequências, e medidas de tendência central e de dispersão) e técnicas de análise inferencial (testes paramétricos e não paramétricos, quando assim for necessário). Optou-se por apresentar, também, o Coeficiente de Variação porque permite analisar a dispersão dos resultados em termos relativos e para Gomes (1985) os coeficientes de variação são tidos como baixos quando são inferiores a 10%, médios quando estão entre 10% e 20%, altos quando estão entre 20% e 30% e muito altos quando são superiores a 30%.

A análise inferencial tem como propósito dar resposta às hipóteses de investigação estabelecidas anteriormente, pelo que vai ter-se sempre por base a não violação de pressupostos para a aplicação de testes paramétricos, nomeadamente o *t-Student*, com o intuito de analisar se existem diferenças entre médias de duas amostras independentes relativamente às variáveis em análise, a *One-Way Anova*, para comparar médias entre três ou mais amostras independentes, e o coeficiente de correlação de *Pearson* para análise da relação existente entre variáveis (Marôco, 2018). Para o mesmo autor, para se proceder à aplicação dos testes paramétricos é necessário verificar os pressupostos, que são, para duas amostras independentes, existe a necessidade da dimensão da amostra, por amostra independente, ser superior ou igual a 30 elementos ou verificar se a distribuição da média amostral segue a normalidade, recorrendo-se ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* (casos  $n \geq 30$ ) ou *Shapiro-Wilk* (casos  $n < 30$ ), assim como verificar se as variâncias são homogêneas para amostras independentes, utilizando o teste *Levene*. Para três ou mais amostras independentes, existe a necessidade de verificar se a distribuição da média amostral segue a normalidade, pressuposto obrigatório, e a dimensão de cada amostra independente ser superior ou igual a 30 observações (condições ideais), caso contrário recorre-se a um teste não paramétrico, nomeadamente o de *Kruskal-Wallis*. Para a análise do coeficiente de correlação vai entrar-se em linha de conta com as seguintes classificações: correlações inferiores a 0,25 a correlação é “fraca”; entre 0,25 e 0,5 existe uma correlação “moderada”; de 0,5 a 0,75 a correlação é “forte”; e, quando é superior a 0,75 apresenta-se uma correlação “muito forte” (Marôco, 2018). Ao longo de toda a análise, e para decidir sobre a corroboração das hipóteses de investigação, vai assumir-se um nível de significância de 5%.

## 2.4 Definição da População e Amostra

Na Tabela 3, apresenta-se a informação recolhida junto de cada IES para o n.º de estudantes matriculados no ano letivo 2020/2021 (1.º e 2.º anos curriculares), nas 4 IES [Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), Instituto Politécnico do Porto (IPP) e Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)]. De salientar que apenas foi possível recolher informação para os programas do Mestrado em Gestão das Organizações (MGO) e para o Mestrado em Contabilidade e Finanças (MCF). No IPP só foi possível obter informação para o programa de Mestrado em Gestão das Organizações, ramo de Gestão de Unidades de Saúde.

No total encontram-se a frequentar os mestrados APNOR 572 estudantes, distribuídos pelos dois anos curriculares, sendo esta a população em estudo. No MGO estavam matriculados 160 estudantes no IPB, 77 no IPCA, 130 no IPP e 59 no IPVC. No MCF estavam matriculados 63 estudantes no IPB, 40 no IPCA e 43 no IPVC.

Tabela 3. Número de Estudantes Matriculados nas 4 Instituições, ano letivo 2020/2021.

Mestrados	N.º de Matrículas				Total
	IPB	IPCA	IPP (E)	IPVC	
<b>Gestão das Organizações</b>	160	77	130	59	426
<b>Contabilidade e Finanças</b>	63	40		43 (E)	146
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>117</b>	<b>130</b>	<b>102</b>	<b>572</b>

Nota: E, Estimativa de acordo com o histórico.

Como referido os questionários foram enviados para todos os estudantes, pelo que todos tiveram a oportunidade de responder ao questionário. Por tal, para o presente estudo, considerou-se a utilização de um processo de amostragem probabilístico. No total receberam-se 233 questionários, constituindo este total a amostra final do presente estudo e assumiu-se um erro amostral final de 4,95% e a uma taxa de resposta de 40,73% [valor muito próximo do apurado por Magalhães (2015) no seu estudo realizado no ano letivo de 2012/2013, que teve uma taxa de resposta de 41,4% e tinha assumido um erro amostral final de 6,37%].

## **3. Apresentação e Análise de Resultados**

### **3.1 Perfil dos estudantes inquiridos**

Em seguida, vai proceder-se à caracterização da amostra, conforme as variáveis do primeiro bloco do questionário, ou seja, o que integra as questões que permitem caraterizar a situação sociodemográfica dos inquiridos.

No que respeita à variável Género (Figura 4), pode reparar-se que das 233 respostas obtidas, 143 são elementos do sexo feminino (61,4%) e 90 são elementos do sexo masculino (38,6%). Podemos então concluir que, os mestrados APNOR são frequentados na sua grande parte por indivíduos do sexo feminino.

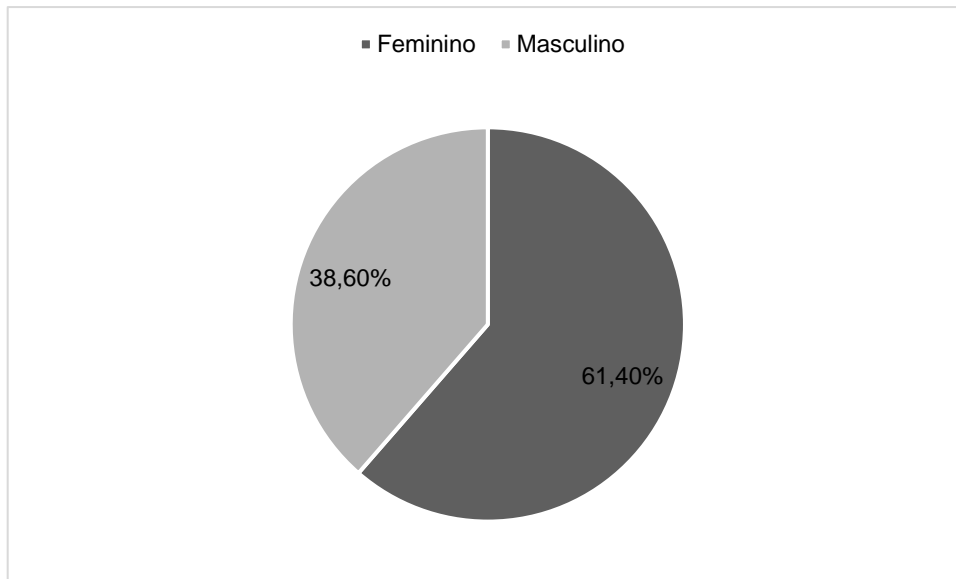


Figura 4. Gênero dos Estudantes dos Mestrados APNOR.

Relativamente à variável idade como se pode observar na figura abaixo (Figura 5), pode apurar-se que 81,12% (189 estudantes) da amostra têm idade inferior ou igual a 30 anos, 11,59% (27 estudantes) têm entre os 31-40 anos e os restantes 7,30% (17 estudantes) têm idade superior ou igual a 41 anos. Pelo analisado pode dizer-se que existe aqui um público de estudantes que seguem da licenciatura para o mestrado devido a mais de 80% terem idades inferiores a 30 anos. Não obstante, pode também ocorrer que são estudantes que se encontram no mercado de trabalho, mas que por este estar tão competitivo necessitam obter mais habilitações.

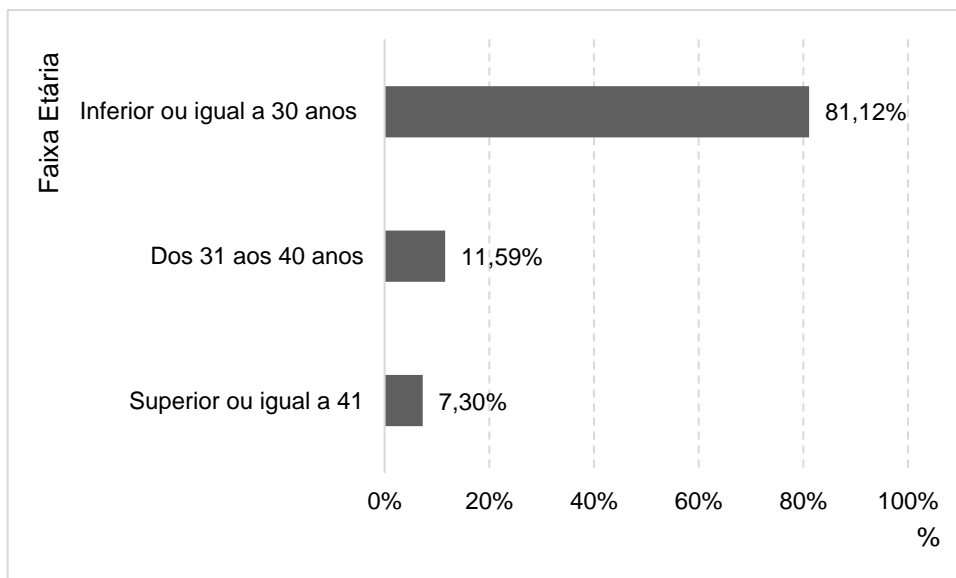


Figura 5. Idade dos Estudantes dos Mestrados APNOR.

Quanto ao distrito dos estudantes que frequentam os mestrados APNOR, na Figura 6, verificou-se que a maioria são oriundos do distrito de Bragança com 39,06%, ou seja, 91 estudantes, seguindo-se dos distritos de Viana do Castelo e Braga ambos com 13,30%, isto é, com 31 estudantes cada, em seguida o distrito do Porto com 12,45%, ou seja, 29 estudantes. Existem, também, estudantes oriundos do distrito de Vila Real com 7,73%, isto é, 18 estudantes, seguindo-se também o distrito de Aveiro com 5,15%, ou seja, com 12 estudantes. Posteriormente encontra-se o distrito de Viseu com somente 1,72%, ou seja, 4 estudantes e ainda existem estudantes internacionais apresentando uma percentagem de 2,15%, ou em outros termos 5 estudantes que responderam ao questionário.

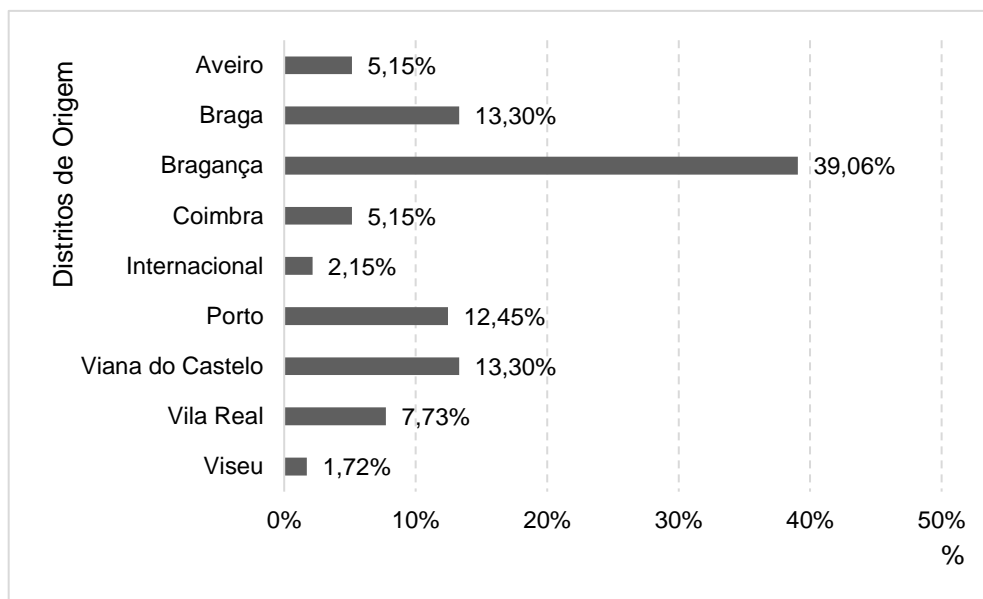


Figura 6. Distrito dos Estudantes dos Mestrados APNOR.

Vendo agora a distribuição dos inquiridos por mestrado e respetiva instituição de ensino, na Figura 7 pode verificar-se que dos estudantes que frequentam:

- o IPB (98 estudantes), 69,39% frequentam os dois mestrados, o Mestrado em Gestão das Organizações (68 estudantes) e os restantes 30,61% frequentam o Mestrado em Contabilidade e Finanças (30 estudantes);
- o IPP, apenas foram obtidas respostas do estudantes que frequentam o Mestrados em Gestão das Organizações (ramo de Gestão de Unidades de Saúde), um total de 32 estudantes;
- o IPCA, observou-se que assim como no IPB, que a maior parte dos seus 58 estudantes 67,24% (39 estudantes) frequentam o Mestrado em Gestão das Organizações e os restantes 32,76% (19 estudantes) frequentam o Mestrado em Contabilidade e Finanças;
- o IPVC, observou-se assim como no IPB e no IPCA, que a maioria dos seus 45 estudantes, ou seja, 64,44% (29 estudantes) frequentam o Mestrado em Gestão das Organizações e apenas 35,56% (16 estudantes) frequentam o Mestrado em Contabilidade e Finanças.

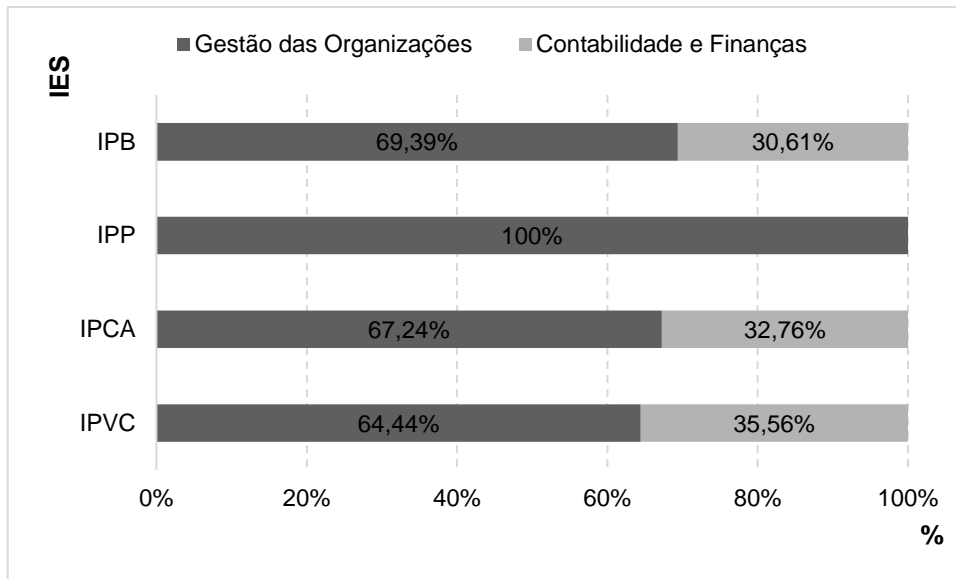


Figura 7. Instituição vs Mestrado que frequentam os estudantes.

Como se pode visualizar na Figura 8, o Mestrado que obteve mais respostas por parte dos inquiridos foi o Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão de Empresas com 51,50%, ou seja, 120 estudantes, seguindo-se pelo Mestrado em Contabilidade e Finanças com 27,90%, ou seja, 65 estudantes. Seguidamente o Mestrado em Gestão das Organizações- Ramo de Gestão Pública com 13,30% (31 estudantes), e por fim o Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão de Unidades de Saúde com 7,30%, ou seja, 17 estudantes.

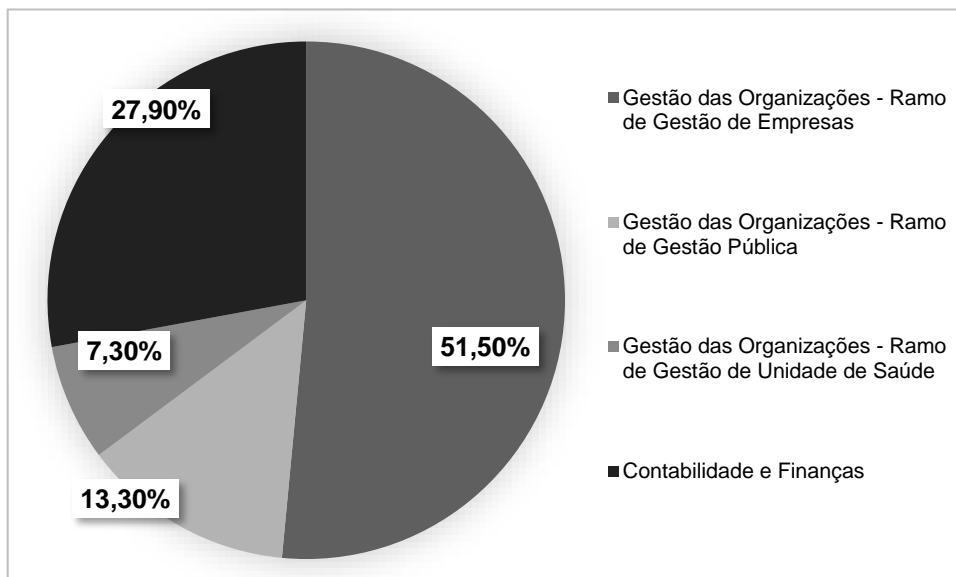


Figura 8. Mestrado que frequentam os estudantes em todos os institutos politécnicos APNOR.

Como se pode visualizar na Figura 9, 73,03% (130 estudantes) dos inquiridos que estão no 1º ano, estão a frequentar o Mestrado em Gestão das Organizações e 26,97% (48 estudantes) estão a frequentar o Mestrado em Contabilidade e Finanças. Já dos inquiridos que se encontram a frequentar o 2.º ano do curso mestrado, 69,09% (38 estudantes) frequentam o Mestrado em Gestão

das Organizações, e os restantes 30,91% a frequentar o 2.º ano estão no Mestrado em Contabilidade e Finanças.

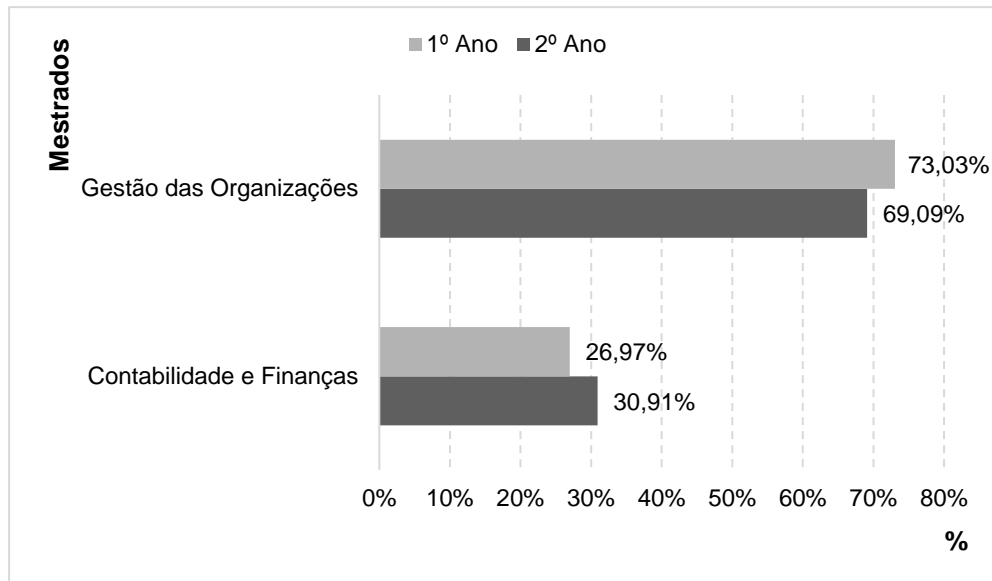


Figura 9. Mestrado vs Ano Curricular que os inquiridos se encontram a frequentar.

Já no global e como se pode visualizar na Figura 10, 76,39% dos inquiridos, ou seja, 178 estudantes dos cursos de Mestrado encontram-se a frequentar o 1.º ano curricular e apenas 23,61% dos inquiridos, ou seja, 55 estudantes dos cursos de Mestrado se encontram a frequentar o 2.º ano curricular.

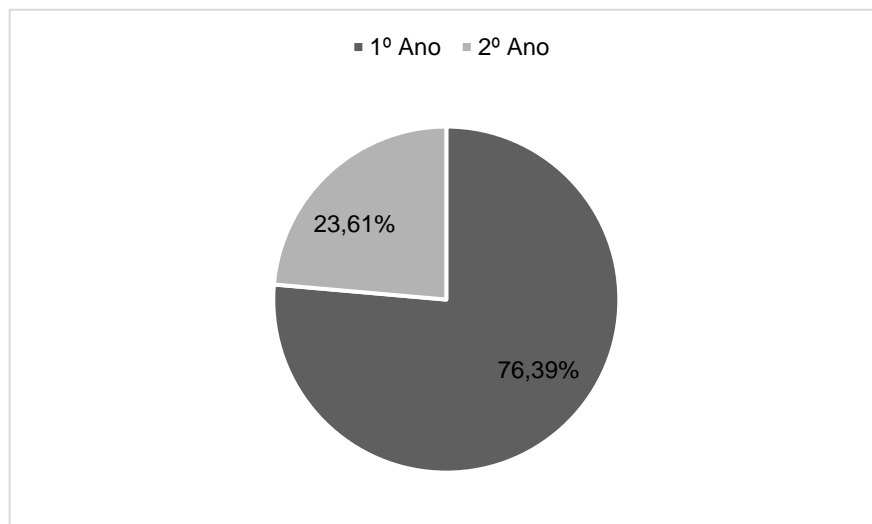


Figura 10. Frequência global por ano curricular.

### 3.2 Análise Importância-Desempenho

Neste ponto pretende-se efetuar a Análise Importância-Desempenho, tendo por base a informação recolhida, com a aplicação de um inquérito por questionário aos estudantes dos mestrados ministrados na rede APNOR. De salientar, como informado nas secções prévias, que realizar a análise de desempenho traduz-se em analisar o grau de satisfação que os estudantes atribuem a cada atributo em estudo. Pois, será bastante útil estudar não só o grau de importância que os

estudantes conferem aos distintos atributos do serviço, bem como o respetivo grau de satisfação, analisando-se assim a satisfação ou insatisfação dos estudantes. Para tal, este estudo baseou-se na análise das 8 categorias (variáveis latentes) e nas diferentes variáveis (atributos) que constituem cada categoria e que são parte integrante do questionário.

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos para cada variável latente e respetivos atributos, para as dimensões Importância e Desempenho, ambas medidas numa escala de *Likert*, de 1 a 5 pontos, onde 1 é a pontuação mais negativa e 5 a pontuação mais positiva.

De acordo com os valores apresentados na Tabela 4, os atributos que os estudantes mencionaram como sendo os mais importantes no que toca ao ensino ministrado foram:

- em relação à aprendizagem, aprender e compreender o material didático do curso ( $4,27 \pm 0,480$ ) e aprender algo que consideram ser útil ( $4,21 \pm 0,422$ );
- em relação ao entusiasmo, os professores sentirem-se motivados para lecionar unidades curriculares ( $4,16 \pm 0,454$ ) e sentirem-se dinâmicos e ativos ao longo da leção de unidades curriculares ( $4,21 \pm 0,477$ );
- em relação à organização, os esclarecimentos dos professores serem claros ( $4,25 \pm 0,462$ ) e os materiais das unidades curriculares estarem bem preparados e devidamente explicados ( $4,24 \pm 0,441$ );
- em relação à interação, os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva ( $3,44 \pm 0,654$ ) e também serem encorajados a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores ( $3,43 \pm 0,654$ );
- em relação ao relacionamento, os professores serem amigáveis com cada estudante ( $4,18 \pm 0,533$ ) e fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula ( $4,15 \pm 0,450$ );
- em relação à abrangência, os professores apresentarem pontos de vista diferentes dos seus quando apropriado ( $4,05 \pm 0,350$ ) e a origem das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas ( $4,01 \pm 0,341$ );
- em relação às avaliações os métodos de avaliação serem justos e apropriados ( $4,17 \pm 0,460$ ) e os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam ( $4,18 \pm 0,421$ );
- e, por fim, em relação ao ponto tarefas (extra) os estudantes dão o mesmo nível de importância a ambas as afirmações, ou seja, tanto consideram importante as leituras/textos pedidos serem valiosos ( $3,30 \pm 0,599$ ) como leituras, trabalhos de casa, laboratórios contribuírem para a apreciação e compreensão do assunto ( $3,29 \pm 0,644$ ).

Ainda, se conclui que os atributos considerados menos importantes estão ligados à área da interação e das tarefas (extra).

Na avaliação da qualidade do ensino ministrado, as variáveis que mostraram melhor desempenho/satisfação foram:

- em relação à aprendizagem, aprender algo que considera ser útil ( $3,37 \pm 0,677$ ) e aprender e compreender o material didático do curso ( $3,34 \pm 0,638$ ) (também considerados os mais importantes deste atributo);
- em relação ao entusiasmo, os professores sentirem-se motivados para lecionar unidades curriculares ( $4,00 \pm 0,513$ ) e sentirem-se dinâmicos e ativos ao longo da leção de unidades curriculares ( $3,46 \pm 0,669$ ), (também considerados os mais importantes deste atributo);
- em relação à organização, os materiais das unidades curriculares estarem bem preparados e devidamente explicados ( $4,01 \pm 0,469$ ) e os objetivos propostos, para cada unidade curricular, estarem de acordo com o que está a ser ensinado, para que eu possa saber em que etapa está ( $4,01 \pm 0,415$ );
- em relação à interação os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva ( $3,50 \pm 0,651$ ) e a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores ( $3,35 \pm 0,666$ ) (também considerados os mais importantes deste atributo);
- em relação ao relacionamento, os professores serem amigáveis com cada estudante ( $4,15 \pm 0,527$ ) e fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula ( $4,20 \pm 0,495$ ) (também considerados os mais importantes deste atributo);
- em relação à abrangência é os professores apresentarem a origem das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas ( $3,36 \pm 0,600$ ) e apresentarem pontos de vista diferentes dos seus quando apropriado ( $3,34 \pm 0,566$ ) (também considerados os mais importantes deste atributo);
- em relação ao atributo avaliações todas as variáveis do atributo estão no mesmo nível de satisfação assim como as do atributo tarefas (extra).

De acordo com a informação produzida para o Coeficiente de Variação (CV) na dimensão importância verificam-se valores com dispersão média, nomeadamente para as variáveis:

- em relação à aprendizagem, aprender algo que considero ser útil (10,02%), o meu interesse na área de estudo aumentar em consequência do curso que frequento (19,57%) e aprender e compreender o material didático do curso (11,24%).
- em relação ao entusiasmo, em todas as variáveis se verificam valores com dispersão média.
- em relação à organização, assim como no atributo entusiasmo todas as variáveis têm valores com dispersão média.
- em relação à interação, e da mesma maneira que os dois atributos anteriores em todas as variáveis se verificam valores com dispersão média.
- em relação ao relacionamento, os professores serem amigáveis com cada estudante (12,75%), os professores fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula (10,84%) e os professores terem um interesse verdadeiro para com cada estudante (10,86%).

- em relação à abrangência, os professores compararem as implicações das várias teorias lecionadas (17,48%) e os professores discutirem adequadamente os desenvolvimentos da área de estudo (19,45%).

- em relação às avaliações, os métodos de avaliação serem justos e apropriados (11,03%) e os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam (10,07%).

- em relação às tarefas (extra), em ambas as características se verificam valores de dispersão média.

Assim como para a dimensão importância também para a dimensão desempenho/satisfação se obteve valores para o Coeficiente de Variação (CV) e verificam-se valores com dispersão média, nomeadamente para as variáveis:

- em relação à aprendizagem, curso intelectualmente desafiador e estimulante (18,52%), o meu interesse na área de estudo aumentar em consequência do curso que frequento (19,43%) e aprender e compreender o material didático do curso (19,10%).

- em relação ao entusiasmo, em todas as afirmações se verificam valores de dispersão média.

- em relação à organização, os materiais das unidades curriculares estarem bem preparados e devidamente explicados (11,70%) os objetivos propostos, para cada unidade curricular, estarem de acordo com o que está a ser ensinado (10,35%) para que eu possa saber em que etapa está e os professores darem aulas que facilitem fazer anotações (19,35%).

- em relação à interação, os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva (18,60%) e os estudantes serem encorajados a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores (19,88%).

- em relação ao relacionamento, os professores serem amigáveis com cada estudante (12,70%), os professores fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula (11,79%) e os professores terem um interesse verdadeiro para com cada estudante (12,08%).

- em relação à abrangência, em todas as variáveis se verificam valores com dispersão média.

- em relação às avaliações, os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam (19,12%).

- em relação às tarefas (extra), em ambas as afirmações se verificam valores de dispersão média.

Tabela 4. Resultados dos atributos/variáveis da Análise Importância-Desempenho/Satisfação (n=233).

Variáveis latentes/Atributos	Importância			Desempenho/Satisfação		
	Média	Desvio Padrão	CV <sup>(a)</sup>	Média	Desvio Padrão	CV <sup>(a)</sup>
<b>1. Aprendizagem</b>						
1.1. Curso intelectualmente desafiador e estimulante.	4,08	0,363	8,90%	3,30	0,611	18,52%
1.2. Aprender algo que considero ser útil.	<b>4,21</b>	<b>0,422</b>	10,02%	<b>3,37</b>	<b>0,677</b>	20,09%
1.3. O meu interesse na área de estudo aumentar em consequência do curso que frequento.	3,45	0,675	19,57%	3,32	0,645	19,43%
1.4. Aprender e compreender o material didático do curso.	<b>4,27</b>	<b>0,480</b>	11,24%	<b>3,34</b>	<b>0,638</b>	19,10%
<b>2. Entusiasmo</b>						
2.1. Os professores sentirem-se motivados para lecionar unidades curriculares.	<b>4,16</b>	<b>0,454</b>	10,91%	<b>4,00</b>	<b>0,513</b>	12,83%
2.2. Os professores sentirem-se dinâmicos e ativos ao longo da lecionação de unidades curriculares.	<b>4,21</b>	<b>0,477</b>	11,33%	<b>3,46</b>	<b>0,669</b>	19,34%
2.3. Os professores aprimorarem as apresentações com o uso de humor.	4,06	0,488	12,02%	3,31	0,642	19,40%
2.4. O estilo de apresentação dos professores manter o meu interesse durante as aulas.	4,09	0,466	11,39%	3,31	0,662	20,00%
<b>3. Organização</b>						
3.1. Esclarecimentos dos professores serem claros.	<b>4,25</b>	<b>0,462</b>	10,87%	3,40	0,701	20,62%
3.2. Os materiais das unidades curriculares estarem bem preparados e devidamente explicados.	<b>4,24</b>	<b>0,441</b>	10,40%	<b>4,01</b>	<b>0,469</b>	11,70%
3.3. Os objetivos propostos, para cada unidade curricular, estarem de acordo com o que está a ser ensinado, para que eu possa saber em que etapa está.	4,18	0,450	10,77%	<b>4,01</b>	<b>0,415</b>	10,35%
3.4. Os professores darem aulas que facilitem fazer anotações.	4,08	0,418	10,25%	3,36	0,650	19,35%
<b>4. Interação</b>						
4.1. Os estudantes serem encorajados a participar nas discussões em sala de aula.	3,31	0,608	18,37%	2,67	1,011	37,87%
4.2. Os estudantes serem convidados a partilhar as suas ideias e conhecimentos.	3,36	0,621	18,48%	2,70	1,023	37,89%
4.3. Os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva.	<b>3,44</b>	<b>0,654</b>	19,01%	<b>3,50</b>	<b>0,651</b>	18,60%
4.4. Os estudantes serem encorajados a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores.	<b>3,43</b>	<b>0,654</b>	19,07%	<b>3,35</b>	<b>0,666</b>	19,88%
<b>5. Relacionamento</b>						
5.1. Os professores serem amigáveis com cada estudante.	<b>4,18</b>	<b>0,533</b>	12,75%	<b>4,15</b>	<b>0,527</b>	12,70%
5.2. Os professores fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula.	<b>4,15</b>	<b>0,450</b>	10,84%	<b>4,20</b>	<b>0,495</b>	11,79%
5.3. Os professores terem um interesse verdadeiro para com cada estudante.	4,08	0,443	10,86%	3,99	0,482	12,08%
5.4. Os professores serem acessíveis para os estudantes no horário de atendimento ou depois das aulas.	3,50	0,726	20,74%	4,03	0,370	9,18%
<b>6. Abrangência</b>						
6.1. Os professores compararem as implicações das várias teorias lecionadas.	3,37	0,589	17,48%	3,31	0,622	18,79%
6.2. Os professores apresentarem a origem das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<b>4,01</b>	<b>0,341</b>	8,50%	<b>3,36</b>	<b>0,600</b>	17,86%
6.3. Os professores apresentarem pontos de vista diferentes dos seus quando apropriado.	<b>4,05</b>	<b>0,350</b>	8,64%	<b>3,34</b>	<b>0,566</b>	16,95%
6.4. Os professores discutirem adequadamente os desenvolvimentos da área de estudo.	3,43	0,667	19,45%	3,33	0,586	17,60%
<b>7. Avaliações</b>						
7.1. O feedback sobre os exames/materiais avaliados é valioso.	4,12	0,408	9,90%	<b>3,35</b>	<b>0,679</b>	20,27%
7.2. Os métodos de avaliação serem justos e apropriados.	<b>4,17</b>	<b>0,460</b>	11,03%	<b>3,35</b>	<b>0,710</b>	21,19%
7.3. Os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam.	<b>4,18</b>	<b>0,421</b>	10,07%	<b>3,40</b>	<b>0,650</b>	19,12%
<b>8. Tarefas (extra)</b>						
8.1. As leituras/textos pedidos serem valiosos.	<b>3,30</b>	<b>0,599</b>	18,15%	<b>3,31</b>	<b>0,571</b>	17,25%
8.2. Leituras, trabalhos de casa, laboratórios contribuírem para a apreciação e compreensão do assunto.	3,29	0,644	19,57%	<b>3,31</b>	<b>0,601</b>	18,16%

Nota: (a), Coeficiente de Variação

Com o objetivo de tratar a importância que os estudantes atribuem aos diferentes atributos do ensino, bem como o grau de desempenho/satisfação, foram calculados as médias e os desvios padrão para os resultados agregados. Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados na Tabela 5, de acordo com as médias. No que concerne à importância quase todos os atributos tiveram uma pontuação média aproximadamente perto de 4 pontos ou superior, variando entre  $3,2983 \pm 0,6036$  e  $4,1888 \pm 0,3392$ . Os cinco atributos considerados mais importantes foram: a Organização ( $4,1888 \pm 0,3392$ ), as Avaliações ( $4,1588 \pm 0,3791$ ), o Entusiasmo ( $4,1298 \pm 0,3758$ ), Aprendizagem ( $4,0011 \pm 0,3592$ ), e o Relacionamento ( $3,9764 \pm 0,4488$ ) pois todos eles apresentam médias superiores à média global. O atributo considerado menos importante foi as tarefas (extra). Da mesma forma, estes resultados apresentam no global, valores de desvio padrão baixos. Deste modo e neste caso pode considerar-se que os valores de discrepância das respostas são baixos.

No que se refere ao grau de desempenho/satisfação, também foram calculados as médias e os desvios padrão. A média dos atributos do desempenho/satisfação varia entre  $3,0547 \pm 0,7796$  e  $4,0944 \pm 0,3969$  estando a média das respostas compreendida entre o 3 – Nem Discordo/Nem Concordo e o 4 - Concordo. É possível afirmar que os valores das médias são satisfatórios visto que estas são sempre maiores que o valor intermédio 3 – Nem Discordo/Nem Concordo. Estes resultados possibilitam chegar à conclusão de que uma forma geral, os estudantes se encontram satisfeitos com o desempenho do ensino ministrado dentro dos Mestrados APNOR, dado que a média de todas as variáveis associadas são superiores ao valor intermédio. Os atributos que registaram um desempenho/satisfação mais elevado tendo em conta aqueles que tiveram um valor médio superior à média global foram 3. O 1.º lugar do *ranking* contemplou o Relacionamento, o 2.º lugar a Organização e por fim em 3.º lugar o Entusiasmo. A Interação foi o atributo que registou menor desempenho/satisfação no ponto de vista dos estudantes. Da mesma forma estes resultados mostram no geral, valores de desvio padrão baixos, podendo considerar-se que os valores de discrepância das respostas são baixos.

Tabela 5. Resultados das variáveis latentes da Análise Importância-Desempenho/Satisfação.

Variáveis latentes	Importância			Desempenho/Satisfação		
	Média	Desvio Padrão	Ranking	Média	Desvio Padrão	Ranking
1. Aprendizagem	<b>4,0011</b>	<b>0,3592</b>	<b>4.º</b>	3,3315	0,6113	6.º
2. Entusiasmo	<b>4,1298</b>	<b>0,3758</b>	<b>3.º</b>	<b>3,5193</b>	<b>0,5396</b>	<b>3.º</b>
3. Organização	<b>4,1888</b>	<b>0,3392</b>	<b>1.º</b>	<b>3,6964</b>	<b>0,4594</b>	<b>2.º</b>
4. Interação	3,3830	0,5909	7.º	3,0547	0,7796	8.º
5. Relacionamento	<b>3,9764</b>	<b>0,4488</b>	<b>5.º</b>	<b>4,0944</b>	<b>0,3969</b>	<b>1.º</b>
6. Abrangência	3,7157	0,3904	6.º	3,3337	0,5614	5.º
7. Avaliações	<b>4,1588</b>	<b>0,3791</b>	<b>2.º</b>	3,3648	0,6484	4.º
8. Tarefas (extra)	3,2983	0,6036	8.º	3,3090	0,5770	7.º
<b>Média Global</b>	<b>3,8846</b>	<b>0,3236</b>		<b>3,4770</b>	<b>0,4742</b>	

A Figura 11 representa a matriz IPA para os atributos da satisfação do ensino nos mestrados ministrados pelas instituições pertencentes à APNOR. As pontuações médias de importância são apresentadas no eixo vertical, em oposição as pontuações médias de desempenho estão no eixo horizontal. Para o corte nos eixos, como coordenadas, foram utilizados os valores das medianas (3,2069;3,6897) para representar a matriz IPA o que possibilitou a identificação dos atributos mais fortes e mais fracos de maneira mais clara (O'Neill & Palmer, 2004; Silva & Fernandes, 2011).

Assim, com base na informação apresentada na Figura 11, cabe referir que:

- Quadrante A (Concentrar Esforços): realça os atributos que carecem de mais atenção, sendo que esses atributos são tidos como muito importantes pelos estudantes, mas o seu desempenho percebido é muito baixo. São necessários esforços de melhoria consideráveis para esses atributos visto que são uma fonte de insatisfação dos estudantes. No caso nenhum atributo está associado a este quadrante.

- Quadrante B (Continuar o Bom Trabalho): apresenta os atributos que são considerados muito importantes para os estudantes e que têm desempenho acima da média. O ensino proporcionado pode continuar a trabalhar na mesma linha em relação aos atributos que se localizam neste quadrante. Neste trabalho, a maior parte dos atributos estão localizados no quadrante B são a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento, a Abrangência e também as Avaliações, então como estes atributos são importantes e têm desempenho acima da média é apenas necessário e como refere o próprio nome deste quadrante continuar o bom trabalho;

- Quadrante C (Baixa Prioridade): inclui os atributos com baixa importância e baixo desempenho. O ensino ministrado apresenta baixo desempenho nestes atributos, ainda que não seja alarmante, visto que não são atributos importantes para os estudantes. Não é necessário focar muito esforço nesses atributos, uma vez que seu aperfeiçoamento possivelmente não aumentará muito a satisfação dos estudantes. Neste estudo apenas se encaixa um atributo neste quadrante que é a Interação então como este tem baixa importância e também baixo desempenho não é necessária nenhuma preocupação com o mesmo;

- Quadrante D (Esforço Supérfluo): representa os atributos aos quais bastante esforço está a ser dedicado dada a pouca importância que têm para os estudantes. Neste quadrante encontra-se então o atributo Tarefas (extra), e então observa-se assim que estes aspetos possuem uma relevância abaixo da mediana o que mostra que estes aspetos necessitam de atenção por parte dos professores e poderão ser empregues na sua promoção. Todavia deverá haver uma consideração equipendente para que não se esteja a desaproveitar esforços exagerados.

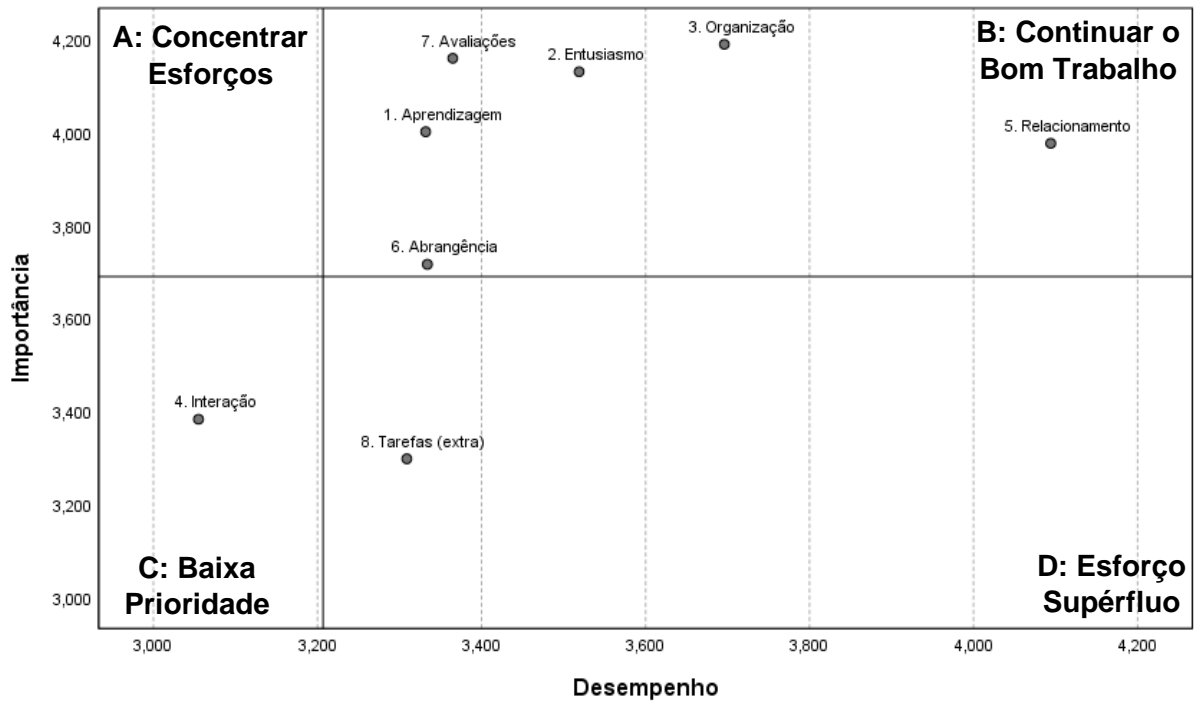


Figura 11. Análise Importância-Desempenho [mediana (3,2069;3,6897)].

Em suma, para dar resposta ao principal objetivo do estudo, pode dizer-se que nenhum dos atributos está localizado no quadrante A, e sendo assim não existem atributos que necessitem de ser trabalhados. No quadrante B, estão localizados praticamente todos os atributos sendo eles a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento, a Abrangência e também as Avaliações que é um aspeto positivo pois são aspetos aos quais os estudantes dão bastante importância e que têm desempenho acima da média. No quadrante C está localizado apenas o atributo a Interação o que também acaba por ser um aspeto positivo, pois apesar de ter baixa importância também não estão a ser aplicados esforços em vão para os mesmos. Finalmente, no quadrante D, existe apenas um atributo sendo ele as Tarefas (extra) e nesse estão a ser aplicados esforços em vão porque atributos associados a esse quadrante têm pouca importância para os estudantes.

### 3.3 Validação das Hipóteses de Investigação

Na Tabela 6, apresentam-se os resultados obtidos para cada hipótese de investigação que suportam o principal objetivo do estudo de modo a poder dar-se resposta às mesmas.

- Quanto à hipótese de investigação 1 é de salientar que se entrou em linha de conta com os diferentes ramos de especialização que compõem o MGO, pelo que no total trabalhou-se com 4 amostras independentes. Verificou-se a violação dos pressupostos (distribuição normal e a dimensão das amostras independentes) pelo que se teve que recorrer ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* onde se obteve um *p-value* de 0,733 e pode então verificar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas por mestrado em relação à dimensão importância e, portanto, não se comprova a primeira hipótese de investigação.

- À semelhança da produção da informação para a hipótese de investigação 1, também nesta hipótese de investigação 2 houve necessidade de recorrer ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* e o *p-value* obtido foi de 0,352 e pode verificar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas por mestrado em relação à dimensão satisfação e, portanto, não se comprova a segunda hipótese de investigação.

- De modo a verificar hipótese de investigação 3 e à semelhança das hipóteses de investigação 1 e 2 houve necessidade de recorrer ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* e obteve-se um *p-value* de <0,001 podendo assim verificar-se que existem evidências estatisticamente significativas que permitem afirmar que pelo menos uma IES apresenta uma média diferente das demais, em relação à dimensão importância e, portanto, comprova-se assim a terceira hipótese de investigação.

- Para verificar a hipótese de investigação 4 e à semelhança das hipóteses de investigação anteriores foi necessário recorrer ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* e obteve-se um *p-value* de <0,001 podendo assim verificar-se que existem evidências estatisticamente significativas que permitem afirmar que pelo menos uma IES apresenta uma média diferente das demais, em relação à dimensão satisfação e, portanto, comprova-se assim a quarta hipótese de investigação.

- Quanto à hipótese de investigação 5 foi necessário recorrer ao teste *t-student* e através deste obteve-se um *p-value* de 0,017 e assim pode verificar-se que existem diferenças estatisticamente significativas por género em relação à dimensão importância corroborando-se, assim, a quinta hipótese de investigação.

- Para a hipótese de investigação 6 assim como para a hipótese de investigação 5 foi necessário recorrer ao teste *t-student* onde se obteve um *p-value* de 0,014 e assim pode verificar-se que existem diferenças estatisticamente significativas por género em relação à dimensão satisfação corroborando-se, assim esta hipótese de investigação.

- De maneira a corroborar a hipótese de investigação 7 e para analisar as correlações que existem entre a idade do estudante e a dimensão satisfação com o ensino ministrado, aplicou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* uma vez que não se violaram os pressupostos. Assim, obteve-se, a um nível de significância de 5%, um valor de prova de 0,069 valores e um coeficiente de

correlação de 0,119. Deste modo, não se comprova esta hipótese de investigação, pelo que existem evidências estatísticas para afirmar que não existe uma relação inversa entre a idade e a satisfação, porém e com base nos resultados pode concluir-se que quanto mais idade têm os estudantes mais satisfeitos se encontram.

- De maneira a analisar a hipótese de investigação 8 e para analisar as correlações existentes entre as dimensões satisfação e a importância, aplicou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, visto que foram verificados os pressupostos para a utilização deste. De acordo com a análise dos valores apresentados na Tabela 6 é possível responder à oitava hipótese de investigação, podendo então observar-se que a satisfação e a importância apresentam correlações positivas ( $r=0,788$ ), diretas e estatisticamente significativas entre elas.

- À semelhança das hipóteses de investigação 5 e 6 para verificar a hipótese de investigação 9 foi necessário recorrer ao teste *t-Student* onde se obteve um *p-value* de 0,426 e assim pode-se verificar que não existe uma diferença estatisticamente significativa por ano curricular em relação à importância e, portanto, não se comprova esta hipótese de investigação.

- Para a hipótese de investigação 10 e assim como para a hipótese de investigação 9 foi necessário recorrer ao teste *t-Student* onde se obteve um *p-value* de 0,687 e assim pode verificar-se que não existe uma diferença estatisticamente significativa por ano curricular em relação à satisfação e, portanto, não se comprova esta última hipótese de investigação.

Tabela 6. Validação das hipóteses de investigação.

Hipótese de Investigação	Variável	Teste	$r^{(a)}$	<i>p-value</i>	Significância
<b>HI<sub>1</sub></b> : Existem diferenças por mestrado relativamente à importância.	Mestrado	<i>Kruskal-Wallis</i>	-	0,733	Não Significativo
<b>HI<sub>2</sub></b> : Existem diferenças por mestrado relativamente à satisfação.	Mestrado	<i>Kruskal-Wallis</i>	-	0,352	Não Significativo
<b>HI<sub>3</sub></b> : Existem diferenças por instituição relativamente à importância.	Instituição	<i>Kruskal-Wallis</i>	-	< 0,001	Significativo
<b>HI<sub>4</sub></b> : Existem diferenças por instituição relativamente à satisfação.	Instituição	<i>Kruskal-Wallis</i>	-	< 0,001	Significativo
<b>HI<sub>5</sub></b> : Existem diferenças por género relativamente à importância.	Género	<i>t-Student</i>	-	0,017	Significativo
<b>HI<sub>6</sub></b> : Existem diferenças por género relativamente à satisfação.	Género	<i>t-Student</i>	-	0,014	Significativo
<b>HI<sub>7</sub></b> : Existe uma relação inversa entre a idade e a satisfação.	Idade/Satisfação	Coeficiente de Correlação de <i>Pearson</i>	0,119	0,069	Não Significativo
<b>HI<sub>8</sub></b> : Existe uma relação positiva e direta entre a satisfação e a importância.	Importância/Satisfação	Coeficiente de Correlação de <i>Pearson</i>	0,788	< 0,001	Significativo
<b>HI<sub>9</sub></b> : Existem diferenças por ano curricular relativamente à importância.	Ano Curricular	<i>t-Student</i>	-	0,426	Não Significativo
<b>HI<sub>10</sub></b> : Existem diferenças por ano curricular relativamente à satisfação.	Ano Curricular	<i>t-Student</i>	-	0,687	Não Significativo

Nota: (a), valor do coeficiente de correlação de *Pearson*.

Em forma de resumo pode dizer-se que não foram validadas a primeira, a segunda, a sétima, a nona e a décima hipóteses de investigação. Foram validadas as restantes sendo elas a terceira, a quarta, a quinta, a sexta e a oitava. Esta informação pode-se encontrar na tabela seguinte (Tabela 7).

Tabela 7. Resumo dos resultados para as hipóteses de investigação.

Hipóteses de Investigação	Resultado
HI <sub>1</sub> : Existem diferenças por mestrado relativamente à importância.	Não Validada
HI <sub>2</sub> : Existem diferenças por mestrado relativamente à satisfação.	Não Validada
HI <sub>3</sub> : Existem diferenças por instituição relativamente à importância.	Validada
HI <sub>4</sub> : Existem diferenças por instituição relativamente à satisfação.	Validada
HI <sub>5</sub> : Existem diferenças por género relativamente à importância.	Validada
HI <sub>6</sub> : Existem diferenças por género relativamente à satisfação.	Validada
HI <sub>7</sub> : Existe uma relação inversa entre a idade e a satisfação.	Não Validada
HI <sub>8</sub> : Existe uma relação positiva e direta entre a satisfação e a importância.	Validada
HI <sub>9</sub> : Existem diferenças por ano curricular relativamente à importância.	Não Validada
HI <sub>10</sub> : Existem diferenças por ano curricular relativamente à satisfação.	Não Validada

## 3.4 Satisfação dos Estudantes por Mestrado

### 3.4.1 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Empresas

Com o objetivo de tratar a importância que os estudantes atribuem aos diferentes atributos do ensino, bem como o grau de satisfação, mais especificamente no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Empresas foram calculados as médias e os desvios padrão para os resultados agregados desse curso de mestrado. Os resultados da investigação encontram-se apresentados na Tabela 8, de acordo com as médias. No que concerne à importância quase todos os atributos tiveram uma pontuação média aproximada ou maior que 4 pontos, variando entre  $3,3042 \pm 0,5662$  e  $4,1875 \pm 0,3341$ . Os cinco atributos considerados mais importantes foram: a Organização ( $4,1875 \pm 0,3341$ ), as Avaliações ( $4,1417 \pm 0,3338$ ), o Entusiasmo ( $4,1313 \pm 0,3765$ ), a Aprendizagem ( $4,000 \pm 0,3536$ ) e o Relacionamento ( $3,9750 \pm 0,4622$ ), pois todos eles apresentam médias superiores à média global. O atributo considerado menos importante foi as Tarefas (extra). Da mesma forma, estes resultados apresentam no global, valores de desvio padrão baixos. Deste modo e neste caso pode-se considerar que os valores de discrepância das respostas são baixos.

No que se refere ao grau de satisfação, também foram calculados as médias e os desvios padrão. A média dos atributos da satisfação varia entre  $3,0333 \pm 0,7771$  e  $4,0646 \pm 0,3923$  estando a média das respostas compreendida entre o 3 – Nem Discordo/Nem Concordo e o 4 - Concordo, conforme a escala de *Likert* aplicada. É possível afirmar que os valores das médias são satisfatórios visto que estas são sempre maiores que o valor intermédio 3 – Nem Discordo/Nem Concordo. Estes resultados possibilitam chegar à conclusão de que de uma forma geral, os estudantes se encontram satisfeitos com o desempenho do ensino ministrado no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Empresas, dado que a média de todas as variáveis associadas são superiores ao valor intermédio. Os atributos que registaram mais alta satisfação tendo em conta aqueles que

tiveram um valor médio superior à média global foram três, sendo eles o Relacionamento ( $4,0646 \pm 0,3923$ ), a Organização ( $3,6833 \pm 0,4671$ ) e o Entusiasmo ( $3,5375 \pm 0,5554$ ), já o atributo com que os estudantes estão menos satisfeitos é a Interação.

Tabela 8. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Gestão de Empresas (n=120).

Variáveis latentes	Importância		Satisfação	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Aprendizagem	4,0000	0,3536	3,3375	0,6406
2. Entusiasmo	4,1313	0,3765	3,5375	0,5554
3. Organização	4,1875	0,3341	3,6833	0,4671
4. Interação	3,3583	0,6181	3,0333	0,7771
5. Relacionamento	3,9750	0,4622	4,0646	0,3923
6. Abrangência	3,7646	0,4459	3,3188	0,5595
7. Avaliações	4,1417	0,3338	3,3222	0,6291
8. Tarefas (extra)	3,3042	0,5662	3,2500	0,5500
<b>Média Global</b>	<b>3,8862</b>	<b>0,3414</b>	<b>3,4609</b>	<b>0,4737</b>

A Figura 12 representa a matriz IPA para os atributos da satisfação do ensino no Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão de Empresas ministrado pelas instituições pertencentes à rede APNOR. De salientar que se seguiu a mesma filosofia apresentada no ponto 3.2 da presente secção.

Atributos localizados no quadrante A são atributos para os quais são necessários esforços de melhoria consideráveis visto que são uma fonte de insatisfação dos estudantes, mas que estes consideram bastante importantes. No ensino deste mestrado, o ensino ministrado não mostra baixo desempenho em nenhum atributo que os estudantes consideram importante. Já atributos localizados no quadrante B são atributos que são considerados muito importantes para os estudantes e que têm desempenho acima da média, então o ensino proporcionado neste mestrado pode continuar a trabalhar na mesma linha em relação aos atributos que se localizam neste quadrante sendo eles a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento, a Abrangência e também as Avaliações o que é um aspeto positivo pois quase todos atributos estão localizados neste quadrante e são aspetos aos quais os estudantes dão bastante importância e que têm desempenho acima da média. Atributos localizados no quadrante C são atributos com baixa importância e baixo desempenho e os atributos que se encaixam neste quadrante são a Interação, ou seja, não é necessário focar muito esforço nesse atributo, uma vez que seu aperfeiçoamento possivelmente não aumentará muito a satisfação dos estudantes. Por fim, atributos localizados no quadrante D, são atributos para os quais bastante esforço está a ser dedicado dada a pouca importância que têm para os estudantes e aqui apenas se encontra o atributo Tarefas (extra), e então observa-se assim que este aspeto possui uma relevância abaixo da mediana o que mostra que estes aspetos necessitam de atenção por parte dos professores e poderão ser empregues na

sua promoção. Todavia deverá haver uma consideração equipendente para que não se esteja a desaproveitar esforços exagerados.

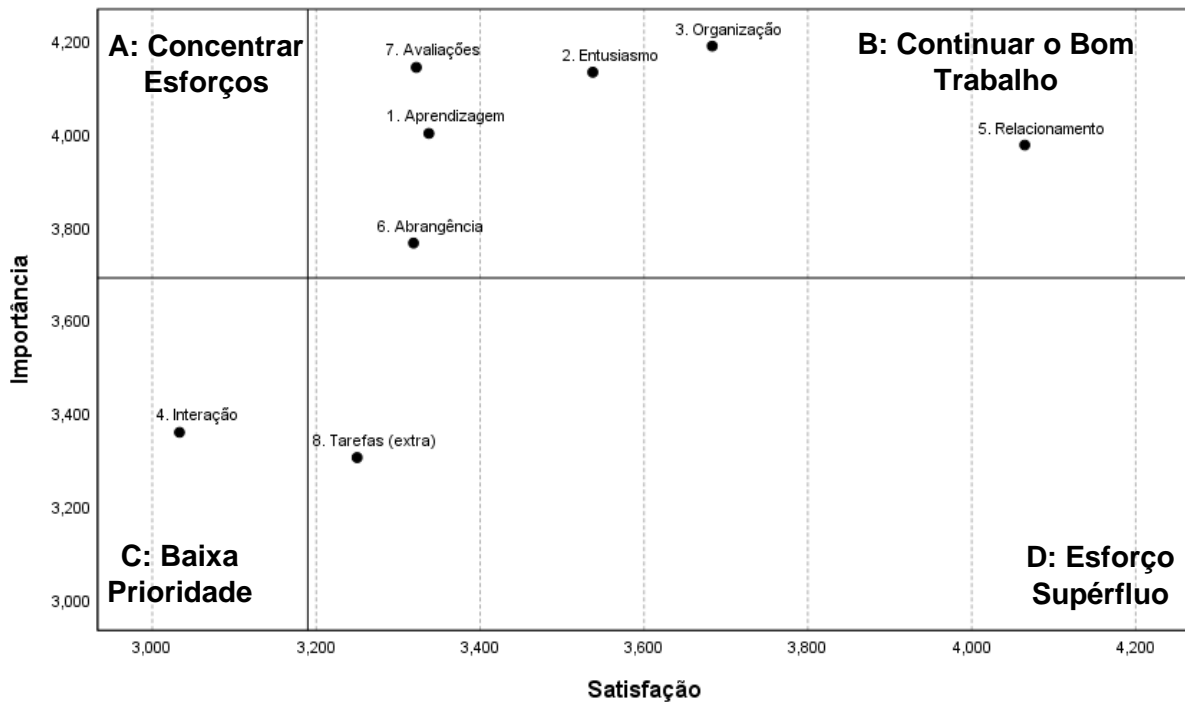


Figura 12. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão de Empresas [mediana (3,1897;3,6897)].

### 3.4.2 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública

Com o objetivo de tratar a importância que os estudantes atribuem aos diferentes atributos do ensino, bem como o grau de satisfação, mais especificamente no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública foram calculados as médias e os desvios padrão para os resultados agregados desse curso de mestrado. Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados na Tabela 9, de acordo com as médias. No que concerne à importância quase todos os atributos tiveram uma pontuação média aproximada ou maior que 4 pontos, variando entre  $3,2500 \pm 0,4519$  e  $4,1613 \pm 0,3198$ . Os quatro atributos considerados mais importantes foram: a Organização ( $4,1613 \pm 0,3198$ ), o Entusiasmo ( $4,1210 \pm 0,2877$ ), as Avaliações ( $4,0753 \pm 0,3917$ ), o Relacionamento ( $4,0000 \pm 0,3652$ ) e a Aprendizagem ( $3,9435 \pm 0,2866$ ) pois todos eles apresentam médias superiores à média global. O atributo considerado menos importante foi a Interação. Da mesma forma, estes resultados apresentam no global, valores de desvio padrão baixos. Deste modo e neste caso pode-se considerar que os valores de discrepância das respostas são baixos.

No que se refere ao grau de satisfação, também foram calculados as médias e os desvios padrão. A média dos atributos da satisfação varia entre  $2,8468 \pm 0,5191$  e  $4,0806 \pm 0,2692$  estando a média das respostas compreendida entre o 2 – Discordo e o 4 - Concordo. É possível afirmar que os valores das médias são satisfatórios no geral visto que estas são sempre maiores que o valor intermédio 3 pontos, exceto com a Interação que tem uma média inferior a 3. Estes resultados possibilitam chegar à conclusão de que de uma forma geral, os estudantes se encontram satisfeitos

com o desempenho do ensino ministrado no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública. Os atributos que registaram mais alta satisfação tendo em conta aqueles que tiveram um valor médio superior à média global foram três, sendo eles o Relacionamento (4,0806±0,2692), a Organização (3,6774±0,4193) e o Entusiasmo (3,3952±0,3277). O atributo que registou menor satisfação foi também a Interação.

Tabela 9. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Gestão Pública (n=31).

Variáveis latentes	Importância		Satisfação	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Aprendizagem	3,9435	0,2866	3,0887	0,3509
2. Entusiasmo	4,1210	0,2877	3,3952	0,3277
3. Organização	4,1613	0,3198	3,6774	0,4193
4. Interação	3,2500	0,4519	2,8468	0,5191
5. Relacionamento	4,0000	0,3652	4,0806	0,2692
6. Abrangência	3,5968	0,1789	3,2339	0,4079
7. Avaliações	4,0753	0,3917	3,3226	0,5675
8. Tarefas (extra)	3,2581	0,5143	3,2903	0,4791
<b>Média Global</b>	<b>3,8287</b>	<b>0,2400</b>	<b>3,3737</b>	<b>0,3169</b>

A Figura 13 representa a matriz IPA para os atributos da satisfação do ensino no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão Pública ministrado pelas instituições pertencentes à APNOR.

Assim, apurou-se que no ensino deste mestrado, o ensino ministrado parece demonstrar baixo desempenho apenas na Aprendizagem e por isso é necessário efetuar esforços para melhoria visto ser importante para os estudantes pois os atributos localizados no quadrante A são atributos para os quais são necessários esforços de melhoria consideráveis visto serem uma fonte de insatisfação dos estudantes, mas que estes consideram bastante importantes. Já atributos localizados no quadrante B são atributos que são considerados muito importantes para os estudantes e que têm desempenho acima da média, então o ensino proporcionado neste mestrado pode continuar a trabalhar na mesma linha em relação aos atributos que se localizam neste quadrante sendo eles Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento e também as Avaliações o que é um aspeto positivo pois metade dos atributos estão localizados neste quadrante e são atributos aos quais os estudantes dão bastante importância e que têm desempenho acima da média. Atributos localizados no quadrante C são atributos com baixa importância e baixo desempenho e o único atributo que se encaixa neste quadrante é a Interação, ou seja, não é necessário focar muito esforço neste atributo, uma vez que seu aperfeiçoamento possivelmente não aumentará muito a satisfação dos estudantes. Por fim, atributos localizados no quadrante D, são atributos para os quais bastante esforço está a ser dedicado dada a pouca importância que têm para os estudantes e aqui encontram os atributos Abrangência e Tarefas (extra), e então observa-se assim que este aspeto possui uma relevância abaixo da mediana o que mostra que estes aspetos necessitam de atenção por parte dos

professores e poderão ser empregues na sua promoção. Todavia deverá haver uma consideração equipendente para que não se esteja a desaproveitar esforços exagerados.

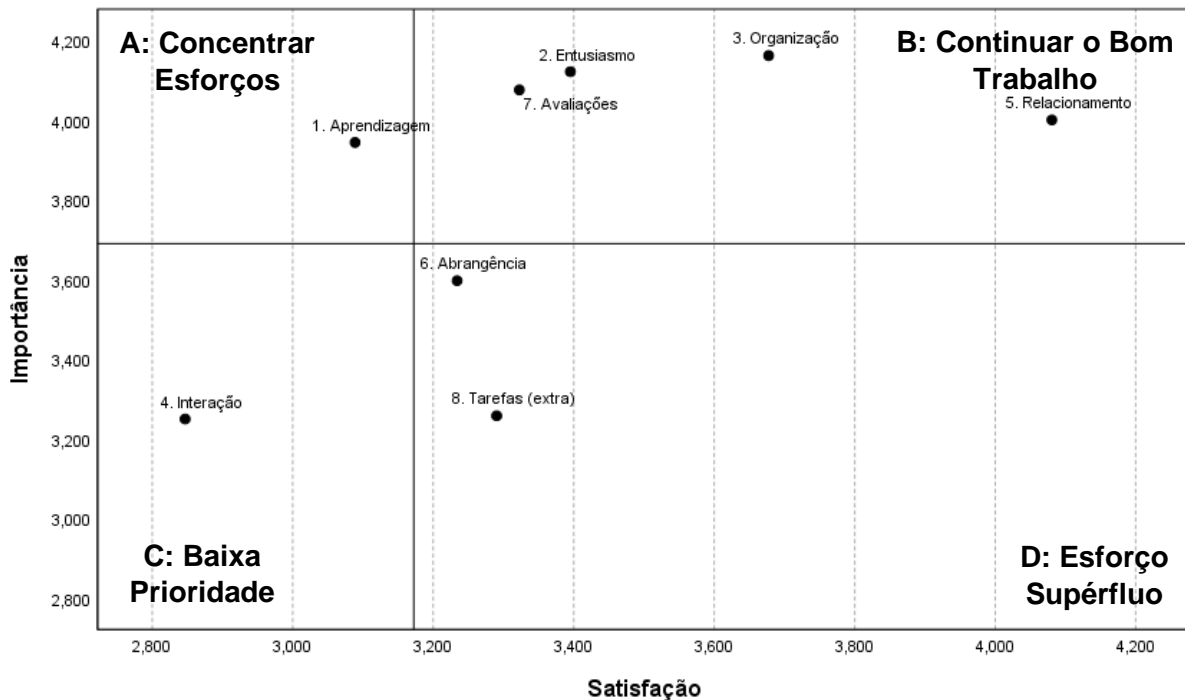


Figura 13. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão Pública [mediana (3,1724;3,6897)].

### 3.4.3 Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Unidades de Saúde

Com o objetivo de tratar a importância que os estudantes atribuem aos diferentes atributos do ensino, bem como o grau de satisfação, mais especificamente no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Unidades de Saúde foram calculados as médias e os desvios padrão para os resultados agregados desse curso de mestrado. Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados na Tabela 10, de acordo com as médias. No que concerne à importância quase todos os atributos tiveram uma pontuação média aproximada ou maior que 4 pontos, variando entre  $3,2647 \pm 0,6642$  e  $4,2353 \pm 0,4042$ . Os cinco atributos considerados mais importantes foram: a Organização e Avaliações ambas com uma média de  $4,2353 \pm 0,4042$ , o Entusiasmo ( $4,1471 \pm 0,3069$ ), a Aprendizagem ( $4,0000 \pm 0,3536$ ) e o Relacionamento ( $3,9853 \pm 0,3694$ ), pois todos eles apresentam médias superiores à média global. O atributo considerado menos importante foi as Tarefas (extra). Da mesma forma, estes resultados apresentam no global, valores de desvio padrão baixos. Deste modo e neste caso pode-se considerar que os valores de discrepância das respostas são baixos.

No que se refere ao grau de satisfação, também foram calculados as médias e os desvios padrão. A média dos atributos da satisfação varia entre  $3,0588 \pm 0,9500$  e  $4,0000 \pm 0,4051$  pontos. É possível afirmar que os valores das médias são satisfatórios no geral visto que estas são sempre maiores

que o valor intermédio 3 pontos, exceto com a Interação que tem uma média inferior a 3. Estes resultados possibilitam chegar à conclusão de que de uma forma geral, os estudantes se encontram satisfeitos com o desempenho do ensino ministrado no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Unidades de Saúde. Os atributos que registaram mais alta satisfação tendo em conta aqueles que tiveram um valor médio superior à média global foram três, sendo eles o Relacionamento ( $4,0000 \pm 0,4051$ ), a Organização ( $3,6029 \pm 0,5082$ ) e o Entusiasmo ( $3,5000 \pm 0,4921$ ), já o atributo que registou menor satisfação foi novamente a Interação.

Tabela 10. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MGO, Ramo de Unidades de Saúde (n=17).

Variáveis latentes	Importância		Satisfação	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Aprendizagem	4,0000	0,3536	3,3382	0,6184
2. Entusiasmo	4,1471	0,3069	3,5000	0,4921
3. Organização	4,2353	0,3477	3,6029	0,5082
4. Interação	3,4118	0,4995	3,0588	0,9500
5. Relacionamento	3,9853	0,3694	4,0000	0,4051
6. Abrangência	3,6912	0,3129	3,2647	0,6463
7. Avaliações	4,2353	0,4042	3,2549	0,6925
8. Tarefas (extra)	3,2647	0,6642	3,1471	0,4926
<b>Média Global</b>	<b>3,9006</b>	<b>0,2748</b>	<b>3,4178</b>	<b>0,4951</b>

A Figura 14 representa a matriz IPA para os atributos da satisfação do ensino no Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Unidades de Saúde ministrado pelas instituições pertencentes à APNOR.

Pelo apresentado na Figura 14, Atributos localizados no quadrante A são atributos para os quais são necessários esforços de melhoria consideráveis visto que são uma fonte de insatisfação dos estudantes, mas que estes consideram bastante importantes. No ensino deste mestrado, o ensino ministrado não mostra baixo desempenho em nenhum atributo que os estudantes consideram importante. Já atributos localizados no quadrante B são atributos que são considerados muito importantes para os estudantes e que têm desempenho acima da média, então o ensino proporcionado neste mestrado pode continuar a trabalhar na mesma linha em relação aos atributos que se localizam neste quadrante sendo eles a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento, a Abrangência e também as Avaliações o que é um aspeto positivo pois quase todos atributos estão localizados neste quadrante e são aspetos aos quais os estudantes dão bastante importância e que têm desempenho acima da média. Atributos localizados no quadrante C são atributos com baixa importância e baixo desempenho e os atributos que se encaixam neste quadrante são a Interação e as Tarefas (extra), ou seja, não é necessário focar muito esforço nesses atributos, uma vez que seu aperfeiçoamento possivelmente não aumentará muito a satisfação dos estudantes. Por fim, atributos localizados no quadrante D, são atributos para os quais bastante esforço está a ser dedicado dada a pouca importância que têm para os estudantes e aqui apenas

se encontra o atributo Abrangência, e então observa-se assim que este aspecto possui uma relevância abaixo da mediana o que mostra que estes aspectos necessitam de atenção por parte dos professores e poderão ser empregues na sua promoção. Todavia deverá haver uma consideração equipendente para que não se esteja a desaproveitar esforços exagerados. O atributo. Aprendizagem, este encontra-se localizado no ponto mediano o que não permite saber em que quadrante está localizado. De notar que para este curso de mestrado se obteve valores idênticos ao Mestrado em Gestão das Organizações – Ramo de Gestão de Empresas.

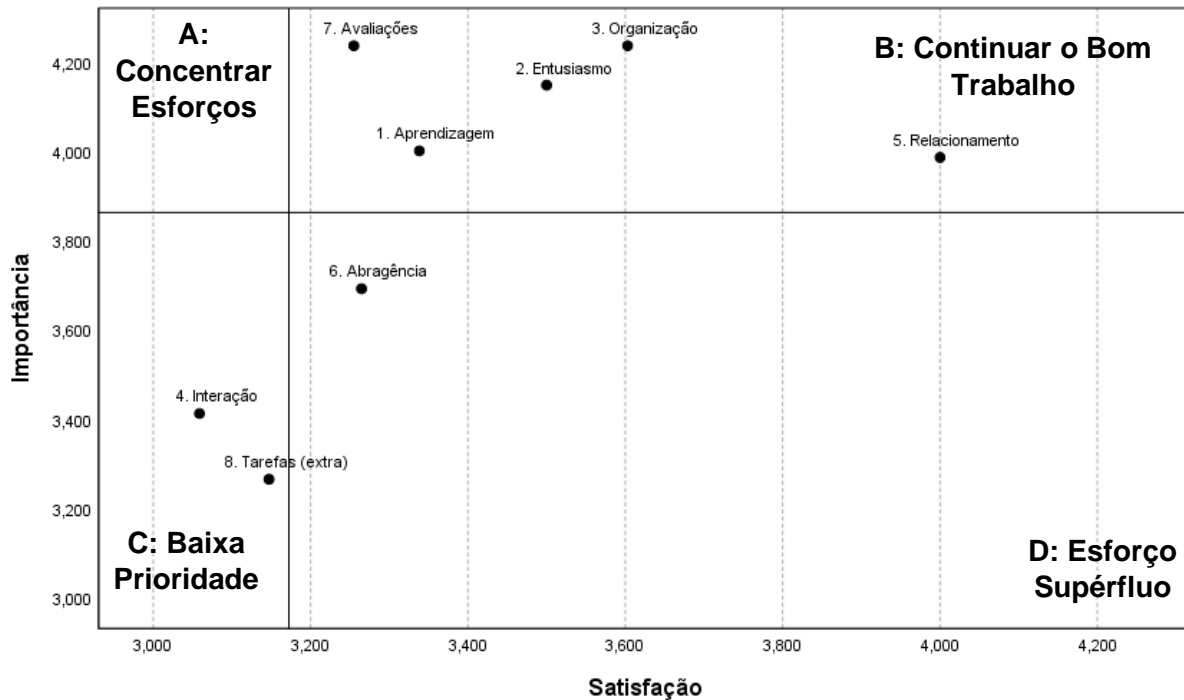


Figura 14. Matriz IPA para o MGO, Ramo de Gestão de Unidades de Saúde [mediana (3,1724;3,8621)].

### 3.4.4 Mestrado em Contabilidade e Finanças

Com o objetivo de tratar a importância que os estudantes atribuem aos diferentes atributos do ensino, bem como o grau de satisfação, mais especificamente no Mestrado em Contabilidade e Finanças e foram calculados as médias e os desvios padrão para os resultados agregados desse curso de mestrado. Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados na Tabela 11, de acordo com as médias. No que concerne à importância quase todos os atributos tiveram uma pontuação média aproximada ou maior que 4 pontos, variando entre  $3,3154 \pm 0,6991$  e  $4,2103 \pm 0,4393$ . Os cinco atributos considerados mais importantes foram: as Avaliações ( $4,2103 \pm 0,4393$ ), a Organização ( $4,1923 \pm 0,3611$ ), o Entusiasmo ( $4,1269 \pm 0,4310$ ) e o Relacionamento ( $3,9654 \pm 0,4859$ ), pois todos eles apresentam médias superiores à média global. O atributo considerado menos importante foi as Tarefas (extra). Da mesma forma, estes resultados apresentam no global, valores de desvio padrão baixos. Deste modo e neste caso pode-se considerar que os valores de discrepância das respostas são baixos.

No que se refere ao grau de satisfação, também foram calculados as médias e os desvios padrão. A média dos atributos da satisfação varia entre  $3,1923 \pm 0,8289$  e  $4,1808 \pm 0,4453$  estando a média das respostas compreendida entre 3 e 4 pontos. É possível afirmar que os valores das médias são satisfatórios no geral visto que estas são sempre maiores que o valor intermédio 3 pontos. Estes resultados possibilitam chegar à conclusão de que de uma forma geral, os estudantes se encontram satisfeitos com o desempenho do ensino ministrado no Mestrado em Contabilidade e Finanças. Os atributos que registaram mais alta satisfação tendo em conta aqueles que tiveram um valor médio superior à média global foram três, sendo eles o Relacionamento ( $4,1808 \pm 0,4453$ ) e a Organização ( $3,7538 \pm 0,4539$ ) já o atributo que registou menor satisfação foi novamente a Interação.

Tabela 11. Resultados para a Análise Importância-Desempenho para o MCF (n=65).

Variáveis latentes	Importância		Satisfação	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Aprendizagem	4,0308	0,4039	3,4346	0,6317
2. Entusiasmo	4,1269	0,4310	3,5500	0,6014
3. Organização	4,1923	0,3611	3,7538	0,4539
4. Interação	3,4846	0,6138	3,1923	0,8289
5. Relacionamento	3,9654	0,4859	4,1808	0,4453
6. Abrangência	3,6885	0,3618	3,4269	0,6023
7. Avaliações	4,2103	0,4393	3,4923	0,7025
8. Tarefas (extra)	3,3154	0,6991	3,4692	0,6607
<b>Média Global</b>	<b>3,9040</b>	<b>0,3394</b>	<b>3,5714</b>	<b>0,5234</b>

A Figura 15 representa a matriz IPA para os atributos da satisfação do ensino no Mestrado em Contabilidade e Finanças ministrado pelas instituições pertencentes à APNOR.

Atributos localizados no quadrante A são atributos para os quais são necessários esforços de melhoria consideráveis visto que são uma fonte de insatisfação dos estudantes. No ensino deste mestrado, o ensino ministrado não parece demonstrar baixo desempenho em nenhum. Já atributos localizados no quadrante B são atributos que são considerados muito importantes para os estudantes e que têm desempenho acima da média, e neste mestrado a maior parte dos atributos encontra-se localizado neste quadrante sendo eles a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento e as Avaliações, então o ensino proporcionado neste mestrado pode continuar a trabalhar na mesma linha em relação aos atributos que se localizam neste quadrante. Atributos localizados no quadrante C são atributos com baixa importância e baixo desempenho e o único atributo que se encaixa neste quadrante é a Interação, ou seja, não é necessário focar muito esforço nesses atributos, uma vez que seu aperfeiçoamento possivelmente não aumentará muito a satisfação dos estudantes. Por fim, atributos localizados no quadrante D, são atributos para os quais bastante esforço está a ser dedicado dada a pouca importância que têm para os estudantes e aqui encontram-se dois atributos, o atributo Abrangência e o atributo Tarefas (extra) e então observa-se assim que estes aspetos possuem uma relevância abaixo da mediana o que mostra que estes necessitam de atenção por parte dos professores e poderão ser empregues na sua promoção.

Todavia deverá haver uma consideração equipendente para que não se esteja a desaproveitar esforços exagerados.

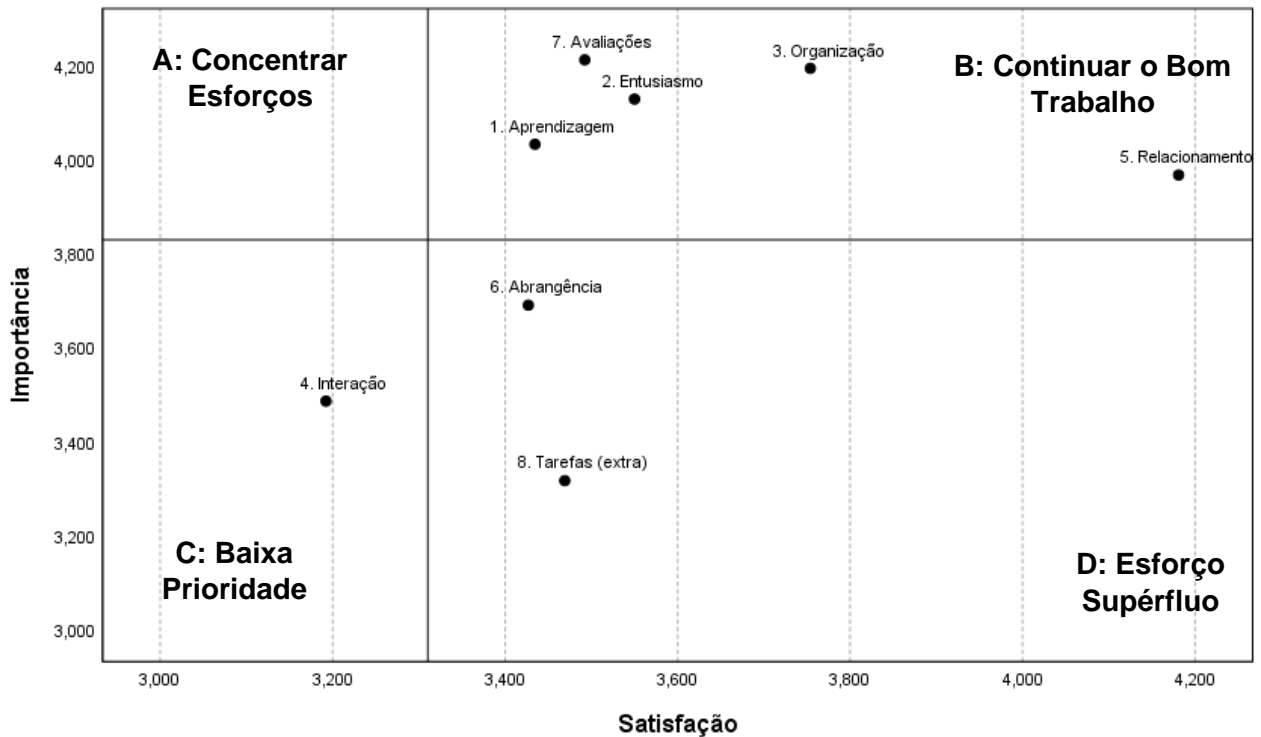


Figura 15. Matriz IPA para o MCF [mediana (3,3103;3,8276)]

### 3.4.5 Distribuição dos atributos pelos quadrantes

Na tabela seguinte vai apresentar-se o resumo descrito nos subpontos anteriores, para uma melhor interpretação das variáveis e para ajudar a delinear ações que permitam melhorar o posicionamento das variáveis em análise.

Tabela 12. Distribuição dos Atributos pelos quadrantes na matriz da IPA.

Variáveis latentes	MGO-GE	MGO-GP	MGO-GUS	MCF	GLOBAL
	Quadrante	Quadrante	Quadrante	Quadrante	Quadrante
1. Aprendizagem	B	A	B	B	<b>B</b>
2. Entusiasmo	B	B	B	B	<b>B</b>
3. Organização	B	B	B	B	<b>B</b>
4. Interação	C	C	C	C	<b>C</b>
5. Relacionamento	B	B	B	B	<b>B</b>
6. Abrangência	B	D	D	D	<b>B</b>
7. Avaliações	B	B	B	B	<b>B</b>
8. Tarefas (extra)	D	D	C	D	<b>D</b>

Como se pôde verificar na Tabela 12, a maior parte dos atributos mantêm-se sempre nos mesmos quadrantes havendo pouca variância nos restantes. Para o primeiro atributo, ou seja, Aprendizagem existe uma mudança de quadrante para o A (Concentrar Esforços) apenas no Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão Pública mantendo-se no quadrante B (Continuar o Bom Trabalho) nos restantes cursos de mestrado e mesmo no global. No segundo e terceiro atributos, ou seja, Entusiasmo e Organização, respetivamente, ambos se mantêm constantemente no quadrante B (Continuar o Bom Trabalho) para todos os cursos e conseqüentemente para o global. O mesmo acontece com o quarto atributo, ou seja, Interação, que se mantém sempre no quadrante C (Baixa Prioridade). Quanto ao quinto atributo, ou seja, Relacionamento, este mantém-se sempre no quadrante B (Continuar o Bom Trabalho). Quanto ao sexto atributo, ou seja, Abrangência, existe uma mudança de quadrante para o B (Continuar o Bom Trabalho) no Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão de Empresas mantendo-se no quadrante D (Esforço Supérfluo) nos restantes cursos de mestrado estando também no quadrante B (Continuar o Bom Trabalho) no global. No sétimo atributo, ou seja, Avaliações, este mantém-se sempre no quadrante B (Continuar o Bom Trabalho). No oitavo e último atributo, ou seja, Tarefas (extra), existe uma mudança de quadrante para o C (Baixa Prioridade) apenas no Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão de Unidades de Saúde mantendo-se no quadrante D (Esforço Supérfluo) nos restantes cursos de mestrado e mesmo no global. Em conclusão, no geral os estudantes estão satisfeitos com os cursos de mestrado e apenas será necessário melhorar o atributo Aprendizagem no Mestrado em Gestão das Organizações-Ramo de Gestão Pública visto que nos outros cursos os estudantes se encontram satisfeitos com o mesmo e para melhorar a Aprendizagem talvez se deva tornar o curso mais desafiador e estimulante através de atividades mais práticas para tornar a aprendizagem mais leve.

## **Conclusões, Limitações e Futuras Linhas de Investigação**

Os estudantes são a "razão de ser" do sistema educacional. Como tal, as suas opiniões devem ser tidas em conta para avaliar e melhorar diferentes aspetos do sistema. O feedback dos estudantes é frequentemente recolhido em instituições de ensino superior para avaliar a qualidade do ensino no final dos cursos. Porém, o uso que os docentes fazem desse feedback para implementar melhorias no ensino ainda é limitado. Se, além das opiniões a respeito do curso e atuação do docente recolhidas no final do curso, forem recolhidas também as opiniões dos estudantes quanto à importância de cada aspeto da qualidade do ensino ao iniciar o mesmo, pode ser percebido e interpretado o desempenho/satisfação em relação à importância de cada atributo. Isso permitiria ao professor descobrir os aspectos prioritários nos quais concentrar seus esforços para refinar seus métodos de ensino para uma maior satisfação do aluno e, por sua vez, o desempenho dos estudantes (Jaafar, Noor & Mohamed, 2016; Peters & Kortecamp, 2010; Sembiring, Sembiring, Tarigan & Sembiring, 2017).

Neste sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo realizar uma “análise de importância-desempenho” (IPA) tendo por base a avaliação dos estudantes sobre questões pedagógicas relacionadas com os programas de mestrado que fazem parte da rede da Associação de Politécnicos da Região Norte (APNOR). Os institutos politécnicos (IP) que integram a rede são: IP de Bragança; IP do Cávado e do Ave; IP do Porto; e, IP de Viana do Castelo. Para isso, aplicou-se um inquérito por questionário aos estudantes das quatro IES onde são ministrados os mestrados em Gestão das Organizações, em Contabilidade e Finanças e em Logística.

Através dos resultados obtidos constatou-se que a amostra foi constituída por 233 estudantes, dos quais 61,40% eram do sexo feminino e 38,60% do sexo masculino. Relativamente à idade dos estudantes inquiridos a grande maioria tem menos de 30 anos (81,12%) e frequentam o mestrado de Gestão das Organizações (72,1%) e encontram-se no 1.º ano curricular (76,39%).

Quanto às hipóteses de investigação fixadas concluiu-se que a primeira e segunda hipóteses não ficaram validadas pois não existem diferenças por mestrado nem relativamente à importância nem relativamente à satisfação. Já a terceira e quarta hipóteses foram validadas o que significa que existem diferenças por IES quer relativamente à importância quer relativamente à satisfação. O mesmo aconteceu com a quinta e sexta hipóteses o que significa que existem diferenças por género quer relativamente à importância quer relativamente à satisfação. Quanto à sétima hipótese não foi validada o que significa que não existe uma relação inversa entre a idade e a satisfação. Já a oitava hipótese foi validada o que significa que existe uma relação positiva e direta entre a satisfação e a importância. Quanto à nona e décima hipóteses não foram validadas o que significa que não existem diferenças por ano curricular nem relativamente à importância nem relativamente à satisfação.

Da investigação desenvolvida no global foi possível ficar a saber que os atributos que os estudantes consideram mais importantes são a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, as Avaliações, e os atributos com os quais os estudantes estão mais satisfeitos são o Relacionamento, a Organização e Entusiasmo, o mesmo se verificou para cada um dos mestrados ministrados individualmente. A presente investigação permitiu identificar o nível de satisfação dos estudantes dos mestrados da rede APNOR e permitiu identificar os atributos e as variáveis que os estudantes consideram mais importantes e com as quais estão mais satisfeitos. Deste modo, este trabalho de investigação contribuiu também para que se identificasse os atributos com potencial de melhoria, que no caso não se identificou nenhum atributos com essas características, contribuiu para que fossem identificados os atributos nos quais são apenas necessárias ações para segurar a situação, sendo eles a Aprendizagem, o Entusiasmo, a Organização, o Relacionamento, a Abrangência e as Avaliações, contribui também para identificar atributos com pouca importância e baixo desempenho que não precisam de grandes esforços nem ações prioritárias e no caso apenas se obteve o atributo Interação disposições que exigem atenção porque os itens mostram desempenho alto, mas foram apreciados como sendo de baixa importância indicando assim possíveis desperdícios de esforços e recursos, onde também se obteve apenas um atributo que foi as Tarefas (extra)

Relativamente às limitações do estudo são de apontar a falta de informação sobre o Mestrado em Logística que também faz parte da APNOR, o que não permitiu obter uma amostra dos estudantes

que frequentam esse curso da APNOR e outra limitação do estudo tem a ver com o facto do tamanho da amostra não ser o ideal.

Como futura linha de investigação sugere-se uma análise exploratória de *Clusters* pois assim será possível encontrar grupos de estudantes para os quais a satisfação seja percebida através de diferentes dimensões. Neste sentido seria pertinente também, como futuras linhas de investigação alargar o presente estudo aos restantes mestrados ministrados no Instituto Politécnico de Bragança e talvez alargar o estudo a outras instituições que também lecionem da mesma forma que na APNOR de modo a poder realizar-se uma análise comparativa.

## Referências Bibliográficas

- Aditomo, A., & Köhler, C. (2020). Do student ratings provide reliable and valid information about teaching quality at the school level? Evaluating measures of science teaching in PISA 2015. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09328-6>.
- Alberty, S., & Mihalik, B. J. (1989). The use of importance-performance analysis as an evaluative technique in adult education. *Evaluation Review*, 13(1), 33–44.
- Albrecht, K., & Bradford, L. (1992). *Serviços com Qualidade: A Vantagem Competitiva* (1.ª Edição). São Paulo: Makron Books.
- Alves, H. (2003). *Uma Abordagem de Marketing à Satisfação do Aluno no Ensino Superior Universitário Público: Índice, Antecedentes e Consequências*. Tese de Doutoramento em Gestão apresentada na Universidade da Beira Interior. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Amante, Maria João (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Dissertação de doutoramento (inérita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Anderson, S., Hsu, Y.-C., & Kinney, J. (2016). Using importance-performance analysis to guide instructional design of experiential learning activities. *Online Learning*, 20(4).
- APNOR (2021). Associação dos Institutos Superiores Politécnicos da Região Norte de Portugal. *On-Line* em [www.apnor.pt](http://www.apnor.pt), acedido em 7 de Junho de 2021.
- Attarian, A. (1996). Using importance-performance analysis to evaluate teaching effectiveness. Research Reports.
- Assis, R. C. C., Moura, G. L., & Alves, M. A. (2020). Satisfação dos estudantes de cursos de Gestão de uma Instituição Superior Pública. *ForScience*, 8(1), e00656-e00656.
- Barañano, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão* (1.ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Barbeira, M. (2012). *Redes Inter-Organizacionais como um Mecanismo para a Partilha do Conhecimento, Fatores Organizacionais, Influenciadores e Desempenho*. Tese Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Bateson, J., Hoffman, K. D. (2003). *Princípios de Marketing de Serviços*. 2ª Edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bergamo, F. V. M., Giuliani, A. C., Camargo, S. H. C. R. V., Zambaldi, F., & Ponchio, M. C. (2012). A lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: uma análise em Instituições de Ensino Superior. *Brazilian Business Review*, 9(2), 26-47.

- Bonito, J. e Trindade, V. (2008). An Empirical Study at Évora University about Representations of “Quality of Teaching” within an Intercultural Context, in *Educação, Temas e Problemas*, 6, pp. 113-123.
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>.
- Borman, G. D., & Kimball, S. (2005). Teacher quality and educational equality: do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *Elementary School Journal*, 106, 3–20.
- Brennan, J., & Williams, R. (2004). Collecting and using student feedbacks. A guide to good practice. *Learning and Teaching Support Network*.
- Bruton, B. T. & Crull, S. R. (1982) Causes and consequences of student evaluation of instruction. *Research in Higher Education*, 17, 195-206.
- Cadotte, E.R., Woodruff, R.B., Enkins, R. (1987). Expectations and norms in models of consumer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 24.
- Candeias, A., Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira, M., & Trindade, V. (2010). Representações dos estudantes sobre qualidade de ensino – estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 27-35.
- Cardoso, S. (2010), “Participação dos estudantes na avaliação das instituições de ensino superior portuguesas: Um contributo para a sua definição”, Gabinete de estudos e Análise da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), [http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao\\_Estudantes.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao_Estudantes.pdf) , acedido em 17 de junho de 2021.
- Carvalho, M. M. (2006). Histórico da gestão da qualidade. In Carvalho, M. M. Carvalho & E.P. Paladini (Coord.), *Gestão da qualidade: teoria e casos*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, (pp. 1-24).
- Casey, R. J., Gentile, P., & Bigger, S. W. (1997). Teaching appraisal in higher education: an Australian perspective. *Higher Education*, 34(4), 459-482. <https://doi.org/10.1023/A:1003042830109>.
- Chen, Y. C. (2018). Applying importance-performance analysis to assess student employability in Taiwan. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(1), 76-86. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2017-0118>.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004: Quality in a time of change*, 181-187. Disponível em [http://www.auqa.edu.au/files/publications/auqf2004\\_proceedings.pdf](http://www.auqa.edu.au/files/publications/auqf2004_proceedings.pdf).

- Churchill, G. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73.
- Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A., & Bonito, J. (2010). Percepção estudantil da qualidade do ensino superior público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39(12), 19-53.
- Cladera, M. (2020). An application of importance-performance analysis to students' evaluation of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09338-4>.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Dalmonech, H. A. G., Goularte, M. A., Ramos, P. F., & Monte-Mor, D. S. (2016). Fatores que influenciam a indicação de uma Instituição Pública Federal de Ensino por seus alunos através do marketing boca a boca. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 15(1), 25-39.
- Dew, J. (2009). Quality issues in higher education. *The Journal for Quality and Participation*, 32(1), 4-9.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60. <https://doi.org/10.1108/09684880710723025>.
- Encabo, H. C. (2011). Canonical correlation analysis of student perception on instructional quality and satisfaction. *JPAIR Multidisciplinary Journal*, 6(1), 16.
- Feldman, K. A. (2007) Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Orgs.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-129). New York: Springer.
- Ferrer, A. T. (2006). Evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 54-71.
- Finney, T., & Finney, R. (2010). Are students their universities' customers? an exploratory study. *Education & Training*, 52(4), 276-291. <https://doi.org/10.1108/00400911011050954>
- Flodén, J. (2017). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997>.
- Freibergová, Z. (2000). *Marketing-Oriented Management of Higher Education Institutions*. in Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice, Prague: Czech Technical University, Faculty of Mechanical Engineering.
- Gaertner, H., & Brunner, M. (2018). Once good teaching, always good teaching? The differential stability of student perceptions of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 159–182. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9277-5>.

- Garcia, M. (2008). *Autonomia universitária da qualidade do ensino universitário*. Universidade Católica Editora. Lisboa.
- Garvin, D.A. (1987) *Competing in the Eight Dimensions of Quality*. Harvard Business Review, 87, 101-109.
- Gerson, R. (1998). *Medir a qualidade e a satisfação do cliente: um guia para gerir um serviço de qualidade*. Lisboa: Monitor.
- Gomes, F. (1985). Curso de estatística experimental. São Paulo: Nobel.
- Gonçalves, J. R., Pinto, A., Batista, M. J., Pereira, A. C., & Bovi Ambrosano, G. M. (2014). Importance-performance analysis: revisiting a tool for the evaluation of clinical services. *Health, 06*(05), 285–291. <https://doi.org/10.4236/health.2014.65041>.
- Grammatikopoulos, V., Linardakis, M., Gregoriadis, A., & Oikonomidis, V. (2015). Assessing the students' evaluations of educational quality (SEEQ) questionnaire in Greek higher education. *Higher Education, 70*(3), 395–408. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9837-7>.
- Grönroos, C. (2003). *Marketing: gerenciamento e serviços*. Rio de Janeiro: Campus.
- GUNI - Global University Network for Innovation (2009). Interview to Ligia Deca, Chairperson of the European Students' Union (ESU). Acedido em 29 de junho 2021, em: <http://www.guni-rmies.net/interviews/detail.php?id=1489>.
- Gursoy, D., & Umbreit, W. T. (2005). Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: what factors are important? *Journal of Hospitality and Tourism Research, 29*(1), 91-109. <https://doi.org/10.1177/1096348004268197>.
- Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the european higher education area. *European Journal of Education, 43*(4), 443-455.
- Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 21*(1), 26-33. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1227388>.
- Harvey, J., & Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management, 10*(4), 26-32.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huete, L. M. (1998). Serviços e Lucro. Lisboa: Edições AESE. Instituto Português da Qualidade *Vocabulário da Qualidade: Termos e Definições*. 2<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- Jaafar, N. A. N., Noor, Z. M., & Mohamed, M. (2016). Student ratings of teaching effectiveness: an importance - performance analysis (IPA). *Journal of Educational and Social Research, 6*(3), 33-44.

- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66-82. <https://doi.org/10.1108/09684880510578669>.
- Juran, J. M. (1992). *Controlo de Qualidade – Handbook: Conceitos, Políticas e Filosofias da Qualidade*. Vol I. São Paulo: McGraw Hill
- Kanchana, R., & Triwanapong, S. (2011). Identifying the key quality improvement of undergraduate engineering education - using importance-performance analysis. In *The 9th International and National Conference on Engineering Education (INCEE9)*. Thailand.
- Keong, W. E. Y. (2017). Importance-performance analysis of e-learning technologies in Malaysian higher education. In *Proceedings - 2017 International Symposium on Educational Technology, ISET 2017* (pp.24–28). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.14>.
- Kotler, P., & Keller, K. (2005). *Administração de Marketing* (12.ª Edição). São Paulo: Prentice Hall.
- Lei nº 38/2007, de 16 de agosto. Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior.
- Lei nº 62/2007, de 10 de setembro. Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior.
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., & Menezes, I. (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students' evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843-864
- Lynch, J., Carver, R., & Virgo, J. (1996). Quadrant Analysis as a strategic planning technique in curriculum development and program marketing. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 7, n.º 2, pp. 17-32.
- Magalhães, M. (2015). *Reputação corporativa em rede: o caso APNOR*. Tese Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12653/1/Marta%20Filipa%20Fernandes%20Magalh%c3%a3es.pdf>, acedido em 05 de junho de 2021
- Mainardes, E. W. & Domingues, J. M. (2009). Satisfação de estudantes formandos em administração de Joinville/Sc com o seu curso : Estudo multicaso em instituições de ensino superior privadas. *Revista de Gestão e Planeamento*, 10(2). Salvador: Universidade Regional de Blumenau.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada* (3.ª Edição). Porto Alegre: Bookman.
- Matzler, K., Sauerwein, E., & Heischmidt, K. (2003). Importance-performance analysis revisited: the role of the factor structure of customer satisfaction. *The Service Industries Journal*, Vol. 23, n.º 2, pp. 112-129.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 7ª edição. ReportNumber, Lda.

- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79. <https://doi.org/10.2307/1250495>.
- Martins, M. J. D., Oliveira, T. & Bonito, J. (2009). Concepções sobre qualidade de ensino por parte de professores e estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre, in *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5042-5057) Braga: Universidade do Minho.
- Marsh, H. W. (2007) Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness, in R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 319-383). Springer.
- Masteralexis, L., Barr, C., & Hums, M. (2009). *Principles and practice of sport management* (3rd ed.). Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- McKillip, J. (2001). Case studies in job analysis and training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 283–289. <https://doi.org/10.1111/1468-2419.00140>.
- McLeay, F., Robson, A., & Yusoff, M. (2017). New applications for importance-performance analysis (IPA) in higher education. *Journal of Management Development*, 36, 780-800. <https://doi.org/10.1108/jmd-10-2016-0187>
- Morais, N., Almeida, L., e Montenegro, I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior, in *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 73-86.
- Morales, J. V., Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptacion de la Escala de Satisfaccion Academica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Psicologia Educativa*, 24(2), 99-106.
- Mourkani, G. S., & Shohoodi, M. (2013). Quality assurance in higher education: combining internal evaluation and importance-performance analysis models. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(5), 643–651. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.15.5.217>.
- Nale, R. D., Rauch, D. A., Wathen, S. A., & Barr, P. B. (2000). An exploratory look at the use of importance-performance analysis as a curricular assessment tool in a school of business. *Journal of Workplace Learning*, 12(4), 139-145. <https://doi.org/10.1108/13665620010332048>.
- Nascimento, J. C., Bernardes, J. R., Sousa, W. D., & Lourenço, R. L. (2016). Avaliação institucional: aplicação da Teoria da Resposta ao Item para avaliação discente em Ciências Contábeis. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 8(2), 122-148.
- Oliver, R.L. (1997). *Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer*. Boston: McGraw-Hill.
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52.

- Ottewill, R. & MacFarlane, B. (2004). «Quality and the Scholarship of Teaching: Learning from Subject Review», in *Quality in Higher Education*, 10(3), 231-241.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8, pp. 399-411.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5.ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, A. R. (2004). *Qualidade – Sistemas de gestão da qualidade* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Pires, A. & Santos A. P. (1999). *Satisfação dos clientes: um objetivo estratégico de gestão*. Texto Editora: Lisboa
- Peters, T. (1987). *Thriving on chaos: Handbook for a management revolution*. New York: Harper.
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(1).
- Rebelo, H., Martins, L., & Bonito, J. (2010). “Da qualidade da educação à satisfação dos estudantes: um estudo longitudinal a três dimensões. in *Congreso Iberoamericano de Educación: metas 2021, Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas*, República da Argentina: Buenos Aires.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada* (2.ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>.
- Riviezzo, A., de Nisco, A., & Rosaria Napolitano, M. (2009). Importance-performance analysis as a tool in evaluating town centre management effectiveness. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 37(9), 748-764. <https://doi.org/10.1108/09590550910975808>.
- Romainville, M. (1999) Quality evaluation of teaching in higher education. *Higher Education in Europe*, 24(3), (415-424)
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM Excellence Model, in *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, (pp. 181-208). Dordrecht: Springer.
- Santos, M. R., Goulart, A. L., Miyoshi, M. H., & Santos, A. M. N. (2014). A importância de um questionário de avaliação de unidade curricular. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(2), 190-197.
- Santos, S. (2011), “Participação dos estudantes nas comissões de avaliação externa - exercício experimental”, Gabinete de estudos e Análise da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES),

- [http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao\\_Estudantes\\_CAES\\_Exercicio\\_Experimental.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao_Estudantes_CAES_Exercicio_Experimental.pdf), acessado em 28 de julho de 2021
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes de Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schwartzman, R. (1995). Are students customers? the metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 116(2), 215-222.
- Sembiring, P., Sembiring, S., Tarigan, G., & Sembiring, O. (2017). Analysis of student satisfaction in the process of teaching and learning using importance performance analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 930(1), 012039. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/930/1/012039>.
- Severgnini, E., Galdamez, E. V. C., & Moraes, R. O. (2018). Satisfação e Contribuição dos Stakeholders a partir do Modelo Performance Prism. *Brazilian Business Review*, 15(2), 120-134.
- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on Life After George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.
- Silva, F., & Fernandes, P. (2010). Using importance-performance analysis in evaluating institutions of higher education: a case study. *ICEMT 2010–2010 International Conference on Education and Management Technology, Proceedings*, 121-123. <https://doi.org/10.1109/ICEMT.2010.5657689>.
- Silva, F., & Fernandes, P. O. (2011). Importance-performance analysis as a tool in evaluating higher education service quality: the empirical results of ESTiG (IPB), in *The 17th International Business Information Management Association Conference* (pp. 306-315). University of Pavia, Milan, Italy.
- Sirvanci, M. (1996). Are Students the True Customers of Higher Education? *Quality Progress* 29(10), 99-102.
- Siniscalchi, J., Beale, E., & Fortuna, A. (2008). Using importance-performance analysis to evaluate training. *Performance Improvement*, 47(10), 30-35
- Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1).
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>

- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all!. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28. <https://doi.org/10.1108/09513540710716795>.
- Su, C.-S. (2013). An importance-performance analysis of dining attributes: a comparison of individual and packaged tourists in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 18(6), 573-597. <https://doi.org/10.1080/10941665.2012.695281>.
- Su, F., & Wood, M. (2012). What makes a good university lecturer? Students' perceptions of teaching excellence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 142-155. <https://doi.org/10.1108/17581181211273110>.
- Sumaedi, S., Bakti, I., & Metasari, N. (2011). The effect of students' perceived service quality and perceived price on student satisfaction. *Management Science and Engineering*, 5(1), 88-97.
- Tóth, Z. E., Jónàs, T., Bérces, R., & Bedzsula, B. (2013). Course evaluation by importance-performance analysis and improving actions at the Budapest University of Technology and Economics. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 5(1), 66-85. <https://doi.org/10.1108/17566691311316257>.
- Torres, M. (2004). *Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Desing e Marketing apresentada na Universidade do Minho. Guimarães: Universidade do Minho.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112. <https://doi.org/10.1108/09684880710723052>.
- Vieira, K. M., Milach, F. T., & Huppel, D. (2008). Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, 19(48), 65-76.
- Wachtel, H. K. (1998) Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.
- Wang, R., & Tseng, M.-L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 25, 438-446. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.02.055>.
- Westerheijden, D. F. (1997). Using Quality Measures to Transform Learning. Book review: *Transforming Higher Education*, by Lee Harvey and Peter Knight (ISBN 0-335-19589X). *Planning for higher education*, (25), 57-58.
- Yu, Y. T., & Ming, S. H. (2012). Analysis of the efficiency of teaching methods: using the variance-based method as an example. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 99-104.

- Yusoff, M. (2012). *Evaluating business student satisfaction in the Malaysian private educational environment*. Doctoral thesis, Northumbria University. This version was downloaded from Northumbria. Research Link: <http://nrl.northumbria.ac.uk/7991/>.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55–76. <https://doi.org/10.1080/13562510601102131>.
- Zeithaml, V. A. & Bitner, M. (2000). *Services Marketing – Integrating Customer*. Boston: Editora Irwing
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. New York: Free Press.

## **Anexos**

### **Anexo A - Questionário aplicado**

# Questionário sobre a satisfação com o ensino dos mestrados ministrados pelas Instituições que integram a APNOR

Exmo.(a) Estudante,

No âmbito da preparação da Dissertação de Mestrado, cujo objetivo é analisar a perceção dos estudantes quanto à importância e à satisfação com o ensino dos mestrados ministrados pelas Instituições que integram a APNOR, venho solicitar a Vossa generosa colaboração no preenchimento do presente questionário.

Para dar o seu contributo e partilhar a sua experiência como estudante de um curso de mestrado APNOR através deste questionário precisa de ter mais de 18 anos. O preenchimento do mesmo não ocupará mais do que 10 minutos do seu tempo. A sua participação é voluntária e a não participação não lhe trará qualquer prejuízo. A sua recolha é anónima, tendo o direito de poder desistir a qualquer momento da iniciativa. Qualquer questão pode contactar a autora do estudo através do email:

[a34524@alunos.ipb.pt](mailto:a34524@alunos.ipb.pt)

Agradeço a sua participação!

Com os melhores cumprimentos,

Alice Jacoto.

---

## \*Obrigatório

### 1. Consentimento Informado: \*

Ao responder "Sim" abaixo, indica que tem 18 anos de idade ou mais, aceita participar neste estudo confirmando que foi esclarecido(a) sobre as condições do mesmo e que não tem dúvidas. Para parar, basta fechar a janela do navegador. A recolha de dados seguirá a legislação europeia atual e será utilizada, exclusivamente, no contexto e para os fins acima descritos, de forma explícita e legítima. Os dados recolhidos serão utilizados de forma compatível com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Não haverá qualquer divulgação ou comunicação de resultados individuais.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

### Caracterização do Estudante

## 2. 1. Género: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro com que se identifique

## 3. 2. Idade: \*

---

## 4. 3. Distrito de Origem: \*

---

## 5. 4. Qual o Instituto Politécnico que frequenta? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico do Porto
- Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo

## 6. 5. Qual o Curso de Mestrado que frequenta? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Mestrado em Gestão das Organizações - Ramo de Gestão de Empresas
- Mestrado em Gestão das Organizações - Ramo de Gestão Pública
- Mestrado em Gestão das Organizações - Ramo de Gestão de Unidades de Saúde
- Mestrado em Contabilidade e Finanças
- Mestrado em Logística

## 7. 6. Ano que frequenta: \*

Marcar apenas uma oval.

1.º ano

2.º ano

Importância

Por favor, indique em que medida considera importante o Curso de Mestrado, que frequenta, conter as seguintes características, assinalando a opção que melhor traduz a sua opinião.

Utilize uma escala de 1 a 5 em que: 1 é Nada Importante e 5 é Extremamente Importante.

## 8. 1. Aprendizagem \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Curso intelectualmente desafiador e estimulante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender algo que considero ser útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu interesse na área de estudo aumentar em consequência do curso que frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender e compreender o material didático do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 9. 2. Entusiasmo \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Os professores sentem-se motivados para lecionar unidades curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores sentem-se dinâmicos e ativos ao longo da leção de unidades curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores aprimoram as apresentações com o uso de humor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estilo de apresentação dos professores manter o meu interesse durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 10. 3. Organização \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Esclarecimentos dos professores serem claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais das unidades curriculares estejam bem preparados e devidamente explicados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos propostos, para cada unidade curricular, estejam de acordo com o que está a ser ensinado, para que eu possa saber em que etapa está.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores darem aulas que facilitem fazer anotações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 11. 4. Interação \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Os estudantes serem encorajados a participar nas discussões em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem convidados a partilhar as suas ideias e conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem encorajados a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 12. 5. Relacionamento \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Os professores serem amigáveis com cada estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores terem um interesse verdadeiro para com cada estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores serem acessíveis para os estudantes no horário de atendimento ou depois das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 13. 6. Abrangência \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
Os professores compararem as implicações das várias teorias lecionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores apresentarem a origem das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores apresentarem pontos de vista diferentes dos seus quando apropriado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores discutirem adequadamente os desenvolvimentos da área de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 14. 7. Avaliações \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
O feedback sobre os exames/materiais avaliados é valioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação serem justos e apropriados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 15. 8. Tarefas (extra) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada Importante	2. Pouco Importante	3. Indiferente	4. Muito Importante	5. Extremamente Importante
As leituras/textos pedidos serem valiosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras, trabalhos de casa, laboratórios contribuirão para a apreciação e compreensão do assunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Desempenho

Por favor, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, relativamente à satisfação com o ensino do mestrado que frequenta, assinalando a resposta que melhor traduz a sua opinião. Utilize uma escala de 1 a 5 em que: 1 é Discordo Totalmente e 5 é Concordo Totalmente.

## 16. 1. Aprendizagem \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Curso intelectualmente desafiador e estimulante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender algo que considero ser útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu interesse na área de estudo aumentar em consequência do curso que frequentar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender e compreender o material didático do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 17. 2. Entusiasmo \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Os professores sentem-se motivados para lecionar unidades curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores sentem-se dinâmicos e ativos ao longo da leção de unidades curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores aprimoram as apresentações com o uso de humor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O estilo de apresentação dos professores manter o meu interesse durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 18. 3. Organização \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Esclarecimentos dos professores serem claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais das unidades curriculares estejam bem preparados e devidamente explicados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos propostos, para cada unidade curricular, estejam de acordo com o que está a ser ensinado, para que eu possa saber em que etapa está.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores darem aulas que facilitem fazer anotações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 19. 4. Interação \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Os estudantes serem encorajados a participar nas discussões em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem convidados a partilhar as suas ideias e conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem encorajados a fazer perguntas e ser-lhes dada uma resposta objetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os estudantes serem encorajados a expressar as suas próprias ideias e/ou questionar os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 20. 5. Relacionamento \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Os professores serem amigáveis com cada estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores fazerem os estudantes sentirem-se bem-vindos quando procuram ajuda na/ou fora da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores terem um interesse verdadeiro para com cada estudante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores serem acessíveis para os estudantes no horário de atendimento ou depois das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 21. 6. Abrangência \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
Os professores compararem as implicações das várias teorias lecionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores apresentarem a origem das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores apresentarem pontos de vista diferentes dos seus quando apropriado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores discutirem adequadamente os desenvolvimentos da área de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 22. 7. Avaliações \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
O feedback sobre os exames/materiais avaliados é valioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação serem justos e apropriados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os exames/materiais avaliados nas unidades curriculares estarem de acordo com o que os professores também enfatizam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 23. 8. Tarefas (extra) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Discordo/Nem Concordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
As leituras/textos pedidos serem valiosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras, trabalhos de casa, laboratórios contribuírem para a apreciação e compreensão do assunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigada pela colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários