



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do

Norte

Brasil

Chaleta, Maria Elisa

Experiência no curso contributo para a qualidade do ensino superior

Revista Educação em Questão, vol. 48, núm. 34, enero-abril, 2014, pp. 65-85

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959983004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Experiência no curso – contributo para a qualidade do ensino superior

Maria Elisa Chaleta
Universidade de Évora

Resumo

A investigação no âmbito do ensino superior estabeleceu forte relação entre a forma como os estudantes aprendem e a percepção que têm sobre os contextos em que essa aprendizagem ocorre. Neste estudo avalia-se a experiência no curso de estudantes do ensino superior em aspectos como Bom Ensino, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas. Participaram 872 alunos de 1º e 3º ano de cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia de três instituições de ensino superior. Os resultados mostram que, na maioria dos cursos, os estudantes consideram existir bom ensino, que a avaliação não é a mais adequada, que a carga de trabalho é adequada e que este proporciona o desenvolvimento de competências genéricas. Uma significativa maioria indica estar satisfeita com a qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Experiência no curso. Qualidade da aprendizagem e do ensino. Ensino superior.

65

Course experience – contribution to the quality of higher education

Abstract

This research in the field of higher education established strong relationship between how students learn and their perception about the contexts in which this learning takes place. In this study, we aimed to evaluate the experience in the course of higher education students. Evaluates aspects such as Good Teaching, Appropriate Assessment, Appropriate Workload and Generic Skills. 872 students of 1st and 3rd year undergraduate courses in Social Sciences and Science and Technology of three institutions of higher education attended. The results indicate that, in most courses, students feel that there is good teaching, the assessment is not the most appropriate, the workload is adequate and that provides the development of generic skills. A significant majority indicated of being satisfied with the quality of the courses.

Keywords: Course Experience. Quality of learning and teaching. Higher education.

Experiencia del curso – contribución a la calidad de la educación superior

Resumo

A investigação no âmbito do ensino superior estabeleceu forte relação entre a forma como os estudantes aprendem e a percepção que têm sobre os contextos em que essa aprendizagem ocorre. Neste estudo avalia-se a experiência no curso de estudantes do ensino superior em aspectos como Bom Ensino, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas. Participaram 872 alunos de 1º e 3º ano de cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia de três instituições de ensino superior. Os resultados mostram que, na maioria dos cursos, os estudantes consideram existir bom ensino, que a avaliação não é a mais apropriada, que a carga de trabalho é adequada e que este proporciona o desenvolvimento de competências genéricas. Uma significativa maioria indica estar satisfeita com a qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Experiência no curso. Qualidade da aprendizagem e do ensino. Ensino superior.

66

1. Introdução

A implementação do Processo de Bolonha, nos países europeus, encerrava um conjunto de pressupostos que incidiam, particularmente, na mudança de paradigma aonível do processo de ensino/aprendizagem (sendo a tônica colocada na aprendizagem autônoma dos estudantes), a adopção de ECTS (*European Credit Transfer System*), a oferta de mais unidades curriculares optativas para currículos mais diversificados considerando as necessidades do mercado de trabalho, a redução dos cursos de primeiro ciclo para três anos e de segundo ciclo (mestrado) para dois, o que permitiria a equiparação e comparabilidade da formação em termos europeus e facilitaria a mobilidade de docentes e discentes. Apesar da etaparelativa à reestruturação curricular em Portugal ter sido concluída em 2010 verifica-se, passados quatro anos, que as questões relativas ao ensino e à aprendizagem ainda não foram suficientemente equacionadas e que as implicações pedagógicas expressas no modelo de Bolonha, apesar de muito referidas, estão longe de ser consideradas, avaliadas ou implementadas. Podemos mesmo dizer que,

em muitos casos, essa revisão curricular muito pressionada pelo tempo político não passou de uma operação de cosmética com objectivos econômicos associados e que está longe das mudanças profundas que se esperavam em várias dimensões. Sendo o ensino superior um contexto complexo e multidimensional, a nossa opção recaiu no estudo de uma das suas componentes que consideramos assumir particular relevância: a qualidade da aprendizagem dos estudantes compreendida a partir da sua própria perspectiva (perspectiva fenomenográfica).

A investigação sobre a aprendizagem dos estudantes no ensino superior inicia-se com Marton e Säljo (1976; 1976a) na Suécia a partir de estudos qualitativos. Parte de conceitos relacionados com a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa propostos por Ausubel (1968) e Bloom (1972) e pelo modelo dos níveis de processamento superficial (centrados em processos de simples memorização) e profundos (centrados em processos de compreensão) operacionalizados na mesma altura por Craig e Lockart (1972). O resultado destes estudos estabelece uma estreita relação entre o processo de ensino, a avaliação e o tipo de abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes. Estudos posteriores (NEWBLE; JAEGER, 1983; THOMAS; BAIN, 1984) confirmam os resultados iniciais verificando que o comportamento dos alunos dependia, em grande medida, do tipo de avaliação prevista nos currículos acadêmicos e em particular da tipologia das provas de avaliação (mais direcionadas para reprodução de informação ou para processos comprehensivos).

Nas últimas quatro décadas realizaram-se numerosos estudos com base nos autorrelatos dos estudantes que ressaltou uma forte relação entre as abordagens à aprendizagem e a percepção dos estudantes sobre o contexto em que esta decorria. A percepção do contexto de aprendizagem surge em estudos recentes como experiência no curso e reporta-se a aspectos relacionados com o bom ensino, metas claras, carga de trabalho, avaliação adequada e competências genéricas (actualmente designadas de *soft skills*) desenvolvidas pelos estudantes no curso.

Um dos objectivos das pesquisas realizadas neste modelo (modelo SAL – *Students Approaches to Learning*), inicialmente de cariz predominantemente qualitativo, consistia na elaboração de instrumentos que avaliassem os construtos identificados. As abordagens à aprendizagem apresentavam forte relevância para a compreensão da forma como os estudantes acediam ao

conhecimento no ensino superior e para a definição de processos de aprendizagem de elevada qualidade (ENTWISTLE, 2009; CHALETA; ENTWISTLE, 2011). A relação que esses estudos estabeleceram com a percepção dos estudantes sobre o seu contexto de aprendizagem levou à construção do CPQ – *Questionário de Percepção do Curso* (RAMSDEN; ENTWISTLE, 1981; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983) que se configurou como a primeira versão de um instrumento que se foi desenvolvendo ao longo do tempo e que, actualmente, adopta a denominação de CEQ – *Questionário de Experiência do Curso* (RAMSDEN, 1994; 2005; 2006). Das três versões existentes do instrumento (CEQ25, CEQ30 e CEQ36 em função do número de itens que integra cada versão) optamos pela adaptação do CEQ25 (CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO; LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS, 2012) por ser a mais utilizada recentemente em particular no Japão e na Austrália. Na Universidade de Sydney, os resultados do CEQ25 têm implicações aonível do financiamento das faculdades, na avaliação do desempenho (competitivo) em termos de ensino aonível do corpo docente em termos globais (nunca em termos de avaliação individual do desempenho do docente) podendo, inclusivamente, determinar mudanças nas directrizes das faculdades. Os resultados (divulgados publicamente) podem determinar a reorganização do corpo docente em função da definição de grandes projectos estratégicos, a definição de políticas educativas alternativas e mudanças aonível das práticas tendo sempre como objectivo último melhorar a experiência do aluno no curso (GINNS; PROSSER; BARRIE, 2007). Recentemente, o CEQ25 tem sido utilizado como benchmark da Universidade de Sydney para comparar resultados de estudantes que frequentaram universidades de Queensland, Monash e Oxford no sentido de identificarem as melhores práticas ao nível do ensino/aprendizagem. Mesmo as universidades que privilegiam a aprendizagem numa perspectiva de pesquisa intensiva estão a adoptar o instrumento com o objectivo final de melhorar a experiência do aluno na instituição dado que o CEQ25 se revelou como um indicador de desempenho apropriado para toda a gama de universidades (PROSSER; BARRIE, 2003).

O CEQ 25 integra 24 itens que se distribuem por cinco factores (Bom Ensino, Metas Claras, Avaliação Apropriada, Carga de Trabalho Apropriada e Competências Genéricas) e um item que avalia a satisfação com a qualidade do curso em geral (LEUNG; GINNS; KEMBER, 2008).

Em relação ao bom ensino um dos aspectos mais relevantes diz respeito à experiência do professor que constitui um dos factores-chave para a qualidade do ensino e da aprendizagem (MINTON, 1991). Para Ramsden (1994), não existem receitas certas nem técnicas infalíveis para o bom ensino e a eficácia educacional depende essencialmente do profissionalismo, da experiência e do compromisso dos agentes envolvidos no processo. Neste sentido, apresenta três áreas-chave para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nas instituições de ensino superior, designadamente: i) a experiência dos professores ii) a liderança académica forte, motivada e de excelência; iii) os métodos de avaliação adequados à realidade envolvente.

Ramsden (1994) refere que os professores mais novos e menos experientes tentam adaptar-se ao contexto existente e, muitas vezes, consideram o ensino essencialmente como forma de transmissão eficiente de conhecimento sem perceberem as implicações que essa concepção reprodutiva tem para a aprendizagem dos estudantes. Por seu turno, os professores especialistas e mais experientes consideram o ensino como uma forma de interagir com os alunos e monitorizar a sua aprendizagem. Essa visão também pode envolver alguma apresentação de informação mas a principal intenção é que, no ambiente educacional, seja explícito o que se espera dos alunos. Assim, focaliza a sua atenção nos acontecimentos que ocorrem na sala de aula compreendendo o valor da reflexão sobre a prática como uma forma de adaptação e melhoria.

Para que haja qualidade de aprendizagem nas instituições, é necessário reconhecer e premiar o bom ensino, proporcionar um bom ambiente e uma liderança de excelência de modo a que os professores se sintam capacitados para responder às necessidades dos alunos. A liderança constitui-se como uma variável crucial para determinar a satisfação e o sucesso, criando as condições para que os alunos aprendam num ambiente onde possam assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e uma envolvência de respeito e de cooperação (DISETH; PALLESEN; BRUNBORG; LARSEN, 2009). Fundamental, também, a criação de equipes de docentes que se norteiem por objectivos comuns e a monitorização contínua dos efeitos do ensino (RAMSDEN, 2006). É também fundamental estabelecer metas claras que permitam aos estudantes saber o que se espera deles e cargas de trabalho adequadas pois a investigação já provou que fortes cargas de trabalho determinam que os estudantes utilizem abordagens mais superficiais no seu processo de estudo e

de aprendizagem (BLAND; RUFFIN, 1992; ENTWISTLE, 2009; RAMSDEN, 2004; 2006).

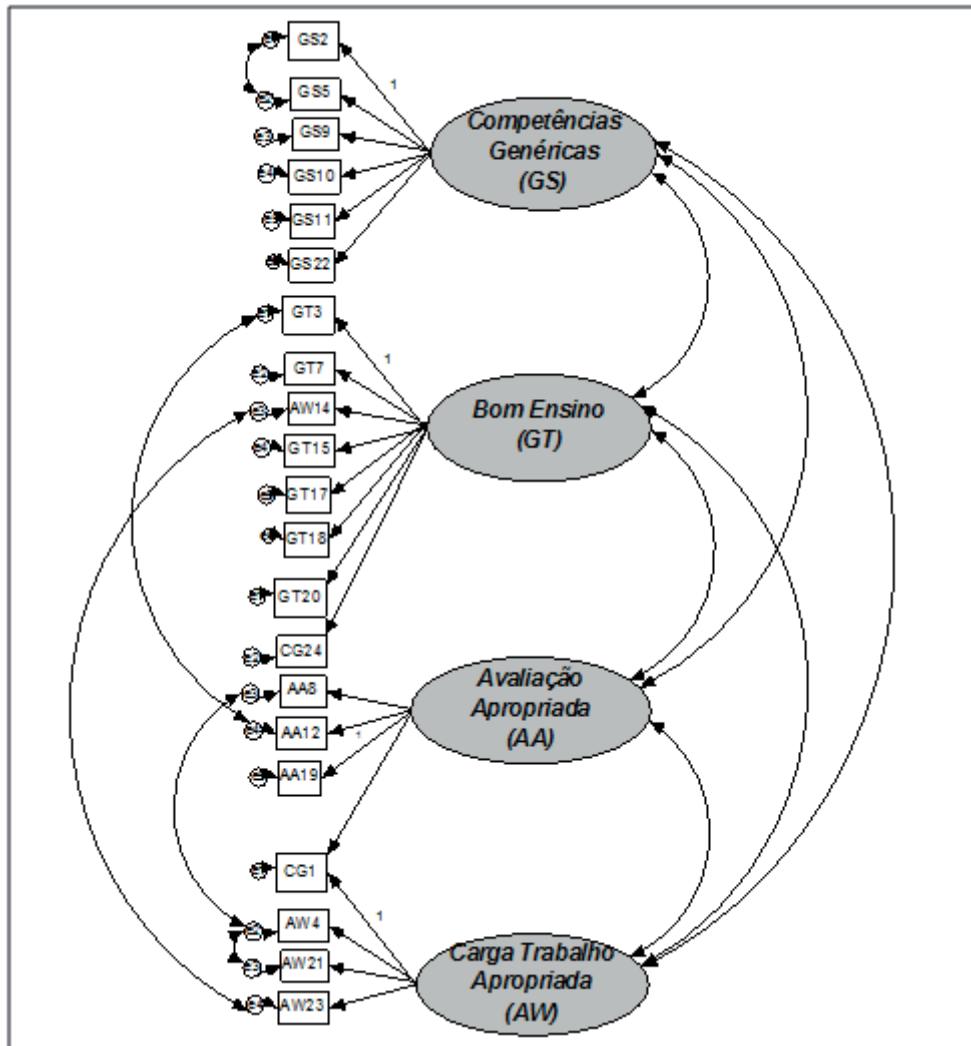
Um outro factor relevante diz respeito à avaliação da aprendizagem. A avaliação fornece indicações sobre o tipo de aprendizagem e, consequentemente, sobre o ensino necessário para obter a qualidade desejada e percebida. Assim, o processo de avaliação do ensino, identificando os pontos fortes e os pontos fracos, bem como o processo de avaliação de cursos e das instituições, através de indicadores quantitativos de eficácia (tais como os resultados obtidos a partir do CEQ e outros instrumentos) podem contribuir para a melhoria contínua da qualidade do processo ensino e de aprendizagem pois permite a introdução de novas ideias, de melhores práticas e a remoção dos obstáculos que vão surgindo (RAMSDEN, 1994; 2006).

Na adaptação para a população portuguesa (CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO; LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS, 2012), a solução final do instrumento que passamos a designar de CEQ-P ficou constituída por 23 itens e quatro factores como se pode ver na Figura 1.

Retirando o item que avalia a satisfação dos estudantes com o curso que frequentam (item 25 no questionário original), a estrutura testada de 22 itens agrupa-se em quatro factores: Bom Ensino (GT), com 8 itens, Competências Genéricas (GS), com 6 itens, Avaliação Apropriada (AA), com 4 itens e Carga de Trabalho Apropriada (AW) também com 4 itens.

Figura 1

Representação Gráfica do Modelo Conceptual Teórico Final para CEQP

[$\chi^2(176)=593.50$, $p<0.001$; AGFI= 0.92; CFI=0.902;
RMSEA=0.052; GFI=0.938]]

O factor de Metas e Padrões Claros presente na estrutura original do instrumento não se identifica neste estudo, obtendo-se uma estrutura similar à encontrada por Fryer, Ginns, Wlaker e Nakao (2011) na adaptação do instrumento para o contexto japonês.

Método

Quatro anos após a adaptação curricular dos cursos segundo as direc-
tivas de Bolonha (todos os estudantes se encontram a frequentar os cursos neste
modelo) e levando em conta a importância da percepção dos estudantes sobre
o contexto educacional para a qualidade da aprendizagem, constituiu objectivo
central deste estudo compreender como os estudantes que frequentam o 1º e o
3º ano de cursos de Licenciatura de Ciências e Tecnologia e Ciências Sociais
de três instituições de ensino superior portuguesas percepcionam o curso que
frequentam e qual o seu nível de satisfação nesses cursos.

De modo específico, pretendemos identificar diferenças i) entre estu-
dantes que frequentam cursos de áreas científicas diferentes, i.e., Ciências
Sociais e Ciências e Tecnologia, ii) entre estudantes que frequentam diferentes
cursos, iii) entre os estudantes que frequentam o 1º ano e o 3º ano dos cursos,
iv) entre os estudantes em função do gênero, v) entre os estudantes que frequen-
tam diferentes instituições de ensino superior e, por fim vi) verificar o nível de
satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam.

1. Participantes

O instrumento foi aplicado a 872 estudantes (31.4% do sexo mas-
culino e 68.6% do sexo feminino) que frequentavam cursos de Licenciatura
de duas instituições de ensino superior públicas (Universidade de Évora e
Universidade de Lisboa) e uma privada (ISPA – Instituto Universitário).

Tabela 1
Distribuição dos alunos por escola/Curso

Escola	Curso	N	%	N	%
Ciencias e Tecnologias	Engenharia Civil	43	4.9	295	33.8
	Biologia	40	4.6		
	Engenharia Informática	29	3.3		
	Medicina Veterinária	45	5.2		
	Arquitectura Paisagista	42	4.8		
	Reabilitação Psicomotora	60	6.9		
	Ciências do Desporto	36	4.1		
Ciências Sociais	Relações Internacionais	29	3.3	577	66.2
	Gestão	50	5.7		
	Economia	41	4.7		
	Educação Básica	30	3.4		
	Ciências da Educação	21	2.4		
	Sociologia	41	4.7		
	Psicologia	341	39.1		
	Ciências da Informação e da Documentação	26	2.8		
	Total			872	100

73

Desses, alunos 33.8% frequentam cursos da área de Ciências e Tecnologia e 66.2% cursos da área de Ciências Sociais. Em relação ao ano de frequência, 64.6% frequentam o 1º ano e 35.4% frequentam o 3º ano dos cursos. A idade dos sujeitos oscilava entre 17 e 62 anos, situando-se a média em 22 anos (desvio-padrão de 7.19).

2. Instrumento e procedimentos

O instrumento a que recorremos neste estudo, CEQ-P – Questionário de Experiência no Curso resulta da adaptação do CEQ25 (RAMSDEN, 2005) para a população portuguesa por CHALETA; SAMPAIO; SARAIVA; GRÁCIO;

LEAL; SANTOS; SEBASTIÃO; CANDEIAS (2012) com uma solução final de 23 itens em que 22 dão corpo à estrutura factorial e, um último, tratado de forma independente, avalia a satisfação dos estudantes com a qualidade do curso.

Os 4 factores (escalas) obtidos consistem em:

1 – *Bom ensino*, escala caracterizada por práticas pedagógicas que incluem fornecer feedback útil e oportuno, explicações claras, motivar os alunos, tornar o curso interessante e atenção a problemas de compreensão dos alunos. As pontuações mais baixas nessa escala estão associadas com a percepção dos alunos de que tais práticas ocorrem com menos frequência (itens 3, 7, 15, 17, 18).

2 – *Avaliação adequada*, escala para avaliação de ordem superior que considera o pensar e o compreender ao invés da recordação factual simples. Essa escala não investiga outros aspectos importantes das práticas de avaliação, tais como a congruência da avaliação com o material realmente ensinado, o nível de dificuldade e a consistência da qualidade da avaliação (itens 8, 12, 19).

3 – *Carga de trabalho adequada*, escala relativa à percepção de cargas de trabalho razoáveis (itens 1, 4, 21, 23), sendo que os itens com valores mais elevados indicam nessa escala adequabilidade da carga de trabalho. Cargas de trabalho muito pesadas tendem a impedir os estudantes de participarem e compreenderem o material que estão a aprender. Muitos estudantes adoptam abordagens superficiais à aprendizagem como uma estratégia para lidar com cargas de trabalho elevadas.

4 – *Competências gerais*, escala cujos itens reflectem a medida em que os alunos percebem que os seus estudos têm favorecido o desenvolvimento de competências genéricas reconhecidas pela universidade como sendo um resultado valioso do ensino universitário, além de disciplinar as habilidades e conhecimentos específicos (itens 2, 5, 9, 10, 11, 22).

Para o tratamento estatístico dos dados recorremos ao SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences).

Resultados

Os resultados que se apresentam respondem aos objectivos definidos anteriormente em termos da experiência dos estudantes no curso e do seu nível de satisfação.

Pela análise da Tabela 2 podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam cursos de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia aonível do Bom Ensino (média mais elevada nos estudantes que frequentam cursos de Ciências Sociais), Avaliação Adequada e Carga de Trabalho (médias mais elevada nos estudantes que frequentam cursos de Ciências e Tecnologia).

Tabela 2
Experiência no curso por relação com as áreas científicas/ECT; ECS

Escalas	CT		CS		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	2.99	.630	3,26	.621	.000
Avaliação Adequada (AA)	2.90	.644	2,64	.583	.000
Carga de Trabalho (CT)	3.25	.462	3,05	.538	.000
Competências Genéricas (CG)	3.67	.523	3,69	.549	.474

Os resultados obtidos em relação à experiência dos estudantes nos respectivos cursos indicam diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$) em todas as escalas (Tabela 3). Verifica-se que, na escala de Bom Ensino, quatro dos sete cursos de Ciências e Tecnologia se encontram abaixo do ponto médio (3) apesar de incluir o curso de Ciências do Desporto o que obtém média mais elevada ($M = 3.46$) quando considerada a globalidade dos cursos. Em relação a essa escala, nos cursos de Ciências Sociais, Psicologia é o curso que apresenta média mais elevada ($M = 3.37$). Seguem-se os cursos de Ciências da Informação e Documentação ($M = 3.27$) e Gestão ($M = 3.26$). A média mais baixa, situada abaixo do ponto médio (3), nessa área científica, encontra-se no curso de Educação Básica ($M = 2.82$).

Avaliação Adequada encontra-se acima da média apenas em cursos de Ciências e Tecnologia (Biologia e Medicina Veterinária). No que se

refere à Carga de Trabalho, encontramos as médias mais elevadas nos cursos de Medicina Veterinária ($M = 3.41$) e Ciências do Desporto ($M = 3.33$) e Educação Básica ($M = 3.32$) e menores nos cursos de Economia ($M = 2.95$) e Psicologia ($M = 2.99$) o que indica cargas de trabalho consideradas pesadas nesses cursos.

Tabela 3
Experiência dos estudantes no curso

Escola	Curso	BE**		AA**		CT**		CG**	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
ECT	Engenharia Civil	2.90	.528	2.91	.494	3.19	.438	3.41	.429
	Biologia	2.67	.708	3.11	.567	3.17	.520	3.43	.582
	Engenharia Informática	2.97	.585	2.66	.804	3.27	.463	3.30	.528
	Medicina Veterinária	2.60	.542	3.10	.681	3.41	.471	3.75	.542
	Arquitectura Paisagista	3.12	.555	2.75	.579	3.26	.455	3.81	.437
	Reabilitação Psicomotora	3.18	.610	2.79	.619	3.15	.439	3.91	.389
	Ciências do Desporto	3.46	.416	2.94	.701	3.33	.422	3.87	.438
ECS	Relações Internacionais	3.15	.526	2.69	.577	3.01	.519	3.60	.529
	Gestão	3.26	.662	2.73	.570	3.21	.484	3.76	.449
	Economia	3.07	.552	2.58	.646	2.95	.532	3.78	.573
	Educação Básica	2.82	.737	2.94	.554	3.32	.553	3.73	.652
	Ciências da Educação	3.06	.689	2.90	.700	3.01	.490	3.50	.579
	Sociologia	3.04	.786	2.61	.673	3.15	.599	3.74	.685
	Psicologia	3.37	.560	2.57	.535	2.99	.529	3.68	.529
	Ciências Informação e Documentação	3.27	.643	2.99	.663	3.22	.558	3.65	.579

** p= .000

A análise dos resultados por relação com o ano de frequência (1º ano e 3º ano) indica diferenças estatisticamente significativas nas escalas de Carga de Trabalho ($p = 000$) e Competências Genéricas ($p = 000$) sendo as médias mais elevadas encontradas nos estudantes de 3º ano (Tabela 4).

Tabela 4

Experiência no curso por relação com o ano de frequência/1º ano; 3º ano

Escolas	1º Ano		3º Ano		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.19	.627	3.19	.656	.192
Avaliação Adequada (AA)	2.69	.600	2.79	.640	.024
Carga de Trabalho (CT)	3.07	.522	3.21	.509	.000
Competências Genéricas (CG)	3.61	.521	3.81	.552	.000

No que se refere às diferenças de gênero, como podemos ver na Tabela 5, apenas se encontram diferenças estatisticamente significativas em Competências Genéricas ($p=000$) sendo que os valores mais elevados se encontram nas alunas.

77

Tabela 5
Experiência no curso por relação com o gênero

Escolas	Masculino		Feminino		p
	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.08	.637	3.21	.634	.008
Avaliação Adequada (AA)	2.78	.667	2.71	.590	.100
Carga de Trabalho (CT)	3.17	.528	3.09	.518	.060
Competências Genéricas (CG)	3.55	.577	3.74	.511	.000

A análise em função da instituição permite-nos observar diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas excepto Competências Genéricas. Com relação ao do Bom Ensino, encontramos nas instituições valores acima da média sendo a média mais elevada no ISPA. Em relação à Avaliação Adequada, os valores encontram-se abaixo da média em todas

as instituições sendo a mais baixa a da Universidade de Lisboa ($M = 2.50$). Carga de Trabalho adequada obtém a média mais elevada na Universidade de Évora ($M = 3.19$).

Tabela 6
Experiência no curso por relação com a instituição

Escalas	U. Évora		U. Lisboa		ISPA		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Bom Ensino (BE)	3.04	.650	3.16	.556	3.49	.529	.000
Avaliação Adequada (AA)	2.83	.642	2.50	.528	2.61	.536	.000
Carga de Trabalho (CT)	3.19	.503	2.93	.527	3.05	.528	.000
Competências Genéricas (CG)	3.68	.547	3.59	.503	3.74	.536	.044

Em relação à satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam, podemos observar (Tabela 7) que em três dos cursos (Engenharia Civil, Medicina Veterinária e Educação Básica) menos da metade dos estudantes refere satisfação com a qualidade dos cursos. Em dois dos cursos (Ciências do Desporto e Relações Internacionais) não se encontra qualquer referência dos estudantes reveladora de insatisfação.

Tabela 7
Satisfação com a qualidade do curso

Cursos	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) — 3 — (satisfação) 5		44.2	41.9	2.3
Engenharia Civil	2.3	9.3			11.6
	2.5 12.5				44.2
Biologia	15.0	25.0		55.0	5.0
	0 13.8		31.0	60.0	
Engenharia Informática	13.8	44.8		10.3	55.1
	8.9 13.3		31.1	42.2	4.4
Medicina Veterinária	22.2	46.6		46.6	
	2.4	4.8	21.4	57.1	14.3
Arquitectura Paisagista	7.2			71.4	
	0	3.3	10.0	68.3	18.3
Reabilitação Psicomotora	3.3			86.6	
	0	0	13.9	69.4	16.7
Ciências do Desporto	0			87.7	
	0	0	17.2	55.2	27.6
Relações Internacionais	82.8			82.8	
	0	0	20.0	64.0	12.0
Gestão	4.0			76.0	
	0	4.0	19.5	61.0	9.8
Economia	9.7			70.8	
	13.3	23.3	20.0	43.0	0
Educação Básica	36.6			43.0	
	9.5	4.8	28.6	52.4	4.8
Ciências da Educação	14.3			57.2	
	4.9	17.1	26.8	31.7	19.5
Sociologia	22.0			51.2	

Psicologia	0.6	2.1	25.8	49.9	21.7
	2.7			71.6	
Ciências da Informação e da Documentação	4.2	8.3	29.2	50.0	8.3
	12.5			58.3	

A análise dos dados encontra diferenças estatisticamente significativas entre os cursos ($p=.000$) sendo os estudantes que referem maior satisfação (acima de 80%) os que frequentam os cursos de Ciências do Desporto, Reabilitação Psicomotora e Relações Internacionais.

Na Tabela 8, podemos observar que a maioria dos estudantes das três instituições (Universidade de Évora, Universidade de Lisboa e ISPA Lisboa) está satisfeita com a qualidade dos cursos que frequentam.

Tabela 8
Satisfação dos estudantes com a qualidade do curso/Instituições

Instituições	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) — 3 — (satisfação) 5		24.4	54.9	10.5
Universidade de Évora	2.4	7.8			
	10.2				65.4
Universidade de Lisboa	2.1	5.0	24.4	50.6	17.9
	7.1			68.5	
ISPA Lisboa	0	0.9	24.8	50.5	23.9
	0.9			74.4	

A análise estatística realizada indica diferenças significativas entre as instituições ($p = .000$) sendo o ISPA Lisboa a que apresenta estudantes mais satisfeitos com a qualidade do curso.

Tabela 9
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam/ área científica

Áreas Científicas	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) —3— (satisfação) 5				
Ciências e Tecnologia	2.4	7.8	24.4	54.9	10.5
	10.2			65.4	
Ciências Sociais	2.1	5.0	24.4	50.6	17.9
	7.1			68.5	

Em relação às áreas científicas, os valores obtidos são muito semelhantes não se encontrando diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação entre os estudantes que frequentam cursos dessas áreas científicas.

Tabela 10
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam/ 1º ano; 3º ano

Ano	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) —3— (satisfação) 5				
1º Ano	1.4	4.0	27.2	51.5	15.88
	5.4			67.3	
3º Ano	3.6	9.4	19.4	53.1	14.6
	13.0			67.7	

A Tabela 10 permite-nos verificar níveis de satisfação idênticos entre estudantes de 1º e 3º ano (acima de 60%), no entanto verifica-se que mais estudantes do 3º ano referem insatisfação com a qualidade do curso o que se traduz no resultado obtido pela análise estatística que, nesse caso, revela diferenças estatisticamente significativas ($p = 001$).

A análise dos dados, tendo em conta o sexo dos estudantes, indica maior satisfação com a qualidade do curso por parte das jovens estudantes.

Tabela 11
Satisfação dos estudantes com o curso que frequentam / sexo

Sexo	Satisfação (%)				
	1 (insatisfação) — 3 —		(satisfação)	5	
Masculino	1.8	9.2	30.0	48.4	10.6
	11.0			50.0	
Feminino	2.3	4.5	21.9	53.8	17.5
	6.8			71.3	

A análise estatística realizada indica diferenças significativas entre os sexos ($p = 001$).

Conclusões

Os resultados obtidos em termos de área científica indicam, neste estudo, maior evidência de bom ensino nos cursos de Ciências Sociais e avaliação e carga de trabalho mais adequadas nos cursos de Ciências e Tecnologia.

Os resultados obtidos em relação à experiência dos estudantes nos respectivos cursos indicam diferenças significativas em todas as escalas. Verifica-se que, na escala de Bom Ensino, quatro dos sete cursos de Ciências e Tecnologia se encontram abaixo do ponto médio (3) quando considerada a globalidade dos cursos. Em dois desses cursos Avaliação Apropriada obtém valores abaixo da média (Engenharia Civil e Engenharia Informática) e dois obtêm os valores mais elevados da escala por relação com a globalidade dos cursos. Carga de Trabalho, nesses quatro cursos, obtém valores acima do ponto médio pelo que será necessário analisar com maior detalhe as causas que determinam os resultados ao nível do Bom Ensino e da Avaliação Apropriada tendo em conta os aspectos referidos por Minton (1991). Por outro lado, é de fazer notar que, com exceção dos dois cursos de Engenharia (Civil e Informática), todos os demais cursos apresentam valores abaixo da média para Avaliação Apropriada pelo que é necessário analisar com detalhe os aspectos que os estudantes percepcionam como menos adequados num contexto em que revelam maioritariamente Bom Ensino e Carga de Trabalho.

Adequada tendo por referência a literatura sobre o assunto (BLAND e RUFFIN, 1992; ENTWISTLE, 2009; RAMSDEN, 1994; 2006).

No que se refere ao desenvolvimento de Competências Genéricas, em todos os cursos a percepção é de que elas são desenvolvidas.

A análise dos resultados por relação com o ano de frequência indica uma apreciação mais favorável dos estudantes de 3º ano nas escalas de Carga de Trabalho e Competências Genéricas. No que se refere ao gênero, são as estudantes as que mais valorizam o desenvolvimento de Competências Genéricas nos cursos que frequentam.

A análise em função das instituições permite-nos observar diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas excepto Competência Genéricas. Em Bom Ensino, encontramos nas instituições valores acima da média sendo a média mais elevada no ISPA. Em relação à Avaliação Adequada, os valores encontram-se abaixo da média em todas as instituições sendo a mais baixa a da Universidade de Lisboa. Carga de Trabalho é percebida como mais adequada na Universidade de Évora.

Quanto à satisfação dos estudantes com a qualidade dos cursos que frequentam, podemos observar que a maioria dos estudantes das três instituições (Universidade de Évora, Universidade de Lisboa e ISPA Lisboa) está satisfeita com a qualidade dos cursos que frequentam sendo o ISPA Lisboa a que apresenta valores mais elevados de satisfação.

Na análise das científicas não se encontram diferenças estatisticamente significativas aonível da satisfação. Em relação aos cursos apenas três de entre os quinze analisados revelam menor satisfação, embora os que manifestam insatisfação (com exceção de Educação Básica) não ultrapassem um quarto dos alunos respondentes.

Quando analisadas as respostas tendo em conta o 1º e o 3º ano, verificamos que de modo geral existe satisfação em ambos os grupos e que a maior insatisfação surge nos estudantes de 3º ano embora os valores correspondentes à insatisfação sejam bastante baixos. A satisfação por relação com o gênero indica claramente maior satisfação do sexo feminino.

Referências

- AAUSUBEL, David. **Educational psychology**: a cognitive view. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BLAND, Carol; RUFFIN, Mack. Characteristics of a productive research environment: literature review. **Academic Medicine**, n. 67, p. 385-397, 1992.
- BLOOM, Benjamin. **Taxonomy of educational objectives** – the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain. New York: McKay, 1972.
- CHALETA, Elisa; ENTWISTLE, Noel. Abordagens à aprendizagem em estudantes o ensino superior português – revisão do ASSIST - sv. **Educação: Temas e Problemas**, 2011. (Número especial sobre o Ensino Superior).
- CHALETA, Elisa; SAMPAIO, Ana; SARAIVA, Margarida; GRÁCIO, Luísa; LEAL, Fátima; SANTOS, Graça; SEBASTIÃO, Luís; CANDEIAS, Adelinda. Adaptação e validação do CEQ – Questionário de Experiência no Curso – Contributo para a qualidade do ensino superior português. **TMQ – Techniques, Methodologies and Quality**, n. 3, p. 187-204, 2012.
- CRAIG, Fergus; LOCKHART, Robert. Levels of processing: a framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n. 11, p. 671-684, 1972.
- DISETH, Anna; PALLESEN, Soren; BRUNBORG, Geir; LARSEN, Soren. Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. **Higher Education**, n. 59, p. 335-352, 2009.
- ENTWISTLE, Noel. **Teaching for understanding at university**. Deep Approaches and distinctive Ways of Thinking. United Kingdom: Palgrave and Macmillan, 2009.
- FRYER, Luke; GINNS, Paul; WALKER, Richard; NAKAO, Keisuke. The adaptation and validation of CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. **British Journal of Educational Psychology**, p. 1-15, 2011.
- GINNS, Paul; PROSSER, Michael; BARRIE, Simon. Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. **Studies in Higher Education**, n. 32, p. 603-615, 2007.
- LEUNG, Doris; GINNS, Paul; KEMBER, David. Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, n. 39, v. 3, p. 251-266, 2008.



MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I – Outcome and Processes. **British Journal of Educational Psychology**, n. 46, p. 4-11, 1976.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: II – outcome as a function of the learner's conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, n.46, p. 115-127, 1976a.

MINTON, David. **Teaching skills in further and adult education**. Basingstoke: Macmillan,1991.

NEWBLE, Di; JAEGER, Kerry. The effect of assessments and examinations on the learning of medical students. **Medical Education**, n.17, p. 3,p. 165-171, 1983.

PROSSER, Michael; BARRIE, Simon.Using a student-focused learning perspective to align academic development with institutional quality assurance. **Towards strategic staffdevelopment in higher education**. Philadelphia: Blackwell, 2003.

RAMSDEN, Paul. Using research on student learning to enhance educational quality. **Improving student learning** –theory and practice. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994.

RAMSDEN, Paul. **The course experience questionnaire**. 2005. Disponível em:<www.engsc.ac.uk/.../experiencequestionnaire>. Acesso em: 5 mar. 2011.

RAMSDEN, Paul. A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. **Studies in Higher Education**, n. 16, v. 2, p. 129-150, 2006.

THOMAS, P.; Goranson; BAIN, John. Contextual differences of learning approaches: The effects of assessments. **Human Learning**, n. 3, p. 222-240, 1984.

85

Profa. PhD Maria Elisa Chaleta
Universidade de Évora | Portugal
Departamento de Psicologia
Centro de Investigação | CIEP-UÉ
E-mail | mec@uevora.pt

Recebido 30 jun. 2014

Aceito 19 jul. 2014