

**Francisco Jacucha Cahuco Kimbanda**

**Sistemas de Qualidade no Ensino Superior em Angola: Contributos para Modelos  
de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2021**



**Francisco Jacucha Cahuco Kimbanda**

**Sistemas de Qualidade no Ensino Superior em Angola: Contributos para Modelos  
de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2021**

© 2021

**Francisco Jacucha Cahuco Kimbanda**  
**“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”**

**Francisco Jacucha Cahuco Kimbanda**

**Sistemas de Qualidade no Ensino Superior em Angola: Contributos para Modelos de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social**

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Ciência da Informação, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Borges Gouveia e Profa. Doutora Elsa Maria Gabriel Morgado.

## **Resumo**

O ensino superior é um importante bem público, essencial para o desenvolvimento de qualquer nação, o qual deve ser acessível a todos os cidadãos. De igual modo, o ensino superior faz parte dos elementos cruciais do sistema global de educação, o qual deve ser flexível, diverso, eficaz e estar em sintonia com as necessidades da economia do conhecimento. A pergunta de partida desempenha o papel de primeiro fio condutor da investigação, desta forma a pergunta da partida do presente estudo, para além da necessidade de clarificação dos conceitos – Qualidade e Responsabilidade Social das Organizações (RSO), é fundamental encontrar consenso na interpretação dos conceitos, e estabelecer elos de ligação entre os mesmos âmbitos das IES de Angola. Em contexto de investigação, esta escolha surge da necessidade de se compreender em que medida as IES públicas da IV Região Académica de Angola estão a ser animadas ou imbuídas de verdadeiro valor de serviço público, tendo sempre em atenção a experiência profissional vivida, a constatação empírica da falta de documentação orientadora para os profissionais da área, assente numa base sociopedagógica já conhecida e identificada em Angola, constituindo esta a matriz identitária daquela. Desta feita, o estudo visa apresentar soluções e/ou recomendação para a implementação de Sistemas de Qualidade e Responsabilidade Social, partindo das políticas dispersa de Qualidade e de RSO já existentes e praticadas nas diversas UO da ULAN. Considerando a especificidade do tema, o estudo recairá num fulcro empírico, contudo com uma vertente teórica, assente na revisão bibliográfica do tema e um estudo de abordagem metodológica de índole quantitativa. Pretende-se que o mesmo tenha uma abrangência a nível regional, eventualmente extrapolável para uma realidade nacional, auscultando-se para este fim, os diversos intervenientes da mesma, nomeadamente colaboradores/funcionários, alunos e professores. Os resultados de estudo determinaram que a dimensão da Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior que foi melhor avaliada foi a dimensão Investigação e a menos bem avaliada foi Estruturas. E, os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham, do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

**Palavras-chave:** Angola, Acreditação, Ensino superior, Qualidade, Responsabilidade Social, Sistema Educativo.

## **Abstract**

Higher education is an important public asset, essential for the development of any nation, which must be accessible to all citizens. Similarly, higher education is part of the crucial elements of the global education system, which must be flexible, diverse, and effective and aligned with the knowledge economy requirements. The research question usually “constitutes a first means to put into practice one of the essential dimensions of the scientific process: the break with prejudices and previous knowledge”. In this way, the research question of this study, apart from clarifying the concepts – Quality and Social Responsibility of Organizations (RSO), it is fundamental to find consensus in the interpretation of the concepts, and to establish links among the existing Higher Education Institutions (HEI) of Angola. In research terms, this choice arises from the need to understand the extent to which public HEIs in the IV Academic Region of Angola are being animated or imbued with true public service value, bearing always in mind their professional experience, the empirical lack of guidelines documentation for professionals in the field, based on a socio pedagogical basis already known and identified in Angola, constituting the identity matrix of the latter. This study aims to present solutions and / or recommendations for the implementation of Quality and Social Responsibility Systems, based on the widespread policies of Quality and RSO already existing and practiced in the different UO of the ULAN. Considering the specificity of the theme, the study will fall into an empirical focus, however with a theoretical aspect, based on the bibliographic review of the theme and a study with a quantitative methodological approach. It is intended to have a regional scope, possibly extrapolated to a national reality, listening to the various stakeholders, namely collaborators / employees, students and teachers. The results of the study determined that the dimension of Social Responsibility of Higher Education Institutions that was better evaluated was the Research dimension and the least one was Structures. And, teachers more significantly identify this dimension of social responsibility in the educational institutions where they work than employees or students do. The difference between students and staff is not statistically significant.

**Key words:** Angola, Accreditation, Higher Education, Quality, Social Responsibility, Education System.

## Résumé

L'enseignement supérieur est un bien public important, essentiel au développement de toute nation, qui doit être accessible à tous les citoyens. De même, l'enseignement supérieur fait partie des éléments cruciaux du système éducatif mondial, qui doit être flexible, diversifié, efficace et en phase avec les besoins de l'économie de la connaissance. La question de départ joue le rôle de premier fil conducteur de l'enquête, donc la question de départ de cette étude, outre la nécessité de clarifier les concepts – Qualité et responsabilité sociale des organisations (RSO), il est essentiel de trouver un consensus dans l'interprétation des concepts et établir des liens entre les mêmes sphères des EES d'Angola. En termes d'investigation, ce choix découle de la nécessité de comprendre dans quelle mesure les EES publics de la IV<sup>e</sup> Région académique d'Angola sont animés ou imprégnés de valeur réelle de service public, en tenant toujours compte de l'expérience professionnelle vécue, de la vérification empirique. manque de documentation d'orientation pour les professionnels de la zone, basée sur une base socio-pédagogique déjà connue et identifiée en Angola, constituant sa matrice identitaire. Cette fois, l'étude vise à présenter des solutions et / ou des recommandations pour la mise en œuvre de Systèmes de Qualité et de Responsabilité Sociale, à partir des politiques de Qualité et RSO dispersées déjà existantes et pratiquées dans les différentes ULAN ULAN. Compte tenu de la spécificité du thème, l'étude s'appuiera sur un focus empirique, mais avec un aspect théorique, basé sur la revue bibliographique du thème et une étude avec une approche méthodologique quantitative.. Il est prévu qu'il ait une portée régionale, éventuellement extrapolable à une réalité nationale, à l'écoute des différents acteurs de la même, à savoir les collaborateurs / employés, les étudiants, les enseignants. Les résultats de l'étude ont déterminé que la dimension de la responsabilité sociale des établissements d'enseignement supérieur qui a été la mieux évaluée était la dimension de la recherche et la moins bien évaluée était celle des structures. Et les enseignants identifient nettement plus cette dimension de responsabilité sociale dans les établissements d'enseignement où ils travaillent que les salariés ou les étudiants. La différence entre les étudiants et le personnel n'est pas statistiquement significative.

**Mots clés:** Angola, accréditation, enseignement supérieur, qualité, responsabilité sociale, système éducatif.

## **Dedicatória**

Aos meus filhos, que por muito tempo tiveram de ficar sozinhos, para terminar esta formação, é a eles que dedico este trabalho.

## **Agradecimentos**

A Deus, Todo-Poderoso.

Aos meus pais (em memória).

A todos os meus professores, desde o ensino primário até ao doutoramento.

Ao Professor Doutor Levi Leonido, ao Professor Jacinto Pinto, e suas famílias, respetivamente, que sempre souberam acolher-me, com muito carinho.

Aos meus orientadores por todas as sugestões, paciência e ensinamentos.

À minha família e aos meus filhos, que sempre suportaram a minha ausência, durante o período da minha formação, no exterior.

A todos e a todas as minhas amigas, que sempre me deram muita força nessa luta, os meus agradecimentos.

## ÍNDICE

Resumo.....	VI
Abstract .....	VII
Résumé.....	VIII
Dedicatória.....	IX
Agradecimentos .....	X
Índice de Tabelas .....	XV
Índice de Gráficos e Figuras .....	XVI
Abreviaturas e Siglas .....	XVII
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1. Introdução.....	2
1.2. Definição do problema .....	2
1.3. Pergunta de partida.....	2
1.4. Problema.....	3
1.5. Objetivos do trabalho de investigação.....	4
1.5.1. Objetivos geral .....	5
1.5.2. Objetivos específicos .....	5
1.6. Organização e estrutura da dissertação.....	6
1.7. Resumo do Capítulo.....	7
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO (ESTADO DA ARTE).....</b>	<b>8</b>
2.1. Introdução .....	9
2.2. Surgimento e desenvolvimento do Ensino Superior em Angola.....	10
2.3 Enquadramento Jurídico e legal do Ensino Superior em Angola.....	13
2.4. Gestão do ES em Angola: (des) articulação entre o Estado e as IES .....	19
2.5. Regionalização organizativa da rede de IES .....	19
2.6. Caracterização da IV Região académica.....	20
2.7. A qualidade do Ensino Superior no contexto atual .....	21
2.7.1. A Qualidade no Ensino Superior.....	22
2.7.2. Contributo do Ensino Superior para o desenvolvimento .....	23
2.7.3. Conceito de qualidade do Ensino Superior .....	24
2.7.4. Problemas da qualidade do ensino e pertinência do Ensino Superior e da investigação	27
2.7.5. Dificuldades na implementação de um sistema eficaz de qualidade no ensino superior	28
2.7.6. A Qualidade do Ensino do Ensino <i>versus</i> IV <sup>a</sup> Região Académica.....	30
2.7.7. A responsabilidade social do Ensino Superior como fator da qualidade .....	31
2.8. Conceito de responsabilidade social .....	33
2.8.1. Responsabilidade social do sistema de Ensino Superior.....	40

2.8.2. A Extensão universitária e a responsabilidade social no Ensino Superior .....	41
2.8.3. Responsabilidade das Instituições do Ensino Superior.....	43
2.8.4. Gestão integrada da responsabilidade social nas IES.....	47
2.8.5. Dimensões da Responsabilidade Social .....	53
2.9. Avaliação da qualidade e acreditação das IES .....	56
2.10. Modelos de qualidade aplicáveis ao Ensino Superior .....	58
2.10.1. Modelos de excelência .....	60
2.10.2. Modelo Ibero-americano de excelência .....	62
2.10.3. Modelo da Fundação Europeia para Qualidade na Gestão.....	63
2.10.4. Modelo de Excelência Malcolm Baldrige para a Educação.....	66
2.10.5. Modelo <i>Common Assessment Framework</i> .....	68
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
3.1. Introdução .....	74
3.2. Natureza da investigação e amostra .....	74
3.3. O estudo de caso .....	75
3.4. A amostra: características e critérios de seleção .....	75
3.5. Métodos e procedimentos de recolha de dados .....	76
3.6. O inquérito por questionário: objetivos e premissas .....	76
3.10. Métodos de análise e tratamento dos dados .....	77
3.12. A análise estatística: objetivo e procedimentos.....	77
3.13. Dificuldades e Limitações.....	77
3.14. Resumo do capítulo.....	78
<b>CAPÍTULO IV – UM MODELO DE AVALIAÇÃO PARA ANGOLA .....</b>	<b>79</b>
4.1. Introdução .....	80
4.2. Implementação de um sistema de qualidade no Ensino Superior .....	80
4.3. Código de ética nas instituições de Ensino Superior.....	85
4.3.1. Ética no Ensino Superior .....	86
4.4. Emergência da avaliação institucional no ES em Angola .....	92
4.5. Avaliação institucional no ES em Angola.....	93
4.6. Avaliação como indicador de medida (UAN) .....	97
4.7. Resumo do capítulo .....	99
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS.....</b>	<b>101</b>
5.1. Introdução.....	102
5.2. <i>Design</i> do estudo .....	102
5.3. Método e tipo de estudo .....	102
5.6.1. Amostra de estudo.....	103

5.6.2. Análise estatística.....	103
5.4. Caracterização geral da amostra.....	104
5.8. Quadro Síntese .....	107
5.8.1. Caraterização dos Sociodemográfica.....	107
5.8.2. Caracterização académica e profissional .....	108
5.8.3. Caracterização académica e profissional dos Funcionários.....	111
5.8.4. Caracterização dos alunos.....	111
5.8.5. Região Académica (alunos, funcionários e Professores).....	112
5.8.6. Instituição de Ensino (alunos, funcionários e professores).....	113
5.9. Perceções sobre as Instituições do Ensino Superior.....	113
5.9.1. Satisfação global (alunos e professores). .....	113
5.9.2. Ensino .....	114
5.9.3. Satisfação com as instalações e equipamentos .....	117
5.9.4. Satisfação com os Serviços Académicos .....	120
5.10. Satisfação com a ligação ao Exterior.....	122
5.11. Perceções globais.....	126
5.12. Perceção sobre a Qualidade de Ensino .....	128
5.13. Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior.....	134
CAPÍTULO VI – <i>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</i> .....	141
6.1. Introdução.....	142
6.2. Discussão de resultados.....	142
6.3. Os resultados no contexto do ensino superior em Angola.....	147
6.4. Resumo do Capítulo .....	149
CAPÍTULO VII – <i>CONCLUSÕES E TRABALHO FUTURO</i> .....	150
7.1. Introdução.....	151
7.2. Resultados obtidos .....	151
7.3. Contribuição.....	152
7.4. Trabalho Futuro.....	154
REFERÊNCIAS .....	155
APÊNDICE I – <i>Guião do Questionário alunos</i> .....	168
APÊNDICE II – <i>Guião do Questionário com os professores</i> .....	174
APÊNDICE III – <i>Guião dos questionários com funcionários</i> .....	176
APÊNDICE IV – <i>Tabela de frequências</i> .....	182
ANEXO I – Decreto lei nº 5/09 de 7 de abril que cria as oito Regiões Académicas de Angola 217	
ANEXO II – Decreto lei nº 44530 que criam o ensino superior em Angola.....	219

ANEXO III – <i>Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior</i> .....	223
Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior .....	223

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cenário das Universidades Públicas em Angola .....	12
Tabela 2 – Critérios de avaliação do Prémio Malcolm Baldrige .....	67
Tabela 3 – Objetivos da CAF .....	69
Tabela 4 – 9 subcritérios da CAF .....	69
Tabela 5 – Caracterização sociodemográfica: professores (N = 62) .....	104
Tabela 6 – Caracterização sociodemográfica: alunos (N = 447) .....	105
Tabela 7 – Caracterização sociodemográfica: funcionários (N = 131) .....	106
Tabela 8 – Estatísticas descritivas (SE) .....	115
Tabela 9 – Variância explicada (SE) .....	115
Tabela 10 – Consistência interna (SE) .....	116
Tabela 11 – Satisfação com o ensino: Professores vs alunos .....	116
Tabela 12 – Estatísticas descritivas (IE) .....	117
Tabela 13 – Variância explicada (IE) .....	118
Tabela 14 – Consistência interna (IE) .....	118
Tabela 15 – (IE): Professores vs alunos .....	119
Tabela 16 – Estatísticas descritivas (SA) .....	120
Tabela 17 – Variância explicada (SA) .....	121
Tabela 18 – Consistência interna (SA) .....	121
Tabela 19 – (SA): Professores vs alunos .....	121
Tabela 20 – Estatísticas descritivas (LE) .....	123
Tabela 21 – Variância explicada (LE) .....	123
Tabela 22 – Consistência interna (LE) .....	124
Tabela 23 – Ligação ao exterior: Professores vs alunos .....	124
Tabela 24 – Correlações .....	124
Tabela 25 – Pretende continuar? .....	127
Tabela 26 – Recomendação .....	127
Tabela 27 – Estatísticas descritivas (QE) .....	129
Tabela 28 – Correlações (QE) .....	130
Tabela 29 – QE: Professores vs alunos .....	130
Tabela 30 – Variância explicada (RS) .....	135
Tabela 31 – Estatísticas descritivas (RS) .....	137
Tabela 32 – Estatísticas descritivas (RS) .....	137

## **Índice de Gráficos e Figuras**

Gráfico 1 – Expetativas .....	126
Gráfico 2 – Nível de assiduidade às aulas .....	128
Figura 1 – Seis pontos de limitação e estrangulamento da gestão da qualidade das IES em Angola.....	152

## Abreviaturas e Siglas

<b>A3ES</b>	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
<b>ANECA</b>	Agência Nacional de <i>Evaluación de la Calidad y Acreditación</i>
<b>CLA</b>	Conselho Legislativo de Angola
<b>CAF</b>	<i>Common Assessment Framework</i>
<b>DMES</b>	Declaração Mundial sobre a Educação Superior
<b>EDLP</b>	Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo – Angola
<b>EDQA</b>	<i>European Network for Quality Assurance in Higher</i>
<b>EFQM</b>	<i>European Foundation for Quality Management</i>
<b>EQA</b>	<i>European Quality Award</i>
<b>EFQM</b>	European Foundation for Quality Management
<b>FPNQ</b>	Fundação para o prémio Nacional
<b>FNQ</b>	Fundação Nacional de Qualidade
<b>GEM</b>	<i>Excellence Conselho Modelo Global</i>
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INAAES</b>	Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
<b>ISCEDH</b>	Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo
<b>ISCEDL</b>	Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda
<b>ISCEDU</b>	Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge
<b>JUSE</b>	<i>Japanese Union of Scientists and Engineers</i>
<b>MESCT</b>	Ministério do Ensino Superior Ciências e Tecnologia
<b>MEG</b>	Modelo de Excelência da Gestão
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PND</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>PNQ</b>	Prémio Nacional de Qualidade
<b>RS</b>	Responsabilidade Social
<b>RSU</b>	Responsabilidade social Universitária
<b>SEES</b>	Secretaria de Estado para o Ensino Superior
<b>TQM</b>	<i>Total Quality Management</i>
<b>UAN</b>	Universidade Agostinho Neto
<b>UC</b>	Universidade de Coimbra
<b>UL</b>	Universidade de Luanda
<b>ULAN</b>	Universidade Lueji A’Nkonde

<b>UBK</b>	Universidade Katyavala Bwila
<b>UON</b>	Universidade 11 de Novembro
<b>ULN</b>	Universidade Lueji A Nkonde
<b>UJES</b>	Universidade José Eduardo dos Santos
<b>UMN</b>	Universidade Mandume Ya Ndemofayo
<b>UKV</b>	Universidade Kimpa Vita (UKV)

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

### **1.1. Introdução**

O presente trabalho aborda questões relacionadas sobre os Sistemas da Qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola, especificamente na Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN), na IV Região Académica: Contributo para Modelos de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social.

O objetivo principal deste trabalho, é estudar, os níveis de Qualidade e Responsabilidade Social presente nas Instituições de Ensino Superior públicas, afetas à IV Região Académica de Angola. Onde temos como foco principal, os elementos envolvidos ou partes interessadas; desde logo os seus “atores” internos, os docentes e funcionários, mas igualmente os seus “atores” externos, os estudantes, sem perder de vista os objetivos propostos, no cumprimento das orientações superiormente emanadas. Contudo, pretende-se com isso ser uma ferramenta que possa servir de suporte/apoio aos diversos profissionais do ensino superior, concretamente os que estejam na envolvente desta Região Académica que abrange as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje, no Nordeste da República de Angola.

### **1.2. Definição do problema**

Amado (2017, p. 121) considera que o modo como *“se formula o problema é pois, fundamental para se desenhar o caminho que se há-de tomar em termos de metodologia de pesquisa”* mas a função mais premente e *“pragmática da formulação do problema é a de explicitar o que se pretende aprender ou entender, e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir”* (Amado, 2017, p. 121).

### **1.3. Pergunta de partida**

A pergunta de partida desempenha o papel de primeiro fio condutor da investigação, *“constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p 34). Fortin (2009, p. 51) evidencia que esta trata-se de *“uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo e não equívoco que precisa os conceitos-chave, específica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica”*.

Desta forma a pergunta da partida do presente estudo, para além da necessidade de clarificação dos conceitos – Qualidade e Responsabilidade Social das Organizações (RSO), é fundamental encontrar consenso na interpretação dos conceitos, e estabelecer elos de ligação entre os mesmos, no âmbito das IES de Angola.

Contudo, não é suficiente conhecer somente, em termos teóricos os conceitos, necessitamos perceber o seguinte:

- Qual é a perceção dos alunos e os ex-alunos da IV Região Académica têm sobre a temática em estudo;
- Qual é a perceção dos colaboradores/funcionários IV Região Académica têm sobre a temática em estudo;
- Que tipo de qualidade e responsabilidade social e se é oferecida na IVª Região académica, onde recai o nosso estudo.

De acordo com Sabino (1992, p. 51) uma pergunta de partida necessariamente tem que possuir uma relação direta e inequívoca com o problema investigativo, assumindo então uma importância fundamental.

Tendo em conta o anteriormente exposto, apresenta-se a pergunta de partida, esta surge como a mais promissora, dentro da temática considerada:

*Estão as Instituições do Ensino Superior Angolanas da IVª Região académica da Universidade Lueji A'Nkonde atentas ao cumprimento das expectativas dos seus alunos, docentes, funcionários e população em geral, concretizando os seus anseios?*

Ao definirmos a pergunta de partida para este nosso trabalho de investigação, imediatamente enunciamos uma segunda pergunta subsequente:

*Que Modelos de Gestão e Administração se utilizam para que contribuam na melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social no Ensino Superior Angolano na IVª Região académica da Universidade Lueji A'Nkonde?*

#### **1.4. Problema**

Considerando a pergunta de partida deste estudo, a problemática centra-se na relação existente entre as formas como as instituições lidam com os seus públicos, no funcionamento quotidiano, com impactos a curto, médio e longo prazos, no sentido de garantirem a sua sustentabilidade, alicerçada na qualidade das relações que serão capazes

de construir, manter e ampliar. Nesta perspetiva, entende-se como a questão central desta abordagem o seguinte:

***Sistemas da Qualidade no Ensino Superior em Angola: Contributo para Modelos de Melhoria da Qualidade e Responsabilidade Social nas IES afeta a IVª Região académica da Universidade Lueji A Nkonde.***

Em termos investigativos, esta escolha surge da necessidade de se compreender em que medida as IES públicas da IV Região Académica de Angola estão a ser animadas ou imbuídas de verdadeiro valor de serviço público, tendo sempre em atenção a experiência profissional vivida, a constatação empírica da falta de documentação orientadora para os profissionais da área, assente numa base sociopedagógica já conhecida e identificada em Angola, constituindo esta a matriz identitária daquela.

Desta feita, o estudo visa apresentar soluções e/ou recomendação para a implementação de Sistemas de Qualidade e Responsabilidade Social, partindo das políticas dispersas de Qualidade e de RSO já existentes e praticadas nas diversas UO da ULAN.

Considerando a especificidade do tema, o estudo recai num fulcro empírico, contudo com uma vertente teórica, assente na revisão bibliográfica do tema. O mesmo teve uma abrangência a nível regional, eventualmente extrapolável para uma realidade nacional, auscultando-se para este fim, os diversos intervenientes da mesma, nomeadamente colaboradores/funcionários, alunos, professores.

### **1.5. Objetivos do trabalho de investigação**

Entende-se por objetivos os propósitos que se pretendem alcançar; ou seja, estes explicam o próprio estudo científico e o seu significado.

Na perspetiva de Fortin (2009, p. 100), o “*objetivo de um estudo indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação de investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão*”. Especifica, portanto, as variáveis chave, a população alvo e, ainda, o contexto do estudo.

Quanto mais claros forem os nossos objetivos gerais e os específicos, mais fácil será a tarefa do investigador, no decorrer da investigação que pretende realizar. Foi nesta tentativa de identificar objetivos claros, para a orientação do presente trabalho, quanto ao domínio desta investigação que se propõem os seguintes:

Como é sabido, o Ensino Superior tem uma responsabilidade enorme para o progresso económico e social das sociedades. Assim, este nível de Ensino deve ter como objetivo conseguir níveis de qualidade e excelência elevados. Todas as instituições deverão demonstrar níveis de qualidade em termos de liderança, desenvolvimento curricular, desempenho pedagógico, viabilidade financeira e capacidade de garantir o acesso aos recursos existentes. Desta forma os quadros formados por estas IES serão altamente qualificados e detentores de competências ajustadas às necessidades do país com vista a desempenhos mais elevados. Por outro lado, dada a complexidade dos desafios globais, presentes e futuros, o ensino superior tem implícito uma responsabilidade social, no que se refere à compreensão e à resolução dos problemas multifacetados que se apresentam, os quais possuem dimensões sociais, económicas, científicas e culturais.

Neste contexto, foram analisadas as conceções dos diversos participantes.

### **1.5.1. Objetivos geral**

Assim, o objetivo geral deste trabalho é o seguinte:

- Estudar a Qualidade e Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior públicas, afetas à IV Região Académica de Angola.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

Após a identificação do principal objetivo deste estudo, colocou-se como objetivos específicos:

- Discutir os conceitos de Qualidade e Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior;
- Construir um referencial teórico abrangente, no âmbito da história da Qualidade e Responsabilidade Social das Organizações
- Identificar sistemas e instrumentos de apoio à melhoria da qualidade de ensino nas IES afetas à IV Região Académica de Angola;
- Propor um modelo de Responsabilidade Social para Instituições de Ensino Superior afetas à IV Região Académica de Angola;
- Identificar Indicadores de Qualidade e Responsabilidade Social, Recorrendo a um estudo piloto;

\*\* Refere-se apenas ao desenvolvimento do modelo de Responsabilidade Social. A sua implementação ficará para um desenvolvimento futuro deste trabalho.

### **1.6. Organização e estrutura da dissertação**

Deste modo, o estudo está dividido em três fases essenciais:

1. Abordagem ao Estado da Arte relacionado com a Qualidade e Responsabilidade Social das IES;
2. Compreensão da atual utilização deste importante instrumento de legitimação das Instituições na sociedade, parte empírica;
3. Análise e discussão de resultados, com a apresentação dos resultados e discussões finais.

Do ponto de vista de organização por capítulos, é composta por sete capítulos que apresentam sucessivamente, o contexto do trabalho (1), a revisão da literatura (2), a abordagem metodológica adotada (3), a proposta avançada (4), os resultados obtidos (5), a análise destes dados (6) e as principais conclusões do trabalho (7). O trabalho apresenta ainda uma lista de referências estudadas e um conjunto de anexos e apêndices que complementam o trabalho.

Em forma de conclusão do presente capítulo, podemos dizer que foi elaborada a pergunta de partida, a definição do problema, para que no decorrer da pesquisa se perceba se realmente as IES da IV<sup>a</sup> Região Académica da Universidade Lueji estarão atentas ao cumprimento sobre as expectativas dos seus alunos, docentes, funcionários e a população em geral desta comunidade académica.

Por outro lado, elaborou-se a problemática, onde procura levantar perguntas sobre a questão da qualidade do ensino superior angolano no campo em estudo como uma questão central desta dissertação ao longo do trabalho tudo.

Foram elaborados os objetivos gerais e específicos, a forma como a dissertação está organizada bem como a sua estruturação, a metodologia e as técnicas utilizadas ao longo da pesquisa.

## **1.7. Resumo do Capítulo**

Neste capítulo, apresentamos, de forma objetiva e concisa a definição do problema a que pretendemos objetivamente responder, a par da descrição do problema e da pergunta de partida. Em suma, pretendemos, indicar, à partida, as principais razões e objetivos adjacentes à investigação e, de forma igualmente simples, em geral, expor a estrutura (em sete capítulos) que optamos por seguir.

Quisemos, por opção, por em diálogo as partes, através da divisão da investigação por capítulos e, acima de tudo, que esta estrutura assuma uma objetividade sequencial e direta, para que as conclusões a que chegamos possam, assim cremos, contribuir para a melhoria da gestão e da qualidade do ensino superior em Angola.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO (ESTADO DA ARTE)**

## 2.1. Introdução

O estudo do Estado do Arte é uma das partes essenciais de um trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que se desperdice tempo com pesquisas desnecessárias. Além disso, ajuda no aperfeiçoamento e desenvolvimento de novos axiomas, conceitos e paradigmas.

Trata-se de uma atividade difícil por ser crítica e reflexiva. É uma ação difícil porque requer dedicação e persistência para a sua redação, é crítica e reflexiva porque é necessário que não se deva limitar à transcrição de referências bibliográficas, pois estas devem ser relacionadas com a temática e devidamente enquadradas.

No Estado da Arte do presente trabalho, a explicação científica neste capítulo. Trataremos, pois, da Qualidade do Ensino Superior; da Responsabilidade Social do Ensino Superior como Fator da Qualidade; da Melhoria da Qualidade do Ensino Superior: Perspetivas e Modelos; dos Modelos e Indicadores de Responsabilidade social para as Instituições de Ensino Superior; do Ensino Superior em Angola: contextualização; e da Gestão e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior em Angola.

Neste capítulo abordaremos alguns tipos de instrumentos ou ferramentas que podem ser usados para melhorar a qualidade e a responsabilidade social no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Não existe um modelo único de avaliação aplicável a todo e qualquer país. É importante e necessário ter em conta a realidade social, cultural e política, e analisar os aspetos que favorecem ou dificultam a sua implementação.

Para além dos vários temas, teremos como objetivo, contextualizar o ensino superior na atual crise a nível mundial deste nível de ensino, atendendo à complexidade e diversidade crescentes dos sistemas de ensino superior modernos, bem como a sua qualidade. A formação ministrada pelas Instituições de Ensino Superior também deve estar orientada para o Desenvolvimento Socioeconómico e Humano, bem como estar em consonância com as necessidades sociais, as quais devem ser identificadas antecipadamente.

## **2.2. Surgimento e desenvolvimento do Ensino Superior em Angola**

Verdadeiramente, o ensino superior em Angola tem a sua base e início na década de 70, mais propriamente no ano de 1962. Desde então, várias foram as mudanças e alterações que ocorreram até aos dias de hoje. Historicamente, podemos aferir que, num primeiro período, que demonstrou essencial, coincide com uma vaga de aberturas de curso e de uma reestruturação de outros (existentes), iniciando, desta feita, uma ampliação da rede de IES no país (Nsingui-Barros, 2008; Liberato, 2014; Sebastião, 2019). No decurso destas mudanças e reestruturação, houve lugar a uma reorganização das estruturas universitárias existentes, nomeadamente nas seguintes: Centros de Estudos Universitários (1962), Universidade de Luanda (1968) e, posteriormente, pela Universidade de Angola (1976) que posteriormente (1985) passou a denominar-se de Universidade Agostinho Neto (anteriormente designada de Escola de Estudos Gerais Universitários)

Todas as mudanças, alterações e reestruturações decorrem num quadro de precariedade clara em termos infraestruturais e com quadros de pessoal possuidores de uma formação técnica e especializada frágil e limitada. Ambas situações concorrerem (direta ou indiretamente) para que à notória escassez de qualidade do ensino, se juntem também problemas de ordem socioeconómica significativos (Nsingui-Barros, 2008; Liberato, 2014; Sebastião, 2019).

Os cursos que iniciaram este ciclo são, a título de exemplo, os seguintes: Assistentes Sociais; Agronomia; Engenharia e Veterinárias (1962) (Pereira, 2004). Neste mesmo ano, a par da criação e reestruturação mais vincadas em cidades de maior índice populacional, implantou-se o PEMR (Programa de Escolarização no Meio Rural) e despoletou-se a abertura e criação de escolas secundárias nas cidades com principal enfoque nas cidades do interior do país. De destacar a importância do denominado Plano Deslandes (Decreto – lei nº 44.530, de 1962) que, em síntese, pretendia propor e criar formação universitária interna (e autónoma) de médicos, engenheiros e professores para o ensino secundário, a par da atualização de técnicos de agropecuária com o intuito de munir o país de autonomia intelectual. No fundo, ajudar a promover o devido e necessário desenvolvimento socioeconómico do território e respetivas potencialidades.

Com luta armada em contínuo e perante a estratégia de neocolonialismo vigente, assistiu-se a um inequívoco fracasso estratégico perante os objetivos previstos que, grosso modo, previam garantir e elevar o nível de instrução no período de ocupação. Nesta fase e ano

(1962) implanta-se o sistema de ensino superior em Angola que resulta e não escapa a estes indicadores.

No ano letivo de 1973/4, a população estudantil circunscrevia-se a 2354 discentes e de 274 docentes. Ou seja, no final da era colonial, frequentavam o ensino superior cerca de 4 mil discentes, 10% dos quais eram nativos de Angola e os restantes de outros países (Neto, 2017).

O ensino superior em Angola, no que concerne à sua criação, não foi nada pacífico e teria mesmo gerado uma eventual crise política no Conselho de Ministros de Portugal. *“A criação do ensino superior em Angola, nas circunstâncias em que se verificou, por iniciativa a decisão do Governo Geral e do Conselho Legislativo de Angola, foi considerado como o Governo Central comprometeu as relações entre ambos, nos círculos de influência política”* (Neto, 2017, s.p.).

Durante o período colonial, o acesso ao ensino superior

destinava-se somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, podendo mesmo dizer-se que, nos primeiros anos de implementação em Angola, era difícil que alguém pertencente às camadas médias da hierarquia social tivesse acesso ao ensino superior. O local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam claramente o acesso a este nível de ensino, que reproduzia para as gerações seguintes a estratificação social da Angola colonial (Paraskeva 2009 e 2011, Santomé 2010, Popkevitz, 2011 referidos por Carvalho, 2012, p. 52),

Com a proclamação da Independência do país, no ano de 1975, foi criada a Universidade de Angola e que posteriormente passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), sendo criada a sua sede na província de Luanda, com institutos e faculdades em diversas províncias de Angola tais como Benguela, Cabinda, Dundo, Huambo Lubango, Bengo, Cunene e Uíge.

Para os autores Nsingui-Barros (2008), Liberato (2014) e Teta (2019, p. 31):

O Ensino Superior no Período Pós-independência e da Guerra Interna  
As autoridades da Angola independente, embora terem herdado uma universidade sem os quadros necessários e suficientes para o seu pleno e devido funcionamento, assim como mais de 90% da população analfabeta, apostaram na implementação e desenvolvimento de um sistema de ensino, da base ao topo da alfabetização ao ensino superior, de abrangência nacional, universal e sem discriminação. Não obstante os constrangimentos provocados pela guerra houve igualmente um grande esforço do Governo para expansão da UAN (a única instituição de ensino superior pública) a nível nacional.

Em 2002, a título de exemplo, a UAN esteve em 7 províncias de Angola: Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-sul com cerca de 31 cursos de licenciatura. Em 2001/2002 a população estudantil desta universidade única na altura do país era composta por 9.129 estudantes de licenciatura, 869 docentes e 1.129 funcionários não docentes, entre eles técnicos e pessoal administrativo. A média de formados, isto é, os licenciados eram 176 neste período. Até 2011 Angola contava com 7 Universidades do Estado, 7 institutos superiores e duas escolas autónomas do Estado (Carvalho, 1962, 2002; Ferreira, 1993, Vera Cruz, 2008).

As universidades possuíam como unidades orgânicas; faculdades, institutos superiores e escolas superiores. Aqui apresentamos o cenário das universidades públicas antes e mais a frente vamos apresentar o cenário atual do ensino superior em relação à existência das instituições públicas.

**Tabela 1** – Cronologia da criação das Universidades Públicas em Angola

Designação	Criação	Localização
Universidade Agostinho Neto (UAN)	1962	Luanda
Universidade Katyavala Bwila (UBK)	2009	Benguela
Universidade 11 de Novembro (UON)	2009	Cabinda
Universidade Lueji A Nkonde (ULN)	2009	Dundo
Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)	2009	Huambo
Universidade Mandume Ya Ndemofayo (UMN)	2009	Lubango
Universidade Kimpa Vita (UKV)	2009	Uíge
Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED-Huambo)	2009	Huambo
Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda)	2009	Luanda
Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (ISCED-Uíge)	2009	Uíge
Instituto Superior do Kuanza Norte	2009	Ndalatando
Instituto Superior do Kuanza-Sul	2009	Sumbe
Instituto superior de serviços Sociais de Luanda	2009	Luanda
Escola Superior Pedagógica do Bengo	2009	Caxito
Escola Superior Pedagógica do Bié	2009	Kuito

**Fonte:** Própria

Atualmente o cenário das instituições do ensino superior angolanas mudou de forma considerável com o aumento do número de instituições públicas em todo país, conforme se apresenta abaixo:

**Tabela 2** – Instituições de Ensino Superior por Regiões Académicas

REGIÃO ACADÉMICA I (Luanda e Bengo)
Universidade Agostinho Neto
Instituto Superior de Serviço Social
Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação
Instituto Superior de Artes
Instituto Superior de Educação Física e Desportos
Instituto Superior de Ciências de Comunicação
Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda
Escola Superior Pedagógica do Bengo
REGIÃO ACADÉMICA II (Cuanza-Sul e Benguela)
Universidade Katyavala Buila
Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul
Instituto Superior de Petróleos
REGIÃO ACADÉMICA III (Cabinda e Zaire)
Universidade 11 de Novembro
REGIÃO ACADÉMICA IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje):
Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN)
Escola Superior Politécnica de Malanje
Instituto Superior Politécnico de Malanje
Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul
Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje
REGIÃO ACADÉMICA V (Huambo, Bié e Moxico)
Universidade José Eduardo dos Santos
Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo
Escola Superior Pedagógica do Bié
REGIÃO ACADÉMICA VI (Huila e Namibe):
Universidade Mandume Ya Ndemufayo
Instituto Superior de Pescas
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila
REGIÃO ACADÉMICA VII (Uíge e Cuanza Norte)
Universidade Kimpa Vita
Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte
Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge
Academia de Ciências de Saúde
REGIÃO ACADÉMICA VIII (Cuando Cubango e Cunene):
Universidade Cuíto Cuanavale

**Fonte:** Própria

### 2.3 Enquadramento Jurídico e legal do Ensino Superior em Angola

O Ensino Superior em Angola foi implantado na então colónia Portuguesa, em 1962, com o surgimento dos Estudos Gerais Universitários de Angola, através do Decreto Lei nº

44530, de 21 de Agosto, do Ministério do Ultramar e a consequente criação de dez (10) cursos superiores

(Decreto-Lei nº 45180, de 17 de Agosto de 1963), designadamente Médico-Cirúrgico, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Químico-Industrial, em Luanda, os cursos de Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária na então cidade de Nova Lisboa (Huambo) e os cursos de Ciências Pedagógicas, na então cidade de Sá da Bandeira-Lubango ([www.gov.ao](http://www.gov.ao), n.d.).

Em 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a designar-se Universidade de Luanda através do Decreto nº 48780, de 23 de dezembro, do Ministério do Ultramar e de Educação Nacional.

Através do Decreto – Lei nº 86/75, de 5 de julho, do Ministério da Educação e Cultura, do Governo de Transição concedeu-se a descentralização Administrativa e Pedagógica Universitária e se reconheceu a existência de três Universidades do Estado, nomeadamente, as Universidades de Luanda, de Huambo e de Lubango.

Com a proclamação da Independência Nacional, a 11 de novembro de 1975, registaram-se, alterações ao nível da estrutura, gestão e organização do Ensino Superior em Angola, nas quais são concebidas e materializadas novas políticas para o seu desenvolvimento.

Sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura e posteriormente do Ministério da Educação, registou-se, através do Decreto nº 60/76, de 19 de junho, da Presidência da República, a mudança de designação da então Universidade de Luanda, para Universidade de Angola, integrando a estrutura orgânica do Ministério da Educação e Cultura.

Em 1985 a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, de acordo com a Resolução nº 1/85, de 28 de janeiro, do Conselho de Defesa e Segurança, em reconhecimento dos méritos múltiplos (Médico, Internacionalista, Poeta, Fundador da Nação Angolana e Político clarividente e realista) da personalidade do seu primeiro Reitor, o Presidente Dr. António Agostinho Neto.

O desenvolvimento do Ensino Superior estava condicionado pela situação de instabilidade político-militar. Até ao ano de 1999 havia, apenas, uma única Instituição de Ensino Superior, a Universidade Agostinho Neto, Instituição Pública com polos nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla, numa primeira fase e posteriormente em Benguela, Cabinda, Cuanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Namibe e Uíge.

A Lei de Bases estrutura o Sistema de Educação em seis Subsistemas de Ensino designadamente: Ensino Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior. O referido diploma estabelece a tipologia das Instituições de Ensino Superior em: Universidades, Academias, Institutos Superiores e Escolas Superiores.

De facto, desde 1999 é iniciado o processo de abertura do Ensino Superior para o investimento privado. Neste sentido, começaram a surgir, no país, as primeiras Instituições de Ensino Superior Privadas, designadamente, a Universidade Católica de Angola, Universidade Jean Piaget de Angola, Universidade Lusíada de Angola, Universidade Independente de Angola e o Instituto Superior Privado de Angola.

A complexidade da Organização e Gestão da nova realidade do Ensino Superior deu lugar à criação, em 2003, da Direção Nacional do Ensino Superior do Ministério da Educação e posteriormente, em 2005, a nomeação de um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior.

Em janeiro de 2007 procede-se à criação da Secretaria de Estado para o Ensino Superior, como reconhecimento do Estado angolano da necessidade de prestar uma especial atenção ao processo de formação de profissionais de nível superior, assim como dotar o Governo de um Órgão específico com competências próprias para a conceção de políticas, para a gestão e expansão do Ensino Superior em todo o País.

Esta transformação conduziu a um processo de reforma do Subsistema de Ensino Superior, tendo início com a aprovação da Resolução 4/07 de 2 de fevereiro, que estabelece as Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema de Ensino Superior e o seu Plano de Implementação.

A Secretaria de Estado para o Ensino Superior foi criada para promover uma utilização mais racional e eficiente dos recursos humanos e financeiros do Subsistema, bem como a sua adaptação às necessidades do País, tendo como missão principal a orientação, coordenação e o acompanhamento do processo de formação e implementação da política nacional de desenvolvimento do Ensino Superior a adotar pelo Governo e do seu modo de organização, funcionamento, implementação e avaliação (Decreto-Lei 05/07, de 5 de Abril).

O desenvolvimento do Ensino Superior deu-se assim, de acordo com o Plano para a implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, cujas ações agrupadas em quatro eixos fundamentais:

1. Consolidação da visão e da estratégia para o desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior;
2. Reforço da base Jurídica e Institucional do Subsistema de Ensino Superior;
3. Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do subsistema do Ensino Superior;
4. Promoção da atividade acadêmica e pedagógica no País.

Em 2008 por via do Decreto Nº 2/08, de 28 de fevereiro instituiu-se, no quadro da política de Ação social, um mecanismo de apoio direto e indireto para os estudantes que frequentam o Ensino Superior, as Bolsas de Estudo Internas, para apoiar a frequência de cursos superiores a estudantes economicamente carenciados, aprovando o respectivo regulamento.

Com a adoção do regulamento das Bolsas de Estudo Internas, três mil estudantes, das dezoito províncias beneficiaram, pela primeira vez na história do País, de um subsídio monetário para cobrir as despesas com a sua inscrição, matrícula, alojamento, material didático, transporte e alimentação.

Este processo permitiu que muitos jovens sem recursos para custear o acesso ao Ensino Superior, tivessem a oportunidade de se inscreverem e fazer a sua formação com o apoio financeiro do Estado.

No mesmo sentido e visando promover o acesso, ingresso e igualdade de oportunidades a todos os jovens, foram aprovados dois dispositivos legais significativos, nomeadamente, o Decreto 5/09, de 7 de abril, que cria as sete Regiões Académicas e o Decreto 7/09, de 12 de maio, que estabelece a reorganização da rede de Instituições de Ensino Superior, através do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto e da criação de novas Instituições de Ensino Superior (FORGES, 2016).

O Decreto nº 5/09, de 07 de abril, um instrumento de planificação no desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior, que define o âmbito territorial das Instituições de Ensino Superior, permitiu regular a absorção de todas as iniciativas de expansão da rede de Instituições de Ensino.

A distribuição das Instituições por Regiões Académicas a luz deste Diploma é a seguinte:

- Região Académica I, Províncias de Luanda e Bengo;
- Região Académica II, Províncias de Benguela e Cuanza Sul;
- Região Académica III, Províncias de Cabinda e Zaire;
- Região Académica IV, Províncias de Malange, Lunda Sul e Lunda Norte;
- Região Académica V, Províncias do Bié, Huambo e Moxico;
- Região Académica VI, Províncias do Cunene, Cuando Cubango, Huíla e Namibe;
- Região Académica VII, Províncias do Cuanza Norte e Uíge;
- Região Académica VIII (Cuando Cubango e Cunene).

O Decreto nº 7/09, de 12 de maio, concretiza a orientação de Sua Excelência o Presidente da República, relativa à criação de uma Instituição de Ensino Superior em cada uma das dezoito províncias, propiciando o aumento gradual do número de estudantes.

O referido Diploma define a designação de seis novas Universidades Públicas, a citar: Universidade Katyavala Buila, Universidade 11 de Novembro, Universidade Lueji A'Nkonde, Universidade José Eduardo dos Santos, Universidade Mandume Ya Ndemofayo e a Universidade Kimpa Vita, homenageando figuras e eventos históricos.

As linhas orientadoras para o desenvolvimento do Ensino Superior, são consideradas tanto no Plano Nacional de Desenvolvimento de Médio Prazo 2009 – 2013 como nos Planos Anuais de desenvolvimento, considerando a melhoria significativa da qualidade e do desenvolvimento sustentável do Ensino Superior, através da consolidação do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, da formação de gestores, de docentes e do pessoal técnico de apoio.

Aprova-se o Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior, que introduz reformas no modelo de gestão das Instituições de Ensino Superior, através da separação de poderes entre os promotores e os corpos de gestão das instituições, define o papel de cada ator, as regras para a criação de Instituições de Ensino Superior e de cursos, bem como estabelece a obrigatoriedade da realização de avaliação institucional.

A adoção da Constituição da República de Angola, a 5 de fevereiro de 2010, levou à criação de um novo Governo no país e à criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.

Esta nova estrutura de gestão do Ensino Superior, resultante da fusão da Secretaria de Estado do Ensino Superior e do Ministério da Ciência e Tecnologia, dedicou-se à gestão e execução das políticas previamente estabelecidas. Deu primazia à promoção do acesso e a uma tendência massificadora do Ensino Superior. Registou-se, principalmente em 2012, um rápido aumento de Instituições Privadas de Ensino Superior passando de 13 para 43 Instituições, com a publicação do Decreto Presidencial 168/12, de 24 de julho, que autorizou a criação e operação de mais de 20 novas Instituições de Ensino Superior.

Após a realização das Eleições Legislativas e Presidenciais em setembro de 2012 e a subsequente remodelação governamental criou-se o Ministério do Ensino Superior.

As ações fundamentais a realizar para o desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior, estão previstas na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo – Angola 2025, no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013 – 2017, no Plano Nacional de Formação de Quadros 2013 – 2020 e no Plano Nacional de Desenvolvimento da Juventude 2013-2017. O Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, da República de Angola, estabelece como objetivo estimular e desenvolver um Ensino Superior de qualidade, tendo sido delineadas várias medidas de políticas em cinco diferentes programas, nomeadamente, Capacitação institucional, Melhoria da qualidade do Ensino Superior, Reabilitação e dotação de infraestruturas do Ensino Superior, Atribuição de bolsas de estudo internas e externas e Melhoria dos recursos humanos, materiais e financeiros do Subsistema de Ensino Superior (*www.gov.ao*, n.d.).

É publicado o Decreto Presidencial nº 111/14, de 27 de maio, que aprova o novo Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior, o que aumenta o nível de demanda (solicitações e exigência) pelos seus serviços e estruturas. Procedeu-se, também, a uma reestruturação da Região Académica IV, transformando-a em duas regiões, nomeadamente a Região Académica IV, que integra as Instituições de Ensino Superior das províncias da Huíla e Namibe e a Região Académica VIII, que integra as Instituições de Ensino Superior das províncias do Cuando Cubango e do Cunene.

## **2.4. Gestão do ES em Angola: (des) articulação entre o Estado e as IES**

Nas últimas décadas, muito se tem legislado sobre a matéria. A gestão da IES tem, como forma de ir acompanhando os desígnios, as missões e as ambições políticas vigentes, sido alvo de várias alterações, não só na sua base e matriz organizacional, mas também, na forma como esta se articula com o poder central e o estado. As apostas mais recentes de articulação, prendem-se com o facto de se tentar conciliar uma formação mais sólida e atinente aos princípios afetos ao desempenho da profissão em contexto funcional e laboral, através de uma aposta nessa mesma consolidação, na formação graduada e pós-graduada. A par desta aposta e consolidação, surgem maiores necessidades, quer sob o ponto de vista logístico e de recursos, mas também no que diz respeito aos níveis e necessidades apenas à qualidade da prestação das instituições educativas integradas no subsistema de ES (Pereira, 2004). Estes, surgem, essencialmente via avaliação institucional, assim como dependem, em grande medida, da performance da investigação e respetivos centros afetos aos cursos ministrados. Em suma, a gestão e articulação entre as IES e os estados, em grande medida, dependem de um aprofundamento necessários de comunicação e, acima de tudo, de valorização dos recursos humanos e materiais existentes, para que a consolidação da formação e respetiva qualidade (em sistema integrado) seja técnica, humana e materialmente suportada.

## **2.5. Regionalização organizativa da rede de IES**

A extensão universitária fundamenta-se em diferentes conceções; por meio da inserção de atividade assistenciais distantes da realidade social dos segmentos populacionais assistidos ou, até mesmo, por meio do sistema de colonização. Neste caso, há “invasão” à comunidade para efetivação de atividades verticalizadas, desrespeitando saberes, valores e crenças locais. Entretanto, a genuína extensão popular ostenta, sempre, a bandeira da transformação social via intercâmbio de ideias.

É preciso observar e registar as mudanças que se fazem necessárias em busca de uma sociedade igualitária e crítica e, principalmente, cujos participantes estejam conscientes da sua função como ator social (Freira, 2007) e chama atenção para o compromisso profissional como responsabilidade maior para a concretização de tantas modificações. Afinal, o acesso à qualificação conduz à sistematização de experiências, com maior utilização do património cultura, que é de todos. É dever profissional saldar o débito social diante das classes sociais daquelas gentes. A partir de então, o conceito de educação popular passou a ser a participação de profissionais qualificados à semelhança de docentes, religiosos, cientistas sociais, especialistas em saúde, entre muitos outros, que atuam em consonância com as solicitações de agentes sociais do povo.

Portanto, a educação popular, busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizagem e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social (Vasconcelos, 1989).

Angola não fugiu à regra e, como sempre, acompanhou o desenvolvimento da globalização: o estado angolano preocupado procurou estender o ensino superior em oito regiões do país com várias instituições do ensino superior públicas (e não só públicas) com o objetivo de ver todos os angolanos com o acesso ao ensino superior. Estas regiões estão distribuídas da seguinte forma:

## **2.6. Caracterização da IV Região académica**

A Universidade Lueji A'Nkonde, abreviadamente designada ULAN, criada pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, é nos termos da lei, uma pessoa de direito público, com estatuto de estabelecimento público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, nos termos da legislação em vigor. A ULAN é de âmbito regional e desenvolve e as suas atividades na Região Académica n.º IV, em que está inserida, abrangendo as Províncias da Lunda Norte, Lunda-Sul e Malanje, no leste de Angola. A ULAN tem a sua sede na cidade do Dundo. A província da Lunda Norte fica localizada no extremo nordeste de Angola com uma extensão territorial de 102.783 Km<sup>2</sup>.

Faz fronteira terrestre e fluvial a Norte e a Leste com a República Democrática do Congo e, a oeste, confina com as províncias de Malanje e da Lunda Sul. A sua capital é a cidade do Dundo, onde estão sediadas três (3) Unidade Orgânicas da ULAN, nomeadamente Faculdade de Economia, Faculdade de Direito e Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, também se encontra uma das Unidades Orgânicas da ULAN no Município do Cuango, que é a Escola Superior Politécnica do Cuango. A Província da Lunda-Sul é uma província de Angola situada no nordeste do país.

Tem área de 77 636 km<sup>2</sup> e a sua capital é Saurimo, onde esta localizado Escola Superior Politécnica da Lunda-Sul. Lunda-Sul situa-se na zona planáltica, caracterizada por relevos não superiores a uma cota de 1000m. A Província de Malanje situa-se no norte de Angola e a sua altura varia de 500m a 1500m em relação ao nível do mar. Está confinada pela República Democrática do Congo a nordeste, e pelas províncias angolanas de Uíge a norte, pelo Kwanza Norte a oeste, Lunda Norte a este, Lunda Sul a sudeste, Bié a sul e Kwanza Sul a sudoeste. A cidade de Malanje é a capital da província, onde está situada uma das Unidades Orgânicas da ULAN, a Faculdade de Medicina.

## **2.7. A qualidade do Ensino Superior no contexto atual**

Nos últimos dez anos Angola experimentou uma extraordinária diversificação das Instituições do Ensino Superior. Surgiram diversas instituições novas, as instituições politécnicas e as universidades, as quais proporcionam novas oportunidades para a satisfação da procura social crescente.

A educação é um processo complexo pelo que, as Instituições de Ensino Superior deverão estar cada vez mais conscientes da importância que tem a melhoria da qualidade das suas diversas atividades.

A qualidade do ensino superior e da formação deverá ser um objetivo das Lideranças e não só uma mera resposta formal e obrigatória às avaliações Institucionais. Contudo, o conceito de qualidade do ensino superior não é um conceito unívoco e fixo, pelo que deve ser construído através de consensos e negociação entre as diversas partes envolvidas. De acordo com especialistas, o conceito de qualidade é uma construção social, que varia segundo os interesses dos grupos envolvidos que refletem as características da sociedade que se deseja para hoje e que se projeta para o futuro.

### **2.7.1. A Qualidade no Ensino Superior**

Em termos de educação o ensino superior não só representa o seu ponto mais alto, como também é um suporte para o desenvolvimento humano no mundo. Atualmente, no processo de aprendizagem, o ensino superior habilita os cidadãos com habilidades e competências que são exigidas nos diversos mercados laborais, bem como, a preparação essencial de investigadores, professores, economistas, gestores, enfermeiros, engenheiros, médicos, sociólogos e outros especialistas.

São estes indivíduos altamente qualificados que propagam o saber e os estudos necessários para estimular as economias, auxiliar a sociedade, educar os jovens, chefiar governos produtivos e tomar importantes decisões que envolvem o conjunto da sociedade.

Ainda que em Angola, se observe um crescimento significativo e grandes melhorias no sistema de ensino superior, contrasta com a debilidade de certos procedimentos deste sistema que o impede da maximização do seu potencial. Esta situação poderá determinar segregação devido à dinâmica dos sistemas de ensino superior a nível mundial. Esta marginalização não só promove a fuga do capital humano dos países com menor capacidade para assumir os custos, mas também aumenta a probabilidade de ignorar ou descuidar as necessidades do próprio país.

As instituições de ensino superior são, sem hesitação, parte fundamental do sistema de ensino superior. Porém, todas as instituições públicas de Angola se devem apoiar na produção de conhecimento para o desenvolvimento.

O ensino superior é um importante bem público, essencial para o desenvolvimento e para o desenvolvimento da nação, o qual deve ser acessível a todos os cidadãos, independentemente do género (homem ou mulher). De igual modo, o ensino superior faz parte dos elementos cruciais do sistema global de educação, o qual deve ser flexível, diverso, eficaz e que esteja em sintonia com as necessidades da economia do conhecimento.

Algumas organizações, como a *European Network for Quality Assurance in Higher* (ENQA) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e a Comissão Europeia, consideraram fundamental a criação de estruturas e métodos, para assegurar a qualidade no âmbito do Ensino Superior.

Por exemplo, na Argentina existem mecanismos de controlo da qualidade que dependem de um sistema de informação e avaliação e de normas para o financiamento das

Instituições de Ensino Superior (Lamarra, 2002).

Muitos países desenvolveram sistemas de acreditação, enquanto outros estabeleceram comités de avaliação ou centros, que realizam ciclos de avaliação externa. Noutros países foram criados órgãos independentes, como por exemplo a *Agência Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA), em Espanha, e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, em Portugal; noutros casos, como o México, Países Baixos ou Roménia, existe um organismo diferente para cada tipo de instituição, região ou propósito.

Em Angola o Ministério do Ensino Superior está atualmente a dar particular atenção à avaliação e à acreditação das IES e dos cursos ministrados, cuja responsabilidade esteve, num primeiro momento adstrito a um Gabinete Nacional, integrado na estrutura organizacional do anterior órgão de tutela, a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) que viria a evoluir para um Instituto – o atual Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES). Este capítulo contextualizará o Ensino Superior em Angola e a nível mundial, atendendo à complexidade e diversidade crescentes dos sistemas de ensino superior modernos bem, como a sua qualidade.

### **2.7.2. Contributo do Ensino Superior para o desenvolvimento**

As Instituições de Ensino Superior exercem um papel essencial para o desenvolvimento do conhecimento e na construção das sociedades. O ensino superior contribui para o crescimento de qualquer nação mediante a formação de profissionais competentes e responsáveis que, tanto são necessários para liderar os desígnios das nações. As suas atividades académicas e de investigação facultam um auxílio decisivo ao sistema nacional de inovação. Para além disso, as Instituições de Ensino Superior, na sua maioria, constituem o apoio da infraestrutura de informação de um país. Assim, as normas, os valores, as atitudes e a ética que inculcam nos estudantes destas instituições, são o cimento do capital social indispensável para construir sociedades civis sólidas e culturas articuladas e o desenvolvimento humano em função de um bom ambiente familiar, social, cultural e ambiental.

Os desafios colocados são muitos e as Instituições de Ensino Superior devem responder à procura multifacetada que enfrentam, incluindo a necessidade de um esquema de ensino e aprendizagem que seja contínuo.

Verifica-se uma alteração das necessidades educativas e de competências, podendo-se destacar, segundo Gardner (2002), três atividades gerais realizadas pelas Instituições de Ensino Superior que ajudam a estruturar as sociedades baseadas no conhecimento

O apoio à inovação mediante a produção de conhecimento, acesso a bases mundiais de conhecimento e adaptação do conhecimento: 1. O apoio à inovação mediante a produção de conhecimento, acesso a bases mundiais de conhecimento e adaptação do conhecimento; 2. A contribuição para a formação de capital humano qualificado e adaptável de alto nível; 3. A contribuição para a coesão social.

### **2.7.3. Conceito de qualidade do Ensino Superior**

A educação é considerada como um problema de excepcional dificuldade e as Instituições de Ensino Superior deverão cada vez mais estar conscientes da importância que têm para a melhoria da qualidade das suas diversas atividades.

O termo qualidade tem sido utilizado nos mais diversos campos do saber, incluindo o educacional, existindo, no entanto, diferenças substanciais na sua conceptualização, ou seja, não existe uma definição universal. O universal é o reconhecimento da qualidade, tanto em produtos como em serviços, como fator decisivo para o desenvolvimento das organizações, em um mundo cada vez mais competitivo. No contexto educativo, as definições deste termo incidem sobre aspetos variados tais como: a satisfação dos clientes e das expectativas sociais, a gestão e a administração das instituições educativas, a disponibilidade de recursos humanos, financeiros, infraestruturais, entre outros, os quais concorrem para a realização das funções das IES (Mendes, 2014). A definição de qualidade refere a totalidade de características de um produto ou serviço que incidem na sua capacidade para satisfazer uma determinada necessidade (Baird, 2006).

Esta noção de qualidade tem perfeito alcance ao nível do ensino superior, visto que a mesma contempla o que constitui uma finalidade primária de uma instituição desse nível, particularmente de uma universidade com formulação de finalidades destinadas a satisfazer as necessidades da comunidade onde se insere. Os programas de ensino e de investigação são elaborados e implementados para atingir essas finalidades e uma das características da qualidade constitui o que tem vindo a ser designado como a sua aptidão para atingir os seus objetivos. As instituições de ensino superior devem, nesta perspetiva, clarificar adequadamente as suas finalidades e preparar programas de ensino e

aprendizagem que constituam critérios de referência que permitam avaliar a qualidade das atividades desenvolvidas.

O conceito de qualidade é antigo. A sua evolução surge tipificada e, em quatro fases. A primeira fase pode associar-se à revolução industrial que obrigou à incorporação de grande quantidade de mão-de-obra, sem qualquer formação e incapaz de se autocontrolar. A qualidade assentava essencialmente num sistema simples de inspeção de características dos produtos ou atividades, baseado em ações de medição e teste, ou avaliação e comparação com os requisitos de conformidade previamente estabelecidos. A inspeção do produto final era, no entanto, uma prática insuficiente.

Por um lado, na maioria das vezes, quando o defeito era detetado já nada havia a fazer pelo produto. Por outro lado, a inspeção raramente era cem por cento eficaz. Na segunda fase, designada de controlo da qualidade, a inspeção é completada por uma atitude de natureza mais preventiva, baseada em métodos de controlo estatístico da qualidade. A terceira fase, denominada de Garantia de qualidade, centra-se na implementação de sistemas capazes de assegurar o fabrico e a entrega dos produtos que vão ao encontro das expectativas do cliente. Na quarta fase do processo de evolução da qualidade, a Gestão pela qualidade total, a noção de melhoria contínua encontra aplicação de forma mais acentuada e a qualidade passa a dizer respeito a tudo e a todos dentro da empresa, deixando de ser restrita a apenas um departamento ou aos processos de fabrico (Saraiva & Sampaio, 2011).

Desta forma, a qualidade dos serviços é definida pelo grau de atendimento das expectativas dos clientes, diante da perceção que este tem sobre o serviço prestado. Se o nível e perceção estiver aquém do nível das expectativas, a sua avaliação deve ser desfavorável e vice-versa. Os principais aspetos que influenciam na perceção do cliente sobre o serviço podem ser: a consistência dos serviços, relacionada à não variabilidade no resultado ou no processo; a competência, relacionada com a exigência de habilidades, competências e conhecimento adequado para a realização dos serviços; a velocidade de atendimento, em termos de pronto atendimento, flexibilidade e capacidade de mudar e adaptar serviços de acordo com as necessidades dos clientes; a credibilidade e a segurança, relacionado com o risco percebido quanto à confiabilidade do serviço; o acesso, a localização e a facilidade de contacto, no que se refere à qualidade e ou aparência de qualquer evidência física relacionados com serviços e custos, quanto a oferecer um serviço a um baixo custo (Gianesi & Corrêa, 1996).

A qualidade do ensino superior e da formação, certamente é um dos objetivos principais de qualquer país e por isso é considerada necessária num processo obrigatório de avaliações das IES.

As IES devem satisfazer as novas necessidades educativas, profissionais e sociais de uma sociedade do conhecimento mundial e dar resposta à evolução dela resultante, que nessa perspectiva desenvolvem um esforço no sentido de melhorar a qualidade exigida dos serviços que prestam, desenvolvendo se necessário, novas iniciativas (individualmente ou através da colaboração no âmbito de associação a nível do ensino superior) centradas na melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda assim, a gestão da qualidade pode ser definida como *“uma forma sistemática de organização que visa assegurar a execução apropriada e eficiente das tarefas de modo a cumprir os objetivos”* (Taylor & Pearson, 1994, p, 26). Numa das definições mais recentes a Gestão pela Qualidade Total assume-se como *“filosofia para gerir uma organização de modo a prepará-la para ir de encontro às necessidades e expectativas das partes interessadas, quer em termos de eficácia, quer de eficiência, sem comprometer os valores éticos”* (IQA, 2003).

As transformações económicas e tecnológicas e as suas consequências no mercado de trabalho lançam novos desafios às Instituições de Ensino Superior. O constante aumento do afluxo de estudantes às Instituições de Ensino Superior, que se verificou nas últimas décadas, obriga a enfrentar a tarefa de se organizarem os sistemas de ensino superior para que sejam respeitadas as normas académicas existentes, os objetivos de formação, os padrões de qualidade, a autonomia e, a independência das Instituições de Ensino Superior, bem como a necessidade de prestar contas à sociedade e de a informar.

Os sistemas de garantia da qualidade poderão contribuir para o reconhecimento mútuo das qualificações académicas e profissionais.

A qualidade encarrada na perspetiva referida remete para um conceito que lhe está intimamente relacionado, associando-o com o de garantia. A garantia deve estar suficientemente documentada para assegurar que os interessados expressam as suas posições e assim aproximar os diversos *stakeholders*. Assim, todos os que estejam envolvidos ou venham a ser afetados pela qualidade do ensino, devem ser informados adequadamente sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e ainda, sobre tudo aquilo que possibilite a melhoria da prática pedagógica.

Para além de a garantia dever ser documentada, outros requisitos essenciais devem ser cumpridos, a apreciação ou avaliação pelos membros da instituição de ensino superior não apenas devem ser responsabilizados, tal como o dirigente máximo da instituição e ainda toda equipa docente. O ensino, e mais propriamente os estudantes, cuja formação incumbe, em grande parte, às instituições de ensino superior, mas também às entidades empregadores, às associações profissionais e à comunidade em geral.

A avaliação da garantia da qualidade implicará, ainda, o recurso à negociação entre as partes interessadas, nomeadamente com a finalidade de serem definidos com precisão e clareza os requisitos aos quais devem estar subordinados os processos.

A qualidade do ensino oferecido aos estudantes e os conhecimentos por estes adquiridos podem influenciar decisivamente na duração da sua escolaridade e no seu interesse pela escola.

A função da educação – ajudar as pessoas a alcançar os seus próprios objetivos económicos, sociais e culturais e contribuir para uma sociedade melhor, servida por bons dirigentes e mais equitativa – fortalecer-se-á se a qualidade for melhor. A escolarização permite às pessoas desenvolver as suas capacidades criativas e emocionais e adquirir os conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para se converterem em cidadãos responsáveis, ativos e produtivos.

Fundamentalmente, a educação, é um conjunto de processos e resultados definidos qualitativamente.

#### **2.7.4. Problemas da qualidade do ensino e pertinência do Ensino Superior e da investigação**

A qualidade é uma das preocupações fundamentais do Ensino Superior. Isto deve-se a que a satisfação das expectativas e necessidades da sociedade em relação ao Ensino Superior depende, em última instância da qualidade dos seus colaboradores, dos seus programas e dos seus estudantes, assim como da infraestrutura e do seu ambiente académico. A procura da qualidade tem múltiplas facetas e o principal objetivo das medidas tendentes a aumentar a qualidade deverá ser a autoavaliação, tanto das instituições como de todo o sistema.

A determinação e a melhoria da qualidade deverão começar por estimular a participação ativa, dos docentes e investigadores e dos órgãos de gestão, dado o papel chave que desempenham nas atividades das Instituições de Ensino Superior.

A gestão do ensino superior do século XXI exige estratégias apropriadas de planeamento e análise das políticas, baseadas na cooperação estabelecida entre as Instituições de Ensino Superior e os organismos nacionais de planeamento e de coordenação a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e uma utilização adequada dos recursos. As Instituições de Ensino Superior deverão adotar práticas de gestão com uma perspetiva de futuro que respondam às necessidades do seu meio envolvente. Um dos objetivos da gestão deverá ser o cumprimento da sua missão institucional assegurando um ensino, formação e investigação de elevada qualidade, e a prestação de serviços à comunidade. Este objetivo requer uma direção que combine a visão social, incluindo a compreensão dos problemas mundiais, com competências de gestão eficazes (UNESCO, 1998).

A aplicação dos princípios de gestão da qualidade não só proporciona benefícios diretos, como também dá um contributo importante para a gestão de custos e riscos. A gestão dos benefícios, dos custos e dos riscos são importantes para a instituição e para todas as outras partes interessadas.

#### **2.7.5. Dificuldades na implementação de um sistema eficaz de qualidade no ensino superior**

Naturalmente que a implementação de sistemas de qualidade com complexidade que lhes advém, acolhe a anuência do universo académico mas, como seria expectável, é igual e sistematicamente alvo de críticas e dúvidas, das quais se destacam as seguintes, a par das que referem vários autores ( Jauch & Orwig, 1994; Raanan, 1998; Reavill, 1998; Zhao & Lam, 1998, Delvosalle, 2001, referido por Pereira, 2004, p. 177):

- A falta de acordo entre os académicos sobre o significado de qualidade no ensino, embora seja relativamente consensual identificar as áreas para as quais devem ser orientados os maiores esforços, ou seja, o ensino e a investigação, mas é mais difícil chegar a acordo sobre as medidas da qualidade e excelência desse desempenho;
- A independência, muitas vezes funcional, de figuras chave da organização relativamente ao todo, no meio académico (estendendo o conceito de autonomia académica ao de autonomia pessoal, e deixando à administração das instituições,

pouco controlo sobre colaboradores-chave), o que restringe a viabilidade de implementação de abordagens por processos, necessariamente transversais e sistémicos;

- A relutância dos líderes destas instituições em desempenharem um papel ativo e criativo na implantação de sistemas de gestão pela qualidade total em virtude, designadamente, das barreiras anteriormente mencionadas;
- O facto de estas instituições possuírem um número muito elevado de partes interessadas e de não hierarquizarem os seus clientes, tornando difícil controlar e monitorizar a qualidade dos serviços e a satisfação das partes interessadas;
- O conhecimento insuficiente relativamente aos princípios, instrumentos e técnicas da gestão da qualidade;
- A falta de envolvimento associada à pressão do trabalho do dia-a-dia e ao medo de falhar;
- A assunção, por parte de alguns sectores académicos, de que, dada a natureza específica do ensino superior, estas práticas não se lhe aplicarem.

Este último pressuposto parte, designadamente, da convicção de que a gestão da qualidade está predominante relacionada com o mundo económico que a academia constitui um mundo à parte, com atividades de ensino muito complexas e subjetivas, cuja qualidade é impossível de medir, ou talvez mesmo definir. O argumento mais profundo, mesmo que pouco evocado, está relacionado com o deixar de ser uma venerável instituição cultural, que pelos seus altos objetivos universais de criação e saber, transcende o tempo e o espaço conforme preconiza.

O mundo académico enquanto organização, caracteriza-se por

constituir um espaço de atividade em que a cooperação organizada dos seus trabalhadores é difícil de implantar, tanto mais que a postura, estatuto e tradição jogam na contracorrente. Quanto à liderança, essencial à implementação de sistemas de gestão da qualidade e à gestão em geral, temos, em grande parte das instituições, uma gestão, geralmente feita por rotatividade, e pouco apreciada pela maioria dos docentes. O domínio das competências necessárias ao seu exercício é situação rara e nem sempre previsível. Uma boa parte das Instituições académicas são, nesta perspectiva, interpretadas como organizações potencialmente pouco eficazes e eficientes (Pereira, 2004, p, 178).

O conjunto de ações que advêm de processos de gestão da qualidade envolvem nomeadamente o repensar de regras, papéis, responsabilidades e a sua redistribuição na instituição, a reconcepção dos processos críticos ao nível de ensino, pesquisa, aspetos

administrativos ou outros serviços de modo a melhorar a qualidade do funcionamento da organização e dos serviços prestados, pesando todavia a menor tangibilidade dos bens produzidos, comparativamente a outro tipo de organização e dos serviços prestados, pesando todavia a menor tangibilidade dos bens produzidos, analogamente a outro tipo de organizações (Soares, 2016).

Desta feita, e tendo em consideração as dificuldades e críticas /dúvidas supramencionadas, a implementação destes sistemas (em geral) constituem, por um lado, um desígnio de mudança (Quintanilla, 1999) e, por outro, um claro desafio no que concerne à estrutura organizacional mais clássica e convencional da universidade, tendo em consideração que as IES, muitas vezes, circunscrevem a avaliação e a qualidade entre pares. Assim, são os próprios a avaliarem a qualidade e a excelência requeridas. Por outro lado, a certificação e os gabinetes, que estatisticamente enquadram e validam estas práticas e avaliação em geral são, de facto, normalmente fechadas a participações externas. As agências de avaliação acreditação (em Portugal a A3es), através dos seus especialistas e painéis de avaliação conseguem trazer algo mais global e desafiante pois, em nossa opinião, asseguram, mesmo que com eventuais falhas ou problemas em determinados casos, uma imparcialidade global na análise da qualidade dos cursos que são ministradas que, no caso, fiam sujeitos a serem acreditados ou descreditados pelas agências ou instituições com competências análogas.

Se os gabinetes internos e as agências se completarem e / ou complementarem em termos de análise e efeitos práticos na mudança de práticas que possam levar à referida excelência e melhoria contínua serão, estamos convencidos, verdadeiros catalisadores de mudança e de atualização dos meios, técnicas e abordagens à questão da avaliação e qualidade. Será, enfim, este o caminho trilhar-se, no plano interno e externo, não em sentido único, mas preferivelmente comum.

#### **2.7.6. A Qualidade do Ensino do Ensino *versus* IV<sup>a</sup> Região Académica**

Como primeira aproximação ao conceito de universidade, podemos identificar alguns elementos-chave que a caracterizam: a universidade não é um estabelecimento qualquer, mas uma entidade (em regra, uma instituição) que posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior; não é uma mera transmissora do saber ou da ciência, mas é, também, e principalmente, uma produtora do conhecimento científico; não se limitando

à transmissão do saber. Isto é, não só ensina, mas está associada à investigação, produzindo conhecimento e novo conhecimento. As funções de ensino e de investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura, assim como o desenvolvimento de capacidade de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e de inserção na vida ativa (Varela, 2012).

Na conceptualização da universidade, não é suficiente a sua consideração como locus de aprendizagem ou de transmissão de conhecimento, posto que tal definição seria demasiado ampla, abrangendo as escolas em geral e uma enorme variedade de espaços sociais onde se efetivam esses exercícios.

A universidade não se limita a essa função, assumindo-se como entidade que, através da investigação, produz o conhecimento, mediante a sua divulgação, através do ensino e da extensão, contribui para a disseminar o saber, alargando o campo do conhecimento, que se transforma, assim num poderoso instrumento de promoção científica e cultural e de transformação da realidade. Acresce que a universidade, não sendo, em regra, uma entidade ou organização de duração efémera e de natureza meramente pessoal, tende a institucionalizar-se ganhando prioridade, ainda que adequando-se às exigências dos contextos da evolução das sociedades (Coelho & Unglaub, 2015).

Assim sendo, podemos concluir que ensinar com responsabilidade social implica viver e praticar responsabilmente o ofício de educador. Assim a nossa cidadania na instituição educativa em que atuamos sem dicotomizar a nossa parte profissional da parte pessoal. A tarefa que nos desafia é assumir que devemos formar e não apenas instruir os estudantes. Por que oferecer menos (apenas conteúdos desencarnados) quanto podemos oferecer mais? Podemos comparar a nossa forma peculiar de apresentar aos estudantes os saberes profissionais que dominamos devidamente temperados com os sabores da vida que acumulamos e interpretamos à luz de nossos valores, crenças e esperanças no uso edificante da ciência. Esse ponto que primeiro fazemos acontecer interinamente, depois nos ajuda a dialogar e negociar com os outros sujeitos sociais que nos rodeiam as formas mais eficazes de implementar projetos educativos com o P maiúsculo detentores de qualidade social (Lemes, 2005).

### **2.7.7. A responsabilidade social do Ensino Superior como fator da qualidade**

Adotar modelos de desenvolvimento mais sustentáveis requer a participação e cooperação de todos os setores socioeconómicos: organizações empresariais, administrações

públicas, organizações sociais, consumidores, investidores, órgãos de comunicação social, Instituições de Ensino Superior, entre outros.

Os especialistas consideram que uma organização que pretenda ser competitiva no futuro terá que possuir estratégias, que atuem a favor do meio onde se inserem e com respeito pelo ambiente, pelos direitos humanos e pela melhoria das relações com os seus colaboradores e com a sociedade em geral. A adoção de critérios de Responsabilidade Social implica a formalização de políticas e sistemas de gestão, nos âmbitos económico, social e ambiental; também, a transparência informativa dos resultados alcançados em tais âmbitos; e, finalmente, o *feedback* (retroação) externo daqueles.

As organizações exercem a sua Responsabilidade Social quando satisfazem as expectativas que, sobre o seu comportamento, têm as diferentes partes interessadas, contribuindo para um desenvolvimento social e ambientalmente sustentável e economicamente viável.

Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior deverão ter como objetivo, alcançar a melhoria da qualidade do sistema de ensino superior no seu conjunto e a maior eficiência na utilização dos recursos disponíveis.

Por isso, as Instituições de Ensino Superior devem impulsionar a Responsabilidade Social como compromisso social da qualidade e excelência na gestão e na prestação de serviços à sociedade, conscientes de que a formação e o conhecimento são fatores chave do desenvolvimento económico, cultural e social de um país, e daí a necessidade de um sistema de ensino superior bem coordenado, competitivo e com critérios de qualidade que permitam reorientar as atividades das Instituições de Ensino Superior, para assegurar um maior compromisso social e ambiental. Portanto, as Instituições de Ensino Superior, como formadoras de atuais e futuras gerações, como consumidoras de recursos e como referenciais na geração de conhecimento, devem responder às necessidades e expectativas das diferentes partes interessadas.

O conceito de Responsabilidade Social nasceu nos finais do século XIX, nos Estados Unidos da América, quando alguns empresários sentiram a necessidade de realizar obras de caridade e as dar a conhecer à sociedade. Posteriormente, os escândalos financeiros, o surgimento da utilização de mão-de-obra infantil nas fábricas e a globalização, despertaram uma crescente consciência social. A Responsabilidade Social começou, então, a adquirir uma importância significativa nas organizações empresariais e nas

organizações públicas, para as quais, conceitos como bom governo da organização, reputação e ética na gestão, compromisso ambiental, desenvolvimento sustentável, ação social ou código de boas práticas são já imprescindíveis no seu dia-a-dia.

De um modo geral, a Responsabilidade Social diz respeito ao cumprimento dos deveres e obrigações dos utentes e das organizações para com a sociedade em geral. Se bem que as definições sejam distintas, algumas delas convergem nos seguintes aspetos: adaptabilidade, compromisso das organizações, decisão voluntária, conduta ética, bom desempenho ambiental, benefícios para as partes interessadas e para a sociedade em geral.

Contudo, o Ensino Superior não é um qualquer setor e as Instituições de Ensino Superior não são um qualquer serviço (Moreira, 2007). Também, Vallaey (2006, p. 35) refere que *“a universidade não é, nem deve ser uma empresa...De facto, não se pode considerar os alunos (estudantes) como «clientes» que desejam «comprar» alguns estudos como «mercadoria», confundindo, assim, universidade com loja”*.

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), onde se estabelece um conjunto de responsabilidades, a concretização da responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior no século XXI irá depender, por um lado, de como se defina a sua missão e por outro, dos problemas, cada vez mais complexos que enfrenta a sociedade atual na qual se inserem.

Assim, François Valais e Luís Carrito propõem um conjunto de cinco componentes principais que suportam a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior, que se indicam a seguir: Gestão Ética e Qualidade de Vida na Instituição; Gestão Ambiental Responsável; Participação Social Responsável; Formação Académica Socialmente Responsável, e Investigação Socialmente Útil e Gestão Social do Conhecimento.

## **2.8. Conceito de responsabilidade social**

De acordo com Gracioli e Oliveira (2011) inicialmente entenderemos o conceito de Responsabilidade como *“obrigação de responder por certos atos próprios ou de outrem”* e de Responsabilidade Social (RS) *“relativo ou pertencente a sociedade que convém à sociedade”*. Drucker (2002, p. 22) refere que a:

A responsabilidade social seja de uma empresa, de um hospital ou de uma universidade, pode aparecer em duas áreas. Podem sugerir que os impactos sociais causados por ambas devem ser considerados pela administração, porque a instituição que os administradores dirigem está necessariamente inserida na sociedade e na comunidade. Todavia, sob qualquer ponto de vista, as duas áreas são diferentes.

Ao falarmos sobre esta temática, este conceito para Gracioli e Oliveira (2011) vem dos anos 50, em que as consequências da expansão da indústria já se repercutiam, surgindo então, como fruto de profundas críticas sociais, éticas e económicas que as organizações passaram a sofrer ao se ver totalmente envolvidas na economia de mercado.

Sendo assim, a responsabilidade social (RS) reflete tanto no sentido da realidade quanto em um olhar para o futuro. É este compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que possam afetar de modo positivo e amplo, numa melhor qualidade de vida para a sociedade.

Para Varela (2015) a problemática da RS aparece como uma premissa de duplo sentido, interessando tanto às Instituições, enquanto organizações cuja perenidade e sustentabilidade dependem, em última instância, do modo como conseguem granjear reconhecimento social. Efetivamente, no âmbito universitário, a RS tende a ser assumida como uma decorrência do aprimoramento da missão da universidade, na triplicidade das suas funções essenciais (ensino, pesquisa e intervenção social). Estas devem ser exercidas no sentido de maximizar a pertinência e relevância dos cursos e demais atividades académicas traduzidas adequadamente com o desígnio de desenvolvimento sustentável dos países. No contexto das empresas, a RS expressa a preocupação de manter uma relação de empatia e de compromisso com a sociedade e com clientes, por dois motivos essenciais

(...) primeiro, porque a sua existência (Existência de empresa) é justificada pelos benefícios que presta à comunidade; segundo, porque as suas atividades têm impacto sobre terceiros e sobre a comunidade da qual a empresa utiliza recursos materiais e humanos indispensáveis à sua existência e ao seu funcionamento (Duarte & Dias, 1986, p.30).

Segundo Moiseichyk e Biazús (2001), o termo responsabilidade social refere-se aos relacionamentos que a instituição tem além dos seus colaboradores, clientes, fornecedores e em todo o seu contexto em que se encontra inserida, formando uma grande teia/rede. Assim, as instituições socialmente responsáveis percebem que os seus compromissos vão além dos interesses da sua cadeia produtiva, porque devem contribuir para o bem-estar,

qualidade de vida, preservação ambiental e desenvolvimento comunitário pela participação mais direta nas ações comunitárias na região na qual está inserida.

No entender de Kiksberg, (2009), não se pede que as empresas se substituam à política pública, que em uma democracia tem a obrigação de garantir educação, saúde, trabalho e inclusão, senão que sejam um aliado criativo e constante desta. A RS exige cidadania, e implica no fundo, repensar em prol da empresa na sociedade, ver a empresa como uma das instituições básicas desta sociedade, que justo por isso, tem que se inserir de forma plena nas suas problemáticas centrais e estar na primeira linha para combater esses problemas.

A RS pode se entendida de várias maneiras, como obrigação legal, comportamento ético ou intenção de ser consciente. Ou seja, é a forma de gestão que se define pela ética e transparência de uma determinada empresa com todo o público com o qual ela se relaciona. E, ainda, pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o *“desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, preservando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais”* (Gelman, 2006, p. 21).

É necessário que as organizações e os colaboradores neles inseridos, tenham a consciência sobre os resultados das suas atividades na sociedade e no meio ambiente e também dos impactos positivos do seu trabalho na Sociedade.

A RS é a obrigação do homem de negócios de adotar orientações, tomar decisões e seguir linhas de ação que sejam compatíveis com os fins e valores da sociedade. Assim se percebe que as organizações sintam a necessidade de criar ações que venham ao encontro dos seus objetivos, valorizando o meio em que estão inseridas (Ashley, 2005, p.6).

Associado com o conceito de RS social é importante que se tenha a preocupação com todos, não somente, pensar nos interesses dos acionistas, passando a envolver e a se comprometer com todos os seus *stakeholders*.

A responsabilidade empresarial, está relacionada com o comportamento ético da empresa com todos os grupos de interesse que influenciam ou são compactados pela sua atuação, assim como os *stakeholder* são os grupos que se relacionam, afetam ou são compostos por acionistas, empregados, fornecedores, concorrentes, governo, comunidade, sociedade, grupos em movimentos – as partes envolvidas (FMG et al., 2013).

A responsabilidade social, está relacionada com a decisão voluntária de contribuir para uma sociedade justa equilibrada, para o desenvolvimento do meio ambiente de forma sustentável. Esta ideia pode ser compreendida como a responsabilidade que uma organização possui a nível interno e também a nível externo. Enquanto o nível interno está relacionado com os seus colaboradores; o nível externo tem a ver com as ações da organização sobre o meio ambiente (Coelho & Unglaub, 2015).

De acordo com Friedemann, a “*responsabilidade social é um comportamento anti maximização de lucros, assumido para beneficiar outros que não são acionistas da empresa*” (Friedman, 2007, p.191). Por sua vez, Zenisek (1979) associa o conceito de responsabilidade social da seguinte forma:

Para uns é tomada como uma responsabilidade legal ou obrigação social; para outros, é o comportamento socialmente responsável em que se observa a ética, e para outros, ainda, não passa de contribuições de caridade que a empresa deve fazer. Há também, os que admitam que a responsabilidade social seja, exclusivamente, a responsabilidade de pagar bem aos empregados e dar-lhes bom tratamento. Logicamente, responsabilidade social das empresas é tudo isto, muito embora não sejam, somente estes itens isoladamente (Zenisek, 1979, p.24).

Aprofundando ainda mais o conceito de responsabilidade social, escreverem o seguinte:

Uma obrigação pessoal de cada um de quando age em seu próprio interesse, garantir que os direitos e legítimos interesses dos outros não sejam prejudicados (...). O indivíduo, certamente, tem direito de agir e falar em seu próprio interesse, mas precisa sempre ter o devido cuidado para que esta liberdade não impeça os outros de fazerem a mesma coisa (Koontz & O'Donnell, 1982, p. 383).

Relata que a responsabilidade social tem como foco principal a planificação e lançamento de ações sociais que possam beneficiar de forma prioritária a comunidade onde a empresa ou instituição estiver inserida. Pode ser desenvolvida através de projetos. Estes projetos devem ter como objetivos máximos auxiliares a comunidade nas suas necessidades básicas relacionadas não só à sua própria subsistência, como também ao desenvolvimento social e educacional dessas comunidades.

Para que isto aconteça, deve-se estabelecer parcerias com o governo local, ONGs, sociedade civil que se dedicam a vários projetos de caráter social. É importante que esteja diretamente ligado a grupos voluntários, tais como trabalhadores, estudantes, fornecedores e outros interessados em participar do projeto. Para isto o trabalho de voluntariado social envolve uma relação direta com a comunidade, onde as relações devem ser cordiais e a cooperação mútua precisa de ser efetiva. Assim tanto o voluntário

quanto a comunidade se beneficiam mutuamente e o resultado se torna satisfatório para ambas as partes (Coelho & Unglaub, 2015).

Como podemos verificar a responsabilidade social está relacionada à consciência social ao dever cívico, refletindo ação de uma empresa em prol da cidadania. A responsabilidade social tem-se tornado um tema que desperta o interesse em todos os níveis, especialmente nos níveis sociais e filantrópicos. Há um interesse em se definir políticas que ajudem o desenvolvimento social e o bem-estar dos cidadãos a uma escala global. Como consequência, surgiram diversas teorias e práticas em redor de tema da responsabilidade social, entendida frequentemente como uma ferramenta de operacionalização do desenvolvimento sustentável nas organizações (Neto & Froes, 2001).

O termo responsabilidade social foi cunhado para tratar da obrigação de caráter moral das empresas quanto a um comportamento socialmente responsável para, juntamente com os Estados e a com a sociedade civil, construírem um mundo melhor.

A responsabilidade social pode ser definida como o *“compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expressa por meio de atos e atitudes que afetam positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico (...). Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade”* (Ashley, 2005, p. 7).

O desejo de um mundo melhor, possibilitado pela inclusão social e defendido pelas empresas, já era retórica das instituições de ensino superior (IES) que, imbuídas desse espírito, aprofundaram as discussões sobre a responsabilidade social, visto que elas são responsáveis pelo processo de formação e profissionalização das pessoas por meio da reação crítica e reflexão com aspetos técnicos, teóricos, éticos e morais implicados na vida em sociedade – logo um espaço natural para a responsabilidade social, pela própria natureza das IES.

Portanto, a responsabilidade social efetiva-se na construção da cidadania, na qual, com uma perspectiva transdisciplinar de atuação pedagógica e profissional, ocorre a circulação e o entrelaçamento de saberes académicos e populares, em um processo singular de aprendizagem e de produção de conhecimento em torno, inclusive, dos desafios emancipatórios da sociedade local e global (Caixeta & Sousa, 2013).

Por outro lado, para muitos dos autores tais como Pereira, (2003, p. 232), a responsabilidade social *“não é uma atividade separada da educação, e sim uma nova forma de educação, mais abrangente e consciente; não se restringe a atividades isoladas em determinadas datas; ao contrário, incorpora-se ao dia-dia das pessoas, intrínseca em cada gesto, em cada pensamento”*.

A responsabilidade social reflete tanto no sentido da realidade quanto num olhar para o futuro. Uma organização assume para com a sociedade, um compromisso expresso por meio de atos e atitudes que positivamente diferenciam, em geral, a melhoria da qualidade de vida da sociedade (Gracioli & Oliveira, 2011).

Porém, um outro aspecto que está ligado ao conceito de responsabilidade social, trata-se da questão da cidadania, pois esta evoca a participação e a atuação do indivíduo na sua comunidade como ser humano comprometido com a melhoria das condições de vida e o bem-estar geral da sociedade em que vive.

O termo cidadania significa o conjunto de direitos e deveres pelo qual o cidadão tem um relacionamento direto com a sociedade em que vive. Este conceito está ligado a noção de direito, especialmente em relação aos direitos políticos, sem os quais o indivíduo não poderá intervir nos negócios do país em que vive, envolvendo compromisso comunitário, as suas responsabilidades com o desenvolvimento da comunidade, traduzidas em cooperação e na participação individual e coletiva. Pois invoca a ideia de solidariedade, ou seja, compromisso de lutar pela justiça social, com práticas de solidariedade e esforço de inclusão dos indivíduos através da educação e cultura (Coelho & Unglaub, 2015).

Por isso, as organizações são corresponsáveis pelo destino da sociedade. São diferentes motivações e interesses que levam as organizações a serem socialmente responsáveis. Variando desde a percepção de responsabilidade social como investimento, até à sua percepção como questão de cidadania. Porém, um facto não exclui o outro, pois, embora a organização possa utilizar-se de responsabilidade social como uma estratégia de ação, ao transformá-la em oportunidade, mesmo assim, pode resultar em benefícios para a sociedade (Gracioli & Oliveira, 2011).

Numa determinada instituição, a responsabilidade social pode ser um facto motivador para os funcionários, pela imagem positiva. Por isso, a importância das instituições desenvolverem o pensamento de ter responsabilidade social, e que esta não está restrita

apenas a ações sociais desenvolvidas na comunidade, mas de interação com os demais públicos, tais como clientes, funcionários, sociedade, mundo em geral, etc.

Para (Pompeu, 2011), a responsabilidade social de qualquer empresa é o compromisso com a sociedade, em relação à geração de resultados, emprego com salários dignos, a arrecadação de impostos, a melhoria na qualidade de vida, a capacitação contínua e a transferência de tecnologia ou qualquer outro valor agregado para a sociedade. A responsabilidade social está sempre voltada para os interesses da coletividade e não para os interesses individuais. Não deve ser confundida com responsabilidade ambiental “*o foco da responsabilidade social são as pessoas e o meio na qual estão inseridas, enquanto que a responsabilidade ambiental é o meio ambiente*”(Zarpelon, 2006, p.15).

A RS resgata, a “*função social da empresa*”, que tem o objetivo principal de promover o desenvolvimento humano sustentável. Na segunda metade do século XX, esse objetivo transcende o aspeto ambiental e se estende por outras áreas como o social, o cultural, o económico e o político.

A RS busca superar a distância entre o social e o económico e obriga as empresas a repensarem o seu papel e a forma de conduzir os seus negócios. A empresa passa a ser responsável pelo desenvolvimento da sociedade na qual está inserida, com a prática de ações que estimulam o bem-estar comum (Garcia, 2008, p. 131).

As grandes transformações nas últimas décadas, nas áreas económica, social e política influenciaram de sobremaneira o comportamento das empresas diante da questão da responsabilidade social. No contexto económico a RS torna-se um fator competitivo para as empresas, obtendo-se benefícios financeiros importantes como a redução de custos e a otimização de recursos ambientais tais como a diminuição do desperdício de energia e água. Na área social, a RS atua diretamente na criação de ambientes que promovam uma maior satisfação e integração entre os empregados e familiares, salários justos e planos de saúde adequados, com reflexos no aumento da produtividade (Oliveira & Campus, 2013).

Outras mudanças significativas têm ocorrido no contexto político, “*com o surgimento de governos democráticos em todo mundo refletindo-se em uma maior participação da sociedade civil assim como a liberdade de órgãos de imprensa. Esses são fatores que influenciam por uma gestão nas empresas mais transparentes e com a participação ativa de organizações da sociedade civil e cidadãos em geral*” (Oliveira & Campus, 2013, pp.8-10).

Não existe consenso, na definição dos requisitos necessários e nas condições que devem ser impostas para que uma empresa possa ser considerada socialmente responsável. Torna-se uma tarefa árdua a criação de uma lista de exigências com condições bem definidas sobre o que a organização deve ser ou fazer na área de atuação. Porém há uma série de princípios básicos que devem ser observados (Oliveira, 2013).

O compromisso com a responsabilidade social provoca custos na empresa e por consequência redução dos lucros investidores e acionistas. É necessário, portanto, fazer-se uma análise criteriosa dos custos com a implantação de projetos de responsabilidade social, pois os benefícios nem sempre produzem resultados imediatos para a organização. A pressão que a sociedade exerce com as práticas empresárias nas áreas sociais e ambientais afeta diretamente na imagem da organização, os resultados podem trazer efeitos benéficos ou prejudiciais à imagem da organização.

Destacam-se, entre outras, as preocupações com a preservação do meio ambiente, a defesa e direitos do consumidor e a melhoria da qualidade dos produtos, nunca tão intensas como nas últimas décadas (Karkotli, 2006).

A responsabilidade social da uma organização ou empresa no caso, apresenta-se como um diferencial competitivo entre as empresas e um instrumento para aumentar seu potencial económico. A implementação de políticas educativas para preservar o meio ambiente e reduzir desperdícios na organização; a criação de ambiente de trabalho que propicie maior satisfação entre os funcionários; a melhoria da imagem da empresa junto aos consumidores pode ser citada como fatores para incrementar a competitividade entre as organizações.

A Responsabilidade social, deve representar a atuação da organização no meio social não somente como agente económico, mas como agente social, partilhando com o Estado a função de promover o desenvolvimento, o bem-estar e a qualidade de vida do cidadão. Assim sendo, o público-alvo deixa de ser apenas o consumidor final e passa a atingir outros setores sociais.

### **2.8.1. Responsabilidade social do sistema de Ensino Superior**

Nos últimos anos, cresceu em importância a responsabilidade social universitária (RSU) nos diferentes âmbitos académicos, dada a sua contribuição para a formação de estudantes e comunidades socialmente responsáveis. A própria sociedade exige, cada vez mais, que

as universidades prestem contas sobre a maneira como capacitam os seus estudantes para o exercício profissional.

Nesta abordagem vamos antes procurar fazer o enquadramento teórico sobre a ideia que sentem sobre universidade segundo alguns dos nossos autores e depois compreender a responsabilidade social que estes têm em relação ao meio social.

A responsabilidade social universitária é concebida como política ética e de qualidade exercida pela comunidade universitária como um todo. Tal exige uma gestão responsável dos impactos educacionais, cognitivo e trabalho ambiental das IES, de modo a que o diálogo participativo com as coletividades consiga promover um desenvolvimento humano sustentável (Morosini, 2008).

### **2.8.2. A Extensão universitária e a responsabilidade social no Ensino Superior**

A extensão universitária é provavelmente o domínio mais desafiante das IES. Trata-se de um processo dialógico contínuo assente nos âmbitos educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Uma *“função transformadora que a universidade deve ter”*; como *“via de mão dupla”*, com facilidade de trânsito para docentes e discentes, oportunizando um momento de trabalho prático, além de ser *“alavanca propulsora do trabalho interdisciplinar, o que permitiria a visão integrada do social”* (UFMG, 1987, p. 4).

Assim sendo, a extensão passa a ser vista em interação permanente com o ensino e a pesquisa, o que ressalva a importância fundamental do intercâmbio entre os saberes acadêmico e o popular. É assim que o pensamento de Paulo Freire referente à educação popular passa a alicerçar o fundamento teórico da extensão universitária. Esta extrapola o tradicional assistencialismo e sinaliza uma prática académica que interliga as práticas do ensino e a investigação, favorecendo uma formação ao cidadão atendendo à superação de (des)igualdades sociais, por meio de diálogo e respeito com os agrupamentos sociais locais.

Se o comportamento ético é a essência da RS, na RSU ele motiva e baliza a promoção de valores para a formação de profissionais e cidadãos responsáveis, capazes de vivenciar experiências que estendem e refletem sobre os seus resultados. A RSU transcende o

espaço físico das IES, pois assume um papel ativo, crítico e responsável da instituição para solucionar ou, no mínimo, reduzir problemas sociais. A extensão universitária proporciona ações humanitárias, instrui e consciencializa sectores desfavorecidos da sociedade, considerando que tal compromisso deve estar presente em todos os segmentos da universidade. Portanto, a ação de extensão universitária comporta a aprendizagem de valores sociais, uma vez que a sua prática envolve a troca de saberes entre os membros da comunidade e das IES, envolvendo conhecer, fazer, conviver e ser.

É na universidade que se forma o mais alto nível de qualificação da pessoa, do ponto de vista técnico e científico. Mas, nem sempre nela se tem formado o profissional cidadão, comprometido com a mudança almejada pelas sociedades como as encontradas na América Latina. Tal responsabilidade beneficia, pois tanto as organizações quanto o contexto social no qual elas se inserem (Vallaey, 2006).

O ensino, a investigação e a extensão de relação com a comunidade são ações privilegiadas do ensino superior já que integram, saberes que estão (ou deveriam estar) ao serviço do aprender, do ensinar e do promover. Aprender e ensinar constituem as bases da construção coletiva do conhecimento. Promover pode ser visto como o restabelecer a dignidade e também o compromisso de uns com os outros, no âmbito da partilha de conhecimento e da missão da universidade. Representa um passo adiante na intenção do fazer, do servir e pressupõe uma percepção mais profunda do princípio da fraternidade (Vallaey, 2006).

As instituições de ensino superior não se podem distanciar desse movimento de responsabilidade social, que se fortalece na mesma proporção em que se fortalece a sociedade, organizando-se em busca da construção de um mundo mais próspero, mas humano, menos violento, com desenvolvimento económico e oportunidades iguais para todos.

Falar sobre a responsabilidade social universitária significa pensar não só nos deveres e nas obrigações da universidade, mas nas incumbências inerentes à natureza institucional das IES, na transparência e na ética das suas relações, no respeito à diversidade, nas boas condições de trabalho, no respeito às normas democraticamente estabelecidas. Significa pensar sobre uma instituição que adota atitude ética em todas as suas atividades e com todos os atores com os quais interage, nos âmbitos interno e externo, além das obrigações morais, que a sociedade atribui aos cidadãos e às organizações sociais.

Cabe à universidade facilitar o desenvolvimento dos seus alunos: entretanto, é necessário reconhecer que o desenvolvimento não é simplesmente algo acadêmico e informativo; mas sim consiste na criação de condições favoráveis para que o estudante aprenda a pensar por si mesmo; ajudá-lo a fortalecer as suas próprias ideias e opinião e promover a leitura da realidade do mundo. A realidade mostra um mundo onde existem milhares de pessoas vivendo em situações de pobreza. Assim sendo, ao expor a realidade, a universidade passa a assumir o seu compromisso social e o estudante começa a compreender a sua própria responsabilidade.

É aqui que a transformação se inicia quando se constrói a universidade ao redor de um núcleo social e não como um processo paralelo como o da projeção social. Em suma, podemos afirmar que a RSU é o elo entre dois mundos diferentes: a universidade, com os seus tecnocratas, docentes, estudantes, missão, currículo, pesquisa e o resto de sua bagagem, tanto desejada quanto indesejada, e a realidade dos nossos países, com a sua iniquidade, a sua pobreza, os seus antagonismos e a sua globalização (Berto & Nogueira, 2010).

O grande diferencial de uma IES que exerce a RS, não consiste simplesmente nas estratégias utilizadas junto à comunidade da sua envolvente, seja pelos projetos de extensão universitária, seja pelos resultados das suas pesquisas acadêmicas, seja pelos programas assistencialistas que apoia, mas no conceito de educação assumido no seu projeto institucional, nas suas premissas adotadas e nos pressupostos éticos evidenciados no seu projeto político-pedagógico. A gestão de um projeto político-pedagógico comprometido com a responsabilidade social exige o respeito aos princípios do coletivo, a liberdade comunicativa o exercício corresponsável da vivência em comum. É isso que impõe adequações, reconfigurações e redimensionalidade dos processos e das formas do trabalho pedagógico (Berto & Nogueira, 2010).

### **2.8.3. Responsabilidade das Instituições do Ensino Superior**

Falar da responsabilidade social universitária significa falar dos deveres das obrigações da universidade, incumbências inerentes à natureza institucional das IES. A busca de soluções para os problemas sociais não é um compromisso que a universidade pode cumprir ou deixar de cumprir. Trata-se de uma obrigação da universidade. E se uma IES não cumpre as suas obrigações torna-se uma instituição socialmente irresponsável.

Adotar o conceito de responsabilidade social universitária significa assumir a maioridade, ou seja, assumir a responsabilidade dos seus atos institucionais. Significa que as IES não podem mais fugir das suas obrigações. Significa que a universidade não pode mais estar isolada como uma empresa somente preocupada com os lucros, no caso de muitas IES, ou com um grupo de intelectuais preocupados com devaneios teóricos que não levam a lugar algum e que somente representam gastos aos cofres públicos, no caso das IES estatais. O ensino tem de ser socialmente responsável (Calderón, 2006, p. 23).

Para Jacques Schwartzman, a questão da responsabilidade social é um tema que vem ganhando cada vez mais importância nas atividades das organizações. Ela costuma estar acompanhada de outros dois temas próximos, porém conceptualmente diferentes, que são a ética nos negócios e a filantropia.

O mesmo adianta que a responsabilidade social pode ser entendida como uma forma de conduzir os negócios da empresa de tal maneira que a torna parceira e corresponsável pelo desenvolvimento social. A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes (acionistas, funcionários, comunidade, governo e meio-ambiente) e conseguir incorporar estes na planificação das suas atividades, buscando atender às necessidades de todos e não apenas dos acionistas ou proprietários. Como por exemplos empresas socialmente responsáveis tendem a tratar da poluição ambiental que está a ser provocada, dispendo-se a aplicar parte dos seus lucros para minorar o problema (Schwartzman, 2005).

A responsabilidade social para Jacques Schwartzman, significa também cuidar da própria sobrevivência, investindo na educação, no progresso, saúde e alimentação dos seus funcionários, tendo, ao mesmo tempo, obter mais em produtividade, em compromisso e em dedicação. O envolvimento das empresas nestas atividades também é importante porque atrai mais consumidores para os seus produtos, podendo constituir-se em importante fator de *marketing* (Schwartzman, 2005).

Eunice Durham (2005), na revista científica da associação Brasileira de Montadoras de Ensino Superior sobre a abordagem da questão da responsabilidade social das instituições de ensino superior, afirma que em termos de responsabilidade social cabe às IES a aplicação de políticas afirmativas para a promoção da igualdade educacional, beneficiando os mais pobres e as minorias étnicas. O estranho é que esta responsabilidade não seja atribuída ao sistema educacional no seu conjunto, quando sabemos que a desigualdade de renda e de origem étnica que caracteriza o ensino superior resulta de

facto de que a maioria de pobres e negros não completa o ensino básico e muitos menos o médio. Faríamos mais no combate à desigualdade estabelecendo uma quota de quarenta e cinco por cento de ingressos negros e pobres no ensino médio público e deixando de lado o ensino particular não filantrópico que pode ser sustentada, de forma legítima, através de mensalidades.

A mesma autora vai mais longe, afirmando que contribuir para a eliminação das desigualdades sociais regionais é uma tarefa que está certamente além da capacidade de atuação das instituições de ensino, pelo que cabe às políticas públicas na área de saúde e cultura, além da ciência e da tecnologia e numa última instância à promoção da diversidade cultural e da identidade, esse papel (Durham, 2005).

O Prémio Nobel da Paz em 2006, criador do Banco Grammer e do conceito de microcrédito, defende a responsabilidade social das empresas como mais uma resposta para a pobreza global e aos constantes problemas com a sociedade, construída com base em boas intenções dos líderes. Classifica a responsabilidade social em duas formas básicas: fraca e forte. A RS fraca é praticada na empresa cuja atuação se restringe apenas ao facto de não causar nenhum dano às pessoas ou ao meio ambiente, a menos que isso signifique sacrificar os lucros, evitando apenas, a comercialização de produtos com defeitos de fabricação, a poluição do planeta ou subornar funcionários. A RS forte defende que a empresa faça o bem para as pessoas ou para o planeta, contanto que não prejudique os lucros, desenvolva produtos ecologicamente corretos, forneça salário digno e ambiente de trabalho favorável aos funcionários e justiça social (Yunus, 2008).

A nova geração de administradores, nascida com as facilidades e a rapidez das tecnologias de informação, está mais atenta aos problemas sociais globais do que as gerações anteriores. Por consequente, quando mais estes jovens se tornam executivos ou líderes empresariais, mais levam para o ambiente de trabalho as preocupações como mão-de obra infantil, aquecimento global e pobreza mundial, fazendo com que a responsabilidade social se torne parte essencial das preocupações das empresas. Apesar de um esforço bem-intencionado, estes jovens deparam-se, muitas vezes, com os objetivos claros dos proprietários e acionistas de obtenção de lucros. Assim, a responsabilidade social deve atingir um resultado triplo de gerar benefícios financeiros, sociais e ambientais (Pompeu, 2011).

A responsabilidade social, longe de ser mero assistencialismo/profissional, deve ser, nos dias de hoje, prioridade social, política e educacional. As ações de filantropia, motivadas

por razões humanitárias são isoladas e reativas, enquanto o conceito de responsabilidade social possui uma amplitude muito maior.

Segundo A responsabilidade social universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação das diversas partes da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis (Vallaey, 2006. p. 39).

Trata-se de um compromisso das organizações de criar parcerias entre o setor público, o privado e o terceiro sector. Mas conscientes do seu papel, as organizações privadas comprometem-se e dividem com o estado a responsabilidade de minimizar a exclusão social, mobilizando recursos para projetos sociais.

Além disso, as instituições socialmente responsáveis devem investir na educação, na saúde, no bem-estar e no progresso/crescimento dos seus funcionários, uma vez que esses fatores geram maior produtividade, compromisso e dedicação por parte deles. Em suma, ser uma empresa ou instituição responsável significa exercer o papel social externo, buscando uma sociedade mais justa e que promova o desenvolvimento humano (Berto, 2006).

A responsabilidade social universitária é a capacidade que a universidade tem de definir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, através de quatro processos essenciais: a gestão, a docência; a pesquisa e a extensão (entendida como serviço à comunidade), comprometendo-se, assim, no ponto de vista social, com a comunidade universitária e com o país em que se insere (Jiménez de la Jara et al., 2006).

O termo responsabilidade social generalizou-se nas últimas décadas, à medida que se tornou um dos pilares de sustentação do chamado terceiro sector. Este sector é um movimento social que toma a coresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil para lidar com os principais problemas sociais (Calderón, Strelec, & Marim, 2003).

A extensão universitária / serviço à comunidade define-se como a dimensão do trabalho desenvolvido pela academia no ensino e na investigação, na formação de recursos humanos e na produção e divulgação do conhecimento produzido não pode ser confundida com assistencialismo. A universidade não pode substituir o Estado no atendimento de necessidades básicas de uma população carente (Berto, 2006).

É na universidade que se forma o mais alto nível de qualificação das pessoas, do ponto de vista técnico e científico. Mas, nem sempre nela se tem formado o profissional cidadão, com a mudança pretendida e necessário para a sociedade. Tal responsabilidade beneficia tanto as organizações como o social (Vallaey, 2006).

#### **2.8.4. Gestão integrada da responsabilidade social nas IES**

A maior parte das Instituições do Ensino Superior, têm como objetivo principal a formação e a capacitação dos seus educandos no sentido de darem respostas ao desenvolvimento sustentável do país. Assim sendo, falar sobre a responsabilidade social universitária significa reforçar o compromisso das IES em cumprir a sua missão, isto é, a garantia de boa qualidade de ensino para os cidadãos que usufruem dos serviços educacionais por elas oferecidos, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação. Neste sentido, as estratégias de gestão de um projeto pedagógico envolvem elementos tais como: investimento na formação continuada de docentes, utilização de tecnologias de informação e comunicação, como forma de democratização de acesso e permanência dos alunos e na busca de parcerias e recursos para viabilização de projetos sociais e de produção de conhecimento que aprimorem os processos de formação dos seus quadros e das suas comunidades mais próximas (Berto & Nogueira, 2010).

A responsabilidade social numa perspectiva do colaborador precisa de efetiva gestão de pessoas para que possa cumprir de forma eficaz seu compromisso com seu público interno. A gestão das pessoas desempenha um papel importante na empresa, colaborando constantemente para o desenvolvimento do seu potencial e nos processos que garantem a realização das suas propostas no campo da responsabilidade social. Sendo assim, funciona como uma dimensão estratégica, não somente formando equipes sintonizadas com a RS, mas oferecendo a capacitação adequada ao público interno, promovendo políticas de reconhecimento individual e coletivo, inseridas em uma cultura participativa e criativa (Neto & Brennand, 2004).

Como agentes sociais, empregados e seus dependentes, desempenham papéis dentro e fora da empresa. São promotores da responsabilidade social corporativa ao trabalharem como voluntários em programas sociais, ao difundirem valores éticos nas suas relações com os diversos responsáveis no seu dia-a-dia de vida e de trabalho. O aumento da produtividade é o maior retorno obtido pela empresa em todo o processo de gestão dos

investimentos sociais, para o seu público interno.

Além deste retorno é de ressaltar que a empresa que tem como prioridade a responsabilidade social interna obtém outros tipos de retorno, como por exemplo: retenção de talentos; melhoria na qualidade de vida dos seus empregados, maior integração de vida no trabalho, de sua família e de ambos na comunidade, aumento da autoestima dos empregados, melhoria no clima organizacional; retorno sob a forma de cidadania profissional (Neto & Brennand, 2004).

Ou seja, na medida em que se investe nas pessoas, a empresa transforma-se no seu principal ativo, não apenas humano e intelectual, mas também social. As suas atitudes e os seus comportamentos agregam valores à empresa e conseqüentemente retornos favoráveis para a sociedade em que está inserida.

A noção de universidade é algo complexa e mal delimitada, sendo caracterizada por uns pelo seu ensino de nível elevado, por outros pela sua atividade de investigação e por terceiros pelos seus dois caracteres. Há também quem a defina pelo conjunto de estabelecimentos de ensino superior e de investigação (Kourganoff, p. 21). Todavia não deixa de ser verdade que a universidade se assume hoje como uma instituição de ensino superior vocacionada para a formação de profissional e para a promoção da investigação, tornando o binómio ensino-investigação, o principal eixo da sua atividade (Silva, 2004).

Deste modo, a investigação científica assume um papel relevante no que se refere à realização das funções da universidade constituindo em muitos casos a essência da instituição universitária por a dimensão que lhe confere legitimidade e a distingue das demais organizações educativas. Pela investigação gera-se conhecimento, que é, afinal de contas a razão e essência da universidade sendo, por isso muitas vezes considerada como “depositária do saber” acumulado pela humanidade (Silva, 2004).

A universidade é um tipo de organização que possui atividades bastante incomuns e exige prática de gestão específica. Os seus objetivos principais envolvem a criação e disseminação do conhecimento através da pesquisa e ensino, além de responder às necessidades da comunidade interna e externa. O resultado da aprendizagem também gera cultura, o desenvolvimento socioeconómico e melhores padrões de vida para toda a sociedade (Clark, 1983).

A Universidade contemporânea é geralmente encarada como uma instituição central e fulcral que, pela criação científica e pela crítica social, pode ser capaz de promover o

progresso e provocar transformações sociais. Ela é vista simultaneamente como “*conservatório cultural, escola de formação profissional e centro de investigação*” a quem cabe conservar e reproduzir herança do passado, formar profissionais para as diferentes esferas da sociedade e renovar criticamente o saber científico com os quais se asseguram o progresso científico e tecnológico (Silva, 2004).

Para Nascimento e seus colaboradores (2015), a universidade socialmente responsável tem a execução das suas atividades norteadas pelo conjunto de princípios e valores que são utilizados na orientação do comportamento humano. Desse conjunto, foram propostos uma série de indicadores para a mensuração da responsabilidade social. Tais indicadores dão condições à universidade de supervisor e expandir as suas responsabilidades, tanto no que concerne à comunidade universitária, quanto ao contexto do país e da sociedade em geral.

No contexto da racionalização, característica do mundo contemporâneo, as tendências que se apresentam como mais avançadas são aquelas que adotam a gestão por processo. Um processo define-se como um conjunto de tarefas e atividades interligadas que juntas transformam entradas (*inputs*) em saídas (*outputs*) (Garvin, 2002).

A prestação de serviços sempre fez parte da realidade das instituições de ensino superior, até mesmo porque, enquanto atividade de extensão, constitui um precioso instrumento de aprendizagem. Entretanto, há alguns anos, vem ganhando espaço como missão universitária em um cenário que evidencia o compromisso social das instituições, mas não define claramente a natureza do relacionamento que estas desejam estabelecer com a sociedade. Pode-se distinguir em ações de intervenção social, ações filantrópicas, assistencialistas, ou até mesmo de marketing social, como atividades de serviço à comunidade (Clancy & Dill, 2009) .

Uma instituição educacional considerada socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomenta a formação de lideranças, que propõe soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuem para que a própria sociedade possa superar esses problemas, não se torna responsável pela sociedade e nem abandona a sua autonomia.

Apenas se apoia um percurso para uma maturidade responsável. Esta distância entre a academia e a sociedade, assenta num sistema social, razão pela qual se sustenta até hoje (Bolan & Da Motta, 2007).

Podemos assim entender que a responsabilidade social não é um fenómeno específico do campo da educação e, em especial da esfera universitária; é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão. A universidade constitui um espaço de formação académica, profissional, de produção do conhecimento, e é também um irradiador de valores de cidadania, geralmente com objetivo de promover o desenvolvimento, seja este orientado para a promoção social, para a sustentabilidade ou para a economia (Ribeiro & Magalhães, 2014).

A universidade não só pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. É exigido à universidade não só a formação profissional tecnicamente qualificada, mas também uma educação do conhecimento científico e tecnológico e que a sua atividade de pesquisa esteja alinhada com um modelo de desenvolvimento que promova o crescimento da economia e a promoção da qualidade de vida (Ribeiro & Magalhães, 2014).

A responsabilidade social da universidade diz respeito aos deveres que a universidade tem para com a sociedade que a financia, principalmente na procura de soluções para os principais problemas sociais, a necessidade de uma melhor distribuição de rendimento e a criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados. Para este autor, apesar de acreditar na RSU como um compromisso entre a universidade e a sociedade, ele reconhece que este fenómeno ficou em evidencia a partir das tendências delineadas pelas estratégias de marketing das instituições de ensino superior do sector privado (Calderón, 2006).

A organização de uma gestão universitária socialmente responsável, bem como as funções sociais de ensino, pesquisa e de serviço à comunidade (extensão) devem ser delineadas sem o qual, a responsabilidade social dificilmente se cumpriria, pois a universidade não se pode isolar das grandes transformações que ocorrem no mundo, num tempo de globalização económica, científica e cultural. Quer queira, quer não, a universidade é uma instituição que sofre interferências políticas, económicas, culturais e tecnológicas do exterior (Ribeiro & Magalhães, 2014).

A responsabilidade social da universidade não significa apenas estrair ao serviço de um segmento da sociedade, mas sim estar comprometida com as transformações que

caracterizam as diferentes conquistas que ocorrem no seu seio. A integração de responsabilidade social e ensino superior, ainda não existe em algumas instituições, que aparentam não ter uma preocupação com o desenvolvimento da região aonde estão inseridas, ou seja, com a comunidade (Gracioli & Oliveira, 2011).

A universidade deveria ser um instrumento acelerador do processo e da revolução social, e um agente de transformação para a sociedade. A Universidade é um *locus* privilegiado onde se observa a incubação de novo conhecimento sob o olhar científico. Por isso é um ambiente decisivo para a formação de cidadãos conscientes e participativos e que deve inculcar na mente dos alunos os valores que determinam a participação e o envolvimento em programas e projetos de ação comunitária e consciente. Este papel da universidade extrapola todos os demais na medida em que não apenas transmite conhecimento, mas também molda o indivíduo para efetivamente fazer a diferença na sua comunidade como profissional e cidadão que atua com responsabilidade social individual e coletiva (Ribeiro, 1991).

Para que isso ocorra, a universidade precisa de desenvolver o processo de socialização do conhecimento de tal maneira que promova a interação com as comunidades da envolvente da instituição. As instituições de ensino superior devem programar atividades sociais que atendam aos estudantes no seu desejo de se tornar profissionais competitivos no mercado de trabalho. Este mercado está procurando formandos que tenham uma consciência social participativa (Coelho & Unglaub, 2015).

As organizações hoje em dia precisam estar atentas não só às suas responsabilidades econômicas e legais, mas também às suas responsabilidades éticas, morais e sociais (Ashley, 2005).

A responsabilidade social universitária está relacionada com a sua função de irradiadora de princípios e valores por meio de quatro processos:

Gestão, docência, investigação e extensão. São os valores e princípios declarados; no plano pessoal: dignidade da pessoa, liberdade, integridade; no plano social: bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e meio ambiente; sociabilidade e solidariedade para convivência; aceitação e apreço à diversidade; cidadania, democracia e participação; e no plano universitário: compromisso com a verdade, excelência interdependência e transdisciplinaridade (Morosini, 2008, p.5).

Tanto as universidades como as demais entidades de ensino superior têm-se assumido como instituições voltadas para o conhecimento, mas a universidade distingue-se por um conjunto de características designadamente:

pelo modo como nela se procura o saber, implicando uma ação cooperativa realizada pelos professores e pelos estudantes em cujo potencial de produtividade deve fundar-se a própria organização da academia e pelos objetivos que prossegue, como sejam; ensinar os estudantes a pensarem criticamente, não se limitando a memorizar mas a refletir sobre os temas e a levantar questões; a desenvolverem a capacidade da imaginação narrativa e a capacidade de decifrar significados usando essa mesma imaginação, a construir um espaço onde as mulheres, as minorias étnicas e outros grupos discriminados possam ser ouvidos. A criarem uma comunidade que saiba raciocinar em conjunto sobre os problemas, debatendo-os de forma socrática, a não confundirem a formação universitária com a estreita preparação para o exercício de uma profissão (Pires, 2007, pp. 30-31).

A função da universidade passa, necessariamente, pela produção de conhecimento com valor social e orientado para a capacidade de ação, de forma autónoma e a tornar esse conhecimento acessível a um maior número possível de pessoas. Deste modo, a centralidade do conhecimento não impede que a universidade assuma, com maior ou menor ênfase, uma triplicidade de funções, em se incluem, com maior ou menor grau de interligação, o ensino, a investigação e a extensão, tanto mais que subjacente a estas funções está sempre o conhecimento é produzido, ensino e posto à disposição da comunidade (Botomé, 1996). Pois a universidade não se pode dar o luxo de ficar enclausurada num castelo e esquecer seu contexto. Em realidade, ela tem a obrigação de se envolver na tentativa de resolução de problemas de uma sociedade da qual faz parte. A universidade deve ser uma poderosa alavanca para o desenvolvimento cultural, social e económico da comunidade. A universidade do século XXI deve ser empreendedora e implicada no compromisso de desenvolvimento da comunidade na qual está inserida (Coelho & Unglaub, 2015).

A perceção da existência de uma necessária separação entre as referidas funções no trabalho universitário é, assim algo que resulta dos modelos ou conceções sobre o que é a instituição universitária (Cerqueira, 2003).

Ao se pensar na construção de um mundo mais justo, a educação exerce um papel fundamental na formação da cidadania. Ela é relevante no sentido de desenvolver no aluno princípios e valores que fazem parte integrante da base do ensino na universidade, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão (Coelho & Unglaub, 2015).

As universidades caracterizam-se como instituições de serviço que possuem responsabilidade sociais. Elas não diferem muito de outras instituições, especialmente no que se refere aos encargos de seus administradores, à planificação e à estrutura organizacional. Entretanto, os seus valores, objetivos e finalidade são o que as diferenciam. Por outro lado e no caso, das instituições públicas, o financiador é o contribuinte; é ele que a mantém, independentemente de usar ou não, seja com os seus impostos, contribuições, ou alocação de custos indiretos.

As universidades, embora sendo instituição com larga tradição social, são organizações complexas e únicas no tecido social, no que se refere à sua estrutura, forma de gestão, bem como aos processos de decisão. E em se tratando das universidades públicas, estas, são dirigidas ou tuteladas pelo governo, como órgão de soberania do Estado e, portanto, estão sujeitas às regras e princípios de direito público comum à generalidade da administração pública. No entanto, a universidade é uma organização conservadora por excelência, tanto nas suas práticas como nas suas políticas. A sua gestão continua sendo tradicionalista, burocrática e governamental, tornando-a resistente à mudança e à aplicação de novos modelos organizacionais (Nogueira, Garcia, & Ramos, 2012).

As instituições do ensino superior (IES), são responsáveis pela formação de profissionais de nível superior que atuam nas mais diversas áreas do conhecimento: esse é o seu objetivo primeiro. Respondem por parte significativa da produção científica de um país, as IES considerando a sua cultura organizacional, atuam tanto na dimensão social quanto na dimensão ambiental (Rodrigues, Ribeiro, & Silva, 2006; Santos, 2010; Ribeiro, 2010; Bizarra, Moreira e Barbosa, 2018).

### **2.8.5. Dimensões da Responsabilidade Social**

As dimensões que a responsabilidade social possui, segundo Baca e Neglia (2016, pp. 34-38) são:

- a) **Responsabilidade legal:** que implica o cumprimento de todas as leis e regulamentos, protecionistas ou não, governamentais, para garantir um comportamento minimamente responsável aceitável;
- b) **Responsabilidade ética:** que obriga as empresas a cumprir um comportamento aceitável para as partes interessadas, fazendo o que é certo, justo e justo além do

que a lei exige. Dentro desta responsabilidade, encontra-se a responsabilidade ambiental;

- c) **Responsabilidade económica:** que está relacionada à forma como são distribuídos dentro da sociedade, os recursos para a produção de bens e serviços, a fim de maximizar a riqueza das partes interessadas e acionistas. Estão dentro deste conceito questões relacionadas com a regulamentação da concorrência, a proteção do meio ambiente, a proteção dos consumidores, bem como todos os problemas ligados ao mundo do trabalho (Montuschi, 2009);
- d) **Responsabilidade filantrópica:** que se refere às contribuições de empresas para a qualidade de vida e bem-estar da comunidade em que operam. Esse tipo de responsabilidade corresponde aos comportamentos e atividades que a sociedade aprova e quer. Este quarto componente, ou face da responsabilidade social, evoluiu desde a sua conceção original como um "componente discricionário", no sentido de não derivar de expectativas éticas ou morais da sociedade, mais tarde consideradas ou descritas como "Filantropia", até o presente em que é apresentado como "cidadania corporativa" (Montuschi, 2009).

Para Ribeiro e Magalhães (2014), a educação superior é um bem público, e a mesma não deve abrir mão dos seus principais objetivos: primar pela geração do conhecimento, pela qualidade dos seus serviços e, como consequência, primar pelo desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões: social, cultural, de sustentabilidade e económica (Ribeiro & Magalhães, 2014), discriminar a seguir:

- **Dimensão social:** responsabilidade social universitária, é o elo entre o conhecimento gerado institucionalmente e os impactos na sociedade em termos de desenvolvimento. Consideram importante reconhecer que o conhecimento é necessário, que conhecimento é gerado e para que tipo de sociedade ele é gerado (Escrigas & Lobera, 2009). O conhecimento produzido para promover o desenvolvimento social implica, pois, uma universidade que prepara estudantes no desenvolvimento da consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e os auxilia a melhor antecipar, articular e dar vida a processos alternativos para a construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais democrática. Portanto, o dever da universidade incorpora, na sua agenda, a ética do desenvolvimento e o buscar do conhecimento da realidade, pois a responsabilidade social diz respeito a uma forma, pela falta de segurança, pela enfermidade e pela falta de garantias

dos seus direitos sociais. Assim a promoção da RSU passa também pela formação dos estudantes, por meio da reflexão e da vivência de experiências de solidariedade e voluntariado com a comunidade (Rodrigues, Luiza, Paiva, Oliveira, & Rezende, 2006);

- **Compromisso social:** O termo é geralmente atribuído ao compromisso da universidade para com a sociedade, visto que, pelas características da instituição, que tem a função de produzir e disseminar conhecimento, se deve ter mais que responsabilidade para com a sociedade. Assim, falar do compromisso social da Universidade significa falar de seus deveres e obrigação, das incumbências inerentes à natureza institucional das universidades, ou seja, os deveres e a obrigação, das incumbências inerentes à natureza institucional das universidades.
- **Dimensão Cultural:** um dos objetivos da universidade é a produção do conhecimento para o desenvolvimento cultural. Por isso, é chamada a contribuir mais diretamente para o desenvolvimento social no campo da ciência e tecnologia, da formação dos seus futuros cidadãos e da construção de uma nova cultura, que atenda às demandas de seu tempo histórico. Universidade, ao longo de sua existência, sempre teve um papel fundamental para o desenvolvimento cultural dos povos, entre outros motivos porque, à semelhança dos espaços de educação que a precederam, foram espaços onde os estudantes se reuniam para produzir o saber. A universidade continua a ser um rico espaço de convivência de pessoas e de construção de ideias e de conhecimento, locus de produção de pesquisa, para promover a elevação do nível educacional das pessoas, democratizar o acesso à informação e contribuir para a busca de soluções para os problemas sociais que mais atingem a humanidade na atualidade (Silva, 2010).
- **Dimensão sustentável:** outra dimensão da responsabilidade social da universidade diz respeito ao conhecimento produzido na universidade para fins de desenvolvimento sustentável. Esta dimensão tem o objetivo de contribuir para a superação das necessidades das gerações futuras. O desenvolvimento sustentável diz respeito à articulação de dois aspectos fundamentais para a conservação da vida no planeta. O desenvolvimento econômico e a conservação ambiental. Neste sentido, considera-se importante que a universidade priorize o desenvolvimento e construir conhecimento que contribua para a pesquisa direcionada para a sustentabilidade como um elemento vital. Com isto, a universidade precisa de antever as necessidades humanas, sociais e econômicas, bem como dar prioridade

ao valor social do conhecimento na construção de uma sociedade mais colaborativa e menos competitiva (Escrigas & Lobera, 2009).

- **Dimensão económica:** a universidade, como um espaço de criação de conhecimento, pode ser encarada como um agente tanto de transformação social quanto de fortalecimento do setor económico, chegando ao extremo de ser definida, como uma “máquina de desenvolvimento económico”. Tal significa dizer que a universidade tem contribuído para este desenvolvimento, fundando parques científicos ou tecnológicos e até mesmo investindo em empresas que utilizam o conhecimento por ela produzido. Isso reforça a ideia de que a universidade se tem constituído no percurso da sua história como uma das principais instituições em prol do desenvolvimento social, cultural e também económico (AAVV, 2009).

## **2.9. Avaliação da qualidade e acreditação das IES**

A questão da avaliação, tem sido um foco de discussão nos últimos tempos, associado à qualidade. É definida como um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior nos domínios do ensino, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade. A integridade da avaliação é repartida, em primeiro lugar na circunscrição de aspetos referentes às funções substantivas da universidade e, em segundo plano, na sua incidência sobre aspetos institucionais mais gerais, como são a administração e a gestão da instituição em si, a ser operacionalizada por via de avaliação interna e externa (Mendes, 2014).

A avaliação interna é tida como obrigatória, cuja responsabilidade de realização cabe aos órgãos de gestão da IES. A mesma deve incidir sobre a apreciação do Plano de desenvolvimento Institucional e a oferta de cursos existentes. A administração e a gestão institucional, incluindo a apreciação da qualidade de formação. A avaliação externa é de competência do órgão de tutela, com recurso a especialistas (da própria tutela ou contratados para o efeito), a sua incidência recai na aferição da conformidade das atuações pedagógicas e de administração e gestão, em termos de eficiência, bem como na verificação da sua conformidade com o legalmente estabelecido e com as normas orientadas pela tutela.

A avaliação é um conceito polissémico sobre o qual os teóricos têm vindo a debruçar-se e a atribuir significações diversas. Dada a variabilidade das dimensões e dos níveis em

que a avaliação é realizada e a diversidade de designações que lhe são atribuídas, é de se assinalar que a avaliação aqui focalizada se insere no âmbito educacional, analisada como uma prática incorporada nas ações organizacionais das IES, como um mecanismo de gestão estratégico. Ou seja, uma gestão sustentada no conhecimento do contexto e do estado de intervenção da instituição, expressa em potencialidade e fragilidades, com base nas quais se podem tomar decisões ajustadas para a melhoria da funcionalidade e do desempenho institucional (Mendes, 2014).

A preocupação crescente com a qualidade do ensino superior é uma constante observação em todos os países do mundo, entre coisas, devido à adequação das necessidades sociais, ao suposto alto custo e, conseqüentemente, à necessidade de adaptação a um contexto cada vez mais exigente, no qual as universidades devem oferecer soluções às necessidades colocadas pela sociedade (González-Chordá & Maciá-Soler, 2015).

Por isso é importante frisar que a necessidade de que a avaliação no ensino superior seja contínua, tendo em vista, que o propósito maior é a melhoria contínua. Neste sentido, é preciso destacar a importância do comprometimento da alta direção do ensino superior e da própria sociedade, no sentido de definir que a educação seja prioridade enquanto política pública; do treino extensivo e em todos os níveis e da necessidade do reconhecimento dos avanços atingidos (Garsel, 2002).

Com base no referencial de diferenciação dos níveis de avaliação apresentado por Afonso (2005), a avaliação localiza-se no nível macro, ou no primeiro nível, segundo a lógica apresentada por Díaz.

Barriga (2003). Avaliação pode ser situada em três níveis designadamente, micro, meso e macro, enquadrando-se a avaliação institucional ou organizacional neste último, em uma perspectiva de avaliação criterial, baseada nos objetivos, definidos no contexto organizacional escolar, pelos órgão de direção que, num sistema descentralizado e mais autónomo, representam os interesses das comunidades educativas locais e que deviam estar inscritos nos respetivos projetos educativos (Afonso, 2000).

A avaliação institucional como atividade simplista consistiria em uma reflexão sobre dados de menor relevância, ou seja, de natureza mais quantificável (números de alunos, por rácio de alunos, professores, a relação entre ingresso e saída, a taxa de repetição de unidades curriculares, a taxa de exames extraordinários, o número de planos de estudo atualizados, a titulação do corpo docente, o tempo de comprometido na docência, o

número de publicações, entre muitos outros critérios).

Enquanto se toma uma avaliação institucional mais profunda, que consistiria em um processo de reflexão sobre os dados mais relevantes da ação organizacional, com incidência nos processos, abarcando diversos segmentos da instituição. Entre os elementos a avaliar teríamos (clareza das metas gerais, da missão e das metas acadêmicas concretas); dimensão pedagógica (grau de pertinência ante as exigências do mercado, eficiência, eficácia; vínculo da organização com a sociedade), pertinência das pesquisas e capacidade de resposta aos problemas locais. As reflexões no âmbito de uma avaliação mais profunda, que incida sobre os processos, não deixam de parte a dimensão que encerra as apresentações e as significações que os atores atribuem às suas práticas, bem como a cultura organizacional (Mendes, 2014).

A necessidade de abarcar com certa profundidade o objeto de avaliação implica uma análise multidimensional dos diversos aspectos que conformam a ação na organização, a fim de oferecer a descrição e a interpretação da realidade de forma mais precisa e completa possível. Significa que a identificação adequada de indicadores e parâmetros do desempenho das instituições, podem contribuir para as tornar cognoscíveis e compreensíveis e explicar as diferenças de resultados entre estabelecimentos de ensino. Um sistema de informação de qualidade desenvolve a capacidade de previsão e de ação (Címaco, 1991).

## **2.10. Modelos de qualidade aplicáveis ao Ensino Superior**

É constante a necessidade se buscarem melhores serviços em quase todos os governos mundiais, esta necessidade faz com que cada governo procure maior qualidade nos serviços públicos prestados à comunidade. Para tal, a preocupação na busca melhor imagem é uma das grandes metas a ser atingida.

É de iniciativa privada os primeiros contornos sobre o evoluir do conceito de qualidade, como se conhece hoje, mais especificamente nas indústrias de bens de consumo. No Japão após a segunda guerra mundial, precisava de reconstruir o seu Estado devido à baixa qualidade dos seus produtos. Para lidar com a situação, formou um grupo de estudo para aumentar a qualidade da produtividade denominado JUSE (União dos cientistas e Engenheiros Japoneses), do Inglês, *Japoneses Union of Scientists and engineers* (Walton, 1986).

Com o passar dos tempos estas empresas começaram a ter uma grande preocupação em expandir o conceito de qualidade para o sector industrial. Muitos destes percursos, propuseram um modelo de qualidade em serviços como tentativa de trazer os conhecimentos e benefícios da aplicação da qualidade em serviços, chegaram a um modelo conceptual baseado em dez categorias de determinantes da qualidade em serviços, onde se busca reduzir a lacuna existente entre as expectativas do cliente e o serviço efetivamente prestado (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 2009).

Sendo assim, a organização a que nos referimos a cima a (JUSE), com a finalidade expandir os conceitos de qualidade de uma maneira ágil, identificou a oportunidade de criação de um prêmio, onde as empresas se candidatariam. Para tal, teriam que implantar nas suas rotinas os preceitos, técnicas e ferramentas da qualidade. No ano de 1951, foi criado no Japão o prêmio Deming que tinha como objetivo de incentivar as empresas aos grandes desafios do mercado na expansão dos negócios. Em resposta a esta questão os EUA criaram o prêmio Malcolm Baldrige (Macleod & Baxter, 2001).

Estes autores acima referenciados, identificaram, após a análise de diferentes estudos, que quatro de cada cinco iniciativas independentes de implantação de qualidade ou melhoria contínua são frustradas, resultando em benefícios limitados. Neste contexto surgem os modelos de excelência no intuito de aumentar a taxa de excelência que proporcionam a estrutura necessária para que, em uma nova tentativa, a empresa tenha resultados satisfatórios na implementação da qualidade.

O prêmio Deming de Controlo de Qualidade para as unidades operacionais, é um prêmio anual oferecida a pessoa que obtiveram contribuições de destaque para o *Total Quality Management* (TQM) ou métodos estatísticos utilizados no mesmo e ou pessoas que obtiveram contribuições de destaque na disseminação do TQM. Já o Prêmio Deming por inscrição é uma premiação anual oferecidas as empresas que obtiveram um desempenho de destaque através da aplicação do TQM. Independente da área de atuação, qualquer empresa pode se candidatar seja ela pública ou privada, pequena ou grande. E por fim o prêmio Deming de controlo de qualidade é oferecido a empresas que obtiveram um desempenho de destaque através da adoção de políticas de controlo da qualidade (Juse, 2010).

### **2.10.1. Modelos de excelência**

Criado em 1991 pelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM), como objetivo principal de apoiar, incentivar e reconhecer o desenvolvimento eficaz da gestão da qualidade total pelas empresas no Brasil como uma ferramenta indispensável para avaliação e melhoria do nível de competitividade das organizações (Cauchick, 2001).

O Prémio Nacional da Qualidade (PNQ) no Brasil criado em 1991, tem como requisitos alcançar a excelência do desempenho e se destacar na competitividade, é hoje gerido pela Fundação Nacional da qualidade (FNQ). É uma entidade privada e sem fins lucrativos que foi criada em outubro de 1991, à época, denominado Fundação para o Prémio Nacional (FPNQ). A sua principal função era administrar o Prémio Nacional da Qualidade (PNQ) e as atividades decorrentes do processo, bem como fazer a representação institucional externa do PNQ nos fóruns internacionais. Tem uma constante troca de informações, métodos e sistemas de gestão que atingem o sucesso decorrente destes requisitos. É um processo aberto a organizações de todos os portes e setores que estejam em busca de aprimorar os seus modelos de negócios e gestão; promove a integração do capital humano da organização, pois está ligado diretamente ou indiretamente aos colaboradores. Assim como instintiva uma continua auto avaliação dos propósitos da organização (Vasconcelhos & Lucas, 2012).

O Modelo de Excelência da Gestão (MEG) reflete a experiência, o conhecimento e o trabalho de pesquisa de diversas organizações e especialistas do Brasil e do exterior. Mas antes de ser consolidado como MEG, a FNQ adotava outras metodologias internacionais. De 1992 a 1996, era utilizado o modelo americano da Fundação Baldrige da Gestão Qualidade Total. Algumas mudanças foram feitas no modelo a partir de 1995, mas sempre acompanhando a estrutura do *Malcolm Baldrige National Quality Award*, até 2000, quando foi lançada a primeira versão do MEG, o primeiro modelo genuinamente brasileiro de gestão. A cada ano, o MEG vem sendo aperfeiçoado por meio do Núcleo Técnico Critérios de Excelência, da Fundação, que promove a sua atualização e o coloca na vanguarda dos modelos de gestão (FNQ, 2010).

O Modelo de Excelência da Gestão (MEG) adotado pela FNQ é baseado em onze fundamentos e oito critérios. Como fundamentos pode-se definir os pilares, a base teórica de uma boa gestão. Esses fundamentos são colocados em prática por meio dos oito critérios.

Segundo o (FNQ, 2010), os onze fundamentos do MEG, podem ser resumidos em:

- Pensamento sistêmico;
- Aprendizagem Organizacional;
- Cultura de Inovação;
- Liderança e Constância de Propósitos;
- Orientação por Processo e por Informação;
- Visão de Futuro;
- Geração de Valor;
- Valorização de pessoas;
- Conhecimento sobre o Cliente e o Mercado;
- Desenvolvimento de Parcerias
- Responsabilidade Social.

Enquanto os Critérios compromisso com a Excelência e Rumo à Excelência (2009-2010), os oito critérios adotados pela FNQ podem ser resumidos desta forma (FNQ, 2010):

- **Liderança:** este critério examina a geração da organização, incluindo aspectos relativos à transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa. Também examina como é exercida a liderança, incluindo temas como o controle dos padrões de trabalho e aprendizado. O critério aborda a análise do desempenho da organização, enfatizando a comparação com o de outras organizações e atendimento aos requisitos das partes interessadas
- **Estratégias e planos:** este critério examina o processo de formulação das estratégias, enfatizando a análise do mercado de atuação e do macro ambiente. Também examina o processo de implementação das estratégias, incluindo a definição de indicadores, o desdobramento das metas e planos para as áreas da organização e o acompanhamento dos ambientes internos e externos.
- **Clientes:** este critério examina como a organização segmenta o mercado e como identifica e trata as necessidades e expectativas dos clientes e dos mercados; divulga os seus produtos e marcas; e estreita o seu relacionamento com os clientes. Também examina como a organização avalia a satisfação dos clientes.
- **Sociedade:** este critério examina o cumprimento da responsabilidade

socia ambiental pela organização, destaca ações voltadas para o desenvolvimento sustentável. Também examina como a organização promove o desenvolvimento social, incluindo a realização ou o apoio a projetos sociais ou voltados para o desenvolvimento nacional, regional, local ou setorial.

- **Informação e conhecimento:** este critério examina a gestão da informação, incluindo a obtenção de informação comparativa pertinente. Também examina como a organização partilha, amplia e protege o seu conhecimento.
- **Pessoas:** este critério examina os sistemas de trabalho da organização, incluindo a organização do trabalho e os processos relativos à seleção contratação de pessoas. Também examina os processos relativos à capacitação e desenvolvimento das pessoas, bem como, a forma como a organização promove a construção do ambiente propício à qualidade de vida das pessoas no ambiente de trabalho.
- **Processos:** este critério examina como a organização identifica, gere, analisa e melhora os processos principais do negócio e os processos de apoio. Também examina como a organização gere o processo de relacionamento com os fornecedores e conduz a gestão dos processos económicos e financeiros, visando a sustentabilidade económica do negócio.
- **Resultados:** este critério examina os resultados relevantes da organização, abrangendo os económicos e financeiros bem como os resultados relativos aos clientes e mercados, sociedade, pessoas, processos principais do negócio e de apoio, assim como os relativos ao relacionamento com fornecedores.

### **2.10.2. Modelo Ibero-americano de excelência**

O Modelo Ibero-americano de Excelência em Gestão é um modelo supranacional que tenta criar um único ponto de referência no qual se refletem os diferentes modelos nacionais de excelência em países latino-americanos.

Este modelo foi desenvolvido em 1999 para ser aplicado em uma qualquer organização pública ou privada e qualquer setor ou tamanho – tratasse de um modelo de aplicação genérica.

O seu objetivo é avaliar a gestão das organizações, identificando os seus pontos fortes e as áreas de melhoria que servem para estabelecer planos para o progresso e também servir como informação para o desenvolvimento e planeamento estratégico.

O Modelo Ibero-Americana de Excelência em Gestão é o documento de referência para a concessão do Prêmio Qualidade Ibero-americano e inclui; um Método de Avaliação Local, a folha REDER e um glossário de termos.

A *Ibero-American Foundation for Quality Management*, proprietário do modelo, desenvolve, atualizações e divulga para uso livre. Uma equipe de especialistas desenvolveu a versão do modelo adaptado às características do governo, cuja primeira versão foi aprovada em 2009.

Em 2015, foi realizada uma revisão completa dos modelos de negócios e do público, por forma a conter as últimas tendências em gestão, resultado do esforço dos avaliadores nestes anos de experiências e organizações visitadas, considerando as orientações dos modelos de excelência dos países da região de origem do modelo e de outros modelos internacionais. A revisão foi aprovada pelas organizações nacionais e regionais (ORAS e REDIBEX).

### **2.10.3. Modelo da Fundação Europeia para Qualidade na Gestão**

Criado em 1988, com o objetivo de criação do prémio de qualidade europeu. Ao momento, na Europa, o Malcom Baldrige era o modelo de referência para os gestores de qualidade e consultores. Nesse contexto foi criado o prémio da EFQM, escolhendo a arquitetura do MBNQA como base para o Modelo do prémio europeu da qualidade. Dessa forma, em 1991, foi introduzido o Modelo de Excelência da EFQM, com objetivo de permitir a auto avaliação da qualidade organizacional e constituir a base de apreciação das candidaturas ao European Quality Award EQA (EFQM, 2010).

Este modelo foi criado para promover abordagens “World Class” orientadas para a gestão das organizações europeias, conduzindo-as à Excelência. A premissa é que faz sentido as empresas, independentemente do setor ou da sua dimensão e estrutura, criarem sistemas

de gestão adequada para atingirem os seus objetivos; pois é uma ferramenta prática que proporciona as organizações processos de medição para aferir onde estão no caminho da excelência, ajudando a compreender as lacunas e, em seguida, encontrar soluções para o seu aperfeiçoamento. De acordo a nossa pesquisa, este modelo tem como principais objetivos:

- Proporcionar um reconhecimento consistente a nível europeu que pode ser estendido a organizações para além das consideradas como modelos;
- Maximizar o número de organizações que podem utilizar os princípios do Modelo de Excelência da EFQM no sentido da melhoria contínuo da organização;
- Fornecer produtos e serviços práticos que ajudem as organizações a alcançar níveis de excelência mais elevada (Yussim, 2003).

O EFQM é um processo de aprendizagem e de inovação estando dividido em nove critérios a descrever (EFQM, 2003).

- **Liderança:** a excelência da liderança desenvolve e facilita o alcançar da missão e visão de uma organização. Desenvolve os seus valores e os sistemas organizacionais necessários para o sucesso sustentável e implementam estes através das suas ações e comportamentos. Durante épocas de mudança, norteiam-se pela constância de propósitos. Quando necessário, estes líderes demonstram capacidade para alterar o rumo da sua organização e inspiram as pessoas.
- **Políticas e estratégias:** as organizações excelentes implementam a sua missão e visão através do desenvolvimento de uma estratégia focalizada nos *stakeholders*, que tem em consideração o mercado e o sector nos quais operam.
- **Pessoas:** as organizações excelentes gerem, desenvolvem e libertam o plano potencial das suas pessoas, a nível individual, de equipa e da organização como um todo. Promovem a equidade e a igualdade, envolvem e incentivam o *empowerment* nas suas pessoas. Assistem, comunicam, reconhecem e recompensam de uma forma que gera envolvimento e iniciativa as pessoas na utilização das suas capacidades e conhecimentos, em benefício da organização.

- **Parceria e recursos:** as organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos de forma a apoiar a condução da política e estratégia e uma eficaz operacionalização dos processos. Durante a planificação e gestão das parcerias e recurso, equilibram as necessidades atuais e futuras da organização, da comunidade e do ambiente.
- **Processos:** organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos de forma a satisfazer completamente e a gerar valor acrescentado para os clientes e outros *stakeholders*.
- **Resultados clientes:** organizações excelentes medem e alcançam, de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos seus clientes.
- **Resultados Pessoas:** organizações excelentes medem e alcançam de forma abrangente, resultados relevantes em relação às suas pessoas.
- **Resultados Sociedade:** organizações excelentes medem e alcançam de forma abrangente, resultados relevantes em relação sociedade.
- **Resultado chave do Desempenho:** Organizações excelentes medem e alcançam de forma abrangente, resultados relevantes em relação aos elementos chave da sua política e estratégia.

No Modelo de Excelência da EFQM, podemos encontrar a lógica RADAR baseada em quatro elementos (EFQM, 2003) :

- **Resultados:** determinar os resultados que se espera alcançar como parte integrante do processo de desenvolvimento da política e estratégia. Estes resultados abrangem o desempenho da organização, tanto financeira como operacional, e a perceção dos seus *stakeholders*.
- **Abordagem:** planear e desenvolver um conjunto integrado de abordagens sólidas para alcançar os resultados requeridos, tanto no presente como no futuro.
- **Desdobramento:** desdobrar as abordagens de uma forma sistemática garantido a sua implementação total.
- **Avaliação e revisão:** avaliar e rever as abordagens adaptadas, através da monitorização e análise dos resultados alcançados e das atividades de aprendizagem realizadas. Finalmente identificar, priorizar, planear e implementar melhorias onde necessária.

Segundo a EFGM, este processo oferece um investimento atrativo às organizações face ao tempo e aos recursos envolvidos. Em particular. Fornece uma visão holística da organização; permite visualizar as prioridades e focalizar as atividades de melhoria, proporcionando uma forma prática e simples de adquirir experiência do modelo de excelência EFQ e na autoavaliação como meio de identificação e monitorização das ações de melhorias; oferece um ponto de partida para as organizações planearem as suas melhorias e um percurso migratório em direção á Excelência.

Confere a oportunidade à organização de ser avaliada por um avaliador independente formado e licenciado pela associação; permite demonstrar aos clientes atuais e potenciais que o reconhecimento é baseado na melhoria, oferecendo uma clara mais-valia de marketing; que proporciona uma linguagem comum para um diálogo eficaz com empresas consideradas como bem geridas e bem-sucedidas, que utilizam o Modelo de Excelência da EFQM. Para a obtenção de resultados com excelência e sustentáveis, o EFQM assenta na conjugação de esforços para aplicação em parcerias entre os recursos existentes nas organizações, sociedade e os clientes a quem se destinam mediante uma boa orientação estratégica da liderança.

#### **2.10.4. Modelo de Excelência Malcolm Baldrige para a Educação**

Este Modelo foi criado nos anos 80 com objetivo de se premiarem as empresas norte-americanas e se estabelecer um padrão de excelência capaz de ajudar as empresas a alcançar qualidade de nível mundial.

Em 20 de Agosto de 1987 foi instituído o Prémio Malcolm Baldrige pelo Presidente Ronald Reagan com o objetivo de incentivar a revitalização da economia dos Estados Unidos da América. Este prémio é promovido pelo departamento de Comércio dos Estados Unidos com a colaboração da ASQ (*American Society for Quality*) e do NIST (*National Institute of Standards and Technology*). Inicialmente, o prémio Malcolm Baldrige, destinou-se a premiar as melhores empresas industriais, de serviços e pequenos negócios, porém, a partir de 1999, foram acrescentadas ao prémio as melhores práticas de gestão nos setores de educação e saúde (NIST, 2010).

A consultoria McKinsey conduziu um estudo em empresas consideradas de categoria classe Mundial, ou ilhas de excelência, com o intuito de identificar o que elas possuíam

em comum e que as tornavam diferentes das demais empresas. O resultado deste estudo, foi a identificação dos fundamentos básicos necessários para formar uma cultura de gestão voltada para resultados e que também tornasse as organizações mais competitivas. Esses fundamentos foram desdobrados em requisitos e agrupados por critérios, dando origem ao Prémio.

O Prémio Baldrige, critério para um desempenho de excelência, promove uma perspectiva sistémica para o entendimento do desempenho da administração. Os critérios devem refletir as práticas consolidadas que permitam à organização a mensuração do seu desempenho. Os mesmos devem representar uma linguagem comum para partilhar as melhores práticas organizacionais (De Souza, Danilevich, & Tinoco, 2013).

O prémio foi instituído visando promover a sensibilidade para a qualidade, para melhorar as práticas de gestão de qualidade e competitividade das empresas americanas e ao mesmo tempo obter vantagem competitiva pelo aumento dos resultados da organização; identificar os requisitos para a excelência; facilitar a comunicação na partilha das melhores práticas de gestão entre organizações; estabelecer as diretrizes e os critérios que poderiam ser usados por empresas, indústrias, órgãos do governo e outras organizações para avaliação dos seus próprios esforços na melhoria da qualidade. Ainda fornecer orientação específica para outras organizações que desejassem aprender como gerir a empresa visando o alcançar de uma alta qualidade, disponibilizado informação detalhada sobre como as organizações vencedoras foram capazes de modificar a sua cultura e alcançar uma posição de destaque. De igual forma, o modelo serve como ferramenta de trabalho para orientar na planificação organizacional e como oportunidade de aprendizagem (Sharma, 2007).

O Prémio Malcolm Baldrige é composto por sete categorias de critérios, subdivididos em itens de avaliação interligadas entre si:

**Tabela 3** – Critérios de Avaliação do Prémio Malcolm Baldrige

<b>Critérios de avaliação</b>		<b>Pontos</b>
<b>01</b>	Liderança	120
<b>02</b>	Planificação Estratégica	85
<b>03</b>	Foco no cliente	85
<b>04</b>	Medição, análise e Gestão do Conhecimento	90
<b>05</b>	Foco em Recursos humanos (força de Trabalho)	85
<b>06</b>	Gestão de processos	85
<b>07</b>	Resultados	450
<b>Total</b>		<b>1000</b>

**Fonte:** NIST, 2009

As empresas que receberam o Prémio Baldrige possuíam as seguintes características em comum:

- O foco nítido no cliente e resultados significativos no atendimento ao consumidor;
- Nos custos de produção;
- Na confiabilidade dos produtos;
- Nos índices de falhas ou defeitos;
- Na duração do ciclo de produção, com um aumento de sua produtividade (NIST, 2010).

O Prémio Baldrige tem como objetivo passar informação sobre as organizações detentoras da excelência de desempenho. Os vencedores do Prémio Baldrige, definem quanto tempo e esforço necessitam para melhorar as suas atividades com palestras e visitas às instalações (NIST, 2010). O programa Baldrige tem como requisito para os vencedores participar anualmente do prémio *Quest for Excellence*. A aplicação do prémio proporciona a criação de um relatório de *feedback*. Este prémio visa incentivar e difundir a sensibilidade para a qualidade, competitividade; facilitar a comunicação e melhorar as práticas de gestão; e servir como ferramenta de trabalho.

#### ***2.10.5. Modelo Common Assessment Framework***

A CAF (*Common Assessment Framework*), é um modelo de autoavaliação para Qualidade através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua, através de identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.

Uma ferramenta que resultou da cooperação desenvolvida entre os Ministérios da União Europeia responsáveis pela administração Pública. É um modelo mais simplificado do Modelo de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*). A procura da Excelência e da qualidade nas organizações é uma preocupação de longa data. Nos dias de hoje esta preocupação assume particular relevo, tendo em conta a concorrência e competitividade na economia global. Bem como a Importância do capital humano nos processos de crescimento e desenvolvimento das organizações (Clímaco, 2007).

A natureza e fins da CAF estão explícitos na nota do *European Institute of Public Administration*, que contém elementos genéricos e de simples aplicação, que auxiliam os responsáveis pelas organizações do sector público, dos países europeus, a utilizarem as técnicas da gestão da qualidade. A CAF é uma ferramenta de gestão da Qualidade total baseada no modelo EFQM, no Modelo da Spreyer (Universidade Alemã de Ciências Administrativas) e nas Normas ISO 9000.

Constituem objetivos deste modelo, segundo a Direcção Geral da administração e do emprego Público (DGAE, 2007):

- Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade total (*Total Quality Management /TQM*) e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da autoavaliação, da atual sequência de atividades “planear-Executar” para um ciclo completo e desenvolvido “PDCA” – Planear (fase de projeto); Executar (fase da execução), Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da Acção, adaptação e correção);
- Facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e um plano de ações de melhoria;
- Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
- Facilitar o “*bench learning*” entre organizações do Sector Público.

Estes objetivos da CAF podem ser observados na tabela seguinte:

**Tabela 4** – Objetivos da CAF (2 anos)

Conhecer	Revelar	Mobilizar	Credibilidade	Certificar
<b>Pontos fortes</b>	<i>Perceção das pessoas em relação à Escola</i>	<i>Aumentar a mobilização interna para a mudança</i>	<i>Garantir a credibilidade do desempenho da Escola</i>	<i>Certificação dos padrões de qualidade da Escola</i>
<b>Áreas a melhorar</b>				<i>APQ- Committed to Excellence in Europe (auditoria)</i>

Fonte: Própria

Ao ser aplicada, como ferramenta modelo, devem-se respeitar os seus 9 critérios onde cada um dos critérios divide-se em subcritérios (ERAL et al., 2007):

**Tabela 5** – Os 9 subcritérios da CAF

Critérios de Meios	
Critérios	Subcritérios
<b>Liderança</b>	<i>Dar uma orientação à organização desenvolvendo e comunicando a visão, a missão e valores; desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização; apoiar e motivar as pessoas da organização e servir de</i>

	<i>modelo; gerir as relações com o nível político e com as outras partes interessadas.</i>
<b>Planeamento e estratégia</b>	<i>Obter informação relacionada com necessidades presentes e futuras das partes interessadas; desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia; implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização.</i>
<b>Gestão das pessoas</b>	<i>Planear, gerir e melhorar os recursos humanos em sintonia com o planeamento e estratégia; identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas em articulação com os objetivos e metas organizacionais, individuais e de grupo;</i>
<b>Parceiras e recursos</b>	<i>As relações de parceria sejam promovidas e implementadas; as parcerias com cidadão-clientes sejam promovidas e implementadas; O conhecimento seja gerido; os recursos financeiros sejam geridos; A tecnologia seja gerida; os recursos materiais sejam geridos.</i>
<b>Gestão dos Processos e da mudança</b>	<i>Identifica, concebe, gere e melhora os processos; desenvolve e fornece produtos e serviços através do envolvimento dos cidadãos-clientes; planeia e gere a modernização e a inovação.</i>
<b>Critérios de resultados</b>	
<b>Resultados orientados para o cidadão/cliente</b>	<i>Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes; indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes.</i>
<b>Resultados relativos às pessoas</b>	<i>Resultados da satisfação das pessoas e medição da motivação; indicadores dos resultados relativos às pessoas.</i>
<b>Resultados na sociedade</b>	<i>Desempenho social da organização; Desempenho ambiental da organização.</i>
<b>Resultado de desempenho chave</b>	<i>Realização dos objetivos; Desempenho financeiro.</i>

Por fim, a CAF inclui um sistema de pontuação própria, atribuindo a cada um dos subcritérios seis níveis de pontuação de zero a cinco.

A estrutura auxilia a identificar os principais aspetos a ter em conta numa análise organizacional e para um processo de melhoria contínua permitindo:

- Uma avaliação baseada em evidências através de um conjunto de critérios amplamente aceites no sector público dos países europeus;
- Criar oportunidades para identificar o progresso e os níveis de realização alcançados;

- Constituir um meio para alcançar consistência de direção e consenso no que é necessário ser feito para melhorar a organização;
- Proporcionar uma ligação entre os diferentes resultados a serem alcançados e as práticas ou meios que os suportam;
- Constituir um meio para criar entusiasmo entre colaboradores através do envolvimento destes no processo de melhoria;
- Gerar oportunidades para promover e partilhar boas práticas entre diferentes setores de uma organização e com outras organizações;
- Integrar nos processos de trabalho as diversas iniciativas para a qualidade;
- Constituir uma forma de medição do progresso ao longo do tempo através de autoavaliações regulares.

Todavia, a CAF focaliza-se principalmente na avaliação do desempenho da organização. Possibilita a identificação dos pontos fracos e sugerindo formas de os colmatar, no sentido da melhoria contínua. O modelo estimula as organizações do sector público a recolherem informações através de questionários que são posteriormente analisados, recorrendo aos sistemas de pontuação já referidos.

## **2.11. Resumo do Capítulo**

Expomos um quadro nacional de cariz descritivo sobre o surgimento, o enquadramento legal, a gestão e a organização do ensino superior na República Popular de Angola. Para que se compreenda a base do nosso estudo, identificamos e expomos, de igual forma, a Região Académica na qual e sobre a qual incidimos o nosso estudo.

Podemos assumir que, após a exposição da situação do ensino superior, no plano regional e nacional, optamos por complementar esta informação com a questão central que se prende com a qualidade e, essencialmente, no que concerne a todas as limitações, possibilidades e dimensões dessa mesma qualidade.

Recolhemos e expomos, ainda, informação apensa aos modelos de qualidade de referência aplicáveis ao Ensino Superior que, a par da sua matriz concetual, mais consideramos poderem contribuir para a proposta final aqui desenvolvida, decorrente da presente investigação.

### **CAPÍTULO III – *METODOLOGIA***

### **3.1. Introdução**

Etimologicamente, o termo ciência encontra a sua origem no latim, *scientia*, significando conhecimento e de facto, quando falamos de ciência falamos de investigação científica, uma prática aprendida que se desenvolve segundo um “*conjunto organizado de conhecimento sobre a realidade e obtido através do método científico*” (Bravo apud Almeida & Freire, 2000, p. 19). O método científico, também chamado de método empírico, é aquele que conduz toda a pesquisa, e através dela é obtido o conhecimento científico.

A pesquisa permite a criação de novos conhecimentos e cabe ao pesquisador escolher o método mais adequado para a pesquisa e responder às preocupações do pesquisador para que o pesquisador possa obter as respostas às perguntas que formulou (Fortin, 2009).

Como Fortin (2009, p. 372) explica, a metodologia de pesquisa retrata “*o conjunto de métodos e técnicas que orientam a elaboração do processo de investigação científica*”, sendo “*um plano criado pelo investigador com vistas a obter respostas válidas para as questões, investigação ou as hipóteses apresentadas*”. Neste contexto, a metodologia, ou seja, os métodos e técnicas utilizadas, dependerão sempre do tipo de estudo a ser realizado, uma vez que os métodos de pesquisa são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de ferramentas para os fins da investigação (Fidel, 1992).

Assim, neste capítulo, além de listar questões de pesquisa, objetivos e hipóteses de pesquisa, o desenho do estudo, método e tipo de estudo, bem como amostra e análise e coleta de informações, procedimentos e etapas de todo o processo de pesquisa.

### **3.2. Natureza da investigação e amostra**

Neste capítulo apresentamos e justificamos as opções metodológicas adotadas no estudo, para esclarecer a trajetória metodológica e respetivos procedimentos a serem utilizados. O presente estudo pretende apresentar um quadro que auxilie os gestores da IES de Angola e “*estimular a crítica por parte do eventual leitor*” (Lessard-Hébert et al., 1994, p. 78) e apontar pistas para ensaios futuros pois, como refere Tuckman (2012), um pesquisador pode atuar baseando-se nos resultados de estudos de outros investigadores.

A realização de um estudo de investigação é, desta forma, uma tarefa desafiante, a qual passa pela (re) definição e/ou decisão sobre diversos aspetos metodológicos, que inclui a

demarcação da problemática da investigação, a escolha das metodologias de tratamento do objeto, a seleção das técnicas e dos processos para a recolha, análise e interpretação dos dados, com o rigor exigido.

### **3.3. O estudo de caso**

O estudo de caso é uma investigação empírica cujo objetivo de análise se restringe a um *“fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto”* (Yin, 2005, p. 32), a qual *“enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muitas mais variáveis de interesse do que pontos de dados”* (Yin, 2005, p. 33). Advém disso a procura de várias fontes de provas e de um conjunto antecipado de premissas teóricas para guiar a coleta e a análise de dados, bem como a possibilidade de incluir provas qualitativas e provas quantitativas.

As descrições apresentadas por Tuckman (2012) para um estudo de caso permitem olhar que o presente possa ser considerado como tal.

Considera-se que este estudo se enquadra no tipo estudo de caso, de acordo com Yin (2005), pelas seguintes razões:

- a) Existe uma centralização do estudo numa instituição de ensino superior atual, particularmente na ULAN, que tem relevância no contexto das IES e para o Estado Angolano;
- b) A unidade de análise forma, até agora, uma prática rara, confinada às IES Públicas de uma Região Académica, a VI Região, o que impele o interesse para conhecer e compreender os sistemas de Qualidade e Responsabilidade Social no contexto em estudo;

### **3.4. A amostra: características e critérios de seleção**

O estudo empírico foi desenvolvido em Angola, com incidência na IV<sup>a</sup> Região Académica. Foram abrangidos no estudo decanos e diretores gerais, estudantes, funcionários administrativos e docentes das unidades operacionais (UO) da IV<sup>a</sup> Região Académica da ULAN, nomeadamente Faculdade de Medicina de Malanje, Escola Superior Politécnica de Malanje, Instituto Superior Politécnico de Malanje, Instituto Superior Agro alimentar de Malanje; Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, faculdade de Direito da Lunda Norte, Faculdade de Economia da Lunda Norte, e Escola Superior Pedagógica do Cuango cuja seleção foi

intencional. A intencionalidade na seleção do campo de estudo justificou-se pelo facto de a avaliação constituir um elemento emergente na IV<sup>a</sup> Região Académica da ULAN e, conseqüentemente nas suas UO.

### **3.5. Métodos e procedimentos de recolha de dados**

A realização de um trabalho de investigação pressupõe a constituição de uma base de dados viável e consistente que possa permitir captar a realidade estudada, o que requer a utilização de diversas técnicas e métodos, selecionados em conformidade com a natureza da investigação e os objetivos pretendidos. A opção pela realização de uma investigação do tipo estudo de caso justificará a utilização de estratégias ou procedimentos mistos na recolha dos dados.

O processo de recolha de dados privilegiou a interação direta com o campo, o que ocorreu entre os meses de março de 2016 e dezembro de 2017, mediada pela aplicação direta dos instrumentos.

A participação em eventos de reflexão e discussão sobre as questões relacionadas com a Qualidade e Responsabilidade Social no ES em Angola e na ULAN, em particular, também proporcionou, certamente, possibilidades de recolha de informações.

Para a efetivação do trabalho de campo, foram antes estabelecidos contactos prévios, mediante ‘carta oficial introdutória’ (Bell, 2008), dirigida aos responsáveis de cada uma das instituições, para a obtenção de consentimento para a recolha de dados bem como para a solicitação de colaboração para o efeito facto que se efetivou em algumas UO.

### **3.6. O inquérito por questionário: objetivos e premissas**

Enquanto instrumento de investigação possibilita medir com melhor correção o que se deseja a partir de respostas mais precisas (Cervo & Bervian, 2002). O recurso a este método de recolha de dados visará recolher opiniões que possam permitir complementar os dados descritivos.

Para o efeito, nos questionários são consideradas as seguintes dimensões: gestão ética e qualidade de vida na Instituição; participação social responsável; formação académica socialmente responsável; e informação diversa. No decorrer do estudo do estado da arte certamente surgiram outras dimensões e/ou as anteriores que automaticamente foram

ajustadas. Os questionários foram aplicados em termos de quantidade e a quem definimos após a revisão completa da bibliografia e depois da identificação clara do melhor modelo a seguir para determinar a Qualidade e a Responsabilidade Social das UO da ULAN.

### **3.10. Métodos de análise e tratamento dos dados**

Para facilitar o processo de análise e tratamento dos dados, foi fundamental a organização dos registos, ou seja, foram criados ficheiros específicos por assuntos.

### **3.12. A análise estatística: objetivo e procedimentos**

A escolha adequada do tipo de análise estatística pressupõe a consideração de determinados critérios, entre os quais Marôco (2012) indica o número de variáveis independentes e dependentes consideradas na investigação e o tipo de variáveis (nominal, ordinal ou intervalar).

A estatística descritiva permite descrever de forma sucinta características de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados (Hill & Hill, 1999). Neste estudo foram utilizadas particularmente medidas de tendência central (valor médio e mediana) e medidas de dispersão (desvio padrão).

### **3.13. Dificuldades e Limitações**

No que respeita ao nosso estudo encontramos dificuldades de várias ordens entre das quais passamos a descrever algumas:

- Dificuldade no preenchimento dos nossos inquéritos visto que, numa primeira fase, eram preenchidos via *online*, mas porque no contexto estudo ainda há muitas limitações em termos de Internet, não foi possível todos serem preenchidos por esta via o que fez com que também fosse usada a alternativa em papel para aplicar os questionários;
- Dificuldades no preenchimento dos questionários por este apresentarem um formato mais recente o que fez com muitos dos nossos inqueridos tivessem demonstrado dúvidas e falhas no seu preenchimento;
- Dificuldades de ordem técnica como por exemplo, não poder ser possível viajar em todas as localidades devido aos maus acessos das vias que ligam Malanje e as Lundas, facto que fez com tivéssemos de viajar por via aérea

e que em algumas situações, tivéssemos questionários a serem enviados por via eletrónica;

- Dificuldades por parte de alguns decanos no preenchimento dos inquéritos visto que uma boa parte deles diziam que não tinham tempo e que o mesmo era muito longo e moroso de preencher;
- Dificuldades no acesso de algumas instituições serem visitadas, tendo em consideração da necessidade de autorização de acesso do seu decano;
- Dificuldade por parte de alguns docentes, funcionários e estudantes em preencherem os questionários em face do seu entendimento ou mesmo, por disponibilidade e interesse;
- Problemas financeiros relacionados com as despesas de viagem tais como; combustível, comunicações, alojamento, alimentação, o que limitou a disponibilidade e tempo para a recolha em pessoa dos questionários.

### **3.14. Resumo do capítulo**

No presente capítulo, foi introduzida a abordagem seguida para a realização deste trabalho de investigação, com a escolha do local, das estratégias de recolha de dados e a abordagem metodológica seguida, de estudo de caso. Assim, foi pesquisado se realmente as IES da IV<sup>a</sup> Região Académica da Universidade Lueji estarão atentas ao cumprimento sobre as expectativas dos seus alunos, docentes, funcionários e a população em geral desta comunidade académica, face à qualidade e responsabilidade social universitária.

Para o efeito, elaborou-se a problemática, onde procura levantar perguntas sobre a questão da qualidade do ensino superior angolano no campo em estudo como uma questão central desta investigação.

## **CAPÍTULO IV – *UM MODELO DE AVALIAÇÃO PARA ANGOLA***

#### **4.1. Introdução**

A Educação Superior vive momentos importantes no contexto socioeconómico mundial. Além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global. Subjaz a este desafio um estado de mudanças que se encontra em toda a parte e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todas as direções e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado (Didriksson, 2008).

Atualmente, o atingir a excelência no ensino é um dos grandes objetivos das instituições do ensino superior, tendo como público alvo o fator de competitividade. Assim “a concorrência a que se assiste hoje em dia nessas instituições do ensino superior, faz com que procurem acompanhar o ambiente competitivo empresarial. Com efeito, as instituições são cada vez mais empreendedoras, introduzem melhorias nos serviços que prestam, são pró-ativas nas suas ações estratégicas, tudo em prol da sustentação do seu lugar no mercado, cada vez mais seletivo e exigente” (Marques, 2008, p. 115).

#### **4.2. Implementação de um sistema de qualidade no Ensino Superior**

A qualidade, grosso modo, encontra-se adstrita aos serviços prestados por determinada instituição, tendo em consideração os públicos-alvo e respetivas missões e premissas decorrentes da identificação das necessidades do prestador e do beneficiário desse serviço, através de toda uma panóplia de atividades pedagógicas, científicas, culturais e investigativas latentes. O diálogo entre as necessidades, as respostas a essas necessidades e a forma, as técnicas e as abordagens utilizadas para superar problemas, insatisfações e performances menos consistentes são, em nosso entender, o mais importante instrumento, a par da realização regular de uma avaliação global (ou pormenorizada) da qualidade do serviço.

Na atualidade, os conhecimentos técnicos e científicos existentes, permitem identificar até os mecanismos de decisão mental do cliente; pois “*a garantia da qualidade é um sistema de gestão concebido para dar a máxima confiança de que um dado nível de qualidade aceitável está a ser alcançado ao mínimo custo*” (Marques, 2008, p. 118). O mesmo autor acrescenta que devem ser equacionadas duas ordens de razão: ordem externa

e as de ordem interna. Assim “*A razão externa: dar a máxima confiança ao cliente de que a qualidade está a ser alcançada. A razão interna: dar a máxima confiança que a gestão da qualidade está a ser alcançada ao mínimo custo*” (Marques, 2008,p. 118). Assim “a definição e a implementação de um sistema de qualidade permitem garantir uma confiança acrescida da qualidade dos produtos ou serviços prestados aos seus utilizadores, ao mesmo tempo que contribuem para reforçar a imagem, eficácia e organização interna das instituições” (Saraiva et al., 2000, p. 28). No que respeita à “implantação de um sistema da qualidade, três objetivos básicos devem ser seguidos: estabelecer uma abordagem sistemática dos problemas (da conceção ao fabrico e ao pós-venda); privilegiar as ações de prevenção em vez de confiar apenas nos resultados da inspeção e fornecer a evidência objetiva de que a qualidade foi alcançada” (Marques, 2008, p. 118). Para outros ainda a “expressão qualidade”, admite variedades de interpretações. Uma educação de qualidade vai desde aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos, ou aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, até aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo “ou ainda aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social” (Davok, 2007, p. 506).

No espaço da educação superior, a qualidade é inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia académica e aspetos impeditivos de formalização das atividades académicas e científicas. Portanto, no âmbito da educação superior não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada (Bertolin, 2007).

De acordo com Lemaitr (2005), as definições de qualidade são consideradas como nunca neutras, nem inocentes, mas sim que se referem a equilíbrios de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e os outros atores sociais. Considerando a educação superior, tem sido utilizado o termo “qualidade” para justificar muitas coisas, dentre elas: reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congressos científicos.

O mundo moderno vem sendo objeto de profundas e aceleradas transformações económicas, políticas e sociais que têm levado as nações e os seus governos a adotarem estratégias diferenciadas e criativas para elevar a qualidade de vida das suas populações. Por outro lado,

“devido às profundas transformações estruturais decorrentes dos novos desafios que vão desde o ambiente à globalização da economia, dos novos métodos de trabalho e formas de emprego aos mercados sem fronteiras, das novas missões do estado às responsabilidades participativas da sociedade civil e do cidadão, é essencial, cada vez mais, enquadrar a temática da qualidade num contexto de sociedade de um país ou região, num horizonte de médio e longo prazo” (Saraiva et al., 2000, p. 11).

Nas últimas décadas, assistiu-se a um desenvolvimento e massificação do ensino do *“ensino a que nem sempre correspondeu a transferência de fundo públicos para a educação nas mesmas proporções. Tal situação fez com que as instituições de ensino, no sentido de garantirem a qualidade, procurassem fazer mais e melhor com menos recursos em termos relativo e fez emergir questões de eficácia de gestão e de responsabilidade”* (Parker, 2002, p. 611).

Devido a estas outras circunstâncias, tudo se congrega para que a Gestão da qualidade no ensino pareça estar finalmente a despertar e, prova disso é, assinatura da Carta Europeia da Qualidade ainda em 1998, em que foi subscrita a promoção de uma abordagem generalizada da qualidade no sector empresarial e no setor público e o desenvolvimento do ensino da qualidade em todos os níveis do sistema de educação do primário ao superior (Saraiva & Sampaio, 2011).

São vários os obstáculos ou limitações adstritos à implementação de sistemas de qualidade nas IES, nomeadamente, no que concerne aos elevados níveis de descentralização dos docentes; ausência de formação dentro das escolas dos princípios e ferramentas da qualidade; a diversidade de potenciais dos clientes, em que cada um dos diferentes tipos de *stakeholders* tem diferentes perspetivas; culto do individualismo e de pequenas *“quintas”*, inexistência de mecanismos de recompensa e reconhecimento do mérito; o fator da liderança de uma escola ser tipicamente difícil de assumir; e há que contar ainda com vários *“velhos do restelo”*, que se refugiam em argumentação diversas do tipo *“temos sobrevivido assim”* ou *“essas coisas são para as empresas, trata-se apenas de uma moda a evitar”* (Marques, 2008, p. 119).

As Instituições de Ensino Superior (IES) que se tornaram mais eficientes em identificar tendências e possibilidades de inflexões no processo de desenvolvimento da educação e melhoria da qualidade podem preparar-se melhor para a competição, presente e intensa em todos os ambientes. Algumas IES, *“conscientes da realidade atual, iniciaram um processo progressivo de implementação simultânea, ao nível organizacional e de*

*eficiência na gestão do conhecimento científico e técnico*” (Castellanos, 2001, p.22). Ou seja,

o nível de partida corresponde à gestão universitária tradicional, que evidenciou alguns aspectos negativos. Pretende-se depois uma gestão pela qualidade e, com ela, pretende-se alcançar a satisfação dos clientes da Universidade. Um passo mais à frente consiste na gestão da informação, com objetivo de otimizar a integração da informação. Finalmente, o passo seguinte conduz à gestão do conhecimento, em que se deve atuar por processos (Marques, 2007, p.84).

As Instituições de Ensino Superior figuram por vários anos num cenário de pouca competitividade: a procura era maior que a oferta, o que tornava rentável o negócio. Assim sendo, não fortaleceram o processo de elaboração e implementação da estratégia, tão imprescindível para o seu crescimento e sobrevivência. Assuntos como melhoria de qualidade, sistemas de ensino, excelência em ensino, entre outros passam a fazer parte do dia-a-dia das IES. Um sistema de gestão pela qualidade pressupõe

a construção e implementação de um verdadeiro projeto de gestão que assenta na definição de uma estratégia de desenvolvimento, visão, missão e valores. Na definição de um projeto de Escola, têm de ser tidos em consideração alguns aspectos, como sejam, o alinhamento de todos os colaboradores à volta do tecido organizacional, de molde a melhorar e tornar mais eficaz o funcionamento, clarificar os propósitos e reforçar a excelência da Instituição (Saraiva et al., 2000, p. 18).

A título de exemplo, em Portugal, a Universidade de Coimbra (UC) foi pioneira na implementação de um sistema de Gestão da Qualidade (Norma NP EN ISO 9001:2000) nos serviços de gestão administrativo-financeira, assumindo a função inicial de controle com a certificação da área de gestão dos recursos humanos e serviços (Mano, 2003). Seguiu-se a implementação do SGQ a todas as suas unidades orgânicas e serviços, as quais contribuíram a aferir a performances dos serviços e dos profissionais em contexto de gestão pública. Valoriza-se o recurso à formação e investimento em tecnologias da informação e comunicação que, em fase avançada, integram a fase de certificação global do sistema de qualidade implementado. Certificação essa (via ISO 9000) que se assume como um reconhecimento formal por uma instituição externa à instituição de ensino superior e, acima de tudo, valida princípios e procedimentos que possam contribuir para a uma progressiva rentabilidade no que toca à performance global da qualidade dos serviços prestados.

Assim,

“Uma Universidade, ao optar pela certificação por uma entidade certificadora, e uma vez certificada, adquire uma mais valia em termos de credibilidade e reconhecimento pelo mundo exterior, em como o sistema de garantia da qualidade cumpre as exigências estabelecidas numa norma de referência conhecida e utilizada em quase todo o planeta, pelas mais diversas organizações” (Marques, 2008, p. 121).

Numa visão diferenciada, discute o modelo de gestão escolar baseado no que se chama de sistema de ensino, definido como: um conjunto de partes integrantes, interdependentes e interativas que formam um todo unitário com objetivo próprio e específico. Tem seu produto final e busca constantemente a adequação dos seus processos por meio de ações de melhoria (Colombo, 2004).

Um sistema de gestão da qualidade é um conjunto de atividades coordenadas, usadas como forma de comandar e controlar uma organização com base nas políticas e diretrizes utilizadas para se alcançar os objetivos determinados pelo seu planeamento estratégico havendo assim um comprometimento de toda a instituição.

A qualidade é também a inovação educativa que percorre, neste momento, todo o sistema educativo e a sociedade em que estamos inseridos. E a educação deve responder às expectativas que se tem colocado sobre ela. É descrito que as inovações são necessárias para as organizações quando os seus resultados são insatisfatórios, quando as circunstâncias do contexto combinam, quando desde esse contexto se pedem novos serviços ou diferentes, quando a própria organização modifica a sua estrutura ou tamanho ou quando outras organizações analogicamente proporcionam um melhor serviço que o nosso (Antúnez, 2001). A busca da qualidade é o vetor principal das transformações nas IES contemporâneas, e refere-se ao esforço de adaptação por parte das IES ao seu ambiente externo e aos novos desafios percebidos internamente.

Dentro dessa referência que justifica a formulação de um projeto pedagógico ou institucional mais abrangente, para atender às necessidades de uma IES, seja públicas ou privada, esta assume uma condição mais ativa na construção do seu destino, para que possa exercer efetivamente, o seu papel de líder na proposição de novas soluções, seja para a região ou o País, seja para as suas próprias exigências, da sua comunidade educativa, composta pelos discentes, docentes e pessoal técnico-administrativo (Trigueiro, 2000).

### 4.3. Código de ética nas instituições de Ensino Superior

A ética nas atividades é a base da responsabilidade social e é expressa por meio de princípios e valores praticados pela organização.

A ética deveria constituir a essência da racionalidade económica. Tal constituição envolve a responsabilidade social da instituição privada, a responsabilidade ética dos meios de comunicação da massa, das universidades, das ONGs, dos sindicatos e demais setores da sociedade civil.

A universidade pode cumprir um papel fundamental a este respeito situando-se em frente da luta pelo conhecimento da realidade. Poderá contribuir na qualidade do debate, por intermédio da pesquisa séria, rigorosa, de alto nível, sobre os grandes temas da pobreza e da desigualdade que se encontram no ângulo da vida cotidiana da maior parte da população.

A ética do desenvolvimento precisa ser ativamente incorporada à sua agenda, tanto no campo da pesquisa quanto na formação dos seus graduados. Formar eticamente implica nutrir o estudante com experiências reais de trabalho junto à comunidade, de solidariedade ativa, de voluntariado (Adin & Nogueira, 2008).

Falar da RSU significa fazer referência a princípios e valores direcionados ao desenvolvimento humano que devem sustentar, iluminar e nortear qualquer empreendimento educacional que podem ser agrupados em três grandes dimensões:

- **Dimensão universitária:** excelência académica; compromisso com a verdade; interdependência e transdisciplinaridade;
- **Dimensão pessoal:** dignidade das pessoas; integridade e honestidade; liberdade;
- **Dimensão social:** bem comum e equidade social, desenvolvimento sustentável, aceitação e apreço à diversidade; sociabilidade e solidariedade; cidadania, democracia e participação (Adin & Nogueira, 2008).

Ao falarmos sobre a responsabilidade social precisamos de fazer referência a princípios e valores direcionados ao desenvolvimento humano, condensados nos projetos pedagógicos e nas diretrizes institucionais que devem sustentar, iluminar e nortear as organizações do conhecimento, os produtos e serviços oferecidos, incluindo toda a sua

estrutura de gestão. Sendo assim, é fundamental buscar a coerência ética que deve existir entre o discurso e a prática administrativa e acadêmica na educação superior. Falar da RSU significa falar de princípios e valores. As ações comunitárias somente possuem sentido se direcionadas para atingir a missão das IES (Calderón, 2006).

Assim sendo, as ações comunitárias tornaram-se práticas acadêmicas por excelência, que possibilitam não somente o aperfeiçoamento das competências técnicas, mas também o desenvolvimento de valores e princípios direcionados ao desenvolvimento humano. As práticas acadêmicas não são meros reflexos de estratégias de marketing institucional; são, ou deveriam ser, reflexos dos princípios e valores que alicerçam a práxis educacional das IES, fruto do cumprimento da sua responsabilidade social (Schwartzman, 2005).

#### **4.3.1. Ética no Ensino Superior**

Segundo Marton (2008), há três mil anos o homem vem aprendendo a decidir sobre o que é certo ou errado (ética). Se na natureza há hierarquia entre os animais mais fortes e os mais fracos, torna-se aceitável a ideia da escravidão humana, no entanto, quando o homem começa a se considerar superior à natureza, a escravidão torna-se uma ideia absurda; assim, a verdade muda conforme a sua perspectiva.

De acordo com Durant (1991, p. 28), Sócrates, filósofo e pensador grego, se interessava pelos problemas do ser humano, pois este, era a matéria mais digna para a filosofia. Para ele, o ser humano apresenta-se de diferentes maneiras, sendo assim, o homem encontra-se em um dilema para compreender o sentido da vida por meio do seu conhecimento e da sua compreensão, gerando uma diversidade de manifestações dos homens no conjunto social. Acreditava que um código moral, livre de uma doutrina religiosa, ensinaria os homens a perceberem os seus verdadeiros interesses e a prever os resultados de seus atos, proporcionando-lhes, por esta via, uma moralidade.

Entretanto, o sistema previa o homem como uma unidade onde todos teriam as mesmas ideias; hoje em dia, temos várias manifestações e reflexões sobre questões humanas de uma determinada época, buscando novos sentidos e novos valores para orientar as suas ações.

Nos últimos cinco séculos antes de Cristo, o homem começou a se ver como o centro do mundo, usando a razão para conhecer e acreditar que o progresso iria melhorar a sociedade, melhorando o próprio homem.

O filósofo espanhol Ortega y Gasset (1914) numa sua frase, afirmou: “*Eu sou eu e minhas circunstâncias, e se não salvo a elas, não me salvo a mim*”, relata sobre as circunstâncias e decisões que variam de acordo com os interesses sociais, políticos e económicos de cada comunidade e das relações humanas.

As decisões que tomamos ao longo da vida interferem nas relações do homem com os outros e com as causas (acontecimentos e factos), conduzindo a valores que formarão os parâmetros éticos, que se transformam de acordo com a cultura da sociedade e com o tempo (época) em que ocorrem. Ortega y Gasset (1914) reflete sobre a importância dos erros na formação do indivíduo, em os usar como a um tesouro para a aprendizagem, evitando assim não cometer os mesmos erros.

No seu artigo, Dornas (2012) faz uma análise sobre a distinção entre termo o homem nobre e o homem-massa, utilizado por Ortega y Gasset, a qual o nobre se esforça para sair da mesmice e se sobressair na sociedade, enquanto o homem-massa se satisfaz em viver na mediocridade, sem consciência histórica, não tem a intenção de evoluir ou participar de algo mais fundamentado. Para ele, é inevitável que o homem nobre se faça presente, para obtermos uma cultura de pessoas inteligentes, que proponham novas ideias e a vontade de conviver em grupo.

O estudioso francês, Morin (2012), defende a interligação de todos os conhecimentos por meio da problematização do dia-a-dia, da busca da contextualização para alcançar o conhecimento. Para o estudioso, a sala de aula é um lugar complexo, o qual abriga uma diversidade de culturas, classes sociais, económicas, sentimentos e emoções. Há diferenças sociais, culturais e de origem, as quais ocasionam uma diferença na ética e na moral. Ao ser humano cabe desenvolver a ética, a autonomia pessoal (responsabilidades pessoais) e a participação social (responsabilidades sociais), pois se envolve em todos estes setores democraticamente e, por eles, deve sentir-se um cidadão solidário capaz de exercer as suas responsabilidades. Para tal autor, a ética deve ser desenvolvida, pois, dessa forma, o homem superará as dificuldades e, com isso, talvez civilizar a Terra.

O avanço tecnológico e a lei da oferta e da procura estão em processo de aceleração desenfreada. Os valores, transmitidos há tempos, hoje estão sendo sufocados pelo círculo vicioso que está se instaurado por via da predominância do valor de posse e o primado da propriedade.

Martin Heidegger (2012) relata em seu artigo sobre O humanismo, que a essência do homem e a ética, está relacionada com o seu agir e a sua linguagem, o que resulta na ação da verdade e na mediação que preserva e mantém o homem no mundo.

No entanto, hoje, o “ter” está sobre o “ser” e, muitas vezes, as pessoas passam por cima de outras para alcançar seus objetivos, sem se importarem com sentimentos, emoções e valores morais.

Os valores estão mudando de forma tão significativa que podem corromper os preceitos de moral e ética, levando os indivíduos ao caos social ou, se conseguirem manter-se centrados em valores morais e éticos, podem ser conduzidos à felicidade.

O importante filósofo francês, Foucault, (2012) direcionou os seus trabalhos para o viés das complexas relações entre o poder e o conhecimento, destacando-se por mencionar as minorias em “instituições disciplinares”; as relações de poder permeiam toda a sociedade. Para Foucault, a lei é uma verdade “construída” de acordo com as necessidades do poder, preocupada principalmente com a produção do sistema económico e cultural vigente.

Em qualquer sociedade, o poder precisa de ser justificado como verdade universal, desenvolvendo-se regras para a oficialização da “verdade”. Estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é a lei, e produz o discurso da verdade que decide, transmite e reproduz, pelo menos em parte, efeitos de poder.

Para o filósofo grego Aristóteles, um termo não pode ser simplesmente julgado como verdadeiro ou falso, pois tudo tem significação quando está combinado com outros, podendo ser expressões ou desejo pessoal.

O termo “universais” se aplica às propriedades e relações; assim um “universal” é uma característica que um grupo pode ter em comum ou não.

Podemos definir ética como a reflexão sobre um comportamento, princípios e maneiras de pensar que regem as ações de um grupo particular (moralidade) ou o estudo sistemático da argumentação de como devemos agir (filosofia moral).

Hoje, o individualismo é um facto marcante nas relações profissionais, o que compromete as relações humanas. A mesma sociedade que aspira por justiça, busca pequenas vantagens em suas atividades sem se preocupar com os valores morais, princípios, regras e até mesmo com o bem-estar de outras pessoas.

A ética deve fazer parte das nossas vidas desde a nossa infância, na qual aprendemos com os nossos pais e familiares as regras básicas de convivência, que ao decorrer do tempo deve ser fortalecida para que seja usada nas relações de trabalho na vida adulta.

Entretanto, a família não está incentivando o uso desses valores no próprio lar; sabemos que a pressão dos problemas diários advindos da modernidade constitui um fator preponderante, pois as mães necessitam trabalhar para ajudar no sustento do lar, modificando antigas práticas enquanto educadoras. Veem-se os desgastes das relações familiares nas quais não existe mais respeito entre pais e filhos e até mesmo com os idosos. Os hábitos e atitudes de respeito, cordialidade e do bem viver devem ser perpetuados pelas gerações, para que se possa refletir e reverter – a passagem do conhecimento entre gerações constitui um princípio identitário para manter uma cultura e uma coesão na passagem e partilha de valores.

A escola acabou por abraçar esta causa e além de preparar o aluno para um futuro profissional promissor, deve também estabelecer critérios éticos e sociais de convivência, para que o aluno possa ser enquadrado profissionalmente no seu campo de atuação, visto que além de ter qualificação profissional para atuar no campo de trabalho, o indivíduo tem que ter também qualificação comportamental para se manter no quadro de funcionários.

Tomando como base o Código de ética dos intérpretes e tradutores de línguas de sinais (Brasil, 2004; Caesarlibras & Feneis), formulei, para a Docência no Curso Superior, um exemplo de código de ética nas relações professor/aluno e professor/instituição, elencando a competência dos principais atuantes:

### **Modelos e indicadores de responsabilidade social para as IES**

- A Responsabilidade Social é um conceito ainda amplo e só gradativamente se vai definindo com maior consistência no âmbito tanto das exigências legais como nas concepções das diversas modalidades institucionais. As características, objetivos e prioridades de cada organização ou instituição são essenciais na construção de uma definição específica em cada caso. Neste contexto, ocorrem diversas discussões sobre a questão do compromisso social e da identidade acadêmica. Assim, ao longo da trajetória de cada Instituição de Ensino Superior deve-se procurar inserir ações, práticas sociais e políticas institucionais que de alguma forma apontem para metas de compromisso social e de Responsabilidade Social. As ações de responsabilidade social podem estruturar-se, em maior ou menor

grau, na missão da instituição, que é em última instância, produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formação de cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes transformadores das sociedades. A Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior deve ser considerada, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento económico e social, à defesa do ambiente e da memória cultural, da produção artística e do património cultural entre outros aspetos – contemplando o compromisso social da instituição na qualidade de propiciadora da educação superior como bem público como refere a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), independentemente da configuração jurídica da instituição. Partindo de cada uma das componentes de Responsabilidade Social que a revisão da bibliografia nos irá ajudar a encontrar, procuraremos estabelecer um conjunto de indicadores que podem passar do nível declarativo para a medição e comprovação da coerência entre os atos e o discurso. Contudo, é conveniente referir que são só alguns dos possíveis indicadores de Responsabilidade Social da instituição, podendo ocorrer outros tendo em conta os múltiplos atores académicos e sociais envolvidos.

### **Modelo de responsabilidade social para instituições de ensino superior**

- Por outro lado, Baca Neglia (2016), descreve que a Responsabilidade social é caracterizada por um campo eclético com fronteiras flexíveis, múltiplos parceiros, e perspectiva diferentes; multidisciplinar; de ampla amplitude; presente em um intervalo literatura evoluídas. A Responsabilidade social emergiu como um movimento polimórfico e plural, sem a presença de um grande conselheiro teórico. Não é um movimento corretamente "negócio", como parece, mas os atores deles são muitos setores sociais, como ONGs, organizações internacionais, empresas, sindicatos, etc. Não é um movimento principalmente ideológico, mas resolutamente prático e pragmática que quer realizar iniciativas, o que explica a pobreza conceitual e pluralidade de abordagens (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009).
- Por esta razão, a Responsabilidade Social abrange múltiplas teorias, abordagens e terminologias. Tópicos como sociedade e negócios, gestão de assuntos sociais, políticas públicas e negócios, gerenciamento de partes interessadas, entre outros,

são apenas alguns dos termos usados para descrever a Responsabilidade Social (Garriga & Melé, 2004).

Embora a revisão da literatura sugira que os modelos teóricos sobre RS ainda são subdesenvolvidos propuseram uma classificação dos modelos teóricos da RS, levando em consideração a forma como se processa a interação entre empresas e sociedade (Garriga & Melé, 2004).

Por outro lado, as visões antagônicas de responsabilidade social se afirmam nos extremos. De um lado existe a visão clássica, ou puramente econômica, de que a única responsabilidade social da gestão é de gerar lucro. Do outro lado se encontra o posicionamento contemporâneo, que a gestão organizacional vai muito além de gerar lucro, incluindo proteção e a responsabilidade na melhoria do bem-estar da sociedade (Nascimento et al., 2015).

Segundo o autor acima referenciado, no Evangelho da Riqueza, publicado em 1899, Andrew Carnegie (1835-1919), o fundador do conglomerado U.S. Steel Corporation, estabeleceu a visão clássica da responsabilidade social das grandes empresas, fundamentada nos princípios caridade e custódia: da caridade, exigia que os indivíduos mais afortunados os da sociedade ajudasse os membros menos afortunados, como os desempregados, os inválidos, e os indivíduos ricos se vissem a si mesmos como guardiões, ou zeladores da sua propriedade (Stoner, 1999).

Com essas ideias, Andrew Carnegie, demonstrou preocupação com a justiça social e fundamentou os exercícios da filantropia das empresas e dos seus proprietários, prática ainda hoje em vigor, além de defender a função da empresa como multiplicadora das riquezas da sociedade.

Por outro lado, contrário à prática de responsabilidade social proposta para as empresas, Milton Friedman, precursor da escola de economia clássica e Prêmio Nobel de Economia, defendia a ideia de que a responsabilidade primária das empresas é maximizar lucros. Tal afirmação ocorreu no momento em que a economia americana atravessa dificuldades com inflação e dívida crescente, consequência da Guerra do Vietname. As empresas, por sua vez, sobrecarregadas com os aumentos dos custo de energia e com os clientes, exigiam a libertação das responsabilidades sociais consideradas por eles impróprias sob alegação da necessidade de garantir a sobrevivência das empresas através da maximização do lucro (Friedman, 1985, Freeman & Reed, 1983).

#### **4.4. Emergência da avaliação institucional no ES em Angola**

A avaliação institucional tem ganho um forte espaço no processo de tomada de decisão de muitos Estados, quer seja a avaliação interna ou avaliação externa. Os governos atuais vêm atribuindo à avaliação um papel importante na reforma dos seus sistemas educativos, sendo vista como um instrumento de legitimidade de poder em muitos países e também uma forma eficaz de aplicar reformas na educação, que, por sua vez, se relacionam com grandes metas sociais e económicas definidas pelo processo de globalização (Verhine & Freitas, 2010).

A avaliação do ensino superior vem consagrando, no contexto neoliberal de globalização da economia, as alianças entre os Estados, os organismos multilaterais e os interesses económicos. A sua função operacional, configurada no âmbito das reformas da administração pública e das políticas educacionais, expressa-se como uma estratégia para assegurar os bem-intencionados referenciais de qualidade; um dos eixos estruturantes dessas reforma tem sido a introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas (Schneider & Rostirola, 2015). O Campo da avaliação é conflituoso e contraditório, nem tanto por dificuldades técnicas mas, sobretudo, pela sua força política e ideológica na determinação dos rumos da educação, por isso, afirma que a avaliação é hoje uma política pública utilizada como estratégias de poder (Sobrinho, 2012).

Independente do modelo ou confirmação, os diversos países vêm organizando sistemas de avaliação das IES, o que resulta num consenso a quanto a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, dos cursos e posteriormente das IES, em especial dos contextos de expansão, com a intenção de acreditação, qualificação, *accountability* e controlo (Araujo, 2011). Para que se alcance a qualidade no ensino superior e dos serviços prestados de uma forma em geral pelas (IES), tendo em conta as necessidades e os objetivos dos estados, é de grande preocupação a implantação de um sistema de avaliação que possa dar respostas a esses objetivos. Com a globalização e organização dos Estados em blocos regionais, a preocupação com a avaliação da qualidade e a regulação do ensino, passou a ter prioridade nas agendas de muitas organizações e até mesmo nas relações de cooperação entre vários estados, tornando-a uniforme em países da mesma região ou comunidade.

No entanto, a avaliação, é delicada de implementar, pois não deve ser um ritual ou um instrumento de direção administrativa ou um instrumento de direção pública, mas deve ser procurada, ou seja, deve partir da necessidade das próprias IES em melhorar a qualidade de ensino e prestação de serviços resultando assim numa consciencialização de todos os participantes do processo (Alves, 2009).

#### **4.5. Avaliação institucional no ES em Angola**

A avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão. A acreditação institucional refere-se a uma avaliação qualificadora, cuja finalidade é determinar quais instituições têm determinados sucessos para poder ingressar ou não num sistema de credenciamento (Ristoff & Dias Sobrinho, 2003). A avaliação institucional é um campo de luta em que estão em jogo questões organizacionais profundas, reconhecendo-se a sua força na transformação da Universidade (Dias Sobrinho, 2000). Os próprios enfoques da avaliação visam satisfazer interesses de determinadas coligações envolvidas no processo. Assim, os pontos de tensão são inerentes à avaliação institucional que, pela sua natureza, envolve vários atores (estado, universidade, opinião pública, gestores académicos, docentes, funcionários e alunos). Nessa relação, ao avaliador cabe aquilatar a qualidade de determinados processos e produzir juízos de valor. O estado aparece frequentemente como avaliador, investido do poder para pedir contas, pois, segundo o autor Guerra (2002), a responsabilidade social faz com que as escolas sejam questionadas sobre a utilização dos bens públicos, o que justifica a avaliação institucional.

A posse da titularidade coloca em causa a autonomia das universidades públicas financiadas pelo Estado, uma vez que elas se encontram sob pressão relativamente à sua avaliação que decorre, em muitos casos, das influências, orientações e até imposições externas. Nessa relação, o Estado tem a capacidade de impor a sua vontade fundamentada na necessidade de controlo dos investimentos e na comprovação dos níveis de realização dos objetivos, pois a avaliação deveria fornecer bases para análises de carácter político; significa, que o estado enquanto financiador, se vê no direito de desencadear a avaliação das universidades, visando obter informações que lhe permitam avaliar a relação custo-benefício e como os seus interesses estão a ser preservados nos produtos das

universidades ou averiguar em que medida são cumpridas as funções e prioridades delimitadas coletivamente, pelo que a universidade não pode eximir-se às avaliações a que a sociedade a submete: o desafio será o de ser um sujeito participante no processo ou apenas um objeto submetido ao controlo (Zainko, 2008).

No que concerne à reorganização e gestão das IES esta assume-se como indispensável a respetiva avaliação institucional como fator de regulação, controlo e melhoria do subsistema vigente. Assim, o MESCT, considera absolutamente decisivo a implementação e o melhoramento da avaliação como forma de acompanhar e aferir o grau de qualidade do subestima. Subsistema esse que, assim se perspetiva, passa a prever como prática regular a obrigatoriedade de um sistema de qualidade que, acima de tudo, pretende que a performance institucional e respetivo desempenho, evoluam e se adaptem à realidade interna com visão competitiva no plano externo.

Segundo Sobrinho e Ristoff (2003), a avaliação institucional consiste numa reflexão sobre dados relevantes, incidindo fundamentalmente sobre o processo: gestão, clareza das metas gerais e académicas, do grau de pertinência dos planos de estudos, das exigências do mercado, da atualização do conhecimento, as dinâmicas de funcionamento de um plano de estudos, dos seus conteúdos, dos seus docentes, dos seus estudantes e outros fatores como, por exemplo, a pertinência do material bibliográfico disponível. Ela visa fornecer informações importantes sobre a dinâmica organizacional para se identificarem as forças e fragilidades institucionais, implicando uma análise multidimensional e profunda dos diversos aspetos para produzir uma descrição e interpretação da realidade institucional. Para Broadfoot (1984), avaliação é encarada como prestação de contas (*accountability*) processa-se em três níveis: micro, meso e macro. A avaliação institucional ou organizacional é enquadrada no nível meso, numa perspetiva de avaliação por critérios:

Baseada nos objetivos, definidos no contexto organizacional escolar, pelos órgãos de direção que, num sistema descentralizado e mais autónomo, representam os interesses das comunidades educativas locais e que deveriam estar inscritos nos respetivos projetos educativos (Afonso, 2000).

A avaliação educacional tem enorme importância na dinâmica das organizações porque se configura como, um instrumento fundamental em termos de gestão. O Sistema de avaliação das IES em Angola, encontra-se em fase inicial de estruturação, no qual o Estado emerge como avaliador. Regista-se uma tendência de aproximação às experiências

dos vários países do mundo, verificando-se, a partir da análise das Normas Gerais Reguladoras do subsistema de ensino Superior publicadas (Decreto nº 90/90), que no seu ponto i) em relação à avaliação interna, é conferida às IES alguma autonomia para a definição do regime de avaliação. No entanto, essa competência deve ser exercida dentro dos limites estabelecidos pelo regime geral de avaliação definido pelo Governo, estando sujeita à homologação da tutela, à avaliação externa, o poder concentra-se na tutela em termos de definição dos mecanismos de avaliação e de coordenação e realização por via da intervenção de especialistas ou entidade contratadas (Mendes & Silva, 2011).

Em termos de acreditação das IES, os resultados da avaliação institucional constituem um referencial importante, pois uma avaliação desfavorável pode determinar a aplicação de medidas sancionatórias, quer aos titulares dos cargos de gestão, quer às IES. Essas medidas contemplam desde uma advertência verbal até à exoneração, para os titulares de cargo de gestão das universidades públicas, e o pagamento de uma multa e encerramento compulsivo das instituições ou dos cursos.

Por tanto, cabe ao governo determinar as regras, os princípios e os mecanismos gerais com os quais se deve processar a avaliação institucional, visando assegurar a harmonia e a credibilidade do sistema. Este quadro gera um clima de tensões entre as IES e a tutela, já que as primeiras, fazendo uso das prerrogativas concedidas pela sua autonomia, poderão reclamar, pelo menos, a titularidade da avaliação interna no sentido de procederem, de acordo com critérios localmente definidos, a um exame do seu desempenho institucional (Mendes & Silva, 2011).

Os sistemas de avaliação são importantes para promover o desenvolvimento das necessidades dos alunos, bem como as exigências políticas quanto ao processo de formação dos cidadãos. Por isso, faz sentido que seja as IES a definir as regras do jogo com que realizarão a avaliação interna, no entanto, em contextos onde impera alguma anomalia e ausência de cultura de avaliação; o estado surge como regulador e controlador, assumindo a titularidade da avaliação (Day, 2001).

A avaliação participada não exclui a intervenção de atos externos à universidade; evidencia a necessidade de um trabalho em parceria para se garantir a legitimação da própria avaliação interna ao acentuar que o estabelecimento de ensino não pode funcionar como uma redoma. Tem contas a prestar à autoridade de tutela, aos pais, à opinião pública. Entregue a si próprio, corre o risco de se iludir, de se enganar a si mesmo. Para que a autoavaliação seja fiável é necessário que se apoie em referências objetivas, em

indicadores e, sobretudo, que seja validada por uma observação exterior. Esta última, organizada e competente, legitimada pela autoridade de tutela, é a avaliação externa (Lafond & Queirós, 1999).

Com isso as IES angolanas não só conseguem, mediante recolha e análise de informação entretanto recolhida, definir o estado da arte (forças e fraquezas), como também, gradativamente, intervir no sentido de estabelecer medidas que se demonstrem mais adequadas, por forma a aperfeiçoar as práticas vigentes e a concorrer para o evoluir da qualidade do serviço educativo (oportunidades e ameaças), fator que ainda não existe nas IES angolanas agentes devidamente qualificados para poderem realizar a sua avaliação, para além de, em geral, pouco se saber quanto aos contornos da avaliação a realizar pelo próprio INAAREES (Silva & Mendes, 2012, 2013).

As avaliações internas e externas constituem processos complementares, sendo que esta atua como elemento certificador e legitimador daquela, vindo conferir-lhe maior objetividade dado o distanciamento a que se obriga. Esta envolvência de atores internos e externos é intermediada pela negociação mediante a qual se estabelecem acordos que permitem regular e legitimar o processo, sendo importante que se respeite a autonomia confiada à instituição a avaliar. Desta forma, a universidade não sofre a avaliação (Lafond & Queirós, 1999). O que confere maior significado à avaliação dado que quanto mais vasta e dedicada for a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação no plano educacional (Sobrinho & Ristoff, 2003). Segundo Silva e Mendes (2013, p. 17),

apesar disso, reconhece-se a importância da avaliação institucional como forma de garantir o funcionamento das IES segundo padrões de qualidade e de lhes permitir adotar mecanismo para que reconfigurem a sua ação em conformidade com os mesmos. Isso passa pela definição de padrões de qualidade que, por um lado, incluem as dimensões inerentes ao funcionamento de cada instituição, definidas em função das suas condições e estádia de desenvolvimento e, por outro, incorporam os indicadores de qualidade gerais exigidos para o ensino superior, para que não se perca de vista um quadro geral de qualidade socialmente aceite, em relação ao qual as IES orientarão a sua ação e produzirão os indicadores de qualidade.

A Criação do INAARES, indicia a importância da avaliação no Ensino Superior como forma de estabelecer um quadro de referência da atuação das IES segundo o signo da qualidade, no âmbito de um Sistema de Garantia de Qualidade e pressupõe a vinculação das IES a um compromisso mediante o qual os seus resultados serão avaliados de acordo com um calendário a definir.

#### **4.6. Avaliação como indicador de medida (UAN)**

Segundo abordagem feita por Silva e Mendes (2012, 2013), na UAN, as práticas relacionadas com avaliação institucional, escassas e pouco consistentes, estão associadas a representações que lhe atribuem um sentido legitimador e credibilizado da imagem institucional. As mesmas surgiram nos anos 80 e meados da década 90, como avaliação externa, ao passo que algumas práticas de avaliação interna se reportam ao ano de 2005.

As práticas da avaliação na UAN desenvolvem-se por iniciativas próprias num quadro de ausência de uma política nacional de avaliação. As práticas de avaliação na UAN estão sustentadas agora por uma filosofia e política de avaliação, que ganham sentido no quadro das profundas mudanças operadas no subsistema de ensino superior. Por exemplo, a avaliação interna na faculdade de Medicina foi associada para conferir legitimidade ao processo de reforma curricular iniciado em 2012 e promover a sua qualidade. Do mesmo modo, entre os argumentos para o início imediato da avaliação interna em todas as estruturas da UAN consta a necessidade de se proceder ao balanço do mandato dos gestores, ou seja, à produção de uma imagem sobre o nível de desempenho das IES. Há aqui, também, uma exigência de prestação de contas e de responsabilização dos gestores por força da pressão social.

Contudo nesta universidade entre as experiências estruturadas mais relevantes de avaliação externa encontram-se quatro (Silva, 2010):

- Avaliação desenvolvida pela Fundação Calouste Gulbenkian (1986): esta visou analisar a situação da UAN e definir o quadro de prioridades e ações de cooperação a desenvolver no âmbito do programa de apoio da referida fundação à UAN. Identificou pontos de estrangulamento ligados à insuficiência de recursos, excessiva dependência externa decorrente da carência de quadros angolanos qualificados e fraca dignificação e reconhecimento da instituição.
- Avaliação realizada pela Fundação Gomes Teixeira (junho de 1995 a março de 1996): Procurou identificar aspetos relacionados com o funcionamento interno e o relacionamento da universidade com o meio envolvente, focando a articulação com os restantes graus de ensino, a capacidade de formar quadros e a sua inserção no contexto científico e cooperação universitária. Na análise da dinâmica interna, foram considerados dois ângulos de observação, sendo um designado longitudinal, atravessando toda a universidade e outra transversal,

incidindo sobre cada unidade orgânica. O mesmo, assumindo-se como uma avaliação externa da UAN, permitiu fazer um diagnóstico rigoroso esboçar um conjunto de propostas precisas susceptíveis de modificar o panorama universitário angolano.

- Diagnóstico Realizado pela SEES (2005): este diz respeito a um diagnóstico realizado pela SEES, ao longo do ano de 2005, que analisou aspetos relacionados com a gestão universitária, tendo abarcado todas as instituições do ensino superior públicas e privadas. Os resultados obtidos foram tomados como referência para análise e projeção da melhoria de todo o subsistema de ensino superior, de que viria a resultar a reorganização da rede de IES, a criação de novas universidades públicas, bem como o redimensionamento da UAN, cujo âmbito de intervenção passou a limitar-se às províncias de Luanda e Bengo.
- Avaliação externa da Faculdade de Medicina, realizada pela Universidade do Porto (em 2007): na base dos resultados da avaliação interna e tendo como referencial as normas (*standards*) globais para o Desenvolvimento de qualidade em Educação Médica pré-graduada da WFME (*World Federation of Medical Education*). Esta contou com a parceria da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e com a cooperação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), no âmbito de protocolos intergovernamentais, marcando o início da implementação de um médico em Angola essa parceria e pela inexistência em Angola de um órgão encarregue da avaliação externa.

Em termos de avaliação interna, a mais conhecida e referenciada é a da Faculdade de Medicina, cujo objetivo central consistiu em descrever o curso de Medicina e a Faculdade, durante o ano académico 2005/2006, em termos de estrutura, processo e resultados, no qual se revelou a preocupação com a legitimação da avaliação através de processos colegiais (aprovação em Senado e assembleia), do mesmo modo que se estabeleceu alguma padronização em termos de procedimentos metodológicos gerais para a conceção e implementação. O apelo à representatividade e ao rigor na seleção dos integrantes das comissões de avaliação, privilegiando a qualificação académica e a experiência profissional, manifesta a necessidade do envolvimento de agentes credíveis do mesmo modo que a ponta para a exigência de critérios fiáveis.

A avaliação institucional é compreendida como um processo que visa a melhoria da qualidade da instituição, permitindo identificar pontos fracos e fortes. Neste caso avaliação interna, afigura-se como um embrião, que se espera vir a ser uma prática concreta e sistemática em todas as Unidades Orgânicas da UAN. Tal ainda não ocorre devido à ausência de pressupostos legais e à inexistência de uma estrutura organizacional capaz de promover uma cultura perante de autoconhecimento e autorregulação, ao nível das IES. Isto significa que as práticas avaliativas na UAN ainda se revelam bastante delimitadas e episódicas, incipientes e mal compreendidas, circunscrevendo-se a determinadas dimensões, neste caso à avaliação parcial do desempenho dos professores (Silva, 2010).

#### **4.7. Resumo do capítulo**

Para este capítulo foram abordados assuntos relacionados como o surgimento do ensino superior angolano, a cronologia da sua evolução data desde 1962 que o mesmo foi se expandido com abertura de novas regiões académicas naquele território nacional daquela província ultramarina sendo ainda na altura colónia portuguesa. A necessidade de implementar um ensino de qualidade baseado em novos modelos, de aprendizagem são alguns dos elementos estudados ao longo desta abordagem.

A questão da expansão do ensino superior por oito regiões académicas fez com que imprima um outro ritmo a estas instituições em termos de implementação de políticas educacionais.

A qualidade do ensino superior e da formação deverá ser um objetivo das Lideranças e não só uma mera resposta formal e obrigatória às avaliações Institucionais. Contudo, o conceito de qualidade do ensino superior não é um conceito unívoco e fixo, pelo que deve ser construído através de consensos e negociação entre as diversas partes envolvidas.

Em Angola o Ministério do Ensino Superior está atualmente a dar particular atenção à avaliação e à acreditação das IES e dos cursos ministrados, cuja responsabilidade esteve, num primeiro momento adstrito a um Gabinete Nacional.

A qualidade do ensino oferecido aos estudantes e os conhecimentos por estes adquiridos podem influenciar decisivamente na duração da sua escolaridade e no seu interesse pela escola.

Contudo, o Ensino Superior não é um qualquer setor e as Instituições de Ensino Superior não são um qualquer serviço (Moreira, 2007). Também, Vallaey (2006, p. 35) refere que *“a universidade não é, nem deve ser uma empresa...De facto, não se pode considerar os alunos (estudantes) como «clientes» que desejam «comprar» alguns estudos como «mercadoria», confundindo, assim, universidade com loja”*.

A Responsabilidade social, está relacionada com a decisão voluntária de contribuir para uma sociedade justa equilibrada, para o desenvolvimento do meio ambiente de forma sustentável. Esta ideia pode ser compreendida como responsabilidade no nível interno tem de uma organização e também no nível externo.

As instituições de Ensino Superior (IES) que se tornaram mais eficientes em identificar tendências e possibilidades de inflexões no processo de desenvolvimento da educação e melhoria da qualidade podem preparar-se melhor para a competição, presente e intensa em todos os ambientes.

A preocupação crescente com a qualidade do ensino superior é uma constante observação em todos os países do mundo, entre coisas, devido à adequação das necessidades sociais, ao suposto alto custo e, conseqüentemente, à necessidade de adaptação a um contexto cada vez mais exigente, no qual as universidades devem oferecer soluções às necessidades colocadas pela sociedade (González-Chordá & Maciá-Soler, 2015).

Baseia-se em critérios de orientação para os resultados: focalização no cliente, liderança e consistência de objetivos, desenvolvimento e envolvimento das pessoas, gestão por processos e por factos, pela aprendizagem, pela melhoria contínua e inovação, desenvolvimento de parcerias mutuamente benéficas e na responsabilidade social corporativa.

## **CAPÍTULO V – RESULTADOS**

## **5.1.Introdução**

Neste capítulo pretendemos apresentar a metodologia associada e os principais resultados da presente investigação.

## **5.2. Design do estudo**

O desenho do estudo passa por dois grandes momentos (Malhotra, 1996, p. 86): o da pesquisa exploratória, cujo objetivo é o conhecimento e a compreensão sobre a situação em estudo, e a da pesquisa conclusiva que serve de auxílio para o pesquisador na determinação, avaliação e seleção em relação a uma dada situação.

A pesquisa exploratória serve para auxiliar o processo de pesquisa inicial. Os autores Malhotra (1996), Churchill (1998) e Zikmund (1997) indicam quatro métodos de pesquisa exploratória: fontes de dados secundários, estudo piloto, estudo de caso e observação. Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa exploratória constou da coleta bibliográfica, do levantamento documental e estatístico e da pesquisa dos estudos realizados, em relação aos diversos aspetos abordados, para esclarecer e esclarecer os conceitos abordados ao longo do estudo temático.

Quanto à pesquisa conclusiva, optou-se por uma pesquisa causal conclusiva, uma vez que apenas a pesquisa causal permite inferências sobre os elos de causa e efeito, ao contrário de pesquisas descritivas conclusivas que podem apenas as sugerir (Malhotra, 1996).

## **5.3. Método e tipo de estudo**

Nas palavras de Fortin (2009, p. 373), a metodologia permite uma “*compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ela observa, descreve, interpreta e valoriza o meio e o fenómeno como se apresenta, sem se preocupar em controlá-los*”. E, dado o fenómeno em estudo, é necessário optar pela pesquisa quantitativa ou qualitativa. Para Bell (2004, pp. 19-20), “*os pesquisadores quantitativos coletam os factos e estudam a relação entre eles*”, enquanto os pesquisadores qualitativos “*estão mais interessados em entender as percepções individuais do mundo. Eles buscam compreensão em vez de análise estatística. (...) No entanto, há momentos em que os pesquisadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa*”.

Neste estudo, optou-se por uma metodologia quantitativa, considerando o uso de instrumentos como o questionário. Como Bento (2012) aponta, as metodologias quantitativa e qualitativa devem ser técnicas complementares, uma vez que cada uma delas contribui com suas próprias visões para a compreensão e o conhecimento de um dado fenômeno, podendo ser mais complementares que dicotômicas. Quanto ao tipo de estudo que realizamos, optou-se por um estudo de caso, que resulta das características do fenômeno que pretendemos explorar e entender, pois, como aponta Yin (1994), o objetivo o estudo de caso é relatar factos, descrever situações e fornecer respostas sobre o fenômeno estudado.

### **5.6.1. Amostra de estudo**

Dentro do método probabilístico de amostragem, a técnica de amostragem será aplicada por conveniência, ou seja, “*os elementos que constituirão a amostra serão selecionados por conveniência*” (Silvério, 2001, p. 82). Os inquiridos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade ou porque eram mais acessíveis para responder (Malhotra, 1996, 366, Churchill 1996, p. 481).

### **5.6.2. Análise estatística**

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\alpha \leq .05$ . Utilizou-se a análise fatorial exploratória, o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o coeficiente de correlação de Pearson, o teste t de Student para uma amostra, o teste t de Student para amostras independentes, a Anova *repeated measures* e a *Manova*. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

#### 5.4. Caracterização geral da amostra

Responderam ao questionário um total de 640 inquiridos, sendo 62 (9.7%) de respostas de Professores, 447 (69.8%) de alunos e 131 (20.5%) Funcionários.

Professores: A maioria dos professores era do género masculino (67.7), com mais de 50 anos (33.9%), da Região Académica IV (69.4%), com o mestrado (59.7%) com mais de 20 anos de experiência como docente (30.6%), com o curso de Ciência Sociais (38.7%) e Professor Auxiliar (38.7%).

**Tabela 6** – Caracterização sociodemográfica: professores (N = 62)

	N	%
<i>Sexo</i>		
Feminino	20	32,3
Masculino	42	67,7
<i>Idade</i>		
20 a 25 anos	1	1,6
26 a 30 anos	2	3,2
31 a 35 anos	6	9,7
36 a 40 anos	9	14,5
41 a 45 anos	9	14,5
46 a 50 anos	14	22,6
Mais de 50 anos	21	33,9
<i>Habilitações académicas</i>		
Licenciatura	12	19,4
Mestrado	37	59,7
Douramento	12	19,4
Outra	1	1,6
<i>Área de formação</i>		
Ciências exactas e naturais	12	19,4
Ciências da engenharia e tecnologias	3	4,8
Ciências médicas e da saúde	12	19,4
Ciências agrárias	4	6,5
Ciências Sociais	24	38,7
Humanidades	7	11,3
<i>Anos de experiência</i>		
0 a 5 anos	10	16,1
6 a 10 anos	14	22,6
11 a 15 anos	10	16,1

16 a 20 anos	9	14,5
Mais de 20 anos	19	30,6
<b>Situação profissional</b>		
Prof. Titular	8	12,9
Prof. Auxiliar	24	38,7
Prof. Assistente	20	32,3
Prof. Assistente Estagiário	10	16,1
<b>Região académica</b>		
Região Académica I (Luanda e Bengo)	2	3,2
Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	11	17,7
Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	43	69,4
Região Académica V (Huambo e Moxico)	6	9,7

Alunos: A maioria dos alunos era do género masculino (70.9%), do escalão etário 20-25 anos (50.7%), da Região Académica IV (96.2%), frequentava o curso do Ensino da Pedagogia (23%) ou Ensino da Psicologia (21.3%) e era trabalhador-estudante (50.9%).

**Tabela 7 – Caracterização sociodemográfica: alunos (N = 447)**

	N	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	130	29,1
Masculino	317	70,9
<b>Idade</b>		
Menos de 20 anos	28	6,3
20 a 25 anos	226	50,7
26 a 30 anos	128	28,7
31 a 35 anos	60	13,5
36 a 40 anos	3	,7
46 a 50 anos	1	,2
<b>Região académica</b>		
Região Académica I (Luanda e Bengo)	15	3,4
Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	430	96,2
Região Académica VI (Huíla e Namibe)	1	,2
Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)	1	,2
<b>Ano frequentado</b>		
1º ano	46	10,3

2º ano	173	38,7
3º ano	113	25,3
4º ano	99	22,1
5º ano	15	3,4
6º ano	1	,2
<i>Curso</i>		
Ensino da Matemática	86	19,2
Ensino da Pedagogia	103	23,0
Ensino da Psicologia	95	21,3
Ensino da Sociologia	83	18,6
Ensino de Línguas	2	,4
Hotelaria e Turismo	52	11,6
Medicina	9	2,0
Direito	5	1,1
Enfermagem	3	,7
Psicologia Clínica	3	,7
Farmacologia	5	1,1
Administração Pública	1	,2
<i>Trabalhador estudante</i>		
Sim	228	50,9
Não	219	49,1

Funcionários: A maioria dos funcionários era do género masculino (58%), do escalão etário 26-30 anos (41.2%), da Região Académica IV (91.6%), com o ensino superior (73.3%) e desempenhava a função de Técnico (22.1%).

**Tabela 8 – Caracterização sociodemográfica: funcionários (N = 131)**

	N	%
<i>Sexo</i>		
Feminino	55	42,0
Masculino	76	58,0
<i>Idade</i>		
Menos de 20 anos	4	3,1
20 a 25 anos	16	12,2
26 a 30 anos	54	41,2
31 a 35 anos	30	22,9
36 a 40 anos	12	9,2
41 a 45 anos	9	6,9
46 a 50 anos	5	3,8
Mais de 50 anos	1	,8

<i>Habilitações académicas</i>		
Ensino Básico	7	5,3
Ensino Secundário	25	19,1
Ensino Superior	96	73,3
Bacharelato	1	,8
Mestrado	1	,8
Outra	1	,8
<i>Funções</i>		
Técnico(a) Superior	21	16,0
Técnico(a)	29	22,1
Técnico(a) Média(a)	22	16,8
Administrativo	19	14,5
Auxiliar Administrativo(a)	16	12,2
Operário(a)	22	16,8
Outra	1	,8
<i>Região académica</i>		
Região Académica I (Luanda e Bengo)	6	4,6
Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	3	2,3
Região Académica III (Cabinda e Zaire)	1	,8
Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	120	91,6
Região Académica V (Huambo e Moxico)	1	,8

## 5.8. Quadro Síntese

### 5.8.1. Caracterização dos Sociodemográfica

**Tabela 8** – Sexo (*alunos, funcionários e Professores*).

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Aluno	317	70,9%	130	29,1%	447
Funcionário	76	58,0%	55	42,0%	131
Professor	42	67,7%	20	32,3%	62
<i>Totais</i>	<i>435</i>	<i>68,0%</i>	<i>205</i>	<i>32,0%</i>	<i>640</i>

**Tabela 9** – Idade (*alunos, funcionários e Professores*).

<i>Grupo etário</i>	<i>Alunos</i>			<i>Funcionários</i>			<i>Professores</i>		
	<i>Mas</i>	<i>Fem</i>	<i>Total</i>	<i>Mas</i>	<i>Fem</i>	<i>Total</i>	<i>Mas</i>	<i>Fem</i>	<i>Total</i>

Menos de 20 anos	18 4,0%	11 2,5%	29 6,5%	2 1,5%	2 1,5%	4 3,1%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
20 a 25 anos	163 36,5%	63 14,1%	226 50,6%	10 7,6%	6 4,6%	16 12,2%	0 0,0%	1 1,6%	1 1,6%
26 a 30 anos	90 20,1%	38 8,5%	128 28,6%	30 22,9%	24 18,3%	54 41,2%	2 3,2%	0 0,0%	2 3,2%
31 a 35 anos	42 9,4%	18 4,0%	60 13,4%	16 12,2%	14 10,7%	30 22,9%	5 8,1%	1 1,6%	6 9,7%
36 a 40 anos	2 0,4%	1 0,2%	3 0,7%	8 6,1%	4 3,1%	12 9,2%	6 9,7%	3 4,8%	9 14,5%
41 a 45 anos	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	5 3,8%	4 3,1%	9 6,9%	6 9,7%	3 4,8%	9 14,5%
46 a 50 anos	1 0,2%	0 0,0%	1 0,2%	4 3,1%	1 0,8%	5 3,8%	8 12,9%	6 9,7%	14 22,6%
Mais de 50 anos	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%	1 0,8%	15 24,2%	6 9,7%	21 33,9%
Total	316 70,7%	131 29,3%	447 100,0%	76 58,0%	55 42,0%	131 100,0%	42 67,7%	20 32,3%	62 100,0%

### 5.8.2. Caracterização académica e profissional

**Tabela 10** – Formação académica e profissional dos professores

<i>Grau académico</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Licenciatura	12	19.4
Mestrado	37	59.7
Douramento	12	19.4
Outra	1	1.6
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 11** – Área de Formação do Professores

<i>Área de formação</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Ciências exactas e naturais	12	19.4
Ciências da engenharia e tecnologias	3	4.8
Ciências médicas e da saúde	12	19.4
Ciências agrárias	4	6.5
Ciências Sociais	24	38.7

Humanidades	7	11.3
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 12** – *Experiência como docente no Ensino Superior/Universitário*

<i>Experiência como Docente no Ensino Superior</i>	<i>n</i>	<i>Porcentagem (%)</i>
0 a 5 anos	10	16.1
6 a 10 anos	14	22.6
11 a 15 anos	10	16.1
16 a 20 anos	9	14.5
Mais de 20 anos	19	30.6
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 13** – *Situação profissional dos Professores*

<i>Situação profissional</i>	<i>n</i>	<i>Porcentagem (%)</i>
Prof. Titular	8	12.9
Prof. Auxiliar	24	38.7
Prof. Assistente	20	32.3
Prof. Assistente Estagiário	10	16.1
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 14** – *Carga Letiva Distribuída (Professores).*

<i>Carga Letiva</i>	<i>n</i>	<i>Porcentagem (%)</i>
Sim	53	85,5
Não	9	14.5
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 15** – *Desempenho de Cargos (Professores).*

<i>Desempenho de Cargos</i>	<i>n</i>	<i>Porcentagem (%)</i>
Sim	39	62,9
Não	23	37,1
<i>Total</i>	62	100.0

**Tabela 16** – *Cargos desempenhados (professores).*

<i>Cargos</i>	<i>n</i>	<i>Porcentagem (%)</i>
Reitor(a)	1	2,6
Vice-Reitor(a)	3	7,7

Diretor(a) Geral	1	2,6
Director(a) Geral-Adjunto(a)	3	7,7
Decano(a)	4	10,3
Vice-Decano(a)	4	10,3
Chefe de Departamento	8	20,5
Chefe de Secção	1	2,6
Coordenador(a) de Curso	5	12,8
Diretor(a) de Centro de Investigação	2	5,1
Outros	7	17,9
<i>Total</i>	<i>39</i>	<i>100,0</i>

**Tabela 17** – *Cursos em que leciona.*

<i>Área de formação</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Ensino da Matemática	5	8,3
Ensino da Pedagogia	11	18,3
Ensino de Línguas	1	1,7
Hotelaria e Turismo	4	6,7
Medicina	2	3,3
Direito	1	1,7
Enfermagem	12	20,0
Psicologia Clínica	1	1,7
Farmacologia	7	11,7
Agronomia	1	1,7
Contabilidade e Gestão	1	1,7
Economia	2	3,3
Ensino do Português	1	1,7
Ciências Sociais	1	1,7
Matemática	1	1,7
Engenharia Mecânica	2	3,3
Informática e Computadores	2	3,3
Gestão de Empresas	2	3,3
Contabilidade e Administração Geografia	1	1,7
Ensino de Geografia	1	1,7
História	1	1,7
<i>Total</i>	<i>60</i>	<i>100,0</i>

### 5.8.3. Caracterização académica e profissional dos Funcionários

**Tabela 18** – Formação Académica dos funcionários.

<i>Formação Académica</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Ensino Básico	7	5,3%
Ensino Secundário	25	19,1%
Ensino Superior	96	73,3%
Bacharelato	1	0,8%
Mestrado	1	0,8%
Outra	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,00%</b>

**Tabela 19** – Funções exercidas (funcionários).

<i>Funções exercidas</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Técnico(a) Superior	22	16,8%
Técnico(a)	29	22,1%
Técnico(a) Média(a)	22	16,8%
Administrativo	19	14,5%
Auxiliar Administrativo(a)	16	12,2%
Operário(a)	22	16,8%
Outra	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>100,0%</b>

### 5.8.4. Caracterização dos alunos

**Tabela 20** – Ano letivo em que os alunos estão matriculados.

<i>Ano</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
1º ano	46	10,3
2º ano	173	38,7
3º ano	113	25,3
4º ano	99	22,1
5º ano	15	3,4
6º ano	1	0,2
<i>Total</i>	<i>447</i>	<i>100,0</i>

**Tabela 21** – Alunos Trabalhadores Estudantes.

<i>Trabalhador-Estudante</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Sim	227	50,8
Não	220	49,2
<i>Total</i>	<i>447</i>	<i>100,0</i>

**Tabela 22** – *Cursos que os alunos frequentam.*

<i>Cursos</i>	<i>n</i>	<i>Percentagem (%)</i>
Ensino da Matemática	86	19,2
Ensino da Pedagogia	103	23,0
Ensino da Psicologia	95	21,3
Ensino da Sociologia	83	18,6
Ensino de Línguas	2	0,4
Hotelaria e Turismo	52	11,6
Medicina	9	2,0
Direito	5	1,1
Enfermagem	3	0,7
Psicologia Clínica	3	0,7
Farmacologia	5	1,1
Administração Pública	1	0,2
<i>Total</i>	<i>447</i>	<i>100,0</i>

### 5.8.5. Região Académica (alunos, funcionários e Professores).

**Tabela 19** – *Região Académica (alunos, funcionários e Professores).*

	Alunos	Funcionários	Professores
Região Académica I (Luanda e Bengo)	15 3,4%	6 4,6%	2 3,2%
Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	0 0,0%	3 2,3%	11 17,7%
Região Académica III (Cabinda e Zaire)	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%
Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	430 96,2%	120 91,6%	43 69,4%
Região Académica V (Huambo e Moxico)	0 0,0%	1 0,8%	6 9,7%
Região Académica VI (Huíla e Namibe)	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Região Académica VIII (Uíge e Cuanza Norte)	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
<b>Total</b>	<b>447</b>	<b>131</b>	<b>62</b>

### 5.8.6. Instituição de Ensino (alunos, funcionários e professores).

**Tabela 20** – *Instituição de Ensino (alunos, funcionários e Professores).*

	Alunos	Funcionários	Professores
Universidade Agostinho Neto	15 3,4%	6 4,6%	2 3,2%
Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	0 0,0%	3 2,3%	11 17,7%
Instituto Superior de Ciências de Comunicação	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%
Escola Superior Pedagógica do Bengo	430 96,2%	120 91,6%	43 69,4%
Escola Superior Politécnica de Malanje	0 0,0%	1 0,8%	6 9,7%
Instituto Superior Politécnica de Malanje	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN)	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	0 0,0%	3 2,3%	11 17,7%
Universidade Katyavala Buila	0 0,0%	1 0,8%	0 0,0%
Universidade José Eduardo dos Santos	430 96,2%	120 91,6%	43 69,4%
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	0 0,0%	1 0,8%	6 9,7%
Universidade 11 de Novembro	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%
Total	<b>447</b>	<b>131</b>	<b>62</b>

## 5.9. Percepções sobre as Instituições do Ensino Superior

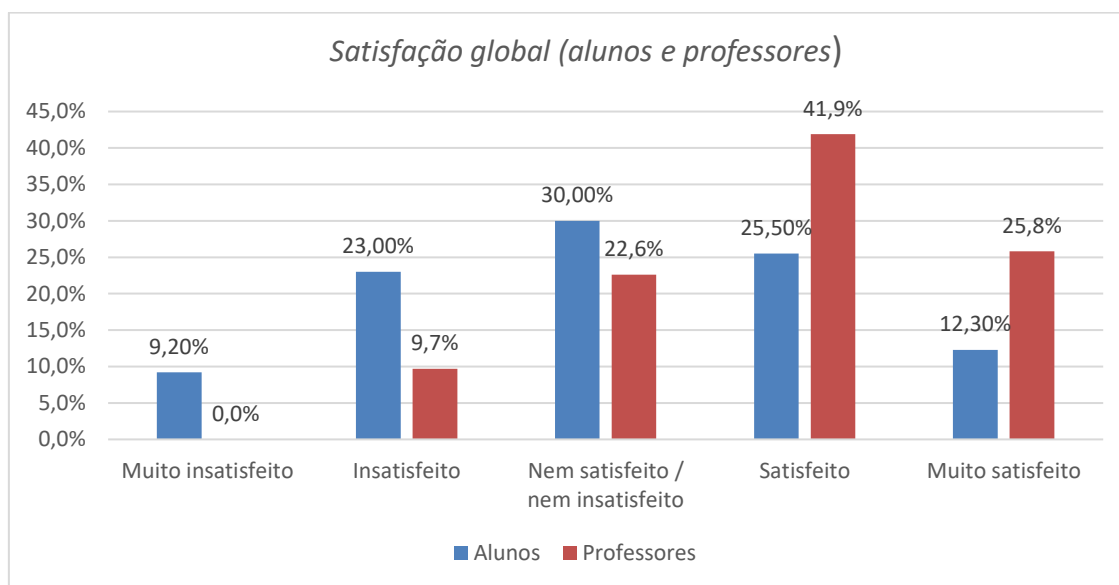
### 5.9.1. Satisfação global (alunos e professores).

Q1: *Considerando a sua experiência no Ensino Superior, nomeadamente ao nível do ensino, instalações, equipamentos, serviços, ligação ao exterior, experiência e desenvolvimento pessoal, indique o seu grau de satisfação ou insatisfação.*

**Tabela 21** – *Satisfação global (alunos e professores).*

	Alunos (n=447)		Professores (n=62)	
	n	%	N	%
Muito insatisfeito	41	9,2%	0	0,0%
Insatisfeito	103	23,0%	6	9,7%
Nem satisfeito / nem insatisfeito	134	30,0%	14	22,6%
Satisfeito	114	25,5%	26	41,9%
Muito satisfeito	55	12,3%	16	25,8%

**Gráfico 1** – Satisfação global (alunos e professores).



### 5.9.2. Ensino

Q2: Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com o ensino no seu curso.

Na tabela 22 podemos apreciar as estatísticas descritivas dos valores atribuídos por alunos e professores aos itens da escala de avaliação da satisfação com o ensino (mínimos e máximos, médias e respectivos desvios padrões). Em regra, os valores situam-se acima do ponto médio da escala (3 – nem satisfeito/nem insatisfeito). O item com a média mais elevada foi *Capacidade de transmissão de conhecimentos* (3.29) enquanto o item menos bem avaliado foi *Dimensão das turmas* (2.93).

**Tabela 22 – Estatísticas descritivas (SE)**

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<b>Qualidade do ensino</b>	1	5	3,07	1,15
Interação com os docentes-alunos e docentes-docentes	1	5	3,23	1,18
Comunicação de progressos por parte dos docentes	1	5	3,07	1,11
Capacidade de transmissão de conhecimentos	1	5	3,29	1,13
Volume de trabalho exigido	1	5	3,14	1,11
Plano(s) de estudos existente	1	5	3,07	1,14
Relevância das disciplinas?	1	5	3,19	1,14
Oferta de disciplinas opcionais	1	5	3,03	1,16
Dimensão das turmas	1	5	2,93	1,21

*Legenda:* 1 – Muito insatisfeito 5 – Muito satisfeito

A análise fatorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 9 itens da escala de satisfação com o ensino revelou uma estrutura unidimensional que explica 63.7% da variância total. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,939, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ).

**Tabela 23 – Variância explicada (SE).**

Componente s	Valores próprios iniciais			Soma dos pesos quadrados extraídos		
	Total	% de Variância	% acumulada	Total	% de Variância	% acumulada
1	5,738	63,753	63,753	5,738	63,753	63,753
2	,767	8,518	72,271			
3	,516	5,739	78,010			
4	,447	4,964	82,974			
5	,363	4,039	87,013			
6	,334	3,716	90,729			
7	,296	3,283	94,013			
8	,275	3,058	97,071			
9	,264	2,929	100,000			

A consistência interna, avaliada com o Alfa de Cronbach, é de .928 (excelente). A categorização dos valores do Alfa de Cronbach segue o publicado em Hill (2005).

**Tabela 24** – Consistência interna (SE).

	Cronbach's Alpha	N of Items
Satisfação com o Ensino	,928	9

A satisfação global com o ensino, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, obteve uma média de 3.13 (DP = 0.92), que é significativamente superior ao ponto médio da escala (3),  $t(407) = 2.938, p = .003$ . Se considerarmos que o ponto médio da escala significa nem satisfeito/nem insatisfeito, podemos considerar, deste modo que o grau de satisfação de alunos e professores é médio elevado. Quando comparamos o grau de satisfação de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(405) = -4.060, p = .001$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com o ensino do que os alunos (3.58 vs 3.05).

**Tabela 25** – Satisfação com o ensino: Professores vs alunos (Quadro Síntese).

	Alunos		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	
Satisfação com o ensino	3.05	.94	3.58	.61	.001***

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

**Tabela 26** – Ensino - alunos e professores (Quadro Síntese).

	Alunos (n=447)							Professores (n=62)						
	MI	IN	NI/NS	SA	MS	Total	SR/O	MI	IN	NS/NI	SA	MS	Total	SR/O
Qualidade do ensino	52 12,0%	104 23,9%	105 24,1%	138 31,7%	36 8,3%	435	12	1 1,6%	9 14,5%	15 24,2%	32 51,6%	5 8,1%	62	0
Interação com os docentes-alunos e docentes-docentes	50 11,6%	85 19,7%	103 23,8%	139 32,2%	55 12,7%	432	15	0 0,0%	6 9,7%	8 12,9%	40 64,5%	8 12,9%	62	0
Comunicação de progressos por parte dos docentes	48 11,3%	100 23,5%	113 26,6%	131 30,8%	33 7,8%	425	22	0 0,0%	8 13,1%	16 26,2%	34 55,7%	3 4,9%	61	1
Capacidade de transmissão de conhecimentos	47 10,8%	75 17,2%	99 22,8%	169 38,9%	45 10,3%	435	12	0 0,0%	2 3,3%	9 14,8%	43 70,5%	7 11,5%	61	1
Volume de trabalho exigido	48 11,1%	87 20,1%	119 27,5%	144 33,3%	35 8,1%	433	14	1 1,6%	7 11,3%	13 21,0%	37 59,7%	4 6,5%	62	0
Plano(s) de estudos existente	53 12,2%	94 21,6%	123 28,3%	128 29,4%	37 8,5%	435	12	1 1,6%	9 14,5%	13 21,0%	34 54,8%	5 8,1%	62	0

Relevância das disciplinas?	47 11,0%	86 20,1%	113 26,5%	136 31,9%	45 10,5%	427	20	0 0,0%	6 9,7%	10 16,1%	39 62,9%	7 11,3%	62	0
Oferta de disciplinas opcionais	57 13,3%	90 21,0%	123 28,7%	119 27,8%	39 9,1%	428	19	2 3,3%	13 21,7%	9 15,0%	31 51,7%	5 8,3%	60	2
Dimensão das turmas	68 15,6%	112 25,6%	101 23,1%	114 26,1%	42 9,6%	437	10	5 8,1%	9 14,5%	13 21,0%	31 50,0%	4 6,5%	62	0
Satisfação Global com o Ensino	46 10,4%	104 23,6%	123 27,9%	127 28,8%	41 9,3%	441	6	0 0,0%	9 14,5%	12 19,4%	37 59,7%	4 6,5%	62	0

Legenda: MI- *Muito Insatisfeito*, IN -*Insatisfeito*, NI/NS – *Não Satisfeito/Nem Satisfeito*, SA – *Satisfeito*, MS – *Muito Satisfeito*. SR/O – *Sem Resposta ou Opinião*.

### 5.9.3. Satisfação com as instalações e equipamentos

Q3: *Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com as instalações.*

Em regra, os valores de satisfação com as instalações e equipamentos situam-se abaixo do ponto médio da escala. O item com a média mais elevada foi *Limpeza geral* (3.23) enquanto o item menos bem avaliado foi *Espaço das Bibliotecas* (2.51).

**Tabela 27** – Estatísticas descritivas (IE).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Cantina(s) / Bar(es)	1	5	2,93	1,28
Edifícios	1	5	2,71	1,26
Salas de aula	1	5	2,98	1,25
Instalações sanitárias / Casas de Banho	1	5	2,90	1,31
Acessibilidade dos edifícios	1	5	2,98	1,25
Localização da Instituição de ensino	1	5	2,89	1,29
Parque de estacionamento	1	5	2,67	1,33
Limpeza geral	1	5	3,22	1,24
Recursos informáticos	1	5	2,82	1,26
Espaço da(s) biblioteca(s)	1	5	2,51	1,29
Espaços de estudo	1	5	2,58	1,27
Espaços envolventes	1	5	2,78	1,23
Instalações desportivas	1	5	2,88	1,33

Legenda: 1 – Muito insatisfeito 5 – Muito satisfeito.

A análise fatorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 13 itens da escala de instalações e equipamentos revelou uma estrutura unidimensional que explica 55.2% da variância total. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,936, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ). A consistência interna foi de .928 (excelente).

**Tabela 28** – Variância explicada (IE).

Componente	Valores próprios iniciais			Soma dos pesos quadrados extraídos		
	Total	% de variância	% acumulada	Total	% de variância	% acumulada
1	7,184	55,260	55,260	7,184	55,260	55,260
2	,984	7,571	62,831			
3	,750	5,767	68,598			
4	,637	4,900	73,498			
5	,566	4,354	77,853			
6	,534	4,106	81,959			
7	,509	3,917	85,875			
8	,436	3,352	89,228			
9	,359	2,759	91,987			
10	,324	2,492	94,479			
11	,291	2,238	96,717			
12	,258	1,981	98,698			
13	,169	1,302	100,000			

**Tabela 29** – Consistência interna (IE).

	Cronbach's Alpha	N of Items
Instalações e equipamentos	,928	9

A satisfação global com as instalações e equipamentos, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.82 (DP = 0.95), que é significativamente inferior ao ponto médio da escala (3),  $t(392) = -3.746$ ,  $p = .001$ . Se considerarmos que o ponto médio da escala significa nem satisfeito/nem insatisfeito, podemos considerar, deste modo que o grau de satisfação de alunos e professores é médio baixo. Quando

comparamos o grau de satisfação com as instalações e equipamentos de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(391) = -3.456$ ,  $p = .001$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação as instalações e equipamentos enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com as instalações e equipamentos (3.21 vs 2.75).

**Tabela 30 – (IE): Professores versus alunos.**

	Alunos		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	
instalações e equipamentos	2.75	.95	3.21	.82	.001***

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

**Tabela 31 – Instalações e Equipamentos (Quadro Síntese).**

	Alunos (n=447)							Professores (n=62)						
	MI	IN	NI/NS	SA	MS	Total	SR/O	MI	IN	NS/NI	SA	MS	Total	SR/O
Espaço da(s) biblioteca(s)	122	142	69	53	28	414	33	4	22	13	17	6	62	0
	27,3%	31,8%	15,4%	11,9%	6,3%			6,5%	35,5%	21,0%	27,4%	9,7%		
Espaços de estudo	111	131	86	62	24	414	33	6	21	11	18	6	62	0
	24,8%	29,3%	19,2%	13,9%	5,4%			9,7%	33,9%	17,7%	29,0%	9,7%		
Espaços envolventes	75	127	103	75	22	402	45	3	23	9	20	5	60	2
	16,8%	28,4%	23,0%	16,8%	4,9%			4,8%	37,1%	14,5%	32,3%	8,1%		
Instalações desportivas	90	95	92	100	34	411	36	10	19	11	15	7	62	0
	20,1%	21,3%	20,6%	22,4%	7,6%			16,1%	30,6%	17,7%	24,2%	11,3%		
Satisfação Global com Instalações e Equipamentos	84	121	97	81	25	408	39	3	18	15	21	5	62	0
	18,8%	27,1%	21,7%	18,1%	5,6%			4,8%	29,0%	24,2%	33,9%	8,1%		
Cantina(s)/ Bar(es)	75	108	89	108	26	406	41	6	16	17	16	7	62	0
	16,8%	24,2%	19,9%	24,2%	5,8%			9,7%	25,8%	27,4%	25,8%	11,3%		
Edifícios	85	142	86	69	16	398	49	6	14	8	24	8	60	2
	19,0%	31,8%	19,2%	15,4%	3,6%			9,7%	22,6%	12,9%	38,7%	12,9%		
Salas de aula	61	123	90	105	28	407	40	5	12	10	27	8	62	0
	13,6%	27,5%	20,1%	23,5%	6,3%			8,1%	19,4%	16,1%	43,5%	12,9%		
Instalações sanitárias / Casas de Banho	85	110	90	91	33	409	38	6	9	13	24	9	61	1
	19,0%	24,6%	20,1%	20,4%	7,4%			9,7%	14,5%	21,0%	38,7%	14,5%		
Acessibilidade dos edifícios	60	117	93	104	21	395	52	7	10	6	29	10	62	0
	13,4%	26,2%	20,8%	23,3%	4,7%			11,3%	16,1%	9,7%	46,8%	16,1%		
Localização da Instituição de ensino	78	132	84	94	26	414	33	3	10	7	27	13	60	2
	17,4%	29,5%	18,8%	21,0%	5,8%			4,8%	16,1%	11,3%	43,5%	21,0%		

Parque de estacionamento	108 24,2%	145 32,4%	67 15,0%	62 13,9%	24 5,4%	406	41	3 4,8%	11 17,7%	8 12,9%	26 41,9%	14 22,6%	62	0
Limpeza geral	53 11,9%	96 21,5%	83 18,6%	133 29,8%	39 8,7%	404	43	1 1,6%	5 8,1%	13 21,0%	34 54,8%	8 12,9%	61	1
Recursos informáticos	82 18,3%	111 24,8%	98 21,9%	97 21,7%	24 5,4%	412	35	6 9,7%	18 29,0%	13 21,0%	16 25,8%	8 12,9%	61	1
Espaço da(s) biblioteca(s)														

Legenda: MI- Muito Insatisfeito, IN -Insatisfeito, NI/NS – Não Satisfeito/Nem Satisfeito, SA – Satisfeito, MS – Muito Satisfeito. SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

#### 5.9.4. Satisfação com os Serviços Académicos

Q4: - Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com os serviços prestados.

O item da escala de Satisfação com os Serviços Académicos com a média mais elevada foi Órgãos de gestão (Direção, C. Científico e C. Pedagógico) (3.12) enquanto o item menos bem avaliado foi Biblioteca(s) (2.70).

**Tabela 32** - Estatísticas descritivas (SA).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Relações internacionais	1	5	2,93	1,41
Inserção Profissional	1	5	3,03	1,28
Orientação de novos estudantes.	1	5	3,08	1,26
Contabilidade / Tesouraria.	1	5	3,07	1,28
Cantina(s)/Bar(es)	1	5	2,89	1,27
Serviços informáticos	1	5	2,81	1,28
Associação de Estudantes	1	5	2,73	1,36
Biblioteca(s)	1	5	2,70	1,32
Serviços Académicos /DAC	1	5	3,08	1,29
Órgãos de gestão (Direção, C. Científico e C. Pedagógico)	1	5	3,12	1,29
Serviços de Ação Social	1	5	2,88	1,33
Atividades extracurriculares	1	5	2,85	1,30
Site/Página Web	1	5	2,79	1,31

A análise fatorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 13 itens da escala de satisfação com os serviços académicos revelou uma estrutura unidimensional que explica 64.4% da variância total. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,946, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ). A consistência interna da escala de satisfação com os serviços académicos foi de .954 (excelente).

**Tabela 33** – Variância explicada (SA).

Componentes	Valores próprios iniciais			Soma dos pesos quadrados extraídos		
	Total	% de variância	% acumulada	Total	% de variância	% acumulada
1	8,372	64,403	64,403	8,372	64,403	64,403
2	,748	5,755	70,158			
3	,594	4,566	74,724			
4	,562	4,324	79,048			
5	,486	3,739	82,787			
6	,386	2,972	85,759			
7	,358	2,751	88,510			
8	,325	2,504	91,014			
9	,310	2,384	93,398			
10	,261	2,010	95,408			
11	,257	1,975	97,383			
12	,178	1,370	98,752			
13	,162	1,248	100,000			

**Tabela 34** – Consistência interna (SA).

	Cronbach's Alpha	N of Items
satisfação com os serviços acadêmicos	,954	13

A satisfação global com os serviços acadêmicos, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.92 (DP = 1.0), que é semelhante ao ponto médio da escala (3),  $t(399) = -1.391$ ,  $p = .165$ . Quando comparamos o grau de satisfação com satisfação com os serviços acadêmicos de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(398) = -3.084$ ,  $p = .002$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com os serviços enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com os serviços acadêmicos (3.32 vs 2.86).

**Tabela 35** – (SA): Professores vs alunos.

	Alunos		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	
Satisfação com os serviços acadêmicos	2.86	1.05	3.32	.85	.002**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

**Tabela 36 – Serviços (Quadro Síntese).**

	Alunos (n=447)							Professores (n=62)						
	MI	IN	NI/NS	SA	MS	Total	SR/O	MI	IN	NS/NI	SA	MS	Total	SR/O
Relações internacionais	93 20,8%	107 23,9%	89 19,9%	55 12,3%	17 3,8%	361	86	4 6,5%	12 19,4%	19 30,6%	15 24,2%	12 19,4%	62	0
Inserção Profissional	63 14,1%	106 23,7%	116 26,0%	70 15,7%	20 4,5%	375	72	1 1,6%	16 25,8%	15 24,2%	17 27,4%	11 17,7%	60	2
Orientação de novos estudantes.	58 13,0%	104 23,3%	115 25,7%	83 18,6%	21 4,7%	381	66	1 1,6%	11 17,7%	17 27,4%	21 33,9%	11 17,7%	61	1
Contabilidade / Tesouraria.	65 14,5%	96 21,5%	117 26,2%	87 19,5%	19 4,3%	384	63	4 6,5%	7 11,3%	14 22,6%	24 38,7%	11 17,7%	60	2
Cantina(s)/Bar(es)	74 16,6%	112 25,1%	107 23,9%	81 18,1%	16 3,6%	390	57	3 4,8%	18 29,0%	14 22,6%	16 25,8%	9 14,5%	60	2
Serviços informáticos	86 19,2%	120 26,8%	86 19,2%	80 17,9%	16 3,6%	388	59	1 1,6%	18 29,0%	18 29,0%	16 25,8%	8 12,9%	61	1
Associação de Estudantes	114 25,5%	114 25,5%	83 18,6%	65 14,5%	18 4,0%	394	53	2 3,2%	13 21,0%	15 24,2%	19 30,6%	13 21,0%	62	0
Biblioteca(s)	108 24,2%	116 26,0%	89 19,9%	62 13,9%	20 4,5%	395	52	1 1,6%	21 33,9%	18 29,0%	15 24,2%	7 11,3%	62	0
Serviços Académicos /DAC	67 15,0%	97 21,7%	91 20,4%	105 23,5%	27 6,0%	387	60	1 1,6%	13 21,0%	18 29,0%	18 29,0%	11 17,7%	61	1
Órgãos de gestão (Direção, C.Científico e C.Pedagógico)	69 15,4%	85 19,0%	118 26,4%	88 19,7%	27 6,0%	387	60	0 0,0%	7 11,3%	13 21,0%	26 41,9%	15 24,2%	61	1
Serviços de Ação Social	90 20,1%	96 21,5%	110 24,6%	69 15,4%	21 4,7%	386	61	4 6,5%	21 33,9%	13 21,0%	14 22,6%	10 16,1%	62	0
Atividades extracurriculares	86 19,2%	107 23,9%	114 25,5%	60 13,4%	21 4,7%	388	59	3 4,8%	16 25,8%	18 29,0%	16 25,8%	8 12,9%	61	1
Site/Página/Web	86 19,2%	113 25,3%	101 22,6%	65 14,5%	20 4,5%	385	62	8 12,9%	16 25,8%	19 30,6%	10 16,1%	8 12,9%	61	1
Satisfação Global com os Serviços	83 18,6%	97 21,7%	109 24,4%	74 16,6%	28 6,3%	391	56	2 3,2%	17 27,4%	19 30,6%	17 27,4%	7 11,3%	62	0

Legenda: MI- Muito Insatisfeito, IN -Insatisfeito, NI/NS – Não Satisfeito/Nem Satisfeito, SA – Satisfeito, MS – Muito Satisfeito. SR/O – Sem Resposta ou Opinião

## 5.10. Satisfação com a ligação ao Exterior

Q5: Qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com a sua experiência e desenvolvimento pessoal na(s) Instituição(ões) do IES em que lecciona?

O item da escala de Satisfação com a *ligação ao Exterior* com a média mais elevada foi *Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)* (3.18) enquanto o item menos bem avaliado foi *Empregabilidade e Empreendedorismo* (2.74).

**Tabela 37** – Estatísticas descritivas (LE).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Empregabilidade e Empreendedorismo	1	5	2,74	1,22
Imagem e reputação da instituição	1	5	2,96	1,18
Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	1	5	2,90	1,14
Satisfação Global com a Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	1	5	2,91	1,16
Melhoria da capacidade de trabalho em equipa	1	5	3,01	1,16
Sensação de segurança	1	5	3,02	1,16
Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)	1	5	3,18	1,19

A análise fatorial exploratória da estrutura relacional dos 7 itens da escala de satisfação com a *Ligação ao Exterior* revelou uma estrutura unidimensional que explica 73.2% da variância total. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,913, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ). A consistência interna da escala de satisfação com a *Ligação ao Exterior* foi de .939 (excelente).

**Tabela 38** – Variância explicada (LE).

Componentes	Valores próprios iniciais			Soma dos pesos quadrados extraídos		
	Total	% de variância	% acumulada	Total	% de variância	% acumulada
1	5,125	73,217	73,217	5,125	73,217	73,217
2	,549	7,845	81,062			
3	,360	5,141	86,203			
4	,301	4,299	90,502			
5	,270	3,860	94,363			
6	,249	3,555	97,917			
7	,146	2,083	100,000			

**Tabela 39** – Consistência interna (LE).

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ligação ao exterior	,939	7

A satisfação global com a Ligação ao Exterior, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.99 (DP = 1.0), que é semelhante ao ponto médio da escala (3),  $t(443) = -0.235$ ,  $p = .814$ . Quando comparamos o grau de satisfação com satisfação com a Ligação ao Exterior de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(442) = -2.630$ ,  $p = .009$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com a Ligação ao Exterior enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com a Ligação ao Exterior (2.94 vs 3.29).

**Tabela 40** – Ligação ao exterior: Professores vs alunos.

	Alunos		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	
Ligação ao exterior	2.94	1.02	3.29	.87	.009**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

Os coeficientes de correlação das dimensões da satisfação são todos estatisticamente significativos, positivos e moderados ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre a Satisfação com os Serviços Acadêmicos e a satisfação com os Equipamentos ( $r = .734$ ).

**Tabela 41** – Correlações.

	Satisfação Ensino	Satisfação equipamentos	Satisfação Serviços
Satisfação Equipamentos	,540**		
Satisfação Serviços	,535**	,734**	
Satisfação L. Exterior	,426**	,447**	,637**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

**Tabela 42 – Ligação ao exterior, experiência e desenvolvimento pessoal (Quadro Síntese).**

	Alunos (n=447)							Professores (n=62)						
	MI	IN	NI/NS	SA	MS	Total	SR/O	MI	IN	NS/NI	SA	MS	Total	SR/O
Empregabilidade e Empreendedorismo	86	116	127	58	47	434	13	3	17	18	17	7	62	0
	19,2%	26,0%	28,4%	13,0%	10,5%			4,8%	27,4%	29,0%	27,4%	11,3%		
Imagem e reputação da instituição	58	106	132	88	47	431	16	4	9	20	22	7	62	0
	13,0%	23,7%	29,5%	19,7%	10,5%			6,5%	14,5%	32,3%	35,5%	11,3%		
Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	65	91	161	75	40	432	15	2	11	24	19	6	62	0
	14,5%	20,4%	36,0%	16,8%	8,9%			3,2%	17,7%	38,7%	30,6%	9,7%		
Satisfação Global com a Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	67	84	153	79	42	425	22	1	18	19	19	5	62	0
	15,0%	18,8%	34,2%	17,7%	9,4%			1,6%	29,0%	30,6%	30,6%	8,1%		
Melhoria da capacidade de trabalho em equipa	56	94	135	106	45	436	11	3	12	21	20	6	62	0
	12,5%	21,0%	30,2%	23,7%	10,1%			4,8%	19,4%	33,9%	32,3%	9,7%		
Sensação de segurança	52	108	126	108	43	437	10	4	8	16	25	9	62	0
	11,6%	24,2%	28,2%	24,2%	9,6%			6,5%	12,9%	25,8%	40,3%	14,5%		
Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)	52	83	118	128	54	435	12	2	7	17	24	12	62	0
	11,6%	18,6%	26,4%	28,6%	12,1%			3,2%	11,3%	27,4%	38,7%	19,4%		
Satisfação Global com Experiência e Desenvolvimento Pessoal	58	68	133	128	53	440	7	2	7	18	24	11	62	0
	13,0%	15,2%	29,8%	28,6%	11,9%			3,2%	11,3%	29,0%	38,7%	17,7%		

Legenda: MI- Muito Insatisfeito, IN -Insatisfeito, NI/NS – Não Satisfeito/Nem Satisfeito, SA – Satisfeito, MS – Muito Satisfeito. SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

## 5.11. Percepções globais

Q6 – Como situa a instituição em que estuda em relação às suas expectativas antes de frequentar o ensino superior?

Quando inquirimos os alunos sobre como situam a instituição em que estudam em relação às suas expectativas antes de frequentar o ensino superior a maioria indica que as suas expectativas foram correspondidas (44%), 34% consideram que estão abaixo e 10.3% que estão acima das suas expectativas.

**Gráfico 2** – Expetativas Globais.



Uma Percentagem elevada (60.5%) indica que pretende continuar os seus estudos no ensino superior através de uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento.

**Tabela 43** – Percepções globais (Quadro Síntese).

	Muito abaixo das expectativas	Abaixo das expectativas	Expectativas correspondidas	Acima das expectativas	Muito acima das expectativas.
Alunos	58	139	189	45	16
(n= 447)	13,0%	31,1%	42,3%	10,1%	3,6%
Professores	1	22	34	3	2
(n=62)	1,6%	35,5%	54,8%	4,8%	3,2%

Legenda: SR/O – Sem Resposta ou Sem Opinião

Q7 – Caso seja possível, pretende continuar os seus estudos no ensino superior através de uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento?

**Tabela 44** – Pretende continuar? (alunos).

	Frequência	Percentagem
Sim	263	60,5
Não	58	13,3
Ainda não me decidi	114	26,2
Total	435	100,0

Q8 – Indique-nos com que probabilidade recomendaria a(s) IES em que lecciona a outras pessoas?

A intenção de recomendação da instituição de ensino é elevada situando-se nos 62.8%, e a intenção de recomendação do curso eleva-se a 75.9%. Um pouco mais de metade considera que voltaria a candidatar-se à instituição que frequenta (52.3%).

**Tabela 45** – Recomendação.

	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	Totalmente provável
Recomendaria a sua Instituição a outras pessoas	12,8%	24,3%	43,3%	12,8%	6,7%
Recomendaria o seu curso a outras pessoas	8,8%	15,3%	40,9%	22,9%	12,1%
Voltaria a candidatar-se a esta Instituição	26,7%	20,9%	32,1%	13,7%	6,5%

**Tabela 46** – Recomendação (Quaro Síntese).

	Muito abaixo das expectativas	Abaixo das expectativas	Expectativas correspondidas	Acima das expectativas	Muito acima das expectativas.	Total de respostas	SR/O
Alunos (n= 447)	58 13,0%	139 31,1%	189 42,3%	45 10,1%	16 3,6%	443	4
Professores (n=62)	1 1,6%	22 35,5%	34 54,8%	3 4,8%	2 3,2%	62	0

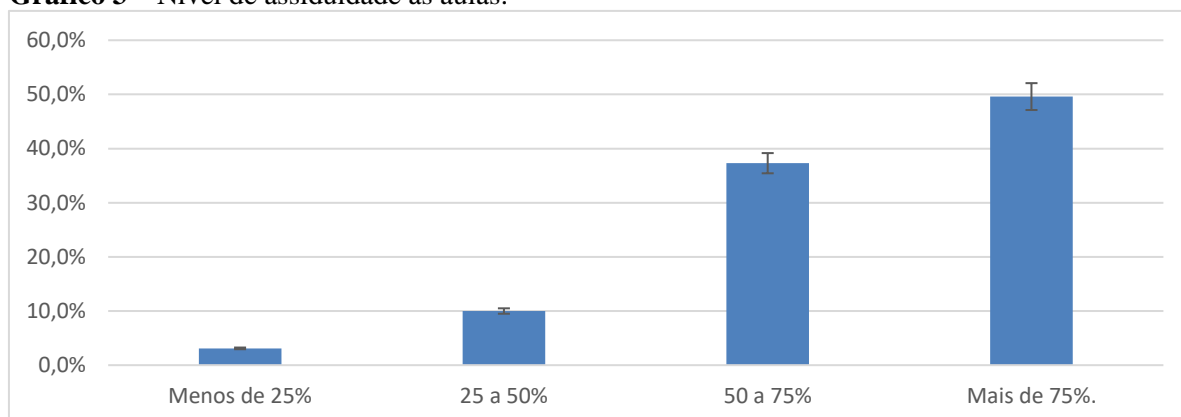
Legenda: SR/O – Sem Resposta ou Sem Opinião

## 5.12. Percepção sobre a Qualidade de Ensino

Q9 – Qual o seu nível de assiduidade às aulas?

O nível de assiduidade às aulas é relativamente elevado dado que metade dos inquiridos (49.6%) indica que vai a mais de 75% das aulas.

**Gráfico 3** – Nível de assiduidade às aulas.



A dimensão da Percepção sobre a Qualidade do Ensino que foi melhor avaliada foi a dimensão Relevância das aprendizagens (4.88) e a menos bem avaliada foi Avaliação/classificações (4.15). Todas as dimensões foram avaliadas significativamente acima do ponto médio da escala ( $p < .05$ ). A consistência interna pode ser considerada como boa.

**Gráfico 47** – Nível de assiduidade às aulas (Quadro Síntese).

	Menos de 25%	25 a 50%	50 a 75%	Mais de 75%	Total de respostas	SR/O
Alunos (n= 447)	15 3,4%	49 11,0%	165 36,9%	217 48,5%	446	1
Professores (n=62)	1 0,2%	2 0,4%	26 5,8%	33 7,4%	62	0

Legenda: SR/O – Sem Resposta ou Sem Opinião

Q10 – Qual a sua opinião sobre a relevância das aprendizagens?

**Tabela 48** - Opinião sobre a relevância das aprendizagens.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Cronbach's Alpha
Relevância das aprendizagens	1,00	7,00	4,88	1,34	.860
Empenho dos docentes	1,00	7,00	4,36	1,41	.890
Organização/Clareza das Aulas	1,00	7,00	4,22	1,31	.855
Interação dos docentes com turma	1,00	7,00	4,38	1,40	.878
Relação docente/aluno	1,00	7,00	4,16	1,48	.909
Profundidade na abordagem dos assuntos	1,00	7,00	4,33	1,31	.871
Avaliação/classificações	1,00	7,00	4,15	1,36	.827
Trabalhos/leituras	1,00	7,00	4,38	1,40	.880

Todos os coeficientes de correlação das dimensões da Percepção sobre a Qualidade do Ensino são significativos, positivos e moderados ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre as dimensões *Relação docente/aluno* e *Empenho dos docentes* ( $r = .735$ ).

**Tabela 49** – Correlações (QE).

	Relev.	Emp	Org	Inter	Rel	Prof	Aval
Empenho dos docentes	,376**						
Organização/Clareza das Aulas	,390**	,744**					
Interação dos docentes com turma	,437**	,706**	,685**				
Relação docente/aluno	,313**	,735**	,706**	,726**			
Profundidade na abordagem dos assuntos	,388**	,637**	,681**	,656**	,680**		
Avaliação/classificações	,325**	,628**	,628**	,595**	,649**	,673**	
Trabalhos/leituras	,447**	,594**	,625**	,629**	,581**	,702**	,627**

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

Os testes multivariados da Manova indicam que existe pelo menos uma variável em que as diferenças de avaliação entre alunos e professores são estatisticamente significativas, Wilks' Lambda = .836,  $F(8, 444) = 10.900$ ,  $p = .001$ . Os testes univariados indicam que, com exceção da dimensão *Relevância das aprendizagens*, os professores avaliam as restantes dimensões Percepção sobre a Qualidade do Ensino significativamente melhor do que os alunos ( $p < .05$ ).

**Tabela 50** – QE: Professores vs alunos.

	Alunos		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	
Relevância das aprendizagens	4,88	1,38	4,87	,97	,804
Empenho dos docentes	4,19	1,39	5,47	,98	,000***
Organização/Clareza das Aulas	4,09	1,29	5,09	1,05	,000***
Interação dos docentes com turma	4,25	1,41	5,23	1,04	,000***
Relação docente/aluno	3,98	1,45	5,45	,92	,000***
Profundidade na abordagem dos assuntos	4,17	1,28	5,41	,94	,000***
Avaliação/classificações	4,03	1,33	5,04	1,25	,000***
Trabalhos/leituras	4,28	1,42	5,10	1,01	,000***

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .1$  \*\*\*  $p < .001$

**Tabela 51** – Opinião sobre a relevância das aprendizagens (Quadro Síntese).

	Alunos (n=447)								Professores (n=62)							
	DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O	DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Aprendo algo que considero útil	19	20	44	198	68	56	349	98	0	1	12	40	5	4	62	0
	4,3%	4,5%	9,8%	44,3%	15,2%	12,5%			0,0%	1,6%	19,4%	64,5%	8,1%	6,5%		
Nas aulas, os alunos aprenderam algo que considero útil																
A frequência das aulas aumenta o meu interesse pela matéria	24	20	43	173	73	74	333	114	0	0	3	46	5	6	60	2
	5,4%	4,5%	9,6%	38,7%	16,3%	16,6%			0,0%	0,0%	4,8%	74,2%	8,1%	9,7%		
Compreendi e assimilei os conteúdos das aulas	30	13	37	172	69	82	321	126								
	6,7%	2,9%	8,3%	38,5%	15,4%	18,3%										
Os Alunos compreenderam e assimilaram conteúdos das aulas)									1	0	14	37	4	5	61	1
									1,6%	0,0%	22,6%	59,7%	6,5%	8,1%		

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concorde; CB→Concorde Bastante; → Concorde Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião

Q11 – Qual a sua opinião sobre o empenho dos docentes.

**Tabela 52** – Empenho dos docentes.

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Aluno	O docente mostrou-se empenhados na lecionação das aulas	50	23	83	154	39	27	376	68
		13,30%	6,12%	22,07%	40,96%	10,37%	7,18%		
Aluno	Os docentes imprimem dinamismo às aulas	30	32	74	160	48	29	373	59
		8,04%	8,58%	19,84%	42,90%	12,87%	7,77%		

Prof.	Imprimi dinamismo às aulas	2 3,23%	0 0,00%	2 3,23%	33 53,23%	17 27,42%	8 12,90%	62	0
Aluno	Os docentes expõem a matéria de forma atrativa	39 10,26%	27 7,11%	100 26,32%	145 38,16%	43 11,32%	26 6,84%	380	60
Prof.	Exponho as matérias de forma atrativa	1 1,64%	0 0,00%	1 1,64%	31 50,82%	19 31,15%	9 14,75%	61	1
Aluno	O modo como os docentes organizam as aulas cativa o meu interesse	52 13,30%	25 6,39%	86 21,99%	153 39,13%	44 11,25%	31 7,93%	391	54
Prof.	A forma como organizo as aulas cativa o interesse dos alunos	1 1,61%	0 0,00%	3 4,92%	11 18,03%	38 62,30%	9 14,75%	62	0
Aluno	Os docentes cumprem o horário das aulas e das atividades programadas	36 9,23%	31 7,95%	78 20,00%	156 40,00%	52 13,33%	37 9,49%	390	55
Prof.	Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	1 1,61%	0 0,00%	9 14,52%	21 33,87%	21 33,87%	10 16,13%	62	0
Aluno	Os docentes cumprem o horário das aulas e das atividades programadas	36 9,23%	31 7,95%	78 20,00%	156 40,00%	52 13,33%	37 9,49%	390	55
Prof.	Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	1 1,61%	0 0,00%	9 14,52%	21 33,87%	21 33,87%	10 16,13%	62	0
Aluno	Os docentes mostram empenhado na lecionação das aulas	40 10,61%	20 5,31%	78 20,69%	145 38,46%	59 15,65%	35 9,28%	377	66

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concorde; CB→Concorde Bastante; → Concorde Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

## Q12 – Qual a sua opinião sobre a Organização/Clareza das Aulas.

**Tabela 53 – Organização/Clareza das Aulas (Quadro Síntese).**

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Os docentes explicam/abordam as matérias com clareza	Alunos	37 9,89%	17 4,55%	89 23,80%	165 44,12%	43 11,50%	23 6,15%	374	72
	Professores	2 3,23%	1 1,61%	10 16,13%	34 54,84%	5 8,06%	10 16,13%	62	0
Os materiais de apoio estão bem organizados e são disponibilizados atempadamente	Alunos	53 13,73%	46 11,92%	111 28,76%	122 31,61%	34 8,81%	20 5,18%	386	59
	Professores	1 1,64%	1 1,64%	0 0,00%	43 70,49%	9 14,75%	7 11,48%	61	1
Os conteúdos dos programas corresponderam aos efetivamente lecionados, de tal modo que os alunos conheciam os sumários das aulas	Alunos	33 8,89%	30 8,09%	102 27,49%	143 38,54%	37 9,97%	26 7,01%	371	75
	Professores	1 1,61%	1 1,61%	1 1,61%	36 58,06%	15 24,19%	8 12,90%	62	0

O ritmo das aulas facilita o registro de apontamentos	Alunos	39 10,18%	22 5,74%	54 14,10%	191 49,87%	46 12,01%	31 8,09%	383	63
	Professores	1 1,61%	1 1,61%	12 19,35%	34 54,84%	6 9,68%	8 12,90%	62	0

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concorde; CB→Concorde Bastante; → Concorde Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

Q13 – Qual a opinião sobre a Interação dos docentes com turma.

**Tabela 54 – Interação dos docentes com turma (Quadro Síntese).**

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias	Alunos	45 11,57%	26 6,68%	63 16,20%	169 43,44%	42 10,80%	44 11,31%	389	58
	Professores	1 1,61%	1 1,61%	0 0,00%	43 69,35%	6 9,68%	11 17,74%	62	0
Os alunos foram estimulados a partilhar as suas ideias e conhecimentos	Alunos	30 7,71%	33 8,48%	72 18,51%	165 42,42%	42 10,80%	47 12,08%	389	56
	Professores	2 3,23%	0 0,00%	0 0,00%	33 53,23%	16 25,81%	11 17,74%	62	0
Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas	Alunos	36 9,40%	28 7,31%	82 21,41%	159 41,51%	44 11,49%	34 8,88%	383	61
	Professores	1 1,61%	0 0,00%	19 30,65%	25 40,32%	5 8,06%	12 19,35%	62	0
Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar os docentes	Alunos	54 14,40%	29 7,73%	75 20,00%	139 37,07%	38 10,13%	40 10,67%	375	69
	Professores	1 1,61%	0 0,00%	1 1,61%	45 72,58%	4 6,45%	11 17,74%	62	0

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concorde; CB→Concorde Bastante; → Concorde Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

Q14 - Qual a opinião sobre a Relação docente/aluno.

**Tabela 55 – Relação docente/aluno (Quadro Síntese).**

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Os docentes são cordiais na relação com os alunos	Alunos	63 17,07%	35 9,49%	86 23,31%	138 37,40%	20 5,42%	27 7,32%	369	76
	Professores	1 1,61%	1 1,61%	1 1,61%	31 50,00%	17 27,42%	11 17,74%	62	0
Os docentes mostraram preocupação com os alunos	Alunos	41 10,85%	41 10,85%	101 26,72%	132 34,92%	31 8,20%	32 8,47%	378	76
	Professores	0 0,00%	1 1,61%	2 3,23%	40 64,52%	8 12,90%	11 17,74%	62	0
Os docentes fazem com os alunos se sentam à-vontade para lhe pedirem	Alunos	43 11,26%	40 10,47%	88 23,04%	145 37,96%	32 8,38%	34 8,90%	382	65

ajuda/conselhos dentro e fora das aulas"	Professores	0 0,00%	1 1,61%	1 1,61%	33 53,23%	18 29,03%	9 14,52%	62	0
Os doentes mostram-se disponíveis para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas".	Alunos	55 14,75%	31 8,31%	68 18,23%	141 37,80%	43 11,53%	35 9,38%	373	72
	Professores	0 0,00%	1 1,61%	1 1,61%	40 64,52%	8 12,90%	12 19,35%	62	0

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concordo; CB→Concordo Bastante; → Concordo Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

### Q15 - Qual a sua opinião sobre a profundidade na abordagem dos assuntos.

**Tabela 56** - Profundidade na abordagem dos assuntos(Quadro Síntese).

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Os docentes comparam as implicações das diversas teorias/modelos existentes	Alunos	40 11,43%	34 9,71%	77 22,00%	140 40,00%	32 9,14%	27 7,71%	350	95
	Professores	1 1,61%	1 1,61%	1 1,61%	32 51,61%	21 33,87%	6 9,68%	62	0
Os docentes comparam as implicações das diversas teorias/modelos existentes	Alunos	29 7,77%	35 9,38%	85 22,79%	166 44,50%	29 7,77%	29 7,77%	373	73
	Professores	2 3,28%	0 0,00%	10 16,39%	13 21,31%	28 45,90%	8 13,11%	61	1
Os docentes apresentam outros pontos de vista além dos seus, sempre que foi pertinente	Alunos	28 7,51%	28 7,51%	79 21,18%	173 46,38%	38 10,19%	27 7,24%	373	71
	Professores	1 1,64%	0 0,00%	1 1,64%	26 42,62%	25 40,98%	8 13,11%	61	1
Os docentes abordaram desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas	Alunos	37 10,22%	29 8,01%	63 17,40%	161 44,48%	46 12,71%	26 7,18%	362	84
	Professores	1 1,64%	0 0,00%	0 0,00%	34 55,74%	18 29,51%	8 13,11%	61	1

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concordo; CB→Concordo Bastante; → Concordo Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

### Q16 - Qual a sua opinião sobre a Avaliação/classificações.

**Tabela 57** - Avaliação/classificações (Quadro Síntese).

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
O feedback/informação sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil	Alunos	43 11,94%	31 8,61%	93 25,83%	139 38,61%	28 7,78%	26 7,22%	360	83
	Professores	0 0,00%	1 1,64%	21 34,43%	21 34,43%	6 9,84%	12 19,67%	61	1
Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados	Alunos	34 9,19%	43 11,62%	82 22,16%	162 43,78%	31 8,38%	18 4,86%	370	76

	Professores	0	1	1	35	17	8	62	0
		0,00%	1,61%	1,61%	56,45%	27,42%	12,90%		
Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos,...) são equilibradamente ponderados na avaliação final	Alunos	44	34	70	149	38	24	359	87
		12,26%	9,47%	19,50%	41,50%	10,58%	6,69%		
	Professores	0	1	22	16	3	20	62	0
		0,00%	1,61%	35,48%	25,81%	4,84%	32,26%		

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concordo; CB→Concordo Bastante; → Concordo Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião.

Q17 – Qual a sua opinião sobre os Trabalhos/leituras.

**Tabela 58 – Trabalhos/leituras (Quadro Síntese).**

		DC	DB	Dis	Com	CB	CC	Total	SR/O
Os trabalhos e/ou leituras obrigatórios foram úteis	Alunos	50	20	64	165	45	32	376	71
		13,30%	5,32%	17,02%	43,88%	11,97%	8,51%		
	Professores	0	1	2	44	5	8	60	2
		0,00%	1,67%	3,33%	73,33%	8,33%	13,33%		
A quantidade de trabalhos e/ou leituras solicitadas pelo docente foi adequada.	Alunos	29	31	80	159	41	27	367	79
		7,90%	8,45%	21,80%	43,32%	11,17%	7,36%		
	Professores	0	1	13	34	3	10	61	1
		0,00%	1,64%	21,31%	55,74%	4,92%	16,39%		
Os trabalhos e/ou leituras complementares, aconselhados pelos docentes, contribuíram para aumentar a compreensão e o interesse pelas disciplinas	Alunos	39	19	56	159	54	40	367	78
		10,63%	5,18%	15,26%	43,32%	14,71%	10,90%		
	Professores	0	1	3	43	5	9	61	1
		0,00%	1,64%	4,92%	70,49%	8,20%	14,75%		

Legenda: DC →Discordo Completamente; DB → Discordo Bastante; Dis→ Discordo; Concordo; CB→Concordo Bastante; → Concordo Completamente; SR/O – Sem Resposta ou Opinião

### 5.13. Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior

Q18 – Assinale uma alternativa de resposta que considere adequada para cada pergunta.

A análise da estrutura relacional dos 38 itens da escala de Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue (Na álgebra linear, um autovetor ou vetor característico de uma transformação linear é um vetor diferente de zero que muda apenas por um fator escalar quando essa transformação linear é aplicada a ele), superior a 1. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,971, excelente) e teste de Bartlett

(significativo) e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. No sentido de melhorar a solução obtida foram eliminadas todas as questões com comunalidades (qualidade ou condição de comunal), extraídas inferiores a .40 e os itens com pesos fatoriais elevados em mais do que um fator (cross loading). A análise fatorial convergiu para uma solução com 3 componentes principais que explicam 68.9% da variância total.

A saturação dos itens (> .40) em cada uma das componentes principais pode ser apreciada na tabela abaixo. A primeira componente principal integra os itens relacionados com ter estruturas para apoiar a prática de responsabilidade social e explica 27.9% da variância total, a segunda componente agrupa os itens relacionados com a investigação dos temas de responsabilidade social (explica 23.9% da variância total) e a terceira componente integra as questões relacionadas com a participação em debates e acordos relacionados com a responsabilidade social (explica 16.9% da variância total).

**Tabela 59** – Variância explicada (RS).

	Componentes		
	1	2	3
Tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.	,755		
Trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planeamento estratégico.	,753		
Desenvolve acções/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.	,748		
Publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.	,734		
Desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.	,732		
Promove estratégias que promovam os valores e princípios éticos da organização.	,688		
Desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com a violação de código de ética.	,680		
Tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.	,670		
proíbe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).	,650		

Considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.	,638		
Tem uma estrutura organizacional para prevenir/corriger abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.	,628	,496	
Os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos trabalhadores.	,617	,448	
promove acções/cursos de formação dedicados à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento.	,588	,484	
Os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar".		,706	
Os projetos de investigação incorporam a participação dos alunos.		,704	
Exige que os professores e os alunos realizarem pesquisas com impacto social.	,414	,704	
Os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.		,673	
Organiza eventos acadêmicos acessíveis à comunidade.		,671	
Desenvolve projecto de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social."		,658	,423
Estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais"		,657	
Exige que os projetos de investigação respeitem as considerações éticas.	,489	,655	
Os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.	,408	,646	
Tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade	,431	,597	
Participa ativamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.			,799
Participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.			,784
Estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc.			,754
Proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interação com diversos sectores sociais.			,719
Estuda propostas para resolver os problemas sociais do país			,622
Tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.		,407	,592
Variância explicada	27.9	23.9	16.9
Consistência interna	.952	.945	.896

A dimensão da Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior que foi melhor avaliada foi a dimensão Investigação (2.93) e a menos bem avaliada foi Estruturas (2.72). Estas dimensões foram avaliadas significativamente abaixo do ponto médio da escala ( $p < .05$ ), o que significa que os sujeitos não as percebem com muito intensidade na prática das instituições de Ensino.

**Tabela 60** – Estatísticas descritivas (RS).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
RS Estruturas	0,93	4,64	2,72	,85
RS Investigação	1,00	5,00	2,93	,91
RS Participacao	1,00	5,00	2,89	,92

Quando comparamos as avaliações das dimensões da responsabilidade social das instituições de ensino feita por alunos, funcionários e professores, o teste Multivariado da Manova indica que existe pelo menos uma dimensão em que a diferença é estatisticamente significativa, Wilks' Lambda = .933,  $F(6, 858) = 5.029$ ,  $p = .001$ .

**Tabela 61** – Estatísticas descritivas (RS).

	Alunos		Funcionários		Professores		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
RS Estruturas	2,63	,78	2,76	,96	3,27	,84	.001***
RS Investigação	2,84	,85	2,92	1,04	3,54	,88	.001***
RS Participacao	2,79	,86	2,90	,99	3,52	,97	.001***

Os testes univariados da Manova permitem-nos concluir:

RS Estruturas,  $F(2, 531) = 14.455$ ,  $p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

RS Investigação,  $F(2, 512) = 15.671, p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

RS Participação,  $F(2, 542) = 14.938, p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

**Tabela 62 – Quadro Síntese.**

		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem opinião
...estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc	Aluno	90 31,7%	116 40,8%	45 15,8%	33 11,6%	158
	Professor	6 10,7%	19 33,9%	12 21,4%	19 33,9%	6
	Funcionário	29 25,0%	31 26,7%	40 34,5%	16 13,8%	15
...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.	Aluno	77 26,3%	127 43,3%	51 17,4%	38 13,0%	139
	Professor	9 15,8%	17 29,8%	13 22,8%	18 31,6%	5
	Funcionário	21 19,3%	40 36,7%	29 26,6%	19 17,4%	16
...participa activamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.	Aluno	78 25,7%	137 45,2%	51 16,8%	37 12,2%	130
	Professor	7 13,0%	13 24,1%	17 31,5%	17 31,5%	8
	Funcionário	24 21,6%	27 24,3%	39 35,1%	21 18,9%	15
...proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interacção com diversos sectores sociais.	Aluno	37 12,5%	84 28,4%	89 30,1%	86 29,1%	127
	Professor	0 0,0%	14 23,7%	15 25,4%	30 50,8%	2
	Funcionário	21 19,1%	28 25,5%	38 34,5%	23 20,9%	10
... tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.	Aluno	68 24,9%	101 37,0%	64 23,4%	40 14,7%	156
	Professor	4 7,4%	17 31,5%	15 27,8%	18 33,3%	8
	Funcionário	25 22,1%	33 29,2%	32 28,3%	23 20,4%	15
...estuda propostas para resolver os problemas sociais do país	Aluno	78 30,7%	85 33,5%	49 19,3%	42 16,5%	167
	Professor	26 23,4%	31 27,9%	32 28,8%	22 19,8%	15
	Funcionário	1 2,0%	11 22,4%	15 30,6%	22 44,9%	12
...promove o voluntariado dos estudantes e/ou dos docentes	Aluno	57 20,4%	107 38,4%	58 20,8%	57 20,4%	143
	Professor	24 21,6%	28 25,2%	38 34,2%	21 18,9%	12
	Funcionário	8 14,5%	11 20,0%	16 29,1%	20 36,4%	6
...promove a preocupação e a sensibilidade para o meio ambiental e social.	Aluno	48 17,4%	116 42,0%	65 23,6%	47 17,0%	142
	Professor	24 22,0%	42 38,5%	26 23,9%	17 15,6%	14
	Funcionário	1 1,8%	11 19,6%	21 37,5%	23 41,1%	6
...desenvolve projectos de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social."	Aluno	49 17,7%	111 40,1%	63 22,7%	54 19,5%	147
	Professor	22 20,8%	31 29,2%	35 33,0%	18 17,0%	16
	Funcionário	0 0,0%	17 29,8%	18 31,6%	22 38,6%	5
...estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais"	Aluno	57 20,9%	96 35,2%	75 27,5%	45 16,5%	157
	Professor	27 23,1%	34 29,1%	36 30,8%	20 17,1%	11
	Funcionário	1 1,8%	13 23,2%	20 35,7%	22 39,3%	6

		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem opinião
...os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar".	Aluno	58 20,6%	109 38,7%	68 24,1%	47 16,7%	154
	Professor	26 23,4%	31 27,9%	35 31,5%	19 17,1%	18
	Funcionário	8 15,1%	24 45,3%	7 13,2%	14 26,4%	8
...os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.	Aluno	71 27,4%	102 39,4%	50 19,3%	36 13,9%	169
	Professor	19 16,8%	41 36,3%	39 34,5%	14 12,4%	14
	Funcionário	5 9,6%	18 34,6%	15 28,8%	14 26,9%	9
...tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade	Aluno	67 24,2%	115 41,5%	61 22,0%	34 12,3%	153
	Professor	26 22,2%	32 27,4%	33 28,2%	26 22,2%	12
	Funcionário	4 7,4%	20 37,0%	13 24,1%	17 31,5%	7
...organiza eventos académicos acessíveis à comunidade.	Aluno	58 22,2%	92 35,2%	64 24,5%	47 18,0%	164
	Professor	25 21,6%	24 20,7%	37 31,9%	30 25,9%	12
	Funcionário	0 0,0%	18 31,6%	18 31,6%	21 36,8%	5
...os projectos de investigação incorporam a participação dos alunos.	Aluno	56 19,8%	121 42,8%	67 23,7%	39 13,8%	141
	Professor	21 18,4%	22 19,3%	35 30,7%	36 31,6%	10
	Funcionário	4 7,0%	14 24,6%	18 31,6%	21 36,8%	5
...os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.	Aluno	58 20,8%	104 37,3%	70 25,1%	47 16,8%	152
	Professor	25 22,1%	26 23,0%	32 28,3%	30 26,5%	15
	Funcionário	7 12,5%	18 32,1%	12 21,4%	19 33,9%	5
...exige que os professores e os alunos realizarem pesquisas com impacto social.	Aluno	60 21,7%	105 38,0%	64 23,2%	47 17,0%	159
	Professor	25 23,6%	30 28,3%	27 25,5%	24 22,6%	16
	Funcionário	5 9,1%	14 25,5%	14 25,5%	22 40,0%	7
...exige que os projectos de investigação respeitem as considerações éticas.	Aluno	55 19,9%	96 34,8%	75 27,2%	50 18,1%	156
	Professor	23 20,2%	26 22,8%	32 28,1%	33 28,9%	15
	Funcionário	1 1,8%	11 19,3%	18 31,6%	27 47,4%	4
...estimula nos alunos a capacidade de empreendedorismo e de iniciativa.	Aluno	44 15,7%	115 41,1%	52 18,6%	69 24,6%	150
	Professor	17 15,5%	31 28,2%	32 29,1%	30 27,3%	17
	Funcionário	3 5,4%	12 21,4%	19 33,9%	22 39,3%	6
...promove a discussão aberta das questões que geram conflito na sociedade ou que são muito controversas	Aluno	59 20,8%	120 42,3%	65 22,9%	40 14,1%	146
	Professor	25 21,7%	27 23,5%	38 33,0%	25 21,7%	15
	Funcionário	4 7,1%	14 25,0%	16 28,6%	22 39,3%	6
...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.".	Aluno	67 24,3%	103 37,3%	62 22,5%	44 15,9%	157
	Professor	23 20,0%	30 26,1%	35 30,4%	27 23,5%	10
	Funcionário	4 7,5%	16 30,2%	14 26,4%	19 35,8%	9
...desenvolve acções de educação ambiental para pessoal administrativo e professores.	Aluno	66 23,7%	106 38,0%	54 19,4%	53 19,0%	158
	Professor	30 26,3%	29 25,4%	27 23,7%	28 24,6%	13
	Funcionário	5 9,1%	18 32,7%	12 21,8%	20 36,4%	6
...procura praticar entre todos os seus membros os "4 RE": Reutilizar, Reciclar, Reduzir, Respeito.	Aluno	65 26,2%	85 34,3%	47 19,0%	51 20,6%	178
	Professor	33 29,7%	28 25,2%	30 27,0%	20 18,0%	19
	Funcionário	6 12,2%	18 36,7%	11 22,4%	14 28,6%	12
...tem uma estrutura organizacional para prevenir/corrigir abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.	Aluno	66 25,9%	77 30,2%	59 23,1%	53 20,8%	178
	Professor	27 24,3%	29 26,1%	36 32,4%	19 17,1%	15
	Funcionário	6 12,0%	13 26,0%	11 22,0%	20 40,0%	12
...os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos trabalhadores.	Aluno	69 28,0%	67 27,2%	64 26,0%	46 18,7%	194
	Professor	24 22,0%	31 28,4%	26 23,9%	28 25,7%	18
	Funcionário	5 10,4%	5 10,4%	12 25,0%	26 54,2%	14
	Aluno	62 25,0%	76 30,6%	64 25,8%	46 18,5%	192

		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem opinião
...considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.	Professor	21 18,6%	25 22,1%	43 38,1%	24 21,2%	18
	Funcionário	1 2,1%	9 19,1%	13 27,7%	24 51,1%	15
...proibe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).	Aluno	49 19,6%	82 32,8%	69 27,6%	50 20,0%	186
	Professor	19 16,7%	27 23,7%	33 28,9%	35 30,7%	15
	Funcionário	2 3,9%	3 5,9%	13 25,5%	33 64,7%	10
...desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com à violação de código de ética.	Aluno	47 18,3%	79 30,7%	59 23,0%	72 28,0%	175
	Professor	22 20,4%	22 20,4%	30 27,8%	34 31,5%	17
	Funcionário	2 3,8%	7 13,2%	15 28,3%	29 54,7%	8
...tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.	Aluno	51 19,5%	89 34,1%	74 28,4%	47 18,0%	172
	Professor	18 15,7%	31 27,0%	39 33,9%	27 23,5%	13
	Funcionário	2 3,7%	8 14,8%	13 24,1%	31 57,4%	7
...desenvolve atividades de desenvolvimento e capacitação para aperfeiçoamento contínuo do todo o seu pessoal (administrativo e docente).	Aluno	52 19,9%	94 36,0%	63 24,1%	52 19,9%	175
	Professor	19 17,3%	33 30,0%	35 31,8%	23 20,9%	15
	Funcionário	3 5,4%	9 16,1%	18 32,1%	26 46,4%	5
...utiliza as suas campanhas de marketing para promover temas da responsabilidade social e ambiental.	Aluno	52 21,8%	91 38,1%	60 25,1%	36 15,1%	195
	Professor	21 18,4%	30 26,3%	38 33,3%	25 21,9%	14
	Funcionário	3 5,9%	18 35,3%	13 25,5%	17 33,3%	11
...desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.	Aluno	58 22,7%	94 36,7%	55 21,5%	49 19,1%	180
	Professor	15 13,0%	40 34,8%	32 27,8%	28 24,3%	14
	Funcionário	5 10,2%	13 26,5%	12 24,5%	19 38,8%	13
...desenvolve ações/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.	Aluno	73 28,2%	95 36,7%	50 19,3%	41 15,8%	183
	Professor	23 19,5%	44 37,3%	27 22,9%	24 20,3%	13
	Funcionário	8 19,0%	13 31,0%	8 19,0%	13 31,0%	19
...tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.	Aluno	89 34,9%	69 27,1%	57 22,4%	40 15,7%	183
	Professor	29 26,4%	32 29,1%	24 21,8%	25 22,7%	20
	Funcionário	13 29,5%	10 22,7%	7 15,9%	14 31,8%	18
...trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planeamento estratégico.	Aluno	90 34,9%	78 30,2%	49 19,0%	41 15,9%	181
	Professor	29 26,6%	31 28,4%	30 27,5%	19 17,4%	18
	Funcionário	8 17,0%	19 40,4%	8 17,0%	12 25,5%	15
...publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.	Aluno	108 44,6%	55 22,7%	39 16,1%	40 16,5%	191
	Professor	32 29,4%	28 25,7%	24 22,0%	25 22,9%	22
	Funcionário	13 31,0%	12 28,6%	5 11,9%	12 28,6%	20

## 5.14. Resumo do Capítulo

Apresentamos os dados referentes às questões colocadas e apresentamos o quadro síntese, para que se possam aferir os dados globais que, mais em detalhe, se encontram nos anexos da presente investigação. Apresentamos ainda, as hipóteses formuladas que agora se verificam / validam.

## **CAPÍTULO VI – *DISCUSSÃO DE RESULTADOS***

## **6.1. Introdução**

Neste capítulo, pretende-se, especificamente identificar as principais conclusões do estudo. Dando ênfase aos principais resultados e tornando-os mensuráveis e mais explícitos, para que dialoguem e concorram para o resultado global da investigação.

## **6.2. Discussão de resultados**

Responderam ao questionário um total de 640 inquiridos, sendo 62 (9.7%) de respostas de Professores, 447 (69.8%) de alunos e 131 (20.5%) Funcionários.

A maioria dos professores era do género masculino (67.7), com mais de 50 anos (33.9%), da Região Académica IV (69.4%), com o mestrado (59.7%) com mais de 20 anos de experiência como docente (30.6%), com o curso de Ciência Sociais (38.7%) e Professor Auxiliar (38.7%).

A maioria dos alunos era do género masculino (70.9%), do escalão etário 20-25 anos (50.7%), da Região Académica IV (96.2%), frequentava o curso do Ensino da Pedagogia (23%) ou Ensino da Psicologia (21.3%) e era trabalhador-estudante (50.9%).

A maioria dos funcionários era do género masculino (58%), do escalão etário 26-30 anos (41.2%), da Região Académica IV (91.6%), com o ensino superior (73.3%) e desempenhava a função de Técnico (22.1%).

Na satisfação com o ensino, os valores situam-se acima do ponto médio da escala (3 - nem satisfeito/nem insatisfeito). O item com a média mais elevada foi Capacidade de transmissão de conhecimentos (3.29) enquanto o item menos bem avaliado foi Dimensão das turmas (2.93).

A análise factorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 9 itens da escala de satisfação com o ensino revelou uma estrutura unidimensional que explica 63.7% da variância total. A validade da análise factorial foi feita através do KMO (0,939, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ).

A consistência interna, avaliada com o Alfa de Cronbach, é de .928 (excelente). A categorização dos valores do Alfa de Cronbach segue o publicado em Hill (2005).

A satisfação global com o ensino, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, obteve uma média de 3.13 (DP = 0.92), que é significativamente superior ao

ponto médio da escala (3),  $t(407) = 2.938$ ,  $p = .003$ . Se considerarmos que o ponto médio da escala significa nem satisfeito/nem insatisfeito, podemos considerar, deste modo que o grau de satisfação de alunos e professores é médio elevado. Quando comparamos o grau de satisfação de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(405) = -4.060$ ,  $p = .001$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com o ensino do que os alunos (3.58 vs 3.05).

Em regra, os valores de satisfação com as instalações e equipamentos situam-se abaixo do ponto médio da escala. O item com a média mais elevada foi Limpeza geral (3.23) enquanto o item menos bem avaliado foi Espaço das bibliotecas (2.51).

A análise factorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 13 itens da escala de instalações e equipamentos revelou uma estrutura unidimensional que explica 55.2% da variância total. A validade da análise factorial foi feita através do KMO (0,936, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ).

A satisfação global com as instalações e equipamentos, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.82 (DP = 0.95), que é significativamente inferior ao ponto médio da escala (3),  $t(392) = -3.746$ ,  $p = .001$ . Se considerarmos que o ponto médio da escala significa nem satisfeito/nem insatisfeito, podemos considerar, deste modo que o grau de satisfação de alunos e professores é médio baixo. Quando comparamos o grau de satisfação com as instalações e equipamentos de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(391) = -3.456$ ,  $p = .001$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação as instalações e equipamentos enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com as instalações e equipamentos (3.21 vs 2.75).

O item da escala de Satisfação com os Serviços Académicos com a média mais elevada foi Órgãos de gestão (Direção, C. Científico e C. Pedagógico) (3.12) enquanto o item menos bem avaliado foi Biblioteca(s) (2.70).

A análise factorial exploratória (AFE) da estrutura relacional dos 13 itens da escala de satisfação com os serviços académicos revelou uma estrutura unidimensional que explica 64.4% da variância total. A validade da análise factorial foi feita através do KMO (0,946, excelente) e teste de Bartlett (significativo,  $p < .001$ ).

A satisfação global com os serviços académicos, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.92 (DP = 1.0), que é semelhante ao ponto médio da escala

(3),  $t(399) = -1.391$ ,  $p = .165$ . Quando comparamos o grau de satisfação com satisfação com os serviços acadêmicos de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(398) = -3.084$ ,  $p = .002$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com os serviços enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com os serviços acadêmicos (3.32 vs 2.86).

O item da escala de Satisfação com a ligação ao Exterior com a média mais elevada foi Sensação de pertença (sente-se bem-vindo) (3.18) enquanto o item menos bem avaliado foi Empregabilidade e Empreendedorismo (2.74).

A satisfação global com a Ligação ao Exterior, considerando a apreciação conjunta de alunos e professores, foi de 2.99 (DP = 1.0), que é semelhante ao ponto médio da escala (3),  $t(443) = -0.235$ ,  $p = .814$ . Quando comparamos o grau de satisfação com satisfação com a Ligação ao Exterior de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas  $t(442) = -2.630$ ,  $p = .009$ , com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com a Ligação ao Exterior enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com a Ligação ao Exterior (2.94 vs 3.29).

Os coeficientes de correlação das dimensões da satisfação são todos estatisticamente significativos, positivos e moderados ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre a Satisfação com os Serviços Acadêmicos e a satisfação com os Equipamentos ( $r = .734$ ).

Quando inquirimos os alunos sobre como situam a instituição em que estudam em relação às suas expectativas antes de frequentar o ensino superior a maioria indica que as suas expectativas foram correspondidas (44%), 34% consideram que estão abaixo e 10.3% que estão acima das suas expectativas.

A intenção de recomendação da instituição de ensino é elevada situando-se nos 62.8%, e a intenção de recomendação do curso eleva-se a 75.9%. Um pouco mais de metade considera que voltaria a candidatar-se à instituição que frequenta (52.3%).

O nível de assiduidade às aulas é relativamente elevado dado que metade dos inquiridos (49.6%) indica que vai a mais de 75% das aulas.

A dimensão da Perceção sobre a Qualidade do Ensino que foi melhor avaliada foi a dimensão Relevância das aprendizagens (4.88) e a menos bem avaliada foi Avaliação/classificações (4.15). Todas as dimensões foram avaliadas significativamente acima do ponto médio da escala ( $p < .05$ ) A consistência interna pode ser considerada como boa.

Todos os coeficientes de correlação das dimensões da Percepção sobre a Qualidade do Ensino são significativos, positivos e moderados ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre as dimensões Relação docente/aluno e Empenho dos docentes ( $r = .735$ )

Os testes multivariados da Manova indicam que existe pelo menos uma variável em que as diferenças de avaliação entre alunos e professores são estatisticamente significativas, Wilks' Lambda = .836,  $F(8, 444) = 10.900$ ,  $p = .001$ . Os testes univariados indicam que, com exceção da dimensão Relevância das aprendizagens, os professores avaliam as restantes dimensões Percepção sobre a Qualidade do Ensino significativamente melhor do que os alunos ( $p < .05$ ).

A análise da estrutura relacional dos 38 itens da escala de Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior foi efetuada através da análise factorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A validade da análise factorial foi feita através do KMO (0,971, excelente) e teste de Bartlett (significativo) e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. No sentido de melhorar a solução obtida foram eliminadas todos as questões com comunalidades extraídas inferiores a .40 e os itens com pesos fatoriais elevados em mais do que um fator (*cross loading*). A análise factorial convergiu para uma solução com 3 componente principal que explicam 68.9% da variância total.

A saturação dos itens ( $> .40$ ) em cada uma das componentes principais pode ser apreciada na tabela abaixo. A primeira componente principal integra os itens relacionados com ter estruturas para apoiar a prática de responsabilidade social e explica 27.9% da variância total, a segunda componente agrupa os itens relacionados com a investigação dos temas de responsabilidade social (explica 23.9% da variância total) e a terceira componente integra as questões relacionadas com a participação em debates e acordo relacionados com a responsabilidade social (explica 16.9% da variância total).

A dimensão da Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior que foi melhor avaliada foi a dimensão Investigação (2.93) e a menos bem avaliada foi Estruturas (2.72). Estas dimensões foram avaliadas significativamente abaixo do ponto médio da escala ( $p < .05$ ), o que significa que os sujeitos não as percebem com muito intensidade na prática das instituições de Ensino.

Quando comparamos as avaliações das dimensões da responsabilidade social das instituições de ensino feita por alunos, funcionários e professores, o teste Multivariado da Manova indica que existe pelo menos uma dimensão em que a diferença é estatisticamente significativa, Wilks' Lambda = .933,  $F(6, 858) = 5.029$ ,  $p = .001$ .

Os testes univariados da Manova permitem-nos concluir:

RS Estruturas,  $F(2, 531) = 14.455$ ,  $p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

Importa salientar que, a responsabilidade social no ensino superior apenas para o desenvolvimento pessoal não pode ser considerada aceitável atualmente, como as mudanças socioculturais subjacentes à sociedade do conhecimento têm acelerado o processo evolutivo e a educação foi afetada pelos movimentos da democratização.

O objetivo do trabalho de Giuffré e Ratto (2014) foi analisar e observar o papel da Responsabilidade Social Universitária (RSU) como questão relevante no compromisso das instituições modernas de Ensino Superior. A RS pode ser definida como a capacidade da Universidade para divulgar e implementar um conjunto de princípios gerais e valores, utilizando quatro processos-chave: Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão. Como ainda é um campo aberto, a maioria do que as universidades praticam como a RS com base num quadro de gestão da qualidade e acreditação. A Projeção da Área Social nas universidades geralmente envolve as atividades de assistência técnica e apoio através de estudantes de voluntariado.

RS Investigação,  $F(2, 512) = 15.671$ ,  $p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

RS Participação,  $F(2, 542) = 14.938$ ,  $p = .001$ , os professores identificam significativamente mais esta dimensão da responsabilidade social nas instituições de ensino onde trabalham do que os funcionários ou os alunos. A diferença entre alunos e funcionários não é estatisticamente significativa.

O estudo sobre a ética e a responsabilidade social nas empresas efetuado por Martins (2012), tem a sua importância no aspeto funcional da sociedade, pois além de permitir

o estabelecimento de normas de convivência pacífica entre os sujeitos, orienta os profissionais para o respeito.

### **6.3. Os resultados no contexto do ensino superior em Angola**

O ensino superior está associado com a ideia de uma universidade, e a educação politécnica com a formação profissional e técnica. É necessário considerar como as instituições têm respondido às expectativas de mudanças e necessidades da sociedade ao longo dos últimos anos, como um preambulo para a compreensão da situação atual e as pressões enfrentadas pelas instituições contemporâneas e, pela razão de existir uma divisão binária no ensino (Mesquita, 2011).

Um dos principais desafios da educação superior está associado com a questão da diversidade. Tornou-se claro que o aumento do número de estudantes foi notório ao longo das últimas décadas e, que com este aumento, diferentes países, lidam de forma diferente. Muitos países, como o Reino Unido e a Alemanha, optaram por um sistema binário no ensino superior, proporcionaram uma educação com orientação mais profissional (Teichler, 2009).

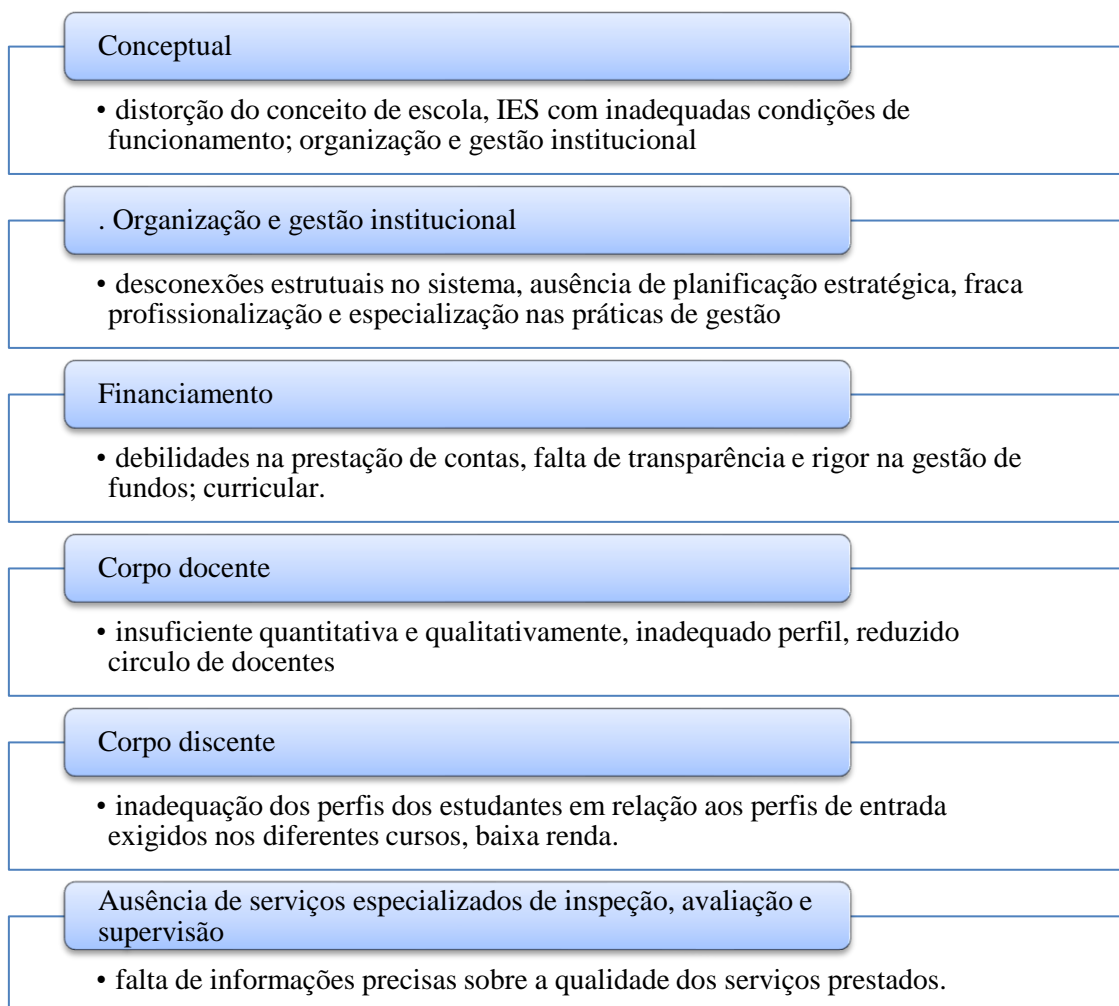
Em Angola, ao longo das últimas décadas o ensino superior e o mercado de trabalho seguem caminhos antagónicos, isto porque, o número de diplomados cresce de ano para ano, e pelo contrário, as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho diminuíram.

As instituições de ensino superior estão alheias a esta realidade, e por isso verifica-se uma oferta sistemática de cursos, em diversas instituições, que anualmente, enviaram para o mercado de trabalho um número de diplomados desproporcional às necessidades deste novo mercado.

Desta forma, seria pertinente a análise dos estudos teóricos e científicos sobre o tema da gestão da qualidade no ensino superior, já que se trata de um tema bastante relevante e que inclui uma série de variáveis que a influenciam, também para alinhar as ofertas das IES com as necessidades do mercado de trabalho e assim, retomar um caminho de resposta que se exige numa sociedade moderna e a que o ensino superior satisfaz as suas necessidades.

Os principais pontos de limitação e estrangulamento da gestão da qualidade das IES em Angola estão divididos em seis domínios, conforme ilustrado na figura abaixo:

**Figura 1** – Seis pontos de limitação e estrangulamento da gestão da qualidade das IES em Angola



**Fonte:** Própria, adaptado de Angola (2001)

Desta forma, é urgente potenciar as IES de Angola de modo a reduzir o hiato entre o desempenho atual e o desejado, sendo mais próximo das reais funções que lhes são atribuídas, ou seja, “*uma instituição de ensino funcional implica uma instituição de ensino que tenha todos os dispositivos necessários para que esta instituição de ensino possa funcionar bem e funcionar assegurando uma qualidade de serviços que seja aceitável e possível no contexto em que está inserida*” (Mendes, 2014; p. 154).

É através deste panorama que a promoção da qualidade emerge como um dos principais fundamentos para as reformas do ES em Angola, em termos de políticas e de configuração organizacional com base em linhas estratégicas de intervenção e da ação das IES. Para tal são referidos quatro eixos de intervenção:

- (i) consolidar a estratégia e a visão a privilegiar no ES;
- (ii) reforçar a base jurídico-institucional do subsistema do ES;
- (iii) melhorar os recursos humanos, materiais e financeiros do ES;
- (iv) promover a atividade académica e pedagógica e expandir a rede de ES a todo o território nacional.

Todos os resultados, contributos e abordagens aqui apresentados, debatidos e refletidos serão, assim entendemos, parte de algo realmente importante para o aprofundar de uma matriz e cultura relacionada com a Qualidade do ES em Angola. A base e a expectativa de formulação / criação de uma plataforma de acreditação apresenta-se, não só num horizonte não longínquo, mas também, perfeitamente exequível. Faremos o que estiver ao nosso alcance para que essa realidade surja, o mais brevemente quanto possível, por forma a que um sistema de Qualidade se evidencie e prevaleça no ensino superior de língua oficial portuguesa.

#### **6.4. Resumo do Capítulo**

Apresentaram-se os principais resultados obtidos e extraídos a partir dos recursos e técnicas investigativas e estatísticas usadas. Em complemento, foi também realizada uma reflexão para o contexto Angolano do ensino superior. Foi identificada uma oportunidade significativa para a melhoria e desenvolvimento de boas práticas que assegurem uma maior qualidade para as IES e assim, que contribuam para o desenvolvimento do país, para o seu conhecimento e bem-estar nacional.

## **CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E TRABALHO FUTURO**

## **7.1.Introdução**

O objetivo geral da presente dissertação é estudar a Qualidade e Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior públicas, afetas à IV Região Académica de Angola.

Após a identificação do principal objetivo deste estudo, colocou-se como objetivos específicos:

Discutir os conceitos de Qualidade e Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior; construir um referencial teórico abrangente, no âmbito da história da Qualidade e Responsabilidade Social das Organizações; identificar sistemas e instrumentos de apoio à melhoria da qualidade de ensino nas IES afetas à IV Região Académica de Angola; propor um modelo de Responsabilidade Social para Instituições de Ensino Superior afetas à IV Região Académica de Angola; identificar Indicadores de Qualidade e Responsabilidade Social, recorrendo a um estudo piloto.

## **7.2. Resultados obtidos**

A gestão da Qualidade Total (TQM) representa a manipulação de todos os componentes dos princípios e procedimentos padrão da organização e todos os que são afetados com a qualidade do produto ou serviço (Stanciu, 2003). O objetivo principal da TQM é gerar dentro de uma organização, um ambiente no qual todos os ativos são usados de forma engenhosa e eficaz para fornecer um serviço de qualidade (Vinni, 2011).

A TQM foi adquirida como um epitome de gestão de muitas organizações em todo o mundo. A transmissão de instrutores principais, na maior parte das vezes, exige um conjunto de regras como a cooperação, liderança, foco no cliente, envolvimento de funcionários, consistente ferramenta de avanço e formação adequada (Murad & Rajesh, 2010).

Determinar a qualidade na educação é uma exceção, considerando que o beneficiário subjacente são os seres humanos. É a qualidade da educação que molda a riqueza e a segurança das sociedades e do seu povo (Babbar, 1995).

### 7.3. Contribuição

O setor do Ensino Superior tanto a nível governamental como institucional foi progressivamente introduzindo sistemas de gestão de alta qualidade nas últimas décadas, o desejo de precisão, a medida da qualidade e os métodos de segurança aumentaram de forma rápida. Mais especialmente, nos EUA e na Europa, bem como no Médio Oriente e África, China, Sudeste Asiático, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia (Srikanthan & Dalrymple, 2003; Haug, 2003; Materu, 2007; Brookes & Becket, 2007).

Num ambiente agressivo, as organizações são obrigadas a desenvolver e aplicar métodos do contexto global. A TQM foi distinguida como uma importante doutrina de gestão e uma crença que apoia muitas organizações, progredindo em direção a negócios esplêndidos. Ajuda a criar uma cultura de confiança, cooperação, trabalho em equipa, qualidade mental, ânsia de avanços consistentes, aprendizagem continua e, eventualmente, um ambiente de trabalho que transmita um sucesso e existência de qualidade na organização (Yusof & Aspinwall, 2000).

Com o passar dos anos o conceito de qualidade era centrado no setor da indústria e da produção, atualmente alterou-se e passou a ser um dos principais fatores de sobrevivência da gestão das organizações, independente da sua atividade.

De acordo com, Monteiro dos Santos (2012:47) *“o papel da educação é preponderante, quer na identificação e na caracterização destes problemas, como justificação dos processos adequados às necessidades daí decorrentes”*. É neste momento que o trabalho se torna realidade, manifestamos a nossa satisfação em investigar um tema que representa preocupação social dos angolanos.

Verhine e Freitas (2010) apresentaram diversos exemplos de países da Europa, sendo o mais específico Portugal, onde o modelo adaptado é marcado por três ciclos distintos, primeiro a “Experiência Piloto”, o segundo foi Coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) durante todo o tempo e o terceiro ciclo foi implementado em 2007 e até ao presente, com a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior.

Nesta perspetiva, as instituições de ensino superior de língua portuguesa não são exceção, pela participação contínua em congressos, seminários e apresentações e, Portugal como país agregador dos PALOP, deveria fornecer uma política de apoio e parceria em relação ao desenvolvimento das IES em Angola.

Num cenário de extrema turbulência, quer social quer económica a nível mundial, urge a necessidade a adotar medidas para uma melhor qualidade no ensino superior em Angola.

Para a identificação e seleção dos estudos relevantes a incluir na revisão, isolaram-se os conceitos referentes aos participantes, à intervenção e ao desenho dos estudos pretendidos, de modo a definir um conjunto de sinónimos e de termos relacionados que, por intersecção, levaria à obtenção da expressão de pesquisa estabilizada.

As poucas avaliações já implementadas em Angola transportam consigo determinadas perceções, ideais, noções e pressupostos que representam a realidade em que se inserem e que, por essa razão, necessitam de uma investigação mais aprofundada e, ao mesmo tempo, contribuir para traçar linhas para as novas e futuras avaliações internas e externas.

De igual modo, a análise de cada um dos processos de avaliação institucional decorridos em Angola, será importante para a futura compreensão dos objetivos, pressupostos e tipo de abordagem a seguir em cada uma das experiências.

Adicionalmente, o estudo que se realizou, determinou que o grau de satisfação de alunos e professores é médio elevado. Quando comparamos o grau de satisfação de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas, com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com o ensino do que os alunos.

Em regra, os valores de satisfação com as instalações e equipamentos situam-se abaixo do ponto médio da escala. O item com a média mais elevada foi Limpeza geral (3.23) enquanto o item menos bem avaliado foi Espaço das bibliotecas.

Quando comparamos o grau de satisfação com satisfação com os serviços académicos de alunos e professores constatamos que as diferenças são estatisticamente significativas, com os professores a reportar níveis mais elevados de satisfação com os serviços enquanto os alunos reportam níveis baixos de satisfação com os serviços académicos.

Os coeficientes de correlação das dimensões da satisfação são todos estatisticamente significativos, positivos e moderados ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre a Satisfação com os Serviços Académicos e a satisfação com os Equipamentos.

Bris (1997) considera como dos elementos principais da sala de aula, a organização do ambiente educativo, a forma como o espaço arquitetónico está disposto no meio ambiente. A combinação dos fatores, instalação da arquitetura e o meio ambiente contribuem para fortalecer a aprendizagem de cada aluno, influenciando o comportamento e a

aprendizagem. Assim, Bris reforça a ideia que a disposição do meio ambiente educativo, pode ser uma poderosa ferramenta com influência indireta de ensino.

As estruturas orientadas para a cooperação, promovem as interações que determinam a real coordenação dos comportamentos dos alunos e professores em sala de aula. O trabalho cooperativo referencia uma modalidade de organização social da aula, levando os alunos a colaborar entre si para realizar a tarefa de aprendizagem.

#### **7.4. Trabalho Futuro**

A gestão total da qualidade significa a gestão de todos os elementos de uma organização, processos, práticas, sistemas, metodologias e de todos aqueles que estão envolvidos ou prejudicam de qualquer forma a qualidade do produto ou serviço (Stanciu, I, 2003).

Introduzir os princípios básicos da TQM no ensino superior depende da existência de uma cultura de qualidade adequada de todo o pessoal. A cultura institucional das universidades afeta os procedimentos de aplicação no contexto da qualidade e estratégias, embora não apareça diretamente, mas pelas suas consequências. A cultura integra valores, crenças e normas de comportamento que provaram ser benéficas para a universidade no seu passado e conferem personalidade, fama e na mesma forma, tempo para a vida estudantil.

Essa forma é o prazer de aprender. Por exemplo, a Universidade de Oxford é bem conhecida, assim como as Universidades de Cambridge e de Harvard tornaram-se famosas não só através dos seus resultados académicos, mas também através da sua cultura institucional. Esta formulação é muito importante ao apreciar aqueles que estudaram e se formaram nessas universidades, pela percepção de qualidade e pela credibilidade que estas instituições lograram alcançar.

A cultura de uma universidade representa o seu ambiente genético, a sua regulação não escrita, mas obrigatória. É conservador pela sua natureza e opõe-se a qualquer inovação ou mudanças importantes de gestão. E ainda, devido às principais mudanças de nossa sociedade, mesmo uma universidade como a Universidade de Harvard, são submetidas a um processo de adaptação contínuo que é feito através de um sistema de gestão e através de uma política de qualidade adequada. Aqui onde a excelência em qualidade tem representado e ainda representa a essência da vida universitária, ela mesmo, pode proporcionar mecanismos de aferição e mudança que permitem a evolução das IES.

## REFERÊNCIAS

- AAVV (2009). *Educação Superior em um tempo de transformação: Novas Dinâmicas para a Responsabilidade Social*. (Trad. V. Muller). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Almerindo, J. A. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez
- Alves, M. P. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Antúnez, S. (2001). *El profesorado, um obstáculo para las innovaciones?* Madrid: Temáticos de Escuela Española.
- Araújo, M., & Sampaio, P. (2014). The path to excellence of the Portuguese organizations recognised by the EFQM model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5), 427-438.
- Ashley, P. A. (Coord.) (2005). *Ética e Responsabilidade Social nos Negócios*. (2ª ed). São Paulo: Editora Saraiva.
- Baca Neglia, H. (2016). *La responsabilidad social universitaria: propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima, Perú*. (Tese de Doutoramento). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Baird, J. (2006). Beyond professionalisation: Enhancing the governance culture for Australian university governing boards. *Tertiary Education and Management*, 12, 297–309. DOI: [10.1007/s11233-006-9006-3](https://doi.org/10.1007/s11233-006-9006-3)
- Benavent, F., & Giner, C. (2011). The strategy formation process in the EFQM Excellence Model: a critical review and new perspectives. *Total Quality Management*, 22(7), 727-742.
- Berto, A. B. F. (2011). Responsabilidade Social Universitária: Princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, 1(2). DOI: [10.25242/8876122011229](https://doi.org/10.25242/8876122011229)
- Berto, A. B. F., & Nogueira, S. M. A. (2010). Projecto Socioacadêmicos: A prática da Responsabilidade social no ISECENSA. *PERSPECTIVAS online*, 4(14), 130-142.
- Bertolini, J. C. G. (2007). Indicadores em nível de sistema para Avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira, *Revista da Avaliação da*

*Educação Superior (Campinas)*, 12(2), 309-331. DOI: 10.1590/S1414-40772007000200007

Bizarra, F. P. A., Moreira, R. N., & Barbosa, F. L. S. (2018). Valores e responsabilidade social em instituições de ensino superior. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, 19, 244-261.

Bolan, V., & Motta, M. V. (2007). Responsabilidade social no ensino superior. *Revista de Educação*, 10(10), 204–210. [Online] Disponível em <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/229> [Consultado em 21/04/2020]

Bolboli, S. A., & Reiche, M. (2015). Introducing a concept for efficient design of EFQM excellence model. *The TQM Journal*, 27(4), 382-396.

Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. São Paulo: Ed. Vozes.

Broadfoot, P. (1984). *Selection, certification, and control: social issues in educational assessment*. London. Ed. F. Press.

Caixeta, J. E., & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133–140. DOI: 10.1590/S1413-85572013000100014

Calderón, A. I. (2006). *Responsabilidade Social Universitária: princípios e valores para o desenvolvimento humano*. Brasília. Ed. ABMES.

Calderón, D. I., Strelec, T., & Marim, V. (2003). Terceirização na administração da educação: As estratégias do mundo empresarial no universo educacional em questão. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 5(10), 127-147.

Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497–505. DOI: 10.5465/AMR.1979.4498296

Carvalho, P. (2010b). Gangues de rua em Luanda: De passatempo a delinquência. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 63, 71-90.

Carvalho, P. (2011). Angola: Estrutura social da sociedade colonial. *Revista Angolana de Sociologia*, 7, pp. 57-69.

- Carvalho, P. de. (1989). *Struktura społeczna społeczeństwa kolonialnego Angoli*. Varsóvia: Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia.
- Carvalho, P. de. (2002). *Angola. Quanto tempo falta para amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*. Oeiras: Celta.
- Carvalho, P. de. (2008). *Exclusão social em Angola. O caso dos deficientes físicos de Luanda*. Luanda: Kilombelombe.
- Carvalho, P. de. (2010a). *A campanha eleitoral de 2008 na imprensa de Luanda*. Luanda: Kilombelombe.
- Carvalho, P., Kajibanga, V., & Andrade, M. P. (2006). *Poder político e sistema de governo em Angola*. Luanda: Fundação Friedrich Ebert.
- Carvalho, P., Kajibanga, V., & Heimer, F. W. (2003). Angola. In Teferra, D., & Altbach, P. (Orgs.), *African higher education. An international reference handbook* (pp. 162-175). Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Cauchick Miguel, P. A. (2001). Comparing the Brazilian national quality award with some of the major prizes. *The TQM Magazine*, 13(4), 260–272. DOI: 10.1108/09544780110391675
- Clancy, P., & Dill, D. (2009). *The Research Mission of the University: Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: 10.1163/9789460910135\_002
- Clark, B. R. (1983). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. *Journal Publication*, 315. DOI: -0-520-04841-5
- Clímaco, C. M. (2007). Na Estreia da Avaliação Externa das Escolas: Organizar e saber Usar o Feedback. *Correio Da Educação*, 1–(315).
- Clímaco, M. (1991). *Roteiro da informação da escola: indicadores de desempenho*. GEP: ME.
- Clímaco, M. (1992). *Monotorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. (2009). *A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Coelho, A. S., & Unglaub, E. (2015). Responsabilidade Social: A Percepção Ética de Alunos Universitários em Atividades Sociais na Comunidade Local. DOI: 10.1590/1679-395160284
- Colombo, S. S. (2004). *Gestão Educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, P. (1996). *Angola. Do Alvor a Lusaka*. Lisboa: Hugin.
- Correia, P. de P. (1991). *Descolonização de Angola. A jóia da coroa do império português*. Lisboa: Inquérito.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 505-513. DOI: 10.1590/S1414-40772007000300007
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- De Souza, H. M., Danilevicz, Â. M. F., & Tinoco, M. (2013). Critérios de excelência em modelos de gestão de qualidade em serviço público: uma análise comparativa. *Espacios*, 34 (1), 1-14.
- Delvosalle, C. (2001). *Introduire la qualité dans les universités: utopie ou nécessité?* TQM Word Congress. ESOE.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. São Paulo: Ed. Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Avaliação da Educação Superior: conflito de paradigmas. *Fórum Da Gestão Do Ensino Superior Nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 2012, Macau.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In A. L. Gazzola, & A. Didriksson, A. (Orgs.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp.21-54). Caracas: Unesco-Iesalc.
- Drucher, P. F. (2002). *O melhor de Peter Druckcer*. São Paulo: Nobel.
- Duarte, G. D., & Dias, J. M. A. M. (1986). *Responsabilidade Social: a empresa hoje*. Rio de Janeiro: LTC.
- EFQM (European Foundation for Quality Management). (2015). *EFQM model*. [Online] Disponível em: [www.efqm.org/efqm-model](http://www.efqm.org/efqm-model) [Consultado em 12/04/2019]
- EFQM. (2010). EFQM: European Foundation For quality Management.

EFQM. (2017). *European Foundation for Quality Management*. [Online] Disponível em <http://www.efqm.org/about-us/our-history> [Consultada em 21/05/2019]

Escrigas, C., & Lobera, J. (2009). *Novas dinâmicas para a responsabilidade social*, 17.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2003a). *O Modelo de Excelência da EFQM – Versão Sectores Público e Voluntário*. Brochura publicada pela APQ. Amadora. 2003.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2003b). *Avaliar a Excelência – Um guia prático para o sucesso no desenvolvimento, implementação e revisão de uma estratégia de autoavaliação nas organizações*. Brochura publicada pela APQ. Amadora. 2003.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2003c). *Introdução à Excelência*. Brochura publicada pela APQ. Amadora. 2003.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2003d). *O Modelo de Excelência da EFQM*. Brochura publicada pela APQ. Amadora. 2003.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2003e). *Os Conceitos Fundamentais da Excelência*. Brochura publicada pela APQ. Amadora. 2003.

European Foundation for Quality Management – EFQM (2010), *EFQM Recognised for Excellence*, Brochura Informativa, EFQM publications, 2010.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT [EFQM] (2003), *O Modelo de Excelência da EFQM: versão Sectores Público e Voluntário*. (Associação Portuguesa para a Qualidade, Trad.), Belgium: EFQM

Ferreira, M. E. (1993). *Angola: Política económica num contexto de incerteza e instabilidade*. *Actas do Encontro de Economistas de Língua Portuguesa*, vol. VI (pp. 1360-1386). Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

FNQ (2010). *Fundação Nacional da Qualidade*. Website: [www.fnq.org.br](http://www.fnq.org.br)

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. (5ª ed). Loures: Lusociência.

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (5ª ed). Loures: Lusociências.

- Freeman, R.E., & Reed, D. (1983). *Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance*. 25(3), 88–106. DOI: 10.2307/41165018
- Freira, P. (2007). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Friedman, M. (2007). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. In W. C. Zimmerli, M. Holzinger, & K. Richter (Eds.), *Corporate Ethics and Corporate Governance*. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-540-70818-6\_14
- Garcia, B. G. (2008). *Responsabilidade social das empresas: a contribuição das universidades*. Rio de Janeiro: Ed. Peirópolis.
- Garriga, E., & Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*, 53, 71. DOI: 10.1023/B:BUSI.0000039399.90587.34
- Garsel, D. (2002). Avaliação de qualidade e melhoria do Ensino nas instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. *Revista de Estudos Sociais*, 4(7), 31–43.
- Garvin, D. A. (2002). *Gerenciando a Qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Gómez, J. G., Costa, M. M., & Lorente, Á. R. (2017). EFQM Excellence Model and TQM: an empirical comparison. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1), 88-103.
- González-Chordá, V. M., & Maciá-Soler, M. L. (2015). Avaliação da qualidade do processo ensino-aprendizagem no curso de Método. *Rev. Latino-Am Enfermagem*, 23(4), 700–707. DOI: 10.1590/0104-1169.0393.2606
- Gracioli, S. M. A., & Oliveira, P. T. (2011). *Responsabilidade social no ensino superior: um estudo comparativo de ações entre instituições municipais do Estado de São Paulo* (pp. 1087-1103). XI Encontro de Pesquisadores do Uni-FACEF. [Online] Disponível em [http://legacy.unifacef.com.br/novo/xi\\_encontro\\_de\\_pesquisadores/Trabalhos/Encontro/Sofia Muniz Alves Gracioli.pdf](http://legacy.unifacef.com.br/novo/xi_encontro_de_pesquisadores/Trabalhos/Encontro/Sofia Muniz Alves Gracioli.pdf) [Consultado em 12/01/2019]
- Guerra, M. S. (2002). *Entre Bastidores O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Karkotli, G. (2006). *Responsabilidade Social Empresaria*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Kiksberg, B. (2009). *Más Ética, Más Desarrollo*. Buenos Aires: Editorial SRL.

- Kim, D. Y., Kumar, V., & Murphy, S. A. (2010). European foundation for quality management (EFQM) business excellence model: An integrative review and research agenda. *Internacional Journal of Quality & Reliability Management*, 27(6), 684-701.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1982). *Princípios de Administração*. São Paulo: Pioneira.
- Lafond, M. A. C., Ortega, E. M., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J., & Machado, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Leite, F. C. L., & Costa, S. M. S. (2007). Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. *Ciência da Informação*, 36(1), 92-107. DOI: 10.1590/S0100-19652007000100007
- Lemaitre, M. J. (2005). La calidad colonizada: Universidad y globalización. *Revista de la Educación Superior*, 1(133), 123-134.
- Liberato, E. (2014). Education in Angola: progress and retardation. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031. DOI: 10.1590/S1413-24782014000900010
- MacLeod, A., & Baxter, L. (2001). The contribution of business excellence models in restoring failed improvement initiatives. *European Management Journal*, 11(4), 392-403. DOI: 10.1016/S0263-2373(01)00042-1
- Mano, M. (2003). *O processo de certificação da Administração da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Administração da UC.
- Marques, M. C. C. (2007). Quality management systems in institutions of higher education. *Revista Universo Contábil*, 4(1), 114-125. DOI: 10.4270/ruc.20084
- Melo Neto, F. P. & Brennan, J. M. (2004). *Empresas Socialmente Sustentáveis - O Novo Desafio da Gestão Moderna*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Mendes, M. C. B. (2014). Avaliação e Gestão da Qualidade no Ensino Superior em Angola: Traços Emergentes. *Meta: Avaliação*, 6(17), 145-175. DOI: 10.22347/2175-2753v6i17.234
- Mendes, M., & Silva, E. (2011). Avaliação Institucional e Regulação Estatal das Universidades em Angola. *Educação, Sociedade e Cultura*, 33, 89-106.
- Moiseichyk, A. E., & Biazús, C. A. (2001). O papel da universidade diante do contexto atual: uma questão de responsabilidade social (pp. 113-114). *II Colóquio Internacional*

*Gestão Universitária em América del Sur*, diciembre de 2001. [Online] <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26065> [Consultado em 20/04/2019]

Montuschi, L. (2009). Consideraciones respecto de la ética en los negocios, la responsabilidad social empresaria y la filantropía estratégica. Buenos Aires: Universidad del Cema. [Online] Disponível em: [http://www.ucema.edu.ar/u/lm/ETICA\\_Y\\_NEGOCIOS\\_-\\_ARTICULOS/LM\\_8\\_Etica\\_en\\_los\\_negocios\\_RSE\\_y\\_filantropia\\_estrategica\\_DT\\_414.pdf](http://www.ucema.edu.ar/u/lm/ETICA_Y_NEGOCIOS_-_ARTICULOS/LM_8_Etica_en_los_negocios_RSE_y_filantropia_estrategica_DT_414.pdf) [Consultado em 12/04/2019].

Morosini, M. (2008). Qualidade na Educação Superior: tendências do século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 20(43), 165-186.

Nascimento, J. M. L., Curi, R. C., Curi, W. F., Souza, C. B. de, Nascimento, J. M. L. do, Curi, R. C.; Souza, C. B. (2015). Metodologia para avaliar a responsabilidade social das universidades públicas. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 20(3), 685–702. DOI: 10.1590/S1414-40772015000300008

Neto, F. P. M., & Froes, C. (2001). *Gestão de responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark,

Neto, T. J. A. S. (2017). Responsabilidade social no ensino superior: um olhar a partir das instituições privadas em Angola. ABMES. [Online]. Disponível em: <https://responsabilidadesocial.abmes.org.br/noticias/artigos/125-responsabilidade-social-no-ensino-superior-um-olhar-a-partir-das-instituicoes-privadas-em-angola> [Consultado em 12/03/2020].

Neto, T. S. (2010). *História da Educação e Cultura de Angola Grupos nativos, colonização e a independência*. Lisboa: Z. Editores,

NIST. (2010). NIST: National Institute of standards and Technology. Website: [www.nist.gov](http://www.nist.gov)

Nogueira, M. da G. S., Garcia, T. E. M., & Ramos, M. da G. G. (2012). Governança corporativa, responsabilidade social corporativa: a visão de atores de uma instituição de ensino superior – IES federal. *Revista Gestão Universitária Na América Latina*, 5(3), 222-244. DOI: 10.5007/1983-4535.2012v5n3p222

Nsingui-Barros, P. M. (2008). Alguns aspectos constatados no ensino superior em Angola e a convivência do Estado. *Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação –*

*Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação*, Luanda 28 a 30 de Maio de 2008. Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho - Braga – Portugal.

Oliveira, J. A. P. (2013). *Empresas na Sociedade - Sustentabilidade e Responsabilidade Social*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Oliveira, J. F., Fonseca, M., & Amaral, N. C. (2006). Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar em Revista*, (28), 71-87. DOI: 10.1590/S0104-40602006000200006

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (2009). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *The Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.

Parente, J., & Gelman, J. J. (2006). *Varejo e Responsabilidade Social: Visão Estratégica e Práticas no Brasil*. Porto Alegre: Bookman.

Parker, L. D. (2002). It's been a pleasure doing business with you: a strategic analysis and critique of university change management. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5), 603–619. DOI: 10.1006/cpac.2002.0561

Pereira, M. O. A. (2004). A gestão da qualidade no ensino superior: Percursos e recursos. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 10(2), 165–187.

Pires, M. L. B. (2007). *Ensino Superior: da Ruptura À Inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Pompeu, R. M. (2011). *A Responsabilidade Social da Universidade na Formação de Capital Humano e como Ferramenta de Desenvolvimento Local Sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Pontes, A. V. V., Vale, D. S., Oliveira, I., Ferreira, M. R. & Vieira, T. D. C. (2016). Responsabilidade social como estratégia de relacionamento com o colaborador: um estudo à luz da gerência de recursos humanos. *XII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, Outubro de 2016.

Popkewitz, T. S. (2011). *Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas*. Lisboa: Pedagogo.

- Quintanilla, A. M. (1999). The quality Challenge for Universities: A view from Spain. *The tertiary education and management*, 5(4), 331-346. DOI: 10.1080/13583883.1999.9967000
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Raanan, J. (1998). TQM for Universities: Can we practice what we preach? In M. for U. ESOE (Ed.), Paper presented at Total Quality.
- Raanan, J. (1998). TQM for universities: can we practice what we preach?. *Proceedings from TQM for Higher Education Institutions, Total Quality Management for University*, Toulon, 3-4 September.
- Ribeiro, C., & Magalhães, A. M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133–156.
- Ribeiro, D. (1991). *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, R. M. C. (2010). *Responsabilidade Social Universitária e a Formação Cidadã*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Ristoff, D., & Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Rio de Janeiro: Ed. Insular.
- Rodrigues, C. M. C., Ribeiro, J. L. D., Silva, W. R. (2006). A Responsabilidade Social em IES: uma dimensão de análise do SINAES. *Revista Gestão Industrial*, 2(4), 112-123. DOI: 10.3895/S1808-04482006000400010
- Rodrigues, G. M., Luiza, C., Paiva, P. N., Oliveira, E. S., & Rezende, E. P. (2006). Responsabilidade social da educação superior: contribuições da rede universitária de ética e desenvolvimento social do BID. *Revista Estudos*, 24(36).
- Rodrigues, I. M. C., Machado-Taylor, M. L., & Araújo, J. F. (2011). Expansão do ensino Superior no Brasil: Avaliação como mecanismo para a garantia da qualidade. *1ª Conferência FORGES - Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Lisboa e Coimbra, 2011.
- Sabino, C. A. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo.
- Santos, B. S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (3ª ed). São Paulo: Cortez

- Santos, M. (1970). *História do ensino em Angola*. Angola: Edição dos Serviços de Educação.
- Saraiva, P. M. (2001). *Testemunhos da qualidade em Portugal, Instituto Português da qualidade*. Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- Saraiva, P. M., & Sampaio, P. (2011). *Qualidade e as Normas ISO 9000*. Lisboa: Verlag Dashöfer Portugal.
- Schneider, M. P., & Rostirola, C. R. (2015). Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBPAE*, 31(3), 493–510.
- Schwartzman, J. (2005). Responsabilidade social no ensino superior. *Estudos*, 23(34), 47-54.
- Sebastião, I. C. M. (2019). *Para uma avaliação das instituições de ensino superior em Angola: análise da situação em três países*. (Tese de Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sharma, A. K., & Talwar, B. (2007). Evolution of “Universal Business Excellence Model” incorporating Vedic philosophy. *Measuring Business Excellence*, 11 (3), 4–20. DOI: [10.1108/13683040710820719](https://doi.org/10.1108/13683040710820719)
- Silva, E. A. & Mendes, M. C. (2013). Avaliação institucional no ensino superior em Angola: um olhar à luz das perspectivas burocrática, política e institucional. In G. T. Felix & D. Leite (Orgs.), *Avaliação Institucional e Ação Política. Múltiplas realidades da educação superior* (pp.333-359). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. A., & Mendes, M. C. B. (2012). Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal: perspectivas, práticas e desafios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(2), 317-350. DOI: [10.1590/S1414-40772012000200003](https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200003)

- Silva, M. F. (2010). *Universidade e compromisso social: a prática da universidade federal de Santa Catarina*. (Monografia Bacharel em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação Institucional - Teorias e Experiências*. São Paulo: Cortez.
- Sobrinho, J. D. (Org.) (2003). *Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Stoner, J. A. F. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Tavares, M. G. M., Oliveira, M. A. A., & Seiffert, O. M. L. B. (2011). Avaliação da educação superior na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 233-258. DOI: 10.1590/S0104-40362011000300002
- Taylor, R., & Pearson, A. (1994). Total Quality Management in Research and development. *The TQM Magazine*, 6(1), 26–34. DOI: 10.1108/09544789410052723
- Trigueiro, M. G. S. (2000). *O Ensino Superior Privado no Brasil*. São Paulo: Ed. M. Zero.
- Vallaes, F. (2006). *O que significa responsabilidade social universitária*. *Estudos*, 24(36), 35-56.
- Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2008). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Méxic: McGraw-Hill Interamericana Editores. DOI: 978-1-59782-082-0
- Varela, B. (2012). *Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde: um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Varela, B. L. (2015). *Missão e Desafios da Universidade do Século XXI - Da Claustrofobia à Responsabilidade Social da Academia: Uma Perspetiva Cruzada com as Opções Fundamentais do Direito Educacional Brasileiro*. *I Colóquio Internacional da Faculdade do Vale do Itapecuru*, Praia.
- Vasconcelhos A.L.C & Lucas, S. (2012). Análise comparativa de prémios de exigência em gestão. *Anais do VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, Rio de Janeiro, Brasil.

Vasconcelos, E. M. (1989). *Educação popular nos serviços de saúde*. São Paulo: Editora Hucitec

Vera Cruz, E. C. (2008). Os desafios do ensino superior em Angola. O lugar e o papel das ciências sociais na construção do país e do futuro dos angolanos. *Revista Angolana de Sociologia*, 1, pp. 85-92.

Verhine, R. E. & Freitas, A. A. S. M. (2010). A avaliação da educação superior: modalidade e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 16-39.

Vidal, N., & Andrade, J. P. (Eds.) (2008). *Sociedade civil e política em Angola. Enquadramento regional e internacional*. Luanda & Lisboa: Firmamento, Universidade Católica de Angola & Universidade de Coimbra.

Walton, M. (1988). *The deming Management Method*. London: Perigee Books.

Yunus, M. (2008). Creating a world without poverty : social business and the future of capitalismo. *Global Urban Development*, 4(2), 1-19. DOI: [10.1080/15575330.2014.890406](https://doi.org/10.1080/15575330.2014.890406)

Yussim, A. (2003). Committed to excellence. *Transplantation Proceedings*, 35(2), 589. [https://doi.org/10.1016/S0041-1345\(03\)00108-8](https://doi.org/10.1016/S0041-1345(03)00108-8)

Zainko, M. A. S. (2008). Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, 15–23.

Zarpelon, M. I. (2006). *Gestao e responsabilidade social*: Rio de Janeiro: Qualitymark.

Zenisek, T. J. (1979). Corporate Social Responsibility: A Conceptualization Based on Organizational Literature. *The Academy of Management Review*, 4(3), 359-368. DOI: [10.2307/257192](https://doi.org/10.2307/257192)

## APÊNDICE I – Guião do Questionário alunos

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um Projeto de Investigação no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação cujo o tema é a "Qualidade de Ensino e a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior de Angola", a decorrer na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal).

Os alunos, enquanto agentes principais no desenvolvimento do Ensino Superior, têm um papel fundamental nesse estudo. O objetivo deste questionário é conhecer a percepção relativamente à Qualidade de Ensino e à Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior em Angola.

Os dados recolhidos serão analisados agregadamente e os resultados tratados serão utilizados apenas para fins académicos/científicos. Por isso, a informação prestada será um indispensável e importante contributo, dado que permitirá ter um conhecimento amplo e rigoroso desta temática.

As respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Assim, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar a sua opção de resposta.

Caso tenha alguma dúvida sobre o projecto de investigação ou sobre os procedimentos para responder ao questionário, não hesite em contactar por correio eletrónico: [questionarios@espmalanje.net](mailto:questionarios@espmalanje.net)

Obrigado pela colaboração!

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a(s) sua(s) resposta(s) com um X.

#### Sessão I - Dados Sociodemográficos

##### 1.1. Género

Masculino       Feminino

##### 1.2. Idade?

Menos de 20 anos       20 a 25 anos       26 a 30 anos       31 a 35 anos  
 36 a 40 anos       41 a 45 anos       46 a 50 anos       Mais de 50 anos

#### Sessão II - / Instituição de Ensino Superior / Curso

##### 2.1 - No quadro seguinte indique a instituição em que estuda e qual o curso que frequenta

Nome da Instituição em que estuda	Curso

#### Sessão III - Informação Estudantil

##### 3.1 - Qual é o ano do curso que frequenta?

1º ano      2º ano      3º ano      4º ano      5º ano      6º ano  
                             

##### 3.1 - É trabalhador-estudante?

SIM -       NÃO

## Sessão IV- Perceções sobre a(s) Instituição(ões) do Ensino Superior (IES)

### A - Satisfação global

Q1 - Considerando a sua experiência na(s) IES em que lecciona, indique o seu grau de satisfação ou insatisfação global com a(s) mesma(s):

Muito insatisfeito	Insatisfeito	P Nem satisfeito / nem insatisfeito	Nem satisfeito / nem insatisfeito	Muito satisfeito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### B – Ensino

Q2-Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com o ensino no seu curso::

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Qualidade do ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação de progressos por parte dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de transmissão de conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volume de trabalho exigido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plano de estudos existente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevância das disciplinas/unidades curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferta de disciplinas/unidades curriculares opcionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensão das turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com o Ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### C - Instalações e equipamentos

Q3 – Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com as instalações:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não Tenho Experiencia
Cantina(s) /Bar(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edifícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações sanitárias / Casas de Banho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessibilidade dos edifícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parque de estacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limpeza geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos informáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço da(s) biblioteca(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaços de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaços envolventes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações desportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com Instalações e Equipamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### D - Serviços

Q4 - Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com os serviços prestados:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não Tenho Experiencia
Relações internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inserção Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação de novos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contabilidade / Tesouraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantina(s) / Bar(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços informáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação de Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Académicos /DAC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Órgãos de gestão(Direção, C. Científico e C.Pedagógico,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de Ação Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Website(s) da(s) Instituição(ões)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com os Serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2

### E - Ligação ao exterior, experiência e desenvolvimento pessoal

Q5 - Qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com a sua experiência e desenvolvimento pessoal na(s) Instituição(ões) do IES em que lecciona? \*

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Empregabilidade e Empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imagem e reputação da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligação ao Exterior da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com a Ligação ao Exterior da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria da capacidade de trabalho em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensação de segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com a Experiência e Desenvolvimento Pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### F - Perceções globais

Q6 - Como situa a instituição em que estuda em relação às suas expectativas antes de frequentar o ensino superior?

Muito abaixo das expectativas	Abaixo das expectativas	Expectativas correspondidas	Acima das expectativas	Muito acima das expectativas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7- Caso seja possível, pretende continuar os seus estudos no ensino superior através de uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento? \*

SIM	NÃO	Ainda não me decidi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8- Indique-nos com que probabilidade recomendaria a(s) IES em que lecciona a outras pessoas? \*

	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	Totalmente provável
Recomendaria a sua Instituição a outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendaria o seu curso a outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voltaria a candidatar-se a esta Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Sessão VI - Perceção sobre a Qualidade do Ensino

Q9 - Qual o seu nível de assiduidade às aulas?

Menos de 25%	25 a 50%	50 a 75%;	Mais de 75%.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 - Qual a sua opinião sobre a relevância das aprendizagens?

Relevância da aprendizagem	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Acho as aulas intelectualmente estimulantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo algo que considero útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frequência das aulas aumenta o meu interesse pela matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendi e assimilei os conteúdos das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q11 - Qual a sua opinião sobre o empenho dos docentes \***

Empenho dos docentes	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os docentes mostrou-se empenhados na leccionação das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes imprimem dinamismo às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes expõem a matéria de forma atractiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O modo como os docentes organizam as aulas cativa o meu interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes cumprem o horário das aulas e das actividades programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes mostram empenhado na leccionação das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q12 - Qual a sua opinião sobre a Organização/Clareza das Aulas**

Organização/clareza	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os docentes explicam/abordam as matérias com clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais de apoio estão bem organizados e são disponibilizados atempadamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos dos programas corresponderam aos efetivamente leccionados, de tal modo que os alunos conheçam os sumários das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ritmo das aulas facilita o registo de apontamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q13 - Qual a opinião sobre a Interação dos docentes com turma.**

Interação com a turma	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os alunos são encorajados a participar na discussão das matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos são estimulados a partilhar as suas ideias e conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q14 - Qual a opinião sobre a Relação docente/aluno**

Relação docente/aluno	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os docentes são cordiais na relação com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes mostraram preocupação com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes fazem com os alunos se sentam à-vontade para lhe pedirem ajuda/conselhos dentro e fora das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os doentes mostram-se disponíveis para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4

**Q15 - Qual a sua opinião sobre a profundidade na abordagem dos assuntos**

Profundidade na abordagem dos assuntos	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os docentes comparam as implicações das diversas teorias/modelos existentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes apresentaram o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes apresentaram outros pontos de vista além dos seus, sempre que foi pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes abordaram desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q16 - Qual a sua opinião sobre a Avaliação/classificações**

Avaliação/classificações	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
O feedback/informação sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos,...) são equilibradamente ponderados na avaliação final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q17 - Qual a sua opinião sobre os Trabalhos/leituras**

Trabalhos/leituras	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os trabalhos e/ou leituras obrigatórios foram úteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de trabalhos e/ou leituras solicitadas pelo docente foi adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os trabalhos e/ou leituras complementares, aconselhados pelos docentes, contribuíram para aumentar a compreensão e o interesse pelas disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Sessão V - Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior**

**Q18 - Assinale uma alternativa de resposta que considere adequada para cada pergunta.**

<i>A minha Universidade / Faculdade / Escola / Instituto...</i>	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem Opinião
...estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa activamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interação com diversos sectores sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estuda propostas para resolver os problemas sociais do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove o voluntariado dos estudantes e/ou dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a preocupação e a sensibilidade para o meio ambiental e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve projectos de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...organiza eventos académicos acessíveis à comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os projectos de investigação incorporam a participação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os professores e os alunos realizem pesquisas com impacto social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os projectos de investigação respeitem as considerações éticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estimula nos alunos a capacidade de empreendedorismo e de iniciativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a discussão aberta das questões que geram conflito na sociedade ou que são muito controversas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a liberdade de pensamento e crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove acções/cursos de formação dedicados à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções de educação ambiental para pessoal administrativo e professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...procura praticar entre todos os seus membros os "4 RE": Reutilizar, Reciclar, Reduzir, Respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma estrutura organizacional para prevenir/corrigir abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos trabalhadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proíbe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com a violação de código de ética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove estratégias que promovam os valores e princípios éticos da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve atividades de desenvolvimento e capacitação para aperfeiçoamento contínuo do todo o seu pessoal (administrativo e docente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...utiliza as suas campanhas de marketing para promover temas da responsabilidade social e ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planeamento estratégico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Obrigado pela sua colaboração.**

## APÊNDICE II – Guião do Questionário com os professores

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um Projeto de Investigação no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação cujo o tema é a “Qualidade de Ensino e a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior de Angola”, a decorrer na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal).

Os Funcionários das Instituições do Ensino Superior, têm um papel fundamental nesse estudo. O objetivo deste questionário é conhecer a percepção relativamente à Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior em Angola.

Os dados recolhidos serão analisados agregadamente e os resultados tratados serão utilizados apenas para fins académicos/científicos. Por isso, a informação prestada será um indispensável e importante contributo, dado que permitirá ter um conhecimento amplo e rigoroso desta temática.

As respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Assim, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar a sua opção de resposta.

Caso tenha alguma dúvida sobre o projecto de investigação ou sobre os procedimentos para responder ao questionário, não hesite em contactar por correio eletrónico: [questionarios@espmalanje.net](mailto:questionarios@espmalanje.net)

Obrigado pela colaboração!

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a(s) sua(s) resposta(s) com um X.

#### Sessão I - Dados Sociodemográficos

##### 1.1. Género

Masculino  Feminino

##### 1.2. Idade?

Menos de 20 anos  20 a 25 anos  26 a 30 anos  31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  41 a 45 anos  46 a 50 anos  Mais de 50 anos

##### 1.3. Habilitações académicas

Ensino Básico  Ensino Secundário  Ensino Superior  Outra, Qual? \_\_\_\_\_

##### 1.4. Que funções exerce?

Técnico(a) Superior  Técnico(a)  Técnico(a) Médio(a)  Administrativo(a)  
 Auxiliar Administrativo(a)  Operário(a)  Outra. Qual \_\_\_\_\_

#### Sessão II- / Instituição de Ensino Superior

##### 2.1 - No quadro seguinte indique a instituição em que trabalha:

Nome da Instituição em que estuda

### Sessão III - Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior

#### Q1 - Assinale uma alternativa de resposta que considere adequada para cada pergunta.

<i>A minha Universidade / Faculdade / Escola / Instituto...</i>	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem Opinião
...estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa activamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interação com diversos sectores sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estuda propostas para resolver os problemas sociais do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove o voluntariado dos estudantes e/ou dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a preocupação e a sensibilidade para o meio ambiental e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve projectos de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...organiza eventos académicos acessíveis à comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os projectos de investigação incorporam a participação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os professores e os alunos realizarem pesquisas com impacto social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os projectos de investigação respeitem as considerações éticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estimula nos alunos a capacidade de empreendedorismo e de iniciativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a discussão aberta das questões que geram conflito na sociedade ou que são muito controversas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a liberdade de pensamento e crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove acções/cursos de formação dedicados à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções de educação ambiental para pessoal administrativo e professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...procura praticar entre todos os seus membros os "4 RE": Reutilizar, Reciclar, Reduzir, Respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma estrutura organizacional para prevenir/corrigir abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos trabalhadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proibe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com a violação de código de ética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove estratégias que promovam os valores e princípios éticos da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve atividades de desenvolvimento e capacitação para aperfeiçoamento contínuo do todo o seu pessoal (administrativo e docente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...utiliza as suas campanhas de marketing para promover temas da responsabilidade social e ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planeamento estratégico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigado pela sua colaboração.

## APÊNDICE III – *Guião dos questionários com funcionários*

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um Projeto de Investigação no âmbito do curso de Doutoramento em Ciências da Educação cujo o tema é a “Qualidade de Ensino e a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior de Angola”, a decorrer na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal).

Os professores, enquanto agentes principais no desenvolvimento do Ensino Superior, têm um papel fundamental nesse estudo. O objetivo deste questionário é conhecer a percepção relativamente à Qualidade de Ensino e à Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior em Angola.

Os dados recolhidos serão analisados agregadamente e os resultados tratados serão utilizados apenas para fins académicos/científicos. Por isso, a informação prestada será um indispensável e importante contributo, dado que permitirá ter um conhecimento amplo e rigoroso desta temática.

As respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Assim, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar a sua opção de resposta.

Caso tenha alguma dúvida sobre o projecto de investigação ou sobre o procedimentos para responder ao questionário, não hesite em contactar por correio eletrónico: [questionarios@espmalanje.net](mailto:questionarios@espmalanje.net)

Obrigado pela colaboração!

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a(s) sua(s) resposta(s) com um X.

#### Sessão I - Dados Sociodemográficos

##### 1.1. Género

Masculino  Feminino

##### 1.2. Idade?

Menos de 20 anos  20 a 25 anos  26 a 30 anos  31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  41 a 45 anos  46 a 50 anos  Mais de 50 anos

#### Sessão II- Grau Académico / Área de Formação / Curso

##### 2.1. Grau Académico?

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento  Outra, Qual \_\_\_\_\_

##### 2.2. Qual é a sua área de formação / Curso

- Ciências Exactas e Naturais**  
(Matemática, Ciências da computação e ciências da informação, Física, Química, Ciências da terra e do ambiente, Ciências biológicas, outras ciências naturais)
- Ciências da engenharia e tecnologias**  
(Engenharia civil, Engenharia electrotécnica, electrónica e informática, Engenharia mecânica, Engenharia química, Engenharia dos materiais, Engenharia médica, Engenharia do ambiente, Biotecnologia industrial, Nanotecnologia, outras ciências da engenharia e tecnologias)
- Ciências médicas e da saúde**  
(Medicina básica, Medicina clínica, Ciências da saúde, Biotecnologia médica, Outras ciências médicas)
- Ciências agrárias**  
(Agricultura, silvicultura e pescas, Ciência animal e dos lactíneos, Ciências veterinárias, Biotecnologia agrária e alimentar, Outras ciências agrárias)
- Ciências Sociais**  
(Psicologia, Economia e gestão, Ciências da educação, Sociologia, Direito, Ciências políticas, Geografia económica e social, Ciências da comunicação, Outras ciências sociais)
- Humanidades**  
(História e arqueologia, Línguas e literaturas, Filosofia, ética e religião, Artes, Outras humanidades)
- Outro, Qual \_\_\_\_\_

**2.3. Anos de Experiência como docente no Ensino Superior/Universitário?**

0 a 5 anos     6 a 10 anos     11 a 15 anos     16 a 20 anos     Mais de 20 anos

**2.4. Qual é a sua situação profissional?**

Prof. Titular     Prof. Associado     Prof. Auxiliar     Assistente     Assistente Estagiário  
 Investigador     Outra, Qual \_\_\_\_\_

**2.5. Cargo(s) que desempenha na(s) Instituição(ões) do Ensino Superior?**

Reitor(a)     Vice-Reitor(a)     Pró-Reitor(a)     Secretário(a) Geral     Director(a) Geral  
 Director(a) Geral-Adjunto(a)     Decano(a)     Vice-Decano(a)     Chefe de Departamento  
 Chefe de Secção     Coordenador(a) de Curso     Director(a) de Centro de Investigação     Outra, Qual \_\_\_\_\_

**Sessão III- Região Académica / Instituição de Ensino Superior / Cursos em que Lecciona**

**3.1 - No quadro seguinte indique a(s) Instituição(ões) em que lecciona ou exerce funções:**

Nome(s) da(s) Instituição(ões) em que lecciona/exerce funções	Região Académica	Cursos em que lecciona

**Sessão IV - Situação em relação ao Ensino**

**4.1 - Tendo em conta o(s) cargo(s) que desempenha na(s) IES, tem carga lectiva distribuída? \***

**SIM** - (tenho turma(s) em que lecciono)     **NÃO** - (actualmente não lecciono)

**Se respondeu NÃO, por favor passe à pergunta Q17 → página 6**  
**Se respondeu SIM continue para a pergunta seguinte.**

## Sessão V- Perceções sobre a(s) Instituição(ões) do Ensino Superior (IES)

### A - Satisfação global

Q1 - Considerando a sua experiência na(s) IES em que lecciona, indique o seu grau de satisfação ou insatisfação global com a(s) mesma(s):

Muito insatisfeito	Insatisfeito	P Nem satisfeito / nem insatisfeito	Nem satisfeito / nem insatisfeito	Muito satisfeito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### B – Ensino

Q2-Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com o ensino na(s) IES em que lecciona:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Qualidade do ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação entre docentes- alunos e docentes-docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação de progressos por parte dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de transmissão de conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volume de trabalho exigido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plano(s) de estudos existente(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevância das disciplinas/unidades curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferta de disciplinas/unidades curriculares opcionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensão das turmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com o Ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### C - Instalações e equipamentos

Q3 – Qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com as instalações/equipamentos da(s) IES em que lecciona:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não Tenho Experiencia
Cantina(s) /Bar(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edifícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações sanitárias / Casas de Banho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessibilidade dos edifícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parque de estacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limpeza geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos informáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço da(s) biblioteca(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaços de estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaços envolventes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações desportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com Instalações e Equipamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### D - Serviços

Q4 - Indique o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com os serviços prestados na(s) IES em que lecciona:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não Tenho Experiencia
Relações internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inserção Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação de novos estudantes/ docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contabilidade / Tesouraria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cantina(s) / Bar(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços informáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação de Estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Académicos /DAC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Órgãos de gestão(Direção, C.Científico e C.Pedagógico,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de Ação Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades extracurriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Website(s) da(s) Instituição(ões)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com os Serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3

### E - Ligação ao exterior, experiência e desenvolvimento pessoal

Q5 - Qual o seu grau de satisfação com os seguintes aspetos relacionados com a sua experiência e desenvolvimento pessoal na(s) Instituição(ões) do IES em que lecciona? \*

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito /nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
Empregabilidade e Empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imagem e reputação da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com a Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhoria da capacidade de trabalho em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensação de segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação Global com a Experiência e Desenvolvimento Pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### F - Percepções globais

Q6 - Como situa a(s) IES em que lecciona em relação às suas expectativas em termos do ensino superior em Angola?

Muito abaixo das expectativas	Abaixo das expectativas	Expectativas correspondidas	Acima das expectativas	Muito acima das expectativas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7- Indique-nos com que probabilidade recomendaria a(s) IES em que lecciona a outras pessoas? \*

Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	Totalmente provável
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Sessão VI - Percepção sobre a Qualidade do Ensino

Q8 - Qual o seu nível de assiduidade às aulas?

Menos de 25%	25 a 50%	50 a 75%;	Mais de 75%.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 - Qual a sua opinião sobre a relevância das aprendizagens?

Relevância da aprendizagem	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
A frequência das aulas aumentou o interesse dos alunos pela matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas aulas, os alunos aprenderam algo que considero útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos compreenderam e assimilaram conteúdos das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 - Qual a sua opinião sobre o empenho dos docentes \*

Empenho dos docentes	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Imprimi dinamismo às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exponho as matéria de forma atractivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O modo como organizo as aulas cativa o interesse dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q11 - Qual a sua opinião sobre a Organização/Clareza das Aulas**

Organização/clareza	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Expliquei/abordei as matérias com clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais de apoio estavam bem organizados e são disponibilizados atempadamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos programáticos corresponderam aos efetivamente lecionados, de tal modo que os alunos conheçam os sumários das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ritmo das aulas facilita que os alunos tirem apontamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q12 - Qual a opinião sobre a Interação dos docentes com turma.**

Interação com a turma	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Encorajo os alunos a participar na discussão das matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulo os alunos a partilharem as suas ideias e conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os alunos a fazerem perguntas e obtêm respostas adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos são encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar o docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q13 - Qual a opinião sobre a Relação docente/aluno**

Relação docente/aluno	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Sou cordial na relação com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupo-me enquanto docente com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crio as condições para que os alunos se sentam à-vontade para me pedirem ajuda/conselhos dentro e fora das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q14 - Qual a sua opinião sobre a profundidade na abordagem dos assuntos**

Profundidade na abordagem dos assuntos	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Comparei as implicações das diversas teorias/modelos existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentei o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentei outros pontos de vista além do meu, sempre que foi pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordei desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q15 - Qual a sua opinião sobre a Avaliação/classificações**

Avaliação/classificações	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os feedbacks/informações que dou aos alunos sobre os trabalhos sujeitos à avaliação são úteis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos,...) são equilibradamente ponderados na avaliação final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q16 - Qual a sua opinião sobre os Trabalhos/leituras**

Trabalhos/leituras	Discordo Completamente	Discordo bastante	Discordo	Concordo	Concordo bastante	Concordo completamente	Sem Opinião
Os trabalhos e/ou leituras que aconselho aos alunos são úteis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de trabalhos e/ou leituras que solicito é adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os trabalhos e/ou leituras complementares que aconselho, contribuem para aumentar a compreensão e o interesse pela disciplina por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Sessão VII - Responsabilidade Social das Instituições do Ensino Superior

**Q17 - Assinale uma alternativa de resposta que considere adequada para cada pergunta.**

<i>A minha Universidade / Faculdade / Escola / Instituto...</i>	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem Opinião
...estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...participa activamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interação com diversos sectores sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estuda propostas para resolver os problemas sociais do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove o voluntariado dos estudantes e/ou dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a preocupação e a sensibilidade para o meio ambiental e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve projectos de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...organiza eventos académicos acessíveis à comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os projectos de investigação incorporam a participação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os professores e os alunos realizem pesquisas com impacto social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...exige que os projectos de investigação respeitem as considerações éticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...estimula nos alunos a capacidade de empreendedorismo e de iniciativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a discussão aberta das questões que geram conflito na sociedade ou que são muito controversas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove a liberdade de pensamento e crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove acções/cursos de formação dedicados à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções de educação ambiental para pessoal administrativo e professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...procura praticar entre todos os seus membros os "4 RE": Reutilizar, Reciclar, Reduzir, Respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem uma estrutura organizacional para prevenir/corrigir abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos trabalhadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...proíbe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com a violação de código de ética.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...promove estratégias que promovam os valores e princípios éticos da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve atividades de desenvolvimento e capacitação para aperfeiçoamento contínuo do todo o seu pessoal (administrativo e docente).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...utiliza as suas campanhas de marketing para promover temas da responsabilidade social e ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...desenvolve acções/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planeamento estratégico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Obrigado pela sua colaboração.**

APÊNDICE IV – *Tabela de frequências*

**TIPO**

			Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Aluno	447	69.8	69.8	69.8
	Funcionário	131	20.5	20.5	90.3
	Professor	62	9.7	9.7	100.0
	Total	640	100.0	100.0	

Sexo		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	434	67.8	67.8	67.8
	Feminino	206	32.2	32.2	100.0
	Total	640	100.0	100.0	

Qual é a sua Idade?		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de 20 anos	33	5.2	5.2	5.2
	20 a 25 anos	243	38.0	38.0	43.1
	26 a 30 anos	184	28.7	28.7	71.9
	31 a 35 anos	96	15.0	15.0	86.9
	36 a 40 anos	24	3.8	3.8	90.6
	41 a 45 anos	18	2.8	2.8	93.4
	46 a 50 anos	20	3.1	3.1	96.6
	Mais de 50 anos	22	3.4	3.4	100.0
	Total	640	100.0	100.0	

**Qual é a sua Idade?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de 20 anos	33	5.2	5.2	5.2
	20 a 25 anos	243	38.0	38.0	43.1
	26 a 30 anos	184	28.7	28.7	71.9
	31 a 35 anos	96	15.0	15.0	86.9
	36 a 40 anos	24	3.8	3.8	90.6
	41 a 45 anos	18	2.8	2.8	93.4
	46 a 50 anos	20	3.1	3.1	96.6
	Mais de 50 anos	22	3.4	3.4	100.0
	Total	640	100.0	100.0	

**Habilitações Acadêmicas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Ensino Básivo	7	1.1	3.6	3.6
	Ensino Secundário	25	3.9	13.0	16.6
	Ensino Superior	96	15.0	49.7	66.3
	Outra	2	.3	1.0	67.4
	Bacharelato	1	.2	.5	67.9
	Licenciatura	12	1.9	6.2	74.1
	Mestrado	38	5.9	19.7	93.8
	Douramento	12	1.9	6.2	100.0
	Total	193	30.2	100.0	
Omisso	Sistema	447	69.8		
Total		640	100.0		

**Área de Formação**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Ciências exactas e naturais	12	1.9	19.0	19.0
	Ciências da engenharia e tecnologias	3	.5	4.8	23.8
	Ciências médicas e da saúde	12	1.9	19.0	42.9
	Ciências agrárias	4	.6	6.3	49.2
	Ciências Sociais	25	3.9	39.7	88.9
	Humanidades	7	1.1	11.1	100.0
	Total	63	9.8	100.0	
Omisso	Sistema	577	90.2		
Total		640	100.0		

**Anos de Experiência como docente no Ensino Superior/Universitário**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0 a 5 anos	10	1.6	15.9	15.9
	6 a 10 anos	14	2.2	22.2	38.1
	11 a 15 anos	10	1.6	15.9	54.0
	16 a 20 anos	9	1.4	14.3	68.3
	Mais de 20 anos	20	3.1	31.7	100.0
	Total	63	9.8	100.0	
Omisso	Sistema	577	90.2		
Total		640	100.0		

**Funções que Exerce**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Técnico(a) Superior	21	3.3	16.2	16.2
	Técnico(a)	29	4.5	22.3	38.5
	Técnico(a) Média(a)	22	3.4	16.9	55.4
	Administrativo	19	3.0	14.6	70.0
	Auxiliar Administrativo(a)	16	2.5	12.3	82.3
	Operário(a)	22	3.4	16.9	99.2
	Outra	1	.2	.8	100.0
	Total	130	20.3	100.0	
Omisso	Sistema	510	79.7		
Total		640	100.0		

**Qual a sua situação profissional**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Prof. Titular	8	1.3	12.7	12.7
	Prof. Auxiliar	25	3.9	39.7	52.4
	Prof. Assistente	20	3.1	31.7	84.1
	Prof. Assistente Estagiário	10	1.6	15.9	100.0
	Total	63	9.8	100.0	
	Omisso	Sistema	577	90.2	
Total		640	100.0		

**Investigador**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	2	.3	100.0	100.0
Omisso	Sistema	638	99.7		
Total		640	100.0		

**Cargo(s) que desempenha na(s) na(s) Instituições do Ensino Superior**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Reitor(a)	1	.2	2.5	2.5
	Vice-Reitor(a)	3	.5	7.5	10.0
	Diretor(a) Geral	1	.2	2.5	12.5
	Director(a) Geral-Adjunto(a)	3	.5	7.5	20.0
	Decano(a)	4	.6	10.0	30.0
	Vice-Decano(a)	4	.6	10.0	40.0
	Chefe de Departamento	8	1.3	20.0	60.0
	Chefe de Secção	1	.2	2.5	62.5
	Coordenador(a) de Curso	5	.8	12.5	75.0
	Diretor(a) de Centro de Investigação	2	.3	5.0	80.0
	Outros	8	1.3	20.0	100.0
	Total	40	6.3	100.0	
Omisso	Sistema	600	93.8		
Total		640	100.0		

**Cargo(s) que desempenha na(s) na(s) Instituições do Ensino Superior**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Vice-Decano(a)	1	.2	100.0	100.0
Omisso	Sistema	639	99.8		
Total		640	100.0		

**Cargo(s) que desempenha na(s) na(s) Instituições do Ensino Superior**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Chefe de Departamento	1	.2	100.0	100.0
Omisso	Sistema	639	99.8		
Total		640	100.0		

**1-A sua Instituição de Ensino Superior pertença a que Região Académica?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Região Académica I (Luanda e Bengo)	23	3.6	3.6	3.6
	Região Académica II (Cuanza-Sul e Benguela)	14	2.2	2.2	5.8
	Região Académica III (Cabinda e Zaire)	1	.2	.2	5.9
	Região Académica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje)	593	92.7	92.7	98.6
	Região Académica V (Huambo e Moxico)	7	1.1	1.1	99.7
	Região Académica VI (Hufla e Namibe)	1	.2	.2	99.8
	Região Académica VII (Uíge e Cuanza Norte)	1	.2	.2	100.0
	Total	640	100.0	100.0	

## 2 - Qual é a sua Instituição do Ensino Superior (IES)?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Universidade Agostinho Neto	4	.6	.6	.6
	Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	1	.2	.2	.8
	Instituto Superior de Ciências de Comunicação	1	.2	.2	.9
	Escola Superior Pedagógica do Bengo	1	.2	.2	1.1
	Escola Superior Politécnica de Malanje	469	73.3	73.7	74.8
	Instituto Superior Politécnica de Malanje	73	11.4	11.5	86.3
	Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN)	38	5.9	6.0	92.3
	Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje	1	.2	.2	92.5
	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	14	2.2	2.2	94.7
	Universidade Katyavala Buila	12	1.9	1.9	96.5
	Universidade José Eduardo dos Santos	16	2.5	2.5	99.1
	Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	1	.2	.2	99.2
	Universidade 11 de Novembro	1	.2	.2	99.4
	Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila	2	.3	.3	99.7
	Instituto Superior de Ciências da Educação - Huambo	1	.2	.2	99.8
	ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação - Benguela	1	.2	.2	100.0
	Total	636	99.4	100.0	
Omisso	Sistema	4	.6		
Total		640	100.0		

## 3 - Qual é a unidade Orgânica

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Instituto Superior Politécnica de Malanje	70	10.9	11.0	11.2
Escola Superior Politécnica de Malanje	471	73.6	74.2	85.4
Faculdade de Medicina de Malanje	33	5.2	5.2	90.6
Escola Superior Politécnica Ciências da Educação (Lunda-Sul)	1	.2	.2	90.7
Faculdade de Direito (Lunda-Norte)	12	1.9	1.9	92.6
Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje	2	.3	.3	92.9
Faculdade de Direito (UAN)	1	.2	.2	95.0
Faculdade de Direito (Luanda-Norte)	4	.6	.6	95.6
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila	1	.2	.2	95.7
Instituto Superior Técnico Agro-Alimentar de Malanje	1	.2	.2	95.9
Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	4	.6	.6	96.5
Válido	1	1	.2	.2
Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	1	.2	.2	96.9
Instituto Superior de Ciências de Comunicação	1	.2	.2	97.0
Faculdade de Economia	3	.5	.5	97.5
Faculdade de Ciências	1	.2	.2	97.6

	Reitoria	2	.3	.3	98.0
	Faculdade de Direito	2	.3	.3	98.3
	Instituto Superior Pedagógico do Bengo	1	.2	.2	98.4
	Instituto Superior de Ciências da Educação - Huambo	1	.2	.2	98.6
	[Instituto Superior Politécnico de Benguela- UKB	2	.3	.3	98.9
	ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação - Benguela	2	.3	.3	99.2
	[Instituto Superior Politécnico (Huambo)	1	.2	.2	99.4
	Faculdade de Ciências Sociais	1	.2	.2	99.5
	Faculdade de Economia - Huambo	1	.2	.2	99.7
	Faculdade de Medicina (Huambo)	2	.3	.3	100.0
	Total	635	99.2	100.0	
Omisso	Sistema	5	.8		
Total		640	100.0		

#### 4 - Qual é o seu Curso

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Ensino da Matemática	91	14.2	18.1	18.1
	Ensino da Pedagogia	115	18.0	22.8	40.9
	Ensino da Psicologia	95	14.8	18.8	59.7
	Ensino da Sociologia	83	13.0	16.5	76.2
	Ensino de Línguas	3	.5	.6	76.8
	Hotelaria e Turismo	55	8.6	10.9	87.7
	Medicina	10	1.6	2.0	89.7
	Direito	5	.8	1.0	90.7
	Enfermagem	15	2.3	3.0	93.7
	Psicologia Clínica	4	.6	.8	94.4
	Farmacologia	12	1.9	2.4	96.8
	Administração Pública	1	.2	.2	97.0
	Agronomia	1	.2	.2	97.2
	Contabilidade e Gestão	1	.2	.2	97.4
	Economia	2	.3	.4	97.8
	Ensino do Português	1	.2	.2	98.0
	Ciências Sociais	1	.2	.2	98.2
	Matemática	1	.2	.2	98.4
	Engenharia Mecânica	2	.3	.4	98.8
	Informática e Computadores	2	.3	.4	99.2
	Gestão de Empresas	2	.3	.4	99.6
	Contabilidade e Administração Geografia	1	.2	.2	99.8
	Ensino de Geografia	1	.2	.2	100.0
	Total	504	78.8	100.0	
Omisso	Sistema	136	21.3		
Total		640	100.0		

#### 1-A sua Instituição de Ensino Superior pertença a que Região Académica?

		Frequência	Percentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 2 -Qual é a sua Instituição do Ensino Superior (IES)?

		Frequência	Percentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 3 - Qual é a Orndade Orgânica

		Frequência	Percentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 4 - Qual é o seu Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ensino da Matemática	1	.2	9.1	9.1
	Ensino da Pedagogia	3	.5	27.3	36.4
	Ensino da Sociologia	2	.3	18.2	54.5
	Hotelaria e Turismo	2	.3	18.2	72.7
	Ciências da Computação	1	.2	9.1	81.8
	História	1	.2	9.1	90.9
	Contabilidade e Auditoria	1	.2	9.1	100.0
	Total	11	1.7	100.0	
Omisso	Sistema	629	98.3		
Total		640	100.0		

#### 1-A sua Instituição de Ensino Superior pertença a que Região Acadêmica?

		Frequência	Porcentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 2 -Qual é a sua Instituição do Ensino Superior (IES)?

		Frequência	Porcentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 3 - Qual é a Unidade Orgânica

		Frequência	Porcentagem
Omisso	Sistema	640	100.0

#### 4 - Qual é o seu Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ensino da Psicologia	1	.2	25.0	25.0
	Ensino da Sociologia	1	.2	25.0	50.0
	Gestão de Empresas	1	.2	25.0	75.0
	Psicologia	1	.2	25.0	100.0
	Total	4	.6	100.0	
Omisso	Sistema	636	99.4		
Total		640	100.0		

#### 4 - Qual é o seu Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Hotelaria e Turismo	1	.2	100.0	100.0
Omisso	Sistema	639	99.8		
Total		640	100.0		

#### Tem Carga Lectiva Distribuída

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	53	8.3	85.5	85.5
	Não	9	1.4	14.5	100.0
	Total	62	9.7	100.0	
Omisso	Sistema	578	90.3		
Total		640	100.0		

**Qual é o ano do curso que frequenta?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1º ano	46	7.2	10.3	10.3
	2º ano	173	27.0	38.7	49.0
	3º ano	113	17.7	25.3	74.3
	4º ano	99	15.5	22.1	96.4
	5º ano	15	2.3	3.4	99.8
	6º ano	1	.2	.2	100.0
	Total	447	69.8	100.0	
Omisso	Sistema	193	30.2		
Total		640	100.0		

**É trabalhador-estudante?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	228	35.6	51.0	51.0
	Não	219	34.2	49.0	100.0
	Total	447	69.8	100.0	
Omisso	Sistema	193	30.2		
Total		640	100.0		

**Satisfação global - Considerando a sua experiência no Ensino Superior, nomeadamente ao nível do ensino, instalações, equipamentos, serviços, ligação ao exterior, experiência e desenvolvimento pessoal, indique o seu grau de satisfação ou insatisfação**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válidodo	Muito insatisfeito	42	6.6	8.2	8.2
	Insatisfeito	110	17.2	21.6	29.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	147	23.0	28.8	58.6
	Satisfeito	140	21.9	27.5	86.1
	Muito satisfeito	71	11.1	13.9	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisoso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**Qualidade do ensino**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válid o	Muito insatisfeito	53	8.3	10.6	10.6
	Insatisfeito	113	17.7	22.7	33.3
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	120	18.8	24.1	57.4
	Satisfeito	171	26.7	34.3	91.8
	Muito satisfeito	41	6.4	8.2	100.0
	Total	498	77.8	100.0	
Omiss o	Sistema	142	22.2		
Total		640	100.0		

**Interação com os docentes-alunos e docentes-docentes**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	50	7.8	10.1	10.1
	Insatisfeito	91	14.2	18.4	28.5
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	111	17.3	22.4	50.9
	Satisfeito	180	28.1	36.4	87.3
	Muito satisfeito	63	9.8	12.7	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Comunicação de progressos por parte dos docentes**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	48	7.5	9.9	9.9
	Insatisfeito	108	16.9	22.2	32.0
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	129	20.2	26.5	58.5
	Satisfeito	166	25.9	34.1	92.6
	Muito satisfeito	36	5.6	7.4	100.0
	Total	487	76.1	100.0	
Omisso	Sistema	153	23.9		
Total		640	100.0		

**Capacidade de transmissão de conhecimentos**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	47	7.3	9.5	9.5
	Insatisfeito	77	12.0	15.5	24.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	108	16.9	21.7	46.7
	Satisfeito	213	33.3	42.9	89.5
	Muito satisfeito	52	8.1	10.5	100.0
	Total	497	77.7	100.0	
Omisso	Sistema	143	22.3		
Total		640	100.0		

**Volume de trabalho exigido**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	49	7.7	9.9	9.9
	Insatisfeito	94	14.7	19.0	28.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	132	20.6	26.6	55.4
	Satisfeito	182	28.4	36.7	92.1
	Muito satisfeito	39	6.1	7.9	100.0
	Total	496	77.5	100.0	
Omisso	Sistema	144	22.5		
Total		640	100.0		

**Plano(s) de estudos existente**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	54	8.4	10.8	10.8
	Insatisfeito	103	16.1	20.7	31.5
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	136	21.3	27.3	58.8
	Satisfeito	163	25.5	32.7	91.6
	Muito satisfeito	42	6.6	8.4	100.0
	Total	498	77.8	100.0	
Omisso	Sistema	142	22.2		
Total		640	100.0		

**Relevância das disciplinas?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	47	7.3	9.6	9.6
	Insatisfeito	92	14.4	18.8	28.4
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	123	19.2	25.1	53.5
	Satisfeito	176	27.5	35.9	89.4
	Muito satisfeito	52	8.1	10.6	100.0
	Total	490	76.6	100.0	
Omisso	Sistema	150	23.4		
Total		640	100.0		

**Oferta de disciplinas opcionais**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	59	9.2	12.1	12.1
	Insatisfeito	103	16.1	21.1	33.1
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	133	20.8	27.2	60.3
	Satisfeito	150	23.4	30.7	91.0
	Muito satisfeito	44	6.9	9.0	100.0
	Total	489	76.4	100.0	
Omisso	Sistema	151	23.6		
Total		640	100.0		

**Dimensão das turmas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	73	11.4	14.6	14.6
	Insatisfeito	121	18.9	24.2	38.7
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	115	18.0	23.0	61.7
	Satisfeito	145	22.7	28.9	90.6
	Muito satisfeito	46	7.2	9.2	99.8
	33	1	.2	.2	100.0
	Total	501	78.3	100.0	
Omisso	Sistema	139	21.7		
Total		640	100.0		

**Satisfação Global com o Ensino**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	46	7.2	9.1	9.1
	Insatisfeito	113	17.7	22.4	31.5
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	135	21.1	26.8	58.3
	Satisfeito	165	25.8	32.7	91.1
	Muito satisfeito	45	7.0	8.9	100.0
	Total	504	78.8	100.0	
Omisso	Sistema	136	21.3		
Total		640	100.0		

**Cantina(s)/ Bar(es)**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	81	12.7	16.2	16.2
	Insatisfeito	124	19.4	24.8	41.1
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	107	16.7	21.4	62.5
	Satisfeito	123	19.2	24.6	87.2
	Muito satisfeito	35	5.5	7.0	94.2
	6	28	4.4	5.6	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	499	78.0	100.0	
	Omisso	Sistema	141	22.0	
Total		640	100.0		

**Edifícios**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	91	14.2	18.7	18.7
	Insatisfeito	157	24.5	32.2	50.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	94	14.7	19.3	70.2
	Satisfeito	94	14.7	19.3	89.5
	Muito satisfeito	32	5.0	6.6	96.1
	6	18	2.8	3.7	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	487	76.1	100.0	
Omisso	Sistema	153	23.9		
Total		640	100.0		

**Salas de aula**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	66	10.3	13.3	13.3
	Insatisfeito	135	21.1	27.3	40.6
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	100	15.6	20.2	60.8
	Satisfeito	133	20.8	26.9	87.7
	Muito satisfeito	45	7.0	9.1	96.8
	6	15	2.3	3.0	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Instalações sanitárias / Casas de Banho**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	91	14.2	18.3	18.3
	Insatisfeito	119	18.6	24.0	42.3
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	103	16.1	20.8	63.1
	Satisfeito	116	18.1	23.4	86.5
	Muito satisfeito	52	8.1	10.5	97.0
	6	14	2.2	2.8	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	496	77.5	100.0	
Omisso	Sistema	144	22.5		
Total		640	100.0		

**Acessibilidade dos edifícios**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	67	10.5	13.8	13.8
	Insatisfeito	127	19.8	26.1	39.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	100	15.6	20.5	60.4
	Satisfeito	133	20.8	27.3	87.7
	Muito satisfeito	50	7.8	10.3	97.9
	6	10	1.6	2.1	100.0
	Total	487	76.1	100.0	
	Omisso	Sistema	153	23.9	
Total		640	100.0		

**Localização da Instituição de ensino**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	82	12.8	16.4	16.4
	Insatisfeito	142	22.2	28.5	44.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	92	14.4	18.4	63.3
	Satisfeito	121	18.9	24.2	87.6
	Muito satisfeito	57	8.9	11.4	99.0
	6	5	.8	1.0	100.0
	Total	499	78.0	100.0	
Omisso	Sistema	141	22.0		
Total		640	100.0		

**Parque de estacionamento**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	111	17.3	22.5	22.5
	Insatisfeito	156	24.4	31.6	54.2
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	75	11.7	15.2	69.4
	Satisfeito	89	13.9	18.1	87.4
	Muito satisfeito	62	9.7	12.6	100.0
	Total	493	77.0	100.0	
Omisso	Sistema	147	23.0		
Total		640	100.0		

**Limpeza geral**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	54	8.4	10.9	10.9
	Insatisfeito	101	15.8	20.4	31.4
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	96	15.0	19.4	50.8
	Satisfeito	168	26.3	34.0	84.8
	Muito satisfeito	56	8.8	11.3	96.2
	6	18	2.8	3.6	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	494	77.2	100.0	
Omisso	Sistema	146	22.8		
Total		640	100.0		

**Recursos informáticos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	88	13.8	17.8	17.8
	Insatisfeito	129	20.2	26.1	43.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	110	17.2	22.3	66.2
	Satisfeito	114	17.8	23.1	89.3
	Muito satisfeito	40	6.3	8.1	97.4
	6	12	1.9	2.4	99.8
	32	1	.2	.2	100.0
	Total	494	77.2	100.0	
Omisso	Sistema	146	22.8		
Total		640	100.0		

**Espaço da(s) biblioteca(s)**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	126	19.7	25.6	25.6
	Insatisfeito	164	25.6	33.3	58.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	82	12.8	16.6	75.5
	Satisfeito	70	10.9	14.2	89.7
	Muito satisfeito	35	5.5	7.1	96.8
	6	16	2.5	3.2	100.0
	Total	493	77.0	100.0	
Omisso	Sistema	147	23.0		
Total		640	100.0		

**Espaços de estudo**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	117	18.3	23.6	23.6
	Insatisfeito	152	23.8	30.7	54.3
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	97	15.2	19.6	73.9
	Satisfeito	81	12.7	16.4	90.3
	Muito satisfeito	31	4.8	6.3	96.6
	6	17	2.7	3.4	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Espaços envolventes**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	77	12.0	15.8	15.8
	Insatisfeito	150	23.4	30.7	46.5
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	112	17.5	23.0	69.5
	Satisfeito	96	15.0	19.7	89.1
	Muito satisfeito	36	5.6	7.4	96.5
	6	16	2.5	3.3	99.8
	12	1	.2	.2	100.0
	Total	488	76.3	100.0	
Omisso	Sistema	152	23.8		
Total		640	100.0		

**Instalações desportivas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	100	15.6	19.9	19.9
	Insatisfeito	114	17.8	22.7	42.6
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	104	16.3	20.7	63.3
	Satisfeito	115	18.0	22.9	86.3
	Muito satisfeito	52	8.1	10.4	96.6
	6	17	2.7	3.4	100.0
	Total	502	78.4	100.0	
Omisso	Sistema	138	21.6		
Total		640	100.0		

**Satisfação Global com Instalações e Equipamentos**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	88	13.8	17.6	17.6
	Insatisfeito	139	21.7	27.7	45.3
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	112	17.5	22.4	67.7
	Satisfeito	103	16.1	20.6	88.2
	Muito satisfeito	48	7.5	9.6	97.8
	6	11	1.7	2.2	100.0
	Total	501	78.3	100.0	
Omisso	Sistema	139	21.7		
Total		640	100.0		

**Relações internacionais**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	97	15.2	19.5	19.5
	Insatisfeito	119	18.6	23.9	43.4
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	108	16.9	21.7	65.1
	Satisfeito	70	10.9	14.1	79.1
	Muito satisfeito	48	7.5	9.6	88.8
	Sem opinião / não tenho conhecimento	51	8.0	10.2	99.0
	7	4	.6	.8	99.8
	44	1	.2	.2	100.0
	Total	498	77.8	100.0	
Omisso	Sistema	142	22.2		
Total		640	100.0		

**Inserção Profissional**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	65	10.2	13.2	13.2
	Insatisfeito	122	19.1	24.7	37.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	131	20.5	26.5	64.4
	Satisfeito	93	14.5	18.8	83.2
	Muito satisfeito	51	8.0	10.3	93.5
	Sem opinião / não tenho conhecimento	31	4.8	6.3	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	494	77.2	100.0	
Omisso	Sistema	146	22.8		
Total		640	100.0		

**Orientação de novos estudantes.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	59	9.2	11.9	11.9
	Insatisfeito	115	18.0	23.3	35.2
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	132	20.6	26.7	61.9
	Satisfeito	105	16.4	21.3	83.2
	Muito satisfeito	58	9.1	11.7	94.9
	Sem opinião / não tenho conhecimento	25	3.9	5.1	100.0
	Total	494	77.2	100.0	
Omisso	Sistema	146	22.8		
Total		640	100.0		

**Contabilidade / Tesouraria.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	69	10.8	13.9	13.9
	Insatisfeito	103	16.1	20.7	34.6
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	131	20.5	26.4	61.0
	Satisfeito	111	17.3	22.3	83.3
	Muito satisfeito	54	8.4	10.9	94.2
	Sem opinião / não tenho conhecimento	28	4.4	5.6	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	497	77.7	100.0	
Omisso	Sistema	143	22.3		
Total		640	100.0		

**Cantina(s)/Bar(es)**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	77	12.0	15.7	15.7
	Insatisfeito	130	20.3	26.4	42.1
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	120	18.8	24.4	66.5
	Satisfeito	98	15.3	19.9	86.4
	Muito satisfeito	48	7.5	9.8	96.1
	Sem opinião / não tenho conhecimento	18	2.8	3.7	99.8
	32	1	.2	.2	100.0
	Total	492	76.9	100.0	
Omisso	Sistema	148	23.1		
Total		640	100.0		

**Serviços informáticos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	86	13.4	17.7	17.7
	Insatisfeito	138	21.6	28.3	46.0
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	105	16.4	21.6	67.6
	Satisfeito	96	15.0	19.7	87.3
	Muito satisfeito	35	5.5	7.2	94.5
	Sem opinião / não tenho conhecimento	27	4.2	5.5	100.0
	Total	487	76.1	100.0	
	Omisso	Sistema	153	23.9	
Total		640	100.0		

**Associação de Estudantes**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	115	18.0	23.2	23.2
	Insatisfeito	126	19.7	25.4	48.6
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	98	15.3	19.8	68.3
	Satisfeito	85	13.3	17.1	85.5
	Muito satisfeito	42	6.6	8.5	94.0
	Sem opinião / não tenho conhecimento	29	4.5	5.8	99.8
	22	1	.2	.2	100.0
	Total	496	77.5	100.0	
Omisso	Sistema	144	22.5		
Total		640	100.0		

**Biblioteca(s)**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	109	17.0	22.0	22.0
	Insatisfeito	137	21.4	27.6	49.6
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	107	16.7	21.6	71.2
	Satisfeito	78	12.2	15.7	86.9
	Muito satisfeito	37	5.8	7.5	94.4
	Sem opinião / não tenho conhecimento	28	4.4	5.6	100.0
	Total	496	77.5	100.0	
Omisso	Sistema	144	22.5		
Total		640	100.0		

**Serviços Acadêmicos /DAC**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	66	10.3	13.5	13.5
	Insatisfeito	110	17.2	22.4	35.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	109	17.0	22.2	58.2
	Satisfeito	124	19.4	25.3	83.5
	Muito satisfeito	49	7.7	10.0	93.5
	Sem opinião / não tenho conhecimento	30	4.7	6.1	99.6
	7	1	.2	.2	99.8
	44	1	.2	.2	100.0
Total		490	76.6	100.0	
Omisso	Sistema	150	23.4		
Total		640	100.0		

**Órgãos de gestão (Direção, C.Científico e C.Pedagógico)**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	69	10.8	13.9	13.9
	Insatisfeito	92	14.4	18.6	32.5
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	131	20.5	26.5	59.0
	Satisfeito	115	18.0	23.2	82.2
	Muito satisfeito	53	8.3	10.7	92.9
	Sem opinião / não tenho conhecimento	34	5.3	6.9	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Serviços de Ação Social**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	94	14.7	18.8	18.8
	Insatisfeito	117	18.3	23.4	42.3
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	124	19.4	24.8	67.1
	Satisfeito	83	13.0	16.6	83.8
	Muito satisfeito	41	6.4	8.2	92.0
	Sem opinião / não tenho conhecimento	39	6.1	7.8	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	499	78.0	100.0	
Omisso	Sistema	141	22.0		
Total		640	100.0		

**Atividades extracurriculares**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	88	13.8	17.7	17.7
	Insatisfeito	124	19.4	24.9	42.7
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	132	20.6	26.6	69.2
	Satisfeito	76	11.9	15.3	84.5
	Muito satisfeito	40	6.3	8.0	92.6
	Sem opinião / não tenho conhecimento	36	5.6	7.2	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	497	77.7	100.0	
Omisso	Sistema	143	22.3		
Total		640	100.0		

**Satisfação Global com os Serviços**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	85	13.3	17.0	17.0
	Insatisfeito	114	17.8	22.8	39.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	128	20.0	25.7	65.5
	Satisfeito	92	14.4	18.4	84.0
	Muito satisfeito	45	7.0	9.0	93.0
	Sem opinião / não tenho conhecimento	34	5.3	6.8	99.8
	7	1	.2	.2	100.0
	Total	499	78.0	100.0	
Omisso	Sistema	141	22.0		
Total		640	100.0		

**Empregabilidade e Empreendedorismo**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	89	13.9	17.9	17.9
	Insatisfeito	133	20.8	26.8	44.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	145	22.7	29.2	74.0
	Satisfeito	75	11.7	15.1	89.1
	Muito satisfeito	53	8.3	10.7	99.8
	Sem opinião / não tenho conhecimento	1	.2	.2	100.0
		Total	496	77.5	100.0
Omisso	Sistema	144	22.5		
Total		640	100.0		

**Imagem e reputação da instituição**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	62	9.7	12.5	12.5
	Insatisfeito	115	18.0	23.2	35.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	152	23.8	30.7	66.5
	Satisfeito	111	17.3	22.4	88.9
	Muito satisfeito	54	8.4	10.9	99.8
	Sem opinião / não tenho conhecimento	1	.2	.2	100.0
		Total	495	77.3	100.0
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	67	10.5	13.5	13.5
	Insatisfeito	102	15.9	20.6	34.1
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	185	28.9	37.4	71.5
	Satisfeito	95	14.8	19.2	90.7
	Muito satisfeito	46	7.2	9.3	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Satisfação Global com a Ligação ao Exterior da(s) Instituição(ões)**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	68	10.6	13.9	13.9
	Insatisfeito	102	15.9	20.9	34.8
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	172	26.9	35.2	70.1
	Satisfeito	99	15.5	20.3	90.4
	Muito satisfeito	47	7.3	9.6	100.0
	Total	488	76.3	100.0	
Omisso	Sistema	152	23.8		
Total		640	100.0		

**Melhoria da capacidade de trabalho em equipa**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	59	9.2	11.8	11.8
	Insatisfeito	106	16.6	21.2	33.1
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	156	24.4	31.3	64.3
	Satisfeito	127	19.8	25.5	89.8
	Muito satisfeito	51	8.0	10.2	100.0
	Total	499	78.0	100.0	
Omisso	Sistema	141	22.0		
Total		640	100.0		

**Sensação de segurança**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	56	8.8	11.2	11.2
	Insatisfeito	116	18.1	23.2	34.4
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	143	22.3	28.6	63.0
	Satisfeito	133	20.8	26.6	89.6
	Muito satisfeito	52	8.1	10.4	100.0
	Total	500	78.1	100.0	
Omisso	Sistema	140	21.9		
Total		640	100.0		

**Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	54	8.4	10.8	10.8
	Insatisfeito	90	14.1	18.1	28.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	135	21.1	27.1	56.0
	Satisfeito	152	23.8	30.5	86.5
	Muito satisfeito	67	10.5	13.5	100.0
	Total	498	77.8	100.0	
Omisso	Sistema	142	22.2		
Total		640	100.0		

**Satisfação Global com a Experiência e Desenvolvimento Pessoal:****Como situa a instituição em que estuda em relação às suas expectativas antes de frequentar o ensino superior:**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito abaixo das expectativas	59	9.2	11.6	11.6
	Abaixo das expectativas	161	25.2	31.6	43.1
	Expectativas correspondidas	224	35.0	43.9	87.1
	Acima das expectativas	48	7.5	9.4	96.5
	Muito acima das expectativas	17	2.7	3.3	99.8
	6	1	.2	.2	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**Caso seja possível, pretende continuar os seus estudos no ensino superior através de uma pós-graduação, mestrado ou doutoramento?**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	263	41.1	58.8	58.8
	Não	59	9.2	13.2	72.0
	Ainda não me decidi	117	18.3	26.2	98.2
	4	3	.5	.7	98.9
	5	5	.8	1.1	100.0
	Total	447	69.8	100.0	
Omisso	Sistema	193	30.2		
Total		640	100.0		

**Recomendaria a sua Instituição a outras pessoas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nada provável	65	10.2	12.8	12.8
	Pouco provável	123	19.2	24.3	37.2
	Provável	219	34.2	43.3	80.4
	Muito provável	65	10.2	12.8	93.3
	Totalmente provável	34	5.3	6.7	100.0
	Total	506	79.1	100.0	
Omisso	Sistema	134	20.9		
Total		640	100.0		

**Sensação de pertença (sente-se bem-vindo)**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito insatisfeito	54	8.4	10.8	10.8
	Insatisfeito	90	14.1	18.1	28.9
	Nem satisfeito / nem insatisfeito	135	21.1	27.1	56.0
	Satisfeito	152	23.8	30.5	86.5
	Muito satisfeito	67	10.5	13.5	100.0
	Total	498	77.8	100.0	
Omisso	Sistema	142	22.2		
Total		640	100.0		

**Voltaria a candidatar-se a esta Instituição**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nada provável	118	18.4	26.5	26.5
	Pouco provável	93	14.5	20.9	47.4
	Provável	142	22.2	31.9	79.3
	Muito provável	61	9.5	13.7	93.0
	Totalmente provável	29	4.5	6.5	99.6
	12	1	.2	.2	99.8
	31	1	.2	.2	100.0
	Total	445	69.5	100.0	
Omisso	Sistema	195	30.5		
Total		640	100.0		

**Nível de assiduidade às aulas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos de 25%	16	2.5	3.1	3.1
	25 a 50%	51	8.0	10.0	13.1
	50 a 75%	191	29.8	37.5	50.6
	Mais de 75%.	247	38.6	48.4	99.0
	5	2	.3	.4	99.4
	6	1	.2	.2	99.6
	7	2	.3	.4	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**Acho as aulas intelectualmente estimulantes**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	59	9.2	13.4	13.4
	Discordo bastante	23	3.6	5.2	18.6
	Discordo	67	10.5	15.2	33.8
	Concordo	181	28.3	41.0	74.8
	Concordo bastante	29	4.5	6.6	81.4
	Concordo completamente	30	4.7	6.8	88.2
	Sem Opinião	51	8.0	11.6	99.8
	44	1	.2	.2	100.0
	Total	441	68.9	100.0	
Omisso	Sistema	199	31.1		
Total		640	100.0		

**Aprendo algo que considero útil ?/ Nas aulas, os alunos aprenderam algo que considero útil**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	19	3.0	3.8	3.8
	Discordo bastante	21	3.3	4.2	7.9
	Discordo	56	8.8	11.1	19.0
	Concordo	239	37.3	47.2	66.2
	Concordo bastante	73	11.4	14.4	80.6
	Concordo completamente	60	9.4	11.9	92.5
	Sem Opinião	38	5.9	7.5	100.0
	Total	506	79.1	100.0	
Omisso	Sistema	134	20.9		
Total		640	100.0		

**A frequência das aulas aumenta o meu interesse pela matéria**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	24	3.8	4.8	4.8
	Discordo bastante	20	3.1	4.0	8.7
	Discordo	46	7.2	9.1	17.8
	Concordo	219	34.2	43.4	61.2
	Concordo bastante	79	12.3	15.6	76.8
	Concordo completamente	80	12.5	15.8	92.7
	Sem Opinião	37	5.8	7.3	100.0
	Total	505	78.9	100.0	
Omisso	Sistema	135	21.1		
Total		640	100.0		

**Compreendi e assimilei os conteúdos das aulas ?/ Os Alunos compreenderam e assimilaram conteúdos das aulas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	31	4.8	6.1	6.1
	Discordo bastante	13	2.0	2.6	8.7
	Discordo	51	8.0	10.1	18.7
	Concordo	210	32.8	41.4	60.2
	Concordo bastante	73	11.4	14.4	74.6
	Concordo completamente	87	13.6	17.2	91.7
	Sem Opinião	42	6.6	8.3	100.0
	Total	507	79.2	100.0	
Omisso	Sistema	133	20.8		
Total		640	100.0		

**Os docentes mostrou-se empenhados na leccionação das aulas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	50	7.8	11.3	11.3
	Discordo bastante	23	3.6	5.2	16.4
	Discordo	83	13.0	18.7	35.1
	Concordo	154	24.1	34.7	69.8
	Concordo bastante	39	6.1	8.8	78.6
	Concordo completamente	27	4.2	6.1	84.7
	Sem Opinião	68	10.6	15.3	100.0
	Total	444	69.4	100.0	
Omisso	Sistema	196	30.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes imprimem dinamismo às aulas ?/ Imprimi dinamismo às aulas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	32	5.0	6.5	6.5
	Discordo bastante	32	5.0	6.5	12.9
	Discordo	76	11.9	15.4	28.3
	Concordo	193	30.2	39.0	67.3
	Concordo bastante	66	10.3	13.3	80.6
	Concordo completamente	37	5.8	7.5	88.1
	Sem Opinião	59	9.2	11.9	100.0
	Total	495	77.3	100.0	
Omisso	Sistema	145	22.7		
Total		640	100.0		

**Os docentes expõem a matéria de forma atractiva ?/ Exponho as matérias de forma atrativa**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	40	6.3	8.0	8.0
	Discordo bastante	27	4.2	5.4	13.3
	Discordo	101	15.8	20.1	33.4
	Concordo	176	27.5	35.0	68.4
	Concordo bastante	62	9.7	12.3	80.7
	Concordo completamente	36	5.6	7.2	87.9
	Sem Opinião	61	9.5	12.1	100.0
	Total	503	78.6	100.0	
Omisso	Sistema	137	21.4		
Total		640	100.0		

**O modo como os docentes organizam as aulas cativa o meu interesse ?/ A forma como organizo as aulas cativa o interesse dos alunos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	53	8.3	10.4	10.4
	Discordo bastante	25	3.9	4.9	15.4
	Discordo	89	13.9	17.5	32.9
	Concordo	164	25.6	32.3	65.2
	Concordo bastante	82	12.8	16.1	81.3
	Concordo completamente	41	6.4	8.1	89.4
	Sem Opinião	54	8.4	10.6	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes cumprem o horário das aulas e das atividades programadas ? Cumpro o horário das aulas e das atividades programadas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	37	5.8	7.3	7.3
	Discordo bastante	31	4.8	6.1	13.4
	Discordo	87	13.6	17.1	30.5
	Concordo	177	27.7	34.8	65.4
	Concordo bastante	73	11.4	14.4	79.7
	Concordo completamente	48	7.5	9.4	89.2
	Sem Opinião	55	8.6	10.8	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes mostram empenhado na lecionação das aulas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	40	6.3	9.0	9.0
	Discordo bastante	20	3.1	4.5	13.5
	Discordo	78	12.2	17.6	31.2
	Concordo	145	22.7	32.7	63.9
	Concordo bastante	59	9.2	13.3	77.2
	Concordo completamente	35	5.5	7.9	85.1
	Sem Opinião	66	10.3	14.9	100.0
	Total	443	69.2	100.0	
Omisso	Sistema	197	30.8		
Total		640	100.0		

**Os docentes explicam/abordam as matérias com clareza**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	39	6.1	7.7	7.7
	Discordo bastante	18	2.8	3.5	11.2
	Discordo	99	15.5	19.4	30.6
	Concordo	199	31.1	39.1	69.7
	Concordo bastante	48	7.5	9.4	79.2
	Concordo completamente	34	5.3	6.7	85.9
	Sem Opinião	72	11.3	14.1	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os materiais de apoio estão bem organizados e são disponibilizados atempadamente**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	54	8.4	10.6	10.6
	Discordo bastante	47	7.3	9.3	19.9
	Discordo	111	17.3	21.9	41.7
	Concordo	165	25.8	32.5	74.2
	Concordo bastante	43	6.7	8.5	82.7
	Concordo completamente	28	4.4	5.5	88.2
	Sem Opinião	60	9.4	11.8	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os conteúdos dos programas corresponderam aos efetivamente lecionados, de tal modo que os alunos conheciam os sumários das aulas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	34	5.3	6.7	6.7
	Discordo bastante	31	4.8	6.1	12.8
	Discordo	103	16.1	20.2	33.0
	Concordo	179	28.0	35.2	68.2
	Concordo bastante	52	8.1	10.2	78.4
	Concordo completamente	35	5.5	6.9	85.3
	Sem Opinião	75	11.7	14.7	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**O ritmo das aulas facilita o registo de apontamentos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	40	6.3	7.9	7.9
	Discordo bastante	23	3.6	4.5	12.4
	Discordo	66	10.3	13.0	25.3
	Concordo	225	35.2	44.2	69.5
	Concordo bastante	52	8.1	10.2	79.8
	Concordo completamente	40	6.3	7.9	87.6
	Sem Opinião	63	9.8	12.4	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	46	7.2	9.0	9.0
	Discordo bastante	27	4.2	5.3	14.3
	Discordo	63	9.8	12.4	26.7
	Concordo	213	33.3	41.8	68.4
	Concordo bastante	48	7.5	9.4	77.8
	Concordo completamente	54	8.4	10.6	88.4
	Sem Opinião	58	9.1	11.4	99.8
	77	1	.2	.2	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**Os alunos foram estimulados a partilhar as suas ideias e conhecimentos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	32	5.0	6.3	6.3
	Discordo bastante	33	5.2	6.5	12.8
	Discordo	72	11.3	14.2	27.0
	Concordo	199	31.1	39.2	66.1
	Concordo bastante	58	9.1	11.4	77.6
	Concordo completamente	58	9.1	11.4	89.0
	Sem Opinião	56	8.8	11.0	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	36	5.6	7.1	7.1
	Discordo bastante	28	4.4	5.5	12.6
	Discordo	101	15.8	19.9	32.5
	Concordo	184	28.7	36.3	68.8
	Concordo bastante	49	7.7	9.7	78.5
	Concordo completamente	45	7.0	8.9	87.4
	Sem Opinião	61	9.5	12.0	99.4
	11	1	.2	.2	99.6
	43	1	.2	.2	99.8
	76	1	.2	.2	100.0
	Total	507	79.2	100.0	
Omisso	Sistema	133	20.8		
Total		640	100.0		

**Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar os docentes**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	55	8.6	10.8	10.8
	Discordo bastante	29	4.5	5.7	16.6
	Discordo	76	11.9	15.0	31.6
	Concordo	185	28.9	36.5	68.0
	Concordo bastante	42	6.6	8.3	76.3
	Concordo completamente	51	8.0	10.1	86.4
	Sem Opinião	69	10.8	13.6	100.0
	Total	507	79.2	100.0	
Omisso	Sistema	133	20.8		
Total		640	100.0		

**Os docentes são cordiais na relação com os alunos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	64	10.0	12.6	12.6
	Discordo bastante	36	5.6	7.1	19.7
	Discordo	87	13.6	17.1	36.8
	Concordo	170	26.6	33.5	70.3
	Concordo bastante	37	5.8	7.3	77.6
	Concordo completamente	38	5.9	7.5	85.0
	Sem Opinião	76	11.9	15.0	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes mostraram preocupação com os alunos**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	41	6.4	8.1	8.1
	Discordo bastante	42	6.6	8.3	16.3
	Discordo	103	16.1	20.3	36.6
	Concordo	173	27.0	34.1	70.7
	Concordo bastante	39	6.1	7.7	78.3
	Concordo completamente	43	6.7	8.5	86.8
	Sem Opinião	67	10.5	13.2	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes fazem com os alunos se sentam à-vontade para lhe pedirem ajuda/conselhos dentro e fora das aulas''**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	43	6.7	8.4	8.4
	Discordo bastante	41	6.4	8.0	16.5
	Discordo	89	13.9	17.5	33.9
	Concordo	179	28.0	35.1	69.0
	Concordo bastante	50	7.8	9.8	78.8
	Concordo completamente	43	6.7	8.4	87.3
	Sem Opinião	65	10.2	12.7	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**Os doentes mostram-se disponíveis para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas ''.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	55	8.6	10.8	10.8
	Discordo bastante	32	5.0	6.3	17.1
	Discordo	69	10.8	13.6	30.7
	Concordo	182	28.4	35.8	66.5
	Concordo bastante	51	8.0	10.0	76.6
	Concordo completamente	47	7.3	9.3	85.8
	Sem Opinião	72	11.3	14.2	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes comparam as implicações das diversas teorias/modelos existentes**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	41	6.4	8.1	8.1
	Discordo bastante	35	5.5	6.9	15.0
	Discordo	78	12.2	15.4	30.3
	Concordo	173	27.0	34.1	64.4
	Concordo bastante	53	8.3	10.4	74.8
	Concordo completamente	33	5.2	6.5	81.3
	Sem Opinião	95	14.8	18.7	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**Os docentes apresentaram o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	31	4.8	6.1	6.1
	Discordo bastante	35	5.5	6.9	13.0
	Discordo	95	14.8	18.7	31.6
	Concordo	180	28.1	35.4	67.0
	Concordo bastante	57	8.9	11.2	78.2
	Concordo completamente	37	5.8	7.3	85.5
	Sem Opinião	74	11.6	14.5	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os docentes apresentou outros pontos de vista além dos seus, sempre que foi pertinente**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	29	4.5	5.7	5.7
	Discordo bastante	28	4.4	5.5	11.2
	Discordo	80	12.5	15.8	27.0
	Concordo	200	31.3	39.4	66.5
	Concordo bastante	63	9.8	12.4	78.9
	Concordo completamente	35	5.5	6.9	85.8
	Sem Opinião	72	11.3	14.2	100.0
	Total	507	79.2	100.0	
Omisso	Sistema	133	20.8		
Total		640	100.0		

**Os docente abordaram desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	38	5.9	7.5	7.5
	Discordo bastante	29	4.5	5.7	13.2
	Discordo	63	9.8	12.4	25.5
	Concordo	196	30.6	38.5	64.0
	Concordo bastante	64	10.0	12.6	76.6
	Concordo completamente	34	5.3	6.7	83.3
	Sem Opinião	85	13.3	16.7	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**O feedback/informação sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	43	6.7	8.5	8.5
	Discordo bastante	32	5.0	6.3	14.8
	Discordo	114	17.8	22.5	37.4
	Concordo	161	25.2	31.8	69.2
	Concordo bastante	34	5.3	6.7	75.9
	Concordo completamente	38	5.9	7.5	83.4
	Sem Opinião	84	13.1	16.6	100.0
	Total	506	79.1	100.0	
Omisso	Sistema	134	20.9		
Total		640	100.0		

**Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	34	5.3	6.7	6.7
	Discordo bastante	44	6.9	8.6	15.3
	Discordo	83	13.0	16.3	31.6
	Concordo	198	30.9	38.9	70.5
	Concordo bastante	48	7.5	9.4	80.0
	Concordo completamente	26	4.1	5.1	85.1
	Sem Opinião	76	11.9	14.9	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos, etc.) são equilibradamente ponderados na avaliação final**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	44	6.9	8.6	8.6
	Discordo bastante	35	5.5	6.9	15.5
	Discordo	92	14.4	18.1	33.6
	Concordo	166	25.9	32.6	66.2
	Concordo bastante	41	6.4	8.1	74.3
	Concordo completamente	44	6.9	8.6	82.9
	Sem Opinião	87	13.6	17.1	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os trabalhos e/ou leituras obrigatórios foram úteis**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	50	7.8	9.8	9.8
	Discordo bastante	21	3.3	4.1	13.9
	Discordo	66	10.3	12.9	26.9
	Concordo	209	32.7	41.0	67.8
	Concordo bastante	51	8.0	10.0	77.8
	Concordo completamente	40	6.3	7.8	85.7
	Sem Opinião	73	11.4	14.3	100.0
	Total	510	79.7	100.0	
Omisso	Sistema	130	20.3		
Total		640	100.0		

**A quantidade de trabalhos e/ou leituras solicitadas pelo docente foi adequada.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	29	4.5	5.7	5.7
	Discordo bastante	32	5.0	6.3	12.0
	Discordo	93	14.5	18.3	30.3
	Concordo	193	30.2	37.9	68.2
	Concordo bastante	45	7.0	8.8	77.0
	Concordo completamente	37	5.8	7.3	84.3
	Sem Opinião	80	12.5	15.7	100.0
	Total	509	79.5	100.0	
Omisso	Sistema	131	20.5		
Total		640	100.0		

**Os trabalhos e/ou leituras complementares, aconselhados pelos docentes, contribuíram para aumentar a compreensão e o interesse pelas disciplinas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Completamente	40	6.3	7.9	7.9
	Discordo bastante	20	3.1	3.9	11.8
	Discordo	59	9.2	11.6	23.4
	Concordo	202	31.6	39.8	63.2
	Concordo bastante	59	9.2	11.6	74.8
	Concordo completamente	49	7.7	9.6	84.4
	Sem Opinião	79	12.3	15.6	100.0
	Total	508	79.4	100.0	
Omisso	Sistema	132	20.6		
Total		640	100.0		

**...estabelece acordos de cooperação com os principais intervenientes no desenvolvimento social (Estado, ONGs, organizações internacionais, empresas, etc**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	125	19.5	19.7	19.7
	Poucas vezes	166	25.9	26.1	45.8
	Muitas vezes	97	15.2	15.3	61.1
	Sempre	67	10.5	10.6	71.7
	Não Sei	178	27.8	28.0	99.7
	44	1	.2	.2	99.8
	55	1	.2	.2	100.0
	Total	635	99.2	100.0	
Omisso	Sistema	5	.8		
Total		640	100.0		

**...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	107	16.7	17.3	17.3
	Poucas vezes	184	28.7	29.7	47.0
	Muitas vezes	93	14.5	15.0	62.0
	Sempre	75	11.7	12.1	74.2
	Não Sei	160	25.0	25.8	100.0
	Total	619	96.7	100.0	
Omisso	Sistema	21	3.3		
Total		640	100.0		

**...participa activamente da discussão de problemas comunitários com os principais intervenientes.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	109	17.0	17.6	17.6
	Poucas vezes	177	27.7	28.5	46.1
	Muitas vezes	107	16.7	17.2	63.3
	Sempre	75	11.7	12.1	75.4
	Não Sei	153	23.9	24.6	100.0
	Total	621	97.0	100.0	
Omisso	Sistema	19	3.0		
Total		640	100.0		

**...proporcionar aos alunos e professores oportunidades de interação com diversos sectores sociais.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	58	9.1	9.6	9.6
	Poucas vezes	126	19.7	20.9	30.5
	Muitas vezes	142	22.2	23.5	54.0
	Sempre	139	21.7	23.0	77.0
	Não Sei	139	21.7	23.0	100.0
	Total	604	94.4	100.0	
Omisso	Sistema	36	5.6		
Total		640	100.0		

**... tem uma política explícita para abordar alguns grupos representados ou marginalizados (ex. minoria raciais, pessoas com deficiências físicas ou mentais, etc.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	97	15.2	15.7	15.7
	Poucas vezes	151	23.6	24.4	40.1
	Muitas vezes	111	17.3	17.9	58.0
	Sempre	81	12.7	13.1	71.1
	Não Sei	179	28.0	28.9	100.0
	Total	619	96.7	100.0	
Omisso	Sistema	21	3.3		
Total		640	100.0		

**...estuda propostas para resolver os problemas sociais do país**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	105	16.4	17.3	17.3
	Poucas vezes	127	19.8	20.9	38.2
	Muitas vezes	95	14.8	15.6	53.8
	Sempre	86	13.4	14.1	67.9
	Não Sei	194	30.3	31.9	99.8
	33	1	.2	.2	100.0
	Total	608	95.0	100.0	
Omisso	Sistema	32	5.0		
Total		640	100.0		

**...promove o voluntariado dos estudantes e/ou dos docentes**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	89	13.9	14.7	14.7
	Poucas vezes	146	22.8	24.1	38.8
	Muitas vezes	112	17.5	18.5	57.3
	Sempre	98	15.3	16.2	73.4
	Não Sei	161	25.2	26.6	100.0
	Total	606	94.7	100.0	
Omisso	Sistema	34	5.3		
Total		640	100.0		

**...promove a preocupação e a sensibilidade para o meio ambiental e social.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	73	11.4	12.1	12.1
	Poucas vezes	168	26.3	27.9	40.0
	Muitas vezes	112	17.5	18.6	58.5
	Sempre	87	13.6	14.4	73.0
	Não Sei	162	25.3	26.9	99.8
	22	1	.2	.2	100.0
	Total	603	94.2	100.0	
Omisso	Sistema	37	5.8		
Total		640	100.0		

**...desenvolve projectos de pesquisa/investigação voltados para a solução de problemas relacionados com desenvolvimento social."**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	71	11.1	11.7	11.7
	Poucas vezes	159	24.8	26.2	37.8
	Muitas vezes	116	18.1	19.1	56.9
	Sempre	95	14.8	15.6	72.5
	Não Sei	167	26.1	27.5	100.0
	Total	608	95.0	100.0	
Omisso	Sistema	32	5.0		
Total		640	100.0		

**...estabelece ligações e contactos com outros atores (ex. Governo, empresas, comunidades) para desenvolver pesquisas adequadas às necessidades sociais"**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	85	13.3	13.7	13.7
	Poucas vezes	143	22.3	23.1	36.8
	Muitas vezes	131	20.5	21.1	57.9
	Sempre	87	13.6	14.0	71.9
	Não Sei	174	27.2	28.1	100.0
	Total	620	96.9	100.0	
Omisso	Sistema	20	3.1		
Total		640	100.0		

**...os problemas complexos são investigados de forma interdisciplinar".**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	92	14.4	14.7	14.7
	Poucas vezes	164	25.6	26.2	40.9
	Muitas vezes	110	17.2	17.6	58.5
	Sempre	80	12.5	12.8	71.2
	Não Sei	180	28.1	28.8	100.0
	Total	626	97.8	100.0	
Omisso	Sistema	14	2.2		
Total		640	100.0		

**...os professores de diferentes especialidades envolvem-se em projetos de apoio da comunidade.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	95	14.8	15.4	15.4
	Poucas vezes	161	25.2	26.1	41.6
	Muitas vezes	104	16.3	16.9	58.4
	Sempre	64	10.0	10.4	68.8
	Não Sei	192	30.0	31.2	100.0
	Total	616	96.3	100.0	
Omisso	Sistema	24	3.8		
Total		640	100.0		

**...tem meios específicos de difusão e transferência do conhecimento para a sociedade**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	97	15.2	15.6	15.6
	Poucas vezes	167	26.1	26.9	42.6
	Muitas vezes	107	16.7	17.3	59.8
	Sempre	77	12.0	12.4	72.3
	Não Sei	171	26.7	27.6	99.8
	55	1	.2	.2	100.0
	Total	620	96.9	100.0	
Omisso	Sistema	20	3.1		
Total		640	100.0		

**...organiza eventos acadêmicos acessíveis à comunidade.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	83	13.0	13.5	13.5
	Poucas vezes	134	20.9	21.8	35.3
	Muitas vezes	119	18.6	19.3	54.6
	Sempre	98	15.3	15.9	70.6
	Não Sei	181	28.3	29.4	100.0
	Total	615	96.1	100.0	
Omisso	Sistema	25	3.9		
Total		640	100.0		

**...os projectos de investigação incorporam a participação dos alunos.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	81	12.7	13.3	13.3
	Poucas vezes	157	24.5	25.7	39.0
	Muitas vezes	120	18.8	19.7	58.7
	Sempre	96	15.0	15.7	74.4
	Não Sei	156	24.4	25.6	100.0
	Total	610	95.3	100.0	
Omisso	Sistema	30	4.7		
Total		640	100.0		

**...os investigadores têm tempo e recursos para ajudar e aconselhar os estudantes que querem.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	90	14.1	14.5	14.5
	Poucas vezes	148	23.1	23.9	38.4
	Muitas vezes	114	17.8	18.4	56.8
	Sempre	96	15.0	15.5	72.3
	Não Sei	171	26.7	27.6	99.8
	55	1	.2	.2	100.0
	Total	620	96.9	100.0	
Omisso	Sistema	20	3.1		
Total		640	100.0		

**...exige que os professores e os alunos realizarem pesquisas com impacto social.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	90	14.1	14.5	14.5
	Poucas vezes	149	23.3	24.1	38.6
	Muitas vezes	105	16.4	17.0	55.6
	Sempre	93	14.5	15.0	70.6
	Não Sei	181	28.3	29.2	99.8
	51	1	.2	.2	100.0
	Total	619	96.7	100.0	
Omisso	Sistema	21	3.3		
Total		640	100.0		

**...exige que os projectos de investigação respeitem as considerações éticas.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	79	12.3	12.7	12.7
	Poucas vezes	133	20.8	21.4	34.1
	Muitas vezes	125	19.5	20.1	54.2
	Sempre	110	17.2	17.7	71.9
	Não Sei	175	27.3	28.1	100.0
	Total	622	97.2	100.0	
Omisso	Sistema	18	2.8		
Total		640	100.0		

**...estimula nos alunos a capacidade de empreendedorismo e de iniciativa.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	64	10.0	10.3	10.3
	Poucas vezes	158	24.7	25.5	35.9
	Muitas vezes	103	16.1	16.6	52.5
	Sempre	121	18.9	19.5	72.1
	Não Sei	173	27.0	27.9	100.0
	Total	619	96.7	100.0	
Omisso	Sistema	21	3.3		
Total		640	100.0		

**...promove a discussão aberta das questões que geram conflito na sociedade ou que são muito controversas**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	88	13.8	14.1	14.1
	Poucas vezes	161	25.2	25.9	40.0
	Muitas vezes	119	18.6	19.1	59.2
	Sempre	87	13.6	14.0	73.2
	Não Sei	167	26.1	26.8	100.0
	Total	622	97.2	100.0	
Omisso	Sistema	18	2.8		
Total		640	100.0		

**...participa em redes, comissões ou grupos de trabalho sobre questões de desenvolvimento a nível local, nacional e internacional.".**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	94	14.7	15.2	15.2
	Poucas vezes	149	23.3	24.0	39.2
	Muitas vezes	111	17.3	17.9	57.1
	Sempre	89	13.9	14.4	71.5
	Não Sei	176	27.5	28.4	99.8
	44	1	.2	.2	100.0
	Total	620	96.9	100.0	
Omisso	Sistema	20	3.1		
Total		640	100.0		

**...promove acções/cursos de formação dedicados à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	92	14.4	14.7	14.7
	Poucas vezes	142	22.2	22.7	37.4
	Muitas vezes	115	18.0	18.4	55.8
	Sempre	99	15.5	15.8	71.6
	Não Sei	178	27.8	28.4	100.0
	Total	626	97.8	100.0	
Omisso	Sistema	14	2.2		
Total		640	100.0		

**...desenvolve acções de educação ambiental para pessoal administrativo e professores.**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	101	15.8	16.2	16.2
	Poucas vezes	153	23.9	24.5	40.6
	Muitas vezes	93	14.5	14.9	55.5
	Sempre	101	15.8	16.2	71.7
	Não Sei	177	27.7	28.3	100.0
	Total	625	97.7	100.0	
Omisso	Sistema	15	2.3		
Total		640	100.0		

**...procura praticar entre todos os seus membros os "4 RE": Reutilizar, Reciclar, Reduzir, Respeito.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	104	16.3	16.9	16.9
	Poucas vezes	131	20.5	21.2	38.1
	Muitas vezes	88	13.8	14.3	52.4
	Sempre	85	13.3	13.8	66.1
	Não Sei	208	32.5	33.7	99.8
	22	1	.2	.2	100.0
	Total	617	96.4	100.0	
Omisso	Sistema	23	3.6		
Total		640	100.0		

**...tem uma estrutura organizacional para prevenir/corrigir abusos de poder de seus membros, fraude, suborno e outras práticas de corrupção.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	99	15.5	15.9	15.9
	Poucas vezes	119	18.6	19.2	35.1
	Muitas vezes	106	16.6	17.1	52.2
	Sempre	92	14.4	14.8	67.0
	Não Sei	204	31.9	32.9	99.8
	33	1	.2	.2	100.0
	Total	621	97.0	100.0	
Omisso	Sistema	19	3.0		
Total		640	100.0		

**...os procedimentos para a remuneração dos professores e administrativos são transparentes e que respeitam os direitos dos trabalhadores.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	98	15.3	15.6	15.6
	Poucas vezes	103	16.1	16.4	32.0
	Muitas vezes	102	15.9	16.2	48.2
	Sempre	100	15.6	15.9	64.1
	Não Sei	226	35.3	35.9	100.0
	Total	629	98.3	100.0	
Omisso	Sistema	11	1.7		
Total		640	100.0		

**...considera os aspectos técnicos e não os de amizade na promoção do pessoal docente e administrativo.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	84	13.1	13.3	13.3
	Poucas vezes	110	17.2	17.4	30.6
	Muitas vezes	120	18.8	19.0	49.6
	Sempre	94	14.7	14.8	64.5
	Não Sei	225	35.2	35.5	100.0
	Total	633	98.9	100.0	
Omisso	Sistema	7	1.1		
Total		640	100.0		

**...proíbe expressamente a utilização de práticas ilegais (como corrupção, extorsão, suborno).**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	70	10.9	11.2	11.2
	Poucas vezes	112	17.5	17.9	29.1
	Muitas vezes	115	18.0	18.4	47.4
	Sempre	118	18.4	18.8	66.3
	Não Sei	210	32.8	33.5	99.8
	41	1	.2	.2	100.0
	Total	626	97.8	100.0	
Omisso	Sistema	14	2.2		
Total		640	100.0		

**...desenvolver procedimentos para lidar com denúncias e resolução de conflitos relacionados com à violação de código de ética.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	71	11.1	11.5	11.5
	Poucas vezes	108	16.9	17.5	29.0
	Muitas vezes	104	16.3	16.8	45.8
	Sempre	135	21.1	21.8	67.6
	Não Sei	200	31.3	32.4	100.0
	Total	618	96.6	100.0	
Omisso	Sistema	22	3.4		
Total		640	100.0		

**...promove estratégias que promovam os valores e princípios éticos da organização.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	72	11.3	11.5	11.5
	Poucas vezes	131	20.5	20.9	32.4
	Muitas vezes	106	16.6	16.9	49.4
	Sempre	114	17.8	18.2	67.6
	Não Sei	202	31.6	32.3	99.8
	33	1	.2	.2	100.0
	Total	626	97.8	100.0	
Omisso	Sistema	14	2.2		
Total		640	100.0		

**...tem estratégias e mecanismos formais para ouvir e atender as preocupações, sugestões e críticas de pessoal ou dos alunos.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	71	11.1	11.4	11.4
	Poucas vezes	128	20.0	20.6	32.0
	Muitas vezes	126	19.7	20.3	52.3
	Sempre	105	16.4	16.9	69.1
	Não Sei	192	30.0	30.9	100.0
	Total	622	97.2	100.0	
Omisso	Sistema	18	2.8		
Total		640	100.0		

**...desenvolve atividades de desenvolvimento e capacitação para aperfeiçoamento contínuo do todo o seu pessoal (administrativo e docente).**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	74	11.6	11.9	11.9
	Poucas vezes	136	21.3	21.9	33.8
	Muitas vezes	116	18.1	18.6	52.4
	Sempre	101	15.8	16.2	68.6
	Não Sei	195	30.5	31.4	100.0
	Total	622	97.2	100.0	
Omisso	Sistema	18	2.8		
Total		640	100.0		

**...utiliza as suas campanhas de marketing para promover temas da responsabilidade social e ambiental.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	76	11.9	12.2	12.2
	Poucas vezes	139	21.7	22.3	34.5
	Muitas vezes	111	17.3	17.8	52.2
	Sempre	78	12.2	12.5	64.7
	Não Sei	220	34.4	35.3	100.0
	Total	624	97.5	100.0	
Omisso	Sistema	16	2.5		
Total		640	100.0		

**...desenvolver parcerias estratégicas (com fornecedores, empresas, outras universidades, organizações da sociedade civil ou organismos públicos e internacionais) para promover campanhas sobre responsabilidade social.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	78	12.2	12.4	12.4
	Poucas vezes	147	23.0	23.4	35.9
	Muitas vezes	99	15.5	15.8	51.7
	Sempre	96	15.0	15.3	67.0
	Não Sei	207	32.3	33.0	100.0
	Total	627	98.0	100.0	
Omisso	Sistema	13	2.0		
Total		640	100.0		

**...desenvolve acções/programas para reduzir o consumo de energia, água, produtos tóxicos e matérias-primas.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	104	16.3	16.4	16.4
	Poucas vezes	152	23.8	24.0	40.4
	Muitas vezes	85	13.3	13.4	53.8
	Sempre	78	12.2	12.3	66.1
	Não Sei	215	33.6	33.9	100.0
	Total	634	99.1	100.0	
Omisso	Sistema	6	.9		
Total		640	100.0		

**...tem um gabinete ou uma pessoa responsável pelos assuntos ambientais.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	131	20.5	20.8	20.8
	Poucas vezes	111	17.3	17.6	38.4
	Muitas vezes	88	13.8	14.0	52.4
	Sempre	79	12.3	12.5	64.9
	Não Sei	221	34.5	35.1	100.0
	Total	630	98.4	100.0	
Omisso	Sistema	10	1.6		
Total		640	100.0		

**...trata a questão ambiental como uma questão transversal na sua estrutura organizacional, incluindo o planejamento estratégico.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	127	19.8	20.2	20.2
	Poucas vezes	128	20.0	20.4	40.6
	Muitas vezes	87	13.6	13.9	54.5
	Sempre	72	11.3	11.5	65.9
	Não Sei	213	33.3	33.9	99.8
	55	1	.2	.2	100.0
	Total	628	98.1	100.0	
Omisso	Sistema	12	1.9		
Total		640	100.0		

**...publica um relatório anual sobre o seu desempenho ambiental.**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	153	23.9	24.4	24.4
	Poucas vezes	95	14.8	15.2	39.6
	Muitas vezes	68	10.6	10.9	50.5
	Sempre	77	12.0	12.3	62.8
	Não Sei	233	36.4	37.2	100.0
	Total	626	97.8	100.0	
Omisso	Sistema	14	2.2		
Total		640	100.0		



Terça-feira, 7 de Abril de 2009

I Série — N.º 64

# DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 30,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — E. P., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Telog. «Imprensa»	<b>ASSINATURAS</b>		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — E. P.
		<b>Ano</b>	
	As três séries . . . . .	Kz. 400 275,00	
	A 1.ª série . . . . .	Kz. 226 250,00	
	A 2.ª série . . . . .	Kz. 123 300,00	
	A 3.ª série . . . . .	Kz. 95 300,00	

## SUMÁRIO

### Conselho de Ministros

Decreto n.º 5/09:

Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior — Revoga toda a legislação que contraria o disposto no presente diploma.

### Ministério das Finanças

Despacho n.º 71/09:

Fixa a subvenção mensal vitalícia a André Luís Brandão, ex-Ministro dos Transportes.

Despacho n.º 72/09:

Fixa a subvenção mensal vitalícia a Manuel Joaquim Nuy da Costa, ex-Vice-Ministro dos Transportes.

## CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 5/09  
de 7 de Abril

Considerando que as linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, aprovadas pela Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, do Conselho de Ministros, bem como o respectivo plano de implementação, têm como um dos objectivos a expansão ordenada da rede de instituições de ensino superior,

Tendo em conta, por um lado, a necessidade de implantação progressiva e sustentável de instituições de ensino superior no País e por outro lado, a exiguidade de recursos humanos e materiais, torna-se imperioso o estabelecimento de um quadro espacial que assegure uma distribuição equilibrada de instituições de ensino superior, com unidades constituintes nas dezasseis províncias do País;

Convindo assegurar que as instituições de ensino superior desenvolvam a sua actividade com base nas prioridades de desenvolvimento económico e social das regiões em que estão inseridas;

Nos termos das disposições combinadas da alínea b) do artigo 110.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

### CAPÍTULO I

#### Disposições Gerais

#### ARTIGO 1.º (Criação)

São criadas as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior.

#### ARTIGO 2.º (Âmbito)

O presente diploma aplica-se a todas as instituições de ensino superior.

### CAPÍTULO II

#### Regiões Académicas

#### ARTIGO 3.º (Organização das regiões académicas)

As regiões académicas apresentam a seguinte organização:

a) «região académica I» — compreende as Províncias de Luanda e Bengo;

- b) «região académica II» — compreende as Províncias de Benguela e Cuanza-Sul;
- c) «região académica III» — compreende as Províncias de Cabinda e Zaire;
- d) «região académica IV» — compreende as Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje;
- e) «região académica V» — compreende as Províncias do Huambo, Bié e Moxico;
- f) «região académica VI» — compreende as Províncias da Huíla, Namibe, Cuando Cabango e Cunene;
- g) «região académica VII» — compreende as Províncias do Uíge e Cuanza-Norte

**ARTIGO 4.º**  
(Sede das Instituições de ensino superior)

As instituições de ensino superior podem estar implantadas em qualquer espaço da respectiva região académica, sendo a sede definida no diploma da sua criação.

**CAPÍTULO III**

**Âmbito Territorial das Instituições de Ensino Superior**

**ARTIGO 5.º**  
(Distrito)

O âmbito territorial de cada instituição de ensino superior é definido no diploma da sua criação, não sendo permitida a sua expansão fora desses limites.

**ARTIGO 6.º**  
(Instituições de ensino superior de âmbito regional)

1. As universidades, os institutos superiores politécnicos e as escolas superiores politécnicas são instituições de ensino superior de âmbito regional.

2. As instituições de ensino superior de âmbito regional estão obrigadas a implantar unidades orgânicas em todas as províncias que constituem a região académica, na qual estão inseridas.

**ARTIGO 7.º**  
(Instituições de ensino superior de âmbito provincial)

1. Os institutos superiores técnicos e as escolas superiores técnicas são instituições de ensino superior de âmbito provincial.

2. As instituições de ensino superior de âmbito provincial desenvolvem a sua actividade, estritamente, na província em que foram autorizadas a funcionar.

**ARTIGO 8.º**  
(Âmbito territorial das academias)

As academias são instituições de ensino superior que, estando situadas numa determinada província, podem desenvolver a sua actividade noutras províncias do País por

períodos variáveis de tempo segundo objectivos e fins específicos.

**CAPÍTULO IV**  
**Disposições Finais e Transitórias**

**ARTIGO 9.º**  
(Reorganização)

A reorganização das instituições de ensino superior é objecto de regulamentação em diploma próprio.

**ARTIGO 10.º**  
(Dívidas e omissões)

As dívidas e omissões suscitadas pela interpretação e aplicação do presente diploma são resolvidas pelo Conselho de Ministros.

**ARTIGO 11.º**  
(Revogação)

É revogada toda a legislação que contraria o disposto no presente diploma.

**ARTIGO 12.º**  
(Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 25 de Fevereiro de 2009.

O Primeiro Ministro, *António Paulo Kassoma*.

Promulgado aos 6 de Abril de 2009.

Publique-se

O Presidente da República, *JOSE EDUARDO DOS SANTOS*.

**MINISTÉRIO DAS FINANÇAS**

**Despacho n.º 71/09**  
de 7 de Abril

Considerando as disposições previstas no n.º 1 do artigo n.º 23.º da Lei n.º 13-A/96, de 31 de Maio e do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto n.º 5/06, de 12 de Abril, sobre a subvenção mensal vitalícia,

Nos termos do n.º 3, do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino.



Terça-feira, 7 de Abril de 2009

I Série – N.º 64

# DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 30,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — E. P., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Teleg.: «Imprensa»	ASSINATURAS		Q preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — E. P.
	Ano		
	As três séries . . . . .	Kz: 400 275,00	
	A 1.ª série . . . . .	Kz: 236 250,00	
	A 2.ª série . . . . .	Kz: 123 500,00	
	A 3.ª série . . . . .	Kz: 95 700,00	

## SUMÁRIO

### Conselho de Ministros

Decreto n.º 5/09:

Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente diploma.

### Ministério das Finanças

Despacho n.º 71/09:

Fixa a subvenção mensal vitalícia a André Luís Brandão, ex-Ministro dos Transportes.

Despacho n.º 72/09:

Fixa a subvenção mensal vitalícia a Manuel Joaquim Noy da Costa, ex-Vice-Ministro dos Transportes.

## CONSELHO DE MINISTROS

Decreto n.º 5/09  
de 7 de Abril

Considerando que as linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, aprovadas pela Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, do Conselho de Ministros, bem como o respectivo plano de implementação, têm como um dos objectivos a expansão ordenada da rede de instituições de ensino superior;

Tendo em conta, por um lado, a necessidade de implantação progressiva e sustentável de instituições de ensino superior no País e por outro lado, a exiguidade de recursos humanos e materiais, torna-se imperioso o estabelecimento de um quadro espacial que assegure uma distribuição equilibrada de instituições de ensino superior, com unidades cons-

Convindo assegurar que as instituições de ensino superior desenvolvam a sua actividade com base nas prioridades de desenvolvimento económico e social das regiões em que estão inseridas;

Nos termos das disposições combinadas da alínea b) do artigo 110.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

### CAPÍTULO I Disposições Gerais

#### ARTIGO 1.º (Criação)

São criadas as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior.

#### ARTIGO 2.º (Âmbito)

O presente diploma aplica-se a todas as instituições de ensino superior.

### CAPÍTULO II Regiões Académicas

#### ARTIGO 3.º (Organização das regiões académicas)

As regiões académicas apresentam a seguinte organização:

a) «região académica I» — compreende as Províncias

Art. 2.º Seja qual for o valor das obras a realizar não poderá a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais despende com pagamentos relativos às obras executadas, por virtude de contrato, mais de 400 000\$ no corrente ano, 700 000\$ no ano de 1963 e 60 506\$, ou o que se apurar como saldo, no ano de 1964.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 21 de Agosto de 1962. — AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ — António de Oliveira Salazar — António Manuel Pinto Barbosa — Eduardo de Arantes e Oliveira.

## MINISTÉRIO DO ULTRAMAR

Gabinete do Ministro

### Decreto-Lei n.º 44 530

1. Foi oportunamente tornado público que o Governo entendia ter chegado o momento de instituir o ensino superior nas províncias de Angola e Moçambique, coroando assim um esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução. Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação, e que ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico. Tudo isto, que se entende corresponder a uma visão realista da situação, e tendo ainda em conta as pesadas incidências que as circunstâncias da conjuntura internacional têm nos orçamentos das províncias, torna evidente que têm de prever-se criteriosamente os recursos necessários para um programa de ensino que se deseja tão completo quanto possível. Mas tendo isto em conta, e na certeza de que se trata de um domínio onde todos estarão dispostos a fazer os sacrifícios necessários, pensou-se que não se devia adiar a execução do projecto relativo à instituição do ensino superior nas referidas províncias.

2. Um ponto que se afigura fundamental, e nunca poderá ser esquecido, é que a Universidade de facto é só uma, intimamente ligada à definição e perpétua da ideia da unidade nacional, que os Portugueses vivem hoje com intensidade poucas vezes atingida no passado. Basta meditar no que representou para a preservação dessa unidade a velha e gloriosa Universidade de Coimbra, ao lado da qual depois enfileiraram dignamente as demais, para todos compreenderem a importância decisiva que a Universidade tem na vida da Nação. Trata-se, pois, de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade social dos povos. Daí o inconveniente de o ensino superior ser instituído em qualquer parte do território nacional em termos de os seus diplomados virem a sentir-se socialmente diminuídos pela circunstância de aos títulos obtidos não poder ser reconhecida

dignidade igual à dos concedidos por outras instituições de ensino superior. Nunca o fizeram países com menores responsabilidades culturais do que o nosso, e não o consente sequer o respeito que se deve às províncias e à autenticidade de que deve rodear-se a administração pública. Por isso se entende que o ensino superior nas províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as Universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade.

3. Ouvida a Junta Nacional da Educação, onde tem assento a representação do escol universitário do País, entendeu-se que os critérios propostos por aquele alto órgão eram de adoptar e, em face do espírito de cooperação demonstrado, pensa-se que o caminho pode ser encetado com confiança.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º São criados nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa.

Art. 2.º Os senados e conselho da Universidade Portuguesa asseguram o alto patrocínio pedagógico dos estudos gerais universitários instituídos por este decreto.

Art. 3.º Os reitores dos estudos gerais universitários têm assento na 4.ª secção da Junta Nacional da Educação.

Art. 4.º As cadeiras e cursos professados nos estudos gerais universitários terão perfeita equivalência com as cadeiras e cursos correspondentes professados em qualquer outro estabelecimento de ensino superior e serão válidos em todo o território nacional.

Art. 5.º O pessoal docente dos estudos gerais universitários terá os direitos e honras das correspondentes categorias do professorado universitário e será recrutado de harmonia com a lei geral.

Art. 6.º O ingresso nos cursos professados nos estudos gerais universitários obedecerá às regras fixadas na lei para a admissão ao ensino superior.

Art. 7.º Nos estudos gerais universitários serão instituídos, com prioridade, os cursos correspondentes aos domínios de actividade onde se verifique maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores. Desde já se consideram prioritários os cursos relacionados com a ciência aplicada.

Art. 8.º Para cada curso instituído será fixado, em função das possibilidades docentes e discentes, o número de anos a professar nos estudos gerais universitários.

Art. 9.º A lei poderá considerar como habilitação profissional suficiente para o exercício de funções determinadas a aprovação no número de cadeiras professadas na Universidade que a mesma lei indicará.

Art. 10.º Os reitores dos estudos gerais universitários serão nomeados pelo Ministro do Ultramar, ouvido o Ministro da Educação Nacional, de entre pessoas que reúnam as condições exigidas na lei geral para o exercício deste cargo.

Art. 11.º Para cada uma das províncias de Angola e Moçambique será imediatamente nomeada, por portaria conjunta dos Ministros do Ultramar e da Educação Nacional, uma comissão instaladora dos estudos gerais

universitários, constituída por representantes das Universidades e da Junta de Investigações do Ultramar.

§ 1.º Compete às referidas comissões propor todas as providências legislativas e executivas necessárias para a execução do presente diploma, que será regulamentado por decretos ou portarias a expedir pelos dois Ministros.

§ 2.º As comissões poderão ouvir, para os efeitos do disposto no artigo 7.º, os organismos económicos que entenderem das respectivas províncias.

Art. 12.º Serão integrados nos estudos gerais universitários os organismos de investigação científica com sede nas respectivas províncias que forem indicados em portaria dos Ministros do Ultramar e da Educação Nacional.

Art. 13.º A Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes passa a constituir um serviço nacional, competindo ao respectivo director-geral submeter a despacho dos Ministros do Ultramar, da Educação Nacional, ou de ambos, conforme os casos, os assuntos da respectiva competência.

Art. 14.º Ficam autorizados os governadores-gerais de Angola e Moçambique a abrir créditos necessários para a execução deste diploma.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 21 de Agosto de 1962. — AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ — António de Oliveira Salazar — José Gonçalo da Cunha Sottomayor Correia de Oliveira — Alfredo Rodrigues dos Santos Júnior — João de Matos Antunes Varela — António Manuel Pinto Barbosa — Mário José Pereira da Silva — Fernando Quintanilha Mendonça Dias — Alberto Marciano Gorjão Franco Nogueira — Eduardo de Arantes e Oliveira — Adriano José Alves Moreira — Manuel Lopes de Almeida — José do Nascimento Ferreira Dias Júnior — Carlos Gomes da Silva Ribeiro — José João Gonçalves de Proença — Henrique de Miranda Vasconcelos Martins de Carvalho.

Para ser publicado no *Boletim Oficial* de Angola e Moçambique. — A. Moreira.

#### Decreto n.º 44 531

O presente diploma, que constitui um complemento indispensável da lei das terras, obedece aos princípios do Decreto n.º 40 040, de 20 de Janeiro de 1955, que sistematizou os preceitos destinados a proteger, nas províncias ultramarinas, o solo, a flora e a fauna, inscrevendo-se no movimento internacional de protecção dos recursos naturais.

Nestes termos:

Ouvidos os Governos das províncias de Angola e Moçambique;

Ouvido o Conselho Ultramarino;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 150.º da Constituição, o Ministro do Ultramar decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo único. É aprovado o Regulamento Florestal, que, junto a este decreto, baixa assinado pelo Ministro do Ultramar.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 21 de Agosto de 1962. — AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ — António de Oliveira Salazar — Adriano José Alves Moreira.

Para ser publicado no *Boletim Oficial* da Guiné, Angola e Moçambique. — A. Moreira.

## Regulamento Florestal

### CAPÍTULO I

#### Disposições gerais

Artigo 1.º As formações vegetais integram-se no domínio público ou no património de cada província, conforme recaiam sobre terrenos do domínio público ou do património desta, respectivamente.

§ único. As formações vegetais localizadas em terrenos de domínio público somente serão alienáveis depois de classificação, nos termos do artigo 5.º deste diploma.

Art. 2.º Para efeitos deste regulamento, as formações vegetais dividem-se em naturais e artificiais, compreendendo estas as matas constituídas artificialmente com espécies autóctones ou exóticas e sujeitas normalmente aos métodos de silvicultura intensiva; e aquelas, as florestas naturais e as savanas, em todas as suas gradações, e as estepes.

Art. 3.º As formações vegetais naturais situadas em terrenos sob os regimes a seguir indicados pertencem às entidades adiante referidas:

1) Em simples demarcação para concessão de terreno, em concessão por arrendamento ou por contrato especial deste tipo ou em ocupação por licença, à província respectiva;

2) Noutras formas de concessão e em propriedades adquiridas sem ser por concessão, aos titulares dos respectivos direitos.

Art. 4.º Pertence aos serviços de agricultura e florestas, de per si ou em colaboração com outros organismos competentes para o estudo e resolução de problemas fitotécnicos, a proposta e definição das normas e preceitos destinados a regular o reconhecimento, a classificação, a exploração e a conservação racionais das formações vegetais, bem como a promoção e execução das medidas necessárias à realização de tais fins.

§ único. A colaboração prevista no corpo do artigo é a que resulta das atribuições e competência dos organismos interessados, abrangendo, segundo directrizes superiormente aprovadas, o estudo, planificação e execução de quaisquer providências de ordenamento agro-silvo-pecuário.

Art. 5.º A classificação de formações vegetais, e particularmente dos povoamentos florestais, deverá assentar em estudos e reconhecimentos, tanto quanto possível completos, segundo a planificação a estabelecer em cada província, e atenderá ao progresso das ciências silvícolas e à sua projecção económico-social, nos aspectos local, regional, provincial e extraprovincial.

§ 1.º Na classificação deverão especificar-se e definir-se as formações florestais que devem ser sujeitas exclusivamente à exploração silvícola, que podem ser alienadas e que não podem ser concedidas ou exploradas sob qualquer forma ou modalidade.

§ 2.º Enquanto não se efectuar ou concluir a classificação referida no corpo do artigo, os governos das províncias elaborarão classificações de carácter provisório, com base nos elementos de caracterização existentes.

§ 3.º Os serviços geográficos e cadastrais colaborarão na execução da classificação prevista no corpo do artigo, tendo especialmente em vista evitar a colisão de direitos.

### CAPÍTULO II

#### Do regime florestal

Art. 6.º Regime florestal é o conjunto das normas e medidas que visam assegurar o estudo, a conservação e

- b) «*região académica II*» — compreende as Províncias de Benguela e Cuanza-Sul;
- c) «*região académica III*» — compreende as Províncias de Cabinda e Zaire;
- d) «*região académica IV*» — compreende as Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje;
- e) «*região académica V*» — compreende as Províncias do Huambo, Bié e Moxico;
- f) «*região académica VI*» — compreende as Províncias da Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene;
- g) «*região académica VII*» — compreende as Províncias do Uíge e Cuanza-Norte.

**ARTIGO 4.º**  
(Sede das instituições de ensino superior)

As instituições de ensino superior podem estar implantadas em qualquer espaço da respectiva região académica, sendo a sede definida no diploma da sua criação.

**CAPÍTULO III**  
**Âmbito Territorial das Instituições de Ensino Superior**

**ARTIGO 5.º**  
(Definição)

O âmbito territorial de cada instituição de ensino superior é definido no diploma da sua criação, não sendo permitida a sua expansão fora desses limites.

**ARTIGO 6.º**  
(Instituições de ensino superior de âmbito regional)

1. As universidades, os institutos superiores politécnicos e as escolas superiores politécnicas são instituições de ensino superior de âmbito regional.

2. As instituições de ensino superior de âmbito regional estão obrigadas a implantar unidades orgânicas em todas as províncias que constituem a região académica, na qual estão inseridas.

**ARTIGO 7.º**  
(Instituições de ensino superior de âmbito provincial)

1. Os institutos superiores técnicos e as escolas superiores técnicas são instituições de ensino superior de âmbito provincial.

2. As instituições de ensino superior de âmbito provincial desenvolvem a sua actividade, estritamente, na província em que foram autorizadas a funcionar.

**ARTIGO 8.º**  
(Âmbito territorial das academias)

As academias são instituições de ensino superior que, estando situadas numa determinada província, podem desenvolver a sua actividade noutras províncias do País por

períodos variáveis de tempo segundo objectivos e fins específicos.

**CAPÍTULO IV**  
**Disposições Finais e Transitórias**

**ARTIGO 9.º**  
(Reorganização)

A reorganização das instituições de ensino superior é objecto de regulamentação em diploma próprio.

**ARTIGO 10.º**  
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões suscitadas pela interpretação e aplicação do presente diploma são resolvidas pelo Conselho de Ministros.

**ARTIGO 11.º**  
(Revogação)

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente diploma.

**ARTIGO 12.º**  
(Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 25 de Fevereiro de 2009.

O Primeiro Ministro, *António Paulo Kassoma*.

Promulgado aos 6 de Abril de 2009.

Publique-se.

O Presidente da República, *José Eduardo dos Santos*.

---

**MINISTÉRIO DAS FINANÇAS**

Despacho n.º 71/09  
de 7 de Abril

Considerando as disposições previstas no n.º 1 do artigo n.º 23.º da Lei n.º 13-A/96, de 31 de Maio e do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto n.º 5/06, de 12 de Abril, sobre a subvenção mensal vitalícia;

Nos termos do n.º 3, do artigo 114.º da Lei Constitucional, determino:

## ANEXO III – *Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior*

### Anexo IV

#### **Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior**

##### **Conselho de Ministros**

##### **Decreto n.º 90/09 De 15 de Dezembro**

Havendo necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior devido ao aumento de instituições de ensino superior públicas;

Considerando que a legislação até aqui aprovada para o subsistema do ensino superior não responde, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ensino superior no País e às perspectivas do Governo, o que obriga a uma profunda alteração no funcionamento e gestão deste subsistema de ensino;

Considerando que, com a aprovação das linhas-mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, pela Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro.

do Conselho de Ministros e do respectivo plano de implementação se estabelecem os principais eixos da reforma do subsistema de ensino superior em Angola, assegurando o cumprimento das orientações do Estado relativas à melhoria significativa da qualidade e integração do ensino superior na estratégia global da reconstrução e desenvolvimento do País, de forma a satisfazer as necessidades da economia;

Nos termos das disposições combinadas da Lei n 13/01. de 31 de Dezembro, da alínea d) do artigo 112.º e do artigo 113.º, ambos da Lei Constitucional, o Governo decreta o seguinte:

#### **CAPÍTULO 1 Âmbito, Princípios e Objectivos**

##### **SECÇÃO I Disposições Gerais**

##### **Artigo 1.º (Objecto)**

O presente decreto estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior.

##### **Artigo 2.º (Âmbito de aplicação)**

1. O disposto no presente decreto aplica-se a todas as instituições de ensino superior que integram legalmente o subsistema de ensino superior.

2. O disposto no presente diploma não é aplicável: a) às instituições de ensino superior militares e para-militares; b) às instituições de ensino destinadas à formação de ministros pertencentes às diferentes confissões religiosas; c) às escolas de formação de quadros dos partidos políticos, d) às instituições de ensino superior e outras instituições não reconhecidas nos termos do presente diploma.

### **Artigo 3.º (Definição)**

O subsistema de ensino superior é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.

### **Artigo 4.º (Objectivos)**

**Os objectivos do subsistema de ensino superior são:**

a) preparar quadros com formação científico-técnica e, cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; d) realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior; e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados, para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do País; f) promover acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas.

## **SECÇÃO I Princípios do Subsistema de Ensino Superior**

### **Artigo 5.º (Princípios específicos)**

Sem prejuízo dos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema de Educação, são princípios específicos do subsistema de ensino superior os seguintes:

a) papel reitor do Estado; b) autonomia das instituições de ensino superior; c) liberdade académica; d) gestão democrática; e) qualidade de serviços;

f) equilíbrio da rede de instituições de ensino superior.

### **Artigo 6.º (Papel reitor do Estado)**

O papel reitor do Estado, no domínio do subsistema de ensino superior, consiste na definição, pelo Governo, das políticas para o sector e demais tarefas previstas em legislação complementar, que são coordenadas, supervisionadas e orientadas peio órgão de tutela e executadas pelas instituições de ensino superior.

### **Artigo 7.º (Autonomia das instituições de ensino superior)**

A autonomia das instituições de ensino superior é exercida nos domínios científico, pedagógico, cultural, disciplinar, administrativo e financeiro, nos termos do disposto no presente decreto e demais legislação aplicável.

### **Artigo 8.º (Liberdade académica)**

A liberdade académica das instituições de ensino superior consiste em assegurar a pluralidade de doutrinas e métodos, nos domínios do ensino e aprendizagem, da investigação e da extensão universitária, sem prejuízo das orientações do órgão de tutela, no âmbito das políticas e estratégias definidas pelo Governo.

### **Artigo 9.º (Gestão democrática)**

A gestão democrática das instituições de ensino superior consiste na participação de todos os actores deste subsistema, incluindo a sociedade civil, na melhoria da sua qualidade, respeitando as normas em vigor aplicáveis às mesmas.

### **Artigo 10.º (Qualidade dos serviços)**

A qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior consiste na observância de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País.

### **Artigo 11.º (Equilíbrio da rede de instituições de ensino)**

O equilíbrio da rede de instituições de ensino consiste em assegurar o seu crescimento harmonioso e ordenado, em consonância com as necessidades e as perspectivas de desenvolvimento económico e social do País.

Atribuições do Governo, Competências do Órgão de Tutela e Autonomia das Instituições de Ensino Superior

## **SECÇÃO I Atribuições do Governo**

### **Artigo 12.º (Atribuições do Governo no domínio do ensino superior)**

1. Sem prejuízo do estabelecido na Lei de Bases do Sistema de Educação, são atribuições do Governo no domínio do ensino superior as seguintes:

a) definir e orientar a execução da política nacional do Estado para o ensino superior; b) garantir o cumprimento dos objectivos específicos do subsistema de ensino superior, bem como a aplicação dos seus princípios; c) criar instituições de ensino superior públicas; d) autorizar a criação de instituições de ensino superior público-privadas e privadas; e) aprovar os estatutos das instituições de ensino superior; f) garantir um elevado nível de qualidade nos domínios pedagógico, científico, tecnológico e cultural das instituições de ensino superior; g) nomear e empossar os titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, sob proposta do titular do órgão de tutela, com base nos três candidatos eleitos pelas assembleias das respectivas instituições;

h) suspender e exonerar os titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, sob proposta do titular do órgão de tutela, nos termos do presente diploma; i) definir as taxas e os emolumentos a que se obriguem as actividades das instituições de ensino superior; j) apoiar os investimentos e iniciativas que promovam a melhoria da

qualidade do ensino superior; k) financiar o funcionamento e o desenvolvimento das instituições de ensino superior públicas; l) participar no financiamento do funcionamento e no desenvolvimento das instituições de ensino superior público/privadas; m) participar em projectos de desenvolvimento das instituições de ensino superior privadas, sempre no interesse do Estado; n) autorizar a alienação de bens móveis e imóveis das instituições de ensino superior públicas, sujeitos a registo; o) assegurar a participação dos professores, investigadores, estudantes, trabalhadores e sociedade civil na gestão do subsistema de ensino superior; p) garantir o equilíbrio da rede das instituições de ensino superior, tendo em conta os planos estratégicos de desenvolvimento do País.

2. Excecionalmente, o Governo pode nomear e empossar titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, fora do estabelecido na alínea g) do número anterior do presente artigo.

## **SECÇÃO I Competências Genéricas e Específicas do Órgão de Tutela**

### **Artigo 13.º (Competências Genéricas)**

No âmbito das suas competências genéricas cabe ao órgão que tutela o ensino superior, implementar as políticas do Estado para o sector e as demais atribuições previstas no diploma que aprova o se estatuto orgânico.

### **Artigo 14.º (Competências específicas)**

Em matéria de especificidade, na relação com as instituições de ensino superior, o órgão de tutela exerce competências no domínio académico, da gestão, da investigação e da extensão.

### **Artigo 15.º (Competências no domínio académico)**

**No domínio académico, ao órgão de tutela compete, em especial, o seguinte:**

Propor ao Governo a criação, instalação, reestruturação ou extinção de instituições de ensino superior públicas e respectivas unidades orgânicas; a) propor ao Governo a autorização de criação, instalação, reestruturação ou extinção de instituições de ensino superior públicas e respectivas unidades orgânicas; b) propor ao Governo a autorização de criação de instituições de ensino superior público-privadas e privadas; c) autorizar a criação de unidades orgânicas de instituições de ensino superior público-privadas e privadas; d) verificar a satisfação dos requisitos e dos pressupostos exigidos para a criação, licenciamento e funcionamento das instituições de ensino superior públicoprivadas e privadas;

e) verificar a satisfação dos requisitos e dos pressupostos exigidos para a acreditação dos curso e velar pelo seu nível académico e científico; f) estabelecer normas curriculares e pedagógicas gerais e emitir orientações metodológicas gerais, com vista a assegurar uma maior harmonização dos planos de estudos e programas dos cursos; g) aprovar os cursos das instituições de ensino superior; h) homologar os regimes de avaliação interna das

instituições de ensino superior, de acordo com o regime geral de avaliação; i) reconhecer os graus e títulos académicos obtidos no exterior do País; j) autenticar os graus e títulos académicos outorgados pelas instituições de ensino superior nacionais; k) estabelecer o número máximo de vagas para o acesso ao ensino superior; l) pronunciar-se sobre o quadro de pessoal docente e de investigação afecto às instituições de ensino superior, nos termos da lei; m) apoiar a promoção da formação permanente dos docentes, investigadores e gestores das instituições de ensino superior.

### **Artigo 16.º (Competências no domínio da gestão)**

No domínio da gestão, ao órgão de tutela compete, em especial, o seguinte:

a) garantir a unicidade do subsistema de ensino superior em articulação com os demais subsistemas de ensino e com as políticas nacionais de desenvolvimento do País, definidas superiormente; b) garantir o cumprimento da lei, fiscalizar o funcionamento das instituições de ensino superior e aplicar sanções correspondentes, em caso de infracção; c) definir critérios gerais de avaliação do desempenho das instituições de ensino; d) estabelecer o regime geral eleitoral das instituições de ensino superior públicas;

e) aprovar os projectos de orçamento e planos de desenvolvimento, bem como os relatórios de actividades e contas do ano anterior, das instituições de ensino superior públicas; f) homologar os planos de desenvolvimento das instituições de ensino superior público-privadas e privadas, em conformidade com as políticas e a estratégia de desenvolvimento do Governo para o sector; g) apreciar os relatórios de actividades do ano anterior, das instituições de ensino superior privadas e público-privadas;

h) nomear e empossar os titulares dos órgãos de gestão dos institutos e das escolas superiores públicas, com base nos candidatos eleitos pela assembleia das respectivas instituições; i) propor ao Conselho de Ministros a nomeação dos titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas, com base na apreciação da lista de candidatos eleitos pela assembleia das respectivas instituições; j) propor ao Conselho de Ministros a suspensão e exoneração dos titulares dos órgãos de gestão das universidades e academias públicas; k) homologar a designação dos titulares dos órgãos de gestão das instituições de ensino superior público-privadas; l) homologar a nomeação dos titulares dos órgãos de gestão das unidades orgânicas das instituições de ensino superior públicas e público-privadas; m) homologar a designação dos titulares dos órgãos de gestão das instituições de ensino superior privadas e das respectivas unidades orgânicas, nos termos do presente diploma; n) registar a denominação das instituições de ensino superior; o) homologar os regulamentos das instituições de ensino superior; p) autorizar a aceitação de liberalidades estranhas ao objecto social e às atribuições das instituições de ensino superior públicas; q) homologar os protocolos de cooperação entre as instituições de ensino superior e demais instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, em conformidade com as políticas de desenvolvimento do sector traçadas pelo Governo;

r) apoiar programas e projectos das instituições de ensino superior, que assegurem o alcance do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação; s) criar comissões que assegurem o processo de criação, instalação, reestruturação ou extinção de instituições de ensino superior; t) o autorizar a alteração ou ampliação das infra-estruturas de instituições de ensino superior, em estrita observância de requisitos pedagógicos.

### **Artigo 17º (Competências no domínio da investigação e extensão)**

No domínio da investigação e extensão, ao órgão de tutela compete, em especial, o seguinte:

a) criar as condições que assegurem a produção contínua do conhecimento e da inovação científica e tecnológica; b) apoiar a participação das instituições de ensino superior no desenvolvimento das comunidades em que estão inseridas; c) fomentar a difusão de informação das instituições d) de ensino superior e os respectivos cursos; e) criar mecanismos que assegurem a avaliação externa da qualidade dos serviços prestados, nos domínios da formação, investigação científica e da extensão; f) apoiar as iniciativas que promovam a melhoria da qualidade dos serviços prestados; g) apreciar e avaliar o mérito da actividade e desempenho das instituições de ensino superior.

### **SECÇÃO I Autonomia das Instituições de Ensino Superior**

#### **Artigo 18.º (Competências das instituições de ensino superior)**

Cabe às instituições de ensino superior: 1. No âmbito da sua autonomia científica e pedagógica:

a) elaborar planos, programas e projectos de desenvolvimento nos domínios da formação, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade; b) elaborar currículos, planos de estudo e programas de ensino; c) definir métodos de ensino e de avaliação das aprendizagens; d) desenvolver mecanismos de avaliação do desempenho da instituição, com vista à promoção da qualidade dos serviços.

2. No âmbito da sua autonomia administrativa a) elaborar os seus estatutos; b) recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores, bem como o seu pessoal administrativo; c) estabelecer o seu quadro de pessoal e promover a sua revisão periódica, nos termos da legislação em vigor; d) recrutar e empregar pessoal fora do quadro, nos termos da legislação em vigor. 3. No âmbito da sua autonomia financeira.