

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)



AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES: PARA UMA
GESTÃO DE EXCELÊNCIA NUM ESTABELECIMENTO DE ENSINO
SUPERIOR NA VIª REGIÃO ACADÉMICA - ANGOLA

Autor: Adília Mendonça da Costa e Silva Gaspar

Orientadores: Prof. Doutor José Miguel Aragão Celestino Soares
Prof. Doutor Rui Brites Correia da Silva

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Gestão

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)



AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES: PARA UMA
GESTÃO DE EXCELÊNCIA NUM ESTABELECIMENTO DE ENSINO
SUPERIOR NA VIª REGIÃO ACADÉMICA - ANGOLA

Autor: Adília Mendonça da Costa e Silva Gaspar

Orientadores: Prof. Doutor José Miguel Aragão Celestino Soares
Prof. Doutor Rui Brites Correia da Silva

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Gestão

JÚRI:

Presidente: Doutor Nuno João de Oliveira Valério, Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor António João Pina da Costa Feliciano Abreu, Professor Coordenador com Agregação, Instituto Superior de Engenharia de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Doutor José Miguel Aragão Celestino Soares, Professor Auxiliar, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutora Graça Maria de Oliveira Miranda Silva, Professora Auxiliar, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutor Ricardo Simões Santos, Full Researcher, Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas da Universidade de Aveiro

RESUMO

Este trabalho aborda a avaliação da satisfação dos estudantes como elemento fundamental para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam identificar os fatores considerados relevantes pelos estudantes para a escolha de uma IES, bem como os fatores ligados à experiência acadêmica a que estes dão maior importância, e com os quais estão mais ou menos satisfeitos. Isso permitirá às IES traçar estratégias que permitam corrigir possíveis erros, melhorando assim a qualidade dos seus serviços, sendo estes, os principais objetivos do trabalho.

Este estudo apresenta-se de extrema relevância uma vez que não se verificam estudos dirigidos especificamente aos estudantes, que busquem recolher a informação sobre os diversos serviços prestados pelas IES, e também pelo fato da informação destes ser relevante para a melhoria do sistema de ensino das instituições em particular, e do país, em geral.

Para atingir estes objetivos e poder responder às questões de pesquisa, foi utilizado o método misto, em que se procurou através de ferramentas de âmbito qualitativo validar os resultados da pesquisa quantitativa, e teve ainda um carácter exploratório e descritivo. Da população – os estudantes da VIª Região Académica – extraiu-se um grupo 1032 estudantes para responderem a um questionário estruturado, mas destes, apenas puderam ser validados 255 questionários.

Os resultados revelam que os estudantes consideram como sendo o fator mais importante para entrar no ensino superior a possibilidade de obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante, sendo o fator “Ter uma boa reputação” a razão da escolha de determinada instituição em particular. Embora estes resultados sejam semelhantes a alguns estudos realizados em outros países, foi possível notar a existência de um *gap* entre a importância e satisfação dos estudantes para com os fatores ligados a experiência acadêmica.

Palavras-chave: Qualidade de ensino; Importância e satisfação dos estudantes; Fatores de escolha da IES; Instituição de ensino superior; Ensino superior em Angola.

ABSTRACT

This work addresses the assessment of student satisfaction as a fundamental element for Higher Education Institutions (HEIs) to identify the factors considered relevant by students for choosing an HEI, as well as the factors related to the academic experience to which they give greater importance, and with which they are more or less satisfied. This will allow HEIs to devise strategies to correct possible errors, thus improving the quality of their services, which are the main objectives of the work.

This study is extremely relevant since there are no studies specifically aimed at students, who seek to collect information about the various services provided by HEIs, and also because the information from these is relevant for improving the educational system of institutions in particular, and the country in general.

To achieve these objectives and be able to answer the research questions, the mixed method was used, in which it was sought through qualitative tools to validate the results of the quantitative research, and it was also exploratory and descriptive. From the population – the students of the VI Academic Region – a group of 1032 students was extracted to answer a structured questionnaire, but of these, only 255 questionnaires could be validated.

The results reveal that students consider the possibility of obtaining knowledge that allows an attractive career to be the most important factor in entering higher education, with the “Having a good reputation” factor being the reason for choosing a particular institution. Although results are similar to some studies carried out in other countries, it was possible to note the existence of a gap between the importance and satisfaction of students with the factors linked to academic experience.

Keywords: Teaching quality; Importance and satisfaction of students; HEI choice factors; Higher Education Institutions; Higher Education in Angola.

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE TABELA.....	xvi
GLOSSÁRIO DE TERMOS E ABREVIATURAS.....	xxvii
AGRADECIMENTOS.....	xxix
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. O problema de pesquisa.....	2
1.2. Objetivos da pesquisa.....	4
1.3. Limitação.....	4
1.4. Estrutura do trabalho.....	5
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	9
2.1. O Ensino Superior (ES).....	9
2.1.1. O ES como serviço.....	9
2.1.2. A qualidade no ES.....	11
2.1.3. A qualidade percebida e a satisfação dos estudantes.....	13
2.1.3.1. Expetativas versus Percepção da qualidade.....	16
2.1.4. A satisfação, retenção e lealdade dos estudantes.....	17

2.1.5. Avaliação da satisfação dos estudantes.....	19
2.1.5.1. Modelos de avaliação da satisfação dos estudantes.....	21
2.1.6. Discussão	22
2.2. O processo de gestão no ES	25
2.2.1. A satisfação dos estudantes versus gestão das instituições de ES	27
2.2.2. A influência do marketing na gestão de IES.....	29
2.2.3. Discussão	30
2.3. A problemática do ES em África	31
2.3.1. O processo de gestão das IES Africanas.....	33
2.3.2. Perspetivas futuras do ES em África	33
2.4. O Ensino Superior em Angola	36
2.4.1. Desenvolvimento do Ensino Superior em Angola.....	36
2.4.2. Caracterização do ES em Angola	38
2.4.2.1. Evolução do número de estudantes inscritos nas IES após a independência até a presente data.....	41
2.4.2.2. Evolução do número de docentes nas IES	43
2.4.3. O processo de gestão do ES em Angola	45
2.4.4. O papel do ES no desenvolvimento de Angola	46
2.4.5. Perspetivas do ES no futuro de Angola	49
2.4.6. Discussão	54
2.5. Modelo conceitual.....	55
2.5.1. Lacunas na literatura	55
2.5.2. Questões de pesquisa	58
2.5.2.1. Fatores influenciadores na escolha de uma IES.....	58

2.5.2.2. A satisfação dos estudantes.....	60
2.5.3. Modelo conceitual de pesquisa	61
3.METODOLOGIA	64
3.1. Paradigmas da pesquisa	64
3.2. Desenho de pesquisa adotado	65
3.2.1. O contexto do ES na VIª Região Académica.....	67
3.2.1.1. A Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN).....	69
3.2.1.2. Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED – Huíla).....	76
3.2.1.3. Instituto Superior Politécnico Tundavala (ISPT).....	77
3.2.1.4. Instituto Superior Politécnico Independente (ISPI).....	79
3.2.1.5. Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (IGS).....	79
3.2.1.6. Instituto Superior Politécnico Sinodal (ISPS) e Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango (ISPEL)	80
3.2.1.7. Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe (APCMN)	80
3.2.2. A estratégia de recolha de dados.....	82
3.2.3. Processo de Amostragem.....	84
3.2.3.1. População e amostra	85
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	86
4.1. Recolha de dados	86
4.2. Caracterização da amostra	87
4.3. Apresentação e análise dos resultados globais.....	90
4.3.1. Escolha e expectativa acerca do ES e da IES	90
4.3.2. Importância dos aspetos ligados a experiência académica	94
4.3.2.1. Aspetos académicos	95

4.3.2.2. Apoio académico	97
4.3.2.3. Desenvolvimento pessoal.....	99
4.3.2.4. Processos e serviços	101
4.3.2.5. Importância global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso	103
4.3.3. Satisfação com os aspetos ligados à experiência académica	106
4.3.3.1. Aspetos académicos	106
4.3.3.2. Apoio académico	108
4.3.3.3. Desenvolvimento pessoal.....	110
4.3.3.4. Processos e serviços	112
4.3.3.5. Satisfação global com o curso, a instituição e prestígio social do curso	114
4.3.4. Análise global do gap entre satisfação e importância dos aspetos ligados à experiência académica	116
4.3.5. Financiamento da educação	117
4.3.6. Perceções globais acerca de aspetos ligados à instituição	118
4.4. Apresentação e análise dos resultados por IES.....	120
4.4.1. Escolhas e expectativas acerca do ES e da IES	120
4.4.2. Importância	122
4.4.2. Satisfação	125
4.4.4. Financiamento da educação	128
4.4.5. Perceções globais acerca de aspetos ligados à instituição	129
4.5. Apresentação e análise dos resultados por áreas científicas	132
4.5.1. Escolhas e expectativas do ES e da instituição.....	132
4.5.2. Importância	134
4.5.3. Satisfação	138
4.5.4. Financiamento da educação	141

4.5.5. Percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição	142
4.6. Análise dos resultados por sexo	146
4.6.1. Escolha do ES e da IES.....	146
4.6.1. Importância	148
4.6.2. Satisfação	151
4.6.3. Financiamento da educação	155
4.6.4. Percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição	156
4.7. Apresentação e análise dos resultados por idade	159
4.7.1. Escolhas do ES e da instituição	159
4.7.2. Importância	162
4.7.3. Satisfação	164
4.7.4. Financiamento da educação	166
4.7.5. Percepções globais acerca da instituição	167
4.8. Apresentação e análise dos resultados por ser estudante-trabalhador	170
4.8.1. Escolhas do ES e da instituição	170
4.8.2. Importância	173
4.8.3. Satisfação	175
4.8.4. Financiamento da educação	177
4.8.5. Percepções globais acerca da instituição	178
4.9. Apresentação e análise dos resultados por estar deslocado da residência habitual	181
4.9.1. Escolhas do ES e da Instituição	181
4.9.2. Importância	183
4.9.3. Satisfação	186
4.9.4. Financiamento da educação	188

4.9.5. Percepções globais acerca da instituição	189
4.10. Apresentação e análise dos resultados por Área de formação versus IES	192
4.10.1. Escolha e expectativas da ES e da Instituição	192
4.10.2. Importância	197
4.10.3. Satisfação	202
4.10.4. Financiamento da educação	210
4.10.6. Percepções globais acerca da instituição	212
4.11. Análise e apresentação dos resultados qualitativos	218
4.11.1. Entrevista com os estudantes.....	218
4.11.2. Entrevista aos Gestores	220
5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	222
5.1. Limitações e sugestões para futuras pesquisas	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	234
APÊNDICE.....	258
Apêndice 1 – Análise fatorial	258
Apêndice 2 – Importância dos fatores influenciadores na tomada de decisão de entrada no ES.....	260
Apêndice 3 – Importância dos acadêmicos.....	266
Apêndice 4 – Importância do apoio acadêmico	272
Apêndice 5 – Importância do desenvolvimento pessoal.....	278
Apêndice 6 – Importância dos processos e serviços	284
Apêndice 7 – Importância global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso	290
Apêndice 8 – Satisfação com aspetos acadêmicos	296

Apêndice 9 – Satisfação com o apoio acadêmico	302
Apêndice 10 – Satisfação com o desenvolvimento pessoal.....	308
Apêndice 11 – Satisfação com processo e serviços	314
Apêndice 12 – Satisfação global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso	320
Apêndice 13 - Guião de entrevista.....	326
ANEXOS	328
Anexo 1 – Questionário	328

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.I. Passos da pesquisa.....	8
Figura 2.I. Balanceamento entre qualidade e pertinência	47
Figura 2.II. Etapas do processo de escolha de uma IES	59
Figura 2.III. Modelo conceitual	63
Figura 3.I. Paradigma da pesquisa	65
Figura 3.II. Divisão geográfica das Regiões Acadêmicas	68
Figura 4.I. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por IES (percentagens).....	131
Figura 4.II. Valor da propina por área de formação (percentagens).....	145
Figura 4.III. Importância de fatores na tomada de decisão na entrada para o ES por sexo (médias).....	146
Figura 4.IV. Razão mais importante da decisão dos estudantes para a entrada no ES por sexo (percentagens).....	147
Figura 4.V. Razão mais importante da escolha da IES em particular por sexo (percentagens)	148
Figura 4.VI. Importância dos aspetos académicos por sexo (médias).....	148
Figura 4.VII. Importância do apoio académico por sexo (médias).....	149
Figura 4.VIII. Importância do desenvolvimento pessoal por sexo (médias)	149
Figura 4.IX. Importância dos processos e serviços por sexo (médias).....	150
Figura 4.X. Importância atribuída ao curso, instituição e ao prestígio social do curso por sexo (médias).....	151
Figura 4.XI. Satisfação com os aspetos académicos por sexo (médias).....	152
Figura 4.XII. Satisfação com o apoio académico por sexo (médias).....	152

Figura 4.XIII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por sexo (médias)	153
Figura 4.XIV. Satisfação com os processos e serviços por sexo (médias)	154
Figura 4.XV. Satisfação com o curso que frequenta, a instituição e o prestígio do curso que frequenta por sexo (médias).....	154
Figura 4.XVI. Recurso financeiro mais utilizado no financiamento da frequência do curso por sexo (percentagens).....	155
Figura 4.XVII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, curso e com o rigor e exigência impostos em termos académicos por sexo (percentagens).....	156
Figura 4.XVIII. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso por sexo (percentagens).....	157
Figura 4.XIX. Perceções dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por sexo (percentagens)	158
Figura 4.XX. Opinião dos estudantes sobre o valor máximo das propinas por sexo (percentagens).....	158
Figura 4.XXI. Importância de um conjunto de fatores na escolha do ES por idade (médias)	159
Figura 4.XXII. Razão mais importante na decisão de entrada para o ES (percentagens)	160
Figura 4.XXIII. Razão da escolha da instituição em particular (percentagens)	161
Figura 4.XXIV. Razão mais importante na escolha da IES em particular (percentagens)....	161
Figura 4.XXV. Recurso mais utilizado no financiamento do curso por idade (percentagens)	167
Figura 4.XXVI. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso por idade (percentagens).....	169
Figura 4.XXVII. Opinião dos estudantes acerca da imagem e da reputação da instituição por idade (percentagens)	169

Figura 4.XXVIII. Valor da propina a pagar caso a instituição cobrasse por idade (percentagens)	170
Figura 4.XXIX. Razão mais importante na decisão de entrada no ES por estudante-trabalhador (percentagens).....	171
Figura 4.XXX. Razão da escolha da IES em particular por estudante-trabalhador (percentagens)	172
Figura 4.XXXI. Razão mais importante na escolha da IES em particular por estudante- trabalhador (percentagens).....	172
Figura 4.XXXII. Recurso mais utilizado para financiar a frequência do curso por estudante- trabalhador (percentagens).....	178
Figura 4.XXXIII. Fidelização dos estudantes para com o curso e a instituição que frequentam por estudante-trabalhador (percentagens).....	179
Figura 4.XXXIV. Opinião acerca da imagem e da reputação da instituição por estudante- trabalhador (percentagens).....	180
Figura 4.XXXV. Valor da propina proposto por estudante-trabalhador (percentagens).....	180
Figura 4XXXVI. Razão mais importante na decisão de entrada no ES por estar deslocado da residência habitual (percentagens).....	182
Figura 4.XXXVII. Razão da escolha da instituição em particular por estar deslocado da residência habitual (percentagens).....	182
Figura 4.XXXVIII. Razão mais importante da escolha da instituição em particular por estar deslocado da residência habitual (percentagens).....	183
Figura 4.XXXIX. Recurso financeiro mais utilizado para financiar os estudos por estar deslocado da residência habitual (médias).....	189
Figura 4.XL. Fidelização para com o curso e a instituição por estar deslocado da residência habitual (médias).....	190

Figura 4.XLI. Opinião acerca da imagem e da reputação da instituição por estar deslocado da
residência habitual (percentagens)..... 191

Figura 4.XLII. Propina proposta por estar deslocado da residência habitual (percentagens).192

LISTA DE TABELA

Tabela 2.I. Diferença entre serviços e produtos.....	9
Tabela 2.II. Definições de qualidade versus qualidade do serviço	13
Tabela 2.III. Modelos da avaliação da qualidade do serviço e satisfação dos estudantes	22
Tabela 2.IV. Razões para a aceitação da definição de estudantes como clientes da IES	24
Tabela 2.V. Modelos de gestão das IES	26
Tabela 2.VI. Dimensões da autonomia institucional	27
Tabela 2.VII. Universidades públicas criadas à luz do Decreto nº 7/09.....	38
Tabela 2.VIII. Regiões Académicas criadas à luz do Decreto nº 5/09 e reestruturação conforme Decreto Presidencial nº 188/14.....	39
Tabela 2. IX. Instituições de Ensino Superior Públicas.....	40
Tabela 2.X. Instituições de Ensino Superior Privadas	40
Tabela 2.X. Instituições de Ensino Superior Privadas (continuação).....	41
Tabela 2.XI. Número de estudantes inscritos nas IES em Angola	42
Tabela 2.XI. Número de estudantes inscritos nas IES em Angola (continuação)	43
Tabela 2.XII. Número de docentes nas IES em Angola	44
Tabela 2.XIII. Pesquisas sobre os fatores que determinam a escolha de uma IES e a avaliação da satisfação dos mesmos.	56
Tabela 2.XIII. Pesquisas sobre os fatores que determinam a escolha de uma IES e a avaliação da satisfação dos mesmos (continuação)	57
Tabela 2.XIV. Conceitos e variáveis teóricas adotadas no modelo conceitual	62
Tabela 3.I. Questões-chave do paradigma de pesquisa.....	64
Tabela 3.II. Diferenças entre estratégias de pesquisa quantitativa e qualitativa.....	67
Tabela 3.III. Indicadores gerais da UMN	70

Tabela 3.IV. Pessoal docente da FMUMN	71
Tabela 3.V. Indicadores gerais da FMUMN.....	71
Tabela 3.VI. Pessoal docente por grau académico - FDUMN.....	72
Tabela 3.VII. Indicadores gerais da FDUMN.....	72
Tabela 3.VIII. Estudantes matriculados na FEUMN	73
Tabela 3.IX. Docentes da FEUMN.....	73
Tabela 3.X. Indicadores gerais da FEUMN.....	74
Tabela 3.XI. Docentes do ISPH.....	74
Tabela 3.XII. Indicadores gerais do ISPH	74
Tabela 3.XIII. Docentes do ESPtN.....	75
Tabela 3.XIV. Indicadores gerais da ESPtN.....	75
Tabela 3.XV. Docentes da ESPd	76
Tabela 3.XVI. Indicadores gerais da ESPd.....	76
Tabela 3.XVII. Indicadores gerais do ISCED - Huíla	77
Tabela 3.XVIII. Indicadores gerais do ISPT	78
Tabela 3.XIX. Indicadores gerais do ISPI	79
Tabela 3.XX. Indicadores gerais do IGS	79
Tabela 3.XXI. Indicadores gerais da APCMN	82
Tabela 4.I. Número de questionários distribuídos às IES	86
Tabela 4.II. Distribuição dos cursos por áreas.....	88
Tabela 4.III. Caracterização social.....	88
Tabela 4.III. Caracterização social (continuação).....	89
Tabela 4.IV. Análise de componentes principais com rotação <i>varimax</i> do conjunto de indicadores dos fatores influenciadores da tomada de decisão para entrada no ES	90

Tabela 4.V. Importância do conjunto de fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES.....	91
Tabela 4.VI. Índice fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES por variáveis sociodemográficas (médias).....	91
Tabela 4.VI. Índice fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação).....	92
Tabela 4.VII. Importância dos fatores na tomada de decisão sobre a entrada no ES (médias)	92
Tabela 4.VIII. Razão mais importante na decisão para entrar no ES (percentagens).....	93
Tabela 4.IX. Razão da escolha da IES em particular (percentagens)	93
Tabela 4.X. Razão mais importante na escolha da IES em particular (percentagens).....	94
Tabela 4.XI. Índice sintético da importância dos "Aspectos acadêmicos"	95
Tabela 4.XII. Importância dos aspectos acadêmicos por variáveis sociodemográficas (médias)	95
Tabela 4.XII. Importância dos aspectos acadêmicos por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação).....	96
Tabela 4.XIII. Importância dos aspectos acadêmicos (médias)	97
Tabela 4.XIV. Índice sintético da importância do "Apoio acadêmico"	97
Tabela 4.XV. Importância do apoio acadêmico por variáveis sociodemográficas (médias)...	97
Tabela 4.XV. Importância do apoio acadêmico por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação).....	98
Tabela 4.XVI. Grau de importância do "apoio acadêmico" (médias)	99
Tabela 4.XVII.Índice sintético da importância do "desenvolvimento pessoal"	99
Tabela 4.XVIII. Importância do "desenvolvimento pessoal" por características sociodemográficas (médias).....	99

Tabela 4.XVIII. Importância do "desenvolvimento pessoal" por características sociodemográficas (médias) (continuação).....	100
Tabela 4.XIX. Importância do "desenvolvimento pessoal" (médias).....	101
Tabela 4.XX. Índice sintético da importância dos "processos e serviços"	101
Tabela 4.XXI. Importância dos "processos e serviços" por características sociodemográficas (médias).....	102
Tabela 4.XXII. Importância dos processos e serviços (médias).....	103
Tabela 4.XXIII. Índice sintético da importância global do curso, da instituição e do prestígio social do curso.....	103
Tabela 4.XXIV. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias).....	104
Tabela 4.XXV. Importância atribuída ao curso, instituição e prestígio social do curso (médias)	105
Tabela 4.XXVI. Índice sintético da satisfação com os aspetos académicos.....	106
Tabela 4.XXVII. Satisfação com os aspetos académicos por variáveis sociodemográficas (médias).....	107
Tabela 4.XXVIII. Satisfação com os aspetos académicos (médias).....	108
Tabela 4.XXIX. Índice sintético da satisfação com o apoio académico.....	108
Tabela 4.XXX. Satisfação com o apoio académico por características sociodemográficas (médias).....	109
Tabela 4.XXXI. Satisfação com o apoio académico (médias)	110
Tabela 4.XXXII. Índice sintético da satisfação com o desenvolvimento pessoal	110
Tabela 4.XXXIII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por características sociodemográficas (médias).....	111
Tabela 4.XXXIV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal (médias)	112
Tabela 4.XXXV. Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	112

Tabela 4.XXXVI. Satisfação com os processos e serviços por características sociodemográficas (médias).....	113
Tabela 4.XXXVII. Satisfação com os processos e serviços (médias)	114
Tabela 4XXXVIII. Índice sintético da satisfação global com o curso, instituição e o prestígio social do curso.....	114
Tabela 4.XXXIX. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias).....	114
Tabela 4.XXXIX. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação)	115
Tabela 4.XL. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso (médias) ..	116
Tabela 4.XLI. <i>Gap</i> entre o grau de satisfação e o grau de importância dos indicadores ligados a experiência acadêmica (médias)	117
Tabela 4.XLII. Recursos financeiros utilizados para financiar o curso (percentagens)	118
Tabela 4.XLIII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência acadêmica, do curso e do rigor e exigência impostos (percentagens).....	118
Tabela 4.XLIV. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso (percentagens).....	119
Tabela 4.XLV. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam (percentagens).....	119
Tabela 4.XLVI. Valor das propinas (percentagens)	119
Tabela 4.XLVII. Importância de um conjunto de indicadores na tomada de decisão dos estudantes na entrada no ES por IES (médias)	120
Tabela 4.XLVIII. Razão mais importante na decisão dos estudantes para entrada no ES por IES (percentagens).....	121
Tabela 4.XLIX. Razão da escolha da instituição em particular por IES (percentagens).....	121
Tabela 4.L. Importância dos aspetos académicos por IES (médias).....	122

Tabela 4.LI. Importância do apoio acadêmico por IES (médias)	123
Tabela 4.LII. Importância dos aspetos do desenvolvimento pessoal por IES (médias)	123
Tabela 4.LIII. Importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços por IES (médias).....	124
Tabela 4.LIV. Importância atribuída aos aspetos: curso, instituição e prestígio social por IES (médias).....	125
Tabela 4.LV. Satisfação com os aspetos académicos por IES (médias).....	126
Tabela 4.LVI. Satisfação com o apoio acadêmico por IES (médias)	126
Tabela 4.LVII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por IES (médias).....	127
Tabela 4.LVIII. Satisfação com processos e serviços por IES (médias)	127
Tabela 4.LIX. Satisfação global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por IES (médias).....	128
Tabela 4.LX. Recursos financeiros utilizados para financiar a frequência do estudo por IES (médias).....	128
Tabela 4.LXI. Recursos financeiros mais utilizados para financiar a frequência do estudo por IES (percentagens)	129
Tabela 4.LXII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, curso e do rigor e exigência impostos por IES (percentagens)	130
Tabela 4.LXIII. Opinião dos estudantes sobre a fidelidade à instituição e ao curso por IES (médias).....	131
Tabela 4.LXIV. Valor da propina por IES (percentagens)	132
Tabela 4.LXV. Importância dos fatores na tomada de decisão de entrada para o ES por áreas de formação (médias)	133
Tabela 4.LXVI. Principal razão na decisão de entrada para o ES por áreas de formação (percentagens).....	133

Tabela 4.LXVII. Principal razão da escolha da instituição em particular por áreas de formação (percentagens).....	134
Tabela 4.LXVIII. Importância dos aspetos académicos por áreas de formação (médias).....	135
Tabela 4.LXIX. Importância do apoio académico por área de formação (média)	135
Tabela 4.LXX. Importância do desenvolvimento pessoal por área de formação (médias) ...	136
Tabela 4.LXXI. Importância dos processos e serviços por área de formação (médias)	137
Tabela 4.LXXII. Importância atribuída ao curso, a instituição e ao prestígio social do curso por área de formação (médias)	137
Tabela 4.LXXIII. Satisfação com os aspetos académicos por área de formação (médias) ...	138
Tabela 4.LXXIV. Satisfação com o apoio académico por área de formação (médias)	139
Tabela 4.LXXV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por área de formação (médias)	140
Tabela 4.LXXVI. Satisfação com os processos e serviços por área de formação (médias) ..	141
Tabela 4.LXXVII. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por área de formação (médias).....	141
Tabela 4.LXXVIII. Recursos financeiros utilizados para financiar o curso por área de formação (percentagens).....	142
Tabela 4.LXXIX. Recurso financeiro mais usado pelos estudantes para financiar o curso por área de formação (percentagens)	142
Tabela 4.LXXX. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, curso e do rigor e exigência impostos por área de formação (percentagens).....	143
Tabela 4.LXXXI. Opinião dos estudantes sobre a fidelização da instituição e curso por área de formação (percentagens).....	144
Tabela 4.LXXXII. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por área de formação (percentagens).....	145

Tabela 4.LXXXIII. Recursos financeiros mais utilizados para financiar a frequência do curso por sexo (percentagens)	155
Tabela 4.LXXXIV. Importância dos aspetos académicos por idade (médias)	162
Tabela 4.LXXXV. Importância do apoio académico por idade (médias)	162
Tabela 4.LXXXVI. Importância do desenvolvimento pessoal por idade (médias).....	163
Tabela 4.LXXXVII. Importância dos processos e serviços por idade (médias).....	163
Tabela 4.LXXXVIII. Importância com o curso, instituição e prestígio social por idade (médias)	164
Tabela 4.LXXXIX. Satisfação com os aspetos académicos por idade (médias)	164
Tabela 4.XC. Satisfação com o apoio académico (médias).....	165
Tabela 4.XCI. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por idade (médias)	165
Tabela 4.XCII. Satisfação com os processos e serviços por idade (médias)	166
Tabela 4.XCIII. Satisfação com o curso, a instituição e com o prestígio social do curso por idade (médias).....	166
Tabela 4.XCIV. Recurso frequentemente utilizado para financiar o curso por idade (percentagens).....	167
Tabela 4.XCV. Opinião dos estudantes acerca da experiência académica, do curso e do rigor e exigência impostos por idade (percentagens)	168
Tabela 4.XCVI. Importância de um conjunto de fatores na escolha do ES por estudante-trabalhador (médias)	171
Tabela 4.XCVII. Importância dos aspetos académicos por estudante-trabalhador (médias)	173
Tabela 4.XCVIII. Importância do apoio académico por estudante-trabalhador (médias).....	173
Tabela 4.XCIX. Importância do desenvolvimento pessoal por estudante-trabalhador (médias)	174
Tabela 4.C. Importância dos processos e serviços por estudante-trabalhador (médias).....	174

Tabela 4.CI. Importância do curso, instituição e prestígio social do curso por estudante-trabalhador (médias)	175
Tabela 4.CII. Satisfação com os aspetos académicos (médias).....	175
Tabela 4.CIII. Satisfação com o apoio académico por estudante-trabalhador (médias).....	176
Tabela 4.CIV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por estudante-trabalhador (médias)	176
Tabela 4.CV. Satisfação com os processos e serviços por estudante-trabalhador (médias)..	177
Tabela 4.CVI. Satisfação com o curso, instituição e prestígio social do curso que frequentam por estudante-trabalhador (médias).....	177
Tabela 4.CVII. Recurso utilizado para financiar a frequência do curso por estudante-trabalhador (percentagens).....	178
Tabela 4.CVIII. Perceções globais acerca da experiência na instituição, curso e rigor e exigência impostos em termos académicos por estudante-trabalhador (percentagens)	179
Tabela 4.CIX. Importância de um conjunto de fatores na tomada de decisão na entrada para o ES por estar deslocado da residência habitual (médias)	181
Tabela 4.CX. Importância dos aspetos académicos por estar deslocado da residência habitual (médias).....	184
Tabela 4.CXI. Importância do apoio académico por estar deslocado da residência habitual (médias).....	184
Tabela 4.CXII. Importância do desenvolvimento pessoal por estar deslocado da residência habitual (médias).....	184
Tabela 4.CXIII. Importância dos processos e serviços por estar deslocado da residência habitual (médias).....	185
Tabela 4.CXIV. Importância com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por estar deslocado da residência habitual (médias).....	185

Tabela 4.CXV. Satisfação com os aspetos académicos por estar deslocado da residência habitual (médias).....	186
Tabela 4.CXVI. Satisfação com o apoio académico por estar deslocado da residência habitual (médias).....	186
Tabela 4.CXVII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por estar deslocado da residência habitual (médias).....	187
Tabela 4.CXVIII. Satisfação com os processos e serviços por estar deslocado da residência habitual (médias).....	187
Tabela 4.CXIX. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por estar deslocado da residência habitual (médias).....	188
Tabela 4.CXX. Recurso financeiro utilizado para financiar os estudos por estar deslocado da residência habitual (percentagens).....	188
Tabela 4.CXXI. Opinião sobre a experiência académica, o curso e o rigor e exigência impostos em termos académicos por estar deslocado da residência habitual (médias)	190
Tabela 4.CXXII. Importância de um conjunto de fatores na tomada de decisão na entrada no ES por Curso versus IES (médias).....	194
Tabela 4.CXXIII. Fator mais importante na tomada de decisão na entrada no ES por curso versus IES (percentagens).....	194
Tabela 4.CXXIV. Razão mais importante na escolha da instituição em particular por curso versus IES (percentagens).....	196
Tabela 4.CXXV. Importância dos aspetos académicos por curso versus IES (médias).....	198
Tabela 4.CXXVI. Importância do apoio académico por curso versus IES (médias)	198
Tabela 4.CXXVII. Importância do desenvolvimento pessoal por curso versus IES (médias)	199
Tabela 4.CXXVIII. Importância do processos e serviços por curso versus IES (médias)	201

Tabela 4.CXXIX. Importância do curso, instituição e do prestígio social do curso por curso versus IES (médias)	201
Tabela 4.CXXX. Satisfação com os aspetos académicos por curso versus IES (médias).....	203
Tabela 4.CXXXI. Satisfação com o apoio académico por curso versus IES (médias)	205
Tabela 4.CXXXII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por curso versus IES (médias)	208
Tabela 4.CXXXIII. Satisfação com processos e serviços por curso versus IES (médias)	208
Tabela 4.CXXXIV. Satisfação com o curso, a instituição e prestígio social do curso por versus IES (médias).....	209
Tabela 4.CXXXV. Recurso mais frequentemente utilizado para financiar os estudos por curso por IES (percentagens).....	211
Tabela 4.CXXXVI. Opinião geral acerca da experiência académica, do curso e do rigor e exigência impostos em termos académicos por curso versus IES (percentagens).....	213
Tabela 4.CXXXVII. Fidelização com o curso e com a instituição por curso versus IES (percentagens).....	215
Tabela 4.CXXXVIII. Opinião sobre a imagem e a reputação da instituição por curso versus IES (percentagens).....	217
Tabela 4.CXXXIX. Proposta do valor da propina a ser paga por curso versus IES (percentagens)	217

GLOSSÁRIO DE TERMOS E ABREVIATURAS

APCMN – Academia das Pescas, Ciências do Mar do Namibe

CSSQ – *College Student Satisfaction Questionnaire*

EGUA – Estudos Gerais Universitários de Angola

ES – Ensino Superior

ESPdN – Escola Superior Pedagógica do Namibe

ESPtN – Escola Superior Politécnica do Namibe

EUA – Estados Unidos da América

FDUMN – Faculdade de Direito da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

FEUMN – Faculdade de Economia da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

FMUMN – Faculdade de Medicina da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

IE – Instituição de Ensino

IES – Instituição de Ensino Superior

IGS – Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

ISPEL – Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango

ISPH – Instituto Superior Politécnico da Huíla

ISPI – Instituto Superior Politécnico Independente

ISPRA – Instituto Privado de Angola

ISPS – Instituto Superior Politécnico Sinodal

ISPT – Instituto Superior Politécnico Tundavala

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MESCTI – Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

QS – Qualidade do Serviço

SEES – Secretaria de Estado do Ensino Superior

SSI – *Student Satisfaction Inventory*

UAN – Universidade Agostinho Neto

UCAN – Universidade Católica de Angola

ULA – Universidade Lusíada de Angola

UMN – Universidade Mandume Ya Ndemufayo

UnIA – Universidade Independente de Angola

UniPiaget – Universidade Jean Piaget de Angola

AGRADECIMENTOS

Primeiro, quero agradecer à Deus – Jeová O todo poderoso, por ter me amparado nas horas mais difíceis, me dando forças para continuar mesmo quando achava que não conseguiria, e me mostrou que tudo é possível na Sua presença, fé e persistência fazem o caminho.

Agradeço à minha querida mãe, Alice Domingos Simão Mendonça da Costa e Silva, aquela que sempre ajudou e esteve presente e sei que estará quando precisar, sempre deu força para prosseguir tanto moral quanto materialmente. Sem ti não sei se chegaria tão longe. És o meu alicerce.

À minha família, meu esposo Gilson Fernandes Teixeira Gaspar, meus irmãos Mauro da Costa e Silva, Márcio da Costa e Silva e Avelino da Costa e Silva, por terem suportado a minha ausência e reclamações (lamentações), durante todo esse tempo de formação, procurando atender os meus pedidos com prontidão.

Aos meus orientadores Professor Doutor José Miguel Aragão Celestino Soares e o Professor Doutor Rui Brites Correia da Silva, pela entrega e paciência que tiveram comigo ao longo de todo esse processo, e sobretudo por terem me guiado durante a realização desse trabalho, buscando sempre por melhores resultados.

Agradeço aos professores do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa, pela orientação dada durante o ano letivo, em particular a Professora Amélia Alves Bastos pela força e especial atenção dada durante o primeiro ano curricular.

Não deixaria de agradecer à Direção da Universidade Mandume Ya Ndemufayo e principalmente à Direção da Faculdade de Economia pelo apoio durante o processo de formação, em particular ao Professor Doutor César Fernando Reis pelo apoio moral e orientações dadas durante todo esse período de formação.

Ao governo angolano, por ter me dado uma bolsa de estudos, que apesar de ser por um curto período de tempo, apenas dois anos, foi muito valioso, pois surgiu quando menos esperava e sem saber se conseguiria prosseguir com os estudos dado as condições financeiras e económicas do país (ano de 2017). Foi o impulso que precisei para manter a determinação para concluir os estudos.

Agradeço às IES privadas e públicas da VIª Região Académica que forneceram informações relevantes para o estudo, nomeadamente a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN), o Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango (ISCED), o Instituto Superior Politécnico Independente (ISPI), o Instituto Superior Politécnico Tundavala (ISPTundavala), e a Academia das Pescas Ciências do Mar do Namibe (APCMN), em especial a minha grande amiga, irmã de coração Kátia Maria Van-Duném Jaime Ernesto, por ter sido o elo de ligação entre mim e a APCMN.

Aos meus colegas e amigos que sempre me acompanharam nessa jornada, em especial à Gerdina Serafim, e a todos aqueles que de forma direta ou indireta puderam contribuir para a realização desse trabalho. Não esquecendo de todos aqueles estudantes que se propuseram a responder aos nossos questionários e o fizeram de forma correta, seguindo as nossas instruções.

O meu muito obrigada a todos, pois sem vocês não seria possível a realização deste sonho.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como foco avaliar a satisfação dos estudantes em relação aos serviços fornecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em Angola. As razões que conduziram a elaboração do estudo baseiam-se em motivações tanto pessoais como profissionais, que estão relacionadas com a necessidade de, primeiro dar uma oportunidade aos estudantes de expressarem o que sentem, acham e gostariam de obter em termos de serviços das IES, e, por outro lado, mostrar aos órgãos superiores, nomeadamente à direção das mesmas, que a informação recebida dos estudantes é fundamental para o processo de avaliação e promoção de instrumentos que proporcionem melhorias de qualidade e até mesmo da própria gestão das IES.

Pelo fato da educação, em particular o Ensino Superior (ES) prepararem profissionais que preencherão diversas áreas, é considerada um campo crítico do setor dos serviços (Ali, Ali & Ahmad, 2019). O estudante é considerado o cliente da educação e, portanto, o *input* mais importante do processo de ensino, não podendo este ser conceitualizado sem que exista este precioso *input* – o estudante (Nigussie, 2012), razão pela qual este autor defende que o estudante seja o juiz da qualidade de ensino. Por outro lado, o número de estudantes e funcionários, tanto académicos como administrativos, que as IES em geral possuem, bem como a diversidade de serviços por elas prestados, as torna muito complexas (Sarrico, 2013).

Existem diversos estudos sobre avaliação das IES, em diversos contextos, e sob diversas perspectivas de análise, sendo a avaliação dos estudantes, não menos importante para esses mesmos contextos. No contexto angolano, os estudos sobre a avaliação das IES ainda são muito reduzidos, e quase não existem estudos sobre a opinião dos estudantes, que são, em certa medida, o principal elemento no processo de ensino-aprendizagem, sem o qual não se verifica a prestação do serviço. Nesse período em que o Estado está focado numa série de mudanças com vista a melhoria dos serviços prestados pelas IES, procurando reestruturar e uniformizar

os currículos e programas das IES, continua a verificar-se como “convidados especiais” para as intermináveis reuniões onde são tomadas decisões sobre o futuro das IES, nomeadamente a reestruturação do mesmo, uniformização dos programas e currículos, avaliação da qualidade e melhoria dos sistemas da gestão e qualidade de IES, apenas os gestores das diversas IES. Essa situação permitiu levantar um conjunto de interrogações, que culminaram num convite a mergulhar nessa realidade, com o objetivo de tentar construir um quadro analítico, com um conjunto de informações de extrema relevância, que permitam compreender a real situação vivida.

A revisão de literatura apresentada sobre a temática, permitiu, por um lado, verificar a importância em fazer-se avaliações constantes dos sistemas de ensino das IES, uma vez que estas são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade, bem como a participação dos estudantes como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, e por outro lado, conhecer a real problemática do processo de ensino-aprendizagem, ou de uma forma geral, das IES e da sociedade no seu todo, africanas e, angolana, em particular.

1.1.O problema de pesquisa

Nigussie (2012) no seu estudo na Etiópia sobre a qualidade no ES, argumenta que durante um longo período de tempo, foi dada mais atenção à quantidade de IES do que à qualidade das mesmas. A busca pela qualidade do ensino tem sido um grande desafio para muitos países africanos (Tessema & Rao, 2018), o que não é diferente para Angola, em que o sistema de ES enfrenta uma série de problemas. Liberato (2019) diz que são as transformações económicas, sociais, políticas e culturais que mais afetam o sistema educativo do país (Angola), sobretudo o subsistema de ensino superior. Essa crescente importância dada a qualidade do ES está ligada ao fato de melhorar o nível de produtividade e minimizar os custos da organização (Ali *et al.*, 2019), tornando-se na palavra-chave no ES, e interpretada como exceção, perfeição,

adequação ao objetivo, valor ao dinheiro e transformação, sendo alcançada através do aprimoramento do profissionalismo, quer dos acadêmicos e funcionários administrativos, quer da capacidade dos alunos em aprender (Cheng, 2017).

Sousa e Baptista (2011) argumentam que o problema de investigação deve ter um sentido de oportunidade e valor tanto acadêmico como prático. Em Angola, os estudos relativos ao ES têm como foco, na sua maioria, a avaliação da qualidade das IES em função da perceção dos gestores das IES, que são considerados uma parte dos fornecedores do processo de ensino. Não há estudos voltados para a satisfação dos estudantes, além de que as opiniões sobre as melhorias no subsistema de ES, são em geral, dos gestores, que reunidos a portas fechadas, tomam decisões que afetam todo sistema. Não se tem por hábito questionar os estudantes sobre o que eventualmente é fornecido pelas IES, e o que gostariam ou esperariam receber destas instituições. Liberato (2019), diz que o sucesso dos projetos das sucessivas reformas do subsistema do ensino superior, tem sido condicionado por não haver uma participação quer dos professores, quer dos estudantes, assim como da sociedade civil e os sindicatos, que acabam ficando sempre à margem de todo processo. Sarrico (2013) aponta o estudante como sendo o *input*, o co-prestador do serviço, o cliente e o resultado do mesmo serviço, argumentando, por isso que, questionar os estudantes sobre a sua satisfação com a IES, constitui uma boa prática de gestão das mesmas. E, portanto, é importante ouvir os estudantes, pois podem fornecer informações que proporcionam melhorias relevantes para todo processo de melhoria das IES.

Face aos diversos problemas associados ao ES, tais como falta de infraestruturas adequadas e de professores qualificados, que já foram identificadas pelos gestores das IES, o asseguramento destas e dos respetivos órgãos de gestão do melhoramento das instituições e do esforço da formação de quadro (professores) no sentido de melhorar a qualidade de ensino destas instituições, questiona-se qual seria o ponto de vista dos estudantes relativamente a essas questões? Que diferenças poderiam ser verificadas se se analisasse o ponto de vista do

estudante? Que informações poderão ser obtidas a partir da opinião dos estudantes, sendo eles o principal elemento nesse processo de ensino?

1.2. Objetivos da pesquisa

Ali *et al.* (2019) consideram a avaliação do ES extremamente importante pelo fato do futuro de um país depender da qualidade da educação do mesmo.

Em função da vasta revisão de literatura efetuada, foram propostos os seguintes objetivos:

- Construir um referencial teórico sobre a problemática da qualidade no ES e satisfação dos estudantes com os serviços fornecidos pelas IES a nível mundial, a nível de África, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e sobretudo, a problemática do ES em Angola;
- Analisar e fornecer informações sobre os fatores que mais contribuem para a satisfação dos estudantes, garantindo às instituições um mapa sobre as questões mais relevantes do ponto de vista do estudante, por forma a melhorar o sistema de ensino;
- Fornecer informações que possam contribuir para um mapeamento das estratégias das instituições, no sentido de aumentar o sucesso dos estudantes e satisfação dos mesmos para com as IES;
- Mostrar a relevância que um estudo sobre IES dirigido aos estudantes pode ter para a melhoria da qualidade das IES, bem como a gestão das mesmas.

1.3. Limitação

Apesar da VIª Região Académica ter sido constituída apenas em 2009, sendo composta pelas províncias da Huíla e Namibe, a cidade do Lubango (Huíla) sempre foi conhecida como

uma cidade académica. Desde a institucionalização do ES em Angola, a cidade do Lubango sempre foi privilegiada com núcleos universitários em representação da única universidade existente no país na época. A atual e única universidade pública existente na região, assumiu as infraestruturas que até 2009 pertenciam a Universidade Agostinho Neto (UAN). A Escola Superior da Educação – Instituto Superior de Ciências da Educação – também faz parte da jornada histórica da região, criada no início da institucionalização do ES no país.

O percurso existencial do ES na cidade do Lubango revela que se trata de uma região com história académica, que face aos diversos contextos vividos pelo próprio país tem resistido ao tempo. Sempre acolheu não apenas os estudantes da cidade de Lubango, mas também de outras regiões do país, por ser considerada desde sempre, a cidade do conhecimento, em que o ensino é levado a sério, com bons estudantes, além de calma e acolhedora, com destaque para os estudantes das províncias do Namibe e Cunene que não tinham, até a data, nenhuma IES.

O estudo foi delimitado à VIª Região Académica por diversas razões. Contou o percurso histórico da mesma e, de alguma forma, a opinião dos orientadores e pessoas mais próximas. Para completar, a falta de recursos financeiros e materiais e, principalmente, o tempo necessário para a realização do mesmo. Por outro lado, por ser um mercado ainda pequeno e fechado, com pouca ligação com o exterior do país, comparando com a capital do país Luanda, não se tem verificado estudos científicos e/ou académicos sobre a região. Os poucos trabalhos sobre a qualidade do ES, avaliação das IES de Angola são na sua maioria, sobre a primeira universidade angolana, a UAN, dando, desse modo, mais relevância ao nosso estudo.

1.4. Estrutura do trabalho

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo correspondendo à Introdução, em que se procurou apresentar de uma forma sucinta, as razões

que levaram a escolha do tema, o problema que conduziu a pesquisa, os objetivos da mesma, e os motivos que levaram a delimitá-la à VIª Região Académica.

O segundo capítulo consiste na Revisão da Literatura. Esta foi dividida em cinco partes: uma primeira em que se procurou enquadrar os principais conceitos ligados à satisfação dos estudantes; na segunda parte apresenta-se o processo de gestão das IES; a terceira parte está ligada à apresentação da problemática do ES em África; ES em Angola, por forma a perceber melhor, a problemática da investigação; e por último o modelo conceitual. Relativamente à primeira parte, apresentam-se conceitos que permitem perceber e definir a satisfação dos estudantes, permitem perceber a importância que o estudante desencadeia dentro de uma IES, sendo estes, os elementos que poderão fornecer tanto às IES, às Instituições de Acreditação e aos Órgãos competentes, responsáveis por avaliar a qualidade das IES, um conjunto de informações que lhes darão diretrizes para a melhoria do sistema de ensino e avaliação do mesmo. A problemática da gestão das instituições veio mostrar a necessidade de existência de uma gestão eficiente, autonomia institucional, significando uma certa liberdade académica, que é traduzida na liberdade de expressão dos académicos. A problemática do ES em África, foi para perceber o percurso das IES nos diversos países africanos. A problemática do ES em Angola procurou mostrar os problemas vividos, as prováveis soluções encontradas e o que se pretende alcançar. Por fim, apresentou-se uma proposta de modelo a ser estudada, e as questões de investigação devidamente fundamentadas.

No capítulo sobre a Metodologia, procurou-se mostrar os caminhos que foram percorridos para a realização do trabalho. Começou-se por discutir a questão ligada as abordagens epistemológicas e ontológicas, sendo o positivismo (Bryman, 2012; Saunders, Lewis & Thornhill, 2009) o principal tema do estudo. Ainda dentro deste capítulo pode ver-se o método de recolha de dados e o enquadramento teórico da VIª Região Académica.

No quarto capítulo são apresentados os Resultados obtidos. Com base nos questionários aplicados, obteve-se um conjunto de informações que foram posteriormente trabalhadas com a ajuda do programa SPSS e do Excel, proporcionando as respostas às questões colocadas inicialmente.

Por fim, no quinto capítulo foram apresentadas as conclusões do trabalho. Aqui procurou-se apresentar a visão do investigador sobre tudo o que foi apresentado, as possíveis implicações teóricas do trabalho, bem como as limitações do estudo, e sugestões para pesquisas futuras.

A Figura 1.I. sintetiza os passos que foram dados para a elaboração do trabalho.

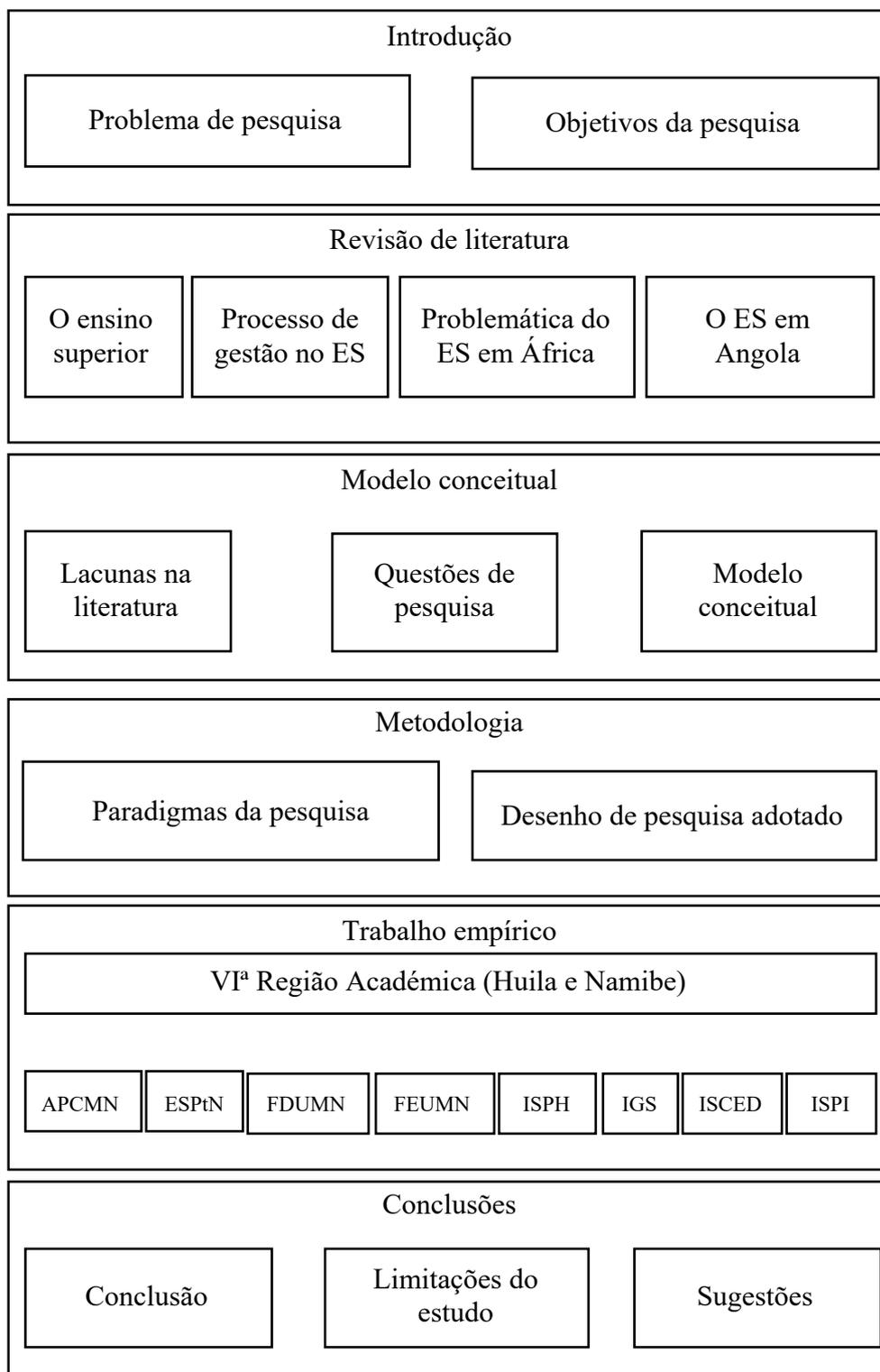


Figura 1.I. Passos da pesquisa

Fonte: Elaboração própria

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. O Ensino Superior (ES)

2.1.1. O ES como serviço

São vários os autores que consideram a educação como sendo um serviço (DeShields, Kara & Kaynak, 2005; Mihanovic, Batinic & Pavicic, 2016). O serviço é um fenômeno complexo (Gronroos, 1988; Yildiz & Kara, 2009), e para a sua definição é importante ter-se presente as diferenças das características entre produtos e serviços (Tabela 2.I).

Tabela 2.I. Diferença entre serviços e produtos

Produtos	Serviços
O cliente possui o produto	O cliente possui apenas a memória com a experiência que não pode ser transferida
O objetivo é ter um produto uniforme	O objetivo é ter um serviço único (não é possível reproduzi-lo)
Produtos podem ser armazenados e quantificados	Os serviços não podem ser armazenados, nem quantificados
O cliente é considerado o utilizador final e não faz parte do processo produtivo	O cliente é considerado um coprodutor e faz parte da criação do serviço
O controle da qualidade é feito pela comparação dos resultados e as especificações (padrões)	O controle da qualidade é feito pela comparação entre expectativas e experiência vivida
Um produto defeituoso pode ser refeito ou rejeitado	Um mau serviço não pode ser refeito

Fonte: Adaptado de Gupta e Chen (1995)

Estas características podem ser resumidas em três: intangibilidade, heterogeneidade e inseparabilidade. São intangíveis por não poderem ser armazenados ou contados; geralmente são produzidos e consumidos ao mesmo tempo, daí a inseparabilidade entre a produção e o consumo e, por outro lado, o serviço nunca é o mesmo, isto é, é variável de consumidor para consumidor, e de produtor para produtor sendo difícil de reproduzir (Parasuraman, Zeithaml & Berry 1985; Gronroos, 1988; Ghobadian, Speller & Jones 1994; Gupta & Chen, 1995; Johnston & Clark, 2002). A educação é enquadrada no setor dos serviços pelas suas características intangíveis, e por ser consumida à medida que é fornecida.

Segundo Neto e Frota (2009), Dorothy Riddle¹ propõe o conhecimento da natureza do serviço, o tipo de relacionamento existente entre produtores e consumidores, e o propósito

¹ Economista americana detentora de diversos trabalhos na área dos serviços.

atendido pelo processo de produção, como elementos essenciais para a definição de serviços. O ES como um serviço (cumprir com as necessidades de aprendizagem e aquisição de conhecimento), com a combinação dos meios tangíveis (infraestruturas e os diversos meios didáticos) e intangíveis (especialização dos docentes), proporciona muitos benefícios também intangíveis, como incremento das capacidades, da experiência profissional e das competências (Chopra, Chawla & Sharma 2014).

As universidades são consideradas como as principais responsáveis do desenvolvimento social em termos de criação de empregos, uma vez que estas devem criar as condições necessárias para a própria empregabilidade (Oliveira & Guimarães, 2010). As necessidades dos estudantes têm estado na base das preocupações de diversas instituições de ensino, pois são eles o fator-chave de sucesso das mesmas (Mihanovic *et al.*, 2016). Estes mesmos autores dizem que os estudantes são considerados os “clientes” da Instituição de Ensino (IE) desde que paguem para obter conhecimento, com o intuito de satisfazerem as suas necessidades de melhoria de vida, proporcionada pela obtenção de formação de qualidade. É nesse sentido que Prasad e Jha (2013), consideram a educação como mercadoria, e argumentam que é fornecida com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, a situação de emprego e, principalmente, promover o desenvolvimento económico e social de um país. Por esse motivo Abdullah (2006b), diz que a educação superior está a ser conduzida para uma concorrência comercial imposta por forças económicas.

Um serviço é um conjunto de atividades ou processos (Gronroos, 1988; 2001), que os consumidores podem experimentar, mas não ver (Tan, Wong, Lam, Ooi & Ng, 2010), é o resultado daquilo que o cliente espera receber (Johnston & Clark, 2002). Os serviços não são relativos ao alcance da procura, mas sim em antecipar as necessidades (Gyure & Arnold, 2001). A educação é considerada um serviço credencial em que o estudante procura obter informação

sobre o serviço antes de experimentá-lo (Rosen & Greenlee, 2001), sendo por isso o sistema da educação uma entidade dinâmica (Tinto & Cullen, 1973).

2.1.2. A qualidade no ES

Atualmente a qualidade tem sido o foco das empresas. É considerada um fator competitivo muito importante (Parasuraman *et al.*, 1985; Ghobadian & Speller, 1994; Yarimoglu, 2014), sendo a chave de sucesso para qualquer organização (Gronroos, 1988) e, em alguns mercados, um pré-requisito para a sobrevivência (Ghobadian & Speller, 1994), ou seja, uma ferramenta estratégica (Yarimoglu, 2014) com foco no cliente (Soares, 2014).

Relativamente às Instituições de Ensino Superior (IES), Orsingher (2006) diz que o foco da gestão da qualidade tem vindo a aumentar. É notável a quantidade de pesquisas sobre avaliação da qualidade nas IES bem como sobre a satisfação dos estudantes (Chopra *et al.*, 2014; Randheer, 2015; Rastoder, Nurovic, Smajic & Mekic, 2015; Anim & Mensah, 2015; Mihanovic *et al.*, 2016; Prakash & Muhammed, 2016; Sahito & Vaisanem, 2017).

Os estudantes hoje, tendem a ser mais exigentes em termos de qualidade de ensino, e aqueles que estão num nível superior procuram muito mais qualidade e perfeição dos sistemas de ensino (Malik, Danish & Usman, 2010). E todas aquelas IES que fornecerem serviços de elevada qualidade tendem a obter vantagens competitivas (Tan *et al.*, 2010), o que implica que devem optar sempre por uma estratégia de melhoria contínua (Petruzzellis, D'Uggento & Romanazzi, 2006). O ensino de elevada qualidade é considerado um pré-requisito para a sobrevivência das instituições (Mihanovic *et al.*, 2016), o que faz com que as IES considerem a qualidade como um desafio (Nenadál, 2015) a atingir.

A necessidade em melhorar a qualidade dos serviços a nível do ensino superior, fruto das mudanças das necessidades dos estudantes, das alterações do estilo de vida das populações, bem como das questões ligadas à inovação tecnológica e à explosão de conhecimento (Chopra

et al., 2014), levou ao aumento da ênfase dada aos estudos sobre a qualidade na educação e satisfação dos estudantes. Prasad e Jha (2013) dizem que a qualidade está a tornar-se numa arma competitiva para as IES, e que por esse motivo as IES estão a ser extremamente pressionadas para melhorar as suas atividades. Pois são “centros vocacionados para a promoção do ensino, da investigação e da prestação de serviços à comunidade” (Artigo 28º do Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro). Portanto, a qualidade é fundamental para que as IES alcancem excelência educacional (Malik *et al.*, 2010) e possam manter e atrair mais estudantes.

Sahney, Banwet e Karunes (2004), argumentam que a qualidade no ES torna-se num termo muito mais complexo, mas segue os mesmos parâmetros de definição de qualidade em outros serviços. Gronroos (1984) dizia que a qualidade em si, é um termo difícil de definir pelo fato de ser uma variável ao invés de uma função de recursos e atividades. É difícil de definir por ser um conceito subjetivo, pois varia de pessoa para pessoa, não sendo, portanto, consensual, e por depender de diversas características dos produtos e serviços, não é considerada unidimensional. No ES a dificuldade em definir qualidade está relacionada com a complexidade verificada na definição dos objetivos do ES, que dependem dos diferentes *stakeholders* da instituição (Harvey & Green, 1993), e também por ser uma atividade variável e sutil (Skolnik, 2010). Arokiasamy e Abdullah (2012) dizem que a qualidade da educação não está limitada às notas, ou às informações e orientações que são dadas pelo docente, mas também à experiência dos próprios estudantes durante a interação com o pessoal não docente e os diversos componentes da instituição, e já não se trata de um conceito abstrato (Nenadál, 2015). Se a qualidade de ensino e de outros serviços que compõem a IES for elevada, esta terá excelentes resultados e um ambiente propício de aprendizagem (Tan *et al.*, 2010), além de ser essencial para a competitividade no mercado do ensino superior (Mihanovic *et al.*, 2016). Na Tabela 2.II são apresentadas as diferentes definições de qualidade, na visão de diversos autores.

Tabela 2.II. Definições de qualidade versus qualidade do serviço

Definições	Fonte
Qualidade vem do latim “Qualis” e significa “que tipo de”.	Sahney <i>et al.</i> (2004)
Segundo Edwards Deming, a Qualidade está relacionada com a tentativa de satisfazer o cliente, não necessariamente em alcançar as suas expectativas, mas sim em excedê-las.	Ghobadian & Speller (1994)
Joseph Juran define Qualidade como sendo a “aptidão para fins ou uso”, com o objetivo de satisfazer o cliente com a quantidade exata de qualidade.	Ghobadian & Speller (1994)
Philip Crosby define Qualidade como sendo a “conformidade com os requisitos”.	Ghobadian & Speller (1994)
Qualidade é a conformação consistente com as expectativas do consumidor.	Slack, Chambers & Johnston (2010)
Qualidade é um conceito relativo e difícil de articular. É sinônimo de liberdade, justiça, igualdade, é excepcional, é uma perfeição, é o valor do dinheiro.	Harvey & Green (1993)
Qualidade do serviço “é a diferença entre o sucesso e o fracasso das empresas”.	Gupta, McDaniel & Herath (2005)
Qualidade do serviço é a impressão geral que um cliente tem relativamente à inferioridade ou superioridade da organização e do serviço que ela presta.	Johnston & Clark (2002)
Qualidade do serviço é o julgamento feito pelo cliente durante um período de tempo	Randheer (2015)
Qualidade do serviço é o serviço entregue que deve preencher as exigências, expectativas e satisfação dos clientes	Tan <i>et al.</i> (2010)

Fonte: Elaboração própria

2.1.3. A qualidade percebida e a satisfação dos estudantes

Os estudantes são a razão de existência de qualquer IE (Instituição de Ensino). São os principais *stakeholders* e clientes-chave do serviço de ensino (Prakash & Muhammed, 2016), através dos quais é possível medir a eficácia de ensino (Petruzzellis *et al.*, 2006), uma vez que são eles que levam para a sociedade a informação sobre os aspetos de qualidade da instituição (Randheer, 2015).

Com o elevado crescimento da competitividade no ensino superior, hoje as instituições estão cada vez mais preocupadas em avaliar a satisfação dos estudantes (Farahmandian, Minavand & Afshardost, 2013), o que torna necessário a identificação das expectativas dos estudantes em relação aos serviços fornecidos (Sahney *et al.*, 2004).

A qualidade de ensino das instituições é avaliada em função da percepção que o estudante tem sobre o ensino oferecido pela instituição (Mahmoud & Khalifa, 2015). Farahmandian *et al.* (2013) dizem que a satisfação do estudante é função da qualidade percebida. Ou seja, quando

o estudante percebe que o resultado obtido com o ensino correspondente às suas expectativas, sente-se satisfeito e considera o ensino oferecido como sendo de qualidade. Portanto, é fundamental que se identifiquem as expectativas dos “clientes” do sistema educacional para poder satisfazê-las (Sahney *et al.*, 2004). Por outro lado, é a instituição de ensino que tem o controle sobre a satisfação dos seus estudantes (Harvey & Green, 1993), e essa satisfação em relação ao serviço prestado pela instituição poderá refletir-se numa imagem positiva para a própria instituição (Sultan & Wong, 2012).

A satisfação é um construto indescritível (Rosen & Surprenant, 1998), e está relacionada a uma transação específica (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988; Aldridge & Rowley, 1998; Sultan & Wong, 2010). A satisfação tem um papel importante na determinação da exatidão do sistema educacional porque quanto maior for o nível de satisfação dos estudantes, maior será o nível de aliciamento do estudante no desenvolvimento das suas capacidades e conhecimento do curso que frequenta (Malik *et al.*, 2010), e também pelo fato de ser um fator determinante na transição do estudante para o trabalho (Sousa & Gonçalves, 2016). A satisfação do estudante é o indicador das atitudes em relação à sua experiência educacional durante o período de ensino (Starr, Betz & Menne, 1971).

Alguns autores argumentam que a satisfação de um serviço, bem como a qualidade percebida do mesmo, é influenciada pela diferença (*gap*) resultante entre expectativas e percepções, sendo, portanto, tratadas em conjunto, como função das duas dimensões do cliente (Parasuraman *et al.*, 1985; 1988; Sahney *et al.*, 2004; Chopra *et al.*, 2014). Neste caso, assume-se que a satisfação é o resultado da comparação positiva das percepções com as expectativas que são formadas em função da experiência passada, conhecimento individual e também da história da própria instituição (Slack *et al.*, 2010). Quando a expectativa do estudante for superior ao serviço percebido, ele estará insatisfeito; quando for igual, a qualidade percebida é satisfatória; e, quando o serviço esperado for inferior ao serviço fornecido, quer dizer que a qualidade

percebida ultrapassa as expectativas formuladas *a priori*, e o estudante sente-se mais do que satisfeito (Parasuraman *et al.*, 1985).

A satisfação do estudante poderá conduzir à lealdade do mesmo, no sentido de dar continuidade à sua formação na mesma instituição, e também motivar outros estudantes a estudarem na mesma instituição. Logo, segundo Arokiasamy e Abdullah, (2012), são variáveis dependentes da QS (qualidade do serviço). As instituições devem procurar melhorar a qualidade dos seus serviços para manter não apenas a satisfação dos estudantes, mas também a lealdade dos mesmos, e obter e manter a sustentabilidade da vantagem competitiva (Yarimoglu, 2014), porque a satisfação, segundo Mihanovic *et al.* (2016), é um indicador do sucesso e bom desempenho da empresa.

Zeithaml (1988) citado por Malik *et al.* (2010), define satisfação como sendo o resultado da administração correta da instituição de ensino. Por sua vez Sultan e Wong (2014) definem satisfação como sendo o estado psicológico de felicidade que resulta da avaliação do desempenho dos atributos do serviço no contexto da educação superior.

Por essa razão, é difícil medir a satisfação dos estudantes. Harvey e Green (1993) dizem que os estudantes encontram-se numa posição em que não sabem julgar se as suas necessidades estão a ser alcançadas ou não, por serem capazes de identificá-las num curto espaço de tempo, mas não terem nem conhecimento nem experiência, para as conhecerem a longo prazo. Pelo que Elliott e Healy (2001) definem a satisfação do aluno como sendo uma atitude de curto prazo que resulta de uma avaliação da experiência do estudante.

A satisfação é uma atitude do estudante em relação às suas experiências (Bright & Graham Jr., 2016). É considerada um indicativo da qualidade como “adequação à finalidade” de formação (Harvey & Knight, 1996). Sousa e Gonçalves (2016), dizem que além das expectativas realistas acerca da formação, o associativismo também é um fator determinante da satisfação dos estudantes.

2.1.3.1. Expetativas versus Percepção da qualidade

Para perceber a satisfação dos estudantes é necessário perceber a diferença entre expetativas e percepções. Parasuraman *et al.* (1988) dizem que a “expetativa” na literatura sobre satisfação é considerada pelo consumidor uma previsão daquilo que poderá ocorrer durante uma transação, diferindo deste modo, da sua definição na literatura sobre qualidade do serviço, que é vista como sendo desejos do consumidor.

Geralmente, antes do cliente adquirir um serviço, cria expetativas em relação à qualidade do mesmo (Kotler & Keller, 2012). Segundo estes autores, estas expetativas são formadas em função das necessidades individuais dos mesmos, experiências passadas, recomendações de familiares, amigos, conhecidos ou de publicidade feita pelo próprio fornecedor. Johnston e Clark (2008), dizem que além destes aspectos, há necessidade de ter-se em conta o preço, os serviços alternativos disponíveis, a confiança, bem como o humor e a atitude do próprio cliente na formação de tais expetativas.

Gronroos (1988), aponta para a existência de uma qualidade esperada, que não é nada mais que a expetativa criada pelo cliente em relação a determinado serviço. Expetativa é o desejo, o nível de serviço que o cliente espera receber ou o serviço adequado (Ladhari, 2008). E uma vez experimentado o serviço, o cliente, em função das suas expetativas, vai percebê-lo como sendo de qualidade ou não. É nesse sentido que Ramseook-Munhurrin, Naidoo e Nundall (2010) definem a qualidade do serviço, como sendo as expetativas que são alcançadas. Uma vez que a qualidade é para o cliente o que ele percebe ser, ela precisa ser entendida por ele (Slack *et al.*, 2010), sendo necessário definir como a QS é percebida pelo consumidor (Gronroos, 1984).

Para Kureemun e Fantina (2011), a percepção da qualidade é a manifestação da maneira como os clientes veem a qualidade, e também é um reflexo das suas interações com a própria empresa. Também pode ser considerada o resultado da avaliação das expetativas e percepções

do desempenho feita pelo cliente, com o serviço que lhe foi entregue (Gronroos, 1984; 1988; Parasuraman *et al.*, 1985; 1988; Kang, 2006). Zammuto *et al.* (1996), citado por Malik *et al.* (2010), consideram a qualidade percebida como sendo uma justificativa sobre a excelência do serviço. É a avaliação geral do cliente com a experiência do serviço (Aldridge & Rowley, 1998). E por ser um julgamento relacionado com a superioridade do serviço e ser influenciada por uma informação segura (Sultan & Wong, 2012), é fundamental que as empresas entendam como os consumidores percebem a qualidade dos seus serviços, devendo monitorar o impacto positivo dessas percepções, para poderem manter e aumentar as suas quotas de mercado (Kureemun & Fantina, 2011). E o tempo em que se dá a percepção, é considerado por O'Neill e Palmer (2001) como sendo de extrema importância, porque a percepção mais importante pode ser aquela realizada no momento em que é feita uma próxima decisão de compra.

2.1.4. A satisfação, retenção e lealdade dos estudantes

As IES que queiram obter vantagens em relação à concorrência devem criar condições para atrair e reter os seus estudantes (Raghavan & Ganesh, 2015) sendo, atualmente, um assunto de extrema importância para a maioria das IES (Sheu, 2010). Há um esforço acrescido para melhorar a qualidade de ensino das instituições, através do melhoramento da qualidade de aprendizagem dos estudantes, e sobretudo na implementação de novas tecnologias nas instituições (Kanuka, 2010), pois uma elevada qualidade dos serviços, poderá conduzir à satisfação dos estudantes.

Caruana (2002), diz que a qualidade do serviço, a satisfação, bem como a lealdade, são variáveis relacionadas, sendo a lealdade o resultado da satisfação. Quando um estudante se sente satisfeito com o serviço fornecido, poderá manter a lealdade em relação à instituição que o forneceu (Brochado, 2009; Prakash & Muhammed, 2016). Essa lealdade poderá manifestar-se através do interesse do estudante em dar continuidade aos seus estudos na instituição,

representando, deste modo, um certo nível de confiança em relação aos serviços prestados pela instituição. Manter a lealdade dos estudantes tem sido um dos principais objetivos das IE (Thomas, 2011), razão pela qual muitas IES estão, atualmente, a estudar formas de reter os seus estudantes, pois é fundamental para a própria instituição, devendo ser um assunto prioritário (Wild & Ebbers, 2002; Crosling, Heagney & Thomas, 2009). Kara e DeShields (2004) apontam para a necessidade de se estudar e gerir a relação entre satisfação, intenções de permanecer ou deixar a instituição, e a retenção dos estudantes.

O problema de retenção de estudantes começou a ganhar notoriedade nos anos 90, após se verificarem sucessivas quedas na taxa de graduação nos Estados Unidos da América (Thayer, 2000). Este autor dizia que uma das formas de aumentar a taxa de retenção dos estudantes era focar-se no próprio processo de retenção que começa com a identificação, e a admissão, e procurar atrair aqueles estudantes com características já preditivas de retenção. Requer também uma identificação dos objetivos, critérios, definições e dados necessários para a retenção, antes da implementação de um programa de retenção (Wild & Ebbers, 2002). Bogue e Johnson (2010), dizem que a retenção de estudantes e as taxas de persistência estão entre os indicadores mais utilizados no ensino superior.

Segundo Wild e Ebbers (2002), para definir retenção, deve ter-se em conta os objetivos dos estudantes, a verificação e ajuste periódico desses objetivos, e a persistência do estudante em relação a esses objetivos. Sendo assim, concluem que a retenção de estudantes pode ser definida como uma taxa de persistência.

Para Achinewhu-Nworgu (2017), a motivação que está associada a um certo nível de satisfação, é um fator responsável pelo sucesso académico. E para reter os estudantes é fundamental ter presente os fatores que promovam a qualidade de ensino e a aprendizagem dos estudantes (Crosling *et al.*, 2009). Assim, a satisfação dos estudantes, pode ser considerada um fator importante, e com grande influência, sobre a retenção dos estudantes, tal como é afirmado

por DeShields *et al.* (2005). Segundo Bright e Graham Jr. (2016) vários estudos mostram haver uma forte relação entre a satisfação do estudante e a retenção dos mesmos. Além disso, os fatores impulsionadores da satisfação do estudante, tais como as características dos currículos escolares, e a interação entre estudantes, e entre estudantes e professores, entre outros, são também fatores a ter presente na altura da retenção dos estudantes (Crosling *et al.*, 2009; Bright & Graham Jr., 2016), e que quando bem estruturados poderão resultar num índice maior de lealdade dos mesmos para com a instituição. Bolton (1998), mostrou ser inexplicável o fato de empresas focarem-se na satisfação dos clientes e não serem capazes de os reter.

No entanto, para aumentar a taxa de retenção dos estudantes, algumas universidades norte-americanas e australianas apresentam como estratégia programas de apoio aos estudantes (Thayer, 2000), bem como orientação dos estudantes, maior ligação entre estudantes e professores, e também a inclusão de diferentes culturas numa mesma sala de aulas (Crosling *et al.*, 2009). Por outro lado, a eficácia institucional, que é geralmente medida pela retenção dos estudantes (Wild & Ebbers, 2002), está relacionada positivamente com a satisfação do estudante (Bright & Graham Jr., 2016), que é também o maior impulsionador da lealdade do estudante (Thomas, 2011).

2.1.5. Avaliação da satisfação dos estudantes

Não é fácil determinar e avaliar o nível de satisfação dos estudantes, mas também, tal como Arokiasamy e Abdullah (2012) argumentam, não é impossível. A avaliação da satisfação dos estudantes é atualmente um dos principais fatores do processo estratégico das IES (Sheu, 2010), sendo um assunto extremamente relevante, uma vez que a insatisfação dos estudantes pode levá-los a abandonar a instituição (DeShields *et al.*, 2005), e por isso está no cerne do ensino superior (Elton, 2011). DeShields *et al.* (2005) apontam para a necessidade de se estudar e gerir cuidadosamente a satisfação dos estudantes no sentido de retê-los na instituição.

Para as IES a avaliação da satisfação é de extrema importância, pois estas têm de alcançar as expectativas dos estudantes no sentido de proporcionar melhoria contínua do ambiente estudantil e da própria eficácia institucional (Arokiasamy & Abdullah, 2012). Isto é, se as instituições souberem como os estudantes percebem os serviços que são oferecidos, serão capazes de adaptar os seus serviços a um nível que possa ter um impacto positivo na qualidade percebida e no nível de satisfação do estudante (Gruber, Fub, Voss & Glaeser-Zikuda, 2010), e uma vez que o estudante se encontre satisfeito, além de estar mais motivado, também melhora o seu desempenho (Mihanovic *et al.*, 2016). Por outro lado, se estes se sentirem satisfeitos com os serviços da instituição, poderão atrair novos candidatos através de informações que vão levar aos amigos e/ou conhecidos (Sheu, 2010; Farahmandian *et al.*, 2013). Aliás, uma das preocupações das IES em avaliar a satisfação dos estudantes prende-se com o elevado impacto sobre a motivação, retenção e recrutamento dos mesmos (Arokiasamy & Abdullah, 2012).

Betz, Klingensmith e Menne (1970) já falavam da importância em avaliar os estudantes com o objetivo de perceber as suas atitudes. Estes autores desenvolveram um instrumento que permite avaliar a satisfação do estudante – o *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ). Inicialmente, o CSSQ continha 136 itens, distribuídos em seis dimensões: políticas e procedimentos, condições de trabalho, compensação, qualidade da educação, vida social e reconhecimento. Depois de aplicados a alguns alunos da Universidade do Estado de Iowa (Estados Unidos da América – EUA), ficou reduzido a 92 itens, mas continuava como um instrumento consistente e com validade para medir a satisfação dos estudantes. A última versão contém 70 itens relacionadas com aspetos da vida estudantil, divididos em cinco dimensões: condições de trabalho, compensação, qualidade da educação, vida social e reconhecimento (Starr *et al.*, 1971).

Um outro instrumento muito utilizado para avaliar a importância e satisfação dos estudantes é o *Student Satisfaction Inventory* (SSI) que é gerido pelo Grupo Americano Noel-

Levitz (Elliott & Healy, 2001). Segundo estes autores, trata-se de um questionário com 116 itens relacionados com a experiência estudantil.

2.1.5.1. Modelos de avaliação da satisfação dos estudantes

Além dos instrumentos CSSQ e SSI, a escala de medida SERVQUAL desenvolvida por Parasuraman *et al.* (1985; 1988), tem sido amplamente utilizada para avaliar a qualidade do serviço e medir a satisfação dos clientes na indústria do serviço, e vários autores mostraram a sua aplicabilidade nas IES através de uma readaptação das variáveis de medida (Dado, Petrovicova, Riznic & Rajic, 2011; Khodayari & Khodayari, 2011; Arokiasamy & Abdullah, 2012; Anim & Mensah, 2015; Chui, Ahmad, Bassim & Zaimi, 2016). Trata-se de uma escala múltipla baseada na teoria dos *GAPs*, isto é, “percepção-menos-expetativas”.

Essa necessidade de readaptação das variáveis de medida para variáveis que melhor expressam a realidade estudantil, e algumas críticas associadas ao SERVQUAL, tais como a existência de problemas de confiabilidade, validade e restrição das variáveis dos *scores* das diferenças (O’Neill & Palmer, 2004), e o fato de ser um paradigma de desconfirmação e não de atitude (Buttle, 1996; Cronin & Taylor, 1992; 1994), levou alguns autores a optarem pelo SERVPERF (Gallifa & Batallé, 2010; Mahmoud & Khalifa, 2015) que analisa apenas a percepção do serviço.

Também utilizado é o HEdPERF que determina as dimensões da qualidade do ensino superior a um nível macro (Yildiz & Kara, 2009), e com superioridade em relação ao SERVQUAL e ao SERVPERF. Na Tabela 2.III apresentamos alguns modelos aplicados nas IES para avaliar a qualidade do serviço e medir a satisfação dos estudantes.

Tabela 2.III. Modelos da avaliação da qualidade do serviço e satisfação dos estudantes

	Modelo	Autor	Dimensões	Aplicação numa IES
1	SERVQUAL	Parasuraman <i>et al.</i> , (1985; 1988)	Tangibilidade; Fiabilidade; Capacidade de resposta; Segurança e Empatia	Khodayari & Khodayari (2011); Arokiasamy & Abdullah (2012); Anim & Mensah (2015); Chui <i>et al.</i> (2016)
2	SERVPERF	Cronin & Taylor (1992; 1994)	Tangibilidade; Fiabilidade; Capacidade de resposta; Segurança e Empatia	Gallifa & Batallé (2010); Mahmoud & Khalifa (2015)
3	HEdPERF	Abdullah (2006c; 2005; 2006a; 2006b)	Aspetos académicos; Aspetos não académicos; Reputação; Programas e Acesso	Abdullah (2006c; 2005; 2006a; 2006b);
4	Modelo de Sultan e Wong	Sultan e Wong (2013)	Qualidade do serviço (académica, administrativa e instalações); Satisfação; Confiança; Desempenho da marca; Intenção comportamental	Sultan & Wong (2013)
5	Modelo de Sahito e Vaisanem	Sahito & Vaisanem (2017) – Estudo qualitativo	Recursos financeiros e materiais; Professores qualificados; Estudantes e pessoal - índice estudantil; Tamanho da sala, horas de contacto; Qualidade de ensino, avaliação e <i>feedback</i> ; Reputação; Processo de melhoria da qualidade; Desempenho do estudante, retenção e persistência; Empregabilidade e destino do graduado	Sahito & Vaisanem (2017)
6	Modelo de Rastoder <i>et al.</i>	Rastoder <i>et al.</i> , (2015)	Qualidade no geral; Qualidade do pessoal académico; Qualidade do pessoal administrativo; Qualidade do campus; Qualidade dos serviços; Qualidade dos programas; Desenvolvimento pessoal; Instalações educacionais; Cantina	Rastoder <i>et al.</i> , (2015)
7	HEDQUAL	Icli & Anil (2014)	Qualidade académica; Qualidade dos serviços administrativos; Qualidade dos serviços de biblioteca; Qualidade dos serviços de apoio; Qualidade do fornecimento de oportunidades de carreira	Icli & Anil (2014)

Fonte: Elaboração própria

2.1.6. Discussão

É difícil obtermos uma única definição de Qualidade, sobretudo a Qualidade do Serviço (QS), por ser um conceito subjetivo. Fato pelo qual, alguns autores consideram a QS como sendo uma atitude geral do consumidor (Athiyaman, 1997; Aldridge & Rowley, 1998; Kang, 2006; Sultan & Wong, 2010; Chavan, Bowden-Everson, Lundmark & Zwar, 2014). Portanto, a sua definição vai depender muito da perceção direta que o cliente tem em relação ao serviço.

Não se pode considerar a qualidade percebida e a satisfação de um serviço como se fossem o mesmo conceito (Gruber *et al.*, 2010). Quanto maior for a qualidade do serviço,

maiores serão os níveis de satisfação dos consumidores (Gupta & Chen, 1995), e um cliente pode não estar satisfeito com o serviço prestado, mesmo que este tenha qualidade. A percepção do serviço é um termo geralmente usado para medir a qualidade do serviço (Parasuraman *et al.*, 1988; Yarimoglu, 2014).

Uma vez que o ES é comparado a uma mercadoria e por esse motivo o estudante considerado “cliente”, será o estudante quem avalia a qualidade de ensino das IES? Em primeiro lugar, há controvérsia sobre o fato do estudante ser considerado “cliente” de uma IES. A Tabela 2.IV apresenta um conjunto de razões pelas quais os estudantes são, por um lado considerados clientes e, por outro lado, não devem ser considerados clientes. Há argumentos de que se o estudante for considerado cliente, poderá gerar um conflito entre o que ele quer, ou espera receber, da IES e o que realmente deve ser fornecido pela IES, o que pode ter influência negativa sobre a qualidade do ensino das instituições (Guilbault, 2016), caso estas cedam à vontade dos estudantes, colocando o serviço fornecido orientado aos seus “desejos e definições” (Laing & Laing, 2016).

Guilbault (2016) diz que para as IES o cliente pode ser não somente o aluno, mas também os gestores e outras partes interessadas (tais como governo, empresas, familiares, etc.), e aponta para a obtenção de vantagens por parte das IES se estas adotarem estratégias de gestão de relacionamento com os clientes, o que requer a compreensão dos estudantes. Este autor e Laing e Laing (2016) defendem a ideia de que o estudante é “cliente” da IES, e estas devem encontrar a melhor maneira de satisfazê-los, mas mantendo sempre a integridade acadêmica. Sarrico e Rosa (2014) dizem que o estudante é mais do que um cliente, é considerado o *input*, o co-produtor do serviço, um cliente e também o resultado (*output*) do serviço, tendo um papel altamente complexo no ES.

Tabela 2.IV. Razões para a aceitação da definição de estudantes como clientes da IES

Argumentos para NÃO se considerar estudante = cliente	Argumentos para se considerar estudante = cliente
<ul style="list-style-type: none"> - Resultado da visão simplificada dos clientes e pesquisas fora do âmbito do marketing; - Inexistência de rigor acadêmico caso o estudante seja considerado cliente da IES; - Uma vez que o estudante tende a esperar receber somente aquilo que deseja; - Conflito entre o desejo do estudante e o que deve ser realmente fornecido; - Ausência de responsabilidade por parte dos estudantes, procurando culpados pelo seu insucesso; - Há redução da exigência nos padrões acadêmicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se não se considerar o estudante como cliente da IES, isso indica falta de estratégia de orientação ao “cliente” e existências de efeitos por explorar; - Estudante = cliente, no sentido em que o ensino é melhor analisado como serviço experimental em que o foco está na experiência da interação do estudante com a IES; - Estudantes = clientes por fazerem uso do serviço e portanto, beneficiários dos esforços de trabalho das IES; - O estudante considerar-se um cliente, e muitas ações das IES revelam que estudantes = cliente

Fonte: Adaptado de Guilbault (2016)

A retenção que resulta da implementação de uma estratégia de orientação do mercado (Guilbault, 2016), pode ser traduzida como o fazer com que o estudante termine todo o ciclo de formação na mesma instituição, o que nos leva a concluir que existe uma relação positiva entre a lealdade e retenção, uma vez que a lealdade pode ser manifestada pelo fato do estudante querer permanecer na mesma instituição. Atualmente uma das grandes preocupações das IES é tornar os seus estudantes leais de modo a que sejam retidos nas mesmas. Ou seja, faz parte dos objetivos da IES, assim como a satisfação dos estudantes, as melhorias no sistema de avaliação e o aumento das taxas de graduação (Guilbault, 2016). Para isso é fundamental que a IES tenha um ensino de qualidade. Laing e Laing (2016) dizem que a qualidade e o sucesso do serviço prestado pelas IES são capturados por meio da avaliação feita pelos próprios estudantes sobre o ensino e as taxas de graduação. Ou seja, a qualidade das IES geralmente é avaliada pelas Instituições de Acreditação de um país, que definem os padrões de qualidade do sistema de ensino a serem adotados e seguidos pelas IES. Os estudantes, através da aplicação de inquéritos realizadas nas IES, assim como todos os participantes do processo de ensino das IES, poderão fornecer a estas instituições de ensino, às Instituições de Acreditação e aos órgãos competentes, informações que lhes permitam ter as diretrizes necessárias para a melhoria do sistema de ensino e para a avaliação das IES do país em causa.

Portanto, de tudo o que foi explanado, pode-se, então concluir que o ES é um conjunto de atividades que visam capacitar o estudante de conhecimentos que sirvam de base à sua sustentabilidade, quer seja financeira (profissional), social ou mesmo pessoal, e contribuir para o desenvolvimento do meio em que se encontra.

2.2. O processo de gestão no ES

A gestão de uma IES deve ser feita em função da missão, estratégia e objetivos da própria instituição, sendo fundamental que esta tenha métodos que permitam medir o seu desempenho. Essa “missão” é de carácter público uma vez que os serviços produzidos pelas IES geram benefícios para a sociedade (Mainardes, Alves & Raposo, 2011). Para o cumprimento das suas tarefas, as IES devem gozar de certa autonomia o que lhes proporcionará, de certa forma, liberdade académica, e tal como defendem Fumasoli, Gornitzka e Maassen (2014) os académicos são responsáveis pelas atividades de ensino e investigação, e portanto devem ser independentes do Estado.

A autonomia das IES tem sido implementada como consequência do crescimento e diversificação do ES (Martin, 2013), e deve ser visível sobretudo na aplicação dos fundos destinados às IES, cuja decisão deve ser tomada pelos seus órgãos de gestão (Schrevel & Jost, 2013), o que passou a constituir um desafio para elas (Martin, 2013). O conceito da “nova gestão pública²”, levou ao surgimento de reformas que caracterizam a gestão das IES mais voltada para processos de mercado (Varghese & Martin, 2014). Como consequência surgem os modelos de gestão das IES, que segundo Martin (2013), são modelos de gestão atuais que procuram enfatizar mais o papel do mercado em detrimento do Estado, o que facilita o aumento da autonomia das IES. É fundamental que nestes modelos de gestão das IES estejam implícitas

² Que surge em função das mudanças que foram ocorrendo na sociedade, exigindo respostas por parte do ES no sentido de responder às dinâmicas que se verificam no mercado.

as normas e valores da sociedade em que estão inseridas (Fumasoli *et al.*, 2014). A Tabela 2.V apresenta alguns dos modelos de gestão mais adotados nas IES.

Tabela 2.V. Modelos de gestão das IES

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
AUTORIDADE DO ESTADO	Foram desenvolvidos por Clark em 1983, e é composto pelas dimensões burocráticas e políticas. O Estado é quem toma as decisões mais importantes e controla o processo acadêmico; o processo de gestão é caracterizado pela burocracia e a avaliação é geralmente feita antes de todo o processo.
COLEGIAL/OLIGARQUIA ACADÊMICA	As decisões são tomadas pelos próprios acadêmicos, em que a estrutura organizacional é geralmente resultante de uma parceria entre as IES e o Estado. O processo de gestão é dominado pelos acadêmicos, sendo eles também responsáveis pela avaliação, na qual se procura a qualidade dos resultados da investigação e das publicações.
ORIENTADO AO MERCADO	A gestão das IES é quem toma as decisões importantes; a estrutura organizacional parece-se com uma empresa e são os órgãos de acreditação que procedem à avaliação das IES, procurando avaliar a qualidade dos “produtos” ³ acadêmicos. O processo de gestão tende a ser do estilo empresarial.

Fonte: Adaptado de Fumasoli *et al.* (2014); Davidovitch (2015); Findikli (2017)

Baldrige (1971) propôs o modelo político como alternativa ao modelo burocrático e colegial, que se baseava na ideia de que os estudantes e seus familiares, professores e pessoal administrativo, defendem o seu interesse exercendo pressão sobre o processo de tomada de decisão, através do uso do poder que têm, na forma de greve, manifestações, etc., o que implicava que as políticas estabelecidas *a priori* sejam revistas.

Findikli (2017) questiona o modelo colegial pelo fato dos acadêmicos não exercerem grande influência na gestão das IES, quando comparados com Estado e mercado, reconhecendo, no entanto, que os acadêmicos com prestígio tendem a exercer elevada influência na tomada de decisões. Mainardes *et al.* (2011) argumentam que a adoção de um modelo de gestão do estido empresarial no ES, geralmente falha por não existir consenso interno relativamente à gestão profissional.

Nickel (2011) diz que a autonomia institucional varia de país para país, e apresenta quatro dimensões da autonomia institucional (Tabela 2.VI):

³ Consideram-se os estudantes como sendo produtos acadêmicos – resultado do processo de ensino.

Tabela 2.VI. Dimensões da autonomia institucional

DIMENSÕES DA AUTONOMIA	TAREFAS DA IES
AUTONOMIA ORGANIZACIONAL	Estrutura de gestão interna da IES.
AUTONOMIA POLÍTICA	Nomeação dos dirigentes e seus salários; seleção de estudantes; determinação do número de Faculdades; e desenvolvimento dos programas de ensino e investigação.
AUTONOMIA INTERVENCIONISTA	Definição da estratégia e perfil da IES; produção de relatórios; e gestão dos sistemas de garantia de qualidade para o ensino e investigação.
AUTONOMIA FINANCEIRA	Decisão sobre a afetação interna dos fundos públicos e privados que são cedidos à instituição; criar reservas e/ou transferir recursos financeiros não gastos de um ano para outro; e determinar a maneira como será gasto o subsídio operacional público.

Fonte: Adaptado de Nickel (2011)

A autonomia financeira está relacionada com a gestão dos fundos financeiros que são destinados às IES, permitindo que estas façam a gestão dos mesmos sem a intervenção do Estado. A autonomia cedida às IES, limitando as intervenções do Estado nos assuntos ligados ao ES, leva os países, segundo Varghese e Martin (2014), a criarem ministérios responsáveis pelo ES, instituições responsáveis pela garantia da qualidade de ensino, e mecanismos que permitam avaliar o nível de cumprimento dos padrões de qualidade, servindo de elo de ligação e mediador eficaz dos interesses do Estado e das IES. Estes autores definem a autonomia como sendo a liberdade e autoridade de que as IES gozam para que desempenhem o seu papel, e contribuam para o desenvolvimento da sociedade dentro do quadro legal fornecido pelas autoridades públicas.

2.2.1. A satisfação dos estudantes versus gestão das instituições de ES

Para manter um sistema educacional e instituições de ensino bem sucedidas, o processo de gestão continua a ser fundamental (Bush, 2007). Satisfazer os estudantes em termos de ensino é fundamental para o sucesso das IES (Thomas & Galambos, 2004), e a sua avaliação tem sido fundamental para garantir a permanência (retenção) dos estudantes nas mesmas instituições, através da satisfação das suas expectativas e necessidades. Quando o estudante se sente satisfeito com o serviço prestado pela IES, tende a prolongar a relação com a instituição (Bolton, 1998), e a sua retenção é fundamental para medir a eficácia institucional (Wild &

Ebbers, 2002), e o desempenho do capital institucional (Crosling *et al.*, 2009). E mesmo que as taxas de retenção tenham um crescimento reduzido, continuarão a ter um efeito importante sobre o desempenho das instituições, assim como proporcionarão sinergias para novos recrutamentos através de atividades de *marketing* (Kara & DeShields, 2004).

É fundamental que as IES desenvolvam boas estratégias e bases coerentes para a tomada de decisão (Bryson, 1988), uma vez que os gestores das instituições tendem a transformar deliberadamente os valores académicos (Sauntson & Morrish, 2011), sendo responsáveis pela posição competitiva que lhes garanta melhores estudantes, professores e investigadores (Schrevel & Jost, 2013).

Os objetivos das IE são influenciados por pressões do ambiente externo a estas (Bush, 2007), e segundo Finley, Rogers e Galloway (2001), se as instituições forem bem-sucedidas terão uma posição de mercado clara, relativamente à oferta dos seus serviços de ensino aos estudantes, em comparação com outras instituições. E a avaliação da satisfação do estudante permite conhecer as forças e fraquezas das instituições, o que permitirá implementar algumas mudanças na própria instituição (Starr *et al.*, 1971).

Avaliar a satisfação dos estudantes é fundamental, pois permite implementar mudanças no ambiente estudantil e melhorar o desempenho dos estudantes (Starr *et al.*, 1971). É importante para a gestão da própria instituição, permitindo que esta possa alavancar e aprimorar os serviços por ela fornecidos (Arokiasamy & Abdullah, 2012). A satisfação do estudante, não só aumenta as taxas de retenção dos mesmos nas instituições, mas leva-as também a diminuir os seus custos (Bolton, 1998).

A gestão da IES deve estar centrada nos objetivos da educação (Bush, 2007), sendo fundamental uma avaliação regular da satisfação do estudante (Sultan & Wong, 2013). Ou seja, é necessário uma liderança forte (Grace, 1995), que faça com que as IES se foquem na satisfação dos estudantes, para que através dos resultados possam obter informações

fundamentais para a identificação das estratégias necessárias para a retenção dos atuais estudantes, e para a atração de novos estudantes para a instituição.

2.2.2. A influência do marketing na gestão de IES

As universidades precisam decidir sobre a sua missão e sobre a sua estratégia para sobreviver no mercado (Foskett, 2011). Por isso Gibbs (2011) diz que o *marketing* deve ser uma das preocupações no ES. Segundo Furedi (2011), uma das questões que os acadêmicos atualmente deverão lidar, é o *marketing*, processo que tornará as IES mais flexíveis e eficientes. E o aumento da competitividade neste mercado, leva as instituições a adotarem estratégias de orientação ao mercado (DeShields *et al.*, 2005; Foskett, 2011). É um fato visível, sobretudo porque a comunicação de *marketing* da instituição é muitas vezes responsável pela opção de escolha da instituição, sendo portanto, considerada, em muitos casos, como antecedente da qualidade percebida, e por isso da satisfação do estudante.

Kara e DeShields (2004), apontavam para a necessidade das IE aplicarem princípios de *marketing* na sua gestão, nomeadamente a orientação para o cliente, para reterem os seus estudantes e atrair novos. E uma vez que o propósito do *marketing* está ligado ao alcance de objetivos explícitos, como por exemplo quota de mercado e volume de vendas, é fundamental que antes da aplicação dessas técnicas no setor de ensino, se saiba realmente o que se pretende alcançar (Gibbs, 2011). Este autor também faz referência à necessidade de os profissionais de *marketing* no setor de ensino acreditarem no valor do ensino de modo a promovê-lo. E diz que se as IES continuarem a seguir as práticas tradicionais de *marketing*, elas substituirão o ensino digno, como um facilitador da experiência humana, esforço e imaginação, com propaganda educacional (Gibbs, 2011).

Sultan e Wong (2012), apontavam para a necessidade das IES se focarem nas práticas de *marketing* exercidas e na qualidade do serviço. O fornecimento de ensino de qualidade

mantém os estudantes satisfeitos, e uma comunicação de *marketing* bem elaborada tem um impacto positivo sobre a retenção dos estudantes, a atração de novos estudantes e sobre os outros *stakeholders* da instituição. Desta forma, o *marketing* deve ser visto pelas instituições de ensino como uma poderosa ferramenta.

2.2.3. Discussão

A gestão de uma IES está associada aquilo que é a sua missão e objetivo, que tendem a ser variáveis ao longo do tempo. As constantes mudanças, quer em termos económicos, sociais ou ambientais, a que a sociedade está sujeita, faz com que as IES se adaptem às novas tarefas, pois são estas que têm a missão de garantir que hajam pessoas capacitadas para gerir essas mudanças. E tudo isso, passa pela necessidade de uma gestão das IES eficiente, transparente e que inspira confiança. As IES não terão sucesso se a sua gestão não for adequada (Ferdrowitz, Mayer & Ziegele, 2011).

A autonomia institucional nunca é perfeita, nem estável (Fumasoli *et al.*, 2014), mas é necessária para que as IES não se sintam pressionadas e controladas por órgãos superiores no desenvolvimento das suas atividades, apresentando uma certa “liberdade académica”, que é essencial para o desenvolvimento do próprio país. A liberdade académica pode ser traduzida na liberdade de expressão dos académicos em poder pesquisar livremente, divulgar e publicar o resultado das pesquisas, ensinar, debater e expressar livremente a sua opinião (Appiagyei-Atua, Beiter & Karran, 2016). Atualmente o ES está a deixar de ser um sistema controlado pelo Estado, passando para um sistema em que é visível a autonomia académica, a responsabilidade e a garantia de qualidade (Wahlers & Wilde, 2011). A autonomia está relacionada com a “liberdade” de tomar as decisões necessárias para o correto funcionamento da IES, sem que o Estado como órgão superior interfira (demasiado) nas decisões. Um dos principais objetivos associados com a cedência de autonomia às IES está ligada às questões de melhoria de

qualidade da própria instituição, principalmente dos resultados (estudante graduados e trabalhos de investigação), bem como a melhoria da eficiência administrativa da IES (Martin, 2013). Na gestão das IES será utilizado um conjunto de técnicas e métodos que possibilitem a obtenção de resultados positivos, por exemplo na investigação, e estudantes com a qualidade desejada para responder as necessidades de desenvolvimento da região.

2.3. A problemática do ES em África

Nos países menos desenvolvidos, a expansão e diversificação do ES é limitada (Varghese & Martin, 2014), sobretudo nos países africanos, em que a maioria, se não todos, são subdesenvolvidos. As IES nos países africanos eram vistas como um instrumento-chave para a independência económica e política (Yieke, 2011), e durante um longo período pós-independência, o ES era monopolizado pelo Estado⁴ (Langa, 2013; Varghese, 2013), fornecido inicialmente por universidades públicas (Varghese, 2016), caracterizado por um modelo de gestão em que o Estado é quem controla e toma decisões sobre as questões académicas, além destas terem o financiamento totalmente público. O financiamento público foi motivado por interesses políticos e económicos dos governos recém-independentes, uma vez que as universidades tornaram-se num símbolo de autoconfiança para os mesmos (Varghese, 2016). Varghese (2013) diz que pelo fato do financiamento das IES ser público, limitava a expansão do mesmo por todo país, o que implicava também uma limitação no acesso ao ES. Mas uma das principais razões da limitação do acesso ao ES está associado ao fato da maior parte dos países africanos serem vítimas de prolongadas guerras civis, o que tinha como consequência a instabilidade política e económica.

⁴ Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe são países africanos cujas Universidades públicas não monopolizaram o ensino por um longo período de tempo após a independência (Langa, 2013).

A necessidade de expansão levou à redução no financiamento público do ES nos países africanos, e fez com que fossem implementadas reformas no ES (Varghese & Martin, 2014). Estes autores dizem que essas reformas estavam focadas na recuperação de custos (associados ao ES), em que muitas IES africanas procuravam reduzir os subsídios destinados aos estudantes, admitir estudantes com capacidade para pagar taxas nas IES públicas, em cursos paralelos e programas de estudos (Varghese & Martin, 2014), como por exemplo o programa pós-laboral em alguns países em que os custos são suportados pelo próprio estudante. Por sua vez, Varghese (2016) diz que o Estado e o setor corporativo responsável pela melhoria do crescimento económico e da competitividade, os empregadores que procuram capacidades relevantes, e as famílias dispostas a pagar pelo ES, são os principais atores responsáveis pela pressão para a reforma verificada nesses países. Essa reforma estava ligada a questões relacionadas com a necessidade de expansão do ES para que a maioria da população pudesse ter acesso, constituindo a maior preocupação dos países africanos (Varghese, 2016), o que logo a seguir levaria a questões relacionadas com a implementação de instituições que pudessem assegurar a garantia da qualidade, questões relacionadas com a formação de estudantes que fossem de encontro às necessidades do mercado, e questões relacionadas com o reconhecimento das suas IES no exterior do país. Estas instituições teriam como princípio a criação de políticas de garantia de qualidade pelas IES, e mecanismos que permitissem avaliar a qualidade das IES e do ES, por forma a eliminar, ou pelo menos reduzir ao máximo, os problemas que o ES enfrenta em África, que segundo Cheserek (2011), se caracterizam pela existência de instalações inapropriadas e/ou de pequenas dimensões provocando lotação das salas de aulas, falta de equipamentos, professores sem a qualificação exigida e desmotivados pela falta de condições económicas, sociais e financeiras, estudantes com condições precárias, e falta de condições que estimulem a produção da atividade científica e o rigor que se exige para o exercício da atividade de docência.

2.3.1. O processo de gestão das IES Africanas

O ES pode ser fornecido, produzido e financiado pelo Estado, pelo mercado ou por uma combinação dos dois (Varghese, 2016). Após a independência, o ES em muitos países africanos que adotaram uma “gestão do tipo socialista”, sofreu grande influência cubana (Langa, 2013), que veio a alterar-se com a passagem para o processo democrático. Portanto, é notável que o processo de gestão das IES nos países africanos tem seguido a trajetória daquilo que se tem verificado a nível mundial. Atualmente, a gestão é, na maioria dos países africanos, descentralizada, em que o governo deixou de ter a autonomia total, passando a ser apenas o regulador dos sistemas de ensino, através da aprovação de políticas e regulamentos institucionais (Langa, 2013). Isso enfatizou a expansão, e conseqüentemente a abertura do ES através da criação de mais instituições públicas (como foi o caso de Angola) e/ou a privatização de algumas instituições públicas (por exemplo no Quênia, Uganda, Benin, Mauritânia, Zâmbia, etc. (Varghese, 2016) e a criação de diversas instituições privadas. A privatização neste caso, indica que a instituição continua sendo de propriedade pública, mas com a sua gestão e operações seguindo os princípios do mercado (Varghese, 2016).

A expansão do ES foi apoiada inicialmente pelo financiamento dos governos, através de instituições públicas, e mais tarde com financiamento externo através de agências internacionais (Varghese, 2016). Mas foi com a abertura do “mercado livre” em alguns países, e com a introdução de leis que focavam na autonomia e liberdade acadêmica, que a expansão do ES nos países africanos se tornou mais visível (Langa, 2013).

2.3.2. Perspetivas futuras do ES em África

A oferta tradicional do ES é feita por instituições públicas, que são geridas pelo Estado (Varghese, 2016). Este autor argumenta que o fato dos governos começarem a notar a escassez dos recursos públicos, levou-os a tornarem as instituições mais autónomas e suscetíveis as

políticas de mercado, através da transferência de parte da sua autoridade e responsabilidade para estas instituições. O ES hoje na maioria dos países africanos tem um financiamento de natureza pública e privada. Esse modelo de financiamento é segundo Kubler e Sayers (2010) o mais viável e sustentável para países em desenvolvimento, e portanto característico de países emergentes, como é o caso de África.

A necessidade de proporcionar maior acesso do ES às populações, fez com que muitos países africanos, criassem políticas de expansão do ES o que implicou a abertura do mesmo para instituições de carácter privado. Hoje, o número de IES privadas nos países africanos é muito relevante. Varghese (2016) afirma que a expansão do ES nos países africanos é maior no setor privado, quer seja de natureza pública (estudantes que pagam propinas, ou geralmente conhecido como ensino pós-laboral em alguns países), quer em instituições totalmente privadas.

Hoje o grande problema com que se debatem os países africanos, além da expansão, é a qualidade do ES. A qualidade no ES é percebida como uma síntese de conformidade, adaptabilidade e melhoria contínua (Cheserek, 2011). Kamaara (2011) aponta a garantia de qualidade como sendo um desafio para as IES nos países africanos, pois o nível de desemprego de graduados é elevado. Esta autora diz que como consequência dessa falta de qualidade, muitos estudantes preferem estudar no exterior do país, ou em universidades privadas de carácter estrangeiro. Algumas universidades em alguns países africanos são propriedade de instituições transnacionais (Varghese, 2016), o que, por si só, passa a imagem de um ES de elevada qualidade, mesmo que tenham feito uma adaptação às condições do ambiente em que se encontram inseridas, o que poderá ter como consequência, por exemplo, a redução do número de investigações efetuadas. Em alguns países africanos, existem programas com foco no número de estudantes que são admitidos nas IES, no sentido de que muitas IES buscam por um número maior de inscritos para gerarem dinheiro para as instituições, o que pode estar associado à falta ou baixa qualidade do ES (Menya, 2011).

Mesmo com todos esses problemas relacionados com a qualidade e tentativa de diversificação e internacionalização, Varghese (2016) diz que apesar do número de matrículas dos estudantes ser muito reduzido, as taxas de crescimento anual do ES nos países africanos são elevadas, pois trata-se de um processo de expansão já vivido por outros países.

Alguns países africanos criaram órgãos que respondem pela avaliação e garantia da qualidade das IES (Langa, 2013; Varghese, 2016), bem como pela proliferação de instituições privadas (Varghese, 2016). Menya (2011), no seu estudo no Uganda, apontou para a necessidade de atrair pessoal de alta qualidade através de incentivos para que os docentes busquem por níveis de formação superior, cursos que proporcionem melhorias na capacidade de ensino, entre outros. Muitos são os países que procuram financiar bolsas externas (sobretudo para Europa e/ou América) aos estudantes e até a funcionários⁵ com o objetivo de aumentar o nível de qualificação dos seus quadros, proporcionando melhorias no sistema de ensino.

A formação de quadros de qualidade, e a existência de órgãos responsáveis por garantir um sistema de ensino de qualidade, permitirá o aumento da produção de pesquisas efetuadas pelas IES para que possam ser colocados no *ranking* nacionais e internacionais, para aquelas que não estão, e melhorar a posição no *ranking* para aquelas que já lá se encontram. Isso é fundamental para as IES africanas que procuram por mais diversificação, tentando ir de encontro às necessidades impostas pelo mercado, e sobretudo, por internacionalização do ES. Varghese (2016), diz que a prioridade de muitos países africanos consistiu na formação dos seus quadros para que pudessem substituir os “expatriados” que ocupavam mais de 60% dos empregos com exigência de formação superior. Hoje, o foco mantém-se não apenas na formação de quadros, mas também na qualidade dos quadros formados.

⁵ Muitos bolseiros externos assinam o compromisso de uma vez terminada a formação no exterior do país, servir o seu país por um determinado período de tempo (por exemplo, o caso de alguns bolseiros angolanos que se encontram no exterior do país).

A vertente da internacionalização, que é impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação, esteve sempre presente nas políticas das IES europeias (Vermeulen, 2011), o que implica que os estudantes das IES são cada vez mais diversificados e internacionais (Kubler & Sayers, 2010). Em África, as órgãos responsáveis começaram a perceber a importância das IES sobre o ambiente dinâmico em que se encontram. Kubler e Sayers (2010) dizem que as IES não devem ignorar o fato das comunidades em que se encontram serem dinâmicas e em constante mudança, e devem ter estratégias para gerir esse ambiente complexo, procurando adaptar-se a ele. Atualmente os envolvidos no sistema de ensino procuram por estratégias que permitam gerir e solucionar os diversos problemas que o ES enfrenta em África (Yieke, 2011). Kubler e Sayers (2010) apontam a necessidade das IES serem melhor preparadas por forma a receber estudantes “diversificados e internacionais” e prepará-los para o mundo global em que possam competir num mercado internacional, o que requer que essas IES adaptem todo o seu processo de ensino à nova realidade enfrentada por elas (internacionalização).

2.4. O Ensino Superior em Angola

2.4.1. Desenvolvimento do Ensino Superior em Angola

Até a década de 1960, não existia nenhuma IES no território angolano, e todo aquele que quisesse frequentar esse nível de ensino, teria que deslocar a Portugal, o que não era possível para a maioria dos angolanos devido ao elevado custo de deslocação e manutenção em Portugal. A primeira proposta de projeto para a criação do ES em Angola foi apresentada pelo governador-geral Venâncio Deslandes ao ministro do Ultramar Adriano Moreira na década de 1960, e receberia o nome de Escola Superior Politécnica de Angola (Liberato, 2014). Por volta de 1962, foram implantados os Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA) através do Decreto-Lei nº 44530, de 21 de agosto, do Ministério do Ultramar. Os primeiros cursos superiores foram criados em 1963, e aprovados pelo Decreto-Lei nº 45180 de 17 de agosto, e

estavam distribuídos em três cidades, Luanda (cursos de Médico-Cirúrgico, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia das Minas, Engenharia Mecânica e Engenharia Químico-Industrial), Huambo, antiga Nova Lisboa, (Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária) e Lubango, antiga Sá da Bandeira, (Ciências Pedagógicas)⁶.

Através do Decreto nº 48780 de 23 de dezembro de 1968, os EGUA, passaram a designar-se Universidade de Luanda, e em 1969 foi inaugurado o primeiro e único hospital universitário de Luanda, onde funcionava a Faculdade de Medicina. Com a criação do governo de transição, através do Decreto-Lei nº 86/75 de 5 de julho, a então Universidade de Luanda foi descentralizada em núcleos universitários de Luanda, Huambo e Lubango.

A Universidade de Luanda ganha a designação de Universidade de Angola através do Decreto nº 60/76 de 19 de junho, aquando da sua integração na estrutura orgânica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de um país já independente. Finalmente passa a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN) em 1985 de acordo com a Resolução nº 1/85 de 28 de janeiro, em homenagem ao então Presidente da República de Angola, que viria a ser também o primeiro reitor da universidade. Durante muitos anos a UAN, distribuída em polos nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla, era a única IES a responder às necessidades de formação superior do país. A UAN apresentava diversas dificuldades de funcionamento. Não havia instalações e infraestruturas suficientes para responder ao elevado número de estudantes, bem como a falta de material didático (Liberato, 2016).

Segundo a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) em documento publicado no ano de 2005⁷, as primeiras universidades privadas surgiram a partir de 1999: Universidade Católica de Angola (UCAN), Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), Universidade Lusíada de Angola (ULA), Instituto Privado de Angola (ISPRA) e a Universidade Independente

⁶ Informação disponível no site do Ministério do Ensino Superior – www.mescti.gov.ao

⁷ Documento disponível em

http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_linhas_mestras_subsistema_ensino_superior.pdf

de Angola (UnIA). O surgimento dessas universidades levou o ensino superior a mais sete províncias do país, fazendo um total de dez províncias com IES, até ao ano de 2005, e com isso, houve um aumento, como era de se esperar, do número de estudantes inscritos nas IES do país.

Entre os anos de 2002 até ao ano de 2008, a UAN era a única universidade pública do país com centros universitários nas províncias de Cabinda, Uíge, Benguela, Huambo e Huíla. Em 2009, através do Decreto nº 5/09, de 7 de abril foram criadas sete Regiões Académicas com sede nas províncias de Luanda, Benguela, Cabinda, Malange, Huambo, Huíla e Uíge. Nesse mesmo ano, foi aprovada através do Decreto nº 7/09, de 12 de maio a criação de uma IES em cada uma das dezoito (18) províncias que constituem o país, com o objetivo do aumento gradual do número de estudantes a ter acesso ao ES, culminando com a criação de seis (6) novas instituições públicas (Tabela 2.VII). Em 2012, através do Decreto Presidencial nº 168/12, de 24 de julho, que autorizava a criação de mais de 20 IES, verificou-se um aumento das IES privadas, passando a totalizar 43 instituições em todo o país.

Tabela 2.VII. Universidades públicas criadas à luz do Decreto nº 7/09

Instituições de ensino superior	Província
Universidade Katyavala Buila	Benguela
Universidade 11 de Novembro	Cabinda
Universidade Lueji A'Nkonde	Malange
Universidade José Eduardo dos Santos	Huambo
Universidade Mandume Ya Ndemufayo	Huíla
Universidade Kimpa Vita	Uíge

Fonte: Adaptado do Decreto nº 07/09, de 12 de maio

2.4.2. Caracterização do ES em Angola

O ES em Angola é caracterizado por IES, nomeadamente universidades, academias, institutos superiores e escolas superiores, enquadradas nas oito Regiões Académicas espalhadas pelo país, criadas com o objetivo de uma distribuição equilibrada, e implantação progressiva e sustentável de IES, para que estas “desenvolvam a sua atividade em função as prioridades de desenvolvimento económico e social das regiões em que se encontram inseridas” (Decreto nº 5/09, de 7 de abril). A Tabela 2.VIII mostra as Regiões Académicas e as referidas províncias.

Tabela 2.VIII. Regiões Académicas criadas à luz do Decreto nº 5/09 e reestruturação conforme Decreto Presidencial nº 188/14

Regiões Académicas	Províncias	Universidade ⁸
I	Luanda e Bengo	Agostinho Neto
II	Benguela e Cuanza Sul	Katyavala Buila
III	Cabinda e Zaire	11 de Novembro
IV	Malange, Lunda Sul e Lunda Norte	Lueji A`Nkonde
V	Bié, Huambo e Moxico	José Eduardo dos Santos
VI	Huíla e Namibe	Mandume Ya Ndemufayo
VII	Cuanza Norte e Uíge	Kimpa Vita
VIII	Cuando Cubango e Cunene	Kuito Kwanavale

Fonte: Adaptado do Decreto nº 5/09 de 7 de abril e Decreto Presidencial nº 188/14 de 04 de agosto⁹

Inicialmente a VIª Região Académica compreendia as províncias de Cunene, Cuando Cubango, Huíla e Namibe (Decreto nº 5/09 de 7 de abril). Anos depois, essa Região Académica foi reestruturada, resultando na VIª Região Académica em que estão inseridas as IES das províncias da Huíla e Namibe, e VIIIª Região Académica com a criação da Universidade Cuito Cuanavale, de que fazem parte as IES das províncias do Cuando Cubango e Cunene (Decreto Presidencial nº 188/14, de 4 de agosto).

De acordo com o Anuário Estatístico do ES em Angola do ano de 2016 e o Quadro Legal das IES Privadas de 2018¹⁰, o país tem atualmente 81 IES, sendo 26 públicas e 55 privadas. A província de Luanda, capital do país, lidera a lista com cerca de 30 IES privadas e 8 IES públicas (Tabela 2.IX e Tabela 2.X).

⁸ Além das Universidades, também foram criadas em algumas dessas Regiões Académicas, Escolas Pedagógicas e Institutos Politécnicos.

⁹ Decretos disponíveis no site do Ministério do Ensino Superior – www.mescti.gov.ao

¹⁰ Ver a página do MESCTI

Tabela 2. IX. Instituições de Ensino Superior Públicas

Região Académica	Instituições de ensino superior	Ano de criação	Localização
I	Escola Superior Pedagógica do Bengo	2009	Bengo
	Instituto Superior de Artes	2015	Luanda
	Instituto Superior de Ciências da Comunicação	2009	Luanda
	Instituto Superior de Ciências de Educação	2009	Luanda
	Instituto Superior de Educação Física e Desporto	2015	Luanda
	Instituto Superior de Serviço Social	2009	Luanda
	Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	2014	Luanda
	Instituto Superior Técnico Militar	2007	Luanda
II	Universidade Agostinho Neto	1962	Luanda e Bengo
	Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul	2009	Sumbe
III	Universidade Katyavala Buila	2009	Benguela e Cuanza Sul
IV	Universidade Onze de Novembro	2009	Cabinda e Zaire
	Escola Superior Politécnica de Malange	2009	Malange
	Instituto Superior de Tecnologia Agroalimentar de Malange	2015	Malange
	Instituto Superior Politécnico de Malange	2009	Malange
V	Universidade Lueji A Nkonde	2009	Malange, Lunda Sul e Lunda Norte
	Escola Superior Pedagógica do Bié	2009	Bié
	Instituto Superior de Ciências de Educação - Huambo	2009	Huambo
VI	Universidade José Eduardo dos Santos	2009	Huambo, Bié e Moxico
	Instituto Superior de Ciências de Educação	2009	Huíla
	Universidade Mandume Ya Ndemufayo	2009	Huíla e Namibe
VII	Academia das Pescas Ciências do Mar do Namibe	2016	Namibe
	Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte	2009	Cuanza Norte
	Instituto Superior de Ciências de Educação	2009	Uíge
VIII	Universidade Kimpa Vita	2009	Uíge, Cuanza Norte
	Universidade Cuito Cuanavale	2014	Cunene e Cuando Cubango

Fonte: Anuário Estatístico de 2016 do Ministério do Ensino Superior

Tabela 2.X. Instituições de Ensino Superior Privadas

Região Académica	Instituições de ensino superior	Ano de criação	Localização
I	Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto	2017	Luanda
	Instituto Superior de Angola	2012	Luanda
	Instituto Superior de Administração e Finanças	2017	Luanda
	Instituto Superior de Ciências de Administração e Humanas	2012	Luanda
	Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais	2007	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Atlântida	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico de Ciências e Tecnologia	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Kangojo	2011	Luanda
	Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências	2011	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico do Cazenga	2011	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Intercontinental de Luanda	2017	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Kalandula	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Katangoji	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola	2011	Luanda
	Instituto Superior Técnico de Angola	2007	Luanda
	Instituto Superior Politécnico do Zango	2012	Luanda
	Instituto Superior Politécnico Tocoísta	2016	Luanda

Fonte: Quadro legal das Instituições de Ensino Superior Privadas (2018)

Tabela 2.X. Instituições de Ensino Superior Privadas (continuação)

Região Académica	Instituições de ensino superior	Ano de criação	Localização
I	Universidade Católica de Angola	1992 ¹¹	Luanda
	Universidade de Belas	2007	Luanda
	Universidade Gregório Semedo	2007	Luanda
	Universidade Independente de Angola	2005	Luanda
	Universidade Jean Piaget de Angola	2001	Luanda
	Universidade Lusíada de Angola	2002	Luanda
	Universidade Metodista de Angola	2007	Luanda
	Universidade Óscar Ribas	2007	Luanda
	Universidade Privada de Angola	2007	Luanda
	Universidade Técnica de Angola	2007	Luanda
II	Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela	2012	Benguela
	Instituto Superior Politécnico de Benguela	2011	Benguela
	Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim	2012	Cuanza-Sul
	Instituto Superior Politécnico do Libolo	2017	Cuanza-Sul
	Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela	2012	Benguela
	Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela	2012	Benguela
	Instituto Superior Politécnico Maravilha	2012	Benguela
III	Instituto Superior Politécnico de Cabinda	2012	Cabinda
	Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda	2012	Cabinda
IV	Instituto Superior Politécnico Lusíada da Lunda Sul	2012	Lunda Sul
	Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento	2017	Malange
V	Instituto Superior Politécnico de Humanidade e Tecnologias Ekuiki-II	2011	Huambo
	Instituto Superior Politécnico da Caála	2017	Huambo
	Instituto Superior Politécnico Católico do Huambo	2018	Huambo
	Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo	2012	Huambo
	Instituto Superior Politécnico Sol Nascente	2012	Huambo
	Instituto Superior Politécnico Privado do Luena	2017	Moxico
	Instituto Superior Politécnico Walinga	2017	Moxico
VI	Instituto Superior Politécnico da Tundavala	2011	Huíla
	Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo	2011	Huíla
	Instituto Superior Politécnico Sinodal	2017	Huíla
	Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango	2017	Huíla
	Instituto Superior Politécnico Independente	2011	Huíla
VII	Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge	2017	Uíge
VIII	Instituto Superior Politécnico Privado do Menongue	2017	Quando Cubango

Fonte: Quadro legal das Instituições de Ensino Superior Privadas (2018)

2.4.2.1. Evolução do número de estudantes inscritos nas IES após a independência até a presente data

No início da criação do ES em Angola e durante o período colonial, o acesso ao mesmo era limitado à hierarquia superior da sociedade angolana, tendo como resultado um número de estudantes do ES não superior a 4176 (Carvalho, 2012). Após a independência, houve uma diminuição do número de estudantes que frequentavam o ES. Liberato (2014) aponta para um

¹¹ A autorização para a criação da Universidade Católica de Angola foi dada em 1992 através do Decreto nº 38-A/92 de 7 de Agosto, e foi formalizada em Outubro de 1997 através do Decreto de 29 de Outubro de 1997. As atividades letivas tiveram início a 22 de Fevereiro de 1999 (ver www.ucan.edu).

número de estudantes de aproximadamente de 871 no ano letivo de 1977/1978. A partir de 1978 até ao ano de 2002, ano em que terminou a guerra civil, houve um acréscimo no número de estudantes a frequentarem o ES, passando para aproximadamente 12566 (Carvalho, 2012). No período de 2002 até 2008, o número de estudantes que procuravam pela formação superior na UAN, na altura a única pública no país, variou de 5000 para cerca de 70000 estudantes, sendo a oferta anual de 850 para 8300 vagas e o número de estudantes inscritos num dado ano letivo, aumentou de 9129 para cerca de 54000¹². A criação das Regiões Académicas por todo o país, e sobretudo o aumento das IES privadas, fez com que o número de estudantes a frequentarem o ES aumentasse progressivamente. De 2002 a 2011, o número de estudantes a frequentarem o ensino superior passou de cerca de 12566 para 140016, e o término da guerra civil foi também uma das razões apontadas para esse feito, além da liberalização das IES privadas (Carvalho, 2012; Liberato, 2016).

A Tabela 2.XI, apresenta a evolução do número de estudantes inscritos nas IES públicas e privadas de Angola.

Tabela 2.XI. Número de estudantes inscritos nas IES em Angola

Anos	Nº de Estudantes	
	Matriculados	Graduados
1964	531	-
1965	584	-
1966	706	-
1967	989	-
1968	1252	-
1969	1784	-
1970	2369	-
1971	2668	-
1974	4176	-
1975	1405	-
1976	1093	-
1977	871	-
1978	1254	-
1997	7916	-

Fonte: Adaptado de Carvalho (2012); Liberato (2014); Anuário Estatístico de 2014, 2015 e 2016 do Ministério do Ensino Superior

¹² Palavras proferidas pelo Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Dr. Orlando da Mata, a quando da abertura do I Encontro Internacional de Pedagogia para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior, realizado de 11 a 13 de setembro de 2018, na província do Namibe – Angola.

Tabela 2.XI. Número de estudantes inscritos nas IES em Angola (continuação)

Anos	Nº de Estudantes	
	Matriculados	Graduados
1998	8536	-
2001	9129	-
2002	12566	...
2003	17866	-
2004	24620	-
2005	32173	-
2008	87196	-
2009	98777	-
2010	107099	-
2011	140016	-
2014	146001	12395
2015	221037	14735
2016	241284	n.d.

Fonte: Adaptado de Carvalho (2012); Liberato (2014); Anuário Estatístico de 2014, 2015 e 2016 do Ministério do Ensino Superior

É notável constatar que o grande *boom* do número de estudantes a frequentarem o ES se verificou após a implementação da política de expansão do ES por todo o país (em 2009). A maior parte dos estudantes continua a ser absorvido pelas IES privadas, o que é perfeitamente compreensível uma vez que representam um maior número em comparação com IES públicas.

2.4.2.2. Evolução do número de docentes nas IES

O crescimento do número de docentes nas IES é uma prova do investimento feito no ES. Até ao período de 1999 quando o país contava apenas com uma universidade para responder as necessidades de formação a nível superior, o número de docentes desta instituição era aproximadamente de 784 distribuídos pelas unidades orgânicas daquela instituição nas províncias de Cabinda, Uíge, Luanda, Benguela, Huambo e Huíla (Governo da República de Angola (GRA), 2001). Carvalho (2012) aponta para um ritmo de crescimento igual a 9,6% ao ano durante o período de 2000 a 2005, e um ritmo de crescimento de 26,7% durante os períodos de 2005 a 2011. De 2014 a 2015, o aumento do número de docentes foi 47,7%, quase o dobro do período anterior, indicando um elevado investimento nessa área. Este crescimento é também

consequência da expansão do ES por todo o território. A Tabela 2.XII mostra o crescimento em número dos docentes nas IES.

Tabela 2.XII. Número de docentes nas IES em Angola

Anos	Nº de Docentes					Total
	Doutores	Mestres	Licenciados	Pós-Graduados	Não especificado	
1998	103	59	574	-	-	736
1999	-	-	-	-	-	784
2000	-	-	-	-	-	839
2001	-	-	-	-	-	869
2002	-	-	-	-	-	988
2003	-	-	-	-	-	1169
2004	-	-	-	-	-	1239
2005	-	-	-	-	-	1329
2008	-	-	-	-	-	3128
2009	-	-	-	-	-	3741
2010	-	-	-	-	-	4652
2011	-	-	-	-	-	5499
2014	485	1384	2194	-	66	4129 ¹³
2015	531	1927	3978	14	2210	8660
2016	838	2917	4650	-	353	8758

Fonte: Adaptado de Carvalho (2012); Anuário Estatístico de 2014, 2015 e 2016 do Ministério do Ensino Superior

O atual foco dos órgãos competentes é a busca pelo aumento da qualificação dos docentes das IES, que é também apontada como sendo uma das causas da baixa qualidade do ensino e capacidade de investigação científica (GRA, 2001; Carvalho, 2012). É também notável o aumento do grau académico dos docentes, apesar da licenciatura continuar a ser predominante. A aposta na formação superior dos docentes tem levado à redução do número de docentes estrangeiros, que no entanto continua a ser relevante, sobretudo nas áreas de medicina em que a maioria é de nacionalidade cubana (cerca de 957 docentes cubanos num total de 1648 docentes estrangeiros)¹⁴. Do total de docentes 8758 no ano de 2016, apenas 3927 eram de IES públicas, e a maior parte (4831) eram docentes pertencentes a IES privadas, número relativamente maior ao ano anterior em que existia um total de 8660 docentes, sendo 4873 pertencentes a IES privadas e 3787 docentes de IES públicas.

¹³ Esta redução pode ser explicada pelo facto de nem todas as IES fornecerem dados ao Instituto Nacional de Estatística responsável pela elaboração do Anuário Estatístico das IES.

¹⁴ Informação retirada do Anuário Estatístico do Ensino Superior de 2016.

2.4.3. *O processo de gestão do ES em Angola*

Após a independência o ES em Angola era de certa forma monopolizado pela UAN, e a gestão do ES no país, e as questões de legislação e normas do mesmo, eram equiparadas à gestão da UAN. Com o surgimento das primeiras universidades de carácter privado nos finais dos anos 90, a organização e gestão da nova realidade do ES em Angola tornou-se mais complexa, exigindo um melhoramento das normas e regulamentos existentes relativos ao ES. Como resposta, criou-se em 2003 a Direção Nacional do Ensino Superior do Ministério da Educação, que viria a responder pelas questões relacionadas com o ES. Em 2005 foi nomeado um Vice-Ministro da Educação para o Ensino Superior e, finalmente em 2007, cria-se a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), órgão responsável pela criação de políticas para a gestão e expansão do ES por todo o país.

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

Nesse sentido, a SEES na qualidade de órgão de tutela, orientava, supervisionava e fiscalizava as IES, e para otimizar a gestão do subsistema de ES, a SEES sugeriu um conjunto de linhas mestras a serem seguidas pelos gestores das diversas IES, que apontavam para a necessidade de uma gestão profissionalizada e especializada. O Estado angolano incentivou o estabelecimento de IES privadas, e a lei permite que as universidades tenham uma certa autonomia na tomada de decisões (Bloom, Canning & Chan, 2006). Esse princípio de

autonomia das IES, e o papel do Estado como orientador e fiscalizador, fez com que surgisse um conflito entre os dois lados (o Estado e as IES que reclamavam pela autonomia institucional), levando algumas IES a resistirem às orientações do SEES (Silva & Mendes, 2011).

Atualmente, a gestão e execução das políticas do ES em Angola está a cargo do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), órgão resultante da fusão entre a SEES e o Ministério da Ciência e Tecnologia, a 5 de fevereiro de 2010. Até ao ano de 2017, a gestão do ES estava voltada à promoção do acesso e a massificação do ES, originando a autorização da criação de mais IES através do Decreto Presidencial nº 132/17, de 19 de junho. Segundo Appiagyei-Atua *et al.* (2016), Angola tem um nível de autonomia institucional de 46,5%, considerada uma conformidade qualificada, e encontra-se no conjunto de países africanos que estão em conformidade a um nível de cumprimento dos direitos e liberdades individuais de 61,7%, e uma autogovernança institucional relativamente aos seus conselhos na ordem dos países considerados conformes, igual a 45,7%. Em termos de liberdade académica, estes autores dizem que Angola tem 70% de liberdade.

2.4.4. O papel do ES no desenvolvimento de Angola

O ES tem um papel importante na promoção do desenvolvimento e crescimento económico de um país, uma vez que permite acelerar a difusão tecnológica (Sayed, Mackenzie, Shall & Ward, 2008; Ozturk, 2001; Bloom *et al.*, 2006), reduzindo lacunas de conhecimento e a pobreza, além de diversas outras vantagens proporcionadas, como o aumento de receitas tributárias, a poupança e o investimento, contribuindo também para a redução do crescimento populacional, melhoria da saúde do país, fortalecimento da governança e tornando a sociedade mais empreendedora e cívica (Bloom *et al.*, 2006) e muito mais democrática (Sayed *et al.*, 2008; Ozturk, 2001). Ou seja, tem um papel primordial para a construção do desenvolvimento de um

país em todas as suas vertentes (Liberato, 2016), pois dão o apoio político e estratégico que o país necessita para o seu desenvolvimento (Southern African Regional Universities Association (SARUA), 2014), assim como nas questões relacionadas aos valores sociais, culturais e intelectuais do ES (Kubler & Sayers, 2010). Também segundo Sayed *et al.* (2008) e Ozturk (2001), qualquer investimento feito no ES traduz-se num investimento do desenvolvimento do país. Por isso Kamba (1991) considera-o como um fator muito importante para o desenvolvimento de uma sociedade.

As IES são responsáveis por proporcionar treinamento profissional a determinada sociedade, além de terem carácter investigativo e serem fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social do país (Seidel, 1991). Estes aspectos, constituem aquilo que Portela (1991) considera como sendo o papel das IES. Este mesmo autor apontava para a necessidade das IES saberem equilibrar os objetivos da qualidade e os objetivos da pertinência, que constituem o papel social do ES, o que implicava *a priori* a definição desses elementos por parte dos académicos (Figura 2.I).

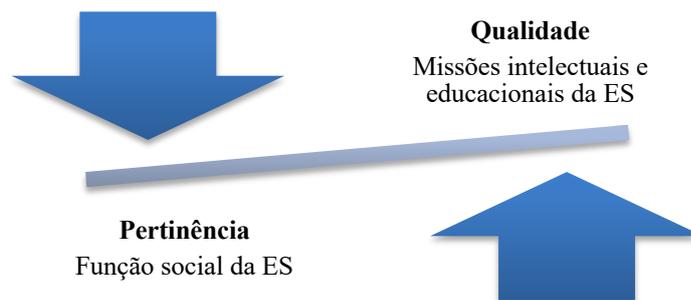


Figura 2.I. Balanceamento entre qualidade e pertinência

Fonte: Adaptado de Portela (1991)

O equilíbrio entre esses elementos é fundamental quando as IES procuram cumprir a sua função social, que é a melhoria da sociedade em que se encontram (Portela, 1991), através da produção de graduados qualificados, o que constitui o propósito das IES (Kruss, McGrath, Peterson & Gastrow, 2015). Estes autores mostram a relevância do ES no desenvolvimento

económico da África do Sul, realçando a importância das IES se focarem nas suas capacidades e métodos de ensino, procurando compreender como podem responder às mudanças tecnológicas das capacidades das empresas.

O desenvolvimento do ES no país (Angola), esteve condicionado durante muitos anos devido à guerra civil que se instaurou após a independência. A maioria dos estudantes que quisesse frequentar o ES teria que deslocar-se para a capital do país, quando as poucas províncias que tinham IES não ofereciam os cursos por eles desejados. A perspectiva de desenvolvimento do país, teve como uma das bases a formação de quadros nacionais em diversas áreas, resultando na definição de estratégias para o subsistema de ES. Uma dessas estratégias era a expansão do ES por todo o país que teve como um dos objetivos o desenvolvimento local da região em que a IES se encontra, através da retenção dos jovens naquela região, dos técnicos e dos diversos quadros formados. A formação, sobretudo o ES, tende a melhorar a capacidade dos recursos humanos, que quando inseridos nos diversos setores de atividades, “contribuem para a consolidação do tecido empresarial e para a inovação tecnológica” (Arroteia, 2003, p. 605), e conseqüentemente, da região, o que veio proporcionar uma nova dinâmica do ES do país. A criação de IES por todo país permitiu, não só o crescimento considerável do ES no país, mas também que muitos candidatos ao ES pudessem permanecer nas suas regiões de origem, o que resultou, em alguns casos, na criação de pequenos negócios, tais como a aberturas de “kónicas” (casas para trabalhos de impressão, cópias e realização de trabalhos escolares), e/ou a abertura e expansão de lojas com serviços de navegação (pesquisas na internet).

“As IES em Angola são as responsáveis pelo aumento do conhecimento e das novas tecnologias, dos quais dependem os processos de inovação e mudança social, que suportam projetos sustentáveis”¹⁵. Liberato (2016) diz que profissionais com ES feito no exterior do país

¹⁵ Palavras proferidas pelo Secretário do Estado para o Ensino Superior, Eugénio da Silva no ato de abertura do Ano Académico, 2018.

apresentam-se mais capacitados para responderem aos desafios enfrentados pelo país, o que constitui um maior contributo para o desenvolvimento do mesmo. O ES é sem dúvida o elemento essencial para o desenvolvimento do país, o que requer uma maior aposta na garantia da qualidade do mesmo. O aumento do orçamento destinado ao ES, constituiu um fator decisivo para o crescimento do ES no país. Como consequência verificou-se uma evolução no mesmo, caracterizado pelo aumento do número de estudantes graduados a nível do mestrado (cerca de 50 estudantes) no ano de 2008, uma vez que esta universidade não dispunha de formação de pós-graduação até ao ano letivo de 2005, e também a implementação de cursos de agregação pedagógica para os docentes da mesma universidade. O que permite verificar, de certa forma, o cumprimento dos objetivos traçados para o subsistema de ES em Angola, tais como a preparação de quadros com formação científico-técnica nas diversas áreas, realização de formações ligadas a investigação orientadas para a solução de problemas que surgem com o desenvolvimento do país, realização de cursos de graduação e pós-graduação, ou especialização para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior, promoção de pesquisas e divulgação de resultados e promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento da sociedade (Artigo 4º do Decreto nº 90/09).

2.4.5. Perspetivas do ES no futuro de Angola

Os problemas relacionados ao desenvolvimento do ES em Angola continuam a merecer a atenção do governo, pois o ES é crucial para o desenvolvimento do próprio país. No sentido de promover o desenvolvimento do ES em Angola, foram criados programas de bolsas de estudos (SARUA, 2014). Essa “política esteve orientada durante muito tempo para o envio de estudantes ao exterior do país” (Liberato, 2016, p. 82). Mas hoje, além das bolsas externas, foram criadas também bolsas internas, distribuídas pelas várias IES públicas e privadas existentes no país, com objetivo de proporcionar a todo cidadão, sobretudo ao de baixo

rendimento, o direito à formação superior, aumentando o nível de qualificação dos cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade em que estão inseridos. Devido a essa situação social da maior parte dos estudantes angolanos, está previsto o aumento do número de bolsas de estudo, quer internas e externas, sendo que se perspectiva anualmente o envio de 300 licenciados para IES consideradas de topo mundial para que possam formar-se a nível de mestrados e doutoramentos, e também a atribuição anualmente de 6000 bolsas para estudantes universitários, bem como 40 bolsas também anualmente, para projetos de investigação (Governo da República de Angola (GRA), 2018).

Carvalho (2012), questionava se a expansão das IES era devidamente acompanhada pela questão da qualidade de ensino das mesmas instituições. A qualidade das IES em Angola, quer sejam públicas ou privadas é relativamente baixa (Bertelsman Stiftung (BTI), 2012; Carvalho, 2012). Vários elementos contribuem para essa conclusão. Segundo Carvalho (2012), estes elementos estão relacionados com o fato dos níveis de ensino inferiores ao ES serem de má qualidade, ausência de investigação científica, deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios, pouca aposta na formação e atualização de docentes, havendo também uma despreocupação com a publicação de estudos feitos nas IES e na edição de livros e de revistas científicas. Um outro aspecto apontado pelo autor tem a ver com a importação do exterior de modelos de gestão sem que se analise a realidade local, bem como a implementação de cursos que não são adequados ao mercado de trabalho do país.

A qualidade das IES continuará a ser a prioridade principal, na medida em que se procura por melhores professores, melhores métodos de ensino e avaliação mais rigorosa das IES (Anuário Estatístico, 2014). Esse fato, levará a uma maior ênfase na necessidade de docentes e investigadores mais qualificados e treinados, bem como a necessidade de centros de pesquisa que tenham capacidade de gestão (SARUA, 2014). O executivo angolano com o objetivo de promover o sucesso, a excelência, e a cultura, quer seja profissional, quer seja

académica, perspectiva melhorar o perfil do corpo docente das IES, tendo em atenção tanto os critérios de ingresso, como os serviços de enquadramento académico e apoio social. “O futuro do ES tende a depender da necessidade de quadro superior para o desenvolvimento do país” (Peixoto, 1989, p. 176), que está de certa forma, relacionado com os cursos que são ministrados pelas IES. Ou seja, a aprovação de cursos a serem ministrados pelas IES estará condicionada com a necessidade do sector económico e empresarial do país.

Por outro lado, a atual Ministra do ES em entrevista a 22 de Agosto de 2018, falou da necessidade de mais IES, focando a necessidade de estágios e mais cursos. Trata-se de um problema já levantado pelo Ministério da Educação e Cultura aquando da elaboração da estratégia de melhorias do sistema da educação antes do fim do período de guerra civil (GRA, 2001, p. 31), em que focava essencialmente para a “necessidade de sondagens à entidades empregadoras sobre o perfil dos profissionais de que necessitam e realizar reformulações periódicas e ajuste dos currículos” bem como “ a inclusão de uma aprendizagem tutorada num ambiente de trabalho real, no último ano dos cursos de licenciatura, e a introdução de formação profissionalizante a nível de bacharelato e formação técnico-profissional”. Continua a ser referido a necessidade de se envidar esforços para que as IES do país aumentem o número de ofertas (vagas), por forma a absorver o elevado número de estudantes, na sua maioria jovens, que procuram ingressar no ES. Até o ano de 2018, a taxa de jovens com idade para frequentar o ES era apenas de 20%, muito abaixo dos valores recomendados pela União Africana¹⁶. Esse número reduzido de vagas tem sido justificada pela incapacidade da ofertas em termos de infraestruturas, e défice de docentes qualificados para lecionar ao nível de ES.

As IES serão e continuarão a ser “essenciais para o progresso social e económico de um país pelo seu papel na pesquisa, avaliação, transferência de conhecimento e informação e

¹⁶ Informação divulgada pelo Professor Doutor Orlando da Mata, Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, no ato de abertura do I Encontro Internacional de Pedagogia para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior, realizado de 11 a 13 de setembro de 2018, na província do Namibe – Angola.

processo de desenvolvimento económico” (Yieke, 2011, p. 75). Ayuba (2011) diz que a qualidade do processo de ensino depende também, e em grande parte, da qualidade da equipa de líderes das referidas IES, bem como dos diversos chefes de departamento e secções, e de todos os *stakeholders* do sistema de ensino. Nessa perspetiva, verifica-se o empenho das autoridades angolanas em implementar reformas, em que num futuro muito próximo haverá mudanças na determinação dos líderes das IES, em que deixarão de ser nomeados, e passarão a ser escolhidos por meio de processo de votação, com o objetivo de se obter líderes que tenham maior capacidade de liderar uma instituição responsável pelo desenvolvimento de um país, através de implementação de políticas que proporcionem maior qualidade no processo de ensino, desde a obtenção de quadros de elevada qualidade, instalações e equipamentos de qualidade, e sobretudo, fornecimento para o mercado de trabalho de estudantes graduados de elevada qualidade (com capacidade de enfrentar os desafios globais). Espera-se que as IES sejam mais democráticas, através da “promoção da ciência e do conhecimento como fatores para a democratização da sociedade, garantindo a todos cidadãos igual acesso ao ES, com critérios de seleção democrático, por forma a ter os melhores candidatos, que se tornarão bons profissionais”¹⁷, assim como uma maior ligação entre as IES e o setor empresarial. O objetivo das reformas implementadas no sistema de ensino passam pelo aumento em quantidade e qualidade da investigação, e também a produção de graduados com elevado nível de qualidade, permitindo a redução do desemprego, e melhorar e aumentar a relevância dos cursos ministrados pelas IES.

O executivo angolano pretende adotar um mecanismo de financiamento em que as diversas instituições e mesmo pessoas individuais, poderão candidatar-se a projetos, dando uma maior abertura a práticas de investigação científica no país. Segundo o Dr. Orlando da Mata¹⁸,

¹⁷ Palavras proferidas pelo Secretário de Estado para o Ensino Superior, Dr. Eugénio da Silva no ato de abertura do Ano Académico 2018.

¹⁸ Reitor da UMN, quando fazia abertura do I Encontro Internacional de Pedagogia para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior, realizado de 11 a 13 de setembro de 2018, na província do Namibe – Angola.

o maior desafio do ES em Angola, será a consolidação das universidades públicas e privadas, tendo como pressupostos o recrutamento de docentes com capacidades de responder a esses desafios impostos pelo ES na altura, bem como a formação académica e pedagógica dos docentes angolanos, existência de infraestruturas devidamente equipadas e com a qualidade exigida a nível mundial, e financiamento adequado, quer dos recursos humanos, quer das matérias existentes, sendo um processo já em curso. O mesmo fez referência ao processo de implementação das novas normas curriculares, que já se encontra em curso, cujo resultados positivos poderão ser vistos num prazo de 5 anos, focando a necessidade da participação de todos os intervenientes desse processo. De acordo ao Plano de Desenvolvimento Nacional 2018 – 2022 (GRA, 2018, p. 74), as prioridades de intervenção para a política de ES passam por:

1. Melhorar a rede de IES, aumentando os cursos e o número de graduados, a oferta de pós-graduação e a melhoria da qualidade do ensino ministrado, com o reforço da qualificação de mestres e doutores;
2. Desenvolver o sistema de avaliação e certificação do ES;
3. Promover a investigação e o desenvolvimento nas universidades e nos centros de investigação do país, com investigadores de carreira, laboratórios apetrechados, e conexão com redes internacionais de investigação e de divulgação, partilha e acesso a dados, nacionais e internacionais.

Além destas, o mesmo documento faz referência à criação de condições que favorecem a investigação científica, capacitação dos docentes das IES através da criação de condições nas regiões académicas, reforçando as infra-estruturas, laboratórios e bibliotecas, e envio de especialistas para o efeito, estabelecimento de parcerias com IES internacionais de prestígio, implementação da Academia de Ciências de Angola, promoção do ensino à distância e o *e-learning*, entre outros, como sendo ações prioritárias da política de melhoria do ES no país.

2.4.6. *Discussão*

Varghese (2016) diz que o ES africano foi estruturado em função das IES dos seus colonizadores. Na realidade o que se pode observar é que o país (Angola), passou e está a passar por um processo de transformação do ES, igual ao que Portugal passou no início da década de 60 até aos anos 90. Tal como Portugal no início da abertura do ES, em Angola, o número de estudantes que frequentavam o ES após a independência também era muito reduzido. A taxa de estudantes do ES começou a aumentar aquando da abertura do país à economia de mercado a partir de 1991, e tal como Liberato (2016, p. 89) afirma, esse fato “traduziu-se numa maior exigência nas qualificações de ofertas de emprego, levando ao aumento da procura por este nível de ensino”. Esta mesma autora diz que o término da guerra civil em 2002, foi também uma das razões que levaram ao aumento da procura pelo ES.

Apesar do país ter-se tornado independente em 1975, apenas depois de 2002, com o fim da guerra civil, é que adotou a estratégia de expansão das IES por todo o país, por forma a que uma maioria da população pudesse ter acesso ao ES. Além das IES públicas criadas que entraram em funcionamento em 2009 (Decreto nº 5/09; Decreto nº 7/09), foram criadas também muitas IES privadas (Decreto Presidencial nº 168/12; Decreto Presidencial nº 132/17).

O elevado número de IES colocaram em causa a qualidade das mesmas. O BTI (2012), já apontava para a questão da desigualdade da qualidade das diversas IES, sobretudo as privadas, em que algumas ministram programas não autorizados. No entanto, “o sistema de ES dominante no país é o que prevaleceu em Portugal até as reformas de Bolonha na União Europeia: licenciaturas de 4 a 5 anos e mestrados de 2 anos” (BTI, 2012, p. 36). Segundo Peixoto (1989), a abertura quantitativa do ES (multiplicação das IES) em Portugal deu-se de 1960 à 1976, e nos anos 80 começou o princípio organizativo, a busca pela qualidade, a preservação da excelência académica tradicional, a busca de maior relevância vocacional e melhor satisfação dos estudantes. Em Angola, a expansão das IES públicas e principalmente

privadas, teve início no ano de 2002. Desde 2001 que se fala da necessidade de elevar a qualidade das IES (GRA, 2001), mas ao contrário do que aconteceu em outros países, parece que houve uma deterioração da qualidade das IES, à medida que o número foi crescendo pelo país. Esse processo de busca pela qualidade já passa os 10 anos de expansão das IES. No entanto, provavelmente, o processo de transformação do ES em Angola, continuará voltada para as necessidades de quadros que possam revelar-se essenciais para o desenvolvimento económico e social do país, e a uma reestruturação do sistema de ensino a todos os níveis, o que requer uma análise profunda do atual estado do ES no país, para que possam ser implementadas reformas que vão de encontro ao nível de qualidade que se pretende alcançar.

Carvalho (2012), apontava a falta de formação dos docentes e a questão de promoção dos mesmos baseado em critérios subjetivos como por exemplo o tempo de serviço, como uma das razões da baixa qualidade das IES em Angola. Njoku (2016) apontava para a necessidade de mais rigor no recrutamento de pessoal académico e não académico para as IES na Nigéria. Hoje, podemos notar que o Governo angolano tem priorizado bolsas de estudos, essencialmente externas, a docentes das diversas IES do país, com o objetivo de ter docentes com qualidade e que possam implementar uma nova cultura académica de rigor nas IES do país. Por outro lado, se antes quem tentava promover a investigação era ignorado (Carvalho, 2012), hoje, é um fato bastante presente, e preocupante, entre os docentes, uma vez que a investigação passou a ser um dos principais requisitos para a promoção dos mesmos (Decreto Presidencial nº 191/18).

2.5. Modelo conceitual

2.5.1. Lacunas na literatura

O tema em análise, não é novo. Trata-se de um tema bastante discutido por diversos autores, em que alguns procuram identificar as dimensões consideradas relevantes na escolha de uma IES por parte dos estudantes (Aydin, 2015; Ruslan, Ariffin, Islam & Zaidi, 2014;

Kusumawati, 2013; Çokgezen, 2014; Rudhumbu, Tirumalai & Kumari, 2017; Proboyo & Soedarsono, 2015; Manoku, 2015) e outros procuram avaliar a qualidade da IES através da satisfação dos estudantes em relação a IES (Arokiasamy & Abdullah, 2012; Farahmandian *et al.*, 2013), e a lealdade dos estudantes para com a IES (Thomas, 2011).

Em qualquer dos casos, a maioria é direcionado aos países desenvolvidos (Europa, Américas e alguns países da Ásia). Dos estudos realizados sobre o ES em África (Anim & Mensah, 2015; Ayuba, 2011; Cheserek, 2011; Ferdrowitz *et al.*, 2011; Kamaara, 2011; Kubler & Sayers, 2010; Mbawuni & Nimako, 2015; Menya, 2011; Varghese, 2016; Varghese, 2013; Wahlers & Wilde, 2011; Yieke, 2011), o número dirigido ao desenvolvimento do ES em Angola é bastante reduzido (Carvalho, 2012; Langa, 2013; Liberato, 2014; Liberato, 2016) e não se verificam trabalhos relacionados com a avaliação da satisfação dos estudantes.

A Tabela 2.XIII apresenta limitações de alguns estudos relacionados com determinados fatores que influenciam a escolha de uma IES e estudos relacionados com a avaliação da satisfação dos estudantes.

Tabela 2.XIII. Pesquisas sobre os fatores que determinam a escolha de uma IES e a avaliação da satisfação dos mesmos.

			Método
Sultan & Wong (2012)	O foco é a avaliação da qualidade de serviço no contexto do ES através de um modelo desenvolvido que permite evidenciar os antecedentes e as consequências da qualidade do serviço.	Usam apenas uma universidade. Propõem que o estudo seja <i>cross-country</i> e longitudinal.	Triangular – qualitativo e quantitativo.
Bringula (2013)	Analisa o efeito que as variáveis “proximidade e acessibilidade à IES” têm sobre a escolha da mesma. A acessibilidade foi a única variável considerada importante para a determinação da IES.	Apenas uma IES serviu de amostra e a coleta de dados foi realizada durante a última etapa da escolha da IES.	Quantitativo.
Farahmandian <i>et al.</i> (2013)	O foco está voltado para a análise do nível de satisfação do estudante e verifica a relação entre a satisfação do estudante e a qualidade do serviço prestado pela universidade.	Analisa apenas uma universidade e não examina o efeito de variáveis demográficas.	Quantitativo.
Kusumawati (2013)	Analisa os fatores que influenciam a escolha da universidade pública na Indonésia. Os fatores mais importantes foram o custo, a reputação, a proximidade, as perspectivas de emprego e familiares.	Foram estudadas apenas universidades públicas e não cobria outros tipos de institutos ou escolas superiores.	Qualitativo.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2.XIII. Pesquisas sobre os fatores que determinam a escolha de uma IES e a avaliação da satisfação dos mesmos (continuação)

			Método
Mbawuni e Nimako (2015)	Analisa os fatores que influenciam a escolha de uma IES no Gana.	A amostra é relativa a apenas uma universidade.	Qualitativo e quantitativo.
Manoku (2015)	Procura identificar os fatores-chave que exercem influência sobre a escolha de uma IES.	Tipo de amostra: estudantes que já frequentam a IES (já tomaram a decisão), podem esquecer-se de aspetos que influenciaram a sua escolha, tornando a decisão tendenciosa.	Quantitativo.
Henriques <i>et al.</i>, (2017)	Analisar fatores que levam a escolha de uma IES em Portugal, em que os fatores mais importantes são a oportunidade de carreira e a reputação da instituição.	Amostra não é representativa apesar da taxa de resposta ser boa (29%).	Análise comparativa qualitativa de <i>fuzzy-set</i> .
Mustafa, Sellami, Elmaghraby e Al-Qassass (2018)	Analisa os fatores que determinam a escolha de uma IES.	Usa apenas o método quantitativo, limitando os resultados da pesquisa. O estudo é direcionado a uma amostra com características específicas.	Quantitativo.

Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar, quando os estudos não são sobre a determinação dos fatores que levam a escolha de uma IES, são sobre a avaliação da qualidade do ensino e/ou sobre a satisfação dos estudantes em relação a IES que frequentam. Sojkin, Bartkowiak e Skuza (2012) determinam um conjunto de fatores que influenciam a escolha de uma IES e a satisfação dos mesmos com relação a IES, argumentando que o seu conhecimento poderá ser relevante na determinação dos fatores que conduzem à satisfação dos estudantes em relação a IES, pois existe uma ligação entre os “fatores da escolha da IES e os determinantes da satisfação dos estudantes”.

Sultan e Wong (2010) propõem pesquisas para determinar um modelo eficaz para medir a satisfação dos estudantes. Anim e Mensah (2015), sugerem que seja aprofundado o estudo sobre as expectativas dos estudantes em relação ao ensino das IES da África Sub-Sahariana por forma a identificar possíveis lacunas existentes entre expectativas e percepções. Sojkin *et al.* (2012) recomendam analisar até que ponto pode a satisfação do estudante influenciar a sua retenção na IES.

2.5.2. Questões de pesquisa

2.5.2.1. Fatores influenciadores na escolha de uma IES

Os estudantes hoje tendem a ter mais cuidado quando selecionam a IES em que se pretendem formar (Aydin, 2015; Aydin & Bayir, 2016), sendo essa escolha dependente das características da própria instituição (Manoku, 2015). Conhecer os fatores que levam os estudantes a selecionarem uma IES é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de marketing que permitam atrair os melhores estudantes (Manoku, 2015; Wiese, Heerden, & Jordam, 2010), sendo, por isso, importante que as IES conheçam esses fatores (Aydin, 2015; Rudhumbu *et al.*, 2017). Esses fatores estão relacionados com a reputação da IES que geralmente é construída ao longo do tempo (Agrey & Lampadan, 2014), os valores culturais, a localização da IES, o interesse do estudante em relação ao curso ou a influência dos familiares (Proboyo & Soedarsono, 2015).

O processo de tomada de decisão sobre a escolha da IES (Zain, Jan & Ibrahim, 2013; Wiese *et al.*, 2010; Manoku, 2015), é composto por cinco etapas que vão desde a aceitação em obter o ES, a recolha de informação, a avaliação da instituição e dos cursos, a escolha da instituição e a matrícula na mesma (Wiese *et al.*, 2010), conforme Figura 2.II. Os fatores que influenciam os estudantes na escolha da IES são identificados na etapa de recolha de informação, sendo estes fatores os determinantes da avaliação e escolha da instituição.

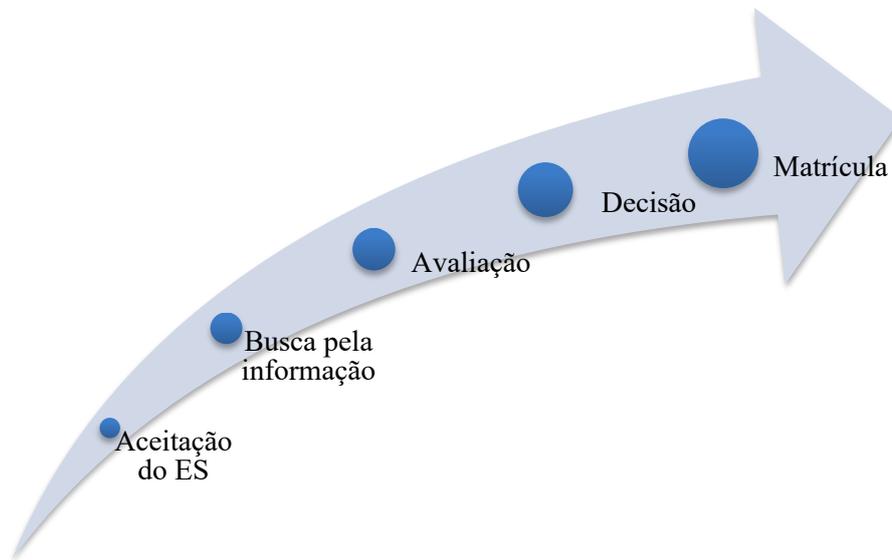


Figura 2.II. Etapas do processo de escolha de uma IES

Fonte: Adaptado de Wiese *et al.* (2010)

Em função disso surge a seguinte questão de pesquisa:

- Que fatores exercem maior influência aos estudantes (da VIª Região Acadêmica) na escolha de uma IES?

Na Turquia as características da população da cidade onde se encontra localizada a IES são determinantes para a escolha da IES (Çokgezen, 2014). A reputação¹⁹ da instituição e dos seus membros é considerada um fator determinante na escolha da IES (Beneke & Human, 2010; Proboyo & Soedarsono, 2015; Kusumawati, 2013; Manoku, 2015; Rudhumbu *et al.*, 2017; Maniu & Maniu, 2014; Sojkin *et al.*, 2012; Henriques, *et al.*, 2017). Na Turquia, a localização da IES, a imagem da cidade e o nível de desenvolvimento da mesma, foram identificadas como fatores que exercem grande influência sobre a escolha da instituição, sendo a proximidade com a residência habitual o que tem mais influência (Uyar, 2018). O nível de pesquisa científica (a qualidade de pesquisa, o pessoal acadêmico com grau científico e títulos) e os métodos de ensino (qualidade de ensino – uso de tecnologia como projetores) também são essenciais na

¹⁹ Considerando que a reputação da IES está também relacionada com a questão da acreditação dos programas de estudo e imagem da instituição.

determinação da IES (Manoku, 2015; Maniu & Maniu, 2014; Sojkin *et al.*, 2012). Nos Estados Unidos da América, as escolhas académicas feitas por um irmão, influenciam outro (Goodman, Hurwitz, Smith & Fox, 2015). Na Polónia o *ranking* da IES é um fator essencial na escolha da IES (Sojkin *et al.*, 2012).

- Com isso questionamos se efetivamente os fatores influenciadores na escolha de uma IES num país desenvolvido são os mesmos quando se trata de um país em vias de desenvolvimento, como é o caso de Angola?

Mustafa *et al.* (2018), no seu estudo no Qatar demonstraram que as variáveis demográficas têm um impacto sobre a escolha da IES. Aydin e Bayir (2016) mostraram existir uma relação entre as variáveis demográficas género, rendimento familiar, tipo de escola e ter, ou não, um emprego durante o período de estudo, e os fatores que influenciam a escolha da IES.

- Serão esses fatores variáveis em função de algumas características sociodemográficas dos estudantes?

2.5.2.2. A satisfação dos estudantes

Esta investigação está centrada na satisfação dos estudantes em relação ao ensino que as diversas IES do país prestam. Mikulic, Duzevic e Bakovic (2015) dizem que a satisfação dos estudantes tem sido um dos principais objetivos estratégicos das IES contemporâneas. A determinação dos fatores que influenciam os estudantes na sua escolha pela IES é fundamental para determinar os fatores que levam à satisfação dos mesmos em relação a IES (Sojkin *et al.*, 2012). Halim e Aziz (2015; 2017) e Mikulic *et al.* (2015), apontam a necessidade de conhecer os fatores que afetam a satisfação dos estudantes, por ser fundamental para o processo de melhoria das IES.

Com isso temos as seguintes questões:

- Que fatores afetam a satisfação dos estudantes, e quais são os mais importantes?
- Que características diferenciadoras podem ser utilizadas pelas instituições no sentido de atrair estudantes para as suas instituições?

Sarrico e Rosa (2014) dizem ser fundamental para a gestão da qualidade das IES que estas façam uma avaliação das expectativas e da satisfação dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem, bem como possibilidade de fazer pesquisas, e também a existência de bolsas de estudo.

2.5.3. Modelo conceitual de pesquisa

O modelo teórico e/ou conceitual é considerado um requisito obrigatório numa dissertação ou tese, e procura mostrar o mapa ou caminho da pesquisa que o estudante pretende realizar, oferecendo bases para estabelecer a credibilidade da própria pesquisa (Adom, Hussein & Agyem, 2018). Enquanto a construção do modelo teórico se baseia numa teoria existente, o modelo conceitual é a explicação do pesquisador de como o problema de pesquisa será explorado (Adom *et al.*, 2018), e geralmente baseia-se em conceitos conectados (Adom *et al.*, 2018; Imenda, 2014), que constituem as principais variáveis da pesquisa (Adom *et al.*, 2018), fornecendo coerência à investigação empírica (Yamauchi, Ponte, Ratliffe & Traynor, 2017). O modelo conceitual pode ser uma adaptação de um modelo de uma teoria existente que o pesquisador acha adaptar-se ao seu propósito de pesquisa (Adom *et al.*, 2018).

Este estudo procura analisar a satisfação dos estudantes, de forma geral, com os serviços prestados pelas IES. Com base na revisão de literatura apresentada, identificamos três grandes conceitos: (i) expectativas/importância; (ii) percepções; e (iii) satisfação.

Estes conceitos e os fatores subjacentes a eles, estão resumidos na Tabela 2.XIV.

Tabela 2.XIV. Conceitos e variáveis teóricas adotadas no modelo conceitual

Conceitos	Categorias	Descrição
Expetativas	Acadêmicos	Está relacionada com o que o estudante espera do serviço oferecido pela IES em termos acadêmicos, desde questões ligadas à qualidade do ensino, disciplinas lecionadas e corpo docente, bem como o apoio acadêmico recebido por parte dos responsáveis da área.
	Desenvolvimento pessoal	É o que o estudante espera do serviço oferecido (anseios do estudante) que possa proporcionar-lhe maiores capacidades a nível pessoal. Ou seja, a importância que o estudante dá aos aspetos académicos.
	Processos e serviços	O que o estudante espera do serviço oferecido em termos de questões relacionadas com o tipo de serviço prestado pela IES, e a maneira como o mesmo é fornecido.
Perceção	Acadêmicos	Está ligada à forma como o estudante vê o resultado do serviço oferecido pela IES em termos acadêmicos, desde questões ligadas à qualidade do ensino, disciplinas lecionadas e corpo docente, bem como o apoio acadêmico recebido por parte dos responsáveis da área.
	Desenvolvimento pessoal	Está ligada à forma como o estudante vê o resultado do serviço oferecido pela IES (anseios do estudante) que possa proporcionar-lhe maiores capacidades a nível pessoal.
	Processos e serviços	Está ligada a forma como o estudante vê o resultado do serviço oferecido pela IES.
Satisfação		É de certa forma o resultado positivo da diferença verificada entre a expectativa esperada e a percepção positiva do serviço oferecido em termos de questões relacionadas com o tipo de serviço prestado pela IES e a maneira como o mesmo é fornecido.

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes conceitos, representamos graficamente (Figura 2.III) o modelo conceitual a ser analisado. A expectativa do estudante pode ser criada em função da informação que este recolhe antes de ingressar na IES. Estas expectativas constituem aquilo que Athiyaman (1997) considera como período T1, a pré-inscrição. Ou seja, representa a importância que os estudantes atribuem a determinados fatores do sistema de ensino. A percepção que representa a experiência do estudante pelo serviço recebido, quando comparada com a expectativa (processo de avaliação do serviço fornecido), resulta na satisfação (ou não) do mesmo com o serviço recebido. A esse período este mesmo autor chama de T2, que corresponde a pós-inscrição.

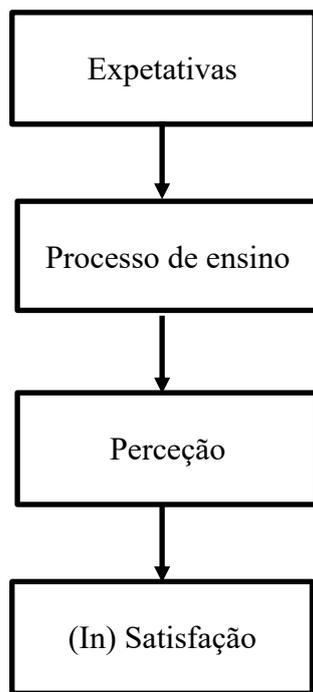


Figura 2.III. Modelo conceitual

Fonte: Elaboração própria

3.METODOLOGIA

Este estudo oferece uma contribuição para a literatura angolana, não apenas no âmbito da investigação sobre o ES, mas também pelo fato de mostrar a relevância que um estudo dirigido aos estudantes pode ter sobre a boa gestão das mesmas. Para se responder corretamente às questões de pesquisa colocadas, o estudo precisa de uma abordagem metodológica adequada.

3.1. Paradigmas da pesquisa

Segundo Saunders *et al.* (2009), a filosofia da pesquisa está relacionada com os diferentes pressupostos sobre a forma como o investigador vê o mundo. E esta mesma filosofia é analisada sob o ponto de vista ontológico e epistemológico. A ontologia diz respeito à natureza da realidade (Saunders *et al.*, 2009), ao passo que a epistemologia diz respeito ao que é considerado conhecimento aceitável no campo de estudo (Saunders *et al.*, 2009; Bryman, 2012). A Tabela 3.I resume as questões-chave destas filosofias.

Tabela 3.I. Questões-chave do paradigma de pesquisa

Ontologia	O que é a realidade? O que pode ser dito para existir?
Epistemologia	Como posso conhecer a realidade? Mesmo que realmente exista, como posso saber?
Metodologia	Como descobrir? Que caminhos percorrer para descobrir?

Fonte: Adaptado de Saunders *et al.* (2009) e Bryman (2012)

Dos paradigmas apresentados por Saunders *et al.* (2009), o positivismo e o interpretativismo são os que dominam as pesquisas em ciências sociais (Thomas, 2004; Creswell, 2007; Coutinho, 2018). Saunders *et al.* (2009) e Bryman (2012), dizem que a adoção da filosofia positivista, leva o pesquisador a adotar métodos iguais aos das ciências sociais, por preferir trabalhar com uma realidade social observável. As pesquisas no campo da gestão têm sido fortemente influenciadas por pressupostos positivistas (Thomas, 2004). Esta filosofia positivista que é igualmente conhecida como método científico ou pesquisa quantitativa (Creswell, 2007), e assume que o conhecimento é resultado da medição da realidade observada,

transformando-a em variáveis passíveis de serem medidas (Coutinho, 2018), o que pressupõe a utilização de análises estatísticas. A filosofia positivista pressupõe igualmente a objetividade da ciência, ou seja, torna-a livre de valores (Saunders *et al.*, 2009; Bryman, 2012), e tem em consideração o modelo hipotético-dedutivo, em que a partir de uma teoria são determinadas hipóteses que devem ser testadas (Bryman, 2012; Coutinho, 2018), ao passo que a interpretativista também conhecida como construtivista (Thomas, 2004; Creswell, 2007), assume pressupostos da pesquisa qualitativa por se basear na interpretação de fenómenos a partir da visão que os participantes têm sobre os mesmos.

A Figura 3.I, sintetiza a metodologia por nós adotada.

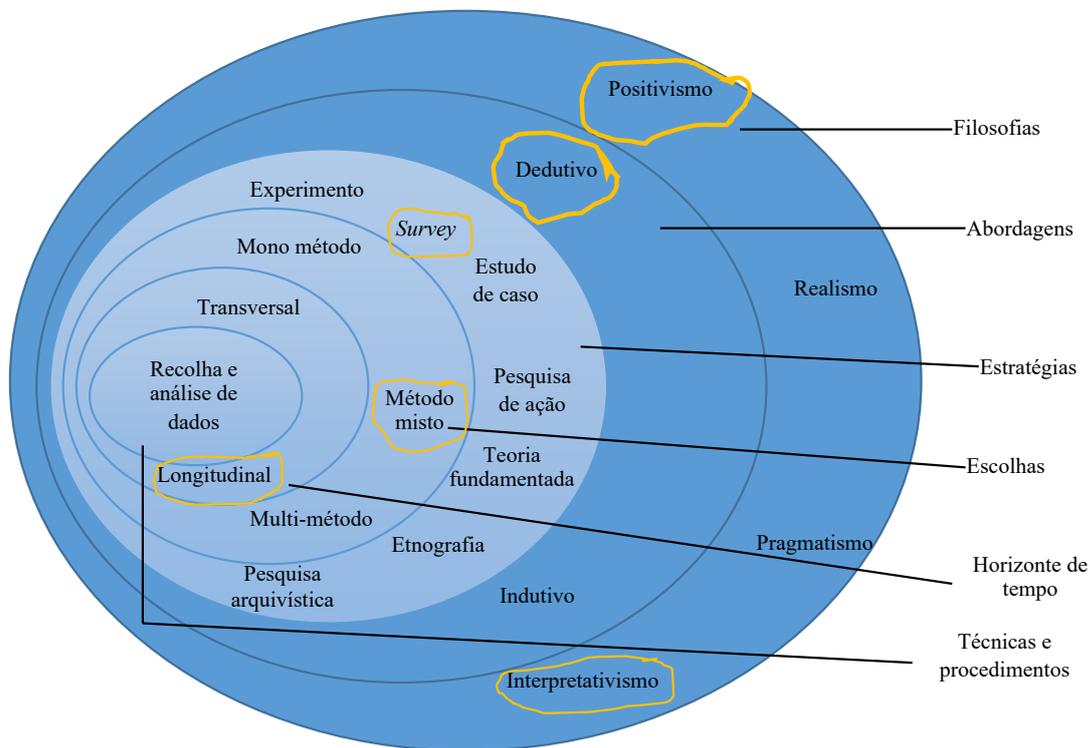


Figura 3.I. Paradigma da pesquisa

Fonte: Adaptado de Saunders *et al.* (2009)

3.2. Desenho de pesquisa adotado

Saunders *et al.* (2009) dizem que o desenho de pesquisa corresponde ao plano feito

sobre como vamos responder às nossas questões de pesquisa. E a esse plano está subjacente a estratégia de pesquisa a utilizar, técnica de recolha e procedimentos de análise dos dados, bem como o horizonte temporal em que a pesquisa é conduzida. Coelho e Vilares (2011) argumentaram que qualquer estudo relacionado com a satisfação do cliente deve começar sempre por uma pesquisa do tipo exploratória. Este estudo tem um carácter exploratório e descritivo, uma vez que procuramos clarificar os reais problemas associados com a (in)satisfação dos estudantes (Saunders *et al.*, 2009). Vários estudos sobre a satisfação dos estudantes (Chavan *et al.*, 2014; Anim & Mensah, 2015; Bright & Graham Jr., 2016; Achinewhu-Nworgu, 2017) têm a pesquisa exploratória como a estratégia de pesquisa. Este estudo descreve o perfil das IES angolanas da VIª Região Académica, assim como dos estudantes daquelas IES.

Foi adotada a estratégia de pesquisa *survey* por adequar-se melhor aos objetivos e às questões de pesquisa, pois através da análise de dados quantitativos procurou-se mostrar a influência do perfil dos estudantes sobre o grau de satisfação dos mesmos, explicando as possíveis razões que os leva a determinados níveis de (in)satisfação. Thomas (2004) diz que o objetivo desse tipo de estratégia é produzir generalizações sobre uma determinada população através da análise de uma amostra. Tem carácter dedutivo, sendo popular em pesquisas do âmbito de gestão (Saunders *et al.*, 2009), o que pressupõe a recolha de dados quantitativos que são posteriormente analisados com a ajuda de uma ferramenta estatística, para confrontar uma teoria inicial. Essa abordagem de pesquisa dedutiva é caracterizada pela definição de hipóteses e generalização dos resultados (Saunders *et al.*, 2009), mas as nossas questões de investigação não são do tipo hipóteses. Além do questionário também foram usadas entrevistas como técnica de recolha de dados. Dependendo do tipo de questões que se pretende responder, é possível recorrer a dados qualitativos numa investigação do tipo quantitativa. Na pesquisa qualitativa os dados não são numéricos. Além disso, tem a lógica indutiva, em que a partir da análise dos

dados é construída uma teoria, procurando uma compreensão dos comportamentos, valores, hábitos ou crenças, em relação ao contexto sobre o qual está a ser conduzida a investigação (Bryman, 2012). Diferente da pesquisa quantitativa em que o investigador é quem comanda a investigação, na pesquisa do tipo qualitativa os participantes têm maior poder sobre o rumo da investigação, e há um relacionamento próximo entre investigador e participantes (ver Tabela 3.II). Além da característica interpretativista e descritiva, “emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida” o que pressupõe a mudança das questões de investigação quando necessário (Bento, 2012, p. 41). Tanto a pesquisa quantitativa como a qualitativa, são importantes abordagens para o processo de investigação. Bento (2012, p. 42) diz que “os dados qualitativos podem ser usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos objetivos dos sujeitos” em estudo, e as duas metodologias devem ser vistas como técnicas complementares.

Tabela 3.II. Diferenças entre estratégias de pesquisa quantitativa e qualitativa

Principal orientação para o papel da teoria em relação à pesquisa	Dedutiva; testar a teoria	Indutiva; gerar a teoria
Orientação epistemológica	Modelo de ciências naturais, em particular positivismo	Interpretativismo
Orientação ontológica	Objetivismo	Construtivismo (subjetivismo)

Fonte: Adaptado de Bryman (2012)

3.2.1. O contexto do ES na VIª Região Académica

As poucas pesquisas existentes sobre o ES em Angola têm quase todas elas como foco a UAN, por ser a primeira IES no país. Seleccionámos a VIª Região Académica para a pesquisa empírica, por não se terem verificado quaisquer estudos do género realizados no país, sobretudo naquela região. À VIª Região Académica pertencem as províncias da Huíla e Namibe, que se situam no sul do país (Angola) (Figura 3.II). A província da Huíla tem uma área de 79.022 Km² e cerca de 2.497.422 habitantes, constituindo a província mais populosa de Angola depois de

Luanda. Tem 14 municípios (Caconda, Cacula, Caluquembe, Chiange, Chibia, Chicomba, Chipindo, Cuvngo, Humpata, Jamba, Lubango, Matala, Quilengues e Quipungo), sendo Lubango a capital da província. A província do Namibe cuja capital é a cidade de Moçâmedes, tem uma área de 57.091 Km², e conta com aproximadamente 530.000 habitantes. Tem cinco municípios (Moçâmedes, Bibala, Virei, Camucuiu e Tômbua).

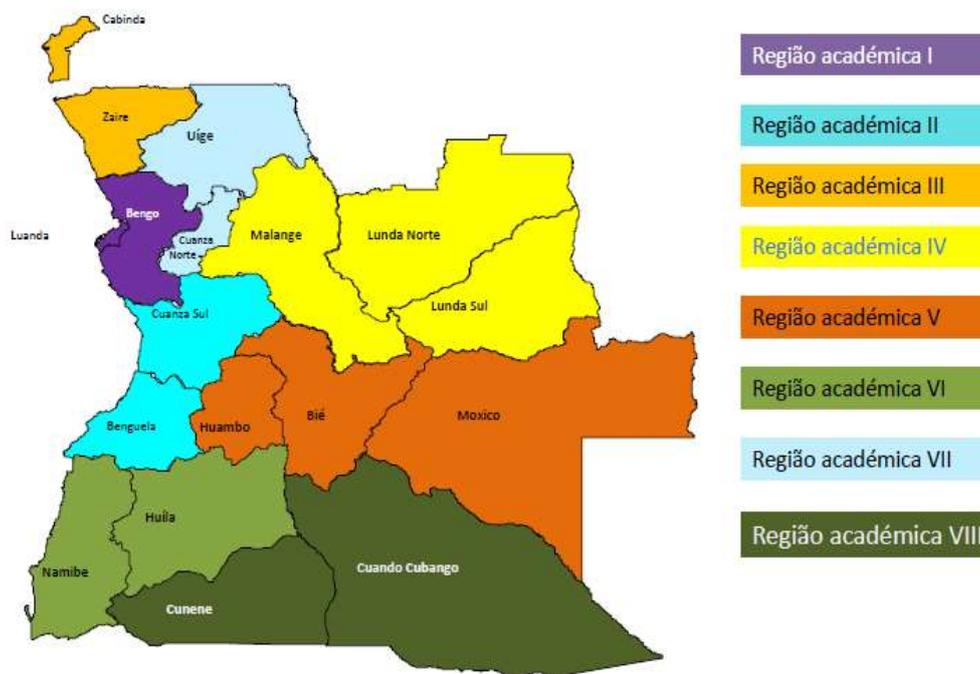


Figura 3.II. Divisão geográfica das Regiões Académicas

Fonte: MESCTI – Plano nacional de formação de quadros em www.mescti.gov.ao

Tanto na Huíla como no Namibe, as IES estão todas localizadas nas suas capitais. A cidade do Lubango tem tradição académica, pois as primeiras IES foram instaladas antes da independência do país (ver capítulo 2, ponto 2.4.). Nesta cidade temos apenas duas IES públicas, a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN) com 4 unidades orgânicas (Faculdade de Direito – FDUMN, Faculdade de Economia – FEUMN, Faculdade de Medicina – FMUMN e Instituto Superior Politécnico da Huíla – ISPH) e o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED – Huíla). E temos 5 IES privadas reconhecidas: Instituto Superior

Politécnico da Tundavala (ISPT), Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (IGS), Instituto Superior Politécnico Sinodal (ISPS), Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango (ISPEL) e Instituto Superior Politécnico Independente (ISPI).²⁰

Comparativamente à província da Huíla, Namibe teve a sua primeira IES aproximadamente em 2004. Antes dessa data, a maioria dos jovens que quisessem dar continuidade dos estudos, obtendo formação de nível superior, mudavam-se para outras cidades, principalmente para a cidade vizinha, Lubango, pela proximidade com a residência habitual. Essa procura ainda é notável pela limitação dos cursos oferecidos pelas IES naquela província. Na cidade de Moçâmedes temos três IES públicas e uma privada. Ou seja, temos a UMN representada pela Escola Superior Politécnica do Namibe (ESPtN) e a Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN), a Academia das Pescas e Ciências do Mar do Namibe (APCMN)²¹, e o Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo. As IES da VIª Região Académica, mesmo que tenham a sua sede e todas as instalações em apenas uma das províncias (Namibe ou Huíla), têm o âmbito de atuação e expansão sobre a VIª Região Académica, que integra as duas províncias (nº 2 do Artigo 1º do Decreto Executivo nº 114/11).

3.2.1.1.A Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN)

A UMN surge, no âmbito da necessidade de expansão do ES por todo o país, como resultado das reformas feitas no ES, que implicava a reorganização das IES públicas, criação de novas IES e o redimensionamento da UAN (Decreto nº 7/09, de 12 de maio, artigo 16º). É uma IES pública cuja sede se situa na cidade do Lubango, província da Huíla, correspondente

²⁰ Informação retirada do Quadro Legal das Instituições de Ensino Superior Privadas e Cursos de Graduação, elaborado pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, para o ano de 2018, que pode ser consultado no site do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

²¹ É um dos maiores projetos a nível do ES desenvolvidos no país, que contou inteiramente com o apoio do governo da Polónia. Esta academia conta com 5 edifícios, onde se destacam 30 laboratório totalmente equipados, 50 salas de aulas, 1 piscina olímpica, espaço para aulas de salvamento e combate contra incêndios, lar dos estudantes, residência para docentes, sala de oficinas, máquinas e motores, centro de saúde, entre outros compartimentos, e uma equipa de técnicos (docentes) com formação adquirida no exterior do país, o que a diferencia das demais IES no país.

a VIª Região Académica, e é tutelada pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI)²². Na cidade do Lubango, a UMN assumiu as infraestruturas e algumas unidades orgânicas da UAN. Ou seja, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Economia, sempre funcionaram no Lubango, mas como unidades pertencentes à UAN.

A UMN tem procurado desde a sua criação, promover o intercâmbio cultural, científico, e técnico com as mais diversas instituições quer sejam empresas, quer sejam outras instituições de âmbito formativo a nível local, nacional ou internacional. Em relação a protocolos de carácter académicos, esta universidade tem protocolos com aproximadamente 9 IES em Angola, com a Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, com 9 IES (universidades e institutos) em Portugal, com a Universidade G. Annunzio de Chieti-Pescara na Itália, com duas IES no Brasil e a Companhia de Biotecnologia de Petersburg – Saint Petersburg e Universidade Estatal de Vladmir na Rússia. Com o setor empresarial, esta instituição tem convénio com vinte e duas organizações, desde empresas privadas a instituições públicas²³. Além disso, faz parte das redes de cooperação internacional: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) e Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). Atualmente a UMN tem cerca de 24 cursos de licenciaturas e 3 cursos de mestrado distribuídos pelas suas unidades orgânicas. Conta com cerca de 368 docentes e 8674 estudantes inscritos nas diversas unidades orgânicas (Tabela 3.III).

Tabela 3.III. Indicadores gerais da UMN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
UMN	2015	345	253	6342	2120	4222	1687	2139	7451	317
	2016	395	258	6548	2191	4357	2007	1319	8117	514
	2017	346	348	9859	2548	7311	2462	1876	8596	691
	2018	368	398	8673	1849	6824	1803	1930	9112	581

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – N° de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Anuário Estatístico do Ensino Superior dos anos de 2015 a 2016; Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

²² Ver site da Instituição: www.umn.ed.ao

²³ Ver o site da instituição: www.umn.ed.ao

Tal como já nos referimos, essa universidade responde por 6 unidades orgânicas.

- Faculdade de Medicina

A Faculdade de Medicina (FMUMN) foi criada ao abrigo do Decreto nº 7/09 de 12 de maio, e as suas atividades académicas tiveram início a 21 de abril do mesmo ano. Foi a primeira Faculdade de Medicina na região, e desde a sua criação tem procurado corresponder às expectativas, quer a nível local, regional e até mesmo, nacional. É a unidade orgânica que mais tem realizado atividades de carácter científico (jornadas científicas).

Os docentes são, na sua maioria professores estrangeiros, provenientes da República da Cuba. Metade dos docentes são licenciados (Tabela 3.IV) pela própria instituição, começando a sua atividade como alunos monitores.

Tabela 3.IV. Pessoal docente da FMUMN

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	0	0	1	1
Mestres	20	27	16	20
Licenciados	13	15	21	20
Total	33	42	38	41

Fonte: Adaptado de www.umn.ed.ao

A FMUMN é uma das unidades orgânicas com um maior número de candidatos, comparando com as Faculdades de Economia e a Faculdade de Direito. Desde a sua abertura em 2009, o número de estudantes inscritos tem aumentado progressivamente, mas com uma certa limitação, resultante da incapacidade das infraestruturas oferecidas, sobretudo na fase final do processo de formação. A Tabela 3.V apresenta os indicadores gerais.

Tabela 3.V. Indicadores gerais da FMUMN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
FMUMN	2015	33	23	647	91	556	91	91	446	n.d.	
	2016	42	24	952	88	864	88	80	484	63	
	2017	38	23	1352	109	1243	108	60	521	70	
	2018	41	26	1782	76	1706	76	65	510	76	

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018.

- Faculdade de Direito

A Faculdade de Direito (FDUMN) também foi criada pelo Decreto nº 7/09, de 12 de maio, mas é uma unidade orgânica já estabelecida na cidade do Lubango desde 1985²⁴ como Núcleo de Direito do Lubango da Universidade Agostinho Neto. Tem aproximadamente 37 docentes, sendo a sua maioria docentes com o grau de licenciatura (Tabela 3.VI)

Tabela 3.VI. Pessoal docente por grau académico - FDUMN

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	5	5	4	8
Mestres	10	10	10	8
Licenciados	18	18	21	21
Total	33	33	35	37

Fonte: Adaptado de Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

Os indicadores mostram uma evolução no número de vagas, como resultado do aumento da procura por essa instituição na região (Tabela 3.VII)

Tabela 3.VII. Indicadores gerais da FDUMN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
FDUMN	2015	33	35	1128	141	987	119	141	805	n.d.
	2016	33	35	1195	319	876	300	200	924	45
	2017	35	33	1597	449	1148	283	200	1062	80
	2018	37	37	1818	226	1592	205	180	1112	104

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

- Faculdade de Economia

Assim como a FDUMN, a Faculdade de Economia (FEUMN) também tem tradição académica. Tornou-se Faculdade de Economia da UMN em 2009 (Decreto nº 7/09, de 12 de maio), por se encontrar na VIª Região Académica. Mas a sua existência data de 1983 como Núcleo de Economia do Lubango da UAN, com total autonomia administrativa e uma relativa autonomia pedagógica e científica, que veio mais tarde, em 2006 por Deliberação nº

²⁴ Informação disponível em www.umn.ed.ao

02/SU/2006²⁵, transformar-se em Faculdade de Economia da UAN.

Desde a sua criação como núcleo até à presente data como FEUMN, esta instituição tem verificado progressivos aumentos do número de estudantes inscritos, sobretudo com a criação de mais dois cursos²⁶. Uma das razões está associada ao fato de ser a única instituição pública na região, recebendo estudantes das províncias mais próximas como Namibe e Cunene, e mesmo até de outras províncias mais distante, como Luanda. A Tabela 3.VIII apresenta o número de estudantes matriculados naquela instituição desde o período de 2015 a 2018.

Tabela 3.VIII. Estudantes matriculados na FEUMN

Ano	2015	2016	2017	2018
Nº de estudantes	1188	1272	1226	1210

Fonte: adaptado de www.umn.ed.ao

De notar que há um aumento relativo do número de estudantes matriculados nesta instituição. Aumento este que é condicionado pelo número de vagas disponibilizadas anualmente, e pelo número de estudantes que transitam de ano. Dado a insuficiência de infraestruturas e do corpo docente, o número de vagas disponibilizadas e, conseqüentemente, o número de estudantes inscritos no primeiro ano, tendem a ficar estáveis.

Atualmente a FEUMN tem 40 docentes, sendo 31 sob o regime de efetividade e 6 como colaboradores. A maioria dos docentes é apenas licenciado (Tabela 3.IX), razão pela qual, esta instituição tem apostado fortemente na formação pós-graduada dos seus docentes.

Tabela 3.IX. Docentes da FEUMN

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	3	3	5	3
Mestres	19	18	18	17
Licenciados	27	26	27	20
Total	49	47	50	40

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015 – 2018

²⁵ Informação disponível em www.umn.ed.ao

²⁶ Apesar de ser conhecido como Faculdade de Economia, esta formava apenas especialistas na área de Gestão. Muito recentemente, após a sua passagem para Faculdade de Economia da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, abriu mais duas especialidades: primeiro a especialidade de Economia, e logo a seguir a especialidade de Contabilidade e Fiscalidade.

Os principais indicadores da FEUMN estão apresentados na Tabela 3.X.

Tabela 3.X. Indicadores gerais da FEUMN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
FEUMN	2015	49	35	775	295	480	248	288	1188	n.d.
	2016	47	36	805	326	479	286	240	1272	61
	2017	50	31	1105	235	870	301	240	1226	84
	2018	40	39	1083	203	880	178	200	1210	84

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

- Instituto Superior Politécnico da Huíla

O Instituto Superior Politécnico da Huíla (ISPH), foi criado em 2011 (Decreto Presidencial nº 236/11 de 29 de agosto), mas começou efetivamente a sua atividade académica apenas em janeiro do ano de 2013. Tem cerca de 77 docentes (Tabela 3.XI).

Tabela 3.XI. Docentes do ISPH

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	6	6	12	8
Mestres	18	33	31	37
Licenciados	21	23	33	32
Total	45	52	76	77

Fonte: Adaptado do Relatório da Reitoria da UMN 2015 – 2018

Os principais indicadores do ISPH estão apresentados na Tabela 3.XII.

Tabela 3.XII. Indicadores gerais do ISPH

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ISPH	2015	45	33	1486	767	719	504	695	1789	n.d.
	2016	52	3345	1115	610	505	514	300	2027	n.d.
	2017	76	45	2116	788	1328	742	620	2185	n.d.
	2018	77	81	1002	335	667	335	810	1883	n.d.

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

- Escola Superior Politécnica do Namibe

A Escola Superior Politécnica do Namibe (ESPtN) foi criada em 2004 como extensão

da UAN e designada por Escola Superior de Ciências e Tecnologias do Namibe. A criação desta instituição na cidade de Moçâmedes foi com a intenção de suprir não apenas as necessidades formativas da população daquela cidade, cujos alunos se deslocavam na maior parte das vezes para a província vizinha da Huíla para obter formação de nível superior, mas também foram criados cursos, tais como Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Biologia Marinha, entre outros, que permitissem completar, a nível superior, o ciclo de formação profissional dos estudantes do Instituto Médio das Pescas “Hélder Neto”. O redimensionamento da UAN e a criação das Regiões Académicas, além de dar uma nova identidade a essa instituição, tornou-a detentora de estatuto próprio relativamente a ofertas de formação.

A tendência a nível da Região Académica é o aumento do número de estudantes a frequentarem o ES, que é maioritariamente condicionada pelas incapacidades das infraestruturas. A Tabela 3.XIII apresenta a evolução do número de docentes do ESPtN do período de 2015 a 2018.

Tabela 3.XIII. Docentes do ESPtN

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	7	7	14	16
Mestres	50	50	40	42
Licenciados	33	33	27	17
Total	90	90	81	75

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

A Tabela 3.XIV apresenta o conjunto de indicadores desta instituição, onde é possível verificar-se o crescente aumento de estudantes matriculados na mesma.

Tabela 3.XIV. Indicadores gerais da ESPtN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ESPtN	2015	90	53	915	430	485	371	388	1657	n.d.
	2016	90	43	1090	513	577	486	274	1888	193
	2017	81	103	1621	723	898	681	315	1925	137
	2018	75	105	1558	580	978	580	360	2619	139

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

- Escola Pedagógica do Namibe

A Escola Pedagógica do Namibe (ESPd – Namibe) foi criada pelo Decreto 236/11, de 29 de agosto e tem cerca de 6 cursos da área de educação com uma duração aproximadamente de 5 anos. A maioria dos docentes tem o grau de mestre (Tabela 3.XV).

Tabela 3.XV. Docentes da ESPd

Indicadores	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Doutores	6	1	7	4
Mestres	52	40	29	26
Licenciados	35	33	24	1
Total	93	74	60	31

Fonte: Adaptado do Relatório da Reitoria da UMN 2015 – 2018

O número de estudantes tem crescido ao longo dos anos. A Tabela 3.XVI apresenta o conjunto de indicadores gerais referentes a essa instituição.

Tabela 3.XVI. Indicadores gerais da ESPd

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ESPdN	2015	93	18	1391	396	995	354	370	1566	n.d.
	2016	74	33	1391	335	1056	333	225	1582	152
	2017	60	41	2031	356	1675	347	361	1677	320
	2018	31	36	1430	429	1001	429	315	1778	178

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – N° de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018

3.2.1.2. Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED – Huíla)

O ISCED – Huíla foi criado por volta de 1963 com a criação dos EGUA, na altura como Escola de Ciências Pedagógicas. Com a passagem da Universidade de Luanda para UAN, a Escola Pedagógica passa a designar-se Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango (ISCED – Lubango), passando a funcionar como unidade orgânica adstrita ao Centro Universitário do Lubango, UAN. Ganha autonomia total em 2009 com a reorganização da rede de instituições de ES e o redimensionamento da UAN, passando de ISCED – Lubango para ISCED – Huíla.

O ISCED – Huíla tem cerca de 13 cursos de licenciatura e 8 cursos de mestrados, todos no âmbito educacional. Esta instituição estabeleceu parcerias com as Universidades de Lisboa e de Aveiro a nível de investigação científica e formação a nível de pós-graduação²⁷. A Tabela 3. XVII apresenta os indicadores gerais.

Tabela 3.XVII. Indicadores gerais do ISCED - Huíla²⁸

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ISCED	2015	149	113	5014	1074	3940	1074	n.d.	6596	880
	2016	119	94	5682	1131	4551	1080	1110	6623	294
	2017	115	85	4082	977	3105	905	1080	6456	298
	2018	112	76	3902	939	2963	907	960	6691	470

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Diretor para a Área Académica do ISCED.

3.2.1.3. Instituto Superior Politécnico Tundavala (ISPT)

O ISPT é resultado de uma série de transformações que aconteceram com o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA), que foi criada em 2000 através do Decreto nº 58/00, de 15 de dezembro, sendo uma das primeiras IES privadas a surgirem no país. Em 2005, o ISPRA inaugura uma filial na cidade do Lubango, que ficou conhecida como ISPRA – Campus do Lubango. Em 2007, o ISPRA foi transformado em Universidade Privada de Angola (UPRA) por Decreto nº 28/07, passando o ISPRA – Lubango a designar-se UPRA – Lubango. Com a criação das regiões académicas em 2009, e estando o UPRA – Lubango situada na VIª Região Académica, esta passou a designar-se Instituto Superior Politécnico Tundavala (ISPT). Ou seja, o ISPT é resultado da extensão da UPRA e foi criado por Decreto Executivo nº 114/11, de 5 de agosto.

O ISPT no âmbito de formação oferece os cursos de Ciências Farmacêuticas, Comunicação Social, *Design*, Enfermagem, Engenharia Agronómica, Engenharia Civil,

²⁷ Ver página oficial do ISCED: www.isced-huila.ed.ao

²⁸ Dados foram fornecidos pela instituição de ensino

Engenharia do Ambiente, Fisioterapia, Gestão e Contabilidade, Psicologia e Relações Internacionais, e procura manter uma série de protocolos a nível local, nacional e estrangeiro para manter e elevar o nível de qualidade das suas atividades formativas²⁹.

A nível da província da Huíla tem protocolo com o Instituto Médio Agrário do Tchivinguiro – ou Escola Agrária do Tchivinguiro como também é conhecida – que tem contribuído para o desenvolvimento agropecuário do país na formação de técnicos, e tem tradição histórica na formação de técnicos nesta área no país, com a Fábrica de Água Chela, com a Faculdade de Economia da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, com a Direção Provincial da Saúde e com a Direção Provincial da Agricultura.

A nível nacional tem protocolo com o Instituto de Investigação Veterinária de Angola. E a nível internacional tem protocolo com a Escola Superior Agrária de Coimbra, a SOFTIMBRA – consultores de Agro-informática, a Cultivar – Associação de Técnicos de Agricultura Tropical, o Museu de Lourinhã, a Universidade de Coimbra, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade de Aveiro, a Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Os indicadores gerais do ISPT de 2015 a 2018 estão apresentados na Tabela 3.XVIII.

Tabela 3.XVIII. Indicadores gerais do ISPT³⁰

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ISPT	2015	79	44	548	465	83	342	-	1210	101
	2016	101	53	487	340	47	440	480	1818	92
	2017	107	54	602	412	190	412	500	1422	157
	2018	111	60	469	372	97	372	620	1766	117

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – N° de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Anuário Estatístico do Ensino Superior dos anos de 2014 a 2016

²⁹ Informação disponível em www.isptundavala.ed.ao

³⁰ Os dados referentes aos anos de 2017 e 2018, foram fornecidos pela própria instituição de ensino

3.2.1.4. Instituto Superior Politécnico Independente (ISPI)

O ISPI resultou do plano de expansão da Universidade Independente de Angola (UnIA), que nasce em 2004 com apenas 4 licenciaturas na província de Luanda. O ISPI foi criado em 2011 por Decreto Executivo nº 116/11, de 5 de agosto, está sediado na província da Huíla com o âmbito de atuação e expansão sobre a VIª Região Académica, e tem cerca de 8 licenciaturas. A Tabela 3.XIX apresenta os indicadores gerais do ISPI.

Tabela 3.XIX. Indicadores gerais do ISPI³¹

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ISPI	2015	106	92	1327	1184	143	1184	n.d.	3328	119
	2016	134	91	1276	1198	78	1168	2451	3655	350
	2017	132	89	1389	n.d.	181	1208	2005	3494	519
	2018	141	101	1429	n.d.	168	1261	1824	3977	255

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Anuário Estatístico do Ensino Superior dos anos de 2014 a 2016

3.2.1.5. Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (IGS)

O IGS foi criado a luz do Decreto Executivo nº 118/11, de 5 de agosto do mesmo ano, resultado da expansão da Universidade Gregório Semedo, tem a sua sede na província da Huíla e tem também instalações na cidade de Moçâmedes. Os indicadores gerais estão apresentados na Tabela 3.XX.

Tabela 3.XX. Indicadores gerais do IGS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IGS	2015	n.d.	66							
	2016	81	31	718	606	112	606	-	2096	
	2017	n.d.								
	2018	n.d.								

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano académico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – Nº de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Anuário estatístico do ensino superior 2015 a 2016

³¹ Os dados referentes aos anos de 2016 a 2018, foram fornecidos pela própria instituição de ensino

3.2.1.6. Instituto Superior Politécnico Sinodal (ISPS) e Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango (ISPEL)³²

Os ISPS e ISPEL foram criados por Decreto Presidencial nº 173/17, de 3 de agosto e são instituições de carácter privado adstritos à Igreja Evangélica Sinodal de Angola (IESA), sendo, portanto, extensões da Universidade Evangélica Sinodal de Angola (UESA). É a única IES na região que tem unidades orgânicas também fora da capital da província, ou seja, além do Lubango, estão em Caluquembe e Cuvango. Conta com uma população estudantil com cerca de 590 estudantes.

3.2.1.7. Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe (APCMN)

A APCMN foi projetada há mais de 10 anos (Despacho Conjunto nº 265/06, de 29 de maio), dividido em 3 fases, e foi executado com o apoio do governo da Polónia que além do financiamento, liderou todo o processo de construção da mesma (construção de raiz) através da empresa polaca NAVIMOR – *International Com Sp. ZO. O Organiczona o Dpowiedzialnoscia*, e disponibilizou também docentes. Trata-se de um projeto de grande envergadura, pois cada passo dado era analisado de forma minuciosa, desde a constituição das comissões encarregues de preparar as condições para a criação da academia (Despacho Conjunto nº 265/06, de 29 de maio; Despacho Conjunto nº 316/06, de 28 de junho), à homologação dos contratos de construção da academia entre o Ministério das Pescas e a empresa Polaca Navimor (Despachos nº 284/07 e nº 283/07, de 9 de abril), e à aprovação do contrato de construção da primeira e segunda fases do projeto (Resolução nº 53/07 de 6 de julho; Despacho Presidencial nº 74/12 de 23 de Maio; Despacho nº 845/12 de 15 de junho). Em 2014 começou o processo de instalação das condições técnico-pedagógicas e infraestruturais (Despacho nº 1579/14 de 18 de novembro;

³² Existe muito pouca informação sobre essas instituições e a direção não deu resposta ao pedido de participação no estudo.

Despacho nº 128/15 de 14 de abril; Despacho nº 220/15 de 6 de julho), e finalmente, por Despacho Presidencial nº 63/16 de 18 de maio, foi dada a autorização para a criação da APCMN, com carácter público-privado, sendo uma IES no domínio das pescas e por isso, a sua tutela é partilhada entre o MESCTI e o Ministério das Pescas. Por Despacho Presidencial nº 313/16 de 22 de novembro, foi aprovado o contrato de construção da terceira e última fase do projeto, que inclui a construção de uma piscina, campos de jogos e outros complexos de lazer. No sentido de garantir o cumprimento das normas internacionais vigentes no ES nas ciências do mar, por forma a que todo o diplomado da APCMN tenha reconhecimento internacional, os programas de ensino, livros e manuais, bem como a formação dos primeiros quadros, estão a cargo da Academia Marítima de Gdynia.

A APCMN iniciou a sua atividade letiva em 2017 com apenas 576 estudantes e 63 docentes, sendo 1 doutor na categoria de professor auxiliar, 47 mestres na categoria de assistentes, e 15 licenciados com a categoria de assistente estagiário, com formação adquirida em países como Portugal, Reino Unido, Itália, França, Rússia, Espanha, Polónia e Brasil. Em 2018, o número de docentes passou para 86, sendo 3 docentes com o grau de doutor e na categoria de professor auxiliar, 52 docentes com o grau académico de mestre e na categoria de assistente, 30 licenciados na categoria de assistente estagiário, e 1 bacharel também na categoria de assistente estagiário. Em julho de 2018 durante a realização do *International Leadership in Quality Paris 2018*, recebeu o prémio *International Star for Leadership in Quality for Excellence and Innovation in Gold Category*. Até aos meados do ano de 2019 contava com cerca de 8 cursos, nomeadamente:

- Faculdade de Pesca e Navegação – licenciaturas em Administração e Gestão, Engenharia em Eletrónica e Eletrónica Industrial, Engenharia Mecânica Naval e licenciatura em Navegação;
- Faculdade de Processamento de Pescado – licenciatura em Engenharia em

Técnica de Processamento de Pescado;

- Faculdade de Exploração de Recursos Aquáticos – licenciaturas em Aquicultura, Recursos Marinhos e licenciatura em Oceanografia.

A Tabela 3.XXI apresenta os indicadores gerais da APCMN de 2017 a 2019.

Tabela 3.XXI. Indicadores gerais da APCMN

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
APCMN	2017	63	103	576	576	-	576	n.d.	576	-
	2018	86	155	n.d.	n.d.	n.d.	491	n.d.	966	-
	2019	n.d.	n.d.	854	162	n.d.	144	320 ³³	n.d.	-

Legenda: 1 – IES; 2 – Ano acadêmico; 3 – Docentes; 4 – Pessoal administrativo; 5 – Candidatos inscritos; 6 – Candidatos admitidos; 7 – Candidatos não admitidos; 8 – Estudantes matriculados pela 1ª vez; 9 – N° de vagas; 10 – Estudantes matriculados; 11 – Graduados.

Fonte: Relatório anual da APCMN de 2018 e 2019

3.2.2. A estratégia de recolha de dados

O foco da análise deste trabalho está voltado para a satisfação dos estudantes com os serviços prestados pelas diversas IES na VIª Região Académica. O objetivo foi determinar os fatores que têm influência na escolha de uma IES, assim como aqueles que mais contribuem para a satisfação dos estudantes, podendo determinar aspetos relevantes para a melhoria dos serviços prestados, o que implica que o objeto de estudo são os estudantes das diversas IES daquela região académica. Utilizámos como método de recolha de dados, o questionário que foi dirigido a alguns estudantes que puderam constituir uma amostra representativa das IES da VIª Região Académica, sendo, portanto, um método estandardizado em que todos responderam às mesmas questões (Haro *et al.*, 2016). Vários autores utilizam o questionário estruturado para avaliar a qualidade do serviço prestado ou satisfação dos estudantes (Abdullah, 2006a; Brochado, 2009; Magalhães & Machado, 2013; Anim & Mensah, 2015; Manoku, 2015; Randheer, 2015; Aydin & Bayir, 2016; Mustafa *et al.*, 2018; Tessema & Rao 2018; Uyar, 2018).

O questionário do tipo auto-administrado (Anexo 1), adaptado de Taylor, Machado e Sá

³³ O número de vagas foi distribuído de igual forma para todos os cursos (40 vagas para cada um dos cursos).

(2013) está dividido em 5 secções:

- A primeira é relativa aos fatores que levaram à escolha de uma determinada IES;
- A secção dois analisa a expectativa dos estudantes em relação a determinadas variáveis da qualidade do serviço daquela instituição, e a percepção dos mesmos com o serviço, ou seja, o grau de (in)satisfação para com a mesma variável;
- A terceira secção faz referência ao aspeto financeiro do estudante;
- A quarta secção tem as questões relacionadas com a percepção global do estudante;
- A quinta e última secção tem as variáveis sócio demográficas, que caracterizam o estudante.

O questionário desenvolvido por Taylor *et al.* (2013), foi no âmbito do projeto sobre análise da avaliação da satisfação dos estudantes portugueses, tendo em atenção “a complexidade teórica do conceito satisfação dos estudantes e as diferentes perspetivas – psicológicas, sociológicas, económicas, culturais e organizacionais – com influência no desempenho e na satisfação dos estudantes” (Taylor *et al.*, 2013, p. 38). Este foi o primeiro projeto do género desenvolvido em Portugal (Sarrico & Rosa, 2014), cujo principal objetivo foi a recolha de informação sobre as necessidades e expectativas dos estudantes, bem como a sua percepção relativamente às principais variáveis associadas aquela percepção.

A reestruturação de algumas variáveis do questionário resultou do trabalho de Gaspar e Soares (2018), cujo objetivo assentava na determinação dos fatores que têm influência sobre a escolha de uma IES, e verificar se estes seriam os mesmos comparando com um país desenvolvido. As variáveis relativas ao grau de importância ou percepção do estudantes com o serviço fornecido, e grau de satisfação com o mesmo serviço, assim como a importância dada

aos fatores que influenciaram a escolha da IES, estavam dispostas numa escala do tipo de Cantril (Tomy, 2017) que vai do 0 (nada importante) ao 10 (muito importante).

3.2.3. Processo de Amostragem

Brites e Sá (2013) para a determinação da amostra do estudo feito no âmbito do projeto sobre a avaliação da satisfação dos estudantes portugueses, utilizaram a amostra por quotas em que foram alvos os estudantes que estavam a frequentar o primeiro e o último ano dos cursos das IES que aceitaram participar do estudo. É um método de amostragem não aleatório, geralmente usado quando a população é grande, o que exige que a amostra também seja grande (entre 2000 e 5000 casos), implicando uma maior representatividade da amostra, mas com elevados custos (Saunders *et al.*, 2009), justificando-se nesse caso por se tratar de um projeto de âmbito nacional (abarcando todo o país – Portugal), e com apoio financeiro de instituições europeias.

O método de amostragem para o estudo em causa, foi o não probabilístico por conveniência, pois o estudante a ser selecionado não era conhecido, sendo por isso, uma seleção aleatória. Muitos estudos sobre satisfação dos estudantes usam o processo de amostragem aleatória (Arokiasamy & Abdullah, 2012; Anim & Mensah, 2015; Bright & Graham Jr., 2016; Tessema & Rao, 2018).

Trata-se de um método que tem um baixo custo, e é rápido de ser aplicado (Saunders *et al.*, 2009; Bryman, 2012; Sousa & Gonçalves, 2016), mas com uma probabilidade muito baixa da amostra ser representativa (Saunders *et al.*, 2009). Para Sousa e Baptista (2011), apesar desse método de amostragem não ser representativo da população, pode ter êxito para captar ideais gerais e identificar aspetos críticos. Saunders *et al.* (2009) e Bryman (2012), dizem que é um método de amostragem com tendência a influenciar o processo de seleção por parte do investigador, pelo fato deste selecionar para a amostra os casos que considera fáceis de obter

respostas. Por esse motivo (facilidade na obtenção de dados) é também o mais utilizado, apesar de ser muito criticado pela impossibilidade, em muitos casos, de generalizar os resultados encontrados. Para o nosso caso, justifica-se por diversas razões: trata-se de um universo não familiarizado com o preenchimento de questionários, sobretudo quando são considerados extensos, e por outro lado, o acesso à Internet ainda é muito limitado, mesmo tratando-se de uma população estudantil, o que dificultaria a recolha de dados.

3.2.3.1. População e amostra

A população do estudo que corresponde ao universo do qual foi extraída a amostra estudada (Bryman, 2012), foi constituída por todos estudantes da VIª Região Académica. A amostra, que é considerada o segmento da população selecionada para a investigação (Bryman, 2012), foi constituída pelos estudantes de seis IES da VIª Região Académica, sendo três públicas (a UMN, o ISCED-Huíla e a Academia das Pescas), e três IES privadas (IGS, ISPI e ISPTundavala), que foram selecionadas em função da disponibilidade em responderem ao questionário aplicado. Muitos autores direccionaram os seus estudos apenas a IES Públicas (Varghese, 2013; Mbawuni & Nimako, 2015; Mikulic *et al.*, 2015; Bright & Graham Jr., 2016; Tessema & Rao, 2018), privadas (Gallifa & Batallé, 2010; Halim & Aziz, 2015; Halim & Aziz, 2017) ou a públicas e privadas (Abdullah, 2006a; Sarrico & Rosa, 2014).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo procuramos fazer a apresentação e análise dos resultados, começando com a recolha dos dados e a caracterização da amostra. Os mesmos foram analisados com a ajuda dos *softwares* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Versão 23, e Microsoft Excel.

4.1. Recolha de dados

A recolha de dados foi feita durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2018 e nos meses de março e abril do ano de 2019 nas cidades de Moçâmedes e do Lubango, por serem períodos de aulas e pela investigadora se encontrar na região escolhida para o estudo. Durante esses períodos foram distribuídos cerca de 1032 questionários. A Tabela 4.I. apresenta de forma simplificada a distribuição dos questionários.

Tabela 4.I. Número de questionários distribuídos às IES

IES		Questionários distribuídos	Questionários devolvidos	Questionários perdidos	Questionários validados	Questionários invalidados
APCMN		200	104	96	24	80
IGS		150	97	53	58	39
ISCED – Huíla		100	74	26	11	63
ISPI		100	100	0	16	84
ISPTundavala		80	30	50	0	30
UMN	ESPtN	100	97	3	57	40
	FDUMN	50	45	5	4	41
	FEUMN	152	150	2	68	82
	ISPH	100	91	9	17	74
Total		1032	788	244	255	533

Fonte: Elaboração própria

Os questionários foram distribuídos com a ajuda de alguns docentes das IES selecionadas, pelo fato de ser muito mais fácil a receção dos mesmos por parte dos estudantes, e pela disponibilidade em responder ao questionário. Em alguns casos foram distribuídos num dia, e devolvidos um ou dois dias depois, por ter sido uma das únicas formas encontradas para

que os estudantes participassem do estudo, pois alegavam não ter tempo no momento para o ler e preencher, ficando o delegado de turma, na maioria dos casos, responsável pela recolha dos mesmos. Razão pela qual, dos 1032 questionários distribuídos, foram devolvidos apenas 788 questionários³⁴, dos quais só 255 estavam em condições de serem analisados.

4.2. Caracterização da amostra

Para a caracterização da amostra algumas variáveis tiveram que ser recodificadas, tal como a “idade”, que foi recodificada em 3 escalões (1. Até 20 anos de idade, 2. De 21 a 30 anos de idade, 3. Mais de 31 anos de idade), e o “curso que frequenta”, que foi agrupado em áreas de acordo com as características dos cursos. Os cursos como Administração e Gestão, Contabilidade e Fiscalidade, Contabilidade e Gestão, Economia, Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos, foram agrupados e renomeados como “Ciências Económicas e de Gestão”. Os cursos como Aquicultura, Biologia Ambiental, Engenharia Ambiental e Engenharia em Agronomia, foram enquadrados em “Ciências da Natureza”. Cursos como Biologia Marinha, Engenharia de Navegação e Recursos Marinhos, foram enquadrados na dimensão “Ciências do Mar”. A dimensão Arquitetura, Construção e Urbanismo, engloba o curso de Arquitetura e Urbanismo e o curso de Engenharia em Construção Civil. Por último, o curso de Informática Educativa e o curso de Engenharia Informática resultaram numa dimensão com o mesmo nome (Tabela 4.II). O resultado da caracterização da amostra pode ser verificada na Tabela 4.III.

³⁴ A maioria dos questionários devolvidos tinha apenas uma parte das questões respondida, e muitos foram mesmo devolvidos em branco.

Tabela 4.II. Distribuição dos cursos por áreas

Área de formação	Cursos	IES
Ciências Económicas e de Gestão	Administração e Gestão	APCMN
	Contabilidade e Gestão	ESPtN
	Contabilidade e Fiscalidade	FEUMN
	Economia	
	Gestão de Empresas	
		Gestão de Recursos Humanos
Ciências da Natureza	Aquicultura	APCMN
	Engenharia Ambiental	ESPtN
	Engenharia em Agronomia	ISPH
Ciências do Mar	Biologia Marinha	ESPtN
	Engenharia de Navegação	APCMN
	Recursos Marinhos	
Direito	Direito	FDUMN
		IGS
		ISPI
Arquitetura, Construção e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	IGS
	Engenharia de Construção Civil	ISPH
Informática Educativa e Engenharia Informática	Engenharia Informática	
	Informática Educativa	
Engenharia Eletrónica	Engenharia Eletrónica	ESPtN

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.III. Caracterização social

		N	%
Sexo	Homens	154	60,4
	Mulheres	101	39,6
	Total	255	100
Idade	Até 20 anos	81	31,8
	De 21 a 30 anos	161	63,1
	Mais de 30 anos	13	5,1
	Total	255	100
Estudante -trabalhador	Sim	83	33,5
	Não	172	67,5
	Total	255	100
Ano da primeira matrícula na instituição	2000	1	0,4
	2010	2	0,8
	2012	5	2,0
	2013	7	2,7
	2014	13	5,1
	2015	36	14,1
	2016	38	14,9
	2017	69	27,1
	2018	53	20,8
	2019	31	12,2
	Total	255	100
Estar deslocado da residência habitual	Sim	160	62,7
	Não	95	37,3
	Total	255	100
Se sim, onde reside?	Familiares	66	41,3
	Casa arrendada	57	35,6
	Outro	37	23,1
	Total	160	100
Já respondeu na instituição a algum questionário sobre satisfação?	Sim	88	35,1
	Não	163	64,9
	Total	251	100

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.III. Caracterização social (continuação)

		N		%	
IES	APCMN	24		9,4	
	ESPtN	57	146	22,4	57,3
	FDUMN	4		1,6	
	FEUMN	68		26,7	
	ISPH	17		6,7	
	IGS	58		22,7	
	ISCED	11		4,3	
	ISPI	16		6,3	
	Total	255		100	
	Tipo de IES	Pública	181		71,0
Privada		74		29,0	
Total		255		100	
Área de formação	Ciências económicas e de gestão	105		41,2	
	Ciências da natureza	18		7,1	
	Ciências do mar	23		9,0	
	Direito	16		6,3	
	Arquitetura, construção e urbanismo	68		26,7	
	Informática educativa e engenharia informática	17		6,7	
	Engenharia eletrónica	8		3,1	
	Total	255		100	
Ano em que se encontra	1º	69		27,1	
	2º	96		37,6	
	3º	29		11,4	
	4º	50		19,6	
	5º	11		4,3	
	Total	255		100	

Fonte: Elaboração própria

Dos 255 questionários validados, a maioria é do sexo masculino e tem entre 21 a 30 anos de idade, o que poderá explicar o fato da maior parte dos respondentes não serem trabalhadores-estudantes. A maior parte dos respondentes fez a primeira inscrição na instituição em que está a estudar no ano de 2017, o que poderá de certa forma justificar o fato de nunca terem preenchido um questionário sobre satisfação na instituição em que se encontram a estudar. A maioria dos estudantes da VIª Região Académica encontra-se fora da sua residência habitual durante o período de aulas, sendo que destes, a maior parte reside em casa de familiares. Verificou-se que a maioria é estudante da FEUMN, e em conjunto com as três unidades orgânicas da UMN que participaram do estudo, fazem com que maior parte dos respondentes seja daquela universidade. Portanto, a maior parte dos estudantes estão numa IES pública, e estão a tirar um curso relacionado com ciências económicas e de gestão, sendo que maior parte

está a frequentar o seu segundo ano na instituição.

4.3. Apresentação e análise dos resultados globais

4.3.1. Escolha e expectativa acerca do ES e da IES

Alguns autores argumentam que os estudante estão cada vez mais exigentes e cuidadosos na escolha de uma IES (Beneke & Human, 2010; Aydin, 2015; Aydin & Bayir, 2016), sendo necessário determinar e analisar os fatores que influenciam quer a tomada de decisão dos mesmos para entrar no ES, quer a escolha da IES em especial. A determinação e análise desses fatores é importante, sobretudo para os gestores das IES (Aydin, 2015; Rudhumbu *et al.*, 2017) por permitir que os mesmos desenvolvam estratégias de marketing que lhes permita atrair os estudantes para as suas instituições (Wiese *et al.*, 2010; Manoku, 2015). Nesta secção foi questionado aos estudantes qual a importância que atribuíam a cada um dos fatores na tomada de decisão para a entrada no ensino superior. Este conjunto de fatores para a região em estudo, foram validados no trabalho de (Gaspar & Soares, 2018) e estavam dispostos numa escala de 0 (nada importante) a 10 (muito importante).

Analisou-se a dimensionalidade do conjunto de indicadores através de uma análise de componentes principais:

Tabela 4.IV. Análise de componentes principais com rotação *varimax* do conjunto de indicadores dos fatores influenciadores da tomada de decisão para entrada no ES

Indicadores	Componente
	1
Obter grau académico	0,712
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	0,649
Era o que a minha família esperava de mim	0,575
Eu queria um bom emprego	0,841
Obter um emprego com um bom salário	0,794
Gosto de estudar e aprender	0,257
Variância explicada (%)	44,38
KMO=0,735; <i>p</i> -value< 0,05	

Fonte: Elaboração própria

Foi identificado apenas um fator que explica cerca de 44,38% da variância total, cuja designação é: ‘Fatores influenciadores da tomada de decisão para entrada no ES’ (ver Apêndice 1).

Os fatores influenciadores na tomada de decisão de entrar para o ES foram medidos através de um conjunto de seis indicadores, e apresentam um nível de consistência interna aceitável:

Tabela 4.V. Importância do conjunto de fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Obter grau acadêmico	255	0	10	8,3	2,286	0,716
Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante	255	0	10	8,7	1,895	
Era o que a minha família espera de mim	255	0	10	6,5	3,262	
Eu queria um bom emprego	255	0	10	7,5	2,468	
Obter um emprego com um bom salário	255	0	10	7,9	2,429	
Gosto de estudar e aprender	255	0	10	8,6	2,196	
Índice de fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES	255	0,0	10,0	7,9	1,581	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Fatores influenciadores da tomada de decisão para entrada no ES” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.VI. Índice fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	7,8	
	Mulheres	8,0	
	Total	7,9	
Idade	Até 20 anos	8,1	
	De 21 a 30 anos	7,9	
	Mais de 30 anos	7,1	
	Total	7,9	
Estudante-trabalhador	Sim	7,4	
	Não	8,1	
	Total	7,9	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,8	
	Não	8,1	
	Total	7,9	
IES	APCMN	8,8	
	ESPtN	UMN	7,3
	FDUMN		8,7
	FEUMN		7,8
	ISPH		7,0
	IGS	8,3	
	ISCED	7,4	
	ISPI	8,4	
	Total	7,9	

Escala: 0 = mínima; 10 = máxima

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.VI. Índice fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada no ES por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação)

		Médias
Área de formação	Ciências económicas e de gestão	7,7
	Ciências da natureza	8,0
	Ciências do mar	7,9
	Direito	8,3
	Arquitetura, construção e urbanismo	8,0
	Informática educativa e engenharia informática	7,7
	Engenharia eletrónica	8,0
	Total	7,9

Escala: 0 = mínima; 10 = máxima

Fonte: Elaboração própria

A média dos fatores é superior ao centro da escala (5), indicando um nível de importância considerável. Observam-se diferenças estatisticamente significativas³⁵ nos estudantes-trabalhadores ($t=-3,321(253)$; $p\text{-value}<0,05$), e na IES ($F= 4,583 (7, 247)$; $p\text{-value}<0,05$).

Foi apresentado um conjunto de indicadores para que os estudantes apontassem numa escala de 0 (nada importante) a 10 (extremamente importante), qual a importância que cada um dos fatores teve na sua tomada de decisão na entrada para o ES. O indicador “Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante” é apontado como o mais importante (8,7), sendo o menos importante o indicador “Era o que a minha família esperava de mim” (6,5) (Tabela 4.VII).

Tabela 4.VII. Importância dos fatores na tomada de decisão sobre a entrada no ES (médias)

Indicadores	Valores
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	8,7
Gosto de estudar e aprender	8,6
Obter grau académico	8,3
Obter um emprego com um bom salário	7,9
Era queria um bom emprego	7,5
Era o que a minha família esperava de mim	6,5

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

³⁵ Ver Apêndice 2

O fator “Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante” é tido como a principal razão para entrar no ES (40,4%), seguido de “Gosto de estudar e aprender” (25,9%). A razão menos importante é “Era o que a minha família esperava de mim” (0,4%) (Tabela 4.VIII).

Tabela 4.VIII. Razão mais importante na decisão para entrar no ES (percentagens)

Indicadores	Valores
Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante	40,4
Gosto de estudar e aprender	25,9
Obter grau acadêmico	17,3
Obter um emprego com um bom salário	13,3
Era queria um bom emprego	2,7
Era o que a minha família esperava de mim	0,4

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes também foram questionados sobre a sua decisão de escolha da IES que frequentam. “Ter uma boa reputação acadêmica” foi a variável mais escolhida pelos estudantes, seguida da variável “Os diplomados desta instituição têm prestígio social”. A razão de escolha menos apontada pelos estudantes foi a variável “Foi recomendada pelos amigos” (Tabela 4.IX).

Tabela 4.IX. Razão da escolha da IES em particular (percentagens)

Indicadores	Valores
Tem uma boa reputação acadêmica	48,2
Os diplomados desta instituição têm prestígio social	32,5
Era a única com o curso que eu queria	30,2
Era a única onde eu conseguia entrar	24,7
Foi recomendada pela família	22,4
Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos	21,2
Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição	18,8
Foi recomendada por amigos	11,4

Fonte: Elaboração própria

Em contrapartida, os estudantes apontaram a variável “Tem uma boa reputação acadêmica” como sendo a mais importante no processo de escolha da IES (27,8%). A segunda variável tida como a mais importante no processo de escolha da IES em particular foi “Era a única com o curso que eu queria” (22,0%). As variáveis “Foi recomendada por amigos” e “Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição” foram tidas como as que

têm menos importância no processo de escolha da IES em particular (3,1%) (Tabela 4.X).

Tabela 4.X. Razão mais importante na escolha da IES em particular (percentagens)

Indicadores	Valores
Tem uma boa reputação acadêmica	27,8
Era a única com o curso que eu queria	22,0
Era a única onde eu conseguia entrar	17,6
Os diplomados desta instituição têm prestígio social	12,9
Foi recomendada pela família	7,1
Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos	6,3
Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição	3,1
Foi recomendada por amigos	3,1

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, verificou-se que “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciente” é a razão mais importante para a entrada no ES, sendo a menos importante “Era o que a minha família esperava de mim”. Os estudantes da APCMN, os que não trabalham, os das IES privadas e que se encontram a fazer o segundo ano, são os que atribuem maior importância a esses fatores. “Tem uma boa reputação acadêmica” é a razão mais importante para a escolha de uma IES em detrimento de outra.

4.3.2. Importância dos aspetos ligados a experiência académica

O questionário incluía uma secção com questões acerca do grau de importância e satisfação que os estudantes atribuíam a um conjunto de itens relacionados com:

- Aspetos académicos;
- Apoio académico;
- Desenvolvimento pessoal;
- Processos e serviços;
- Ao curso que frequenta, à instituição, e ao prestígio social do curso que frequenta.

Alguns autores argumentam que antes de experimentarmos um serviço, criam-se expectativas relativamente a esse serviço (Parasuraman *et al.*, 1985; 1988). A avaliação dessas

expetativas é importante para determinar o *gap* em relação ao nível de satisfação do estudante, e delimitar e analisar os aspetos que precisam ser melhorados.

4.3.2.1. Aspetos académicos

A importância de “Aspetos académicos” foi medida através de cinco indicadores que apresentam um nível de consistência interna elevada (Peterson, 1994):

Tabela 4.XI. Índice sintético da importância dos "Aspetos académicos"

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Qualidade de ensino	255	0	10	7,7	2,568	0,921
Qualidade do conteúdo das disciplinas	255	0	10	7,6	2,408	
Conhecimento obtido nas disciplinas	255	0	10	7,8	2,359	
Relevância das disciplinas para o curso	255	0	10	7,7	2,550	
Avaliação de conhecimentos	255	0	10	7,7	2,618	
Índice de importância de aspetos académicos	255	0,0	10,0	7,7	2,18	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Importância dos aspetos académicos” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XII. Importância dos aspetos académicos por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias
Sexo	Homens	7,7
	Mulheres	7,7
	Total	7,7
Idade	Até 20 anos	8,1
	De 21 a 30 anos	7,9
	Mais de 30 anos	7,1
	Total	7,9
Estudante-trabalhador	Sim	6,9
	Não	8,1
	Total	7,7
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,4
	Não	8,2
	Total	7,7

Escala: Mínimo = 0; Máximo = 10

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.XII. Importância dos aspetos académicos por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação)

		Médias	
IES	APCMN	8,0	
	ESPtN	5,8	7,3
	FDUMN	9,4	
	FEUMN	8,2	
	ISPH	7,7	
	IGS	8,2	
	ISCED	7,9	
	ISPI	9,1	
	Total	7,7	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	7,6
Ciências da natureza		7,3	
Ciências do mar		6,7	
Direito		9,1	
Arquitetura, construção e urbanismo		8,1	
Informática educativa e engenharia informática		8,3	
Engenharia eletrónica		4,6	
Total		7,7	

Escala: Mínimo = 0; Máximo = 10

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala (7,7). Observam-se diferenças estatisticamente significativas³⁶ nos estudantes-trabalhadores ($t(253) = -4,041$; $p\text{-value} < 0,05$), em estar deslocado da residência habitual ($t(208,783) = -2,918$; $p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 10,544$; $p\text{-value} < 0,05$) e na área de formação ($F(6; 248) = 5,793$; $p\text{-value} < 0,05$).

Os aspetos académicos têm todos uma importância média superior ao centro da escala, indicando serem todos muito importante. No geral, o aspeto mais importante é o “Conhecimento obtido nas disciplinas” (7,8), seguido da “Qualidade de ensino”, da “Relevância das disciplinas para o curso” e da “Avaliação de conhecimentos”, sendo que a “Qualidade do conteúdo das disciplinas” é o item de menor importância (7,6) (Tabela 4.XIII).

³⁶ Ver Apêndice 3

Tabela 4.XIII. Importância dos aspetos académicos (médias)

Indicadores	Valores
Conhecimento obtido nas disciplinas	7,8
Avaliação de conhecimentos	7,7
Relevância das disciplinas para o curso	7,7
Qualidade de ensino	7,7
Qualidade do conteúdo das disciplinas	7,6

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.3.2.2. Apoio académico

A importância do “Apoio académico” foi medida através de 4 indicadores e apresenta um nível de consistência aceitável.

Tabela 4.XIV. Índice sintético da importância do "Apoio académico"

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Condições das salas de aulas	255	0	10	7,4	2,901	0,889
Condições dos edifícios e sua envolvente	255	0	10	7,6	2,499	
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	255	0	10	7,6	2,783	
Recursos informáticos (salas de informática com recursos a internet)	255	0	10	7,3	3,234	
Índice de importância do apoio académico	255	0,3	10,0	7,5	2,484	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Importância do apoio académico” cujos resultados por sexo, idade, trabalhador-estudante, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XV. Importância do apoio académico por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias
Sexo	Homens	7,8
	Mulheres	7,3
	Total	7,5
Idade	Até 20 anos	7,7
	De 21 a 30 anos	7,4
	Mais de 30 anos	6,0
	Total	7,5
Estudante-trabalhador	Sim	6,7
	Não	7,8
	Total	7,5
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,2
	Não	7,9
	Total	7,5

Escala: 0=mínima; 10=máximo

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.XV. Importância do apoio académico por variáveis sociodemográficas (médias) (continuação)

		Médias	
IES	APCMN	8,2	
	ESPtN	5,8	7,2
	FDUMN	9,9	
	FEUMN	8,1	
	ISPH	8,6	
	IGS	7,3	
	ISCED	7,5	
	ISPI	8,6	
	Total	7,5	
Área de formação	Ciências económicas e de gestão	7,6	
	Ciências da natureza	6,7	
	Ciências do mar	6,7	
	Direito	8,8	
	Arquitetura, construção e urbanismo	7,6	
	Informática educativa e engenharia informática	8,0	
	Engenharia eletrónica	5,3	
	Total	7,5	

Escala: 0=mínima; 10=máximo

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é claramente superior ao centro da escala, pelo que se pode concluir que os estudantes dão elevada importância ao apoio académico. Em relação à importância dada ao “Apoio académico”, observam-se diferenças estatisticamente significativas³⁷ nos estudantes-trabalhadores ($t(253) = -3,356; p\text{-value} < 0,05$), em estar deslocado da residência habitual ($t(213,357) = -2,471; p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 6,823; p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 2,689; p\text{-value} < 0,05$).

De modo geral, relativamente ao apoio académico, os estudantes dão maior importância aos “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)” e às “Condições dos edifícios e sua envolvente” (7,6). “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)” é o fator menos importante (7,3) (Tabela 4.XVI).

³⁷ Ver Apêndice 4.

Tabela 4.XVI. Grau de importância do "apoio acadêmico" (médias)

Indicadores	Valores
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)	7,6
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,6
Condições das salas de aulas	7,4
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	7,3

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.3.2.3. Desenvolvimento pessoal

O “Desenvolvimento pessoal” foi medido através de 6 indicadores e apresenta um nível de consistência elevado (Peterson, 1994).

Tabela 4.XVII. Índice sintético da importância do "desenvolvimento pessoal"

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	255	0	10	7,92	2,530	0,952
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	255	0	10	8,01	2,554	
Ter mais conhecimentos	255	0	10	8,40	2,352	
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	255	0	10	8,07	2,343	
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	255	0	10	8,16	2,215	
Desenvolver aptidões profissionais	255	0	10	8,44	2,335	
Índice de importância do desenvolvimento pessoal	255	1,5	10,0	8,17	2,147	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Importância do desenvolvimento pessoal” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XVIII. Importância do "desenvolvimento pessoal" por características sociodemográficas (médias)

		Médias
Sexo	Homens	8,3
	Mulheres	8,0
	Total	8,2
Idade	Até 20 anos	8,5
	De 21 a 30 anos	8,2
	Mais de 30 anos	6,5
	Total	8,2
Estudante-trabalhador	Sim	7,5
	Não	8,5
	Total	8,2
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,8
	Não	8,8
	Total	8,2

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.XVIII. Importância do "desenvolvimento pessoal" por características sociodemográficas (médias) (continuação)

		Médias	
IES	APCMN	8,8	
	ESPtN	5,6	7,7
	FDUMN	9,9	
	FEUMN	9,0	
	ISPH	9,0	
	IGS	8,7	
	ISCED	8,3	
	ISPI	9,5	
	Total	8,2	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	8,2
Ciências da natureza		7,6	
Ciências do mar		6,5	
Direito		9,7	
Arquitetura, construção e urbanismo		8,7	
Informática educativa e engenharia informática		8,7	
Engenharia eletrónica		4,5	
Total		8,2	

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala indicando, no geral, elevada importância dada aos indicadores do “Desenvolvimento pessoal”. Mas, no entanto, observam-se diferenças estatisticamente significativas³⁸ na idade ($F(2; 252) = 4,792; p\text{-value} < 0,05$), entre estudantes-trabalhadores ($t(143,016) = -3,510; p\text{-value} < 0,05$), entre estar deslocado da residência habitual ($t(250,094) = -4,001; p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 26,081; p\text{-value} < 0,05$) e na área de formação ($F(6; 248) = 10,467; p\text{-value} < 0,05$).

De modo geral, as médias são todas superiores ao centro da escala, indicando elevando grau de importância dado ao “Desenvolvimento pessoal”. Os estudantes atribuem maior importância aos indicadores “Desenvolver aptidões profissionais” e “Ter mais conhecimentos” (8,4), e menor importância ao indicador “Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais” (7,9) (Tabela 4.XIX).

³⁸ Ver Apêndice 5.

Tabela 4.XIX. Importância do "desenvolvimento pessoal" (médias).

Indicadores	Valores
Desenvolver aptidões profissionais	8,4
Ter mais conhecimentos	8,4
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	8,2
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	8,1
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	8,0
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	7,9

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.3.2.4. Processos e serviços

O índice de “Processos e serviços” foi medido através de oito indicadores e apresenta um nível de consistência elevado (Peterson, 1994).

Tabela 4.XX. Índice sintético da importância dos "processos e serviços"

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	255	0	10	7,22	2,739	0,927
Facilidade do processo de matrícula	255	0	10	7,61	2,679	
Serviços de apoio financeiro	255	0	10	7,26	2,965	
Associação dos estudantes	255	0	10	6,95	3,133	
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	255	0	10	7,36	2,747	
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	255	0	10	7,69	2,563	
Simpatia no atendimento aos estudantes	255	0	10	7,64	2,781	
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	255	0	10	7,69	3,050	
Índice de importância de processos e serviços	255	1,0	10,0	7,43	2,311	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Importância de processos e serviços” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXI. Importância dos "processos e serviços" por características sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	7,5	
	Mulheres	7,4	
	Total	7,4	
Idade	Até 20 anos	7,8	
	De 21 a 30 anos	7,4	
	Mais de 30 anos	6,1	
	Total	7,4	
Estudante-trabalhador	Sim	6,7	
	Não	7,8	
	Total	7,4	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,2	
	Não	7,9	
	Total	7,4	
IES	APCMN	8,0	
	ESPtN	UMN	5,5
	FDUMN		8,3
	FEUMN		8,0
	ISPH		9,0
	IGS	7,6	
	ISCED	8,1	
	ISPI	7,7	
	Total	7,4	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	7,4
Ciências da natureza		7,1	
Ciências do mar		6,4	
Direito		7,7	
Arquitetura, construção e urbanismo		8,0	
Informática educativa e engenharia informática		8,1	
Engenharia eletrónica		4,9	
Total		7,4	

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala indicando, no geral, elevado grau de importância dado aos "Processos e serviços". Em relação aos "Processos e serviços", observam-se diferenças estatisticamente significativas³⁹ em ser ou não estudantes-trabalhadores ($t(253) = -3,510$; $p\text{-value} < 0,05$), entre estar deslocado da residência habitual ou não ($t(214,605) = -2,372$; $p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 9,683$; $p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 3,597$; $p\text{-value} < 0,05$).

Em relação aos aspetos ligados com os "Processos e serviços", nota-se que as médias

³⁹ Ver Apêndice 6.

dos indicadores são todas superiores ao centro da escala, mas os estudantes dão maior importância aos indicadores “Apoio aos estudantes com necessidades especiais”, “Simpatia no atendimento aos estudantes” e “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” com a maior média (7,7). Os estudantes atribuem menor importância a “Associação dos estudantes” (7,0) (Tabela 4.XXII).

Tabela 4.XXII. Importância dos processos e serviços (médias)

Indicadores	Valores
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,7
Simpatia no atendimento aos estudantes	7,7
Atividades não curriculares (palestra, workshops)	7,7
Facilidade do processo de matrícula	7,6
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,4
Serviços de apoio financeiro	7,3
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	7,2
Associação dos estudantes	7,0

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.3.2.5. Importância global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso

O índice global do curso, da instituição, e do prestígio social do curso, foi medido através de 3 indicadores e apresenta um nível de consistência aceitável.

Tabela 4.XXIII. Índice sintético da importância global do curso, da instituição e do prestígio social do curso

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Curso que frequenta	255	0	10	8,5	2,120	0,894
Instituição que frequenta	255	0	10	8,0	2,428	
Prestígio social do curso que frequenta	255	0	10	8,2	2,409	
Índice de importância global	255	0,3	10,0	8,2	2,110	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Importância global” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXIV. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	8,3	
	Mulheres	8,1	
	Total	8,2	
Idade	Até 20 anos	8,6	
	De 21 a 30 anos	8,2	
	Mais de 50 anos	6,3	
	Total	8,2	
Estudante-trabalhador	Sim	7,5	
	Não	8,6	
	Total	8,2	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	7,9	
	Não	8,8	
	Total	8,2	
IES	APCMN	8,6	
	ESPtN	UMN	6,0
	FDUMN		9,0
	FEUMN		9,1
	ISPH		9,3
	IGS	8,7	
	ISCED	8,4	
	ISPI	9,2	
	Total	8,2	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	8,2
Ciências da natureza		8,1	
Ciências do mar		6,8	
Direito		9,0	
Arquitetura, construção e urbanismo		8,8	
Informática educativa e engenharia informática		8,7	
Engenharia eletrónica		5,5	
Total		8,2	

Escala: 0=mínima; 10=máximo

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é claramente superior ao centro da escala, pelo que se pode concluir que os estudantes dão elevada importância global ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso. Em relação a importância global, observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴⁰ na idade ($F(2; 252) = 7,066; p\text{-value} < 0,05$), em ser ou não trabalhador-estudante ($t(146,745) = -3,860; p\text{-value} < 0,05$), estar ou não deslocado da residência habitual ($t(236,061) = -3,243; p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 18,589; p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 5,904; p\text{-value} < 0,05$).

⁴⁰ Ver Apêndice 7.

A última questão desta secção do questionário procurou obter a percepção dos estudantes relativamente à importância e à satisfação que os mesmos atribuem ao curso que frequentam, à instituição, e ao prestígio social. Relativamente à importância atribuída pelos estudantes aos diferentes aspetos já mencionados, a média dos indicadores é superior ao centro da escala, indicando que os estudantes atribuem elevada importância aos três indicadores. Mas, no entanto, atribuem uma maior importância ao “Curso que frequentam” (8,5) e menor importância à “Instituição” (8,0) (Tabela 4.XXV).

Tabela 4.XXV. Importância atribuída ao curso, instituição e prestígio social do curso (médias)

Indicadores	Valores
Curso que frequenta	8,5
Prestígio social do curso que frequenta	8,3
Instituição que frequenta	8,0

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Esta parte da secção do questionário sobre a importância dos aspetos ligados a experiência académica dos estudantes, teve como objetivo perceber o que é importante para os estudantes, e servir de referência, tal como mencionado anteriormente, para avaliar o *gap* de satisfação com os mesmos (Machado, Brites, & Sá, 2013). A partir dos resultados obtidos é possível concluir que os estudantes questionados atribuem um elevado grau de importância aos aspetos académicos, ao apoio académico, ao desenvolvimento pessoal, aos processos e serviços, bem como ao curso que frequentam, à instituição e ao prestígio social do curso.

Resumindo, temos que:

- “Conhecimento obtido nas disciplinas” é o aspeto académico mais importante;
- “Recursos bibliotecários” e “Condições dos edifícios e sua envolvente” são os dois fatores do apoio académico tidos como mais importantes para os estudantes;

- “Desenvolver aptidões profissionais” é o fator do desenvolvimento pessoal mais importante para os estudantes;
- “Simpatia no atendimento aos estudantes” é o fator dos processos e serviços mais importante para os estudantes;
- O “Curso que frequenta” é mais importante do que a “Instituição que frequenta” e o “Prestígio social com o curso”.

4.3.3. Satisfação com os aspetos ligados à experiência académica

Nesta mesma secção, solicitou-se aos estudantes que indicassem o grau de satisfação com os itens sobre os quais haviam atribuído um grau de importância.

4.3.3.1. Aspetos académicos

A satisfação com os “Aspetos académicos” foi medida através de cinco indicadores que apresentam um nível de consistência interno elevado (Peterson, 1994).

Tabela 4.XXVI. Índice sintético da satisfação com os aspetos académicos

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Qualidade de ensino	255	0	10	5,6	2,564	0,910
Qualidade do conteúdo das disciplinas	255	0	10	5,7	2,534	
Conhecimento obtido nas disciplinas	255	0	10	6,2	2,469	
Relevância das disciplinas para o curso	255	0	10	6,3	2,746	
Avaliação de conhecimentos	255	0	10	5,7	2,930	
Índice da satisfação com os aspetos académicos	255	0,0	10,0	5,9	2,277	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Satisfação dos aspetos académicos” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXVII. Satisfação com os aspetos académicos por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	5,9	
	Mulheres	5,9	
	Total	5,9	
Idade	Até 20 anos	6,5	
	De 21 a 30 anos	5,7	
	Mais de 30 anos	5,4	
	Total	5,9	
Estudante-trabalhador	Sim	5,5	
	Não	6,1	
	Total	5,9	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	5,8	
	Não	6,1	
	Total	5,9	
IES	APCMN	6,1	
	ESPtN	UMN	4,7
	FDUMN		6,7
	FEUMN		6,0
	ISPH		4,8
	IGS	6,9	
	ISCED	3,8	
	ISPI	8,2	
	Total	5,9	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	5,8
Ciências da natureza		5,4	
Ciências do mar		5,3	
Direito		8,1	
Arquitetura, construção e urbanismo		6,3	
Informática educativa e engenharia informática		5,2	
Engenharia eletrónica		3,8	
Total		5,9	

Escala: Mínimo=0; Máximo=10

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala (5,9), indicando um certo nível de satisfação dos estudantes com os aspetos académicos. Em relação à satisfação com os aspetos académicos, observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴¹ na idade ($F(2; 252)=3,714$; $p\text{-value}<0,05$), na IES ($F(7; 247)=10,419$; $p\text{-value}<0,05$) e na área de formação ($F(6; 248)=5,074$; $p\text{-value}<0,05$).

Em relação à satisfação com os aspetos académicos, os estudantes estão mais satisfeitos com a “Relevância das disciplinas para o curso” (6,3), seguidamente com o “Conhecimento

⁴¹ Ver Apêndice 8.

obtido nas disciplinas” (6,2). A “Qualidade de ensino” é o aspeto com que os estudantes se encontram menos satisfeitos (Tabela 4.XXVIII).

Tabela 4.XXVIII. Satisfação com os aspetos académicos (médias)

Indicadores	Valores
Relevância das disciplinas para o curso	6,3
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,2
Avaliação de conhecimentos	5,7
Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,7
Qualidade de ensino	5,6

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

4.3.3.2. Apoio académico

O apoio académico foi medido através de 4 indicadores e apresenta um nível de consistência aceitável.

Tabela 4.XXIX. Índice sintético da satisfação com o apoio académico.

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Condições das salas de aulas	255	0	10	5,16	3,090	0,770
Condições dos edifícios e sua envolvente	255	0	10	5,71	2,818	
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	255	0	10	4,73	2,895	
Recursos informáticos (salas de informática com recursos a internet)	255	0	10	3,59	3,080	
Índice de satisfação com o apoio académico	255	0,0	10,0	4,8	2,287	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Satisfação com o apoio académico” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXX. Satisfação com o apoio académico por características sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	4,9	
	Mulheres	4,6	
	Total	4,8	
Idade	Até 20 anos	5,1	
	De 21 a 30 anos	4,7	
	Mais de 30 anos	4,3	
	Total	4,8	
Trabalhador-estudante	Sim	4,6	
	Não	4,9	
	Total	4,8	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	4,9	
	Não	4,5	
	Total	4,8	
IES	APCMN	5,1	
	ESPtN	UMN	3,9
	FDUMN		5,8
	FEUMN		5,7
	ISPH		4,3
	IGS	4,1	
	ISCED	3,7	
	ISPI	7,5	
	Total	4,8	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	5,3
Ciências da natureza		4,4	
Ciências do mar		4,5	
Direito		7,3	
Arquitetura, construção e urbanismo		3,4	
Informática educativa e engenharia informática		4,9	
Engenharia eletrónica		3,6	
Total		4,8	

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é inferior ao centro da escala indicando, no geral, baixo nível de satisfação com os indicadores do “Apoio académico”, e observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴² na IES ($F(7; 247) = 8,927; p\text{-value} < 0,05$), na área de formação ($F(6; 248) = 8,287; p\text{-value} < 0,05$).

Relativamente ao apoio académico, pode verificar-se que a média dos “Recursos informáticos” é inferior ao centro da escala (3,4), indicado baixo nível de satisfação com esse indicador. Os estudantes estão mais satisfeitos com as “Condições dos edifícios e sua

⁴² Ver Apêndice 9.

envolvente” (5,7) (Tabela 4.XXXI).

Tabela 4.XXXI. Satisfação com o apoio académico (médias)

Indicadores	Valores
Condições dos edifícios e sua envolvente	5,7
Condições das salas de aulas	5,2
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)	4,7
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	3,6

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

4.3.3.3. Desenvolvimento pessoal

Este índice foi medido através de 6 indicadores e apresenta um nível de confiabilidade elevado (Peterson, 1994).

Tabela 4.XXXII. Índice sintético da satisfação com o desenvolvimento pessoal

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	255	0	10	5,82	2,681	0,936
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	255	0	10	6,19	2,741	
Ter mais conhecimentos	255	0	10	6,58	2,636	
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	255	0	10	6,31	2,740	
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	255	0	10	6,22	2,642	
Desenvolver aptidões profissionais	255	0	10	6,18	2,980	
Índice da satisfação com o desenvolvimento pessoal	255	0,0	10,0	6,21	2,384	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Satisfação com o desenvolvimento pessoal” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXXIII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por características sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	6,2	
	Mulheres	6,3	
	Total	6,2	
Idade	Até 20 anos	6,8	
	De 21 a 30 anos	5,9	
	Mais de 30 anos	6,1	
	Total	6,2	
Estudante-trabalhador	Sim	5,9	
	Não	6,4	
	Total	6,2	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	6,2	
	Não	6,3	
	Total	6,2	
IES	APCMN	6,8	
	ESPtN	UMN	4,5
	FDUMN		6,2
	FEUMN		6,7
	ISPH		5,0
	IGS	7,0	
	ISCED	4,5	
	ISPI	9,0	
	Total	6,2	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	6,3
Ciências da natureza		5,9	
Ciências do mar		4,8	
Direito		8,3	
Arquitetura, construção e urbanismo		6,4	
Informática educativa e engenharia informática		6,0	
Engenharia eletrónica		4,1	
Total		6,2	

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala indicando, no geral, satisfação com o “Desenvolvimento pessoal”. Observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴³ na idade ($F(2; 252) = 3,425; p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 13,769; p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 5,011; p\text{-value} < 0,05$).

As médias dos indicadores relacionados com o desenvolvimento pessoal são todas superiores ao centro da escala (5), o que indica elevado nível de satisfação com o “Desenvolvimento pessoal”. Os estudantes sentem-se mais satisfeitos com o indicador “Ter

⁴³ Ver Apêndice 10.

mais conhecimentos” (6,6), e menos satisfeitos com “Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais” (5,8) (Tabela 4.XXXIV).

Tabela 4.XXXIV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal (médias)

Indicadores	Valores
Ter mais conhecimentos	6,6
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,3
Desenvolver aptidões profissionais	6,2
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,2
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	6,2
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	5,8

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

4.3.3.4. Processos e serviços

Esta dimensão foi medida através de 8 indicadores e apresenta um nível de consistência aceitável.

Tabela 4.XXXV. Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	255	0	10	5,10	2,750	0,848
Facilidade do processo de matrícula	255	0	10	5,45	2,851	
Serviços de apoio financeiro	255	0	10	4,08	2,958	
Associação dos estudantes	255	0	10	3,76	2,852	
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	255	0	10	5,11	2,823	
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	255	0	10	5,66	2,884	
Simpatia no atendimento aos estudantes	255	0	10	4,84	2,906	
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	255	0	10	4,16	3,324	
Índice da satisfação com os processos e serviços	255	0,0	10,0	4,77	2,031	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Satisfação com processos e serviços” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXXVI. Satisfação com os processos e serviços por características sociodemográficas (médias)

		Médias	
Sexo	Homens	4,8	
	Mulheres	4,7	
	Total	4,8	
Idade	Até 20 anos	5,2	
	De 21 a 30 anos	4,5	
	Mais de 30 anos	5,1	
	Total	4,8	
Estudante-trabalhador	Sim	4,5	
	Não	4,9	
	Total	4,8	
Estar deslocado da residência habitual	Sim	4,7	
	Não	4,9	
	Total	4,8	
IES	APCMN	4,4	
	ESPtN	UMN	4,2
	FDUMN		5,2
	FEUMN		5,2
	ISPH		4,7
	IGS	4,6	
	ISCED	3,4	
	ISPI	6,8	
	Total	4,8	
	Área de formação	Ciências económicas e de gestão	4,9
Ciências da natureza		4,2	
Ciências do mar		4,5	
Direito		6,7	
Arquitetura, construção e urbanismo		4,5	
Informática educativa e engenharia informática		4,4	
Engenharia eletrónica		4,2	
Total		4,8	

Escala: 0=mínimo; 10=máxima

Fonte: Elaboração própria

A média deste índice é inferior ao centro da escala indicando, no geral, baixo grau de satisfação em relação aos “Processos e serviços”. Observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴⁴ na IES ($F(7; 247) = 4,571; p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 3,395; p\text{-value} < 0,05$).

Quanto aos processos e serviços, verifica-se que os estudantes estão mais satisfeitos com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (5,7), e em seguida pela “Facilidade do processo de matrícula” (5,5), e estão menos satisfeitos com “Associação dos estudantes” (3,8)

⁴⁴ Ver Apêndice 11.

(Tabela 4.XXXVII).

Tabela 4.XXXVII. Satisfação com os processos e serviços (médias)

Indicadores	Valores
Atividades não curriculares (palestra, workshops)	5,7
Facilidade do processo de matrícula	5,5
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,1
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,1
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,1
Simpatia no atendimento aos estudantes	4,8
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	4,2
Serviços de apoio financeiro	4,1
Associação dos estudantes	3,8

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

4.3.3.5. Satisfação global com o curso, a instituição e prestígio social do curso

O índice da satisfação global do curso, da instituição, e do prestígio social do curso, foi medido através de 3 indicadores e apresenta um nível de consistência aceitável.

Tabela 4.XXXVIII. Índice sintético da satisfação global com o curso, instituição e o prestígio social do curso

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	Alfa de Cronbach
Curso que frequenta	255	0	10	6,6	2,554	0,840
Instituição que frequenta	255	0	10	5,9	2,697	
Prestígio social do curso que frequenta	255	0	10	6,8	2,794	
Índice da satisfação global	255	0,7	10,0	6,4	2,336	

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes indicadores foi construído o índice de “Satisfação global” cujos resultados por sexo, idade, estudante-trabalhador, estar deslocado da residência habitual, tipo de IES e área de formação, são os seguintes:

Tabela 4.XXXIX. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias)

		Médias
Sexo	Homens	6,3
	Mulheres	6,6
	Total	6,4
Idade	Até 20 anos	7,1
	De 21 a 30 anos	6,2
	Mais de 30 anos	5,3
	Total	6,4
Trabalhador-estudante	Sim	5,7
	Não	6,8
	Total	6,4
Estar deslocado da residência habitual	Sim	6,3
	Não	6,7
	Total	6,4

Escala: 0=mínima; 10=máximo

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.XXXIX. Importância global por variáveis sociodemográficas (médias)
(continuação)

		Médias
IES	APCMN	7,2
	ESPtN	4,8
	FDUMN	7,6
	FEUMN	7,2
	ISPH	5,1
	IGS	6,9
	ISCED	4,8
	ISPI	8,6
	Total	6,4
Área de formação	Ciências económicas e de gestão	6,8
	Ciências da natureza	5,7
	Ciências do mar	5,5
	Direito	8,2
	Arquitetura, construção e urbanismo	6,3
	Informática educativa e engenharia informática	6,1
	Engenharia eletrónica	4,7
	Total	6,4

Escala: 0=mínima; 10=máximo

Fonte: Elaboração própria

A média do índice é superior ao centro da escala, pelo que se pode concluir que os estudantes estão satisfeitos com curso, a instituição, e o prestígio social do curso. Em relação a satisfação global, observam-se diferenças estatisticamente significativas⁴⁵ na idade ($F(4; 252) = 5,599; p\text{-value} < 0,05$), em ser ou não trabalhador-estudante ($t(253) = -3,783; p\text{-value} < 0,05$), na IES ($F(7; 247) = 12,348; p\text{-value} < 0,05$), e na área de formação ($F(6; 248) = 4,003; p\text{-value} < 0,05$).

Em relação ao grau de satisfação com o curso, instituição, e prestígio social, nota-se que as médias são todas superiores ao centro da escala, sendo o grau de satisfação com o “Prestígio social do curso” maior, e o grau de satisfação com a “Instituição” relativamente menor (Tabela 4.XL).

⁴⁵ Ver Apêndice 12.

Tabela 4.XL. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso (médias)

Indicadores	Valores
Prestígio social do curso que frequenta	6,8
Curso que frequenta	6,6
Instituição que frequenta	5,9

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, pode verificar-se que:

- “Relevância das disciplinas para o curso” é o aspecto acadêmico com o qual os estudantes questionados estão mais satisfeitos;
- “Condições dos edifícios e sua envolvente” é o aspecto do apoio acadêmico que os estudantes questionados estão mais satisfeitos;
- “Ter mais conhecimento” é o indicador do desenvolvimento pessoal com o qual os estudantes questionados se mostraram mais satisfeitos;
- “Atividades não curriculares” é o indicador de processos e serviços que mais satisfação proporciona aos estudantes questionados;
- Ao contrário do que se verifica com a importância, em relação a satisfação, nem todos os indicadores são superiores ao centro da escala, indicando um *gap*, sendo os níveis gerais da importância atribuída pelos estudantes relativamente superiores aos níveis de satisfação;
- O “Prestígio social do curso que frequenta” proporciona mais satisfação aos estudantes questionados, quando comparado com o “Curso que frequenta”, e com a “Instituição que frequenta”.

4.3.4. Análise global do *gap* entre satisfação e importância dos aspetos ligados à experiência académica

É possível notar que existe um *gap* entre o grau de importância e a satisfação dos

estudantes relativamente aos indicadores ligados à experiência académica, pois os valores da importância são mais elevados que os valores da satisfação. Ou seja, apesar dos estudantes estarem satisfeitos com os diversos aspetos ligados à experiência académica, o grau de satisfação não coincide com o grau de importância que atribuem aos mesmos aspetos, sendo o primeiro relativamente inferior do que o segundo (Tabela 4.XLI).

Tabela 4.XLI. *Gap* entre o grau de satisfação e o grau de importância dos indicadores ligados a experiência académica (médias)

	Indicadores	Satisfação	Importância	Gap
Aspetos académicos	Qualidade de ensino	5,6	7,7	-2,1
	Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,7	7,6	-1,9
	Conhecimento obtido nas disciplinas	6,2	7,8	-1,6
	Relevância das disciplinas para o curso	6,3	7,7	-1,4
	Avaliação de conhecimentos	5,7	7,7	-2,0
Apoio académico	Condições das salas de aulas	5,2	7,4	-2,3
	Condições dos edifícios e sua envolvente	5,7	7,6	-1,9
	Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)	4,7	7,6	-2,9
	Recursos informáticos (salas de informática com recursos a internet)	3,6	7,3	-3,7
Desenvolvimento pessoal	Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	5,8	7,9	-2,1
	Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	6,2	8,0	-1,8
	Ter mais conhecimento	6,6	8,4	-1,8
	Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,3	8,1	-1,8
	Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,2	8,2	-1,9
	Desenvolver aptidões profissionais	6,2	8,4	-2,3
Processos e serviços	Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,1	7,2	-2,1
	Facilidade do processo de matrícula	5,5	7,6	-2,2
	Serviço de apoio financeiro	4,1	7,3	-3,2
	Associação dos estudantes	3,8	7,0	-3,2
	Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,1	7,4	-2,3
	Atividades não curriculares (palestras, workshops)	5,7	7,7	-2,0
	Simpatia no atendimento aos estudantes	4,8	7,6	-2,8
	Apoio aos estudantes com necessidades especiais	4,2	7,7	-3,5
	Curso que frequenta	6,6	8,5	-1,9
	Instituição que frequenta	5,9	8,0	-2,1
	Prestígio social do curso que frequenta	6,8	8,3	-1,5

Fonte: Elaboração própria

4.3.5. Financiamento da educação

Nesta secção do questionário, em relação aos recursos de financiamento “Apoio familiar”, “Autofinanciamento” e “Bolsa de estudos”, pretendeu verificar-se qual deles é mais utilizado pelos estudantes para financiar os seus estudos. O “Apoio familiar” é o recurso

financeiro mais frequentemente utilizado pelos estudantes (64,3%), seguido do “Autofinanciamento” (25,5%). As “Bolsas de estudos” são os recursos menos utilizado pelos estudantes para financiar os estudos (7,1%) (Tabela 4.XLII).

Tabela 4.XLII. Recursos financeiros utilizados para financiar o curso (percentagens)

Indicadores	Não utiliza	Utiliza pontualmente	Utiliza frequentemente
Apoio Familiar	13,7	22,0	64,3
Autofinanciamento	55,3	19,2	25,5
Bolsa de estudos	85,9	7,1	7,1

Fonte: Elaboração própria

4.3.6. Percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição

Nesta secção, questionou-se aos estudantes quais as suas percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição, como a experiência académica, o curso que frequentam e o rigor e exigência impostos em termos académicos, bem como a fidelização dos mesmos para com a instituição e o curso, e a imagem e reputação da instituição.

Em relação à experiência académica, o curso e o rigor e exigência impostos em termos académicos, as categorias foram recodificadas em 3 níveis: 1 (má/muito má), 2 (satisfatória) e 3 (boa/muito boa). Para cerca de 51,8% dos estudantes questionados, “A experiência académica na instituição que frequenta” é satisfatória. Em relação ao “Curso que frequenta” 55,3% dos respondentes tem uma opinião boa/muito boa. A opinião sobre “O rigor e a exigência impostos em termos académicos” é satisfatória para 43,1% dos estudantes questionados (Tabela 4.XLIII)

Tabela 4.XLIII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, do curso e do rigor e exigência impostos (percentagens)

Indicadores	Má/Muito má	Satisfatória	Boa/Muito Boa
A experiência académica na instituição que frequenta	15,3	51,8	32,9
O Curso que frequenta	6,3	38,4	55,3
O rigor e exigência impostos em termos académicos	18,0	43,1	38,8

Fonte: Elaboração própria

É curioso verificar que para cerca de 70,6% dos estudantes se voltasse atrás, voltaria a candidatar-se à instituição que frequenta, e que 75,7% “Recomendaria a instituição a outras

peças”. 77,6% dos estudantes não mudavam de curso se tivessem essa oportunidade, e 57,3% não mudava de instituição, caso houvesse oportunidade de o fazer. Isso mostra que os estudantes questionados estão fidelizados com o curso e com a instituição que frequentam (Tabela 4.XLIV).

Tabela 4.XLIV. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso (percentagens)

Indicadores	Sim	Não
Se voltasse atrás, voltaria a candidatar-me a esta instituição	70,6	29,4
Recomendaria esta instituição a outras pessoas	75,7	24,3
Se tivesse oportunidade, mudava de curso	22,4	77,6
Se tivesse oportunidade, mudava de instituição	42,7	57,3

Fonte: Elaboração própria

A maior parte dos estudantes questionados considera positiva a imagem (47,5%), e a reputação (54,5%) da instituição que frequentam (Tabela 4.XLV).

Tabela 4.XLV. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam (percentagens)

Indicadores	Negativa	Neutra	Positiva
Imagem da instituição	5,9	46,7	47,5
Reputação da instituição	5,1	40,4	54,5

Fonte: Elaboração própria

Nesta secção, também foi questionado aos estudantes qual deveria ser o valor máximo de propinas a pagar, caso a instituição viesse a cobrar propinas num futuro próximo, quer para aquelas que até aqui não cobram, como para aquelas que já o fazem. A variável foi recodificada em 3 escalões, para facilitar a interpretação dos resultados. Verifica-se que a maioria dos estudantes apontam para uma proposta de preço entre os 8.000 e 20.000 kwanzas (50,2%). O segundo intervalo mais apontado foi o de até 7.500 Kwanzas (32,5%) (Tabela 4.XLVI).

Tabela 4.XLVI. Valor das propinas (percentagens)

Indicadores	Valores
Até 7.500Kz	32,5
De 8.000 a 20.000Kz	50,2
Superior a 20.000Kz	17,3

Fonte: Elaboração própria

4.4. Apresentação e análise dos resultados por IES

Nesta secção são apresentados os resultados por tipo de estabelecimento de ensino superior. Dos estabelecimentos que participaram do estudo, a Universidade Pública é representada por Faculdades, Escola Pedagógica e Instituto Politécnico, Instituto Universitário Público, Institutos Politécnicos Privados e Academia Pública.

4.4.1. Escolhas e expectativas acerca do ES e da IES

Relativamente à tomada de decisão na entrada para o ES, os resultados revelam que os estudantes da APCMN, FEUMN, ISPH, IGS, ISCED e do ISPI, apontam o fator “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” como sendo o mais importante. Para os estudantes da FDUMN o fator mais importante é “Era o que a minha família esperava de mim”. “Gosto de estudar e aprender” é o indicador mais importante para os estudantes da ESPtN (Tabela 4.XLVII).

Tabela 4XLVII. Importância de um conjunto de indicadores na tomada de decisão dos estudantes na entrada no ES por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Obter grau académico	9,2	7,0	8,5	8,8	6,7	8,7	7,8	9,4
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	9,6	7,0	8,5	9,0	8,4	9,5	9,3	9,6
Era o que a minha família esperava de mim	7,8	6,7	9,0	5,7	4,9	7,1	5,6	5,9
Eu queria um bom emprego	8,8	6,9	8,5	7,5	6,9	7,5	7,6	8,4
Obter um emprego com um bom salário	8,5	7,5	8,8	7,8	7,6	8,2	7,3	8,2
Gosto de estudar e aprender	9,2	8,9	8,8	8,3	7,4	8,9	6,7	8,7

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação à razão mais importante para a decisão de entrar no ES, verificando os resultados por IES, com exceção dos estudantes da ESPtN que apontam, na sua maioria “Gostar de estudar e aprender” como a razão mais importante para decidir entrar no ES (57,9%), os estudantes das demais IES apontam “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” como sendo a razão mais importante. Mas são os estudantes do IGS que em maior percentagem indicam como razão “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante”

(60,3%) (Tabela 4.XLVIII).

Tabela 4.XLVIII. Razão mais importante na decisão dos estudantes para entrada no ES por IES (percentagens)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Obter grau acadêmico	16,7	21,1	0,0	17,6	11,8	15,5	27,3	12,5
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	54,2	3,5	50,0	44,1	52,9	60,3	45,5	43,8
Era o que a minha família esperava de mim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0
Eu queria um bom emprego	4,2	1,8	0,0	4,4	5,9	1,7	0,0	0,0
Obter um emprego com um bom salário	4,2	15,8	25,0	17,6	11,8	6,9	9,1	25,0
Gosto de estudar e aprender	20,8	57,9	25,0	16,2	17,6	13,8	18,2	18,8

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à decisão sobre a escolha da instituição em particular, os estudantes do ISPI, são os que decidiram, na sua maioria, pela sua instituição pelo fato de “Ter uma boa reputação acadêmica” (56,3%). Os estudantes da FDUMN encontram-se divididos quanto às razões de escolha da instituição, sendo que 50,0% decidiram pela instituição porque “Era a única com o curso que queria” e 50,0% porque “Tem uma boa reputação acadêmica”. A maioria dos estudantes da FEUMN e ISPH também apontam o indicador “Era a única com o curso que queria” como a principal razão para escolher a instituição em particular (32,4% e 47,1%, respetivamente). Os estudantes da ESPtN e do ISCED decidiram pela instituição porque “Era a única onde eu conseguia entrar” (45,6% e 36,4%, respetivamente). A maioria dos estudantes da APCMN e do IGS, decidiram pela instituição porque “Tem uma boa reputação acadêmica” (29,2% e 46,6%, respetivamente) (Tabela 4.XLIX).

Tabela 4.XLIX. Razão da escolha da instituição em particular por IES (percentagens)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Era a única onde eu conseguia entrar	12,5	45,6	0,0	10,3	17,6	3,4	36,4	0,0
Era a única com o curso que eu queria	0,0	21,1	50,0	32,4	47,1	17,2	18,2	0,0
Tem uma boa reputação acadêmica	29,2	8,8	50,0	26,5	5,9	46,6	18,2	56,3
Foi recomendada pela família	12,5	3,5	0,0	1,5	11,8	8,6	27,3	12,5
Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição	8,3	0,0	0,0	2,9	0,0	6,9	0,0	0,0
Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos	12,5	5,3	0,0	7,4	5,9	5,2	0,0	6,3
Foi recomendada por amigos	4,2	1,8	0,0	1,5	0,0	8,6	0,0	0,0
Os diplomados desta instituição têm prestígio social	20,8	14,0	0,0	17,6	11,8	3,4	0,0	25,0

Fonte: Elaboração própria

4.4.2. Importância

Nesta secção são apresentados os resultados relativos ao grau de importância que os estudantes atribuem a um conjunto de indicadores.

Em relação aos indicadores do aspeto académico, todos os indicadores têm uma importância média superior ao centro da escala, sendo que a “Qualidade de ensino” é o indicador mais importante para os estudantes do ISPI (9,3), a “Qualidade do conteúdo das disciplinas” é o indicador mais importante para os estudantes do ISCED (8,5), estudantes do ISPH (8,0) e para os estudantes da FDUMN (10,0). Os estudantes da FDUMN apontam igualmente o fator “Relevância das disciplinas para o curso” como sendo o fator mais importante (10,0), assim como os estudantes da APCMN (8,4) e os estudantes da ESPtN (6,0). Para os estudantes da FEUMN e do IGS, o indicador mais importante é o “Conhecimento obtido nas disciplinas” (8,5 e 8,6, respetivamente) (Tabela 4.L).

Tabela 4.L. Importância dos aspetos académicos por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Qualidade de ensino	8,2	5,9	8,3	8,3	7,4	8,0	7,5	9,3
Qualidade do conteúdo das disciplinas	7,9	5,8	10,0	7,9	8,0	8,1	8,5	8,7
Conhecimento obtido nas disciplinas	8,0	5,7	9,5	8,5	7,5	8,6	8,0	9,2
Relevância das disciplinas para o curso	8,4	6,0	10,0	8,4	7,9	7,7	7,7	9,1
Avaliação de conhecimentos	7,8	5,7	9,3	8,0	7,9	8,5	7,6	9,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação à importância do apoio académico, os estudantes da FDUMN apontam os indicadores “Condições das salas de aulas”, “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)” e “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)” como os mais importantes, com igual média (10,0). Os estudantes da ESPtN apontam as “Condições das salas de aulas” como o indicador mais importante do apoio académico (6,2). As “Condições dos edificios e sua envolvente” é considerado o indicador mais importante do apoio académico para os estudantes da FEUMN e do ISPI (8,2 e 9,4, respetivamente). “Recursos bibliotecários

(quantidade e qualidade dos livros)” é o indicador mais importante para os estudantes do IGS (7,6) e do ISCED (7,6). Os estudantes do ISCED também atribuem elevada importância para os “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)” (7,6), assim como os estudantes da APCMN (8,6), e os estudantes do ISPH (9,1) (Tabela 4.LI).

Tabela 4.LI. Importância do apoio académico por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Condições das salas de aulas	7,5	6,2	10,0	8,2	7,8	7,1	7,2	8,4
Condições dos edifícios e sua envolvente	8,5	5,7	9,5	8,2	8,7	7,4	7,3	9,4
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	8,2	5,9	10,0	8,2	8,7	7,6	7,6	8,4
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	8,6	5,5	10,0	7,6	9,1	7,1	7,6	8,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à importância dos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal, os resultados revelam que os estudantes da APCMN e os estudantes do ISPH, atribuem maior importância ao “Desenvolver aptidões profissionais” (9,4 e 9,5 respetivamente); os estudantes da ESPtN atribuem maior importância a “Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança” (6,0); os estudantes da FEUMN e os do ISCED atribuem maior importância a “Ter mais conhecimentos” (9,3 e 8,8 respetivamente); Os estudantes do IGS e do ISPI atribuem maior importância a “Ter mais conhecimento” (9,0 e 9,8 respetivamente) e “Desenvolver aptidões profissionais” (9,0 e 9,8 respetivamente) (Tabela 4.LII).

Tabela 4.LII. Importância dos aspetos do desenvolvimento pessoal por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	8,3	5,6	9,8	8,7	8,6	8,4	8,3	9,4
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	8,8	5,3	10,0	8,9	9,1	8,5	8,0	9,2
Ter mais conhecimentos	8,8	5,7	10,0	9,3	9,4	9,0	8,8	9,8
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	8,7	5,4	9,8	8,9	8,8	8,8	8,1	9,5
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	8,8	6,0	10,0	8,9	8,7	8,6	8,4	9,1
Desenvolver aptidões profissionais	9,4	5,7	10,0	9,2	9,5	9,0	8,6	9,8

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Quanto à importância dos aspectos ligados com os processos e serviços, os resultados mostram que os estudantes do ISPI, atribuem elevada importância a quase todos os indicadores. Os estudantes da APCMN e do ISPH, dão maior importância à “Facilidade do processo de matrícula” (8,5 e 9,3 respectivamente). “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” é apontando como o indicador mais importante pelos estudantes da FDUMN e do IGS (10,0 e 8,2 respectivamente). Os estudantes do ISCED consideram as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” e o “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” como fatores mais importantes. Os estudantes da FEUMN também consideram o “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” como o fator mais importante (Tabela 4.LIII).

Tabela 4.LIII. Importância dos aspectos relacionados com os processos e serviços por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	7,8	5,7	9,3	7,5	9,1	7,1	7,8	8,1
Facilidade do processo de matrícula	8,5	5,6	7,5	8,2	9,3	8,1	7,9	7,3
Serviços de apoio financeiro	7,8	5,2	7,5	8,0	8,8	7,4	8,4	7,8
Associação dos estudantes	7,4	5,6	7,5	7,5	9,1	6,7	7,2	7,3
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,8	5,5	7,5	8,2	8,7	7,5	8,4	7,1
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	8,3	5,7	10,0	8,1	8,7	8,2	8,6	8,1
Simpatia no atendimento aos estudantes	8,3	5,6	7,8	8,4	8,9	7,9	8,0	8,1
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,9	5,4	9,8	8,5	9,2	8,0	8,6	8,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

A média da importância é sempre superior ao centro da escala. Os estudantes da ESPtN, da FEUMN, do ISPH e do ISPI dão maior importância ao “Curso que frequentam”. Os estudantes do ISPI atribuem maior importância à “Instituição que frequentam”. Os estudantes da APCMN, da FDUMN e do ISCED, atribuem maior importância ao “Prestígio social do curso que frequentam” (Tabela 4.LIV).

Tabela 4.LIV. Importância atribuída aos aspetos: curso, instituição e prestígio social por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Curso que frequenta	8,5	6,3	9,3	9,3	9,6	9,0	8,6	8,5
Instituição que frequenta	8,5	6,0	7,8	8,9	8,8	8,2	7,7	9,2
Prestígio social do curso que frequenta	8,7	5,6	10,0	9,2	9,5	8,8	8,9	8,9

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, pode verificar-se através dos resultados que em relação à importância atribuída aos diferentes aspetos associados à experiência académica, existem diferenças por IES.

4.4.2. Satisfação

Nesta secção, apresentam-se por IES, os resultados do grau de satisfação dos estudantes para com os aspetos relacionados com a experiência académica na instituição que frequentam. Os resultados revelam a existência de um *gap* entre o grau de satisfação e o grau de importância que os estudantes atribuem aos indicadores relacionados com a experiência académica, sendo o grau de satisfação relativamente inferior ao grau de importância que os mesmos atribuem aos indicadores.

Em relação à satisfação dos estudantes das diversas IES para com cada um dos indicadores dos aspetos académicos, os estudantes da APCMN, FEUMN, ISPH e do ISPI, estão mais satisfeitos com a “Relevância das disciplinas para o curso”; os estudantes da ESPtN, do IGS e do ISCED, estão mais satisfeitos com o “Conhecimento obtido nas disciplinas”; já os estudantes da FDUMN estão mais satisfeitos com a “Qualidade do conteúdo das disciplinas”. Os resultados também mostram que os estudantes da APCMN, da FDUMN, do ISPH, do IGS e do ISPI, estão menos satisfeitos com a “Qualidade de ensino”, ao passo que os estudantes da ESPtN, FEUMN e do ISCED, estão menos satisfeitos com a “Avaliação de conhecimentos” (Tabela 4.LV).

Tabela 4.LV. Satisfação com os aspetos académicos por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Qualidade de ensino	5,1	4,8	5,8	5,9	3,5	6,5	3,8	8,0
Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,5	4,6	7,3	5,7	4,7	6,7	4,1	8,1
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,0	4,8	6,8	6,4	5,5	7,2	4,6	8,3
Relevância das disciplinas para o curso	7,2	4,6	7,0	6,6	5,8	7,1	4,3	8,5
Avaliação de conhecimentos	6,6	4,5	6,8	5,6	4,6	7,0	2,4	8,1

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Dos aspetos relacionados com o apoio académico, “Condições das salas de aulas” é apontado como o mais importante pelos estudantes da ESPtN e do ISPI. Os estudantes da FDUMN estão mais satisfeitos com as “Condições das salas de aulas” e com as “Condições dos edifícios e sua envolvente”. As “Condições dos edifícios e sua envolvente” também é o aspeto do apoio académico com que os estudantes da APCMN, da FEUMN e do IGS estão mais satisfeitos. Os estudantes do ISPH e do ISCED estão mais satisfeitos com os “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)”. Com exceção dos estudantes da APCMN que estão menos satisfeitos com os “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)”, os estudantes das restantes IES são menos satisfeitos com “Recursos informáticos (salas de informática com recursos a internet)” (Tabela 4.LVI).

Tabela 4.LVI. Satisfação com o apoio académico por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Condições das salas de aulas	5,8	4,3	7,5	6,7	3,9	3,8	3,0	8,2
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,5	3,8	7,5	7,0	5,6	4,8	4,2	8,0
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	3,5	4,0	4,8	5,2	5,8	4,3	5,8	7,1
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	3,8	3,6	3,3	3,8	1,7	3,4	1,6	6,6

Escala: 0=extremamente insatisfeitos; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos aspetos do desenvolvimento pessoal, os estudantes inquiridos da APCMN, da FEUMN, do ISPH e do IGS estão mais satisfeitos com o aspeto “Ter mais conhecimento”. Os estudantes da ESPtN, da FDUMN e do ISCED, estão mais satisfeitos com “Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança”. Já os estudantes do ISPI estão mais

satisfeitos com “Desenvolver aptidões profissionais”. Os estudantes de quase todas as IES que participaram do estudo estão menos satisfeitos com o aspeto “Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais” (Tabela 4.LVII).

Tabela 4.LVII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	6,5	4,4	5,0	6,4	4,9	6,3	3,9	8,3
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	6,6	4,3	5,8	6,7	5,1	7,2	4,6	8,9
Ter mais conhecimentos	7,2	4,5	7,0	7,3	5,3	7,4	4,8	9,3
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,5	4,4	6,3	6,9	4,9	7,3	4,7	9,1
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,8	4,9	7,3	6,7	5,1	6,5	4,9	8,8
Desenvolver aptidões profissionais	7,1	4,4	6,0	6,2	4,9	7,3	4,0	9,6

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos processos e serviços, os resultados mostram que os estudantes do ISPI e da ESPtN estão mais satisfeitos com as “Ações e materiais de informação/divulgação da instituição”. Os estudantes da FDUMN, da FEUMN e do ISPH, estão mais satisfeitos com a “Facilidade do processo de matrícula”. As “Atividades não curriculares (palestras, workshops)”, é o aspeto de processo e serviços com que os estudantes da APCMN e do IGS estão mais satisfeitos. Os estudantes do ISCED estão mais satisfeitos tanto com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” como com a “Atitude do pessoal não docente para com os estudantes” (Tabela 4.LVIII).

Tabela 4.LVIII. Satisfação com processos e serviços por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,3	4,7	4,5	5,3	4,9	4,7	3,8	8,2
Facilidade do processo de matrícula	5,2	4,6	7,0	5,9	5,3	5,7	3,8	6,9
Serviços de apoio financeiro	2,6	4,1	4,5	4,4	4,2	4,0	2,8	5,6
Associação dos estudantes	3,5	3,8	2,5	4,0	5,2	3,0	2,6	5,4
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	4,7	4,2	5,8	5,8	4,7	5,2	4,3	6,7
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	7,1	4,4	6,8	5,9	4,9	6,0	4,3	7,3
Simpatia no atendimento aos estudantes	4,0	4,2	6,3	5,4	4,8	4,8	3,3	7,1
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	3,0	3,9	4,3	4,8	3,7	3,7	2,5	7,4

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à satisfação com o curso, à instituição, e ao prestígio social do curso, com exceção da ESPtN, os resultados mostram que os estudantes da APCMN, da FDUMN, da FEUMN, do ISPH e do ISCED, estão mais satisfeitos com o prestígio social do curso. Os estudantes da ESPtN apresentam um grau de satisfação mais elevado para com a instituição que frequentam. Os estudantes do IGS e do ISPI, estão mais satisfeitos com o curso que frequentam (Tabela 4.LIX).

Tabela 4.LIX. Satisfação global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Curso que frequenta	7,2	4,8	7,0	7,3	4,9	7,5	5,1	8,8
Instituição que frequenta	6,9	4,8	6,0	6,7	3,9	6,1	3,7	8,3
Prestígio social do curso que frequenta	7,5	4,8	9,8	7,6	6,4	7,2	5,6	8,6

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

4.4.4. Financiamento da educação

Em relação às questões relacionadas com o financiamento da educação – apoio familiar, autofinanciamento (o próprio) e bolsa de estudos – os resultados mostram que os estudantes das diferentes IES, utilizam frequentemente o apoio familiar para financiar os estudos. Os estudantes do ISCED, além do apoio familiar apontam também para o autofinanciamento (Tabela 4.LX), sendo, portanto, o apoio familiar o recurso mais utilizado para financiar os estudos (Tabela 4.LXI).

Tabela 4.LX. Recursos financeiros utilizados para financiar a frequência do estudo por IES (médias)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI	
Apoio Familiar	Utiliza frequentemente	58,3	68,4	50,0	64,7	82,4	67,2	36,4	50,0
	Utiliza pontualmente	37,5	10,5	50,0	23,5	11,8	20,7	27,3	37,5
	Não utiliza	4,2	21,1	0,0	11,8	5,9	12,1	36,4	12,5
Autofinanciamento	Utiliza frequentemente	8,3	43,9	0,0	26,5	17,6	15,5	36,4	25,0
	Utiliza pontualmente	12,5	14,0	25,0	22,1	17,6	24,1	18,2	18,8
	Não utiliza	79,2	42,1	75,0	51,5	64,7	60,3	45,5	56,3
Bolsa de estudos	Utiliza frequentemente	4,2	8,8	0,0	7,4	11,8	5,2	18,2	0,0
	Utiliza pontualmente	0,0	3,5	0,0	7,4	11,8	12,8	0,0	6,3
	Não utiliza	95,8	87,7	100,0	85,3	76,5	81,0	81,8	93,8

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.LXI. Recursos financeiros mais utilizados para financiar a frequência do estudo por IES (percentagens)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Apoio familiar	83,3	54,4	100,0	67,6	64,7	74,1	45,5	68,8
Autofinanciamento	4,2	42,1	0,0	22,1	17,6	19,0	36,4	25,0
Bolsa de estudo	12,5	3,5	0,0	10,3	17,6	6,9	18,2	5,3

Fonte: Elaboração própria

4.4.5. Percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição

A maioria dos estudantes da APCMN tem uma opinião boa/muito boa sobre a sua “experiência académica” (50,0%), sobre o curso (66,7%) e sobre o rigor e exigência impostos em termos académicos (54,2%). A maioria dos estudantes da ESPtN têm uma opinião satisfatória sobre a “experiência académica” (73,7%), o “curso” (70,2%) e o “rigor e exigência” impostos em termos académicos (75,4%). A maior parte dos estudantes da FDUMN (75,0%) tem opinião satisfatória sobre a “experiência académica”. Em relação ao “curso” e ao rigor e exigência impostos em termos académicos, a maioria tem uma opinião boa/muito boa (75,0% e 50,0% respetivamente). A maior parte dos estudantes da FEUMN tem uma opinião satisfatória sobre a “Experiência académica” (47,1%), tem uma opinião boa/muito boa sobre o curso (72,1%), e sobre o rigor e exigência impostos em termos académicos (42,6%). Cerca de 52,9% dos estudantes do ISPH têm opinião satisfatória da “Experiência académica”, em relação ao curso estão divididos entre uma opinião satisfatória (41,2%) e boa/muito boa (41,2%), e relativamente ao rigor e exigência impostos em termos académicos 47,1% têm uma má/muito má opinião. A maioria dos estudantes do IGS tem uma opinião boa/muito sobre a experiência académica (50,0%), sobre o curso (58,6%) e sobre o rigor e exigência impostos em termos académicos (43,1%). Os estudantes do ISCED, encontram-se na sua maioria, divididos entre uma opinião má/muito má (45,5%) e satisfatória (45,5%) acerca da “experiência académica”, uma opinião má/muito má (34,6%) e boa/muito boa (34,6%) sobre o curso, e sobre o rigor e exigência impostos em termos académicos. A maioria dos estudantes do ISPI tem uma opinião

satisfatória acerca da experiência acadêmica (50,0%), têm uma opinião boa/muito boa acerca do curso (87,5%), e do rigor e exigência (56,3%) (Tabela 4.LXII).

Tabela 4.LXII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência acadêmica, curso e do rigor e exigência impostos por IES (percentagens)

Indicadores		APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Experiência acadêmica	Má/Muito má	8,3	12,3	25,0	14,7	41,2	10,3	45,5	6,3
	Satisfatória	41,7	73,7	75,0	47,1	52,9	39,7	45,5	50,0
	Boa/Muito boa	50,0	14,0	0,0	38,2	5,9	50,0	9,1	43,8
Curso	Má/Muito má	0,0	5,3	0,0	4,4	17,6	5,2	36,4	0,0
	Satisfatória	33,3	70,2	25,0	23,5	41,2	36,2	27,3	12,5
	Boa/Muito boa	66,7	24,6	75,0	72,1	41,2	58,6	36,4	87,5
Rigor e exigência impostos em termos acadêmicos	Má/Muito má	8,3	5,3	25,0	23,5	47,1	17,2	36,4	12,5
	Satisfatória	37,5	75,4	25,0	33,8	17,6	39,7	27,3	31,3
	Boa/Muito boa	54,2	19,3	50,0	42,6	35,3	43,1	36,4	56,3

Fonte: Elaboração própria

Com exceção do ISPH e do ISCED, pode verificar-se que a fidelização dos estudantes à instituição e ao curso é elevada. Mais de 50,0% dos estudantes da APCMN, da ESPtN, da FDUMN, da FEUMN, do IGS e do ISPI, dizem que voltariam a candidatar-se à instituição que frequentam. A maioria dos estudantes destas instituições (acima de 50,0%), recomendariam a instituição a outras pessoas. A maior parte dos estudantes, mais de 50,0%, não mudava de curso. Mais de 50,0% dos estudantes da APCMN, da ESPtN, da FEUMN, do IGS e do ISPI, dizem que não mudariam de instituição. É curioso que os estudantes da FDUMN se encontram divididos relativamente à opinião sobre a possibilidade de mudar de instituição caso tivessem oportunidades (50,0% afirma que mudaria, e os restantes 50,0% afirma que não mudaria). Os estudantes do ISCED são os que afirmam que não voltariam a candidatar-se na instituição (72,7%), mas em contrapartida, recomendariam a instituição a outras pessoas (54,5%) e não mudavam de curso, caso tivessem oportunidade (54,5%), mas mudavam de instituição (72,7%). Os estudantes do ISPH são os que não parecem fidelizados com a instituição que frequentam,

pois não voltariam a candidatar-se na instituição (52,9%), não recomendariam a instituição a outras pessoas (70,6%), não mudavam de curso caso tivessem oportunidade (70,6%), mas mudavam de instituição, se tivessem essa oportunidade (76,5%) (Tabela 4.LXIII).

Tabela 4.LXIII. Opinião dos estudantes sobre a fidelidade à instituição e ao curso por IES (médias)

Indicadores		APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Se voltasse atrás, voltaria a candidatar-me a esta instituição	Não	25,0	26,3	25,0	30,9	52,9	24,1	72,7	6,3
	Sim	75,0	73,7	75,0	69,1	47,1	75,9	27,3	93,8
Recomendaria esta instituição a outras pessoas	Não	12,5	21,1	25,0	29,4	70,6	12,1	45,5	12,5
	Sim	87,5	78,9	75,0	70,6	29,4	87,9	54,5	87,5
Se tivesse oportunidade, mudava de curso	Não	91,7	73,7	75,0	69,1	70,6	87,9	54,5	93,8
	Sim	8,3	26,3	25,0	30,9	29,4	12,1	45,5	6,3
Se tivesse oportunidade, mudava de instituição	Não	66,7	71,9	50,0	55,9	23,5	53,4	27,3	68,8
	Sim	33,3	28,1	50,0	44,1	76,5	46,6	72,7	31,3

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à opinião sobre a imagem e reputação que os estudantes têm da instituição que frequentam, é possível verificar que os estudantes da APCMN, da FEUMN, do IGS e do ISPI, têm uma opinião positiva. É curioso que os estudantes da FDUMN estão divididos em relação à imagem da instituição: 50,0% dizem que é positiva, e outros 50,0% pensam ser negativa. Em relação à reputação da instituição, estes estudantes têm uma opinião positiva (75,0%). Os estudantes da ESPtN, do ISPH, e do ISCED, são neutros em relação à opinião sobre a imagem e reputação da instituição (Figura 4.I).

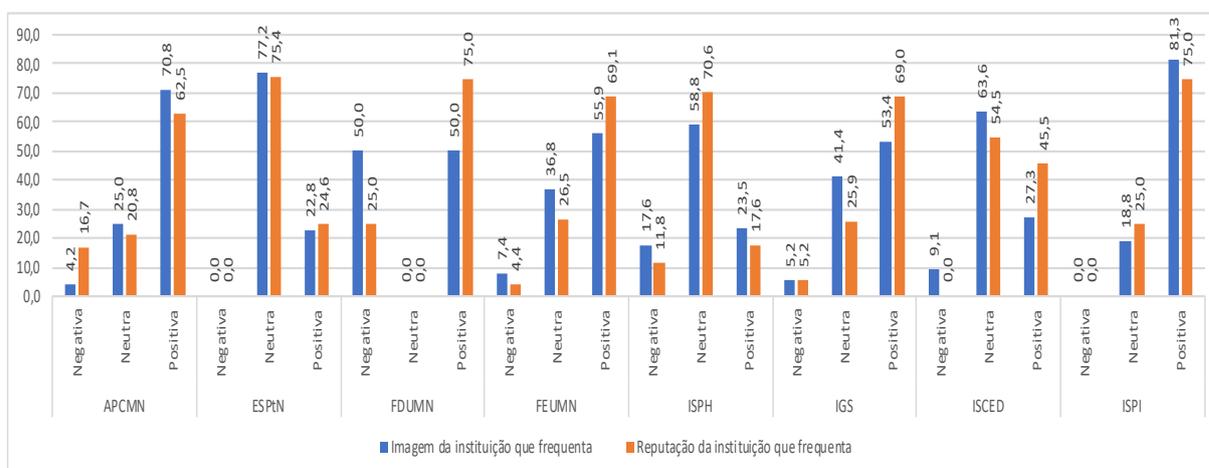


Figura 4.I. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por IES (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à proposta do valor da propina a ser paga, os resultados mostram que a maioria dos estudantes do ISPI (87,5%) e da ESPtN (80,7%), apontam para valores da propina entre os 8.000 a 20.000 kwanzas. Os estudantes do IGS são os que apontam, de forma geral, para valores mais elevados (67,2% para valores superiores a 20.000 kwanzas). A maioria dos estudantes da APCMN (75,0%), FDUMN (75,0%), FEUMN (51,5%), ISPH (58,8%) e do ISCED (81,8%), são os que apontam para valores mais baixos (até 7.000 kwanzas) (Tabela 4.LXIV).

Tabela 4.LXIV. Valor da propina por IES (percentagens)

Indicadores	APCMN	ESPtN	FDUMN	FEUMN	ISPH	IGS	ISCED	ISPI
Até 7.500Kz	75,0	14,0	75,0	51,5	58,8	0,0	81,8	0,0
De 8.000 a 20.000KZ	25,0	80,7	25,0	48,5	41,2	32,8	18,2	87,5
Mais de 20.000KZ	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	67,2	0,0	12,5

Fonte: Elaboração própria

4.5. Apresentação e análise dos resultados por áreas científicas

Nesta secção, faz-se a análise dos dados por áreas científicas.

4.5.1. Escolhas e expectativas do ES e da instituição

Os resultados por áreas científicas refletem a tendência dos resultados globais. “Gosto de estudar e aprender” é o indicador apontado pelos estudantes de Engenharia Eletrónica (8,8), Ciências do Mar (9,5), e de Ciência da Natureza (9,2) como sendo o mais importante na tomada de decisão de entrada para o ES. Para os estudantes de Informática (9,3), Arquitetura (9,3), Direito (9,5) e de Ciências Económicas (8,6), “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante”, é o indicador mais importantes na tomada de decisão na entrada para o ES (Tabela 4.LXV).

Tabela 4.LXV. Importância dos fatores na tomada de decisão de entrada para o ES por áreas de formação (médias)

Indicador	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Obter grau académico	8,3	8,0	7,7	9,1	8,3	8,2	8,0
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	8,6	8,2	7,6	9,5	9,3	9,3	8,0
Era o que a minha família esperava de mim	6,0	7,4	7,1	6,4	6,7	6,0	7,6
Eu queria um bom emprego	7,4	7,9	7,4	8,0	7,4	7,9	7,8
Obter um emprego com um bom salário	7,7	7,4	8,3	7,7	8,2	7,9	8,0
Gosto de estudar e aprender	8,5	9,2	9,5	9,4	8,4	6,9	8,8

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes da área de Engenharia Eletrónica, apontam “Obter grau académico” como a principal razão para a entrada no ES (50,0%). “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” é a principal razão para a decisão de entrada no ES para os estudantes das áreas de Ciências Económicas e de Gestão, de Direito, de Arquitetura, Construção e Urbanismo e para os estudantes da área de Informática Educativa e Engenharia Informática. Ao passo que os estudantes das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências do Mar, apontam o indicador “Gosto de estudar e aprender” como a principal razão para entrada no ES (Tabela 4.LXVI).

Tabela 4.LXVI. Principal razão na decisão de entrada para o ES por áreas de formação (percentagens)

Indicador	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Obter grau académico	18,1	11,1	17,4	6,3	14,7	23,5	50,0
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	38,1	33,3	4,3	62,5	58,8	35,3	0,0
Era o que a minha família esperava de mim	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0
Eu queria um bom emprego	2,9	11,1	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0
Obter um emprego com um bom salário	13,3	5,6	17,4	12,5	8,8	23,5	37,5
Gosto de estudar e aprender	27,6	38,9	60,9	18,8	13,2	17,6	12,5

Fonte: Elaboração própria

A maior parte dos estudantes da área de Ciências da Natureza, apontam o indicador “Os diplomados desta instituição têm prestígio social” como a principal razão para a escolha da instituição em particular (33,3%). “Tem uma boa reputação académica” foi a principal razão para escolha da instituição em particular por parte dos estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática, de Arquitetura, Construção e Urbanismo e de Direito (29,4%; 38,2% e 56,3% respetivamente). Os estudantes de Engenharia Eletrónica apontam para “Era a única onde eu conseguia entrar” como a razão de escolha da instituição em particular (87,5%), assim como os estudantes de Ciências do Mar (34,8%). Por fim, os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão, indicam “Era a única com o curso que eu queria” como a principal razão para a escolha da instituição em particular (27,6%) (Tabela 4.LXVII).

Tabela 4.LXVII. Principal razão da escolha da instituição em particular por áreas de formação (percentagens)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Era a única onde eu conseguia entrar	17,1	16,7	34,8	0,0	7,4	23,5	87,5
Era a única com o curso que eu queria	27,6	16,7	17,4	18,8	22,1	11,8	0,0
Tem uma boa reputação académica	21,9	16,7	21,7	56,3	38,2	29,4	0,0
Foi recomendada pela família	4,8	5,6	0,0	6,3	10,3	23,5	0,0
Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição	3,8	5,6	0,0	0,0	4,4	0,0	0,0
Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos	6,7	5,6	13,0	6,3	5,9	0,0	0,0
Foi recomendada por amigos	3,8	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0
Os diplomados desta instituição têm prestígio social	14,3	33,3	13,0	12,5	5,9	11,8	12,5

Fonte: Elaboração própria

4.5.2. Importância

Em relação aos aspetos académicos, os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática e de Engenharia Eletrónica atribuem maior importância a “Qualidade do conteúdo das disciplinas”; os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão dão maior importância ao “Conhecimento obtido nas disciplinas”. Os estudantes de Ciências da Natureza, Ciências do Mar e de Direito, dão maior importância a “Relevância das disciplinas para o curso”, ao passo que os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo, atribuem maior

importância a “Avaliação de conhecimentos” (Tabela 4.LXVIII).

Tabela 4.LXVIII. Importância dos aspetos académicos por áreas de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Qualidade de ensino	7,7	7,3	7,0	9,0	7,9	8,1	4,8
Qualidade do conteúdo das disciplinas	7,4	6,9	6,7	9,0	8,0	8,6	5,3
Conhecimento obtido nas disciplinas	7,8	7,1	6,6	9,1	8,3	8,6	5,1
Relevância das disciplinas para o curso	7,7	7,8	7,0	9,5	7,7	8,1	3,9
Avaliação de conhecimentos	7,5	7,4	6,4	9,1	8,4	8,2	4,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao apoio académico, os estudantes de Ciências da Natureza, de Arquitetura, Construção e Urbanismo e de Informática Educativa e Engenharia Informática, atribuem maior importância aos “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros) (Tabela 4.LXIX).

Tabela 4.LXIX. Importância do apoio académico por área de formação (média)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Condições das salas de aulas	7,7	6,4	6,8	8,5	7,2	8,0	5,9
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,8	6,7	6,9	9,4	7,6	8,0	4,6
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	7,6	6,9	6,8	8,4	7,9	8,4	5,5
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	7,2	6,7	6,5	8,8	7,6	7,7	5,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, os estudantes de Ciências da Natureza, e de Informática Educativa e Engenharia Informática, dão maior importância ao indicador “Ter mais conhecimentos”. Os estudantes de Engenharia Eletrónica atribuem maior importância ao indicador “Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança”. Já os estudantes de Ciências

Económicas e de Gestão, Ciências do Mar, e Arquitetura, Construção e Urbanismo, atribuem maior importância ao indicador “Desenvolver aptidões profissionais”. Os estudantes de Direito atribuem maior importância a “Ter mais conhecimentos”, e também ao indicador “Desenvolver aptidões profissionais” (Tabela 4.LXX).

Tabela 4.LXX. Importância do desenvolvimento pessoal por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	7,9	7,2	6,6	9,4	8,4	8,8	4,4
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	8,1	7,6	6,1	9,6	8,6	8,3	4,1
Ter mais conhecimentos	8,5	7,9	6,6	10,0	9,0	9,1	4,4
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	8,1	7,5	6,4	9,7	8,7	8,5	4,3
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	8,3	7,4	6,7	9,4	8,6	8,5	5,3
Desenvolver aptidões profissionais	8,5	7,8	6,8	10,0	9,0	8,9	4,9

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos processos e serviços, no que concerne à área de formação, os resultados revelam que os estudantes de Ciências da Natureza dão maior importância a “Facilidade do processo de matrícula” e às “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (7,4). Os estudantes de Informática Educativa e de Engenharia Informática atribuem maior importância aos “Serviços de apoio financeiro” (8,6). A “Associação dos estudantes” é o indicador mais importante para os estudantes da área de Ciências do Mar (6,8). Os estudantes de Direito e de Arquitetura, Construção e Urbanismo, atribuem maior importância às “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (8,4 e 8,5, respetivamente). Estes últimos atribuem igual importância ao “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (8,5). Por fim, os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão, e de Engenharia Eletrónica, dão maior importância a “Simpatia no atendimento aos estudantes” (Tabela 4.LXXI).

Tabela LXXI. Importância dos processos e serviços por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	7,1	6,8	6,4	8,1	7,6	8,0	5,1
Facilidade do processo de matrícula	7,7	7,4	6,4	7,4	8,4	7,9	4,5
Serviços de apoio financeiro	7,1	7,3	6,1	7,1	7,9	8,6	5,0
Associação dos estudantes	6,9	6,9	6,8	6,6	7,4	7,7	4,0
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,4	7,0	6,5	7,7	7,8	7,8	5,1
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	7,5	7,4	6,4	8,4	8,5	8,4	5,3
Simpatia no atendimento aos estudantes	7,7	6,9	6,5	7,9	8,1	8,3	5,5
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,7	7,2	6,1	8,3	8,5	8,4	4,9

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso que frequentam, os estudantes de Ciências do Mar dão maior importância à instituição que frequentam. Os estudantes das restantes áreas atribuem maior importância ao curso que frequentam. De notar que os estudantes de Ciências da Natureza e de Direito atribuem maior importância tanto ao curso que frequentam, como ao prestígio social do curso (Tabela 4.LXXII).

Tabela 4.LXXII. Importância atribuída ao curso, a instituição e ao prestígio social do curso por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Curso que frequenta	8,5	8,2	6,8	9,1	9,2	9,1	6,3
Instituição que frequenta	8,0	7,9	7,1	8,9	8,3	8,0	5,6
Prestígio social do curso que frequenta	8,2	8,2	6,6	9,1	9,0	8,9	4,6

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.5.3. Satisfação

Nesta seção, procurou analisar-se a satisfação dos estudantes por área de formação. É possível notar que o grau de satisfação dos estudantes com os diferentes aspetos ligados à experiência académica é inferior ao grau de importância que os mesmos atribuem aos mesmos indicadores, indicando a existência de um *gap*.

Em relação aos aspetos académicos, nota-se uma diversidade nos resultados, sendo que na sua maioria dão maior importância a uma variável, e estão mais satisfeitos com outra variável. Os estudantes de Engenharia Eletrónica estão mais satisfeitos com a “Qualidade de ensino”. Os estudantes de Ciências da Natureza, de Ciências do Mar, e de Informática Educativa e Engenharia Informática, estão mais satisfeitos com o “Conhecimento obtido nas disciplinas”. Já os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão, de Direito e de Arquitetura, Construção e Urbanismo, estão mais satisfeitos com a “Relevância das disciplinas para o curso” (Tabela 4.LXXIII).

Tabela 4.LXXIII. Satisfação com os aspetos académicos por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Qualidade de ensino	5,6	4,8	5,0	7,8	5,6	5,1	4,4
Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,5	5,0	5,1	8,0	6,2	5,5	3,5
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,0	5,8	5,7	8,1	6,7	5,8	4,1
Relevância das disciplinas para o curso	6,3	5,6	5,4	8,6	6,7	5,5	3,8
Avaliação de conhecimentos	5,5	5,8	5,3	7,9	6,2	4,3	3,4

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao apoio académico, os estudantes de Ciências do Mar e da área de Direito, estão mais satisfeitos com as “Condições das salas de aulas”. Os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão, de Ciências da Natureza, e de Arquitetura, Construção e Urbanismo, estão mais satisfeitos com as “Condições dos edifícios e sua envolvente”. Os estudantes de

Informática Educativa e Engenharia Informática, e os estudantes de Engenharia Eletrónica, são os que estão mais satisfeitos com os “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros). É possível verificar que apenas os estudantes da área de Informática e de Ciências Económicas estão mais satisfeitos com os indicadores aos quais atribuem maior importância (Tabela 4.LXXIV).

Tabela 4.LXXIV. Satisfação com o apoio académico por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Condições das salas de aulas	6,0	4,9	5,5	8,6	3,4	4,4	3,4
Condições dos edifícios e sua envolvente	6,5	5,1	5,0	7,9	4,7	5,6	3,4
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	4,9	3,6	4,0	6,6	4,3	6,5	4,1
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	3,8	3,8	3,7	6,2	2,6	3,1	3,6

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, os estudantes de todas as áreas de formação com exceção da área de Engenharia Eletrónica, estão mais satisfeitos com “Ter mais conhecimentos”. Os estudantes de Engenharia Eletrónica estão mais satisfeitos com “Desenvolver aptidões profissionais”, ao passo que os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática estão mais satisfeitos com “Ter mais conhecimentos”, “Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação” e “Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança” (Tabela 4.LXXV).

Tabela 4.LXXV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	6,0	5,8	5,0	7,8	5,8	5,2	3,8
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	6,2	6,1	4,5	8,4	6,6	5,8	3,9
Ter mais conhecimentos	6,7	6,2	5,1	8,6	6,8	6,4	4,3
Ter /desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,4	6,1	4,7	8,3	6,6	6,4	3,3
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,4	5,8	5,0	8,3	6,0	6,4	4,6
Desenvolver aptidões profissionais	6,2	5,2	4,6	8,6	6,5	6,0	5,0

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

No que concerne aos indicadores dos processos e serviços, apenas os estudantes das áreas de Direito e de Arquitetura, Construção e Urbanismo estão mais satisfeitos com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)”, e também atribuem maior importância a essas variáveis. Os estudantes de Ciências Económicas e Gestão e os de Ciências da Natureza, também estão mais satisfeitos com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)”. Os estudantes de Ciências do Mar estão mais satisfeitos com as “Ações e materiais de informação/divulgação da instituição”. Os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática atribuem um maior grau de satisfação aos indicadores “Facilidade do processo de matrícula” e “Atitude do pessoal não docente para com os estudantes”. Já os estudantes de Engenharia Eletrónica estão mais satisfeitos com o “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (Tabela 4.LXXVI).

Tabela 4.LXXVI. Satisfação com os processos e serviços por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,2	4,7	5,5	7,4	4,6	5,1	3,8
Facilidade do processo de matrícula	5,6	4,8	5,0	7,3	5,5	4,9	4,1
Serviços de apoio financeiro	4,2	3,2	4,2	5,4	3,9	4,1	3,9
Associação dos estudantes	4,0	3,4	3,7	4,5	3,3	3,7	4,8
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,3	4,7	4,6	6,9	4,9	4,9	3,6
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	5,8	5,2	5,0	7,6	5,7	4,9	4,4
Simpatia no atendimento aos estudantes	5,0	3,8	4,5	7,3	4,6	4,3	4,1
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	4,5	3,4	3,7	7,1	3,4	3,6	5,1

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes das diferentes áreas de formação atribuem maior importância ao curso que frequentam. Os resultados mostram que, com exceção dos estudantes de Ciências da Natureza e de Ciências do Mar, os estudantes estão mais satisfeitos com o prestígio do curso que frequentam (Tabela 4.LXXVII).

Tabela 4.LXXVII. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por área de formação (médias)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Curso que frequenta	6,8	6,3	5,5	8,1	6,8	6,5	4,6
Instituição que frequenta	6,5	5,2	5,5	7,9	5,3	4,9	4,8
Prestígio social do curso que frequenta	7,1	5,7	5,4	8,6	6,9	6,8	4,8

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

4.5.4. Financiamento da educação

É curioso verificar que o apoio familiar é o recurso frequentemente utilizado pelos estudantes independentemente da área de formação (Tabela 4.LXXVIII). Os resultados revelam

que os estudantes da área de Arquitetura, Construção e Urbanismo são os que apontam o apoio familiar como o maior apoio no financiamento da frequência ao curso (75,0%). É curioso que os estudantes da área de Engenharia Eletrônica, diferente das outras áreas, apresentam o autofinanciamento como o maior apoio para financiar o curso (62,5%) (Tabela 4.LXXIX).

Tabela 4.LXXVIII. Recursos financeiros utilizados para financiar o curso por área de formação (percentagens)

Indicadores		Ciências económicas e de gestão	Ciência da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, Construção e Urbanismo	Informática educativa e Engenharia informática	Engenharia Eletrónica
Apoio familiar	Não utiliza	14,3	16,7	13,0	12,5	8,8	29,4	12,5
	Utiliza pontualmente	21,0	27,8	17,4	43,8	19,1	29,4	0,0
	Utiliza frequentemente	64,8	55,6	69,6	43,8	72,1	41,2	87,5
Autofinanciamento	Não utiliza	53,3	50,0	56,5	62,5	66,2	41,2	12,5
	Utiliza pontualmente	21,9	22,2	8,7	12,5	19,1	23,5	12,5
	Utiliza frequentemente	24,8	27,8	34,8	25,0	14,7	35,3	75,0
Bolsa de estudo	Não utiliza	86,7	83,3	91,3	87,5	80,9	88,2	100,0
	Utiliza pontualmente	6,7	5,6	0,0	12,5	11,8	0,0	0,0
	Utiliza frequentemente	6,7	11,1	8,7	0,0	7,4	11,8	0,0

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4.LXXIX. Recurso financeiro mais usado pelos estudantes para financiar o curso por área de formação (percentagens)

Indicadores	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica
Apoio familiar	65,7	66,7	69,6	68,8	75,0	52,9	37,5
Autofinanciamento (o próprio)	24,8	22,2	26,1	25,0	16,2	35,3	62,5
Bolsa de estudos	9,5	11,1	4,3	6,3	8,8	11,8	0,0

Fonte: Elaboração própria

4.5.5. Perceções globais acerca de aspetos ligados à instituição

Os estudantes de Ciências Económicas e Gestão têm uma opinião satisfatória acerca do rigor e exigência impostos em termos académicos (45,7%), e da experiência académica (49,5%), e uma opinião boa/muito boa acerca do curso (60,0%). A maioria dos estudantes de

Ciências da Natureza (55,6%), Ciências do Mar (52,2%), e de Engenharia Eletrônica (87,5%), têm uma opinião satisfatória acerca do rigor e exigência impostos em termos académicos (55,6%; 52,2% e 87,5% respetivamente), e da experiência académica (66,7%, 69,6% e 47,1% respetivamente). Os estudantes do Direito têm uma opinião satisfatória acerca da experiência académica (50,0%), e uma opinião boa/muito boa acerca do curso (87,5%) e do rigor e exigência (56,3%). Os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática também têm uma opinião satisfatória acerca da experiência académica (47,1%), têm uma boa opinião acerca do curso (52,9%) e do rigor e exigência impostos em termos académicos (47,1%) (Tabela 4.LXXX).

Tabela 4.LXXX. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, curso e do rigor e exigência impostos por área de formação (percentagens)

Indicadores		Ciências económicas e de gestão	Ciência da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, Construção e Urbanismo	Informática educativa e Engenharia informática	Engenharia Eletrónica
Experiência académica	Má/Muito má	14,3	11,1	13,0	12,5	16,2	29,4	12,5
	Satisfatória	49,5	66,7	69,6	50,0	42,6	47,1	87,5
	Boa/Muito boa	36,2	22,2	17,4	37,5	41,2	23,5	0,0
Curso	Má/Muito má	4,8	0,0	0,0	0,0	8,8	23,5	12,5
	Satisfatória	35,2	61,1	47,8	12,5	38,2	23,5	87,5
	Boa/Muito boa	60,0	38,9	52,2	87,5	52,9	52,9	0,0
Rigor e exigência impostos em termos académicos	Má/Muito má	17,1	5,6	8,7	12,5	26,5	29,4	0,0
	Satisfatória	45,7	55,6	52,2	31,3	35,3	23,5	87,5
	Boa/Muito boa	37,1	38,9	39,1	56,3	38,2	47,1	12,5

Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que a fidelização dos estudantes questionados com exceção dos estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo e dos estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática, é elevada (respostas acima de 50,0%). Os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo voltariam a candidatar-se à instituição que frequentam (69,1%), recomendariam a instituição a outras pessoas (75,0%), não mudariam de curso (85,3%) se tivessem oportunidade, mas mudavam de instituição caso tivessem oportunidade (55,9%). Por outro lado, os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática afirmaram na sua maioria que não voltariam a candidatar-se à instituição em que se encontram (52,9%), não

mudariam de curso mesmo tendo oportunidade de o fazer (64,7%), se tivessem oportunidade mudavam de instituição (58,8%), mas recomendariam a instituição a outras pessoas (64,7%) (Tabela 4.LXXXI).

Tabela 4.LXXXI. Opinião dos estudantes sobre a fidelização da instituição e curso por área de formação (percentagens)

Indicadores		Ciências económicas e de gestão	Ciência da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, Construção e Urbanismo	Informática educativa e Engenharia informática	Engenharia Eletrónica
Se voltasse atrás, voltaria a candidatar-me a esta instituição	Não	32,4	16,7	21,7	6,3	30,9	52,9	25,0
	Sim	67,6	83,3	78,3	93,8	69,1	47,1	75,0
Recomendaria esta instituição a outras pessoas	Não	27,6	16,7	17,4	12,5	25,0	35,3	12,5
	Sim	72,4	83,3	82,6	87,5	75,0	64,7	87,5
Se tivesse oportunidade, mudava de curso	Não	71,4	83,3	78,3	93,8	85,3	64,7	75,0
	Sim	28,6	16,7	21,7	6,3	14,7	35,3	25,0
Se tivesse oportunidade, mudava de instituição	Não	59,0	83,3	65,2	68,8	44,1	41,2	75,0
	Sim	41,0	16,7	34,8	31,3	55,9	58,8	25,0

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes de Ciências Económicas e de Gestão e da área de Direito têm uma opinião positiva acerca da imagem e reputação da instituição. A maior parte dos estudantes de Ciências da Natureza tem uma opinião positiva acerca da imagem da instituição (61,1%) e a opinião acerca da reputação é neutra (44,4%). Os estudantes de Ciências do Mar e de Engenharia Eletrónica, na sua maioria, são neutros em relação à imagem e reputação da instituição que frequentam. A maioria dos estudantes da área de Arquitetura, Construção e Urbanismo e da área de Informática Educativa e Engenharia Informática, têm uma opinião positiva acerca da reputação da instituição que frequentam. Relativamente à imagem, os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo têm uma opinião neutra. Já os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática estão divididos entre uma opinião neutra e uma opinião positiva acerca da imagem da instituição que frequentam (Tabela 4.LXXXII).

Tabela 4.LXXXII. Opinião dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por área de formação (percentagens)

Indicadores		Ciências económicas e de gestão	Ciência da natureza	Ciências do mar	Direito	Arquitetura, Construção e Urbanismo	Informática educativa e Engenharia informática	Engenharia Eletrónica
Imagem	Negativa	4,8	5,6	0,0	12,5	8,8	5,9	0,0
	Neutra	45,7	33,3	69,6	12,5	47,1	47,1	87,5
	Positiva	49,5	61,1	30,4	75,0	44,1	47,1	12,5
Reputação	Negativa	5,7	16,7	0,0	6,3	4,4	0,0	0,0
	Neutra	34,3	44,4	60,9	18,8	39,7	41,2	100,0
	Positiva	60,0	38,9	39,1	75,0	55,9	58,8	0,0

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes das áreas de Engenharia Eletrónica (87,5%), Ciências do Mar (82,6%), Direito (56,3%) e de Ciências Económicas e de Gestão (49,5%), acham que a instituição deveria cobrar de propinas um valor entre 8.000,00 a 20.000,00 Kwanzas. Os estudantes da área de Ciências da Natureza, estão divididos entre valores até 7.500 Kz (50,0%) e de 8.000 a 20.000 Kwanzas (50,0%). Os estudantes da área de Arquitetura, Construção e Urbanismo (51,5%) são os que sugerem um valor mais elevado, mais de 20.000 Kwanzas (Figura 4.II).

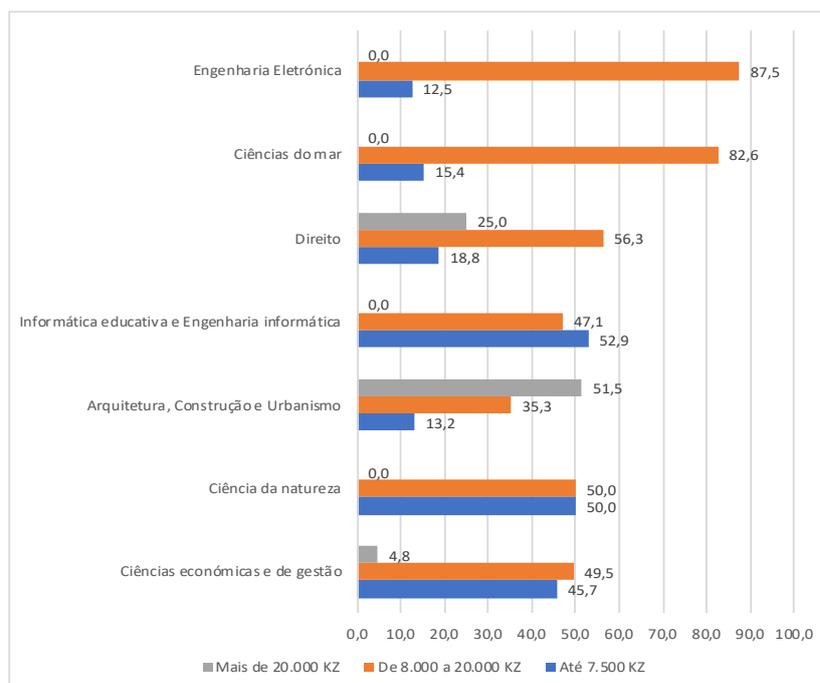


Figura 4.II. Valor da propina por área de formação (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.6. Análise dos resultados por sexo

Nesta secção são analisados os resultados por sexo.

4.6.1. Escolha do ES e da IES

O fator mais importante na tomada de decisão na entrada para o ES foi “Gosto de estudar e aprender” para os estudantes do sexo feminino, e “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” para os estudantes do sexo masculino. O fator menos importante tanto para homens como para mulheres é “Era o que a minha família esperava de mim” (Figura 4.III).

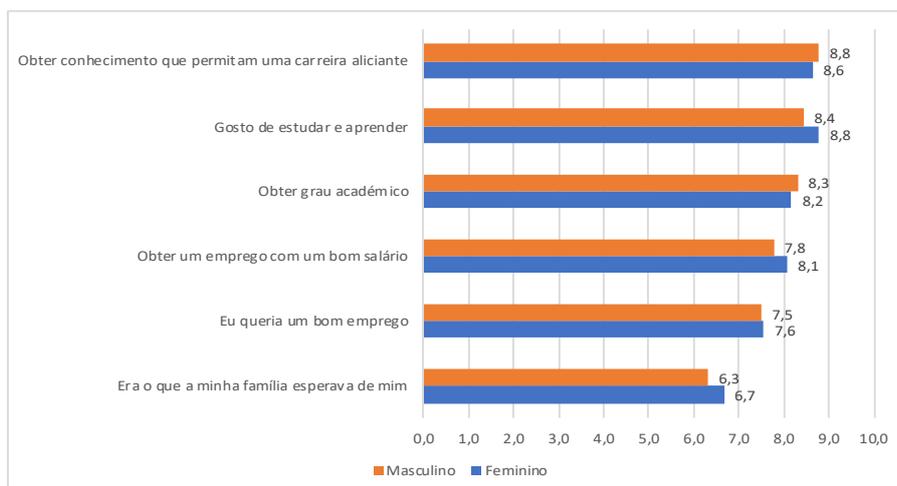


Figura 4.III. Importância de fatores na tomada de decisão na entrada para o ES por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à razão mais importante para a decisão de ingressar no ES, “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” foi apontada pelos estudantes de ambos os sexos como sendo a razão mais importante, com uma ligeira diferença percentual entre elas e eles (38,6% e 41,6%, respetivamente). Os resultados apontam para algumas diferenças significativas em termos da variável “Sexo”. O fator “Gosto de estudar e aprender” é muito mais importante para as mulheres (37,6%) do que para os homens (18,2). “Obter grau

acadêmico” é muito mais importante para os homens (21,4%) do que para as mulheres (10,9%) (Figura 4.IV.).

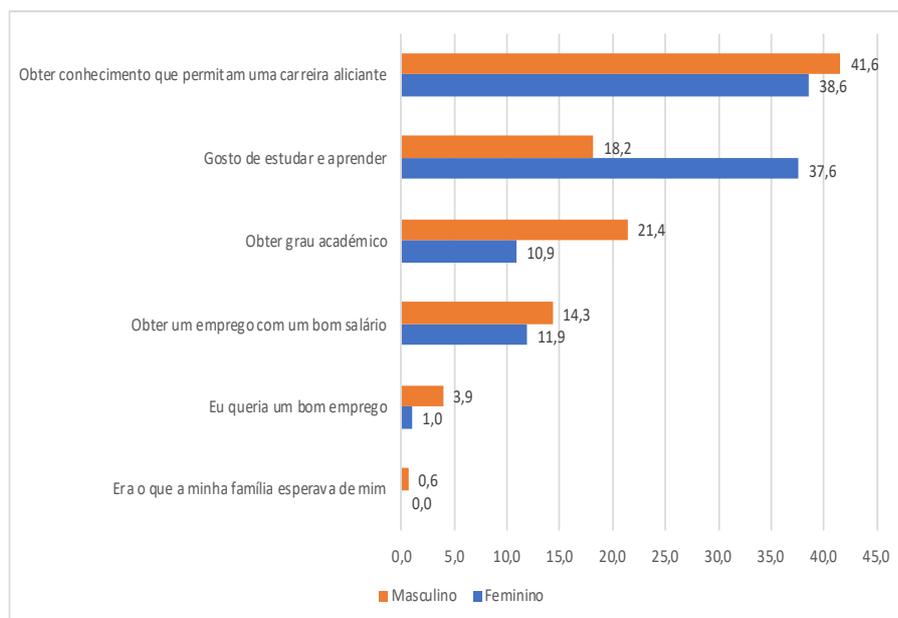


Figura 4.IV. Razão mais importante da decisão dos estudantes para a entrada no ES por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às razões de escolha da instituição em particular, tanto os homens como as mulheres apontam para “Tem uma boa reputação acadêmica” (27,3% e 28,7%, respetivamente), com uma diferença mínima. As razões que apresentam maior discrepância entre homens e mulheres é “Era a única com o curso que eu queria”, a que os homens atribuem um maior valor, “Era única onde eu conseguia entrar” mais valorizada pelas mulheres, e “Os diplomados desta instituição obtêm prestígio social” que é mais valorizada pelos homens (Figura 4.V.).

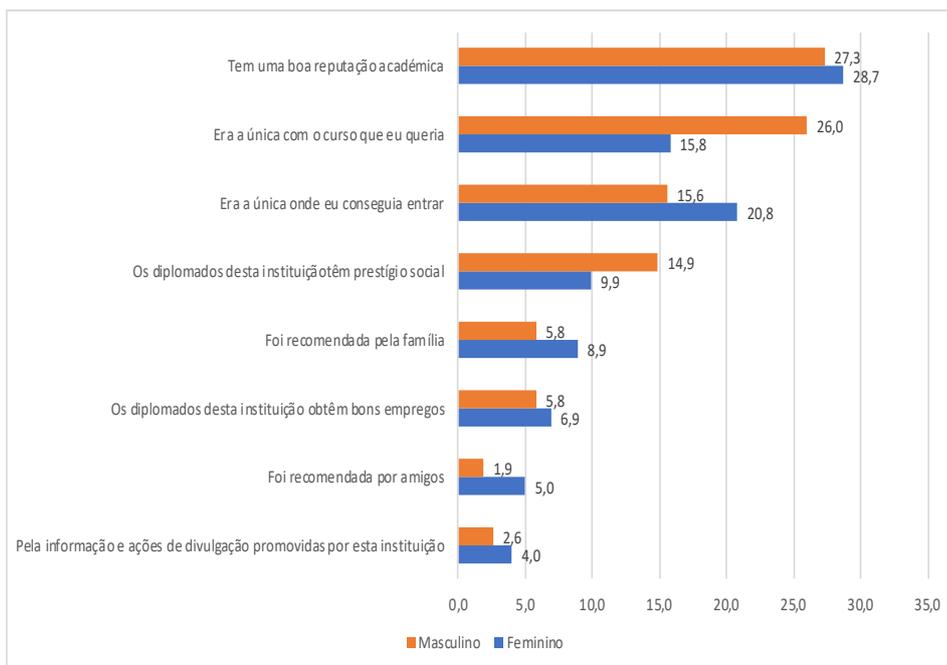
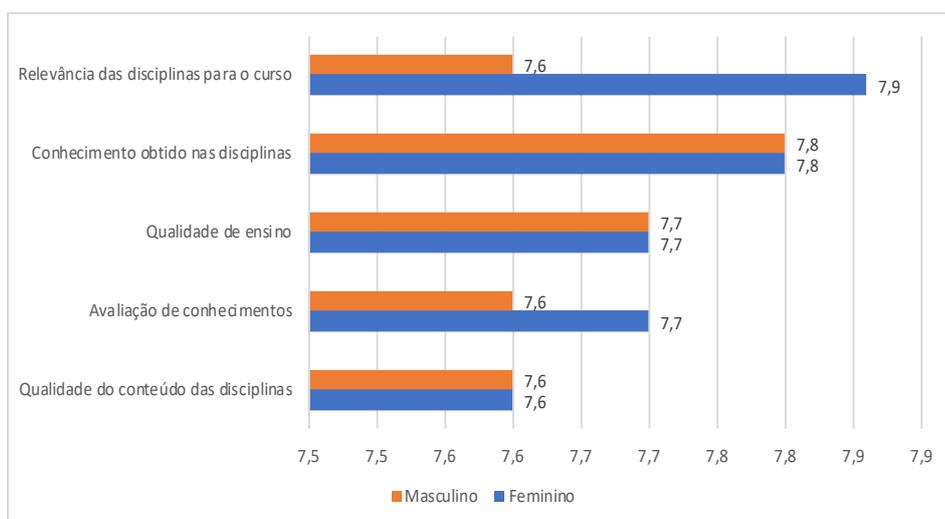


Figura 4.V. Razão mais importante da escolha da IES em particular por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.6.1. Importância

É possível notar que as mulheres atribuem maior importância a “Relevância das disciplinas para o curso” (7,9). “Conhecimento obtido nas disciplinas” é o mais importante para os homens (7,8) (Figura 4.VI).

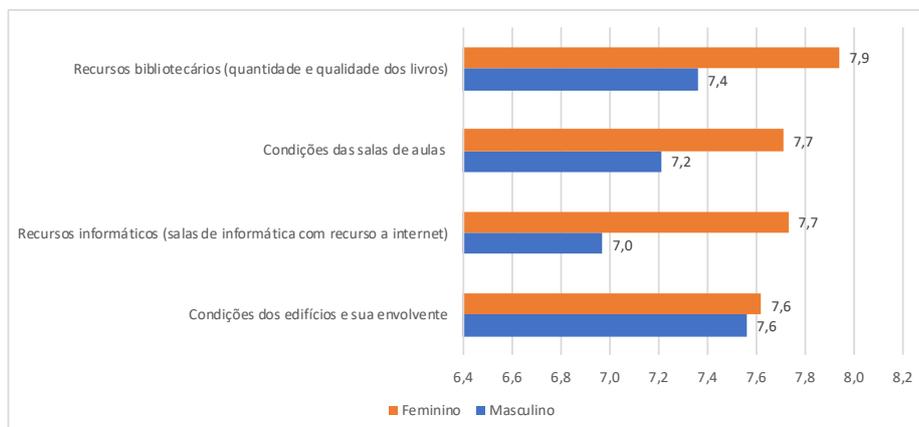


Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Figura 4.VI. Importância dos aspectos acadêmicos por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

As mulheres atribuem maior importância aos “Recursos bibliotecários (quantidades e qualidade dos livros)” (7,9). Os homens atribuem maior importância às “Condições dos edifícios e sua envolvente” (7,6). Os resultados revelam que são as mulheres que dão maior importância ao apoio académico (Figura 4.VII).

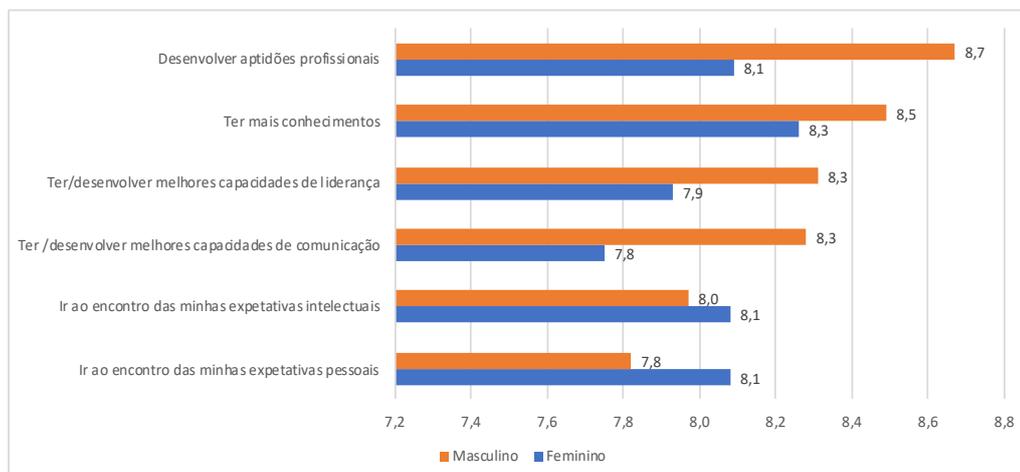


Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Figura 4.VII. Importância do apoio académico por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao desenvolvimento pessoal, pode notar-se que são os homens que atribuem maior importância a esses indicadores. O indicador mais importante para os homens é “Desenvolver aptidões profissionais” (8,7), seguido de ter mais conhecimentos (8,5). Para as mulheres “Ter mais conhecimentos” é o indicador mais importante (8,3) (Figura 4.VIII).

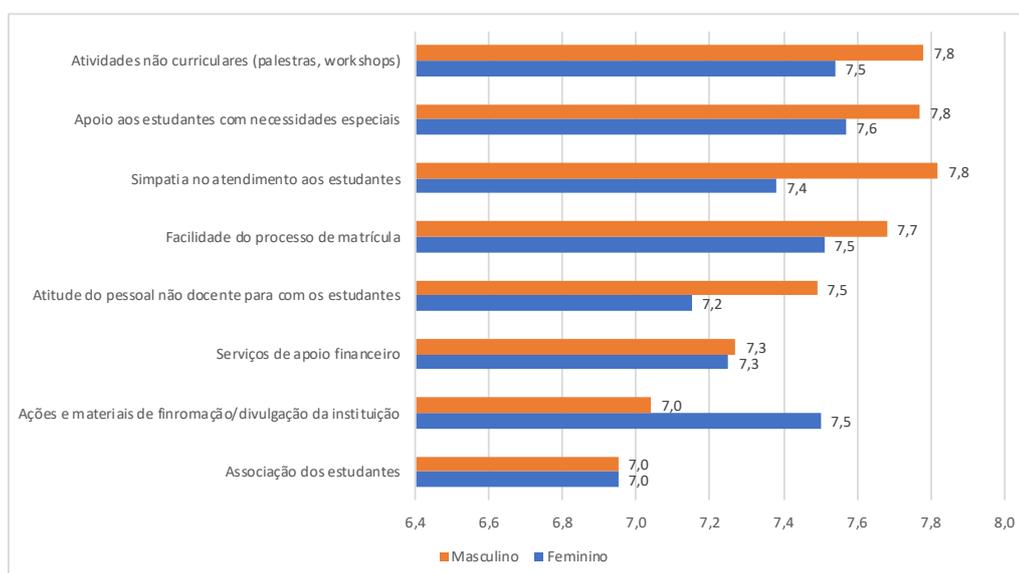


Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Figura 4.VIII. Importância do desenvolvimento pessoal por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

No que concerne aos processos e serviços, os homens são os que atribuem maior importância aos processos e serviços. Os indicadores mais importantes para os homens são “Simpatia no atendimento aos estudantes”, “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” e “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (7,8). Para as mulheres “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” é o indicador mais importante (7,6) (Figura 4.IX).

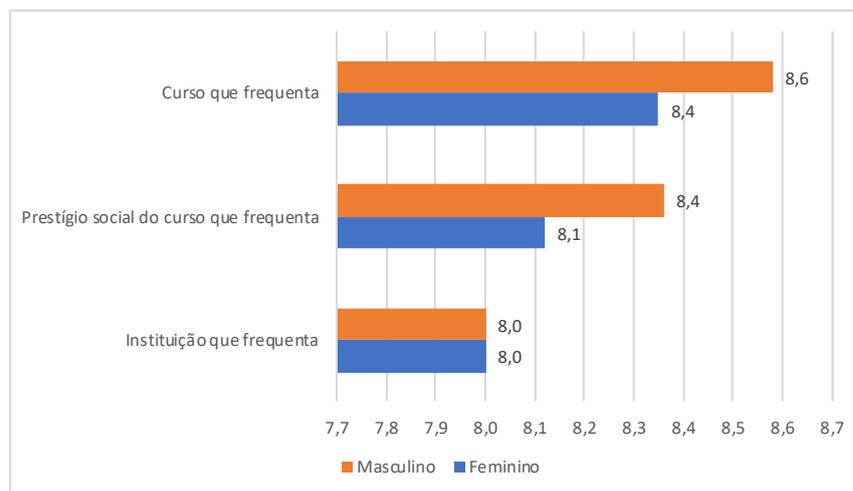


Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Figura 4.IX. Importância dos processos e serviços por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao curso, a instituição e ao prestígio social, os estudantes atribuem maior importância ao curso que frequentam (com médias 8,6 para homens e 8,4 para as mulheres), seguido do prestígio social do curso que frequentam (8,4 para homens e 8,1 para mulheres), sendo que os homens são os que atribuem maior importância a estes indicadores (Figura 4.X).



Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

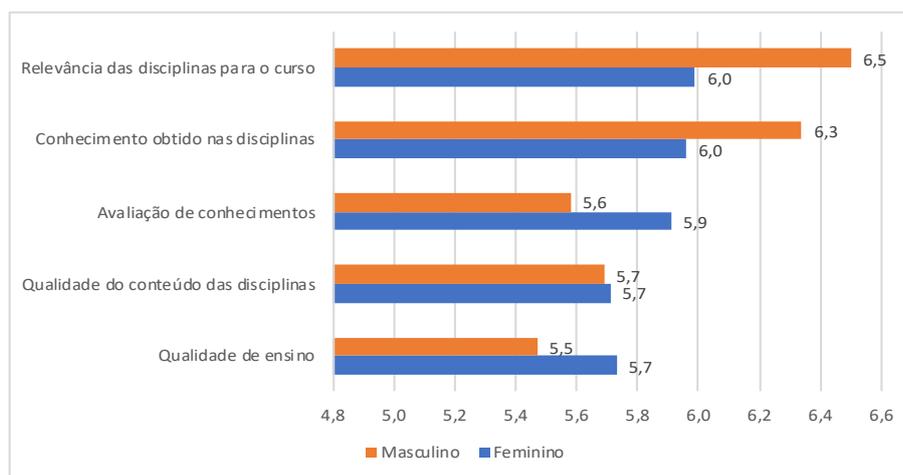
Figura 4.X. Importância atribuída ao curso, instituição e ao prestígio social do curso por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

4.6.2. Satisfação

Nesta secção, apresentam-se os resultados por sexo do grau de satisfação de um conjunto de fatores associados à experiência académica dos estudantes com a instituição que frequentam. Os resultados revelam que o grau de importância atribuído pelos estudantes aos indicadores da experiência académica é superior ao grau de satisfação com os mesmos, indicando a existência de um *gap*.

Em relação aos aspetos académicos, nota-se que os estudantes, tanto homens como mulheres, estão mais satisfeitos com a “Relevância das disciplinas para o curso”, sendo os homens mais satisfeitos do que as mulheres (6,5 e 6,0 respetivamente). O segundo fator com o qual estão mais satisfeitos é “Conhecimento obtido nas disciplinas”, em que os homens estão também mais satisfeitos do que as mulheres (6,3 e 6,0 respetivamente) (Figura 4.XI).

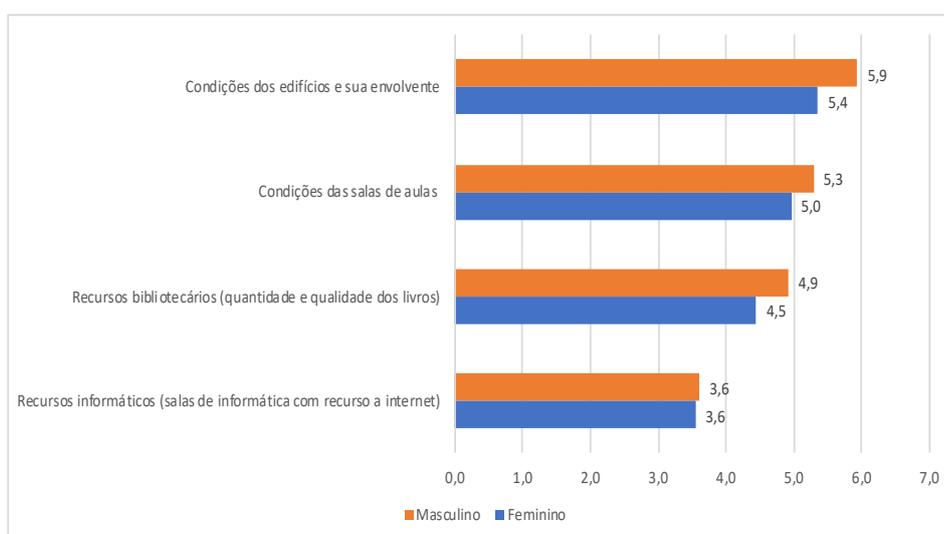


Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Figura 4.XI. Satisfação com os aspetos académicos por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao apoio académico, os estudantes de ambos os sexos estão mais satisfeitos com as “Condições dos edifícios e sua envolvente”, e menos satisfeitos com “Recursos informáticos (salas de informáticas com recurso a internet)”. No entanto, os resultados mostram que são os homens que mais satisfeitos estão com o apoio académico (Figura 4.XII).

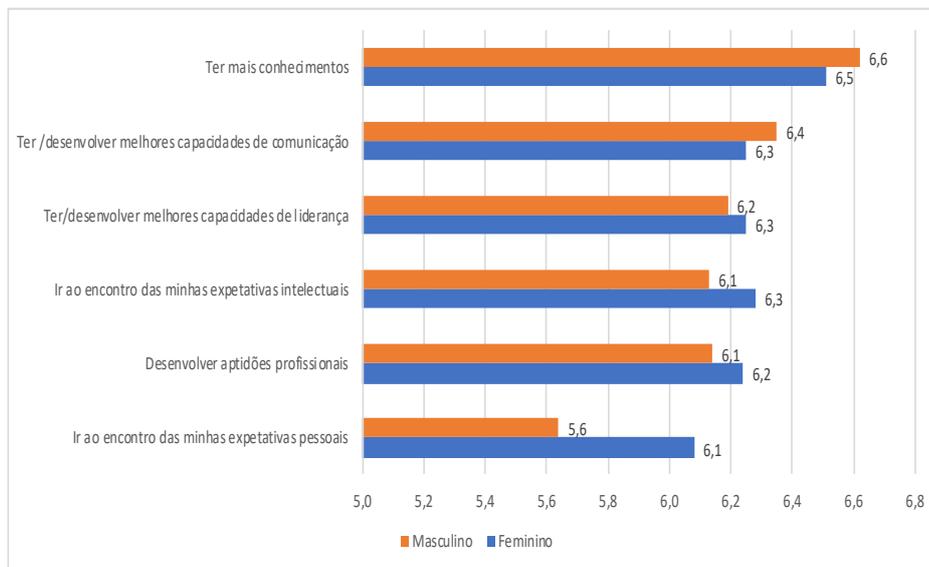


Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Figura 4.XII. Satisfação com o apoio académico por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao desenvolvimento pessoal, os estudantes tanto homens como mulheres estão mais satisfeitos com “Ter mais conhecimentos” e menos satisfeitos com “Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais” (Figura 4.XIII).

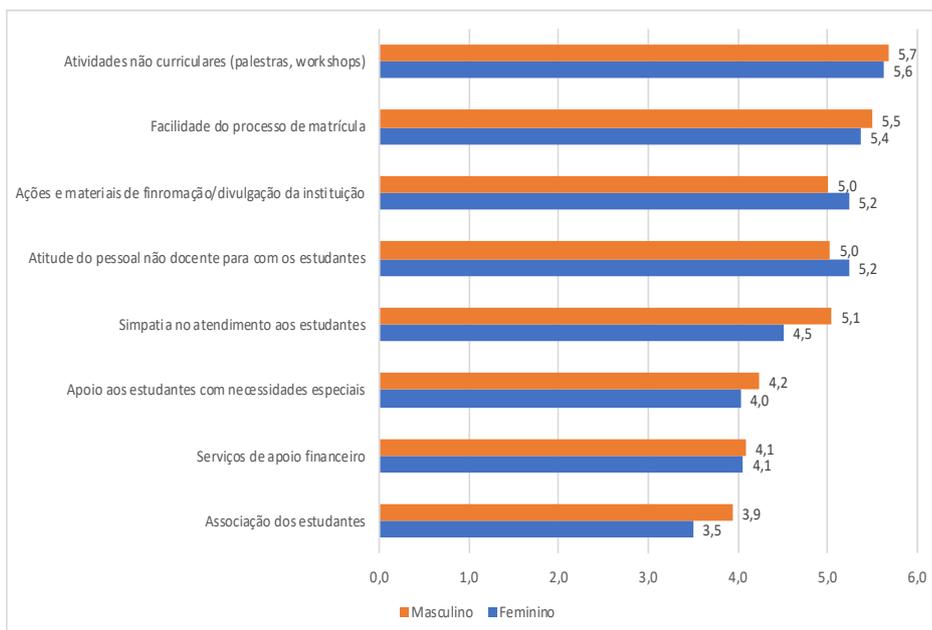


Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Figura 4.XIII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

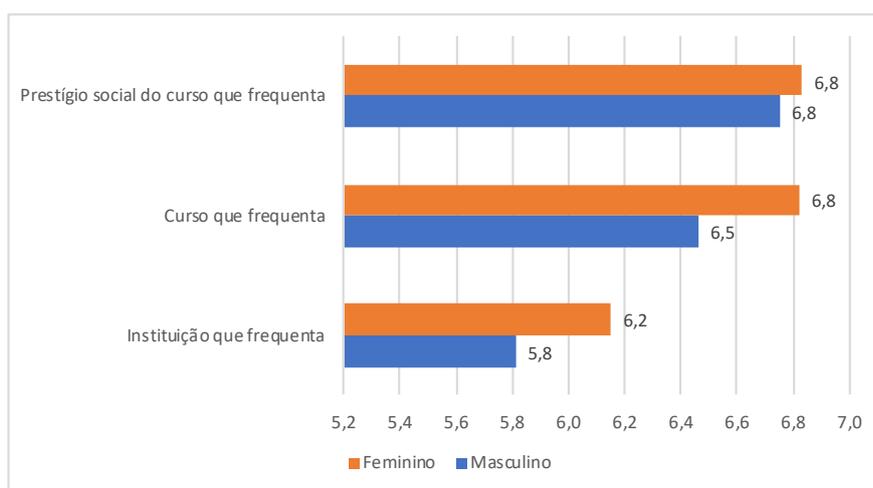
Em relação aos processos e serviços, os estudantes estão mais satisfeitos com “Atividades não curriculares (palestras, *workshops*)”, seguido de “Facilidade do processo de matrícula”. Os resultados revelam poucas diferenças entre homens e mulheres, sendo os homens os mais satisfeitos com os indicadores dos processos e serviços (Figura 4.XIV).



Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito
 Figura 4.XIV. Satisfação com os processos e serviços por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

Em termos de sexo, os estudantes mostram um grau de satisfação maior com o “Prestígio social do curso que frequenta” quando comparado com a “Instituição” e o “Curso que frequenta”, sendo as mulheres mais satisfeitas do que os homens (Figura 4.XV.).



Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito
 Figura 4.XV. Satisfação com o curso que frequenta, a instituição e o prestígio do curso que frequenta por sexo (médias)

Fonte: Elaboração própria

4.6.3. Financiamento da educação

Em relação ao financiamento da educação, o recurso frequentemente utilizado para financiar o curso, tanto pelos homens, como pelas mulheres, é o apoio familiar, sendo as mulheres as que mais utilizam esse recurso (66,3% para mulheres e 63,0% para homens). O segundo recurso frequentemente utilizado é o autofinanciamento (Tabela 4.LXXXIII). Portanto, o recurso financeiro mais utilizado para financiar a frequência do curso é o apoio familiar, seguido do autofinanciamento (Figura 4.XVI).

Tabela 4.LXXXIII. Recursos financeiros mais utilizados para financiar a frequência do curso por sexo (percentagens)

Indicadores		Feminino	Masculino
Apoio familiar	Não utiliza	11,9	14,9
	Utiliza pontualmente	21,8	22,1
	Utiliza frequentemente	66,3	63,0
Autofinanciamento	Não utiliza	60,4	51,9
	Utiliza pontualmente	13,9	22,7
	Utiliza frequentemente	25,7	25,3
Bolsa de estudo	Não utiliza	90,1	83,1
	Utiliza pontualmente	3,0	9,7
	Utiliza frequentemente	6,9	7,1

Fonte: Elaboração própria

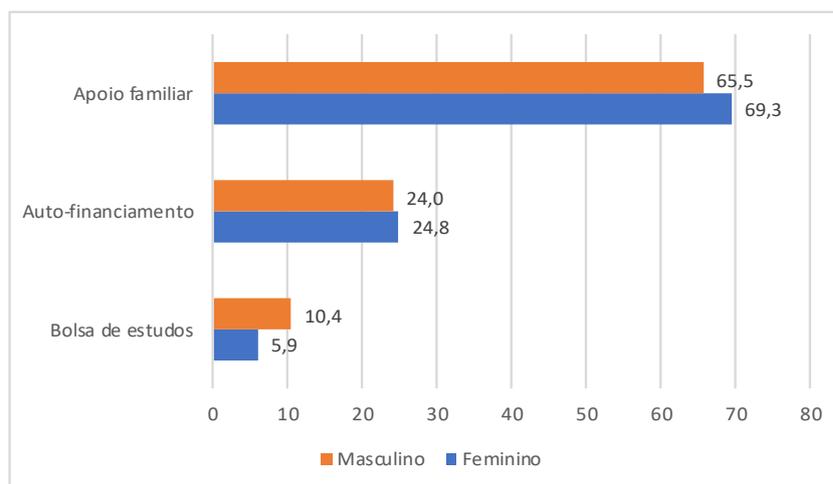


Figura 4.XVI. Recurso financeiro mais utilizado no financiamento da frequência do curso por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.6.4. Percepções globais acerca de aspetos ligados à instituição

Relativamente à opinião geral acerca da “Experiência académica na instituição que frequenta”, do “Curso que frequenta”, e do “Rigor e exigência impostos em termos académicos”, os resultados mostram que a maioria dos estudantes, tanto homens como mulheres, diz ter uma opinião satisfatória para o rigor e exigência impostos em termos académicos (39,6% para homens e 48,5% para mulheres), para a experiência académica (46,8% para homens e 59,4% para mulheres), e diz ter uma opinião boa/muito boa sobre o curso (57,8% para homens e 51,5% para mulheres) (Figura 4.XVII).

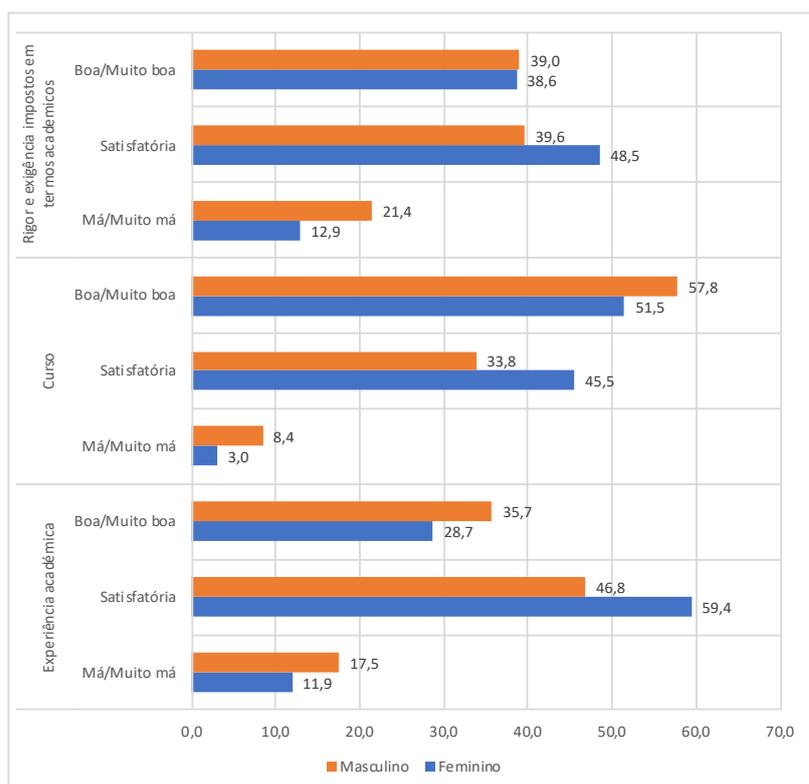


Figura 4.XVII. Opinião geral dos estudantes acerca da sua experiência académica, curso e com o rigor e exigência impostos em termos académicos por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados mostram que a opinião dos estudantes, quer em relação à instituição, quer ao curso, independentemente do género, é positiva. Cerca de 77,2% das mulheres e 66,2% dos homens voltaria a candidatar-se à instituição que frequenta; 79,2% das

mulheres e 73,4% dos homens recomendaria a instituição a outras pessoas; 79,2% das mulheres e 76,6% dos homens, não mudaria de curso se tivessem oportunidade; e 65,3% das mulheres e 51,9% dos homens não mudava de instituição se tivesse oportunidade (Figura 4.XVIII).

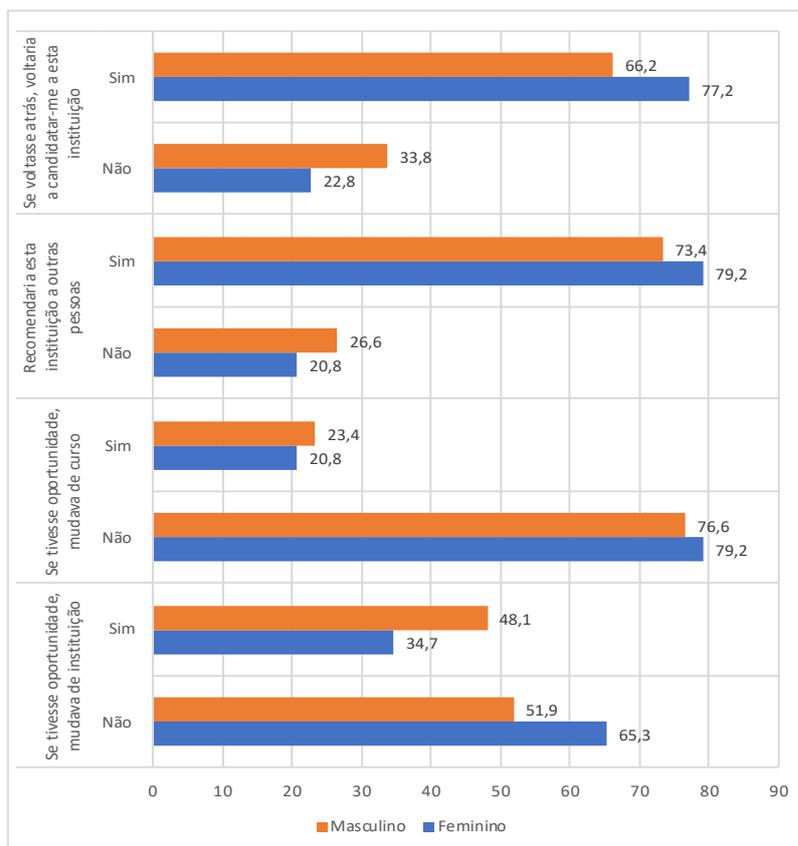


Figura4.XVIII. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes considera positiva a reputação da instituição que frequenta, existindo pouca diferença entre os estudantes do sexo masculino (55,2%), e os estudantes do sexo feminino (53,5%). Em relação à imagem da instituição que frequenta, a opinião está muito dividida entre positiva e neutra. Cerca de 48,1% dos estudantes do sexo masculino consideram positiva, e 45,5% tem uma opinião neutra sobre a imagem. Cerca de 48,5% dos estudantes do sexo feminino tem uma opinião neutra acerca de imagem da instituição que frequenta, ao passo que 46,5% considera positiva (Figura 4.XIX).

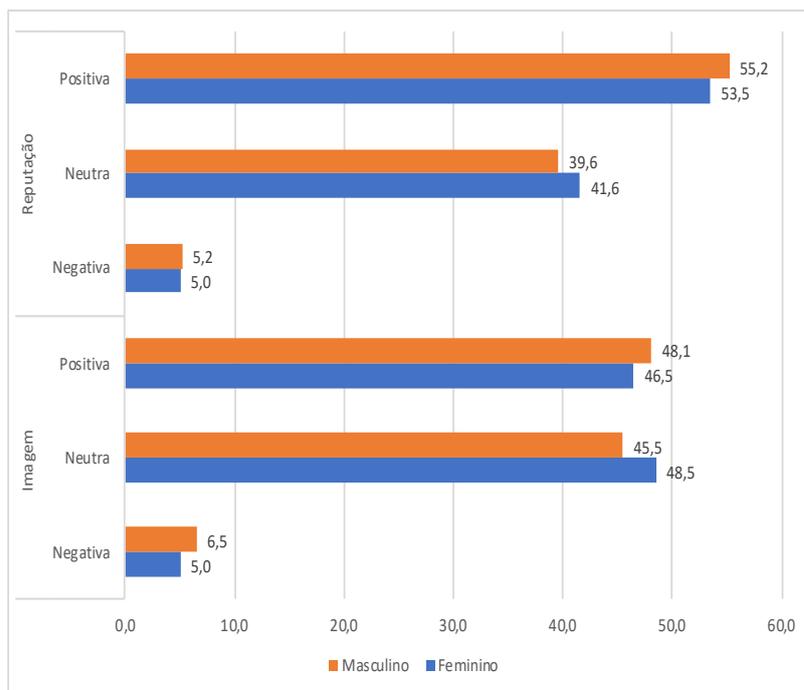


Figura 4.XIX. Percepções dos estudantes sobre a imagem e a reputação da instituição que frequentam por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à proposta da propina a ser paga à instituição caso esta quisesse cobrar, a maioria dos estudantes, independentemente do sexo, aponta para um valor de propina entre 8.000,00 a 20.000,00 kwanzas (50,6% para homens e 49,5% para mulheres) (Figura 4.XX).

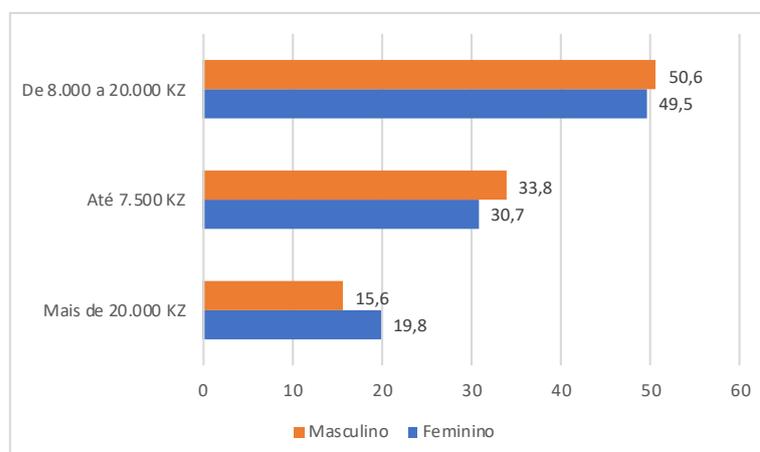


Figura 4.XX. Opinião dos estudantes sobre o valor máximo das propinas por sexo (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.7. Apresentação e análise dos resultados por idade

Nesta secção apresentam-se os resultados por idade.

4.7.1. Escolhas do ES e da instituição

Os estudantes até aos 20 anos (8,9), e os que estão na faixa dos 21 a 30 anos, atribuem maior importância a “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” (8,8). Os estudantes com mais 30 anos também dão maior importância a “Gosto de estudar e aprender” (8,1) (Figura 4.XXI).

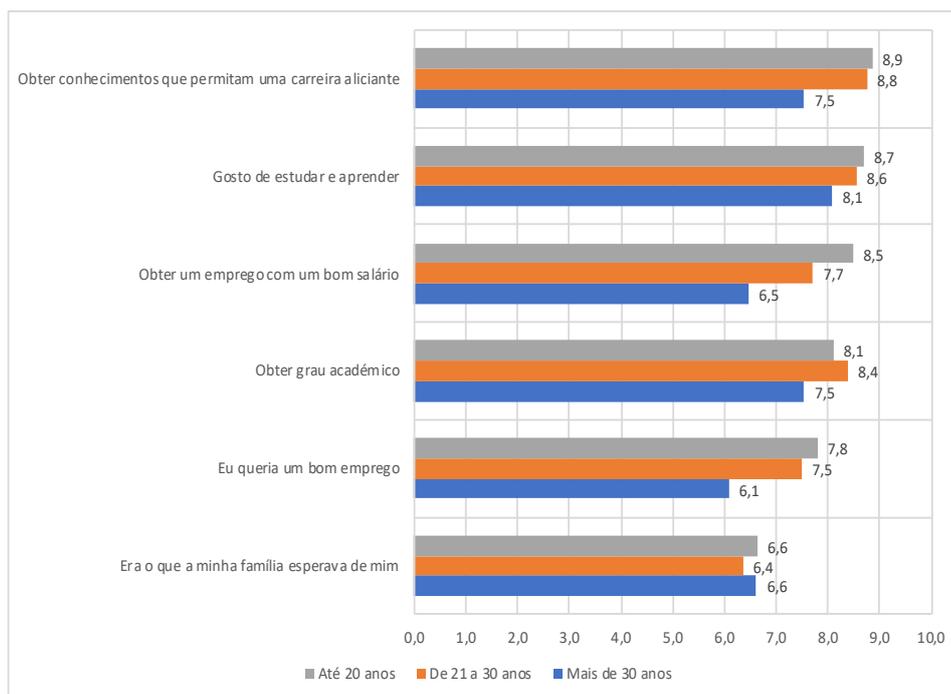


Figura 4.XXI. Importância de um conjunto de fatores na escolha do ES por idade (médias)

Fonte: Elaboração própria

Dos fatores apresentados, a razão mais importante na decisão na entrada para o ES é “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” para os estudantes até aos 20 anos (46,9%), e os de 21 a 30 anos (38,5%). Para os estudantes mais velhos (mais de 30 anos), a razão mais importante é “Gosto de estudar e aprender” (46,2%) (Figura 4.XXII).

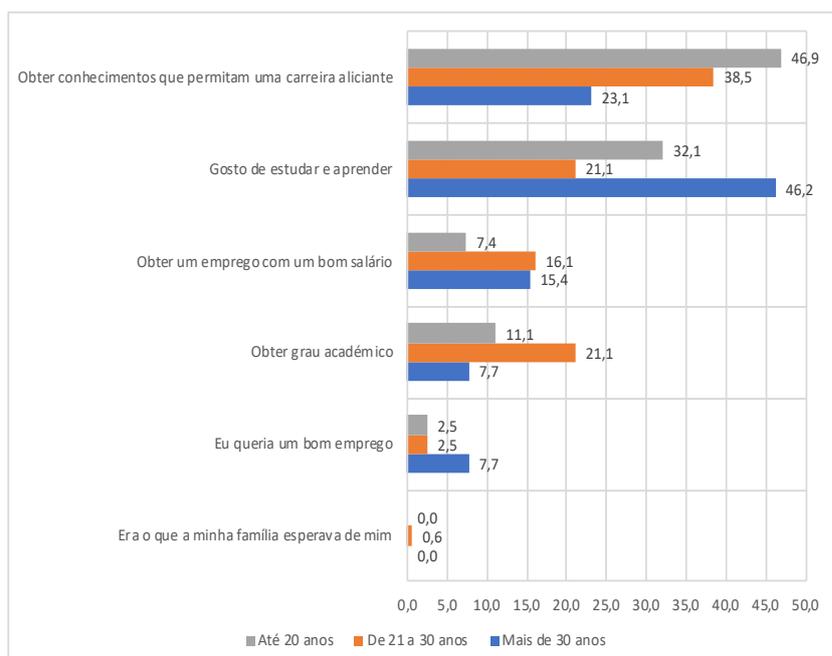


Figura 4.XXII. Razão mais importante na decisão de entrada para o ES (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes foram questionados sobre as razões da escolha da instituição em particular. Os estudantes mais jovens (até aos 20 anos) e os que estão na faixa dos 21 a 30 anos, na sua maioria, apontam para “Tem uma boa reputação académica” (51,9% e 49,1% respetivamente). A maioria dos estudantes com mais de 30 anos, apontam por “Era a única com o curso que eu queria” (38,5%) (Figura 4.XXIII).

Dos fatores apresentados, a razão mais importante na escolha da IES em particular é “Tem uma boa reputação académica” para os estudantes mais jovens (até aos 20 anos) e os que estão na faixa dos 21 a 30 anos (29,6% e 28,0% respetivamente), e “Era a única com o curso que eu queria” (30,8%) e “Era a única onde eu conseguia entrar” (30,8%), as razões mais importante para os estudantes com mais de 30 anos de idade (Figura 4.XXIV).

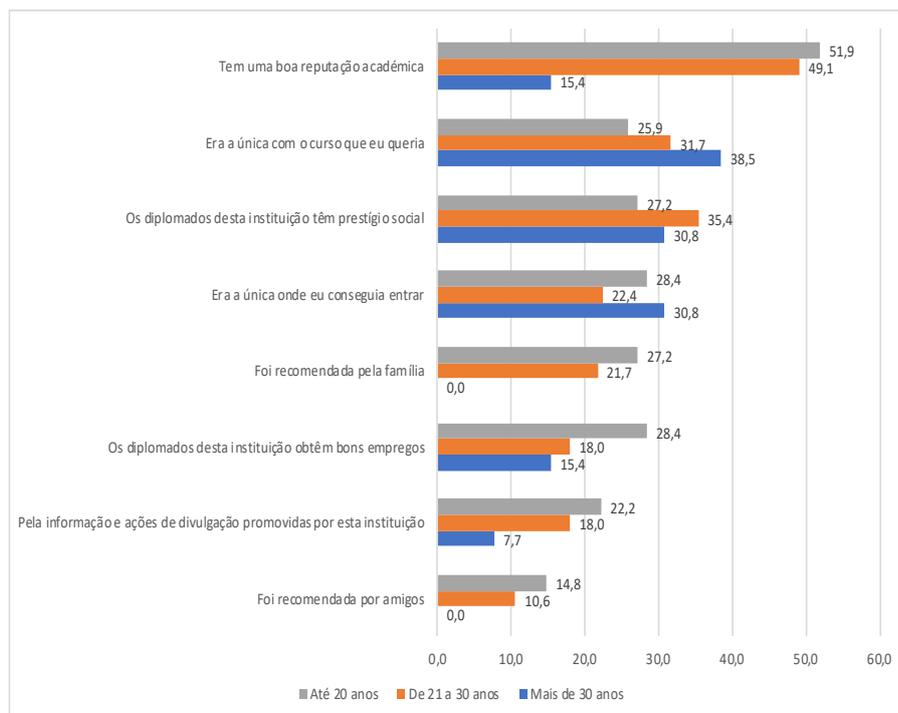


Figura 4.XXIII. Razão da escolha da instituição em particular (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

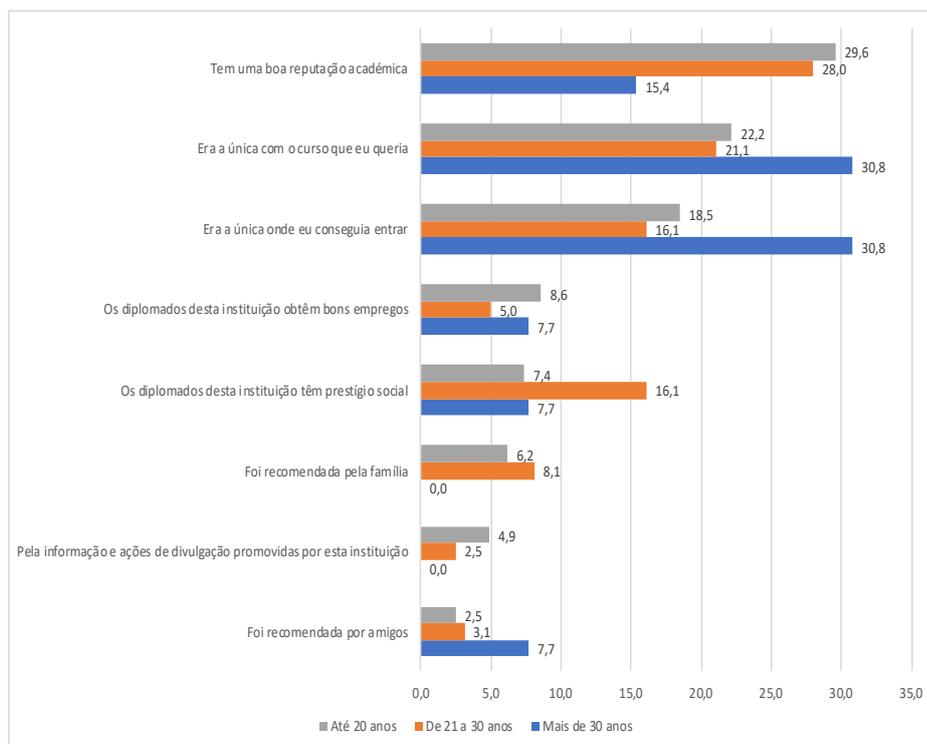


Figura 4.XXIV. Razão mais importante na escolha da IES em particular (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.7.2. Importância

Nesta secção procurou-se analisar a importância que os estudantes atribuem a um conjunto de fatores relacionados com a experiência académica dos mesmos.

Os resultados dos aspetos académicos por idade mostram que os estudantes mais jovens “Até 20 anos”, dão maior importância à “Qualidade de ensino” (8,3), à “Relevância das disciplinas para o curso” (8,3), e à “Avaliação de conhecimentos (8,3). Os estudantes na faixa dos 21 a 30 anos, atribuem maior importância ao “Conhecimento obtido nas disciplinas” (7,7), e os estudantes com mais de 30 anos atribuem maior importância à “Avaliação de conhecimentos” (7,1) e à “Relevância das disciplinas para o curso” (7,1) (Tabela 4.LXXXIV).

Tabela 4.LXXXIV. Importância dos aspetos académicos por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Qualidade do conteúdo das disciplinas	8,1	7,5	6,2
Avaliação de conhecimentos	8,3	7,4	7,1
Qualidade de ensino	8,3	7,5	5,9
Conhecimento obtido nas disciplinas	8,1	7,7	6,9
Relevância das disciplinas para o curso	8,3	7,4	7,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao apoio académico, pode verificar-se que os estudantes até aos 20 anos atribuem maior importância aos “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)” (7,9). “Condições dos edifícios e sua envolvente” e “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)” são os indicadores mais importantes para os estudantes de 21 a 30 anos (7,6). Os estudantes com mais de 30 anos apontam as “Condições das salas de aulas” como fator mais importante (6,4) (Tabela 4.LXXXV).

Tabela 4.LXXXV. Importância do apoio académico por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	7,6	7,2	5,8
Condições das salas de aulas	7,7	7,3	6,4
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,8	7,6	6,2
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	7,9	7,6	5,5

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao desenvolvimento pessoal, os resultados mostram que os estudantes até aos 20 anos, dão mais importância a “Ter mais conhecimentos” (8,7) e a “Desenvolver aptidões profissionais” (8,7). Para os estudantes de 21 a 30 anos, “Desenvolver aptidões profissionais” é o indicador mais importante (8,5). Os estudantes com mais de 30 anos atribuem maior importância a “Ter mais conhecimentos” (6,9) e a “Ter/desenvolver melhores capacidade de liderança” (6,9) (Tabela 4.LXXXVI).

Tabela 4.LXXXVI. Importância do desenvolvimento pessoal por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	8,4	7,8	6,6
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	8,5	7,9	6,2
Ter mais conhecimentos	8,7	8,4	6,9
Ter /desenvolver melhores capacidades de comunicação	8,1	8,2	6,2
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	8,3	8,2	6,9
Desenvolver aptidões profissionais	8,7	8,5	6,2

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em termos dos processos e serviços, os estudantes até aos 20 anos, dão maior importância à “Facilidade do processo de matrícula” (8,1). “Simpatia no atendimento aos estudantes” e “Apoio aos estudantes com necessidades especiais”, são os indicadores mais importantes para os estudantes de 21 a 30 anos. Por fim, os estudantes mais velhos, com mais de 30 anos, atribuem maior importância a “Facilidade do processo de matrícula” e “Atitude do pessoal não docente para com os estudantes” (6,5) (Tabela 4.LXXXVII).

Tabela 4.LXXXVII. Importância dos processos e serviços por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	7,8	7,1	5,2
Facilidade do processo de matrícula	8,1	7,5	6,5
Serviços de apoio financeiro	8,0	7,0	5,9
Associação dos estudantes	7,3	6,8	6,2
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,5	7,3	6,5
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	7,9	7,7	6,3
Simpatia no atendimento aos estudantes	7,6	7,8	6,2
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,8	7,8	6,2

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao curso, a instituição, e o prestígio social do curso, os estudantes atribuem maior importância ao curso que frequentam independentemente da sua faixa etária (Tabela 4.LXXXVIII).

Tabela 4.LXXXVIII. Importância com o curso, instituição e prestígio social por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Curso que frequenta	8,7	8,5	6,6
Instituição que frequenta	8,4	7,9	6,0
Prestígio social do curso que frequenta	8,5	8,3	6,2

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.7.3. Satisfação

Nesta secção apresentam-se os resultados do grau de satisfação dos estudantes por idade, para um conjunto de indicadores relacionados com a experiência académica.

Com relação aos indicadores dos aspetos académicos, os estudantes de 21 a 30 anos, estão mais satisfeitos com “Conhecimento obtido nas disciplinas” e “Relevância das disciplinas para o curso” (6,1). Os estudantes com mais de 30 anos estão mais satisfeitos com a “Qualidade de ensino” (5,8) (Tabela 4.LXXXIX).

Tabela 4.LXXXIX. Satisfação com os aspetos académicos por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Qualidade de ensino	6,4	5,2	5,8
Qualidade do conteúdo das disciplinas	6,3	5,4	5,4
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,5	6,1	5,4
Relevância das disciplinas para o curso	6,8	6,1	5,5
Avaliação de conhecimentos	6,3	5,5	4,9

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao apoio académico, verifica-se que os estudantes, independentemente da idade, estão menos satisfeitos com os “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)”. Os estudantes até aos 20 anos, e de 21 a 30 anos, estão mais satisfeitos com

as “Condições dos edifícios e sua envolvente” (6,0 e 5,7 respetivamente). Os estudantes com mais de 30 anos, estão mais satisfeitos com “Condições das salas de aulas” (4,9) (Tabela 4.XC).

Tabela 4.XC. Satisfação com o apoio académico (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Condições das salas de aulas	5,2	5,2	4,9
Condições dos edifícios e sua envolvente	6,0	5,7	4,6
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	5,3	4,5	4,5
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	4,0	3,4	3,2

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao desenvolvimento pessoal, os resultados mostram que existe um *gap* entre a satisfação e a importância que os estudantes atribuem aos indicadores. Os estudantes até aos 20 anos, e os de 21 a 30 anos estão mais satisfeitos com “Ter mais conhecimentos” (7,1 e 6,4 respetivamente). Os estudantes com mais de 30 anos estão mais satisfeitos com “Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança” (6,4) (Tabela 4.XCI).

Tabela 4.XCI. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	6,6	5,4	5,8
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	6,9	5,8	6,2
Ter mais conhecimentos	7,1	6,4	6,2
Ter /desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,7	6,1	6,0
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,8	5,9	6,4
Desenvolver aptidões profissionais	6,6	6,0	6,2

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos processos e serviços, os resultados mostram também que os estudantes mais jovens estão mais satisfeitos com “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (6,4). “Facilidade do processo de matrícula” e “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” são os indicadores com os quais os estudantes de 21 a 30 anos estão

mais satisfeitos (5,3). Os estudantes com mais de 30 anos, estão mais satisfeitos com as “Ações e materiais de informação/divulgação da instituição” (5,9) (Tabela 4.XCII).

Tabela 4-XCII. Satisfação com os processos e serviços por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,7	4,7	5,9
Facilidade do processo de matrícula	5,8	5,3	5,5
Serviços de apoio financeiro	4,3	3,8	5,5
Associação dos estudantes	4,1	3,6	3,7
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,7	4,8	5,7
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	6,4	5,3	5,2
Simpatia no atendimento aos estudantes	5,0	4,7	5,1
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	4,2	4,1	4,2

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao grau de satisfação com o curso, a instituição, e ao prestígio social do curso, os resultados revelam também a existência de um *gap* entre a satisfação e importância que os estudantes atribuem aos mesmos. É possível verificar que os estudantes mais jovens (até aos 20 anos), e os de 21 a 30 anos, estão mais satisfeitos com o prestígio social do curso que frequentam (7,5 e 6,6 respetivamente). Já os estudantes com mais de 30 anos estão mais satisfeitos com o curso (5,6) (Tabela 4.XCIII).

Tabela 4.XCIII. Satisfação com o curso, a instituição e com o prestígio social do curso por idade (médias)

Indicadores	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Curso que frequenta	7,3	6,4	5,6
Instituição que frequenta	6,5	5,7	5,2
Prestígio social do curso que frequenta	7,5	6,6	5,0

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

4.7.4. Financiamento da educação

Relativamente ao financiamento da educação, o recurso frequentemente utilizados pelos estudantes, independentemente da sua faixa etária, é o apoio familiar, seguido do autofinanciamento. E como é obvio, os estudantes mais jovens, até aos 20 anos e de 21 a 30 anos, são os que utilizam frequentemente o apoio familiar para financiar o curso (71,6% e

61,5% respectivamente) (Tabela 4.XCIV), sendo o recurso financeiro mais utilizado por estes estudantes (Figura 4.XXV). Os estudantes com mais de 30 anos, além do apoio familiar utilizam frequentemente o autofinanciamento para financiar o curso (53,8%), e o recurso mais utilizado por eles é o autofinanciamento (61,5%) (Figura 4.XXV). O recurso menos utilizado pelos estudantes é a bolsa de estudo.

Tabela 4.XCIV. Recurso frequentemente utilizado para financiar o curso por idade (percentagens)

Indicadores		Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Apoio familiar	Não utiliza	12,3	13,0	30,8
	Utiliza pontualmente	16,0	25,5	15,4
	Utiliza frequentemente	71,6	61,5	53,8
Autofinanciamento	Não utiliza	69,1	49,7	38,5
	Utiliza pontualmente	14,8	22,4	7,7
	Utiliza frequentemente	16,0	28,0	53,8
Bolsa de estudo	Não utiliza	90,1	83,9	84,6
	Utiliza pontualmente	4,9	7,5	15,4
	Utiliza frequentemente	4,9	8,7	0,0

Fonte: Elaboração própria

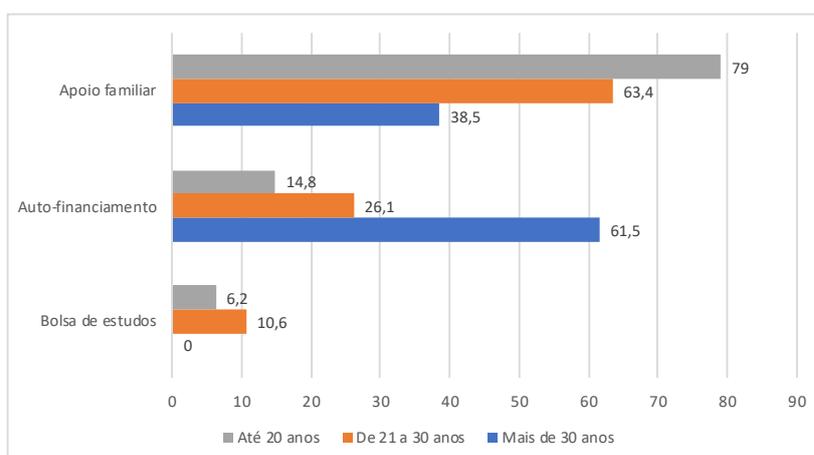


Figura 4.XXV. Recurso mais utilizado no financiamento do curso por idade (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.7.5. Percepções globais acerca da instituição

A maior parte dos estudantes mais jovens, até aos 20 anos e de 21 a 30 anos, têm uma opinião satisfatória acerca da experiência académica (56,8% e 49,1% respectivamente), e do rigor e exigência impostos em termos académicos (44,4% e 42,2% respectivamente), e uma

opinião boa/muito boa acerca do curso (60,5% e 53,4% respetivamente). Os estudantes com mais de 30 anos também têm uma opinião satisfatória acerca da experiência académica (53,8%), e do rigor e exigência impostos em termos académicos (46,2%), e estão divididos entre uma opinião satisfatória e boa/muito boa acerca do curso (46,2%) (Tabela 4.XCV).

Tabela 4.XCV. Opinião dos estudantes acerca da experiência académica, do curso e do rigor e exigência impostos por idade (percentagens)

Indicadores		Até 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos
Experiência académica	Má/Muito má	8,6	18,0	23,1
	Satisfatória	56,8	49,1	53,8
	Boa/Muito boa	34,6	32,9	23,1
Curso	Má/Muito má	3,7	7,5	7,7
	Satisfatória	35,8	39,1	46,2
	Boa/Muito boa	60,2	53,4	46,2
Rigor e exigência impostos em termos académicos	Má/Muito má	12,3	21,1	15,4
	Satisfatória	44,4	42,2	46,2
	Boa/Muito boa	43,2	36,6	38,5

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes mostraram-se fiéis à instituição e ao curso que frequentam, em que a maior parte, mais de 50,0% afirma que voltaria a candidatar-se na instituição, recomendaria a instituição a outras pessoas, e não mudaria de curso, nem de instituição, caso tivessem oportunidade (Figura 4.XXVI).

Os estudantes até aos 20 anos, têm uma opinião positiva da reputação da instituição (61,7%) e da imagem (51,9%). Os estudantes na faixa etária dos 21 aos 30 anos têm uma opinião positiva sobre a reputação da instituição (52,2%), e relativamente à imagem estão divididos entre positiva (46,6%) e neutra (46,6%). Já os estudantes com mais de 30 anos têm opinião neutra tanto da reputação (53,8%), como da imagem (69,2%) da instituição (Figura 4.XXVII).

Em relação ao valor da propina a pagar caso a instituição viesse a cobrar, os estudantes apontam, na sua maioria, independentemente da sua idade, para um valor entre os 8.000 a 20.000 Kwanzas (Figura 4.XXVIII).

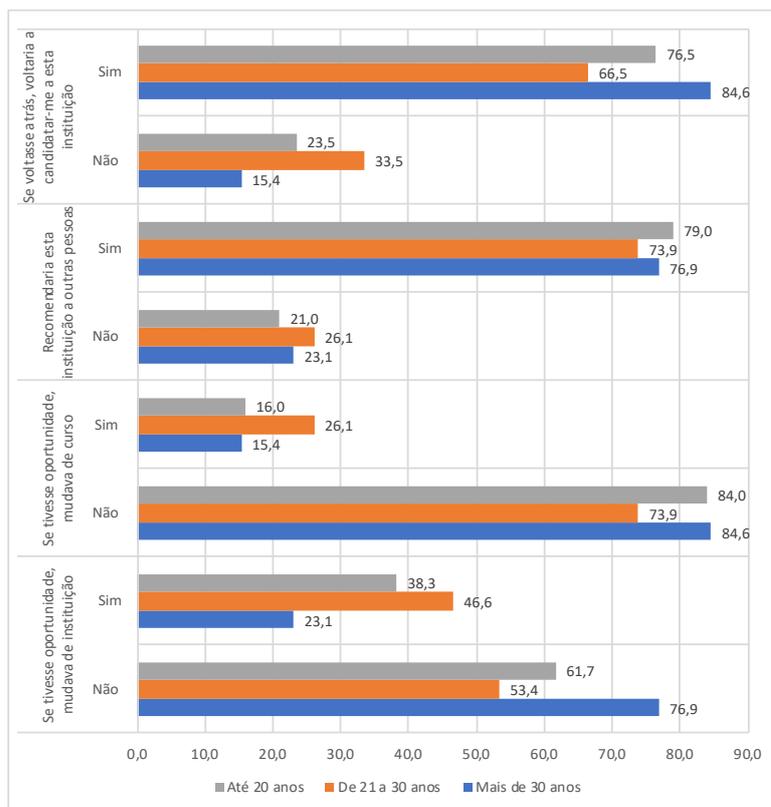


Figura 4.XXVI. Opinião dos estudantes sobre a fidelização à instituição e ao curso por idade (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

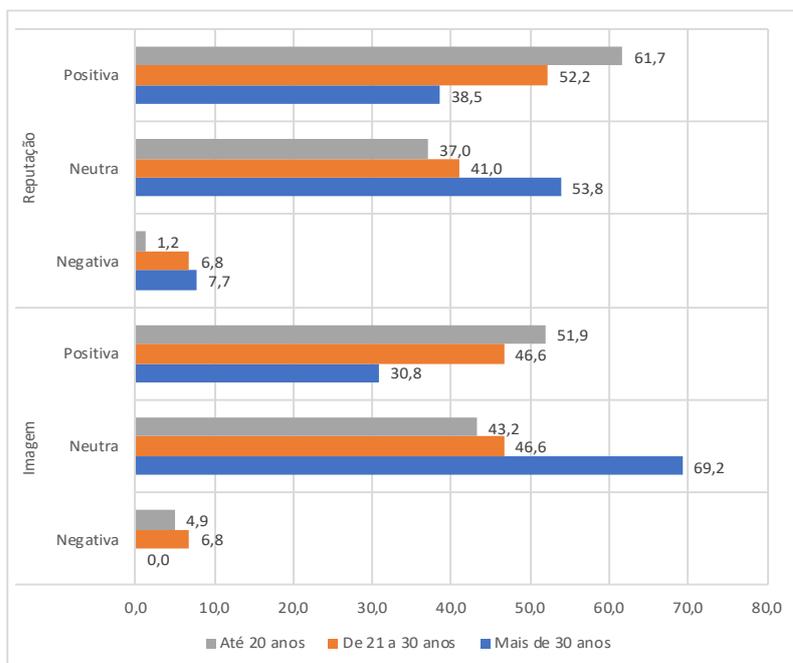


Figura 4.XXVII. Opinião dos estudantes acerca da imagem e da reputação da instituição por idade (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

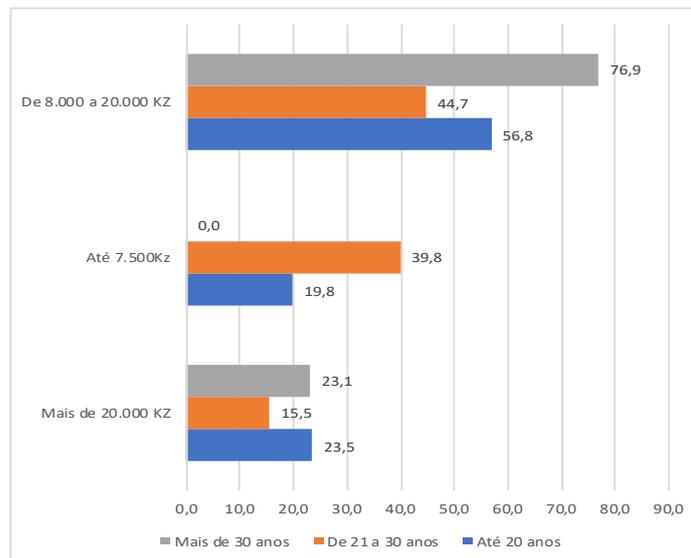


Figura 4.XXVIII. Valor da propina a pagar caso a instituição cobrasse por idade (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.8. Apresentação e análise dos resultados por ser estudante-trabalhador

Nesta secção são apresentados os resultados relacionados com o estudante ser, ou não, também trabalhador.

4.8.1. Escolhas do ES e da instituição

Os resultados são todos superiores ao centro da escala revelando elevada importância dada a esses indicadores. Os estudantes que não trabalham são os que dão maior importância a esses indicadores comparando com os que trabalham. “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” é o indicador mais importante na tomada de decisão na entrada para o ES na opinião dos estudantes que não trabalham (8,9). Para os estudantes que trabalham, o indicador mais importante na decisão na entrada para o ES é “Gosto de estudar e aprender” (8,4). O menos importante para todos os estudantes é “Era o que a minha família esperava de mim” (Tabela 4.XCVI).

Tabela 4.XCVI. Importância de um conjunto de fatores na escolha do ES por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	É trabalhador-estudante	Não é trabalhador-estudante
Obter grau acadêmico	7,8	8,5
Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante	8,3	8,9
Era o que a minha família esperava de mim	6,1	6,6
Eu queria um bom emprego	6,8	7,9
Obter um emprego com um bom salário	7,3	8,2
Gosto de estudar e aprender	8,4	8,6

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

A razão mais importante na decisão de entrada no ES para estudantes que não trabalham é “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” (44,2%). Para os estudantes que trabalham, as razões mais importantes são “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” e “Gosto de estudar e aprender” (32,5%) (Figura 4.XXIX).

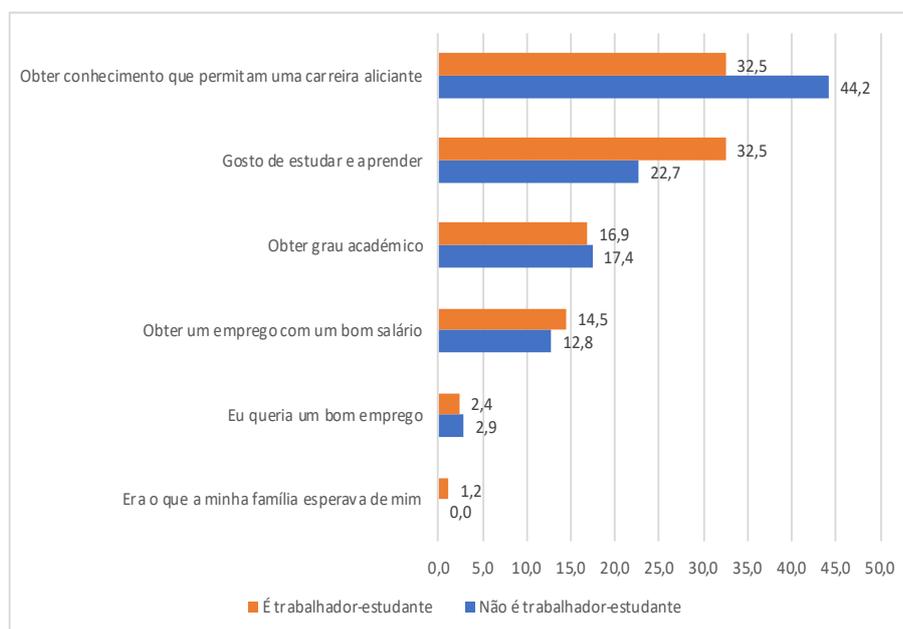


Figura 4.XXIX. Razão mais importante na decisão de entrada no ES por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

“Tem uma boa reputação acadêmica” é a razão de escolha da IES em particular, quer para estudantes que trabalham, quer para os estudantes que não trabalham (38,6% e 52,9% respectivamente) (Figura 4.XXX), sendo, portanto, a razão mais importante na escolha da IES em particular para estudantes que não trabalham (29,1%), seguida de “Era a única com o curso

que eu queria” (18,6%). Para os estudantes que trabalham a razão mais importante é “Era a única com o curso que eu queria” (28,9%), seguida de “Tem uma boa reputação acadêmica” (25,3%) (Figura 4.XXXI).

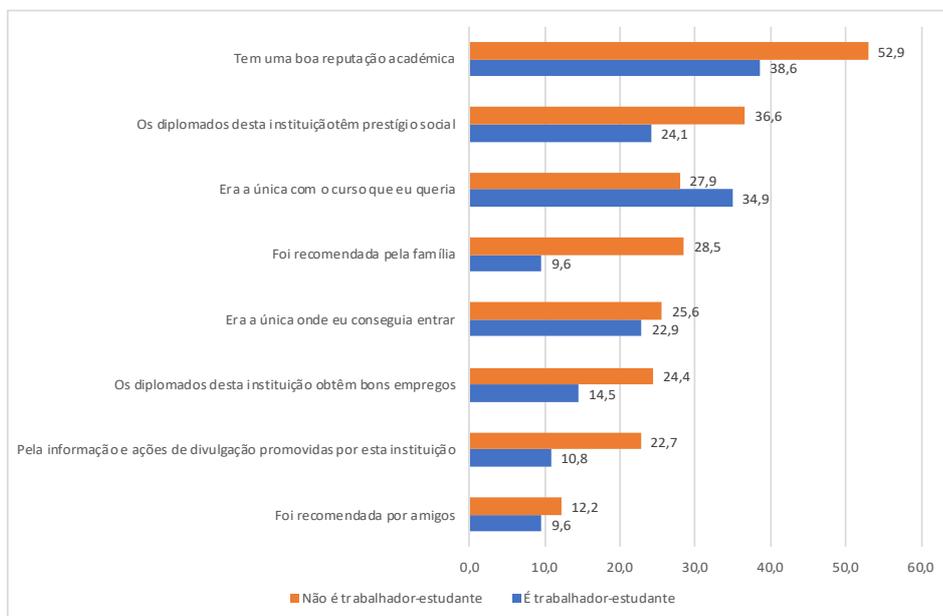


Figura 4.XXX. Razão da escolha da IES em particular por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

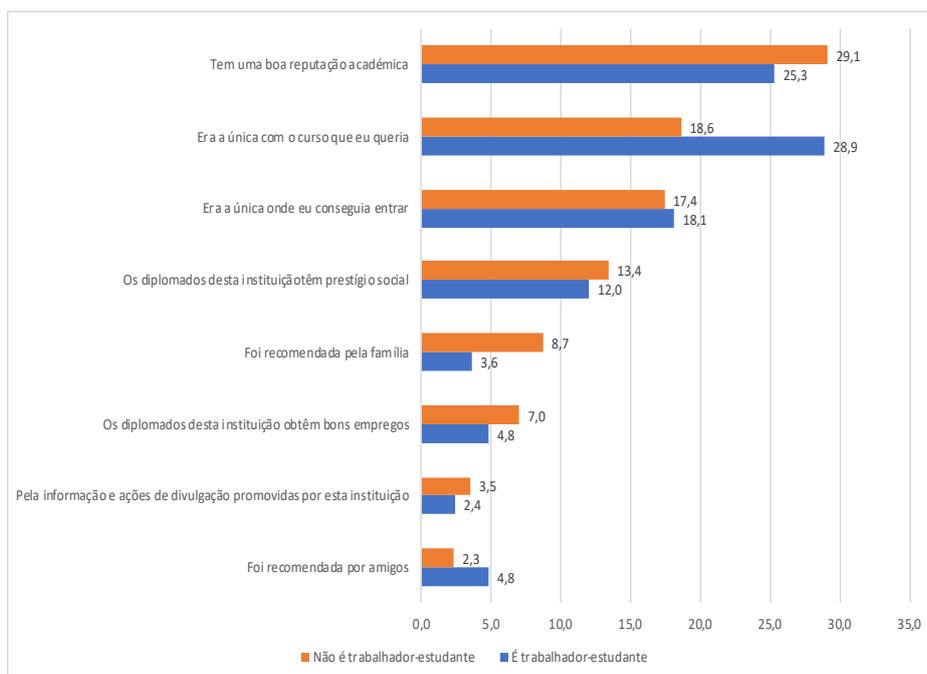


Figura 4.XXXI. Razão mais importante na escolha da IES em particular por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.8.2. Importância

Os resultados são superiores ao centro da escala indicando elevado nível de importância dado aos aspetos ligados a experiência académica dos estudantes. É possível verificar que os estudantes que não trabalham são os que atribuem maior importância aos aspetos ligados a experiência académica dos mesmos.

Em relação aos aspetos académicos, o indicador mais importante para os estudantes que não trabalham é a “Qualidade de ensino”, “Conhecimento obtido nas disciplinas” e “Relevância das disciplinas para o curso” com uma diferença mínima com os restantes indicadores (8,1 para 8,0). Para os estudantes que trabalham “Conhecimento obtido nas disciplinas” é o indicador mais importante (Tabela 4.XCVII).

Tabela 4.XCVII. Importância dos aspetos académicos por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Qualidade de ensino	8,1	6,9
Qualidade do conteúdo das disciplinas	8,0	6,9
Conhecimento obtido nas disciplinas	8,1	7,2
Relevância das disciplinas para o curso	8,1	6,8
Avaliação de conhecimentos	8,0	6,9

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

No que concerne o apoio académico, os resultados mostram que o fator mais importante para os estudantes que não trabalham é “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)” (8,0). Para os estudantes que trabalham o fator mais importante é “Condições dos edifícios e sua envolvente” (7,0) (Tabela 4.XCVIII).

Tabela 4.XCVIII. Importância do apoio académico por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Condições das salas de aulas	7,7	6,8
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,9	7,0
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	8,0	6,7
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	7,7	6,5

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao desenvolvimento pessoal, “Desenvolver aptidões profissionais” é o fator mais importante tanto para os estudantes que não trabalham (8,8), bem como para os estudantes que trabalham (7,8) (Tabela 4.XCIX).

Tabela 4.XCIX. Importância do desenvolvimento pessoal por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	8,3	7,2
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	8,4	7,1
Ter mais conhecimentos	8,7	7,7
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	8,4	7,5
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	8,5	7,5
Desenvolver aptidões profissionais	8,8	7,8

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos processos e serviços, é possível verificar que “Simpatia no atendimento aos estudantes” e “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” são os fatores mais importantes para os estudantes que não trabalham (ambos 8,1). Para os estudantes que trabalham, o fator mais importante é “Atividades não curriculares (palestras, workshops)”, seguido de “Facilidade no processo de matrícula” (respetivamente 8,1 e 7,0) (Tabela 4.C).

Tabela 4.C. Importância dos processos e serviços por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	7,6	6,4
Facilidade do processo de matrícula	7,9	7,0
Serviços de apoio financeiro	7,6	6,7
Associação dos estudantes	7,2	6,5
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,6	6,8
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	6,8	8,1
Simpatia no atendimento aos estudantes	8,1	6,8
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	8,1	6,8

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

O curso que frequenta é o fator mais importante, tanto para os estudantes trabalhadores (7,9), bem como para os estudantes que não trabalham (8,8), quando comparado com a instituição e o prestígio social do curso que frequentam (Tabela 4.CI).

Tabela 4.CI. Importância do curso, instituição e prestígio social do curso por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Curso que frequenta	8,8	7,9
Instituição que frequenta	8,4	7,2
Prestígio social do curso que frequenta	8,7	7,5

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.8.3. Satisfação

Os resultados mostram que o grau de satisfação atribuído pelos estudantes aos fatores relacionado com a sua experiência acadêmica é relativamente mais baixo comparando com o grau de importância atribuído pelos mesmos aos mesmos fatores, indicando a existência de um *gap*.

No que concerne aos aspetos académicos, “Conhecimento obtido nas disciplinas” é o fator mais importante para os estudantes que trabalham, e também o fator com o qual estão mais satisfeitos (5,8). Para os estudantes que não trabalham, o fator com o qual estão mais satisfeitos é “Relevância das disciplinas para o curso” (6,6). (Tabela 4.CII).

Tabela 4.CII. Satisfação com os aspetos académicos (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Qualidade de ensino	5,6	5,5
Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,9	5,2
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,4	5,8
Relevância das disciplinas para o curso	6,6	5,7
Avaliação de conhecimentos	5,9	5,3

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao apoio académico, nem todos os fatores têm uma média igual ou superior ao centro da escala, indicando um baixo nível de satisfação com esses fatores (Recursos informáticos e Recursos bibliotecários). Mas tanto os estudantes que trabalham, como os

estudantes que não trabalham, estão mais satisfeitos com as “Condições dos edifícios e sua envolvente” (5,2 e 6,0 respetivamente) (Tabela 4.CIII).

Tabela 4.CIII. Satisfação com o apoio académico por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Condições das salas de aulas	5,2	5,0
Condições dos edifícios e sua envolvente	6,0	5,2
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	4,8	4,6
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	3,5	3,7

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Para o desenvolvimento pessoal, os resultados revelam médias superiores ao centro da escala, indicando elevada satisfação com os mesmos. “Ter mais conhecimentos” é o fator com o qual os estudantes (quer trabalhem ou não) estão mais satisfeitos (6,8 e 6,2 respetivamente), encontrando-se menos satisfeitos com “Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais” (Tabela 4.CIV).

Tabela 4.CIV. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	5,9	5,7
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	6,3	5,9
Ter mais conhecimentos	6,8	6,2
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,4	6,1
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,5	5,7
Desenvolver aptidões profissionais	6,4	5,8

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos processos e serviços, os resultados mostram fatores com médias inferiores ao centro da escala, revelando um nível baixo de satisfação com esses fatores (“Apoio aos estudantes com necessidades especiais”, “Associação dos estudantes”, “Serviços de apoio financeiro”). Os estudantes que não trabalham estão mais satisfeitos com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (6,0), ao passo que os estudantes que trabalham estão mais satisfeitos com “Facilidade do processo de matrícula (5,1). Tanto os estudantes que trabalham,

como os que não trabalham, estão menos satisfeitos com a “Associação dos estudantes” (3,7 e 3,8 respectivamente) (Tabela 4.CV).

Tabela 4.CV. Satisfação com os processos e serviços por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	5,3	4,6
Facilidade do processo de matrícula	5,6	5,1
Serviços de apoio financeiro	4,2	3,9
Associação dos estudantes	3,8	3,7
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,3	4,7
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	6,0	4,9
Simpatia no atendimento aos estudantes	5,0	4,5
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	4,2	4,1

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes dão maior importância ao curso que frequentam, mas apenas os estudantes que trabalham é que estão mais satisfeitos com o curso que frequentam (6,0). Os estudantes que não trabalham estão mais satisfeitos com o prestígio social do curso que frequentam (7,3) (Tabela 4.CVI).

Tabela 4.CVI. Satisfação com o curso, instituição e prestígio social do curso que frequentam por estudante-trabalhador (médias)

Indicadores	Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Curso que frequenta	6,9	6,0
Instituição que frequenta	6,2	5,3
Prestígio social do curso que frequenta	7,3	5,7

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeitos

Fonte: Elaboração própria

4.8.4. Financiamento da educação

A maioria dos estudantes (quer trabalhem ou não), utiliza frequentemente o apoio familiar (Tabela 4.CVII). E como é óbvio, os estudantes que não trabalham utilizam mais o apoio familiar, enquanto que os estudantes que trabalham utilizam mais o autofinanciamento, seguido do apoio familiar (Figura 4.XXXII).

Tabela 4.CVII. Recurso utilizado para financiar a frequência do curso por estudante-trabalhador (percentagens)

Indicadores		Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Apoio familiar	Não utiliza	8,1	25,3
	Utiliza pontualmente	22,7	20,5
	Utiliza frequentemente	69,2	54,2
Autofinanciamento	Não utiliza	69,2	26,5
	Utiliza pontualmente	18,0	21,7
	Utiliza frequentemente	12,8	51,8
Bolsa de estudo	Não utiliza	87,8	81,9
	Utiliza pontualmente	4,7	12,0
	Utiliza frequentemente	7,6	6,0

Fonte: Elaboração própria

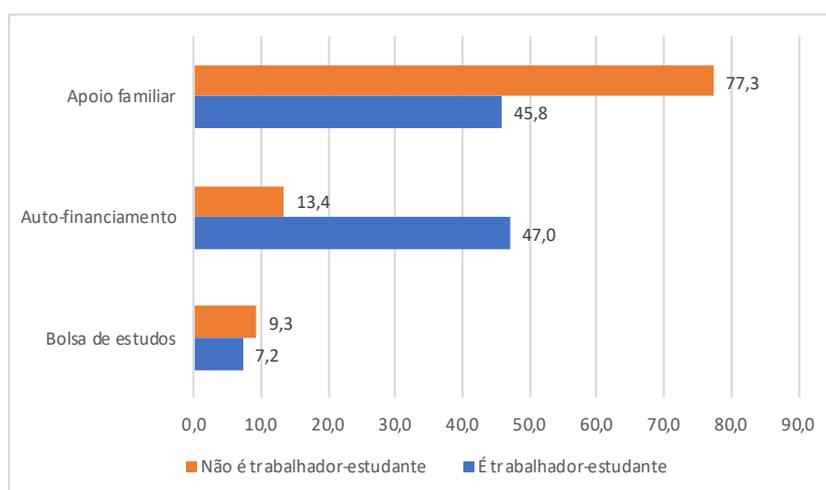


Figura 4.XXXII. Recurso mais utilizado para financiar a frequência do curso por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.8.5. Percepções globais acerca da instituição

Tanto os estudantes que trabalham, como os que não trabalham, têm na sua maioria uma opinião satisfatória acerca da experiência acadêmica (62,7% e 46,5% respectivamente). Os estudantes que trabalham tem uma opinião satisfatória sobre o curso (59,0%) e sobre o rigor e exigência impostos em termos acadêmicos (60,2%). A maioria dos estudantes que não trabalham têm uma opinião boa/muito boa acerca do curso que frequentam (64,5%), e do rigor e exigência impostos em termos acadêmicos (45,9%) (Tabela 4.CVIII).

Tabela 4.CVIII. Percepções globais acerca da experiência na instituição, curso e rigor e exigência impostos em termos acadêmicos por estudante-trabalhador (percentagens)

Indicadores		Não é trabalhador-estudante	É trabalhador-estudante
Experiência acadêmica	Má/Muito má	15,1	15,7
	Satisfatória	46,5	62,7
	Boa/Muito boa	38,4	21,7
Curso	Má/Muito má	7,0	4,8
	Satisfatória	28,5	59,0
	Boa/Muito boa	64,5	36,1
Rigor e exigência impostos em termos acadêmicos	Má/Muito má	19,8	14,5
	Satisfatória	34,9	60,2
	Boa/Muito boa	45,9	25,3

Fonte: Elaboração própria

A fidelidade dos estudantes que não trabalham, bem como dos estudantes que trabalham, para com o curso e a instituição é elevada. A maioria dos estudantes voltaria a candidatar-se na mesma instituição, recomendariam a instituição a outras pessoas, e não mudavam nem de curso, nem de instituição, se tivessem oportunidade (Figura 4.XXXIII).

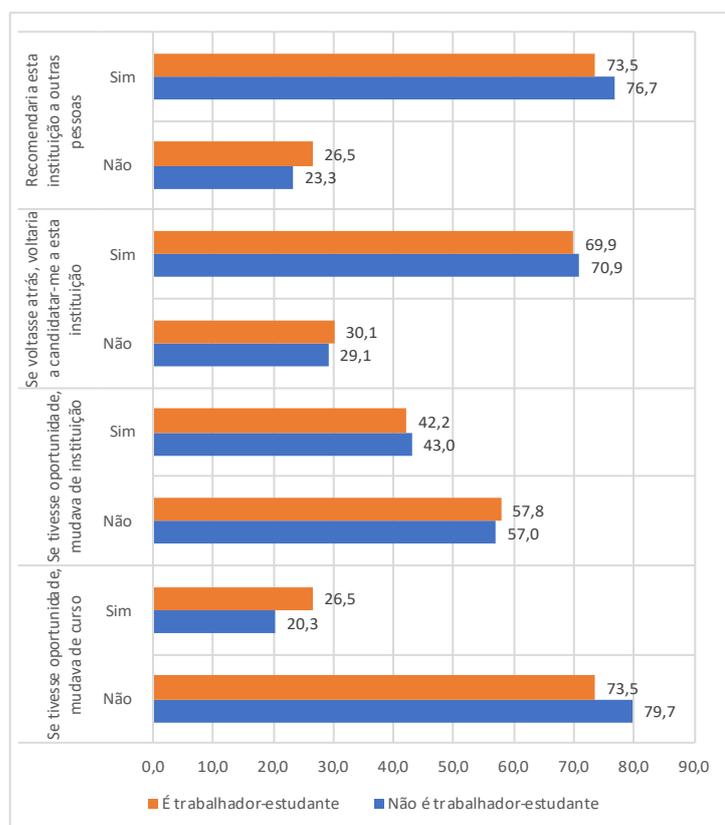


Figura 4.XXXIII. Fidelização dos estudantes para com o curso e a instituição que frequentam por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes que não trabalham têm uma opinião positiva acerca da imagem (51,2%) e da reputação da instituição que frequentam (59,3%). Já os estudantes que trabalham têm uma opinião neutra acerca da imagem (53,0%) e da reputação da instituição que frequentam (49,4%) (Figura 4.XXXIV).

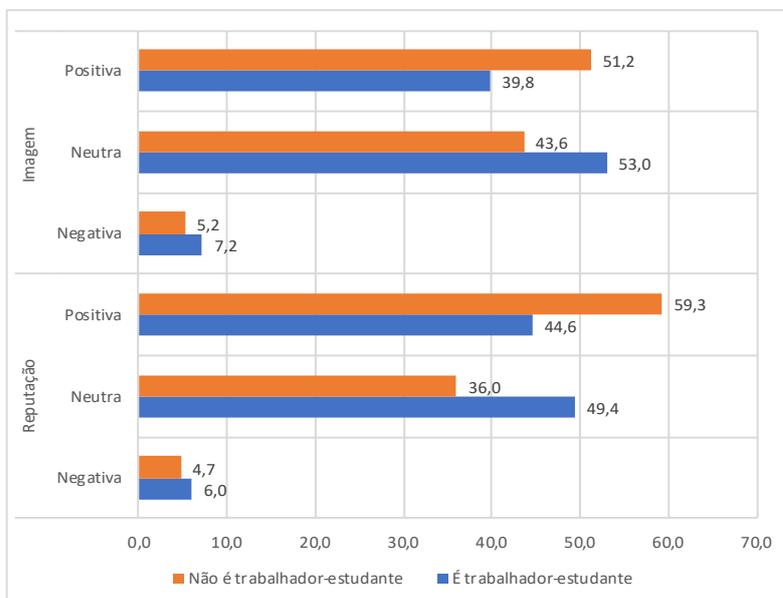


Figura 4.XXXIV. Opinião acerca da imagem e da reputação da instituição por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos estudantes (quer trabalhem ou não), pensa que o valor de propina que a instituição poderia cobrar, deveria estar entre os 8.000 a 20.000 kwanzas (Figura 4.XXXV).

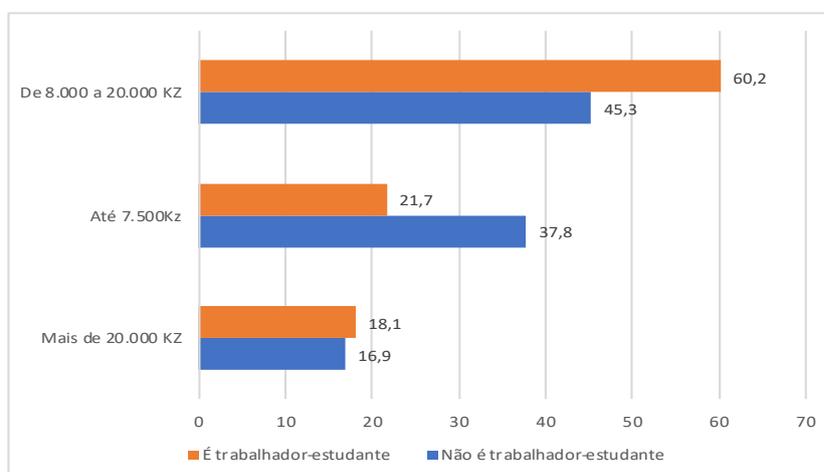


Figura 4.XXXV. Valor da propina proposto por estudante-trabalhador (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.9. Apresentação e análise dos resultados por estar deslocado da residência habitual

4.9.1. Escolhas do ES e da Instituição

Os resultados não diferem muito das análises anteriores. Os valores são todos superiores ao centro da escala indicando elevada importância dada ao conjunto de fatores. São os que não se encontram deslocados da residência habitual que atribuem maior importância a esses fatores. Mas o fator mais importante tanto para os que não se encontram deslocados da residência habitual, bem como para aqueles que se encontram deslocados da residência habitual, é “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” (8,8 e 8,7, respectivamente), seguido de “Gosto de estudar e aprender” (8,7 e 8,5, respectivamente). O fator menos importante é “Era o que a minha família esperava de mim” (6,4 e 6,5, respectivamente) (Tabela 4.CIX).

Tabela 4.CIX. Importância de um conjunto de fatores na tomada de decisão na entrada para o ES por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Obter grau acadêmico	8,0	8,6
Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante	8,7	8,8
Era o que a minha família esperava de mim	6,5	6,4
Eu queria um bom emprego	7,4	7,6
Obter um emprego com um bom salário	7,7	8,2
Gosto de estudar e aprender	8,5	8,7

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

E como é óbvio, “Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” é apontado como a razão mais importante para a decisão de entrada no ES (41,1% para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual, e 40,0% para os estudantes que estão deslocados da residência habitual), seguido de “Gosto de estudar e aprender” (27,4% para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual, e 25,0% para os estudantes que estão deslocados da residência habitual), sendo a menos importante “Era o que a minha família esperava de mim” (0,0% para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual, e 0,6% para os estudantes que estão deslocados da residência habitual) (Figura 4.XXXVI).

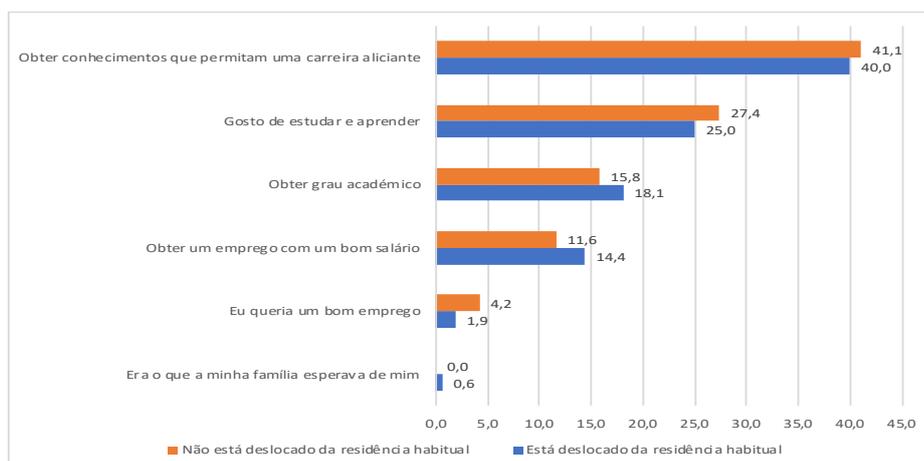


Figura. 4.XXXVI. Razão mais importante na decisão de entrada no ES por estar deslocado da residência habitual (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

“Tem uma boa reputação acadêmica” foi a razão da escolha da instituição em particular, para a maior parte dos estudantes (quer estejam, ou não, deslocados da residência habitual) (46,9% e 50,5% respectivamente) (Figura 4.XXXVII). Esse fator é também apontado pelos estudantes como a razão mais importante da escolha da instituição em particular (27,5% para estudantes que estão deslocados da residência habitual, e 28,4% para estudantes que não estão deslocados da residência habitual) (Figura 4.XXXVIII).

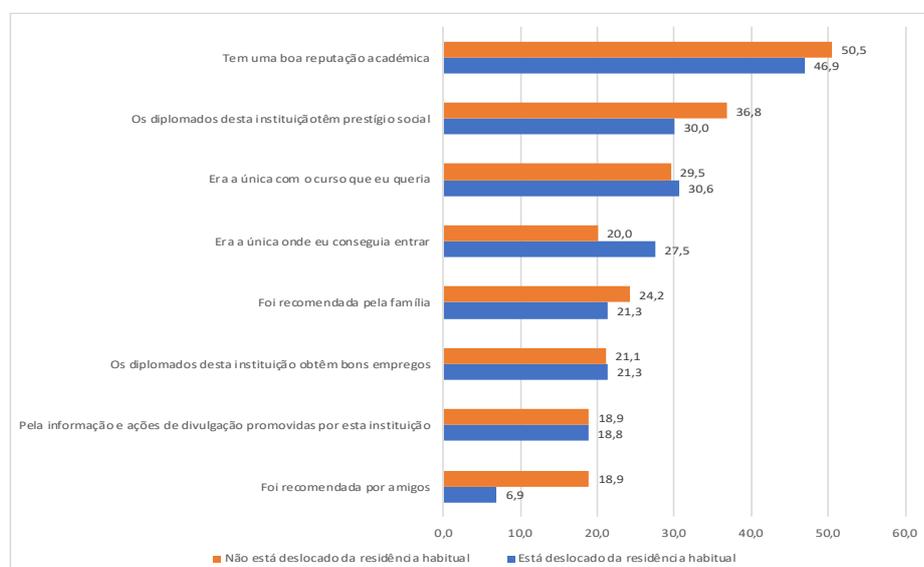


Figura 4.XXXVII. Razão da escolha da instituição em particular por estar deslocado da residência habitual (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

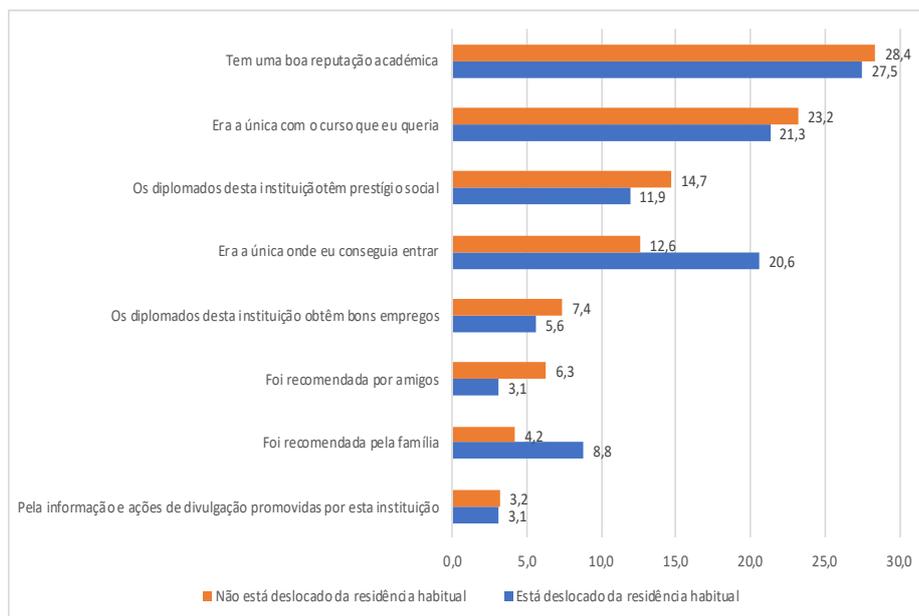


Figura 4.XXXVIII. Razão mais importante da escolha da instituição em particular por estar deslocado da residência habitual (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

4.9.2. Importância

No que toca à importância de um conjunto de fatores relacionados com a experiência académica dos estudantes, os resultados não são muito diferentes dos anteriores. As médias são todas superiores ao centro da escala, indicado elevado grau de importância atribuído a esses fatores. No entanto, são os estudantes que não se encontram deslocados da residência habitual que atribuem maior importância a esses aspetos.

Em relação aos aspetos académicos, pode verificar-se também que os estudantes que não estão deslocados da residência habitual são os que atribuem maior importância a esses fatores. O fator mais importante tanto para os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, como para os que não se encontram deslocados da residência habitual, é “Conhecimento obtido nas disciplinas” (7,5 e 8,3, respetivamente). Não se verificam grandes diferenças médias de importância atribuída aos fatores (Tabela 4.CX).

Tabela 4.CX. Importância dos aspetos académicos por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Qualidade de ensino	7,3	8,2
Qualidade do conteúdo das disciplinas	7,4	8,0
Conhecimento obtido nas disciplinas	7,5	8,3
Relevância das disciplinas para o curso	7,4	8,1
Avaliação de conhecimentos	7,3	8,2

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao apoio académico, os resultados mostram que o fator mais importante para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual é “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)” (8,3), e para os estudantes que estão deslocados da residência habitual é “Condições dos edifícios e sua envolvente” (7,4) (Tabela 4.CXI).

Tabela 4.CXI. Importância do apoio académico por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Condições das salas de aulas	7,2	7,8
Condições dos edifícios e sua envolvente	7,4	7,8
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	7,2	8,3
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	6,9	7,8

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

“Ter mais conhecimentos” é o fator do desenvolvimento pessoal apontado como o mais importante para os estudantes que não se encontram deslocados da residência habitual (9,2), e para os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, o indicador mais importante é “Desenvolver aptidões profissionais” (8,0) (Tabela 4.CXII).

Tabela 4.CXII. Importância do desenvolvimento pessoal por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Ir ao encontro das minhas expetativas pessoais	7,6	8,5
Ir ao encontro das minhas expetativas intelectuais	7,6	8,6
Ter mais conhecimentos	7,9	9,2
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	7,8	8,5
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	7,8	8,7
Desenvolver aptidões profissionais	8,0	9,1

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos processos e serviços, os estudantes que não estão deslocados da residência habitual dão mais importância ao “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (8,3), enquanto que os estudantes que estão deslocados da residência habitual dão mais importância à “Simpatia no atendimento aos estudantes” (7,5), e às “Atividades não curriculares (palestras, workshops) (7,5) (Tabela 4.CXIII).

Tabela 4.CXIII. Importância dos processos e serviços por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	6,9	7,7
Facilidade do processo de matrícula	7,4	8,0
Serviços de apoio financeiro	7,0	7,8
Associação dos estudantes	6,7	7,4
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,1	7,8
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	7,5	8,0
Simpatia no atendimento aos estudantes	7,5	7,9
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,3	8,3

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à importância atribuída ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso, pode verificar-se que os estudantes (quer estejam, ou não, deslocados da residência habitual) dão maior importância ao curso que frequentam (8,2 e 9,0 respetivamente) (Tabela 4.CXIV).

Tabela 4.CXIV. Importância com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Curso que frequenta	8,2	9,0
Instituição que frequenta	7,7	8,5
Prestígio social do curso que frequenta	8,0	8,7

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Fonte: Elaboração própria

4.9.3. Satisfação

Os resultados apontam para um grau de satisfação inferior ao grau de importância dado ao conjunto de fatores dos aspetos ligados a experiência académica dos estudantes, independentemente destes estarem deslocados, ou não, da sua residência habitual.

Em relação aos aspetos académicos, apesar dos estudantes darem mais importância ao “Conhecimento obtido nas disciplinas”, estão mais satisfeitos com a “Relevância das disciplinas para o curso” (6,2 para os estudantes que estão deslocados da residência habitual, e 6,5 para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual) (Tabela 4.CXV).

Tabela 4.CXV. Satisfação com os aspetos académicos por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Qualidade de ensino	5,4	5,9
Qualidade do conteúdo das disciplinas	5,7	5,8
Conhecimento obtido nas disciplinas	6,1	6,3
Relevância das disciplinas para o curso	6,2	6,5
Avaliação de conhecimentos	5,6	6,0

Escala: 0=extremamente insatisfeitos; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao apoio académico, tanto os estudantes que estão deslocados da sua residência habitual, como os que não estão deslocados da residência habitual, estão mais satisfeitos com as “Condições dos edifícios e sua envolvente” (5,7 para ambos) (Tabela 4.CXVI).

Tabela 4.CXVI. Satisfação com o apoio académico por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Condições das salas de aulas	5,3	5,0
Condições dos edifícios e sua envolvente	5,7	5,7
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade dos livros)	4,8	4,6
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	4,0	3,0

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao desenvolvimento pessoal, tanto os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, como os que não se encontram deslocados da sua residência habitual atribuem maior importância a “Ter mais conhecimentos”, e estão igualmente mais satisfeitos com esse fator (6,4 e 6,8 respetivamente) (Tabela 4.CXVII).

Tabela 4.CXVII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	5,7	6,0
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	6,1	6,4
Ter mais conhecimentos	6,4	6,8
Ter /desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,2	6,5
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	6,3	6,1
Desenvolver aptidões profissionais	6,1	6,2

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

No que concerne aos processos e serviços, quer os estudantes que estão deslocados da residência habitual, quer os estudantes que não estão deslocados da residência habitual, estão mais satisfeitos com as “Atividades não curriculares (palestras, workshops)” (5,5 e 5,9 respetivamente) (Tabela 4.CXVIII).

Tabela 4.CXVIII. Satisfação com os processos e serviços por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	4,9	5,4
Facilidade do processo de matrícula	5,4	5,5
Serviços de apoio financeiro	3,9	4,4
Associação dos estudantes	3,9	3,6
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,0	5,4
Atividades não curriculares (palestras, workshops)	5,5	5,9
Simpatia no atendimento aos estudantes	4,9	4,8
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	3,9	4,5

Escala: 0=extremamente insatisfeitos; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao prestígio social do curso, à instituição, e ao curso que frequentam, os estudantes atribuem maior importância ao curso, mas estão mais satisfeitos com o prestígio

social do curso que frequentam (6,6 para estudantes que estão deslocados da residência habitual e 7,1 para os estudantes que não estão deslocados da residência habitual) (Tabela 4.CXIX).

Tabela 4.CXIX. Satisfação com o curso, a instituição e o prestígio social do curso por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores	Está deslocado da residência habitual	Não está deslocado da residência habitual
Curso que frequenta	6,4	6,9
Instituição que frequenta	5,8	6,1
Prestígio social do curso que frequenta	6,6	7,1

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Fonte: Elaboração própria

4.9.4. Financiamento da educação

Tal como os resultados anteriores, tanto os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, como os que não se encontram deslocados, utilizam frequentemente o apoio familiar (65,6% e 62,1% respetivamente) (Tabela 4.CXX), sendo, portanto, o apoio familiar o recurso financeiro mais utilizado para financiar os estudos (63,1% e 73,7% respetivamente) (Figura 4.XXXIX).

Tabela 4.CXX. Recurso financeiro utilizado para financiar os estudos por estar deslocado da residência habitual (percentagens)

Indicadores		Não está deslocado da residência habitual	Está deslocado da residência habitual
Apoio familiar	Não utiliza	14,7	13,1
	Utiliza pontualmente	23,2	21,3
	Utiliza frequentemente	62,1	65,6
Autofinanciamento	Não utiliza	62,1	51,2
	Utiliza pontualmente	20,0	18,8
	Utiliza frequentemente	17,9	30,0
Bolsa de estudo	Não utiliza	86,3	85,6
	Utiliza pontualmente	7,4	6,9
	Utiliza frequentemente	62,1	51,2

Fonte: Elaboração própria

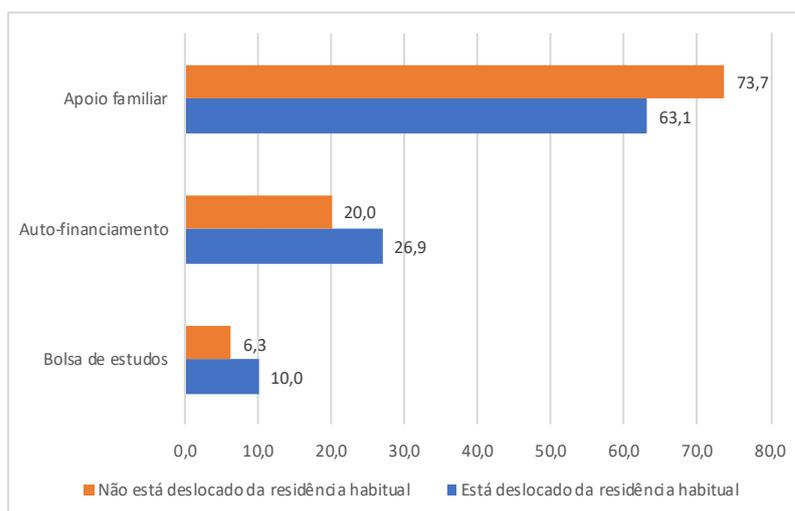


Figura 4.XXXIX. Recurso financeiro mais utilizado para financiar os estudos por estar deslocado da residência habitual (médias)

Fonte: Elaboração própria

4.9.5. *Percepções globais acerca da instituição*

Relativamente à percepção que os estudantes têm sobre a sua experiência acadêmica, o curso e o rigor e exigência impostos em termos acadêmicos, tanto os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, como os estudantes que não se encontram deslocados da sua residência habitual, têm uma opinião satisfatória sobre a experiência acadêmica na instituição (52,5% e 50,5% respectivamente), e sobre o rigor e exigência impostos em termos acadêmicos (43,8% e 42,1% respectivamente). Em relação ao curso, os estudantes que estão deslocados da residência habitual, assim como os estudantes que não estão deslocados da residência habitual têm uma opinião boa/muito boa (52,5% e 60,0% respectivamente) (Tabela 4.CXXI).

Tabela 4.CXXI. Opinião sobre a experiência acadêmica, o curso e o rigor e exigência impostos em termos acadêmicos por estar deslocado da residência habitual (médias)

Indicadores		Não está deslocado da residência habitual	Está deslocado da residência habitual
Experiência acadêmica	Má/Muito má	16,8	14,4
	Satisfatória	50,5	52,5
	Boa/Muito boa	32,6	33,1
Curso	Má/Muito má	9,5	4,4
	Satisfatória	30,5	43,1
	Boa/Muito boa	60,0	52,5
Rigor e exigência impostos em termos acadêmicos	Má/Muito má	17,9	18,1
	Satisfatória	42,1	43,8
	Boa/Muito boa	40,0	38,1

Fonte: Elaboração própria

A fidelidade dos estudantes que se encontram deslocados, e dos que não se encontram deslocados da residência habitual durante o período de aulas, para com o curso e a instituição é elevada. Os resultados mostram que estes voltariam a candidatar-se à instituição que frequentam se voltassem atrás (70,6% e 70,5% respectivamente), recomendariam a instituição a outras pessoas (75,6% e 75,8% respectivamente), mesmo se tivessem oportunidade não mudariam de curso (79,4% e 74,7% respectivamente), nem mudariam de instituição (60,0% e 52,6% respectivamente) (Figura 4.XL).

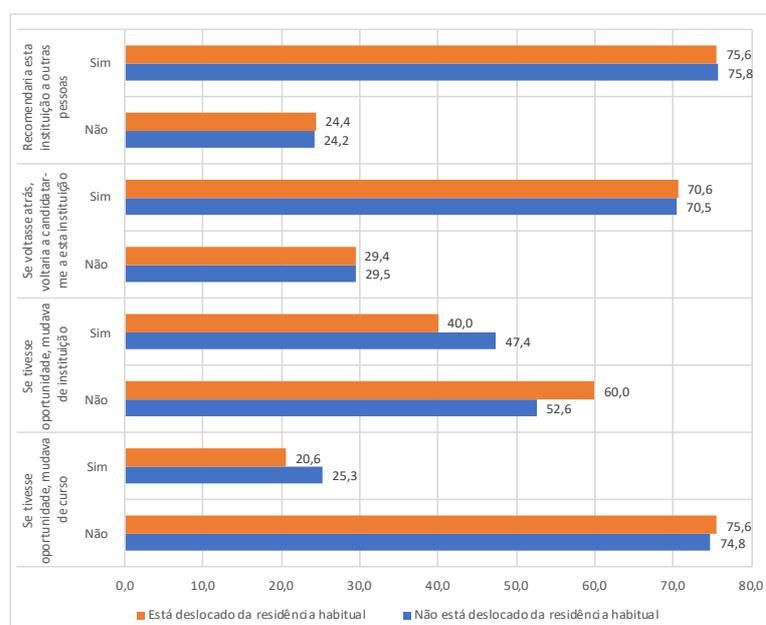


Figura 4.XL. Fidelização para com o curso e a instituição por estar deslocado da residência habitual (médias)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à imagem da instituição, os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual estão divididos entre uma opinião positiva e uma neutra (46,9%), ao passo que os estudantes que não se encontram deslocados da residência habitual têm uma opinião positiva (48,4%). Em relação à reputação da instituição, todos os estudantes têm uma opinião positiva (50,6% para os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual, e 61,1% para os estudantes que não se encontram deslocados da residência habitual) (Figura 4.XLI).

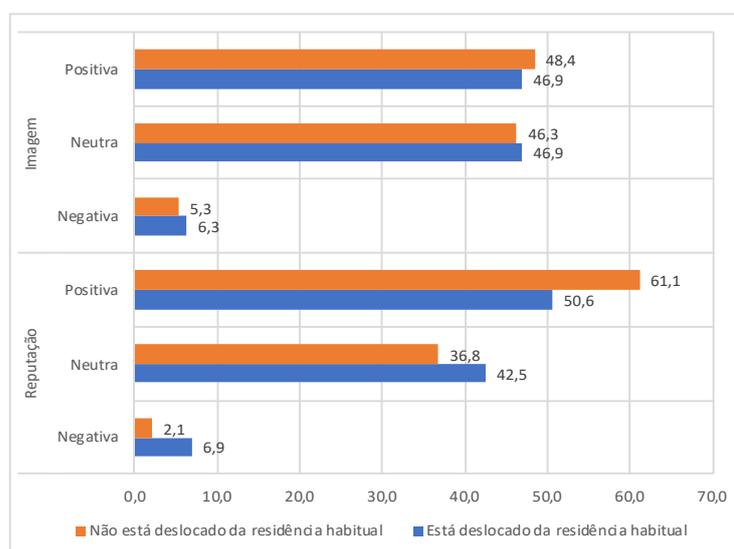


Figura 4.XLI. Opinião acerca da imagem e da reputação da instituição por estar deslocado da residência habitual (percentagens)

Fonte: Elaboração própria

Tanto os estudantes que se encontram deslocados da residência habitual durante o período de aulas, bem como os estudantes que não se encontram deslocados, propõem o pagamento de propinas num valor entre 8.000 a 20.000 kwanzas (51,9% e 47,4% respetivamente) (Figura 4.XLII).

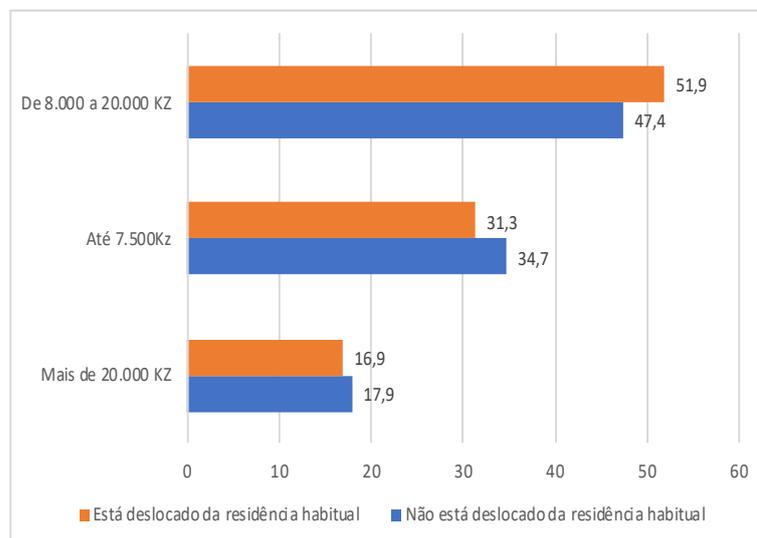


Figura 4.XLII. Propina proposta por estar deslocado da residência habitual (percentagens).

Fonte: Elaboração própria

4.10. Apresentação e análise dos resultados por Área de formação versus IES

Nesta secção procurou fazer-se a análise dos resultados em relação ao curso por IES.

4.10.1. Escolha e expetativas da ES e da Instituição

Em relação aos fatores que influenciaram os estudantes na tomada de decisão na entrada para o ES, verifica-se que as médias são superiores ao centro da escala indicando elevada importância atribuída a esses fatores. “Era o que a minha família esperava de mim” é o fator menos importante para os estudantes de todas as áreas das diferentes IES, com exceção dos estudantes de Ciências da Natureza do ISPH que atribuem igual importância a todos os fatores (10,0), sendo que os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo desta instituição, e os de Ciências Económicas e de Gestão do IGS, são os que atribuem menor importância a esse indicador (Tabela 4.CXXII).

“Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante” é o indicador mais importante para os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da APCMN (58,3%), e da FEUMN (44,1%), para os estudantes de Ciências da Natureza da APCMN (55,6%), do ISPH

(100,0%), para os estudantes de Direito da FDUMN (50,0%), do IGS (100,0%), e do ISPI (60,0%), para os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH (50,0%) e do IGS (61,5%), e para os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática (IEEI) do ISCED (45,5%). Os estudantes de IEEI do ISPI, apontam “Obter um emprego com bom salário” como o indicador mais importante (50,0%). Os estudantes de Engenharia Eletrónica da ESPtN, indicam “Obter grau académico” como sendo o fator mais importante (50,0%). “Gosto de estudar e aprender” é o fator mais importante para os estudantes de Ciências do Mar da APCMN (66,7%), e da ESPtN (60,0%), e para os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão (66,7%) e Ciências da Natureza (75,0%) dessa escola, e também para os estudantes de IGS que estão a fazer também Ciências Económicas e de Gestão (50,0%) (Tabela 4.CXXIII).

Tabela 4.CXXII. Importância de um conjunto de fatores na tomada de decisão na entrada no ES por Curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FEUMN		ISPH		IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
	10,0	9,0	9,0	6,0	7,0	7,0	8,0	9,0	10,0	10,0	8,0	8,0	6,0	8,0	10,0	9,0	
Obter grau acadêmico	10,0	9,0	9,0	6,0	7,0	7,0	8,0	9,0	10,0	10,0	8,0	8,0	6,0	8,0	10,0	9,0	
Obter conhecimento que permitam uma carreira alocante	10,0	9,0	10,0	7,0	7,0	7,0	8,0	9,0	10,0	10,0	9,0	10,0	9,0	10,0	10,0	9,0	
Era o que a minha família esperava de mim	8,0	7,0	9,0	6,0	7,0	7,0	8,0	9,0	10,0	10,0	5,0	6,0	7,0	6,0	6,0	7,0	
Eu queria um bom emprego	9,0	9,0	9,0	7,0	7,0	7,0	8,0	9,0	10,0	10,0	7,0	6,0	8,0	8,0	8,0	9,0	
Obter um emprego com um bom salário	9,0	8,0	9,0	7,0	7,0	8,0	8,0	9,0	10,0	10,0	7,0	8,0	8,0	7,0	8,0	9,0	
Gosto de estudar e aprender	9,0	9,0	10,0	8,0	9,0	10,0	9,0	9,0	10,0	10,0	7,0	10,0	9,0	7,0	10,0	7,0	

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Tabela 4.CXXIII. Fator mais importante na tomada de decisão na entrada no ES por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN			ESPN			FEUMN		ISPH		IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
	25,0	11,1	0,0	14,3	12,5	20,0	50,0	17,6	0,0	0,0	12,5	25,0	0,0	15,4	27,3	10,0	16,7
Obter grau acadêmico	25,0	11,1	0,0	14,3	12,5	20,0	50,0	17,6	0,0	0,0	12,5	25,0	0,0	15,4	27,3	10,0	16,7
Obter conhecimento que permitam uma carreira alocante	58,3	55,6	33,3	9,5	0,0	0,0	0,0	44,1	50,0	50,0	50,0	25,0	100,0	61,5	45,5	60,0	16,7
Era o que a minha família esperava de mim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0
Eu queria um bom emprego	0,0	11,0	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	4,4	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0
Obter um emprego com um bom salário	0,0	11,1	0,0	9,5	0,0	20,0	37,5	17,6	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	7,7	9,1	10,0	50,0
Gosto de estudar e aprender	16,7	11,1	66,7	66,7	75,0	60,0	12,5	16,2	0,0	18,8	50,0	0,0	0,0	11,5	18,2	20,0	16,7

Em relação à escolha da instituição em particular, são os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da APCMN (33,3%), de Ciências da Natureza do ISPH (100,0%), de Arquitetura, Construção e Urbanismo do IGS (50,0%), de Direito do ISPI (60,0%) e de Informática Educativa e Engenharia Informática também do ISPI (50,0%), que apontam para “Tem uma boa reputação académica”, como a razão mais importante para a escolha da IES em particular. Os estudantes do ISCED de IEEI (36,4%), e os da ESPtN, independentemente da sua área de formação, (Ciências Económicas e de Gestão (47,6%), Ciências da Natureza (25,0%), Ciências do Mar (35,0%) e de Engenharia Eletrónica (87,5%)), apontam “Era a única onde eu conseguia entrar” como sendo a razão mais importante da escolha da instituição em particular. “Os diplomados desta instituição têm prestígio social” é a razão mais importante para os estudantes das áreas de Ciências da Natureza da APCMN (33,3%). Os estudantes dessa mesma academia, mas da área de Ciências do Mar, apontam “Era a única onde eu conseguia entrar” (33,3%), “Tem uma boa reputação académica” (33,3%) e “Os diplomados desta instituição têm prestígio social” (33,3%) como sendo as principais razões da escolha da instituição em particular. “Tem uma boa reputação académica” e “Era a única com o curso que eu queria” são as razões mais importantes na escolha da instituição em particular pelos estudantes de Direito da FDUMN (50,0%) e do IGS (50,0%). Os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da FEUMN (32,4%), e do IGS (50,0%), e os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH (50,0%), apontam “Era a única com o curso que eu queria” como a principal razão da escolha da instituição em particular (Tabela 4.CXXIV).

Tabela 4.CXXIV. Razão mais importante na escolha da instituição em particular por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH		IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
Era a única onde eu conseguia entrar	8,3	11,1	33,3	47,6	25,0	35,0	87,5	0,0	10,3	0,0	18,8	0,0	3,8	0,0	36,4	0,0	0,0		
Era a única com o curso que eu queria	0,0	0,0	0,0	37,5	20,0	20,0	0,0	50,0	32,4	0,0	50,0	0,0	13,5	0,0	18,2	0,0	0,0		
Tem uma boa reputação académica	33,3	22,2	33,3	0,0	20,0	20,0	0,0	50,0	26,5	100,0	0,0	50,0	50,0	60,0	18,2	60,0	50,0		
Foi recomendada pela família	16,7	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	12,5	0,0	9,6	10,0	27,3	10,0	16,7		
Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição	8,3	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	5,8	0,0	0,0	0,0	0,0		
Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos	16,7	11,1	0,0	0,0	15,0	15,0	0,0	0,0	7,4	0,0	6,3	0,0	5,8	0,0	0,0	10,0	0,0		
Foi recomendada por amigos	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0		
Os diplomados desta instituição têm prestígio social	8,3	33,3	33,3	37,5	10,0	10,0	12,5	0,0	17,6	0,0	12,5	0,0	3,8	0,0	0,0	20,0	33,3		

4.10.2. Importância

Em relação ao grau de importância que estudantes das diferentes áreas das IES dão aos fatores dos aspetos académicos, de modo geral, os estudantes da ESPtN são os que atribuem menor importância aos aspetos académicos, e são os estudantes de Engenharia Eletrónica desta instituição que dão menor importância aos fatores do aspeto académico, com médias inferiores ao centro da escala para os fatores “Relevância das disciplinas para o curso” e “Avaliação de conhecimentos”. Os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH, são os que atribuem maior importância aos indicadores do aspeto académico (Tabela 4.CXXV).

Relativamente ao apoio académico, são os estudantes de Ciências da Natureza da ESPtN que dão menor importância a esses fatores (média igual ao centro da escala para todos os fatores), e os estudantes da FDUMN e de Ciências da Natureza do ISPH é que dão maior importância a esses indicadores (médias iguais ao máximo da escala para todos os indicadores) (Tabela 4.CXXVI).

Os estudantes de Engenharia Eletrónica da ESPtN são os que atribuem menor importância aos fatores do desenvolvimento pessoal, sendo a média dos fatores, na sua maioria, inferiores ao centro da escala. Os estudantes de Ciências do Mar da APCMN, da FDUMN, de Ciências da Natureza do ISPH e do curso de Direito do IGS, são os que atribuem maior importância a todos os fatores do desenvolvimento pessoal (médias iguais ao máximo da escala) (Tabela 4.CXXVII).

Tabela 4.CXXV. Importância dos aspetos académicos por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN	FEUMN		ISPH		IGS		ISCED		ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	
																	Engenharia electrónica
Qualidade de ensino	8,0	8,0	9,0	6,0	6,0	7,0	8,0	8,0	10,0	7,0	7,0	9,0	8,0	7,0	9,0	9,0	
Qualidade do conteúdo das disciplinas	8,0	8,0	9,0	6,0	6,0	6,0	10,0	8,0	10,0	8,0	8,0	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0	
Conhecimento obtido nas disciplinas	8,0	8,0	8,0	5,0	6,0	6,0	10,0	9,0	10,0	7,0	9,0	9,0	9,0	8,0	9,0	10,0	
Relevância das disciplinas para o curso	8,0	9,0	10,0	6,0	7,0	7,0	10,0	8,0	10,0	8,0	6,0	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0	
Avaliação de conhecimentos	7,0	8,0	9,0	6,0	6,0	6,0	9,0	8,0	10,0	8,0	7,0	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0	

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Tabela 4.CXXVI. Importância do apoio académico por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN	FEUMN		ISPH		IGS		ISCED		ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	
																	Engenharia electrónica
Condições das salas de aulas	8,0	7,0	8,0	6,0	5,0	7,0	10,0	8,0	10,0	8,0	7,0	9,0	7,0	7,0	8,0	9,0	
Condições dos edifícios e sua envolvente	9,0	8,0	9,0	6,0	5,0	7,0	10,0	8,0	10,0	9,0	8,0	9,0	7,0	7,0	10,0	9,0	
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)	8,0	8,0	9,0	6,0	5,0	7,0	10,0	8,0	10,0	9,0	5,0	9,0	8,0	8,0	8,0	10,0	
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	9,0	8,0	10,0	5,0	5,0	6,0	10,0	8,0	10,0	9,0	6,0	9,0	7,0	8,0	8,0	8,0	

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Tabela 4.CXXVII. Importância do desenvolvimento pessoal por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		ISPH		IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	8,0	8,0	10,0	6,0	6,0	6,0	4,0	10,0	10,0	10,0	8,0	7,0	10,0	8,0	8,0	9,0	10,0
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	8,0	9,0	10,0	5,0	6,0	6,0	4,0	10,0	10,0	10,0	9,0	8,0	10,0	8,0	8,0	9,0	9,0
Ter mais conhecimento	8,0	9,0	10,0	6,0	6,0	6,0	4,0	10,0	10,0	10,0	9,0	10,0	10,0	9,0	9,0	10,0	10,0
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	9,0	9,0	10,0	5,0	6,0	6,0	4,0	10,0	10,0	10,0	9,0	10,0	10,0	9,0	8,0	10,0	9,0
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	9,0	8,0	10,0	6,0	6,0	6,0	5,0	10,0	10,0	10,0	9,0	9,0	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0
Desenvolver aptidões profissionais	9,0	10,0	10,0	5,0	5,0	6,0	5,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	9,0	9,0	10,0	10,0

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Em relação aos processos e serviços, os resultados revelam que os estudantes atribuem elevada importância a esses indicadores, uma vez que as médias são iguais e superiores ao centro da escala, com exceção do fator “Associação de estudantes” para os estudantes de Engenharia Eletrônica da ESPtN, cuja média é inferior ao centro da escala. E, portanto, são estes estudantes que de modo geral, atribuem menor importância a esses fatores. Os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH, são os que atribuem maior importância a esses fatores dos processos e serviços (médias iguais ao máximo da escala) (Tabela 4.CXXVIII).

Relativamente ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso, os resultados revelam elevado grau de importância atribuído a esses indicadores, com médias superiores ao centro da escala. Os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH, são os que atribuem maior importância ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso, quando comparados com os demais estudantes. De modo geral, são os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da ESPtN que atribuem menor importância à instituição, e ao prestígio social do curso (5,0) (Tabela 4.CXXIX).

Tabela 4.CXXVIII. Importância do processos e serviços por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	
																				Ciências da natureza
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	8,0	8,0	9,0	6,0	5,0	6,0	9,0	7,0	10,0	9,0	7,0	6,0	7,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	
Facilidade do processo de matrícula	8,0	8,0	9,0	6,0	6,0	6,0	8,0	8,0	10,0	9,0	9,0	6,0	10,0	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	
Serviços de apoio financeiro	6,0	9,0	10,0	5,0	5,0	6,0	8,0	8,0	10,0	9,0	9,0	5,0	7,0	8,0	8,0	7,0	8,0	7,0	9,0	
Associação de estudantes	7,0	8,0	10,0	5,0	6,0	6,0	4,0	7,0	10,0	9,0	9,0	5,0	5,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	9,0	
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	7,0	8,0	10,0	5,0	6,0	6,0	5,0	8,0	10,0	9,0	9,0	7,0	10,0	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0	
Atividade não curriculares (palestras, workshops)	8,0	9,0	10,0	6,0	6,0	6,0	5,0	8,0	10,0	9,0	9,0	7,0	7,0	8,0	9,0	8,0	8,0	8,0	8,0	
Simpatia no atendimento aos estudantes	8,0	8,0	8,0	5,0	5,0	6,0	6,0	8,0	10,0	9,0	9,0	8,0	10,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	9,0	
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	7,0	9,0	9,0	5,0	5,0	6,0	5,0	9,0	10,0	10,0	9,0	7,0	6,0	8,0	9,0	8,0	8,0	8,0	8,0	

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

Tabela 4.CXXIX. Importância do curso, instituição e do prestígio social do curso por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
																			Ciências da natureza	Ciências do mar
Curso	8,0	9,0	10,0	6,0	7,0	6,0	9,0	10,0	10,0	10,0	9,0	8,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	10,0	
Instituição	8,0	9,0	10,0	5,0	6,0	7,0	8,0	10,0	10,0	9,0	9,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	10,0	8,0	9,0	
Prestígio social do curso	8,0	9,0	9,0	5,0	7,0	6,0	5,0	10,0	10,0	9,0	9,0	8,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	

Escala: 0=nada importante; 10=extremamente importante

4.10.3. Satisfação

Relativamente aos aspetos académicos, os estudantes de Engenharia Eletrónica da ESPtN, que de um modo geral são os que dão menor importância a esses fatores, são os que estão menos satisfeitos com esses fatores, com médias inferiores ao centro da escala. Os estudantes de IEEI do ISCED, também se apresentam pouco satisfeitos com os fatores do aspeto académico, cujas médias são inferiores ao centro da escala, e estão muito menos satisfeitos com a “Avaliação de conhecimentos” (2,0). Os estudantes de Direito da FDUMN e do IGS, os estudantes do ISPI que estão nos cursos de Direito e de IEEI, e os estudantes de Ciências da Natureza são os que, de um modo geral, estão mais satisfeitos com os aspetos académicos. O grau de importância que os estudantes do curso de Ciências da Natureza do ISPH atribuem aos fatores “Conhecimento obtido nas disciplinas”, “Relevância das disciplinas para o curso” e “Avaliação de conhecimentos”, é igual ao grau de satisfação dos mesmos com estes fatores, indicando que a informação divulgada pela instituição tem sido bem-recebida pelos estudantes. O mesmo acontece com os estudantes de Direito do IGS, em que existe apenas um *gap* em relação a “Relevância das disciplinas para o curso” (1,0), sendo o grau de satisfação dos estudantes mais elevado comparado com o grau de importância atribuído ao mesmo fator, indicando que a instituição não tem sabido divulgar a informação relativa aquele curso (Tabela 4.CXXX).

Tabela 4.CXXX. Satisfação com os aspectos acadêmicos por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FECUMN		ISPH		IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Engenharia eletrônica	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática		
Qualidade de ensino	6,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	6,0	6,0	5,0	5,0	3,0	7,0	9,0	6,0	4,0	8,0	8,0	
Qualidade do conteúdo das disciplinas	6,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	4,0	7,0	6,0	8,0	4,0	5,0	9,0	7,0	4,0	8,0	8,0		
Conhecimento obtido nas disciplinas	5,0	7,0	7,0	5,0	4,0	5,0	4,0	7,0	6,0	10,0	5,0	7,0	9,0	7,0	5,0	9,0	8,0		
Relevância das disciplinas para o curso	8,0	6,0	8,0	5,0	5,0	5,0	4,0	7,0	7,0	10,0	6,0	6,0	10,0	7,0	4,0	9,0	8,0		
Avaliação de conhecimentos	6,0	7,0	7,0	5,0	4,0	5,0	3,0	7,0	6,0	10,0	4,0	8,0	9,0	7,0	2,0	8,0	8,0		

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH, de Ciências Económicas e de Gestão e de Direito do IGS e os estudantes do ISPI, são os que estão mais satisfeitos com todos os fatores do apoio académico. Os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH são os que estão menos satisfeitos com “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)” (1,0), assim como os estudantes de IEEI do ISCED (2,0). Os estudantes da ESPtN, independentemente da área de formação, e os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do IGS, são os que se apresentam menos satisfeitos com os fatores do apoio académico, cujas médias são todas inferiores ao centro da escala. Os estudantes de Direito do IGS e do ISPI, são os que estão mais satisfeitos com os indicadores do apoio académico, cujas médias são muito próximas do máximo da escala. E são estes estudantes de Direito do IGS e também os de Ciências Económicas e de Gestão da mesma instituição, que apresentam um *gap* com relação a “Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)” para os estudantes de Direito, em que o grau de importância atribuído a esta fator é superior ao grau de satisfação que têm do mesmo, e em relação a “Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)” para os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão, em que o grau de importância atribuído a este fator é inferior ao grau de satisfação que têm sobre o mesmo (Tabela 4.CXXXI).

Tabela 4.CXXXI. Satisfação com o apoio acadêmico por curso versus IES (médias)

Indicadores	APOMN				ESPN				FDUMN		FEUMN		ISPH		IGS		ISCED		ISPI									
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Engenharia electrónica	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Direito	Informática educativa e engenharia informática	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Direito	Informática educativa e engenharia informática	Informática educativa e engenharia informática								
																					Ciências económicas e de gestão	Ciências do mar	Engenharia electrónica	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Informática educativa e engenharia informática
Condições das salas de aulas	5,0	5,0	8,0	4,0	4,0	5,0	3,0	8,0	7,0	4,0	4,0	7,0	9,0	3,0	3,0	9,0	3,0	7,0	7,0									
Condições dos edifícios e sua envolvente	8,0	6,0	10,0	4,0	3,0	4,0	3,0	8,0	7,0	5,0	5,0	8,0	9,0	4,0	4,0	8,0	4,0	8,0	8,0									
Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros)	4,0	3,0	5,0	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0	6,0	6,0	7,0	9,0	4,0	4,0	7,0	6,0	8,0	8,0									
Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet)	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	1,0	1,0	6,0	8,0	3,0	3,0	7,0	2,0	6,0	6,0									

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, verifica-se que os estudantes de Engenharia Eletrónica da ESPtN, que de modo geral são os que atribuem menor importância a esses indicadores, são os que de igual modo estão menos satisfeitos com os mesmos indicadores. No entanto, a diferença entre o grau de satisfação e o grau de importância que atribuem aos fatores é verificada apenas com “Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação”, existindo um *gap*. Nota-se o mesmo com os estudantes de Direito do ISPI, com a existência de *gap* apenas entre o grau de satisfação e o grau de importância atribuído a “Ter mais conhecimentos” e “Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação”. Os resultados revelam que para os demais cursos das diferentes instituições, o grau de importância atribuído aos fatores é relativamente superior ao grau de satisfação dos estudantes com os mesmos fatores. Os estudantes da APCMN, da FDUMN, da FEUMN, de Ciências da Natureza do ISPH, do IGS e do ISPI, são os que estão mais satisfeitos com esses fatores, cujas médias são próximas ao máximo da escala (Tabela 4.CXXXII).

Para a maioria dos casos, os resultados revelam que o grau de importância atribuído pelos estudantes aos fatores dos processos e serviços é superior ao grau de satisfação com os mesmos. Os estudantes de Ciências da Natureza da APCMN são os que estão menos satisfeitos com os “Serviços de apoio financeiro”, “Associação de estudantes” e “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (2,0). Os estudantes de Ciências do Mar, desta mesma instituição também estão menos satisfeitos com “Serviços de apoio financeiros” (2,0). Os estudantes do ISCED também estão menos satisfeitos com “Apoio aos estudantes com necessidades especiais” (2,0). Os estudantes de Direito do IGS, os estudantes do ISPI de Direito e Informática, e os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH, são os que estão mais satisfeitos com os fatores dos processos e serviços (médias próximas ao máximo da escala). Os estudantes de Ciências da Natureza da APCMN, de Ciências Económicas e de Gestão, Ciências do Mar e de Engenharia Eletrónica da ESPtN, e os estudantes de Informática do ISCED, são os que de

modo geral, estão menos satisfeitos com os processos e serviços, sendo as médias dos indicadores inferiores ao centro da escala (Tabela 4.CXXXIII).

Em relação ao curso, à instituição, e ao prestígio social do curso, os estudantes de Ciências da Natureza do ISPH são os mais satisfeitos com todos os indicadores, cujo médias são iguais ao máximo da escala, e não existe diferenças entre o grau de satisfação e o grau de importância que os estudantes atribuem a esses fatores. Os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da ESPtN, estão menos satisfeitos com o curso (4,0); os estudantes de Ciências da Natureza da ESPtN estão menos satisfeitos com a instituição (4,0), assim como os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH (4,0) e os de IEEI do ISCED (4,0). Os estudantes de Ciências do Mar da APCMN estão mais satisfeitos com o curso (10,0), os estudantes da FDUMN, da FEUMN, de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH e do ISCED estão mais satisfeitos com o prestígio social do curso (10,0, 8,0, 6,0 e 6,0 respetivamente) (Tabela 4.CXXXIV).

Tabela 4.CXXXII. Satisfação com o desenvolvimento pessoal por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED			ISPI		
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia	Informática	Direito	Informática educativa e engenharia	Informática		
																					Engenharia eletrônica	
																					Engenharia eletrônica	
Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais	7,0	6,0	6,0	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0	6,0	8,0	5,0	7,0	9,0	6,0	4,0	9,0	8,0					
Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais	7,0	7,0	6,0	4,0	5,0	4,0	4,0	6,0	7,0	8,0	5,0	8,0	9,0	7,0	5,0	9,0	8,0					
Ter mais conhecimento	7,0	8,0	7,0	4,0	5,0	5,0	4,0	7,0	7,0	5,0	5,0	8,0	9,0	7,0	5,0	9,0	9,0					
Ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação	6,0	7,0	6,0	5,0	5,0	5,0	3,0	6,0	7,0	7,0	5,0	8,0	9,0	7,0	5,0	9,0	10,0					
Ter/desenvolver melhores capacidades de liderança	7,0	7,0	6,0	5,0	4,0	5,0	5,0	7,0	7,0	9,0	5,0	8,0	9,0	6,0	5,0	9,0	9,0					
Desenvolver aptidões profissionais	8,0	6,0	8,0	5,0	4,0	4,0	5,0	6,0	6,0	9,0	5,0	9,0	9,0	7,0	4,0	10,0	10,0					

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Tabela 4.CXXXIII. Satisfação com processos e serviços por curso versus IES (médias)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED			ISPI		
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia	Informática	Direito	Informática educativa e engenharia	Informática		
																					Engenharia eletrônica	
																					Engenharia eletrônica	
Ações e materiais de informação/divulgação da instituição	6,0	4,0	6,0	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0	5,0	8,0	5,0	6,0	8,0	5,0	4,0	9,0	8,0					
Facilidade do processo de matrícula	6,0	4,0	5,0	4,0	5,0	7,0	4,0	6,0	6,0	5,0	5,0	6,0	10,0	6,0	4,0	7,0	7,0					
Serviços de apoio financeiro	3,0	2,0	2,0	4,0	5,0	4,0	4,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	9,0	4,0	3,0	5,0	7,0					
Associação de estudantes	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,0	5,0	3,0	4,0	8,0	5,0	5,0	5,0	3,0	3,0	5,0	6,0					
Atitude do pessoal não docente para com os estudantes	5,0	4,0	7,0	4,0	5,0	4,0	4,0	6,0	6,0	10,0	4,0	4,0	9,0	5,0	4,0	7,0	6,0					
Atividade não curriculares (palestras, workshops)	8,0	6,0	10,0	5,0	4,0	4,0	4,0	7,0	6,0	10,0	5,0	5,0	7,0	6,0	4,0	6,0	6,0					
Sympatia no atendimento aos estudantes	4,0	3,0	7,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	5,0	10,0	4,0	4,0	8,0	5,0	3,0	6,0	6,0					
Apoio aos estudantes com necessidades especiais	3,0	2,0	7,0	4,0	4,0	3,0	5,0	4,0	5,0	10,0	3,0	6,0	6,0	3,0	2,0	8,0	6,0					

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

Tabela 4.CXXXIV. Satisfação com o curso, a instituição e prestígio social do curso por versus IES (médias)

Indicadores	APCMN		ESPN			FEUMN	ISPH		IGS			ISCED	ISPI							
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Ciências de gestão e de mar	Direito	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática						
															Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática
Curso	7,0	7,0	10,0	4,0	5,0	7,0	10,0	5,0	9,0	7,0	5,0	9,0	9,0	9,0						
Instituição	8,0	5,0	7,0	5,0	5,0	6,0	10,0	4,0	8,0	6,0	4,0	9,0	9,0	7,0						
Prestígio social do curso	8,0	6,0	8,0	5,0	5,0	10,0	10,0	6,0	8,0	7,0	6,0	9,0	9,0	9,0						

Escala: 0=extremamente insatisfeito; 10=extremamente satisfeito

4.10.4. Financiamento da educação

Os resultados mostram claramente que a maioria dos estudantes utiliza mais frequentemente o apoio familiar para financiar os seus estudos. A maioria dos estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da APCMN (91,7%), da FEUMN (67,6%) e do IGS (50,0%), a maior parte dos estudantes de Ciências da Natureza da APCMN (66,7%), da ESPtN (62,5%) e do ISPH (100,0%), a maioria dos estudantes de Ciências do Mar da APCMN (100,0%) e da ESPtN (65,0%), a maioria dos estudantes da FDUMN (100,0%), de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH (62,5%) e do IGS (78,8%), do ISCED (45,5%) e de Direito do ISPI (70,0%) e de Informática do ISPI (66,7%), utiliza mais o apoio familiar para financiar os estudos. Os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da ESPtN utilizam o apoio familiar (47,6%) e o autofinanciamento (47,6%) para financiar os seus estudos. Os estudantes de Engenharia Eletrónica da ESPtN (62,5%) e de Direito do IGS (100,0%), são os que utilizam, na sua maioria o autofinanciamento para financiar o seu curso (Tabela 4.CXXXV).

Tabela 4.CXXXV. Recurso mais frequentemente utilizado para financiar os estudos por curso por IES (percentagens)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN	FEUMN	ISPH		IGS			ISCED		ISPI								
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática								
																	Ciências da natureza		Ciências do mar		Arquitetura, construção e urbanismo		Informática educativa e engenharia informática	
																	66,7	100,0	62,5	65,0	37,5	62,5	67,6	100,0
91,7	66,7	100,0	47,6	62,5	65,0	100,0	67,6	100,0	62,5	0,0	50,0	78,8	45,5	70,0	66,7									
0,0	11,1	0,0	47,6	37,5	30,0	0,0	22,1	0,0	18,8	100,0	25,0	15,4	36,4	20,0	33,3									
8,3	22,2	0,0	4,8	0,0	5,0	0,0	10,3	0,0	18,8	0,0	25,0	5,8	18,2	10,0	0,0									

4.10.5. Percepções globais acerca da instituição

Em relação à experiência académica, o curso e o rigor e exigência impostos em termos académicos, os resultados mostram que a maioria dos estudantes dos diferentes cursos das instituições, tem uma opinião satisfatória e também boa/muito boa sobre os mesmos. Os resultados chamam a atenção para os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH, em que 50,0% destes têm uma má/muito má opinião acerca do rigor e exigência impostos em termos académicos. 50,0% dos estudantes de Ciências Económicas e de Gestão do IGS tem uma opinião má/muito má acerca da experiência académica na instituição. Por fim, os estudantes de Informática Educativa e Engenharia Informática do ISCED estão muito divididos. 45,5% tem uma opinião má/muito má, e 45,5% tem uma opinião satisfatória acerca da experiência académica. Em relação ao curso 36,4% estes estudantes tem uma opinião má/muito má, e 36,4% tem uma opinião boa/muito boa. 36,4% destes estudantes tem opinião má/muito má sobre o rigor e exigência impostos em termos académicos, e 36,4% tem uma opinião boa/muito boa sobre o mesmo (Tabela 4.CXXXVI).

Tabela 4.CXXXVI. Opinião geral acerca da experiência acadêmica, do curso e do rigor e exigência impostos em termos acadêmicos por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN				ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED		ISPI	
	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza	Ciências econômicas e de gestão	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educatva e engenharia informática	Direito	Informática educatva e engenharia informática	Direito	Informática educatva e engenharia informática
Experiência acadêmica	Muito má	0,0	22,2	0,0	14,3	0,0	15,0	12,5	25,0	14,7	0,0	43,8	50,0	0,0	7,7	45,5	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Satisfatória	41,7	33,3	66,7	61,9	100,0	70,0	87,5	75,0	47,1	100,0	50,0	50,0	0,0	40,4	45,5	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
	Bom/Muito boa	58,3	44,4	33,3	23,8	0,0	15,0	0,0	0,0	38,2	0,0	6,3	0,0	100,0	51,9	9,1	40,0	40,0	50,0	50,0	50,0
Curso	Muito má	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	0,0	12,5	0,0	4,4	0,0	18,8	0,0	0,0	5,8	36,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Satisfatória	33,3	44,4	0,0	71,4	87,5	55,0	87,5	25,0	23,5	0,0	43,8	50,0	0,0	36,5	27,3	10,0	10,0	16,7	16,7	16,7
	Bom/Muito boa	66,7	55,6	100,0	19,0	12,5	45,0	0,0	75,0	72,1	100,0	37,5	50,0	100,0	57,7	36,4	90,0	90,0	83,3	83,3	83,3
Rigor e exigência impostos em termos acadêmicos	Muito má	8,3	11,1	0,0	4,8	0,0	10,0	0,0	25,0	23,5	0,0	50,0	0,0	0,0	19,2	36,4	10,0	10,0	16,7	16,7	16,7
	Satisfatória	50,0	22,2	33,3	81,0	100,0	55,0	87,5	25,0	33,8	0,0	18,8	50,0	0,0	40,4	27,3	40,0	40,0	16,7	16,7	16,7
	Bom/Muito boa	41,7	66,7	66,7	14,3	0,0	35,0	12,5	50,0	42,6	100,0	31,3	50,0	100,0	40,4	36,4	50,0	50,0	66,7	66,7	66,7

Em relação à fidelização dos estudantes para com o curso e a instituição, os resultados relevam que muitos são fiéis ao curso e à instituição que frequentam. É curioso que os estudantes de Ciências do Mar da APCMN, apesar de voltarem a candidatar-se à instituição se voltassem atrás (66,7%), recomendar a instituição a outras pessoas (100,0%), e não mudarem de curso se tivessem oportunidade (100,0%), mudariam de instituição caso tivessem oportunidade (100,0%). A maioria dos estudantes de Direito da FDUMN, se voltasse atrás, voltaria a candidatar-se à instituição (75,0%), recomendaria a instituição a outras pessoas (75,0%), se tivesse oportunidade não mudava de curso (75,0%), mas estão divididos entre mudar de instituição ou não (50,0%). Os estudantes de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH, são os que não estão fidelizados com a instituição, pois não voltariam a candidatar-se à instituição (56,3%), não recomendaria a instituição a outras pessoas (75,0%), não mudavam de curso se tivessem oportunidade (68,8%), mas mudavam de instituição se tivessem oportunidade (81,3%). Os estudantes de Informática do ISCED não voltariam a candidatar-se à instituição (72,7%), mas recomendaria a mesma a outras pessoas (54,5%), não mudavam de curso (54,5%), mas mudavam de instituição se tivessem oportunidade (72,7%). Os estudantes do curso de Ciências Económicas e de Gestão do IGS estão divididos. 50,0% não voltaria a candidatar-se à instituição se voltasse atrás, e 50,0% voltaria a candidatar-se, 50,0% recomendaria a instituição a outras pessoas, e 50,0% não recomendaria, 50,0% mudava de curso se tivesse oportunidade, e 50,0% não mudava de curso, e se tivessem oportunidade 50,0% mudava de instituição, enquanto que 50,0% não mudava de instituição (Tabela 4.CXXXVII).

Tabela 4.CXXXXVII. Fidelização com o curso e com a instituição por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN				ESPN				FDUMN		FEUMN		ISPH		IGS				ISCED		ISPI													
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências da natureza e de gestão	Ciências do mar	Ciências da natureza e de gestão	Ciências do mar	Engenharia electrónica	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática														
																					Ciências económicas e de gestão		Ciências da natureza		Ciências do mar		Engenharia electrónica		Direito		Arquitetura, construção e urbanismo		Informática educativa e engenharia informática	
																					Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Engenharia electrónica	Direito	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Direito
Não	33,3	11,1	33,3	33,3	25,0	20,0	25,0	25,0	25,0	30,9	0,0	56,3	50,0	0,0	23,1	72,7	0,0	16,7																
Sim	66,7	88,9	66,7	66,7	75,0	80,0	75,0	75,0	75,0	69,1	100,0	43,8	50,0	100,0	76,9	27,3	100,0	83,3																
Não	16,7	11,1	0,0	23,8	20,0	20,0	12,5	25,0	25,0	29,4	0,0	75,0	50,0	0,0	9,6	45,5	10,0	16,7																
Sim	83,3	88,9	100,0	76,2	80,0	80,0	87,5	75,0	75,0	70,6	100,0	25,0	50,0	100,0	90,4	54,5	90,0	83,3																
Não	91,7	88,9	100,0	71,4	75,0	75,0	75,0	75,0	75,0	69,1	100,0	68,8	50,0	100,0	90,4	54,5	100,0	83,3																
Sim	8,3	11,1	0,0	28,6	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	30,9	0,0	31,3	50,0	0,0	9,6	45,5	0,0	16,7																
Não	66,7	88,9	0,0	66,7	75,0	75,0	75,0	50,0	50,0	55,9	100,0	18,8	50,0	100,0	51,6	27,3	70,0	66,7																
Sim	33,3	11,1	100,0	33,3	25,0	25,0	25,0	50,0	50,0	44,1	0,0	81,3	50,0	0,0	48,1	72,7	30,0	33,3																

Em relação à imagem e à reputação da instituição, os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão da APCMN (83,3%) e da FEUMN (55,9%), de Ciências da Natureza da APCMN (66,7%) e do ISPH (100,0%), de Direito do IGS (100,0%) e do ISPI (80,0%), e de Arquitetura, Construção e Urbanismo do IGS (51,9%), e de Informática do ISPI (83,3%), têm uma opinião positiva acerca da imagem da instituição. Os estudantes da FDUMN estão divididos entre uma opinião negativa (50,0%), e uma opinião positiva (50,0%), sobre a imagem da instituição. Relativamente à reputação da instituição, os estudantes da APCMN independentemente do curso, da FDUMN (75,0%), FEUMN (69,1%), do curso de Ciências da Natureza do ISPH (100,0%), dos cursos de Direito (100,0%) e de Arquitetura do IGS (69,2%) e do ISPI (Direito, 70,0%, Informática, 83,3%), têm uma opinião positiva sobre a reputação. Os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão do IGS, estão divididos entre uma opinião negativa (50,0%), e uma opinião positiva (50,0%), sobre a reputação da instituição (Tabela 4.CXXXVIII).

Relativamente ao pagamento de propinas, os estudantes da APCMN, independentemente da área de formação, da FDUMN, da FEUMN, do ISPH e do ISCED, são os que apontam para uma propina não superior a 7.500 kwanzas. Os estudantes da ESPtN e do ISPI, independentemente da área de formação, apontam na sua maioria para um valor de propina entre 8.000 a 20.000 kwanzas. Os estudantes de Direito e de Arquitetura do IGS apontam para um valor de propina superior a 20.000 kwanzas. Os estudantes de Ciências Económicas do IGS estão divididos entre um valor 8.000 a 20.000 Kwanzas e valor superior a 20.000 kwanzas (Tabela 4.CXXXIX).

Tabela 4.CXXXVIII. Opinião sobre a imagem e a reputação da instituição por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED			ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática				
																		Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão
Perceção global sobre a imagem da instituição	Negativa	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	7,4	18,8	0,0	0,0	5,8	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0				
	Neutra	16,7	22,2	66,7	90,5	70,0	87,5	36,8	62,5	0,0	36,8	42,3	63,6	20,0	16,7	16,7	16,7				
	Positiva	83,3	66,7	33,3	9,5	30,0	12,5	55,9	18,8	100,0	100,0	51,9	27,3	80,0	83,3	83,3	83,3				
Perceção global sobre a reputação desta instituição	Negativa	8,3	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	4,4	12,5	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0				
	Neutra	16,7	22,2	33,3	76,2	75,0	100,0	26,5	75,0	0,0	0,0	28,8	54,5	30,0	16,7	16,7	16,7				
	Positiva	75,0	44,4	66,7	23,8	25,0	35,0	69,1	12,5	100,0	100,0	69,2	45,5	70,0	83,3	83,3	83,3				

Tabela 4.CXXXIX. Proposta do valor da propina a ser paga por curso versus IES (percentagens)

Indicadores	APCMN			ESPN			FDUMN		FEUMN		ISPH			IGS			ISCED			ISPI	
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Direito	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	Direito	Informática educativa e engenharia informática				
																		Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão
Até 7.500 Kz	83,3	66,7	66,7	14,3	25,0	10,0	12,5	75,0	51,5	56,3	0,0	0,0	81,8	0,0	0,0	0,0	0,0				
De 8.000 a 20.000 Kz	16,7	33,3	33,3	71,4	75,0	90,0	87,5	25,0	48,5	43,8	50,0	0,0	32,7	18,2	80,0	100,0	100,0				
Mais de 20.000 Kz	0,0	0,0	0,0	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	100,0	67,3	0,0	20,0	0,0	0,0				

4.11. Análise e apresentação dos resultados qualitativos

A análise qualitativa teve como objetivo consolidar alguns resultados da análise quantitativa. Isto é, com base nos resultados da análise quantitativa procuramos saber junto a alguns estudantes, aspetos que não foram tratados no questionário e que poderiam acrescentar valor ao nosso trabalho. E com alguns gestores das instituições de ensino, procuramos saber o que estes pensavam relativamente às respostas obtidas, e que possíveis soluções teriam, caso houvesse, para os problemas apresentados pelos estudantes.

4.11.1. Entrevista com os estudantes

Foram selecionados de forma aleatória alguns estudantes com os quais conversamos. Primeiramente, procuramos saber se havia preenchido o questionário, pois apenas estes estariam aptos para a segunda fase de recolha de dados para o trabalho. Para facilitar o processo de entrevista e obter o maior número de respostas possíveis em pouco tempo, conversamos com 5 a 6 estudantes em simultâneo.

Sobre primeira questão relacionada com os fatores que influenciaram a decisão de entrada no ensino superior, os estudantes na sua maioria disseram que estava tudo resumido no questionário, mas importava realçar que o que realmente os motiva entrar no ensino superior era a esperança de ter um bom emprego e com isso um futuro melhor. Alguns estudantes mais jovens disseram que entravam no ensino superior para agradar os pais, e alguns chegam mesmo a fazer o curso escolhido pelos pais.

Dos estudantes que escolhem a instituição por a única em que conseguem entrar, muitos mantêm o foco por querer apenas o diploma de licenciado.

“...nós temos muitas escolhas aqui na província, e por vezes vamos tentando a sorte em todas as instituições para não perdermos um ano sem estudar, e portanto, onde der, deu.

Mantemos o foco e determinação... o importante é o diploma... depois no mestrado fazemos aquilo que queríamos.”

Outros alunos defendem que, *“as vezes começamos a estudar para perder o ritmo de estudo, e depois acabamos gostando do curso, dos colegas e continuamos.”*

“Também acontece fazermos o primeiro ano e no ano a seguir tentarmos o curso que realmente queríamos. Mas na maioria das vezes preferimos focar no curso que entramos para não perder tempo”.

A maioria dos estudantes afirmou que gosta da escola que está. Por exemplo, um grupo de estudantes da faculdade de economia disse que *“a faculdade é boa, tem muitos bons professores, mas têm que procurar ser mais práticos, pois dão-nos muito teoria que por vezes não se percebe... temos colegas que estão aqui há muitos anos e dizem que a matéria continua igual...”.*

Alguns estudantes da Gregório Semedo afirmaram que os docentes não pedem trabalhos de pesquisas e isso acaba não estimulando a pesquisa por parte de estudantes:

“Os nossos professores nunca testam a nossa capacidade de pesquisa... não pedem trabalhos e os poucos que os pedem, nunca sabemos os resultados... percebe-se, pois também não vemos trabalhos dos professores...”

Os estudantes do ISPH, foram os que mais queixaram-se das condições em que as aulas são lecionadas. Apontaram desde a falta de condições como laboratórios, falta de retroprojetores, salas de informática, bem como a falta de professores, falta de estágios, e etc.

“Aqui tem bons cursos. É uma pena que começamos os cursos, mas a meio da formação não sabemos qual será o nosso destino, isso porque quase que não tem professores para os anos de especialidade. A instituição é bonita, mas se entrares não tem condições nenhuma... a internet não funciona, nós do curso de arquitetura nem sabemos o que é um projeto...”

começamos bem, mas agora não sabemos quando é vamos terminar a formação. Seria melhor fecharem essa escola” (Estudantes do ISPH).

Alguns estudantes lamentaram o fato de não serem ouvidos pela direção, chegando a questionar o papel da associação dos estudantes. Pois garantem que esta nada faz para defender os direitos dos estudantes, cumprindo simplesmente com o que é imposto pela instituição. *“Se houver um problema entre um estudante e um professor, a associação nunca nos defende por mais que tenhamos razão. O professor acaba ganhando sempre, e muita das vezes pagamos com o resultado das provas”*.

4.11.2. Entrevista aos Gestores⁴⁶

A entrevista aos gestores foi feita depois de analisadas as respostas dadas pelos estudantes. Conversamos apenas com três gestores de três instituições (duas públicas e uma privada), que se mostraram disponíveis para uma conversa informal.

Em função das respostas apresentadas pelos estudantes, procuramos saber dos gestores o que tem sido feito para manter os estudantes até ao fim do curso. Em resposta, os gestores das instituições públicas disseram que muito pouco tem sido feito para manter e atrair estudantes, tudo porque ainda não se verifica concorrência naquela região. As vagas são muito reduzidas comparadas com o número de estudantes que tentam ingressar nas IES públicas.

“Em geral, a primeira opção dos estudantes é sempre uma IES pública, pois aqui não pagam propinas, além de sermos muito mais rigorosos que as IES privadas. Portanto, neste momento estamos apenas a tentar melhorar a qualidade dos nossos serviços para que possamos um dia aparecer no Ranking das Universidades Africanas e quem sabe, do Mundo. E isso de certa forma, acaba sendo um requisito para atrair mais estudantes”.

⁴⁶ Tendo em conta o carácter da entrevista, escolhemos por manter o anonimato dos gestores que mostraram-se disponíveis para uma conversa informal.

O gestor da IES privada, disse que as diversas atividades extracurriculares que têm desenvolvido de carácter científico e não só, tem sido uma mais valia para atrair mais estudantes.

Relativamente a insatisfação com aspetos académicos, sobretudo os recursos informáticos e recursos bibliotecários, os gestores não se mostraram surpreendidos.

“Nós temos salas de informática recheada de computadores. A internet é um problema grave a nível da província... a instituição já tentou dois contratos diferentes e ao meio do caminho sempre o mesmo problema: falha de rede. Mas estamos a envidar todos os esforços possíveis para termos internet a funcionar em condições, mas também não depende somente de nós...”

“Nós como instituição, temos equipamento disponível para os estudantes, mas a internet não depende somente de nós. Por mais que tentemos, as falhas acontecem, e isso é a nível provincial e não somente aqui na instituição. Por outro lado, nós temos bibliotecas e livros nelas, mas a verdade é que a maioria dos estudantes não consultam a biblioteca, não estão acostumados, não têm o hábito de consultar livros...”

Apesar do desinteresse dos estudantes em consultarem bibliotecas, os gestores afirmaram que estão a tentar melhorar as condições das suas bibliotecas. Têm procurado anualmente comprar livros atualizados, mesmo não sendo em grandes quantidades devido ao orçamento disponível.

Por fim, as IES públicas têm um modelo de gestão do tipo Autoridade do Estado, pois o Estado é quem toma as principais decisões relacionadas com todo o processo académico e também controla todo o processo académico. As IES têm apenas autonomia administrativa e financeira, isto é, controlam o processo financeiro em função das quotas (orçamentais) que lhes são atribuídas.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O principal propósito do trabalho foi avaliar a satisfação dos estudantes do ES na VIª Região Académica de Angola, mais precisamente nas províncias da Huíla e do Namibe. Sabe-se que em Angola não existem estudos direcionados à satisfação dos estudantes, e a investigação conduzida permitiu verificar que não se tem por hábito ouvir o *feedback* dos estudantes relativamente ao serviço prestado pelas IES. Apesar da existência de questionários-padrão direcionados aos estudantes com o objetivo de recolher desta informação sobre os serviços de ensino prestado, constatou-se que os mesmos não têm sido aplicados, o que reforça a relevância desse estudo.

A revisão de literatura permitiu verificar a existência de uma relação complexa entre os estudantes de IES e as referidas IES: os estudantes estão cada vez mais exigentes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, com necessidades e desejos próprios, e as IES vivem competindo para reterem os melhores estudantes, proporcionando-lhes melhor ensino que o concorrente, e tentando mantê-los satisfeitos com o serviço prestado. Foi possível verificar a relevância dada pelas IES em conhecer as necessidades dos estudantes. É extremamente importante que as IES tenham o *feedback* dos estudantes, por serem estes os principais atores do processo de ensino-aprendizagem, e por lhes permitir melhorar todo o seu processo de ensino e, conseqüentemente, o sistema de ensino do próprio país (Angola), objetivo pelo qual tanto se busca.

Do período de 2009 a 2017, assistiu-se a uma crescente criação de IES por todo o país, com destaque para a VIª Região Académica, que passou de quatro instituições (três faculdades e uma escola) todas públicas, para cerca de treze instituições públicas e privadas. Essa aceitação por parte do Estado, da criação de IES na sua maioria de carácter privado, sempre foi justificada pela incapacidade do mesmo em responder às necessidades de formação do país (ver ponto

2.4.2.). No entanto, são instituições que fornecem quase todas os mesmos cursos, o que facilitou de certa forma, a análise comparativa entre as mesmas, sobretudo em termos de exigência dos estudantes.

Analisar a expectativa e a satisfação dos estudantes é fundamental para que a instituição conheça os principais fatores que os estudantes esperam dos serviços da instituição, e o que realmente os mantém satisfeitos. Além de analisar os fatores com os quais os estudantes estão mais satisfeitos, esta investigação procurou verificar os fatores que estes consideram importantes para o seu processo de ensino-aprendizagem, bem como aqueles que mais os influenciam a tomar decisões de frequentar o ES, e uma determinada instituição em particular. Esta última permite refletir sobre os pontos fortes das instituições, que lhes podem proporcionar vantagens em relação às demais IES.

Portanto, os resultados do estudo permitem obter uma maior compreensão sobre a satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados pelas instituições da VIª Região Académica de Angola. Através da aplicação de um questionário foi possível analisar a perceção dos estudantes com relação à importância e à satisfação dos mesmos com um conjunto de fatores relacionados com aspetos académicos (qualidade de ensino, qualidade do conteúdo das disciplinas, conhecimento obtido nas disciplinas, relevância das disciplinas para o curso e a avaliação de conhecimentos), apoio académico (as condições das salas de aulas, dos edifícios e sua envolvente, recursos bibliotecários e os recursos informáticos), desenvolvimento pessoal (ir ao encontro das expectativas pessoais e intelectuais, ter mais conhecimentos, desenvolver melhores capacidades de comunicação, desenvolver melhores capacidades liderança e desenvolver aptidões profissionais), processos e serviços (facilidade do processo de matrícula, serviços de apoio financeiro, atitude do pessoal não docente para com os estudantes, entre outros), e a importância e satisfação global para com o curso que frequentam, e em relação à instituição, e ao prestígio social do curso que frequentam.

Comparando os aspetos académicos, apoio académico, desenvolvimento pessoal e processos e serviços, de modo geral, verifica-se que, apesar dos valores médios serem todos superiores ao centro da escala, os estudantes atribuem maior importância, primeiro aos fatores do desenvolvimento pessoal, e estão mais satisfeitos também com estes fatores, e segundo, aos aspetos académicos. Significa isso que as instituições de ensino devem prestar maior atenção aos fatores relacionados com os aspetos académicos e o desenvolvimento pessoal, o que está de acordo com o estudo de Ali *et al.* (2019), que mostrou a importância das IES da Turquia em concentrarem-se mais na qualidade dos aspetos académicos (atividades de ensino), caso queiram tornar-se mais competitivas. Estes mesmos autores mostraram que as expectativas dos estudantes das IES turcas em relação à qualidade dos serviços prestados é superior, comparando com a perceção que têm dos mesmos serviços. Apesar de serem realidades completamente diferentes, os resultados do presente estudo, também revelam que os estudantes da VIª Região Académica atribuem maior importância aos fatores da qualidade dos serviços, comparativamente com o grau de satisfação que os mesmos têm desses fatores. Ou seja, verifica-se a existência de um *gap* entre a importância e satisfação, o que suscita uma especial atenção por parte dos responsáveis do ES.

É de realçar que os estudantes:

- Consideram “*obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante*” como sendo o fator mais importante na tomada de decisão sobre a entrada no ES. Este resultado não difere do resultado apresentado no estudo sobre satisfação das universidades portuguesas (Machado *et al.*, 2013);
- No geral, escolhem uma particular IES por ter uma boa reputação académica, o que também não difere do resultado de Machado *et al.* (2013). No entanto, os estudantes da ESPtN e do ISPH, escolheram a instituição em particular por ser a única em que conseguiam entrar;

- Em relação aos aspetos académicos, estes dão maior importância ao “*conhecimento obtido nas disciplinas*”, mas no entanto, estão mais satisfeitos com a “*relevância das disciplinas para o curso*”;
- Relativamente ao apoio académico, estes dão maior importância aos “*recursos bibliotecários*” e às “*condições dos edifícios e sua envolvente*” e, estão mais satisfeitos com as “*condições dos edifícios e sua envolvente*”;
- Sobre o desenvolvimento pessoal, os estudantes atribuem maior importância a “*desenvolver aptidões profissionais*” e a “*ter mais conhecimentos*”, e estão mais satisfeitos com “*ter mais conhecimentos*”;
- No que toca aos processos e serviços, dão maior importância ao “*apoio aos estudantes com necessidades especiais*”, “*simpatia no atendimento aos estudantes*” e às “*atividades não curriculares*”, e estão mais satisfeitos apenas com as “*atividades não curriculares*”;
- Dão maior importância ao curso que frequentam, mas no entanto, estão mais satisfeitos com o prestígio social do curso;
- Na sua maioria, utilizam o apoio familiar para financiar o curso;
- De Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH têm uma má opinião acerca do rigor e exigência impostos em termos académicos; os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão do IGS têm uma má opinião acerca da sua experiência académica na instituição; os estudantes de Informática Educativa do ISCED estão muito divididos entre uma opinião má, satisfatória e boa acerca da sua experiência académica, do curso e do rigor e exigência impostos em termos académicos;
- De Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH e de Informática Educativa do ISCED não se encontram fidelizados à instituição que frequentam;

- Acham que se a instituição viesse a cobrar propinas, esta deveria estar entre os 8.000 a 20.000 kwanzas, mas os estudantes da APCM, da FDUMN, da FEUMN, do ISPH e do ISCED propõem um valor de propina até 7500 kwanzas;
- Da ESPtN, do ISPH e do ISCED têm uma opinião neutra acerca da imagem e da reputação da instituição que frequentam. Já os estudantes de Ciências Económicas e de Gestão do IGS estão divididos entre uma opinião negativa e positiva sobre a reputação da instituição.

Estes resultados chamam especial atenção para os cursos de Arquitetura, Construção e Urbanismo do ISPH, de Informática Educativa do ISCED, e de Ciências Económicas e de Gestão do IGS. Os estudantes em geral preferem IES públicas por questões financeiras, e por serem consideradas instituições com boa reputação académica (Gaspar & Soares, 2018), sobretudo o ISCED, FDUMN e FEUMN, cuja existência data dos primórdios do ES em Angola, sendo instituições de referência no país (ponto 2.4.1. e 4.2.1.). Estes mesmos autores, mostraram que alguns estudantes da VIª Região Académica de Angola recorrem em muitos casos a IES privadas, pela facilidade em termos curriculares que encontram em algumas delas, defendendo que as IES públicas são muito mais exigentes nestes aspetos, o que dificulta o término da formação dentro dos prazos previstos por eles, o que mais uma vez foi confirmado pelo presente estudo.

Os estudantes do ISCED, por exemplo, atribuem elevada importância aos fatores relacionados com os aspetos académicos, o apoio académico, o desenvolvimento pessoal, processos e serviços, e com o curso em geral, o prestígio social do curso e com a instituição. Mas, no entanto, a satisfação com esses fatores, com exceção do curso em geral e do prestígio social do curso, é inferior ao centro da escala, sendo em muitos casos a média muito próxima do valor mínimo da escala, representando, desse modo, elevada insatisfação com os serviços prestados. É curioso o nível de insatisfação desses estudantes com os recursos informáticos. O

que poderá significar que está a ser ministrado um curso sem os principais recursos necessários para que ele possa realmente funcionar e produzir resultados positivos. De modo geral, os estudantes não estão nada satisfeitos com os recursos informáticos.

Relativamente aos fatores influenciadores da tomada de decisão na entrada para o ES, verificamos que estes são variáveis em relação a algumas características sociodemográficas, bem como para com os fatores ligados à sua experiência académica.

As respostas apresentadas pelos estudantes questionados, permitiram verificar que algumas dificuldades das instituições, sobretudo as IES públicas que dependem “totalmente” do orçamento do Estado, passam pela incapacidade destas poderem fornecer recursos informáticos suficientes, principalmente o serviço de Internet para consulta pelos estudantes, recursos bibliotecários para algumas instituições, salas de aulas com todo o material necessário para as aulas a serem lecionadas, e principalmente, docentes com capacidades não apenas teóricas, mas também práticas das áreas que lecionam. Atualmente os estudantes, sobretudo das IES públicas, querem as instituições com tecnologias de informação modernas, docentes com conhecimentos atualizados, quer teóricos, quer práticos, das áreas que lecionam, como salas de aula equipadas com equipamentos modernos, e também desejam receber estágios da instituição para enfrentarem o mercado de trabalho (Ali *et al.*, 2019). Algumas dessas dificuldades não podem ser respondidas simplesmente pelas IES. A falta de recursos bibliotecários é justificada, em alguns casos, por questões subjacentes à própria instituição de ensino: orçamento das instituições públicas totalmente dependente do Estado, e preços alfandegários elevadíssimos, implicando custos elevados.

Em síntese, apresentamos alguns dos problemas mais apontados pelos estudantes das diversas IES analisadas:

- Formação excessivamente teórica;
- Falta de estágios;

- Programas curriculares não atualizados;
- Falta de estímulo à pesquisa por parte de docentes e estudantes;
- Não há relação entre docentes, estudantes, direção e trabalhadores não docentes;
- Decisões são tomadas de forma fechada, sendo que não se tem em conta a opinião dos estudantes, e nem estes têm liberdade de expressão;
- Falta de rigor no cumprimento dos planos de aulas;
- Falta de qualidade dos professores – professores que não revolucionam os conhecimentos, e não têm pedagogia;
- Algumas IES apontam para a falta de professores. Muitos professores são apenas colaboradores com contratos temporários;
- Falta de laboratórios, de salas de informática, de retroprojetores, de um posto médico, de uma biblioteca, de uma secção de repografia, entre outros problemas.

Com a pesquisa realizada e questionados alguns gestores⁴⁷, foi possível notar que os resultados apresentados, não se traduziam em novidades para alguns deles. Muitos dos problemas apresentados pelos estudantes, sobretudo os estudantes do ISPH, são conhecidos pela direção da instituição, já foram várias vezes apresentados em reuniões entre gestores, e entre gestores e a comunidade docente, e são vários os esforços efetuados pelos mesmos no sentido de minimizarem, senão, eliminarem os mesmos problemas.

Por outro lado, o sistema de ensino do país, mostra que o modelo de gestão das IES é do tipo “autoridade do Estado”, em que este é quem toma as principais decisões e controla o processo académico, tendo as IES públicas autonomia administrativa e financeira (ver ponto 2.2.). A autonomia administrativa aqui é equiparada à autonomia organizacional, segundo Nickel (2011). É de realçar que, de certa forma, é esse sistema de gestão que muito tem atrasado

⁴⁷ Conversas informais, pois muitos alegavam falta de tempo disponível para uma reunião formal, dado a fase em que se encontravam: época de exames, elaboração de relatórios, etc.

a resolução de algumas questões pontuais a nível da IES afetada, uma vez que muitas das soluções relativas às deficiências identificadas nas referidas IES, são, ou não, aplicadas, após apreciação e aval do órgão responsável superior (MESCTI). Esta é uma das questões a ser revista pelos órgãos superiores, uma vez que muitas das decisões por eles tomadas não são adequadas à realidade vivida na região em questão, o que provavelmente acaba por dificultar o alcance da melhoria da qualidade de ensino tanto desejada.

A elaboração de questionários é essencial para a melhoria dos serviços prestados pelas IES, pois esses questionários permitem detetar falhas que ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que devem ser analisadas e posteriormente solucionadas. Apesar de algumas das informações fornecidas já serem do conhecimento, quer das referidas instituições de ensino, quer dos órgãos superiores para o caso de instituições públicas, é sempre importante obter o *feedback* dos estudantes, na qualidade de principal fator desse processo de ensino, e atuar sobre o conjunto de informações por eles fornecidas e consideradas relevantes, no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino da própria instituição, e também do país em geral.

Apesar dos estudantes terem pouco poder para influenciar o sistema de ensino (Sarrico, 2013), sobretudo em Angola em que estes não têm praticamente voz (tal como mencionado por alguns deles), o presente estudo mostra a importância que deve ser dada aos mesmos, revelando os fatores sobre os quais as IES e os órgãos superiores devem prestar maior atenção no sentido de melhorar a qualidade de ensino. Foi possível notar que, atualmente, a maioria dos estudantes já não busca apenas por diplomas para conseguir promoções nos seus locais de trabalho. Os estudantes, sobretudo na faixa etária mais jovem, estão atentos às mudanças, para uma nova conjuntura social e económica, que se estão a produzir no país, diferente daquela apontada por Gaspar e Soares (2018), tornando-os mais exigentes, principalmente em relação a questões que antes eram ignoradas, como por exemplo as atividades de carácter científico.

Por fim, sabe-se que o sucesso das IES depende da capacidade destas conseguirem atrair mais e mais estudantes, garantindo que os mesmos permaneçam na IES até a conclusão dos seus estudos, e recomendando depois essa IES a outros estudantes (Sarrico, 2013). Também foi possível constatar que a concorrência é verificada em IES privadas, uma vez que claramente os estudantes têm preferências por IES públicas por diversas razões (reputação acadêmica, ausência de propinas, ou inferiores às IES privadas, facilidade de obtenção de emprego, etc.), mas são limitados pelo número de vagas disponíveis para essas instituições, e pela restrição de cursos apresentados, levando-os a escolher IES privadas. Este é um cenário que poderá alterar-se a partir de 2020, quando forem implementadas propinas nas IES públicas, e se as IES privadas deixarem de ser meramente comerciais, começando também a constituir recursos humanos (docentes) próprios. Se isso acontecer, poderão então começar a prestar mais atenção à importância do *feedback* dos seus estudantes, sendo também necessário que essas instituições apostem mais na diversidade de cursos, construídos em função das necessidades do mercado daquela região, e na criação das condições para o funcionamento dos mesmos.

Desta forma, e tal como já foi referido, em resposta à primeira questão de pesquisa pode afirmar-se que o fator que exerce maior influência sobre os estudantes da VIª Região Académica é *“Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante”*.

Este resultado é semelhante ao apresentado no estudo sobre “A gestão política de um ensino superior de massas e a satisfação dos estudantes” das IES portuguesas, o que permitiu responder à segunda questão de pesquisa.

Em relação à terceira questão de pesquisa (se esses fatores variam em função de algumas características sociodemográficas dos estudantes), os resultados revelam-se variáveis para algumas características sociodemográficas.

Em resposta à quarta questão de pesquisa, os resultados mostram que os estudantes estão mais satisfeitos com a *“Relevância das disciplinas para o curso”*, *“Condições dos edifícios e*

sua envolvente”, “Ter mais conhecimentos”, “Atividades não curriculares” e com o “Prestígio social do curso”. No entanto, dão maior importância ao “Conhecimento obtidos nas disciplinas”, “Recursos bibliotecários”, “Condições dos edifícios e sua envolvente”, “Desenvolver aptidões profissionais”, “Ter mais conhecimentos”, “Apoio aos estudantes com necessidades especiais”, “Simpatia no atendimento aos estudantes”, “Atividades não curriculares” e ao “Curso que frequentam”.

Por fim, em relação à última questão de pesquisa (Que características diferenciadoras podem ser utilizadas pelas IE no sentido de atrair estudantes para as suas instituições?), com base nos resultados, pode afirmar-se que as IES têm de mostrar que são boas instituições de ensino com reputação académica, e que os estudantes podem obter conhecimentos profissionais que lhes garanta êxito no mercado de trabalho. Isto pressupõe que as IES ofereçam um ensino adaptável ao mercado de trabalho, sobretudo da região em que se encontram, implicando a elaboração muito cuidadosa do desenho curricular dos seus cursos. A par disso, há necessidade de investirem mais nas condições físicas das instalações, tais como as condições das salas de aulas, melhoria das bibliotecas e das salas de informática, o que poderá ser conseguido através de acordos com outras instituições no sentido destas investirem nas suas bases de dados, na criação de um ambiente mais convidativo e agradável, no proporcionar postos de saúde para primeiros socorros a estudantes e docentes (são casos recorrentes), bem como melhorar o acesso às suas instituições, sobretudo a criação de condições para os estudantes com necessidades especiais, que acabam por estar limitados. Também é fundamental que estas investam mais em atividades de pesquisa, o que acaba por ser importante para o desenvolvimento, não apenas do docente, do estudante ou da própria IES, mas também da região em si, e obviamente importante para o desenvolvimento do próprio país. A empatia do pessoal não docente pode ser crucial para a atração de novos estudantes, pressupondo-se nesse caso, um investimento por parte da IES em questões de formação constante dos seus funcionários.

Existe, portanto, uma real necessidade de reforçar a importância destes resultados, para que as diversas IES possam mapear estratégias que contribuam para a satisfação dos seus estudantes e para o sucesso das mesmas IES, permitindo estabelecer um novo quadro de concorrência entre as diversas IES na região, com destaque para estudos, produções, e publicações científicas, melhorando assim a qualidade do ES na VIª Região Académica.

Numa altura em que a maioria dos países está a suprir as necessidades de ensino/aprendizagem por meio do ensino à distância com recurso a vários meios informáticos, só a 3 de março do presente ano (2020) é que o Estado angolano aprovou as modalidades de ensino à distância e semi-presencial para o subsistema de ES (Decreto Presidencial nº 59/20, de 3 de março). As aulas em Angola têm início em fevereiro e término em dezembro de cada ano, sendo que o Estado de Emergência devido à pandemia foi decretado em março do presente ano, e prorrogado a 9 de abril por um período de 15 dias (Decreto Presidencial nº 97/20, de 9 de abril).

Todas as atividades letivas foram suspensas a partir de abril em todas as IES, quer públicas ou privadas (Decreto Executivo nº 148/20, de 14 de abril). No entanto, a situação de calamidade pública declarada em maio (Decreto Presidencial nº 142/20, de 25 de maio), previu o reinício das aulas para julho do presente ano com o calendário académico reajustado em função dos meses do ano em falta (Decreto Executivo nº 171/20, de 5 de junho), o que viria novamente a ser suspenso por tempo indeterminado (Decreto Executivo Conjunto nº 201/20, de 9 de Julho).

No entanto, esta atual situação de pandemia vivida a nível mundial, vem mostrar as fragilidades do Estado angolano a nível da Educação e do ES, reforçando a necessidade do mesmo investir no ensino, sobretudo no ES (melhoria dos recursos informáticos, melhores recursos bibliotecários, condições das instalações físicas mais adequadas, capacitação dos docentes, etc.).

Atualmente, as dificuldades em encontrar soluções que minimizem o impacto negativo da pandemia relativamente ao ES é maior por falta de condições consideradas básicas para a formação superior, tais como boas ligações à Internet, a existência de uma plataforma escolar em que fosse possível executar, por parte dos estudantes, operações de matrículas, inscrições em exames, ou em turmas, requisição de declarações, entre outras, e principalmente a existência de bibliotecas devidamente apetrechadas com acesso a bases de dados académicas, onde se permita a consulta, e descarregamento, de livros, artigos académicos, *working papers*, etc.

5.1. Limitações e sugestões para futuras pesquisas

Relativamente ao estudo em causa, uma das principais limitações esteve relacionado com o fato dos estudantes não estarem acostumados a preencher questionários, em muitos casos por não acreditarem na importância que as suas respostas têm, o que fez com que a maioria dos questionários estivesse mal preenchidos, impedindo a sua análise. Por outro lado, trata-se de uma região que só muito recentemente se começou a abrir para o mundo digital, o que dificultou a obtenção de informação sobre as diversas instituições de ensino. Quando solicitadas, de forma formal ou informal, a partilhar informação importante para este estudo, algumas dessas IES recusaram-se a ceder essas informações, e em alguns casos, recusaram-se mesmo sequer a falar sobre o assunto.

Apesar da VIª Região Académica ter reconhecimento académico, sugere-se que pesquisas do género sejam estendidas às outras regiões académicas, sobretudo à Iª Região Académica, por ter mais instituições de ensino e maior variedade de cursos, albergando a maioria da população estudantil do país, o que aumentaria a amostra do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Çokgezen, M. (2014). Determinants of university choice: a study on Economic Departments in Turkey. *Journal of Higher Education*, 4(1), 23-31.
- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF - the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
- Abdullah, F. (2006a). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47.
- Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 71-89.
- Abdullah, F. (2006c). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581.
- Achinewhu-Nworgu, E. (2017). Comparing student retention in public and a private college: implications for tackling inequality in education. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspective from Around the World 15* (pp. 181-187). Bulgária : BCES Conference Books.
- Adom, D., Hussein, E. K., & Agyem, J. A. (2018). Theoretical and conceptual framework: mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research*, 7(1), 438-441.
- Agrey, L., & Lampadan, N. (2014). Determinant factors contributing to student choice in selecting a university. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 391-404.

- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204.
- Ali, H. Y., Ali, H. F., & Ahmad, M. (2019). Difference between expectations and perceptions of students regarding service quality of public sectors HEIs. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 131-146.
- Anim, S., & Mensah, J. (2015). Service quality in higher education: a comparative study in tertiary institutions in Sub Saharan Africa. *Global Journal of Educational Studies*, 1(2), 24-44.
- Appiagyei-Atua, K., Beiter, K. D., & Karran, T. (2016). A review of academic freedom in African universities through the prism of the 1997 ILO/UNESCO Recommendation. *Journal of Academic Freedom*, 7, 1-23.
- Arokiasamy, A., & Abdullah, A. (2012). Service quality and students' satisfaction at higher learning institutions: a case study of Malaysian University competitiveness. *International Journal of Management and Strategy*, 3(5), 1-16.
- Arroteia, J. C. (2003). A rede de Formação do Ensino Superior e a Democratização do Ensino. *DIDASKALIA*, 33, 605-618.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Aydin, O. T. (2015). University choice process: a literature review on models and factors affecting the process. *Journal of Higher Education*, 5(2), 103-111.
- Aydin, O. T., & Bayir, F. (2016). The impact of different demographic variables on determinants of university choice decision: a study on business administration students of the Foundation Universities in Istanbul. *Education Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1147-1169.

- Ayuba, H. K. (2011). Department manual as an essential tool for effective management of academic departments on Nigerian Universities. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at African higher education institutions* (pp. 89-104). Osnabruck: BMZ.
- Baldrige, V. J. (1971). Models of university governance: bureaucratic, collegial, and political. *Research and Development Memorandum*, (77), 1-19.
- Beneke, J., & Human, G. (2010). Student recruitment marketing in South Africa - an exploratory study into the adoption of a relationship orientation. *African Journal of Business Management*, 4(4), 435-447.
- Bento, A. V. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista JÁ (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 7(64), 40-43.
- Bertelsmann Stiftung, BTI. (2012). *Angola Country Report*. Angola: Gutersloh.
- Betz, E. L., Klingensmith, J. E., & Menne, J. W. (1970). The measurement and analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 3, 110-118.
- Bloom, D., Canning, D., & Chan, K. (2006). *Higher education and economic development in Africa*. EUA: Harvard University.
- Bogue, G., & Johnson, B. D. (2010). Performance incentives and public college accountability in the United States: a quarter century policy audit. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 9-30.
- Bolton, R. (1998). A dynamic model of the duration of the customer's relationship with a continuous service provider: the role of satisfaction. *Marketing Science*, 17(1), 45-65.
- Bright, L., & Graham Jr., C. B. (2016). Predictors of graduate student satisfaction in public administration programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(1), 17-34.

- Bringula, R. P. (2013). Influence of proximity to and accessibility of school on school choice of information technology students. *Paper presented at the SIGITE'12 - Proceeding of the ACM Special Interest Group for Information Technology Education Conference*. Canada.
- Brites, R., & Sá, M. J. (2013). Dados e Procedimentos. In A. Magalhães, M. L. M. Taylor & M. J. Sá (Eds). *A gestão política de um Ensino Superior de massas e a satisfação dos estudantes* (pp. 53-62). Coimbra: BookPaper, Lda.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Bryson, J. M. (1988). A strategic planning process for public and non-profit organizations. *Long Range Planning*, 21(1), 73-81.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Buttle, F. (1996). SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing*, 30(1), 8-32.
- Caruana, A. (2002). Service loyalty - the effects of service quality and th mediating role of customer satisfaction. *European Journal of Marketing*, 36(7/8), 811-828.
- Carvalho, P. d. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, (9), 51-58.
- Chavan, M., Bowden-Everson, J., Lundmark, E., & Zwar, J. (2014). Exploring the drives of service quality perceptions in the tertiary education sector - comparing domestic Australian and International Asian students. *Journal of International Education in Business*, 7(2), 150-180.

- Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: a human factor approach. *Quality in Higher Education*, 23(2), 153-167.
- Cheserek, G. J. (2011). Quality management in curriculum development and delivery in African universities: a case study of Moi University, Kenya. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Callenges for faculty management at African higher education institutions* (pp. 41-54). Osnabruck, Germany: BMZ.
- Chopra, R., Chawla, M., & Sharma, T. (2014). Service Quality in Higher Education: A Comparative Study of Management and Education Institutions. *NMIMS Management Review*, XXIV, 59-72.
- Chui, T. B., Ahmad, M. S., Bassim, F., & Zaimi, N. (2016). Evaluation of service quality of private higher educaton using service improvement matrix. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 6th International Research Symposium in Service Management, 224, 132-140.
- Creswell, J. W. (2007). *Métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cronin, J., & Taylor, S. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension . *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68.
- Cronin, J., & Taylor, S. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131.
- Crosling, G., Heagney, M., & Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education. *Australian Universities Review*, 51(2), 9-18.
- Coelho, P. S., & Vilares, M. J. (2011). *Satisfação e lealdade do cliente – metodologias de avaliação, gestão e análise*. Lisboa: Escolar Editora.

- Coutinho, A. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dado, J., Petrovicova, J., Riznic, D., & Rajic, T. (2011). An empirical investigation into the construct of higher education service quality. *International Review of Management and Marketing*, 1(3), 30-42.
- Davidovitch, N. (2015). Models of Higher Education Governance: a Comparison of Israel and Oteher Countries. *Global Journal of Educational Studies*, 1(1), 16-44.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elton, L. (2011). Complexity theory - an approach to assessment that can enhance to learning and transform university management. Em T. Group, M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 65-70). London: Routledge.
- Farahmandian, S., Minavand, H., & Afshardost, M. (2013). Perceived service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Business and Management*, 12(4), 65-74.
- Ferdrowitz, J., Mayer, P., & Ziegele, F. (2011). Promoting faculty management in Africa: innovation in cooperation between higher education institution in Africa and Germany. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at african higher education institutions* (pp. 9-10). Osnabruck, Alemanha: BMZ.

- Findikli, B. (2017). Exploring higher education governance: analytical models and heuristic frameworks. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 392-402.
- Finley, D. S., Rogers, G., & Galloway, J. R. (2001). Beyond the mission statement: alternative futures for today's universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 63-82.
- Foskett, N. (2011). Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education . Em T. Group, M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 25-38). London: Routledge.
- Fumasoli, T., Gornitzka, A., & Maassen, P. (2014). University autonomy and organizational change dynamics. *ARENA Centre for European Studies*, (WP8), 1-26.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. Em T. Group, M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Gallifa, J., & Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156-170.
- Gaspar, A. & Soares, J. M. (2018). Fatores influenciadores na escolha de uma instituição do ensino superior. O caso de Angola. *Conferências FORGES – 8ª Conferência. O papel da garantia de qualidade na gestão do ensino superior: desafios, desenvolvimento e tendências* (pp. 22). Lisboa: Digitalis.
- Ghobadian, A., & Speller, S. (1994). Gurus of Quality: a Framework for Comparison. *Total Quality Management*, 5(3), 53-69.
- Ghobadian, A., Speller, S., & Jones, M. (1994). Service quality: concepts and models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(9), 43-66.

- Gibbs, P. (2011). Adopting consumer time and the marketing of higher education. Em T. Group, M. Molesworth, R. Sxullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 52-63). London: Routledge.
- Goodman, J., Hurwitz, M., Smith, J., & Fox, J. (2015). The relationship between sinblings' college choice: evidence from one million SAT-taking families. *Economics of Education Review*, 48, 75-85.
- Governo da República de Angola (GRA). (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2005*. Luanda.
- Governo da República de Angola (GRA). (2018). Plano de Desenvolvimento Nacional 2018 – 2022. Luanda. Disponível em https://www.info-angola.com/attachments/article/4867/PDN%202018-2022_MASTER_vf_volume%201_13052018.pdf
- Grace, G. (1995). *School leadership: beyond education management - an essay in policy scholarship*. London: Routledge.
- Gronroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44.
- Gronroos, C. (1988). Service quality: the six criteria of good perceived service quality. *Review of Business*, 9(3), 10-13.
- Gronroos, C. (2001). The perceived service quality concept - a mistake? *Managing Service Quality: An International Journal*, 11(3), 150-152.
- Gruber, T., Fub, S., Voss, R., & Glaeser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132-142.

- Gupta, A., & Chen, I. (1995). Service quality: implications for management development. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 12(7), 28-35.
- Gupta, A., McDaniel, J. C., & Herath, S. K. (2005). Quality management in service firms: sustaining structures of total quality service. *Managing Service Quality: An International Journal*, 15(4), 389-402.
- Gyure, J. F., & Arnold, S. G. (2001). Using "relationship marketing" theory to develop a training model for admissions recruiters. *Journal of Marketing for Higer Education*, 10(4), 35-49.
- Halim, H. A. E., & Aziz, R. A. E. (2015). Assessing the impact of staff, educational e-services, and knowledge values on students' satisfaction – the case of college of Management and Technology. *The Fifth International Conference on ICT in our lives* (pp. 25-31). Alexandria.
- Halim, H. A. E., & Aziz, R. A. E. (2017). The influence of educational e-services, advising support, available information, and knowledge acquired on customer satisfaction: the Egyptian private higher education. *Journal of Business and Retail Management Research*, 11(4), 162-176.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P. & Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais – guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. London: Taylor & Francis.

- Henriques, P. L., Matos, P. V., Jerónimo, H. M., Mosquera, P., Da Silva, F. P. & Bacalhau, J. (2017). University or Polytechnic? A fuzzy-set approach of prospective students' choice and its implications for higher education institutions' managers. *Journal of Business Research*, 89, 435-441.
- Icli, G. E., & Anil, N. K. (2014). The HEDQUAL scale: a new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South Africa Journal of Business Management*, 45(3), 31-43.
- Imenda, S. (2014). Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual framework? *Social Science*, 38(2), 185-195.
- Johnston, R., & Clark, G. (2002). *Administração de operações e serviços*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Johnston, R., & Clark, G. (2008). *Service operations management - improving service delivery* (3rd ed.). London: Prentice Hall.
- Kamaara, E. K. (2011). Toward a culture of quality management at SASS, Moi University: changing lecturers' attitudes to student assessment/QM. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at african higher education institutions* (pp. 15-32). Osnabruck, Germany: BMZ.
- Kamba, W. J. (1991). The role of higher education in society quality and pertinence. Em UNESCO, *The role of higher education in society quality and pertinence* (pp. 25-27). Paris: UNESCO – 2nd Non-Governmental Organizations Collective Consultation on Higher Education. Disponível em www.unesco.org/education/pdf/24-133.pdf
- Kang, G.-D. (2006). The hierarchical structure of service quality: integration of technical and functional quality. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(1), 37-50.

- Kanuka, H. (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 69-81.
- Kara, A., & DeShields, O. W. (2004). Business student satisfaction, intentions and retention in higher education: an empirical investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3(Fall), 1-15.
- Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service quality in higher education. Case study: measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38-46.
- Kotler, P., & Keller, K. (2012). *Marketing Management* (14th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Kruss, G., McGrath, S., Peterson, I.-h., & Gastrow, M. (2015). Higher education and economic development: the importance of building technological capabilities. *International Journal of Education Development*, 43, 22-31.
- Kubler, J., & Sayers, N. (2010). *Higher education futures: key themes and implications for leadership and management*. England: Leadership Foundation for Higher Education.
- Kureemun, B., & Fantina, R. (2011). *Your Customers' perception of Quality - What it Means to your Bottom Line and How to Control it*. New York: Productivity Press.
- Kusumawati, A. (2013). A qualitative study of the factors influencing student choice: the case of Public University in Indonesia. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 314-327.
- Ladhari, R. (2008). Alternative measures of service quality: a review. *Managing Service Quality: An International Journal*, 18(1), 65-86.

- Laing, C. L., & Laing, G. K. (2016). The student-as-customer metaphor: a deconstruction using foucauldian constructs. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 10(1), 40-54.
- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese speaking African Countries - A five country baseline study*. Cape Town: African Minds.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031.
- Liberato, E. (2016). A importância da formação superior no processo de desenvolvimento em Angola. *Sinais*, 20, 82-98.
- Liberato, E. (2019). Reformar a reforma: percurso do ensino superior em Angola. *Revista Transversos*, 15, 63-84.
- Machado, M. L., Brites, R., & Sá, M. J. (2013). Satisfação dos estudantes do ensino superior: análise e discussão dos resultados. In A. Magalhães, M. L. M. Taylor & M. J. Sá (Eds). *A gestão política de um Ensino Superior de massas e a satisfação dos estudantes* (pp. 63-180). Coimbra: BookPaper, Lda.
- Magalhães, A., & Machado, M. L. (2013). A gestão política de um sistema de ensino superior de massas e a satisfação dos estudantes. In A. Magalhães, M. L. M. Taylor & M. J. Sá (Eds). *A gestão política de um Ensino Superior de massas e a satisfação dos estudantes* (pp. 181-197). Coimbra: BookPaper, Lda.
- Mahmoud, A. B., & Khalifa, B. (2015). A confirmatory factor analysis for SERVPERF instrument based on a sample of students from Dyrian universities. *Education + Training*, 57(3), 343-359.
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2011). The process of change in university management: from the "ivory tower" to entrepreneurialism. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 7(33), 124-149.

- Malik, M., Danish, R., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education institutes of Punjab. *Journal of Management Research, II*(2), 1-11.
- Maniu, I., & Maniu, G. C. (2014). Educational marketing: factors influencing the selections of a university. *Practical Application of Science, 2*(3), 37-41.
- Manoku, E. (2015). Factors that influence university choice of Albanian students. *European Scientific Journal, 11*(16), 253-270.
- Martin, M. (2013). Increased autonomy for universities in Asia: how to make it work? *Policy Brief on Higher Education, (4)*, 2-7.
- Mbawuni, J., & Nimako, S. G. (2015). Critical factors underlying students choice of institutions for graduate programmes: empirical evidence from Ghana. *International Journal of Higher Education, 4*(1), 120-135.
- Menya, M. (2011). Quality management of the postgraduate programs in the Faculty of Management Studies at Islamic University in Uganda (IUIU) - A case study. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at African higher education institutions* (pp. 33-40). Osnabruck: BMZ.
- Mihanovic, Z., Batinic, A. B., & Pavicic, J. (2016). The link between students' satisfaction with faculty, overall students' satisfaction with student life and student performances. *Review of Innovation and Competitiveness, 2*(1), 37-60.
- Mikulic, J., Duzevic, I., & Bakovic, T. (2015). Exploring drives of students' satisfaction and dissatisfaction: an assessment of impact-asymmetry and impact-range. *Total Quality Management, 26*(11), 1213-1222.
- Mustafa, S. A.-A., Sellami, A. L., Elmaghraby, E. A., & Al-Qassass, H. B. (2018). Determinants of college and university choice for high-school students in Qatar. *International Journal of Higher Education, 7*(3), 1-15.

- Nenadál, J. (2015). Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7(2/3), 138-151.
- Neto, F. P., & Frota, T. (2009). *Gestão de operações de serviço* (Vol. I). Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.
- Nickel, S. (2011). Strategic Management in Higher Education Institution - Approaches, Processes and Tool. *Leadership and Governance in Higher Education. Handbook for Decision-makers and Administrators*, 1, 1-25.
- Nigussie, Y. (2012). Quality of education in selected college of Addis Ababa Universities. *Proceedings of the 21st Annual Conference of the Ethiopian Statistical Association* (pp. 45-57). Addis Ababa: Ethiopian Statistical Association.
- Njoku, J. N. (2016). Access and quality in Nigeria's higher education: need for a pragmatic approach for sustainable transformation. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(2), 62-66.
- O'Neill, M., & Palmer, A. (2001). Survey timing and consumer perceptions of service quality: an overview of empirical evidence. *Managing Service Quality*, 11(3), 182-190.
- O'Neill, M., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52.
- Oliveira, E. D., & Guimarães, I. D. (2010). "Employability" through curriculum innovation and skills development: a Portuguese case study. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 83-101.
- Orsingher, C. (2006). *Assessing Quality in European Higher Education - Dissemination, Methods and Procedures*. New York: Physica-Verlag.
- Ozturk, I. (2001). The role of education in economic development: a theoretical perspective. *Journal of Rural Development and Administration*, 33(1), 39-47.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *The Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (27/28), 167-188.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.
- Portela, E. (1991). Opening address. Em UNESCO, *The role of higher education in society quality and pertinence* (pp. 17-23). Paris: UNESCO – 2nd Non-Governmental Organizations Collective Consultation on Higher Education. Disponível em www.unesco.org/education/pdf/24-133.pdf
- Prakash, A. V., & Muhammed, f. S. (2016). Service quality in higher education: an antecedent to satisfaction and behavioral intentions. *International Journal of Management and Applied Science*, 2(5), 73-79.
- Prasad, R. K., & Jha, M. K. (2013). Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Research in Business and Management*, 1(3), 23-40.
- Proboyo, A., & Soedarsono, R. (2015). Influential factors in choosing higher education institution: a case study of a private university in Surabaya. *Jurnal Manajemen Pemasaran*, 9(1), 1-7.

- Raghavan, S., & Ganesh, R. (2015). Addressing service quality to increase students' satisfaction and retention in Malaysian private higher education institutions. *American Journal of Economics*, 5(2), 243-250.
- Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P., & Nundall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-351.
- Randheer, K. (2015). Service Quality performance scale in higher education: culture as a new dimension. *International Business Research*, 8(3), 29-41.
- Rastoder, A., Nurovic, E., Smajic, E., & Mekic, E. (2015). Perceptions of students towards quality of services at private higher education institution in Bosnia and Herzegovina. *European Researcher*, 101(12), 783-790.
- Rosen, D. E., & Greenlee, T. B. (2001). Means-End Theory: getting the service customer's attention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 13-33.
- Rosen, D. E., & Surprenant, C. (1998). Evaluating relationships: are satisfaction and quality enough? *International Journal of Service Industry Management*, 9(2), 103-125.
- Rudhumbu, N., Tirumalai, A., & Kumari, B. (2017). Factors that influence undergraduate students' choice of a university: a case of Botho University in Botswana. *International Journal of Learning and Development*, 7(2), 27-37.
- Ruslan, R. B., Ariffin, K. H., Islam, M. A., & Zaidi, N. I. (2014). Determinants students' selection of higher education institutions in Malaysia. *Advances in Environmental Biology*, 8(9), 406-416.
- Sahito, Z., & Vaisanem, P. (2017). Dimensions of quality teacher education: perception and practices of teacher educators in the Universities of Sindh, Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 44-54.

- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education - a student perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2), 143-166.
- Sarrico, C. (2013). Satisfação dos estudantes e implicações para a gestão das instituições de ensino superior. In A. Magalhães, M. L. M. Taylor & M. J. Sá (Eds). *A gestão política de um Ensino Superior de massas e a satisfação dos estudantes* (pp. 231-251). Coimbra: BookPaper, Lda.
- Sarrico, C. & Rosa, M. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: the view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165-178.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Edinburgh: Pearson Education.
- Sauntson, H., & Morrish, L. (2011). Vision, values and international excellence: the "products" that university mission statements sell to students. Em T. Group, M. Moleswroth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of high education and the student as consumer* (pp. 73-85). London: Routledge.
- Sayed, Y., Mackenzie, I., Shall, A., & Ward, J. (2008). *Mainstreaming higher education in national and regional development in Southern Africa*. South Africa: Southern African Regional Universities Association - SARUA.
- Schrevel, M. d., & Jost, T. (2013). The role of university managers for a successful university development. *The Open Management Journal*, 5, 1-8.
- Seidel, H. (1991). The social significance of Higher Education. Em UNESCO, *The role of higher education in society quality and pertinence* (pp. 31-39). Paris: UNESCO – 2nd Non-Governmental Organizations Collective Consultation on Higher Education. Disponível em www.unesco.org/education/pdf/24-133.pdf

- Sheu, T.-S. (2010). Exploring the differential affections of service quality, sacrifice, perceived value, and customer satisfaction on University students' favorable and unfavorable behavioral intentions. *Journal of Quality*, 17(6), 483-500.
- Silva, E., & Mendes, M. (2011). Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. *Educação, Sociedade & Culturas*, (33), 89-106.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- Slack, N., Chambers, S., & Johnston, R. (2010). *Operations Management* (6th ed.). Harlow, England: Pearson Education Ltd.
- Soares, J. M. (2014). Estudo da relevância da norma ISO 9001 no desempenho das empresas portuguesas do sector da hotelaria. *Tourism & Management Studies*, 10(2), 57-66.
- Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63, 565-581.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, E., & Gonçalves, C. (2016). Satisfação com a formação superior e transição para o trabalho. *Revista de Psicologia*, 25(1), 1-20.
- Southern African Regional Universities Association (SARUA). (2014). *Angola Country Report*. 2(1).
- Starr, A., Betz, E., & Menne, J. W. (1971). *College student satisfaction questionnaire (CSSQ)*. Iowa, EUA: Central Iowa Associates, Inc.
- Sultan, P., & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126-143.

- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2013). Antecedents and consequences of service quality in higher education context - a qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 70-95.
- Sultan, P. & Wong, H. Y. (2014). An integrated process model of service quality, institutional brand and behavioral intentions. *Managing Service Quality*, 24(5), 487-521.
- Tan, B.-I., Wong, C.-H., Lam, C.-H., Ooi, K.-B., & Ng, F. (2010). Assessing the link between service quality dimensions and knowledge sharing: student perspective. *African Journal of Business Management*, 4(6), 1014-1022.
- Taylor, J. S., Machado, M. L., & Sá, M. J. (2013). Satisfação dos estudantes do ensino superior: construtos teóricos. In A. Magalhães, M. L. M. Taylor & M. J. Sá (Eds). *A gestão política de um Ensino Superior de massas e a satisfação dos estudantes* (pp. 7-50). Coimbra: BookPaper, Lda.
- Tessema, M. G., & Rao, T. V. A. (2018). University students engagement: a case of the three public universities in Amhara Regional State, Ethiopia. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 6(12), 193-202.
- Thayer, P. B. (2000). Retention of students from first generation and low income backgrounds. *Opportunity Outlook*, (May), 2-8.
- Thomas, A. B. (2004). *Research skill for management studies*. London: Routledge.
- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251-269.

- Thomas, S. (2011). What drives student loyalty in universities: an empirical model from India. *International Business Research*, 4(2), 183-192.
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. New York, EUA: ERIC.
- Tomy, A. J. (2017). Hadley Cantril: a pioneer in public opinion research. *Applied Research Quality Life*, 12(4), 1-2.
- Uyar, A. (2018). The influence of city image on the university selections of students studying in the department of marketing. *Journal of Management, Marketing and Logistics*, 5(1), 87-95.
- Varghese, N. V. (2013). Governance reforms in african higher education: the missing link. *Chronic of African Higher Education*, (March), 1-4.
- Varghese, N. V. (2016). *Governance reforms in higher education: a study of selected countries in Africa*. International Institute for Education Planning. Paris: UNESCO.
- Varghese, N. V., & Martin, M. (2014). *Governance Reforms in Higher Education: A study of Institutional Autonomy in Asian Countries*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vermeulen, P. J. (2011). *Diversity management in higher education: a south african perspective in comparison to a homogeneous and monomorphous society such as Germany*. Germany: Centre for Higher Education Development.
- Wahlers, M., & Wilde, M. (2011). International Deans' Course: competence for higher education management in Africa and Asia. Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at african higher education institutions* (pp. 7-8). Ornabruck, Alemanha: BMZ.
- Wiese, M., Heerden, c. H., & Jordam, Y. (2010). The role of demographics in students' selection of higher education institutions. *Acta Commercii*, 10(1), 150-163.

- Wild, L., & Ebbers, L. (2002). Rethinkin student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 503-519.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E. Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual framework used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Yarimoglu, E. K. (2014). A Review on dimensions of service quality models. *Journal of Marketing Management*, 2(2), 79-93.
- Yieke, F. A. (2011). Promotion of graduate studies at Laikipia University College: a Kenyan perspective . Em P. Mayer *et al.* (Eds.), *Challenges for faculty management at African higher education institutions* (pp. 73-88). Osnabruck, Germany: BMZ.
- Yildiz, S., & Kara, A. (2009). The PERSPERF scale - An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sport Sciences (PESS). *Quality Assurance in Education*, 17(4), 393-415.
- Zain, O. M., Jan, M. T., & Ibrahim, A. B. (2013). Factors influencing students' decision in choosing private institutions of higher education in Malaysia: a structural equation modelling approach. *Asian Academy of Management Journal*, 18(1), 75-90.

Outras fontes:

- Anuário Estatístico do Ensino Superior em Angola 2014
- Anuário Estatístico do Ensino Superior em Angola 2015
- Anuário Estatístico do Ensino Superior em Angola 2016
- Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro; consultado em www.mescti.gov.ao em 2018
- Decreto nº 5/09, de 7 de abril; consultado em www.mescti.gov.ao em 2018
- Decreto nº 7/09, de 12 de maio; consultado em www.mescti.gov.ao em 2018

- Decreto Presidencial nº 168/12, de 24 de julho, consultado em www.mescti.gov.ao em 2018
- Decreto Presidencial nº 188/14, de 4 de agosto, consultado em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 132/17, de 19 de junho, consultado em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de agosto, consultado www.ciencia.ao em 2018.
- Decreto Executivo nº 114/11, de 5 de agosto, consultado em www.mescti.gov.ao, em 2019
- Decreto Executivo nº 116/11, de 5 de agosto, consultado em www.mescti.gov.ao, em 2019
- Decreto Executivo nº 118/11, de 5 de agosto, consultado em www.mescti.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 173/17, de 3 de agosto, consultado em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 236/11, de 29 de agosto, consultado em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 142/20, de 25 de maio, consultado a 13 de Julho de 2020 em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Executivo Conjunto nº 201/20, de 9 de julho, consultado a 13 de julho de 2020 em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Executivo nº 171/20, de 5 de junho, consultado a 13 de julho de 2020 em www.impresanacional.gov.ao
- Decreto Executivo nº 148/20, de 14 de abril, consultado a 13 de julho de 2020 em www.impresanacional.gov.ao

- Decreto Presidencial nº 97/20, de 9 de abril, consultado a 13 de julho de 2020 em www.imprensanacional.gov.ao
- Decreto Presidencial nº 59/20 de 3 de março, consultado a 13 de julho de 2020 em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho Conjunto nº 265/06, de 29 de maio, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho Conjunto nº 316/06, de 28 de junho, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 284/07 de 9 de abril, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 283/07 de 9 de abril, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Resolução nº 53/07, de 6 de julho, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho Presidencial nº 74/12 de 23 de maio, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 845/12 de 15 de junho, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 128/15, de 14 de abril, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 1579/14, de 18 de novembro, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho nº 220/15 de 6 de julho, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho Presidencial nº 63/16 de 18 de maio, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Despacho presidencial nº 313/16 de 22 de novembro, consultado em www.imprensanacional.gov.ao
- Quadro Legal das Instituições de Ensino Superior Privadas de 2018, consultado em www.mescti.gov.ao em 2019.

- Secretaria Geral do Estado para o Ensino Superior (2005) – Linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior. Disponível em https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_linhas_mestras_subsistema_ensino_superior-pdf
- www.ucan.ed
- www.umn.ed.ao
- <https://www.isced-huila.ed.ao/page/principal>
- www.mescti.gov.ao
- https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/resources/angola_linhas_mestras_subsistema_ensino_superior.pdf
- www.isptundavala.ed.ao
- <https://ispi.ed.ao>
- <https://igs.ed.ao>
- I Encontro Internacional de Pedagogia para o Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior – Ciclo de Conferências de 11 a 13 de setembro de 2018, na Cidade do Namibe – Angola.
- Telejornais emitidos pela Televisão Pública de Angola.
- Relatório da Reitoria da UMN 2015-2018.
- Relatório anual da APCMN, 2018.
- Relatório anual da APCMN, 2019.
- Informação cedida pelo Diretor da Área Académica do ISCED, 2019.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Análise fatorial

Estatísticas Descritivas

	Média	Erro Desvio	Análise N
Obter grau acadêmico	8,25	2,286	255
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	8,72	1,895	255
Era o que a minha família esperava de mim	6,45	3,262	255
Eu queria um bom emprego	7,51	2,468	255
Obter um emprego com um bom salário	7,89	2,429	255
Gosto de estudar e aprender	8,57	2,196	255

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,735
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado gl	379,893
	Sig.	,000

Matrizes anti-imagem

		Obter grau acadêmico	Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	Era o que a minha família esperava de mim	Eu queria um bom emprego	Obter um emprego com um bom salário	Gosto de estudar e aprender
Covariância anti-imagem	Obter grau acadêmico	,663	-,264	-,063	-,106	-,015	-,066
	Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	-,264	,714	,019	-,057	-,055	-,009
	Era o que a minha família esperava de mim	-,063	,019	,812	-,127	-,045	-,092
	Eu queria um bom emprego	-,106	-,057	-,127	,427	-,276	,019
	Obter um emprego com um bom salário	-,015	-,055	-,045	-,276	,481	-,036
	Gosto de estudar e aprender	-,066	-,009	-,092	,019	-,036	,964
Correlação anti-imagem	Obter grau acadêmico	,770 ^a	-,384	-,085	-,198	-,026	-,082
	Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	-,384	,768 ^a	,026	-,103	-,093	-,011
	Era o que a minha família esperava de mim	-,085	,026	,852 ^a	-,216	-,073	-,104
	Eu queria um bom emprego	-,198	-,103	-,216	,688 ^a	-,609	,030
	Obter um emprego com um bom salário	-,026	-,093	-,073	-,609	,699 ^a	-,052
	Gosto de estudar e aprender	-,082	-,011	-,104	,030	-,052	,781 ^a

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Comunalidades

	Inicial	Extração
Obter grau acadêmico	1,000	,507
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	1,000	,422
Era o que a minha família esperava de mim	1,000	,331
Eu queria um bom emprego	1,000	,707
Obter um emprego com um bom salário	1,000	,630
Gosto de estudar e aprender	1,000	,066

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,662	44,375	44,375	2,662	44,375	44,375
2	,979	16,318	60,693			
3	,905	15,081	75,774			
4	,682	11,361	87,136			
5	,495	8,250	95,386			
6	,277	4,614	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente
	1
Obter grau acadêmico	,712
Obter conhecimento que permitam uma carreira aliciante	,649
Era o que a minha família esperava de mim	,575
Eu queria um bom emprego	,841
Obter um emprego com um bom salário	,794
Gosto de estudar e aprender	,257

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Apêndice 2 – Importância dos fatores influenciadores na tomada de decisão de entrada no ES

1. Igualdade de médias para a variável “Sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Fatores influenciadas na escolha da IES	Feminino	101	7,979	1,3769	,1370
	Masculino	154	7,845	1,7040	,1373

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Fatores influenciadas na escolha da IES	Variâncias iguais assumidas	6,205	,013	,658	253	,511	,1333	,2027	-,2658	,5324
	Variâncias iguais não assumidas			,687	242,117	,493	,1333	,1940	-,2488	,5154

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Fatores influenciadas na escolha da IES

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	8,091	1,4439	,1604	7,771	8,410	4,5	10,0
De 21 a 30 anos	161	7,870	1,5976	,1259	7,621	8,118	1,7	10,0
Maiores de 30 anos	13	7,051	1,9853	,5506	5,852	8,251	4,2	10,0
Total	255	7,898	1,5810	,0990	7,703	8,093	1,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Fatores influenciadas na escolha da IES

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,631	2	252	,198

ANOVA

Fatores influenciadas na escolha da IES

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	12,453	2	6,226	2,521	,082
Nos grupos	622,452	252	2,470		
Total	634,905	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Fatores influenciadas na escolha da IES

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,2210	,2141	,557	-,284	,726
		Maiores de 30 anos	1,0393	,4696	,071	-,068	2,146
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,2210	,2141	,557	-,726	,284
		Maiores de 30 anos	,8183	,4532	,170	-,250	1,887
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0393	,4696	,071	-2,146	,068
		De 21 a 30 anos	-,8183	,4532	,170	-1,887	,250
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,2210	,2039	,526	-,261	,703
		Maiores de 30 anos	1,0393	,5735	,201	-,461	2,539
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,2210	,2039	,526	-,703	,261
		Maiores de 30 anos	,8183	,5648	,346	-,669	2,306
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0393	,5735	,201	-2,539	,461
		De 21 a 30 anos	-,8183	,5648	,346	-2,306	,669

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Fatores influenciadas na escolha da IES	Sim	83	7,434	1,6127	,1770
	Não	172	8,122	1,5200	,1159

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença		
								Inferior	Superior	
Fatores influenciadas na escolha da IES	Variâncias iguais assumidas	,035	,851	-3,321	253	,001	-,6884	,2072	-1,0965	-,2802
	Variâncias iguais não assumidas			-3,253	153,818	,001	-,6884	,2116	-1,1064	-,2704

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Fatores influenciadas na escolha da IES	Sim	160	7,807	1,6387	,1296
	Não	95	8,051	1,4746	,1513

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Fatores influenciadas na escolha da IES	Variâncias iguais assumidas	1,406	,237	-1,190	253	,235	-,2436	,2046	-,6465	,1594
	Variâncias iguais não assumidas			-1,223	214,283	,223	-,2436	,1992	-,6362	,1490

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Fatores influenciadas na escolha da IES

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	8,847	1,1249	,2296	8,372	9,322	6,7	10,0
ESPtN	57	7,348	1,3519	,1791	6,989	7,707	4,2	9,5
FDUMN	4	8,667	1,0453	,5226	7,003	10,330	7,5	10,0
FEUMN	68	7,819	1,5377	,1865	7,446	8,191	4,3	10,0
ISPH	17	6,980	2,3775	,5766	5,758	8,203	1,7	10,0
IGS	58	8,325	1,5061	,1978	7,929	8,721	4,7	10,0
ISCED	11	7,379	1,6246	,4898	6,287	8,470	5,0	10,0
ISPI	16	8,365	1,2281	,3070	7,710	9,019	6,5	10,0
Total	255	7,898	1,5810	,0990	7,703	8,093	1,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Fatores influenciadas na escolha da IES

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,135	7	247	,003

ANOVA

Fatores influenciadas na escolha da IES

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	72,985	7	10,426	4,583	,000
Nos grupos	561,919	247	2,275		
Total	634,905	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Fatores influenciadas na escolha da IES

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPn	1,4993*	0,367	0,002	0,377	2,621
		FDUMN	0,1806	0,8146	1,000	-2,31	2,671
		FEUMN	1,0286	0,3581	0,083	-0,066	2,123
		ISPH	1,8668*	0,4781	0,003	0,405	3,329
		IGS	0,5225	0,3661	0,844	-0,597	1,642
		ISCED	1,4684	0,5492	0,136	-0,21	3,147
		ISPI	0,4826	0,4868	0,975	-1,006	1,971
	ESPn	APCMN	-1,4993*	0,367	0,002	-2,621	-0,377
		FDUMN	-1,3187	0,7802	0,694	-3,704	1,066
		FEUMN	-0,4707	0,2709	0,663	-1,299	0,357
		ISPH	0,3676	0,4168	0,987	-0,907	1,642
		IGS	-0,9768*	0,2813	0,014	-1,837	-0,117
		ISCED	-0,0308	0,4967	1,000	-1,549	1,488
		ISPI	-1,0166	0,4267	0,255	-2,321	0,288
	FDUMN	APCMN	-0,1806	0,8146	1,000	-2,671	2,31
		ESPn	1,3187	0,7802	0,694	-1,066	3,704
		FEUMN	0,848	0,776	0,958	-1,524	3,22
		ISPH	1,6863	0,8382	0,476	-0,876	4,249
		IGS	0,342	0,7797	1,000	-2,042	2,726
		ISCED	1,2879	0,8807	0,827	-1,404	3,98
		ISPI	0,3021	0,8432	1,000	-2,276	2,88
	FEUMN	APCMN	-1,0286	0,3581	0,083	-2,123	0,066
		ESPn	0,4707	0,2709	0,663	-0,357	1,299
		FDUMN	-0,848	0,776	0,958	-3,22	1,524
		ISPH	0,8382	0,409	0,451	-0,412	2,089
		IGS	-0,5061	0,2696	0,568	-1,33	0,318
		ISCED	0,4398	0,4902	0,986	-1,059	1,938
		ISPI	-0,546	0,4191	0,897	-1,827	0,735
	ISPH	APCMN	-1,8668*	0,4781	0,003	-3,329	-0,405
		ESPn	-0,3676	0,4168	0,987	-1,642	0,907
		FDUMN	-1,6863	0,8382	0,476	-4,249	0,876
		FEUMN	-0,8382	0,409	0,451	-2,089	0,412
		IGS	-1,3443*	0,416	0,030	-2,616	-0,073
		ISCED	-0,3984	0,5836	0,997	-2,183	1,386
		ISPI	-1,3842	0,5254	0,149	-2,99	0,222
	IGS	APCMN	-0,5225	0,3661	0,844	-1,642	0,597
		ESPn	0,9768*	0,2813	0,014	0,117	1,837
		FDUMN	-0,342	0,7797	1,000	-2,726	2,042
		FEUMN	0,5061	0,2696	0,568	-0,318	1,33
		ISPH	1,3443*	0,416	0,030	0,073	2,616
		ISCED	0,9459	0,496	0,547	-0,57	2,462
		ISPI	-0,0399	0,4259	1,000	-1,342	1,262
	ISCED	APCMN	-1,4684	0,5492	0,136	-3,147	0,21
		ESPn	0,0308	0,4967	1,000	-1,488	1,549
		FDUMN	-1,2879	0,8807	0,827	-3,98	1,404
		FEUMN	-0,4398	0,4902	0,986	-1,938	1,059
		ISPH	0,3984	0,5836	0,997	-1,386	2,183
		IGS	-0,9459	0,496	0,547	-2,462	0,57
ISPI		-0,9858	0,5908	0,707	-2,792	0,82	
ISPI	APCMN	-0,4826	0,4868	0,975	-1,971	1,006	
	ESPn	1,0166	0,4267	0,255	-0,288	2,321	
	FDUMN	-0,3021	0,8432	1,000	-2,88	2,276	
	FEUMN	0,546	0,4191	0,897	-1,827	1,827	
	ISPH	1,3842	0,5254	0,149	-0,222	2,99	
	IGS	0,0399	0,4259	1,000	-1,262	1,342	
	ISCED	0,9858	0,5908	0,707	-0,82	2,792	
Games-Howell	APCMN	ESPn	1,4993*	0,2912	0,000	0,58	2,419
		FDUMN	0,1806	0,5709	1,000	-2,69	3,052
		FEUMN	1,0286*	0,2958	0,021	0,097	1,96
		ISPH	1,8668	0,6207	0,100	-0,214	3,948
		IGS	0,5225	0,3031	0,672	-0,431	1,476
		ISCED	1,4684	0,541	0,193	-0,429	3,366
		ISPI	0,4826	0,3834	0,907	-0,764	1,729
	ESPn	APCMN	-1,4993*	0,2912	0,000	-2,419	-0,58
		FDUMN	-1,3187	0,5525	0,425	-4,3	1,663
		FEUMN	-0,4707	0,2585	0,607	-1,268	0,327
		ISPH	0,3676	0,6038	0,998	-1,677	2,412
		IGS	-0,9768*	0,2668	0,009	-1,801	-0,153
		ISCED	-0,0308	0,5215	1,000	-1,897	1,836
		ISPI	-1,0166	0,3554	0,123	-2,185	0,152
	FDUMN	APCMN	-0,1806	0,5709	1,000	-3,052	2,69
		ESPn	1,3187	0,5525	0,425	-1,663	4,3
		FEUMN	0,848	0,5549	0,771	-2,115	3,812
		ISPH	1,6863	0,7782	0,432	-1,15	4,523
		IGS	0,342	0,5588	0,996	-2,595	3,279
		ISCED	1,2879	0,7163	0,637	-1,494	4,07
		ISPI	0,3021	0,6061	0,999	-2,45	3,054
	FEUMN	APCMN	-1,0286	0,2958	0,021	-1,96	-0,097
		ESPn	0,4707	0,2585	0,607	-0,327	1,268
		FDUMN	-0,848	0,5549	0,771	-3,812	2,115
		ISPH	0,8382	0,606	0,854	-1,211	2,887
		IGS	-0,5061	0,2718	0,580	-1,344	0,332
		ISCED	0,4398	0,5241	0,987	-1,43	2,31
		ISPI	-0,546	0,3592	0,790	-1,723	0,631
	ISPH	APCMN	-1,8668*	0,6207	0,100	-3,948	0,214
		ESPn	-0,3676	0,6038	0,998	-2,412	1,677
		FDUMN	-1,6863	0,7782	0,432	-4,523	1,15
		FEUMN	-0,8382	0,606	0,854	-2,887	1,211
		IGS	-1,3443	0,6096	0,389	-3,4	0,712
		ISCED	-0,3984	0,7566	0,999	-2,888	2,091
		ISPI	-1,3842	0,6533	0,431	-3,546	0,777
	IGS	APCMN	-0,5225	0,3031	0,672	-1,476	0,431
		ESPn	0,9768*	0,2668	0,009	0,153	1,801
		FDUMN	-0,342	0,5588	0,996	-3,279	2,595
		FEUMN	0,5061	0,2718	0,580	-0,332	1,344
		ISPH	1,3443	0,6096	0,389	-0,712	3,4
		ISCED	0,9459	0,5283	0,636	-0,929	2,821
		ISPI	-0,0399	0,3652	1,000	-1,232	1,152
	ISCED	APCMN	-1,4684	0,541	0,193	-3,366	0,429
		ESPn	0,0308	0,5215	1,000	-1,836	1,897
		FDUMN	-1,2879	0,7163	0,637	-4,07	1,494
		FEUMN	-0,4398	0,5241	0,987	-2,31	1,43
		ISPH	0,3984	0,7566	0,999	-2,091	2,888
		IGS	-0,9459	0,5283	0,636	-2,821	0,929
ISPI		-0,9858	0,5781	0,684	-2,963	0,992	
ISPI	APCMN	-0,4826	0,3834	0,907	-1,729	0,764	
	ESPn	1,0166	0,3554	0,123	-0,152	2,185	
	FDUMN	-0,3021	0,6061	0,999	-3,054	2,45	
	FEUMN	0,546	0,3592	0,790	-0,631	1,723	
	ISPH	1,3842	0,6533	0,431	-0,777	3,546	
	IGS	0,0399	0,3652	1,000	-1,152	1,232	
	ISCED	0,9858	0,5781	0,684	-0,992	2,963	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Fatores influenciadas na escolha da IES

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	7,740	1,6107	,1572	7,428	8,051	4,2	10,0
Ciências da natureza	18	8,028	1,4965	,3527	7,284	8,772	5,0	10,0
Ciências do mar	23	7,913	1,2491	,2605	7,373	8,453	4,3	10,0
Direito	16	8,344	1,5012	,3753	7,544	9,144	4,8	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	8,032	1,7735	,2151	7,603	8,461	1,7	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	7,706	1,5270	,3703	6,921	8,491	5,0	10,0
Engenharia eletrónica	8	8,021	,6264	,2215	7,497	8,545	6,8	8,7
Total	255	7,898	1,5810	,0990	7,703	8,093	1,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Fatores influenciadas na escolha da IES

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,979	6	248	,069

ANOVA

Fatores influenciadas na escolha da IES

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	8,086	6	1,348	,533	,783
Nos grupos	626,819	248	2,527		
Total	634,905	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Fatores influenciadas na escolha da IES

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	-0,2881	0,4056	0,992	-1,494	0,918
		Ciências do mar	-0,1734	0,366	0,999	-1,261	0,915
		Direito	-0,6041	0,4267	0,793	-1,872	0,664
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2922	0,2475	0,901	-1,028	0,443
		Informática educativa e engenharia informática	0,0338	0,4156	1,000	-1,202	1,269
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	-0,2812	0,5831	0,999	-2,015	1,452
		Ciências económicas e de gestão	0,2881	0,4056	0,992	-0,918	1,494
		Ciências do mar	0,1147	0,5003	1,000	-1,373	1,602
		Direito	-0,316	0,5462	0,997	-1,94	1,308
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0041	0,4214	1,000	-1,257	1,249
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	0,3219	0,5377	0,997	-1,276	1,92
		Engenharia eletrónica	0,0069	0,6755	1,000	-2,001	2,015
		Ciências económicas e de gestão	0,1734	0,366	0,999	-0,915	1,261
		Ciências da natureza	-0,1147	0,5003	1,000	-1,602	1,373
		Direito	-0,4307	0,5176	0,981	-1,969	1,108
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1188	0,3835	1,000	-1,259	1,021
		Informática educativa e engenharia informática	0,2072	0,5085	1,000	-1,304	1,719
		Engenharia eletrónica	-0,1078	0,6526	1,000	-2,048	1,832
		Ciências económicas e de gestão	0,6041	0,4267	0,793	-0,664	1,872
		Ciências da natureza	0,316	0,5462	0,997	-1,308	1,94
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	0,4307	0,5176	0,981	-1,108	1,969
		Informática educativa e engenharia informática	0,3119	0,4417	0,992	-1,001	1,625
		Engenharia eletrónica	0,6379	0,5538	0,911	-1,008	2,284
		Ciências económicas e de gestão	0,3229	0,6884	0,999	-1,724	2,369
		Ciências da natureza	0,2922	0,2475	0,901	-0,443	1,028
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências do mar	0,0041	0,4214	1,000	-1,249	1,257
		Direito	0,1188	0,3835	1,000	-1,021	1,259
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3119	0,4417	0,992	-1,625	1,001
		Engenharia eletrónica	0,326	0,4311	0,989	-0,956	1,608
		Ciências económicas e de gestão	0,011	0,5942	1,000	-1,755	1,777
	Engenharia eletrónica	Ciências da natureza	-0,0338	0,4156	1,000	-1,269	1,202
		Ciências do mar	-0,3219	0,5377	0,997	-1,92	1,276
		Direito	-0,2072	0,5085	1,000	-1,719	1,304
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,6379	0,5538	0,911	-2,284	1,008
		Engenharia eletrónica	-0,315	0,6816	0,999	-2,341	1,711
	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,2812	0,5831	0,999	-1,452	2,015
		Ciências do mar	-0,0069	0,6755	1,000	-2,015	2,001
		Direito	0,1078	0,6526	1,000	-1,832	2,048
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3229	0,6884	0,999	-2,369	1,724
		Informática educativa e engenharia informática	-0,011	0,5942	1,000	-1,777	1,755
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	0,315	0,6816	0,999	-1,711	2,341
		Ciências económicas e de gestão	-0,2881	0,3862	0,988	-1,527	0,951
		Ciências do mar	-0,1734	0,3042	0,997	-1,118	0,771
		Direito	-0,6041	0,4069	0,750	-1,929	0,721
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2922	0,2664	0,928	-1,09	0,505
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	0,0338	0,4023	1,000	-1,267	1,335
		Engenharia eletrónica	-0,2812	0,2716	0,938	-1,195	0,633
		Ciências económicas e de gestão	0,2881	0,3862	0,988	-0,951	1,527
Ciências da natureza		0,1147	0,4385	1,000	-1,261	1,49	
Direito		-0,316	0,515	0,996	-1,936	1,304	
Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0041	0,4131	1,000	-1,306	1,297	
	Informática educativa e engenharia informática	0,3219	0,5114	0,995	-1,283	1,927	
	Engenharia eletrónica	0,0069	0,4165	1,000	-1,33	1,344	
	Ciências económicas e de gestão	0,1734	0,3042	0,997	-0,771	1,118	
	Ciências da natureza	-0,1147	0,4385	1,000	-1,49	1,261	
Engenharia eletrónica	Direito	-0,4307	0,4568	0,962	-1,878	1,017	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1188	0,3378	1,000	-1,153	0,916	
	Informática educativa e engenharia informática	0,2072	0,4528	0,999	-1,221	1,635	
	Engenharia eletrónica	-0,1078	0,3419	1,000	-1,203	0,987	
	Ciências económicas e de gestão	0,6041	0,4069	0,750	-0,721	1,929	
Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,316	0,515	0,996	-1,304	1,936	
	Ciências do mar	0,4307	0,4568	0,962	-1,017	1,878	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,3119	0,4326	0,990	-1,069	1,692	
	Informática educativa e engenharia informática	0,6379	0,5273	0,885	-1,023	2,299	
	Engenharia eletrónica	0,3229	0,4358	0,988	-1,09	1,735	
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	0,2922	0,2664	0,928	-0,505	1,09	
	Ciências da natureza	0,0041	0,4131	1,000	-1,297	1,306	
	Ciências do mar	0,1188	0,3378	1,000	-0,916	1,153	
	Direito	-0,3119	0,4326	0,990	-1,692	1,069	
	Informática educativa e engenharia informática	0,326	0,4283	0,987	-1,033	1,685	
Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica	0,011	0,3087	1,000	-0,98	1,002	
	Ciências económicas e de gestão	-0,0338	0,4023	1,000	-1,335	1,267	
	Ciências da natureza	-0,3219	0,5114	0,995	-1,927	1,283	
	Ciências do mar	-0,2072	0,4528	0,999	-1,635	1,221	
	Direito	-0,6379	0,5273	0,885	-2,299	1,023	
Engenharia eletrónica	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,326	0,4283	0,987	-1,685	1,033	
	Engenharia eletrónica	-0,315	0,4315	0,989	-1,707	1,077	
	Ciências económicas e de gestão	0,2812	0,2716	0,938	-0,633	1,195	
	Ciências da natureza	-0,0069	0,4165	1,000	-1,344	1,33	
	Ciências do mar	0,1078	0,3419	1,000	-0,987	1,203	
Ciências económicas e de gestão	Direito	-0,3229	0,4358	0,988	-1,735	1,09	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,011	0,3087	1,000	-1,002	0,98	
	Informática educativa e engenharia informática	0,315	0,4315	0,989	-1,077	1,707	

Apêndice 3 – Importância dos acadêmicos

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de importância de acadêmicos	Feminino	101	7,717	2,0114	,2001
	Masculino	154	7,660	2,2913	,1846

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de importância de acadêmicos	Variâncias iguais assumidas	3,172	,076	,204	253	,838	,0571	,2798	-,4939	,6081
	Variâncias iguais não assumidas			,210	232,554	,834	,0571	,2723	-,4794	,5936

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Fatores influenciadas na escolha da IES

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	8,091	1,4439	,1604	7,771	8,410	4,5	10,0
De 21 a 30 anos	161	7,870	1,5976	,1259	7,621	8,118	1,7	10,0
Maiores de 30 anos	13	7,051	1,9853	,5506	5,852	8,251	4,2	10,0
Total	255	7,898	1,5810	,0990	7,703	8,093	1,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Fatores influenciadas na escolha da IES

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,631	2	252	,198

ANOVA

Fatores influenciadas na escolha da IES

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	12,453	2	6,226	2,521	,082
Nos grupos	622,452	252	2,470		
Total	634,905	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Fatores influenciadas na escolha da IES

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,2210	,2141	,557	-,284	,726
		Maiores de 30 anos	1,0393	,4696	,071	-,068	2,146
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,2210	,2141	,557	-,726	,284
		Maiores de 30 anos	,8183	,4532	,170	-,250	1,887
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0393	,4696	,071	-2,146	,068
		De 21 a 30 anos	-,8183	,4532	,170	-1,887	,250
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,2210	,2039	,526	-,261	,703
		Maiores de 30 anos	1,0393	,5735	,201	-,461	2,539
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,2210	,2039	,526	-,703	,261
		Maiores de 30 anos	,8183	,5648	,346	-,669	2,306
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0393	,5735	,201	-2,539	,461
		De 21 a 30 anos	-,8183	,5648	,346	-2,306	,669

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estadísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de importância de académicos	Sim	83	6,911	2,0921	,2296
	Não	172	8,055	2,1302	,1624

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de importância de académicos	Variâncias iguais assumidas	,453	,501	-4,041	253	,000	-1,1438	,2831	-1,7013	-,5864
	Variâncias iguais não assumidas			-4,067	164,791	,000	-1,1438	,2813	-1,6992	-,5884

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

5. Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de importância de académicos	Sim	160	7,385	2,2051	,1743
	Não	95	8,183	2,0549	,2108

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de importância de académicos	Variâncias iguais assumidas	5,276	,022	-2,865	253	,005	-,7982	,2785	-1,3467	-,2496
	Variâncias iguais não assumidas			-2,918	208,783	,004	-,7982	,2736	-1,3375	-,2588

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice sintético de importância de académicos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	8,025	1,9195	,3918	7,214	8,836	3,0	10,0
ESPtN	57	5,821	1,6582	,2196	5,381	6,261	3,2	9,6
FDUMN	4	9,400	1,2000	,6000	7,491	11,309	7,6	10,0
FEUMN	68	8,224	2,0274	,2459	7,733	8,714	1,0	10,0
ISPH	17	7,741	2,6065	,6322	6,401	9,081	1,8	10,0
IGS	58	8,183	1,8046	,2370	7,708	8,657	,6	10,0
ISCED	11	7,855	3,2225	,9716	5,690	10,019	1,6	10,0
ISPI	16	9,075	,9490	,2373	8,569	9,581	7,2	10,0
Total	255	7,682	2,1809	,1366	7,413	7,951	,6	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético de importância de académicos

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
4,133	7	247	,000

ANOVA

Índice sintético de importância de académicos

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	277,947	7	39,707	10,544	,000
Nos grupos	930,123	247	3,766		
Total	1208,071	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético de importância de acadêmicos

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPn	2,2039*	0,4722	0,000	0,76	3,647
		FDUMN	-1,375	1,048	0,894	-4,579	1,829
		FEUMN	-0,1985	0,4607	1,000	-1,607	1,21
		ISPH	0,2838	0,6152	1,000	-1,597	2,164
		IGS	-0,1578	0,471	1,000	-1,598	1,282
		ISCED	0,1705	0,7066	1,000	-1,99	2,331
	ESPn	ISPI	-1,05	0,6263	0,702	-2,965	0,865
		APCMN	-2,2039*	0,4722	0,000	-3,647	-0,76
		FDUMN	-3,5789*	1,0037	0,010	-6,647	-0,51
		FEUMN	-2,4025*	0,3485	0,000	-3,468	-1,337
		ISPH	-1,9201*	0,5363	0,010	-3,56	-0,281
		IGS	-2,3617*	0,3619	0,000	-3,468	-1,255
	FDUMN	ISCED	-2,0335*	0,6391	0,035	-3,987	-0,08
		ISPI	-3,2539*	0,549	0,000	-4,932	-1,576
		APCMN	1,375	1,048	0,894	-1,829	4,579
		ESPn	3,5789*	1,0037	0,010	0,51	6,647
		FEUMN	1,1765	0,9984	0,937	-1,876	4,229
		ISPH	1,6588	1,0784	0,786	-1,638	4,956
	FEUMN	IGS	1,2172	1,0032	0,927	-1,85	4,284
		ISCED	1,5455	1,133	0,873	-1,918	5,009
		ISPI	0,325	1,0848	1,000	-2,991	3,641
		APCMN	0,1985	0,4607	1,000	-1,21	1,607
		ESPn	2,4025*	0,3485	0,000	1,337	3,468
		FDUMN	-1,1765	0,9984	0,937	-4,229	1,876
	ISPH	ISPI	0,4824	0,5262	0,984	-1,126	2,091
		IGS	0,0408	0,3468	1,000	-1,02	1,101
		ISCED	0,369	0,6306	0,999	-1,559	2,297
		ISPI	-0,8515	0,5392	0,762	-2,5	0,797
		APCMN	-0,2838	0,6152	1,000	-2,164	1,597
		ESPn	1,9201*	0,5363	0,010	0,281	3,56
	IGS	FDUMN	-1,6588	1,0784	0,786	-4,956	1,638
		FEUMN	-0,4824	0,5262	0,984	-2,091	1,126
		ISPH	-0,4416	0,5352	0,992	-2,078	1,195
		ISCED	-0,1134	0,7509	1,000	-2,409	2,182
		ISPI	-1,3338	0,6759	0,502	-3,4	0,733
		APCMN	0,1578	0,471	1,000	-1,282	1,598
	ISCED	ESPn	2,3617*	0,3619	0,000	1,255	3,468
		FDUMN	-1,2172	1,0032	0,927	-4,284	1,85
		FEUMN	-0,0408	0,3468	1,000	-1,101	1,02
		ISPH	0,4416	0,5352	0,992	-1,195	2,078
		ISCED	0,3282	0,6382	1,000	-1,623	2,279
		ISPI	-0,8922	0,548	0,733	-2,567	0,783
	ISPI	APCMN	-0,1705	0,7066	1,000	-2,331	1,99
		ESPn	2,0335*	0,6391	0,035	0,08	3,987
		FDUMN	-1,5455	1,133	0,873	-5,009	1,918
		FEUMN	-0,369	0,6306	0,999	-2,297	1,559
		ISPH	0,1134	0,7509	1,000	-2,182	2,409
		IGS	-0,3282	0,6382	1,000	-2,279	1,623
Games-Howell	ISPI	-1,2205	0,7601	0,747	-3,544	1,103	
	APCMN	1,05	0,6263	0,702	-0,865	2,965	
	ESPn	3,2539*	0,549	0,000	1,576	4,932	
	FDUMN	-0,325	1,0848	1,000	-3,641	2,991	
	FEUMN	0,8515	0,5392	0,762	-0,797	2,5	
	ISPH	1,3338	0,6759	0,502	-0,733	3,4	
Games-Howell	APCMN	IGS	0,8922	0,548	0,733	-0,783	2,567
		ISCED	1,2205	0,7601	0,747	-1,103	3,544
		ESPn	2,2039*	0,4492	0,000	0,764	3,643
		FDUMN	-1,375	0,7166	0,583	-4,484	1,734
		FEUMN	-0,1985	0,4626	1,000	-1,673	1,276
		ISPH	0,2838	0,7437	1,000	-2,15	2,717
	ESPn	IGS	-0,1578	0,4579	1,000	-1,62	1,305
		ISCED	0,1705	1,0477	1,000	-3,553	3,894
		ISPI	-1,05	0,4581	0,326	-2,524	0,424
		APCMN	-2,2039*	0,4492	0,000	-3,643	-0,764
		FDUMN	-3,5789*	0,6389	0,042	-6,968	-0,19
		FEUMN	-2,4025*	0,3297	0,000	-3,419	-1,386
	FDUMN	ISPH	-1,9201*	0,6692	0,133	-4,176	0,336
		IGS	-2,3617*	0,3231	0,000	-3,36	-1,364
		ISCED	-2,0335*	0,9961	0,499	-5,695	1,628
		ISPI	-3,2539*	0,3233	0,000	-4,283	-2,225
		APCMN	1,375	0,7166	0,583	-1,734	4,484
		ESPn	3,5789*	0,6389	0,042	0,19	6,968
	FEUMN	ISPH	1,1765	0,6484	0,644	-2,153	4,506
		IGS	1,6588	0,8716	0,575	-1,556	4,873
		ISCED	1,2172	0,6451	0,613	-2,132	4,567
		ISPI	1,5455	1,142	0,862	-2,539	5,63
		APCMN	0,325	0,6452	0,999	-3,03	3,68
		ESPn	0,1985	0,4626	1,000	-1,276	1,673
	ISPH	FDUMN	2,4025*	0,3297	0,000	1,386	3,419
		FEUMN	-1,1765	0,6484	0,644	-4,506	2,153
		IGS	0,4824	0,6783	0,996	-1,792	2,756
		ISCED	0,0408	0,3415	1,000	-1,012	1,094
		ISPI	0,369	1,0023	1,000	-3,298	4,036
		ISPI	-0,8515	0,3417	0,222	-1,931	0,228
	IGS	APCMN	-0,2838	0,7437	1,000	-2,717	2,15
		ESPn	1,9201*	0,6692	0,133	-0,336	4,176
		FDUMN	-1,6588	0,8716	0,575	-4,873	1,556
		FEUMN	-0,4824	0,6783	0,996	-2,756	1,792
		ISCED	-0,4416	0,6751	0,997	-2,709	1,826
		ISPI	-0,1134	1,1592	1,000	-4,062	3,835
	ISCED	ISPI	-1,3338	0,6752	0,520	-3,605	0,938
		APCMN	0,1578	0,4579	1,000	-1,305	1,62
		ESPn	2,3617*	0,3231	0,000	1,364	3,36
		FDUMN	-1,2172	0,6451	0,613	-4,567	2,132
		FEUMN	-0,0408	0,3415	1,000	-1,094	1,012
		ISPH	0,4416	0,6751	0,997	-1,826	2,709
	ISPI	ISCED	0,3282	1,0001	1,000	-3,337	3,993
		ISPI	-0,8922	0,3353	0,160	-1,955	0,171
		APCMN	-0,1705	1,0477	1,000	-3,894	3,553
		ESPn	2,0335*	0,9961	0,499	-1,628	5,695
		FDUMN	-1,5455	1,142	0,862	-5,63	2,539
		FEUMN	-0,369	1,0023	1,000	-4,036	3,298
Games-Howell	ISPH	0,1134	1,1592	1,000	-3,835	4,062	
	IGS	-0,3282	1,0001	1,000	-3,993	3,337	
	ISPI	-1,2205	1,0002	0,910	-4,887	2,446	
	APCMN	1,05	0,4581	0,326	-0,424	2,524	
	ESPn	3,2539*	0,3233	0,000	2,225	4,283	
	FDUMN	-0,325	0,6452	0,999	-3,68	3,03	
Games-Howell	FEUMN	0,8515	0,3417	0,222	-0,228	1,931	
	ISPH	1,3338	0,6752	0,520	-0,938	3,605	
	IGS	0,8922	0,3353	0,160	-0,171	1,955	
	ISCED	1,2205	1,0002	0,910	-2,446	4,887	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

7. Descritivas

Índice sintético de importância de académicos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	7,621	2,1002	,2050	7,215	8,027	1,0	10,0
Ciências da natureza	18	7,300	2,2557	,5317	6,178	8,422	3,0	10,0
Ciências do mar	23	6,739	2,0293	,4231	5,862	7,617	3,4	9,6
Direito	16	9,138	,9899	,2475	8,610	9,665	7,2	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	8,056	2,0657	,2505	7,556	8,556	,6	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	8,318	2,6843	,6510	6,938	9,698	1,6	10,0
Engenharia eletrónica	8	4,625	1,0607	,3750	3,738	5,512	3,2	6,4
Total	255	7,682	2,1809	,1366	7,413	7,951	,6	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético de importância de académicos

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,090	6	248	,006

ANOVA

Índice sintético de importância de académicos

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	148,497	6	24,750	5,793	,000
Nos grupos	1059,574	248	4,272		
Total	1208,071	254			

Variável dependente: Índice sintético de importância de acadêmicos

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,321	0,5273	0,997	-1,247	1,888
		Ciências do mar	0,8818	0,4759	0,514	-0,533	2,296
		Direito	-1,5165	0,5547	0,094	-3,166	0,132
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,4349	0,3217	0,827	-1,391	0,522
		Informática educativa e engenharia informática	-0,6967	0,5404	0,856	-2,303	0,91
	Engenharia eletrónica	2,9960*	0,7581	0,002	0,742	5,25	
	Ciências da natureza	Ciências económicas e de gestão	-0,321	0,5273	0,997	-1,888	1,247
		Ciências do mar	0,5609	0,6505	0,978	-1,373	2,495
		Direito	-1,8375	0,7102	0,134	-3,949	0,274
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,7559	0,5479	0,812	-2,385	0,873
		Informática educativa e engenharia informática	-1,0176	0,6991	0,771	-3,096	1,06
	Engenharia eletrónica	2,6750*	0,8783	0,041	0,064	5,286	
	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	-0,8818	0,4759	0,514	-2,296	0,533
		Ciências da natureza	-0,5609	0,6505	0,978	-2,495	1,373
		Direito	-2,3984*	0,6729	0,008	-4,399	-0,398
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,3168	0,4986	0,118	-2,799	0,165
		Informática educativa e engenharia informática	-1,5785	0,6611	0,208	-3,544	0,387
	Engenharia eletrónica	2,1141	0,8484	0,167	-0,408	4,636	
	Direito	Ciências económicas e de gestão	1,5165	0,5547	0,094	-0,132	3,166
		Ciências da natureza	1,8375	0,7102	0,134	-0,274	3,949
		Ciências do mar	2,3984*	0,6729	0,008	0,398	4,399
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,0816	0,5743	0,493	-0,626	2,789
		Informática educativa e engenharia informática	0,8199	0,72	0,915	-1,32	2,96
	Engenharia eletrónica	4,5125*	0,895	0,000	1,852	7,173	
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	0,4349	0,3217	0,827	-0,522	1,391	
	Ciências da natureza	0,7559	0,5479	0,812	-0,873	2,385	
	Ciências do mar	1,3168	0,4986	0,118	-0,165	2,799	
	Direito	-1,0816	0,5743	0,493	-2,789	0,626	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,2618	0,5605	0,999	-1,928	1,404	
Engenharia eletrónica	3,4309*	0,7726	0,000	1,134	5,728		
Informática educativa e engenharia informática	Ciências económicas e de gestão	0,6967	0,5404	0,856	-0,91	2,303	
	Ciências da natureza	1,0176	0,6991	0,771	-1,06	3,096	
	Ciências do mar	1,5785	0,6611	0,208	-0,387	3,544	
	Direito	-0,8199	0,72	0,915	-2,96	1,32	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,2618	0,5605	0,999	-1,404	1,928	
Engenharia eletrónica	3,6926*	0,8862	0,001	1,058	6,327		
Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-2,9960*	0,7581	0,002	-5,25	-0,742	
	Ciências da natureza	-2,6750*	0,8783	0,041	-5,286	-0,064	
	Ciências do mar	-2,1141	0,8484	0,167	-4,636	0,408	
	Direito	-4,5125*	0,895	0,000	-7,173	-1,852	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-3,4309*	0,7726	0,000	-5,728	-1,134	
Informática educativa e engenharia informática	-3,6926*	0,8862	0,001	-6,327	-1,058		
Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,321	0,5698	0,997	-1,52	2,162	
	Ciências do mar	0,8818	0,4702	0,510	-0,593	2,356	
	Direito	-1,5165*	0,3213	0,001	-2,514	-0,519	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,4349	0,3237	0,830	-1,403	0,533	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,6967	0,6825	0,943	-2,935	1,541	
Engenharia eletrónica	2,9960*	0,4274	0,000	1,494	4,497		
Ciências da natureza	Ciências económicas e de gestão	-0,321	0,5698	0,997	-2,162	1,52	
	Ciências do mar	0,5609	0,6795	0,981	-1,565	2,686	
	Direito	-1,8375	0,5864	0,059	-3,721	0,046	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,7559	0,5877	0,852	-2,636	1,125	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,0176	0,8405	0,885	-3,663	1,628	
Engenharia eletrónica	2,6750*	0,6506	0,006	0,584	4,766		
Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	-0,8818	0,4702	0,510	-2,356	0,593	
	Ciências da natureza	-0,5609	0,6795	0,981	-2,686	1,565	
	Direito	-2,3984*	0,4902	0,000	-3,934	-0,863	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,3168	0,4917	0,132	-2,846	0,212	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,5785	0,7765	0,417	-4,037	0,88	
Engenharia eletrónica	2,1141*	0,5654	0,015	0,298	3,931		
Direito	Ciências económicas e de gestão	1,5165*	0,3213	0,001	0,519	2,514	
	Ciências da natureza	1,8375	0,5864	0,059	-0,046	3,721	
	Ciências do mar	2,3984*	0,4902	0,000	0,863	3,934	
	Arquitetura, construção e urbanismo	1,0816	0,3521	0,050	0	2,163	
	Informática educativa e engenharia informática	0,8199	0,6965	0,895	-1,45	3,089	
Engenharia eletrónica	4,5125*	0,4493	0,000	2,965	6,06		
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	0,4349	0,3237	0,830	-0,533	1,403	
	Ciências da natureza	0,7559	0,5877	0,852	-1,125	2,636	
	Ciências do mar	1,3168	0,4917	0,132	-0,212	2,846	
	Direito	-1,0816	0,3521	0,050	-2,163	0	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,2618	0,6976	1,000	-2,53	2,006	
Engenharia eletrónica	3,4309*	0,451	0,000	1,896	4,965		
Informática educativa e engenharia informática	Ciências económicas e de gestão	0,6967	0,6825	0,943	-1,541	2,935	
	Ciências da natureza	1,0176	0,8405	0,885	-1,628	3,663	
	Ciências do mar	1,5785	0,7765	0,417	-0,88	4,037	
	Direito	-0,8199	0,6965	0,895	-3,089	1,45	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,2618	0,6976	1,000	-2,006	2,53	
Engenharia eletrónica	3,6926*	0,7513	0,001	1,268	6,117		
Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-2,9960*	0,4274	0,000	-4,497	-1,494	
	Ciências da natureza	-2,6750*	0,6506	0,006	-4,766	-0,584	
	Ciências do mar	-2,1141*	0,5654	0,015	-3,931	-0,298	
	Direito	-4,5125*	0,4493	0,000	-6,06	-2,965	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-3,4309*	0,451	0,000	-4,965	-1,896	
Informática educativa e engenharia informática	-3,6926*	0,7513	0,001	-6,117	-1,268		

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 4 – Importância do apoio acadêmico

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético importância do apoio acadêmico	Feminino	101	7,752	2,1200	,2109
	Masculino	154	7,278	2,6858	,2164

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético importância do apoio acadêmico	Variâncias iguais assumidas	11,079	,001	1,497	253	,136	,4749	,3172	-1,499	1,0997
	Variâncias iguais não assumidas			1,571	244,363	,117	,4749	,3022	-,1204	1,0702

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice sintético importância do apoio acadêmico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	7,747	2,4098	,2678	7,214	8,280	,8	10,0
De 21 a 30 anos	161	7,444	2,5117	,1979	7,053	7,835	,3	10,0
Maiores de 30 anos	13	5,981	2,1948	,6087	4,654	7,307	3,0	10,0
Total	255	7,466	2,4837	,1555	7,159	7,772	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético importância do apoio acadêmico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,871	2	252	,420

ANOVA

Índice sintético importância do apoio acadêmico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	35,146	2	17,573	2,891	,057
Nos grupos	1531,741	252	6,078		
Total	1566,887	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético importância do apoio académico

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3028	,3358	,640	-,489	1,095
		Maiores de 30 anos	1,7661*	,7366	,045	,029	3,503
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3028	,3358	,640	-1,095	,489
		Maiores de 30 anos	1,4633	,7109	,101	-,213	3,139
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,7661*	,7366	,045	-3,503	-,029
		De 21 a 30 anos	-1,4633	,7109	,101	-3,139	,213
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3028	,3330	,635	-,485	1,090
		Maiores de 30 anos	1,7661*	,6650	,042	,060	3,472
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3028	,3330	,635	-1,090	,485
		Maiores de 30 anos	1,4633	,6401	,090	-,203	3,130
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,7661*	,6650	,042	-3,472	-,060
		De 21 a 30 anos	-1,4633	,6401	,090	-3,130	,203

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético importância do apoio académico	Sim	83	6,729	2,3618	,2592
	Não	172	7,821	2,4693	,1883

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
							95% Intervalo de Confiança da Diferença			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	Inferior	Superior
Índice sintético importância do apoio académico	Variâncias iguais assumidas	,112	,739	-3,356	253	,001	-1,0923	,3254	-1,7332	-,4514
	Variâncias iguais não assumidas			-3,409	168,804	,001	-1,0923	,3204	-1,7248	-,4598

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético importância do apoio académico	Sim	160	7,180	2,5475	,2014
	Não	95	7,947	2,3060	,2366

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético importância do apoio acadêmico	Variâncias iguais assumidas	3,974	,047	-2,409	253	,017	-,7677	,3187	-1,3953	-,1400
	Variâncias iguais não assumidas			-2,471	213,357	,014	-,7677	,3107	-1,3801	-,1552

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

6. Descritivas

Índice sintético importância do apoio acadêmico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	8,198	2,2177	,4527	7,261	9,134	1,8	10,0
ESPtN	57	5,833	1,6686	,2210	5,391	6,276	2,0	9,5
FDUMN	4	9,875	,2500	,1250	9,477	10,273	9,5	10,0
FEUMN	68	8,051	2,3684	,2872	7,478	8,625	1,3	10,0
ISPH	17	8,574	1,6316	,3957	7,735	9,412	5,5	10,0
IGS	58	7,284	2,8072	,3686	6,546	8,023	1,0	10,0
ISCED	11	7,455	3,7313	1,1250	4,948	9,961	,3	10,0
ISPI	16	8,578	1,5698	,3925	7,742	9,415	5,0	10,0
Total	255	7,466	2,4837	,1555	7,159	7,772	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético importância do apoio acadêmico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
5,928	7	247	,000

ANOVA

Índice sintético importância do apoio acadêmico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	253,872	7	36,267	6,823	,000
Nos grupos	1313,015	247	5,316		
Total	1566,887	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético importância do apoio acadêmico

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	APCMN	ESPn	2,3646*	0,561	0,001	0,649	4,08	
		FDUMN	-1,6771*	1,2452	0,880	-5,484	2,13	
		FEUMN	0,1464	0,5474	1,000	-1,527	1,82	
		ISPH	-0,3756	0,7309	1,000	-2,61	1,859	
		IGS	0,9134	0,5596	0,730	-0,797	2,624	
		ISCED	0,7434	0,8395	0,987	-1,823	3,31	
	ISPI	-0,3802	0,7441	1,000	-2,655	1,895		
	ESPn	APCMN	-2,3646*	0,561	0,001	-4,08	-0,649	
		FDUMN	-4,0417*	1,1926	0,018	-7,687	-0,396	
		FEUMN	-2,2181*	0,414	0,000	-3,484	-0,952	
		ISPH	-2,7402*	0,6371	0,001	-4,688	-0,792	
		IGS	-1,4511*	0,43	0,019	-2,766	-0,137	
		ISCED	-1,6212	0,7593	0,395	-3,942	0,7	
	ISPI	-2,7448*	0,6523	0,001	-4,739	-0,751		
	FDUMN	APCMN	1,6771	1,2452	0,880	-2,13	5,484	
		ESPn	4,0417*	1,1926	0,018	0,396	7,687	
		FEUMN	1,8235	1,1862	0,787	-1,803	5,45	
		ISPH	1,3015	1,2813	0,972	-2,616	5,218	
		IGS	2,5905	1,1919	0,372	-1,053	6,234	
		ISCED	2,4205	1,3462	0,622	-1,695	6,536	
	ISPI	1,2969	1,2889	0,973	-2,643	5,237		
	FEUMN	APCMN	-0,1464	0,5474	1,000	-1,527	1,527	
		ESPn	2,2181*	0,414	0,000	0,952	3,484	
		FDUMN	-1,8235	1,1862	0,787	-5,45	1,803	
		ISPH	-0,5221	0,6252	0,991	-2,433	1,389	
		IGS	0,767	0,4121	0,579	-0,493	2,027	
		ISCED	0,5969	0,7493	0,993	-1,694	2,888	
	ISPI	-0,5267	0,6406	0,992	-2,485	1,432		
	ISPH	APCMN	0,3756	0,7309	1,000	-1,859	2,61	
		ESPn	2,7402*	0,6371	0,001	0,792	4,688	
		FDUMN	-1,3015	1,2813	0,972	-5,218	2,616	
		FEUMN	0,5221	0,6252	0,991	-1,389	2,433	
		IGS	1,289	0,6359	0,466	-0,655	3,233	
		ISCED	1,119	0,8922	0,914	-1,608	3,846	
	ISPI	-0,0046	0,8031	1,000	-2,46	2,451		
	IGS	APCMN	-0,9134	0,5596	0,730	-2,624	0,797	
		ESPn	1,4511*	0,43	0,019	0,137	2,766	
		FDUMN	-2,5905	1,1919	0,372	-6,234	1,053	
		FEUMN	-0,767	0,4121	0,579	-2,027	0,493	
		ISPH	-1,289	0,6359	0,466	-3,233	0,655	
		ISCED	-0,1701	0,7582	1,000	-2,488	2,148	
	ISPI	-1,2936	0,6511	0,493	-3,284	0,697		
	ISCED	APCMN	-0,7434	0,8395	0,987	-3,31	1,823	
		ESPn	1,6212	0,7593	0,395	-0,7	3,942	
		FDUMN	-2,4205	1,3462	0,622	-6,536	1,695	
		FEUMN	-0,5969	0,7493	0,993	-2,888	1,694	
		ISPH	-1,119	0,8922	0,914	-3,846	1,608	
		IGS	0,1701	0,7582	1,000	-2,148	2,488	
	ISPI	-1,1236	0,9031	0,918	-3,884	1,637		
	ISPI	APCMN	0,3802	0,7441	1,000	-1,895	2,655	
		ESPn	2,7448*	0,6523	0,001	0,751	4,739	
		FDUMN	-1,2969	1,2889	0,973	-5,237	2,643	
		FEUMN	0,5267	0,6406	0,992	-1,432	2,485	
		ISPH	0,0046	0,8031	1,000	-2,451	2,46	
		IGS	1,2936	0,6511	0,493	-0,697	3,284	
	ISCED	1,1236	0,9031	0,918	-1,637	3,884		
	Games-Howell	APCMN	ESPn	2,3646*	0,5038	0,001	0,74	3,989
			FDUMN	-1,6771*	0,4696	0,027	-3,224	-0,13
			FEUMN	0,1464	0,5361	1,000	-1,561	1,854
			ISPH	-0,3756	0,6013	0,998	-2,3	1,549
			IGS	0,9134	0,5838	0,769	-0,927	2,754
			ISCED	0,7434	1,2127	0,998	-3,568	5,055
		ISPI	-0,3802	0,5991	0,998	-2,301	1,541	
		ESPn	APCMN	-2,3646*	0,5038	0,001	-3,989	-0,74
			FDUMN	-4,0417*	0,2539	0,000	-4,862	-3,222
			FEUMN	-2,2181*	0,3624	0,000	-3,336	-1,1
			ISPH	-2,7402*	0,4533	0,000	-4,228	-1,253
			IGS	-1,4511*	0,4298	0,023	-2,784	-0,118
			ISCED	-1,6212	1,1465	0,834	-5,855	2,613
		ISPI	-2,7448*	0,4504	0,000	-4,23	-1,26	
		FDUMN	APCMN	1,6771	0,4696	0,027	0,13	3,224
			ESPn	4,0417*	0,2539	0,000	3,222	4,862
			FEUMN	1,8235	0,3132	0,000	0,835	2,812
			ISPH	1,3015	0,415	0,084	-0,111	2,714
			IGS	2,5905	0,3892	0,000	1,366	3,815
			ISCED	2,4205	1,132	0,452	-1,804	6,645
		ISPI	1,2969	0,4119	0,085	-0,115	2,709	
		FEUMN	APCMN	-0,1464	0,5361	1,000	-1,854	1,561
			ESPn	2,2181*	0,3624	0,000	1,1	3,336
			FDUMN	-1,8235	0,3132	0,000	-2,812	-0,835
			ISPH	-0,5221	0,489	0,959	-2,097	1,053
			IGS	0,767	0,4673	0,724	-0,676	2,21
			ISCED	0,5969	1,1611	0,999	-3,65	4,843
		ISPI	-0,5267	0,4863	0,956	-2,098	1,045	
		ISPH	APCMN	0,3756	0,6013	0,998	-1,549	2,3
			ESPn	2,7402*	0,4533	0,000	1,253	4,228
			FDUMN	-1,3015	0,415	0,084	-2,714	0,111
			FEUMN	0,5221	0,489	0,959	-1,053	2,097
			IGS	1,289	0,5408	0,274	-0,428	3,006
			ISCED	1,119	1,1926	0,976	-3,167	5,404
		ISPI	-0,0046	0,5573	1,000	-1,814	1,805	
		IGS	APCMN	-0,9134	0,5838	0,769	-2,754	0,927
			ESPn	1,4511*	0,4298	0,023	0,118	2,784
			FDUMN	-2,5905	0,3892	0,000	-3,815	-1,366
			FEUMN	-0,767	0,4673	0,724	-2,21	0,676
			ISPH	-1,289	0,5408	0,274	-3,006	0,428
			ISCED	-0,1701	1,1839	1,000	-4,44	4,1
		ISPI	-1,2936	0,5384	0,265	-3,006	0,419	
		ISCED	APCMN	-0,7434	1,2127	0,998	-5,055	3,568
			ESPn	1,6212	1,1465	0,834	-2,613	5,855
FDUMN			-2,4205	1,132	0,452	-6,645	1,804	
FEUMN			-0,5969	1,1611	0,999	-4,843	3,65	
ISPH			-1,119	1,1926	0,976	-5,404	3,167	
IGS			0,1701	1,1839	1,000	-4,1	4,44	
ISPI		-1,1236	1,1915	0,975	-5,408	3,161		
ISPI		APCMN	0,3802	0,5991	0,998	-1,541	2,301	
		ESPn	2,7448*	0,4504	0,000	1,26	4,23	
		FDUMN	-1,2969	0,4119	0,085	-2,709	0,115	
		FEUMN	0,5267	0,4863	0,956	-1,045	2,098	
		ISPH	0,0046	0,5573	1,000	-1,805	1,814	
		IGS	1,2936	0,5384	0,265	-0,419	3,006	
ISCED		1,1236	1,1915	0,975	-3,161	5,408		

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice sintético importância do apoio académico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	7,567	2,3060	,2250	7,120	8,013	1,3	10,0
Ciências da natureza	18	6,681	2,8099	,6623	5,283	8,078	1,8	10,0
Ciências do mar	23	6,739	2,0636	,4303	5,847	7,631	3,3	10,0
Direito	16	8,766	1,6033	,4008	7,911	9,620	5,0	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	7,574	2,7126	,3290	6,917	8,230	1,0	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	8,029	3,1136	,7552	6,429	9,630	,3	10,0
Engenharia eletrónica	8	5,281	,7126	,2519	4,685	5,877	4,5	6,5
Total	255	7,466	2,4837	,1555	7,159	7,772	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético importância do apoio académico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,725	6	248	,001

ANOVA

Índice sintético importância do apoio académico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	95,713	6	15,952	2,689	,015
Nos grupos	1471,175	248	5,932		
Total	1566,887	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético importância do apoio académico

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,8861	0,6213	0,787	-0,961	2,733
		Ciências do mar	0,8275	0,5607	0,759	-0,839	2,494
		Direito	-1,199	0,6536	0,526	-3,142	0,744
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0069	0,3791	1,000	-1,134	1,12
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4627	0,6367	0,991	-2,356	1,43
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	2,2854	0,8933	0,144	-0,37	4,941
		Ciências económicas e de gestão	-0,8861	0,6213	0,787	-2,733	0,961
		Ciências do mar	-0,0586	0,7665	1,000	-2,337	2,22
		Direito	-2,0851	0,8369	0,167	-4,573	0,403
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,893	0,6456	0,810	-2,812	1,026
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-1,3489	0,8237	0,658	-3,798	1,1
		Engenharia eletrónica	1,3993	1,0349	0,826	-1,677	4,476
		Ciências económicas e de gestão	-0,8275	0,5607	0,759	-2,494	0,839
		Ciências da natureza	0,0586	0,7665	1,000	-2,22	2,337
		Direito	-2,0265	0,7929	0,144	-4,384	0,331
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,8344	0,5875	0,791	-2,581	0,912
		Informática educativa e engenharia informática	-1,2903	0,779	0,646	-3,606	1,026
		Engenharia eletrónica	1,4579	0,9997	0,769	-1,514	4,43
		Ciências económicas e de gestão	1,199	0,6536	0,526	-0,744	3,142
		Ciências da natureza	2,0851	0,8369	0,167	-0,403	4,573
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	2,0265	0,7929	0,144	-0,331	4,384
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,1921	0,6768	0,575	-0,82	3,204
		Informática educativa e engenharia informática	0,7362	0,8484	0,977	-1,786	3,258
		Engenharia eletrónica	3,4844*	1,0546	0,019	0,349	6,62
		Ciências económicas e de gestão	0,0069	0,3791	1,000	-1,12	1,134
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,893	0,6456	0,810	-1,026	2,812
		Ciências do mar	0,8344	0,5875	0,791	-0,912	2,581
		Direito	-1,1921	0,6768	0,575	-3,204	0,82
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4559	0,6604	0,993	-2,419	1,507
		Engenharia eletrónica	2,2923	0,9104	0,157	-0,414	4,999
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	0,4627	0,6367	0,991	-1,43	2,356
		Ciências da natureza	1,3489	0,8237	0,658	-1,1	3,798
		Ciências do mar	1,2903	0,779	0,646	-1,026	3,606
		Direito	-0,7362	0,8484	0,977	-3,258	1,786
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,4559	0,6604	0,993	-1,507	2,419
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	2,7482	1,0443	0,121	-0,356	5,852
		Ciências económicas e de gestão	-2,2854	0,8933	0,144	-4,941	0,37
		Ciências da natureza	-1,3993	1,0349	0,826	-4,476	1,677
		Ciências do mar	-1,4579	0,9997	0,769	-4,43	1,514
		Direito	-3,4844*	1,0546	0,019	-6,62	-0,349
	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,2923	0,9104	0,157	-4,999	0,414
		Informática educativa e engenharia informática	-2,7482	1,0443	0,121	-5,852	0,356
		Ciências da natureza	0,8861	0,6995	0,859	-1,387	3,159
		Ciências do mar	0,8275	0,4856	0,618	-0,69	2,345
		Direito	-1,199	0,4597	0,165	-2,667	0,269
	Ciências do mar	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0069	0,3986	1,000	-1,201	1,187
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4627	0,788	0,996	-3,052	2,126
		Engenharia eletrónica	2,2854*	0,3378	0,000	1,191	3,38
Ciências económicas e de gestão		-0,8861	0,6995	0,859	-3,159	1,387	
Ciências do mar		-0,0586	0,7898	1,000	-2,55	2,433	
Direito	Direito	-2,0851	0,7741	0,138	-4,544	0,374	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,893	0,7395	0,885	-3,252	1,466	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,3489	1,0044	0,827	-4,505	1,807	
	Engenharia eletrónica	1,3993	0,7086	0,458	-0,902	3,701	
	Ciências económicas e de gestão	-0,8275	0,4856	0,618	-2,345	0,69	
Ciências do mar	Ciências da natureza	0,0586	0,7898	1,000	-2,433	2,55	
	Direito	-2,0265*	0,5881	0,022	-3,86	-0,193	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,8344	0,5416	0,719	-2,498	0,83	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,2903	0,8691	0,751	-4,062	1,482	
	Engenharia eletrónica	1,4579	0,4986	0,085	-0,12	3,036	
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	1,199	0,4597	0,165	-0,269	2,667	
	Ciências da natureza	2,0851	0,7741	0,138	-0,374	4,544	
	Ciências do mar	2,0265*	0,5881	0,022	0,193	3,86	
	Arquitetura, construção e urbanismo	1,1921	0,5185	0,271	-0,421	2,805	
	Informática educativa e engenharia informática	0,7362	0,8549	0,975	-2,007	3,479	
Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica	3,4844*	0,4734	0,000	1,951	5,017	
	Ciências económicas e de gestão	0,0069	0,3986	1,000	-1,187	1,201	
	Ciências da natureza	0,893	0,7395	0,885	-1,466	3,252	
	Ciências do mar	0,8344	0,5416	0,719	-0,83	2,498	
	Direito	-1,1921	0,5185	0,271	-2,805	0,421	
Engenharia eletrónica	Informática educativa e engenharia informática	-0,4559	0,8237	0,998	-3,117	2,205	
	Engenharia eletrónica	2,2923*	0,4144	0,000	1,005	3,579	
	Ciências económicas e de gestão	0,4627	0,788	0,996	-2,126	3,052	
	Ciências da natureza	1,3489	1,0044	0,827	-1,807	4,505	
	Ciências do mar	1,2903	0,8691	0,751	-1,482	4,062	
Ciências económicas e de gestão	Direito	-0,7362	0,8549	0,975	-3,479	2,007	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,4559	0,8237	0,998	-2,205	3,117	
	Engenharia eletrónica	2,7482*	0,7961	0,035	0,137	5,36	
	Ciências económicas e de gestão	-2,2854*	0,3378	0,000	-3,38	-1,191	
	Ciências da natureza	-1,3993	0,7086	0,458	-3,701	0,902	
Ciências do mar	Ciências do mar	-1,4579	0,4986	0,085	-3,036	0,12	
	Direito	-3,4844*	0,4734	0,000	-5,017	-1,951	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,2923*	0,4144	0,000	-3,579	-1,005	
	Informática educativa e engenharia informática	-2,7482*	0,7961	0,035	-5,36	-0,137	

* A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 5 – Importância do desenvolvimento pessoal

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Feminino	101	8,031	2,3257	,2314
	Masculino	154	8,256	2,0247	,1632

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	4,145	,043	-,818	253	,414	-,2251	,2751	-,7670	,3167
	Variâncias iguais não assumidas			-,795	192,965	,428	-,2251	,2831	-,7836	,3333

2. Igualdade de média para a variável “idade”

Descritivas

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	8,467	2,0425	,2269	8,015	8,919	3,3	10,0
De 21 a 30 anos	161	8,150	2,1223	,1673	7,820	8,480	1,5	10,0
Maiores de 30 anos	13	6,513	2,4809	,6881	5,014	8,012	2,8	10,0
Total	255	8,167	2,1473	,1345	7,903	8,432	1,5	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,478	2	252	,230

ANOVA

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	42,912	2	21,456	4,792	,009
Nos grupos	1128,283	252	4,477		
Total	1171,194	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3170	,2882	,515	-,363	,997
		Maiores de 30 anos	1,9543*	,6322	,006	,464	3,445
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3170	,2882	,515	-,997	,363
		Maiores de 30 anos	1,6373*	,6101	,021	,199	3,076
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,9543*	,6322	,006	-3,445	-,464
		De 21 a 30 anos	-1,6373*	,6101	,021	-3,076	-,199
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3170	,2819	,500	-,350	,984
		Maiores de 30 anos	1,9543*	,7245	,042	,069	3,840
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3170	,2819	,500	-,984	,350
		Maiores de 30 anos	1,6373	,7081	,088	-,225	3,499
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,9543*	,7245	,042	-3,840	-,069
		De 21 a 30 anos	-1,6373	,7081	,088	-3,499	,225

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Sim	83	7,470	2,3002	,2525
	Não	172	8,504	1,9905	,1518

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	7,373	,007	-3,691	253	,000	-1,0340	,2801	-1,5856	-,4824
	Variâncias iguais não assumidas			-3,510	143,016	,001	-1,0340	,2946	-1,6163	-,4517

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Sim	160	7,801	2,3595	,1865
	Não	95	8,784	1,5587	,1599

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	44,152	,000	-3,618	253	,000	-,9832	,2717	-1,5183	-,4480
	Variâncias iguais não assumidas			-4,001	250,094	,000	-,9832	,2457	-1,4671	-,4993

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	8,792	1,7105	,3491	8,069	9,514	4,0	10,0
ESPiN	57	5,605	1,9484	,2581	5,088	6,122	1,5	9,8
FDUMN	4	9,917	,1667	,0833	9,651	10,182	9,7	10,0
FEUMN	68	8,988	1,3907	,1686	8,651	9,324	4,7	10,0
ISPH	17	9,010	1,3875	,3365	8,296	9,723	5,5	10,0
IGS	58	8,704	1,7885	,2348	8,234	9,174	2,5	10,0
ISCED	11	8,348	1,9895	,5999	7,012	9,685	4,8	10,0
ISPI	16	9,469	,8633	,2158	9,009	9,929	7,2	10,0
Total	255	8,167	2,1473	,1345	7,903	8,432	1,5	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,472	7	247	,018

ANOVA

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	497,756	7	71,108	26,081	,000
Nos grupos	673,438	247	2,726		
Total	1171,194	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPtN	3,1864*	0,4018	0,000	1,9588	4,415
		FDUMN	-1,125	0,8918	0,912	-3,851	1,601
		FEUMN	-0,1961	0,392	1,000	-1,395	1,002
		ISPH	-0,2181	0,5234	1,000	-1,818	1,382
		IGS	0,0876	0,4008	1,000	-1,138	1,313
		ISCED	0,4432	0,6012	0,996	-1,395	2,281
	ESPtN	ISPI	-0,6771	0,5329	0,909	-2,306	0,952
		APCMN	-3,1864*	0,4018	0,000	-4,415	-1,958
		FDUMN	-4,3114*	0,8541	0,000	-6,922	-1,7
		FEUMN	-3,3825*	0,2965	0,000	-4,289	-2,476
		ISPH	-3,4045*	0,4563	0,000	-4,8	-2,01
		IGS	-3,0988*	0,308	0,000	-4,04	-2,157
	FDUMN	ISCED	-2,7432*	0,5438	0,000	-4,406	-1,081
		ISPI	-3,8635*	0,4672	0,000	-5,292	-2,435
		APCMN	1,125	0,8918	0,912	-1,601	3,851
		ESPtN	4,3114*	0,8541	0,000	1,7	6,922
		FEUMN	0,9289	0,8495	0,958	-1,668	3,526
		ISPH	0,9069	0,9176	0,976	-1,898	3,712
	FEUMN	IGS	1,2126	0,8536	0,847	-1,397	3,822
		ISCED	1,5682	0,9641	0,734	-1,379	4,516
		ISPI	0,4479	0,9231	1,000	-2,374	3,27
		APCMN	0,1961	0,392	1,000	-1,002	1,395
		ESPtN	3,3825*	0,2965	0,000	2,476	4,289
		FDUMN	-0,9289	0,8495	0,958	-3,526	1,668
	ISPH	ISPH	-0,0221	0,4477	1,000	-1,391	1,347
		IGS	0,2837	0,2951	0,979	-0,619	1,186
		ISCED	0,6393	0,5366	0,934	-1,001	2,28
		ISPI	-0,481	0,4588	0,966	-1,884	0,922
		APCMN	0,2181	0,5234	1,000	-1,382	1,818
		ESPtN	3,4045*	0,4563	0,000	2,01	4,8
	IGS	FDUMN	-0,9069	0,9176	0,976	-3,712	1,898
		FEUMN	0,0221	0,4477	1,000	-1,347	1,391
		IGS	0,3058	0,4554	0,998	-1,086	1,698
		ISCED	0,6613	0,6389	0,969	-1,292	2,615
		ISPI	-0,4589	0,5751	0,993	-2,217	1,299
		APCMN	-0,0876	0,4008	1,000	-1,313	1,138
	ISCED	ESPtN	3,0988*	0,308	0,000	2,157	4,04
		FDUMN	-1,2126	0,8536	0,847	-3,822	1,397
		FEUMN	-0,2837	0,2951	0,979	-1,186	0,619
		ISPH	-0,3058	0,4554	0,998	-1,698	1,086
		ISCED	0,3555	0,543	0,998	-1,305	2,016
		ISPI	-0,7647	0,4663	0,725	-2,19	0,661
	ISPI	APCMN	-0,4432	0,6012	0,996	-2,281	1,395
		ESPtN	2,7432*	0,5438	0,000	1,081	4,406
		FDUMN	-1,5682	0,9641	0,734	-4,516	1,379
		FEUMN	-0,6393	0,5366	0,934	-2,28	1,001
		ISPH	-0,6613	0,6389	0,969	-2,615	1,292
		IGS	-0,3555	0,543	0,998	-2,016	1,305
APCMN	ISPI	-1,1203	0,6467	0,666	-3,097	0,857	
	APCMN	0,6771	0,5329	0,909	-0,952	2,306	
	ESPtN	3,8635*	0,4672	0,000	2,435	5,292	
	FDUMN	-0,4479	0,9231	1,000	-3,27	2,374	
	FEUMN	0,481	0,4588	0,966	-0,922	1,884	
	ISPH	0,4589	0,5751	0,993	-1,299	2,217	
ESPtN	IGS	0,7647	0,4663	0,725	-0,661	2,19	
	ISCED	1,1203	0,6467	0,666	-0,857	3,097	
	APCMN	3,1864*	0,4342	0,000	1,812	4,561	
	FDUMN	-1,125	0,359	0,071	-2,309	0,059	
	FEUMN	-0,1961	0,3877	1,000	-1,446	1,054	
	ISPH	-0,2181	0,4849	1,000	-1,772	1,336	
FDUMN	IGS	0,0876	0,4208	1,000	-1,25	1,425	
	ISCED	0,4432	0,6941	0,998	-1,94	2,826	
	ISPI	-0,6771	0,4105	0,718	-1,997	0,643	
	APCMN	-3,1864*	0,4342	0,000	-4,561	-1,812	
	ESPtN	-4,3114*	0,2712	0,000	-5,165	-3,458	
	FEUMN	-3,3825*	0,3083	0,000	-4,337	-2,428	
ESPtN	ISPH	-3,4045*	0,4241	0,000	-4,767	-2,042	
	IGS	-3,0988*	0,3489	0,000	-4,177	-2,021	
	ISCED	-2,7432*	0,653	0,015	-5,049	-0,438	
	ISPI	-3,8635*	0,3364	0,000	-4,922	-2,805	
	APCMN	1,125	0,359	0,071	-0,059	2,309	
	ESPtN	4,3114*	0,2712	0,000	3,458	5,165	
FDUMN	FEUMN	0,9289	0,1881	0,000	0,331	1,527	
	ISPH	0,9069	0,3467	0,214	-0,278	2,092	
	IGS	1,2126*	0,2492	0,000	0,428	1,997	
	ISCED	1,5682	0,6056	0,258	-0,686	3,822	
	ISPI	0,4479	0,2314	0,546	-0,342	1,238	
	APCMN	0,1961	0,3877	1,000	-1,054	1,446	
FEUMN	ESPtN	3,3825*	0,3083	0,000	2,428	4,337	
	FDUMN	-0,9289	0,1881	0,000	-1,527	-0,331	
	ISPH	-0,0221	0,3764	1,000	-1,266	1,222	
	IGS	0,2837	0,2891	0,976	-0,61	1,178	
	ISCED	0,6393	0,6231	0,961	-1,629	2,907	
	ISPI	-0,481	0,2739	0,652	-1,362	0,4	
ISPH	APCMN	0,2181	0,4849	1,000	-1,336	1,772	
	ESPtN	3,4045*	0,4241	0,000	2,042	4,767	
	FDUMN	-0,9069	0,3467	0,214	-2,092	0,278	
	FEUMN	0,0221	0,3764	1,000	-1,222	1,266	
	IGS	0,3058	0,4104	0,995	-1,402	1,632	
	ISCED	0,6613	0,6878	0,974	-1,715	3,037	
IGS	ISPI	-0,4589	0,3998	0,940	-1,77	0,852	
	APCMN	-0,0876	0,4208	1,000	-1,425	1,25	
	ESPtN	3,0988*	0,3489	0,000	2,021	4,177	
	FDUMN	-1,2126*	0,2492	0,000	-1,997	-0,428	
	FEUMN	-0,2837	0,2891	0,976	-1,178	0,61	
	ISPH	-0,3058	0,4104	0,995	-1,632	1,02	
ISCED	ISCED	0,3555	0,6442	0,999	-1,937	2,648	
	ISPI	-0,7647	0,319	0,264	-1,772	0,242	
	APCMN	-0,4432	0,6941	0,998	-2,826	1,94	
	ESPtN	2,7432*	0,653	0,015	0,438	5,049	
	FDUMN	-1,5682	0,6056	0,258	-3,822	0,686	
	FEUMN	-0,6393	0,6231	0,961	-2,907	1,629	
ISPI	ISPH	-0,6613	0,6878	0,974	-3,037	1,715	
	IGS	-0,3555	0,6442	0,999	-2,648	1,937	
	ISPI	-1,1203	0,6375	0,655	-3,408	1,167	
	APCMN	0,6771	0,4105	0,718	-0,643	1,997	
	ESPtN	3,8635*	0,3364	0,000	2,805	4,922	
	FDUMN	-0,4479	0,2314	0,546	-1,238	0,342	
ISPI	FEUMN	0,481	0,2739	0,652	-0,4	1,362	
	ISPH	0,4589	0,3998	0,94	-0,852	1,77	
	IGS	0,7647	0,319	0,264	-0,242	1,772	
	ISCED	1,1203	0,6375	0,655	-1,167	3,408	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	8,235	2,0208	,1972	7,844	8,626	3,7	10,0
Ciências da natureza	18	7,565	2,4328	,5734	6,355	8,775	2,8	10,0
Ciências do mar	23	6,522	2,4722	,5155	5,453	7,591	1,5	10,0
Direito	16	9,687	,7146	,1786	9,307	10,068	7,2	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	8,721	1,7679	,2144	8,293	9,149	2,5	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	8,676	1,7073	,4141	7,799	9,554	4,8	10,0
Engenharia eletrónica	8	4,542	1,2559	,4440	3,492	5,592	3,2	6,3
Total	255	8,167	2,1473	,1345	7,903	8,432	1,5	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
6,735	6	248	,000

ANOVA

Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	236,657	6	39,443	10,467	,000
Nos grupos	934,538	248	3,768		
Total	1171,194	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice Sintético de importância do desenvolvimento pessoal

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,6701	0,4952	0,826	-0,802	2,142	
		Ciências do mar	1,7132*	0,4469	0,003	0,385	3,042	
		Direito	-1,4526	0,521	0,082	-3,001	0,096	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,4857	0,3022	0,678	-1,384	0,413	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4415	0,5075	0,977	-1,95	1,067	
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	3,6933*	0,712	0,000	1,577	5,81	
		Ciências económicas e de gestão	-0,6701	0,4952	0,826	-2,142	0,802	
		Ciências do mar	1,0431	0,6109	0,612	-0,773	2,859	
		Direito	-2,1227*	0,667	0,027	-4,105	-0,14	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,1558	0,5146	0,275	-2,685	0,374	
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-1,1117	0,6565	0,621	-3,063	0,84	
		Engenharia eletrónica	3,0231*	0,8249	0,006	0,571	5,475	
		Ciências económicas e de gestão	-1,7132*	0,4469	0,003	-3,042	-0,385	
		Ciências da natureza	-1,0431	0,6109	0,612	-2,859	0,773	
		Direito	-3,1658*	0,6319	0,000	-5,044	-1,287	
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,1988*	0,4682	0,000	-3,591	-0,807	
		Informática educativa e engenharia informática	-2,1547*	0,6209	0,011	-4	-0,309	
		Engenharia eletrónica	1,9801	0,7968	0,169	-0,389	4,349	
		Ciências económicas e de gestão	1,4526	0,521	0,082	-0,096	3,001	
		Ciências da natureza	2,1227*	0,667	0,027	0,14	4,105	
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	3,1658*	0,6319	0,000	1,287	5,044	
		Direito	0,9669	0,5394	0,554	-0,637	2,57	
		Informática educativa e engenharia informática	1,011	0,6762	0,747	-0,999	3,021	
		Engenharia eletrónica	5,1458*	0,8406	0,000	2,647	7,645	
		Ciências económicas e de gestão	0,4857	0,3022	0,678	-0,413	1,384	
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	1,1558	0,5146	0,275	-0,374	2,685	
		Ciências do mar	2,1988*	0,4682	0,000	0,807	3,591	
		Direito	-0,9669	0,5394	0,554	-2,57	0,637	
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,0441	0,5264	1,000	-1,521	1,609	
		Engenharia eletrónica	4,1789*	0,7256	0,000	2,022	6,336	
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	0,4415	0,5075	0,977	-1,067	1,95	
		Ciências da natureza	1,1117	0,6565	0,621	-0,84	3,063	
		Ciências do mar	2,1547*	0,6209	0,011	0,309	4	
		Direito	-1,011	0,6762	0,747	-3,021	0,999	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0441	0,5264	1,000	-1,609	1,521	
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	4,1348*	0,8323	0,000	1,661	6,609	
		Ciências económicas e de gestão	-3,6933*	0,712	0,000	-5,81	-1,577	
		Ciências da natureza	-3,0231*	0,8249	0,006	-5,475	-0,571	
		Ciências do mar	-1,9801	0,7968	0,169	-4,349	0,389	
		Direito	-5,1458*	0,8406	0,000	-7,645	-2,647	
	Games-Howell	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-4,1789*	0,7256	0,000	-6,336	-2,022
			Informática educativa e engenharia informática	-4,1348*	0,8323	0,000	-6,609	-1,661
			Ciências da natureza	0,6701	0,6064	0,920	-1,299	2,639
			Ciências do mar	1,7132	0,5519	0,057	-0,034	3,46
			Direito	-1,4526*	0,2661	0,000	-2,264	-0,641
		Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,4857	0,2913	0,639	-1,356	0,384
			Informática educativa e engenharia informática	-0,4415	0,4586	0,957	-1,915	1,032
			Engenharia eletrónica	3,6933*	0,4859	0,000	1,933	5,453
Ciências económicas e de gestão			-0,6701	0,6064	0,920	-2,639	1,299	
Ciências do mar			1,0431	0,7711	0,822	-1,36	3,446	
Ciências do mar		Direito	-2,1227*	0,6006	0,028	-4,082	-0,163	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,1558	0,6122	0,508	-3,137	0,826	
		Informática educativa e engenharia informática	-1,1117	0,7073	0,700	-3,342	1,118	
		Engenharia eletrónica	3,0231*	0,7253	0,006	0,688	5,359	
		Ciências económicas e de gestão	-1,7132	0,5519	0,057	-3,46	0,034	
Direito		Ciências da natureza	-1,0431	0,7711	0,822	-3,446	1,36	
		Direito	-3,1658*	0,5456	0,000	-4,901	-1,431	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-2,1988*	0,5583	0,007	-3,961	-0,436	
		Informática educativa e engenharia informática	-2,1547*	0,6612	0,035	-4,212	-0,097	
		Engenharia eletrónica	1,9801	0,6804	0,093	-0,201	4,161	
Arquitetura, construção e urbanismo		Ciências económicas e de gestão	1,4526*	0,2661	0,000	0,641	2,264	
		Ciências da natureza	2,1227*	0,6006	0,028	0,163	4,082	
		Ciências do mar	3,1658*	0,5456	0,000	1,431	4,901	
		Arquitetura, construção e urbanismo	,9669*	0,2791	0,016	0,116	1,818	
		Informática educativa e engenharia informática	1,011	0,451	0,315	-0,45	2,472	
Informática educativa e engenharia informática		Engenharia eletrónica	5,1458*	0,4786	0,000	3,386	6,906	
		Ciências económicas e de gestão	0,4857	0,2913	0,639	-0,384	1,356	
		Ciências da natureza	1,1558	0,6122	0,508	-0,826	3,137	
		Ciências do mar	2,1988*	0,5583	0,007	0,436	3,961	
		Direito	-,9669*	0,2791	0,016	-1,818	-0,116	
Engenharia eletrónica		Informática educativa e engenharia informática	0,0441	0,4663	1,000	-1,447	1,535	
		Engenharia eletrónica	4,1789*	0,4931	0,000	2,413	5,945	
		Ciências económicas e de gestão	0,4415	0,4586	0,957	-1,032	1,915	
		Ciências da natureza	1,1117	0,7073	0,700	-1,118	3,342	
		Ciências do mar	2,1547*	0,6612	0,035	0,097	4,212	
Ciências económicas e de gestão		Direito	-1,011	0,451	0,315	-2,472	0,45	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0441	0,4663	1,000	-1,535	1,447	
		Engenharia eletrónica	4,1348*	0,6072	0,000	2,133	6,136	
		Ciências económicas e de gestão	-3,6933*	0,4859	0,000	-5,453	-1,933	
		Ciências da natureza	-3,0231*	0,7253	0,006	-5,359	-0,688	
Ciências do mar		Ciências do mar	-1,9801	0,6804	0,093	-4,161	0,201	
		Direito	-5,1458*	0,4786	0,000	-6,906	-3,386	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-4,1789*	0,4931	0,000	-5,945	-2,413	
		Informática educativa e engenharia informática	-4,1348*	0,6072	0,000	-6,136	-2,133	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 6 – Importância dos processos e serviços

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice da importância dos Processos e Serviços	Feminino	101	7,356	2,1730	,2162
	Masculino	154	7,475	2,4037	,1937

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
							95% Intervalo de Confiança da Diferença			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	Inferior	Superior
Índice da importância dos Processos e Serviços	Variâncias iguais assumidas	2,711	,101	-,399	253	,690	-,1184	,2964	-,7022	,4654
	Variâncias iguais não assumidas			-,408	228,652	,684	-,1184	,2903	-,6904	,4536

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice da importância dos Processos e Serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	7,762	2,1710	,2412	7,282	8,242	1,3	10,0
De 21 a 30 anos	161	7,364	2,3492	,1851	6,998	7,730	1,0	10,0
Maiores de 30 anos	13	6,135	2,3371	,6482	4,722	7,547	3,4	10,0
Total	255	7,428	2,3114	,1447	7,143	7,713	1,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice da importância dos Processos e Serviços

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,663	2	252	,516

ANOVA

Índice da importância dos Processos e Serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	31,458	2	15,729	2,990	,052
Nos grupos	1325,577	252	5,260		
Total	1357,035	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice da importância dos Processos e Serviços

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3982	,3124	,411	-,338	1,135
		Maiores de 30 anos	1,6277*	,6853	,048	,012	3,243
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3982	,3124	,411	-1,135	,338
		Maiores de 30 anos	1,2295	,6613	,153	-,330	2,789
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,6277*	,6853	,048	-3,243	-,012
		De 21 a 30 anos	-1,2295	,6613	,153	-2,789	,330
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3982	,3041	,392	-,321	1,117
		Maiores de 30 anos	1,6277	,6916	,078	-,163	3,418
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3982	,3041	,392	-1,117	,321
		Maiores de 30 anos	1,2295	,6741	,198	-,534	2,993
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,6277	,6916	,078	-3,418	,163
		De 21 a 30 anos	-1,2295	,6741	,198	-2,993	,534

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice da importância dos Processos e Serviços	Sim	83	6,712	2,3130	,2539
	Não	172	7,773	2,2365	,1705

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice da importância dos Processos e Serviços	Variâncias iguais assumidas	,131	,718	-3,510	253	,001	-1,0609	,3023	-1,6562	-,4656
	Variâncias iguais não assumidas			-3,469	157,330	,001	-1,0609	,3058	-1,6650	-,4568

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice da importância dos Processos e Serviços	Sim	160	7,173	2,3791	,1881
	Não	95	7,858	2,1364	,2192

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice da importância dos Processos e Serviços	Variâncias iguais assumidas	4,206	,041	-2,308	253	,022	-,6852	,2969	-1,2699	-,1006
	Variâncias iguais não assumidas			-2,372	214,605	,019	-,6852	,2888	-1,2545	-,1159

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice da importância dos Processos e Serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
					APCMN	24		
ESPtN	57	5,526	1,8558	,2458	5,034	6,019	1,8	9,4
FDUMN	4	8,344	3,0676	1,5338	3,463	13,225	3,8	10,0
FEUMN	68	8,042	2,0176	,2447	7,554	8,531	2,0	10,0
ISPH	17	8,985	1,5277	,3705	8,200	9,771	5,3	10,0
IGS	58	7,616	2,3567	,3095	6,997	8,236	1,3	10,0
ISCED	11	8,091	2,8691	,8651	6,163	10,018	1,0	10,0
ISPI	16	7,734	1,8796	,4699	6,733	8,736	3,6	10,0
Total	255	7,428	2,3114	,1447	7,143	7,713	1,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice da importância dos Processos e Serviços

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,551	7	247	,151

ANOVA

Índice da importância dos Processos e Serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	292,200	7	41,743	9,683	,000
Nos grupos	1064,836	247	4,311		
Total	1357,035	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Importância dos Processos e Serviços

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPtN	2,4581*	0,5052	0,000	0,914	4,003
		FDUMN	-0,3594	1,1213	1,000	-3,787	3,069
		FEUMN	-0,0579	0,493	1,000	-1,565	1,449
		ISPH	-1,0009	0,6582	0,796	-3,013	1,011
		IGS	0,368	0,5039	0,996	-1,173	1,909
		ISCED	-0,1065	0,756	1,000	-2,418	2,205
		ISPI	0,25	0,6701	1,000	-1,799	2,299
	ESPtN	APCMN	-2,4581*	0,5052	0,000	-4,003	-0,914
		FDUMN	-2,8174	1,074	0,153	-6,101	0,466
		FEUMN	-2,5160*	0,3729	0,000	-3,656	-1,376
		ISPH	-3,4590*	0,5738	0,000	-5,213	-1,705
		IGS	-2,0901*	0,3872	0,000	-3,274	-0,906
		ISCED	-2,5646*	0,6838	0,005	-4,655	-0,474
		ISPI	-2,2081*	0,5874	0,005	-4,004	-0,412
	FDUMN	APCMN	0,3594	1,1213	1,000	-3,069	3,787
		ESPtN	2,8174	1,074	0,153	-0,466	6,101
		FEUMN	0,3015	1,0683	1,000	-2,964	3,567
		ISPH	-0,6415	1,1538	0,999	-4,169	2,886
		IGS	0,7274	1,0734	0,998	-2,554	4,009
		ISCED	0,2528	1,2123	1,000	-3,453	3,959
		ISPI	0,6094	1,1607	1,000	-2,939	4,158
	FEUMN	APCMN	0,0579	0,493	1,000	-1,449	1,565
		ESPtN	2,5160*	0,3729	0,000	1,376	3,656
		FDUMN	-0,3015	1,0683	1,000	-3,567	2,964
		ISPH	-0,943	0,563	0,703	-2,664	0,778
		IGS	0,4259	0,3711	0,945	-0,709	1,56
		ISCED	-0,0486	0,6748	1,000	-2,111	2,014
		ISPI	0,3079	0,5769	0,999	-1,456	2,072
	ISPH	APCMN	1,0009	0,6582	0,796	-1,011	3,013
		ESPtN	3,4590*	0,5738	0,000	1,705	5,213
		FDUMN	0,6415	1,1538	0,999	-2,886	4,169
		FEUMN	0,943	0,563	0,703	-0,778	2,664
		IGS	1,3689	0,5726	0,251	-0,382	3,12
		ISCED	0,8944	0,8034	0,954	-1,562	3,351
		ISPI	1,2509	0,7232	0,668	-0,96	3,462
	IGS	APCMN	-0,368	0,5039	0,996	-1,909	1,173
		ESPtN	2,0901*	0,3872	0,000	0,906	3,274
		FDUMN	-0,7274	1,0734	0,998	-4,009	2,554
		FEUMN	-0,4259	0,3711	0,945	-1,56	0,709
		ISPH	-1,3689	0,5726	0,251	-3,12	0,382
		ISCED	-0,4745	0,6828	0,997	-2,562	1,613
		ISPI	-0,118	0,5863	1,000	-1,91	1,674
ISCED	APCMN	0,1065	0,756	1,000	-2,205	2,418	
	ESPtN	2,5646*	0,6838	0,005	0,474	4,655	
	FDUMN	-0,2528	1,2123	1,000	-3,959	3,453	
	FEUMN	0,0486	0,6748	1,000	-2,014	2,111	
	ISPH	-0,8944	0,8034	0,954	-3,351	1,562	
	IGS	0,4745	0,6828	0,997	-1,613	2,562	
	ISPI	0,3565	0,8132	1,000	-2,13	2,843	
ISPI	APCMN	-0,25	0,6701	1,000	-2,299	1,799	
	ESPtN	2,2081*	0,5874	0,005	0,412	4,004	
	FDUMN	-0,6094	1,1607	1,000	-4,158	2,939	
	FEUMN	-0,3079	0,5769	0,999	-2,072	1,456	
	ISPH	-1,2509	0,7232	0,668	-3,462	0,96	
	IGS	0,118	0,5863	1,000	-1,674	1,91	
	ISCED	-0,3565	0,8132	1,000	-2,843	2,13	
Games-Howell	APCMN	ESPtN	2,4581*	0,4567	0,000	1,003	3,913
		FDUMN	-0,3594	1,5813	1,000	-9,443	8,724
		FEUMN	-0,0579	0,456	1,000	-1,51	1,395
		ISPH	-1,0009	0,5342	0,576	-2,713	0,711
		IGS	0,368	0,4938	0,995	-1,19	1,926
		ISCED	-0,1065	0,9468	1,000	-3,444	3,23
		ISPI	0,25	0,6074	1,000	-1,716	2,216
	ESPtN	APCMN	-2,4581*	0,4567	0,000	-3,913	-1,003
		FDUMN	-2,8174	1,5534	0,652	-12,186	6,551
		FEUMN	-2,5160*	0,3468	0,000	-3,586	-1,446
		ISPH	-3,4590*	0,4446	0,000	-4,901	-2,017
		IGS	-2,0901*	0,3952	0,000	-3,312	-0,868
		ISCED	-2,5646*	0,8993	0,171	-5,836	0,707
		ISPI	-2,2081*	0,5303	0,007	-3,965	-0,451
	FDUMN	APCMN	0,3594	1,5813	1,000	-8,724	9,443
		ESPtN	2,8174	1,5534	0,652	-6,551	12,186
		FEUMN	0,3015	1,5532	1,000	-9,069	9,672
		ISPH	-0,6415	1,5779	1,000	-9,758	8,475
		IGS	0,7274	1,5647	0,999	-8,519	9,974
		ISCED	0,2528	1,7609	1,000	-7,902	8,408
		ISPI	0,6094	1,6042	1,000	-8,28	9,498
	FEUMN	APCMN	0,0579	0,456	1,000	-1,395	1,51
		ESPtN	2,5160*	0,3468	0,000	1,446	3,586
		FDUMN	-0,3015	1,5532	1,000	-9,672	9,069
		ISPH	-0,943	0,444	0,422	-2,383	0,497
		IGS	0,4259	0,3945	0,960	-0,793	1,644
		ISCED	-0,0486	0,899	1,000	-3,32	3,223
		ISPI	0,3079	0,5298	0,999	-1,448	2,064
	ISPH	APCMN	1,0009	0,5342	0,576	-0,711	2,713
		ESPtN	3,4590*	0,4446	0,000	2,017	4,901
		FDUMN	0,6415	1,5779	1,000	-8,475	9,758
		FEUMN	0,943	0,444	0,422	-0,497	2,383
		IGS	1,3689	0,4827	0,114	-0,173	2,911
		ISCED	0,8944	0,9411	0,975	-2,437	4,226
		ISPI	1,2509	0,5984	0,444	-0,701	3,203
	IGS	APCMN	-0,368	0,4938	0,995	-1,926	1,19
		ESPtN	2,0901*	0,3952	0,000	0,868	3,312
		FDUMN	-0,7274	1,5647	0,999	-9,974	8,519
		FEUMN	-0,4259	0,3945	0,960	-1,644	0,793
		ISPH	-1,3689	0,4827	0,114	-2,911	0,173
		ISCED	-0,4745	0,9187	0,999	-3,768	2,819
		ISPI	-0,118	0,5627	1,000	-1,951	1,715
ISCED	APCMN	0,1065	0,9468	1,000	-3,23	3,444	
	ESPtN	2,5646*	0,8993	0,171	-0,707	5,836	
	FDUMN	-0,2528	1,7609	1,000	-8,408	7,902	
	FEUMN	0,0486	0,899	1,000	-3,223	3,32	
	ISPH	-0,8944	0,9411	0,975	-4,226	2,437	
	IGS	0,4745	0,9187	0,999	-2,819	3,768	
	ISPI	0,3565	0,9844	1,000	-3,056	3,769	
ISPI	APCMN	-0,25	0,6074	1,000	-2,216	1,716	
	ESPtN	2,2081*	0,5303	0,007	0,451	3,965	
	FDUMN	-0,6094	1,6042	1,000	-9,498	8,28	
	FEUMN	-0,3079	0,5298	0,999	-2,064	1,448	
	ISPH	-1,2509	0,5984	0,444	-3,203	0,701	
	IGS	0,118	0,5627	1,000	-1,715	1,951	
	ISCED	-0,3565	0,9844	1,000	-3,769	3,056	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável área de formação

Descritivas

Índice da importância dos Processos e Serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	7,368	2,1432	,2092	6,953	7,783	2,0	10,0
Ciências da natureza	18	7,125	2,5778	,6076	5,843	8,407	1,8	10,0
Ciências do mar	23	6,402	2,3276	,4853	5,396	7,409	2,4	10,0
Direito	16	7,695	2,2913	,5728	6,474	8,916	3,6	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	8,002	2,2845	,2770	7,449	8,555	1,3	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	8,140	2,4439	,5927	6,883	9,396	1,0	10,0
Engenharia eletrónica	8	4,922	1,4438	,5105	3,715	6,129	2,6	6,9
Total	255	7,428	2,3114	,1447	7,143	7,713	1,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice da importância dos Processos e Serviços

Estadística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,903	6	248	,493

ANOVA

Importância dos Processos e Serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	108,627	6	18,104	3,597	,002
Nos grupos	1248,408	248	5,034		
Total	1357,035	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: **Importância dos Processos e Serviços**

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,2429	0,5724	1,000	-1,459	1,944
		Ciências do mar	0,9657	0,5165	0,503	-0,57	2,501
		Direito	-0,3275	0,6021	0,998	-2,117	1,463
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,634	0,3492	0,539	-1,672	0,404
		Informática educativa e engenharia informática	-0,7718	0,5866	0,844	-2,516	0,972
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	2,446	0,8229	0,050	0	4,892
		Ciências económicas e de gestão	-0,2429	0,5724	1,000	-1,944	1,459
		Ciências do mar	0,7228	0,7061	0,948	-1,376	2,822
		Direito	-0,5703	0,7709	0,990	-2,862	1,721
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,8768	0,5947	0,760	-2,645	0,891
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-1,0147	0,7588	0,834	-3,27	1,241
		Engenharia eletrónica	2,2031	0,9534	0,243	-0,631	5,037
		Ciências económicas e de gestão	-0,9657	0,5165	0,503	-2,501	0,57
		Ciências da natureza	-0,7228	0,7061	0,948	-2,822	1,376
		Direito	-1,2931	0,7304	0,569	-3,464	0,878
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,5997	0,5412	0,052	-3,208	0,009
		Informática educativa e engenharia informática	-1,7375	0,7176	0,194	-3,871	0,396
		Engenharia eletrónica	1,4803	0,9209	0,678	-1,257	4,218
		Ciências económicas e de gestão	0,3275	0,6021	0,998	-1,463	2,117
		Ciências da natureza	0,5703	0,7709	0,990	-1,721	2,862
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	1,2931	0,7304	0,569	-0,878	3,464
		Direito	-0,3065	0,6234	0,999	-2,16	1,547
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4444	0,7815	0,998	-2,768	1,879
		Engenharia eletrónica	2,7734	0,9715	0,069	-0,115	5,661
		Ciências económicas e de gestão	0,634	0,3492	0,539	-0,404	1,672
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,8768	0,5947	0,760	-0,891	2,645
		Ciências do mar	1,5997	0,5412	0,052	-0,009	3,208
		Direito	0,3065	0,6234	0,999	-1,547	2,16
		Informática educativa e engenharia informática	-0,1379	0,6084	1,000	-1,946	1,671
		Engenharia eletrónica	3,0800	0,8386	0,005	0,587	5,573
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	0,7718	0,5866	0,844	-0,972	2,516
		Ciências da natureza	1,0147	0,7588	0,834	-1,241	3,27
		Ciências do mar	1,7375	0,7176	0,194	-0,396	3,871
		Direito	0,4444	0,7815	0,998	-1,879	2,768
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,1379	0,6084	1,000	-1,671	1,946
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	3,2178	0,962	0,016	0,358	6,077
		Ciências económicas e de gestão	-2,446	0,8229	0,050	-4,892	0
		Ciências da natureza	-2,2031	0,9534	0,243	-5,037	0,631
		Ciências do mar	-1,4803	0,9209	0,678	-4,218	1,257
		Direito	-2,7734	0,9715	0,069	-5,661	0,115
	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-3,0800	0,8386	0,005	-5,573	-0,587
		Informática educativa e engenharia informática	-3,2178	0,962	0,016	-6,077	-0,358
		Ciências da natureza	0,2429	0,6426	1,000	-1,844	2,33
		Ciências do mar	0,9657	0,5285	0,541	-0,7	2,631
		Direito	-0,3275	0,6098	0,998	-2,328	1,673
	Ciências do mar	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,634	0,3471	0,533	-1,673	0,405
		Informática educativa e engenharia informática	-0,7718	0,6285	0,875	-2,823	1,28
		Engenharia eletrónica	2,4460	0,5516	0,016	0,427	4,465
Ciências económicas e de gestão		-0,2429	0,6426	1,000	-2,33	1,844	
Ciências do mar		0,7228	0,7776	0,965	-1,709	3,155	
Direito	Direito	-0,5703	0,835	0,993	-3,195	2,054	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,8768	0,6678	0,839	-3,017	1,264	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,0147	0,8488	0,891	-3,678	1,648	
	Engenharia eletrónica	2,2031	0,7936	0,125	-0,361	4,767	
	Ciências económicas e de gestão	-0,9657	0,5285	0,541	-2,631	0,7	
Ciências do mar	Ciências da natureza	-0,7228	0,7776	0,965	-3,155	1,709	
	Direito	-1,2931	0,7508	0,607	-3,649	1,063	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,5997	0,5588	0,089	-3,34	0,141	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,7375	0,7661	0,289	-4,138	0,663	
	Engenharia eletrónica	1,4803	0,7044	0,388	-0,819	3,78	
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	0,3275	0,6098	0,998	-1,673	2,328	
	Ciências da natureza	0,5703	0,835	0,993	-2,054	3,195	
	Ciências do mar	1,2931	0,7508	0,607	-1,063	3,649	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3065	0,6363	0,999	-2,361	1,748	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,4444	0,8243	0,998	-3,041	2,152	
Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica	2,7734	0,7673	0,024	0,274	5,273	
	Ciências económicas e de gestão	0,634	0,3471	0,533	-0,405	1,673	
	Ciências da natureza	0,8768	0,6678	0,839	-1,264	3,017	
	Ciências do mar	1,5997	0,5588	0,089	-0,141	3,34	
	Direito	0,3065	0,6363	0,999	-1,748	2,361	
Engenharia eletrónica	Informática educativa e engenharia informática	-0,1379	0,6543	1,000	-2,243	1,967	
	Engenharia eletrónica	3,0800	0,5808	0,003	1,036	5,124	
	Ciências económicas e de gestão	0,7718	0,6285	0,875	-1,28	2,823	
	Ciências da natureza	1,0147	0,8488	0,891	-1,648	3,678	
	Ciências do mar	1,7375	0,7661	0,289	-0,663	4,138	
Ciências económicas e de gestão	Direito	0,4444	0,8243	0,998	-2,152	3,041	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,1379	0,6543	1,000	-1,967	2,243	
	Engenharia eletrónica	3,2178	0,7822	0,007	0,681	5,755	
	Ciências económicas e de gestão	-2,4460	0,5516	0,016	-4,465	-0,427	
	Ciências da natureza	-2,2031	0,7936	0,125	-4,767	0,361	
Ciências do mar	Ciências do mar	-1,4803	0,7044	0,388	-3,78	0,819	
	Direito	-2,7734	0,7673	0,024	-5,273	-0,274	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-3,0800	0,5808	0,003	-5,124	-1,036	
	Informática educativa e engenharia informática	-3,2178	0,7822	0,007	-5,755	-0,681	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 7 – Importância global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da Importância global	Feminino	101	8,142	2,1850	,2174
	Masculino	154	8,318	2,0641	,1663

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da Importância global	Variâncias iguais assumidas	,355	,552	-,652	253	,515	-,1763	,2705	-,7090	,3565
	Variâncias iguais não assumidas			-,644	205,339	,520	-,1763	,2737	-,7160	,3634

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice sintético da Importância global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	8,572	2,0133	,2237	8,127	9,017	2,3	10,0
De 21 a 30 anos	161	8,246	2,0765	,1637	7,923	8,570	,3	10,0
Maiores de 30 anos	13	6,256	2,1780	,6041	4,940	7,573	3,0	10,0
Total	255	8,248	2,1103	,1322	7,988	8,509	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da Importância global

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,186	2	252	,830

ANOVA

Índice sintético da Importância global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	60,068	2	30,034	7,066	,001
Nos grupos	1071,091	252	4,250		
Total	1131,159	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da Importância global

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3256	,2808	,479	-,336	,988
		Maiores de 30 anos	2,3156*	,6160	,001	,863	3,768
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3256	,2808	,479	-,988	,336
		Maiores de 30 anos	1,9900*	,5944	,003	,589	3,391
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-2,3156*	,6160	,001	-3,768	-,863
		De 21 a 30 anos	-1,9900*	,5944	,003	-3,391	-,589
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,3256	,2772	,470	-,330	,981
		Maiores de 30 anos	2,3156*	,6442	,007	,648	3,983
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,3256	,2772	,470	-,981	,330
		Maiores de 30 anos	1,9900*	,6258	,017	,350	3,630
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-2,3156*	,6442	,007	-3,983	-,648
		De 21 a 30 anos	-1,9900*	,6258	,017	-3,630	-,350

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a avariável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da Importância global	Sim	83	7,506	2,2076	,2423
	Não	172	8,607	1,9701	,1502

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da Importância global	Variâncias iguais assumidas	8,036	,005	-4,017	253	,000	-1,1006	,2740	-1,6402	-,5610
	Variâncias iguais não assumidas			-3,860	146,745	,000	-1,1006	,2851	-1,6640	-,5371

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da Importância global	Sim	160	7,944	2,2528	,1781
	Não	95	8,761	1,7393	,1784

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da Importância global	Variâncias iguais assumidas	21,972	,000	-3,040	253	,003	-,8177	,2690	-1,3474	-,2879
	Variâncias iguais não assumidas			-3,243	236,061	,001	-,8177	,2521	-1,3143	-,3210

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice sintético da Importância global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	8,556	2,2515	,4596	7,605	9,506	,3	10,0
ESPtN	57	5,988	1,8866	,2499	5,488	6,489	2,7	10,0
FDUMN	4	9,000	2,0000	1,0000	5,818	12,182	6,0	10,0
FEUMN	68	9,108	1,2793	,1551	8,798	9,418	5,0	10,0
ISPH	17	9,294	1,5270	,3703	8,509	10,079	4,0	10,0
IGS	58	8,678	1,8979	,2492	8,179	9,177	2,3	10,0
ISCED	11	8,424	1,9556	,5896	7,110	9,738	4,0	10,0
ISPI	16	9,208	1,2225	,3056	8,557	9,860	6,0	10,0
Total	255	8,248	2,1103	,1322	7,988	8,509	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da Importância global

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,242	7	247	,032

ANOVA

Índice sintético da Importância global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	390,295	7	55,756	18,589	,000
Nos grupos	740,864	247	2,999		
Total	1131,159	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da Importância global

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPtN	2,5673*	0,4214	0,000	-1,279	3,856
		FDUMN	-0,4444	0,9353	1,000	-3,304	2,415
		FEUMN	-0,5523	0,4112	0,881	-1,809	0,705
		ISPH	-0,7386	0,549	0,880	-2,417	0,94
		IGS	-0,1226	0,4203	1,000	-1,408	1,162
		ISCED	0,1313	0,6306	1,000	-1,796	2,059
	ESPtN	ISPI	-0,6528	0,559	0,940	-2,362	1,056
		APCMN	-2,5673*	0,4214	0,000	-3,856	-1,279
		FDUMN	-3,0117*	0,8958	0,020	-5,75	-0,273
		FEUMN	-3,1195*	0,311	0,000	-4,07	-2,169
		ISPH	-3,3058*	0,4786	0,000	-4,769	-1,843
		IGS	-2,6899*	0,323	0,000	-3,677	-1,702
	FDUMN	ISCED	-2,4359*	0,5703	0,001	-4,18	-0,692
		ISPI	-3,2200*	0,49	0,000	-4,718	-1,722
		APCMN	0,4444	0,9353	1,000	-2,415	3,304
		ESPtN	3,0117*	0,8958	0,020	0,273	5,75
		FEUMN	-0,1078	0,8911	1,000	-2,832	2,616
		ISPH	-0,2941	0,9624	1,000	-3,236	2,648
	FEUMN	IGS	0,3218	0,8953	1,000	-2,415	3,059
		ISCED	0,5758	1,0112	0,999	-2,516	3,667
		ISPI	-0,2083	0,9682	1,000	-3,168	2,751
		APCMN	0,5523	0,4112	0,881	-0,705	1,809
		ESPtN	3,1195*	0,311	0,000	2,169	4,07
		FDUMN	0,1078	0,8911	1,000	-2,616	2,832
	ISPH	ISPH	-0,1863	0,4696	1,000	-1,622	1,249
		IGS	0,4297	0,3096	0,862	-0,517	1,376
		ISCED	0,6836	0,5628	0,927	-1,037	2,404
		ISPI	-0,1005	0,4812	1,000	-1,572	1,371
		APCMN	0,7386	0,549	0,880	-0,94	2,417
		ESPtN	3,3058*	0,4786	0,000	1,843	4,769
	IGS	FDUMN	-0,2941	0,9624	1,000	-2,648	3,236
		FEUMN	0,1863	0,4696	1,000	-1,249	1,622
		IGS	0,616	0,4777	0,902	-0,844	2,076
		ISCED	0,8699	0,6702	0,899	-1,179	2,919
		ISPI	0,0858	0,6032	1,000	-1,758	1,93
		APCMN	0,1226	0,4203	1,000	-1,162	1,408
	ISCED	ESPtN	2,6899*	0,323	0,000	1,702	3,677
		FDUMN	-0,3218	0,8953	1,000	-3,059	2,415
		FEUMN	-0,4297	0,3096	0,862	-1,376	0,517
		ISPH	-0,616	0,4777	0,902	-2,076	0,844
		IGS	0,2539	0,5696	1,000	-1,487	1,995
		ISPI	-0,5302	0,4891	0,960	-2,025	0,965
	ISPI	APCMN	-0,1313	0,6306	1,000	-2,059	1,796
		ESPtN	2,4359*	0,5703	0,001	0,692	4,18
		FDUMN	-0,5758	1,0112	0,999	-3,667	2,516
		FEUMN	-0,6836	0,5628	0,927	-2,404	1,037
		ISPH	-0,8699	0,6702	0,899	-2,919	1,179
		IGS	-0,2539	0,5696	1,000	-1,995	1,487
Games-Howell	APCMN	ISPI	-0,7841	0,6783	0,943	-2,858	1,29
		APCMN	0,6528	0,559	0,940	-1,056	2,362
		ESPtN	3,2200*	0,49	0,000	1,722	4,718
		FDUMN	0,2083	0,9682	1,000	-2,751	3,168
		ISPH	0,1005	0,4812	1,000	-1,371	1,572
		IGS	-0,0858	0,6032	1,000	-1,93	1,758
	ESPtN	ISCED	0,5302	0,4891	0,960	-0,965	2,025
		ISPI	0,7841	0,6783	0,943	-1,29	2,858
		APCMN	2,5673*	0,5231	0,000	0,889	4,246
		FDUMN	-0,4444	1,1006	1,000	-5,897	5,008
		FEUMN	-0,5523	0,4851	0,942	-2,137	1,032
		ISPH	-0,7386	0,5902	0,911	-2,628	1,151
FEUMN	IGS	-0,1226	0,5228	1,000	-1,8	1,555	
	ISCED	0,1313	0,7476	1,000	-2,624	2,624	
	ISPI	-0,6528	0,5519	0,932	-2,455	1,12	
	APCMN	-2,5673*	0,5231	0,000	-4,246	-0,889	
	FDUMN	-3,0117*	1,0307	0,294	-8,935	2,912	
	ESPtN	-3,1195*	0,2941	0,000	-4,031	-2,208	
FDUMN	ISPH	-3,3058*	0,4468	0,000	-4,753	-1,859	
	IGS	-2,6899*	0,3529	0,000	-3,78	-1,6	
	ISCED	-2,4359*	0,6404	0,031	-4,7	-0,172	
	ISPI	-3,2200*	0,3948	0,000	-4,487	-1,953	
	APCMN	0,4444	1,1006	1,000	-5,008	5,897	
	ESPtN	3,0117	1,0307	0,294	-2,912	8,935	
FEUMN	FEUMN	-0,1078	1,012	1,000	-6,225	6,009	
	ISPH	-0,2941	1,0664	1,000	-5,941	5,353	
	IGS	0,3218	1,0306	1,000	-5,603	6,247	
	ISCED	0,5758	1,1609	0,999	-4,713	5,865	
	ISPI	-0,2083	1,0457	1,000	-6,006	5,589	
	APCMN	0,5523	0,4851	0,942	-1,032	2,137	
ISPH	ESPtN	3,1195*	0,2941	0,000	2,208	4,031	
	FDUMN	0,1078	1,012	1,000	-6,009	6,225	
	ISPH	-0,1863	0,4015	1,000	-1,527	1,155	
	IGS	0,4297	0,2936	0,824	-0,48	1,339	
	ISCED	0,6836	0,6097	0,939	-1,543	2,91	
	ISPI	-0,1005	0,3427	1,000	-1,238	1,037	
IGS	APCMN	0,7386	0,5902	0,911	-1,151	2,628	
	ESPtN	3,3058*	0,4468	0,000	1,859	4,753	
	FDUMN	0,2941	1,0664	1,000	-5,353	5,941	
	FEUMN	0,1863	0,4015	1,000	-1,155	1,527	
	IGS	0,616	0,4464	0,860	-0,83	2,062	
	ISCED	0,8699	0,6963	0,906	-1,51	3,25	
ISCED	ISPI	0,0858	0,4802	1,000	-1,476	1,647	
	APCMN	0,1226	0,5228	1,000	-1,555	1,8	
	ESPtN	2,6899*	0,3529	0,000	1,6	3,78	
	FDUMN	-0,3218	1,0306	1,000	-6,247	5,603	
	FEUMN	-0,4297	0,2936	0,824	-1,339	0,48	
	ISPH	-0,616	0,4464	0,860	-2,062	0,83	
ISPI	ISCED	0,2539	0,6401	1,000	-2,01	2,517	
	ISPI	-0,5302	0,3943	0,876	-1,796	0,735	
	APCMN	-0,1313	0,7476	1,000	-2,624	2,362	
	ESPtN	2,4359*	0,6404	0,031	0,172	4,7	
	FDUMN	-0,5758	1,1609	0,999	-5,865	4,713	
	FEUMN	-0,6836	0,6097	0,939	-2,91	1,543	
ISPI	ISPH	-0,8699	0,6963	0,906	-3,25	1,51	
	IGS	-0,2539	0,6401	1,000	-2,517	2,01	
	ISPI	-0,7841	0,6641	0,926	-3,096	1,528	
	APCMN	0,6528	0,5519	0,932	-1,12	2,425	
	ESPtN	3,2200*	0,3948	0,000	1,953	4,487	
	FDUMN	0,2083	1,0457	1,000	-5,589	6,006	
ISPI	FEUMN	0,1005	0,3427	1,000	-1,037	1,238	
	ISPH	-0,0858	0,4802	1,000	-1,647	1,476	
	IGS	0,5302	0,3943	0,876	-0,735	1,796	
	ISCED	0,7841	0,6641	0,926	-1,528	3,096	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice sintético da Importância global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	8,235	2,1488	,2097	7,819	8,651	,3	10,0
Ciências da natureza	18	8,093	1,8358	,4327	7,180	9,005	5,3	10,0
Ciências do mar	23	6,841	2,3287	,4856	5,834	7,848	3,0	10,0
Direito	16	9,021	1,5657	,3914	8,187	9,855	6,0	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	8,819	1,8657	,2262	8,367	9,270	2,3	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	8,686	1,7419	,4225	7,791	9,582	4,0	10,0
Engenharia eletrónica	8	5,500	1,4365	,5079	4,299	6,701	3,7	8,0
Total	255	8,248	2,1103	,1322	7,988	8,509	,3	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da Importância global

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,819	6	248	,096

ANOVA

Índice sintético da Importância global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	141,387	6	23,565	5,904	,000
Nos grupos	989,772	248	3,991		
Total	1131,159	254			

Comparações múltiplas								
Variável dependente: Índice sintético da Importância global								
	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,1423	0,5096	1,000	-1,373	1,657	
		Ciências do mar	1,3943*	0,4599	0,042	0,027	2,762	
		Direito	-0,7859	0,5361	0,765	-2,38	0,808	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5837	0,311	0,498	-1,508	0,341	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,4514	0,5223	0,977	-2,004	1,101	
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	2,7349*	0,7327	0,004	0,557	4,913	
		Ciências económicas e de gestão	-0,1423	0,5096	1,000	-1,657	1,373	
		Ciências do mar	1,252	0,6287	0,423	-0,617	3,121	
		Direito	-0,9282	0,6864	0,826	-2,969	1,112	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,726	0,5295	0,817	-2,3	0,848	
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-0,5937	0,6756	0,975	-2,602	1,415	
		Engenharia eletrónica	2,5926*	0,8489	0,040	0,069	5,116	
		Ciências económicas e de gestão	-1,3943*	0,4599	0,042	-2,762	-0,027	
		Ciências da natureza	-1,252	0,6287	0,423	-3,121	0,617	
		Direito	-2,1803*	0,6504	0,016	-4,114	-0,247	
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,9780*	0,4819	0,001	-3,411	-0,546	
		Informática educativa e engenharia informática	-1,8457	0,639	0,063	-3,745	0,054	
		Engenharia eletrónica	1,3406	0,82	0,660	-1,097	3,778	
		Ciências económicas e de gestão	0,7859	0,5361	0,765	-0,808	2,38	
		Ciências da natureza	0,9282	0,6864	0,826	-1,112	2,969	
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	2,1803*	0,6504	0,016	0,247	4,114	
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,2022	0,5551	1,000	-1,448	1,852	
		Informática educativa e engenharia informática	0,3346	0,6958	0,999	-1,734	2,403	
		Engenharia eletrónica	3,5208*	0,8651	0,001	0,949	6,092	
		Ciências económicas e de gestão	0,5837	0,311	0,498	-0,341	1,508	
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,726	0,5295	0,817	-0,848	2,3	
		Ciências do mar	1,9780*	0,4819	0,001	0,546	3,411	
		Direito	-0,2022	0,5551	1,000	-1,852	1,448	
		Informática educativa e engenharia informática	0,1324	0,5417	1,000	-1,478	1,743	
		Engenharia eletrónica	3,3186*	0,7467	0,000	1,099	5,538	
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	0,4514	0,5223	0,977	-1,101	2,004	
		Ciências da natureza	0,5937	0,6756	0,975	-1,415	2,602	
		Ciências do mar	1,8457	0,639	0,063	-0,054	3,745	
		Direito	-0,3346	0,6958	0,999	-2,403	1,734	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1324	0,5417	1,000	-1,743	1,478	
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	3,1863*	0,8565	0,005	0,64	5,732	
		Ciências económicas e de gestão	-2,7349*	0,7327	0,004	-4,913	-0,557	
		Ciências da natureza	-2,5926*	0,8489	0,040	-5,116	-0,069	
		Ciências do mar	-1,3406	0,82	0,660	-3,778	1,097	
		Direito	-3,5208*	0,8651	0,001	-6,092	-0,949	
	Games-Howell	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-3,3186*	0,7467	0,000	-5,538	-1,099
			Informática educativa e engenharia informática	-3,1863*	0,8565	0,005	-5,732	-0,64
			Ciências da natureza	0,1423	0,4808	1,000	-1,393	1,678
			Ciências do mar	1,3943	0,5289	0,150	-0,272	3,061
			Direito	-0,7859	0,4441	0,579	-2,209	0,637
		Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5837	0,3085	0,489	-1,505	0,338
			Informática educativa e engenharia informática	-0,4514	0,4717	0,959	-1,963	1,06
			Engenharia eletrónica	2,7349*	0,5495	0,008	0,725	4,744
Ciências económicas e de gestão			-0,1423	0,4808	1,000	-1,678	1,393	
Ciências do mar			1,252	0,6504	0,477	-0,769	3,273	
Ciências do mar		Direito	-0,9282	0,5835	0,689	-2,762	0,906	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,726	0,4883	0,750	-2,279	0,827	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,5937	0,6047	0,955	-2,491	1,303	
		Engenharia eletrónica	2,5926*	0,6672	0,016	0,375	4,81	
		Ciências económicas e de gestão	-1,3943	0,5289	0,150	-3,061	0,272	
Direito		Ciências da natureza	-1,252	0,6504	0,477	-3,273	0,769	
		Direito	-2,1803*	0,6237	0,019	-4,124	-0,237	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,9780*	0,5357	0,013	-3,662	-0,295	
		Informática educativa e engenharia informática	-1,8457	0,6436	0,088	-3,848	0,157	
		Engenharia eletrónica	1,3406	0,7026	0,498	-0,952	3,633	
Arquitetura, construção e urbanismo		Ciências económicas e de gestão	0,7859	0,4441	0,579	-0,637	2,209	
		Ciências da natureza	0,9282	0,5835	0,689	-0,906	2,762	
		Ciências do mar	2,1803*	0,6237	0,019	0,237	4,124	
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,2022	0,4521	0,999	-1,24	1,644	
		Informática educativa e engenharia informática	0,3346	0,5759	0,997	-1,48	2,149	
Informática educativa e engenharia informática		Engenharia eletrónica	3,5208*	0,6412	0,001	1,358	5,684	
		Ciências económicas e de gestão	0,5837	0,3085	0,489	-0,338	1,505	
		Ciências da natureza	0,726	0,4883	0,750	-0,827	2,279	
		Ciências do mar	1,9780*	0,5357	0,013	0,295	3,662	
		Direito	-0,2022	0,4521	0,999	-1,644	1,24	
Engenharia eletrónica		Informática educativa e engenharia informática	0,1324	0,4792	1,000	-1,397	1,661	
		Engenharia eletrónica	3,3186*	0,556	0,002	1,305	5,333	
		Ciências económicas e de gestão	0,4514	0,4717	0,959	-1,06	1,963	
		Ciências da natureza	0,5937	0,6047	0,955	-1,303	2,491	
		Ciências do mar	1,8457	0,6436	0,088	-0,157	3,848	
Ciências económicas e de gestão		Direito	-0,3346	0,5759	0,997	-2,149	1,48	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1324	0,4792	1,000	-1,661	1,397	
		Engenharia eletrónica	3,1863*	0,6606	0,003	0,982	5,391	
		Ciências económicas e de gestão	-2,7349*	0,5495	0,008	-4,744	-0,725	
		Ciências da natureza	-2,5926*	0,6672	0,016	-4,81	-0,375	
Ciências da natureza		Ciências do mar	-1,3406	0,7026	0,498	-3,633	0,952	
		Direito	-3,5208*	0,6412	0,001	-5,684	-1,358	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-3,3186*	0,556	0,002	-5,333	-1,305	
		Informática educativa e engenharia informática	-3,1863*	0,6606	0,003	-5,391	-0,982	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 8 – Satisfação com aspetos académicos

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de satisfação de académicos	Feminino	101	5,861	2,2376	,2227
	Masculino	154	5,917	2,3093	,1861

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de satisfação de académicos	Variâncias iguais assumidas	,002	,966	-,190	253	,849	-,0555	,2921	-,6307	,5197
	Variâncias iguais não assumidas			-,191	218,737	,849	-,0555	,2902	-,6274	,5164

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice sintético de satisfação de académicos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	6,452	2,2779	,2531	5,948	6,956	,8	10,0
De 21 a 30 anos	161	5,656	2,1921	,1728	5,315	5,997	,0	10,0
Maiores de 30 anos	13	5,385	2,8160	,7810	3,683	7,086	1,8	10,0
Total	255	5,895	2,2769	,1426	5,614	6,176	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético de satisfação de académicos

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,861	2	252	,158

ANOVA

Índice sintético de satisfação de académicos

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	37,707	2	18,854	3,714	,026
Nos grupos	1279,076	252	5,076		
Total	1316,783	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético de satisfação de académicos

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,7960*	,3069	,027	,072	1,520
		Maiores de 30 anos	1,0672	,6731	,254	-,520	2,654
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,7960*	,3069	,027	-,520	-,072
		Maiores de 30 anos	,2713	,6496	,908	-1,260	1,803
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0672	,6731	,254	-2,654	,520
		De 21 a 30 anos	-,2713	,6496	,908	-1,803	1,260
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,7960*	,3064	,028	,071	1,521
		Maiores de 30 anos	1,0672	,8210	,417	-1,071	3,206
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,7960*	,3064	,028	-1,521	-,071
		Maiores de 30 anos	,2713	,7999	,939	-1,837	2,379
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,0672	,8210	,417	-3,206	1,071
		De 21 a 30 anos	-,2713	,7999	,939	-2,379	1,837

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de satisfação de académicos	Sim	83	5,528	2,4358	,2674
	Não	172	6,072	2,1813	,1663

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de satisfação de académicos	Variâncias iguais assumidas	2,279	,132	-1,797	253	,074	-,5444	,3030	-1,1411	,0523
	Variâncias iguais não assumidas			-1,729	147,178	,086	-,5444	,3149	-1,1667	,0779

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético de satisfação de académicos	Sim	160	5,784	2,3818	,1883
	Não	95	6,082	2,0871	,2141

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético de satisfação de acadêmicos	Variâncias iguais assumidas	2,782	,097	-1,012	253	,313	-,2984	,2949	-,8791	,2824
	Variâncias iguais não assumidas			-1,046	218,379	,297	-,2984	,2851	-,8604	,2636

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice sintético de satisfação de acadêmicos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	6,083	1,7741	,3621	5,334	6,832	3,0	10,0
ESPtN	57	4,667	1,9739	,2614	4,143	5,190	1,6	8,8
FDUMN	4	6,700	2,8682	1,4341	2,136	11,264	3,0	10,0
FEUMN	68	6,021	2,2814	,2767	5,468	6,573	,0	9,8
ISPH	17	4,800	2,4010	,5823	3,565	6,035	,8	8,6
IGS	58	6,900	1,8366	,2412	6,417	7,383	,8	10,0
ISCED	11	3,836	1,2643	,3812	2,987	4,686	2,2	5,8
ISPI	16	8,188	1,8640	,4660	7,194	9,181	3,8	10,0
Total	255	5,895	2,2769	,1426	5,614	6,176	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético de satisfação de acadêmicos

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,041	7	247	,403

ANOVA

Índice sintético de satisfação de acadêmicos

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	300,189	7	42,884	10,419	,000
Nos grupos	1016,594	247	4,116		
Total	1316,783	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético de satisfação de acadêmicos

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPn	1,4167	0,4937	0,083	-0,092	2,926
		FDUMN	-0,6167	1,0956	0,999	-3,966	2,733
		FEUMN	0,0627	0,4817	1,000	-1,41	1,535
		ISPH	1,2833	0,6431	0,487	-0,683	3,249
		IGS	-0,8167	0,4924	0,714	-2,322	0,689
		ISCED	2,247	0,7387	0,052	-0,011	4,505
		ISPI	-2,1042	0,6548	0,032	-4,106	-0,102
	ESPn	APCMN	-1,4167	0,4937	0,083	-2,926	0,092
		FDUMN	-2,0333	1,0494	0,526	-5,241	1,175
		FEUMN	-1,3539	0,3643	0,006	-2,468	-0,24
		ISPH	-0,1333	0,5606	1,000	-1,847	1,581
		IGS	-2,2333	0,3784	0,000	-3,39	-1,077
		ISCED	0,8303	0,6681	0,918	-1,212	2,873
		ISPI	-3,5208	0,574	0,000	-5,276	-1,766
	FDUMN	APCMN	0,6167	1,0956	0,999	-2,733	3,966
		ESPn	2,0333	1,0494	0,526	-1,175	5,241
		FEUMN	0,6794	1,0438	0,998	-2,512	3,87
		ISPH	1,9	1,1274	0,697	-1,547	5,347
		IGS	-0,2	1,0488	1,000	-3,406	3,006
		ISCED	2,8636	1,1845	0,238	-0,758	6,485
		ISPI	-1,4875	1,1341	0,894	-4,955	1,98
	FEUMN	APCMN	-0,0627	0,4817	1,000	-1,535	1,41
		ESPn	1,3539	0,3643	0,006	0,24	2,468
		FDUMN	-0,6794	1,0438	0,998	-3,87	2,512
		ISPH	1,2206	0,5501	0,344	-0,461	2,902
		IGS	-0,8794	0,3626	0,234	-1,988	0,229
		ISCED	2,1842	0,6593	0,023	0,169	4,2
		ISPI	-2,1669	0,5637	0,004	-3,89	-0,444
	ISPH	APCMN	-1,2833	0,6431	0,487	-3,249	0,683
		ESPn	0,1333	0,5606	1,000	-1,581	1,847
		FDUMN	-1,9	1,1274	0,697	-5,347	1,547
		FEUMN	-1,2206	0,5501	0,344	-2,902	0,461
		IGS	-2,1000	0,5595	0,005	-3,811	-0,389
		ISCED	0,9636	0,785	0,923	-1,436	3,364
		ISPI	-3,3875	0,7066	0,000	-5,548	-1,227
	IGS	APCMN	0,8167	0,4924	0,714	-0,689	2,322
		ESPn	2,2333	0,3784	0,000	1,077	3,39
		FDUMN	0,2	1,0488	1,000	-3,006	3,406
		FEUMN	0,8794	0,3626	0,234	-0,229	1,988
		ISPH	2,1000	0,5595	0,005	0,389	3,811
		ISCED	3,0636	0,6672	0,000	1,024	5,103
		ISPI	-1,2875	0,5729	0,327	-3,039	0,464
	ISCED	APCMN	-2,247	0,7387	0,052	-4,505	0,011
		ESPn	-0,8303	0,6681	0,918	-2,873	1,212
		FDUMN	-2,8636	1,1845	0,238	-6,485	0,758
		FEUMN	-2,1842	0,6593	0,023	-4,2	-0,169
		ISPH	-0,9636	0,785	0,923	-3,364	1,436
		IGS	-3,0636	0,6672	0,000	-5,103	-1,024
ISPI		-4,3511	0,7946	0,000	-6,78	-1,922	
ISPI	APCMN	2,1042	0,6548	0,032	0,102	4,106	
	ESPn	3,5208	0,574	0,000	1,766	5,276	
	FDUMN	1,4875	1,1341	0,894	-1,98	4,955	
	FEUMN	2,1669	0,5637	0,004	0,444	3,89	
	ISPH	3,3875	0,7066	0,000	1,227	5,548	
	IGS	1,2875	0,5729	0,327	-0,464	3,039	
	ISCED	4,3511	0,7946	0,000	1,922	6,78	
Games-Howell	APCMN	ESPn	1,4167	0,4467	0,050	0,001	2,832
		FDUMN	-0,6167	1,4791	1,000	-9,105	7,871
		FEUMN	0,0627	0,4557	1,000	-1,377	1,502
		ISPH	1,2833	0,6858	0,580	-0,96	3,527
		IGS	-0,8167	0,4351	0,573	-2,2	0,567
		ISCED	2,2470	0,5258	0,005	0,521	3,973
		ISPI	-2,1042	0,5902	0,023	-4,019	-0,189
	ESPn	APCMN	-1,4167	0,4467	0,050	-2,832	-0,001
		FDUMN	-2,0333	1,4577	0,823	-10,734	6,668
		FEUMN	-1,3539	0,3807	0,012	-2,528	-0,18
		ISPH	-0,1333	0,6383	1,000	-2,257	1,99
		IGS	-2,2333	0,3557	0,000	-3,332	-1,135
		ISCED	0,8303	0,4623	0,629	-0,722	2,382
		ISPI	-3,5208	0,5343	0,000	-5,283	-1,759
	FDUMN	APCMN	0,6167	1,4791	1,000	-7,871	9,105
		ESPn	2,0333	1,4577	0,823	-6,668	10,734
		FEUMN	0,6794	1,4606	0,999	-7,991	9,355
		ISPH	1,9	1,5478	0,889	-6,086	9,886
		IGS	-0,2	1,4542	1,000	-8,939	8,539
		ISCED	2,8636	1,4839	0,602	-5,585	11,312
		ISPI	-1,4875	1,5079	0,953	-9,737	6,762
	FEUMN	APCMN	-0,0627	0,4557	1,000	-1,502	1,377
		ESPn	1,3539	0,3807	0,012	0,18	2,528
		FDUMN	-0,6794	1,4606	0,999	-9,35	7,991
		ISPH	1,2206	0,6447	0,568	-0,917	3,358
		IGS	-0,8794	0,367	0,253	-2,011	0,252
		ISCED	2,1842	0,471	0,003	0,614	3,754
		ISPI	-2,1669	0,5419	0,009	-3,946	-0,388
	ISPH	APCMN	-1,2833	0,6858	0,580	-3,527	0,96
		ESPn	0,1333	0,6383	1,000	-1,99	2,257
		FDUMN	-1,9	1,5478	0,889	-9,886	6,086
		FEUMN	-1,2206	0,6447	0,568	-3,358	0,917
		IGS	-2,1	0,6303	0,051	-4,206	0,006
		ISCED	0,9636	0,696	0,856	-1,332	3,259
		ISPI	-3,3875	0,7458	0,002	-5,815	-0,96
	IGS	APCMN	0,8167	0,4351	0,573	-0,567	2,2
		ESPn	2,2333	0,3557	0,000	1,135	3,332
		FDUMN	0,2	1,4542	1,000	-8,539	8,939
		FEUMN	0,8794	0,367	0,253	-0,252	2,011
		ISPH	2,1	0,6303	0,051	-0,006	4,206
		ISCED	3,0636	0,4511	0,000	1,535	4,592
		ISPI	-1,2875	0,5247	0,262	-3,027	0,452
	ISCED	APCMN	-2,2470	0,5258	0,005	-3,973	-0,521
		ESPn	-0,8303	0,4623	0,629	-2,382	0,722
		FDUMN	-2,8636	1,4839	0,602	-11,312	5,585
		FEUMN	-2,1842	0,471	0,003	-3,754	-0,614
		ISPH	-0,9636	0,696	0,856	-3,259	1,332
		IGS	-3,0636	0,4511	0,000	-4,592	-1,535
ISPI		-4,3511	0,6021	0,000	-6,338	-2,364	
ISPI	APCMN	2,1042	0,5902	0,023	0,189	4,019	
	ESPn	3,5208	0,5343	0,000	1,759	5,283	
	FDUMN	1,4875	1,5079	0,953	-6,762	9,737	
	FEUMN	2,1669	0,5419	0,009	0,388	3,946	
	ISPH	3,3875	0,7458	0,002	0,96	5,815	
	IGS	1,2875	0,5247	0,262	-0,452	3,027	
	ISCED	4,3511	0,6021	0,000	2,364	6,338	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice sintético de satisfação de académicos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	5,785	2,1382	,2087	5,371	6,199	,0	10,0
Ciências da natureza	18	5,389	2,2181	,5228	4,286	6,492	1,6	8,6
Ciências do mar	23	5,287	2,3732	,4948	4,261	6,313	2,2	9,0
Direito	16	8,087	2,2544	,5636	6,886	9,289	3,0	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	6,297	2,1653	,2626	5,773	6,821	,8	9,6
Informática educativa e engenharia informática	17	5,235	2,3540	,5709	4,025	6,446	2,2	10,0
Engenharia eletrónica	8	3,825	1,2395	,4382	2,789	4,861	2,4	5,2
Total	255	5,895	2,2769	,1426	5,614	6,176	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético de satisfação de académicos

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,735	6	248	,622

ANOVA

Índice sintético de satisfação de académicos

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	143,973	6	23,996	5,074	,000
Nos grupos	1172,810	248	4,729		
Total	1316,783	254			

Comparações múltiplas								
Variável dependente: Índice sintético de satisfação de acadêmicos								
	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	Ciências econômicas e de gestão	Ciências da natureza	0,3959	0,5548	0,992	-1,253	2,045	
		Ciências do mar	0,4978	0,5007	0,955	-0,999	1,986	
		Direito	-2,3027*	0,5836	0,002	-4,038	-0,568	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5123	0,3385	0,737	-1,519	0,494	
		Informática educativa e engenharia informática	0,5495	0,5685	0,961	-1,141	2,24	
	Ciências da natureza	Engenharia eletrônica	1,9598	0,7976	0,180	-0,411	4,331	
		Ciências econômicas e de gestão	-0,3959	0,5548	0,992	-2,045	1,253	
		Ciências do mar	0,1019	0,6844	1,000	-1,932	2,136	
		Direito	-2,6986*	0,7472	0,007	-4,92	-0,477	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,9082	0,5764	0,698	-2,622	0,805	
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	0,1536	0,7355	1,000	-2,033	2,34	
		Engenharia eletrônica	1,5639	0,924	0,622	-1,183	4,311	
		Ciências econômicas e de gestão	-0,4978	0,5007	0,955	-1,986	0,99	
		Ciências da natureza	-0,1019	0,6844	1,000	-2,136	1,932	
		Direito	-2,8005*	0,7079	0,002	-4,905	-0,696	
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,0101	0,5246	0,465	-2,569	0,549	
		Informática educativa e engenharia informática	0,0517	0,6956	1,000	-2,016	2,119	
		Engenharia eletrônica	1,462	0,8926	0,658	-1,192	4,115	
		Ciências econômicas e de gestão	2,3027*	0,5836	0,002	0,568	4,038	
		Ciências da natureza	2,6986*	0,7472	0,007	0,477	4,92	
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	2,8005*	0,7079	0,002	0,696	4,905	
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,7904	0,6042	0,051	-0,006	3,587	
		Informática educativa e engenharia informática	2,8522*	0,7575	0,004	0,6	5,104	
		Engenharia eletrônica	4,2625*	0,9416	0,000	1,463	7,062	
		Ciências econômicas e de gestão	0,5123	0,3385	0,737	-0,494	1,519	
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,9082	0,5764	0,698	-0,805	2,622	
		Ciências do mar	1,0101	0,5246	0,465	-0,549	2,569	
		Direito	-1,7904	0,6042	0,051	-3,587	0,006	
		Informática educativa e engenharia informática	1,0618	0,5897	0,549	-0,691	2,815	
		Engenharia eletrônica	2,4721*	0,8128	0,041	0,056	4,888	
	Engenharia eletrônica	Ciências econômicas e de gestão	-0,5495	0,5685	0,961	-2,24	1,141	
		Ciências da natureza	-0,1536	0,7355	1,000	-2,34	2,033	
		Ciências do mar	-0,0517	0,6956	1,000	-2,119	2,016	
		Direito	-2,8522*	0,7575	0,004	-5,104	-0,6	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,0618	0,5897	0,549	-2,815	0,691	
	Engenharia eletrônica	Engenharia eletrônica	1,4103	0,9324	0,737	-1,361	4,182	
		Ciências econômicas e de gestão	-1,9598	0,7976	0,180	-4,331	0,411	
		Ciências da natureza	-1,5639	0,924	0,622	-4,311	1,183	
		Ciências do mar	-1,462	0,8926	0,658	-4,115	1,192	
		Direito	-4,2625*	0,9416	0,000	-7,062	-1,463	
	Games-Howell	Ciências econômicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,4721*	0,8128	0,041	-4,888	-0,056
			Informática educativa e engenharia informática	-1,4103	0,9324	0,737	-4,182	1,361
			Ciências da natureza	0,3959	0,5629	0,991	-1,42	2,212
			Ciências do mar	0,4978	0,537	0,965	-1,196	2,192
			Direito	-2,3027*	0,601	0,016	-4,273	-0,333
		Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5123	0,3354	0,728	-1,515	0,491
			Informática educativa e engenharia informática	0,5495	0,6079	0,968	-1,431	2,53
			Engenharia eletrônica	1,9598*	0,4854	0,025	0,218	3,701
Ciências econômicas e de gestão			-0,3959	0,5629	0,991	-2,212	1,42	
Ciências do mar			0,1019	0,7199	1,000	-2,139	2,343	
Ciências do mar		Direito	-2,6986*	0,7688	0,021	-5,118	-0,279	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,9082	0,585	0,712	-2,773	0,957	
		Informática educativa e engenharia informática	0,1536	0,7741	1,000	-2,277	2,584	
		Engenharia eletrônica	1,5639	0,6822	0,290	-0,64	3,768	
		Ciências econômicas e de gestão	-0,4978	0,537	0,965	-2,192	1,196	
Direito		Ciências da natureza	-0,1019	0,7199	1,000	-2,343	2,139	
		Direito	-2,8005*	0,75	0,011	-5,151	-0,45	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,0101	0,5602	0,555	-2,761	0,74	
		Informática educativa e engenharia informática	0,0517	0,7555	1,000	-2,311	2,414	
		Engenharia eletrônica	1,462	0,661	0,326	-0,662	3,585	
Arquitetura, construção e urbanismo		Ciências econômicas e de gestão	2,3027*	0,601	0,016	0,333	4,273	
		Ciências da natureza	2,6986*	0,7688	0,021	0,279	5,118	
		Ciências do mar	2,8005*	0,75	0,011	0,45	5,151	
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,7904	0,6218	0,103	-0,222	3,803	
		Informática educativa e engenharia informática	2,8522*	0,8023	0,019	0,325	5,379	
Informática educativa e engenharia informática		Engenharia eletrônica	4,2625*	0,7139	0,000	1,949	6,576	
		Ciências econômicas e de gestão	0,5123	0,3354	0,728	-0,491	1,515	
		Ciências da natureza	0,9082	0,585	0,712	-0,957	2,773	
		Ciências do mar	1,0101	0,5602	0,555	-0,74	2,761	
		Direito	-1,7904	0,6218	0,103	-3,803	0,222	
Engenharia eletrônica		Informática educativa e engenharia informática	1,0618	0,6284	0,629	-0,962	3,085	
		Engenharia eletrônica	2,4721*	0,5109	0,005	0,702	4,242	
		Ciências econômicas e de gestão	-0,5495	0,6079	0,968	-2,53	1,431	
		Ciências da natureza	-0,1536	0,7741	1,000	-2,584	2,277	
		Ciências do mar	-0,0517	0,7555	1,000	-2,414	2,311	
Engenharia eletrônica		Direito	-2,8522*	0,8023	0,019	-5,379	-0,325	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,0618	0,6284	0,629	-3,085	0,962	
		Engenharia eletrônica	1,4103	0,7197	0,465	-0,914	3,734	
		Ciências econômicas e de gestão	-1,9598*	0,4854	0,025	-3,701	-0,218	
		Ciências da natureza	-1,5639	0,6822	0,290	-3,768	0,64	
Engenharia eletrônica		Ciências do mar	-1,462	0,661	0,326	-3,585	0,662	
		Direito	-4,2625*	0,7139	0,000	-6,576	-1,949	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-2,4721*	0,5109	0,005	-4,242	-0,702	
		Informática educativa e engenharia informática	-1,4103	0,7197	0,465	-3,734	0,914	
		Engenharia eletrônica	-1,4103	0,7197	0,465	-3,734	0,914	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Apêndice 9 – Satisfação com o apoio acadêmico

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico	Feminino	101	4,579	2,1906	,2180
	Masculino	154	4,937	2,3450	,1890

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico	Variâncias iguais assumidas	,840	,360	-1,222	253	,223	-,3575	,2926	-,9337	,2188
	Variâncias iguais não assumidas			-1,239	224,071	,217	-,3575	,2885	-,9260	,2110

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	5,108	2,4206	,2690	4,573	5,643	,8	10,0
De 21 a 30 anos	161	4,677	2,2229	,1752	4,331	5,023	,0	10,0
Maiores de 30 anos	13	4,308	2,1678	,6012	2,998	5,618	2,0	10,0
Total	255	4,795	2,2874	,1432	4,513	5,077	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,974	2	252	,379

ANOVA

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	13,265	2	6,632	1,270	,283
Nos grupos	1315,716	252	5,221		
Total	1328,981	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice Sintético de Satisfação do apoio académico

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,4310	,3113	,350	-,303	1,165
		Maiores de 30 anos	,8003	,6827	,471	-,809	2,410
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,4310	,3113	,350	-1,165	,303
		Maiores de 30 anos	,3693	,6588	,841	-1,184	1,923
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,8003	,6827	,471	-2,410	,809
		De 21 a 30 anos	-,3693	,6588	,841	-1,923	1,184
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,4310	,3210	,374	-,329	1,191
		Maiores de 30 anos	,8003	,6587	,461	-,888	2,488
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,4310	,3210	,374	-1,191	,329
		Maiores de 30 anos	,3693	,6263	,828	-1,268	2,007
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,8003	,6587	,461	-2,488	,888
		De 21 a 30 anos	-,3693	,6263	,828	-2,007	1,268

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de Satisfação do apoio académico	Sim	83	4,627	1,9887	,2183
	Não	172	4,876	2,4197	,1845

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de Satisfação do apoio académico	Variâncias iguais assumidas	5,394	,021	-,817	253	,415	-,2499	,3059	-,8524	,3525
	Variâncias iguais não assumidas			-,875	193,624	,383	-,2499	,2858	-,8137	,3138

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice Sintético de Satisfação do apoio académico	Sim	160	4,948	2,2915	,1812
	Não	95	4,537	2,2691	,2328

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico	Variâncias iguais assumidas	,032	,859	1,392	253	,165	,4116	,2957	-,1708	,9940
	Variâncias iguais não assumidas			1,395	199,136	,164	,4116	,2950	-,1701	,9933

5. Igualdade de médias para a variável IES

Descritivas

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	5,146	2,3705	,4839	4,145	6,147	1,5	10,0
ESPtN	57	3,912	1,4003	,1855	3,541	4,284	1,8	9,5
FDUMN	4	5,750	3,4460	1,7230	,267	11,233	1,5	9,8
FEUMN	68	5,673	1,9715	,2391	5,196	6,150	1,5	10,0
ISPH	17	4,250	2,4238	,5879	3,004	5,496	,0	9,5
IGS	58	4,060	2,4451	,3211	3,417	4,703	,0	10,0
ISCED	11	3,659	1,9883	,5995	2,323	4,995	,5	6,5
ISPI	16	7,469	1,8481	,4620	6,484	8,454	4,5	10,0
Total	255	4,795	2,2874	,1432	4,513	5,077	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,109	7	247	,004

ANOVA

Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	268,341	7	38,334	8,927	,000
Nos grupos	1060,640	247	4,294		
Total	1328,981	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico

	(I) ESreed	(J) ESreed	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPn	1,2336	0,5042	0,224	-0,308	2,775
		FDUMN	-0,6042	1,1191	0,999	-4,025	2,817
		FEUMN	-0,527	0,492	0,962	-2,031	0,977
		ISPH	0,8958	0,6569	0,873	-1,112	2,904
		IGS	1,0855	0,5029	0,381	-0,452	2,623
		ISCED	1,4867	0,7545	0,504	-0,82	3,793
	ESPn	ISPI	-2,3229*	0,6688	0,014	-4,368	-0,278
		APCMN	-1,2336	0,5042	0,224	-2,775	0,308
		FDUMN	-1,8377	1,0718	0,678	-5,114	1,439
		FEUMN	-1,7605*	0,3721	0,000	-2,898	-0,623
		ISPH	-0,3377	0,5727	0,999	-2,088	1,413
		IGS	-0,1481	0,3865	1,000	-1,33	1,033
	FDUMN	ISCED	0,2532	0,6824	1,000	-1,833	2,339
		ISPI	-3,5565*	0,5863	0,000	-5,349	-1,764
		APCMN	0,6042	1,1191	0,999	-2,817	4,025
		ESPn	1,8377	1,0718	0,678	-1,439	5,114
		FEUMN	0,0772	1,0661	1,000	-3,182	3,337
		ISPH	1,5	1,1516	0,897	-2,02	5,02
	FEUMN	IGS	1,6897	1,0712	0,763	-1,585	4,965
		ISCED	2,0909	1,2099	0,669	-1,608	5,79
		ISPI	-1,7188	1,1584	0,816	-5,26	1,823
		APCMN	0,527	0,492	0,962	-0,977	2,031
		ESPn	1,7605*	0,3721	0,000	0,623	2,898
		FDUMN	-0,0772	1,0661	1,000	-3,337	3,182
	ISPH	ISPH	1,4228	0,5619	0,187	-0,295	3,141
		IGS	1,6124*	0,3704	0,001	0,48	2,745
		ISCED	2,0137	0,6734	0,060	-0,045	4,072
		ISPI	-1,7960*	0,5758	0,042	-3,556	-0,036
		APCMN	-0,8958	0,6569	0,873	-2,904	1,112
		ESPn	0,3377	0,5727	0,999	-1,413	2,088
	IGS	FDUMN	-1,5	1,1516	0,897	-5,02	2,02
		FEUMN	-1,4228	0,5619	0,187	-3,141	0,295
		IGS	0,1897	0,5715	1,000	-1,558	1,937
		ISCED	0,5909	0,8019	0,996	-1,86	3,042
		ISPI	-3,2188*	0,7218	0,000	-5,425	-1,012
		APCMN	-1,0855	0,5029	0,381	-2,623	0,452
	ISCED	ESPn	0,1481	0,3865	1,000	-1,033	1,33
		FDUMN	-1,6897	1,0712	0,763	-4,965	1,585
		FEUMN	-1,6124*	0,3704	0,001	-2,745	-0,48
		ISPH	-0,1897	0,5715	1,000	-1,937	1,558
		ISCED	0,4013	0,6815	0,999	-1,682	2,485
		ISPI	-3,4084*	0,5852	0,000	-5,197	-1,619
	ISPI	APCMN	-1,4867	0,7545	0,504	-3,793	0,82
		ESPn	-0,2532	0,6824	1,000	-2,339	1,833
		FDUMN	-2,0909	1,2099	0,669	-5,79	1,608
		FEUMN	-2,0137	0,6734	0,060	-4,072	0,045
		ISPH	-0,5909	0,8019	0,996	-3,042	1,86
		IGS	-0,4013	0,6815	0,999	-2,485	1,682
ISPI	ISPI	-3,8097*	0,8116	0,000	-6,291	-1,328	
	APCMN	2,3229*	0,6688	0,014	0,278	4,368	
	ESPn	3,5565*	0,5863	0,000	1,764	5,349	
	FDUMN	1,7188	1,1584	0,816	-1,823	5,26	
	FEUMN	1,7960*	0,5758	0,042	0,036	3,556	
	ISPH	3,2188*	0,7218	0,000	1,012	5,425	
ISPI	IGS	3,4084*	0,5852	0,000	1,619	5,197	
	ISCED	3,8097*	0,8116	0,000	1,328	6,291	
	APCMN	1,2336	0,5182	0,287	-0,453	2,92	
	ESPn	-0,6042	1,7897	1,000	-10,689	9,481	
	FDUMN	-0,527	0,5397	0,975	-2,266	1,212	
	ISPH	0,8958	0,7614	0,933	-1,56	3,352	
APCMN	IGS	1,0855	0,5807	0,578	-0,761	2,932	
	ISCED	1,4867	0,7704	0,546	-1,074	4,048	
	ISPI	-2,3229*	0,669	0,026	-4,471	-0,175	
	APCMN	-1,2336	0,5182	0,287	-2,92	0,453	
	FDUMN	-1,8377	1,733	0,932	-12,501	8,825	
	FEUMN	-1,7605*	0,3026	0,000	-2,694	-0,827	
ESPn	ISPH	-0,3377	0,6164	0,999	-2,424	1,749	
	IGS	-0,1481	0,3708	1,000	-1,298	1,002	
	ISCED	0,2532	0,6275	1,000	-2,019	2,525	
	ISPI	-3,5565*	0,4979	0,000	-5,234	-1,879	
	APCMN	0,6042	1,7897	1,000	-9,481	10,689	
	ESPn	1,8377	1,733	0,932	-8,825	12,501	
FDUMN	FEUMN	0,0772	1,7395	1,000	-10,509	10,663	
	ISPH	1,5	1,8205	0,980	-8,345	11,345	
	IGS	1,6897	1,7527	0,955	-8,75	12,13	
	ISCED	2,0909	1,8243	0,913	-7,737	11,919	
	ISPI	-1,7188	1,7839	0,956	-11,857	8,42	
	APCMN	0,527	0,5397	0,975	-1,212	2,266	
FEUMN	ESPn	1,7605*	0,3026	0,000	0,827	2,694	
	FDUMN	-0,0772	1,7395	1,000	-10,663	10,509	
	ISPH	1,4228	0,6346	0,367	-0,7	3,546	
	IGS	1,6124*	0,4003	0,003	0,375	2,85	
	ISCED	2,0137	0,6454	0,104	-0,28	4,307	
	ISPI	-1,7960*	0,5202	0,037	-3,521	-0,071	
ISPH	APCMN	-0,8958	0,7614	0,933	-3,352	1,56	
	ESPn	0,3377	0,6164	0,999	-1,749	2,424	
	FDUMN	-1,5	1,8205	0,980	-11,345	8,345	
	FEUMN	-1,4228	0,6346	0,367	-3,546	0,7	
	IGS	0,1897	0,6698	1,000	-2,012	2,391	
	ISCED	0,5909	0,8396	0,996	-2,186	3,368	
IGS	ISPI	-3,2188*	0,7477	0,004	-5,653	-0,785	
	APCMN	-1,0855	0,5807	0,578	-2,932	0,761	
	ESPn	0,1481	0,3708	1,000	-1,002	1,298	
	FDUMN	-1,6897	1,7527	0,955	-12,13	8,75	
	FEUMN	-1,6124*	0,4003	0,003	-2,85	-0,375	
	ISPH	-0,1897	0,6698	1,000	-2,391	2,012	
ISCED	ISCED	0,4013	0,6801	0,999	-1,947	2,75	
	ISPI	-3,4084*	0,5626	0,000	-5,235	-1,582	
	APCMN	-1,4867	0,7704	0,546	-4,048	1,074	
	ESPn	-0,2532	0,6275	1,000	-2,525	2,019	
	FDUMN	-2,0909	1,8243	0,913	-11,919	7,737	
	FEUMN	-2,0137	0,6454	0,104	-4,307	0,28	
ISPI	ISPH	-0,5909	0,8396	0,996	-3,368	2,186	
	IGS	-0,4013	0,6801	0,999	-2,75	1,947	
	ISCED	-3,8097*	0,7569	0,001	-6,354	-1,266	
	APCMN	2,3229*	0,669	0,026	0,175	4,471	
	ESPn	3,5565*	0,4979	0,000	1,879	5,234	
	FDUMN	1,7188	1,7839	0,956	-8,42	11,857	
ISPI	FEUMN	1,7960*	0,5202	0,037	0,071	3,521	
	ISPH	3,2188*	0,7477	0,004	0,785	5,653	
	IGS	3,4084*	0,5626	0,000	1,582	5,235	
	ISCED	3,8097*	0,7569	0,001	1,266	6,354	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável área de formação

Descritivas

Índice Sintético de Satisfação do apoio académico

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	5,302	1,9797	,1932	4,919	5,685	1,5	10,0
Ciências da natureza	18	4,361	2,4393	,5749	3,148	5,574	1,5	10,0
Ciências do mar	23	4,543	1,9852	,4140	3,685	5,402	2,0	9,5
Direito	16	7,328	2,3447	,5862	6,079	8,578	1,5	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	3,735	2,1815	,2646	3,207	4,263	,0	8,5
Informática educativa e engenharia informática	17	4,868	2,5801	,6258	3,541	6,194	,5	9,8
Engenharia eletrónica	8	3,625	,7319	,2588	3,013	4,237	2,5	5,0
Total	255	4,795	2,2874	,1432	4,513	5,077	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice Sintético de Satisfação do apoio académico

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,540	6	248	,166

ANOVA

Índice Sintético de Satisfação do apoio académico

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	221,945	6	36,991	8,287	,000
Nos grupos	1107,036	248	4,464		
Total	1328,981	254			

Comparações múltiplas							
Variável dependente: Índice Sintético de Satisfação do apoio acadêmico							
	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,9413	0,539	0,586	-0,661	2,544
		Ciências do mar	0,7589	0,4864	0,708	-0,687	2,205
		Direito	-2,0257*	0,567	0,008	-3,711	-0,34
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,5671*	0,3289	0,000	0,589	2,545
		Informática educativa e engenharia informática	0,4347	0,5524	0,986	-1,207	2,077
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	1,6774	0,7749	0,319	-0,626	3,981
		Ciências económicas e de gestão	-0,9413	0,539	0,586	-2,544	0,661
		Ciências do mar	-0,1824	0,6649	1,000	-2,159	1,794
		Direito	-2,9670*	0,7259	0,001	-5,125	-0,809
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,6258	0,56	0,922	-1,039	2,291
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-0,5065	0,7145	0,992	-2,631	1,618
		Engenharia eletrónica	0,7361	0,8978	0,983	-1,933	3,405
		Ciências económicas e de gestão	-0,7589	0,4864	0,708	-2,205	0,687
		Ciências da natureza	0,1824	0,6649	1,000	-1,794	2,159
		Direito	-2,7846*	0,6878	0,001	-4,829	-0,74
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	0,8082	0,5096	0,692	-0,707	2,323
		Informática educativa e engenharia informática	-0,3242	0,6758	0,999	-2,333	1,685
		Engenharia eletrónica	0,9185	0,8672	0,939	-1,66	3,496
		Ciências económicas e de gestão	2,0257*	0,567	0,008	0,34	3,711
		Ciências da natureza	2,9670*	0,7259	0,001	0,809	5,125
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	2,7846*	0,6878	0,001	0,74	4,829
		Direito	3,5928*	0,5871	0,000	1,848	5,338
		Informática educativa e engenharia informática	2,4605*	0,7359	0,016	0,273	4,648
		Engenharia eletrónica	3,7031*	0,9149	0,001	0,984	6,423
		Ciências económicas e de gestão	-1,5671*	0,3289	0,000	-2,545	-0,589
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	-0,6258	0,56	0,922	-2,291	1,039
		Ciências do mar	-0,8082	0,5096	0,692	-2,323	0,707
		Direito	-3,5928*	0,5871	0,000	-5,338	-1,848
		Informática educativa e engenharia informática	-1,1324	0,5729	0,432	-2,835	0,571
		Engenharia eletrónica	0,1103	0,7897	1,000	-2,237	2,458
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-0,4347	0,5524	0,986	-2,077	1,207
		Ciências da natureza	0,5065	0,7145	0,992	-1,618	2,631
		Ciências do mar	0,3242	0,6758	0,999	-1,685	2,333
		Direito	-2,4605*	0,7359	0,016	-4,648	-0,273
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,1324	0,5729	0,432	-0,571	2,835
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	1,2426	0,9058	0,816	-1,45	3,935
		Ciências económicas e de gestão	-1,6774	0,7749	0,319	-3,981	0,626
		Ciências da natureza	-0,7361	0,8978	0,983	-3,405	1,933
		Ciências do mar	-0,9185	0,8672	0,939	-3,496	1,66
		Direito	-3,7031*	0,9149	0,001	-6,423	-0,984
	Ciências do mar	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1103	0,7897	1,000	-2,458	2,237
		Informática educativa e engenharia informática	-1,2426	0,9058	0,816	-3,935	1,45
		Ciências da natureza	0,9413	0,6065	0,712	-1,03	2,913
		Ciências do mar	0,7589	0,4568	0,645	-0,676	2,194
		Direito	-2,0257	0,6172	0,051	-4,06	0,009
	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	1,5671*	0,3276	0,000	0,586	2,548
		Informática educativa e engenharia informática	0,4347	0,6549	0,993	-1,714	2,584
		Engenharia eletrónica	1,6774*	0,3229	0,001	0,6	2,755
Ciências económicas e de gestão		-0,9413	0,6065	0,712	-2,913	1,03	
Ciências do mar		-0,1824	0,7085	1,000	-2,407	2,042	
Ciências da natureza	Direito	-2,9670*	0,8211	0,016	-5,549	-0,385	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,6258	0,6329	0,952	-1,402	2,653	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,5065	0,8498	0,996	-3,175	2,162	
	Engenharia eletrónica	0,7361	0,6305	0,899	-1,301	2,774	
	Ciências económicas e de gestão	-0,7589	0,4568	0,645	-2,194	0,676	
Ciências do mar	Ciências da natureza	0,1824	0,7085	1,000	-2,042	2,407	
	Direito	-2,7846*	0,7176	0,009	-5,056	-0,513	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,8082	0,4913	0,655	-0,714	2,33	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,3242	0,7503	0,999	-2,698	2,05	
	Engenharia eletrónica	0,9185	0,4882	0,508	-0,627	2,464	
Direito	Ciências económicas e de gestão	2,0257	0,6172	0,051	-0,009	4,06	
	Ciências da natureza	2,9670*	0,8211	0,016	0,385	5,549	
	Ciências do mar	2,7846*	0,7176	0,009	0,513	5,056	
	Arquitetura, construção e urbanismo	3,5928*	0,6431	0,000	1,507	5,678	
	Informática educativa e engenharia informática	2,4605	0,8574	0,093	-0,24	5,161	
Arquitetura, construção e urbanismo	Engenharia eletrónica	3,7031*	0,6408	0,000	1,608	5,798	
	Ciências económicas e de gestão	-1,5671*	0,3276	0,000	-2,548	-0,586	
	Ciências da natureza	-0,6258	0,6329	0,952	-2,653	1,402	
	Ciências do mar	-0,8082	0,4913	0,655	-2,33	0,714	
	Direito	-3,5928*	0,6431	0,000	-5,678	-1,507	
Informática educativa e engenharia informática	Informática educativa e engenharia informática	-1,1324	0,6794	0,643	-3,331	1,066	
	Engenharia eletrónica	0,1103	0,3701	1,000	-1,069	1,29	
	Ciências económicas e de gestão	-0,4347	0,6549	0,993	-2,584	1,714	
	Ciências da natureza	0,5065	0,8498	0,996	-2,162	3,175	
	Ciências do mar	0,3242	0,7503	0,999	-2,05	2,698	
Engenharia eletrónica	Direito	-2,4605	0,8574	0,093	-5,161	0,24	
	Arquitetura, construção e urbanismo	1,1324	0,6794	0,643	-1,066	3,331	
	Engenharia eletrónica	1,2426	0,6772	0,541	-0,963	3,449	
	Ciências económicas e de gestão	-1,6774	0,3229	0,001	-2,755	-0,6	
	Ciências da natureza	-0,7361	0,6305	0,899	-2,774	1,301	
Ciências económicas e de gestão	Ciências do mar	-0,9185	0,4882	0,508	-2,464	0,627	
	Direito	-3,7031*	0,6408	0,000	-5,798	-1,608	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,1103	0,3701	1,000	-1,29	1,069	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,2426	0,6772	0,541	-3,449	0,963	
	Engenharia eletrónica	0,9413	0,6065	0,712	-1,03	2,913	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 10 – Satisfação com o desenvolvimento pessoal

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Feminino	101	6,267	2,3038	,2292
	Masculino	154	6,179	2,4422	,1968

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	,015	,902	,290	253	,772	,0888	,3058	-,5135	,6910
	Variâncias iguais não assumidas			,294	222,673	,769	,0888	,3021	-,5066	,6841

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	6,778	2,3089	,2565	6,267	7,288	1,8	10,0
De 21 a 30 anos	161	5,937	2,3579	,1858	5,570	6,304	,0	10,0
Maiores de 30 anos	13	6,128	2,7311	,7575	4,478	7,779	3,2	10,0
Total	255	6,214	2,3841	,1493	5,920	6,508	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,772	2	252	,463

ANOVA

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	38,208	2	19,104	3,425	,034
Nos grupos	1405,561	252	5,578		
Total	1443,769	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,8409 [*]	,3217	,026	,082	1,599
		Maiores de 30 anos	,6496	,7056	,628	-1,014	2,313
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,8409 [*]	,3217	,026	-1,599	-,082
		Maiores de 30 anos	-,1914	,6809	,957	-1,797	1,414
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,6496	,7056	,628	-2,313	1,014
		De 21 a 30 anos	,1914	,6809	,957	-1,414	1,797
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,8409 [*]	,3168	,024	,092	1,590
		Maiores de 30 anos	,6496	,7997	,701	-1,429	2,729
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,8409 [*]	,3168	,024	-1,590	-,092
		Maiores de 30 anos	-,1914	,7799	,967	-2,242	1,859
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,6496	,7997	,701	-2,729	1,429
		De 21 a 30 anos	,1914	,7799	,967	-1,859	2,242

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Sim	83	5,886	2,3695	,2601
	Não	172	6,372	2,3819	,1816

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
		F		t		Sig. (bilateral)		95% Intervalo de Confiança da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferença média	Erro padrão da diferença	Inferior	Superior
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	,155	,694	-1,531	253	,127	-,4866	,3178	-1,1124	,1393
	Variâncias iguais não assumidas			-1,534	162,893	,127	-,4866	,3172	-1,1129	,1398

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Sim	160	6,152	2,4290	,1920
	Não	95	6,318	2,3155	,2376

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal	Variâncias iguais assumidas	2,210	,138	-,535	253	,593	-,1655	,3092	-,7745	,4435
	Variâncias iguais não assumidas			-,542	205,180	,589	-,1655	,3055	-,7677	,4368

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	6,778	2,3574	,4812	5,782	7,773	2,0	10,0
ESPtN	57	4,500	1,7700	,2344	4,030	4,970	1,8	8,7
FDUMN	4	6,208	3,3372	1,6686	,898	11,518	2,3	10,0
FEUMN	68	6,703	2,0808	,2523	6,200	7,207	1,0	10,0
ISPH	17	5,049	3,1917	,7741	3,408	6,690	,0	9,7
IGS	58	6,997	1,9689	,2585	6,479	7,515	1,7	10,0
ISCED	11	4,485	1,2571	,3790	3,640	5,329	2,2	6,2
ISPI	16	8,979	,8942	,2235	8,503	9,456	7,3	10,0
Total	255	6,214	2,3841	,1493	5,920	6,508	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
5,148	7	247	,000

ANOVA

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	405,242	7	57,892	13,769	,000
Nos grupos	1038,526	247	4,205		
Total	1443,769	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	APCMN	ESPn	2,2778*	0,499	0,000	0,752	3,803	
		FDUMN	0,5694	1,1074	1,000	-2,816	3,955	
		FEUMN	0,0743	0,4868	1,000	-1,414	1,563	
		ISPH	1,7288	0,65	0,140	-0,258	3,716	
		IGS	-0,2193	0,4977	1,000	-1,741	1,302	
		ISCED	2,2929*	0,7466	0,048	0,01	4,575	
		ISPI	-2,2014*	0,6618	0,022	-4,225	-0,178	
	ESPn	APCMN	-2,2778*	0,499	0,000	-3,803	-0,752	
		FDUMN	-1,7083	1,0606	0,744	-4,951	1,534	
		FEUMN	-2,2034*	0,3682	0,000	-3,329	-1,078	
		ISPH	-0,549	0,5666	0,978	-2,281	1,183	
		IGS	-2,4971*	0,3824	0,000	-3,666	-1,328	
		ISCED	0,0152	0,6753	1,000	-2,049	2,08	
		ISPI	-4,4792*	0,5801	0,000	-6,253	-2,706	
	FDUMN	APCMN	-0,5694	1,1074	1,000	-3,955	2,816	
		ESPn	1,7083	1,0606	0,744	-1,534	4,951	
		FEUMN	-0,4951	1,055	1,000	-3,72	2,73	
		ISPH	1,1593	1,1395	0,972	-2,324	4,643	
		IGS	-0,7888	1,06	0,996	-4,029	2,452	
		ISCED	1,7235	1,1972	0,838	-1,937	5,384	
		ISPI	-2,7708	1,1463	0,238	-6,275	0,733	
	FEUMN	APCMN	-0,0743	0,4868	1,000	-1,563	1,414	
		ESPn	2,2034*	0,3682	0,000	1,078	3,329	
		FDUMN	0,4951	1,055	1,000	-2,73	3,72	
		ISPH	1,6544	0,556	0,063	-0,045	3,354	
		IGS	-0,2937	0,3665	0,993	-1,414	0,827	
		ISCED	2,2186*	0,6664	0,022	0,181	4,256	
		ISPI	-2,2757*	0,5698	0,002	-4,018	-0,534	
	ISPH	APCMN	-1,7288	0,65	0,140	-3,716	0,288	
		ESPn	0,549	0,5666	0,978	-1,183	2,281	
		FDUMN	-1,1593	1,1395	0,972	-4,643	2,324	
		FEUMN	-1,6544	0,556	0,063	-3,354	0,045	
		IGS	-1,9481*	0,5655	0,015	-3,677	-0,219	
		ISCED	0,5642	0,7934	0,997	-1,861	2,99	
		ISPI	-3,9301*	0,7142	0,000	-6,114	-1,747	
	IGS	APCMN	0,2193	0,4977	1,000	-1,302	1,741	
		ESPn	2,4971*	0,3824	0,000	1,328	3,666	
		FDUMN	0,7888	1,06	0,996	-2,452	4,029	
		FEUMN	0,2937	0,3665	0,993	-0,827	1,414	
		ISPH	1,9481*	0,5655	0,015	0,219	3,677	
		ISCED	2,5123*	0,6743	0,006	0,451	4,574	
		ISPI	-1,9820*	0,579	0,016	-3,752	-0,212	
	ISCED	APCMN	-2,2929*	0,7466	0,048	-4,575	-0,01	
		ESPn	-0,0152	0,6753	1,000	-2,08	2,009	
		FDUMN	-1,7235	1,1972	0,838	-5,384	1,937	
		FEUMN	-2,2186*	0,6664	0,022	-4,256	-0,181	
		ISPH	-0,5642	0,7934	0,997	-2,99	1,861	
		IGS	-2,5123*	0,6743	0,006	-4,574	-0,451	
		ISPI	-4,4943*	0,8031	0,000	-6,95	-2,039	
	ISPI	APCMN	2,2014*	0,6618	0,022	0,178	4,225	
		ESPn	4,4792*	0,5801	0,000	2,706	6,253	
		FDUMN	2,7708	1,1463	0,238	-0,733	6,275	
		FEUMN	2,2757*	0,5698	0,002	0,534	4,018	
		ISPH	3,9301*	0,7142	0,000	1,747	6,114	
		IGS	1,9820*	0,579	0,016	0,212	3,752	
		ISCED	4,4943*	0,8031	0,000	2,039	6,95	
	Games-Howell	APCMN	ESPn	2,2778*	0,5353	0,003	0,552	4,004
			FDUMN	0,5694	1,7366	1,000	-9,168	10,306
			FEUMN	0,0743	0,5433	1,000	-1,671	1,82
			ISPH	1,7288	0,9115	0,564	-1,253	4,711
			IGS	-0,2193	0,5462	1,000	-1,973	1,534
			ISCED	2,2929*	0,6125	0,015	0,309	4,277
			ISPI	-2,2014*	0,5306	0,005	-3,921	-0,482
		ESPn	APCMN	-2,2778*	0,5353	0,003	-4,004	-0,552
			FDUMN	-1,7083	1,685	0,944	-11,955	8,539
			FEUMN	-2,2034*	0,3444	0,000	-3,266	-1,141
			ISPH	-0,549	0,8088	0,997	-3,291	2,193
			IGS	-2,4971*	0,349	0,000	-3,575	-1,419
			ISCED	0,0152	0,4457	1,000	-1,499	1,529
			ISPI	-4,4792*	0,3239	0,000	-5,504	-3,455
		FDUMN	APCMN	-0,5694	1,7366	1,000	-10,306	9,168
			ESPn	1,7083	1,685	0,944	-8,539	11,955
			FEUMN	-0,4951	1,6875	1,000	-10,713	9,723
			ISPH	1,1593	1,8394	0,996	-7,937	10,256
			IGS	-0,7888	1,6885	0,999	-10,996	9,418
			ISCED	1,7235	1,7111	0,946	-8,249	11,696
			ISPI	-2,7708	1,6835	0,722	-13,035	7,494
		FEUMN	APCMN	-0,0743	0,5433	1,000	-1,82	1,671
			ESPn	2,2034*	0,3444	0,000	1,141	3,266
			FDUMN	0,4951	1,6875	1,000	-9,723	10,713
			ISPH	1,6544	0,8142	0,487	-1,097	4,406
			IGS	-0,2937	0,3613	0,992	-1,408	0,82
			ISCED	2,2186*	0,4553	0,002	0,685	3,752
			ISPI	-2,2757*	0,3371	0,000	-3,336	-1,215
		ISPH	APCMN	-1,7288	0,9115	0,564	-4,711	1,253
			ESPn	0,549	0,8088	0,997	-2,193	3,291
			FDUMN	-1,1593	1,8394	0,996	-10,256	7,937
			FEUMN	-1,6544	0,8142	0,487	-4,406	1,097
			IGS	-1,9481*	0,8161	0,300	-4,704	0,808
			ISCED	0,5642	0,8619	0,997	-2,307	3,435
			ISPI	-3,9301*	0,8057	0,002	-6,668	-1,193
		IGS	APCMN	0,2193	0,5462	1,000	-1,534	1,973
			ESPn	2,4971*	0,349	0,000	1,419	3,575
			FDUMN	0,7888	1,6885	0,999	-9,418	10,996
			FEUMN	0,2937	0,3613	0,992	-0,82	1,408
			ISPH	1,9481*	0,8161	0,300	-0,808	4,704
			ISCED	2,5123*	0,4588	0,000	0,971	4,054
			ISPI	-1,9820*	0,3418	0,000	-3,058	-0,906
		ISCED	APCMN	-2,2929*	0,6125	0,015	-4,277	-0,309
			ESPn	-0,0152	0,4457	1,000	-1,529	1,499
FDUMN			-1,7235	1,7111	0,946	-11,696	8,249	
FEUMN			-2,2186*	0,4553	0,002	-3,752	-0,685	
ISPH			-0,5642	0,8619	0,997	-3,435	2,307	
IGS			-2,5123*	0,4588	0,000	-4,054	-0,971	
ISPI			-4,4943*	0,44	0,000	-6,008	-2,981	
ISPI		APCMN	2,2014*	0,5306	0,005	0,482	3,921	
		ESPn	4,4792*	0,3239	0,000	3,455	5,504	
		FDUMN	2,7708	1,6835	0,722	-7,494	13,035	
		FEUMN	2,2757*	0,3371	0,000	1,215	3,336	
		ISPH	3,9301*	0,8057	0,002	1,193	6,668	
		IGS	1,9820*	0,3418	0,000	0,906	3,058	
		ISCED	4,4943*	0,44	0,000	2,981	6,008	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	6,329	2,1030	,2052	5,922	6,736	1,0	10,0
Ciências da natureza	18	5,852	2,4607	,5800	4,628	7,076	2,8	10,0
Ciências do mar	23	4,826	2,5448	,5306	3,726	5,927	1,8	9,2
Direito	16	8,313	2,1028	,5257	7,192	9,433	2,3	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	6,395	2,4658	,2990	5,798	6,991	,0	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	6,049	2,4585	,5963	4,785	7,313	2,2	10,0
Engenharia eletrónica	8	4,125	1,3025	,4605	3,036	5,214	2,2	6,5
Total	255	6,214	2,3841	,1493	5,920	6,508	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,653	6	248	,133

ANOVA

Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	156,095	6	26,016	5,011	,000
Nos grupos	1287,673	248	5,192		
Total	1443,769	254			

Comparações múltiplas							
Variável dependente: Índice de satisfação do desenvolvimento pessoal							
	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,4767	0,5813	0,983	-1,251	2,205
		Ciências do mar	1,5025	0,5246	0,067	-0,057	3,062
		Direito	-1,9839*	0,6115	0,022	-3,802	-0,166
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,066	0,3547	1,000	-1,12	0,988
		Informática educativa e engenharia informática	0,2796	0,5957	0,999	-1,491	2,05
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	2,2036	0,8358	0,120	-0,281	4,688
		Ciências económicas e de gestão	-0,4767	0,5813	0,983	-2,205	1,251
		Ciências do mar	1,0258	0,7171	0,785	-1,106	3,157
		Direito	-2,4606*	0,7829	0,031	-4,788	-0,133
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5428	0,604	0,973	-2,338	1,253
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-0,1972	0,7706	1,000	-2,488	2,094
		Engenharia eletrónica	1,7269	0,9682	0,560	-1,151	4,605
		Ciências económicas e de gestão	-1,5025	0,5246	0,067	-3,062	0,057
		Ciências da natureza	-1,0258	0,7171	0,785	-3,157	1,106
		Direito	-3,4864*	0,7418	0,000	-5,692	-1,281
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,5685	0,5496	0,069	-3,202	0,065
		Informática educativa e engenharia informática	-1,2229	0,7288	0,631	-3,389	0,944
		Engenharia eletrónica	0,7011	0,9353	0,989	-2,079	3,481
		Ciências económicas e de gestão	1,9839*	0,6115	0,022	0,166	3,802
		Ciências da natureza	2,4606*	0,7829	0,031	0,133	4,788
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	3,4864*	0,7418	0,000	1,281	5,692
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,9179*	0,6331	0,043	0,036	3,8
		Informática educativa e engenharia informática	2,2635	0,7937	0,070	-0,096	4,623
		Engenharia eletrónica	4,1875*	0,9867	0,001	1,254	7,121
		Ciências económicas e de gestão	0,066	0,3547	1,000	-0,988	1,12
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,5428	0,604	0,973	-1,253	2,338
		Ciências do mar	1,5685	0,5496	0,069	-0,065	3,202
		Direito	-1,9179*	0,6331	0,043	-3,8	-0,036
		Informática educativa e engenharia informática	0,3456	0,6179	0,998	-1,491	2,182
		Engenharia eletrónica	2,2696	0,8517	0,112	-0,262	4,801
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-0,2796	0,5957	0,999	-2,05	1,491
		Ciências da natureza	0,1972	0,7706	1,000	-2,094	2,488
		Ciências do mar	1,2229	0,7288	0,631	-0,944	3,389
		Direito	-2,2635	0,7937	0,070	-4,623	0,096
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3456	0,6179	0,998	-2,182	1,491
	Ciências do mar	Engenharia eletrónica	1,924	0,977	0,437	-0,98	4,828
		Ciências económicas e de gestão	-2,2036	0,8358	0,120	-4,688	0,281
		Ciências da natureza	-1,7269	0,9682	0,560	-4,605	1,151
		Ciências do mar	-0,7011	0,9353	0,989	-3,481	2,079
		Direito	-4,1875*	0,9867	0,001	-7,121	-1,254
	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,2696	0,8517	0,112	-4,801	0,262
		Informática educativa e engenharia informática	-1,924	0,977	0,437	-4,828	0,98
		Ciências da natureza	0,4767	0,6152	0,985	-1,519	2,472
		Ciências do mar	1,5025	0,5689	0,151	-0,298	3,303
		Direito	-1,9839*	0,5643	0,030	-3,829	-0,139
	Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,066	0,3627	1,000	-1,153	1,021
		Informática educativa e engenharia informática	0,2796	0,6306	0,999	-1,781	2,34
		Engenharia eletrónica	2,2036*	0,5042	0,016	0,378	4,029
Ciências económicas e de gestão		-0,4767	0,6152	0,985	-2,472	1,519	
Ciências do mar		1,0258	0,7861	0,845	-1,423	3,475	
Ciências do mar	Direito	-2,4606*	0,7828	0,050	-4,921	0	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,5428	0,6525	0,979	-2,62	1,534	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,1972	0,8318	1,000	-2,807	2,413	
	Engenharia eletrónica	1,7269	0,7406	0,272	-0,66	4,114	
	Ciências económicas e de gestão	-1,5025	0,5689	0,151	-3,303	0,298	
Direito	Ciências da natureza	-1,0258	0,7861	0,845	-3,475	1,423	
	Ciências do mar	-3,4864*	0,7469	0,001	-5,818	-1,155	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,5685	0,6091	0,163	-3,467	0,329	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,2229	0,7982	0,724	-3,717	1,271	
	Engenharia eletrónica	0,7011	0,7026	0,950	-1,553	2,955	
Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências económicas e de gestão	1,9839*	0,5643	0,030	0,139	3,829	
	Ciências da natureza	2,4606*	0,7828	0,050	0	4,921	
	Ciências do mar	3,4864*	0,7469	0,001	1,155	5,818	
	Arquitetura, construção e urbanismo	1,9179	0,6048	0,052	-0,013	3,849	
	Informática educativa e engenharia informática	2,2635	0,7949	0,098	-0,242	4,769	
Informática educativa e engenharia informática	Engenharia eletrónica	4,1875*	0,6989	0,000	1,913	6,462	
	Ciências económicas e de gestão	0,066	0,3627	1,000	-1,021	1,153	
	Ciências da natureza	0,5428	0,6525	0,979	-1,534	2,62	
	Ciências do mar	1,5685	0,6091	0,163	-0,329	3,467	
	Direito	-1,9179	0,6048	0,052	-3,849	0,013	
Engenharia eletrónica	Informática educativa e engenharia informática	0,3456	0,6671	0,998	-1,791	2,483	
	Engenharia eletrónica	2,2696*	0,5491	0,014	0,393	4,147	
	Ciências económicas e de gestão	-0,2796	0,6306	0,999	-2,34	1,781	
	Ciências da natureza	0,1972	0,8318	1,000	-2,413	2,807	
	Ciências do mar	1,2229	0,7982	0,724	-1,271	3,717	
Ciências económicas e de gestão	Direito	-2,2635	0,7949	0,098	-4,769	0,242	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3456	0,6671	0,998	-2,483	1,791	
	Engenharia eletrónica	1,924	0,7534	0,188	-0,509	4,357	
	Ciências económicas e de gestão	-2,2036*	0,5042	0,016	-4,029	-0,378	
	Ciências da natureza	-1,7269	0,7406	0,272	-4,114	0,66	
Ciências da natureza	Ciências do mar	-0,7011	0,7026	0,950	-2,955	1,553	
	Direito	-4,1875*	0,6989	0,000	-6,462	-1,913	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-2,2696*	0,5491	0,014	-4,147	-0,393	
	Informática educativa e engenharia informática	-1,924	0,7534	0,188	-4,357	0,509	
	Engenharia eletrónica	-1,924	0,7534	0,188	-4,357	0,509	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 11 – Satisfação com processo e serviços

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Feminino	101	4,697	1,9433	,1934
	Masculino	154	4,817	2,0921	,1686

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Variâncias iguais assumidas	,289	,592	-,463	253	,644	-,1206	,2605	-,6336	,3925
	Variâncias iguais não assumidas			-,470	224,881	,639	-,1206	,2565	-,6261	,3849

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	5,156	2,1371	,2375	4,683	5,628	1,0	9,6
De 21 a 30 anos	161	4,548	1,9469	,1534	4,245	4,851	,0	10,0
Maiores de 30 anos	13	5,106	2,1390	,5932	3,813	6,398	2,1	10,0
Total	255	4,770	2,0314	,1272	4,519	5,020	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,837	2	252	,434

ANOVA

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	21,451	2	10,725	2,632	,074
Nos grupos	1026,732	252	4,074		
Total	1048,183	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,6077	,2750	,071	-,041	1,256
		Maiores de 30 anos	,0501	,6031	,996	-1,372	1,472
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,6077	,2750	,071	-1,256	,041
		Maiores de 30 anos	-,5576	,5820	,604	-1,930	,815
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,0501	,6031	,996	-1,472	1,372
		De 21 a 30 anos	,5576	,5820	,604	-,815	1,930
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,6077	,2827	,084	-,062	1,277
		Maiores de 30 anos	,0501	,6390	,997	-1,598	1,698
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,6077	,2827	,084	-1,277	,062
		Maiores de 30 anos	-,5576	,6128	,643	-2,166	1,051
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-,0501	,6390	,997	-1,698	1,598
		De 21 a 30 anos	,5576	,6128	,643	-1,051	2,166

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estatísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Sim	83	4,462	1,7238	,1892
	Não	172	4,918	2,1534	,1642

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
								95% Intervalo de Confiança da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Variâncias iguais assumidas	5,617	,019	-1,684	253	,093	-,4555	,2705	-,9883	,0772
	Variâncias iguais não assumidas			-1,818	198,126	,071	-,4555	,2505	-,9495	,0385

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estatísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Sim	160	4,685	2,1123	,1670
	Não	95	4,912	1,8897	,1939

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação com os processos e serviços	Variâncias iguais assumidas	,850	,357	-,861	253	,390	-,2267	,2633	-,7451	,2918
	Variâncias iguais não assumidas			-,886	215,187	,377	-,2267	,2559	-,7310	,2777

5. Igualdade de média para a variável IES

Descritivas

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	4,443	1,9452	,3971	3,621	5,264	,0	8,8
ESPtN	57	4,226	1,3922	,1844	3,856	4,595	2,1	8,1
FDUMN	4	5,188	4,2087	2,1044	-1,510	11,885	,0	9,9
FEUMN	68	5,184	1,9173	,2325	4,720	5,648	,8	9,6
ISPH	17	4,691	2,1520	,5219	3,585	5,798	1,5	8,3
IGS	58	4,638	1,9819	,2602	4,117	5,159	1,3	10,0
ISCED	11	3,420	1,9343	,5832	2,121	4,720	1,0	6,0
ISPI	16	6,820	2,5503	,6376	5,461	8,179	1,9	10,0
Total	255	4,770	2,0314	,1272	4,519	5,020	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,293	7	247	,002

ANOVA

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	120,201	7	17,172	4,571	,000
Nos grupos	927,982	247	3,757		
Total	1048,183	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	APCMN	ESPn	0,2168	0,4717	1,000	-1,225	1,659
		FDUMN	-0,7448	1,0468	0,997	-3,945	2,455
		FEUMN	-0,7411	0,4602	0,744	-2,148	0,666
		ISPH	-0,2485	0,6144	1,000	-2,127	1,63
		IGS	-0,1952	0,4704	1,000	-1,633	1,243
		ISCED	1,0223	0,7058	0,834	-1,135	3,18
	ESPn	ISPI	-2,3776*	0,6256	0,004	-4,29	-0,465
		APCMN	-0,2168	0,4717	1,000	-1,659	1,225
		FDUMN	-0,9616	1,0026	0,980	-4,027	2,103
		FEUMN	-0,9579	0,3481	0,112	-2,022	0,106
		ISPH	-0,4653	0,5356	0,989	-2,103	1,172
		IGS	-0,4121	0,3615	0,947	-1,517	0,693
	FDUMN	ISCED	0,8054	0,6383	0,912	-1,146	2,757
		ISPI	-2,5944*	0,5484	0,000	-4,271	-0,918
		APCMN	0,7448	1,0468	0,997	-2,455	3,945
		ESPn	0,9616	1,0026	0,980	-2,103	4,027
		FEUMN	0,0037	0,9972	1,000	-3,043	3,052
		ISPH	0,4963	1,0772	1,000	-2,797	3,789
	FEUMN	IGS	0,5496	1,002	0,999	-2,514	3,613
		ISCED	1,767	1,1317	0,773	-1,693	5,227
		ISPI	-1,6328	1,0835	0,803	-4,945	1,68
		APCMN	0,7411	0,4602	0,744	-0,666	2,148
		ESPn	0,9579	0,3481	0,112	-0,106	2,022
		FDUMN	-0,0037	0,9972	1,000	-3,052	3,045
	ISPH	ISPH	0,4926	0,5256	0,982	-1,114	2,099
		IGS	0,5459	0,3464	0,764	-0,513	1,605
		ISCED	1,7634	0,6299	0,100	-0,162	3,689
		ISPI	-1,6365	0,5386	0,053	-3,283	0,01
		APCMN	0,2485	0,6144	1,000	-1,63	2,127
		ESPn	0,4653	0,5356	0,989	-1,172	2,103
	IGS	FDUMN	-0,4963	1,0772	1,000	-3,789	2,797
		FEUMN	-0,4926	0,5256	0,982	-2,099	1,114
		IGS	0,0532	0,5346	1,000	-1,581	1,688
		ISCED	1,2707	0,75	0,691	-1,022	3,564
		ISPI	-2,1291*	0,6751	0,038	-4,193	-0,065
		APCMN	0,1952	0,4704	1,000	-1,243	1,633
	ISCED	ESPn	0,4121	0,3615	0,947	-0,693	1,517
		FDUMN	-0,5496	1,002	0,999	-3,613	2,514
		FEUMN	-0,5459	0,3464	0,764	-1,605	0,513
		ISPH	-0,0532	0,5346	1,000	-1,688	1,581
		ISCED	1,2175	0,6374	0,545	-0,731	3,166
		ISPI	-2,1824*	0,5473	0,002	-3,856	-0,509
	ISPI	APCMN	-1,0223	0,7058	0,834	-3,18	1,135
		ESPn	-0,8054	0,6383	0,912	-2,757	1,146
		FDUMN	-1,767	1,1317	0,773	-5,227	1,693
		FEUMN	-1,7634	0,6299	0,100	-3,689	0,162
		ISPH	-1,2707	0,75	0,691	-3,564	1,022
		IGS	-1,2175	0,6374	0,545	-3,166	0,731
Games-Howell	APCMN	ISPI	-3,3999*	0,7592	0,000	-5,721	-1,079
		APCMN	2,3776	0,6256	0,004	0,465	4,29
		ESPn	2,5944*	0,5484	0,000	0,918	4,271
		FDUMN	1,6328	1,0835	0,803	-1,68	4,945
		FEUMN	1,6365	0,5386	0,053	-0,01	3,283
		ISPH	2,1291*	0,6751	0,038	0,065	4,193
	ESPn	IGS	2,1824*	0,5473	0,002	0,509	3,856
		ISCED	3,3999*	0,7592	0,000	1,079	5,721
		APCMN	0,2168	0,4378	1,000	-1,198	1,631
		FDUMN	-0,7448	2,1415	1,000	-13,487	11,997
		FEUMN	-0,7411	0,4601	0,741	-2,212	0,73
		ISPH	-0,2485	0,6558	1,000	-2,371	1,874
	FDUMN	IGS	-0,1952	0,4748	1,000	-1,706	1,315
		ISCED	1,0223	0,7055	0,824	-1,362	3,406
		ISPI	-2,3776	0,7511	0,065	-4,846	0,091
		APCMN	-0,2168	0,4378	1,000	-1,631	1,198
		ESPn	-0,9616	2,1124	0,999	-14,034	12,111
		FEUMN	-9,579*	0,2968	0,033	-1,873	-0,043
	FEUMN	ISPH	-0,4653	0,5536	0,988	-2,33	1,399
		IGS	-0,4121	0,319	0,900	-1,399	0,575
		ISCED	0,8054	0,6117	0,876	-1,406	3,017
		ISPI	-2,5944*	0,6637	0,019	-4,865	-0,324
		APCMN	0,7448	2,1415	1,000	-11,997	13,487
		ESPn	0,9616	2,1124	0,999	-12,111	14,034
	ISPH	FDUMN	0,0037	2,1172	1,000	-13,012	13,019
		ISPH	0,4963	2,1681	1,000	-11,982	12,974
		IGS	0,5496	2,1204	1,000	-12,428	13,527
		ISCED	1,767	2,1837	0,981	-10,576	14,11
		ISPI	-1,6328	2,1988	0,988	-13,845	10,58
		APCMN	0,7411	0,4601	0,741	-0,73	2,212
	ISPI	ESPn	-9,579*	0,2968	0,033	0,043	1,873
		FDUMN	-0,0037	2,1172	1,000	-13,019	13,012
		ISPH	0,4926	0,5714	0,987	-1,409	2,394
		IGS	0,5459	0,349	0,770	-0,531	1,623
		ISCED	1,7634	0,6278	0,172	-0,468	3,995
		ISPI	-1,6365	0,6787	0,290	-3,935	0,662
	IGS	APCMN	0,2485	0,6558	1,000	-1,874	2,371
		ESPn	0,4653	0,5536	0,988	-1,399	2,33
		FDUMN	-0,4963	2,1681	1,000	-12,974	11,982
		FEUMN	-0,4926	0,5714	0,987	-2,394	1,409
		IGS	0,0532	0,5832	1,000	-1,875	1,981
		ISCED	1,2707	0,7827	0,732	-1,33	3,871
	ISCED	ISPI	-2,1291	0,824	0,202	-4,814	0,555
		APCMN	0,1952	0,4748	1,000	-1,315	1,706
		ESPn	0,4121	0,319	0,900	-0,575	1,399
		FDUMN	-0,5496	2,1204	1,000	-13,527	12,428
		FEUMN	-0,5459	0,349	0,770	-1,623	0,531
		ISPH	-0,0532	0,5832	1,000	-1,981	1,875
ISPI	ISCED	1,2175	0,6386	0,568	-1,029	3,464	
	ISPI	-2,1824	0,6886	0,074	-4,501	0,136	
	APCMN	-1,0223	0,7055	0,824	-3,406	1,362	
	ESPn	-0,8054	0,6117	0,876	-3,017	1,406	
	FDUMN	-1,767	2,1837	0,981	-14,11	10,576	
	FEUMN	-1,7634	0,6278	0,172	-3,995	0,468	
ISPH	ISPH	-1,2707	0,7827	0,732	-3,871	1,33	
	IGS	-1,2175	0,6386	0,568	-3,464	1,029	
	ISCED	-3,3999*	0,8641	0,012	-6,255	-0,545	
	APCMN	-2,3776	0,7511	0,065	-0,091	4,846	
	ESPn	2,5944*	0,6637	0,019	0,324	4,865	
	FDUMN	1,6328	2,1988	0,988	-10,58	13,845	
ISPI	FEUMN	1,6365	0,6787	0,290	-0,662	3,935	
	ISPH	2,1291	0,824	0,202	-0,555	4,814	
	IGS	2,1824	0,6886	0,074	-0,136	4,501	
	ISCED	3,3999*	0,8641	0,012	0,545	6,255	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável “área de formação”

Descritivas

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	4,927	1,7388	,1697	4,591	5,264	,8	9,6
Ciências da natureza	18	4,153	2,1151	,4985	3,101	5,205	,0	8,3
Ciências do mar	23	4,505	1,8771	,3914	3,694	5,317	2,1	8,1
Direito	16	6,680	3,0232	,7558	5,069	8,291	,0	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	4,474	1,9291	,2339	4,007	4,941	1,3	8,9
Informática educativa e engenharia informática	17	4,449	2,5777	,6252	3,123	5,774	1,0	9,4
Engenharia eletrónica	8	4,219	1,0622	,3756	3,331	5,107	2,6	5,6
Total	255	4,770	2,0314	,1272	4,519	5,020	,0	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,680	6	248	,002

ANOVA

Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	79,553	6	13,259	3,395	,003
Nos grupos	968,630	248	3,906		
Total	1048,183	254			

Variável dependente: Índice sintético da satisfação com os processos e serviços

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	0,7746	0,5042	0,723	-0,724	2,273
		Ciências do mar	0,4219	0,455	0,968	-0,931	1,774
		Direito	-1,7523*	0,5304	0,019	-3,329	-0,176
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,4531	0,3076	0,761	-0,461	1,368
	Ciências da natureza	Informática educativa e engenharia informática	0,4789	0,5167	0,968	-1,057	2,015
		Engenharia eletrónica	0,7086	0,7249	0,958	-1,446	2,863
		Ciências económicas e de gestão	-0,7746	0,5042	0,723	-2,273	0,724
		Ciências do mar	-0,3527	0,6219	0,998	-2,201	1,496
	Ciências do mar	Direito	-2,5269*	0,679	0,005	-4,546	-0,508
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3215	0,5239	0,996	-1,879	1,236
		Informática educativa e engenharia informática	-0,2958	0,6684	0,999	-2,283	1,691
		Engenharia eletrónica	-0,066	0,8398	1,000	-2,562	2,43
	Direito	Ciências económicas e de gestão	-0,4219	0,455	0,968	-1,774	0,931
		Ciências da natureza	0,3527	0,6219	0,998	-1,496	2,201
		Direito	-2,1743*	0,6434	0,015	-4,087	-0,262
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,0312	0,4767	1,000	-1,386	1,448
	Arquitetura, construção e urbanismo	Informática educativa e engenharia informática	0,0569	0,6321	1,000	-1,822	1,936
		Engenharia eletrónica	0,2867	0,8112	1,000	-2,125	2,698
		Ciências económicas e de gestão	1,7523*	0,5304	0,019	0,176	3,329
		Ciências da natureza	2,5269*	0,679	0,005	0,508	4,546
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências do mar	2,1743*	0,6434	0,015	0,262	4,087
		Arquitetura, construção e urbanismo	2,2054*	0,5491	0,002	0,573	3,838
		Informática educativa e engenharia informática	2,2312*	0,6884	0,023	0,185	4,278
		Engenharia eletrónica	2,4609	0,8558	0,065	-0,083	5,005
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-0,4531	0,3076	0,761	-1,368	0,461
		Ciências da natureza	0,3215	0,5239	0,996	-1,236	1,879
		Ciências do mar	-0,0312	0,4767	1,000	-1,448	1,386
		Direito	-2,2054*	0,5491	0,002	-3,838	-0,573
	Ciências económicas e de gestão	Informática educativa e engenharia informática	0,0257	0,5359	1,000	-1,567	1,619
		Engenharia eletrónica	0,2555	0,7387	1,000	-1,94	2,451
		Ciências económicas e de gestão	-0,4789	0,5167	0,968	-2,015	1,057
		Ciências da natureza	0,2958	0,6684	0,999	-1,691	2,283
	Ciências da natureza	Ciências do mar	-0,0569	0,6321	1,000	-1,936	1,822
		Direito	-2,2312*	0,6884	0,023	-4,278	-0,185
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0257	0,5359	1,000	-1,619	1,567
		Engenharia eletrónica	0,2298	0,8473	1,000	-2,289	2,749
	Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	-0,7086	0,7249	0,958	-2,863	1,446
		Ciências da natureza	0,066	0,8398	1,000	-2,43	2,562
		Ciências do mar	-0,2867	0,8112	1,000	-2,698	2,125
		Direito	-2,4609	0,8558	0,065	-5,005	0,083
	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2555	0,7387	1,000	-2,451	1,94
		Informática educativa e engenharia informática	-0,2298	0,8473	1,000	-2,749	2,289
		Ciências da natureza	0,7746	0,5266	0,758	-0,936	2,486
		Ciências do mar	0,4219	0,4266	0,953	-0,922	1,766
	Ciências da natureza	Direito	-1,7523	0,7746	0,317	-4,338	0,833
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,4531	0,289	0,703	-0,412	1,318
		Informática educativa e engenharia informática	0,4789	0,6478	0,988	-1,656	2,614
		Engenharia eletrónica	0,7086	0,4121	0,620	-0,781	2,198
Ciências do mar	Ciências económicas e de gestão	-0,7746	0,5266	0,758	-2,486	0,936	
	Ciências do mar	-0,3527	0,6338	0,998	-2,336	1,631	
	Direito	-2,5269	0,9054	0,115	-5,411	0,357	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,3215	0,5507	0,997	-2,084	1,441	
Direito	Informática educativa e engenharia informática	-0,2958	0,7996	1,000	-2,814	2,223	
	Engenharia eletrónica	-0,066	0,6242	1,000	-2,074	1,942	
	Ciências económicas e de gestão	-0,4219	0,4266	0,953	-1,766	0,922	
	Ciências da natureza	0,3527	0,6338	0,998	-1,631	2,336	
Arquitetura, construção e urbanismo	Direito	-2,1743	0,8511	0,186	-4,918	0,569	
	Arquitetura, construção e urbanismo	0,0312	0,456	1,000	-1,386	1,448	
	Informática educativa e engenharia informática	0,0569	0,7376	1,000	-2,284	2,397	
	Engenharia eletrónica	0,2867	0,5424	0,998	-1,468	2,041	
Ciências económicas e de gestão	Ciências económicas e de gestão	1,7523	0,7746	0,317	-0,833	4,338	
	Ciências da natureza	2,5269	0,9054	0,115	-0,357	5,411	
	Ciências do mar	2,1743	0,8511	0,186	-0,569	4,918	
	Arquitetura, construção e urbanismo	2,2054	0,7912	0,133	-0,409	4,82	
Ciências da natureza	Informática educativa e engenharia informática	2,2312	0,9809	0,289	-0,868	5,33	
	Engenharia eletrónica	2,4609	0,844	0,099	-0,287	5,209	
	Ciências económicas e de gestão	-0,4531	0,289	0,703	-1,318	0,412	
	Ciências da natureza	0,3215	0,5507	0,997	-1,441	2,084	
Ciências do mar	Ciências do mar	-0,0312	0,456	1,000	-1,448	1,386	
	Direito	-2,2054*	0,7912	0,133	-4,82	0,409	
	Informática educativa e engenharia informática	0,0257	0,6675	1,000	-2,147	2,199	
	Engenharia eletrónica	0,2555	0,4425	0,996	-1,268	1,779	
Informática educativa e engenharia informática	Ciências económicas e de gestão	-0,4789	0,6478	0,988	-2,614	1,656	
	Ciências da natureza	0,2958	0,7996	1,000	-2,223	2,814	
	Ciências do mar	-0,0569	0,7376	1,000	-2,397	2,284	
	Direito	-2,2312	0,9809	0,289	-5,33	0,868	
Engenharia eletrónica	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,0257	0,6675	1,000	-2,199	2,147	
	Engenharia eletrónica	0,2298	0,7293	1,000	-2,122	2,582	
	Ciências económicas e de gestão	-0,7086	0,4121	0,620	-2,198	0,781	
	Ciências da natureza	0,066	0,6242	1,000	-1,942	2,074	
Ciências económicas e de gestão	Ciências do mar	-0,2867	0,5424	0,998	-2,041	1,468	
	Direito	-2,4609	0,844	0,099	-5,209	0,287	
	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2555	0,4425	0,996	-1,779	1,268	
	Informática educativa e engenharia informática	-0,2298	0,7293	1,000	-2,582	2,122	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Apêndice 12 – Satisfação global com o curso, a instituição e o prestígio social do curso

1. Igualdade de médias para a variável “sexo”

Estatísticas de grupo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação global	Feminino	101	6,601	2,2954	,2284
	Masculino	154	6,340	2,3639	,1905

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação global	Variâncias iguais assumidas	,074	,786	,872	253	,384	,2608	,2992	-,3285	,8502
	Variâncias iguais não assumidas			,877	218,427	,381	,2608	,2974	-,3253	,8470

2. Igualdade de médias para a variável “idade”

Descritivas

Índice sintético da satisfação global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Até 20 anos	81	7,082	2,3437	,2604	6,564	7,601	2,0	10,0
De 21 a 30 anos	161	6,215	2,2581	,1780	5,864	6,567	,7	10,0
Maiores de 30 anos	13	5,282	2,4451	,6782	3,804	6,760	2,0	9,3
Total	255	6,443	2,3360	,1463	6,155	6,731	,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação global

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
,275	2	252	,759

ANOVA

Índice sintético da satisfação global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	58,973	2	29,486	5,599	,004
Nos grupos	1327,064	252	5,266		
Total	1386,037	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da satisfação global

	(I) Idade em escalões recodificada	(J) Idade em escalões recodificada	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Tukey HSD	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,8670*	,3126	,016	,130	1,604
		Maiores de 30 anos	1,8003*	,6856	,025	,184	3,417
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,8670*	,3126	,016	-1,604	-,130
		Maiores de 30 anos	,9333	,6617	,337	-,627	2,493
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,8003*	,6856	,025	-3,417	-,184
		De 21 a 30 anos	-,9333	,6617	,337	-2,493	,627
Games-Howell	Até 20 anos	De 21 a 30 anos	,8670*	,3154	,018	,121	1,613
		Maiores de 30 anos	1,8003	,7264	,061	-,077	3,678
	De 21 a 30 anos	Até 20 anos	-,8670*	,3154	,018	-1,613	-,121
		Maiores de 30 anos	,9333	,7011	,402	-,906	2,773
	Maiores de 30 anos	Até 20 anos	-1,8003	,7264	,061	-3,678	,077
		De 21 a 30 anos	-,9333	,7011	,402	-2,773	,906

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

3. Igualdade de médias para a variável “trabalhador-estudante”

Estadísticas de grupo

	É trabalhador-estudante?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação global	Sim	83	5,667	2,3759	,2608
	Não	172	6,818	2,2282	,1699

Teste de amostras independentes

	Teste de Levene para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
				t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		F	Sig.						Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação global	Variâncias iguais assumidas	,079	,780	-3,783	253	,000	-1,1512	,3043	-1,7505	-,5518
	Variâncias iguais não assumidas			-3,699	153,144	,000	-1,1512	,3112	-1,7661	-,5363

4. Igualdade de médias para a variável “estar deslocado da residência habitual”

Estadísticas de grupo

	Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Índice sintético da satisfação global	Sim	160	6,281	2,3776	,1880
	Não	95	6,716	2,2503	,2309

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Índice sintético da satisfação global	Variâncias iguais assumidas	,817	,367	-1,439	253	,151	-,4345	,3019	-1,0292	,1601
	Variâncias iguais não assumidas			-1,460	206,319	,146	-,4345	,2977	-1,0215	,1524

5. Igualdade de médias para a variável “IES”

Descritivas

Índice sintético da satisfação global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
APCMN	24	7,194	2,0640	,4213	6,323	8,066	3,0	9,7
ESPtN	57	4,795	1,8146	,2403	4,314	5,277	2,0	9,0
FDUMN	4	7,583	2,0616	1,0308	4,303	10,864	5,0	10,0
FEUMN	68	7,211	2,0628	,2501	6,711	7,710	2,0	10,0
ISPH	17	5,059	2,5502	,6185	3,748	6,370	,7	10,0
IGS	58	6,902	2,1925	,2879	6,326	7,479	1,7	10,0
ISCED	11	4,818	1,6757	,5053	3,692	5,944	2,0	8,3
ISPI	16	8,562	1,6408	,4102	7,688	9,437	5,0	10,0
Total	255	6,443	2,3360	,1463	6,155	6,731	,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação global

Estadística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,260	7	247	,271

ANOVA

Índice sintético da satisfação global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	359,308	7	51,330	12,348	,000
Nos grupos	1026,728	247	4,157		
Total	1386,037	254			

		Comparações múltiplas					Intervalo de Confiança	
Variável dependente: Índice sintético da satisfação global								
	(I) ESrecd	(J) ESrecd	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	APCMN	ESPn	2,3991*	0,4961	0,000	0,882	3,916	
		FDUMN	-0,3889	1,1011	1,000	-3,755	2,977	
		FEUMN	-0,0163	0,4841	1,000	-1,496	1,464	
		ISPH	2,1356*	0,6463	0,024	0,16	4,111	
		IGS	0,2921	0,4948	0,999	-1,221	1,805	
		ISCED	2,3763*	0,7424	0,033	0,107	4,646	
	ESPn	ISPI	-1,3681	0,658	0,431	-3,38	0,644	
		APCMN	-2,3991*	0,4961	0,000	-3,916	-0,882	
		FDUMN	-2,788	1,0546	0,146	-6,012	0,436	
		FEUMN	-2,4155*	0,3661	0,000	-3,535	-1,296	
		ISPH	-0,2635	0,5634	1,000	-1,986	1,459	
		IGS	-2,1070*	0,3803	0,000	-3,269	-0,944	
	FDUMN	ISCED	-0,0229	0,6714	1,000	-2,075	2,03	
		ISPI	-3,7672*	0,5768	0,000	-5,531	-2,004	
		APCMN	0,3889	1,1011	1,000	-2,977	3,755	
		ESPn	2,788	1,0546	0,146	-0,436	6,012	
		FEUMN	0,3725	1,049	1,000	-2,834	3,579	
		ISPH	2,5245	1,133	0,339	-0,939	5,988	
	FEUMN	IGS	0,681	1,054	0,998	-2,541	3,903	
		ISCED	2,7652	1,1904	0,285	-0,874	6,404	
		ISPI	-0,9792	1,1397	0,989	-4,463	2,505	
		APCMN	0,0163	0,4841	1,000	-1,464	1,496	
		ESPn	2,4155*	0,3661	0,000	1,296	3,535	
		FDUMN	-0,3725	1,049	1,000	-3,579	2,834	
	ISPH	ISPH	2,1520*	0,5529	0,003	0,462	3,842	
		IGS	0,3085	0,3644	0,990	-0,806	1,423	
		ISCED	2,3926*	0,6626	0,009	0,367	4,418	
		ISPI	-1,3517	0,5665	0,253	-3,084	0,38	
		APCMN	-2,1356*	0,6463	0,024	-4,111	-0,16	
		ESPn	0,2635	0,5634	1,000	-1,459	1,986	
	IGS	FDUMN	-2,5245	1,133	0,339	-5,988	0,939	
		FEUMN	-2,1520*	0,5529	0,003	-3,842	-0,462	
		IGS	-1,8435*	0,5623	0,026	-3,563	-0,124	
		ISCED	0,2406	0,7889	1,000	-2,171	2,652	
		ISPI	-3,5037*	0,7102	0,000	-5,675	-1,333	
		APCMN	-0,2921	0,4948	0,999	-1,805	1,221	
	ISCED	ESPn	2,1070*	0,3803	0,000	0,944	3,269	
		FDUMN	-0,681	1,054	0,998	-3,903	2,541	
		FEUMN	-0,3085	0,3644	0,990	-1,423	0,806	
		ISPH	1,8435*	0,5623	0,026	0,124	3,563	
		ISCED	2,0841*	0,6705	0,043	0,034	4,134	
		ISPI	-1,6602*	0,5757	0,080	-3,42	0,1	
	ISPI	APCMN	-2,3763*	0,7424	0,033	-4,646	-0,107	
		ESPn	0,0229	0,6714	1,000	-2,03	2,075	
		FDUMN	-2,7652	1,1904	0,285	-6,404	0,874	
		FEUMN	-2,3926*	0,6626	0,009	-4,418	-0,367	
		ISPH	-0,2406	0,7889	1,000	-2,652	2,171	
		IGS	-2,0841*	0,6705	0,043	-4,134	-0,034	
	Games-Howell	APCMN	ISPI	-3,7443*	0,7986	0,000	-6,186	-1,303
			APCMN	1,3681	0,658	0,431	-0,644	3,38
			ESPn	3,7672*	0,5768	0,000	2,004	5,531
			FDUMN	0,9792	1,1397	0,989	-2,505	4,463
			FEUMN	1,3517	0,5665	0,253	-0,38	3,084
			ISPH	3,5037*	0,7102	0,000	1,333	5,675
		ESPn	IGS	1,6602	0,5757	0,080	-0,1	3,42
			ISCED	3,7443*	0,7986	0,000	1,303	6,186
			APCMN	2,3991*	0,485	0,000	0,846	3,952
			FDUMN	-0,3889	1,1136	1,000	-6,118	5,34
	FEUMN		-0,0163	0,49	1,000	-1,582	1,549	
	ISPH		2,1356*	0,7484	0,119	-0,3	4,572	
	FDUMN	IGS	0,2921	0,5103	0,999	-1,329	1,913	
		ISCED	2,3763*	0,6579	0,026	0,195	4,557	
		ISPI	-1,3681	0,588	0,307	-3,257	0,521	
		APCMN	-2,3991*	0,485	0,000	-3,952	-0,846	
		ESPn	-2,788	1,0584	0,365	-8,932	3,356	
		FEUMN	-2,4155*	0,3469	0,000	-3,485	-1,346	
	FEUMN	ISPH	-0,2635	0,6636	1,000	-2,489	1,962	
		IGS	-2,1070*	0,375	0,000	-3,266	-0,948	
		ISCED	-0,0229	0,5595	1,000	-1,979	1,933	
		ISPI	-3,7672*	0,4754	0,000	-5,33	-2,204	
		APCMN	0,3889	1,1136	1,000	-5,34	6,118	
		ESPn	2,788	1,0584	0,365	-3,356	8,932	
	ISPH	FEUMN	0,3725	1,0607	1,000	-5,75	6,495	
		ISPH	2,5245	1,2021	0,504	-2,886	7,935	
		IGS	0,681	1,0702	0,995	-5,354	6,716	
		ISCED	2,7652	1,1479	0,398	-2,822	8,353	
		ISPI	-0,9792	1,1094	0,973	-6,738	4,78	
		APCMN	0,0163	0,49	1,000	-1,549	1,582	
	ISCED	ESPn	2,4155*	0,3469	0,000	1,346	3,485	
		FDUMN	-0,3725	1,0607	1,000	-6,495	5,75	
		ISPH	2,152	0,6672	0,064	-0,08	4,384	
		IGS	0,3085	0,3814	0,992	-0,868	1,485	
		ISCED	2,3926*	0,5638	0,012	0,43	4,355	
		ISPI	-1,3517	0,4805	0,133	-2,926	0,222	
	ISPI	APCMN	-2,1356*	0,7484	0,119	-4,572	0,3	
		ESPn	0,2635	0,6636	1,000	-1,962	2,489	
		FDUMN	-2,5245	1,2021	0,504	-7,935	2,886	
		FEUMN	-2,152	0,6672	0,064	-4,384	0,08	
		IGS	-1,8435*	0,6822	0,171	-4,108	0,421	
		ISCED	0,2406	0,7986	1,000	-2,387	2,868	
	IGS	ISPI	-3,5037*	0,7422	0,001	-5,934	-1,073	
		APCMN	-0,2921	0,5103	0,999	-1,913	1,329	
		ESPn	2,1070*	0,375	0,000	0,948	3,266	
		FDUMN	-0,681	1,0702	0,995	-6,716	5,354	
		FEUMN	-0,3085	0,3814	0,992	-1,485	0,868	
		ISPH	1,8435*	0,6822	0,171	-0,421	4,108	
	APCMN	ISCED	2,0841*	0,5815	0,037	0,09	4,078	
		ISPI	-1,6602*	0,5011	0,043	-3,286	-0,035	
		APCMN	-2,3763*	0,6579	0,026	-4,557	-0,195	
		ESPn	0,0229	0,5595	1,000	-1,933	1,979	
FDUMN		-2,7652	1,1479	0,398	-8,353	2,822		
FEUMN		-2,3926*	0,5638	0,012	-4,355	-0,43		
ISCED	ISPH	-0,2406	0,7986	1,000	-2,868	2,387		
	IGS	-2,0841*	0,5815	0,037	-4,078	-0,09		
	ISPI	-3,7443*	0,6508	0,000	-5,924	-1,565		
	APCMN	1,3681	0,588	0,307	-0,521	3,257		
	ESPn	3,7672*	0,4754	0,000	2,204	5,33		
	FDUMN	0,9792	1,1094	0,973	-4,78	6,738		
ISPI	FEUMN	1,3517	0,4805	0,133	-0,222	2,926		
	ISPH	3,5037*	0,7422	0,001	1,073	5,934		
	IGS	1,6602*	0,5011	0,043	0,035	3,286		
	ISCED	3,7443*	0,6508	0,000	1,565	5,924		

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

6. Igualdade de médias para a variável área de formação

Descritivas

Índice sintético da satisfação global

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Ciências económicas e de gestão	105	6,794	2,2515	,2197	6,358	7,229	2,0	10,0
Ciências da natureza	18	5,704	2,1478	,5062	4,636	6,772	3,0	10,0
Ciências do mar	23	5,464	2,4654	,5141	4,398	6,530	2,3	9,3
Direito	16	8,208	1,7251	,4313	7,289	9,128	5,0	10,0
Arquitetura, construção e urbanismo	68	6,314	2,3891	,2897	5,735	6,892	,7	10,0
Informática educativa e engenharia informática	17	6,059	2,4102	,5845	4,820	7,298	2,0	10,0
Engenharia eletrónica	8	4,708	,7855	,2777	4,052	5,365	3,3	6,0
Total	255	6,443	2,3360	,1463	6,155	6,731	,7	10,0

Teste de Homogeneidade de Variâncias

Índice sintético da satisfação global

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,355	6	248	,031

ANOVA

Índice sintético da satisfação global

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	122,383	6	20,397	4,003	,001
Nos grupos	1263,653	248	5,095		
Total	1386,037	254			

Comparações múltiplas

Variável dependente: Índice sintético da satisfação global

	(I) Curso que está a frequentar	(J) Curso que está a frequentar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
Tukey HSD	Ciências económicas e de gestão	Ciências da natureza	1,0899	0,5759	0,487	-0,622	2,802	
		Ciências do mar	1,3299	0,5197	0,143	-0,215	2,875	
		Direito	-1,4147	0,6058	0,232	-3,216	0,386	
		Arquitetura, construção e urbanismo	0,4799	0,3514	0,819	-0,565	1,524	
		Informática educativa e engenharia informática	0,7348	0,5901	0,876	-1,019	2,489	
	Ciências da natureza	Engenharia eletrónica	2,0853	0,8279	0,157	-0,376	4,546	
		Ciências económicas e de gestão	-1,0899	0,5759	0,487	-2,802	0,622	
		Ciências do mar	0,2399	0,7104	1,000	-1,872	2,352	
		Direito	-2,5046*	0,7756	0,023	-4,81	-0,199	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,61	0,5983	0,949	-2,389	1,169	
	Ciências do mar	Informática educativa e engenharia informática	-0,3551	0,7634	0,999	-2,625	1,914	
		Engenharia eletrónica	0,9954	0,9592	0,945	-1,856	3,847	
		Ciências económicas e de gestão	-1,3299	0,5197	0,143	-2,875	0,215	
		Ciências da natureza	-0,2399	0,7104	1,000	-2,352	1,872	
		Direito	-2,7446*	0,7348	0,004	-4,929	-0,56	
	Direito	Arquitetura, construção e urbanismo	-0,85	0,5445	0,707	-2,469	0,769	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,5951	0,722	0,982	-2,741	1,551	
		Engenharia eletrónica	0,7554	0,9265	0,983	-1,999	3,51	
		Ciências económicas e de gestão	1,4147	0,6058	0,232	-0,386	3,216	
		Ciências da natureza	2,5046*	0,7756	0,023	0,199	4,81	
	Arquitetura, construção e urbanismo	Ciências do mar	2,7446*	0,7348	0,004	0,56	4,929	
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,8946*	0,6272	0,044	0,03	3,759	
		Informática educativa e engenharia informática	2,1495	0,7862	0,094	-0,188	4,487	
		Engenharia eletrónica	3,5000*	0,9774	0,007	0,594	6,406	
		Ciências económicas e de gestão	-0,4799	0,3514	0,819	-1,524	0,565	
	Informática educativa e engenharia informática	Ciências da natureza	0,61	0,5983	0,949	-1,169	2,389	
		Ciências do mar	0,85	0,5445	0,707	-0,769	2,469	
		Direito	-1,8946*	0,6272	0,044	-3,759	-0,03	
		Informática educativa e engenharia informática	0,2549	0,6121	1,000	-1,565	2,074	
		Engenharia eletrónica	1,6054	0,8437	0,480	-0,903	4,114	
	Engenharia eletrónica	Ciências económicas e de gestão	-0,7348	0,5901	0,876	-2,489	1,019	
		Ciências da natureza	0,3551	0,7634	0,999	-1,914	2,625	
		Ciências do mar	0,5951	0,722	0,982	-1,551	2,741	
		Direito	-2,1495	0,7862	0,094	-4,487	0,188	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2549	0,6121	1,000	-2,074	1,565	
	Ciências económicas e de gestão	Engenharia eletrónica	1,3505	0,9678	0,804	-1,527	4,227	
		Ciências económicas e de gestão	-2,0853	0,8279	0,157	-4,546	0,376	
		Ciências da natureza	-0,9954	0,9592	0,945	-3,847	1,856	
		Ciências do mar	-0,7554	0,9265	0,983	-3,51	1,999	
		Direito	-3,5000*	0,9774	0,007	-6,406	-0,594	
	Games-Howell	Ciências económicas e de gestão	Arquitetura, construção e urbanismo	-1,6054	0,8437	0,480	-4,114	0,903
			Informática educativa e engenharia informática	-1,3505	0,9678	0,804	-4,227	1,527
			Ciências da natureza	1,0899	0,5519	0,455	-0,683	2,863
			Ciências do mar	1,3299	0,5591	0,242	-0,433	3,092
			Direito	-1,4147	0,484	0,092	-2,971	0,142
		Ciências da natureza	Arquitetura, construção e urbanismo	0,4799	0,3636	0,842	-0,608	1,568
			Informática educativa e engenharia informática	0,7348	0,6245	0,895	-1,297	2,767
			Engenharia eletrónica	2,0853*	0,3541	0,000	0,915	3,255
Ciências económicas e de gestão			-1,0899	0,5519	0,455	-2,863	0,683	
Ciências do mar			0,2399	0,7215	1,000	-2,003	2,483	
Ciências do mar		Direito	-2,5046*	0,665	0,011	-4,596	-0,413	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,61	0,5833	0,939	-2,455	1,235	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,3551	0,7733	0,999	-2,785	2,075	
		Engenharia eletrónica	0,9954	0,5774	0,608	-0,862	2,852	
		Ciências económicas e de gestão	-1,3299	0,5591	0,242	-3,092	0,433	
Direito		Ciências da natureza	-0,2399	0,7215	1,000	-2,483	2,003	
		Ciências do mar	-2,7446*	0,671	0,004	-4,836	-0,654	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,85	0,5901	0,777	-2,689	0,989	
		Informática educativa e engenharia informática	-0,5951	0,7784	0,987	-3,028	1,838	
		Engenharia eletrónica	0,7554	0,5843	0,608	-1,094	2,604	
Arquitetura, construção e urbanismo		Ciências económicas e de gestão	1,4147	0,484	0,092	-0,142	2,971	
		Ciências da natureza	2,5046*	0,665	0,011	0,413	4,596	
		Ciências do mar	2,7446*	0,671	0,004	0,654	4,836	
		Arquitetura, construção e urbanismo	1,8946*	0,5196	0,015	0,255	3,534	
		Informática educativa e engenharia informática	2,1495	0,7264	0,079	-0,149	4,448	
Informática educativa e engenharia informática		Engenharia eletrónica	3,5000*	0,513	0,000	1,839	5,161	
		Ciências económicas e de gestão	-0,4799	0,3636	0,842	-1,568	0,608	
		Ciências da natureza	0,61	0,5833	0,939	-1,235	2,455	
		Ciências do mar	0,85	0,5901	0,777	-0,989	2,689	
		Direito	-1,8946*	0,5196	0,015	-3,534	-0,255	
Engenharia eletrónica		Informática educativa e engenharia informática	0,2549	0,6524	1,000	-1,837	2,346	
		Engenharia eletrónica	1,6054*	0,4013	0,007	0,329	2,881	
		Ciências económicas e de gestão	-0,7348	0,6245	0,895	-2,767	1,297	
		Ciências da natureza	0,3551	0,7733	0,999	-2,075	2,785	
		Ciências do mar	0,5951	0,7784	0,987	-1,838	3,028	
Ciências económicas e de gestão		Direito	-2,1495	0,7264	0,079	-4,448	0,149	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-0,2549	0,6524	1,000	-2,346	1,837	
		Engenharia eletrónica	1,3505	0,6472	0,394	-0,748	3,449	
		Ciências económicas e de gestão	-2,0853*	0,3541	0,000	-3,255	-0,915	
		Ciências da natureza	-0,9954	0,5774	0,608	-2,852	0,862	
Ciências do mar		Ciências do mar	-0,7554	0,5843	0,85	-2,604	1,094	
		Direito	-3,5000*	0,513	0,000	-5,161	-1,839	
		Arquitetura, construção e urbanismo	-1,6054*	0,4013	0,007	-2,881	-0,329	
		Informática educativa e engenharia informática	-1,3505	0,6472	0,394	-3,449	0,748	

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

Apêndice 13 – Guião de entrevista

Guião de entrevista dirigido aos estudantes.

Data _____

Instituição de ensino superior _____

Idade _____

-
1. Preencheu o questionário. Relativamente a importância dada aos fatores que influenciaram na sua tomada de decisão para a entrada no ensino superior, existirá algum que não esteja listada no questionário?

R: _____

2. Alguns estudantes (tu ou colegas teus) escolhem a instituição por ser a única em que conseguem entrar. O que os mantém firmes para a conclusão do curso?

R: _____

3. Em relações as questões apresentadas no questionário, há alguma em particular que queira comentar, ou alguma informação adicional que não foi abordada no questionário?

R: _____

Guião de entrevista aos gestores das IES

Data: _____

IES: _____

Apercebeu-se que andamos a distribuir recentemente questionários aos estudantes da instituição com o objetivo de avaliar a satisfação dos mesmos com os serviços fornecidos pela instituição. Em função das respostas, gostaríamos de saber de si:

1. Muitos estudantes escolhem a instituição por ser a única em que conseguem entrar. O que têm feito para manter esses estudantes até ao fim do curso?

R: _____

2. Os resultados mostram que os estudantes não estão pouco satisfeitos com os fatores relacionados com aspetos académicos principalmente com os recursos bibliotecários e com os recursos informáticos, e com os processos e serviços, nomeadamente os serviços de apoio financeiro e a associação de estudantes. O que tem a dizer sobre isso?

R: _____

3. Qual é o modelo de gestão das IES? A IES tem autonomia financeira, administrativa, etc.?

R: _____

4. Há alguma informação que queria acrescentar?

R: _____

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Inquérito à Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior

Introdução

Este foi concebido para recolher informação sobre as suas expectativas e perceções como estudante, com o objetivo final de obter informações que nos permitam avaliar e sugerir melhorias para a qualidade de ensino da universidade em que frequenta. As suas informações pessoais não serão conhecidas.

I. Nesta secção gostaríamos que pensasse nas suas **escolhas e expectativas** acerca de instituição que frequenta.

1. Qual a importância que cada um dos seguintes fatores teve na sua tomada de decisão na entrada para o ensino superior?

		Nada importante										Extremamente importante	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
a.	Obter um grau académico.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.	Obter conhecimentos que permitam uma carreira aliciante.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.	Era o que a minha família esperava de mim.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d.	Eu queria um bom emprego.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
e.	Obter um emprego com um bom salário.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f.	Gosto de estudar e aprender.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

2. Qual dos fatores acima foi a razão **mais importante** para a decisão de entrar no ensino superior? (Escolha só **uma**)

a. b. c. d. e. f.

3. Porque é que decidi escolher esta instituição em particular? (Escolha todas as razões que se aplicam)

a. Era a única onde eu conseguia entrar.

b. Era a única com o curso que eu queria.

c. Tem uma boa reputação académica.

d. Foi recomendada pela família.

e. Pela informação e ações de divulgação promovidas por esta instituição.

f. Os diplomados desta instituição obtêm bons empregos.

g. Foi recomendada por amigos.

h. Os diplomados desta instituição têm prestígio social.

4. Qual dos fatores acima foi a razão **mais importante** para a sua decisão de frequentar esta instituição em particular? (Escolha só **uma** razão).

a. b. c. d. e. f. g. h.

II. Nesta secção, gostaríamos que nos indicasse o **grau de importância e satisfação** que atribui a cada um dos seguintes aspetos específicos relacionados com esta instituição:

5. Académicos

Importância											Questão	Satisfação											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="radio"/>	a.	Qualidade de ensino	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	b.	Qualidade do conteúdo das disciplinas.	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	c.	Conhecimento obtido nas disciplinas.	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	d.	Relevância das disciplinas (para o curso).	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	e.	Avaliação de conhecimentos.	<input type="radio"/>																				

6. Apoio académico

Importância											Questão	Satisfação											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="radio"/>	a.	Condições das salas de aula.	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	b.	Condições dos edifícios e sua envolvente.	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	d.	Recursos bibliotecários (quantidade e qualidade de livros).	<input type="radio"/>																				
<input type="radio"/>	c.	Recursos informáticos (salas de informática com recurso a internet).	<input type="radio"/>																				

7. Desenvolvimento pessoal

Importância											Questão	Satisfação											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	a.	Ir ao encontro das minhas expectativas pessoais.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	b.	Ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	c.	Ter mais conhecimentos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	d.	Ter/ desenvolver melhores capacidades de comunicação.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	e.	Ter/ desenvolver melhores capacidades de liderança.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	f.	Desenvolver aptidões profissionais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

8. Processos e serviços

Importância											Questão	Satisfação											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	a.	Ações e materiais de informação/ divulgação da instituição.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	b.	Facilidade do processo de matrícula.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	c.	Serviços de apoio financeiro.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	d.	Associação de estudantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	e.	Atitude de pessoal não docente para com os estudantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	f.	Atividades não curriculares (palestras, workshops).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	g.	Simpatia no atendimento aos estudantes.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	h.	Apoio aos estudantes com necessidades especiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

9. Após ter respondido aos itens 5,6,7 e 8, tudo somado, que importância atribui aos seguintes aspetos:

Importância											Questão	Satisfação											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	a.	Ao curso que frequenta.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	b.	À sua instituição.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	d.	Ao prestígio social do curso que frequenta.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

III. Gostaríamos, agora, que nos respondesse a algumas questões relacionadas com o **financiamento da sua educação**.

10. Quais dos seguintes recursos financeiros utiliza para financiar a frequência do seu curso?

	Utiliza frequentemente	Utiliza pontualmente	Não utiliza
a. Apoio familiar	O	O	O
b. Auto-financiamento (o próprio)	O	O	O
c. Bolsa de estudos	O	O	O

11. Qual dos recursos acima mencionados constitui o **maior apoio** no financiamento da frequência do seu curso? (Escolha só **um**)

a. b. c.
O O O

IV. Nesta secção do questionário, pedimos-lhe que responda a algumas questões relacionadas com as **suas perceções globais** acerca da instituição.

13. Indique qual é a sua opinião geral acerca dos aspetos abaixo apresentados, utilizando a seguinte escala:

	Muito má	Má	Satisfatória	Boa	Muito boa
a. A sua experiência académica nesta instituição	O	O	O	O	O
b. O seu curso	O	O	O	O	O
c. O rigor e exigência que lhe são impostos em termos académicos	O	O	O	O	O

14. Responda agora às seguintes questões relativamente à sua instituição:

	Sim	Não
a. Se voltasse atrás, voltaria a candidatar-se a esta instituição?	O	O
b. Recomendaria esta instituição a outras pessoas?	O	O
c. Se tivesse oportunidade, mudava de curso?	O	O
d. se tivesse oportunidade, mudava de instituição?	O	O

15. Como classificaria, em termos globais, os seguintes aspetos relativos à sua instituição:

	Negativa	Neutra	Positiva
a. A imagem desta instituição	O	O	O
b. A reputação desta instituição	O	O	O

16. Caso a instituição viesse a cobrar propinas, na sua opinião, qual deveria ser o montante máximo?

V. E, para finalizar, gostaríamos que nos facultasse agora alguma **informação sobre sua pessoa**, garantido uma vez mais o anonimato, pois os dados serão tratados de forma agregada e não individual.

17. Sexo

Feminino	<input type="radio"/>
Masculino	<input type="radio"/>

18. Idade _____

19. Em que ano fez a sua primeira matrícula nesta instituição? _____

20. É trabalhador-estudante?

Sim	Não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Durante o período letivo, está deslocado da sua residência habitual?

Sim	Não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.1. Se sim, onde reside durante esse período?

a.	Familiares	<input type="radio"/>
b.	Casa arrendada	<input type="radio"/>
c.	Outro	<input type="radio"/>

22. Já respondeu, nesta instituição, a algum questionário sobre a sua satisfação com a mesma?

Sim	Não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual é o seu estabelecimento de ensino? _____

24. Qual é o curso que frequenta? _____

25. Em que ano está?

1º	2º	3º	4º	5º
<input type="radio"/>				

Comentários adicionais

Por favor, adicione quaisquer comentários que queira fazer no espaço abaixo.

Agradecemos a sua participação.

