

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y SOCIOLOGIA



TESIS DOCTORAL

*Influencia de los profesores de la enseñanza secundaria
en las opciones de los estudiantes de la enseñanza superior.
El caso de la Región del Alto Miño (Alto Minho), Portugal.*

Rui Alberto Martins Teixeira

2015

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES



TESIS DOCTORAL

*Influencia de los profesores de la enseñanza secundaria
en las opciones de los estudiantes de la enseñanza superior.
El caso de la Región del Alto Miño (Alto Minho), Portugal.*

Rui Alberto Martins Teixeira

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y SOCIOLOGIA

2015

Conformidad con lo Director:

Dr. D. Tomás M. Bañegil Palácios

RESUMEN

Con el objetivo de evaluar la “Influencia de los profesores de enseñanza secundaria en las opciones de los estudiantes en la educación superior. El caso de la región del Alto Miño (Alto Minho), Portugal”, se ha realizado el presente trabajo de investigación. Se ha realizado un cuestionario, validado por la metodología Delphi, en el que intervinieron 17 altos funcionarios y expertos, tanto del área de la Educación como de la Gestión de la Enseñanza Superior en Portugal para el panel. Se seleccionaron tres muestras representativas de los respectivos cuerpos: profesores de los dos últimos años de la educación secundaria que en 2014/2015 han dado clase en todas las escuelas secundarias y profesionales de la región de del Alto Miño; alumnos que en 2015/16 se matricularon en el primer año y por primera vez en las titulaciones del Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) y, otro grupo de alumnos que en el curso académico 2014/2015 ya cursaban las titulaciones del IPVC. Se ha concluido que el 72,7% de los profesores aconsejan a sus alumnos para continuar sus estudios, y que el 64,6% les aconsejan matricularse en el IPVC, existiendo una fuerte relación entre la buena imagen de la institución y la recomendación de la institución por parte de los profesores. Alrededor del 50% de los alumnos recién llegado al IPVC, afirman haber sido aconsejados e influenciados por sus profesores de la enseñanza superior. De los asesorados del primer grupo, 83% eligió el IPVC como primera opción y el 52% de ellos afirman que el consejo de profesores ha sido crucial en su elección. Alrededor de 98% de la muestra se muestran satisfechos como alumnos del IPVC y 98% aconsejaría la institución a sus amigos. Del segundo grupo sólo el 25% apuntó que se aconsejó a más de la mitad dice la escritura y de éstos el 77% eligió el IPVC como primera opción, y el 42% de ellos dicen que el consejo de su maestro influyó en su elección El segundo grupo sólo 25% dijo que fueron asesorados por sus profesores y estos 77% escogieron el IPVC como primera opción, afirmando el 42% de ellos que el consejo recibido por su profesor influyo en su decisión.

Palabras clave: El acceso en la enseñanza superior; Marca en la enseñanza superior; La elección en la enseñanza superior;

Códigos UNESCO: 5311.99, 5311.05, 5311.04

RESUMO

Foi realizado um trabalho de investigação com o propósito de avaliar a “Influência dos professores do ensino secundário nas opções dos estudantes no ensino superior. O caso da região do Alto Minho, Portugal”. Elaborou-se um inquérito, validado pela metodologia Delphi, no qual entrevistaram 17 altos responsáveis e especialistas, quer da área da Educação quer da Gestão do Ensino Superior, em Portugal, para painel. Foram selecionadas três amostras representativas dos respetivos corpos: professores dos dois últimos anos do ensino secundário que, em 2014/2015, lecionaram em todas as escolas secundárias e profissionais do Alto Minho; alunos que, em 2015/16, se matricularam, no 1.º ano e pela 1.ª vez, nas licenciaturas do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) e, outro grupo de alunos que, no ano letivo 2014/2015, já frequentavam as licenciaturas do IPVC. Conclui-se que 72,7% dos professores aconselham os seus alunos em matéria de prosseguimento dos seus estudos, sendo que 64,6% dizem, mesmo, que os encorajam a frequentar o IPVC, havendo uma forte relação entre a boa imagem da instituição e a atitude de recomendação da instituição por parte dos professores. Cerca de 50% dos alunos que chegam, agora, ao IPVC, dizem que foram aconselhados e influenciados pelos seus professores em matéria de ensino superior. Destes, 83% escolheram o IPVC como primeira opção, e 52% destes últimos dizem que o conselho dos professores foi determinante para a sua escolha. Cerca de 98% da amostra dizem-se satisfeitos como alunos do IPVC e 98% aconselhariam a instituição aos seus amigos. Do segundo grupo apenas 25% declaram que foram aconselhados e mais de metade destes (77%) escolheram o IPVC como primeira opção. Destes últimos, 42% dizem que o conselho dos seus professores foi determinante para a sua escolha.

Palavras Chave: Access in higher education; Brand in higher education; The choice in higher education.

Códigos UNESCO: 5311.99, 5311.05, 5311.04

DEDICATÓRIA

**À memória dos meus pais,
a Albertina e o David, a quem tudo devo.**

**Às minhas filhas, à Margarida e à Carolina,
que são sempre as que mais pagam este meu estar.**

Ao Jorge, à Lila, ao Vitor ao Bruno, por uma vida.

À Cristina, por existir tal como é.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento primeiro e especial ao Professor Tomás Bañegil Palácios, pela sua excelência como homem e como professor, pelas críticas e sugestões que compuseram esta orientação, pela disponibilidade que sempre me garantiu e, sobretudo, pelo seu encorajamento que em tantos momentos tanta falta me fez.

A gratidão de uma vida ao Professor Luciano de Almeida que aprecio e estimo como pessoa, e que sempre me inspirou pelas suas qualidades de líder do ensino superior e de homem de ciência.

Ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pelo seu apoio institucional e, em especial, aos meus colegas Vice-presidentes, o Carlos Rodrigues e a Florbela Correia, a pró Presidente Sofia Rodrigues, aos Diretores e Subdiretores, Administradores, Secretariado e demais, dirigentes ou outros, que toleraram a minha menor disponibilidade, como Presidente do IPVC, nesta fase final. OBRIGADO.

Um agradecimento particular às colegas Florbela Correia e à Sofia Rodrigues pela ajuda direta na realização do presente trabalho.

Às múltiplas instituições com quem colaboro como *stakeholder*, nas quais exerço funções de grande responsabilidade, e que me “acusam” de desaparecimento nos últimos tempos. Obrigado. Estou de volta!

Às centenas de professores do ensino secundário do Alto Minho e aos mais de mil alunos que suportaram, pacientemente, a minha curiosidade e a tantos outros, tradutores, informáticos, gráficos, tipógrafos que me ajudaram. Obrigado.

Aos meus colegas do doutoramento, pelo excelente espírito de equipa nestes anos, em particular à Shital Jayantilal pela presença solidária e ajuda nesta reta final.

Aos meus, de casa, o fim e o princípio de tudo, por me terem dispensado de todas minhas lides, me servirem e me tolerarem em tudo.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	2
1.1 Enquadramento, justificação e delimitação do tema	2
1.2 Motivação	5
1.3 Objetivos e questões da investigação	7
1.4 Considerações gerais sobre metodologia.....	10
1.5 Estrutura do estudo	11
1.6 Contributos esperados.....	12
2. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL.....	16
2.1 O ensino superior antes do 25 de Abril	17
2.2 A expansão do ensino superior no pós-25 de Abril.....	18
2.3 Caracterização geral do ensino superior em Portugal. A organização binária do sistema de ensino Superior	26
2.4 Rede de estabelecimentos de ensino superior em Portugal: ensino superior público, privado, universitário e politécnico	28
3. A REGIÃO DO ALTO MINHO	46
3.1 Caracterização breve da região do Alto Minho	46
3.2 A Educação na Região do Alto Minho.....	55
3.2.1 O ensino superior na região Minho-Lima - caracterização da rede de instituições de ensino superior existente.	55
3.2.2 O ensino superior na região Minho-Lima - caracterização da evolução da frequência de alunos, da oferta e da procura e diplomados	56

3.2.3	Caracterização do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Evolução do número de alunos, da oferta e procura, tipos de formação, diplomados e docentes.....	59
4.	REVISÃO DA LITERATURA	74
4.1.	O mercado do ensino superior em Portugal.....	74
4.1.1	A prestação do serviço público de educação superior.....	77
4.1.2	O conceito de serviço	77
4.1.3	Coprodução do cliente.....	80
4.1.4	O Serviço público	81
4.1.5	As organizações públicas	83
4.1.6	Especificidades das instituições de ensino superior. Características do serviço público de educação.....	85
4.1.7	Os clientes das instituições de ensino superior.....	87
4.2	Tendências e desafios	92
4.3	Marketing e educação.....	94
4.3.1	A importância dos professores do ensino secundário enquanto público das instituições de ensino superior	95
4.3.2	A imagem das instituições de ensino superior	96
4.4	Conceito de Imagem.....	98
4.4.1	Caraterísticas da Imagem	101
4.4.2	Fatores que influenciam a formação da imagem.....	104

4.4.3 Mensuração.....	108
4.5 Imagem e recomendação	110
4.5.1 Imagem como antecedente da recomendação	113
5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	116
5.1 Contexto da investigação empírica.....	116
5.2 O objeto de estudo	117
5.2.1 O universo do estudo	117
5.2.2 O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC).....	117
5.3 Definição do universo em estudo e constituição das amostras.....	122
5.4 Metodologia de elaboração do inquérito	123
5.5 Análise estatística dos dados	126
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	130
6.1 Análise estatística do Grupo A – professores que lecionaram os 11.º e 12.º anos do ensino secundário ou profissional, no ano letivo de 2014/15 nas escolas do Alto Minho.....	132
6.2 Análise estatística do Grupo B – alunos oriundos do Alto Minho que se matricularam nas licenciaturas do IPVC, no primeiro ano e pela primeira vez, no ano letivo 2015/16	147
6.3 Análise estatística do Grupo C – alunos oriundos do Alto Minho que frequentaram as licenciaturas do IPVC no ano letivo 2014/15	158
6.4 Análise de Variância (ANOVA).....	169
7. CONCLUSÕES	174
7.1 Conclusões.....	174
7.2 Limitações do estudo, linhas de investigação futura e plano de ação	183

BIBLIOGRAFIA..... 185

ANEXOS..... 227

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Lista de Peritos que participaram no estudo Delphi	228
Anexo 2 - Estudo sobre os atributos que contribuem para a formação da imagem do IPVC.....	229
Anexo 3 - Estudo sobre os atributos que contribuem para a formação da imagem do IPVC.....	233
Anexo 4 - Lista das escolas secundárias e técnico-profissionais do Alto Minho que participaram no presente estudo e número do universo de professores que lecionavam turmas de 11.º e 12.º anos nessas escolas em 2014/15, segundo a informação das próprias.	238
Anexo 5 - Questionário dirigido aos professores que lecionam turmas de 11.º e 12.º anos das escolas do ensino secundário e profissional do Alto Minho	239
Anexo 6 - Questionário dirigido aos alunos do IPVC oriundos do Alto Minho e que no ano letivo de 2014/15 frequentavam as licenciaturas do IPVC e dos alunos, oriundos ao Alto Minho, que ano letivo de 2015/16 se matricularam no primeiro ano e pela primeira vez, nas licenciaturas do IPVC	244
Anexo 7 – Anexos da análise estatística do Grupo A – Professores que em 2014/5 lecionaram turmas de 11.º e 12.º anos das escolas secundárias e profissionais do Alto Minho	250
Anexo 8 – Anexos da análise estatística do Grupo B – Alunos, oriundos do Alto Minho, que se matricularam nas licenciaturas do IPVC no 1.º ano e pela 1.ª em 2015/6.....	277
Anexo 9 - Anexos da análise estatística do Grupo C – Alunos oriundos do Alto Minho que em 2014/15 frequentavam as licenciaturas do IPVC.....	293

Anexo 10 – Testes de hipóteses 310

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de estabelecimentos de ensino superior	29
Gráfico 2 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa de 2015/16.....	33
Gráfico 3 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa do país em 2015/16	33
Gráfico 4 - Evolução do número de inscritos no ensino superior	34
Gráfico 5 - Evolução do número de inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez,	36
Gráfico 6 - Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2013/14.....	37
Gráfico 7 - Diplomados, por nível de formação, em Portugal entre 2000/01 e 2012/13 ...	39
Gráfico 8 - Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino,	40
Gráfico 9 – Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino,.....	41
Gráfico 10 - Evolução do número de diplomados por sexo,.....	42
Gráfico 11 - Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino,	43
Gráfico 12 - Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino,	43
Gráfico 13- Projeção da evolução da população no Minho-Lima de 2011/2050	50
Gráfico 14 – Distribuição de população residente no Minho-Lima segundo o nível de instrução mais elevado completo	51
Gráfico 15 - Evolução da Balança Comercial – Importações / Exportações	53
Gráfico 16 - Evolução das exportações na região Minho-Lima,	54
Gráfico 17 - O contributo relativo de cada Região NUTS III para o valor das exportações de bens da Região do Norte (Norte=100%).	55
Gráfico 18 - Evolução do número de alunos inscritos, nas instituições.....	57
Gráfico 19 - Evolução do número de diplomados	59
Gráfico 20 - Evolução do número de alunos matriculados no IPVC de 2000/01 a 2014/15.....	61
Gráfico 21 - Evolução do número de alunos inscritos por unidade orgânica do IPVC	62

Gráfico 22 - Evolução do número de alunos por níveis de formação	64
Gráfico 23 - Evolução do número de diplomados por unidades orgânicas do IPVC	65
Gráfico 24 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa do IPVC,	66
Gráfico 25 - Evolução da percentagem de alunos colocados	67
Gráfico 26 - Índice de procura do IPVC – Número de candidatos.....	67
Gráfico 27 - Percentagem de alunos colocados no IPVC e na 1.ª Fase / Alunos colocados na 1.ª Fase a nível nacional no subsistema politécnico.....	68
Gráfico 28 - Percentagem de alunos colocados no IPVC na 1.ª Fase, 1ª Opção /	68
Gráfico 29 - Percentagem de alunos do Alto Minho colocados na 1.ª fase no IPVC face ao total de candidatos da região colocados noutras instituições do país e face aos oriundos de todo o país colocados no IPVC	69
Gráfico 30 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da Região Minho-Lima nas colocações nos dois subsistemas 2014/15	70
Gráfico 31 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da região Minho-Lima e que optaram pelo subsistema universitário 2014/15	70
Gráfico 32 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da região Minho-Lima e que optaram pelo subsistema politécnico em 2014/15	71
Gráfico 33 - Distribuição dos alunos colocados no IPVC pelos	71
Gráfico 34 - Evolução do número de alunos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal, na Região Norte e no Minho-Lima – Valores Totais	119
Gráfico 35 - Evolução do número de alunos do ensino secundário em Portugal,	120
Gráfico 36 - Distribuição dos alunos de ensino secundário por áreas de	122
Gráfico 37 - Distribuição dos alunos de ensino secundário por áreas de	122
Gráfico 38 - Distribuição dos Professores pelos Concelhos onde lecionam	133
Gráfico 39 – Moda e dispersão das variáveis QP1 a QP6.....	134
Gráfico 40 – Moda e dispersão das variáveis QAA1 a QAA6.....	150
Gráfico 41 - Moda e dispersão das variáveis QAB1 a QAB6	161

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino superior existentes	30
Tabela 2 - Distribuição de ciclos de estudo por graus, tipo de ensino e subsistemas, oferecidos ao concurso nacional de acesso em 2015/16Fonte de dados:	32
Tabela 3 - Evolução do número de inscritos no ensino superior em Portugal	34
Tabela 4 – Evolução do número de inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez,	35
Tabela 5 – Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2013/14.....	37
Tabela 6 - Diplomados, por nível de formação, em Portugal de 2000/01 a 2012/13.....	38
Tabela 7 – Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino,	40
Tabela 8 Evolução do número de diplomados por sexo,	41
Tabela 9 – Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino,	42
Tabela 10 - Indicadores gerais sobre a população da Região Minho-Lima.....	49
Tabela 11 - Estrutura etária e taxa da variação da população do Minho-Lima.....	49
Tabela 12 – Evolução do PIB nos últimos anos da população residente no Minho-Lima.	51
Tabela 13 – Instituições de ensino superior (IES) da região Minho-Lima	56
Tabela 14 - Evolução do número de alunos inscritos, nas instituições	57
Tabela 15 - Evolução do número de vagas e de inscritos no 1.º ano, 1.ª vez,	58
Tabela 16 - Evolução do número de diplomados.....	59
Tabela 17 - Evolução do número de alunos matriculados	62
Tabela 18 - Evolução do número de alunos por níveis de formação no IPVC	63
Tabela 19 - Evolução do número de diplomados no IPVC –.....	64
Tabela 20 - Evolução do número de ciclos de estudo,	65
Tabela 21 - Evolução da oferta do número de vagas do IPVC – valores totais	66
Tabela 22 - Distribuição do corpo docente, em exercício efetivo de funções a 31 de dezembro 2014, por nível de qualificação e unidade orgânica do IPVC	72

Tabela 23 -Produto e serviço: Síntese das principais características.....	79
Tabela 24 -Definições do conceito de imagem organizacional.....	99
Tabela 25 - Constructos positivos e negativos da imagem de uma IES	105
Tabela 26 - Fatores que influenciam a formação da imagem das	106
Tabela 27 – Evolução do número de alunos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal, na Região Norte e no Minho-Lima.....	119
Tabela 28 - Evolução do número de docentes dos ensinos pré-escolar, básico	120
Tabela 29 - Distribuição dos alunos da Região Minho-Lima pelos 3.º ciclo, ensino secundário e profissional e por concelhos	121
Tabela 30 – Distribuição dos Professores pelos Concelhos onde lecionam.....	132
Tabela 31 – Tabela de correlações de r de Spearman das variáveis	136
Tabela 32 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos,	138
Tabela 33 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a.....	141
Tabela 34 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	142
Tabela 35 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	143
Tabela 36 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP4 – Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC	144
Tabela 37 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	144
Tabela 38 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	145
Tabela 39 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP4 – Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC	145
Tabela 40 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	146
Tabela 41 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável.....	146
Tabela 42 - Distribuição dos alunos que ingressaram no IPVC no ano letivo 2015/16, em função do concelho e da natureza institucional da escola que frequentaram	148
Tabela 43- Coeficiente de Correlação r de Spearman	152

Tabela 44 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos, valores próprios e % de	153
Tabela 45 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC	156
Tabela 46 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC.....	156
Tabela 47 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior	157
Tabela 48 - Distribuição dos alunos que frequentaram as licenciaturas do IPVC	159
Tabela 49 - Coeficiente de Correlação ρ de Spearman.....	162
Tabela 50 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos,.....	163
Tabela 51 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAB1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC	167
Tabela 52 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAB2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC.....	168
Tabela 53 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAB3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior	168
Tabela 54 - Estatísticas descritivas das variáveis $QP1=QAA1= QAB1$,	169
Tabela 55 - ANOVA para as diferentes variáveis em função dos três grupos estudados	170
Tabela 56 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos	171
Tabela 57 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos	172
Tabela 58 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos	172

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma de ensino superior português aprovado pela reforma	20
Figura 2 - Mapa com a distribuição das instituições de Ensino Superior.....	31
Figura 3 - Sistema urbano do Alto Minho.....	46
Figura 4 - Clientes/público das instituições de ensino superior	88
Figura 5 - O IPVC e os seus stakeholders	89
Figura 6 - Elaboração questionário / Método Delphi	125

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento, justificação e delimitação do tema

A ciência e o ensino superior são hoje os mais complexos desafios das sociedades atuais. A educação superior – a que promove, liberta e qualifica o homem – é o maior fator de produção de capital humano, que por sua vez é a alma e o alimento do desenvolvimento sustentável, o único capaz de promover a melhoria da condição humana e decidir o futuro da própria humanidade.

A educação integral e a formação/qualificação dos cidadãos; a produção e a transferência de conhecimento e tecnologia; a ação cultural, em especial a que preserva, promove e sedimenta a identidade própria duma região e a olha como um valor maior, em si mesmo; o desenvolvimento das capacidades de inovar e de empreender, da criação e da cocriação de valor e da constituição de redes, sem fronteiras de nacionalidades, interesses ou culturas, são, hoje, as principais preocupações de uma instituição de ensino superior, mas são, também e simultaneamente, a chave da competitividade de um país e o fulcro da sua capacidade de produzir riqueza e bem-estar para os seus cidadãos.

No entanto, o valor comportado pela Educação Superior vai muito além da economia. A Educação define, renova e orienta o próprio homem nas suas finalidades últimas ou major. Só pela Educação Superior e pelo seu efeito potenciador e qualificante do capital humano poderemos condicionar, humanizando, o futuro, tornando-o mais previsível, mais ajustado aos desígnios do homem e mais fértil em novas, inovadoras e assertivas respostas.

Quando uma Instituição de Ensino Superior, pública, incorpora esta missão e se dispõe a construir e a percorrer os seus caminhos, e se a região onde respira e a quem serve é uma das regiões mais deprimidas da Europa – o noroeste peninsular português, a região do Alto Minho – como é o caso do IPVC, os desafios são tremendos no número, na complexidade e na dimensão, mas, também, grandiosos, enquanto estímulo.

O Alto Minho (ou a região Minho-Lima, assim chamada enquanto NUT III) vive com pouco mais de metade da riqueza média europeia; sofre o estigma ou o ciclo infernal que resulta do facto de apenas um décimo da sua população ter um nível de formação pós-secundário ou superior; regista taxas de envelhecimento e um índice de dependência dos idosos sem paralelo histórico; debate-se com cenários de projecções demográficas assustadores, vindo a perder população, de censo para censo, no seu todo e de modo dramático em alguns dos seus concelhos¹.

Em simultâneo é reconhecida, à região, um potencial de desenvolvimento notável, mas não descola, mesmo assim, dos poucos resultados económicos, nem cresce significativamente nos indicadores globais do desenvolvimento.

O IPVC vive, assim, a permanente inquietude, numa lógica de responsabilidade social, que resultam das dinâmicas da perda de população, da pobreza e, sobretudo, da falta de qualificações das pessoas da sua região. Estes são, também os seus principais inimigos, ou, se se quiser e pela positiva, as suas principais causas ou os seus profundos e principais desafios.

É a sustentabilidade da região e da própria instituição que parece estarem em causa. É no combate a esta realidade e a esta imagem, muito especialmente, pelo que ela tem de penalizadora, que o IPVC está empenhado.

O IPVC vem experienciando profundas reformas internas, tendo apostado em regulamentações imbuídas de modernidade, por modelos de organização institucional

¹ A informação referente à NUT III, região Minho-Lima, foi extraída essencialmente de dois documentos que constam no sítio da CIM do Alto Minho, (<http://www.cim-altominho.pt/gca/?id=452>) consultados em junho de 2015. O primeiro documento: “*Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020 Diagnóstico Estratégico*” de março 2012 e da autoria de Augusto Mateus & Associados | Sociedade de Consultores (AM&A). O segundo: “*Estratégia e Plano Global de Ação | Alto Minho 2020*” igualmente da autoria da (AM&A).

inovadores, por um ambicioso programa de qualificação avançada dos seus docentes e não-docentes e por uma crescente, refletida e cúmplice interação com a sua comunidade.

Precisa, agora, de consolidar-se no complexo mercado do ensino superior, tarefa prioritária e complexa, se levarmos em conta o conjunto de fatores que atrás identificámos, em especial os atinentes ao envelhecimento, às projeções demográficas e ao impulso, sobretudo dos jovens, para abandonarem a região com rumo a pólos da região Norte com melhores indicadores de desenvolvimento, maior dinamismo socioeconómico e maior atratividade, como Braga e zona metropolitana do Porto, centros que distam um pouco mais de meia centena de quilómetros e que, ao nível do ensino superior, têm uma enorme, diversa e qualificada oferta.

Foi no enalço do crescimento da capacidade de fixar pessoas na região do Alto Minho, no qual o ensino superior e o IPVC terão de ter um papel-âncora, pela diversidade e qualidade da sua oferta formativa, pela modernidade dos seus processos de formação, pela sua interação com a comunidade no desenvolvimento, na cultura, na capacidade de empreender e no emprego, que nasce o espaço e a oportunidade para o presente trabalho.

O seu interesse principal confina-se à necessidade de conhecer, ao mais pequeno detalhe, a que forças e dimensões se obedece o mercado de ensino superior do IPVC, pela perceção da imagem que algumas classes intervenientes do sistema educativo, como os professores da parte final do ensino secundário (11.º e 12.º anos de escolaridade), têm do IPVC, dado que estes são o grupo de professores que mais intensamente lidam e, em tese, provavelmente orientam os seus alunos no período áureo da tomada de decisão destes pelo ensino superior. E se se vier a comprovar a existência dessa influência, qual o sentido em que ela influi?

É fundamental para o IPVC identificar o que os nossos potenciais ou mais imediatos clientes, incluindo professores e alunos em período de decisão pelo ensino superior ou já na frequência da instituição, entendem, sobre aquilo que é uma instituição de

ensino superior de prestígio e que sirva o desenvolvimento das pessoas e das regiões. É importante, sobretudo, averiguar qual o posicionamento que atribuem ao IPVC nestes domínios.

É muito útil, por fim, identificar, de modo científico e metucioso, quais os aspetos ou dimensões que, em concreto e na perceção destes importantes agentes do sistema educativo, como este grupo de professores e de alunos, quer os que já frequentam o IPVC, quer aqueles que só agora se iniciam como seus clientes, mais aproximam ou afastam o IPVC do perfil de uma instituição que tenham por atrativa.

A utilidade maior é a de passarmos a agir, na liderança da instituição, com base num conhecimento, com pressupostos científicos, e não na base da mera opinião que revelará, antes de mais, a nossa própria perceção, intuição, ou até vontade de interpretar a realidade, mas sem garantias de que estejam devidamente aferidas.

Pretende-se que o plano de ação a que este trabalho há de levar tenha conta a proteção dos méritos já reconhecidos à instituição e que combata, com eficácia e rapidez, os aspetos que se identifiquem que ferem a sua atratividade.

1.2 Motivação

A necessidade e a vontade de conhecer as conclusões deste trabalho emanam, de modo natural, do exercício, inquieto e refletido, das funções de presidente do IPVC, que o autor exerce há 7 anos. A chegada dos resultados deste trabalho peca, mesmo e só, por tardia.

Imbuído pelos princípios da gestão estratégica, ou seja, rigorosamente centrado no presente, mas sempre de olhos no futuro, em particular no futuro do desenvolvimento sustentável da região e da própria sustentabilidade da instituição, as respostas deste trabalho colmatam preocupações e necessidades de conhecimento perenes dos nossos exercícios de gestão e liderança nos últimos anos.

Assim, estaremos, agora, em condições de sair da intuição e da opinião para a definição do plano de ação e desenvolvimento da Instituição e da relação com a sua comunidade. Beneficiarão, sobretudo, o Observatório do IPVC, a quem cabe monitorizar, em constância, a sua imagem, a promoção institucional, a comunicação com os seus clientes. Todos passarão a dispor de uma metodologia de investigação e análise, cientificamente orientadas, o que sempre foi, mais do que um desejo, um princípio orientador da atual equipe dirigente e da sua atitude de liderança.

As questões concretas que se colocam no dia a dia da gestão da instituição e olhando a sua sustentabilidade são múltiplas e complexas. É comumente referido que, sobretudo nos últimos anos e estimulada por vontade política, se inverteu a tendência de valorização do ensino superior politécnico, que se refletia numa crescente procura de alunos.

De facto, os números dos alunos que nele se inscrevem, em particular nos últimos quatro anos, parecem demonstra-lo. O valor, socialmente percecionado, de uma formação politécnica *versus* universitária, parece em forte queda. O subsistema politécnico capta menos de metade dos alunos oriundos da região do Alto Minho que se candidatam ao ensino superior e o IPVC, única instituição pública de ensino superior da região, capta, por sua vez, pouco mais de metade dos alunos da região no concurso nacional de acesso que optaram pelo subsistema politécnico. Esta não deixa de ser uma realidade inquietante e que convida a instituição à permanente reflexão e ação. Não deixa, olhada de outro modo, de constituir a garantia de que o IPVC tem ainda uma substancial margem para crescimento.

A rede de fatores que explicam esta situação será diversa e complexa. Alguns até muito secundários e desnecessários ou mesmo incompreensíveis: os anteriores responsáveis políticos pela educação, em Portugal, deram fortes contributos nesse sentido através de declarações opinativas e de políticas ativas, em vários patamares, e terão tido um peso significativo na instalação desta situação.

A queda do valor socialmente percebido do ensino superior politécnico é, consensualmente, a maior e a mais objetiva ameaça à sustentabilidade do ensino superior politécnico e ao IPVC, o que leva a que se questione, cada vez mais e por um maior

e mais diferenciado número de atores, sobre as reais vantagens, neste momento, do sistema binário do ensino superior.

Somam-se, nos efeitos, as questões do envelhecimento, da demografia, da crise económica e do fraco desenvolvimento, da falta de atratividade da região, da falta de emprego, da emigração, etc., numa espiral negativa que a instituição tem de enfrentar, porque constitui a sua realidade mais imediata.

Importa, então, conhecer detalhadamente e com abrangência, que imagem existe do IPVC, quais as componentes principais dessa imagem, como é que a instituição é percecionada pelos diferentes públicos a fim de que se possa pensar, cientificamente, como nos compete, a ação e o caminho do futuro da instituição.

1.3 Objetivos e questões da investigação

Os objetivos maiores desta investigação são os de conhecer a imagem que os professores do ensino secundário e dos alunos do Alto Minho têm do IPVC e quais os fatores que influenciam a formação dessa imagem, bem como a possível influência dessa imagem na recomendação do IPVC, por parte destes professores, aos seus alunos. Este propósito genérico pode subdividir-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar quais os fatores que influenciam a formação da imagem que, os professores do ensino secundário do Alto Minho, têm do IPVC;
- b) Analisar o impacto desses fatores na construção da imagem que esses docentes têm do IPVC;
- c) Verificar se a imagem que estes professores têm do IPVC influencia a recomendação que fazem do IPVC aos seus alunos.

Estudar, ainda, os fatores que influenciam a formação da imagem dos alunos do ensino secundário do Alto Minho, candidatos ao IPVC, e qual a influência dessa

imagem na escolha do IPVC para prosseguirem os seus estudos superiores. Analisar o impacto desses fatores na decisão de candidatura ao IPVC. Confirmar o impacto da recomendação dos professores do ensino secundário na escolha que foi feita pelos alunos matriculados no 1.º ano 1.º vez nos cursos de licenciatura do IPVC.

Estudar, por fim, os fatores que influenciam a formação da imagem dos alunos que já frequentam os cursos de licenciatura do IPVC. Verificar se os fatores que influenciam a imagem dos atuais alunos coincidem com os fatores que influenciam a imagem dos professores do ensino secundário e os fatores que influenciam a imagem dos alunos do ensino secundário do Alto Minho que se matricularam pelo 1.º ano 1.ª vez nos cursos de licenciatura. Verificar, ainda, qual a perceção que estes alunos têm, a influência que possa ter tido na decisão de se candidatarem ao IPVC, a recomendação dos professores do ensino secundário. Verificar, também, se a imagem que estes alunos têm do IPVC influencia a recomendação do IPVC aos seus amigos.

As principais questões da investigação serão, então:

QI.1. Quais os fatores que influenciam a formação da imagem global que os professores do ensino secundário do Alto Minho têm do IPVC?

QI.1.1. Qual a natureza dessa influência, positiva ou negativa?

QI.1.2. Qual a importância relativa de cada um desses fatores para a formação dessa imagem?

QI.2. Quais os fatores que influenciam, a formação da imagem global dos alunos que se candidataram aos cursos do IPVC, através do concurso nacional de acesso, no ano letivo 2015/2016?

QI.2.1. Qual a natureza dessa influência, positiva ou negativa?

QI.2.2. Qual a importância relativa de cada um desses fatores para a formação dessa imagem?

QI.3. Quais os fatores que influenciam a formação da imagem global dos alunos que no ano letivo 2014/2015 se encontravam matriculados no IPVC?

QI.3.1 Qual a natureza dessa influência, positiva ou negativa?

QI.3.2. Qual a importância relativa de cada um desses fatores para a formação dessa imagem?

As principais hipóteses de trabalho serão:

HI.1. A imagem global que os professores, do ensino secundário do Alto Minho, têm, do IPVC, influência, positivamente, a recomendação do IPVC por parte destes professores, aos seus alunos;

HI.2. A imagem global que os alunos do ensino secundário, do Alto Minho, têm, do IPVC, influência a escolha do IPVC por parte destes alunos para se candidatarem aos seus cursos superiores;

HI.3. A imagem global que os atuais alunos (alunos a frequentar as licenciaturas do IPVC em 2014/2015) têm do IPVC corresponde à imagem global que os professores do ensino secundário têm do IPVC;

HI.4. A imagem global que os atuais alunos (alunos a frequentar as licenciaturas do IPVC em 2014/2015) têm do IPVC, influência, positivamente, a recomendação do IPVC aos seus amigos, para que escolham o IPVC na candidatura ao ensino superior.

O quadro de investigação empírica desta tese integrará as seguintes variáveis:

(a) Fatores passíveis de influenciar a imagem global do IPVC pelos 3 públicos-alvo;

(b) Imagem global de cada um dos públicos-alvo;

(c) Recomendação do IPVC, pelos professores do ensino secundário, e pelos atuais alunos;

Pretendendo-se estudar também a relação entre (a) e (b) e a relação entre (b) e (c);

Por último, pretende-se estudar a relação entre a imagem global dos atuais alunos, matriculados em licenciaturas no ano de 2014/15; a imagem global dos professores do ensino secundário e a imagem global dos candidatos aos cursos de licenciatura do IPVC em 2015/16.

1.4 Considerações gerais sobre metodologia

Na ausência de questionários aferidos, a que se tivesse acesso, elaborou-se um inquérito, com questões que normalmente integram as principais dimensões que mais comumente estão presentes na avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES) e que integram a sua imagem. Este questionário foi, posteriormente, validado pela metodologia DELPHI junto de um conjunto de especialistas, inquérito esse que foi aplicado a uma amostra representativa dos professores que lecionam as turmas de 11.º e 12.º anos do ensino secundário e profissional, de todas as escolas do Alto Minho (NUT III Minho-Lima), opção justificada pelo facto de serem aqueles os professores que mais lidam com os alunos, na base de uma atitude educativa global e não de meros professores de uma especialidade, quando estes vivem o período da tomada de decisão do seu percurso no ensino superior.

O mesmo inquérito foi aplicado, igualmente, a dois grupos de alunos: um grupo de alunos, oriundos do Alto Minho, inquiridos no ato da matrícula, quando se matriculavam pela 1.ª vez e no 1.º ano, no ano letivo de 2015/16, no IPVC. Estes alunos, são alunos que estão a chegar e que optaram pelo IPVC como a sua instituição de ensino superior. Não conhecem a instituição como utentes, ainda, e a sua decisão foi assumida pelos próprios com contributos da sua família, da escola e do seu grupo.

Pretendemos saber deles, no essencial, qual a imagem que têm do IPVC, qual o peso dessa imagem na sua opção pela instituição, quais as dimensões que mais valorizam nessa imagem, qual o papel dos seus professores dos 11.º e 12.º anos na formação dessa imagem e definição da sua opção em matéria de ensino superior.

Foram inquiridos, ainda, um segundo grupo de alunos, representativo de todos os alunos oriundos do Alto Minho que frequentam as suas licenciaturas no IPVC, conhedores, já, do ensino superior e da instituição.

A todos foram colocadas as mesmas questões com os mesmos propósitos e atrás enunciados.

1.5 Estrutura do estudo

O presente estudo comporta 7 Capítulos. No Capítulo 1 faz-se uma abordagem integrada do enquadramento do estudo, da sua justificação e delimitação do tema, das fortes razões que o motivam, dos objetivos e das questões da investigação, das principais opções metodológicas, da estrutura e dos contributos esperados.

No Capítulo 2 faz-se uma resenha sobre a evolução do ensino superior, em Portugal, envolvendo aspetos de tipologia e natureza, ciclos de expansão, evolução do número de estabelecimentos de ensino, por natureza e por tipos, evolução da oferta formativa, as questões da oferta e da procura de ensino superior, evolução do número de alunos em múltiplas dimensões, de diplomados e de docentes.

No Capítulo 3 faz-se uma caracterização social e económica da região do Alto Minho, chamada, enquanto NUT III², de região Minho-Lima, envolvendo, em maior

² O Decreto-Lei n.º 46/89 de 15 de fevereiro (pp. 590 - 594) definiu os três níveis da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) para as unidades territoriais portuguesas: s NUT I; NUT II e NUT III. Foram assim criadas em Portugal as sub-regiões estatísticas em que se

destaque, aspetos demográficos, da economia regional e do nível de qualificações e de rendimentos das populações.

Faz-se ainda uma caracterização da evolução do sistema educativo na região, envolvendo o ensino secundário e o ensino superior. Faz-se, por fim, uma caracterização do IPVC e da sua evolução no número de unidades orgânicas, evolução da oferta formativa, tipos de oferta formativa, as questões da oferta e procura, análise da evolução do número de alunos, diplomados e docentes.

No Capítulo 4 faz-se a revisão da literatura adequada ao tema.

No Capítulo 5 abordam-se as opções metodológicas assumidas no trabalho desde a elaboração do inquérito, critérios de definição das amostras e tratamento estatístico.

No Capítulo 6 apresentam-se os resultados estatísticos da investigação e no Capítulo 7 as conclusões, as limitações encontradas e um esboço do plano de ação que ele permitirá e se lhe há de seguir.

1.6 Contributos esperados

Em termos gerais, com o presente trabalho de investigação esperamos contribuir para um melhor conhecimento dos fatores que influenciam a imagem das instituições de ensino superior, bem como conhecer e compreender a importância da imagem da instituição na sua escolha por parte dos candidatos ao ensino superior público.

Pretendemos, igualmente, perceber em que medida os vários públicos de uma instituição adquirem diferentes perceções da imagem das instituições e em que medida essa imagem os pode levar a recomendar a instituição. Espera-se também contribuir

divide o território português, de acordo com o Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de maio de 2003. A região do Alto Minho, enquanto NUT III, assume o nome de região Minho-Lima.

para uma melhor perceção da imagem formada pelos diferentes públicos estudados: os candidatos ao ensino superior público, os professores do ensino secundário e os atuais estudantes da instituição.

Este estudo trará, também, contributos decisivos à definição estratégica do IPVC, quer ao nível da definição das suas áreas de maior aposta e da inerente orientação de recursos, quer ao nível da consolidação do seu mercado no ensino superior e da promoção institucional.

A atitude de liderança e o plano de ação têm, agora, condições para saírem da mera opinião da equipa dirigente e da atitude de liderança e darão lugar à ação baseada no conhecimento que o trabalho permite. Espera-se que esta ação, porque cientificamente fundamentada, seja mais assertiva e um contributo maior para o sucesso no combate à cadeia de fatores negativos que a região vive, através do reforço da ligação da instituição à sua comunidade e com vista ao desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

2. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

2. O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

No século XX podem identificar-se seis fases (Rodrigues, 2015, pp.25-50) na evolução da ciência e do ensino superior em Portugal. Na primeira, a Fase dos Antecedentes, que se estende desde a Primeira República aos últimos anos do Estado Novo. Caracteriza-se pela ausência de definições políticas consistentes, quer ao nível da ciência quer do ensino superior. Existiram apenas orientações menores e dispersas em diversos sectores. A reforma universitária de 1911, reforçou, no entanto, a ligação entre o ensino superior e a investigação, e na ciência foram criados múltiplos institutos sectoriais que vieram a dar origem, mais tarde, entre outros, aos Laboratórios do Estado.

A Segunda Fase inicia-se no período final do Estado Novo, atravessa a revolução de abril de 1974 e os governos que lhe sucederam, tanto provisórios como constitucionais, e termina no início da década de 1980. Viveu-se um período, naturalmente, conturbado e intenso, na procura de caminhos, modelos e referências para o desenvolvimento do ensino superior e da ciência.

A partir de 1985 e durante uma década surgem as primeiras políticas de ensino superior, assentes num planeamento e definição de prioridades já com alguma consistência. Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, inicia-se a diversificação e expansão das instituições e do acesso ao ensino superior.

A Quarta Fase, inicia-se em 1995 e dura também uma década. Aparecem novas formulações políticas, impulsionadas pela mudança de governo e por uma aposta clara numa linha de convergência com os restantes países da União Europeia (EU), havendo alterações significativas nos regimes de acesso, que acaba por tornar-se mais restritivo, e do qual resultaram significativas reduções da procura e do número de alunos no ensino superior.

A Quinta Fase inicia-se em 2005 com a institucionalização e consolidação do crescimento do sistema, com reforço da avaliação pela criação da avaliação externa, sistemática e vinculativa da atividade, autonomia e integração no espaço europeu

do ensino superior, novo regime jurídico das instituições e adequação ao Processo de Bolonha.

A Sexta Fase inicia-se com a crise financeira internacional e das dívidas soberanas, em 2008 e 2010. Estas duas circunstâncias, e as opções políticas que se lhe seguiram, submeteram a ciência e o ensino superior a uma perda de recursos globais – financeiros, humanos e de autonomia – que têm afetado, profundamente, todo o sistema científico e do ensino superior.

Foram implementadas, por determinação política e sem o recomendável trabalho de audição do sistema, todo um novo manancial de regras de controlo orçamental, hoje a cargo do Ministério das Finanças, de políticas de atribuição de vagas e da criação de novos cursos e procedeu-se à criação de nova oferta formativa – os Cursos Técnicos Superiores Especializados (CTeSP) – cursos não conferentes de grau, Nível V (ISCED, 2013), nível ou tipo de formação que não estava preenchido em Portugal. Foi legalmente determinado que estes novos cursos deverão ser exclusivos dos Institutos Superiores Politécnicos. O processo da sua criação não foi pacífico, pela pouca clareza do processo, em especial, por não terem encerrado os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), que os antecederam, ficando, assim, os dois tipos de formação a coabitarem e a concorrerem no mesmo espaço, com os mesmos objetivos e níveis de formação, contribuindo para clara desorientação do mercado de trabalho inerente.

2.1 O ensino superior antes do 25 de Abril

Foi D. Dinis, em 1290, que criou a universidade portuguesa, em Lisboa e mais tarde em 1537, sediou-se definitivamente em Coimbra. Era denominada por Estudos Gerais e nela se estudava Direito Canónico, Direito Civil, Medicina e Teologia, como era comum, à época, na Europa (Gomes, 2002). Foram, entretanto, criadas várias Escolas Politécnicas e Médico Cirúrgicas em Lisboa e Porto, em 1837, no reinado de D. Maria I, mas só em 19 de abril de 1911 são criadas novas universidades de

Lisboa e Porto, após a inicialmente criada por D. Dinis em Coimbra (Carvalho, 1986, p. 182).

Em 1910/11 frequentavam a única universidade existente, a de Coimbra, 1 246 alunos e, em 1926, as três universidades portuguesas seriam frequentadas por 4 117. Em 1930 é criada a Universidade Técnica de Lisboa (Decreto-lei n.º 19 081, 2 de dezembro 1930) (Crespo, 1993, p. 47).

Em 1962 foram criados os Estudos Gerais universitários nas províncias de Moçambique e Angola, integrados na universidade portuguesa, que em 1968 passam a Universidade de Lourenço Marques e de Luanda (Crespo, 1993, p. 73).

Em 1972 foi criado o Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) e em 1973, com a reforma Veiga Simão, Decreto-lei N.º 5/73, de 25 de julho, inicia-se o segundo grande período de expansão da rede de ensino superior português, que será abordada à frente (Crespo, 1993, p. 85).

2.2 A expansão do ensino superior no pós-25 de Abril

A revolução do 25 de abril de 1974, as eleições de 1975 e a aprovação da Constituição de 1976 instituíram e consolidaram o regime democrático em Portugal. O país sofreu uma mudança profunda e global. Das múltiplas novas políticas públicas que mudaram o país as ligadas à ciência e ao ensino superior são, porventura, as mais significativas e as que maior impacto tiveram nos níveis de desenvolvimento verificado.

O aumento do número de alunos e diplomados no ensino superior, a par do extraordinário aumento da atividade da produção científica, constituem os resultados mais positivos e de maior relevo da revolução de abril, registados nas últimas quatro décadas.

Em 1973/74 frequentavam o ensino superior, em Portugal, 51 496³ estudantes e, em 2013/14, estavam inscritos no ensino superior 362 200 alunos. Bastou uma década, após a revolução, para se duplicar o número de alunos inscritos no ensino superior em Portugal. Em 1985 ultrapassaram-se os 100 000 alunos; duplicou-se este número cerca de 7 anos depois, em 1992, com mais de 200 000 alunos inscritos; em 1996 atingiu-se os 300 000; em 2003 os 400 000, tendo-se verificado a partir daqui um ajustamento, por redução, havendo, em 2014, cerca de 360 000 alunos a frequentarem o ensino superior.

Iniciava-se a implementação da chamada Reforma Veiga Simão quando se deu o 25 de abril de 1974. A reforma tinha por base a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 5/73 de 25 de julho, lei que nunca viria a ser implementada, de facto, embora só viesse a ser revogada em 1986, pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (Almeida, 2011, p. 120).

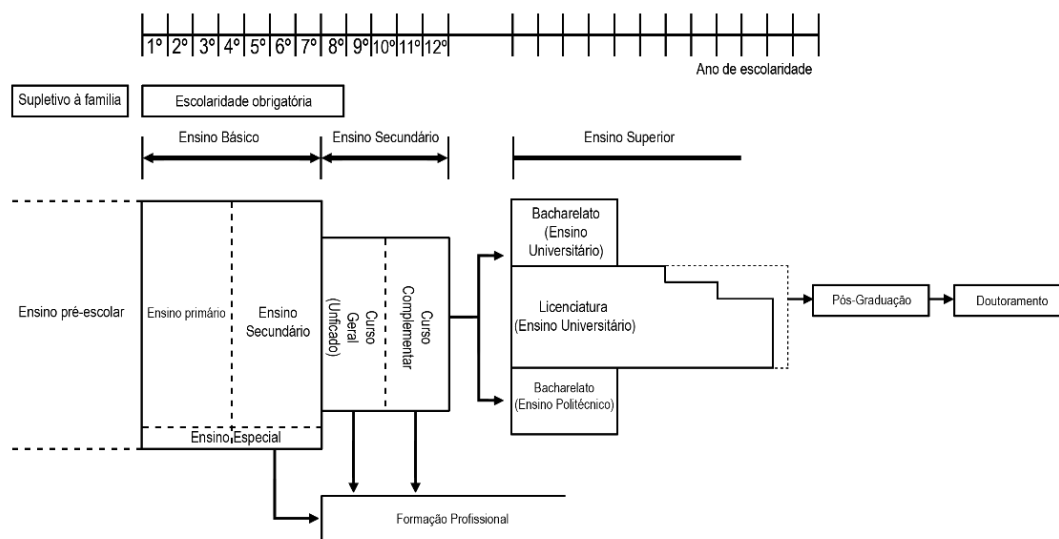
A reforma de Veiga Simão é antecedida pela chamada Crise Coimbrã de 1969, uma importante rebelião estudantil com greves e prisões de estudantes, incorporação forçada no serviço militar, com encerramento da própria Universidade (Carvalho, Rómulo, 1986, p. 804).

Na reforma de Veiga Simão o ensino superior estruturava-se em três categorias: o ensino universitário, ministrado nas universidades e que conferia a totalidade dos graus existentes na altura, bacharelato, licenciatura e doutoramento; o ensino politécnico, ministrado nos institutos politécnicos e que apenas conferia o grau de bacharelato e as escolas normais superiores e outras escolas, de natureza politécnica, dedicadas às artes, à educação física ou à educação especial e que também apenas atribuíam o grau de bacharel. A Lei n.º 5/73 de 25 de julho, não definia objetivos próprios para cada um dos subsistemas do ensino superior.

³ A principal fonte dos dados pelos quais se orientou este trabalho é a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (<http://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec>), consultada em junho de 2015.

No organograma da Figura 1 apresenta-se o sistema de ensino superior português decorrente da Reforma Veiga Simão.

Figura 1 - Organograma de ensino superior português aprovado pela reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73 de 23 de julho)



Fonte: Almeida, L. (2011)

À revolução 25 de abril segue-se um período de grande conturbação social que se reflete, também, no sistema educativo e no ensino superior. Mesmo antes de se iniciarem os governos provisórios, ainda na vigência da Junta de Salvação Nacional, foi publicado o Decreto-lei n.º 176/74 de 29 de abril, que exonerou os dirigentes das instituições de ensino superior, com a intenção de proceder à reforma de todo o sistema de ensino. Foram, também, saneados, pela pressão estudantil universitária (Matoso, 2003) muitos professores e funcionários que foram tidos como colaboradores ou simpatizantes do anterior regime.

Com o Decreto-lei n.º 402/1973 de 11 de agosto, inicia-se a expansão e a diversificação da rede de instituições de ensino superior, tendo sido criadas as Universidades Nova de Lisboa, do Minho e de Aveiro e o Instituto Universitário de Évora, os Institutos Politécnicos de Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real. Os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, também criados pelo

mesmo decreto, resultam da transformação dos anteriores institutos comerciais e industriais e das escolas de regentes agrícolas, então existentes. Foram ainda criadas as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.

Na reforma Veiga Simão previa-se uma rede de instituições de ensino superior com 12 Universidades, 13 Institutos Politécnicos e 17 Escolas Normais Superiores. Pretendia-se, desta forma, dar resposta à pressão para o aumento de frequência do ensino superior.

Pretendia, esta reforma, que *“a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”* (Stoer, 1982, p. 803).

Nos propósitos gerais desta reforma pretendia-se, ainda, que a administração do sistema de ensino, clássica e burocrática, evoluísse para um sistema moderno e que suportasse, com base num desenvolvimento planeado o aumento de pressão, pela procura, de ensino superior que começava a verificar-se. É neste quadro de orientações que são criados vários órgãos de conceção ou executivos, como a Direção-geral do Ensino Superior.

No período imediatamente após o 25 de Abril as medidas políticas mais significativas reportam-se ao governo e gestão das instituições de ensino; à suspensão da instalação de todas as Escolas Normais Superiores, criadas pelo Decreto-lei n.º 402/73 (despacho ministerial de 31 de Agosto de 1974); à criação do Instituto Universitário da Madeira e do Instituto Universitário dos Açores (Decreto-Lei n.º 5/76, de 9 de Janeiro); à transformação das escolas de regentes agrícolas em escolas superiores (Decreto-Lei n.º 316/76, de 29 de Abril) que passam a depender da Direção-geral do Ensino Superior (Decreto-lei n.º 316/76, de 29 de Abril). Procedeu-se também à nomeação e à tomada de posse das comissões instaladoras, ainda não nomeadas ou empossadas, dos institutos politécnicos, que foram criados por esse mesmo diploma.

Em 1979 dá-se a primeira grande fase de expansão da rede de ensino superior público após o 25 de Abril:

- É criada a Universidade do Algarve (Lei n.º 11/79, de 28 de março);
- É transformado o Instituto Universitário de Évora em Universidade (Decreto-Lei n.º 482/79, de 14 de dezembro);
- É transformado o Instituto Politécnico da Covilhã, em Instituto Universitário (Lei n.º 44/79, de 11 de setembro);
- É transformado o Instituto Politécnico de Vila Real, em Instituto Universitário (Lei n.º 49/79, de 14 de setembro);
- São criados nove Institutos Politécnicos: Beja (com 2 escolas); Bragança (com 2 escolas); Castelo Branco (com 2 escolas); Coimbra (com 4 escolas); Faro (com 2 escolas); Lisboa (com 5 escolas); Porto (com 4 escolas); Santarém (com 2 escolas); Setúbal (com 2 escolas); Viseu (com 2 escolas), (Decreto-Lei n.º 513/79, de 26 de dezembro);
- São criadas novas Escolas Superiores não integradas (2 escolas): Escola Superior de Gestão e Contabilidade de Aveiro (por reconversão do atual Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro); Escola Superior de Tecnologia de Tomar (Decreto-Lei n.º 513/79, de 26 de dezembro);
- São criadas Escolas Superiores de Educação não integradas, nas seguintes localidades (2 escolas): Guarda; Leiria; Portalegre; Viana do Castelo; Vila Real (Decreto-Lei n.º 513/79, de 26 de dezembro).

Em 1980 continua a expansão da rede pública de ensino superior:

- Transformação do Instituto Universitário dos Açores, em Universidade (Decreto-Lei n.º 252/80, de 25 de julho);
- Criação dos Institutos Politécnicos de Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo (Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto).

Entre 1986 e 1994 regista-se um novo e significativo alargamento da rede de estabelecimentos de ensino superior:

- Transformação do Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro, em Universidade (Decreto-Lei n.º 60/86, de 22 de março);
- Transformação do Instituto Universitário da Beira Interior, em Universidade (Decreto-Lei n.º 76-B/86, de 30 de abril);
- É criada a Universidade da Madeira (Decreto-Lei n.º 319-A/88, de 13 de setembro);
- É criado o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, (com 2 escolas) (Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 de dezembro);
- É criado o Instituto Politécnico de Aveiro (com 2 escolas) (Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 de dezembro), que não virá a ser instalado, sendo as escolas mais tarde integradas na Universidade de Aveiro.

São criadas, ainda, várias outras Escolas, entre elas: Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, no Instituto Politécnico de Leiria (Decreto-Lei n.º 45/88, de 14 de Dezembro); no Instituto Politécnico de Portalegre, é criada a Escola Superior Agrária de Elvas; no Instituto Politécnico do Porto é criada a Escola Superior de Tecnologia e Gestão e a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (é extinta a Escola Superior de Música até aí existente); no Instituto Politécnico de Setúbal é criada a Escola Superior de Ciências Empresariais; no Instituto Politécnico de Viseu é criada Escola Superior Agrária e no Instituto Politécnico de Santarém é criada a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar (extinguindo a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar, não integrada), (Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 Dezembro).

O Decreto-Lei n.º 264/94 de 14 de Julho, cria nove novas Escolas Superiores integradas em Institutos Politécnicos: Escola de Tecnologia e Gestão em Bragança (no Instituto Politécnico de Bragança); em Oliveira do Hospital (no Instituto Politécnico de Coimbra); em Felgueiras (no Instituto Politécnico do Porto), em Lamego (no Instituto Politécnico de Viseu); Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo

Branco (no Instituto Politécnico de Castelo Branco); Escola Superior de Turismo e Telecomunicações de Seia (no Instituto Politécnico da Guarda); Escola Superior de Tecnologia do Barreiro (no Instituto Politécnico de Setúbal); e a Escola Superior de Ciências Empresariais (no Instituto Politécnico de Viana do Castelo).

Em 1996 regista-se um novo ciclo de expansão da rede de ensino superior politécnico público: pelo Decreto-Lei n.º 96/96, de 17 de julho, é criado o Instituto Politécnico de Tomar, com duas Escolas: a Escola Superior de Tecnologia de Tomar e a Escola Superior de Gestão de Tomar (a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Tomar, até então integrada no Instituto Politécnico de Santarém, deixou de fazer parte deste Instituto).

Em 1994/95 existiam já em Portugal 13 universidades públicas, com 44 Faculdades, as quais não correspondiam à totalidade das suas unidades orgânicas já que seis delas se organizavam em departamentos, a Universidade Aberta (vocacionada para o ensino à distância) e um Instituto Universitário não integrado. Existiam, ainda, 14 institutos politécnicos com 47 escolas superiores neles integrados, a Universidade do Algarve, com seis escolas de ensino politécnico e 31 outras escolas não integradas, das quais 22 eram escolas superiores de enfermagem (DGES, 1994).

Em 2001/02, estes números tinham subido para 14 universidades, às quais correspondem 112 unidades funcionais, com designação de faculdade, instituto ou escola, 1 instituto universitário não integrado, 4 escolas militares ou policiais e 4 pólos universitários; em relação ao ensino politécnico, para 15 institutos politécnicos, 78 escolas superiores, 11 escolas superiores de enfermagem não integradas, 10 escolas superiores integradas em universidades e 3 pólos politécnicos (DGES, 2002). É este o número de universidades públicas e de institutos politécnicos que ainda se mantém em Portugal.

No ensino privado, 16 universidades, 16 unidades funcionais de ensino, 2 institutos politécnicos, 34 escolas universitárias não integradas, 2 escolas superiores politécnicas integradas em universidades e 61 unidades funcionais.

Assim, entre o ano letivo 1994/95 e 2001/02 o número de estabelecimentos de ensino superior públicos cresceu 57,5%, o setor privado e cooperativo 32,6% e no seu conjunto 46,6%.

Este importante alargamento da rede de ensino superior público foi acompanhado também pela expansão do ensino superior privado e cooperativo, justificada pela grande pressão em favor do aumento da capacidade de resposta do ensino superior. Entre 1983/84 e o ano letivo 1995/96, o número de alunos no ensino secundário cresceu de 320 653 para 506 474 e a procura do ensino superior, no mesmo período, cresceu de 95 133 para 313 415. Este valor continuaria a subir até 2002/03, ano em que se bateu o *record* do número de alunos matriculados no ensino superior Português – 400 831 alunos. Num período de 15 anos registou-se um aumento de 321,3%. A partir deste ano letivo começamos a assistir à diminuição do número de alunos em todos os níveis de ensino com exceção do pré-escolar.

Em 2004 deu-se reestruturação da rede de ensino superior politécnico na área da saúde (Decreto-Lei n.º 175/2004, de 21 de julho) alterando a rede pública de escolas de enfermagem, de tecnologia da saúde e de saúde, por fusão e integração em Institutos Politécnicos ou em Universidades quando estes não existiam. Criou-se também a Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologias da Produção de Aveiro – Norte, na Universidade de Aveiro (Decreto-Lei n.º 217/2004).

Mais recentemente, por decisão do Conselho Geral do IPVC a 3 de Maio de 2011, ao abrigo do disposto no artigo 59º da Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior), e com autorização, para funcionamento, dada a 11 de maio de 2011 por Despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Professor Mariano Gago, foi criada a Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço, uma das seis Escolas Superiores do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e, mais recentemente, ainda, em 22 de Junho de 2015, foi criada a Escola Superior de Design do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.

2.3 Caracterização geral do ensino superior em Portugal. A organização binária do sistema de ensino superior

Como foi anteriormente referido a reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) estabelecia um sistema de ensino superior dividido em três subsistemas: o ensino universitário, o ensino politécnico e as escolas normais superiores. O ensino superior politécnico tinha, na conceção desta reforma, a missão de preparar para “o exercício de atividades profissionais”, objetivo que vem a ser confirmado e alargado no Decreto-lei n.º 402/73 de 11 de agosto, que referia que a formação nos Institutos Politécnicos devia privilegiar “os problemas concretos de aplicação prática e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental”, pretendendo-se, ainda, que fossem formadas as pessoas que pudessem impulsionar o desenvolvimento das regiões.

O I Governo Constitucional, através do Decreto-lei n.º 427/77 de 14 de outubro, que criou a rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico e o chamado ensino superior de curta duração. É com o V Governo Constitucional, pelos Decreto-lei n.º 513-T/79 de 26 de dezembro e n.º 513-L1/79 de 27 de dezembro, que se recupera, de novo, a designação de ensino superior politécnico.

Foram criados 10 Institutos Politécnicos: Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra Faro e Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu. Cada um destes institutos integrava uma escola superior de educação e outras escolas técnicas (agrárias, de tecnologias, etc.). Foram criadas, pelo mesmo diploma, também, outras escolas superiores de educação não integradas em institutos politécnicos, como as da Guarda, Leiria, Portalegre, Viana do Castelo e Vila Real. É nestes Decreto-lei, ainda, que se instituem os graus e diplomas a ser concedidos pelos Institutos Politécnicos.

Estas definições políticas, inspiradas na reforma Veiga Simão, suportam ainda o atual sistema binário do ensino superior português, que integra os subsistemas universitário e politécnico – sistema binário – o qual é consolidado, mais tarde, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Os subsistemas, com base nesta lei, diferenciavam-se, sobretudo, pela duração dos cursos e pelos graus académicos que poderiam atribuir e pela carreira docente. A Lei de Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, Lei n.º 54/90 de 5 de setembro, clarifica o subsistema politécnico e a sua autonomia e diferencia-o, substancialmente e por apoucamento, da autonomia do subsistema universitário, que dispõe de uma lei própria (Lei n.º 108/88 de 24 de setembro).

O subsistema universitário ficou, objetivamente, dotado de maior autonomia em áreas como a da constituição da oferta formativa, podendo criar, suspender ou extinguir cursos, prerrogativas vedadas aos politécnicos, bem como gozavam de liberdade quanto à estruturação dos seus modelos organizacionais.

A alteração da Lei de Bases de 2005, Lei .º 49/2005 de 30 de agosto, dá mais um passo no sentido da diferenciação das finalidades dos subsistemas. Ao subsistema politécnico é conferido um cariz mais profissionalizante, de investigação aplicada com vista ao desenvolvimento e à resolução de problemas concretos, pela inovação e análise crítica. Ao subsistema universitário, a promoção da investigação e do saber mais fundamental, uma formação técnica com vista ao exercício de atividades profissionais e culturais, virado para o desenvolvimento da capacidade de conceção, inovação e análise crítica.

Apesar destes esforços há um forte entendimento de que são muito ténues as linhas que separam estas definições, o que alimenta a contínua discussão em volta da existência de dois subsistemas. Há quem pense que, na realidade e no terreno, já não se diferenciam devido às derivas académicas dos politécnicos e derivas politécnicas das universidades. Isto é, reconhece-se a existência de uma evolução que os têm aproximado na natureza das atividades e na tipologia de ensino, sobretudo devido ao facto das universidades e, porque a sua autonomia o permite, não cessam de criar cursos de natureza politécnica e a terem uma aproximação ao mundo empresarial e às regiões que parece mais adequada ao que está estipulado que seja a missão do subsistema politécnico.

Em 2005 fez-se a adaptação do sistema do ensino superior Português à reforma de Bolonha pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, sendo, de novo, reformulados os

objetivos dos subsistemas e voltando a reforçar-se, nos mesmos termos, a sua diferenciação. Esta mesma lei procedeu à definição das condições para atribuição de graus, da duração das formações e adotou o sistema dos créditos europeus.

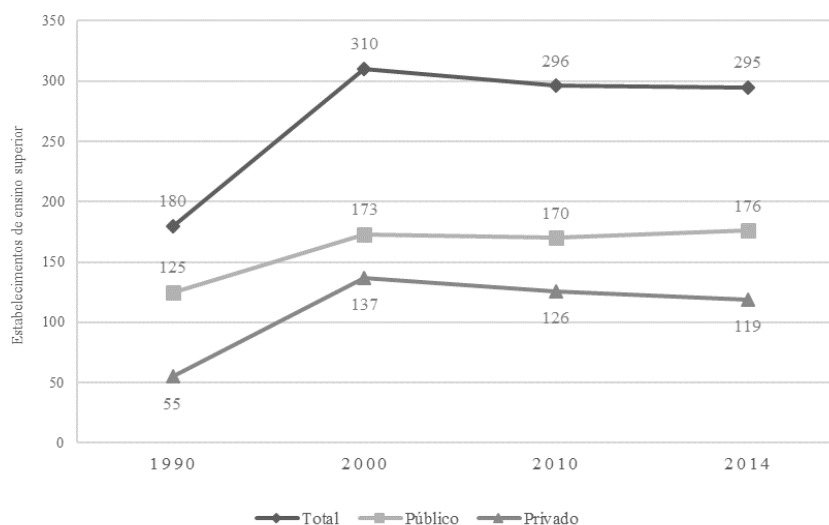
A Lei n.º 74/2006 de 24 de março, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior e a Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, a grande e última reforma do ensino superior em Portugal, da responsabilidade do ministro Mariano Gago, a que se seguiram as leis referentes aos estatutos das carreiras docentes, Lei n.º 205/2009 que estabelece o estatuto da carreira docente universitária (ECDU) e a Lei n.º 207/2009, da carreira docente do ensino superior politécnica (ECDESP). Toda esta legislação configura e consolida a estrutura binária – universitária e politécnica – do ensino superior português.

2.4 Rede de estabelecimentos de ensino superior em Portugal: ensino superior público, privado, universitário e politécnico

Já foi referido que a expansão da rede de estabelecimentos de ensino superior, iniciada nos princípios da década de 70, conheceu um forte incremento até ao ano 2000, como decorre da análise do Gráfico 1. A partir dessa data houve uma tendência para estabilização do número de estabelecimentos de ensino superior.

Existe uma rede de estabelecimentos de ensino superior público, que cobre hoje a totalidade do país, sendo complementada por uma rede de estabelecimentos de ensino privado e cooperativo.

Gráfico 1- Evolução do número de estabelecimentos de ensino superior por tipo de instituição



Fonte: DGEEC/MEC (Anuário Estatístico de 2014)

A evolução, no tempo, do número de estabelecimentos de ensino superior, tanto por tipo de instituição de ensino, público e privado, como por subsistema, universitário e politécnico, foi muito semelhante e procurou responder, como anteriormente identificado, à progressiva e forte pressão que se foi sentindo no sentido do aumento da capacidade da oferta formativa no ensino superior.

A Tabela 1 permite-nos conhecer a distribuição dos estabelecimentos de ensino superior por tipos público e privado ou cooperativo, sendo 60% públicos e 40% privados, e a sua distribuição por subsistemas sendo 44% de natureza universitária e 56% politécnica.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de ensino superior existentes em Portugal em 2014

NUTS I e II Subsistema / Tipo	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	295	286	100	58	96	20	12	5	4
Público	176	169	45	44	53	18	9	5	2
Privado	119	117	55	14	43	2	3	-	2
Universitário	131	127	43	19	55	4	6	3	1
Público	79	75	20	12	35	4	4	3	1
Privado	52	52	23	7	20	-	2	-	-
Politécnico	164	159	57	39	41	16	6	2	3
Público	97	94	25	32	18	14	5	2	1
Privado	67	65	32	7	23	2	1	-	2

Fonte: DGES/MEC, 2015

Apesar do número de estabelecimentos de natureza politécnica ser mais elevado veremos que a sua capacidade, em termos de oferta formativa e do de número de alunos que os frequentam, é significativamente menor.

Tanto a Tabela 1 como a Figura 2 permitem-nos verificar também que a grande concentração de estabelecimentos de ensino superior se situa na Zona Norte e na Zona de Lisboa, sendo a concentração da Zona Centro cerca metade destas duas regiões e no Alentejo e Algarve cerca de um terço.

Figura 2 - Mapa com a distribuição das instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal



Fonte: DGES. Elaboração Própria

No ano em curso, 2015/16, foram oferecidos 5484 ciclos de estudo pelos 295 estabelecimentos de ensino superior do país. Destes, 32,7% são 1.º ciclos ou licenciaturas; 51,7% são 2.º ciclos ou mestrados e 15,6% doutoramentos. Esta última oferta é exclusiva do subsistema universitário.

De relevar que um quarto dos ciclos de estudo, cerca de 24%, são oferecidos pelo ensino privado e os restantes 76% pelo ensino superior público. O subsistema universitário oferece 68,7% dos ciclos de estudos e o subsistema politécnico 31,3%.

Tabela 2 - Distribuição de ciclos de estudo por graus, tipo de ensino e subsistemas, oferecidos ao concurso nacional de acesso em 2015/16

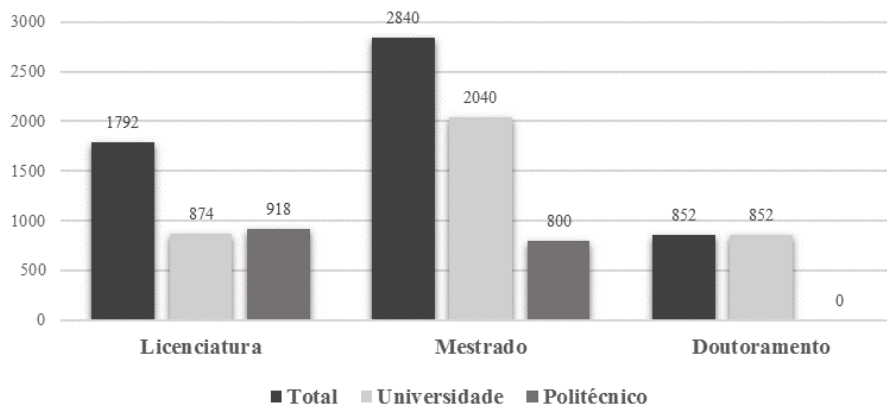
Subsistema e tipo	Licenciaturas			Mestrados		Doutoramento - 3.º Ciclo	Total	% dos Ciclos
	Licenciaturas - 1.º Ciclo	Preparatório - 1.º Ciclo	Preparatório Mestrado Integrado - 2.º Ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado - 2.º Ciclo			
Total País	1792			2840		852	5484	100,0%
Público Total	1163	1	7	128	2103	769	4171	76,1%
Privado Total	621	0	0	30	579	83	1313	23,9%
Universitário Total	866			158	1882		3766	68,7%
Público	515	1	7	128	1470	769	2890	
Privado	351	0	0	30	412	83	876	
Politécnico Total	918				800		1718	31,3%
Público	648	0	0	0	633	0	1281	
Privado	270	0	0	0	167	0	437	

Fonte de dados: DGES/MEC (Guia de Acesso 2015/16). Elaboração própria.

Da Tabela 2 e Gráfico 2 podemos analisar que 52% dos 1.º ciclos são oferecidos pelo subsistema politécnico e 48% pelo universitário. Dos mestrados, 82,3% são oferecidos pelas universidades e 17,7% pelos politécnicos. Os doutoramentos, que já foi referido, são um grau atribuído exclusivamente pelas universidades.

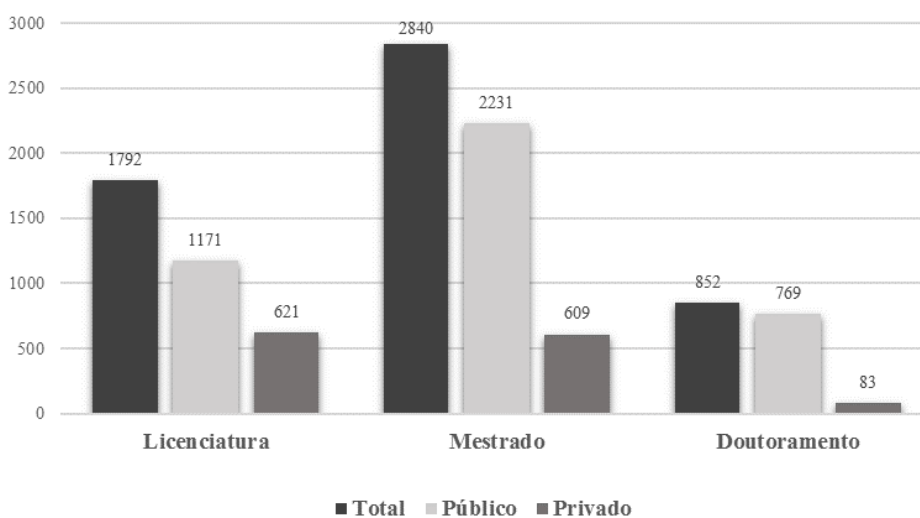
No Tabela 2 e Gráfico 3 pode verificar-se que as instituições de ensino superiores públicas oferecem 60% dos 1.º ciclos ou licenciaturas, 78,5% do mestrados e 90,3% dos doutoramentos.

Gráfico 2 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa de 2015/16 por graus e subsistemas universitário e politécnico



Fonte de dados: DGES/MEC (Guia de Acesso 2014/15). Elaboração própria.

Gráfico 3 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa do país em 2015/16 por graus tipos de ensino público e privado



Fonte de dados: DGES/MEC (Guia de Acesso 2014/15). Elaboração própria.

À semelhança do anteriormente descrito para a evolução do número de estabelecimentos de ensino superior, a partir do ano 2000, ou seja, nos últimos 15 anos, regista-se que também no número de alunos se verifica uma relativa estabilização, como ressalta da análise dos valores da Tabela 3 e do Gráfico 4, tanto no subsistema

universitário como politécnico públicos, com uma ligeira tendência para o aumento no subsistema universitário e de diminuição nos politécnico públicos, em especial nos últimos quatro anos.

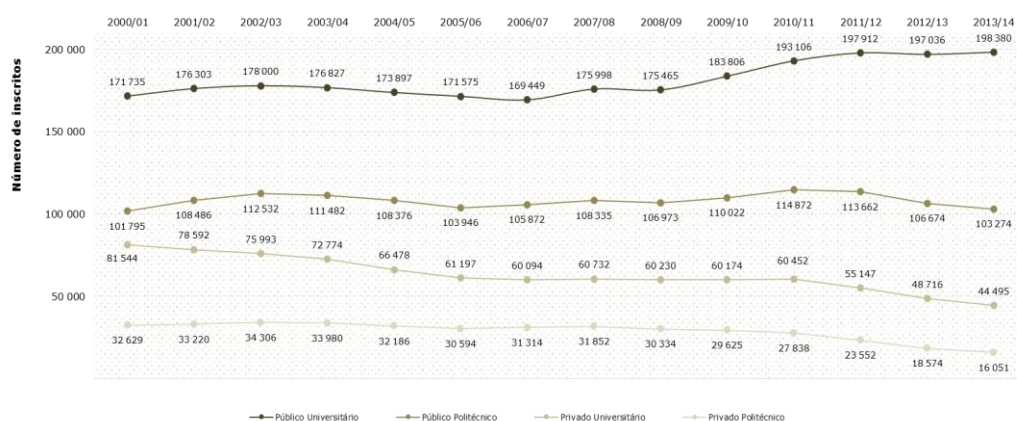
O ensino superior privado, quer universitário quer politécnico, é o grande responsável pelo ajustamento, por queda, que se regista neste período. O ensino superior privado é hoje frequentado por cerca metade dos alunos de há 15 anos atrás.

Tabela 3 - Evolução do número de inscritos no ensino superior em Portugal

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total	387 703	396 601	400 831	395 063	380 937	367 312	366 729	376 917	373 002	383 627	396 268	390 273	371 000	362 200
Público	273 530	284 789	290 532	288 309	282 273	275 521	275 321	284 333	282 438	293 828	307 978	311 574	303 710	301 654
Universitário	171 735	176 303	178 000	176 827	173 897	171 575	169 449	175 998	175 465	183 806	193 106	197 912	197 036	198 380
Politécnico	101 795	108 486	112 532	111 482	108 376	103 946	105 872	108 335	106 973	110 022	114 872	113 662	106 674	103 274
Privado	114 173	111 812	110 299	106 754	98 664	91 791	91 408	92 584	90 564	89 799	88 290	78 699	67 290	60 546
Universitário	81 544	78 592	75 993	72 774	66 478	61 197	60 094	60 732	60 230	60 174	60 452	55 147	48 716	44 495
Politécnico	32 629	33 220	34 306	33 980	32 186	30 594	31 314	31 852	30 334	29 625	27 838	23 552	18 574	16 051

Fonte de dados: DGES/MEC 2014. Elaboração própria.

Gráfico 4 - Evolução do número de inscritos no ensino superior



Fonte de dados: DGES/MEC 2014. Elaboração própria.

Se analisarmos, agora, através da Tabela 4 e do Gráfico 5, a distribuição, por tipo de instituição e subsistemas, a evolução do número de alunos que se matriculam no 1.º ano e pela 1.ª vez, verifica-se que, ao nível do ensino superior público, o sistema acompanha a tendência para a estabilidade que se verifica no número global de alunos, anteriormente analisado, que frequentam o ensino superior, sendo menor a oscilação no politécnico que apresenta um valor 11% superior, na entrada de novos alunos, do que há 15 anos atrás e o subsistema universitário 32%.

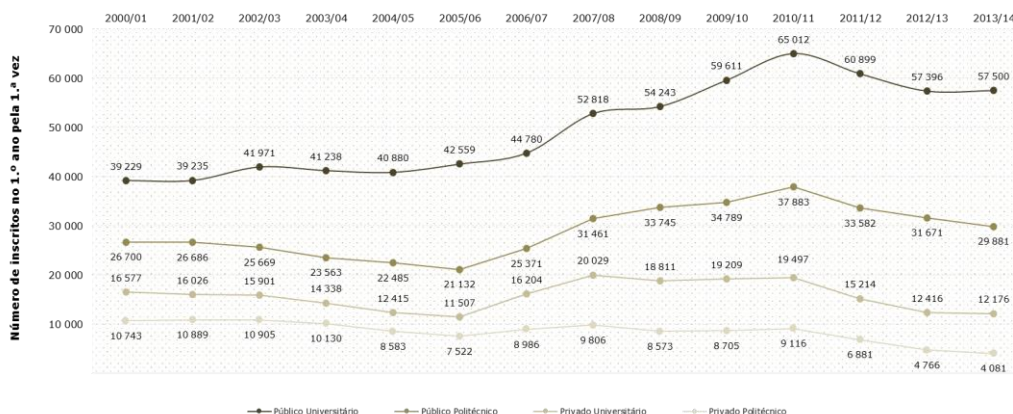
No ensino superior privado mantém, de novo, a tendência para a perda sendo hoje o número de alunos que se matriculam no 1.º ano e pela 1.ª vez 32% inferior do que se registava há 15 anos atrás.

Tabela 4 – Evolução do número de inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2000/01 e 2013/14

Subsistema e tipo	Ano letivo													
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total	93 249	92 836	94 446	89 269	84 363	82 720	95 341	114 114	115 372	122 314	131 508	116 576	106 249	103 638
Público	65 929	65 921	67 640	64 801	63 365	63 691	70 151	84 279	87 988	94 400	102 895	94 481	89 067	87 381
Universitário	39 229	39 235	41 971	41 238	40 880	42 559	44 780	52 818	54 243	59 611	65 012	60 899	57 396	57 500
Politécnico	26 700	26 686	25 669	23 563	22 485	21 132	25 371	31 461	33 745	34 789	37 883	33 582	31 671	29 881
Privado	27 320	26 915	26 806	24 468	20 998	19 029	25 190	29 835	27 384	27 914	28 613	22 095	17 182	16 257
Universitário	16 577	16 026	15 901	14 338	12 415	11 507	16 204	20 029	18 811	19 209	19 497	15 214	12 416	12 176
Politécnico	10 743	10 889	10 905	10 130	8 583	7 522	8 986	9 806	8 573	8 705	9 116	6 881	4 766	4 081

Fonte dos dados: DGEEC/MEC. Última atualização: 11/2014. Elaboração própria.

Gráfico 5 - Evolução do número de inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2000/01 e 2013/14



Fonte dos dados: DGEEC/MEC. Última atualização: 11/2014.

Na Tabela 5 – Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2013/14 e no

Gráfico 6 - pode avaliar-se a evolução do número de vagas, para cursos de formação inicial, que tem sido ofertadas pelos dois tipos de instituições e subsistemas do ensino superior. O número de vagas regista, também, uma tendência para a estabilização, nestes últimos 15 anos, em especial no setor público.

A partir de 2010 observa-se uma tendência para a diminuição da oferta formativa, ao nível do ensino superior politécnico público e uma significativa descida nos dois subsistemas do ensino privado.

Da análise comparativa dos dados anteriores referentes a inscritos 1.º ano 1.ª vez e aos dados referentes às vagas oferecidas ao concurso nacional de acesso ao ensino superior, constantes da Tabela 5 e

Gráfico 6, podemos verificar que no ensino superior público, em especial no universitário, predomina a tendência para preencher a totalidade das vagas disponibilizadas.

No ensino superior privado as vagas vêm a diminuir, de modo consistente, mesmo assim, excedem o número de alunos colocados. Se atendermos ao registo do último

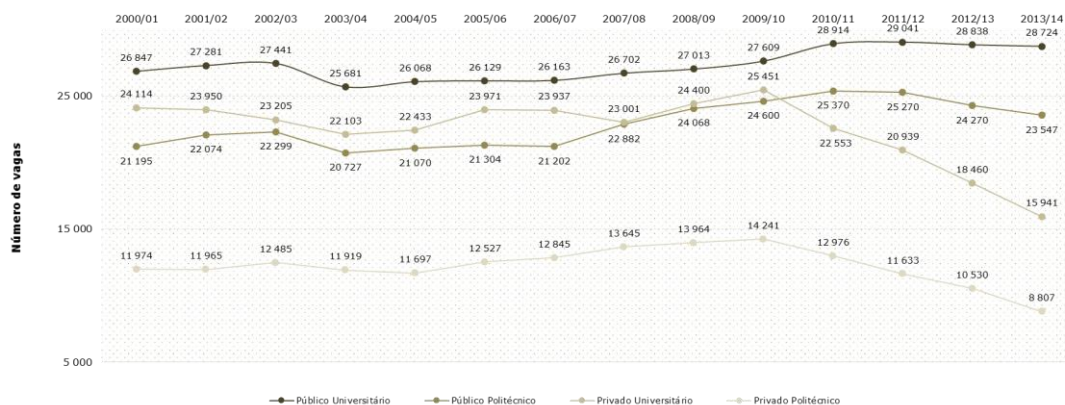
ano 2013/14, o número de alunos colocados é 35% inferior ao número de vagas oferecidas.

Tabela 5 – Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2013/14

Subsistema e tipo	Ano letivo													
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total	84 130	85 270	85 430	80 430	81 268	83 931	84 147	86 230	89 445	91 901	89 813	86 883	82 098	77 019
Público	48 042	49 355	49 740	46 408	47 138	47 433	47 365	49 584	51 081	52 209	54 284	54 311	53 108	52 271
Universitário	26 847	27 281	27 441	25 681	26 068	26 129	26 163	26 702	27 013	27 609	28 914	29 041	28 838	28 724
Politécnico	21 195	22 074	22 299	20 727	21 070	21 304	21 202	22 882	24 068	24 600	25 370	25 270	24 270	23 547
Privado	36 088	35 915	35 690	34 022	34 130	36 498	36 782	36 646	38 364	39 692	35 529	32 572	28 990	24 748
Universitário	24 114	23 950	23 205	22 103	22 433	23 971	23 937	23 001	24 400	25 451	22 553	20 939	18 460	15 941
Politécnico	11 974	11 965	12 485	11 919	11 697	12 527	12 845	13 645	13 964	14 241	12 976	11 633	10 530	8 807

Fonte dos dados: DGEEC/MEC. Última atualização: 11/2014. Elaboração própria.

Gráfico 6 - Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2013/14



Fonte dos dados: DGEEC/MEC. Última atualização: 11/2014.

A Tabela 6 e no Gráfico 7 permitem avaliar a evolução, por níveis de formação, segundo a Classificação Internacional Tipo da Educação⁴ (CITE) (UNESCO, 1997), do número de diplomados do ensino superior.

Tabela 6 - Diplomados, por nível de formação, em Portugal de 2000/01 a 2012/13

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Total	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	94 264	94 867
CITE 6*	21 026	20 727	20 099	19 022	18 233	16 867	30 147	44 718	44 098	51 252	51 539	51 019	51 508
CITE 7**	39 529	42 706	47 574	48 751	50 756	53 867	51 860	38 006	31 202	25 943	33 505	40 368	39 204
CITE 8***	585	665	838	895	998	1 094	1 269	1 285	1 267	1 414	2 085	2 877	4 155

Fonte: DGEEC/MEC.

De registar que a partir de 2006/07 a classe CITE 6, que em linguagem simplificada poderíamos associar aos bacharelatos e cursos não conferentes de grau, caem, de

⁴Fonte: DGEEC/MEC

CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação (UNESCO, 2007)

* CITE 6 - Inclui os cursos que conferem o grau de bacharel (em extinção): Grau de bacharel; cursos de licenciatura organizados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Processo de Bolonha) e respetivas alterações: Grau de licenciado e licenciaturas conferidas aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares de trabalho de um curso de mestrado integrado; primeiro ciclo de cursos bietápicos de licenciatura do ensino politécnico, conducentes ao grau de bacharel (em extinção); Grau de bacharel; cursos dirigidos a bacharéis conferentes de um diploma de estudos superiores especializados, equivalente ao grau de licenciado, e que nalguns casos, conduzia a atribuição deste grau (extintos); Diploma de estudos superiores especializados e, nalguns casos, grau de licenciado; cursos de complemento de formação e cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Cursos criados nalgumas áreas destinados à obtenção do grau de licenciado por bacharéis nessas áreas (exemplo: enfermagem, educadores de infância); Grau de licenciado; cursos de especialização pós-bacharelato. Cursos não conferentes de grau, que visam a especialização de titulares do grau de bacharel: Diploma ou certificado não conferente de grau.

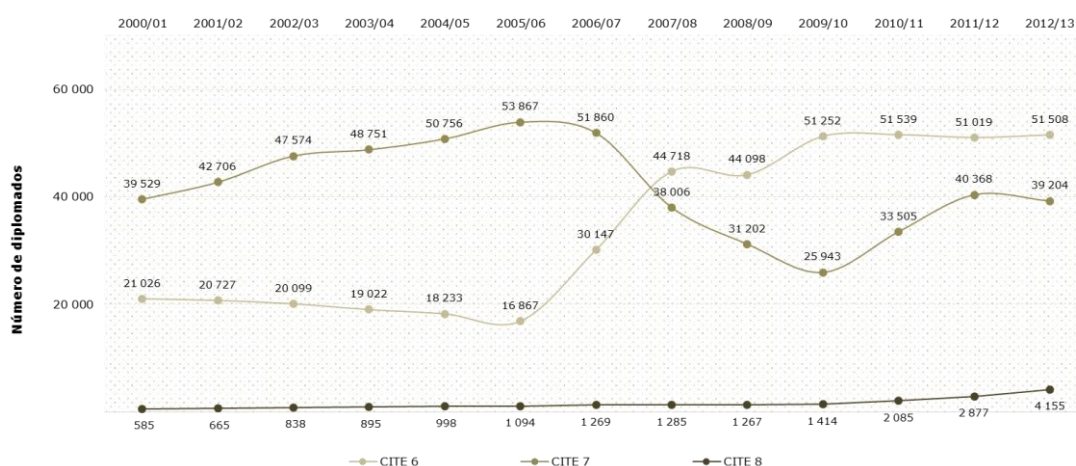
** CITE 7 - Inclui os cursos de formação de professores do ensino básico que conferem o grau de bacharel ao fim do 1.º ciclo e o grau de licenciado ao fim do 2.º ciclo (extintos): Grau de licenciado (a informação estatística fornecida apenas contabiliza o grau de licenciado); cursos ministrados por uma escola superior de belas-arts conferentes do grau de bacharel ao fim do 1.º ciclo e do grau de licenciado ao fim do 2.º ciclo (em extinção); Grau de licenciado (a informação estatística fornecida apenas contabiliza o grau de licenciado); segundo ciclo de cursos bietápicos de licenciatura do ensino politécnico, conducentes ao grau de licenciado (em extinção); Grau de licenciado; cursos de licenciatura, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção) e respetivas alterações: Grau de licenciado; cursos que integram apenas a componente correspondente aos anos terminais de um curso de licenciatura, dirigidos a titulares de um bacharelato ou de parte de um curso de licenciatura; cursos que integram um ramo de um curso de licenciatura dirigido a licenciados noutro ramo do mesmo curso, como é o caso, por exemplo, de alguns ramos de formação educacional: Grau de licenciado; ciclos de estudos integrado de mestrado organizados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha) e respetivas alterações: Grau de mestre; cursos de mestrado organizados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha) e respetivas alterações: Grau de mestre; cursos de mestrado, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção) e respetivas alterações: Grau de mestre; diploma atribuído pela conclusão de um curso de mestrado com um número de créditos não inferior a 60 [alínea a) do n.º 1 do artigo 20.º conjugada com a alínea b) do n.º 1 do artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de março, e respetivas alterações]; cursos de especialização pós-licenciatura. Cursos não conferentes de grau, que visam a especialização de titulares do grau de licenciado: Diploma ou certificado não conferente de grau.

*** CITE 8 - Inclui os cursos de doutoramento organizados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Processo de Bolonha) e respetivas alterações: Grau de doutor; cursos de doutoramento, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção) e respetivas alterações: Grau de doutor; diploma atribuído pela conclusão de um curso de doutoramento [alínea b) do artigo 31.º conjugada com a alínea c) do n.º 1 do artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de março, e respetivas alterações].

modo substancial, devido ao fim dos bacharelatos determinado pelo novo regime jurídico das instituições do ensino superior que então entrou em vigor (RJIES).

O número de diplomados CITE 7 que, novamente em linguagem simplificada, poderíamos dizer que agrega as licenciaturas e os mestrados, sobem, nos últimos 10 anos, cerca de 309%, muito embora este número tenha estabilizado nos últimos 4 anos. Os CITE 8, os doutoramentos, subiram, de modo consistente e expressivo, na última quinzena. Formaram-se em 2013/14, sete vezes mais doutores do que há 13 anos atrás.

Gráfico 7 - Diplomados, por nível de formação, em Portugal entre 2000/01 e 2012/13



Fonte: DGEEC/MEC, 2014.

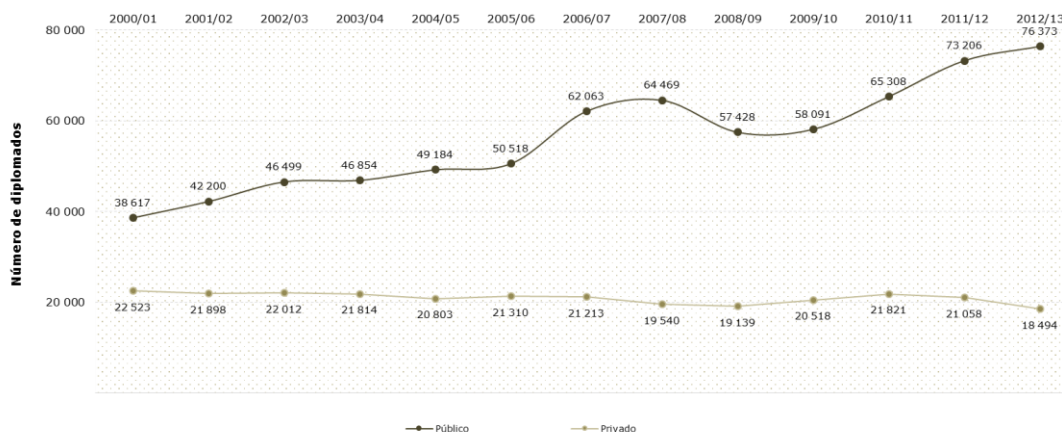
Da Tabela 7 e do Gráfico 8 regista-se que 80,5% dos diplomados em 2013/14 doutoraram-se no sistema de ensino superior público e 70% no subsistema universitário público.

Tabela 7 – Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2012/13

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Total	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	94 264	94 867
Público	38 617	42 200	46 499	46 854	49 184	50 518	62 063	64 469	57 428	58 091	65 308	73 206	76 373
Universitário	19 466	21 890	24 462	24 614	25 283	27 376	34 497	37 366	37 391	38 323	44 059	49 666	53 888
Politécnico	19 151	20 310	22 037	22 240	23 901	23 142	27 566	27 103	20 037	19 768	21 249	23 540	22 485
Privado	22 523	21 898	22 012	21 814	20 803	21 310	21 213	19 540	19 139	20 518	21 821	21 058	18 494
Universitário	12 229	11 216	10 800	11 449	10 995	11 008	11 640	10 340	11 457	12 333	13 336	13 427	12 337
Politécnico	10 294	10 682	11 212	10 365	9 808	10 302	9 573	9 200	7 682	8 185	8 485	7 631	6 157

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 8 - Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal de 2000/01 a 2012/13

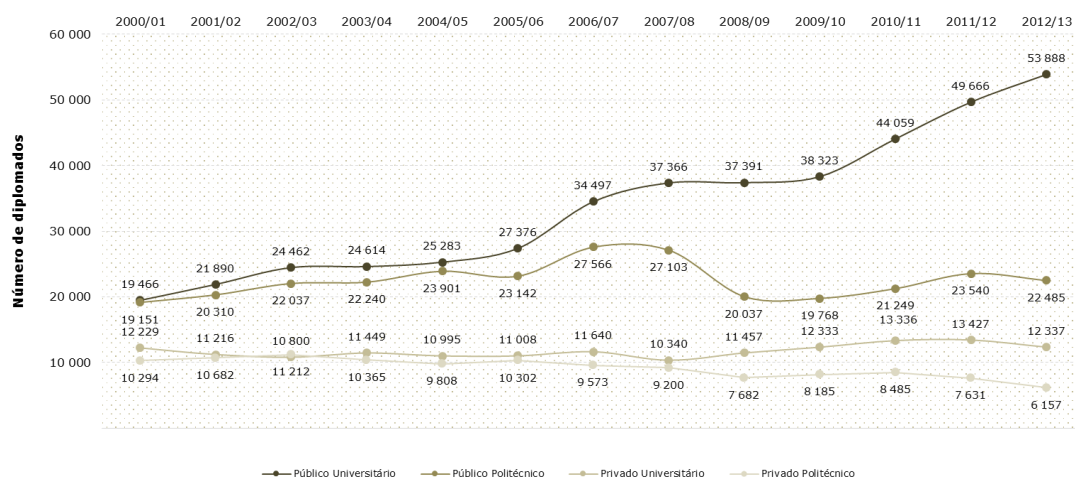


Fonte: DGEEC/MEC, 2014

Do Tabela 7 e dos Gráfico 7 e Gráfico 8 ressalva-se a tendência para uma grande estabilização do número de diplomados, quer universitários quer politécnicos, no ensino superior privado, contrastando com a consistente subida do setor público universitário, que triplicou o número de diplomados nos últimos 13 anos.

O subsistema politécnico público apresenta um crescimento muito menos expressivo do que universitário público. Em 2013/14 regista-se um aumento 17,5% de diplomados face aos diplomados de há treze anos atrás.

Gráfico 9 – Evolução do número de diplomados, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2000/01 e 2012/13



Fonte: DGEEC/MEC, 2014

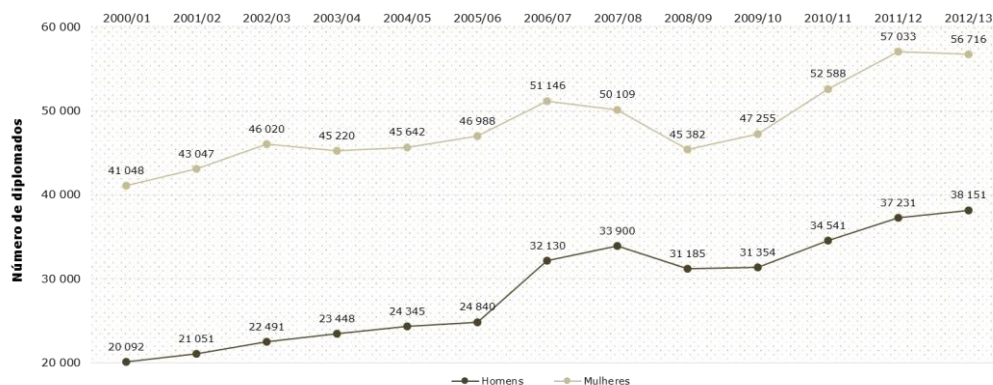
A Tabela 8 e o Gráfico 10 analisa um aspeto interessante e muito característico do ensino superior em Portugal que é a distribuição, por sexos, dos diplomados. Há 13 anos atrás o número de mulheres que concluíram os seus ciclos de estudos era o dobro dos homens. Esta diferença persiste no tempo, mas tem-se esbatido em pouco. Em 2012/13 o número de mulheres diplomadas foi 33% superior ao dos homens.

Tabela 8 Evolução do número de diplomados por sexo, em Portugal de 2000/01 a 2012/13

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Total	61 140	64 098	68 511	68 668	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	94 264	94 867
Homens	20 092	21 051	22 491	23 448	24 345	24 840	32 130	33 900	31 185	31 354	34 541	37 231	38 151
Mulheres	41 048	43 047	46 020	45 220	45 642	46 988	51 146	50 109	45 382	47 255	52 588	57 033	56 716

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 10 - Evolução do número de diplomados por sexo, em Portugal de 2000/01 a 2012/13



Fonte: DGEEC/MEC, 2014

Na Tabela 9, no Gráfico 11 e no Gráfico 12 pode observar-se que o sistema de ensino superior Português é servido por cerca de 33 500 professores, 73,8% dos quais no sistema de ensino superior público. No subsistema universitário trabalham 62,7% dos docentes.

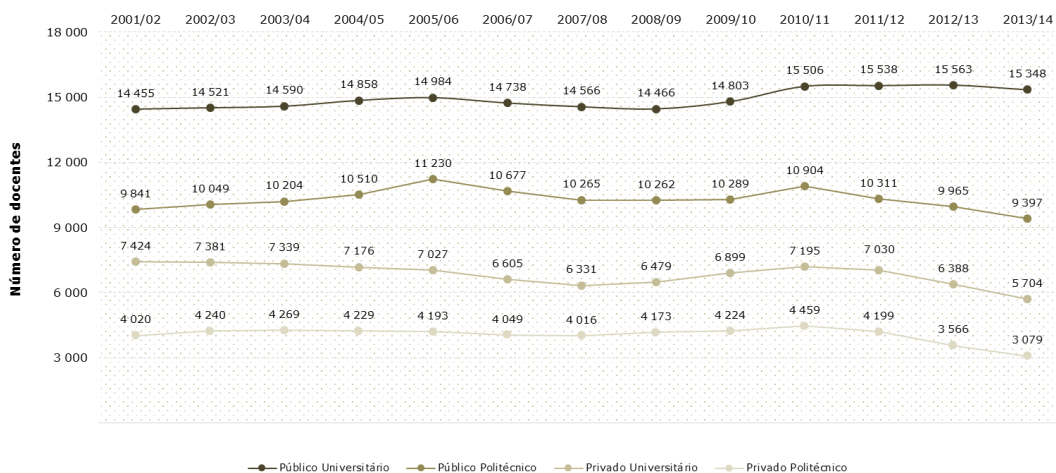
O número de professores, no ensino superior público, em ambos os subsistemas, mantém uma grande constância, na última quinzena de anos. No ensino superior privado o número de professores tem decrescido, acompanhando a diminuição do volume de oferta formativa e do número de alunos que o frequentam.

Tabela 9 – Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2001/02 e 2013/14

Ano letivo	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Total	35 740	36 191	36 402	36 773	37 434	36 069	35 178	35 380	36 215	38 064	37 078	35 482	33 528
Público	24 296	24 570	24 794	25 368	26 214	25 415	24 831	24 728	25 092	26 410	25 849	25 528	24 745
Universitário	14 455	14 521	14 590	14 858	14 984	14 738	14 566	14 466	14 803	15 506	15 538	15 563	15 348
Politécnico	9 841	10 049	10 204	10 510	11 230	10 677	10 265	10 262	10 289	10 904	10 311	9 965	9 397
Privado	11 444	11 621	11 608	11 405	11 220	10 654	10 347	10 652	11 123	11 654	11 229	9 954	8 783
Universitário	7 424	7 381	7 339	7 176	7 027	6 605	6 331	6 479	6 899	7 195	7 030	6 388	5 704
Politécnico	4 020	4 240	4 269	4 229	4 193	4 049	4 016	4 173	4 224	4 459	4 199	3 566	3 079

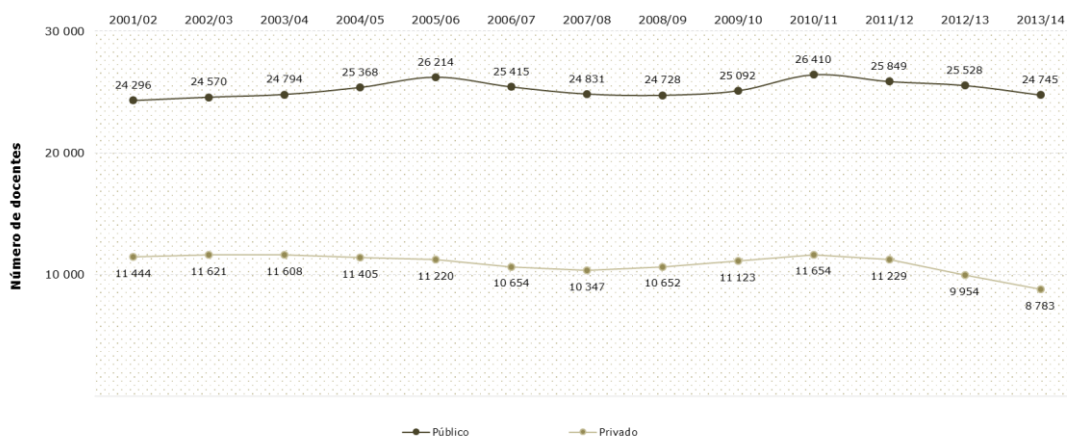
Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 11 - Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2001/02 e 2013/14



Fonte: DGEEC/MEC, 2014

Gráfico 12 - Evolução do número de docentes, por subsistema e tipo de ensino, em Portugal entre 2001/02 e 2013/14



Fonte: DGEEC/MEC, 2014.

O número de professores do ensino superior privado baixou cerca de 25% desde o ano 2000/01.

CAPÍTULO 3

3. A REGIÃO DO ALTO MINHO

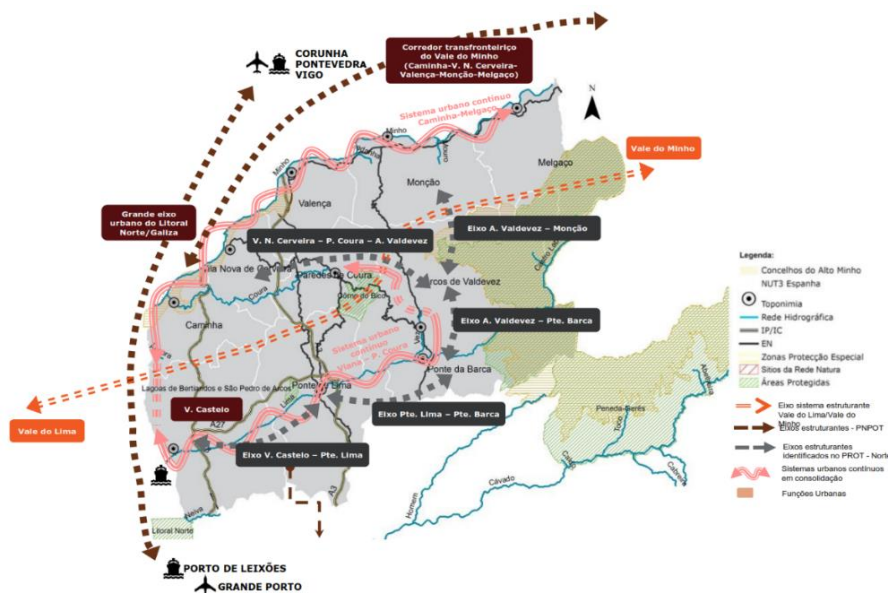
3. A REGIÃO DO ALTO MINHO

3.1 Caracterização breve da região do Alto Minho

O Alto Minho ou sub-região estatística, NUT III, região Minho-Lima, situa-se no noroeste de Portugal, limitado a norte e leste pela Galiza, a sul pelo Cávado e a oeste pelo Oceano Atlântico. A norte tem como fronteira natural o rio Minho, com foz em Caminha, sendo mais a sul atravessado pelo rio Lima, com foz em Viana do Castelo, formando dois grandes vales, o Vale do Minho e o Vale do Lima, pelos que se dispersam os maiores centros populacionais e a atividade sócio económica da região. Os dois vales correspondem, integralmente, ao Distrito de Viana do Castelo constituído por dez municípios: Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Viana do Castelo, Vila Nova de Cerveira.

Tem uma área aproximada de 2 219 km² e uma população de 244 836 habitantes, segundo o censo de 2011 e com um sistema urbano descrito na Figura 3.

Figura 3 - Sistema urbano do Alto Minho



Fonte: Adaptada de Augusto Mateus e Associados (2014), Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020.

O Minho-Lima do ponto de vista da fixação das populações e de fluxos socioeconómicos tem dois eixos estruturantes e contíguos: o Vale do Minho, a Norte e o Vale do Lima, mais a sul. Podemos distinguir dois corredores no sistema urbano, um fronteiro que agrega Caminha, Vila Nova de Cerveira, Valença, Monção e Melgaço e outro litoral, constituído por o grande eixo Norte de Portugal/Galiza potenciados, em Portugal, pelo aeroporto do Porto e pelo porto de mar de Leixões e, em Espanha, pelo porto de mar e aeroporto de Vigo. Podem distinguir-se vários outros eixos de desenvolvimento, registados na Figura 3, com destaque para a centralidade de Viana do Castelo. Estes eixos constituem, no seu todo, sistemas urbanos contínuos em consolidação.

Há três aspetos fundamentais e verdadeiros estigmas: a demografia, caracterizada por um envelhecimento preocupante e por perda de população, os baixos níveis de riqueza disponível e de rendimento bem como de qualificações das pessoas.

Os diversos concelhos perderam entre os 11% e 28% de jovens, entre os censos de 2001 e 2011, perdas severas porque são, sobretudo, explicadas por um modelo de renovação populacional que não consegue repor a população jovem aos níveis necessários à manutenção dum perfil etário adequado da população, sem o qual não será possível admitir que ascenda a patamares de desenvolvimento e de sustentabilidade que aspira, a menos que atraia emigração. Esta deverá ser a grande preocupação quanto ao futuro.

As múltiplas leituras da

Tabela 11 permitem identificar os grandes problemas e estigmas atrás enumerados. Destaca-se, desde logo, que 6 dos seus 10 concelhos têm uma densidade populacional significativamente abaixo da média do país e da região Norte o que, acrescido ao facto de que os índices de envelhecimento e de dependência dos idosos são muito superiores aos valores médios nacionais e da região Norte, colocam a região perante uma situação de grande fragilidade e complexa.

Por outro lado, há uma perda 2,2% da população global da região, entre os Censos de 2001 e 2011, sendo estas perdas particularmente severas nos concelhos mais

interiores chegando a atingir os 8%, havendo, em alguns, uma ameaça séria de desertificação.

A preocupação pelas consequências da tendência para o envelhecimento que se regista agudiza-se ainda mais se atendermos ao que a leitura da

Tabela 12 nos indica, agora de modo muito específico, que é que as perdas populacionais se situam sobretudo entre os jovens, como já se disse.

Na Tabela 11 a baixa densidade populacional de muitos dos concelhos da região Minho-Lima, alguns ameaçando a desertificação, tal é o volume e a velocidade das perdas populacionais, efeito que acumula com os dos elevados índices de envelhecimento e de dependência dos idosos, transformando a questão demográfica na principal preocupação do futuro do desenvolvimento e da sustentabilidade do Alto Minho.

Esta preocupação aumenta, como já dissemos, se atendermos à estrutura etária da população residente e à projeção da população Minho-Lima até ao ano 2050, do Instituto Nacional de Estatística (INE), construído por um cenário médio de probabilidades, conforme nos indica o Gráfico 13.

Tabela 10 - Indicadores gerais sobre a população da Região Minho-Lima

Indicadores gerais de população	Área (km ²)	População (mil hab.)	Taxa de crescimento populacional	Densidade populacional 2011 (hab/km ²)	Índice de envelhecimento 2011	Índices de dependência 2011			Estrutura etária da população residente 2011			
						Jovens	Idosos	Total	0 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 64 anos	65 e mais anos
Portugal	92.212	10.562	2,00%	115	129	23	29	52	15%	11%	55%	19%
Norte	21.286	3.690	0,10%	173	114	22	25	48	15%	12%	56%	17%
Minho-Lima	2.219	245	-2,20%	110	175	21	37	58	13%	10%	53%	23%
A. Valdevez	448	23	-7,70%	51	274	20	54	73	11%	9%	49%	31%
Caminha	137	17	-2,30%	122	195	19	37	56	12%	11%	53%	24%
Melgaço	238	9	-7,80%	39	413	16	68	84	9%	8%	46%	37%
Monção	211	19	-3,60%	91	261	18	46	64	11%	9%	52%	28%
P. Coura	138	9	-3,90%	67	220	20	44	65	12%	10%	51%	27%
Pte. Barca	182	12	-6,60%	66	198	21	41	61	13%	11%	51%	25%
Pte. Lima	320	43	-1,90%	136	128	24	31	55	15%	12%	53%	20%
Valença	117	14	-0,40%	121	172	21	36	56	13%	10%	54%	23%
V. Castelo	319	89	0,10%	278	139	21	30	51	14%	11%	56%	20%
VN Cerveira	109	9	4,50%	85	178	21	37	59	13%	10%	53%	24%
Galiza	29.575	2.798	2,40%	95	176	19	33	52	11%	9%	57%	22%
Corunha	7.950	1.146	3,40%	144	170	19	32	50	12%	9%	58%	21%
Lugo	9.857	354	-3,30%	36	271	16	44	60	9%	9%	54%	28%
Ourense	7.273	335	-2,90%	46	274	17	45	62	9%	9%	53%	29%
Pontevedra	4.495	962	5,50%	214	133	21	27	48	13%	10%	58%	19%

Fonte: Adaptada de Mateus, Augusto e Associados (2014), Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020.

Nota: os dados da população reportam a 2011 (Censos), ao passo que os de Espanha reportam a 2010, pelo que as respetivas taxas de crescimento populacional respeitam aos períodos 2001-2011 e 2000-2010, respetivamente.

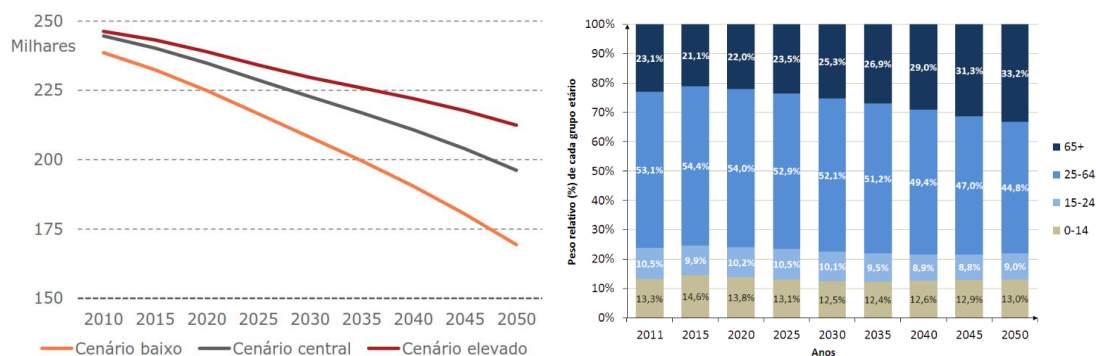
Tabela 11 - Estrutura etária e taxa da variação da população do Minho-Lima entre os Censos 2001-2011

	População com menos de 25 anos			População com 25 anos ou mais		
	% no total 2011	Taxa de variação	2001-2011	% no total 2011	Taxa de variação	2001-2011
Portugal	26%	-11%		74%	8%	
Norte	27%	-16%		73%	8%	
Minho Lima	24%	-19%		76%	6%	
A. Valdevez	20%	-28%		80%	1%	
Caminha	23%	-21%		77%	6%	
Melgaço	17%	-26%		83%	-1%	
Monç-so	20%	-22%		80%	4%	
P. Coura	22%	-16%		78%	2%	
Pte. Barca	24%	-28%		76%	4%	
Pte. Lima	27%	-19%		73%	8%	
Valença	23%	-14%		77%	6%	
V. Castelo	25%	-17%		75%	8%	
C.N. Cerveira	23%	-11%		77%	12%	
Galiza	21%	-20%		79%	11%	
Corunha	21%	-20%		79%	12%	
Lugo	18%	-24%		82%	3%	
Ourense	18%	-23%		82%	3%	
Pontevedra	23%	-18%		77%	15%	

Fonte: Adaptada de Mateus, Augusto e Associados (2014), Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020.

Nota: dados do INE.

Gráfico 13- Projeção da evolução da população no Minho-Lima de 2011/2050

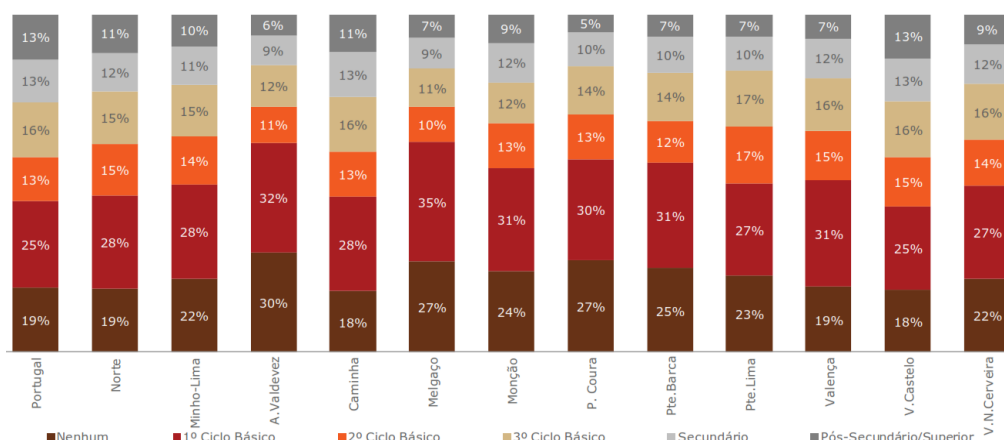


Veja-se que os valores percentuais das faixas etárias entre os 0-14 e os 15-24 anos vão manter-se muito estáveis nos próximos 35 anos e que, especialmente a faixa etária acima dos 65 anos, aumenta quase 10 pontos percentuais, valor percentual aproximado ao que é perdido pela faixa dos 25-64 anos, ou seja a população em idade ativa.

O outro grande problema ou estigma que compromete a sustentabilidade e o desenvolvimento do Alto Minho, conforme resulta, com clareza, do gráfico abaixo, é o baixo grau de qualificações da região no seu todo e a severidade deste fator em muitos dos seus concelhos, abaixo da média do país e abaixo da região Norte.

Na grande maioria dos concelhos apenas entre 5% a 7% da população tem um nível de qualificação superior ou pós-secundário sendo a média compensada pelo capital do distrito, Viana do Castelo, onde existe a maior concentração populacional. Isto limita, à partida, a exploração do próprio potencial endógeno da região e a consolidação de uma economia com base na inovação, no conhecimento e no empreendedorismo, que, apesar do que aqui se disse e, teimosamente, parece dealbar nalgumas áreas da região, como iremos ver ao analisarmos os principais ramos de atividade económica instalados e o comportamento global da economia, do qual se ressalta o comportamento das exportações, que tem aumentado significativamente, colocando a balança de transações regionais numa posição de conforto.

Gráfico 14 – Distribuição de população residente no Minho-Lima segundo o nível de instrução mais elevado completo



Fonte: Adaptado de Mateus, Augusto e Associados (2014), Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020;
Nota: a Fonte dos dados é o INE, Censos de 2011.

Tabela 12 – Evolução do PIB nos últimos anos da população residente no Minho-Lima

	PIB				PIB				PIB			
	Em % do total de Portugal	per capita		Remuneração média	Em % do total de Portugal	per capita		Em % do total de Portugal	per capita			
		Em valor	Índice de disparidade (Portugal=100)			Em valor	Índice de disparidade (Portugal=100)		Em valor	Índice de disparidade (Portugal=100)		
	%	milhares de euros	%	euros	%	milhares de euros	%	euros	%	milhares de euros	%	
2011				2012 Pe				2013 Pe				
Portugal	100,0	16,686	100,0	20 480	100,0	16,136	100,0	100,0	16,372	100,0		
Continente	95,3	16,712	100,2	20 486	95,4	16,178	100,3	95,4	16,414	100,3		
Norte	28,4	13,548	81,2	17 855	28,4	13,112	81,3	28,4	13,315	81,3		
Minho-Lima	1,7	12,055	72,2	17 754	1,7	11,774	73,0	1,7	12,063	73,7		
Cávado	3,0	12,667	75,9	16 826	3,0	12,438	77,1	3,0	12,505	76,4		
Ave	3,8	12,943	77,6	15 814	3,8	12,649	78,4	3,8	12,765	78,0		
Grande Porto	12,0	16,403	98,3	20 445	12,0	15,856	98,3	12,0	16,082	98,2		
Tâmega	3,0	9,704	58,2	14 061	3,0	9,354	58,0	3,0	9,442	57,7		
Entre Douro e Vouga	2,2	13,785	82,6	16 838	2,2	13,369	82,9	2,2	13,450	82,2		
Douro	1,4	11,757	70,5	17 264	1,3	11,179	69,3	1,4	11,581	70,7		
Alto Trás-os-Montes	1,4	12,479	74,8	19 605	1,4	11,665	72,3	1,4	12,370	75,6		
Centro	18,7	14,165	84,9	18 439	18,7	13,737	85,1	18,8	14,027	85,7		
Lisboa	37,5	23,389	140,2	25 077	37,4	22,492	139,4	37,3	22,717	138,8		
Alentejo	6,5	15,235	91,3	18 844	6,6	14,952	92,7	6,6	15,114	92,3		
Algarve	4,2	16,374	98,1	18 220	4,2	16,186	100,3	4,3	16,487	100,7		
R. A. Açores	2,1	15,226	91,2	20 076	2,1	14,688	91,0	2,2	14,927	91,2		
R. A. Madeira	2,5	16,412	98,4	19 941	2,4	15,302	94,8	2,4	15,526	94,8		

Fonte: Adaptado de Mateus, Augusto e Associados (2014), Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020;
Nota: a Fonte dos dados é o INE, Censos de 2011. Elaboração própria.

A profunda alteração política e económica que resulta da Revolução de Abril de 1974, em especial após a adesão de Portugal ao espaço europeu e à união monetária, explicam o desenvolvimento que se vem a sentir na região Minho-Lima devido, sobretudo, à orientação para Estratégias de Eficiência Coletivas e Estratégias de Especialização Inteligente viradas para a economia global.

O sector dos serviços na região Minho-Lima é o responsável por 65% da riqueza produzida e a indústria e a construção civil 32%, sectores que comparam com a região Norte e inferior ao registado no País. O sector primário representa 3% da riqueza produzida superior ao peso médio do sector na riqueza produzida no País (2,4%). A floresta ocupa mais de 221 mil hectares, 40% ocupados por matas, 31% floresta e agricultura 22%.

A região Minho-Lima dispõe de um vasto e diferenciado leque de recursos que vem potenciando sobretudo nos últimos anos. Destaca-se a capacidade de atração turística com base na natureza, na náutica, na enogastronomia, no golfe, no turismo de charme (incluindo de charme, solares e jardins), no Parque Natural da Peneda Gerês e na proximidade às rotas turísticas da Galiza, mas também numa cada vez maior e mais diversificada oferta de bens e serviços, em especial nos setores das indústrias transformadoras, construção civil e atividade comercial que, em 2011, ocupavam cerca de 62% da mão de obra.

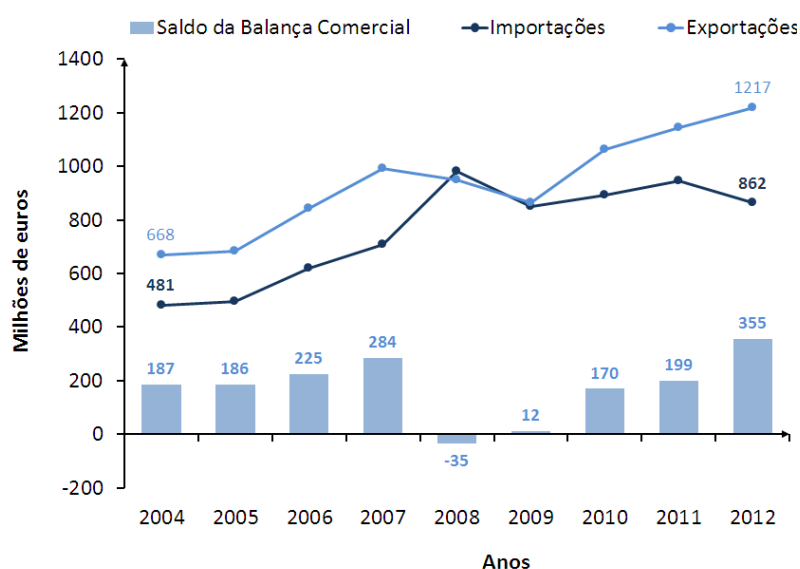
Os ramos fabris mais importantes são a dos equipamentos elétricos, fabricação de componentes para veículos automóveis, reboques, semirreboques e fabricação de produtos metálicos, exceto máquinas e equipamentos.

A região evoluiu, também e de modo significativo, nas estruturas de acessibilidade, especialmente na mobilidade rodoviária e portuária, estando programada a requalificação da linha de comboio Porto-Viana-Vigo. Foi, ainda, distintiva a forte evolução da capacidade de acolhimento empresarial e das TIC na região.

O reforço das exportações é, agora, a marca identitária da economia da região. As exportações superaram, já e pela primeira vez, a média da região Norte. Este facto tem alterado a composição do PIB, sendo evidente o crescimento da procura externa líquida com uma melhoria sem memória na balança comercial regional que atingiu o seu máximo em 2012, mas com crescimento sustentável desde 2009 como se conclui do Gráfico 15.

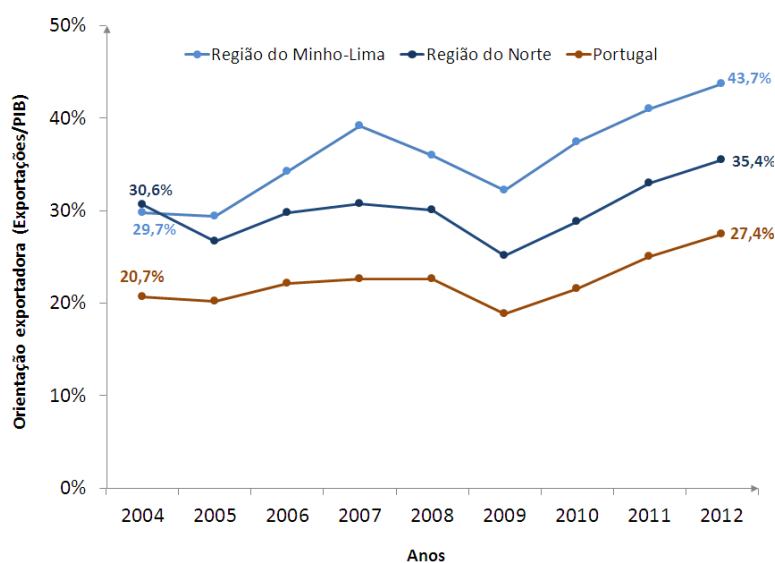
Em 2004 a orientação exportadora (rácio entre as exportações de bens e o PIB) era de 29,7%, passando para 43,7% em 2012, com o destaque de que uma elevada proporção das exportações são de bens de alta tecnologia no total de exportações (3,7%) face à região Norte (2,9%) e ao País (3,3%), bem como a proporção do VAB das empresas de alta e média-alta tecnologia foi de 15,3% no Alto Minho, sendo bastante superior à da Região do Norte (7,9%) e à de Portugal (10,9%).

Gráfico 15 - Evolução da Balança Comercial – Importações / Exportações na Região Minho-Lima



Fonte: Adaptado de Augusto e Associados (2014), “Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial Alto Minho 2020”.
Fonte dos dados: INE, Comércio Internacional.

Gráfico 16 - Evolução das exportações na região Minho-Lima, versus Região Norte e Portugal



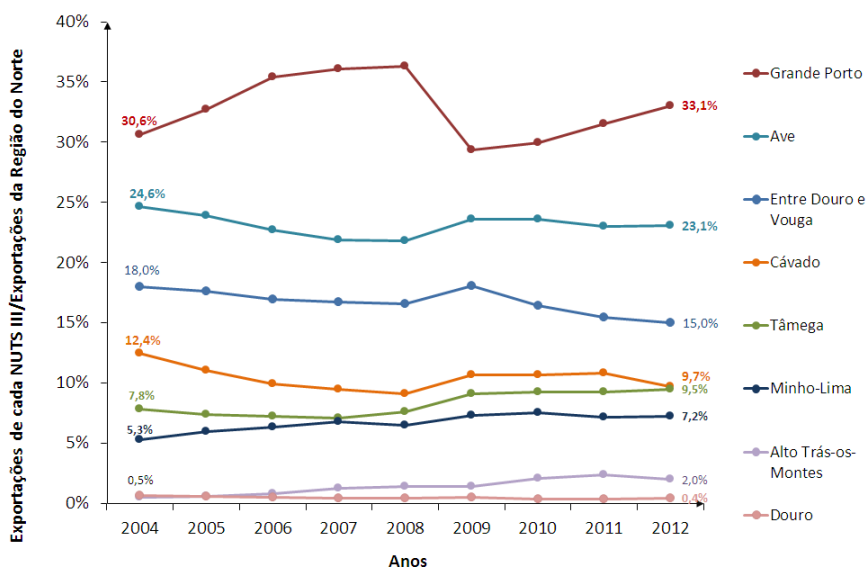
Fonte: Adaptado de Augusto e Associados (2014), “Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial Alto Minho 2020”.
Fonte dos dados: INE Comércio Internacional.

A procura turística na região Minho-Lima vem a aumentar sobretudo à custa do aumento de dormidas em hotel. O setor agroalimentar é vasto e de qualidade distinguindo-se o vinho, a gastronomia e os enchidos artesanais, o fumeiro, o porco bísaro e a raça bovina cachena e doçaria local, etc.

O cluster do mar e a pesca artesanal são, igualmente, ativos socioeconómicos relevantes, mas cabe às energias renováveis a maior transformação na indústria da região dos últimos anos, sendo o maior cluster existente face às boas condições naturais para a produção de energias alternativas, quer hídrica, eólica, biomassa, solar e das marés. A energia eólica é a que tem a maior potência instalada e a região é já exportadora líquida de eletricidade.

A estratégia de valorização competitiva com base na especialização inteligente dos principais ramos de atividade orientadas para a internacionalização, privilegiando os clusters da energia e do mar, da metalomecânica e das componentes automóvel, do turismo, do agroalimentar, da floresta deverão constituir a especialização a concretizar.

Gráfico 17 - O contributo relativo de cada Região NUTS III para o valor das exportações de bens da Região do Norte (Norte=100%).



Fonte: Adaptado de Augusto e Associados (2014), “Estratégia Integrada de Desenvolvimento Territorial Alto Minho 2020”.
Fonte dos dados: INE Comércio Internacional.

3.2 A Educação na Região do Alto Minho

O Alto Minho dispõe de uma rede ensino, pública e privada, que é constituída por cerca de 190 estabelecimentos que cobrem toda a Educação no território, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e que era frequentado, em 2013/14, por mais de 36 000 alunos. Existem, ainda, três instituições de ensino superior, uma pública e duas privadas, que foram frequentados, em 2013/2014, por cerca de 4 600 alunos. Ou seja, os alunos que frequentam o ensino regular representam cerca de 16,5% da população residente no Alto Minho.

3.2.1 O ensino superior na região Minho-Lima - caracterização da rede de instituições de ensino superior existente.

Há três instituições de ensino superior na Região Minho-Lima, duas privadas e uma pública. A Escola Superior Gallaecia (ESG) é uma escola superior universitária privada, com sede em Vial Nova de Cerveira e que se dedica sobretudo à arquitetura, urbanismo, artes plásticas e multimédia. A Universidade Fernando Pessoa (UFP),

privada e com sede no Porto, tem um pólo em Ponte de Lima onde oferece formações quer universitárias quer politécnicas.

Na Tabela 13 identificam-se as instituições de ensino superior (IES) na região do Minho-Lima e a sua distribuição por tipos e subsistemas de ensino.

Tabela 13 – Instituições de ensino superior (IES) da região Minho-Lima

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA REGIÃO DO MINHO-LIMA		
	Universitário	Politécnico
Público	—	Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)
Privado	Universidade Fernando Pessoa (UFP) Escola Superior Gallaecia (ESG)	Universidade Fernando Pessoa (UFP)

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Há apenas uma instituição de ensino superior público, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). A Universidade Fernando Pessoa (UFP), universidade privada sediada na cidade do Porto e com um pólo em Ponte de Lima, no Alto Minho, tem uma oferta formativa de cariz universitário e politécnico. A Escola Superior Gallaecia (ESG) é uma Escola Superior Universitária de Arquitetura e Urbanismo.

3.2.2 O ensino superior na região Minho-Lima - caracterização da evolução da frequência de alunos, da oferta e da procura e diplomados

No Gráfico 18 encontramos a evolução do número de alunos inscritos nas três instituições de ensino superior do Alto Minho, bem como o peso percentual, em cada ano, dos alunos colocados em cada instituição.

O IPVC, na última década, cresceu, na percentagem e comparativamente, no número de alunos que frequentam a instituição. Há 10 anos colocava cerca de 83%

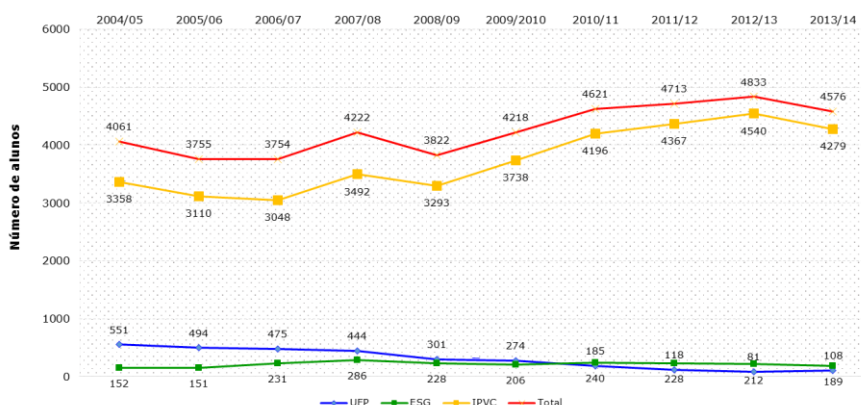
dos alunos do ensino superior do Alto Minho e vem a consolidar esta posição, assistindo-se no Alto Minho, também, a uma significativa diminuição do número de alunos do ensino superior privado. Em 2013/14 o IPVC colocou 94% dos alunos matriculados no ensino superior na região.

Tabela 14 - Evolução do número de alunos inscritos, nas instituições de ensino superior (IES), da Região Minho-Lima entre 2004/5 e 2013/14

	2004/05		2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/2010		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
UFP	551	14%	494	13%	475	13%	444	11%	301	8%	274	6%	185	4%	118	3%	81	2%	108	2%
ESG	152	4%	151	4%	231	6%	286	7%	228	6%	206	5%	240	5%	228	5%	212	4%	189	4%
IPVC	3358	83%	3110	83%	3048	81%	3492	83%	3293	86%	3738	89%	4196	91%	4367	93%	4540	94%	4279	94%
Total	4061		3755		3754		4222		3822		4218		4621		4713		4833		4576	

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 18 - Evolução do número de alunos inscritos, nas instituições de ensino superior (IES), da Região Minho-Lima entre 2004/5 e 2013/14



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

A Universidade Fernando Pessoa perdeu na última década cerca de 66% dos alunos que a frequentavam, em Ponte de Lima, nos últimos 10 anos. A Escola Superior Gallaecia, apesar de mais estável ao longo dos anos, tinha, em 2013/14, menos de 30% dos alunos do que há 10 anos atrás.

Na Tabela 15 podemos avaliar a distribuição de vagas e de matriculados, ou a taxa de preenchimento do número de vagas oferecido pelas diversas instituições de ensino superior da região Minho-Lima, oriundos de todas as vias de acesso ao ensino superior.

As percentagens distribuem o número de vagas oferecido e o número de alunos matriculados por instituição. De referir ainda que, na região, o número de vagas por preencher está a aumentar, sobretudo devido às baixas taxas de colocação do ensino superior privado.

Tabela 15 - Evolução do número de vagas e de inscritos no 1.º ano, 1.ª vez, nas instituições de ensino superior da zona Minho-Lima

	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
IPVC										
Vagas	921	79%	991	83%	991	84%	991	85%	956	85%
Inscritos	1 020	94%	1 060	92%	1 080	94%	975	96%	876	94%
UFP										
Vagas	160	14%	120	10%	100	8%	80	7%	80	7%
Inscritos	47	4%	51	4%	32	3%	21	2%	31	3%
ESG										
Vagas	90	8%	90	7%	90	8%	90	8%	90	8%
Inscritos	15	1%	46	4%	37	3%	24	2%	25	3%
Total										
Vagas	1 171	92%	1 201	96%	1 181	97%	1 161	88%	1 126	83%
Inscritos	1 082		1 157		1 149		1 020		932	

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração Própria.

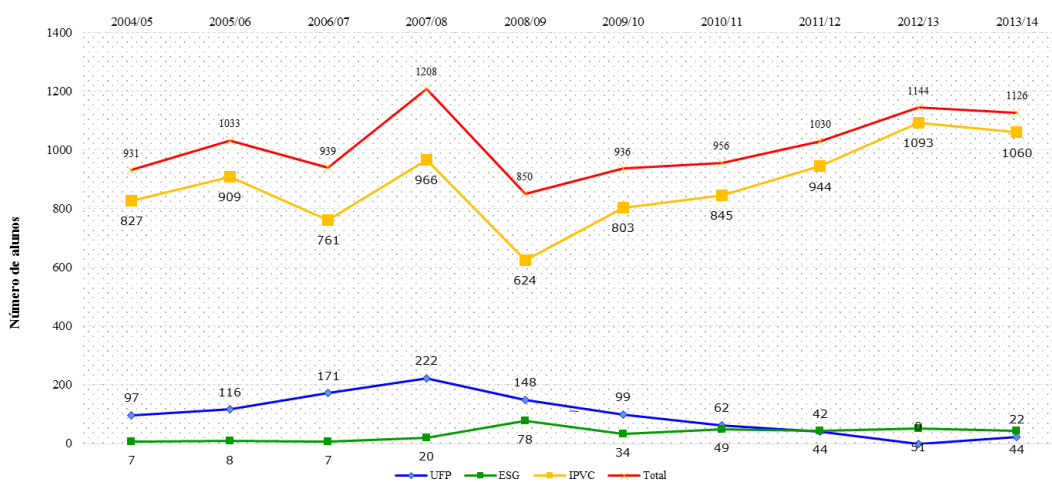
Da Tabela 16 e do Gráfico 19 ressalva-se que, à semelhança do que se verifica com o número de vagas e de matriculados, é no IPVC que cerca de 90% dos alunos do ensino superior do Alto Minho obtêm o seu diploma.

Tabela 16 - Evolução do número de diplomados pelas instituições de ensino superior (IES) da zona Minho-Lima

	2004/05		2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%
UFP	97	10%	116	11%	171	18%	222	18%	148	17%	99	11%	62	6%	42	4%	0	0%	22	2%
ESG	7	1%	8	1%	7	1%	20	2%	78	9%	34	4%	49	5%	44	4%	51	4%	44	4%
IPVC	827	89%	909	88%	761	81%	966	80%	624	73%	803	86%	845	88%	944	92%	1093	96%	1060	94%
Total	931		1033		939		1208		850		936		956		1030		1144		1126	

Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 19 - Evolução do número de diplomados pelas instituições de ensino superior (IES) da zona Minho-Lima



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

3.2.3 Caracterização do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Evolução do número de alunos, da oferta e procura, tipos de formação, diplomados e docentes.

Por fim, o IPVC, única instituição de ensino superior público existente no Alto Minho de natureza politécnica que foi criado pelo Decreto-Lei nº 380/80, de 16 de agosto, muito embora só tenha iniciado a sua atividade em 1986, completa no próximo ano 30 anos de existência.

É uma pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial. Os seus estatutos foram homologados pelo Despacho Normativo n.º 7/2009, de 26 de janeiro e publicado na II Série do D.R. de 06-02-2009.

O IPVC é constituído por Unidades Orgânicas, Unidades Funcionais e Órgãos de Gestão, articulados entre si por uma estrutura regulamentar que orienta a multiplicidade da sua ação. As Unidades Orgânicas (Escolas Superiores) são seis e desenvolvem-se nelas os projetos de ensino. As Unidades Funcionais são três: Serviços de Ação Social (SAS); Biblioteca e Oficina de Transferência de Tecnologia, Inovação e Conhecimento (OTIC).

Cabe aos Serviços Centrais do Instituto e à Presidência assegurar a coordenação global do funcionamento institucional incluindo as atividades de gestão de pessoal, patrimonial, administrativa, financeira, planeamento global, manutenção, logística e suporte técnico.

As referidas Unidades Orgânicas são: a Escola Superior de Educação (ESE), criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, 26/12; a Escola Superior Agrária (ESA), criada pelo Decreto do Governo n.º 46/85, 22/11; a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), criada pelo Decreto do Governo n.º 46/85, 22/11; a Escola Superior de Ciências Empresárias (ESCE), criada pelo Decreto-Lei n.º 264/99, 14/07; a Escola Superior de Saúde (por reconversão da Escola Superior de Enfermagem) pela Portaria n.º 821/89, 15/9 e a Escola Superior de Desporto e Lazer (ESDL), criada pelo Conselho Geral do Instituto Politécnico de Viana do Castelo a 3 de Maio de 2011, ao abrigo do disposto no artigo 59.º da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) e autorizada a funcionar a 11 de Maio de 2011, por Despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

As Escolas Superiores regem-se por estatutos próprios são pessoas coletivas de direito público dotadas de autonomia científica e pedagógica e possuem órgãos próprios: Direção, Conselho Pedagógico, Coordenação de Curso/Comissão de Curso.

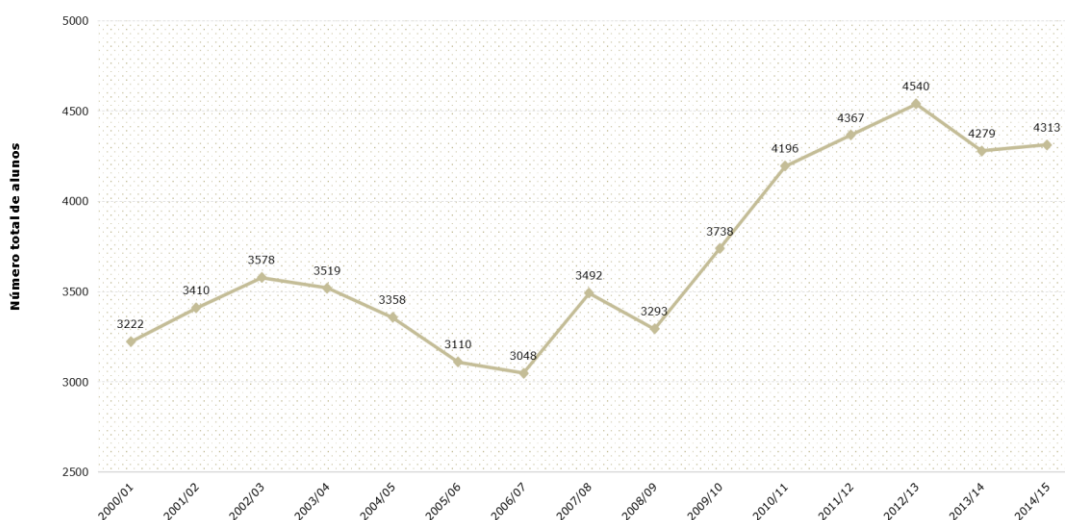
Os Serviços de Ação Social (SAS) são uma unidade funcional dotada de autonomia administrativa e financeira, tendo iniciado a sua atividade em abril de 1994, embora desde 1987 que os estudantes do Instituto Politécnico de Viana do Castelo têm usufruído de bolsas de estudo e demais prestações sociais.

Conforme o Decreto-Lei n.º 129/93 de 22 de abril e no regulamento orgânico dos Serviços de Ação Social, a implementação da política de Ação Social do IPVC é assegurada pela prestação de serviços de bolsas de estudo, auxílio de emergência, acesso a alimentação e ao alojamento, aos serviços de saúde, a apoios educativos e atividades culturais e desportivas.

Os campus do IPVC dispersam-se pelos 4 dos 10 concelhos do Alto Minho, Viana do Castelo, onde está sediada a Presidência, no Palácio dos Tramas, edificação do Século XVIII e o Centro Académico, no antigo quartel do Batalhão de Caçadores 9 (BC9).

No Gráfico 20 podemos observar a evolução do número de alunos matriculados no IPVC nos últimos 15 anos. Na quinzena registada sofreu a sua maior quebra em 2007/08 e teve o seu pico máximo em 2012/13. Na quinzena o IPVC aumentou em 25% o número de alunos que o frequentam.

Gráfico 20 - Evolução do número de alunos matriculados no IPVC de 2000/01 a 2014/15



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria

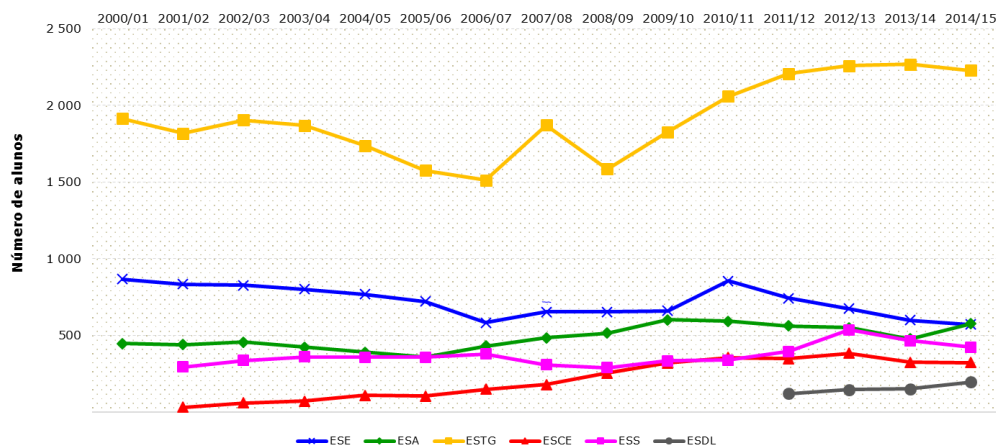
Na Tabela 17 e no Gráfico 21 encontramos a distribuição dos alunos que frequentam o IPVC por unidade orgânica e a sua evolução ao longo da última quinzena. As duas escolas superiores mais recentes e que foram criadas durante esta quinzena, como a ESCE, de Valença, e a ESDL, de Melgaço, apresentam uma naturalmente maior velocidade de crescimento dado que se encontram, ainda, no seu período de sedimentação e expansão. A ESS aumentou, de modo significativo, a sua oferta formativa, com reflexos também do número de alunos. Todas as outras apresentam um crescimento mais moderado, mas estável. A ESE desceu o número de alunos por perda de alguma oferta formativa ao nível da formação de professores e por ter sido a partir desta escola que se formou a ESDL.

Tabela 17 - Evolução do número de alunos matriculados por unidade orgânica do IPVC de 2000/01 a 2014/15

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
ESE	865	832	826	799	767	721	581	652	653	660	855	741	672	599	571
ESA	445	438	454	422	389	356	430	484	514	601	592	561	549	476	575
ESTG	1 912	1 817	1 903	1 868	1 737	1 574	1 512	1 871	1 584	1 825	2 059	2 205	2 257	2 266	2 228
ESCE		31	59	71	108	102	148	179	253	319	353	346	383	324	321
ESS		292	336	359	357	357	377	306	289	333	337	395	535	464	423
ESDL												119	144	150	195
TOTAL	3 222	3 410	3 578	3 519	3 358	3 110	3 048	3 492	3 293	3 738	4 196	4 367	4 540	4 279	4 313

Fonte: DGEEC/MEC, 2014.

Gráfico 21 - Evolução do número de alunos inscritos por unidade orgânica do IPVC



Fonte: DGEEC/MEC, 2014.

A ESTG é a escola onde se ministra o maior número de ciclos de estudo, CET/CTeSP, 1.º e 2.º ciclos, pelo que é a escola frequentada por maior número de alunos.

Na Tabela 18 e no Gráfico 22 regista-se a evolução do número de alunos pelos diferentes níveis de formação e graus, no IPVC.

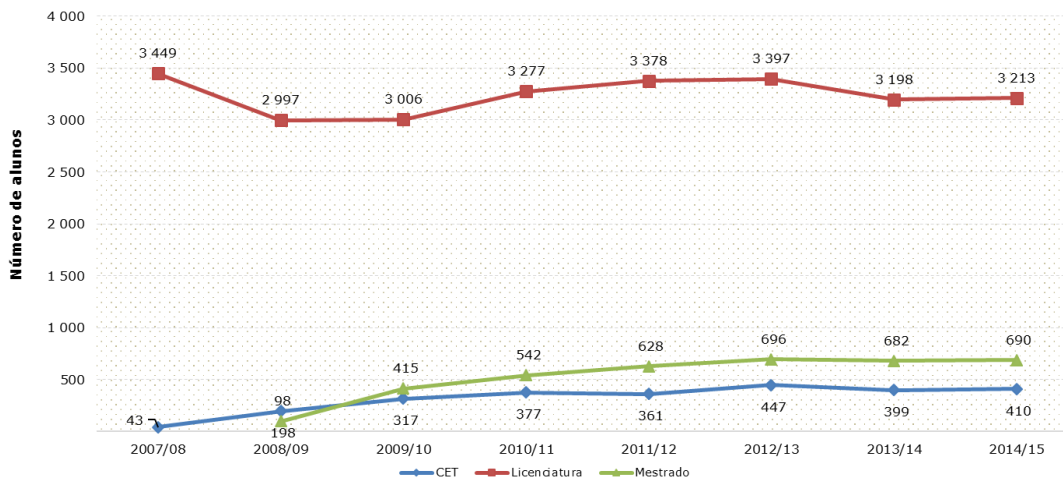
A grande maioria de alunos do IPVC, cerca de 75%, frequenta os 1.º ciclos, 16% mestrados e 10% os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), cursos pós-secundários não superiores, que terminarão, nos Institutos Politécnicos, a partir de 2015/16, sendo substituídos pelos CTeSP, cursos de nível 5 na *International Standard Classification of Education (ISCED)*. O IPVC tem consolidado, nestes últimos anos, esta distribuição de alunos pelos diversos níveis de formação.

Tabela 18 - Evolução do número de alunos por níveis de formação no IPVC

	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14		2014/15	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
CET	43	1%	198	6%	317	8%	377	9%	361	8%	447	10%	399	9%	410	10%
Licenciatura	3 449	99%	2 997	91%	3 006	80%	3 277	78%	3 378	77%	3 397	75%	3 198	75%	3 213	74%
Mestrado	-		98	3%	415	11%	542	13%	628	14%	696	15%	682	16%	690	16%
Total	3 492		3 293		3 738		4 196		4 367		4 540		4 279		4 313	

Fonte: DGEEC/MEC, 2014 e Observatório IPVC.

Gráfico 22 - Evolução do número de alunos por níveis de formação



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Observatório IPVC

Na Tabela 19 e no Gráfico 23 pode analisar-se a evolução do número de diplomados na última década, quer nos valores totais do IPVC quer nas diversas unidades orgânicas.

O IPVC diplomou cerca de 9 000 alunos na última década e cerca de metade destes alunos foram diplomados pela ESTG, escola onde se ministram a maior parte das engenharias, as TIC, o *design*, o turismo e a gestão.

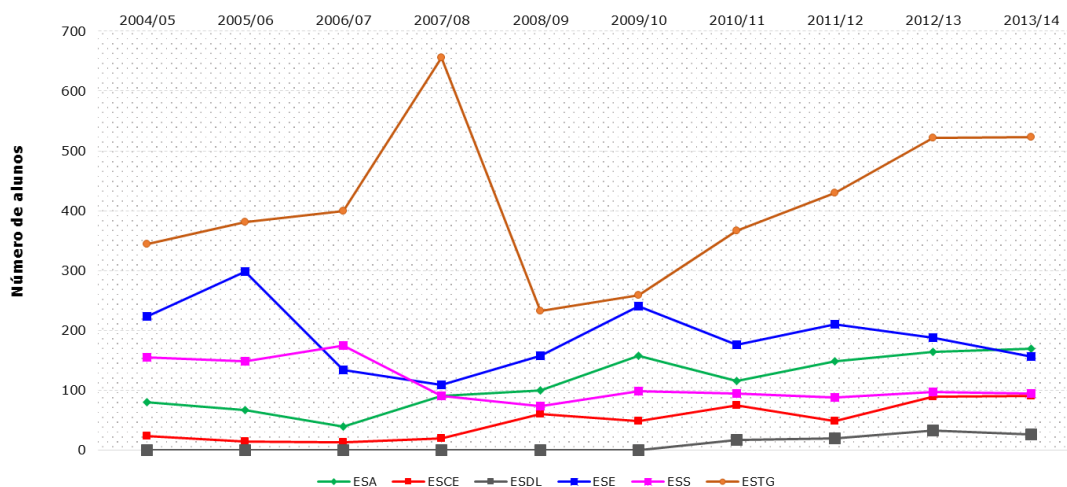
Nas restantes 5 escolas formam-se os alunos da áreas do desporto, da logística e do marketing, da saúde, das ciências agrárias e da educação que, no todo, representam a outra metade dos diplomados pelo IPVC.

Tabela 19 - Evolução do número de diplomados no IPVC – valores totais e por unidades orgânicas

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
ESA	80	67	40	90	100	157	116	148	164	169
ESCE	24	15	13	20	60	49	75	48	89	91
ESDL	–	–	–	–	–	–	17	20	33	26
ESE	224	298	134	109	158	240	176	210	188	156
ESS	155	148	175	91	74	98	94	88	97	95
ESTG	344	381	399	656	232	259	367	430	522	523
Total	827	909	761	966	624	803	845	944	1093	1060

Fonte: DGEEC/MEC, 2014.

Gráfico 23 - Evolução do número de diplomados por unidades orgânicas do IPVC



Fonte: DGEEC/MEC, 2015.

Na Tabela 20 está registada a evolução do número de ciclos de estudo que o IPVC tem registados e os que, ano a ano, vai promovendo o seu funcionamento, desde 2010. Em 2014/15 o IPVC tem registados 22 CET e 14 deles em funcionamento, 26 licenciaturas, todas em funcionamento e 32 mestrados 28 dos quais em funcionamento.

Tabela 20 - Evolução do número de ciclos de estudo, por níveis, da oferta formativa do IPVC

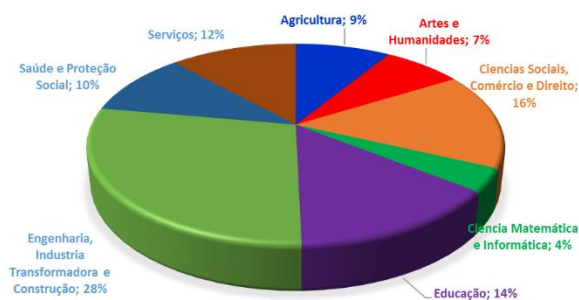
	2010/11		2011/12		2012/13		2013/14		2014/15	
	Registados	Funcion.	Registados	Funcion.	Registados	Funcion.	Registados	Funcion.	Registados	Funcion.
CET	21	7	21	12	22	13	22	12	22	14
CTeSP									3	0
1º Ciclo	27	27	30	30	29	29	27	27	26	26
2º Ciclo	26	26	33	27	38	27	38	30	32	28
Pós-Graduação		5		5		6		4		2
Total	74	58	84	62	89	62	87	61	83	70

Fonte: Observatório IPVC. Elaboração própria.

No Gráfico 24 está registada a distribuição da oferta formativa do IPVC segundo a classificação das áreas de educação e formação, áreas CNAEF, publicada em anexo à Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. São elas: Educação, Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Ciências, Matemática e Informática,

Engenharia, indústrias transformadoras e construção, Agricultura, Saúde e proteção social, Serviços e Desconhecido ou não especificado.

Gráfico 24 - Distribuição dos ciclos de estudo da oferta formativa do IPVC, no ano letivo 2014/15, por áreas CNAEF



Fonte: Observatório IPVC. Elaboração própria.

Na Tabela 21 a evolução da oferta do número de vagas do IPVC. De ressaltar que o número de vagas oferecido se mantém estável nos últimos 5 anos. O IPVC vem a oferecer à roda de 1 000 vagas ao concurso nacional de acesso ao ensino superior, tendo a taxa de ocupação ultrapassado, nos últimos 5 anos, o número de vagas oferecido, nos termos da lei e pelo uso das outras vias de acesso.

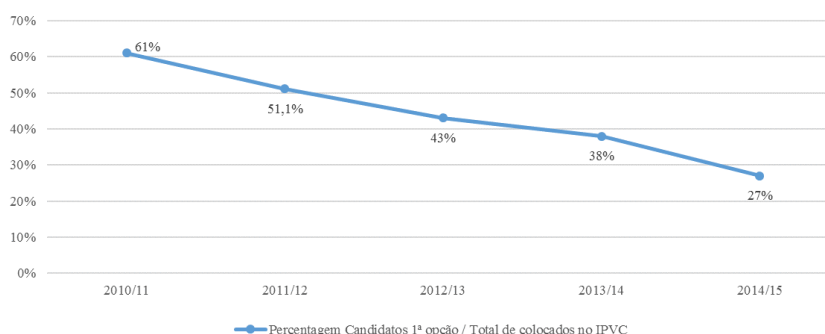
Tabela 21 - Evolução da oferta do número de vagas do IPVC – valores totais e das respetivas taxas de ocupação segundo a via de acesso dos candidatos

	2010/11		2011/12		2012/13		2013/14		2014/15	
	Vagas	% Ocup.	Vagas	% Ocup.	Vagas	% Ocup.	Vagas	% Ocup.	Vagas	% Ocup.
Concurs Nacional de Acesso	991	76%	991	76%	991	76%	955	76%	952	76%
Regimes Especiais	100	8%	99	8%	99	8%	91	7%	95	8%
CET	32	2%	42	3%	43	3%	66	5%	55	4%
≥ de 23 anos	77	6%	80	6%	74	6%	64	5%	63	5%
Mudanças de Curso / Transferencias e Reingressos	88	7%	88	7%	80	6%	68	5%	61	5%
Titulares Cursos Médios/Sup	13	1%		0%	16	1%	10	1%	26	2%
IPVC - Valores Totais	1 301	100%	1 300	100%	1 303	100%	1 254	100%	1 252	100%

Fonte: Vagas DGEEC/MEC, 2014; % Ocupação – Observatório do IPVC. Elaboração própria.

No Gráfico 25 regista a evolução da percentagem de alunos que, entre todos os alunos colocados no IPVC pelo concurso nacional de acesso ao ensino superior, escolheram o IPVC como primeira opção. De ressaltar que este valor tem descido, de modo muito expressivo, nos últimos anos.

Gráfico 25 - Evolução da percentagem de alunos colocados no IPVC que escolheram IPVC como 1ª opção

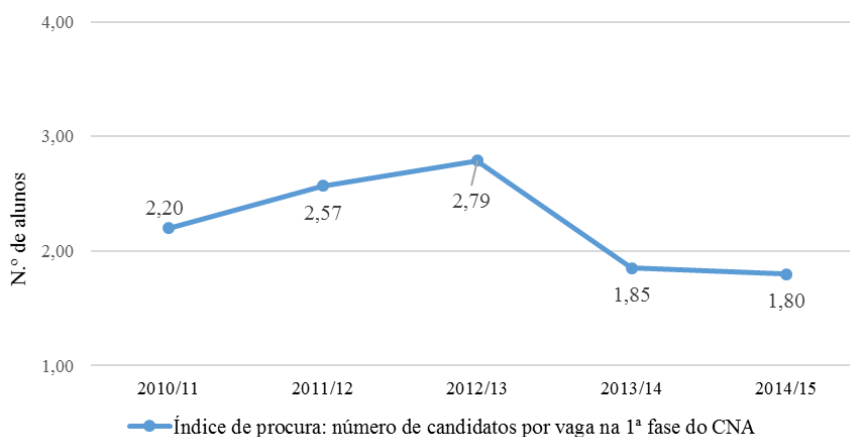


Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

O Gráfico 26 indica-nos que o índice de procura do IPVC – número de candidatos que concorreram ao IPVC por cada vaga oferecida ao concurso nacional de acesso ao ensino superior – situa-se, nos últimos 5 anos, num valor médio de 2,2. No Gráfico 27 compara-se o número de alunos colocados na 1.ª Fase e na 1.ª Opção com o panorama nacional, segundo os mesmos critérios, no subsistema politécnico.

No Gráfico 28 comparamos a percentagem de alunos colocados na 1.ª Fase do concurso nacional de acesso, no IPVC e oriundos da região Minho-Lima, face ao total de candidatos colocados na 1.ª Fase, oriundos desta região e colocados noutros estabelecimentos de ensino do país.

Gráfico 26 - Índice de procura do IPVC – Número de candidatos por vaga oferecida na 1ª fase do concurso nacional de acesso (CNA)

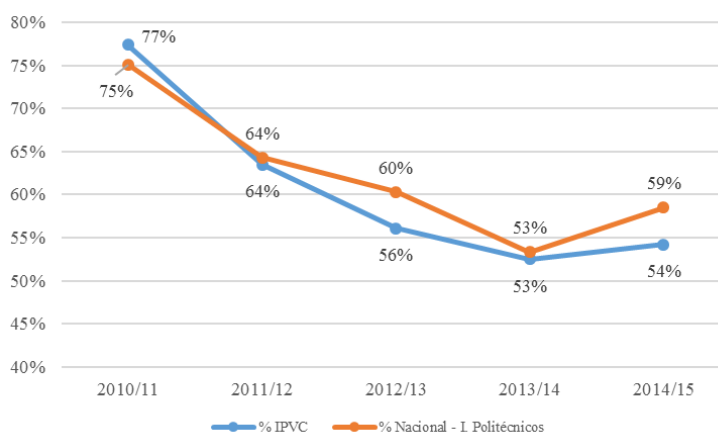


Fonte: DGES/MEC, 2014. Elaboração própria.

No Gráfico 27 compara-se o número de alunos colocados na 1.ª Fase e na 1.ª Opção com o panorama nacional, segundo os mesmos critérios, no subsistema politécnico.

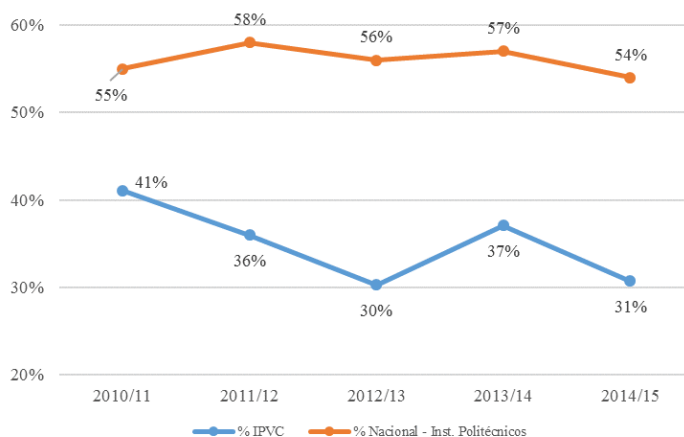
No Gráfico 28 comparamos a percentagem de alunos colocados na 1.ª Fase do concurso nacional de acesso, no IPVC e oriundos da região Minho-Lima, face ao total de candidatos colocados na 1.ª Fase, oriundos desta região e colocados noutros estabelecimentos de ensino do país.

Gráfico 27 - Percentagem de alunos colocados no IPVC e na 1.ª Fase / Alunos colocados na 1.ª Fase a nível nacional no subsistema politécnico



Fonte: DGES/MEC, 2014. Elaboração própria.

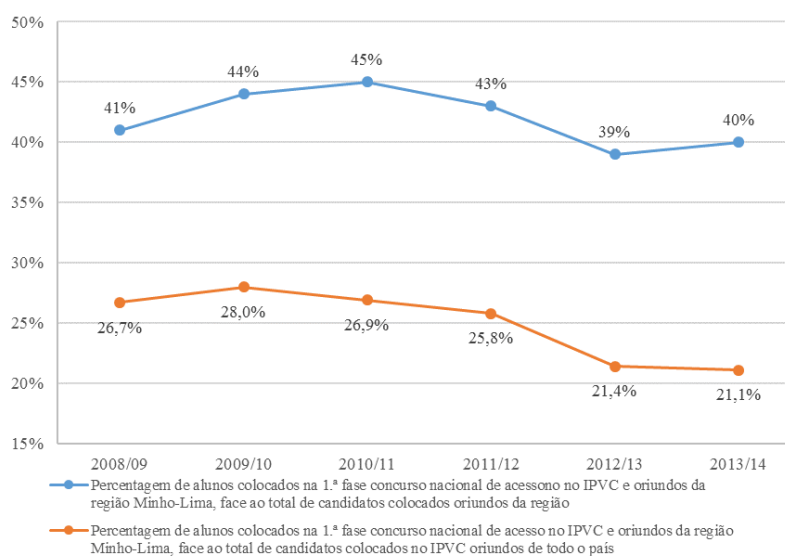
Gráfico 28 - Percentagem de alunos colocados no IPVC na 1.ª Fase, 1ª Opção / Colocados na 1.ª Fase, 1ª Opção, a nível nacional, no subsistema politécnico



Fonte: DGES/MEC, 2014. Elaboração própria.

Ainda é comparado o impacto percentual dos alunos oriundos desta região, versus os alunos colocados, nas mesmas circunstâncias, oriundos de todo o país.

Gráfico 29 - Percentagem de alunos do Alto Minho colocados na 1.ª fase no IPVC face ao total de candidatos da região colocados noutras instituições do país e face aos oriundos de todo o país colocados no IPVC



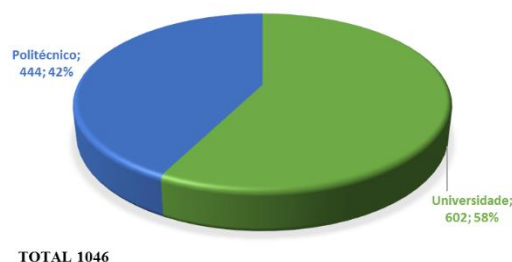
Fonte: DGES/MEC, 2014. Elaboração própria.

No Gráfico 29 apresenta-se a distribuição dos alunos colocados no ensino superior no concurso de 2014/15 e oriundos da região Minho-Lima, pelas suas colocação de natureza universitária ou politécnica.

No Gráfico 30 indica-nos onde foram colocados os alunos oriundos de Viana do Castelo que optaram pelo subsistema universitário no ano letivo de 2014/15.

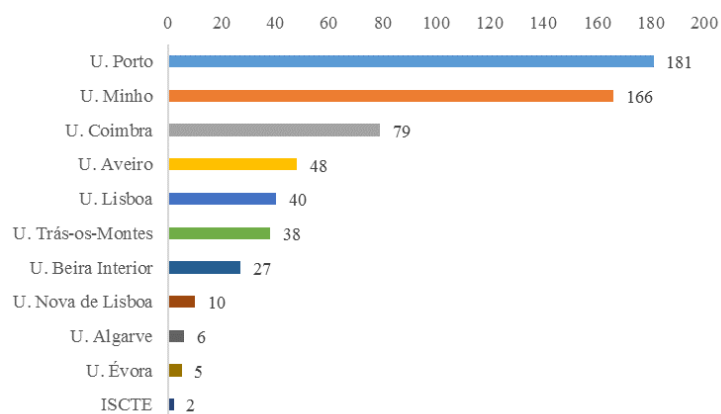
No Gráfico 31 podemos analisar que o maior grupo vai para o Universidade do Porto, seguindo-se a Universidade do Minho e de Coimbra.

Gráfico 30 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da Região Minho-Lima nas colocações nos dois subsistemas 2014/15



Fonte: DGES/MEC, 2015.

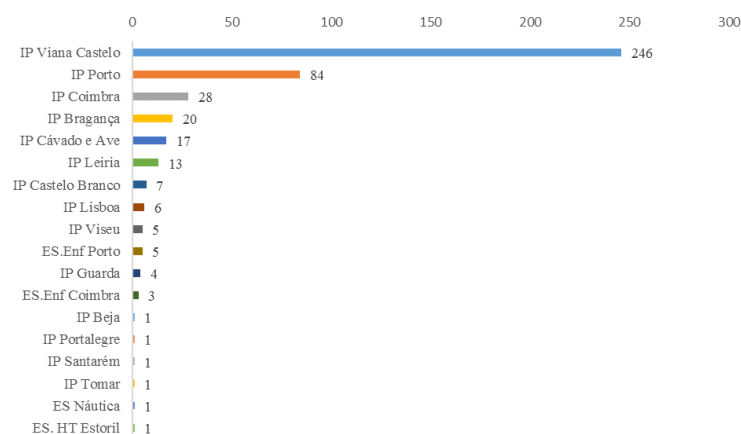
Gráfico 31 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da região Minho-Lima e que optaram pelo subsistema universitário 2014/15



Fonte: DGES/MEC, 2015.

Daqueles que optaram pelo subsistema politécnico, conforme registado no Gráfico 32, a grande maioria frequenta o IPVC, seguindo-se os Politécnicos do Porto, Coimbra e Bragança.

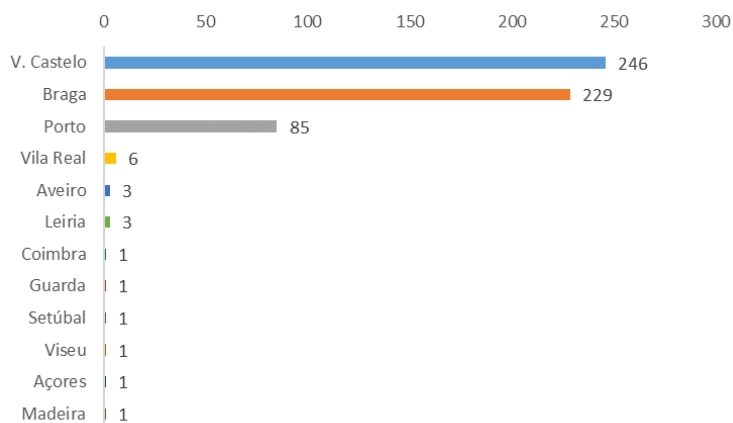
Gráfico 32 - Distribuição dos candidatos ao ensino superior oriundos da região Minho-Lima e que optaram pelo subsistema politécnico em 2014/15



Fonte: DGES/MEC, 2015.

No Gráfico 33 podemos avaliar a proveniência, por distritos, dos alunos que se matricularem no IPVC em 2014/15. A esmagadora maioria são oriundos de Viana, Braga e Porto.

Gráfico 33 - Distribuição dos alunos colocados no IPVC pelos distritos de que são oriundos, no ano letivo 2014/15



Fonte: DGES/MEC, 2015.

Na Tabela 22 está registada a distribuição dos docentes do IPVC por unidades orgânicas e por nível de qualificações em 31 de Dezembro de 2014. Cerca 60% dos

Equivalente a Tempo Integral (ETI) já concluíram a sua formação avançada ao nível do doutoramento.

Tabela 22- Distribuição do corpo docente, em exercício efetivo de funções a 31 de dezembro 2014, por nível de qualificação e unidade orgânica do IPVC

	ESE	ESA	ESTG	ESCE	ESS	ESDL	Total
Doutoramento	23	21	68	18	14	4	148
Mestrado	17	15	44	7	12	4	99
Licenciatura	4	3	28	10	5	3	53
Total Docentes	44	39	140	35	31	11	300
Total ETI	33,8	34,5	115,7	24,7	27,1	9,1	244,9
Especialistas	0	0	4	4	3	4	15

Fonte: Observatório IPVC. Elaboração própria.

CAPÍTULO 4

4. MARCO TEÓRICO. REVISÃO DA LITERATURA

4. REVISÃO DA LITERATURA

Dedicaremos o presente capítulo à revisão da literatura considerada pertinente para este estudo, com a finalidade de efetuar uma contextualização mais aprofundada da investigação, percorrendo as referências mais relevantes para o tema em estudo que constituem o marco teórico da nossa investigação.

Iremos, por isso, complementar, numa perspetiva de mercado, o estudo empírico efetuado, visualizando-o, agora, como um serviço público de educação, objeto de estudo no marketing.

4.1. O mercado do ensino superior em Portugal

Como refere Rego & Caleiro (2010) que, aqui e nesta matéria seguiremos de perto, a globalização da economia e dos mercados, a profusão das novas tecnologias da informação e comunicação, a profunda alteração ou mesmo desaparecimento dos sistemas produtivos tradicionais, o impacto do conhecimento na economia através da criação de empresas globais, transnacionais, multinacionais e multiculturais; as novas correlações de forças do cenário internacional, as novas economias emergentes e a doutrina social que as suporta, as novas alianças entre países e a crescente importância do sector dos serviços, vêm, nas últimas décadas, produzindo profundas alterações sociais, económicas, políticas e culturais que não conhecem fronteiras.

Como referem estes autores, à nova realidade, assim constituída, soma-se o desaparecimento do conceito de “emprego para toda a vida” e a crescente exigência de aquisição de novas competências para a aquisição dos novos empregos; a crescente mobilidade das pessoas e os fenómenos migratórios; e, sobretudo e particularmente, na Europa, a diminuição das taxas de natalidade e o aumento da esperança de vida das populações nos países desenvolvidos. Todos estes fatores criaram uma nova realidade social, muito complexa, centrada no conhecimento.

O conhecimento deixou de ser, assim e apenas, uma condição de entrada no mercado de trabalho, mas um requisito que é necessário adquirir, de modo prévio, no início da vida adulta e antes do exercício de uma profissão, para se transformar num processo permanente de aquisição de conhecimento e competências, capaz de responder à progressiva exigência do exercício das profissões e do próprio mercado de trabalho.

Assim, a formação pessoal – formal, não formal ou informal – tornou-se numa necessidade básica de todos e de cada um dos cidadãos, como condição de acesso ao próprio desempenho social e um direito e dever de cidadania.

As instituições de ensino superior tornaram-se, deste modo, em ativos fundamentais do desenvolvimento dos países, das regiões e das pessoas, porque manipulam um capital fundamental do mundo de hoje – o conhecimento e a cultura. Só pela interdisciplinaridade chegamos ao conhecimento e, através deste, à cultura, às competências, ao espírito livre e, por isso, empreendedor, ao acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, que são os instrumentos centrais e estruturantes das sociedades atuais.

Como referem os autores que vimos seguindo as instituições de ensino superior desempenham um papel fulcral no chamado triângulo do conhecimento: educação, investigação e inovação.

O acesso à educação e, em particular, ao ensino superior, são fatores determinantes, não apenas do sucesso dos indivíduos, mas, também, do desenvolvimento dos países e das regiões. As regiões e países onde a população, em particular, a população ativa, possui níveis de educação superior, o nível de rendimento das pessoas, a qualidade de vida e o bem-estar, a par do nível de produtividade, são, incomparavelmente, mais elevados.

Há múltiplos estudos que demonstram a existência de benefícios líquidos para as regiões, resultantes da presença ou proximidade de instituições de ensino superior e, daí, a atual tendência para localizar instituições de ensino superior em cidades de pequena/média dimensão, tanto no interior como no litoral, mesmo em prejuízo dos

benefícios das grandes academias, cujo conceito, ele próprio, está em mudança pelo aparecimento das redes (sociais) académicas globais suportadas em novas tecnologias.

À medida que aumenta o nível de conhecimento das pessoas, também sobem os seus rendimentos tornando-se mais ricas, mais competitivas e atrativas as regiões e os países onde habitam. Alteram-se, por outro lado, os modos de vida urbana, ganhando uma animação mais propícia à difusão de conhecimento, da cultura e do desporto.

Deste modo, a presença das instituições de ensino superior é, hoje, considerada um ativo de primeira grandeza para o desenvolvimento de uma região, para a maior qualidade de vida das pessoas e um fator decisivo ao nível da coesão dos territórios, corrigindo as assimetrias dos seus eixos de desenvolvimento ou dos seus diversos fatores.

Continua, no entanto, em particular por parte das instituições públicas, alguma resistência em considerar o ensino superior ou a Educação superior como um Mercado e os estudantes como Clientes, no entanto, desde 1995 que a Organização Mundial do Trabalho reconhece a existência de um mercado da educação (Ruão, 2005).

Em Portugal o ensino superior foi concebido, desde a chamada reforma Veiga Simão, como um sistema binário de instituições e de formações (CCISP, 2006), constituído por universidades e institutos politécnicos, distinguindo-se originariamente pela matriz das suas formações eminentemente teóricas no ensino universitário de matriz profissionalizante, no ensino politécnico (Machado & Taylor, 2010), podendo as instituições integrar-se em qualquer dos sectores de propriedade reconhecidos pela Constituição da República Portuguesa, ou seja, no sector público, cooperativo e privado e neste último caso, com ou sem fins lucrativos, nos termos previstos na Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, que aprovou o regime jurídico das instituições de ensino superior.

4.1.1 A prestação do serviço público de educação superior

Os consumidores tornaram-se cada vez mais exigentes com os serviços que lhe são prestados e obrigaram as empresas a adaptar-se rapidamente a essa crescente exigência, desenvolvendo políticas de gestão orientadas para o consumidor (Zuluaga, 2003).

Também as organizações públicas não ficaram à margem da maior exigência dos cidadãos perante os serviços que lhe são prestados. Esta cada vez maior exigência dos cidadãos em relação aos serviços públicos resulta em boa medida da alteração substancial que se verificou nas últimas décadas em que a relação entre o Estado e os entes públicos deixou de centrar-se apenas na natureza de cidadão/administrado para se colocar também na de cidadão/utilizador (Bartoli, 2005).

Em Portugal (Canotilho & Moreira, 2002), a exemplo do que sucedeu noutros países (Marino, 1990), as constituições vieram a consagrar como direitos dos cidadãos, conferindo-lhes o direito de exigir a sua prestação com qualidade, como sucede, por exemplo, na Constituição Portuguesa com direito à educação (artigo 73º).

4.1.2 O conceito de serviço

Uma referência breve para precisar os conceitos de produto e de serviços. As pessoas utilizam os produtos para satisfazer as suas necessidades de natureza económica. Os produtos, em função de sua tangibilidade (características como dimensão física, percecionáveis pelos sentidos) ou da sua imaterialidade, podem ser classificados como bens ou serviços.

Segundo Kotler e Andreassen (1995), Grönroos (1990), Kotler e Armstrong (2003), Sapiro (2003), as principais características que distinguem serviços e produtos (tangíveis) são:

- A intangibilidade, significando que um serviço é desprovido de substância física. O que fica de posse do consumidor é o resultado da prestação do

serviço. A este conceito os autores ligam também a incapacidade de possuir e armazenar, que também caracteriza os serviços e que se encontra diretamente ligada á intangibilidade dos serviços;

- A inseparabilidade, significando que um serviço não pode ser separado do fornecedor do mesmo, significando que no caso dos serviços a produção e o consumo se dão ao mesmo tempo, contrariamente ao que sucede com os bens;
- A precibilidade, significando que um serviço não pode ser feito com antecedência e armazenado. A produção do serviço e seu consumo são simultâneos;
- A heterogeneidade, significando que um serviço pode variar em padrão ou qualidade de um fornecedor para outro ou de uma ocasião para outra. Esta característica também nos aparece na bibliografia citada como característica de variabilidade e associada à característica da inconsistência como consequência do seu grau de heterogeneidade. O consumidor desenvolve basicamente dois tipos de relacionamento com prestadores de serviços: com a empresa (ou a Universidade) e com os profissionais (professores e funcionários não docentes).

Alguns autores procuraram aprofundar as características distintivas tomando por referência os produtos manufaturados e a produção de serviços não manufaturados.

Nóbrega (1997) aprofundou a distinção entre a produção de manufaturas (produto) e a produção de serviços (serviços) procurando identificar as características que permitiram determinar as principais características diferenciadoras dos produtos manufaturados em relação aos produtos não manufaturados.

Marcondes e Turrioni (2005), seguindo o estudo de Nóbrega, procederam à elaboração de uma tabela comparativa em que apresentam de forma sintética as principais características distintivas identificadas por Nóbrega e que pela importância de que se revelam para o nosso estudo consideramos importante apresentar na Tabela 23.

Tabela 23 -Produto e serviço: Síntese das principais características

Produto	Serviço
Tangibilidade	Intangibilidade
Há transferência de posse	Não há transferência de posse
O produto pode ser armazenado	O serviço não pode ser armazenado
Produção antecipada - separabilidade	Produção simultânea - inseparabilidade
Distinção clara entre as funções marketing e produção	Sobreposição entre as funções marketing e produção
O produto pode ser transportado	O serviço não é transportável
Produção, venda e consumo podem ser feitas em locais diferentes	Produção, venda e consumo são feitas no mesmo local
Contacto indireto com o cliente	Contacto direto com o cliente
Impessoal - homogeneidade	Pessoal - heterogeneidade
Não há participação do cliente no processo	O cliente participa no processo
Tecnocrático	Humanístico
Estabilidade	Volátil
Trabalho intensivo	Capital intensivo
Centralizado	Descentralizado
Massificado	Individualizado
Necessário pouco juízo de valor pessoal	Necessário elevado juízo de valor pessoal
Tempo de resposta curto	Tempo de resposta longo
Projeto do produto dirigido ao cliente	Ambos os processos dirigidos ao cliente
Projeto do processo dirigido ao fornecedor	
Facilmente padronizável	Padronização complexa
Valor principal produzido em fábricas	Valor principal produzido em interação entre cliente e fornecedor
Competências técnicas	Competências para interagir com o público

Fonte: Marcondes e Turrioni (2005) com base em Nóbrega (1997).

Como referem estes autores, ao compararmos o elenco das características identificadas para os serviços não pode deixar de reconhecer-se que subjacente a estas existem um relacionamento interpessoal muito mais intenso no sector dos serviços do que no sector das manufaturas, que não pode deixar de ser tido em conta no estudo do marketing de serviços.

Os serviços tanto podem ser serviços privados como serviços públicos. Sobre esta matéria nos ocuparemos no ponto seguinte.

4.1.3 Coprodução do cliente

O sistema de produção de serviços foi designado por “servucción” (Langeard et al., 1981) significando a produção e o consumo simultâneo do serviço. Tal significa que o consumidor participa na produção do serviço e que um erro da sua parte pode pôr em causa o próprio serviço que este recebe e que é recebido por outros consumidores (Bateson, 1985).

Bitner et al. (1997) identificam três papéis de participação do consumidor na produção do serviço:

- O consumidor, como recurso produtivo, uma vez que age como empregado ou elemento temporário da organização (a informação e esforço do paciente para fornecer ao médico os elementos para o correto diagnóstico da sua doença);
- O consumidor como contribuidor da qualidade, a satisfação e o valor, na medida em que o consumidor tem uma participação efetiva e pode incrementar a possibilidade de que sejam satisfeitas as suas necessidades e de alcançar os benefícios que procura (o aluno adquirirá, segundo este conceito, o papel de “consumidor contribuidor”, na medida em que é parte fundamental do processo ensino/aprendizagem e o sucesso do processo depende em boa parte da sua participação);
- O consumidor como competidor com o serviço, situação em que o consumidor tem uma participação total na produção do serviço (como por exemplo sucede na lavagem das viaturas nos serviços designados “elefante azul”, nos quais cabe ao consumidor todo o papel de lavagem do carro, colocando a empresa ao seu serviço apenas os meios mecânicos para o poder fazer).

Os resultados do serviço são em todos os casos influenciados pelo desempenho do cliente coprodutor. Numa instituição de ensino superior o resultado deve ser medido em termos de valor acrescentado ao conhecimento, competências e desenvolvimento pessoal do aluno.

4.1.4 O Serviço público

A distinção entre serviço público e serviço privado não é uma distinção fácil (Thi-
ertart, 1979), mesmo que esta se encontre baseada sobre bases jurídico-económicas
e usos históricos fortemente diferenciados (Gueret-Talom, 1995).

A dificuldade cresceu com a abertura ao sector privado de áreas até há poucas dé-
cadas consideradas exclusivas do sector público, tendo-se criado estruturas mistas
de prestação de serviços públicos (Amiel et al., 1993). Assim será com a segurança,
algumas áreas da administração da justiça (alguns países privatizaram já, parcial-
mente, serviços prisionais), a saúde, o ensino, a cobrança de impostos, para dar
apenas alguns exemplos.

Porém, como refere o autor, a estanquicidade dos domínios público e privado cede-
ram à permeabilidade entre ambos não sendo hoje tarefa fácil distinguir, em algu-
mas situações, o domínio público do privado com base nos critérios previamente
definidos, tanto mais que em alguns casos, algumas das características são comuns
aos dois sectores, nomeadamente no que concerne á natureza do serviço prestado.
Será o caso do ensino superior em Portugal que, como veremos, tem um forte sector
público e um forte sector privado e cooperativo, em que a principal distinção não
está na natureza do serviço prestado, mas das instituições que o prestam e do seu
fim lucrativo ou não lucrativo.

A distinção torna-se tanto mais difícil quando não é claro, também, o entendimento
sobre o que alguns autores denominam de esfera pública. Segundo o autor que
vimos referindo para afastar tais confusões devem diferenciar-se os conceitos de
“sector público”, “serviço público” e “função pública”, que frequentemente apare-
cem referenciados de forma indistinta.

De acordo com a Constituição da República Portuguesa (artigo 82º) o sector público
é constituído pelos meios de produção cujas propriedade e gestão pertencem ao
Estado ou a outras entidades públicas. Por sua vez o sector privado é constituído
pelos meios de produção cuja propriedade ou gestão pertence a pessoas físicas ou
coletivas privadas. Decorre deste preceito constitucional que as duas características

essenciais do sector público, como refere Bartoli (2005), são o poder dominante do Estado sobre a propriedade, a gestão e os objetivos da organização. Estabelecer uma fronteira significa definir previamente critérios claros de distinção que permitam classificar as diferentes organizações de um e do outro lado da fronteira.

De acordo com Triana (1990) podemos definir serviço público *“como respuesta técnica del poder político que concreta el valor de la solidaridad económica y social convirtiendo a su destinatario en sujeto de derechos y deberes, perceptibles conjuntamente en forma de ventaja, en el seno de una actividad de interés público”*.

Como refere, de novo, Bartoli (2005), de entre os diferentes critérios possíveis alguns permitem, com alguma segurança, definir o campo do serviço público:

- A existência de um estatuto jurídico específico seja para a estrutura, seja para os trabalhadores. Tomando por referência as universidades e os institutos politécnicos estas dispõem de um estatuto jurídico específico, em Portugal o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, aprovado pela Lei nº 67/2007, de 10 de setembro, e os trabalhadores ao seu serviço – os professores e os funcionários não docentes – regimes jurídicos de carreira específicos e não comuns aos dos trabalhadores do sector privado.
- A realização de missões de interesse geral, missões que têm um impacto acrescido no domínio do desenvolvimento social, económico ou de defesa do país;
- O carácter não comercial ou não concorrencial das atividades;
- A propriedade do capital e ou dos bens é do Estado, ou de entes do Estado;
- O exercício de um controle por parte do Estado, gerador de restrições específicas;
- A vocação não lucrativa das organizações.

No entanto, como refere o autor, o serviço público pode ser confiado a uma entidade privada. A organização que o presta será neste caso privada, mas tal não afasta a

natureza pública do serviço. A organização privada prestará, neste caso, um serviço público que lhe foi delegado ou concessionado pelo Estado.

Os serviços públicos são em geral catalogados segundo três categorias (Bartoli, 2005; Sousa, 2008):

- Os serviços reguladores ou de soberania que correspondem às funções tradicionais do Estado (justiça, polícia, defesa nacional, finanças públicas, entre outros);
- Os serviços sociais e culturais (que incluem a educação, saúde, proteção social, apoio social, atividade cultural e artística, entre outros);
- Os serviços de carácter económico (que incluem a satisfação de necessidades fundamentais nos domínios da energia, dos transportes, das comunicações, entre outros).

De acordo com Fournier (2001) os serviços públicos podem ser considerados como atividades de prestações assistidas da garantia de acesso por parte dos cidadãos, sujeitos, desde meados do século XX aos princípios da continuidade (os serviços públicos são mantidos em funcionamento de maneira regular e contínua), da igualdade (todos os utentes devem estar colocados face aos serviços públicos numa posição de igualdade, sem discriminação nem posição de vantagem) e da mutabilidade (as prestações postas à disposição dos cidadãos devem ser sempre ajustadas às suas necessidades).

Por último, o conceito de “função pública” tem o seu núcleo central no estatuto jurídico das pessoas do domínio público e abrange tanto as organizações como os trabalhadores ao seu serviço.

4.1.5 As organizações públicas

As organizações públicas podem ser vistas numa dupla perspetiva, a institucional e a organizacional (Amaral, 2008; Caupers, 2008).

A análise institucional põe em destaque as especificidades de ordem política e jurídica. Nesta perspetiva, segundo Bartoli (2005), estaremos perante uma instituição pública desde que nela encontremos:

- Submissão ao poder político;
- Esteja sujeita a um sistema jurídico próprio e específico;
- Funcione apenas de acordo com a racionalidade típica do “serviço público” (caracterizado pelos princípios da continuidade, igualdade e mutabilidade das prestações);
- Seja financiada a partir de recursos públicos a ela afetos ou a ela destinados (sem sujeição a mudanças do mercado).

Do ponto de vista da perspetiva organizacional as atividades desenvolvidas são, essencialmente, atividades de serviços e só marginalmente de fabrico de produtos e têm uma dimensão significativa e um contexto complexo.

As suas atividades caracterizam-se pela intangibilidade e heterogeneidade do “output”, pela simultaneidade da produção e do consumo do serviço, ou da importância do contacto entre o produtor e o consumidor (Eiglier e Langeard, 1987).

Quanto à especificidade das atividades do sector público ela concretiza os princípios e as características que vimos estudando, das quais, como assinalam Saias e Leonardi (1997) sobressaem as seguintes:

- A vocação da instituição pública assenta, pelo menos em parte, na noção de interesse geral;
- As instituições públicas estão limitadas pelas fontes de financiamento público e pelos elementos constitutivos do núcleo central das suas atividades (a sua atividade está limitada pelas suas atribuições e fins);
- Na utilização dos recursos postas ao seu dispor para o desenvolvimento da missão e atribuições estão sujeitas a regras da contabilidade pública;
- A sua atividade está sujeita a controlo tutelar;
- As pessoas que nelas trabalham estão, em regra, sujeitas a regimes especiais de trabalho;

- Não tem finalidade lucrativa;
- Estão sujeitas ao princípio da legalidade;
- Os meios de ação e de interação com o contexto envolvente são múltiplos, dispondo de instrumentos de coercibilidade nas relações com os cidadãos.

Referimos as organizações em geral, bem como os serviços por estas prestados. Naturalmente, se existem princípios e características comuns a todos os sectores da atividade pública, existem, também, especificidades próprias de cada uma das atividades. Iremos referir-nos sucintamente no ponto seguinte às especificidades das instituições públicas de ensino superior.

4.1.6 Especificidades das instituições de ensino superior. Características do serviço público de educação

As instituições de ensino superior públicas portuguesas são organizações públicas. São, nos termos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, instituições de ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade, inovação transferência e valorização económica do conhecimento. Agregando as várias dimensões poderemos dizer que as instituições de ensino superior são instituições de ensino/aprendizagem, investigação e extensão. O ensino/aprendizagem corresponde à transmissão de conhecimentos aos alunos e à aquisição dos conhecimentos por estes, de acordo com o conceito de ensino aprendizagem inerente ao Processo de Bolonha (Almeida, 2008). A investigação corresponde à criação de novos conhecimentos no seio da instituição. A extensão, entendida como a transferência destes conhecimentos para a sociedade e a sua valorização económica.

No caso específico das instituições de ensino superior existe uma grande discussão relativamente aos seus componentes organizacionais, ou seja, quem são os fornecedores da instituição, quais os recursos disponíveis para as prestações dos serviços e quem são os verdadeiros consumidores/clientes dos serviços fornecidos.

Segundo Lovelock (1983), o serviço educação é um serviço que se dirige ao espírito das pessoas e é um ato intangível. Alves (1995), por sua vez, diz que o serviço educação não pode ser prestado ou executado pela instituição de ensino superior, mas sim produzido em conjunto com o próprio aluno (trata-se de um serviço coproduzido).

Para Harvey (1996), o facto de um aluno faltar a uma aula e nunca mais poder ter nenhuma idêntica, uma vez que esta não pode ser recriada exatamente da mesma forma, traduz a perecibilidade no serviço educação. Ainda segundo esta autora, o modo como o professor ensina e o modo como o aluno responde a essa pedagogia é variável, pois o processo de ensino depende das capacidades interpessoais do professor e das interações sociais dos alunos. No conjunto, estes autores corroboram as afirmações de Canterbury (1999) que considera o serviço educação intangível, inseparável, perecível e heterogéneo.

Para além destas características, importa ainda referir que o serviço na educação, segundo Alves (1995), é composto por um conjunto de vários serviços que circulam em redor de um serviço central e não por um único serviço.

Assim, e considerando como exemplo uma instituição de ensino superior este autor identifica:

- O serviço central, aquele pelo qual o aluno escolhe determinada universidade;
- O serviço periférico, o conjunto de vários serviços que se encontram em volta do serviço central;
- O serviço global, a totalidade do serviço central mais os periféricos acrescentados de outros complementares.

Para além destes aspetos, há ainda a considerar que o serviço central numa universidade não é único, pois esta pode oferecer vários cursos, constituindo cada um destes um serviço central (Alves, 1995).

4.1.7 Os clientes das instituições de ensino superior

As instituições de ensino superior têm uma multiplicidade de clientes (Alves, Mainardes, & Raposo, 2010; Kotler & Fox, 1994; Reavill, 1998). Conhecer e atender as necessidades destes *stakeholders* é um importante fator competitivo (Alves et al., 2010). Para Harvey e Busher (1996) e Hill (1995) os estudantes são os principais e os primeiros clientes de uma instituição de ensino superior. No entanto, as instituições de ensino superior devem, não só procurar servir os interesses dos estudantes, mas também o de outros *stakeholders* (Briggs & Wilson, 2007; Eagle & Brennan, 2007). Na perspetiva de Taylor e Reed (1995), cada um dos públicos da instituição de ensino superior poderá ser o centro do programa de marketing da organização, consoante a situação.

Embora os *stakeholders* de uma instituição de ensino superior sejam bastante diversos e difíceis de quantificar Torres (2004) procurou sintetizar as posições de vários autores tendo identificado diferentes públicos com interesse para as instituições de ensino superior: ex-alunos, comunidade empresarial (empregadores) pais dos alunos, sociedade, corpo docente, órgãos governamentais, Conselho Universitário, concorrentes, fornecedores, público em geral, estudantes potenciais, órgãos fiscalizadores, comunicação social, administração e funcionários, comunidade local e fundações.

Figura 4 - Clientes/público das instituições de ensino superior

Públicos/Clientes das Instituições de Ensino Superior (Citados)	Clientes/público																
	Ex-alunos	Comunidade empresarial (empregadores)	Pais de alunos	Sociedade	Estudantes	Corpo docente	Órgãos governamentais	Conselho Universitário	Concorrentes	Fornecedores	público geral	Estudantes potenciais	Órgãos fiscalizadores	Média de massa	Administração e funcionários	Comunidade local	Fundações
Smith e Cavusgil (1984)		◆	◆		◆									◆			
Gray (1991)		◆	◆		◆												
Kotler e Fox (1994)	◆	◆	◆		◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Rowley (1997)		◆	◆	◆	◆		◆	◆								◆	
Freibergová (2000a)		◆	◆	◆	◆												
Rosenberg (2000)	◆	◆	◆		◆	◆									◆	◆	

Fonte: Torres (2004)

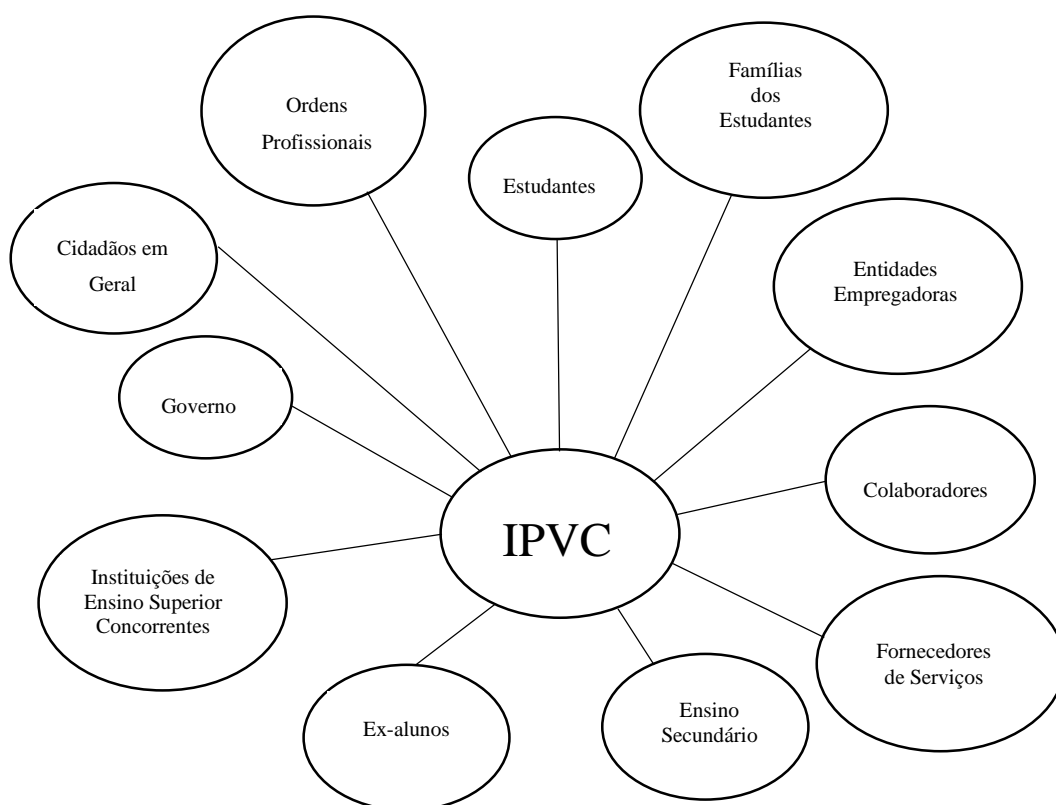
Face a esta diversidade, segundo Conway et al. (1994), as necessidades e desejos dos vários clientes do Ensino Superior podem, em determinadas situações, ser conflitantes. Essa parece, aliás, ser em Portugal, segundo Almeida (2010) uma tensão permanente entre as entre universidades e institutos politécnicos. Torna-se, por isso fundamental para as instituições identificar quais os seus clientes diretos. De acordo com Harvey (1996) e Freibergová (2000), os alunos serão os clientes primários e os pais, os empregadores e a sociedade em geral os clientes secundários.

Kotler e Fox (1994) apresentam um modelo de cinco passos fundamentais para o sucesso no relacionamento das instituições de ensino superior com os seus *stakeholders*:

- Identificar os públicos relevantes da instituição;
- Mensurar as imagens e atitudes destes públicos em relação à instituição;
- Estabelecer as metas de imagem e atitude para os públicos-alvo;
- Desenvolver estratégias de relações públicas eficazes;

- Implementar ações e avaliar resultados. Sendo o IPVC uma instituição de ensino superior público, de acordo com os ensinamentos dos referidos autores poderemos representar os *stakeholders* do IPVC de acordo com a figura seguinte.
-

Figura 5 - O IPVC e os seus stakeholders



Fonte: Elaboração própria, baseada em (Alves, Mainardes, & Raposo, 2010; Kotler & Fox, 1994; Reavill, 1998)

Para alguns investigadores, o facto de se considerar o aluno como cliente do ensino superior não é linear não só pelas razões já anteriormente aduzidas como também porque o aluno pode desempenhar diferentes papéis dentro da instituição de ensino superior. Podem ser considerados como clientes (Conway et al., 1994), considerando os cursos como produtos do ensino superior, ou podem ser considerados como produtos quando os clientes são os empregadores.

Por outro lado, já anteriormente vimos que o aluno participa no processo de produção, significando que é simultaneamente interveniente coprodutor e consumidor. Como refere Franz (1998), se é verdade que o aluno faz escolhas educacionais e paga essas escolhas, ele é parte integrante e ativa no seu próprio processo educacional e não simplesmente cliente da instituição, na medida em que a concretização do processo de aquisição do conhecimento através do ensino, que cabe ao professor está diretamente interrelacionada com a aprendizagem que é o processo de aquisição de conhecimentos por parte do aluno.

Por isso o aluno deve ser visto simultaneamente como cliente e além disso como fornecedor, como ensina Alberton (2000) na medida em que contribui com novos conhecimentos para o meio académico por meio de sua experiência e vivência na sociedade e por meio do desenvolvimento que o próprio faz do conhecimento adquirido, através da investigação que realiza.

Uma referência ao conceito de produto como bens ou serviços enunciados na norma NBR ISO 9001:2000. Esta define o produto como bens ou serviços, com determinadas características (qualidade, custo, entrega, moral e segurança), que satisfazem às necessidades e aos desejos dos clientes. No caso de uma instituição de ensino superior o produto pode ser o conhecimento, conceitos ou uma combinação de ambos (Marcondes e Turrioni, 2005).

Certo é que nas instituições de ensino superior, em particular as públicas, como se referiu logo no início deste capítulo, continua a haver uma forte resistência em aceitar olhar para o aluno como um cliente, porque a expressão é associada de imediato à noção de lucro alheando-a da noção aluno enquanto destinatário de um serviço público, com direito a que o mesmo lhe seja fornecido com qualidade (Vigneron, 1994).

Apesar de todas as contradições existentes na literatura, o aluno de uma instituição de ensino superior deve ser considerado apenas como cliente do processo formativo, na medida em que aluno participa do processo como um recurso produtivo.

O aluno entra no processo sem formação e sai do processo com formação. Isto significa que o produto gerado é apenas o conjunto formado pela formação (conhecimento transmitido ao aluno) e pelas competências que este adquiriu e desenvolveu como consequência do processo formativo e os demais fatores internos envolvidos no processo (professores, materiais utilizados e funcionários técnico-administrativos) devem ser considerados como recursos absorvidos pelo processo e os fatores externos (como conferencistas fornecedores de cursos de complemento profissional e até mesmo a biblioteca, pelo fornecimento de livros, artigos e informação em geral etc.) devem ser considerados como fornecedores do processo.

De acordo com Sirvanci (1996) os alunos podem assumir quatro diferentes papéis dentro das instituições de Ensino Superior:

- Os alunos são o produto-em-processo. Quando admitidos na instituição, os alunos são a matéria-prima que, através da frequência do curso, evoluem até ao produto final (com a obtenção da graduação);
- Os alunos são clientes internos em muitas das instalações das instituições de ensino superior (cantinas, residências, bares, bibliotecas...), e devem ser tratados como tal;
- Os alunos são trabalhadores no processo de aprendizagem, na medida em que estão envolvidos ativamente nesse processo;
- Os alunos são clientes internos dentro da sala de aula. A partir do momento em que o professor transmite os conhecimentos é natural que este seja visto como o prestador de um serviço, e os alunos que recebem esses conhecimentos como clientes.

Todas estas abordagens demonstram que a questão depende da perspectiva em que o processo educativo é investigado (Sirvanci, 1996) e revelam, também, a importância de não se considerar o aluno apenas como cliente, mas, ao invés, o aluno como cliente com múltiplos papéis.

4.2 Tendências e desafios

Nos últimos anos o ensino superior em Portugal sofreu uma evolução profunda enfrentando enormes desafios e identificou diversas questões com as quais se debate hoje em dia este mercado, das quais se destacam:

- Decréscimo de candidatos;
- Restrições financeiras;
- Acréscimo de concorrência (Almeida, 2011), em resultado do forte decréscimo do número de candidatos ao ensino superior que se registou a partir de 1996.

Assiná-la este autor que até 2002, na primeira fase do concurso nacional de acesso, o número de vagas postas a concurso no ensino superior público foi gradualmente aumentando, enquanto o número de candidatos foi sucessivamente decrescendo, gerando um elevado desajustamento entre a oferta (vagas) e a procura (candidatos/colocados) no ensino superior, tendência que tem sido uma constante desde 2001, conforme anteriormente se referiu pormenorizadamente, refletindo-se naturalmente na evolução do número de estudantes matriculados neste nível de ensino.

Desde 2003/2004 que o número de alunos matriculados no ensino superior sofreu, também ele, uma redução significativa, como pudemos constatar anteriormente e tenderá a agravar-se, quer por razões de natureza demográfica, quer por razões de abandono e insucesso escolar, mas também pela diminuição do número de anos dos cursos, decorrente do processo de Bolonha, situação que só progressivamente se tem invertido a partir do ano letivo 2010/2011, como anteriormente se constatou.

A redução do número de alunos tem consequências ao nível do financiamento das instituições, uma vez que o número de alunos é um fator importante no financiamento das instituições do ensino superior, uma vez que este assenta em fatores essencialmente quantitativos, em que o número de estudantes é o principal critério. Assim, pode concluir-se que o decréscimo no número de alunos significa, também,

maiores restrições financeiras. Estas restrições têm sido pelas dificuldades económicas e financeiras que Portugal atravessa, tendo havido sucessivos diminuições do financiamento do ensino superior (Cavaleiro, 2011).

O acréscimo concorrencial que se verifica no mercado do ensino superior em Portugal deve-se, por um lado, à proliferação de instituições de ensino superior a que se assistiu ao longo dos últimos anos (Torres, 2004) e, por outro lado à diminuição do número de candidatos ao ensino superior.

Entre os anos letivos de 1994/1995 e 2005/2006, o número de estabelecimentos de ensino superior (públicos e privados) teve um crescimento de 46, 6% (Almeida, 2011).

Em resultado deste acentuado crescimento, que se manteve mesmo após a redução do número de candidatos registada a partir de 1996, a rede de instituição de ensino superior portuguesa tornou-se sobredimensionada. Almeida (2011) salienta ainda que o rápido crescimento do número de cursos de graduação registado na última década tornou a rede de formação excessiva e desajustada face à procura.

O mesmo autor acrescenta que, o movimento de aproximação entre os dois subsistemas, o qual põe em causa o modelo binário, constitui outro foco de perturbação deste sistema, concluindo que a necessidade de uma reforma do setor se assemelha inadiável.

Esta situação introduziu um forte clima de concorrência entre as instituições de ensino superior públicas e privadas, entre as universidades e os institutos politécnicos, procurando umas e outras garantir quotas de mercado que garanta o financiamento

necessário, objetivo que algumas instituições não têm conseguido concretizar havendo um número significativo de instituições de ensino privadas que foram encerradas, ou por iniciativa própria, ou compulsivamente.⁵

4.3 Marketing e educação

As instituições de ensino superior oferecem graus e programas de estudo idênticos e direcionam-se ao mesmo público. O marketing educacional potencia a criação de uma imagem para a instituição, diferenciando-a das demais através de características e particularidades próprias que poderão fazer com que o potencial aluno escolha uma instituição e curso em detrimento de uma outra que ofereça o mesmo programa de estudos (Ferraz, 2006).

No entanto, como referem Harvey e Busher (1996), devido aos objetivos comerciais associado é ainda visto com alguma desconfiança a que não deixa de estar associada a ideia do sector da educação como um não mercado. Pese, embora, a controvérsia o certo é que face ao aumento das vagas nos concursos nacionais de acesso ao ensino superior, à diminuição do número de alunos e às suas consequências no financiamento, as instituições públicas e privadas de ensino superior portuguesas recorrem, desde há alguns anos, ao marketing educacional, com a finalidade de captarem mais alunos.

⁵ DGES. [Em linha]. Disponível em (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/InstituicoesEncerradas/>) [Consultado em 2015.12.01].

4.3.1 A importância dos professores do ensino secundário enquanto público das instituições de ensino superior

Constituem um público natural no acesso ao ensino superior os jovens que concluem o ensino secundário com aproveitamento, sendo um público jovem com relativamente pouca maturidade, informação e experiência, que enfrenta uma decisão difícil (a instituição a escolher), recorrendo, por isso, aos conselhos de pessoas em quem depositam confiança, nomeadamente os pais, os professores e os amigos (Litten, 1980; Smith & Cavusgil, 1984).

Ora, os públicos das instituições de ensino superior além de estarem relacionados com a própria instituição, também se relacionam entre si, ou seja, um determinado público pode exercer uma forte influência sobre as atitudes e o comportamento de outros públicos em relação a uma determinada instituição (Kotler e Fox, 1994), havendo vários autores que salientam a existência de evidências que revelam que, os professores do ensino secundário, podem exercer uma forte influência no processo de escolha por parte do aluno da instituição de ensino superior para prosseguimento dos seus estudos (Coetzee & Oberholzer, 2010; De Jager & Du Plooy, 2010; Oliver & Kettley, 2010; Pampaloni, 2010; Simões & Soares, 2010).

Trata-se de uma decisão complexa na vida do aluno porque significa uma decisão com implicações de médio prazo (3 a 5 anos, em regra) e impacto no seu futuro (Pampaloni, 2010; Simões & Soares, 2010), e que por isso é objeto da atenção do aluno e das suas famílias com antecedência e em muitos casos tomada nos anos finais do ensino secundário (Torres, 2004; Simões & Soares, 2010).

O processo de decisão na escolha da instituição assemelha-se assim ao processo de decisão de compra por parte do consumidor (Boier, 2010; Kotler e Fox, 1994), por analogia ao modelo da decisão de compra do consumidor, e neste sentido desenvolve-se em cinco fases essenciais:

- Perceção da necessidade;
- Obtenção de informação;
- Avaliação das alternativas existentes;

- Decisão;
- Avaliação após efetuarem a matrícula na instituição de ensino superior escolhida.

É no decurso deste processo, das três primeiras fases, que os professores do ensino secundário podem influenciar o processo de escolha do aluno aconselhando ou recomendando determinada instituição (Maringe, 2006; Raposo & Alves, 2007; Simões & Soares, 2010). Neste sentido os professores do ensino secundário podem assumir um papel de aliados de uma determinada instituição (Maringe, 2006), intervindo no processo de escolha do aluno.

4.3.2 A imagem das instituições de ensino superior

Toda e qualquer instituição possui uma imagem e, quer esta seja planeada, ou não, uma boa imagem pode contribuir bastante para o sucesso de uma organização (Gregory & Wiechmann, 1999). No domínio dos serviços, a imagem adquire especial importância.

Dada a intangibilidade característica deste setor e o facto de a qualidade do serviço apenas poder ser avaliada após o consumo, a imagem organizacional poderá funcionar como o indicador mais fiável da capacidade de uma instituição para satisfazer o cliente (Nguyen & LeBlanc, 2001). As instituições de ensino superior estão, sem dúvida, entre as organizações que mais dependem da sua imagem para prosperar e sobreviver (Kazoleas et al., 2001). De facto, nos últimos anos, devido ao contexto em que se vêm envoltas estas instituições, a gestão da imagem tornou-se um fator crítico para a sua competitividade (Duarte et al., 2010; Luque-Martínez & Del Barrio-García, 2009).

A qualidade real de uma instituição é muitas vezes menos importante do que o seu prestígio ou reputação de qualidade (Garvin, citado em Kotler & Fox, 1994). As instituições de ensino superior necessitam de estar conscientes de que as pessoas

respondem à imagem da organização e não necessariamente à sua realidade (Weisman, 1990). Como referem Belanger et al. (2002), bem como Landrum et al. (1998), a imagem desempenha um importante papel na atitude dos diversos públicos relativamente à instituição de ensino superior. É de mencionar também que, ainda que as instituições de ensino superior transmitam a imagem desejada para o público, estas podem não ser bem-sucedidas, uma vez que, “as imagens são o resultado das escolhas, ações e interações sociais de todos os *stakeholders* envolvidos” (Belanger et al., 2002, p. 218). Por este motivo, é importante que as instituições de ensino superior conheçam quais as suas imagens no mercado, identifiquem as suas forças e fraquezas e encetem medidas que permitam melhorá-las (Barich & Kotler, 1991; Terkla & Pagano, 1993; Parameswaran & Glowacka, 1995;).

Pese embora a declarada importância da imagem para as instituições de ensino superior, apenas recentemente esta temática terá começado a merecer interesse por parte da comunidade científica, ainda que a imagem organizacional no setor empresarial tenha sido frequentemente objeto de estudo (Arpan et al., 2003; Sung & Yang, 2008), pelo que se admite que ainda exista muito para ser explorado em relação a este assunto.

A investigação existente no domínio da imagem organizacional pode ser dividida em quatro grandes categorias:

- a) Investigação com vista a identificar as fontes da imagem organizacional;
- b) Investigação centrada na mensuração da imagem enquanto constructo multidimensional;
- c) Investigação sobre a forma como indivíduos diferentes formam imagens diferentes;
- d) Investigação destinada a avaliar as implicações da imagem organizacional (Duarte et al., 2010). Tendo em conta os objetivos da presente dissertação, pode afirmar-se que este estudo se enquadra nas correntes de investigação a) e d).

4.4 Conceito de Imagem

De uma forma genérica, Barich e Kotler (1991) definem imagem como “a soma das crenças, ideias e impressões que um indivíduo ou um grupo possui acerca de um objeto” (p. 95). Estes autores esclarecem que o objeto poderá ser uma empresa, um produto, um local, ou uma pessoa, e que as impressões poderão ser verdadeiras ou falsas, reais ou imaginadas.

O termo imagem, no contexto do marketing, começou a ganhar popularidade nos anos 50, sendo atualmente utilizado numa diversidade de contextos (e.g. imagem corporativa, imagem de marca, imagem institucional, imagem nacional). Contudo, os seus amplos e ambíguos usos tendem a dificultar o consenso na sua conceptualização (Kotler & Fox, 1994; Stern, Zinkhan, & Anupam, 2001).

É de salientar que, no domínio dos serviços, a imagem organizacional assume particular relevância (Alvesson, 1990; Liou & Chuang, 2009), podendo ser encarada como similar ao conceito de imagem de marca para os produtos (Liou & Chuang, 2009). Não obstante a falta de concordância na literatura acerca do que exatamente constitui a imagem organizacional (Liou & Chuang, 2009), é possível encontrar acordo nalgumas ideias. Stern et al. (2001) analisaram diversas definições acerca deste termo, desde a sua introdução por Martineau, em 1958, e chegaram à conclusão que existe consenso relativamente à:

- Natureza da imagem – impressão ou percepção;
- Localização – mente dos *stakeholders*;
- Abrangência – impressão “global” que agrega as impressões de determinado segmento de recetores.

Também aqui merecem destaque as conclusões do trabalho de Dobni e Zinkhan (1990), os quais efetuaram uma revisão da literatura sobre o conceito de imagem de marca. Estes investigadores referem que a imagem de marca:

- É um fenómeno subjetivo e percetual;

- É formada através da interpretação (racional ou emocional) do consumidor, dando origem a percepções da realidade mais importantes do que a própria realidade;
- Não é inerente a aspetos técnicos ou funcionais do produto, mas sim é afetada e moldada pela atividade de marketing, variáveis contextuais e características do recetor.

Tabela 24 -Definições do conceito de imagem organizacional

Ano	Autor/autores	Definição de imagem
1958	Martineau	Estereótipo (imagem ampla, altamente distorcida e simplista, que conduz a uma atitude desfavorável ou favorável em relação ao objecto) que o público tem com base em significados funcionais e emocionais.
1966	Robinson	Resumo básico das atitudes das pessoas relativamente à organização.
1986	Dowling	Conjunto de significados através dos quais uma determinada organização é conhecida e através dos quais são descritos e associados pelas pessoas.
1993	Gatewood, Gowan e Lautenschlager	Mera associação baseada no nome da organização.
1994	Fox e Kotler	Soma de crenças, ideias e impressões que uma pessoa tem de um objecto ou instituição.
1995	Gianngrande	A imagem organizacional pode ser definida como imagem natural, espontânea, fruto de uma expectativa ou de demanda de troca.
1999	Iasbeck	Resultado de um aglomerado de impressões, convicções, vestígios de memória, sentimentos de amor e ódio com intensidades diferentes, e outros elementos de natureza subjetiva. A imagem está relacionada diretamente com a questão da identidade entre a organização e o seu público.
2003	Kunsch	Uma visão subjetiva da realidade objetiva, ou seja, as pessoas interpretam as mensagens emitidas pela organização de acordo com as experiências vivenciadas durante toda a sua vida, fazendo com que cada imagem formada seja única e individual
2006	Barnett, Jemier e Laferty	Ideia geral que um observador forma da organização através dos seus símbolos distintivos. O observador pode ser interno e externo. A imagem será uma consequência das ações da empresa através, nomeadamente das relações públicas e do marketing.

Fonte: Elaboração própria.

À dificuldade na definição do conceito de imagem, acresce o facto de frequentemente haver alguma confusão deste com outros termos, nomeadamente, com reputação e identidade (Chun, 2005; Barnett et al., 2006). De facto, a distinção entre estes três conceitos está longe de atingir a universalidade, já que existem diferentes,

e por vezes divergentes, perspetivas utilizadas para a sua diferenciação (Davies, et al., 2001; Barnett et al., 2006).

Por exemplo, no que concerne concretamente aos conceitos imagem e reputação, Gotsi e Wilson (2001) reviram a literatura e chegaram à conclusão de que existem duas grandes escolas de pensamento:

- Uma que considera imagem e reputação como sinónimos;
- Outra para os quais estes dois termos se referem a conceitos diferentes.

Dentro desta última escola de pensamento ainda é possível distinguir três correntes diferentes:

- Uma que argumenta que os dois conceitos são distintos e desprovidos de qualquer relação;
- Outra que considera a reputação de uma organização como uma das dimensões da imagem organizacional;
- Uma última que defende que a imagem é uma dimensão da reputação.

Os autores concluem que, no geral, a literatura parece sugerir que existe uma relação dinâmica e bilateral entre os dois conceitos, ou seja, uma influência mútua. Embora a breve alusão efetuada à falta de consensualidade no que se refere à delimitação dos conceitos referidos, o objetivo deste trabalho não é aprofundar a distinção/relação entre o conceito de imagem e outros com os quais, frequentemente, existe alguma confusão, pois, provavelmente, só esse assunto seria mote para uma investigação (Wei, 2002).

O conceito base para este trabalho é a imagem organizacional, ou mais especificamente a imagem das instituições de ensino superior, sendo este o conceito objeto do nosso estudo. A formação de uma imagem, por parte da organização, deve ser encarada com um trabalho permanente, coerente, planeado e desenvolvido com muita criatividade e persistência.

4.4.1 Características da Imagem

A imagem organizacional é um constructo complexo e dinâmico (Sung & Yang, 2008). De acordo com Dowling (1986) e com Barich e Kotler (1991), uma organização não possui apenas uma imagem, mas múltiplas imagens e segundo Kazoleas et al. (2001) as instituições de ensino superior, enquanto organizações, são um bom exemplo desta realidade.

Como referem estes autores, é praticamente impossível conceptualizar as instituições de ensino superior numa só imagem já que, cada escola, cada departamento, cada disciplina, ou até mesmo cada professor, pode possuir a sua própria imagem. Helgesen e Nettet (2007), concluíram a este propósito que a imagem de um programa de estudos e a imagem da instituição de ensino superior são dois conceitos distintos (embora relacionados entre si) com impactos diferenciados na lealdade dos estudantes, o mesmo sucedendo em relação à escola onde o programa de estudos é ministrado.

Por outro lado, diferentes públicos podem possuir imagens distintas de uma mesma instituição (Barich & Kotler, 1991; Karrh, 2000; Stern et al., 2001), ou seja, por exemplo, a imagem dos alunos candidatos à instituição pode ser diferente da imagem que dela têm os atuais alunos e a de ambos em relação à imagem que dela tem a sociedade e os governos.

Gatewood, Gowan, e Lautenschlager (1993) concluíram existir apenas níveis moderados de consenso relativamente à imagem de uma organização quando avaliada por diferentes grupos externos podendo coexistir imagens contraditórias acerca de uma mesma organização (Stern et al., 2001), decorrendo daí que as organizações necessitam de identificar as forças e fraquezas da sua imagem relativamente a cada segmento do seu público (Sung & Yang, 2008), não perdendo de vista como assinalam Barich e Kotler (1991) que mesmo dentro de um determinado segmento de público, poderem existir imagens diferentes da organização.

A multiplicidade de imagens que os indivíduos possam ter acerca de uma mesma organização, não afasta a possibilidade de existência de uma imagem global ou dominante. Segundo Kazoleas et al. (2001) “cada opinião, cada atributo, cada pedaço de conhecimento acerca da organização, pode ser encarado como uma imagem distinta” (p. 211), da instituição de ensino superior, contribuindo todas elas para a imagem global, pelo que, segundo os mesmos autores, a imagem que emerge como dominante, num determinado momento do tempo, depende da interação ou luta de determinados fatores (pessoais, organizacionais e contextuais). Na verdade, há vários autores que referem a existência de uma imagem global (Baloglu & McCleary, 1999; Kazoleas et al., 2001; Palacio et al., 2002; Arpan et al., 2003).

De acordo com Kennedy (1977), a imagem organizacional é constituída por dois tipos de componentes:

- Funcional/cognitiva;
- Emocional.

A literatura sugere consensualidade relativamente a este argumento (Duarte et al., 2010). A componente funcional encontra-se associada às características tangíveis da organização, que podem facilmente ser mensuradas (e.g. instalações, cursos, qualidade do ensino, ênfase da formação – teórica/prática), ou seja, aos conhecimentos e crenças acerca da instituição.

A componente emocional relaciona-se com as dimensões psicológicas que se manifestam através de sentimentos e atitudes relativamente à organização (e.g. desagradável/gradável; maçadora/estimulante; stressante/relaxante; triste/animada) (Baloglu & Brinberg, 1997; Nguyen & LeBlanc, 2001; Palacio et al., 2002). Embora se tratem de duas componentes distintas, elas encontram-se interrelacionadas e ambas contribuem para a imagem global.

Destaque-se que na literatura parece também existir consenso de que a componente cognitiva influencia a afetiva (Baloglu & McCleary, 1999; Palacio et al., 2002; Ferraz, 2006). Ainda que haja investigações que evidenciem que a componente afetiva exerce uma maior influência sobre a imagem global (Palacio et al., 2002; Ferraz,

2006), parece ainda não existir concordância relativamente à importância de ambas as componentes. Deste modo, continua a ser importante estudar, quer o efeito de cada componente separadamente, quer em conjunto, no sentido de fomentar a discussão e a investigação (Duarte et al., 2010). Refira-se que o presente estudo centrar-se-á nos aspetos cognitivos da imagem.

Kotler e Fox (1994) alertam para a persistência da imagem organizacional, segundo os quais as imagens tendem a permanecer por bastante tempo, mesmo quando a realidade da instituição haja sido modificada. No mesmo sentido, Çetin (2003) afirma que a imagem atual de uma instituição de ensino superior é baseada nos seus registos passados, características físicas, símbolos e estilo de gestão e não pode ser alterada através de uma mudança rápida na sua estratégia de comunicação. Kotler e Fox (1994) acrescentam que esta característica da imagem se justifica pelo facto de que a partir do momento em que os indivíduos possuem determinada imagem acerca de um objeto, tendem a ser seletivos com informações posteriores. Como tal, uma imagem pode durar uma vida, principalmente, quando não haja novas experiências marcantes com o objeto em questão.

Na literatura não há convergência de entendimento quanto à forma como a imagem é formada na mente dos indivíduos (Nguyen & LeBlanc, 2001), no entanto não parece ser controverso que a imagem organizacional é o resultado de um processo (Yuille & Catchpole, 1977; MacInnis & Price, 1987).

Nguyen e LeBlanc (2001) entendem que, em geral, os indivíduos se encontram expostos a realidades criadas pela organização e que, consciente ou inconscientemente, selecionam factos compatíveis com as suas crenças e atitudes. Estes factos são retidos e posteriormente recuperados da memória para reconstruir uma imagem, quando a organização surge na mente. Deste modo pode afirmar-se que, de acordo com os mesmos autores, a imagem organizacional “é o resultado de um processo agregado, através do qual o público compara e contrasta os vários atributos das organizações” (p. 303).

Há ainda que fazer referência a dois processos que influenciam a formação da imagem de uma organização, nomeadamente, o efeito halo e a inferência simples: o primeiro ocorre quando a imagem global de uma organização é extrapolada para segmentos com os quais o indivíduo está menos familiarizado, o que significa que, por norma, as pessoas fazem uso de uma imagem geral para avaliar aspetos sobre os quais não estão tão informadas; já o segundo, a inferência, é o resultado do labor intelectual dos indivíduos suporem que certas atribuições se encontram interligadas - e.g. maior é melhor (Landrum et al., 1998).

4.4.2 Fatores que influenciam a formação da imagem

Na literatura parece existir consenso de que a imagem organizacional é um constructo multidimensional, construído a partir de uma série de fatores (Arpan et al., 2003; Duarte et al., 2010). Huddleston e Karr (1982) afirmam que o público-alvo percebe uma instituição através de diversas dimensões, geralmente designadas de componentes. Estes componentes podem incluir, a reputação académica, aparência do campus, custo, personalização do serviço, localização, distância de casa, preparação académica e profissional, perspectivas de empregabilidade, entre outros.

Cetin (2003) conduziu um estudo na Turquia, o qual revelou uma lista de itens que, na perspectiva dos administradores das instituições, são capazes de influenciar positiva ou negativamente a imagem de uma instituição de ensino superior e que podem ter impacto na construção, melhoria, proteção e manutenção dessa mesma imagem. Esta investigação sublinhou ainda que a imagem é um “trabalho de todos”, no sentido de que cada um dos membros da instituição de ensino superior é responsável pela proteção e melhoria da imagem desta.

Embora diversos tenham sido os autores que se dedicaram a investigar quais os fatores que influenciam a imagem das instituições de ensino superior, a literatura sugere uma falta de consensualidade relativamente a esta matéria (Duarte et al., 2010). Além disso, é de destacar o argumento suportado pelo estudo de Arpan et al. (2003), de que diferentes públicos usam diferentes critérios quando avaliam uma

instituição de ensino superior, o que quer isto dizer que, os fatores que influenciam a imagem de uma instituição de ensino superior podem divergir, de acordo com o segmento de público em questão.

Tabela 25 - Constructos positivos e negativos da imagem de uma IES na perspetiva dos administradores

POSITIVOS	NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Estudantes e sua conduta• Corpo docente• Gerência• Diplomados• Relações da instituição de ensino superior com a indústria• Satisfação dos <i>stakeholders</i> internos e externos• Líder/Reitor mediático• Regras no <i>campus</i>• Diferenciação no ensino e planos de estudo• Associações de ex-alunos• Filiação a associações nacionais e internacionais• Programas de intercâmbio nacionais e internacionais• Projetos e <i>joint ventures</i>• Investigação e publicações científicas	<ul style="list-style-type: none">• Burocracia e centralização de poder• Políticas nacionais relativas ao ensino superior• Políticas nacionais relativas ao pagamento de propinas• Fundação (constituição) recente• Questões económicas• Política orçamental• Ataques dos <i>media</i>• Insatisfação dos <i>stakeholders</i> internos e externos• Insuficiência de instalações e recursos• Degradação da qualidade• Decréscimo na investigação e publicações científicas• Restrições à mobilidade e planeamento dos administradores• Incerteza

Fonte: Rodrigues (2003)

Leitão et al. (2005) sugerem que os fatores encontrados na literatura podem ser agrupados em quatro grandes categorias, consoante a sua natureza.

Neste sentido, os mesmos autores referem a existência de fatores:

- Institucionais – relacionados com aspetos inerentes à instituição, sua localização e modo como esta comunica ao exterior as suas características físicas (sobretudo as relativas às infraestruturas à disposição dos estudantes);
- Académicos – relativos ao ambiente de ensino proporcionado pela instituição de ensino superior, ao seu corpo docente e às vertentes pedagógica e científica;
- Sociais – onde se englobam aspetos relativos ao meio envolvente no qual a instituição se encontra inserida;
- Pessoais – que englobam elementos relacionados com as motivações e objetivos pessoais do indivíduo e que também são suscetíveis de influenciar a formação da imagem, já que interferem com a forma como este avalia e percebe cada um dos fatores anteriores.

Os mesmos autores defendem ainda que, para além dos fatores identificados na literatura, existe um outro grupo de fatores relacionados com os esforços de comunicação exercidos pela instituição, tendo em vista o aumento da sua presença na sociedade. Deste modo, estes autores sugerem que, para além das categorias identificadas, se considere uma outra dimensão, designada de comunicacional, que abranja este tipo de fatores como pode ver-se na Tabela 26.

Tabela 26 - Fatores que influenciam a formação da imagem das instituições de ensino superior

<ul style="list-style-type: none">• Localização geográfica	<ul style="list-style-type: none">• Reputação (prestígio)
<ul style="list-style-type: none">• Idade (antiguidade)	<ul style="list-style-type: none">• Qualidade do ensino
<ul style="list-style-type: none">• Dimensão	<ul style="list-style-type: none">• Perspetiva de emprego
<ul style="list-style-type: none">• Infraestruturas gerais	<ul style="list-style-type: none">• Imagem do curso
<ul style="list-style-type: none">• Popular vs elitista	<ul style="list-style-type: none">• Ambiente da instituição
<ul style="list-style-type: none">• Custo da formação	<ul style="list-style-type: none">• Diversidade de cursos

<ul style="list-style-type: none">• Opinião da família e amigos• Distância às empresas	<ul style="list-style-type: none">• Ambição pessoal• Expectativas profissionais
<ul style="list-style-type: none">• Subsistema de ensino em que a que as instituições pertencem (universitário/politécnico)	<ul style="list-style-type: none">• Protocolos com instituições estrangeiras
<ul style="list-style-type: none">• Presença em <i>rankings</i> de instituições/cursos• Produção de <i>opinion makers</i>• Publicação da produção científica em revistas de referência• Presença regular nos <i>mass media</i>• Edição de revistas	<ul style="list-style-type: none">• Organização de eventos científicos de referência, com eco na comunicação social• Participação em redes internacionais de investigação• Participação em feiras e fóruns de divulgação• Participação de alunos e professores em concursos temáticos

Fonte: Adaptado e complementado de Leitão et al. (2005), Almeida (2011) e Rodrigues (2012).

Destaque-se ainda que, para além da falta de concordância existente acerca dos fatores que contribuem para a formação da imagem de uma instituição de ensino superior, também não existe consenso no que respeita à importância relativa dos diversos fatores (Duarte et al., 2010). Por exemplo, o estudo dos últimos autores referenciados, que utilizou uma amostra de estudantes, sublinhou o poder do ambiente social na formação da imagem de uma instituição de ensino superior. Já as investigações conduzidas por Marič et al. (2010) e por Zaghoul et al. (2010), igualmente junto de alunos, salientaram o poder de fatores relacionados com a competência académica e de ensino da IES, comparativamente a outros aspetos em análise. A pesquisa de Luque-Martínez e Del Barrio-García (2009), que estudou a imagem de uma instituição de ensino superior na perspetiva dos docentes e investigadores da instituição, destacou a influência dos serviços prestados pela IES à sociedade na imagem da instituição.

4.4.3 Mensuração

A importância do estudo da imagem está no facto de ela interferir diretamente no relacionamento da organização com os públicos do seu ambiente institucional, sejam eles internos ou externos. Numa instituição de ensino superior a imagem pode ter uma influência direta ou indireta na qualidade do ensino, já que pode levar a um maior ou menor comprometimento do seu corpo docente. Pode igualmente determinar a sua capacidade para obter recursos financeiros públicos e privados e a sua capacidade para intervir ativamente na formulação de políticas públicas.

Deste modo, a investigação da imagem de uma instituição de ensino superior é fundamental para a própria instituição, adquirindo a sua mensuração especial importância, no sentido de avaliar qual a situação da instituição e de identificar aspetos a serem melhorados (Ferraz, 2006), pese embora a mensuração deste constructo não é uma tarefa consensual devido à sua natureza subjetiva e multidimensional (Duarte et al., 2010).

Nas instituições de ensino superior esta dificuldade agrava-se devido à falta de atributos objetivos e tangíveis a serem avaliados (LeBlanc & Nguyen, 1996), para ela concorrendo a dificuldade e falta de consenso relativamente à mensuração deste conceito em face da diversidade de perspetivas que revestem a sua definição (Dobni & Zinkhan, 1990; Stern et al., 2001).

Há consenso na literatura de que a imagem das instituições de ensino superior, como organização complexa, apenas pode ser interpretada e avaliada pelos seus *stakeholders* (Arpan et al., 2003).

Para Leister e Maclachlan (1975), a imagem é um conceito agregador e deve ser mensurada recorrendo a diversos fatores em simultâneo, no sentido de obter informação expressiva e precisa. No mesmo sentido, Botton e Cegarra (citado *in* Leitão et al., 2005) referem que dada a multidimensionalidade característica deste constructo existe a consequente necessidade de avaliar cada uma das dimensões que o compõem, no sentido da sua correta avaliação, ao invés de simplesmente classificar

a imagem como boa ou má, evitando os juízos de valor globais. Kazoleas et al. (2001) também fazem uma advertência no mesmo sentido.

Existem diversas formas para medir e decifrar a imagem das organizações, produtos e serviços (Belanger et al., 2002; Duarte et al., 2010). De acordo com Carlivati (1990) as técnicas de mensuração da imagem podem agrupar-se em dois grandes grupos:

- Métodos de julgamento;
- Métodos de resposta.

No primeiro grupo de métodos, mais económicos e fáceis de utilizar, enquadram-se as escalas de diferencial semântico e as listas de itens, através das quais os inquiridos classificam a organização relativamente a diversos aspetos.

O segundo, que engloba métodos mais dispendiosos e que exigem uma gestão e avaliação mais técnicas, recorre a entrevistas (estruturadas e não estruturadas) e escalonamento multidimensional (Belanger et al., 2002). A maior parte dos estudos sobre imagem de marca recorre a técnicas quantitativas (Stern et al., 2001) e as escalas de diferencial semântico encontram-se entre as ferramentas mais populares para avaliar a imagem de uma instituição (Kotler & Fox, 1994).

Para Stern et al. (2001) a questão central em termos da mensuração da imagem, para além da diversidade de técnicas existentes, reside em determinar até que ponto determinado método ou instrumento é adequado para captar a impressão *gestalt* global que reflita a perceção de todos os *stakeholders*. Os mesmos autores, referindo-se concretamente ao domínio da imagem organizacional, afirmam que existe uma lacuna entre as abordagens que consideram os *stakeholders* como um grupo monolítico e aquelas que se centram na mensuração da imagem de um único segmento de público.

Ainda que a abordagem multigrupo pareça fornecer uma visão mais próxima desse *gestalt*, não existe nenhum instrumento suficientemente agregador capaz de refletir perfeitamente essa impressão. Por fim, é de salientar que, como refere Ferraz

(2006), uma vez que a imagem é um conceito subjetivo, esta não pode ser medida em termos absolutos e conclusivos.

4.5 Imagem e recomendação

Tendo em conta os objetivos deste trabalho, não poderá deixar de se efetuar uma abordagem ao conceito recomendação, bem como à sua relação com a imagem, o constructo que serve de mote a esta investigação. É o que se irá concretizar nos pontos seguintes.

Não é possível falar de recomendação sem fazer uma alusão, ainda que breve, ao conceito de *word-of-mouth* (WOM). Destaque-se que existem mesmo autores que, fazem uso da expressão “recomendação WOM”, evidenciando a relação entre os termos (Hartline & Jones, 1996; Reynolds & Beatty, 1999; Bruce & Edgington, 2008; Ledden, Kalafatis, & Mathioudakis, 2011).

O WOM pode definir-se como: a “comunicação informal e pessoal entre um emissor percebido como não comercial e um recetor, relativamente a uma marca, produto, organização ou serviço” (Harrison-Walker, 2001, p. 63). A maior parte da literatura existente na área da gestão argumenta que o WOM é uma das mais poderosas ferramentas de comunicação existente no mercado (Bansal & Voyer, 2000; Patti & Chen, 2009).

O poder do WOM parece estar relacionado com o facto de o emissor ser percebido como mais credível, já que se trata de uma fonte alheia à empresa e que nada tem a ganhar com a informação, possuindo, muitas vezes, um relacionamento de proximidade afetiva como o recetor (familiar/amigo), e também pelo facto de, frequentemente, o passa-palavra envolver uma comunicação relacionada com experiências vividas (Nyilasy, 2006).

Em serviços altamente complexos, como os de educação, que exigem um elevado nível de envolvimento do cliente e em que a dificuldade de avaliação da sua quali-

dade persiste mesmo após o consumo, a influência do WOM adquire especial importância (Christiansen & Tax, 2000; Sweeney, Soutar, & Mazzarol, 2008; Patti & Chen, 2009).

A produção de WOM é amplamente considerada como o resultado da experiência dos clientes com um produto/serviço (Buttle, 1998; Mangold, Miller, & Brockway, 1999). Contudo, Buttle (1998) sublinha o facto de que nem só os clientes são responsáveis pela produção de comunicação WOM e de que a preocupação da gestão não deve ser somente com o passa-palavra entre consumidores, sobretudo numa era em que o marketing relacional veio assinalar a importância de cultivar e manter relacionamentos benéficos com os diversos públicos da organização (clientes, fornecedores, aliados, colaboradores, influenciadores). Este autor destaca ainda que, quando o objetivo é a obtenção de informação credível, o consumidor pode procurar o conselho de um líder de opinião.

Nyilasy (2006) também evidencia a importância dos líderes de opinião na produção de comunicação WOM. Na opinião deste autor, estes indivíduos constituem uma das principais chaves para a gestão do fenómeno do passa-palavra. Isto é particularmente importante no contexto do presente estudo, uma vez que, como já foi evidenciado neste trabalho, os professores do ensino secundário podem ser considerados verdadeiros líderes de opinião no que concerne à escolha de uma instituição de ensino superior por parte dos seus alunos, e daí a importância para a gestão destas instituições da recomendação prestada por estes sujeitos.

No que respeita à sua valência, o WOM pode ser positivo ou negativo (Buttle, 1998; East, Hammond, & Lomax, 2008; Nyilasy, 2006). Goyette, Ricard, Bergeron, e Marticotte (2010), que desenvolveram e testaram uma escala multidimensional para medir o WOM no contexto dos serviços eletrónicos, concluíram que a principal componente do WOM é a sua valência positiva. O WOM positivo ocorre quando são proferidos testemunhos favoráveis ou recomendações acerca da organização (Buttle, 1998).

De acordo com Brown, Barry, Dacin, e Gunst (2005), o WOM positivo poderá incluir diversos comportamentos, nomeadamente, dar a conhecer aos outros que se estabelecem negócios com determinada organização, fazer recomendações positivas acerca da organização, exaltar a sua qualidade, entre outros. Wang (2009), com base em investigações anteriores e nos indicadores utilizados na literatura, argumenta que o conceito recomendação é semelhante, no seu significado, ao de WOM positivo.

Embora o WOM possa ser positivo ou negativo, é de referir que tem sido demonstrado que as recomendações por passa-palavra desempenham um papel muito importante na decisão de compra de uma variedade de produtos e serviços (Reynolds & Beatty, 1999).

Saliente-se que o interesse desta investigação é concretamente sobre a recomendação, neste caso por parte dos professores do ensino secundário aos seus alunos, tendo por base a imagem da instituição de ensino superior, e é do conceito recomendação que se fará uso.

É ainda de referir que a recomendação pode ser encarada como uma manifestação chave da lealdade do consumidor (Lam, Shankar, & Murthy, 2004). De facto, Martensen, Grønholdt, Eskildsen, e Kristensen (1999) consideram que, no contexto do ensino superior, a lealdade do estudante pode ser mensurada através: da intenção deste escolher a instituição de ensino superior para formação contínua, participação em congressos, etc., no futuro; da intenção de recomendar a instituição de ensino superior; da intenção de recomendar o curso na instituição de ensino superior; da vontade de escolher a instituição de ensino superior em questão, se tivesse que fazer a escolha hoje; da vontade de escolher o curso em questão, se tivesse que optar hoje.

No mesmo sentido, Webb e Jagun (1997) consideram que a lealdade engloba a disponibilidade do aluno para recomendar a instituição de ensino superior a outros estudantes, o desejo de falar favoravelmente da instituição de ensino superior e a vontade de voltar mais tarde à instituição de ensino superior para prosseguir os estudos.

4.5.1 Imagem como antecedente da recomendação

Diversos são os estudos que têm examinado a relação entre a recomendação e os seus antecedentes (Hartline & Jones, 1996; Lam et al., 2004; Brown et al., 2005; Wang, 2009; Ladhari et al., 2011). As pesquisas de Bruce e Edgington (2008) e de Ledden et al. (2011) abordam esta temática, especificamente no domínio do ensino superior.

Com base nestas investigações podem indicar-se, a título exemplificativo, como antecedentes da recomendação: a qualidade do serviço, a satisfação do consumidor, o valor percebido por este, os custos de mudança, o compromisso do consumidor e a identificação deste com a organização.

Tal como já foi evidenciado no presente trabalho, a imagem de uma instituição de ensino superior possui diversos efeitos nos seus públicos (atração de estudantes, de entidades financiadoras, retenção de alunos, etc.). Entre esses efeitos encontra-se, também, a recomendação (Galinienė & Drūteikienė, 2009). De facto, alguns estudos no contexto dos serviços demonstram a existência de uma influência direta da imagem organizacional na recomendação da organização a outros (Silva, 2007; Carvalho, 2009; Wang, 2009; Ladhari et al., 2011).

No mesmo sentido, os resultados de um estudo, versando a temática da satisfação dos estudantes no ensino superior, indicaram existir uma relação direta entre imagem da instituição de ensino superior e ações de WOM positivo, ainda que essa hipótese não tivesse sido colocada *a priori* (Alves & Raposo, 2007). Concretamente, e à semelhança do estudo conduzido pelos últimos autores referenciados, as investigações de Ladhari et al. (2011) e de Wang (2009) demonstraram que a relação existente entre imagem e recomendação possui uma orientação positiva.

Mais recentemente, um estudo realizado em Portugal no âmbito do ensino profissional, comprovou igualmente um efeito positivo da imagem que os alunos detêm da escola que frequentam no WOM positivo (Rodrigues, 2012). Contudo, apesar de

algumas evidências existentes, a relação entre imagem organizacional e recomendação parece não ter sido ainda muito estudada, sobretudo no contexto do ensino superior.

Saliente-se ainda que os estudos que abordam a temática da recomendação, por norma analisam este conceito do ponto de vista do consumidor que experienciou o produto/serviço, pois tal como já foi referido, o passa-palavra está bastante associado às experiências de consumo e à lealdade.

A presente investigação difere, neste aspeto, já que os professores do ensino secundário podem ter tido, ou não, experiência de consumo com a instituição de ensino superior.

CAPÍTULO 5

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo é dedicado à explicitação da estratégia e técnicas de investigação a que recorreremos neste trabalho. Deste modo procederemos primeiro a uma introdução do estudo empírico realizado, incluindo as questões e hipóteses objeto do nosso estudo e explicitaremos todas as opções estratégicas tomadas e todos os procedimentos adotados para a elaboração do estudo. O nosso estudo é de natureza empírica, através do qual procedemos a observações que visam uma melhor compreensão do fenómeno objeto do nosso estudo, uma vez que as observações deste tipo de investigação permitem auxiliar a construção de teorias mais apropriadas (Hill & Hill, 2000).

5.1 Contexto da investigação empírica

A nossa investigação tem por base um estudo de caso, mais concretamente o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, única instituição de ensino superior pública do Alto Minho, uma instituição de ensino superior politécnico, sediada numa cidade de pequena dimensão que sofre uma forte concorrência por parte de um conjunto de instituições universitárias e politécnicas com as quais tem uma forte relação de proximidade, que se encontram sediadas em grandes centros populacionais como Porto, Braga e Guimarães, com uma oferta diversificada e, no caso das universidades, com oferta de ciclos de estudos conferentes de todos os graus de ensino.

A opção tomada de que o estudo incida sobre os candidatos ao ensino superior, os professores do ensino secundário e os atuais alunos do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, visando conhecer a imagem que estes três públicos têm do Instituto e relacioná-las entre si constitui uma análise inovadora no contexto nacional.

Iremos de seguida fazer uma breve caracterização do objeto da investigação, bem como do universo de estudo, apresentaremos o quadro que serviu de base à investigação empírica que desenvolvemos, nomeadamente as questões de investigação e

hipóteses que testamos que são fundamentais para a concretização dos objetivos desta investigação.

5.2 O objeto de estudo

Como vimos anteriormente, no Alto Minho há apenas uma instituição de ensino superior público, o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). As restantes instituições de ensino superior são instituições privadas: a Universidade Fernando Pessoa (UFP), universidade privada sediada na cidade do Porto e com um Pólo em Ponte de Lima, no Alto Minho, tem uma oferta formativa de cariz universitário e politécnico e a Escola Superior Gallaecia (ESG) é uma Escola Superior Universitária de Arquitetura e Urbanismo.

5.2.1 O universo do estudo

O universo do nosso estudo é, como vimos referindo, composto pelos alunos, oriundos da região do Alto Minho, que se matricularam nas licenciaturas do 1.º ano 1.ª vez no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no ano letivo de 2015/16, e outro grupo, constituído por alunos, também oriundos da região do Alto Minho que em 2014/15 frequentavam as licenciaturas do IPVC. O outro grupo foi constituído pelos professores das escolas secundárias e profissionais do Alto Minho que lecionam turmas de 11.º e 12.º anos.

5.2.2 O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)

No ponto 3.2.3 deste trabalho (pág. 58) caracterizou-se, no âmbito global da caracterização do Alto Minho, a única instituição de ensino superior de natureza politécnica e pública, o IPVC. Faremos, aqui, um resumo sobre o essencial. O IPVC tem 30 anos, 6 escolas superiores e cerca de 4500 alunos, 140 funcionários e à roda de

300 professores. Tem um *campus* distribuído por 4 concelhos, Melgaço, Valença, Ponte de Lima e Viana do Castelo e dispõe de edifícios dedicados e de elevada qualidade. Formou já cerca de 15 000 alunos e cresceu cerca de 25%, em número de alunos, nos últimos 15 anos.

Oferece, neste momento, cerca de 27 cursos de licenciatura, 39 de mestrado e 33 cursos técnicos superiores especializados, que são frequentados por cerca de 4 400 alunos. Cerca de 61% desses alunos frequentam cursos das áreas de Ciências e Tecnologias, 18% Letras e Humanidades e 11% Ciências Empresariais. A sua maior escola é a Escola Superior de Tecnologia e Gestão frequentada por cerca de metade dos alunos.

A grande maioria de alunos do IPVC, cerca de 75%, frequenta os 1.º ciclos, 16% mestrados e 10% os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), cursos pós-secundários não superiores, que terminarão, nos Institutos Politécnicos, a partir de 2015/16, sendo substituídos pelos Cursos Técnicos Superiores Especializados (CTeSP). O IPVC tem consolidado, nestes últimos anos, esta distribuição de alunos pelos diversos níveis de formação.

5.2.1.2. Os professores do ensino secundário no Alto Minho

Há cerca de 190 estabelecimentos de ensino a servir o sistema educativo na região Minho-Lima e que cobrem desde o pré-escolar ao ensino secundário, sendo 71% públicos. Pode concluir-se que a maior concentração de estabelecimentos de ensino está na capital de distrito, em Viana do Castelo, onde existe, obviamente, a maior concentração populacional.

Estes estabelecimentos de ensino secundário são frequentados por cerca de 36 000 mil alunos embora se registre uma tendência para uma queda substancial no número de alunos. Todos os estratos de ensino, na última década, com exceção do ensino secundário que, globalmente, na década, conforme registou um aumento fruto do início da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou 12.º ano.

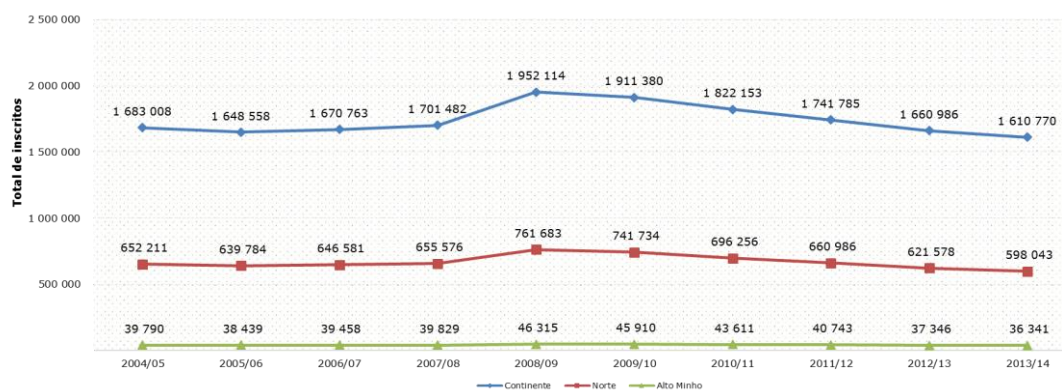
O Alto Minho perdeu, globalmente desde 2008/09, cerca de 20% da sua população estudantil, desde o pré-escolar ao secundário, acompanhando o que se passou na região Norte, onde o decréscimo foi de 22% e no país 23,7%, como resulta ainda da análise da Tabela 27.

Tabela 27 – Evolução do número de alunos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal, na Região Norte e no Minho-Lima

NUTSII / Nivel e ciclo de ensino	Ano letivo									
	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Portugal	1 683 008	1 648 558	1 670 763	1 701 482	1 952 114	1 911 380	1 822 153	1 741 785	1 660 986	1 610 770
Educação pré-escolar	243 921	246 090	247 826	250 629	258 932	258 598	260 533	257 514	252 096	251 059
Ensino básico	472 863	465 238	469 831	469 829	459 823	452 236	438 364	428 363	415 300	399 439
Ensino básico	251 285	240 227	240 199	248 326	255 347	257 464	262 422	250 830	237 873	234 625
Ensino secundário	358 747	370 821	375 978	402 705	500 210	480 298	441 088	414 969	377 853	361 230
Ensino secundário	356 192	326 182	336 929	329 993	477 802	462 784	419 746	390 109	377 864	364 417
Norte	652 211	639 784	646 581	655 576	761 683	741 734	696 256	660 986	621 578	598 043
Educação pré-escolar	91 819	92 256	92 627	92 961	94 920	95 549	95 112	94 053	92 200	91 369
Ensino básico	186 646	184 607	183 781	179 957	173 744	169 415	161 040	155 903	149 643	143 090
Ensino básico	101 734	96 753	95 424	97 337	100 275	100 641	100 382	95 425	88 335	86 654
Ensino secundário	145 121	149 008	151 636	161 648	210 148	197 779	176 753	163 922	145 252	136 847
Ensino secundário	126 891	117 160	123 113	123 673	182 596	178 350	162 969	151 683	146 148	140 083
Minho-Lima	39 790	38 439	39 458	39 829	46 315	45 910	43 611	40 743	37 346	36 341
Educação pré-escolar	5 783	5 835	5 894	5 974	6 100	5 988	5 997	5 938	5 811	5 578
Ensino básico	10 790	10 285	10 115	10 141	9 914	9 669	9 403	9 166	8 788	8 532
Ensino básico	5 725	5 401	5 471	5 468	5 617	5 702	5 561	5 323	4 922	4 836
Ensino secundário	8 700	8 932	8 980	9 870	12 428	12 411	10 229	9 335	7 962	7 917
Ensino secundário	8 792	7 986	8 998	8 376	12 256	12 140	12 421	10 981	9 863	9 478

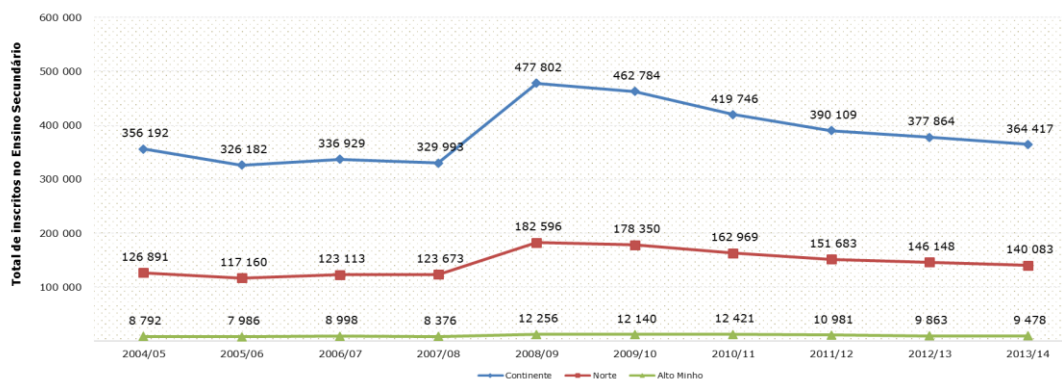
Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 34 - Evolução do número de alunos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário em Portugal, na Região Norte e no Minho-Lima – Valores Totais



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

Gráfico 35 - Evolução do número de alunos do ensino secundário em Portugal, na Região Norte e no Minho-Lima – Valores Totais



Fonte: DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

A Tabela 28 regista um dos fenómenos também muito preocupante que acompanha, naturalmente, a perda do número de alunos, que é a perda do número de docentes ao serviço do sistema educativo. Perdeu-se na última década, cerca de um quarto (25,3%) dos professores ao serviço do sistema educativo, tendo a grande maioria deste valor (21,1%) sido perdido nos últimos quatro anos por força dos efeitos conjugados da demografia e das opções políticas promovidas no âmbito do combate à profunda crise social e económica que se vive, sendo exemplo destas medidas o aumento do número de alunos por turma.

Tabela 28 - Evolução do número de docentes dos ensinos pré-escolar, básico e secundário na Região Minho-Lima

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Educação pré-escolar	368	382	391	368	389	384	373	349	355	330
Ensino básico - 1.º ciclo	996	935	742	738	750	755	704	636	596	583
Ensino básico - 2.º ciclo	881	787	762	788	791	771	772	701	610	555
Ensinos básico (3.º ciclo) e secundário	2177	2032	2090	2053	2118	2134	2091	1929	1727	1634
Educação especial	-	-	-	108	104	137	159	155	150	139
Formadores (escolas profissionais)	427	407	414	443	494	556	493	440	398	379
Total de Docentes	4849	4543	4399	4498	4646	4737	4592	4210	3836	3620

Fonte: Dados DGEEC/MEC, 2014. Elaboração própria.

A Tabela 29 permite analisar a distribuição dos alunos da Região Minho-Lima pelos 3.º ciclo, ensino secundário e ensino profissional, nos seus valores totais e pelos concelhos do Alto Minho. Ressalve-se a forma severa como alguns dos concelhos sofrem o problema da crise demografia, apesar de, nesta distribuição, ser clara a tendência para a diminuição global do número de alunos por todos os extratos ou tipologias de ensino.

Uma nota que merece igualmente destaque é que o ensino profissional é aquele que parece ressentir-se mais, enquanto opção dos alunos, porque baixou, nos últimos 4 anos, 44,5%. O 3.º ciclo baixou 12,2% e o ensino secundário 7,1%.

Tabela 29 - Distribuição dos alunos da Região Minho-Lima pelos 3.º ciclo, ensino secundário e profissional e por concelhos

	3º Ciclo				Secundário				Profissional			
	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
Arcos de Valdevez	723	685	620	598	335	293	261	296	491	533	264	247
Caminha	527	608	251	236	363	345	168	185	196	386	30	12
Melgaço	189	204	199	224	133	148	131	142	32	80		
Monção	481	436	405	432	310	336	315	296	307	294	63	31
Paredes de Coura	229	215	212	235	69	78	82	88	30	150		
Ponte da Barca	412	364	382	352	177	192	218	225	231	251	99	69
Ponte de Lima	1578	1521	1527	1480	667	663	714	784	681	659	669	622
Valença	368	367	385	353	226	192	144	153	168	163	73	77
Viana do Castelo	2878	2957	2783	2675	1868	1834	1717	1718	1246	1204	885	903
Vila Nova de Cerveira	343	486	202	200	160	228	130	113	174	167	26	13
Total CIM	7728	7843	6966	6785	4308	4309	3880	4000	3556	3887	2109	1974

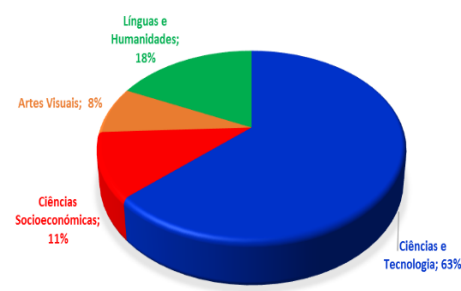
Fonte: Dados DGESTE, 2014. Elaboração própria.

Nos Gráfico 37 e Gráfico 36 distribuem-se e comparam-se o número de alunos do ensino secundário de Portugal e da região Minho-Lima, por áreas de formação.

Gráfico 37 - Distribuição dos alunos de ensino secundário por áreas de formação na Região Minho-Lima



Gráfico 36 - Distribuição dos alunos de ensino secundário por áreas de formação em Portugal



Fonte: Portal do Governo de Portugal. Disponível em <http://infoescolas.mec.pt/> (Consultado em agosto 2015).

Ressalta a maior alocação de mais 5% de alunos na área das Ciências e Tecnologias, na região Minho-Lima face ao país e em detrimento de Línguas e Humanidades, que, na região é frequentada por menos 4% de alunos. Nas restantes áreas há sobreposição de opções entre a região e o país.

5.3 Definição do universo em estudo e constituição das amostras

Os estudos científicos confrontam-se com o dilema do estudo da população ou da amostra. Em regra, é impossível estudar toda a população, por dificuldades de várias ordens, recorrendo-se a uma amostra (Sousa & Batista, 2011), sendo esta uma fração da população sobre a qual o estudo incide e que se quer que seja representativa (Fortin et al., 2009).

No caso da presente investigação recorreremos às duas soluções: a população no que se refere aos alunos que se matricularam no ano letivo 2015/2016, no 1.º ano 1.ª vez nas licenciaturas do IPVC e a amostra representativa relativamente às outras duas populações do estudo.

No que se refere aos alunos que se matricularam no 1.º ano, 1.ª vez, o questionário foi respondido pela quase totalidade dos alunos deste universo, embora a nossa amostra fosse constituída apenas pelos alunos oriundos do Alto Minho. O inquérito foi respondido de modo integrado no processo da matrícula e correu entre os dias 7/9/2015 a 11/9/2015. O universo era constituído por 267 alunos e foram registados 241 ou sejam mais de 90% do universo.

No que se refere aos alunos que frequentavam as licenciaturas do IPVC em 2014/15, oriundos do Alto Minho, responderam ao inquérito 388 alunos dos atuais 2383 alunos, tendo sido recolhidos entre os dias 20/07/2015 a 15/09/2015. A margem de erro da amostra é de 5% e o nível de confiança de 95%.

Quanto aos professores do ensino secundário o total dos que lecionavam, em 2014/15, turmas de 11.º e de 12.º anos, de todas as escolas secundárias e profissionais do Alto Minho, eram, segundo a informações das próprias escolas (Anexo 4) 704 professores e responderam 274, tendo sido recolhidas as respostas entre os dias 20/07/2015 a 15/09/2015. A margem de erro da amostra é de 5% e o nível de confiança de 95%.

5.4 Metodologia de elaboração do inquérito

O questionário é uma das técnicas mais usuais de recolha de dados, podendo ser definido como *“una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado com respecto a una o más variables a medir”*⁶.

A função chave do questionário é servir denexo de ligação entre os objetivos da investigação e a realidade da população a quem o questionário é submetido. Por isso, o questionário deverá, por um lado, traduzir nas suas perguntas os objetivos

⁶ Gómez, M. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 115-122.

da investigação e, por outro lado, suscitar aos questionados respostas sinceras e claras cuja informação possa ser classificada e analisada posteriormente.

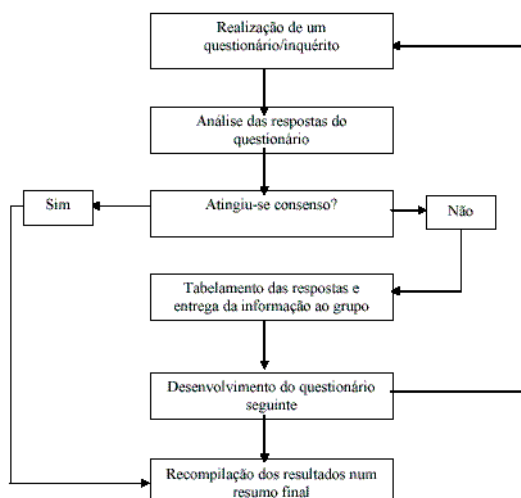
Os questionários podem ser monotemáticos ou politemáticos, consoante procura estudar um objeto de estudo a partir de uma problemática ou várias problemáticas relativamente a uma variável ou a várias variáveis a medir.

Tendo em conta as diferentes necessidades e problemas de um projeto de investigação, o investigador recorre a diferentes tipos de perguntas. Os autores distinguem, essencialmente dois tipos de perguntas: *perguntas abertas* e *perguntas fechadas*. A pergunta aberta não limita o âmbito da resposta, podendo dar lugar a um número elevado de diferentes respostas, recorrendo-se usualmente a este tipo de pergunta quando não se conhece o possível leque de respostas dos inquiridos ou se pretende aprofundar as suas opiniões. A pergunta fechada dá ao inquirido um leque de resposta de entre as quais ele deve escolher a que considera mais adequada. Limita o inquirido nas opções de resposta, mas permite um mais fácil tratamento dos dados obtidos.

Tendo em conta o enquadramento teórico que acabamos de fazer optamos pelo questionário com base em perguntas fechadas. E tendo em conta a problemática que referimos na revisão da literatura optamos por recorrer ao método de Delphi⁷ para a elaboração do questionário de acordo com o seguinte modelo:

⁷ Método utilizado na investigação social, baseado na participação de informadores privilegiados, seleccionados de acordo com critérios de competência e seguindo regras precisas na recolha da informação desejada. De acordo com Linston y Turoff, a “técnica de Delphi” consiste num “*método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo*” (in: Eneko Astigarraga, - “El Método Delphi” ([www. codesyntax.com /prospectiva /Metodo delphi.pdf](http://www.codesyntax.com/prospectiva/ Metodo delphi.pdf))).

Figura 6 - Elaboração questionário / Método Delphi



Fonte: Almeida (2011)

O estudo Delphi consistiu na realização de uma série de questionários, correspondendo cada um deles a uma ronda pelo grupo de especialistas aos quais solicitámos a classificação das questões colocadas numa escala tipo Likert⁸ de 4 a 1 na medida em que considerassem, ou não pertinente, cada uma delas – 4 (satisfaz bem), 3 (satisfaz), 2 (satisfaz pouco), 1 (irrelevante). Cada especialista respondia, assim, em cada ronda a um inquérito definindo os vários itens por ordem de importância, onde além de ordenar as proposições colocadas podia acrescentar novas proposições.

Após a realização de cada ronda os especialistas tiveram acesso aos resultados, passando-se a uma nova ronda onde foram acrescentadas as novas questões/proposições que os especialistas introduziram na ronda anterior às questões que na ronda precedente não haviam sido consideradas irrelevantes, tendo

⁸ A *Escala de Likert* permite medir a opinião do inquirido, a qual é dada pela média do seu posicionamento face ao conjunto de proposições propostas; no nosso caso 4 a 1 na medida em que considerassem, ou não pertinente, cada uma delas – 4 (satisfaz bem), 3 (satisfaz), 2 (satisfaz pouco), 1 (irrelevante).

repetido o processo até se ter obtido o consenso e com base no qual construímos o questionário constante (Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3).

Construído o questionário optamos por recorrer à triangulação de dados. O termo “triangulação” (Sousa, 1999) tem as suas raízes na navegação marítima e na geografia militar, sendo o ponto determinado pela sua direção e distância em relação a três pontos referenciais diferentes. No domínio da investigação a triangulação será o processo através do qual se observa um mesmo fenómeno a partir de ou mais pontos diferentes, por observadores e/ou com diferentes instrumentos, como método para relacionar diferentes tipos de evidência entre si e compará-las e contrastá-las.

No âmbito do inquérito procedemos á *triangulação de participantes*, recorrendo a três categorias de participantes, os alunos que no ano letivo 2015/2016 se matricularam no 1.ª ano, 1.ª vez, os atuais alunos do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e os professores do ensino secundário do Alto Minho

A “*parte empírica*” do presente estudo foi, assim, efetuada tendo por base a recolha direta de informação a partir da triangulação dos participantes através de inquérito, por questionário, construído segundo o Método de Delphi.

5.5 Análise estatística dos dados

Faremos, em seguida, uma rápida e sucinta descrição dos testes e análises estatísticas usadas no tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos.

- Estatística Descritiva (ED)

Usar-se-ão as medidas mais comuns da Estatística Descritiva para caracterizar as diferentes amostras.

- Correlação (*Rô de Spearman*)

Usar-se-á, em seguida, o coeficiente *rô* de *Spearman* para verificar a existência de associação/correlação entre as variáveis, dado ser um coeficiente não paramétrico e as variáveis em estudo serem ordinais.

- Análise Fatorial (AF)

Usou-se a Análise Fatorial (AF) para identificar os fatores que mais contribuem para a formação da imagem do IPVC por parte dos diversos intervenientes do Estudo e a possível influência dessa imagem na recomendação do IPVC.

Após a identificação dos fatores foram calculados os seus valores através da “Matriz de coeficiente de pontuação dos fatores” a fim de que possam ser usadas como variáveis independentes na Análise de Regressão Linear (ARL).

- Análise de Regressão Linear (ARL)

Através da Análise de Regressão Linear (ARL) procurou verificar-se qual ou quais dos fatores encontrados têm maior peso na explicação da imagem e na recomendação do IPVC aos seus alunos.

- Análise da Variância (ANOVA)

Por último, através da Análise da Variância (ANOVA), fez-se a comparação múltipla das médias encontradas para os três grupos, no que diz respeito às variáveis QP1=QA1= “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”, QP2=QA2= “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” e QP3=QA3= “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”, com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos.

Esta análise obriga a que as variáveis possuam distribuição normal e que as variâncias populacionais sejam homogêneas, ou seja, antes de mais as variáveis devem ser quantitativas, o que não é o caso das variáveis que pretendemos estudar. No entanto, a escala ordinal das nossas variáveis apresenta 7 escalões o que nos permite assumir a continuidade dos dados.

Para que se possa distinguir entre que grupos existem diferenças nas variáveis, realizaremos as comparações múltiplas das médias, recorrendo aos testes de *Tukey*, *Scheffé* e de *Bonferroni*.

Foi usado o IBM SPSS Statistics 22 como software de suporte ao tratamento estatístico.

CAPÍTULO 6

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Recorde-se que neste estudo se pretende identificar os fatores que influenciam a formação da imagem que os professores do ensino secundário e profissional do Alto Minho possuem do IPVC, bem como a possível influência dessa imagem na recomendação do IPVC, por parte destes professores, aos seus alunos.

Para tal realizou-se o inquérito que consta do Anexo 5 dirigido aos professores que no ano letivo 2014/15 lecionaram turmas do 11º e 12º anos das Escolas Secundárias e Profissionais dos 10 Concelhos do Alto Minho, discriminadas no Anexo 4.

Este inquérito inclui um conjunto de 51 perguntas de índole diversa, bem como questões, expressas, sobre a imagem que têm do IPVC, a imagem que no seu entender os outros têm do IPVC e se, comparativamente com outras instituições, o IPVC tem ou não uma boa imagem.

Questionou-se ainda se o docente habitualmente fala, recomenda e ou encoraja os seus alunos a prosseguirem estudos superiores no IPVC.

Assim, para se responder aos objetivos anteriormente formulados, realizamos uma Análise Fatorial com o intuito de identificar os fatores que mais influenciam na construção da imagem que os professores têm do IPVC.

Posteriormente, através da Análise de Regressão, procurou-se verificar qual ou quais desses fatores têm maior peso na construção da imagem e na recomendação do IPVC aos seus alunos.

Finalmente, procurou-se averiguar o quanto a imagem que cada docente tem do IPVC explica ou influencia o falarem e ou recomendarem o IPVC aos seus alunos.

Por outro lado, é importante identificar os fatores que influenciam a formação da imagem e conseqüente escolha do IPVC, por parte de potenciais candidatos.

Para isso, realizou-se um inquérito (Anexo 6) aos alunos do ensino secundário e profissional do Alto Minho que ingressaram nas licenciaturas do IPVC no ano letivo 2015/16. Através de uma análise estatística semelhante à descrita para os professores, procuramos identificar os fatores que influenciam a imagem e qual a influência dessa mesma imagem na escolha do IPVC para realizarem o seu curso superior. Analisou-se ainda o impacto que a recomendação dos professores tem na escolha realizada por esses alunos.

Por último, e porque os alunos que frequentam o IPVC são os que melhor conhecem, interna e externamente a instituição, aplicámos-lhes o mesmo inquérito (Anexo 6) dos alunos colocados pela primeira vez no IPVC.

Com esta análise pretendeu-se verificar se os fatores que influenciam a imagem dos atuais alunos são coincidentes com aqueles que influenciam a imagem dos professores, bem como dos alunos do Alto Minho que agora chegam à instituição, ou seja, aqueles que se matricularam no primeiro ano primeira vez nos cursos de licenciatura do IPVC no ano em curso de 2015/16. Verificar, ainda, qual a perceção que estes têm da influência que a recomendação dos professores do ensino secundário teve na decisão que tomaram de se candidatar ao IPVC. Verificar, por fim, se a imagem que estes alunos têm do IPVC influencia a recomendação que fazem do IPVC aos amigos.

Far-se-á, então e em resumo, a análise de três grupos distintos:

- a) Grupo A – professores que lecionam os 11.º e 12.º anos do ensino secundário ou profissional das escolas do Alto Minho;
- b) Grupo B – alunos do Alto Minho que ingressaram pela primeira vez nas licenciaturas do IPVC no ano letivo 2015/16;
- c) Grupo C – alunos do Alto Minho que já frequentam as licenciaturas do IPVC.

Através da Análise de Variância (ANOVA), tentaremos ainda validar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados encontrados nos grupos para as variáveis “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”; “Em minha

opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” e “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”.

Toda a análise estatística foi realizada com recurso ao software IBM SPSS Statistics 22.

6.1 Análise estatística do Grupo A – professores que lecionaram os 11.º e 12.º anos do ensino secundário ou profissional, no ano letivo de 2014/15 nas escolas do Alto Minho

A população deste grupo é constituída por 704 professores (informação obtida a partir das próprias escolas) e obtivemos 274 respostas ao inquérito realizado. De referir que, para um nível de confiança de 95%, o tamanho mínimo recomendado para dimensão da amostra seria de 249.

Começando por fazer uma análise descritiva da nossa amostra, verificou-se que dos 274 professores respondentes, 158 eram do género feminino e os restantes 116 do género masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 66 anos, sendo a média de 46,2 anos, com um desvio-padrão de 8,1.

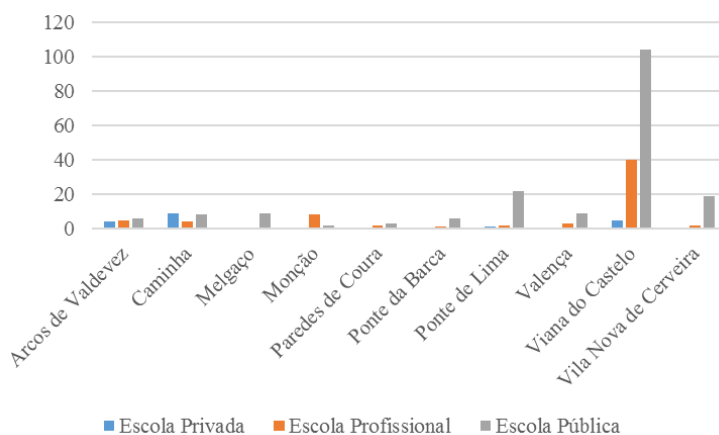
Na amostra estudada, 188 professores lecionavam nas escolas públicas, 67 nas escolas profissionais e 19 nas escolas privadas. A sua distribuição geográfica em função da natureza institucional da escola em que leciona está resumida na Tabela 30.

Tabela 30 – Distribuição dos Professores pelos Concelhos onde lecionam

		Arcos de Valdevez	Caminha	Melgaço	Monção	Paredes de Coura	Ponte da Barca	Ponte de Lima	Valença	Viana do Castelo	Vila Nova de Cerveira	Total
Natureza Institucional da Escola	Escola Privada	4	9	0	0	0	0	1	0	5	0	19
	Escola Profissional	5	4	0	8	2	1	2	3	40	2	67
	Escola Pública	6	8	9	2	3	6	22	9	104	19	188
Total		15	21	9	10	5	7	25	12	149	21	274

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 38 - Distribuição dos Professores pelos Concelhos onde lecionam



As questões abaixo:

QP1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC

QP2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC

QP3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior

QP4 – Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC

QP5 – Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho

QP6 – Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos

Foram respondidas numa escala ordinal de 1 a 7, assim definida:

1 – “Discordo totalmente”

2 – “Discordo em grande parte”

3 – “Discordo em parte”

4 – “Não concordo nem discordo (neutro)”

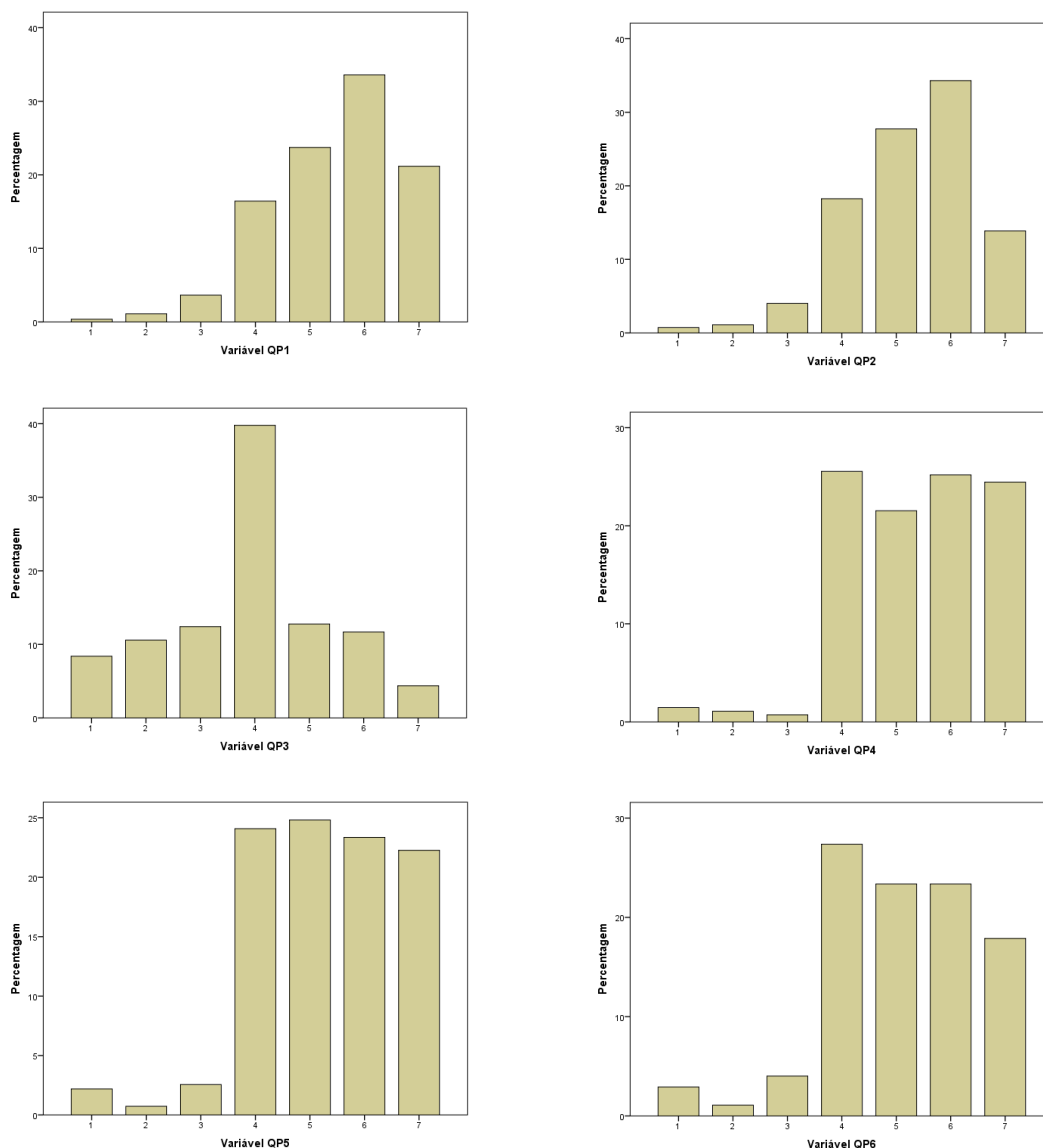
5 – “Concordo em parte”

6 – “Concordo em grande parte”

7 – “Concordo totalmente”

Nos gráficos abaixo podemos observar a moda e a dispersão destas variáveis.

Gráfico 39 – Moda e dispersão das variáveis QP1 a QP6



Procurou-se, de seguida, verificar a existência de associação/correlação entre as variáveis QP1 a QP6 e ainda as variáveis Idade, Género e Natureza Institucional da Escola. Dado que as variáveis são ordinais recorreremos ao coeficiente de correlação *rô* de *Spearman*, dado ser um coeficiente não paramétrico.

Para se poder fazer a correlação, procedeu-se à codificação das variáveis Género e Natureza Institucional da Escola, conforme se descreve a seguir:

- Género masculino – 1
- Género feminino – 2

Variável “Natureza institucional da Escola onde leciono”

- Escola Pública – 1
- Escola Privada – 2
- Escola Profissional – 3

Conforme se pode visualizar na Tabela 31, as várias variáveis QP1 a QP6 apresentam correlação positiva forte (coeficiente $r\hat{o}$ de *Spearman* $\geq 0,7$) ou moderada ($0,3 < \text{coeficiente } r\hat{o} \text{ de } Spearman < 0,7$) entre si.

Verifica-se também uma correlação significativa, embora fraca, entre a Idade e a variável QP3, o que pode indicar que professores mais novos tendem a comparar mais favoravelmente o IPVC com outras instituições de ensino superior, talvez por serem de uma geração que já conviveu com o ensino superior politécnico ao contrário dos professores mais velhos que só vivenciaram o ensino superior universitário, sistema onde se formaram.

De referir ainda a correlação negativa moderada entre a Idade e o Tipo de escola, que reflete um corpo docente com faixa etária mais avançada na Escola Pública.

Tabela 31 – Tabela de correlações de rô de Spearman das variáveis IPQ1 a IPQ6, Idade, Género e Tipo de Escolha

9	Var. QP1	Var. QP2	Var. QP3	Idade	Var. QP4	Var. QP5	Var. QP6	Género	Tipo escola
Var. QP1	1,000	,857**	,445**	-,006	,716**	,651**	,682**	-,087	,032
Var. QP2		1,000	,599**	-,098	,621**	,630**	,624**	-,080	,089
Idade				1,000	,077	,055	,039	,014	-,466**
Var. QP4					1,000	,824**	,807**	-,089	-,063
Var. QP5						1,000	,852**	-,049	-,003
Var. QP6							1,000	-,019	,018
Género								1,000	-,224**

** A correlação é significativa ao nível de significância 0,01 (sig.<0,01).

* A correlação é significativa ao nível significância 0,05 (sig.<0,05).

De seguida, considerando as primeiras 51 perguntas do inquérito, procedeu-se à realização da Análise Fatorial (AF).

A AF é uma técnica de análise exploratória de dados que tem por objetivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para fatores (intrínsecos) que de alguma forma (mais ou menos explícita) controlam as variáveis originais (Maroco, 2007).

Isto é, pelo uso da AF pretende-se encontrar um menor número de fatores (não diretamente observáveis) capazes de resumir a informação de várias variáveis, mais ou menos correlacionadas entre si.

Assim, recorrendo ao SPSS, aplicamos a Análise Fatorial às 51 primeiras perguntas do questionário realizado aos professores e disponível no Anexo 5.

A obtenção dos fatores foi realizada pelo método, que mais comumente é usado, das componentes principais sobre a matriz das correlações, uma vez que todas as variáveis são medidas na mesma escala, efetuando-se uma rotação Varimax que constrói uma maior diferenciação e distanciamento dos pesos fatoriais, de modo a permitir alcançar uma solução mais facilmente interpretável dos fatores.

Como é procedimento habitual na AF, foram selecionados os fatores que apresentavam valor próprio superior a 1, obtendo-se a percentagem da variância total das variáveis originais explicada pelos fatores.

Para avaliar o grau de validade da aplicação da AF aos dados, utilizou-se o critério KMO, que nos dá a medida da adequação da amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin*.

Considera-se que a AF é apropriada, segundo os seguintes critérios:

Valor de KMO]0,9 – 1,0]]0,8 – 0,9]]0,7 – 0,8]]0,6 – 0,7]]0,5 – 0,6]	≤0,50
Recomendação relativamente à AF	Excelente	Boa	Média	Medíocre	Mau (mas ainda aceitável)	Inaceitável

Por outro lado, deve fazer-se a avaliação da qualidade do modelo fatorial criado. Assume-se que o modelo é adequado e se ajusta bem aos dados se reproduz bem as correlações entre as variáveis originais. Considera-se que tal acontece se mais do que 50% dos resíduos (obtidos da diferença entre as correlações observadas e as correlações estimadas pelo modelo) são inferiores a 0,05.

Com base nas considerações anteriores, então, obtivemos um modelo fatorial que retém 6 fatores que explicam cerca de 68% da variabilidade total das variáveis originais discriminadas na Tabela 32.

Constata-se que a aplicação da AF aos dados é excelente, uma vez que obtivemos um valor de $KMO=0,966$. A adequabilidade do modelo é igualmente verificada dado se ter registado apenas 12% de resíduos não redundantes (valores absolutos maiores que 0,05).

Os outputs que suportam as afirmações anteriores apresentam-se no Anexo 7.

Tabela 32 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos, valores próprios e % de variância explicada

Variável	Fator					
	1	2	3	4	5	6
V1 [É uma mais-valia para o IPVC ser uma instituição de ensino superior politécnico.]	,088	,031	,234	,676	,156	-,124
V2 [Localização geográfica do IPVC constitui uma mais-valia]	,188	,135	,014	,701	,036	,050
V3 [O IPVC é uma instituição de ensino superior de prestígio]	,383	,316	,147	,602	,350	-,046
V4 [A notoriedade dos dirigentes do IPVC constitui uma mais-valia para o IPVC.]	,259	,343	,140	,474	,380	,118
V5 [Se o IPVC fosse uma instituição universitária seria uma instituição de maior prestígio.]	-,029	,011	,027	,015	,124	,870
V6 [O IPVC é uma grande instituição de ensino superior politécnico em número de alunos.]	,101	,270	,290	,525	,288	,118
V7 [O número de anos de existência do IPVC constitui uma mais-valia.]	,263	,281	,318	,586	,103	,036
V8 [As infraestruturas que o IPVC coloca à disposição dos alunos são de qualidade.]	,296	,234	,551	,296	-,103	,170
V9 [O IPVC é uma instituição onde só os bons alunos conseguem entrar.]	,129	,114	,067	,129	,685	,131
V10 [O ensino no IPVC é de boa qualidade.]	,465	,277	,293	,388	,346	,038
V11 [O nível de exigência do ensino no IPVC é elevado.]	,450	,289	,294	,234	,528	,140
V12 [O IPVC é uma instituição onde os alunos, em geral, têm uma elevada taxa de sucesso escolar.]	,229	,098	,754	,169	,035	,079
V13 [A qualidade do corpo docente do IPVC é elevada.]	,440	,300	,399	,312	,358	,188
V14 [A notoriedade dos docentes do IPVC é elevada.]	,389	,396	,367	,265	,471	,143
V15 [O IPVC oferece uma grande diversidade de cursos]	,580	,200	,285	,431	-,112	,045
V16 [Os ex-alunos do IPVC adquiriram notoriedade nas suas profissões]	,490	,274	,345	,170	,446	,112
V17 [O IPVC é uma instituição que tem serviços administrativos eficientes]	,186	,266	,458	,276	,354	,255
V18 [O IPVC possui protocolos atrativos com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais com IES.]	,296	,474	,476	,219	,267	-,051
V19 [O IPVC desenvolve políticas ativas de mobilidade internacional de alunos.]	,259	,480	,533	,116	,277	-,084
V20 [O ensino no IPVC proporciona aos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho.]	,534	,368	,365	,263	,333	,086
V21 [O IPVC é uma instituição com um bom ambiente social/académico.]	,214	,178	,726	,203	,218	,102
V22 [O IPVC é uma instituição onde no ensino o nível de proximidade dos professores em relação aos alunos é elevado.]	,266	,224	,702	,145	,237	,094
V23 [O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pelo IPVC é elevado.]	,516	,357	,206	,326	,480	,010
V24 [Os cursos do IPVC são reconhecidos pelas Ordens Profissionais.]	,469	,203	,376	,169	,314	,048
V25 [O IPVC tem uma oferta diversificada de cursos.]	,636	,214	,243	,419	-,035	-,052
V26 [Os diplomados do IPVC têm elevadas taxas de empregabilidade]	,615	,236	,366	,090	,406	-,047
V27 [A qualidade dos recursos que o IPVC tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc) é elevada.]	,360	,309	,609	,161	-,008	,049
V28 [No IPVC a investigação desenvolvida é reconhecida socialmente.]	,526	,457	,208	,220	,361	-,004
V29 [O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades culturais]	,362	,593	,310	,258	,093	-,001
V30 [O IPVC tem uma política ativa de organização de eventos científicos (congressos, seminários, conferências).]	,432	,571	,288	,305	,089	,017
V31 [O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades desportivas para os seus alunos.]	,089	,364	,532	,134	,164	-,142
V32 [O IPVC tem um elevado nível de ligação às empresas]	,551	,365	,409	,085	,203	-,026
V33 [O IPVC tem um elevado nível de envolvimento com a comunidade local]	,551	,509	,198	,299	,099	,065
V34 [O IPVC goza de uma boa opinião junto das famílias e dos amigos dos seus alunos.]	,622	,271	,270	,288	,249	,072
V35 [O IPVC tem uma boa cobertura mediática (notícias nos media).]	,399	,628	,141	,246	,159	,059

V36	[O IPVC faz publicidade regular aos seus cursos.]	,249	,638	,202	,325	-,088	,079
V37	[O IPVC é uma instituição bem classificada nos rankings nacionais e internacionais de instituições/cursos.]	,557	,418	,201	,151	,371	,022
V38	[O IPVC tem uma participação ativa em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação.]	,365	,689	,253	,239	,041	-,027
V39	[O IPVC tem uma política de publicação de livros e outras publicações de elevado interesse.]	,291	,667	,257	,095	,297	,059
V40	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.]	,543	,568	,138	,173	,214	,186
V41	[O IPVC promove a divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada.]	,223	,732	,270	,106	,313	,089
V42	[O IPVC promove de forma adequada a divulgação de casos de sucesso dos seus ex-alunos.]	,216	,737	,241	,131	,280	,068
V43	[O IPVC é uma instituição que deve ser recomendada aos amigos.]	,479	,429	,164	,422	,330	-,010
V44	[O IPVC desenvolve práticas adequadas para incentivar a inovação por parte dos seus alunos.]	,492	,518	,363	,126	,288	,093
V45	[O IPVC tem uma boa ligação aos seus antigos alunos.]	,407	,360	,454	,026	,288	,146
V46	[Os empregadores tem uma boa impressão da qualidade de ensino e formação ministrada pelo IPVC.]	,625	,332	,369	,136	,338	,136
V47	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento regional.]	,755	,299	,172	,260	,142	,098
V48	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento nacional.]	,696	,325	,215	,281	,142	,106
V49	[O IPVC desenvolve iniciativas adequadas para promover o empreendedorismo por parte dos seus alunos.]	,504	,457	,412	,137	,216	,051
V50	[O IPVC desenvolve políticas ativas de inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.]	,637	,388	,358	-,005	,211	,059
V51	[Se o IPVC fosse uma universidade seria procurado por mais alunos.]	,163	,079	,139	-,016	,083	,843
Valor próprio		26,70	1,97	1,69	1,67	1,29	1,27
% Variância explicada		52,35	3,89	3,32	3,27	2,53	2,49
% Variância acumulada		67,87					

Através da análise dos pesos fatoriais descritos na Tabela 32, entendeu-se dar a seguinte designação aos fatores que mais contribuem para a construção da imagem que os professores do Alto Minho têm do IPVC:

- FatorD1 - Reconhecimento Académico do IPVC (que explica 52,35% da variância dos dados);
- FatorD2 - Interação do IPVC com a sociedade (que explica 3,89% da variância dos dados);
- FatorD3 - Ambiente interno e infraestruturas no IPVC (que explica 3,32% da variância dos dados);
- FatorD4 - Características institucionais do IPVC (que explica 3,27% da variância dos dados);
- FatorD5 - Reputação académica e notoriedade (que explica 2,53% da variância dos dados);

- FatorD6 - Representação social do sistema de ensino superior (que explica 2,49% da variância dos dados).

Identificados que estão os fatores, calcularam-se os seus valores através da “Matriz de coeficiente de pontuação dos fatores”. A construção destas novas variáveis permite que possam ser usadas como variáveis independentes na Análise de Regressão Linear (ARL), de modo a procurarmos identificar quais os fatores que mais explicam as variáveis QP1, QP2, QP3, QP4, QP5 e QP6, anteriormente identificadas.

Como refere Maroco (2007), a Análise de Regressão Linear define um conjunto vasto de técnicas estatísticas usadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma variável dependente, ou explicada, a partir de um conjunto de variáveis independentes, ou explicativas.

Assim, a Análise de Regressão Linear estabelece um modelo entre a variável explicada e as variáveis explicativas que se pode descrever na forma:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p + \varepsilon$$

sendo que os β_i são os coeficientes de regressão que se pretendem estimar e o ε representa os erros ou resíduos do modelo que resultam das variações da variável dependente que as variáveis independentes não conseguem explicar na sua totalidade.

Para a qualidade do modelo de regressão é necessário que os erros sejam aleatórios, independentes e com distribuição normal de média zero e variância constante (homocedásticos).

É ainda necessário que as variáveis explicativas sejam ortogonais, isto é, não sejam correlacionadas (multicolineares). Este pressuposto é conseguido, uma vez que as variáveis explicativas usadas são os fatores resultantes da AF com uma rotação Varimax.

Usou-se o método dos mínimos quadrados para estimar os coeficientes de regressão, bem como o método *Stepwise* para identificar as variáveis explicativas a incluir

no modelo. O valor do R_a^2 dar-nos-á a proporção da variabilidade da variável dependente que o modelo explica.

Os pressupostos de distribuição normal e homocedasticidade dos erros serão avaliados através de análise gráfica. A verificação da independência dos erros será feita recorrendo ao teste de *Durbin-Watson* (DW). Para que os erros sejam considerados independentes, a estatística de DW deve tomar um valor próximo de 2 ($\pm 0,20$).

Como foi anteriormente referido, a multicolinearidade das variáveis explicativas não se coloca. Contudo, essa confirmação será feita através do valor do VIF (*Variance Inflation Factor*), que deverá ser inferior a 10.

Assim, recorrendo ao anteriormente exposto, encontramos os seguintes modelos de regressão para cada uma das variáveis QP1 a QP6, resumidos nas Tabela 33 a Tabela 38.

Tabela 33 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC

	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	T	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-.075	.273		-.273	.785		
FatorD1	.548	.036	.509	15,235	.000	1,003	2,145
FatorD4	.465	.035	.450	13,435	.000	1,007	
FatorD2	.384	.034	.374	11,198	.000	1,003	
FatorD5	.238	.032	.251	7,509	.000	1,008	
FatorD3	.185	.038	.163	4,873	.000	1,007	
$R_a^2=0,696$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorD6

Com base na Tabela 4 podemos dizer que a variável dependente QP1 é explicada pelo seguinte modelo:

$$QP1=0,075+0,584FatorD1+0,465FatorD4+0,384FatorD2+0,238FatorD5+0,185FatorD3$$

De notar que cerca de 70% ($R_a^2=0,696$) da variabilidade de “QP1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC” é explicada pelos cinco primeiros fatores da AF.

O FatorD6 (representação social do sistema de ensino superior) não entra no modelo, pelo que não é considerada uma variável relevante na construção da imagem que os professores têm do IPVC.

O FatorD1 “Reconhecimento Académico do IPVC” é o que tem maior peso na explicação da variável QP1 (Beta=0,509), seguido do FatorD4 “Características institucionais do IPVC” (Beta=0,450) e do FatorD2 - Interação do IPVC com a sociedade (Beta=0,374). Os fatores mais diretamente relacionados com o funcionamento e estrutura interna do IPVC são os que menos contribuem para a imagem que os professores têm da instituição.

Tabela 34 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	,071	,285		,251	,802		
FatorD1	,563	,035	,534	16,279	,000	1,004	
FatorD4	,380	,033	,375	11,406	,000	1,007	
FatorD2	,363	,033	,361	11,021	,000	1,004	2,193
FatorD5	,316	,031	,341	10,371	,000	1,009	
FatorD3	,123	,036	,111	3,372	,001	1,007	
FatorD6	,083	,025	,108	3,299	,001	1,002	
$R_a^2=0,707$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: Nenhuma

Relativamente à variável “QP2 “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”, as conclusões são muito análogas às retiradas para a variável anterior, tendo o modelo um poder explicativo de 70,7%.

De salientar o facto de que agora o FatorD6 “Representação social do sistema de ensino superior” é incluído no modelo como variável explicativa. Isto pode ser entendido como que os professores não são influenciáveis pela representação social do sistema do ensino superior, ou seja, pelo facto do IPVC integrar o subsistema

politécnico, embora considerem que as outras pessoas se deixam influenciar por esse fator.

Tabela 35 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior

9	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,497	,512		-,971	,332		
FatorD5	,527	,055	,439	9,618	,000	1,009	
FatorD1	,481	,062	,353	7,746	,000	1,004	
FatorD2	,355	,059	,273	5,992	,000	1,004	2,026
FatorD6	,147	,045	,149	3,263	,001	1,002	
FatorD4	,172	,060	,131	2,870	,004	1,007	
FatorD3	,158	,065	,110	2,419	,016	1,007	
$R_a^2=0,435$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: Nenhum

O modelo de Regressão Linear construído para a variável “QP3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior” tem um menor poder explicativo do que os anteriores ($R_a^2=0,435$).

É, no entanto, de referir que agora o FatorD5 “Reputação académica e notoriedade”, é o fator que maior peso tem (Beta=0,439) na explicação da variável QP3, seguido do Fator D1 “Reconhecimento Académico do IPVC” (Beta=0,353) e do Fator D2 “Interação do IPVC com a sociedade” (Beta=0,273). O FatorD6 “Representação social do sistema de ensino superior” parece, agora, com um peso de Beta=0,149, sendo os FatorD4 “Características institucionais do IPVC” e o “FatorD3 “Ambiente interno e infraestruturas” as que menos contribuem para a explicação da variável QP3.

No que respeita às variáveis “QP4 “Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC” e “QP5 “Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho” e “QP6 “Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos” os modelos de regressão

encontrados têm sensivelmente o mesmo poder explicativo, conforme se pode ver nas Tabela 36, Tabela 37 e Tabela 38 ($R_a^2=0,441$, $R_a^2=0,434$ e $R_a^2=0,457$, respetivamente).

De notar, no entanto, que o FatorD6 “Representação social do sistema de ensino superior” é novamente excluído do modelo e que o FatorD3 “Ambiente interno e infraestruturas do IPVC” passa a ter um maior peso quando o docente fala e ou aconselha o IPVC aos alunos.

Tabela 36 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP4 – Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,058	,405		-,144	,886		
FatorD1	,493	,053	,419	9,240	,000	1,003	1,879
FatorD4	,441	,051	,390	8,591	,000	1,007	
FatorD3	,319	,056	,258	5,674	,000	1,007	
FatorD2	,256	,051	,229	5,050	,000	1,003	
FatorD5	,116	,047	,112	2,469	,014	1,008	
$R_a^2=0,441$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorD6

Tabela 37 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP5 – Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho

9	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	,201	,420		,480	,632		
FatorD1	,562	,055	,464	10,169	,000	1,003	1,910
FatorD4	,365	,053	,314	6,864	,000	1,007	
FatorD3	,285	,058	,224	4,905	,000	1,007	
FatorD2	,256	,053	,221	4,858	,000	1,003	
FatorD5	,209	,049	,196	4,298	,000	1,008	
$R_a^2=0,434$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorD6

Tabela 38 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP6 – Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos

9	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,090	,426		-,212	,832		
FatorD1	,564	,056	,449	10,042	,000	1,003	2,031
FatorD4	,366	,054	,303	6,772	,000	1,007	
FatorD2	,322	,053	,269	6,014	,000	1,003	
FatorD5	,283	,049	,256	5,713	,000	1,008	
FatorD3	,257	,059	,195	4,346	,000	1,007	
$R_a^2=0,457$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorD6

Na tentativa de melhor visualizarmos se a imagem que os professores do Alto Minho têm do IPVC influencia a recomendação que fazem aos seus alunos sobre a instituição, procedemos de novo à Análise de Regressão Linear, mas tendo agora como variáveis explicativas as variáveis QP1, QP2 e QP3.

Os resultados encontrados para cada modelo espelham-se nas Tabela 39, Tabela 40 e Tabela 41.

Tabela 39 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP4 – Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			DW
(Constante)	1,289	,271		4,754	,000	
QP1	,747	,048	,683	15,442	,000	1,976
$R_a^2=0,465$						

Variáveis explicativas excluídas do modelo: QP2 e QP3

Na Tabela 39 verificamos que o facto de o docente falar favoravelmente do IPVC aos seus alunos (variável QP4) é explicado em quase 47% ($R_a^2=0,465$) pela variável

QP1 “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”. E esta parece ser, de entre as variáveis explicativas considerados, a única que contribui para esse facto.

Já para as variáveis QP5 “Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho” e QP6 “Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos”, os modelos encontrados Tabela 40 e Tabela 41 incluem a variável QP1 e QP3, indicando que não só a imagem que o professor tem da instituição mas também a comparabilidade do IPVC com as outras instituições do ensino superior contribuem para o professor aconselhar e encorajar os seus alunos a estudarem no Politécnico de Viana do Castelo.

Tabela 40 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP5 – Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	1,237	,291		4,252	,000		
QP1	,625	,058	,555	10,750	,000	1,269	1,948
QP3	,159	,046	,178	3,452	,001	1,269	
$R_a^2=0,427$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: QP2

Tabela 41 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QP6 – Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	,661	,287		2,305	,022		
QP1	,669	,057	,573	11,679	,000	1,269	2,051
QP3	,195	,045	,212	4,313	,000	1,269	
$R_a^2=0,481$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: QP2

Feita que está o estudo estatístico para o Grupo A, vamos replicar esta análise para o Grupo B e Grupo C.

6.2 Análise estatística do Grupo B – alunos oriundos do Alto Minho que se matricularam nas licenciaturas do IPVC, no primeiro ano e pela primeira vez, no ano letivo 2015/16

Como se disse atrás, a população inquirida neste grupo foram os alunos do ensino secundário e profissional do Alto Minho que ingressaram nas licenciaturas do IPVC, matriculando-se no primeiro ano e pela primeira vez, no ano letivo 2015/16.

Sendo uma população constituída por 267 alunos (informação obtida a partir dos Serviços Académicos do IPVC), foram registadas 241 respostas, ou seja, mais do que 90% da população respondeu ao inquérito realizado.

À semelhança do Grupo A, começamos por uma análise exploratória da nossa amostra. Dos 241 alunos, 138 eram do género feminino e os restantes 103 do género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 48 anos, sendo a média de 20,4 anos, com um desvio-padrão de 5,55. A moda é, no entanto, de 18 anos.

Na amostra estudada, 228 alunos são oriundos das Escolas Públicas, 12 das Escolas Profissionais e apenas 1 das Escolas Privadas. A sua distribuição geográfica em função da natureza institucional da escola que frequentaram está resumida na Tabela 42.

Tabela 42 - Distribuição dos alunos que ingressaram no IPVC no ano letivo 2015/16, em função do concelho e da natureza institucional da escola que frequentaram

		Arcos de Valdevez	Caminha	Melgaço	Monção	Paredes de Coura	Ponte da Barca	Ponte de Lima	Valença	Viana do Castelo	Vila Nova de Cerveira	Total
Natureza Institucional da Escola	Escola Privada	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Escola Profissional	0	0	0	1	1	0	2	1	5	2	12
	Escola Pública	17	14	2	3	6	6	38	7	124	11	228
Total		17	14	2	4	7	6	40	8	130	13	241

Fonte: Observatório do IPVC - Elaboração própria

Dos 241 alunos inquiridos, 50% (121 alunos) responderam afirmativamente à questão QAAA7 (Os seus professores do ensino secundário aconselharam-no sobre o instituto politécnico/universidade que deveria escolher para prosseguir os seus estudos de ensino superior).

Destes, 100 alunos (ou seja quase 83%) escolheram o IPVC como primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior, sendo que 63 (52% dos alunos) dizem que, de alguma forma, o conselho dos professores os influenciou na sua decisão – como se vê a partir do total de respostas obtidas nos níveis 5, 6 e 7 da questão QAA6 (O conselho dos meus professores do secundário influenciaram a minha escolha).

Por outro lado, 236 alunos (cerca de 98% da amostra global) dizem-se satisfeitos por serem alunos do IPVC e 233 alunos (quase 97%) afirmam que recomendariam o IPVC aos seus amigos.

Considerando agora as questões:

- QAA1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC
- QAA2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC
- QAA3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior
- QAA4 – Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC

- *QAA5* – Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos
- *QAA6* – O Conselho dos meus professores do ensino secundário influenciou a minha escolha

estas foram respondidas numa escala ordinal de 1 a 7, sendo:

1 – “Discordo totalmente”

2 – “Discordo em grande parte”

3 – “Discordo em parte”

4 – “Não concordo nem discordo (neutro)”

5 – “Concordo em parte”

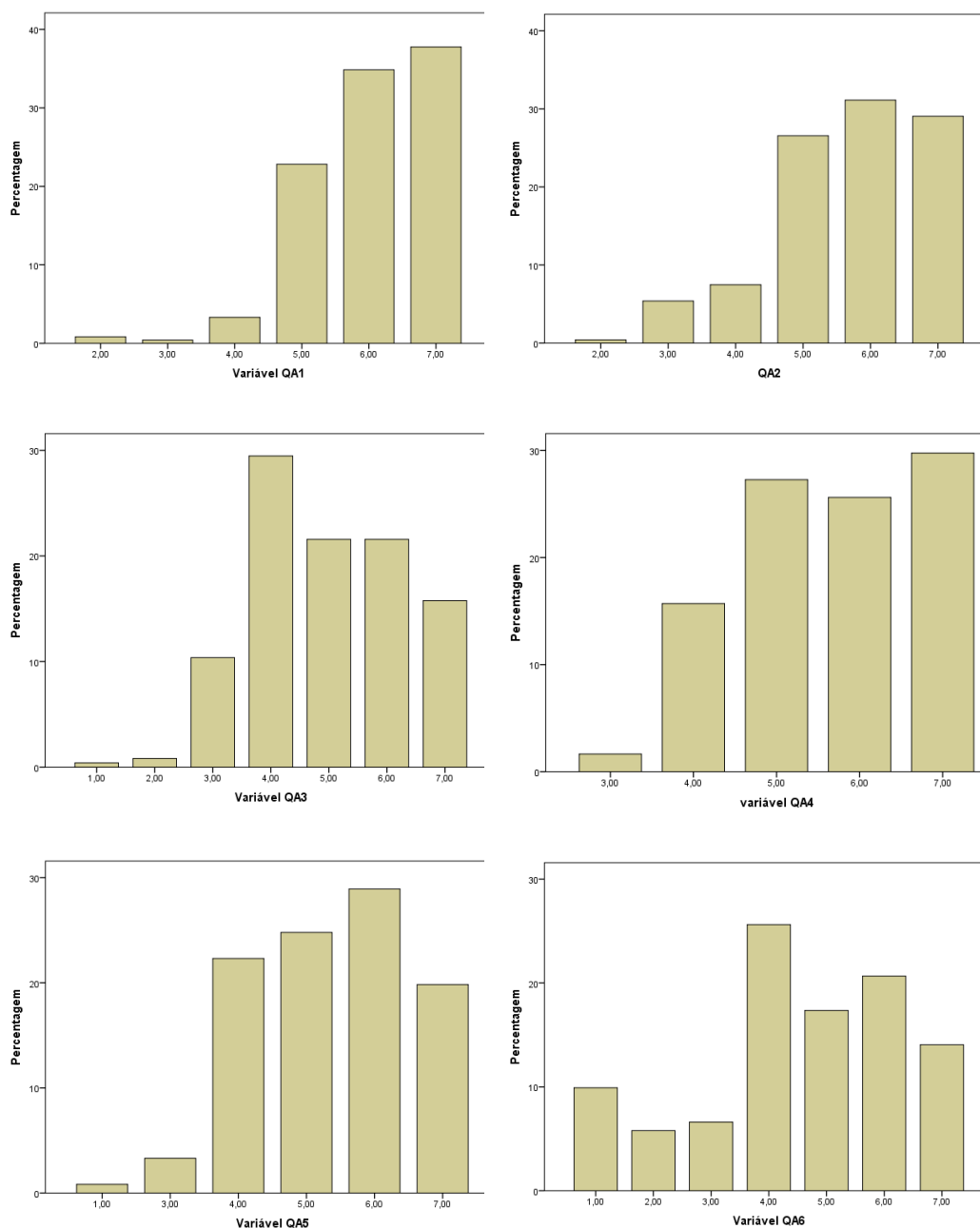
6 – “Concordo em grande parte”

7 – “Concordo totalmente”

A moda e dispersão das variáveis podem ser observadas nos gráficos de barras apresentados no Gráfico 40.

De relembrar que a dimensão da amostra para as variáveis *QAA1*, *QAA2* e *QAA3* é de 241 alunos e para as variáveis *QAA4*, *QAA5* e *QAA6* é de, apenas, 121 alunos.

Gráfico 40 – Moda e dispersão das variáveis QAA1 a QAA6



Procurou-se, de seguida, verificar a existência de associação/correlação entre as variáveis QAA1 a QAA6, a Idade, o Género, a Natureza Institucional da Escola e ainda as variáveis:

- *QAA7* – O IPVC foi a sua primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior?
- *QAA8* – Em que opção tinha colocado o IPVC?
- *QAA9* – Está satisfeito por ser aluno do IPVC?
- *QAA10* – Recomenda o IPVC aos seus amigos?

Sendo as variáveis ordinais, uma vez mais, recorremos ao coeficiente de correlação *rô* de *Spearman*, dado ser um coeficiente não paramétrico.

Para isso, necessitamos de recorrer à codificação das variáveis *QAA7*, *QAA9* e *QAA10*, conforme se descreve:

- Valor numérico para a resposta: Sim – 1
- Valor numérico para a resposta: Não – 2

Das correlações significativas que podemos visualizar na Tabela 43, destacamos a forte correlação positiva (coeficiente *rô* de *Spearman* $\geq 0,7$) entre as várias variáveis *QAA1* (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC) e *QAA2* (Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC) e entre as variáveis *QAA4* (Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC) e *QAA5* (Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos).

Por outro lado, há uma correlação moderada ($0,3 < \text{coeficiente } \hat{r} \text{ de Spearman} < 0,7$), mais ou menos generalizada, entre as variáveis *QAA1* a *QAA6*.

De destacar também a correlação moderada positiva entre a variável *QAA9* “Está satisfeito por ser aluno do IPVC” e *QAA10* “Recomenda o IPVC aos seus amigos”, em que a satisfação de ser aluno IPVC parece estar moderadamente relacionada com a recomendação que os alunos fazem aos amigos.

Tabela 43- Coeficiente de Correlação rô de Spearman

	Var. QAA1	Var. QAA2	Var. QAA3	Idade	Var. QAA4	Var. QAA5	Var. QAA6	Género	Tipo escola	Var. QAA7	Var. QAA8	Var. QAA9	Var. QAA10
Nº de res- postas	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
Var. QAA1	1,000	,749**	,507**	,024	,348**	,407**	,304**	,141*	-,032	-,190*	-,190*	-,181**	-,219**
Var. QAA2		1,000	,648**	,014	,410**	,550**	,421**	,159*	-,017	-,250**	-,250**	-,129*	-,195**
Var. QAA3			1,000	,067	,299**	,416**	,274**	,182**	,006	-,226*	-,226*	-,142*	-,061
Idade				1,000	-,128	-,042	,070	-,119	,183**	,082	,082	-,045	,062
Var. QAA4					1,000	,859**	,390**	,307**	-,020	-,241**	-,241**	-,077	-,099
Var. QAA5						1,000	,469**	,293**	,002	-,252**	-,252**	-,044	-,102
Var. QAA6							1,000	-,060	,144	-,141	-,141	,025	-,008
Género								1,000	-,129*	-,228*	-,228*	-,051	-,027
Tipo es- cola									1,000	-,114	-,114	,095	,162*
Var. QAA7										1,000	1,000**	-,059	-,073
Var. QAA8											1,000	-,059	-,073
Var. QAA9												1,000	,461**

** . A correlação é significativa ao nível de significância 0,01 (sig.<0,01).

* . A correlação é significativa ao nível significância 0,05 (sig.<0,05).

De seguida e na linha de análise realizada para o Grupo A, constituído por profes-
sores, realizamos a Análise Fatorial para as primeiras 51 perguntas do inquérito
também no Grupo B, alunos que se matricularam no primeiro ano pela primeira vez
no IPVC em 2015/16.

O modelo fatorial obtido, agora, para o Grupo B, retém igualmente 6 fatores que
explicam cerca de 68,2% da variabilidade total das variáveis originais como se pode
ver Tabela 44.

Uma vez mais a aplicação da AF aos dados é excelente, uma vez que obtivemos um
valor de KMO=0,965. A adequabilidade do modelo é igualmente verificada dado
se ter registado apenas 11% de resíduos não redundantes (valores absolutos maiores
que 0,05).

Os outputs que suportam as afirmações anteriores apresentam-se no Anexo 8

Tabela 44 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos, valores próprios e % de variância explicada

Matriz de componente rotativa para o Grupo B							
Variável		Fator					
		1	2	3	4	5	6
V1	[É uma mais-valia para o IPVC ser uma instituição de ensino superior politécnico.]	,232	,750	,095	,019	,099	,102
V2	[Localização geográfica do IPVC constitui uma mais-valia]	,180	,524	,145	,054	,270	,052
V3	[O IPVC é uma instituição de ensino superior de prestígio]	,221	,553	,541	,232	,191	,032
V4	[A notoriedade dos dirigentes do IPVC constitui uma mais-valia para o IPVC.]	,327	,564	,345	,204	,095	,191
V5	[Se o IPVC fosse uma instituição universitária seria uma instituição de maior prestígio.]	,030	,108	-,039	,209	,030	,851
V6	[O IPVC é uma grande instituição de ensino superior politécnico em número de alunos.]	,218	,388	,095	,453	,357	,234
V7	[O número de anos de existência do IPVC constitui uma mais-valia.]	,177	,557	,228	,298	,212	,237
V8	[As infraestruturas que o IPVC coloca à disposição dos alunos são de qualidade.]	,245	,537	,427	,072	,106	-,016
V9	[O IPVC é uma instituição onde só os bons alunos conseguem entrar.]	,176	,002	,172	,659	,100	,217
V10	[O ensino no IPVC é de boa qualidade.]	,348	,401	,537	,318	,113	-,022
V11	[O nível de exigência do ensino no IPVC é elevado.]	,438	,175	,145	,644	,033	,071
V12	[O IPVC é uma instituição onde os alunos, em geral, têm uma elevada taxa de sucesso escolar.]	,490	,300	,242	,418	,233	,026
V13	[A qualidade do corpo docente do IPVC é elevada.]	,563	,321	,255	,495	,115	-,024
V14	[A notoriedade dos docentes do IPVC é elevada.]	,564	,304	,220	,556	,141	,039
V15	[O IPVC oferece uma grande diversidade de cursos]	,229	,263	,168	,154	,788	,019
V16	[Os ex-alunos do IPVC adquiriram notoriedade nas suas profissões]	,549	,473	,148	,250	,211	,009
V17	[O IPVC é uma instituição que tem serviços administrativos eficientes]	,579	,524	,178	,139	,127	-,027
V18	[O IPVC possui protocolos atrativos com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais com IES.]	,645	,465	,094	,213	,132	-,002
V19	[O IPVC desenvolve políticas ativas de mobilidade internacional de alunos.]	,638	,360	,264	,131	,157	,129
V20	[O ensino no IPVC proporciona aos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho.]	,415	,479	,517	,277	,083	,065
V21	[O IPVC é uma instituição com um bom ambiente social/académico.]	,412	,368	,405	,181	,161	-,003
V22	[O IPVC é uma instituição onde no ensino o nível de proximidade dos professores em relação aos alunos é elevado.]	,609	,208	,279	,295	,027	,118
V23	[O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pelo IPVC é elevado.]	,564	,321	,292	,426	,164	-,057
V24	[Os cursos do IPVC são reconhecidos pelas Ordens Profissionais.]	,515	,394	,239	,410	,178	,048
V25	[O IPVC tem uma oferta diversificada de cursos.]	,284	,249	,206	,140	,790	-,027
V26	[Os diplomados do IPVC têm elevadas taxas de empregabilidade]	,586	,240	,255	,373	,240	-,038
V27	[A qualidade dos recursos que o IPVC tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc) é elevada.]	,546	,388	,236	,220	,204	,070
V28	[No IPVC a investigação desenvolvida é reconhecida socialmente.]	,713	,351	,190	,204	,211	,072
V29	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades culturais]	,764	,314	,204	,206	,218	,042
V30	[O IPVC tem uma política ativa de organização de eventos científicos (congressos, seminários, conferências).]	,762	,243	,192	,202	,192	,002
V31	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades desportivas para os seus alunos.]	,643	,262	,217	,199	-,023	,085
V32	[O IPVC tem um elevado nível de ligação às empresas]	,652	,115	,293	,317	,112	,076

V33	[O IPVC tem um elevado nível de envolvimento com a comunidade local]	,650	,352	,309	,232	,109	,067
V34	[O IPVC goza de uma boa opinião junto das famílias e dos amigos dos seus alunos.]	,498	,376	,488	,182	,094	,094
V35	[O IPVC tem uma boa cobertura mediática (notícias nos media).]	,582	,188	,207	,284	,220	,066
V36	[O IPVC faz publicidade regular aos seus cursos.]	,492	,270	,285	,034	,332	,169
V37	[O IPVC é uma instituição bem classificada nos rankings nacionais e internacionais de instituições/cursos.]	,489	,179	,465	,225	,281	,067
V38	[O IPVC tem uma participação ativa em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação.]	,727	,159	,277	,032	,292	,120
V39	[O IPVC tem uma política de publicação de livros e outras publicações de elevado interesse.]	,775	,100	,200	,157	,178	,171
V40	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.]	,759	,154	,340	,141	,217	,126
V41	[O IPVC promove a divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada.]	,763	,192	,244	,164	,135	,119
V42	[O IPVC promove de forma adequada a divulgação de casos de sucesso dos seus ex-alunos.]	,711	,249	,311	,184	,046	,049
V43	[O IPVC é uma instituição que deve ser recomendada aos amigos.]	,437	,315	,622	,215	,144	,009
V44	[O IPVC desenvolve práticas adequadas para incentivar a inovação por parte dos seus alunos.]	,590	,295	,493	,210	,151	,087
V45	[O IPVC tem uma boa ligação aos seus antigos alunos.]	,657	,129	,423	,175	,062	,021
V46	[Os empregadores tem uma boa impressão da qualidade de ensino e formação ministrada pelo IPVC.]	,579	,168	,540	,250	,137	,063
V47	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento regional.]	,444	,146	,603	,084	,290	,144
V48	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento nacional.]	,509	,189	,559	,084	,318	,130
V49	[O IPVC desenvolve iniciativas adequadas para promover o empreendedorismo por parte dos seus alunos.]	,553	,225	,468	,306	,154	,195
V50	[O IPVC desenvolve políticas ativas de inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.]	,544	,264	,585	,245	,081	,123
V51	[Se o IPVC fosse uma universidade seria procurado por mais alunos.]	,181	,089	,164	,018	-,001	,808
Valor próprio		27,84	1,82	1,63	1,25	1,19	1,03
% Variância explicada		54,60	3,58	3,20	2,44	2,33	2,02
% Variância acumulada		68,16					

É interessante notar que embora a Análise Fatorial tenha determinado o mesmo número de fatores, para o grupo de professores e para o grupo de alunos que ingressaram no Instituto pela primeira vez, a “construção” desses mesmos fatores não é inteiramente análoga.

Assim, a AF aplicada ao grupo agora em análise permitiu verificar que estes “arrumavam” as variáveis sensivelmente do mesmo modo que o grupo dos professores ao nível das “Características institucionais do IPVC”, da “Representação académica e notoriedade” e da “Representação social do sistema do ensino superior”.

Contudo, verifica-se que os alunos agregam, sob a mesma perspetiva, o ambiente no IPVC e a sua interação com a sociedade, bem como dão destaque às questões

relacionadas com a diversidade da oferta formativa e, por sua vez, à qualidade do ensino e a sua ligação ao mercado de trabalho.

Através da análise dos pesos fatoriais, descritos na Tabela 44, entendeu-se dar a seguinte designação aos fatores que mais contribuem para a construção da imagem que os alunos que, ingressaram no IPVC no ano letivo 2015/16, têm:

- FatorA1V1 - Ambiente interno e interação do IPVC com a sociedade (que explica 54,60% da variância dos dados);
- FatorA1V2 - Características institucionais do IPVC (que explica 3,58% da variância dos dados);
- FatorA1V3 - Qualidade do ensino e sua ligação ao mercado de trabalho (que explica 3,20% da variância dos dados);
- FatorA1V4 - Reputação académica e notoriedade (que explica 2,44% da variância dos dados);
- FatorA1V5 - Diversidade da oferta formativa do IPVC (que explica 2,33% da variância dos dados);
- FatorA1V6 - Representação social do sistema de ensino superior (que explica 2,02% da variância dos dados).

Identificados os fatores, calcularam-se os seus valores através da “Matriz de coeficiente de pontuação dos fatores”. A construção destas novas variáveis irá ser usada como variáveis independentes na Análise de Regressão Linear, de modo a procurarmos identificar quais os fatores que mais explicam as variáveis *QAA1*, *QAA2* e *QAA3*, anteriormente identificadas.

Assim, pela utilização da metodologia anteriormente descrita, encontraram-se os seguintes modelos de regressão para cada uma das variáveis *QAA1* a *QAA3*, resumidos nas Tabela 45 a Tabela 47.

Tabela 45 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA1 – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	1,353	,276		4,908	,000		
FatorA1V3	,406	,034	,489	11,933	,000	1,000	
FatorA1V2	,349	,034	,427	10,420	,000	1,001	
FatorA1V1	,241	,035	,283	6,896	,000	1,001	1,957
FatorA1V5	,206	,032	,260	6,345	,000	1,001	
FatorA1V4	,135	,033	,169	4,119	,000	1,006	
FatorA1V6	,061	,029	,088	2,148	,033	1,005	
$R_a^2=0,597$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: Nenhuma

O modelo de regressão linear construído para a variável “QAA1 (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC) inclui todas as variáveis explicativas e tem um poder de explicação de quase 60% ($R_a^2=0,597$). De notar que o fator que mais contribui para a explicação que os alunos têm do IPVC é a qualidade do ensino e a sua ligação ao mercado de trabalho (FatorA1V3, com Beta=0,489), seguido das características institucionais do IPVC e do ambiente que se vive na instituição e a sua ligação com a sociedade (FatorA1V2 e FatorA1V1, respetivamente).

Tabela 46 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	,696	,335		2,080	,039		
FatorA1V2	,419	,045	,425	9,255	,000	1,001	
FatorA1V3	,353	,046	,353	7,695	,000	1,000	
FatorA1V1	,341	,047	,333	7,247	,000	1,001	2,154
FatorA1V4	,232	,044	,241	5,244	,000	1,002	
FatorA1V5	,180	,044	,189	4,118	,000	1,001	
$R_a^2=0,494$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorA1V6

Por sua vez, é curioso notar que o FatorA1V2 “Características institucionais do IPVC” é o que mais contribui (Beta=0,425), na perceção dos alunos, para explicar a variável QAA2 “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”, assim como a diversidade da oferta formativa (FatorA1V5) é a que tem menos peso, neste modelo, que exclui o FatorA1V6 “Representação social do sistema de ensino superior” e explica cerca de 50% da variabilidade da variável QAA2, como pode ver-se na Tabela 46.

Na Tabela 47 pode constatar-se que os alunos consideram o Ambiente interno e a Interação, do IPVC, com a sociedade (FatorA1V1) como o fator que mais peso tem na explicação da variável QAA3 “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”, o que pode ir ao encontro da ideia de que uma instituição mais pequena e com maior proximidade entre alunos e docentes pode tornar-se mais atrativa e mais acolhedora do que grandes instituições, na ótica de um jovem aluno que ingressa no mundo novo do ensino superior.

De salientar que esta perceção dos alunos contrasta com a perceção dos professores, uma vez que estes consideravam o FatorD5 “Reputação académica e notoriedade” como o fator com maior peso na explicação da variável.

Tabela 47 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAA3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior

Variáveis explicativas	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,481	,455		-1,056	,292		
FatorA1V1	,486	,058	,417	8,418	,000	1,001	
FatorA1V2	,351	,055	,314	6,337	,000	1,001	
FatorA1V4	,279	,054	,256	5,157	,000	1,006	2,137
FatorA1V3	,232	,056	,204	4,127	,000	1,000	
FatorA1V5	,204	,054	,188	3,803	,000	1,001	
FatorA1V6	,117	,047	,123	2,483	,014	1,005	
$R^2_a=0,412$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: Nenhum

Este modelo inclui todas as variáveis consideradas como explicativas na análise e explica 41,2% da variável dependente.

6.3 Análise estatística do Grupo C – alunos oriundos do Alto Minho que frequentaram as licenciaturas do IPVC no ano letivo 2014/15

Por último, a população inquirida neste grupo foram os alunos, oriundos do Alto Minho, que frequentaram as licenciaturas do IPVC no ano letivo 2014/15.

Sendo uma população constituída por 2383 alunos (informação obtida a partir dos Serviços Académicos do IPVC), foram registadas 382 respostas ao inquérito realizado.

Refere-se que a dimensão mínima da amostra, para um nível de significância de 95%, é de 331.

À semelhança dos anteriores grupos, apresentamos a análise exploratória e descritiva da nossa amostra. Dos 381 alunos inquiridos, 207 eram do género feminino e os restantes 174 do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 67 anos, sendo a média de 26,1 anos, com um desvio-padrão de 8,47. A moda é, no entanto, de 21 anos.

Dos alunos estudados, 341 proveem de Escolas Públicas, 34 das Escolas Profissionais e 6, apenas, de Escolas Privadas. A sua distribuição geográfica em função da natureza institucional da escola que frequentaram está resumida na Tabela 48.

Tabela 48 - Distribuição dos alunos que frequentaram as licenciaturas do IPVC no ano letivo 2014/15, em função do concelho e da natureza institucional da escola que frequentaram

		Concelho onde frequentei o ensino secundário											Total
		Arcos de Valdevez	Camimha	Melgaço	Monção	Paredes de Coura	Ponte da Barca	Ponte de Lima	Valença	Viana do Castelo	Vila Nova de Cerveira	Outro	
Natureza Institucional da Escola	Escola Privada	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	2	6
	Escola Profissional	3	3	1	2	3	1	11	3	3	2	2	34
	Escola Pública	17	26	9	19	6	7	41	10	163	12	31	341
Total		20	32	10	21	9	8	52	13	167	14	35	381

Dos 381 alunos inquiridos, cerca de 25% (96) responderam afirmativamente à questão *QAB7* (Os seus professores do ensino secundário aconselharam-no sobre o instituto politécnico/universidade que deveria escolher para prosseguir os seus estudos de ensino superior).

Destes, 74 alunos (ou seja 77%) escolheram o IPVC como primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior, sendo que 42 (cerca de 44% dos alunos) dizem que, de alguma forma, o conselho dos professores influenciou a sua decisão – total de respostas obtidas no nível 5, 6 e 7 da questão *QAB6* (O conselho dos meus professores do secundário influenciaram a minha escolha).

Por outro lado, 323 alunos (cerca de 85% da amostra global) dizem-se satisfeitos por serem alunos do IPVC e 311 alunos (81,6%) afirmam que recomendariam o IPVC aos seus amigos.

Considerando que as variáveis:

- *QAB1* – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC
- *QAB2* – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC
- *QAB3* – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior

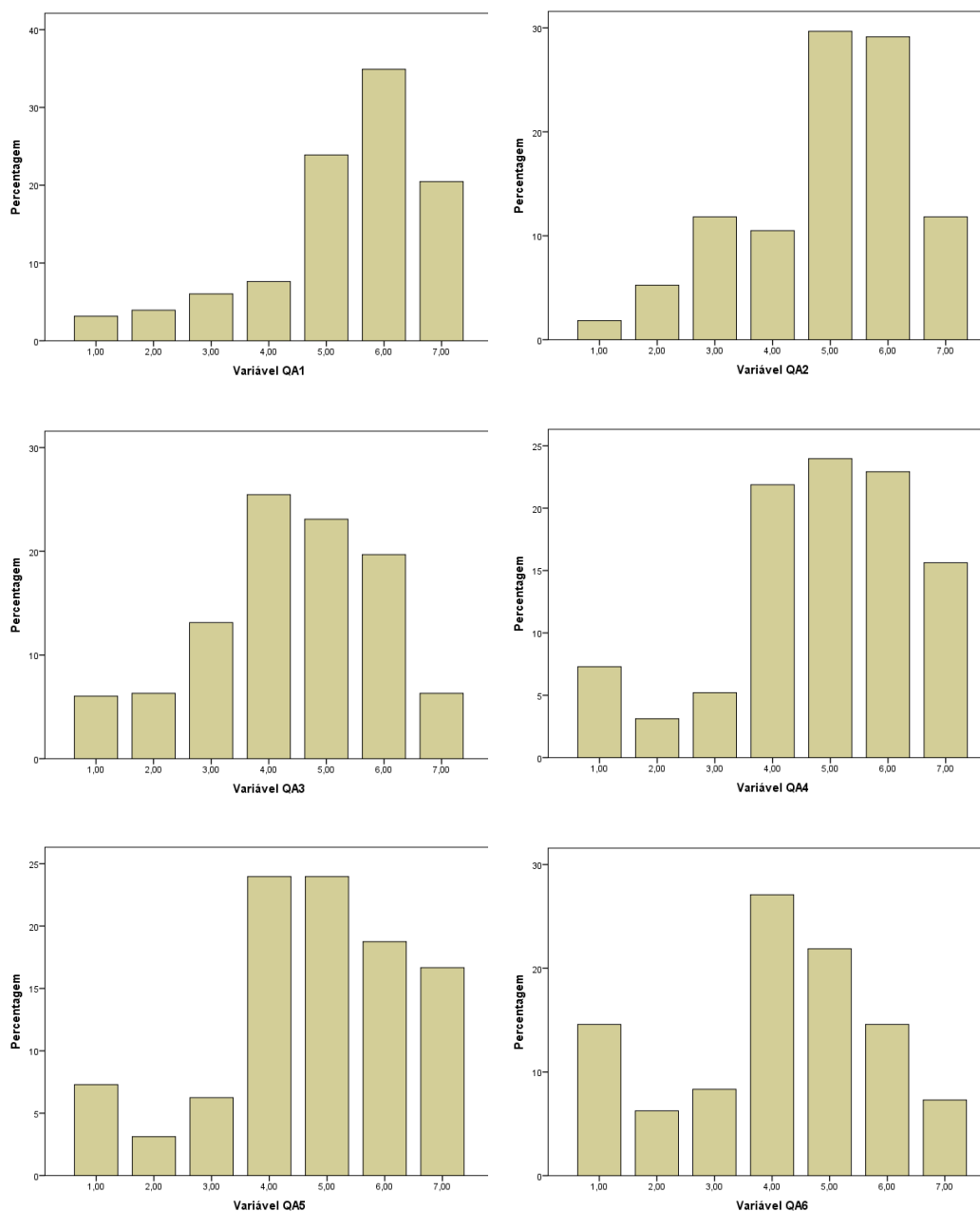
- *QAB4* – Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC
- *QAB5* – Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos
- *QAB6* – O Conselho dos meus professores do ensino secundário influenciou a minha escolha

foram respondidas numa escala ordinal de 1 a 7, tendo-se feito a seguinte correspondência

- 1 – “Discordo totalmente”
- 2 – “Discordo em grande parte”
- 3 – “Discordo em parte”
- 4 – “Não concordo nem discordo (neutro)”
- 5 – “Concordo em parte”
- 6 – “Concordo em grande parte”
- 7 – “Concordo totalmente”

a moda e dispersão destas variáveis podem ser observadas nos gráficos de barras apresentados nos Gráficos 41. De relembrar que a dimensão da amostra para as variáveis *QAB1*, *QAB2* e *QAB3* é de 381 alunos e para as variáveis *QAB4*, *QAB5* e *QAB6* é de, apenas, 96 alunos.

Gráfico 41 - Moda e dispersão das variáveis QAB1 a QAB6



Fonte: *output SPSS*

Neste grupo, também, procurou-se verificar a existência de associação/correlação entre as variáveis QAB1 a QAB10 (conforme designadas para o Grupo B) e ainda as variáveis Idade, Género e Natureza Institucional da Escola. De modo igual aos estudos anteriores, recorreremos ao coeficiente de correlação *rô* de Spearman.

Na Tabela 49 pode visualizar-se os resultados obtidos.

À semelhança do Grupo B, destacamos a correlação forte positiva (coeficiente $r\hat{o}$ de Spearman $\geq 0,7$) entre as várias variáveis $QAB1$ e $QAB2$ e entre as variáveis $QAB4$ e $QAB5$. Por outro lado, há uma correlação moderada ($0,3 <$ coeficiente $r\hat{o}$ de Spearman $< 0,7$), mais ou menos generalizada, entre as variáveis $QAB1$ a $QAB6$.

De destacar também a correlação forte positiva entre a variável $QAB9$ e $QAB10$, em que a satisfação em ser aluno IPVC está bastante relacionada com a recomendação que os alunos fazem aos amigos, e é obstatante superior à obtida no grupo B, o que pode indiciar um aumento do grau de satisfação dos alunos ao longo da sua frequência na instituição.

De modo igual ao Grupo B, a correlação fraca entre as variáveis $QAB6$ e $QAB7$ o parece indiciar que o conselho dos professores do ensino secundário não influi muito na ordem em que os alunos escolhem o IPVC.

Tabela 49 - Coeficiente de Correlação $r\hat{o}$ de Spearman

7	Var. $QAB1$	Var. $QAB2$	Var. $QAB3$	Idade	Var. $QAB4$	Var. $QAB5$	Var. $QAB6$	Género	Tipo escola	Var. $QAB7$	Var. $QAB8$	Var. $QAB9$	Var. $QAB10$
Nº de res- postas	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
Var. $QAB1$	1,000	,797**	,604**	-,005	,504**	,504**	,255*	-,019	-,025	-,049	,032	-,288**	-,331**
Var. $QAB2$		1,000	,656**	,059	,475**	,457**	,251*	-,039	-,008	-,064	,081	-,221**	-,260**
Var. $QAB3$			1,000	-,012	,364**	,423**	,432**	,052	-,084	-,185	,026	-,205**	-,225**
7				1,000	-,224*	-,088	,071	-,262**	,194**	,046	,194	,126*	,145**
Var. $QAB4$					1,000	,815**	,341**	,059	,030	-,098	-,071	-,013	-,057
Var. $QAB5$						1,000	,453**	,043	,114	-,185	-,112	,046	-,042
Var. $QAB6$							1,000	-,096	,242*	-,258*	-,099	,021	-,032
Género								1,000	-,133**	,042	-,158	,012	,074
Tipo es- cola									1,000	-,033	-,045	,031	,046
Var. $QAB7$										1,000	--	,204*	,231*
Var. $QAB8$											1,000	-,050	-,054
Var. $QAB9$												1,000	,848**

** A correlação é significativa ao nível de significância 0,01 (sig.<0,01).

* A correlação é significativa ao nível significância 0,05 (sig.<0,05).

Procedeu-se, de seguida, à análise adotada neste trabalho e já realizada para o Grupo A e B. Realizamos a Análise Fatorial para as primeiras 51 perguntas do inquérito.

O modelo fatorial obtido para o Grupo C retém, agora, 8 fatores que explicam cerca de 66% da variabilidade total das variáveis originais, conforme se pode observar na Tabela 50.

Uma vez mais a aplicação da AF aos dados é excelente, uma vez que obtivemos um valor de KMO=0,961. A adequabilidade do modelo é igualmente verificada dado se ter registado apenas 14% de resíduos não redundantes (valores absolutos maiores que 0,05).

Os *outputs* que suportam as afirmações anteriores apresentam-se no Anexo 9.

Tabela 50 - Pesos fatoriais de cada variável nos fatores retidos, valores próprios e % de variância explicada

Variável		Matriz de componente rotativa para o grupo C							
		Fator							
		1	2	3	4	5	6	7	8
V1	[É uma mais-valia para o IPVC ser uma instituição de ensino superior politécnico.]	,115	,187	,082	,649	,152	,011	-,204	,167
V2	[Localização geográfica do IPVC constitui uma mais-valia]	,239	-,072	,099	,652	,082	-,119	,111	,351
V3	[O IPVC é uma instituição de ensino superior de prestígio]	,256	,371	,390	,575	,089	,179	,032	-,118
V4	[A notoriedade dos dirigentes do IPVC constitui uma mais-valia para o IPVC.]	,134	,334	,314	,485	,131	,316	,091	,056
V5	[Se o IPVC fosse uma instituição universitária seria uma instituição de maior prestígio.]	,040	,002	-,024	,138	,043	,095	,825	,004
V6	[O IPVC é uma grande instituição de ensino superior politécnico em número de alunos.]	,236	,173	,168	,596	,189	,090	,228	,031
V7	[O número de anos de existência do IPVC constitui uma mais-valia.]	,229	,238	,339	,431	,087	,161	,286	,122
V8	[As infraestruturas que o IPVC coloca à disposição dos alunos são de qualidade.]	,181	,057	,297	,161	,159	,769	,100	,026
V9	[O IPVC é uma instituição onde só os bons alunos conseguem entrar.]	,064	,325	,147	,582	,098	,255	,072	-,075
V10	[O ensino no IPVC é de boa qualidade.]	,206	,264	,666	,296	,167	,311	,045	-,070
V11	[O nível de exigência do ensino no IPVC é elevado.]	,119	,161	,357	,519	,195	,090	,011	-,097
V12	[O IPVC é uma instituição onde os alunos, em geral, têm uma elevada taxa de sucesso escolar.]	,172	,116	,513	,394	,093	,106	,045	,230
V13	[A qualidade do corpo docente do IPVC é elevada.]	,154	,290	,734	,158	,211	,213	,013	,080
V14	[A notoriedade dos docentes do IPVC é elevada.]	,191	,353	,639	,237	,285	,141	,056	,089
V15	[O IPVC oferece uma grande diversidade de cursos]	,107	,122	,181	,197	,770	,136	,053	,173
V16	[Os ex-alunos do IPVC adquiriram notoriedade nas suas profissões]	,270	,592	,300	,229	,190	,009	,082	,082
V17	[O IPVC é uma instituição que tem serviços administrativos eficientes]	,029	,494	,351	,322	,107	,399	-,012	,099
V18	[O IPVC possui protocolos atrativos com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais com IES.]	,212	,489	,367	,148	,174	,173	,098	,441
V19	[O IPVC desenvolve políticas ativas de mobilidade internacional de alunos.]	,199	,293	,215	,176	,323	,129	,083	,526

*Influência dos professores do ensino secundário nas opções dos estudantes no ensino superior.
O caso da Região do Alto Minho, Portugal.*

V20	[O ensino no IPVC proporciona aos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho.]	,185	,451	,548	,235	,193	,271	,048	,141
V21	[O IPVC é uma instituição com um bom ambiente social/académico.]	,436	,063	,525	,196	,122	,128	-,017	,169
V22	[O IPVC é uma instituição onde no ensino o nível de proximidade dos professores em relação aos alunos é elevado.]	,363	,136	,613	,098	,216	,014	,051	,212
V23	[O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pelo IPVC é elevado.]	,284	,475	,435	,364	,282	,021	-,026	,084
V24	[Os cursos do IPVC são reconhecidos pelas Ordens Profissionais.]	,153	,492	,267	,272	,230	,101	-,019	,163
V25	[O IPVC tem uma oferta diversificada de cursos.]	,205	,141	,166	,247	,755	,111	,054	,177
V26	[Os diplomados do IPVC têm elevadas taxas de empregabilidade]	,218	,679	,253	,226	,205	,036	,014	,131
V27	[A qualidade dos recursos que o IPVC tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc) é elevada.]	,295	,312	,240	,075	,164	,639	-,028	,208
V28	[No IPVC a investigação desenvolvida é reconhecida socialmente.]	,388	,439	,156	,253	,193	,315	,040	,204
V29	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades culturais]	,535	,307	,250	,050	,226	,179	-,010	,425
V30	[O IPVC tem uma política ativa de organização de eventos científicos (congressos, seminários, conferências).]	,504	,220	,258	,043	,303	,092	,020	,415
V31	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades desportivas para os seus alunos.]	,444	,393	-,045	,233	-,031	,193	,062	,333
V32	[O IPVC tem um elevado nível de ligação às empresas]	,488	,535	,151	,144	,257	,108	,000	,192
V33	[O IPVC tem um elevado nível de envolvimento com a comunidade local]	,523	,488	,130	,107	,192	,184	-,071	,243
V34	[O IPVC goza de uma boa opinião junto das famílias e dos amigos dos seus alunos.]	,381	,451	,323	,322	,192	,129	,024	-,062
V35	[O IPVC tem uma boa cobertura mediática (notícias nos media).]	,534	,417	,074	,203	,195	,238	-,006	,121
V36	[O IPVC faz publicidade regular aos seus cursos.]	,602	,089	,088	,106	,347	,249	-,111	,028
V37	[O IPVC é uma instituição bem classificada nos rankings nacionais e internacionais de instituições/cursos.]	,488	,248	,212	,314	,317	,112	,071	-,017
V38	[O IPVC tem uma participação ativa em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação.]	,718	,072	,107	,167	,238	,164	,126	,084
V39	[O IPVC tem uma política de publicação de livros e outras publicações de elevado interesse.]	,566	,455	,115	,208	,140	,163	,183	,051
V40	[O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.]	,615	,479	,091	,213	,076	,115	,214	,103
V41	[O IPVC promove a divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada.]	,747	,186	,220	,164	-,059	,049	,123	,049
V42	[O IPVC promove de forma adequada a divulgação de casos de sucesso dos seus ex-alunos.]	,739	,050	,234	,107	,071	-,077	,034	,050
V43	[O IPVC é uma instituição que deve ser recomendada aos amigos.]	,436	,349	,434	,332	,275	,161	,014	-,096
V44	[O IPVC desenvolve práticas adequadas para incentivar a inovação por parte dos seus alunos.]	,523	,372	,446	,205	,201	,117	,039	,065
V45	[O IPVC tem uma boa ligação aos seus antigos alunos.]	,560	,356	,309	,120	,188	,008	,106	,008
V46	[Os empregadores tem uma boa impressão da qualidade de ensino e formação ministrada pelo IPVC.]	,395	,552	,325	,205	,190	,171	,146	-,105
V47	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento regional.]	,322	,389	,279	,106	,641	,100	,085	-,047
V48	[Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento nacional.]	,259	,357	,259	,154	,651	,076	,074	-,020
V49	[O IPVC desenvolve iniciativas adequadas para promover o empreendedorismo por parte dos seus alunos.]	,468	,365	,254	,076	,449	,036	,108	,188
V50	[O IPVC desenvolve políticas ativas de inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.]	,434	,535	,269	,059	,287	,107	-,072	,132
V51	[Se o IPVC fosse uma universidade seria procurado por mais alunos.]	,132	,058	,087	-,042	,076	-,047	,838	,052
Valor próprio		23,05	2,48	1,81	1,57	1,33	1,25	1,11	1,02
% Variância explicada		45,20	4,86	3,54	3,07	2,62	2,46	2,17	2,01
% Variância acumulada		65,92							

A Análise Fatorial realizada aos dados dos alunos que frequentaram o IPVC em 2104/15 vai ao encontro da caracterização inicial que fizemos deste grupo e da razão que levou a inclui-los no trabalho. São aqueles que melhor conhecem interna e externamente a instituição. Tal realidade confirma-se pela maior diversidade e especificidade dos fatores que a AF retém no Grupo C.

De facto, é visível a maior perceção do “arrumo” das diferentes variáveis em fatores, destacando e distinguindo fatores que nos grupos anteriores estavam mais agregados.

Assim, embora tenhamos fatores comuns com o grupo dos professores, como sejam “Reconhecimento Académico do IPVC”, “Interação do IPVC com a sociedade”, “Características institucionais do IPVC” e “Representação social do sistema de ensino superior”, por outro lado, verifica-se que fazem uma maior destrição nas variáveis referentes à qualidade do ensino e à diversidade da oferta formativa, fatores que foram de igual modo destacados pelo grupo de alunos que ingressaram pela primeira vez no IPVC.

É ainda de notar o surgimento de um fator “isolado” para as infraestruturas, o que reflete claramente a vivência interna deste grupo, não existente nos dois outros grupos.

A mobilidade internacional é também aqui destacada.

Através da análise dos pesos fatoriais descritos na Tabela 50, entendeu-se dar a seguinte designação aos fatores que mais contribuem para a construção da imagem que os alunos que frequentam o IPVC têm:

- FatorAIPVC1 Interação do IPVC com a sociedade (que explica 45,20% da variância dos dados);
- FatorAIPVC2 Reconhecimento Académico do IPVC (que explica 4,86% da variância dos dados);
- FatorAIPVC3 Qualidade do ensino e do corpo docente do IPVC (que explica 3,54% da variância dos dados);

- FatorAIPVC4 Características institucionais do IPVC (que explica 3,07% da variância dos dados);
- FatorAIPVC5 Diversidade da oferta formativa do IPVC e sua adequabilidade às necessidades da região/país (que explica 2,62% da variância dos dados);
- FatorAIPVC6 Infraestruturas no IPVC (que explica 2,46% da variância dos dados).
- FatorAIPVC7 Representação social do sistema de ensino superior (que explica 2,17% da variância dos dados);
- FatorAIPVC8 Mobilidade Internacional (que explica 2,01% da variância dos dados).

Identificados que estão os fatores, calculamos os seus valores através da “Matriz de coeficiente de pontuação dos fatores”. Estas novas variáveis irão ser usadas como variáveis independentes na Análise de Regressão Linear, de modo a procurarmos identificar quais os fatores que mais explicam as variáveis *QAB1*, *QAB2* e *QAB3*, anteriormente identificadas.

Assim, utilizando a metodologia já atrás descrita, encontramos os seguintes modelos de regressão para cada uma das variáveis *QAB1* a *QAB3*, resumidos nas Tabela 51, Tabela 52 e Tabela 53.

Analisadas as tabelas, verificamos que a qualidade do ensino e do corpo docente do IPVC (FatorAIPVC3) é o fator que maior peso tem (Beta=0,545e Beta=0,424) na explicação da variável *QAB1* (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC) e na variável *QAB2* (Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC), enquanto que para a variável *QAB3* (Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior), o fator com maior peso, embora não muito distante do FatorAIPVC3 (Qualidade do ensino e do corpo docente do IPVC) é o FatorAIPVC4 (Características institucionais do IPVC).

Todos os modelos têm um bom poder explicativo, uma vez que apresentam valores de R_a^2 superiores ou iguais a 50%.

De referir, por último, que, não obstante a Análise Fatorial tenha “identificado” os fatores FatorAIPVC7 (Representação social do sistema de ensino superior) e FatorAIPVC8 (Mobilidade Internacional), eles não são incluídos nos modelos ou têm um peso extremamente pequeno na explicação das variáveis *QAB1* (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC), *QAB2* (Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC) e *QAB3* (Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior).

Tabela 51 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente *QAB1* – Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC

7	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-.629	.275		-2,290	.023		
FatorAIPVC3	.567	.030	.545	18,624	.000	1,008	1,966
FatorAIPVC1	.417	.034	.360	12,324	.000	1,004	
FatorAIPVC4	.317	.030	.306	10,490	.000	1,004	
FatorAIPVC2	.302	.033	.266	9,084	.000	1,007	
FatorAIPVC5	.242	.034	.210	7,187	.000	1,003	
FatorAIPVC6	.193	.028	.206	7,026	.000	1,014	
FatorAIPVC7	.063	.030	.062	2,137	.033	1,002	
$R_a^2=0,678$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorAIPVC8

Tabela 52 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAB2 – Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC

7	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,416	,253		-1,642	,102		
FatorAI-PVC3	,427	,032	,424	13,196	,000	1,008	2,133
FatorAI-PVC4	,412	,032	,411	12,826	,000	1,003	
FatorAI-PVC1	,342	,036	,304	9,480	,000	1,003	
FatorAI-PVC2	,322	,035	,293	9,123	,000	1,007	
FatorAI-PVC5	,233	,036	,208	6,500	,000	1,003	
FatorAI-PVC6	,180	,029	,198	6,143	,000	1,014	
$R_a^2=0,611$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: FatorAIPVC7 e FatorAIPVC8

Tabela 53 - Parâmetros e estatísticas do Modelo de Regressão para a variável dependente QAB3 – Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior

8	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Colinearidade	Correlação
	B	Erro Padrão	Beta			VIF	DW
(Constante)	-,485	,307		-1,580	,115		
FatorAI-PVC4	,379	,039	,356	9,738	,000	1,003	2,010
FatorAI-PVC3	,375	,039	,351	9,562	,000	1,008	
FatorAI-PVC2	,391	,043	,335	9,141	,000	1,007	
FatorAI-PVC1	,373	,044	,312	8,535	,000	1,003	
FatorAI-PVC6	,147	,035	,152	4,141	,000	1,014	
FatorAI-PVC5	,134	,044	,113	3,079	,002	1,003	
$R_a^2=0,492$							

Variáveis explicativas excluídas do modelo: Nenhum

6.4 Análise de Variância (ANOVA)

Por último, comparou-se se os valores das variáveis $QP1=QAA1=QAB1$ (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC) e $QP2=QAA2=QAB2$ (Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC) e $QP3=QAA3=QAB3$ (Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior) diferem de grupo para grupo, entre os três grupos estudados.

Para isso recorreremos à ANOVA, ou seja, à Análise da Variância a um fator. Esta análise obriga a que as variáveis possuam distribuição normal e que as variâncias populacionais sejam homogêneas, ou seja, antes de mais as variáveis devem ser quantitativas, o que não é o caso das variáveis que pretendemos estudar.

Contudo, como a escala ordinal das nossas variáveis apresenta 7 escalões, vamos assumir a continuidade dos dados.

As estatísticas descritivas das variáveis em estudos encontram-se resumidas na Tabela 54.

Tabela 54 - Estatísticas descritivas das variáveis $QP1=QAA1=QAB1$, $QP2=QAA2=QAB2$ e $QP3=QAA3=QAB3$, para os Grupos A, B e C

Variável	Grupo	Dimensão da amostra	Média	Desvio Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
$QP1=QAA1=QAB1$	A	274	5,4745	1,19572	5,3322	5,6167	1,00	7,00
	B	241	6,0373	,95452	5,9162	6,1585	2,00	7,00
	C	381	5,3176	1,49962	5,1665	5,4686	1,00	7,00
	Total	896	5,5592	1,31296	5,4731	5,6452	1,00	7,00
$QP2=QAA2=QAB2$	A	274	5,2956	1,17210	5,1562	5,4350	1,00	7,00
	B	241	5,6971	1,14907	5,5513	5,8429	2,00	7,00
	C	381	4,9554	1,45298	4,8090	5,1017	1,00	7,00
	Total	896	5,2589	1,32696	5,1719	5,3459	1,00	7,00
$QP3=QAA3=QAB3$	A	274	3,9051	1,51371	3,7251	4,0851	1,00	7,00
	B	241	4,9876	1,30538	4,8219	5,1532	1,00	7,00
	C	381	4,3753	1,54181	4,2200	4,5306	1,00	7,00
	Total	896	4,3962	1,52753	4,2961	4,4964	1,00	7,00

Apesar de não se verificar a normalidade dos dados, atendendo à robustez da ANOVA à violação deste pressuposto, demos continuidade à análise dos dados. O pressuposto da homogeneidade da variância foi validado com o teste de Levene.

Os outputs que suportam estas afirmações encontram-se no Anexo 10.

Na Tabela 55 apresentam-se os valores da ANOVA para as diferentes variáveis, cujos valores de *p-value* < 0,05 nos leva a concluir, com um nível de confiança a 95%, que há diferenças das variáveis entre os grupos.

Tabela 55 - ANOVA para as diferentes variáveis em função dos três grupos estudados

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig. (p-value)
QP1=QAA1= QAB1	Entre Grupos	79,308	2	39,654	24,195	,000
	Nos gru- pos	1463,557	893	1,639		
	Total	1542,865	895			
QP2=QAA2= QAB2	Entre Grupos	81,744	2	40,872	24,427	,000
	Nos gru- pos	1494,184	893	1,673		
	Total	1575,929	895			
QP3=QAA3= QAB3	Entre Grupos	150,524	2	75,262	34,683	,000
	Nos gru- pos	1937,824	893	2,170		
	Total	2088,347	895			

Para que possamos distinguir em que grupos existem diferenças nas variáveis, realizamos comparações múltiplas das médias, recorrendo aos testes de *Tukey*, *Scheffé* e de *Bonferroni*.

Os resultados para as variáveis *QP1=QAA1=QAB1*, *QP2=QAA2=QAB2* e *QP3=QAA3= QAB3* surgem nas Tabela 56, Tabela 57 e Tabela 58, respetivamente.

Na Tabela 56 podemos observar que a média das respostas da variável *QP1=QAA1= QAB1* (Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC) para o Grupo

B é estatisticamente diferente dos restantes grupos, pelo que se constata que os alunos que se inscrevem pela primeira vez no IPVC têm uma melhor imagem do que os professores e ou os que já são alunos da instituição.

Tabela 56 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos

Variável	Teste	Grupos		Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig. (p-value)	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
<i>QP1=QAA1= QAB1</i>	Tukey HSD	A	B	-,56289*	,11306	,000	-,8283	-,2975
			C	,15687	,10141	,270	-,0812	,3949
		B	C	,71976*	,10537	,000	,4724	,9671
	Scheffe	A	B	-,56289*	,11306	,000	-,8401	-,2857
			C	,15687	,10141	,303	-,0918	,4055
		B	C	,71976*	,10537	,000	,4614	,9781
	Bonferroni	A	B	-,56289*	,11306	,000	-,8341	-,2917
			C	,15687	,10141	,367	-,0864	,4001
		B	C	,71976*	,10537	,000	,4670	,9725

Relativamente às variáveis $QP2=QAA2=QAB2$ (Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC) e $QP3=QAA3= QAB3$ (Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior), todos os grupos apresentam médias estatisticamente diferentes entre si, o que induz que há diferenças significativas na opinião criada nos diferentes grupos ($p\text{-value} < 0,05$ nas Tabela 57 e Tabela 58).

Tabela 57 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos

	Teste	Grupos		Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
<i>QP2=QAA2= QAB1</i>	Tukey HSD	A	B	-,40147*	,11423	,001	-,6697	-,1333
			C	,34024*	,10246	,003	,0997	,5808
		B	C	,74171*	,10646	,000	,4918	,9917
	Scheffe	A	B	-,40147*	,11423	,002	-,6816	-,1214
			C	,34024*	,10246	,004	,0890	,5915
		B	C	,74171*	,10646	,000	,4807	1,0027
	Bonferroni	A	B	-,40147*	,11423	,001	-,6755	-,1275
			C	,34024*	,10246	,003	,0945	,5860
		B	C	,74171*	,10646	,000	,4864	,9971

Tabela 58 - Comparações múltiplas entre as médias dos diferentes grupos

	Teste	Grupos		Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
<i>QP3=QAA3= QAB3</i>	Tukey HSD	A	B	-1,08244*	,13009	,000	-1,3878	-,7770
			C	-,47022*	,11668	,000	-,7442	-,1963
		B	C	,61222*	,12124	,000	,3276	,8969
	Scheffe	A	B	-1,08244*	,13009	,000	-1,4014	-,7635
			C	-,47022*	,11668	,000	-,7563	-,1841
		B	C	,61222*	,12124	,000	,3150	,9095
	Bonferroni	A	B	-1,08244*	,13009	,000	-1,3945	-,7704
			C	-,47022*	,11668	,000	-,7501	-,1904
		B	C	,61222*	,12124	,000	,3214	,9030

Como conclusão final podemos dizer que o grupo dos alunos que ingressam pela primeira vez no IPVC é o que apresenta melhor opinião em todas as variáveis, sendo que os estudantes do IPVC são os que têm pior opinião relativamente à variável *QP2=QAA2=QAB2*. Por sua vez, os docentes do Alto Minho têm a pior opinião de todos os grupos, no que respeita à imagem do IPVC quando comparada com as restantes instituições do ensino Superior (variável *QP3=QAA3_QAB3*).

CAPÍTULO 7

7. CONCLUSÕES

7. CONCLUSÕES

7.1 Conclusões

Recorda-se que neste estudo pretende-se identificar qual a imagem do IPVC, em vários grupos distintos e muito importantes no seu mercado do ensino superior. Foram inquiridos três grupos com o propósito de avaliar a imagem que têm do IPVC, quais os principais fatores que contribuem para a constituição dessa imagem e qual a importância dessa imagem, no caso dos professores, na atitude de falarem, aconselharem ou encorajarem os seus alunos no sentido de prosseguirem os seus estudos no IPVC e, no caso dos alunos, avaliar em que medida é que estes seguem as eventuais recomendações dos seus professores no momento de optarem pelo ensino superior e, nomeadamente, pelo IPVC.

O primeiro grupo foi constituído pelos professores que, no ano letivo de 2014/15, lecionavam nos dois últimos anos do ensino secundário nas escolas secundárias e profissionais do Alto Minho; o segundo por alunos, oriundos do Alto Minho, que se inscreveram, no ano 2015/16, nas licenciaturas do IPVC e o terceiro por alunos, oriundos do Alto Minho, que, em 2014/15, frequentavam as licenciaturas do IPVC.

O interesse da inserção deste grupo de professores vem do facto de se admitir, em tese, que numa região onde as famílias têm um baixo nível de rendimento e de qualificações, estes professores, que acompanham os alunos durante dezenas ou centenas de horas no período em que estes constroem as suas decisões sobre o caminho que hão de seguir no ensino superior, serão potenciais e importantes orientadores, como de resto a literatura científica o certifica, na definição das opções dos seus alunos em matéria de ensino superior.

Registam-se aqui algumas conclusões de relevo em relação a cada um dos grupos e, por fim, conclusões genéricas ou transversais ao trabalho.

Assim, pode concluir-se, em termos genéricos, que o grupo dos professores têm “*Globalmente uma boa imagem do IPVC*”, uma vez que 78,5% responderam 5 -

“*Concordo em parte*”, 6 - “*Concordo em grande parte*” ou 7 - “*Concordo totalmente*” a esta pergunta. Por sua vez, pela análise de frequência das respostas 5, 6 e 7, conclui-se ainda que 70,5% dos professores aconselham o IPVC aos seus alunos para efeitos de prosseguimento dos seus estudos, sendo que 64,6% dizem, mesmo, que os encorajam a fazê-lo.

Da correlação positiva, forte ou moderada, encontrada, para este grupo, entre as seis variáveis principais “*Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC*”, “*Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC*”, “*Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior*”, “*Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC*”, “*Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho*” e “*Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos*”, pode concluir-se que a imagem positiva que os professores, pessoalmente, têm, do IPVC ou a imagem positiva que percecionam, nas outras pessoas, a propósito do IPVC, parece ter uma relação segura com a predisposição dos professores para recomendarem o IPVC aos seus alunos.

Há também uma correlação significativa, embora fraca, entre a idade dos professores e a forma como estes avaliam o IPVC face a outras instituições, parecendo existir uma tendência para que os professores mais novos comparem mais favoravelmente o IPVC face a outras instituições de ensino superior. Isto poderá ser melhor entendido se considerarmos que o ensino superior politécnico, que em média se aproxima dos 30 anos, não existia, ainda, quando os professores com maior idade fizeram as suas formações tendo, por isso, uma vivência, apenas, do subsistema universitário, constituindo, desta forma, esse subsistema a sua maior referência. A correlação negativa, moderada, entre a Idade e o Tipo de escola, reflete que este corpo docente de maior idade pertence à escola pública, o que é um facto.

Por sua vez, da Análise Fatorial realizada conclui-se que para a construção da imagem do IPVC os professores vêm no Reconhecimento Académico do IPVC (que envolve aspetos de qualidade do ensino, qualidade do corpo docente, diversidade de cursos, notoriedade dos docentes e do percurso profissional dos ex-alunos e da

preparação para o mercado de trabalho) uma componente essencial, que explica 52,35% da variância das respostas dadas às 51 questões realizadas (variância dos dados). A Interação que o IPVC tem com a sociedade (envolvendo aspetos de protocolos e projetos com outras instituições, mobilidade, projetos de investigação aplicada de importância reconhecida, atividade cultural, cobertura mediática) explica 3,89% da variância dos dados. O Ambiente interno e infraestruturas do IPVC (que envolve aspetos infraestruturais, nível de sucesso dos alunos, qualidade dos serviços administrativos, ambiente social e académico) explica 3,32% da variância dos dados. As Características institucionais do IPVC, (envolvendo aspetos de ser de natureza politécnica, a sua localização geográfica, prestígio, notoriedade dos dirigentes, ligação com antigos alunos, idade da instituição) 3,27% da variância dos dados. A Reputação académica e notoriedade (que envolve aspetos do nível de exigência, notoriedade dos docentes, nível de reconhecimento dos cursos) explica 2,53% da variância dos dados, e, por fim, a Representação social do sistema de ensino superior (que envolve aspetos de pertença ao subsistema politécnico *versus* universitário), aparece com menor poder explicativo, ou seja 2,49% da variância dos dados.

Usando os fatores encontrados como variáveis explicativas de um modelo de regressão linear, verificamos que o “Reconhecimento académico” é o fator que mais pesa na construção da boa imagem que os professores têm da instituição, seguida das “Características institucionais do IPVC” e a “Interação com a sociedade”. Os fatores relacionados com a estrutura interna e funcionamento são menos tidos em conta pelos professores para a construção da imagem que têm do IPVC e a questão da Representação Social, ou seja, a questão ensino superior politécnico *versus* universidade não surge como fator explicativo da variável, ou seja, parece não ser relevante para a construção da imagem do IPVC por parte dos professores. O modelo obtido explica cerca de 70% da variável “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”.

A perceção que os professores têm de que “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” tem um quadro explicativo muito análogo às con-

clusões retiradas para a variável anterior, tendo o modelo de regressão linear construído um poder explicativo de 70,7%. Neste caso, no entanto, A “Representação social do sistema de ensino superior” integra, curiosamente, o modelo como variável explicativa, o que pode ser entendido que os professores não são, eles próprios, muito influenciáveis pelo facto do IPVC integrar o subsistema de ensino superior politécnico, mas consideram que esse facto influencia as outras pessoas.

Neste grupo dos professores, a “Reputação académica e notoriedade” é o fator que tem o peso maior na explicação, através do modelo de regressão linear, da variável “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”. Seguem-se os Fatores “Reconhecimento Académico do IPVC” e “Interação do IPVC com a sociedade”. Nesta variável a “Representação social do sistema de ensino superior” surge de novo, e as “Características institucionais do IPVC” e o “Ambiente interno e infraestruturas” são os Fatores que menos contribuem para a explicação da variável.

Para as três últimas variáveis principais “Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC”; “Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho” e “Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos”, os modelos de regressão encontrados têm sensivelmente o mesmo poder explicativo (entre 43,4% e 45,7%). O Fator “Representação social do sistema de ensino superior” é novamente excluído dos modelos e o Fator “Ambiente interno e infraestruturas do IPVC” passa a ter um maior peso quando o docente fala e ou aconselha o IPVC aos alunos, do que tinha nos modelos encontrados para a imagem do IPVC.

Por último, no que se refere ao grupo dos professores, um outro modelo de regressão construído permitiu identificar que o facto de o docente falar favoravelmente do IPVC aos seus alunos (variável QP4) é explicado em quase 47% pela variável QP1 - “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”. Esta, de resto, parece ser, de entre as variáveis explicativas consideradas para este modelo (QP1, QP2 e QP3), a única que contribui para esse facto. Por sua vez, as variáveis “Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho” e “Eu

costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos”, parecem depender da imagem que o professor tem da instituição (variável QP1), mas, também, da comparabilidade do IPVC com as outras instituições do ensino superior (variável QP3).

Analise-se agora o que se pode concluir do inquérito aplicado aos alunos que se inscreveram no 1.º ano e 1.º vez em 2015/2016 (Grupo B).

Pode concluir-se que a influência dos professores tem peso de relevo se considerarmos que dos 241 alunos inquiridos neste grupo, 50% (121 alunos), responderam que os seus professores do ensino secundário os aconselharam sobre o instituto politécnico/universidade que deveria escolher para prosseguir os seus estudos de ensino superior, e, 100 destes, ou seja quase 83%, escolheram o IPVC como primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior. Ainda 52% destes alunos, (63), admitem que, de alguma forma, o conselho dos seus professores os influenciou na sua decisão –dado que transparece do total de respostas obtidas nos níveis 5, 6 e 7 da questão.

Ainda, 236 alunos (cerca de 98% da amostra global) dizem-se satisfeitos por serem alunos do IPVC e 233 alunos, quase 97%, afirmam que recomendariam o IPVC aos seus amigos. Esta é outra importante conclusão com profundo interesse estratégico para o IPVC.

Continuam a encontrar-se correlações positivas, significativas e fortes, entre variáveis “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC” e “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”, bem como entre as variáveis “Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC” e “Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos”, tendência, esta que já se havia verificado no grupo dos professores.

Há uma correlação positiva, embora moderada, mas mais ou menos generalizada, entre as variáveis QAA1 a QAA5 e o reconhecimento dos alunos de que “O Conselho dos meus professores do ensino secundário influenciou a minha escolha”, em abono da tese de que se partiu para este trabalho.

Há ainda correlações positivas, embora moderadas, mas significativas, entre as variáveis “Está satisfeito por ser aluno do IPVC” e “Recomenda o IPVC aos seus amigos”, e, ainda, entre o conselho do professor e a escolha que o aluno fez, o que constituem importantes conclusões para as definições estratégicas do IPVC.

De referir ainda a correlação significativa, embora fraca, entre as variáveis “Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos” e “O Conselho dos meus professores do ensino secundário influenciou a minha escolha” com as variáveis “O IPVC foi a sua primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior” e “Em que opção tinha colocado o IPVC” o que pode indiciar que os conselhos dos professores do ensino secundário têm peso na escolha do aluno, mas tem menor preponderância na ordem pela qual os alunos escolhem o IPVC.

A Análise Fatorial determinou o mesmo número de Fatores quer para os professores quer para o grupo de alunos que estão a chegar ao IPVC, embora a “construção” desses mesmos Fatores não seja inteiramente análoga. Na verdade, estes alunos “arrumaram” as 51 variáveis iniciais de modo semelhante aos professores nos casos das “Características institucionais do IPVC”, da “Representação académica e notoriedade” e da “Representação social do sistema do ensino superior”. Agregam, no entanto, de modo diferente o “Ambiente no IPVC” e a sua “Interação com a sociedade”, bem como dão destaque às questões relacionadas com a diversidade da oferta formativa, à qualidade do ensino e a sua ligação ao mercado de trabalho.

Assim, o “Ambiente interno e a Interação do IPVC com a sociedade” é o Fator mais importante para estes alunos (explica 54,6%), o que parece refletir que, além de um bom ambiente interno favorecedor da sua formação, trazem a convicção e a vontade

de que a boa relação do IPVC com a sociedade constituirá uma oportunidade para a sua inserção social e para o emprego.

Já na construção dos modelos de regressão linear, o Fator que mais contribui para a explicação da boa imagem que os alunos têm do IPVC é “Qualidade do ensino e a sua ligação ao mercado de trabalho”, ordenando-se a seguir as “Características institucionais do IPVC”, o “Ambiente interno e interação do IPVC com a sociedade” e a “Diversidade da oferta formativa do IPVC”.

Por sua vez, as “Características institucionais do IPVC” é o Fator que mais contribui, na perceção dos alunos, para explicar a variável “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”. A diversidade da oferta formativa é a que menos peso tem neste modelo que volta a excluir a “Representação social do sistema de ensino superior” como Fator explicativo.

Estes alunos consideram que o “Ambiente interno e interação do IPVC com a sociedade” o Fator que mais peso tem na explicação da variável “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”. Isto parece ir ao encontro da ideia de que uma instituição mais pequena e com maior proximidade entre alunos e docentes pode tornar-se mais atrativa e mais acolhedora do que grandes instituições, na ótica de um jovem aluno que ingressa no mundo novo do ensino superior.

De salientar que esta perceção dos alunos contrasta com a perceção dos professores, os quais consideram que a “Reputação académica e notoriedade” são o maior fator para explicar a melhor imagem do IPVC face a outras instituições de ensino superior.

O último grupo de alunos é constituído por alunos oriundos do Alto Minho que em 2014/15 já frequentavam, há um ou mais anos, as licenciaturas do IPVC. Dos 381 alunos inquiridos, cerca de 25% (96 alunos) responderam afirmativamente à questão “Os seus professores do ensino secundário aconselharam-no sobre o instituto politécnico/universidade que deveria escolher para prosseguir os seus estudos de ensino superior”. Esta percentagem reduz-se para metade face ao anterior grupo de

alunos estudados o que pode levar a admitir que a distância, em tempo, que já os separa desse período pode não facilitar a melhor memória sobre esta questão.

No entanto, 74 desses 96 alunos (77%) dizem que escolheram o IPVC como primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior, sendo que 42 deles (44%) dizem que, de alguma forma, o conselho dos professores influenciou a sua decisão – dado resultante do total de respostas obtidas no nível 5, 6 e 7 dessa questão.

De registar ainda que 323 alunos (85%) dos alunos da amostra global dizem-se satisfeitos por serem alunos do IPVC e 311 alunos (81,6%) afirmam que recomendariam o IPVC aos seus amigos, conhecimento de importância estratégica fundamental.

Volta a registar-se uma correlação positiva forte entre as várias “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC” e “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” e as variáveis “Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC” e “Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos.

De destacar também a correlação positiva forte entre a variável “Estou satisfeito por ser aluno do IPVC” e a variável “Recomendaria o IPVC aos seus amigos” que é superior à obtida no grupo dos alunos que acabam de chegar, o que pode indiciar um aumento do grau de satisfação dos alunos ao longo da sua frequência da instituição. Tratando-se de alunos que, por inerência, têm um elevado grau de conhecimento da instituição porque a frequentam, este dado assume um interesse relevante.

Este maior conhecimento da instituição é também visível no “arrumo” das diferentes variáveis em fatores, na análise fatorial, face à forma como foram agregados pelo grupo dos professores. Assim, embora tenhamos fatores comuns com o grupo dos professores, como sejam “Reconhecimento Académico do IPVC”, “Interação do IPVC com a sociedade”, “Características institucionais do IPVC” e “Representação social do sistema de ensino superior”, encontramos uma maior destrição nas

variáveis referentes à qualidade do ensino e à diversidade da oferta formativa, fatores, de resto, já encontrados no grupo de alunos que ingressaram pela primeira vez no IPVC. É ainda de notar o surgimento de um fator “isolado” para as infraestruturas, o que reflete claramente a vivência interna deste grupo, não existente nos dois outros grupos, bem como um outro fator para a mobilidade internacional.

Na análise de regressão, a “Qualidade do ensino e do corpo docente do IPVC” é o fator que maior peso tem na explicação da variável “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC” e na variável “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”, enquanto que para a variável “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior” o fator com maior peso, embora não muito distante do “Qualidade do ensino e do corpo docente do IPVC”, é as “Características institucionais do IPVC”.

De referir, por último, que “Representação social do sistema de ensino superior” e a “Mobilidade internacional” não são incluídos nos modelos ou têm um peso extremamente pequeno na explicação das variáveis “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC”, “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” e, ainda, “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”.

Pelos Testes de Hipóteses pode observar-se que a média das respostas da variável “Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC” para o grupo de alunos que está a entrar no IPVC é estatisticamente diferente dos restantes grupos. Consta-se que os alunos que se inscrevem pela primeira vez no IPVC têm uma melhor imagem do que os professores e do que os alunos que já frequentam a instituição.

Quanto às variáveis “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC” e “Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior”, todos os grupos apresentam médias estatisticamente diferentes entre si, o que induz que há diferenças significativas na opinião criada nos diferentes grupos.

Como conclusão final podemos dizer que o grupo dos alunos que está agora a ingressar pela primeira vez no IPVC é o que apresenta melhor opinião em todas as variáveis; o grupo dos que já são alunos do IPVC são os que têm pior opinião relativamente à variável “Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC”. Por sua vez, os professores do Alto Minho têm a pior opinião de todos os grupos, no que respeita à imagem do IPVC, quando comparada com as restantes instituições do ensino superior.

7.2 Limitações do estudo, linhas de investigação futura e plano de ação

O presente estudo e porque cumpre, simultaneamente, objetivos académicos, apresenta, à partida, uma limitação natural que se prende com a diversidade do universo estudado. Estudaram-se, apenas, “clientes” e parceiros muito imediatos do IPVC, por opção metodológica inerente à dimensão académica e porque o alargamento do trabalho a outros grupos implicava recursos não disponíveis. É crucial alargar este estudo a outros *stakeholders* do IPVC, em especial, aos alunos oriundos do Alto Minho que não elegeram o subsistema politécnico e o IPVC como destino, aos ex-alunos, empregadores dos ex-alunos, outros empresários, associações empresariais e instituições de múltiplas naturezas ou objetos sociais.

A instituição dispõe, agora, de uma metodologia testada cientificamente que lhe permite instituir procedimentos, num enquadramento funcional do sistema de gestão e garantia da qualidade, com vista à permanente monitorização da sua imagem que assume a forma de uma verdadeira avaliação do seu real valor, socialmente percebido, e deste apoderamento partir para definições estratégicas que terão sempre como objetivo maior a sustentabilidade da instituição e da própria região.

De imediato serão promovidas já duas linhas de ação: uma que, estrategicamente, analise o conhecimento produzido e o carreie, sob a forma de ações concretas, para avaliar o ponto da situação dos fatores e os seus corpos principais que mais valorizados são na imagem do IPVC pelos nossos “clientes” já ouvidos e com vista ao seu reforço; segunda que se elejam de imediato os professores dos últimos anos do

ensino secundário e os nossos alunos como *targets* privilegiados da nossa promoção institucional.

Por fim e em termos gerais, o presente trabalho de investigação deverá permitir um melhor conhecimento dos fatores que influenciam a imagem das instituições de ensino superior, bem como conhecer e compreender a importância da imagem da instituição na sua escolha por parte dos candidatos ao ensino superior público.

Pretendemos, igualmente, perceber em que medida os vários públicos de uma instituição adquirem diferentes perceções da imagem das instituições e em que medida essa imagem os pode levar a recomendar a instituição.

Espera-se, finalmente, contribuir para uma melhor perceção da imagem formada pelos diferentes públicos estudados: os candidatos ao ensino superior público, os professores do ensino secundário e os atuais estudantes da instituição.

BIBLIOGRAFIA

Agresti, A., & Finlay, B. (1997). *Statistical Methods for the Social Sciences*. 3ª edição.

Aguiar, S., & Werkema, M. (1996). Análise de regressão: como entender o relacionamento entre as variáveis de um processo. *Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni–UFMG*, 7.

Aitken, N (1982). College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model. *Journal of Higher Education*, 53(1), 32-50.

Alberton, L. (2000). *A Evolução do Processo de Implantação da Qualidade em uma Instituição Pública de Ensino: Estudo de Caso*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Aldridge, S. e Rowley, J. (1998). Measuring Customer Satisfaction in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204.

Allen, J., & Robbins, S. B., & Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664.

Almeida, A. (2009). *Imagen de Portugal en el Turismo de Negocios. Análisis Empírico en las Ferias y Reuniones Internacionales*. Tese de doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Almeida, L. (2011). *O sistema de ensino superior português: Expansão e desregulação*.

Almeida, L. D. (2008). *Evolução do sistema de ensino superior após a Revolução de Abril de 1974: Expansão e desregulação–Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior* (Doctoral dissertation, Ph. D. dissertation, Dept. Cienc. Educ., Univ. Extremadura, Badajoz, Espanha).

Alves, G. (1995). Marketing de serviços de educação. *Revista Portuguesa de Marketing*, 1(1), 55–65.

Alves, H. (1998). *O marketing das instituições de ensino superior: O caso da Universidade da Beira Interior*. Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Alves, H. (2003). *Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público: Índice, antecedentes e consequências*. Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

ALVES, H. (2007). Qualidade e Satisfação dos Clientes. Em *M. Raposo, M. Silva e R. Rodrigues (Eds.), Manual de Apoio à Dinamização de Empresas de Base Tecnológica*. Covilhã, Portugal: R: editores.

Alves, H. M. B. (2005). A satisfação, o valor e as expectativas dos alunos do ensino universitário público português. In *IV Congreso Internacional de Marketing Público y No Lucrativo* (pp. 33-43). Ayuntamiento de Jerez.

Alves, H. M. B. (2006). A comparison of student satisfaction between Portuguese public Universities. In *Vth Congress of the Public and Non lucrative Marketing International Association: Cluj-Napoca, Romania* (pp. 304-318).

Alves, H., & Raposo, M. (2004). Measurement of students' satisfaction in higher education institutions: The case of university of Beira Interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1), 73-88.

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571–588.

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Student Satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education. *The Service Industries Journal*, 27(6), 795-808.

Alves, H., & Raposo, M. (2007). *The Influence of University Image on Student Expectations, Satisfaction and Loyalty*. Innsbruck, Austria: Proceedings of the 29th Annual EAIR Forum: In search of Identity: Dilemmas in Higher Education.

Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The service industrial journal*, Vol. 29, nº. 2, pp. 203-218.

Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73–85.

Alves, H., Mainardes, E. W., & Raposo, M. (2010). A relationship approach to higher education institution stakeholder management. *Tertiary Education and Management*, 16(3), 159–181.

Alvesson, M. (1990). Organization: From substance to image? *Organization Studies*, 11(3), 373–394.

Amiel, M., & Bonnet, F., & Jacobs, J. (1993). *Management de l'Administration*. Paris: De Boeck Université.

Anderson, D. R., & Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2002). *Estatística Aplicada à Economia e Administração* (2ª ed.). São Paulo: Thomson Learning.

Anderson, E. W. & Fornell, C. (2000) “Foundations of the American Customer Satisfaction Index”. *Total Quality Management*. 11(7), 869-882.

Anderson, E. W. (1993). Firm, industry and national indices of customer satisfaction. Implications for services. *Advances in services marketing and management*, 2, 87-108.

Anderson, E. W., & Fornell, C. (2000). The customer satisfaction index as a leading indicator. *Handbook of service marketing and management*. London: Sage Publications, 255-267.

Anderson, E., & Fornell C. (1994). A Customer Satisfaction Research Prospectus. Em R. T. Rust e R.L. Oliver (Eds.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anderson, E., & Sullivan, M. W. (1993). The Antecedents and Consequences of Customer Satisfaction for Firms. *Marketing Science*, 12 (Spring), 125-143.

Anderson, R. E. (1973). Consumer Dissatisfaction: The Effect of Disconfirmed Expectancy on Perceived Product Performance. *Journal of Marketing Research*, 10(1), 38-44.

Andreassen, T. W. e Bodil L. (1998). Customer Loyalty and Complex Services: The Significance of Quality, Image and Satisfaction on Customer Loyalty. *The International Journal of Service Industry Management*, 9(1), 7-23.

Appleton-Knapp SL, Krentler KA 2006. Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28: 254-264.

Arpan, L. M., Raney, A. A., & Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97-113.

Arruda, J. R. C. (1997). *Políticas & indicadores da qualidade na educação superior*. Qualitymark Editora Ltda.

Athiyaman, A. (1997). Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Baldrige National Quality Program. Criteria for Performance Excellence – 2005. Disponível em: <http://www.quality.nist.gov/criteria.htm>. Acesso em: 10 out. 2005.

Baloglu, S., & Brinberg, D. (1997). Affective image of tourism destinations. *Journal of Travel Research*, 35(4), 11-15.

- Baloglu, S., & McCleary, K. W. (1999). A model of destination image formation. *Annals of Tourism Research*, 26(4), 868–897.
- Bañegil, T.M., & Sanguino, R. (2003) KOGNÓPOLIS - Una aplicación práctica de la Dirección del Conocimiento en las Ciudades. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y la Tecnología Madrid*. No. 8. Pp. 135-140.
- Bañegil, T.M., & Sanguino, R. (2003) Gestión del Conocimiento y Estrategia. *Revista Digital de Investigación en Gestión de la Innovación y la Tecnología Madrid*. ISSN: 1579-9506. N.o 19.. Disponible en www.madrimasd.org/revista.
- Bañegil, T.M., & Sanguino, R. (2007). A gestao dos intangivels na economia do conhecimento. *Revista Brasileira de Administração*. Número 44. Pp. 36-42. ISSN:1517
- Bansal, H. S., & Voyer, P. A. (2000). Word-of-mouth processes within a services purchase decision context. *Journal of Service Research*, 3(2), 166–177.
- Barich, H., & Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *Sloan Management Review*, 32(2), 94–104.
- Barnett, M. L., Jermier, J. M., & Lafferty, B. A. (2006). Corporate Reputation: The definitional landscape. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 26–38.
- Bartoli, A. (2005). *Le Management dans les Organisations Publiques*. Paris: Dunod.
- Bass, F. M. (1974). The Theory of Stochastic Preference and Brand Switching. *Journal of Marketing*, 11, 1-20.
- Bateson, J. E. G., & Hoffman, K. D. (2003). *Marketing de Serviços* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman

Bateson, J. E., & Hui, M. K. (1987). A model for crowding in the service experience: empirical findings. *The services challenge: integrating for competitive advantage*. Chicago: American Marketing Association, 85-9.

Bearden, W. O., & Teel, J. E. (1983). Selected Determinants of Consumer Satisfaction and Complaint Reports. *Journal of Marketing Research*, 20(February), 21-28.

Bei L. T., Chiao, Y. C. (2001). An Integrated Model for the Effects of Perceived Product, Perceived Service Quality, and Perceived Price Fairness on Consumer Satisfaction and Loyalty. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 14, 125-140.

Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Tertiary Education and Management*, 8(3), 217-230.

Belcheir, M. (1999). Satisfaction with College as Viewed by BSU and other Four Year College Students. Research Report. *Education Resources Information Center*, Document N° 443341.

Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1997). Listening to the customer--the concept of a service-quality information system. *MIT Sloan Management Review*, 38(3), 65.

Bitner, M. e Hubbert, A. R. (1994). Encounter Satisfaction Versus Overall Satisfaction Versus Quality. Em *R. T. Rust e R.L. Oliver (Eds.)*, Service Quality: New Directions in Theory and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bitner, M. J. (1990). Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses. *Journal of Marketing*, 54(April), 69-82.

Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees. *Journal of Marketing*, 56(April), 57-71.

Boier, R. (2010). *Choosing the academic program: An exploratory research on the dynamics of students' decision-making process*. Comunicação apresentada no 6th

International Seminar Quality Management in Higher Education – QMHE2010, Tulcea, Romania.

Bolger, J. F. J. (1959). How to evaluate your company image. *Journal of Marketing*, Nashville, v. 24, p . 7-10.

Briggs, S., & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57–72.

Bringula, R. P., & Basa, R. S. (2010). Institutional image indicators of three Universities: basis for attracting prospective entrants. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(1), 53–72.

Brown, C., Varley, P., & Pal, J. (2009). University course selection and services marketing. *Marketing Intelligence & Planning*, 27(3), 310–325.

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2008). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81–95.

Brown, T. J., Barry, T. E., Dacin, P. A., & Gunst, R. F. (2005). Spreading the word: Investigating antecedents of consumers' positive word-of-mouth intentions and behaviors in a retailing context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(2), 123–138.

Browne, B. A., Kaldenberg, D., & Browne, W. G. (1999). Satisfaction with business education: A comparison of business students and their parents. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 39-52.

Bruce, G., & Edgington, R. (2008). Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: An examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 79–101.

Bruner, G. C. (1990). Music, mood, and marketing. *the Journal of marketing*, 94-104.

Buttle, F. A. (1998). Word of mouth: Understanding and managing referral marketing. *Journal of Strategic Marketing*, 6, 241–254.

Cadotte, E. R., Woodruff, R. B., & Jenkins, R. L. (1987). Expectations and norms in models of consumer satisfaction. *Journal of marketing Research*, 305-314.

Campos, A. B. (2001). Uma Contribuição a Modelos de Satisfação do Cliente: Um Estudo dos Compradores de Automóvel. *Tese de mestrado*. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Canotilho, J. e Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Canterbury, R. M. (2000). Higher education marketing: A challenge. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 15-24.

Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From students to consumers: Reflections on marketization of portuguese higher education. *European Journal of Education*, 46(2), 271–284

Carlivati, P. A. (1990). Measuring your image. An institutional perspective? *Community College Review*, 7(4), 11–18.

Carvalho, P. D. C. (2009). *A imagem de um destino turístico cultural: O caso do Alto Douro vinhateiro, património da humanidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*.

Caupers, J. (2005). *Introdução ao Direito Administrativo*. Coimbra: Almedina.

Cavaleiro, D. (2011, outubro 17). Educação e saúde são os ministérios com maiores cortes em 2012. *Jornal de Negócios Online*. Consultado em Novembro 14, 2011, através de http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=512761

CCISP (2006). *Breve caracterização do ensino superior em Portugal: Visão dos Institutos Politécnicos*. Lisboa: Autor.

CCISP (2015). <http://www.ccisp.pt/index.php/pt/>

Centre For Research Into Quality (2001). www.ace.ac.uk/crq/academics/.

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo: Ed. Prentice Hall.

Çetin, R. (2003). Planning and implementing institutional image and promoting academic programs in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 13(1/2), 57–74.

Chadwick, K., & Ward, J. (1987). Determinants of Consumer Satisfaction with Education: Implications for College and University Administrators. *College and University*, 62(3), 236-46.

Chestnut, R. W. (1973). *Brand Loyalty: Measurement and Management*. New York: Wiley.

Choi, K. et al (2004). The Relationships Among Quality, Value, Satisfaction and Behavioral Intention in Health Care Provider Choice: A South Korean Study. *Journal of Business Research*, 57, 913-92.

Christiansen, T., & Tax, S. S. (2000). Measuring word of mouth: The questions of who and when? *Journal of Marketing Communications*, 6(3), 185–199.

Chun, R. (2005). Corporate reputation: Meaning and measurement. *International Journal of Management Reviews*, 7(2), 91–109.

Churchill Jr, G. A., & Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of marketing research*, 491-504.

CIM Alto Minho (2015). Alto Minho 2020 - Estratégia e Plano Global de Ação. Disponível em <http://www.cim-altominho.pt/gca/index.php?id=452>;

CIM Alto Minho (2015). Plano de Desenvolvimento do Alto Minho - Desafio 2020. Disponível em <http://www.cim-altominho.pt/gca/index.php?id=452>;

Coetzee, S., & Oberholzer, R. (2010). South african career guidance counsellors' and mathematics teachers' perception of the accounting profession. *Accounting Education*, 19(5), 457-472.

Collier, J. E., & Bienstock, C. C. (2006). Measuring service quality in e-retailing. *Journal of service research*, 8(3), 260-275.

Comissão Europeia/Eurydice. (2011). *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms - 2010 Edition: Portugal*. Consultado em Novembro 6, 2011, através de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PT_EN.pdf

Comunicação apresentada na Total Quality Management (TQM) for Higher Education Institutions II, Verona, Itália.

Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education: Who are the customers. *International journal of educational management*, 8(6), 29-36.

Costa, J. A., & Melo, A. S. (Orgs.) (2006). *Dicionário da língua portuguesa - 2006*. Porto: Porto Editora.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.

Crespo, V. (1993). Uma Universidade para os anos 2000. *O Ensino Superior numa perspectiva de futuro. Mem Martins: Editorial Inquérito.*

Crespo, V. P. (2006). Rede das instituições de ensino superior nos países da União Europeia.

Cronin, J. J., Brady, M. K., & Hult, G. T. M. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of retailing*, 76(2), 193-218.

Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The Art of Making Quality Certain* McGraw-Hill. *New York.*

Davies, G., Chun, R., da Silva, R. V., & Roper, S. (2001). The personification metaphor as a measurement approach for corporate reputation. *Corporate Reputation Review*, 4(2), 113–127.

Day, E. (2002). The role of value in consumer satisfaction. *Journal of Consumer Satisfaction Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 15, 22-32.

Day, R. L. (1977). Toward a process model of consumer satisfaction. *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction*, 153-183.

Day, R. L. (1984). Modeling choices among alternative responses to dissatisfaction. *Advances in consumer research*, 11(1), 496-499.

de Albuquerque Fávero, M. D. L. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade* (Vol. 13). Editora Vozes.

de Almeida, L. (2011). *O sistema de Ensino Superior Português: expansão e desregulação: reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Media XXI.

De Jager, J., & Du Plooy, T. (2010). Information sources used to select a higher education institution: Evidence from south african students. *Business Education & Accreditation*, 2(1), 61–75.

De la Fuente, J., Nievas, F., & Rius, N. (2002). Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios. *Manuscript not published. Universidad de Almería, Spain.*

Deming, W. E. (1990). Qualidade: a revolução da administração. In *Qualidade: a revolução da administração*. Marques Saraiva.

Dermanov, V., & Eklöf, J. (2001). Using aggregate Customer Satisfaction Index: Challenges and problems of comparison with special reference to Russia. *Total Quality Management*, 12(7-8), 1054-1063.

DeShields Jr, 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.

DGEEC (2015). Estatísticas da Educação. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec>

DGES (2015). Guias de Acesso ao Ensino Superior. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/>

Dick, A. S., & Basu, K. (1994). Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. *Journal of the academy of marketing science*, 22(2), 99-113.

Direção Geral do Ensino Superior. (1994). *Guia de Acesso ao Ensino Superior Privado e Cooperativo*. Lisboa

Direção Geral do Ensino Superior. (2005). *Guia de Acesso ao Ensino Superior Público*. Lisboa

Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Guia de Acesso ao Ensino Superior Público*. Lisboa

Direcção Geral do Ensino Superior. (2005). *Guia de Acesso ao Ensino Superior Privado e Cooperativo*. Lisboa

Dobni, D., & Zinkhan, G. M. (1990). In search of brand image: A foundation analysis. *Advances in Consumer Research*, 17(1), 110–120.

Dowling, G. R. (1986). Managing your corporate images. *Industrial Marketing Management*, 15(2), 109–115.

Duarte, P. O., Alves, H. B., & Raposo, M. B. (2010). Understanding university image: A structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21–36.

Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44–60.

East, R., Hammond, K., & Lomax, W. (2008). Measuring the impact of positive and negative word of mouth on brand purchase probability. *International Journal of Research in Marketing*, 25(3), 215–224.

ECSI Technical Committee. (1998). European Consumer Satisfaction Index: Foundation and structure for harmonized national pilot projects. Report. *October. Report October.*

Eiglier, P. e Langeard, E. (1987). *Servuction*. Paris: MacGraw-Hill.

Eklöf, J. A. (2000). European customer satisfaction index pan-European telecommunication sector report based on the pilot studies 1999. *European Organization for Quality and European Foundation for Quality Management, Stockholm, Sweden.*

Eklof, J. A., & Westlund, A. (1998). Customer satisfaction index and its role in quality management. *Total Quality Management*, 9(4-5), 80-85.

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.

Elliott, K., & Shin, D. (1999). Assessing student satisfaction: an approach to help in the development of marketing strategy for a university. *Proceedings of the 1999 Marketing Management Association*.

Eugene W. Anderson, & Ciaes Fomell, & Donald R. Lehmann, "Customer Satisfaction, Market Share, and Profitability," *Journal of Marketing*, 58/3 (July 1994): 53-66.

Eurydice (2015). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/

Evrard, Y., & Rodrigues, A. C. D. M. (1995). Uma classificação de serviços baseada na teoria microeconômica da informação. *Read: revista eletrônica de administração. Porto Alegre. Edição 1, vol. 1, n. 1 (set/out 1995), documento eletrônico*.

Farias, S. A. D., & Santos, R. D. C. (2000). Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 107-132.

Feigenbaum, A. V. (1994). *Controle da qualidade total*. Makron Books.

Ferraz, J. J. (2006). *Imagem de uma instituição de ensino superior: Uma construção sob o enfoque de Palácio, Meneses e Perez*. Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, Santa Catarina, Brasil.

Ferreira, J. G. (2002). A Universidade Portuguesa: Perspetiva, Situação e Prospec-tiva. *Cartagena de Índias*, Colômbia: Comunicação apresentada na Alfa-ACRO.

Fitzsimmons, A. & Fitzsimmons, M. (2000). *Administração de Serviços: Operações, Estratégia e Tecnologia de Informação* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

FNQ – Fundação Nacional da Qualidade (2015). Critérios de Excelência. Disponível em https://www.fnq.org.br/criterios_completo_isbn_pdf_-_FINAL.pdf

Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer: the Swedish experience. *the Journal of Marketing*, 6-21.

Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (1996). The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. *The Journal of Marketing*, 7-18.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fournier, J. (2001). La Teoria Francese del Servizio Pubblico e il Diritto Comunitario. Em E. Ferrari (Org.), *I Servizi a Rete in Europa – Concorrenza tra gli Operatori e Garanzia dei Cittadini*. Milano: Raffaello Cortina.

Fox, K. F. A. Kotler, P. (1994). *Marketing Estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas.

Franklin, K. K. (1994). Multivariate Correlation Analysis of a Student Satisfaction Survey.

Franklin, K. K., & Shemwell, D. W. (1995). Disconfirmation Theory: An Approach to Student Satisfaction Assessment in Higher Education.

Franz, R. S. (1998). Whatever you do, don't Treat your Students Like Customers!. *Journal of Management Education*, 22(1), 63.

Freibergová, Z. (2000). Importance of the Quality Management in Marketing of Higher Education Institutions. Em *Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice*. Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering.

Freire, A. A. (2005). *GESTÃO DA SATISFAÇÃO E FIDELIDADE DO CLIENTE: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR* por (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Galinienė, B., & Drūteikienė, G. (2009). The impact of study quality on the image of a higher education institution. *Informacijos Mokslai*, 48, 68–80.

Gastal, F. (2005). A influência da satisfação e dos custos de mudança na lealdade do cliente.

Gatewood, R. D., Gowan, M. A., & Lautenschlager, G. J. (1993). Corporate image, recruitment image and initial job choice decisions. *Academy of Management Journal*, 36(2), 414–427.

Gianesi, I. G. (1994). *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. MAKRON.

Giangrande, V. M. (1995). Em defesa do consumidor. Disponível em: www.portal-rp.com.br/biblioteca/textos/rrpp_cases_004.htm. Acesso em 12 Dezembro 2015.

Gómez, M. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 115-122

Gonçalves Filho, C., Guerra, R. S., & Moura, A. (2003). Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. *Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 27.

González, M. (2001). A Relação entre a Satisfação e a Fidelidade do Cliente com a Lucratividade da Empresa. *Florianópolis, Brasil: XXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP*.

Gosling, M., & Gonçalves, C. A. (2003). Modelagem por Equações Estruturais: conceitos e aplicações. *Revista de Administração FACES Journal*, 2(2).

Gotsi, M., & Wilson, A. M. (2001). Corporate reputation: Seeking a definition. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(1), 24–30.

Goyette, I., Ricard, L., Bergeron, J., & Marticotte, F. (2010). e-WOM scale: Word-of-mouth measurement scale for e-services context. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 27(1), 5–23.

GPEARI-MCTES (2011). *Estatísticas - Ensino Superior: Inscritos no ano lectivo de 2010-2011 (inclui CET)*. Consultado em Março 2, 2012, através de <http://www.gpeari.mctes.pt/?idc=172&idt=156>

Gray, B. J., Fam, K. S., & Llanes, V. A. (2003). Branding universities in Asian markets.

Gray, L. (1991). *Marketing Education* (1^a ed.), Milton Keynes, UK: Open University Press.

Gregory, J. R., & Wiechmann, J. G. (1999). *Marketing corporate image - The company as your number one product* (2.a ed.). Chicago, IL: NTC Business Books.

Grönroos, C. (1982). An applied service marketing theory. *European journal of marketing*, 16(7), 30-41.

Grönroos, C. (1983). *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*. Cambridge: Marketing Science Institute.

Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of marketing*, 18(4), 36-44.

Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing: managing the moments of truth in service competition*. Jossey-Bass.

Grönroos, C. (1994). From marketing mix to relationship marketing. *Management Decision*, 32(2), 4-20.

Grönroos, C. (1995). Marketing-Gestão e Serviços: A competição por serviços na hora da verdade. *Rio de Janeiro*, 209.

Group Noel-Levitz (2001). www.noellellevitz.com/re-satisfaction.asp.

Gueret-Talon, L. (1995). Une frontière public/privé: pour quoi faire?.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006).

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hairstead, D., Hartman, D., & Schmidt, S. L. (1994). Multisource effects on the satisfaction formation process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 114-129.

Hampton, G. M. (1993). Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(1), 115-128.

Harrison-Walker, L. J. (2001). The measurement of word-of-mouth communication and an investigation of service quality and customer commitment as potential antecedents. *Journal of Service Research*, 4(1), 60–75.

Hartline, M. D., & Jones, K. C. (1996). Employee performance cues in a hotel service environment: Influence on perceived service quality, value, and word-of-mouth intentions. *Journal of Business Research*, 35, 207–215.

Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(2), 197-217.

Harvey, J. A. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26-32.

Harvey, J. A., & Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26–32.

Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *New Review of Academic Librarianship*, 1(1), 161-173.

Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education, 41*(2), 209-236.

Hayes, T. (2007). Delphi study of the future of marketing of higher education. *Journal of Business Research, 60*(9), 927–931.

Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian university college. *Corporate Reputation Review, 10*(1), 38–59.

Hennig-Thurau, T., & Klee, A. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development. *Psychology & Marketing, 14*(8), 737-764.

Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of service research, 3*(4), 331-344.

Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education, 3*(3), 10–21.

Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.

Homburg, C., Hoyer, W. D., & Koschate, N. (2005). Customers' reactions to price increases: do customer satisfaction and perceived motive fairness matter? *Journal of the Academy of Marketing Science, 33*(1), 36-49.

Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). *The theory of buyer behavior* (Vol. 14). New York: Wiley.

Huddleston, T., & Karr, M. B. (1982). Assessing college image. *College and University, 57*, 364–370.

Hunt, H. K. (Ed.). (1977). *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction* (No. 77-103). Marketing Science Institute.

Iasbeck, L. C. A. (1999). Imagem Empresarial: o lugar do cliente – a disputa do consumidor inverteu os valores predominantes nas hierarquias comerciais. *Revista Comunicação Empresarial*. São Paulo, v. 9, nº 32, p. 21-32.

INE (2015). https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE

International Association for Universities (2015). <http://www.unesco.org/iau/online-databases>

Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.

Jacoby, J. (1971). Model of multi-brand loyalty. *Journal of advertising research*, 11(3), 25-31.

Jacoby, J., & Kyner, D. B. (1973). Brand loyalty vs. repeat purchasing behavior. *Journal of Marketing research*, 1-9.

Jacoby, J., Hoyer, W. e Brief, A. (1992). Consumer Psychology. Em M. D. Dunnette e I. M. Hough (Org.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 3*. California: Consulting Psychologists.

Johnson, M. D. (1995). The four faces of aggregation in customer satisfaction research. *Advances in Consumer research*, 22, 89-89.

Johnson, M. D., Anderson, E. W., & Fornell, C. (1995). Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework. *Journal of consumer research*, 695-707.

Johnson, M. D., Gustafsson, A., Andreassen, T. W., Lervik, L., & Cha, J. (2001). The evolution and future of national customer satisfaction index models. *Journal of economic Psychology*, 22(2), 217-245.

Johnson, M. D., Herrmann, A., & Gustafsson, A. (2002). Comparing customer satisfaction across industries and countries. *Journal of Economic Psychology*, 23(6), 749-769.

Johnson, M. D., Nader, G., & Fornell, C. (1996). Expectations, perceived performance, and customer satisfaction for a complex service: The case of bank loans. *Journal of Economic Psychology*, 17(2), 163-182.

Johnson, M., & Gustafsson, A. (2006). *Improving customer satisfaction, loyalty and profit: An integrated measurement and management system*. John Wiley & Sons.

Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International journal of service industry management*, 6(5), 53-71.

Jones, T. O., Sasser JR., W. E. (1995). Why Satisfied Customers Defect. *Harvard Business Review*, 88-99.

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.

Journal of Product & Brand Management, 12(2), 108-120.

Jun, S., Hyun, Y. J., Gentry, J. W., & Song, C. S. (2001). The relative influence of affective experience on consumer satisfaction under positive versus negative discrepancies. *Journal of consumer satisfaction dissatisfaction and complaining behavior*, 14, 141-153.

Juran, J. M. (1990). *Planejando para a qualidade*. São Paulo: Pioneira, 45.

Juran, J. M. (1991). *Controle da qualidade*. Makron Books; McGraw-Hill.

Karrh, J. A. (2000). Evaluating belief strength and consistency in the assessment of university image. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(2), 1-9.

Kasper, J. D. P., Helsdingen, V. P., & Gabbott, M. (2006). Services marketing management: a strategic perspective.

Kazoleas, D., Kim, Y., & Moffitt, M. A. (2001). Institutional image: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205–216.

Kennedy, S. H. (1977). Nurturing corporate images: Total communication or ego trip? *European Journal of Marketing*, 11(3), 119–164.

Kotler, P. & Armstrong, G. (1993). *Princípios de Marketing* (5^a ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

Kotler, P. & Armstrong, G. (2003). *Princípios de Marketing* (9^a edição). São Paulo: Prentice Hall.

Kotler, P. & Fox, K. (2007). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New Jersey: Person Education.

Kotler, P. (1979). Strategies for introducing marketing into nonprofit organizations. *The Journal of Marketing*, 37-44.

Kotler, P. (1995). *Marketing: Edição compacta* (1^a ed.). São Paulo: Atlas

Kotler, P. (1998). A generic concept of marketing. *Marketing Management*, 7(3), 48.

Kotler, P. (1998). *Marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. São Paulo.

Kotler, P. (2000). *Administração de Marketing—Aprendendo com os mestres da Kellogg School of Management*. 10^a edição. São Paulo, SP: “A Edição do novo milênio”: Ed.

Kotler, P. (2002). *Marketing de serviços profissionais: estratégias inovadoras para impulsionar sua atividade, sua imagem e seus lucros*. Manole.

- Kotler, P. (2003). *Marketing Management* (11^a ed.). *New Jersey: Prentice-Hall.*
- Kotler, P., & Andreasen, A. R. (1996). *Strategic Marketing for NonProfit Organizations* (5^a ed.). *New Jersey: Prentice-Hall.*
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas.
- Kotler, P., & Fox, K. F., & Brandão, A. B. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33, 10–15.
- Kotler, P., Fox, K. F., & Brandão, A. B. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*.
- Kristensen, K., Martensen, A., & Gronholdt, L. (2000). Customer satisfaction measurement at post Denmark: results of application of the European customer satisfaction index methodology. *Total Quality Management*, 11(7), 1007-1015.
- Kunsch, M. M. K. (2003). *Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada*. 4. ed. rev., atual e ampl. São Paulo, Summus, 2003.
- Kyris, S. (1999). Adoption and use of national CSIs at an organizational level: The case of the UK. *Synopsis of MSc Dissertation for the EFQM Thesis Award*. idus, R. y Brown, J. (1993): *Assessing Satisfac Journal of Consumer Satisfaction and Complaining Behavior*, 6, 187-195.
- Ladhari, R., Souiden, N., & Ladhari, I. (2011). Determinants of loyalty and recommendation: The role of perceived service quality, emotional satisfaction and image. *Journal of Financial Services Marketing*, 16(2), 111–124.

Lam, S. Y., Shankar, V., & Murthy, M. K. E. B. (2004). Customer value, satisfaction, loyalty, and switching costs: An illustration from a business-to-business service context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 293–311.

Landrum, R. E., Turrisi, R., & Harless, C. (1998). University Image: The benefits of assessment and modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53–68.

Langeard, E., Bateson, J., Lovelock, C. H., & Eiglier, P. (1981). Marketing of services: New insights from consumers and managers. *Marketing Science Institute, Cambridge, MA*, 81-104.

Lapidus, R., & Brown, J. (1993). Assessing Satisfaction with University Experience: An International Perspective. *Journal of Consumer Satisfaction and Complaining Behaviour*, 6, 187-195.

LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1996). Cues used by customers evaluating corporate image in service firms: An empirical study in financial institutions. *Corporate Communications: An International Journal*, 1(2), 30–38.

Ledden, L., Kalafatis, S. P., & Mathioudakis, A. (2011). The idiosyncratic behaviour of service quality, value, satisfaction, and intention to recommend in higher education: An empirical examination. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1232–1260.

Lee, G., Jolly, N., Kench, P., & Gelonesi, B. (2000, July). Factors related to student satisfaction with university. In *Proceedings* (pp. 1-8).

Leister, D. V., & Maclachlan, D. L. (1975). Organizational self-perception and environmental image measurement. *Academy of Management Journal*, 18(2), 205–223.

Leitão, J. C. C., Rodrigues, R. J. A. G., & Duarte, P. A. O. (2005, maio). *O push da publicidade e a imagem de marca das licenciaturas em marketing em Portugal.*

Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Marketing Público e Não Lucrativo, Jerez de la Frontera, Espanha.

Leite, D., & Morosini, M. (1992). Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(174), 242-254.

Liou, J. J. H., & Chuang, M.-L. (2009). Evaluating corporate image and reputation using fuzzy MCDM approach in airline market. *Quality & Quantity*, 44(6), 1079–1091.

Litten, L. H. (1980). Marketing Higher Education: Benefits and risks for the American academic system. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 40–59.

Lobos, J. (1993). *Encantando o cliente: externo e interno*. J. Lobos.

Lopes, L. M. B. (2002, abril). *Marketing do ensino superior: Compreender o cliente*. Comunicação apresentada nas XII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, Covilhã, Portugal.

Lopes, L. M. B., & Raposo, M. L. B. (2004, abril). *A natureza do marketing das instituições de ensino superior público português: Análise exploratória*. Comunicação apresentada nas III Jornadas Internacionais de Marketing Público e Não Lucrativo, Covilhã, Portugal.

Lovelock, C. H. (1981). *Why marketing management needs to be different for services*. Marketing Science International.

Lovelock, C., & Wright, L. (2007). *Serviços: marketing e gestão*. Saraiva.

Luque-Martínez, T., & Del Barrio-García, S. (2009). Modelling university image: The teaching staff viewpoint. *Public Relations Review*, 35(3), 325–327.

Machado, M. L., & Taylor, J. S. (2010). The struggle for strategic planning in european higher education: The case of Portugal. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1–20.

MacInnis, D. J., & Price, L. L. (1987). The role of imagery in information processing: Review and extensions. *Journal of Consumer Research*, 13, 473–491.

Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205-217.

Mai, L. W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7-8), 859-878.

Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Mangold, W. G., Miller, F., & Brockway, G. R. (1999). Word-of-mouth communication in the service marketplace. *Journal of Services Marketing*, 13(1), 73–89.

Mano, H., & Oliver, R. L. (1993). Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction. *Journal of Consumer research*, 451-466.

Marcondes, R., & Turrioni, J. (2005, Novembro). Um Estudo da Satisfação do Cliente em Uma IFES. Bauru, São Paulo: *Anais do XII SIMPEP*.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de Pesquisa* (4^a ed.) São Paulo: Atlas.

Marič, M., Pavlin, J., & Ferjan, M. (2010). Educational institution's image: A case study. *Organizacija*, 43(2), 58–65.

Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 466–479.

Mariño, F. M. (1998). Avances jurídicos en la protección de los derechos económicos, sociales y culturales dentro del marco de Naciones Unidas. *Derechos y Libertades*, Revista do Instituto Bartolomé de las Casas, (6), 86.

Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J. K., & Kristensen, K. (2000). Measuring student oriented quality in higher education: application of the ECSI methodology. *Sinergie rapporti di ricerca*, 9, 371-383.

Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J., & Kristensen, K. (1999, agosto). *Measuring student oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology*.

Martínez, T. L. (2000). *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Ediciones Pirámide.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Pilar Rivera-Torres, M. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53-65.

Matos, C. A. (2009). *Comunicações boca-a-boca em marketing: Uma meta análise dos antecedentes e dos moderadores*. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Portalegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Melo, H. P. D., Rocha, F., Ferraz, G., Di Sabbato, A., & Dweck, R. (1998). O setor serviços no Brasil: uma visão global-1985/95.

Miller, J. A. (1977). Studying satisfaction, modifying models, eliciting expectations, posing problems, and making meaningful measurements. *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction*, 72-91.

Mirshawka, V. (1993). *Criando valor para o cliente a vez do Brasil*. Makron Books.

Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211–228.

Moore, D. (2000). *A Estatística Básica e sua Prática*. Rio de Janeiro: LTC.

Moreland, R. L., & Zajonc, R. B. (1982). Exposure effects in person perception: Familiarity, similarity, and attraction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(5), 395-415.

Morgan, N. A., & Rego, L. L. (2006). The value of different customer satisfaction and loyalty metrics in predicting business performance. *Marketing Science*, 25(5), 426-439.

Morstein, B. R. (1977). An analysis of students' satisfaction with their academic program. *The Journal of Higher Education*, 1-16.

Multivariate data analysis (6.a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Múnera Uribe, P. A., & Sánchez Zuluaga, U. (2003). Comunicación empresarial: una mirada corporativa. *Medellín: Colección Hermes*.

Murray, J. Y., Murray, R. H., & Lann, L. E. (1997). Growth strategies for U.S. colleges and universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(1), 41-53.

Murray, K. B. (1991). A test of services marketing theory: Consumer information acquisition activities. *Journal of Marketing*, 55(1), 10.

Nascimento, J. R. (1998). A Satisfação do Cliente e sua Avaliação. In *Intervenção na Conferência sobre Retenção de Clientes*.

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.

Newman, S., & Jahdi, K. (2009). Marketisation of education: Marketing, rhetoric and reality. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 1-11.

Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64.

Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303–311.

Nóbrega, K. *Gestão da qualidade em serviços. 1997. 349p* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)—Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo).

Normann, R. (1993). Administração de serviços. *São Paulo: Atlas*.

Nunes, G. T., Lanzer, E. A., Serra, F., & Ferreira, M. P. (2008). Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior. *Gestão & Regionalidade*, 24(69), 62–78.

Nyilasy, G. (2006). Word of mouth: What we really know - and what we don't. Em J. Kirby & P. Marsden (Eds.), *Connected marketing - The viral, buzz and word-of-mouth revolution*. Oxford: Butterworth-Heinemann/Elsevier.

Oliver, C., & Kettley, N. (2010). Gatekeepers or facilitators: The influence of teacher habitus on students' applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 737–753.

Oliver, R. L. (1977). Effect of expectation and disconfirmation on post exposure product evaluations: An alternative interpretation. *Journal of applied psychology*, 62(4), 480.

Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 460-469.

Oliver, R. L. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of retailing*.

Oliver, R. L. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research propositions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2(1), 1-16.

Oliver, R. L. (1993). Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of consumer research*, 418-430.

Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. Routledge.

Oliver, R. L. (1999). Whence consumer loyalty? *the Journal of Marketing*, 33-44.

Oliver, R. L., & Bearden, W. O. (1983). The role of involvement in satisfaction processes. *Advances in consumer research*, 10(1), 250-255.

Oliver, R. L., & Burke, R. R. (1999). Expectation processes in satisfaction formation a field study. *Journal of Service Research*, 1(3), 196-214.

Olshavsky, R. W. (1985). Perceived quality in consumer decision making: an integrated theoretical perspective. *Perceived quality*, 4, 3-29.

Olshavsky, R. W., & Kumar, A. (2001). Revealing the actual roles of expectations in consumer satisfaction with experience and credence goods. *Journal of consumer satisfaction dissatisfaction and complaining behavior*, 14, 60-73.

Olshavsky, R. W., & Miller, J. A. (1972). Consumer expectations, product performance, and perceived product quality. *Journal of marketing research*, 19-21.

Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Pérez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.

Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: What students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19-48.

Parameswaran, R., & Glowacka, A. E. (1995). University image: An information processing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 45-56.

Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of retailing*, 67(4).

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *the Journal of Marketing*, 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual. *Journal of retailing*, 64(1), 12-40

Pasupathy, K. S., & Triantis, K. P. (2007). A Framework to Evaluate Service Operations: dynamic service-profit chain. *The Quality Management Journal*, 14(3), 36.

Patti, C. H., & Chen, C. H. (2009). Types of word-of-mouth messages: Information search and credence-based services. *Journal of Promotion Management*, 15(3), 357–381.

Pereira, N. (2009). Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um Novo Modelo de Formação Pós-secundária não Superior para a Qualificação da População Portuguesa. *Tese de doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura.*

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Peter, J. P. (2000). *Marketing: criando valor para os clientes.* São Paulo: Saraiva.

Peterson, R. A., & Wilson, W. R. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artifact. *Journal of the academy of marketing science*, 20(1), 61-71.

Philip, K. O. T. L. E. R., & Keller, K. L. (2006). *Administração de marketing: a bíblia do marketing.*

Pichardo, M. D. C., Berbén, A. G., & De la Fuente, J. 'and F., & Justicia. 2007. El estudio de las Expectativas en la Universidad: Análisis de Trabajos Empíricos y

Futuras Líneas de Investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).

Pinheiro, I. N. (2003). *Gestão de satisfação e fidelidade do cliente: um estudo dos fatores que afetam a satisfação e fidelidade dos compradores de automóveis* (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Polat, S. (2011). Organizational image of Kocaeli University for university students. *Education and Science*, 36(160), 105–107.

Pordata (2011). *Alunos matriculados no ensino superior: Total e por subsistema de ensino - Portugal*. Consultado em Novembro 18, 2011, através de <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-1017>

Pordata (2015). Estatísticas da Educação. <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>;

Ramos, C. (1994). *Pedagogia da qualidade total*. Qualitymark Editora Ltda.

Ramos, R. (2003). *E.B. ISO 9000: 2000*. Apostila do curso de especialização Gestão da Qualidade Total – Programa de Engenharia de Produção. *Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte*.

Raposo, M. L. B., Alves, H. M. B., & Duarte, P. A. O. (2007). A study of higher education choice factors: The case of University of Beira Interior. In *Proceedings of the 6th International Congress on Public and Non Profit Marketing: University of Minho, Braga, Portugal, 14-15th june 2007* (p. 28).

Raposo, M., & Alves, H. (2007). A model of university choice: an exploratory approach.

Raposo, M., & Alves, H. (2007, outubro). *A model of university choice: An exploratory approach*. Comunicação apresentada no 29th Annual European Higher Education Society (EAIR) Forum, Innsbruck, Áustria.

Reavill, L. R. P. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality*, 8(1), 55–63.

Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. Porto: Media XXI.

Rego, C., & Caleiro, A. (2010). O ‘Mercado’ do Ensino Superior em Portugal: um diagnóstico da situação actual. *Documento de trabalho*, (2010/04).

Rego, C., & Caleiro, A. (2010, julho). *O “mercado” do ensino superior em Portugal: Um diagnóstico da situação actual*. Comunicação apresentada no XVI Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR), Funchal, Madeira, Portugal.

Reichheld, F. F. (1996). *A estratégia da lealdade: a força invisível que mantém clientes e funcionários e sustenta crescimento, lucros e valor*. Campus.

Reynolds, K. E., & Beatty, S. E. (1999). Customer benefits and company consequences of customer-salesperson relationships in retailing. *Journal of Retailing*, 75(1), 11–32.

Ribeiro, J. L. P. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (3.^a ed.). Porto: Legis/Livpsic.

Rodrigues, J. M. S. (2006). *Gestão da satisfação e da fidelidade de consumidores: um estudo dos fatores que afetam a satisfação e a fidelidade no mercado de turismo*.

Rodrigues, T. M. O. (2012). *Fatores determinantes das comunicações word-of-mouth dos alunos das escolas profissionais portuguesas*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Rosenberg, J. (2000). Relation between university marketing and its strategy. *Marketing of higher education institution*.

Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 7-14.

Ruão, T. (2005, outubro). *O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades*. Comunicação apresentada no IV Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM), Aveiro, Portugal.

Russell, J. A. (1979). Affective space is bipolar. *Journal of personality and social psychology*, 37(3), 345.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. e Coats, D. (2000). University Students Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.

Sapiro, A. (2003). *Gestão de Marketing*. Rio de Janeiro: FGV.

Saravanan, R., & Rao, K. S. (2007). Service Quality from the Customer's Perspective: An Empirical Investigation. *Quality Management Journal*, 14(3), 15-24.

Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching*. London: Hackett Pub

Schneider, B. (1980). The service organization: climate is crucial. *Organizational Dynamics*, 9(2), 52-65.

Schwartzman, R. (1995). Are students customers? The metaphoric mismatch between management and education. *EDUCATION-INDIANAPOLIS-*, 116, 215-222.

Scott, S. V. (1999). The Academic as Service Provider: is the customer 'always right?'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 193-202.

Shamir, B. (1980). Between service and servility: Role conflict in subordinate service roles. *Human Relations*, 33(10), 741-756.

- Sheth, J. N., Mittal, B. e Newman, B. I. (2001). Comportamento do Cliente – Indo Além do Comportamento do Consumidor (1ª Ed.). *São Paulo: Atlas.*
- Shostack, G. L. (1984). Service design in the operating environment. *Developing new services*, 27-43.
- Silva, A. B. (2007). *Fatores da satisfação, fidelidade e recomendação em serviço de saúde: estudo em setor ambulatorial de hospital.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década.* Lisboa: Gradiva.
- Simão, V., dos Santos, S. M., e Costa, A. D. A., & de Almeida, J. S. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década.*
- Simões, C., & Soares, A. M. (2010). Applying to higher education: Information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, 35(4), 371–389.
- Sirgy, J. M. (1984). A Social Cognition Model of Consumer Satisfaction/Dissatisfaction: An Experiment. *Psychology and Marketing*, 1(Summer), 27-44.
- Sirvanci, M. (1996). Are students the true customers of higher education?. *Quality Progress*, 29(10), 99.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of personality and social psychology*, 48(4), 813.
- Smith, L. R., & Cavusgil, S. T. (1984). Marketing planning for colleges and universities. *Long Range Planning*, 17(6), 104–117.
- Smith, L. R., & Cavusgil, S. T. (1984). Marketing planning for colleges and universities. *Long Range Planning*, 17(6), 104-117.
- Soares, A. S., Vaz, A. S., Coelho, P. S., & Esteves, S. P. (2008). Aplicação do european customer satisfaction index (ecsi) ao sector das águas.

Sousa, A., Soares, A., Vaz, A., Coelho, P., & Esteves, S. (2009). Avaliação Nacional da Satisfação dos Estudantes do Ensino Superior. *Braga: Fundação das Universidades Portuguesas*

Sousa, M. (2008). Direito Administrativo. *Lisboa: D. Quixote.*

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (2.^a ed.). Lisboa: Pactor - Lidel.

Soutar, G. N., & Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 40–45.

Souza, A. M. D. S. (2001). Medição da satisfação do Cliente em Serviço: estudo no setor turístico em Natal. *RN.*

Souza, T. O. (2005). *Gestão de Satisfação e Fidelidade do Cliente: Um Estudo com Paciente de Clínica Particular. Tese de mestrado. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Tecnologia.*

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

Spreng, R. A., MacKenzie, S. B., & Olshavsky, R. W. (1996). A reexamination of the determinants of consumer satisfaction. *The Journal of Marketing*, 15-32.

Stern, B., Zinkhan, G. M., & Anupam, J. (2001). Marketing images: Construct definition, measurement issues, and theory development. *Marketing Theory*, 1(2), 201–224.

Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-133.

Stone, R. N., & Gronhaug, K. (1993). Perceived risk: Further considerations for the marketing discipline. *European Journal of Marketing*, 27(3), 39–50

Suhre, C. J., Jansen, E. P., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226.

Sung, M., & Yang, S.-U. (2008). Toward the model of university image : The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20(4), 357–376.

Swan, J. E., & Combs, L. J. (1976). Product performance and consumer satisfaction: A new concept. *The Journal of Marketing*, 25-33.

Sweeney, J. C. , Soutar, G. N., & Mazzarol, T. (2008). Factors influencing word of mouth effectiveness: Receiver perspectives. *European Journal of Marketing*, 42(3/4), 344–364.

Szymanski, D. M., & Henard, D. H. (2001). Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence. *Journal of the academy of marketing science*, 29(1), 16-35.

Taylor, R. E., & Reed, R. R. (1995). Situational marketing: Application for higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(1), 23–36.

Taylor, S. A. (1996). Consumer satisfaction with marketing education: extending services theory to academic practice. *JOURNAL OF CONSUMER SATISFACTION DISSATISFACTION AND COMPLAINING BEHAVIOR*, 9, 207-220.

Teijlingen, E. R. van, & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1–4.

Teixeira, A. (1989). Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969. *Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas*.

Teixeira, R. A. M. (2010). *Satisfação e lealdade dos alunos dos institutos politécnicos: O caso de Portugal*. Trabalho de investigação, Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha.

Terkla, D. G., & Pagano, M. F. (1993). Understanding institutional image. *Research in Higher Education*, 34(1), 11–22.

Thietardt, A. (1979). Publique – Privé: une Guerre de Frontières. *Revue Française de Gestion*, nº 20.

Torres, M. J. M. S. (2004). *Função do marketing em instituições de ensino superior*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Trawick, F., & Swan, J. E. (1981). Satisfaction related to predictive vs. desired expectation. *New Finding on Customer Satisfaction and Complaining*. Eds. Ralph Day and Keith Hunt. *Bloomington: Indiana University School of Business*, 7-12.

Triana, A. S. (1990). *Fundamentos del servicio público: volumen II*. Servicio de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad Complutense.

Tse, D. K., & Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation: An extension. *Journal of marketing research*, 204-212.

Tse, D. K., Nicosia, F. M., & Wilton, P. C. (1990). Consumer satisfaction as a process. *Psychology & Marketing*, 7(3), 177-193.

Tsiros, M., Mittal, V., & Ross, W. T. (2004). The role of attributions in customer satisfaction: A reexamination. *Journal of consumer research*, 31(2), 476-483.

Tubillejas, B., Cuadrado, M., & Frasquet, M. (2011). A model of determinant attributes of corporate image in cultural services. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(2), 356–376.

UCAS (2015). <https://www.ucas.com/>

UNESCO (1977). *Annuaire Statistique*.

Urdan, A. T., & Rodrigues, A. R. (1999). O modelo do índice de satisfação do cliente norte-americano: um exame inicial no Brasil com equações estruturais. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(3), 109-130.

Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (1996). *Sondagens: A amostragem como factor decisiva da qualidade*. Lisboa: Sílabo.

Vigneron, J. (1994). A satisfação dos clientes: uma ferramenta para a administração da qualidade total. *Revista Universidade-a busca da qualidade*, (5), 276-278.

Walter, S. A., Gomes, L., Frega, J. R., Tontini, G., & Silva, W. V. (2008). Lealdade de Estudantes de uma Instituição de Ensino Superior: um Modelo de Regressão Logística para um Curso de Administração. *III Encontro de Marketing da Anpad, Curitiba, Paraná*.

Wang, C.-Y. (2009). Investigating antecedents of consumers' recommend intentions and the moderating effect of switching barriers. *The Service Industries Journal*, 29(9), 1231–1241.

Wang, Y., & Lo, H. P. (2002). Service quality, customer satisfaction and behavior intentions: Evidence from China's telecommunication industry. *info*, 4(6), 50-60.

Webb, D., & Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behaviour: Validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, 139–151.

Webb, D., & Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: validation in a UK university setting. *Journal of consumer satisfaction dissatisfaction and complaining behavior*, 10, 139-151.

Wei, Y.-K. (2002). Corporate image as collective ethos: A poststructuralist approach. *Corporate Communications: An International Journal*, 7(4), 269–276.

Weissman, J. (1990). Institutional image assessment and modification in colleges and universities. *Journal for Higher Education Management*, 6, 65–75.

Westbrook, R. A. (1980). A rating scale for measuring product/service satisfaction. *The Journal of Marketing*, 68-72.

Westbrook, R. A., & Oliver, R. L. (1991). The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction. *Journal of consumer research*, 84-91.

Westbrook, R. A., & Reilly, M. D. (1983). Value-percept disparity: an alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. *Advances in consumer research*, 10(1), 256-261.

Wilkie, W. L. (1994). *Consumer Behavior* (2ª ed). *New York: Wiley*.

Wilton, P., & Nicosia, F. M. (1986). Emerging paradigms for the study of consumer satisfaction. *European Research*, 14(1), 4-11.

Yang, Z., Yan-Ping, L., & Jie, T. (2006, October). Study on quality indicators in higher education: An application of the SERVQUAL Instrument. In *Service Systems and Service Management, 2006 International Conference on* (Vol. 2, pp. 1280-1286). IEEE.

Yi, Y. (1993). The determinants of consumer satisfaction: the moderating role of ambiguity. *Advances in consumer research*, 20(1), 502-506.

Yugo, J. E., & Reeve, C. L. (2007). Understanding students' university educational image and its role in college choice. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research in Psychology*, 12(1), 9-17.

Yuille, J. C., & Catchpole, M. J. (1977). The role of imagery in models of cognition. *Journal of Mental Imagery*, 1, 171-180.

Zaghloul, A. A., Hayajneh, Y. A., & AlMarzouki, A. (2010). Factor analysis for an institutional image instrument. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(2), 157-166.

Zeithaml, V. A., & Bitner, M. J. (2003). *Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente*. Trad. Martin Albert Haag e Carlos Alberto Silveira Netto Soares.

Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1985). Problems and strategies in services marketing. *Journal of Marketing*, 49, 33–46.

ANEXOS

Anexo I- Lista de Peritos que participaram no estudo Delphi

Individualidade participante no DELPHI	Categoria/Funções
Professor Doutor Morão Dias	Catedrático/Diretor Geral do Ensino Superior
Professor Doutor João Queiroz	Catedrático/Ex-Reitor UBI/Diretor Geral do Ensino Superior
Professor Doutor Agostinho Pereira	Professor Ensino Secundário/Ex-Diretor Escola Sec./Especialista em Educ.
Professor Doutor Benjamim Moreira	Professor do Ensino Secundário/Diretor de Agrupamento
Professor Doutor João Ruivo	Professor Coordenador/Especialista em Educação
Professor Doutor João Sobrinho	Professor Coordenador/Ex-Presidente do CCISP/Presidente IPB
Professor Doutor Joaquim Mourato	Professor Coordenador/Presidente do CISP/Presidente IPPortalegre
Professor Doutor Jorge Arroiteia	Catedrático/Especialista em Educação
Professor Doutor Manuel António Assunção	Catedrático/Reitor da Universidade de Aveiro
Professor Doutor Manuel Vitorino	Professor do Ensino Secundário/Diretor de Agrupamento
Professor Doutor Paulo Silva Dias	Catedrático/Reitor da Universidade de Aberta
Professor José Luís Carvalhido da Ponte	Professor Ensino Secundário/Ex-Diretor Escola Sec./Especialista em Educ.
Professor Manuel Fonseca	Professor Adjunto/Professor e Profissional de Marketing
Professora Doutora Ana Senra	Professora do Ensino Secundário/Especialista em Educação
Professora Doutora Luísa Cerdeira	Professora Auxiliar/Ex-Vice-Reitora da UL/Especialista em Educação
Professora Doutora Paulo Odete Fernandes	Professora Coordenadora/Professora da Área do Marketing
Dr. Antero Filgueiras	Consultor Sénior em Marketing Estratégico e Territorial

**Anexo 2 - Estudo sobre os atributos que contribuem para a formação da imagem do
IPVC.**

Correio eletrónico enviado aos peritos - Estudo Delphi – 1ª Ronda



**Universidad de Extremadura (UNEX)
Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Dirección de Empresas y Sociología**

PAINEL DE PERITOS (MÉTODO DELPHI)

Caro ...

Votos de que tudo esteja bem com o...

Vou pedir-lhe a sua colaboração para o preenchimento de um inquérito com dois objetivos: o primeiro, o de me permitir o acesso aos dados de suporte à minha tese de doutoramento, na UNEX; o segundo, dar uma prestimosa ajuda ao IPVC, dado que a informação que se pretende recolher será um auxiliar precioso para o plano de ação estratégica do nosso Instituto.

O nosso objetivo principal é avaliar a imagem/perceção dos professores do ensino secundário têm do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a sua influência na escolha das instituições e cursos por parte dos candidatos ao ensino superior da região do Alto Minho.

Encarecidamente lhes pedimos, então, que responda às perguntas assinalando a hipótese que melhor corresponda ao vosso grau de concordância com cada uma das afirmações.

Só com o preenchimento completo poderão fazer a submissão do formulário. Obviamente que toda a informação é absolutamente anónima e confidencial.

Viana do Castelo, 1 de junho de 2015

Muito Obrigado. Um abraço.

Rui Teixeira

PARTE I

Por favor indique qual o nível de importância que atribui a cada um dos aspetos listados para a imagem que possui acerca de uma instituição de Ensino Superior (por favor, assinale as respostas com uma cruz).

IES = Instituição de Ensino Superior		1 = Nada importante						
		7 = Muito importante						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Subsistema em que a IES se integra (universitário ou politécnico)							
2.	Localização geográfica da IES							
3.	Prestígio da IES							
4.	Notoriedade dos seus dirigentes							
5.	Dimensão da IES (em termos de número de alunos)							
6.	Número de anos de existência da IES							
7.	Qualidade das infraestruturas que a IES coloca à disposição dos alunos							
8.	Grau de exigência colocado pela IES para ingresso nos seus cursos							
9.	Qualidade do ensino							
10.	O nível de exigência do ensino na IES							
11.	A qualidade do corpo docente							
12.	A notoriedade dos docentes							
13.	A diversidade de cursos							
14.	A notoriedade de ex-alunos							
15.	O nível de eficiência dos serviços administrativos							
16.	A existência de protocolos internacionais com IES							
17.	A existência de políticas de mobilidade internacional de alunos							
18.	A preparação dos alunos para o mercado de trabalho							
19.	O ambiente social/académico na IES							
20.	O nível de proximidade dos professores em relação aos alunos no ensino							
21.	O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pela IES							
22.	O reconhecimento dos cursos da IES pelas Ordens Profissionais							
23.	A perspetiva de empregabilidade dos diplomados da IES							
24.	A qualidade dos recursos que a IES tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc.).							
25.	A existência de unidades de investigação com avaliação positiva							
26.	O desenvolvimento pela IES de atividades culturais							
27.	A organização de eventos científicos pela IES (congressos, seminários, conferências)							
28.	O desenvolvimento pela IES de atividades desportivas para os seus alunos							
29.	O nível de ligação da IES às empresas							

30.	O nível de envolvimento da IES com a comunidade local										
31.	A opinião da família e dos amigos acerca da IES										
32.	A cobertura mediática (notícias nos <i>media</i>) acerca da IES										
33.	A publicidade efetuada pela IES										
34.	A classificação da IES em <i>rankings</i> de instituições/cursos										
35.	A participação em feiras e fóruns de divulgação.										
36.	O nível de interesse dos livros e outras publicações editadas pela IES										
37.	O desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.										
38.	O registo de patentes.										

PARTE II

A. Por favor indique, agora, outros aspetos que considere importantes para a imagem que possui acerca de uma IES.

Atribua-lhe também um nível de importância.

IES = Instituição de Ensino Superior		1 = Nada importante								
		7 = Muito importante								
		1	2	3	4	5	6	7		
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										

B. Caso entenda que deva modificar-se algum dos aspetos listados na Parte I, por favor utilize a tabela abaixo (indique o aspeto a modificar, através do respetivo número).

IES = Instituição de Ensino Superior		1 = Nada importante						
		7 = Muito importante						
		1	2	3	4	5	6	7

Muito obrigado.

**Anexo 3 - Estudo sobre os atributos que contribuem para a formação da imagem do
IPVC.**

Correio eletrónico enviado aos peritos - Estudo Delphi – 2ª Ronda



**Universidad de Extremadura (UNEX)
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Dirección de Empresas y Sociología**

PAINEL DE PERITOS (MÉTODO DELPHI)

Estimados membros do painel de Delphi, por mim iniciado.

A validação de um inquérito por Delphi obriga a duas rondas, como sabem. Muito obrigado, antes de mais, por me terem ajudado na primeira ronda. Agora, é só mais um pequenino esforço.

Tendo em conta as respostas do painel na primeira ronda, não eliminámos nenhum dos aspetos constantes da tabela que enviamos, na medida que todos eles obtiveram um grau médio de importância igual ou superior a 4.

Acrescentamos outros aspetos que foram considerados pertinentes por alguns dos especialistas consultados, bem como foram propostas correções a alguns dos itens pelo que peço (pela última vez!) a gentileza de me ajudarem... e com rapidez, por grande favor.

A lógica é a mesma da anterior: indique, por favor, qual o nível de importância que atribui a cada um dos aspetos listados para a imagem que possui acerca de uma instituição de Ensino Superior (por favor, assinale as respostas com uma cruz), tendo em conta, também as Partes II e III.

Muito Obrigado. Cordiais saudações.

Viana do Castelo, 21 de junho de 2015

Rui Teixeira

PARTE I – Questionário enviado aos especialistas na primeira ronda

IES = Instituição de Ensino Superior		1= Nada importante						
		7 = Muito importante						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Subsistema em que a IES se integra (universitário ou politécnico)							
2.	Localização geográfica da IES							
3.	Prestígio da IES							
4.	Notoriedade dos seus dirigentes							
5.	Dimensão da IES (em termos de número de alunos)							
6.	Número de anos de existência da IES							
7.	Qualidade das infraestruturas que a IES coloca à disposição dos alunos							
8.	Grau de exigência colocado pela IES para ingresso nos seus cursos							
9.	Qualidade do ensino							
10.	O nível de exigência do ensino na IES							
11.	A qualidade do corpo docente							
12.	A notoriedade dos docentes							
13.	A diversidade de cursos							
14.	A notoriedade de ex-alunos							
15.	O nível de eficiência dos serviços administrativos							
16.	A existência de protocolos internacionais com IES							
17.	A existência de políticas de mobilidade internacional de alunos							
18.	A preparação dos alunos para o mercado de trabalho							
19.	O ambiente social/académico na IES							
20.	O nível de proximidade dos professores em relação aos alunos no ensino							
21.	O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pela IES							
22.	O reconhecimento dos cursos da IES pelas Ordens Profissionais							
23.	A perspetiva de empregabilidade dos diplomados da IES							
24.	A qualidade dos recursos que a IES tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc).							
25.	A existência de unidades de investigação com avaliação positiva							
26.	O desenvolvimento pela IES de atividades culturais							
27.	A organização de eventos científicos pela IES (congressos, seminários, conferências)							
28.	O desenvolvimento pela IES de atividades desportivas para os seus alunos							
29.	O nível de ligação da IES às empresas							
30.	O nível de envolvimento da IES com a comunidade local							
31.	A opinião da família e dos amigos acerca da IES							
32.	A cobertura mediática (notícias nos <i>media</i>) acerca da IES							
33.	A publicidade efetuada pela IES							
34.	A classificação da IES em <i>rankings</i> de instituições/cursos							

35.	A participação em feiras e fóruns de divulgação.								
36.	O nível de interesse dos livros e outras publicações editadas pela IES								
37.	O desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.								
38.	O registo de patentes.								

PARTE II – Aspetos que algum ou alguns especialistas consideraram importante incluir no questionário.

Nas respostas dos especialistas foi considerado importante incluir no questionário os seguintes aspetos.

Por favor, atribuem-lhe também um nível de importância, assinalando, por favor, assinale com uma cruz ou um x.

IES = Instituição de Ensino Superior		1= Nada importante						
		7 = Muito importante						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	A divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada							
2.	A divulgação adequada de casos de sucesso de ex-alunos							
3.	A recomendação da IES por ex-alunos							
4.	A recomendação do par IES/Curso por ex-alunos							
5.	Lealdade do ex-estudante que frequentou a IES							
6.	Satisfação do ex-estudante no percurso académico na IES							
7.	A IES correspondeu às expectativas do ex-estudante							
8.	A existência de políticas de mobilidade internacional de pessoal docente e não docente							
9.	O valor médio das propinas							
10.	A experiência profissional do corpo docente (complementar à académica)							
11.	A existência de unidades de investigação com produção científica nacional e internacionalmente relevante							
12.	Visão estratégica e notoriedade dos Reitores/Presidentes							
13.	Organização e Estrutura de Governo da IES							
14.	Apoio e participação da Associação de Antigos alunos na vida da IES							

15	Participação dos dirigentes da IES em órgãos de Redes Internacionais (EUA, AULP, etc.)									
16	A orientação (na escolha de um curso superior e de uma IES) que é dada ao aluno do 12º ano por um ou mais dos seus professores do secundário									
17	Práticas de inovação da IES									
18	Desenvolvimento permanente e partilha de experiência									
19	Curricula voltados para a pesquisa, investigação									
20	Seminários mensais com atores do mundo operacional									
21	Provas práticas permanentes									
22	Reforço da ética									
23	Ensino do castelhano/espanhol									
24	Desenvolvimento de uma exigente cultura de cidadania									
25	Ofertas de pós-graduações alinhadas com as necessidades de formação/oportunidades de desenvolvimento dos recursos humanos da região onde se insere a IES									
26	Desenvolvimento de projetos inovadores de I&D									
27	Ligação da IES com os seus antigos alunos (existência de canais de comunicação, formação contínua)									
28	Imagem socialmente construída (percepções, afetos, reprodução social)									
29	Participação dos alunos da IES na organização de eventos (científicos, culturais)									
30	Cursos breves nas férias (Páscoa ou Julho) para estudantes do básico e secundário									
31	Projetos inovadores									
32	Projetos e Investigação transformadoras do quotidiano das pessoas									
33	Avaliação dos programas de desenvolvimento da qualidade									
34	Avaliação do desempenho da função docente									
35	Participação em redes/consórcios de projetos de I&D									
36	Participação em projetos com países da CPLP									
37	Programas de formação ao longo da vida									
38	Resultados financeiros s/ custos do ensino									
39	Opinião dos empregadores sobre a qualidade da formação									
40	Empreendedorismo dos alunos em formação									
41	Ajustamentos dos cursos às necessidades de desenvolvimento nacional e regional									

PARTE III – Sugestões dos especialistas para alterar a redação de aspetos constantes do questionário enviado na primeira ronda.

Redação dada a itens listados na Parte I que algum ou alguns dos peritos sugeriram fosse modificada.

Por favor indique o seu nível de concordância com a proposta de alteração da redação (por favor assinale com uma cruz ou um x).

IES = Instituição de Ensino Superior		1= Não concordo nada						
		7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
11	A qualidade académica do corpo docente (titulação, investigação, etc.)							
29	O nível de ligação da IES às empresas com políticas inovadoras							
30	Nível de desenvolvimento da IES com a comunidade e a região							
33	A publicidade e outras ações de comunicação de marketing efetuada pela IES							
34	A classificação da IES em rankings nacionais/internacionais de instituições/cursos							
35	A participação em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação							
36	A notoriedade e prestígio das publicações editadas pela IES							
37	Desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade e à região							

Anexo 4 - Lista das escolas secundárias e técnico-profissionais do Alto Minho que participaram no presente estudo e número do universo de professores que lecionavam turmas de 11.º e 12.º anos nessas escolas em 2014/15, segundo a informação das próprias.

Escola Secundária	N.º de Professores
ANCORENSIS - Cooperativa de Ensino - Vila Praia de Ancora - Caminha	32
Colégio de Campos	15
Colégio do Minho	0
Escola Básica e Secundária de Arcozelo - Ponte de Lima	14
Escola Básica e Secundária de Arga e Lima, Lanheses, Viana do Castelo	16
Escola Básica e Secundária de Barroelas, Viana do Castelo	18
Escola Básica e Secundária de Melgaço	18
Escola Básica e Secundária de Monte da Ola, Viana do Castelo	16
Escola Básica e Secundária de Muraldas do Minho, Valença	39
Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura	17
Escola Básica e Secundária de Valdevez, Arcos de Valdevez	34
Escola Básica e Secundária de Vila Nova de Cerveira	26
Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito, Santa Marta de Portuzelo, Viana do Castelo	18
Escola Básica e Secundária Sidónio Pais, Vilarelho, Caminha	45
Escola Secundária de Monção	22
Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo	36
Escola Secundária de Ponte da Barca	31
Escola Secundária de Ponte de Lima	64
Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo	65
Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	55
Escola Profissional Agrícola de Ponte de Lima	15
EPRAMI – Escola Profissional do Alto Minho Interior	40
EPRALIMA - Escola Profissional do Alto Lima	63
ETAP - Escola Profissional	37
Escola de Hotelaria e Turismo de Viana do Castelo	15
Total	704

**Anexo 5 - Questionário dirigido aos professores que lecionam turmas de 11.º e 12.º
anos das escolas do ensino secundário e profissional do Alto Minho**



**Universidad de Extremadura (UNEX)
Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Dirección de Empresas y Sociología**

Caro Colega

Vamos pedir a sua colaboração no preenchimento de um inquérito com dois objetivos: o primeiro o de permitir os dados de suporte à minha tese de doutoramento, na UNEX; o segundo, dar uma grande ajuda ao IPVC, dado que a informação que se pretende recolher será um auxiliar precioso para o plano de ação estratégica do nosso Instituto.

O nosso objetivo principal é avaliar a imagem/perceção dos professores do ensino secundário têm do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a sua influência na escolha das instituições e cursos por parte dos candidatos ao ensino superior da região do Alto Minho.

Encarecidamente lhes pedimos, então, que responda às perguntas assinalando a hipótese que melhor corresponda ao vosso grau de concordância com cada uma das afirmações.

Só com o preenchimento completo poderão fazer a submissão do formulário. Obviamente que toda a informação é absolutamente anónima e confidencial.

Viana do Castelo, 15 de julho de 2015

Rui Teixeira
Presidente do IPVC

PARTE I

De acordo com perceção/ideia que tem do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, por favor assinale com uma cruz o seu grau de acordo ou desacordo com cada uma das seguintes afirmações.

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	É uma mais-valia para o IPVC ser uma instituição de ensino superior politécnico.							
2.	Localização geográfica do IPVC constitui uma mais-valia							
3.	O IPVC é uma instituição de ensino superior de prestígio							
4.	A notoriedade dos dirigentes do IPVC constitui uma mais-valia para o IPVC.							
5.	Se o IPVC fosse uma instituição universitária seria uma instituição de maior prestígio.							
6.	O IPVC é uma grande instituição de ensino superior politécnico em número de alunos.							
7.	O número de anos de existência do IPVC constitui uma mais-valia.							
8.	As infraestruturas que o IPVC coloca à disposição dos alunos são de qualidade.							
9.	O IPVC é uma instituição onde só os bons alunos conseguem entrar.							
10.	O ensino no IPVC é de boa qualidade.							
11.	O nível de exigência do ensino no IPVC é elevado.							
12.	O IPVC é uma instituição onde os alunos, em geral, têm uma elevada taxa de sucesso escolar.							
13.	A qualidade do corpo docente do IPVC é elevada.							
14.	A notoriedade dos docentes do IPVC é elevada.							
15.	O IPVC oferece uma grande diversidade de cursos							
16.	Os ex-alunos do IPVC adquiriram notoriedade nas suas profissões.							
17.	O IPVC é uma instituição que tem serviços administrativos eficientes.							
18.	O IPVC possui protocolos atrativos com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais com IES.							
19.	O IPVC desenvolve políticas ativas de mobilidade internacional de alunos.							

20.	O ensino no IPVC proporciona aos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho.								
21.	O IPVC é uma instituição com um bom ambiente social/académico.								
22.	OIPVC é uma instituição onde no ensino o nível de proximidade dos professores em relação aos alunos é elevado.								
23.	O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pelo IPVC é elevado.								
24.	Os cursos do IPVC são reconhecidos pelas Ordens Profissionais.								
25.	O IPVC tem uma oferta diversificada de cursos.								
26.	Os diplomados do IPVC têm elevadas taxas de empregabilidade.								
27.	A qualidade dos recursos que o IPVC tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc) é elevada.								
28.	No IPVC a investigação desenvolvida é reconhecida socialmente.								
29.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades culturais.								
30.	O IPVC tem uma política ativa de organização de eventos científicos (congressos, seminários, conferências).								
31.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades desportivas para os seus alunos.								
32.	O IPVC tem um elevado nível de ligação às empresas								
33.	O IPVC tem um elevado nível de envolvimento com a comunidade local.								
34.	O IPVC goza de uma boa opinião junto das famílias e dos amigos dos seus alunos.								
35.	O IPVC tem uma boa cobertura mediática (notícias nos <i>media</i>).								
36.	O IPVC faz publicidade regular aos seus cursos.								
37.	O IPVC é uma instituição bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais e internacionais de instituições/cursos.								
38.	O IPVC tem uma participação ativa em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação.								
39.	O IPVC tem uma política de publicação de livros e outras publicações de elevado interesse.								
40.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.								
41.	O IPVC promove a divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada								
42.	O IPVC promove de forma adequada a divulgação de casos de sucesso dos seus ex-alunos.								
43.	O IPVC é uma instituição que deve ser recomendada aos amigos.								
44.	O IPVC desenvolve práticas adequadas para incentivar a inovação por parte dos seus alunos.								

45	O IPVC tem uma boa ligação aos seus antigos alunos.							
46	Os empregadores tem uma boa impressão da qualidade de ensino e formação ministrada pelo IPVC.							
47	Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento regional.							
48	Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento nacional.							
49	O IPVC desenvolve iniciativas adequadas para promover o empreendedorismo por parte dos seus alunos.							
50	O IPVC desenvolve políticas ativas de inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.							
51	Se o IPVC fosse uma universidade seria procurado por mais alunos.							

PARTE II – De acordo com ideia global que tem do IPVC por favor assinale com uma cruz o seu nível de concordância com as seguintes afirmações

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do Castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC.							
2.	Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC.							
3.	Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior.							

PARTE III - Tendo, agora, em consideração o aconselhamento aos seus alunos relativamente à escolha por estes de uma instituição de ensino superior para prosseguirem os seus estudos após a conclusão do ensino secundário, por favor assinale com uma cruz o seu nível de concordância com as seguintes afirmações.

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do Castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7

1.	Eu costumo falar aos meus alunos favoravelmente do IPVC.							
2.	Eu costumo aconselhar o IPVC aos alunos que pedem a minha opinião ou o meu conselho.							
3.	Eu costumo encorajar os meus alunos a escolher o IPVC para prosseguirem os seus estudos.							

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS:

Género: _____

Idade: _____

Natureza institucional da Escola em que leciono (Escola Pública, Escola Privada, Escola Profissional): _____

Concelho onde leciono: _____

Muito Obrigado.

Anexo 6 - Questionário dirigido aos alunos do IPVC oriundos do Alto Minho e que no ano letivo de 2014/15 frequentavam as licenciaturas do IPVC e dos alunos, oriundos do Alto Minho, que ano letivo de 2015/16 se matricularam no primeiro ano e pela primeira vez, nas licenciaturas do IPVC



Universidad de Extremadura (UNEX)
Facultad De Ciencias Económicas y Empresariales
Departamento de Dirección de Empresas y Sociología

Estimado Aluno do IPVC

Vamos pedir a sua colaboração no preenchimento de um inquérito com dois objetivos: o primeiro o de permitir os dados de suporte à minha uma tese de doutoramento, na UNEX; o segundo, dar uma grande ajuda ao IPVC dado que a informação que se pretende recolher será um auxiliar precioso para o plano de ação estratégica do nosso Instituto.

O nosso objetivo principal é avaliar a imagem/perceção dos professores do ensino secundário têm do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a sua influência na escolha das instituições e cursos por parte dos candidatos ao ensino superior da região do Alto Minho.

Encarecidamente lhes pedimos, então, que responda às perguntas assinalando a hipótese que melhor corresponda ao vosso grau de concordância com cada uma das afirmações.

Só com o preenchimento completo poderão fazer a submissão do formulário. Obviamente que toda a informação é absolutamente anónima e confidencial.

Viana do Castelo, 15 de julho de 2015

Rui Teixeira
Presidente do IPVC

PARTE I

De acordo com perceção/ideia que tem do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, por favor assinale com uma cruz o seu grau de acordo ou desacordo com cada uma das seguintes afirmações.

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do Castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	É uma mais-valia para o IPVC ser uma instituição de ensino superior politécnico.							
2.	Localização geográfica do IPVC constitui uma mais-valia							
3.	O IPVC é uma instituição de ensino superior de prestígio							
4.	A notoriedade dos dirigentes do IPVC constitui uma mais-valia para o IPVC.							
5.	Se o IPVC fosse uma instituição universitária seria uma instituição de maior prestígio.							
6.	O IPVC é uma grande instituição de ensino superior politécnico em número de alunos.							
7.	O número de anos de existência do IPVC constitui uma mais-valia.							
8.	As infraestruturas que o IPVC coloca à disposição dos alunos são de qualidade.							
9.	O IPVC é uma instituição onde só os bons alunos conseguem entrar.							
10.	O ensino no IPVC é de boa qualidade.							
11.	O nível de exigência do ensino no IPVC é elevado.							
12.	O IPVC é uma instituição onde os alunos, em geral, têm uma elevada taxa de sucesso escolar.							
13.	A qualidade do corpo docente do IPVC é elevada.							
14.	A notoriedade dos docentes do IPVC é elevada.							
15.	O IPVC oferece uma grande diversidade de cursos							
16.	Os ex-alunos do IPVC adquiriram notoriedade nas suas profissões.							
17.	O IPVC é uma instituição que tem serviços administrativos eficientes.							
18.	O IPVC possui protocolos atrativos com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais com IES.							
19.	O IPVC desenvolve políticas ativas de mobilidade internacional de alunos.							
20.	O ensino no IPVC proporciona aos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho.							

21.	O IPVC é uma instituição com um bom ambiente social/académico.								
22.	O IPVC é uma instituição onde no ensino o nível de proximidade dos professores em relação aos alunos é elevado.								
23.	O nível de reconhecimento social dos cursos oferecidos pelo IPVC é elevado.								
24.	Os cursos do IPVC são reconhecidos pelas Ordens Profissionais.								
25.	O IPVC tem uma oferta diversificada de cursos.								
26.	Os diplomados do IPVC têm elevadas taxas de empregabilidade.								
27.	A qualidade dos recursos que o IPVC tem à disposição dos estudantes (bibliotecas, computadores, laboratórios, etc) é elevada.								
28.	No IPVC a investigação desenvolvida é reconhecida socialmente.								
29.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades culturais.								
30.	O IPVC tem uma política ativa de organização de eventos científicos (congressos, seminários, conferências).								
31.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de atividades desportivas para os seus alunos.								
32.	O IPVC tem um elevado nível de ligação às empresas								
33.	O IPVC tem um elevado nível de envolvimento com a comunidade local.								
34.	O IPVC goza de uma boa opinião junto das famílias e dos amigos dos seus alunos.								
35.	O IPVC tem uma boa cobertura mediática (notícias nos <i>media</i>).								
36.	O IPVC faz publicidade regular aos seus cursos.								
37.	O IPVC é uma instituição bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais e internacionais de instituições/cursos.								
38.	O IPVC tem uma participação ativa em feiras, fóruns ou outros eventos de divulgação.								
39.	O IPVC tem uma política de publicação de livros e outras publicações de elevado interesse.								
40.	O IPVC tem uma política ativa de desenvolvimento de projetos de apoio à comunidade local.								
41.	O IPVC promove a divulgação adequada de casos de sucesso de investigação aplicada								
42.	O IPVC promove de forma adequada a divulgação de casos de sucesso dos seus ex-alunos.								
43.	O IPVC é uma instituição que deve ser recomendada aos amigos.								
44.	O IPVC desenvolve práticas adequadas para incentivar a inovação por parte dos seus alunos.								
45.	O IPVC tem uma boa ligação aos seus antigos alunos.								

46	Os empregadores tem uma boa impressão da qualidade de ensino e formação ministrada pelo IPVC.							
47	Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento regional.							
48	Os cursos do IPVC são adequados às necessidades do desenvolvimento nacional.							
49	O IPVC desenvolve iniciativas adequadas para promover o empreendedorismo por parte dos seus alunos.							
50	O IPVC desenvolve políticas ativas de inserção dos seus alunos no mercado de trabalho.							
51	Se o IPVC fosse uma universidade seria procurado por mais alunos.							

PARTE II – De acordo com ideia global que tem do IPVC por favor assinale com uma cruz o seu nível de concordância com as seguintes afirmações

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Globalmente tenho uma boa imagem do IPVC.							
2.	Em minha opinião a maioria das pessoas tem uma boa imagem do IPVC.							
3.	Globalmente o IPVC possui uma imagem melhor do que as demais instituições de ensino superior.							

PARTE III

A)

Os seus professores do ensino secundário aconselharam-no sobre o instituto politécnico/universidade que deveria escolher para prosseguir os seus estudos de ensino superior?

Se sim assinale com uma cruz o seu nível de concordância com as seguintes afirmações

IPVC = Instituto Politécnico de Viana do castelo		1 = Discordo totalmente 2 = Discordo em grande parte 3 = Discordo em parte 4 = Não concordo nem discordo - Neutro 5 = Concordo em parte 6 = Concordo em grande parte 7 = Concordo totalmente						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Os meus professores do ensino secundário falaram-me favoravelmente do IPVC.							
2.	Os meus professores do ensino secundário aconselharam-me o IPVC para prosseguir os meus estudos							
3.	O conselho dos meus professores do secundário influenciaram a minha escolha							

B)

Se os seus professores do ensino secundário o aconselharam a escolher o IPVC para prosseguir os estudos indique na tabela abaixo os números das afirmações do questionário da Parte I que tenham sido referidos pelos seus professores (um máximo de dez afirmações).

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

C)

1. Qual a razão principal que o levou a escolher o IPVC para prosseguir os seus estudos superiores

2. O IPVC foi a sua primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior? Se não foi a sua primeira opção indique:

a) Qual o par, instituição de ensino superior/curso, que escolheu em primeiro lugar?

b) Em que opção tinha colocado o IPVC? _____

3. Está satisfeito por ser aluno do IPVC? _____

4. Recomenda o IPVC aos seus amigos? _____

CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS:

Género: _____

Idade: _____

Natureza institucional da Escola onde fiz o ensino secundário (Escola Pública, Escola Privada, Escola Profissional): _____

Concelho onde fiz o ensino secundário: _____

Muito Obrigado.

Anexo 7 – Anexos da análise estatística do Grupo A – Professores que em 2014/5 lecionaram turmas de 11.º e 12.º anos das escolas secundárias e profissionais do Alto Minho

		QP 1	QP 2	QP 3	Idade	QP 4	QP 5	QP 6	Género_n	Tipo_escola_n
QP 1	Coeficiente de Correlação	1,000	,857**	,445**	-,006	,716**	,651*	,682**	-,087	,032
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,921	,000	,000	,000	,149	,601
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
QP 2	Coeficiente de Correlação	,857**	1,000	,599**	-,098	,621*	,630**	,624**	-,080	,089
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,104	,000	,000	,000	,188	,141
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
QP 3	Coeficiente de Correlação	,445**	,599**	1,000	-,194**	,328**	,417**	,445**	,042	,135*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,001	,000	,000	,000	,490	,025
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
Idade	Coeficiente de Correlação	-,006	-,098	-,194**	1,000	,077	,055	,039	,014	-,466**
	Sig. (2 extremidades)	,921	,104	,001		,205	,362	,523	,814	,000
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
QP 4	Coeficiente de Correlação	,716**	,621*	,328**	,077	1,000	,824**	,807**	-,089	-,063
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,205		,000	,000	,141	,300
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
QP 5	Coeficiente de Correlação	,651*	,630**	,417**	,055	,824**	1,000	,852**	-,049	-,003
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,362	,000		,000	,422	,966
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
QP 6	Coeficiente de Correlação	,682**	,624**	,445**	,039	,807**	,852**	1,000	-,019	,018
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,523	,000	,000		,750	,772
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
Género_n	Coeficiente de Correlação	-,087	-,080	,042	,014	-,089	-,049	-,019	1,000	-,224**
	Sig. (2 extremidades)	,149	,188	,490	,814	,141	,422	,750		,000
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274
Tipo_escola_n	Coeficiente de Correlação	,032	,089	,135*	-,466**	-,063	-,003	,018	-,224**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	,601	,141	,025	,000	,300	,966	,772	,000	
	N	274	274	274	274	274	274	274	274	274

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Análise Fatorial

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,966
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	12663,070
	df	1275
	Sig.	0,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
VAR00001	1,000	,560
VAR00002	1,000	,549
VAR00003	1,000	,756
VAR00004	1,000	,587
VAR00005	1,000	,775
VAR00006	1,000	,540
VAR00007	1,000	,604
VAR00008	1,000	,573
VAR00009	1,000	,537
VAR00010	1,000	,651
VAR00011	1,000	,725
VAR00012	1,000	,667
VAR00013	1,000	,704
VAR00014	1,000	,756
VAR00015	1,000	,658
VAR00016	1,000	,675
VAR00017	1,000	,582
VAR00018	1,000	,661
VAR00019	1,000	,679
VAR00020	1,000	,741
VAR00021	1,000	,704
VAR00022	1,000	,699
VAR00023	1,000	,773
VAR00024	1,000	,533
VAR00025	1,000	,689
VAR00026	1,000	,742

VAR00027	1,000	,624
VAR00028	1,000	,707
VAR00029	1,000	,654
VAR00030	1,000	,697
VAR00031	1,000	,488
VAR00032	1,000	,653
VAR00033	1,000	,706
VAR00034	1,000	,683
VAR00035	1,000	,662
VAR00036	1,000	,629
VAR00037	1,000	,686
VAR00038	1,000	,732
VAR00039	1,000	,697
VAR00040	1,000	,747
VAR00041	1,000	,775
VAR00042	1,000	,748
VAR00043	1,000	,727
VAR00044	1,000	,749
VAR00045	1,000	,606
VAR00046	1,000	,788
VAR00047	1,000	,786
VAR00048	1,000	,747
VAR00049	1,000	,700
VAR00050	1,000	,734
VAR00051	1,000	,770

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa ^a													
	Componente												
	1	2	3	4	5	6							
VAR00001	,088	,031	,234	,676	,156	-,124							
VAR00002	,188	,135	,014	,701	,036	,050	VAR00027	,360	,309	,609	,161	-,008	,049
VAR00003	,383	,316	,147	,602	,350	-,046	VAR00028	,526	,457	,208	,220	,361	-,004
VAR00004	,259	,343	,140	,474	,380	,118	VAR00029	,362	,593	,310	,258	,093	-,001
VAR00005	-,029	,011	,027	,015	,124	,870	VAR00030	,432	,571	,288	,305	,089	,017
VAR00006	,101	,270	,290	,525	,288	,118	VAR00031	,089	,364	,532	,134	,164	-,142
VAR00007	,263	,281	,318	,586	,103	,036	VAR00032	,551	,365	,409	,085	,203	-,026
VAR00008	,296	,234	,551	,296	-,103	,170	VAR00033	,551	,509	,198	,299	,099	,065
VAR00009	,129	,114	,067	,129	,685	,131	VAR00034	,622	,271	,270	,288	,249	,072
VAR00010	,465	,277	,293	,388	,346	,038	VAR00035	,399	,628	,141	,246	,159	,059
VAR00011	,450	,289	,294	,234	,528	,140	VAR00036	,249	,638	,202	,325	-,088	,079
VAR00012	,229	,098	,754	,169	,035	,079	VAR00037	,557	,418	,201	,151	,371	,022
VAR00013	,440	,300	,399	,312	,358	,188	VAR00038	,365	,689	,253	,239	,041	-,027
VAR00014	,389	,396	,367	,265	,471	,143	VAR00039	,291	,667	,257	,095	,297	,059
VAR00015	,580	,200	,285	,431	-,112	,045	VAR00040	,543	,568	,138	,173	,214	,186
VAR00016	,490	,274	,345	,170	,446	,112	VAR00041	,223	,732	,270	,106	,313	,089
VAR00017	,186	,266	,458	,276	,354	,255	VAR00042	,216	,737	,241	,131	,280	,068
VAR00018	,296	,474	,476	,219	,267	-,051	VAR00043	,479	,429	,164	,422	,330	-,010
VAR00019	,259	,480	,533	,116	,277	-,084	VAR00044	,492	,518	,363	,126	,288	,093
VAR00020	,534	,368	,365	,263	,333	,086	VAR00045	,407	,360	,454	,026	,288	,146
VAR00021	,214	,178	,726	,203	,218	,102	VAR00046	,625	,332	,369	,136	,338	,136
VAR00022	,266	,224	,702	,145	,237	,094	VAR00047	,755	,299	,172	,260	,142	,098
VAR00023	,516	,357	,206	,326	,480	,010	VAR00048	,696	,325	,215	,281	,142	,106
VAR00024	,469	,203	,376	,169	,314	,048	VAR00049	,504	,457	,412	,137	,216	,051
VAR00025	,636	,214	,243	,419	-,035	-,052	VAR00050	,637	,388	,358	-,005	,211	,059
VAR00026	,615	,236	,366	,090	,406	-,047	VAR00051	,163	,079	,139	-,016	,083	,843

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
^a Rotação convergida em 8 iterações.

Matriz de coeficiente de pontuação de componente						
	Componente					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	-,111	-,101	,046	,307	,044	-,083
VAR00002	-,042	-,029	-,087	,325	-,062	,044
VAR00003	-,027	-,028	-,086	,204	,098	-,058
VAR00004	-,088	,025	-,078	,157	,122	,036
VAR00005	-,061	,007	-,036	,029	-,013	,502
VAR00006	-,170	,012	,029	,207	,079	,042
VAR00007	-,070	-,010	,033	,220	-,062	,011
VAR00008	-,005	-,025	,175	,068	-,212	,091
VAR00009	-,086	-,064	-,068	,003	,385	,004
VAR00010	,036	-,069	-,013	,077	,079	-,023
VAR00011	,020	-,067	-,020	-,009	,195	,013
VAR00012	-,036	-,113	,301	-,002	-,097	,009
VAR00013	,009	-,058	,036	,037	,067	,058
VAR00014	-,045	-,002	,012	,007	,147	,021
VAR00015	,176	-,087	,010	,113	-,227	,027
VAR00016	,059	-,077	,013	-,046	,140	,000
VAR00017	-,123	-,019	,103	,056	,095	,099
VAR00018	-,088	,069	,096	-,011	,035	-,075
VAR00019	-,103	,080	,135	-,064	,050	-,100
VAR00020	,061	-,036	,008	-,007	,046	-,001
VAR00021	-,091	-,087	,262	,005	,012	,006
VAR00022	-,065	-,071	,240	-,035	,018	-,002
VAR00023	,047	-,039	-,077	,029	,162	-,052
VAR00024	,081	-,100	,053	-,035	,070	-,026
VAR00025	,201	-,097	-,020	,093	-,172	-,038
VAR00026	,153	-,121	,026	-,107	,120	-,097
VAR00027	,012	-,011	,192	-,029	-,152	,002
VAR00028	,061	,031	-,073	-,028	,080	-,050
VAR00029	-,040	,154	,000	,013	-,095	-,017
VAR00030	-,001	,126	-,021	,031	-,108	-,005
VAR00031	-,151	,070	,183	-,017	,020	-,119
VAR00032	,111	-,021	,054	-,101	-,022	-,061
VAR00033	,088	,078	-,076	,022	-,109	,022
VAR00034	,152	-,088	-,032	,010	-,001	,002
VAR00035	-,014	,179	-,098	,008	-,055	,019
VAR00036	-,082	,234	-,036	,081	-,205	,060
VAR00037	,096	,008	-,073	-,065	,088	-,038
VAR00038	-,042	,217	-,034	,002	-,132	-,023
VAR00039	-,095	,205	-,033	-,071	,045	-,003
VAR00040	,078	,115	-,117	-,045	-,042	,082
VAR00041	-,153	,251	-,029	-,061	,053	,015
VAR00042	-,152	,261	-,041	-,044	,035	,009
VAR00043	,024	,021	-,094	,089	,064	-,041
VAR00044	,029	,067	,006	-,080	,014	,007
VAR00045	,022	,001	,086	-,112	,036	,031
VAR00046	,134	-,068	,008	-,083	,042	,022
VAR00047	,249	-,077	-,092	-,013	-,087	,030
VAR00048	,202	-,057	-,068	,002	-,086	,035
VAR00049	,053	,033	,043	-,072	-,028	-,013
VAR00050	,169	-,017	,016	-,157	-,031	-,014
VAR00051	,021	-,010	-,011	-,026	-,079	,481

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
Pontuações de componente.

Regressão Linear - Variável Dependente: QP1

Resumo do modelo ^f										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,497 ^a	,247	,244	1,040	,247	89,070	1	272	,000	
2	,693 ^b	,480	,476	,865	,234	121,741	1	271	,000	
3	,785 ^c	,616	,612	,745	,136	95,914	1	270	,000	
4	,822 ^d	,676	,671	,686	,059	48,962	1	269	,000	
5	,838 ^e	,702	,696	,659	,026	23,743	1	268	,000	2,145

a. Preditores: (Constante), Fator1

b. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4

c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2

d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5

e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3

f. Variável Dependente: *QP1*

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	96,286	1	96,286	89,070	,000 ^b
	Resíduo	294,035	272	1,081		
	Total	390,321	273			
2	Regressão	187,430	2	93,715	125,175	,000 ^c
	Resíduo	202,891	271	,749		
	Total	390,321	273			
3	Regressão	240,612	3	80,204	144,648	,000 ^d
	Resíduo	149,709	270	,554		
	Total	390,321	273			
4	Regressão	263,666	4	65,916	139,998	,000 ^e
	Resíduo	126,655	269	,471		
	Total	390,321	273			
5	Regressão	273,973	5	54,795	126,216	,000 ^f
	Resíduo	116,348	268	,434		
	Total	390,321	273			

a. Variável Dependente: *QP1*

b. Preditores: (Constante), Fator1

c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4

d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2

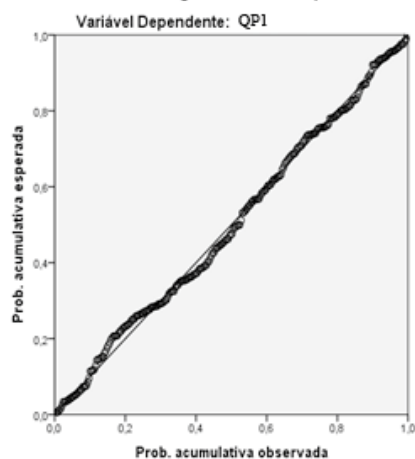
e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5

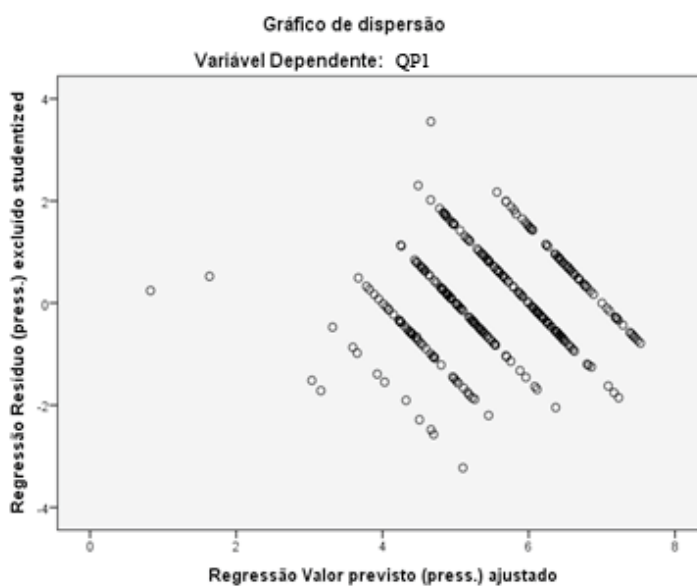
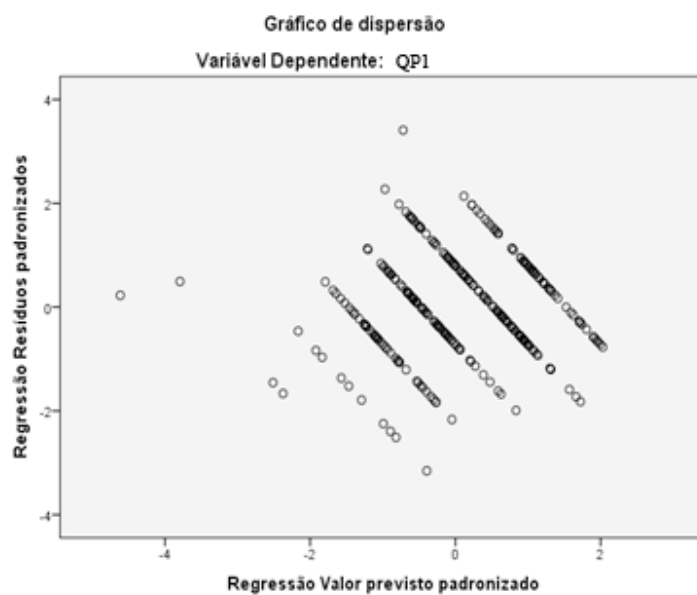
f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	4,359	,134		32,581	,000		
	Fator1	,535	,057	,497	9,438	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,585	,275		5,763	,000		
	Fator1	,535	,047	,497	11,340	,000	1,000	1,000
	Fator4	,500	,045	,483	11,034	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	,692	,254		2,728	,007		
	Fator1	,536	,041	,498	13,211	,000	1,000	1,000
	Fator4	,485	,039	,469	12,427	,000	,998	1,002
	Fator2	,379	,039	,369	9,794	,000	,998	1,002
4	(Constante)	,684	,234		2,926	,004		
	Fator1	,538	,037	,499	14,381	,000	1,000	1,000
	Fator4	,466	,036	,451	12,927	,000	,993	1,007
	Fator2	,377	,036	,368	10,574	,000	,998	1,002
	Fator5	,231	,033	,244	6,997	,000	,994	1,006
5	(Constante)	-,075	,273		-,273	,785		
	Fator1	,548	,036	,509	15,235	,000	,997	1,003
	Fator4	,465	,035	,450	13,435	,000	,993	1,007
	Fator2	,384	,034	,374	11,198	,000	,997	1,003
	Fator5	,238	,032	,251	7,509	,000	,992	1,008
	Fator3	,185	,038	,163	4,873	,000	,993	1,007

a. Variável Dependente: QP1

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados





Regressão Linear - Variável Dependente: QP2

Resumo do modelo ^a										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,522 ^a	,272	,270	1,002	,272	10,804	1	272	,000	
2	,667 ^b	,445	,441	,876	,173	84,295	1	271	,000	
3	,759 ^c	,576	,572	,767	,131	83,611	1	270	,000	
4	,83 ^d	,690	,686	,657	,114	98,972	1	269	,000	
5	,838 ^e	,702	,697	,646	,012	10,825	1	268	,001	
6	,845 ^f	,714	,707	,634	,012	10,883	1	267	,001	2,193

- a. Preditores: (Constante), Fator1
b. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4
c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5
e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3
f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3, Fator6
g. Variável Dependente: QP1

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	102,145	1	102,145	10,804	,000 ^b
	Resíduo	272,910	272	1,003		
	Total	375,055	273			
2	Regressão	166,893	2	83,447	108,637	,000 ^c
	Resíduo	208,161	271	,768		
	Total	375,055	273			
3	Regressão	216,113	3	72,038	122,373	,000 ^d
	Resíduo	158,942	270	,589		
	Total	375,055	273			
4	Regressão	258,863	4	64,716	149,826	,000 ^e
	Resíduo	116,192	269	,432		
	Total	375,055	273			
5	Regressão	263,374	5	52,675	126,404	,000 ^f
	Resíduo	111,681	268	,417		
	Total	375,055	273			
6	Regressão	267,748	6	44,625	111,035	,000 ^g
	Resíduo	107,307	267	,402		
	Total	375,055	273			

- a. Variável Dependente: QP2
b. Preditores: (Constante), Fator1
c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4

- d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
 e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5
 f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3
 g. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3, Fator6

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	4,147	,129		32,172	,000		
	Fator1	,551	,055	,522	10,090	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,809	,279		6,493	,000		
	Fator1	,551	,048	,522	11,531	,000	1,000	1,000
	Fator4	,421	,046	,415	9,181	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	,950	,261		3,633	,000		
	Fator1	,552	,042	,523	13,204	,000	1,000	1,000
	Fator4	,407	,040	,401	10,121	,000	,998	1,002
	Fator2	,364	,040	,363	9,144	,000	,998	1,002
4	(Constante)	,939	,224		4,193	,000		
	Fator1	,554	,036	,525	15,477	,000	1,000	1,000
	Fator4	,381	,035	,376	11,042	,000	,993	1,007
	Fator2	,362	,034	,360	10,598	,000	,998	1,002
	Fator5	,314	,032	,339	9,948	,000	,994	1,006
5	(Constante)	,437	,268		1,633	,104		
	Fator1	,561	,035	,532	15,922	,000	,997	1,003
	Fator4	,380	,034	,375	11,223	,000	,993	1,007
	Fator2	,366	,034	,364	10,913	,000	,997	1,003
	Fator5	,319	,031	,344	10,273	,000	,992	1,008
	Fator3	,122	,037	,110	3,290	,001	,993	1,007
6	(Constante)	,071	,285		,251	,802		
	Fator1	,563	,035	,534	16,279	,000	,996	1,004
	Fator4	,380	,033	,375	11,406	,000	,993	1,007
	Fator2	,363	,033	,361	11,021	,000	,996	1,004
	Fator5	,316	,031	,341	10,371	,000	,991	1,009
	Fator3	,123	,036	,111	3,372	,001	,993	1,007
	Fator6	,083	,025	,108	3,299	,001	,998	1,002

a. Variável Dependente: *QP2*

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

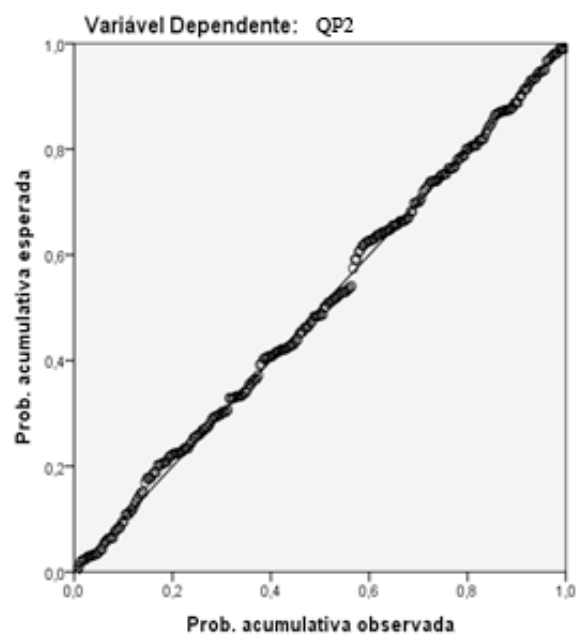
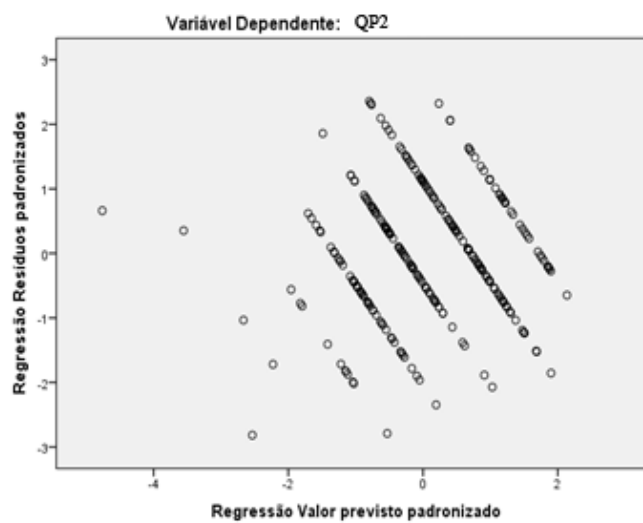
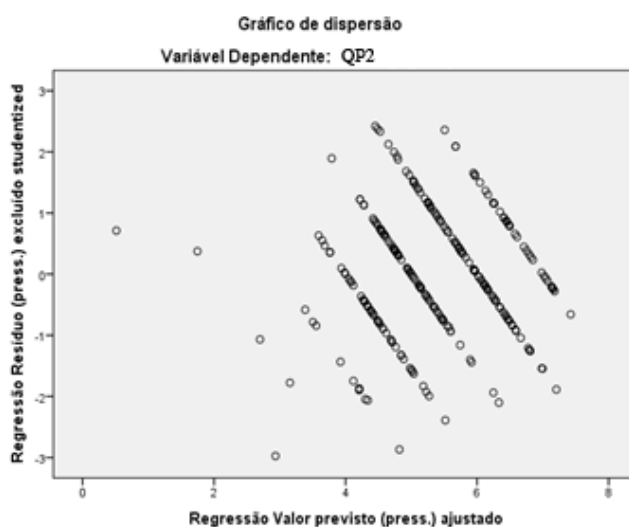


Gráfico de dispersão





Regressão Linear - Variável Dependente: QP3

Resumo do modelo ^a										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,449 ^a	,201	,198	1,355	,201	68,602	1	272	,000	
2	,565 ^b	,319	,314	1,254	,117	46,730	1	271	,000	
3	,629 ^c	,396	,389	1,183	,077	34,494	1	270	,000	
4	,647 ^d	,418	,409	1,163	,022	10,204	1	269	,002	
5	,660 ^e	,435	,425	1,148	,017	8,170	1	268	,005	
6	,669 ^f	,447	,435	1,138	,012	5,851	1	267	,016	2,026

- a. Preditores: (Constante), Fator5
 b. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1
 c. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2
 d. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6
 e. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6, Fator4
 f. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6, Fator4, Fator3
 g. Variável Dependente: QP3

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	125,991	1	125,991	68,602	,000 ^b
	Resíduo	499,542	272	1,837		
	Total	625,533	273			
2	Regressão	199,461	2	99,731	63,433	,000 ^c
	Resíduo	426,072	271	1,572		
	Total	625,533	273			
3	Regressão	247,728	3	82,576	59,013	,000 ^d
	Resíduo	377,805	270	1,399		
	Total	625,533	273			
4	Regressão	261,536	4	65,384	48,320	,000 ^e
	Resíduo	363,997	269	1,353		
	Total	625,533	273			
5	Regressão	272,304	5	54,461	41,320	,000 ^f
	Resíduo	353,229	268	1,318		
	Total	625,533	273			
6	Regressão	279,879	6	46,646	36,032	,000 ^g
	Resíduo	345,654	267	1,295		
	Total	625,533	273			

a. Variável Dependente: *QP3*

b. Preditores: (Constante), Fator5

c. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1

d. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2

e. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6

f. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6, Fator4

g. Preditores: (Constante), Fator5, Fator1, Fator2, Fator6, Fator4, Fator3

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,640	,088		41,400	,000		
	Fator5	,538	,065	,449	8,283	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	2,664	,164		16,224	,000		
	Fator5	,540	,060	,451	8,995	,000	1,000	1,000
	Fator1	,467	,068	,343	6,836	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	1,737	,221		7,851	,000		
	Fator5	,537	,057	,448	9,472	,000	1,000	1,000
	Fator1	,468	,064	,344	7,266	,000	1,000	1,000
	Fator2	,361	,061	,278	5,873	,000	1,000	1,000
4	(Constante)	1,087	,298		3,647	,000		
	Fator5	,532	,056	,444	9,542	,000	,999	1,001
	Fator1	,473	,063	,347	7,453	,000	1,000	1,000
	Fator2	,355	,060	,274	5,884	,000	,999	1,001
	Fator6	,147	,046	,149	3,194	,002	,998	1,002
5	(Constante)	,156	,439		,356	,722		
	Fator5	,520	,055	,434	9,430	,000	,994	1,006
	Fator1	,472	,063	,347	7,549	,000	1,000	1,000
	Fator2	,349	,060	,269	5,848	,000	,998	1,002
	Fator6	,146	,045	,148	3,218	,001	,998	1,002
	Fator4	,172	,060	,132	2,858	,005	,993	1,007
6	(Constante)	-,497	,512		-,971	,332		
	Fator5	,527	,055	,439	9,618	,000	,991	1,009
	Fator1	,481	,062	,353	7,746	,000	,996	1,004
	Fator2	,355	,059	,273	5,992	,000	,996	1,004
	Fator6	,147	,045	,149	3,263	,001	,998	1,002
	Fator4	,172	,060	,131	2,870	,004	,993	1,007
	Fator3	,158	,065	,110	2,419	,016	,993	1,007

a. Variável Dependente: *QP3*

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

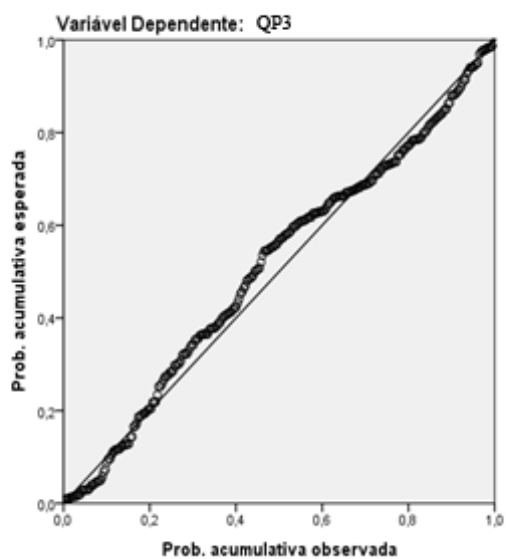
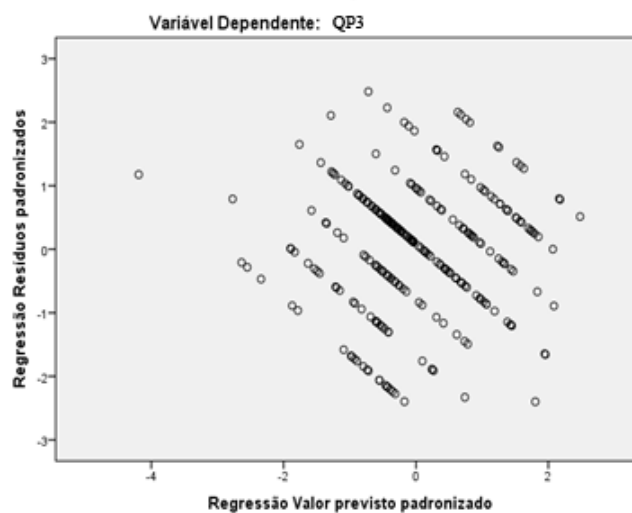
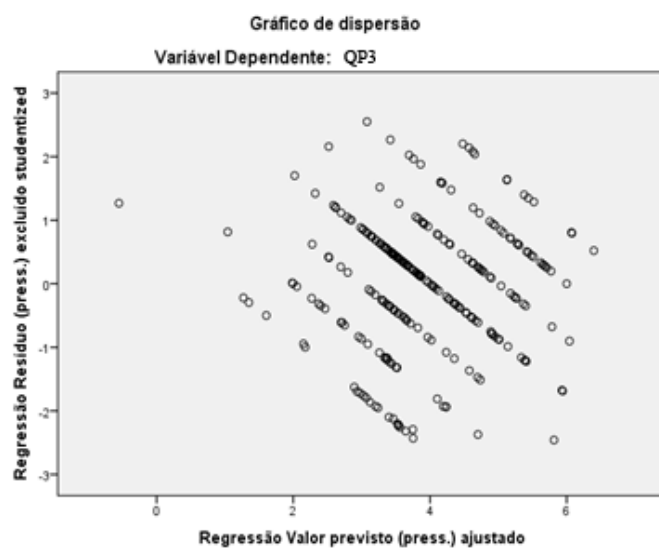


Gráfico de dispersão





Regressão Linear - Variável Dependente: QP4

Resumo do modelo ^f										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,407 ^a	,166	,163	1,196	,166	54,152	1	272	,000	
2	,573 ^b	,328	,323	1,076	,162	65,250	1	271	,000	
3	,622 ^c	,387	,380	1,029	,059	25,919	1	270	,000	
4	,663 ^d	,439	,431	,986	,052	25,169	1	269	,000	
5	,672 ^e	,452	,441	,977	,012	6,094	1	268	,014	1,879

a. Preditores: (Constante), Fator4

b. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1

c. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3

d. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3, Fator2

e. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3, Fator2, Fator5

f. Variável Dependente: QP4

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	77,458	1	77,458	54,152	,000 ^b
	Resíduo	389,067	272	1,430		
	Total	466,526	273			
2	Regressão	152,958	2	76,479	66,097	,000 ^c
	Resíduo	313,568	271	1,157		
	Total	466,526	273			
3	Regressão	180,423	3	60,141	56,756	,000 ^d
	Resíduo	286,103	270	1,060		
	Total	466,526	273			
4	Regressão	204,901	4	51,225	52,670	,000 ^e
	Resíduo	261,624	269	,973		
	Total	466,526	273			
5	Regressão	210,718	5	42,144	44,152	,000 ^f
	Resíduo	255,807	268	,955		
	Total	466,526	273			

a. Variável Dependente: *QP4*

b. Preditores: (Constante), Fator4

c. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1

d. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3

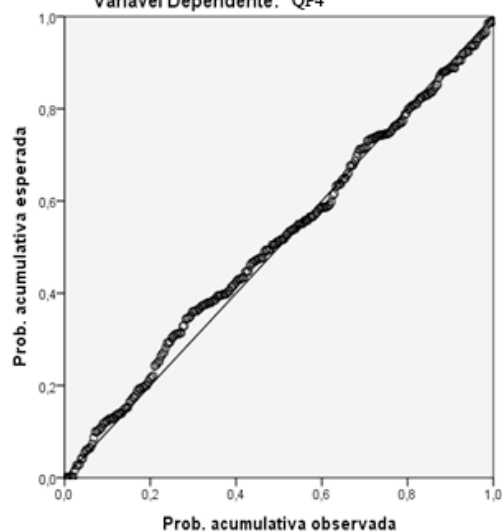
e. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3, Fator2

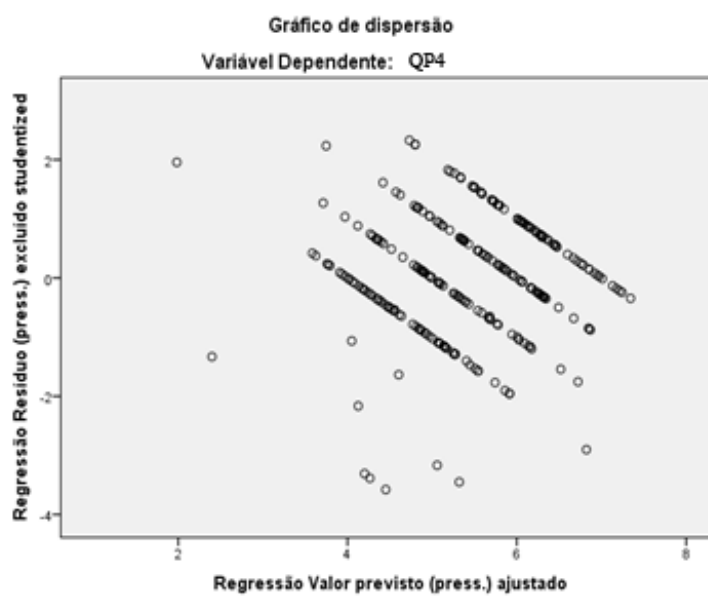
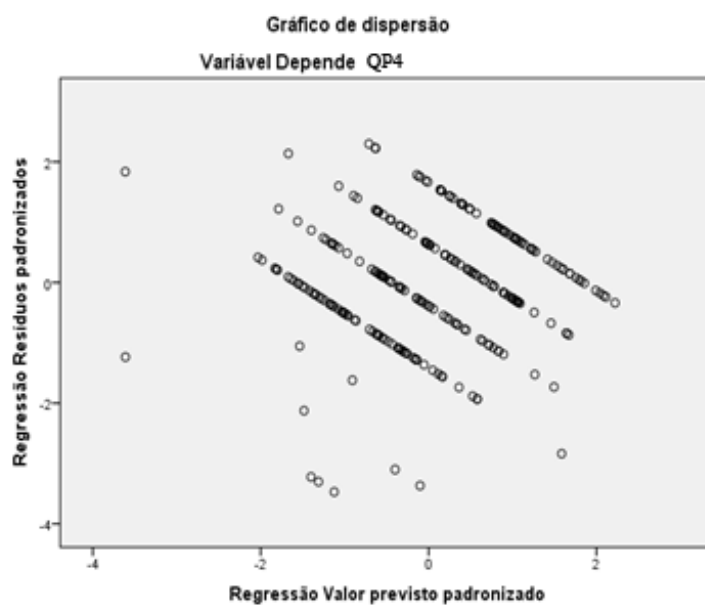
f. Preditores: (Constante), Fator4, Fator1, Fator3, Fator2, Fator5

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão				Tolerância	VIF
1	(Constante)	2,822	,355		7,948	,000		
	Fator4	,461	,063	,407	7,359	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,834	,342		5,366	,000		
	Fator4	,461	,056	,407	8,182	,000	1,000	1,000
	Fator1	,473	,059	,402	8,078	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	,625	,404		1,546	,123		
	Fator4	,460	,054	,407	8,547	,000	1,000	1,000
	Fator1	,490	,056	,416	8,722	,000	,997	1,003
	Fator3	,301	,059	,243	5,091	,000	,997	1,003
4	(Constante)	-,027	,409		-,067	,947		
	Fator4	,450	,052	,398	8,718	,000	,998	1,002
	Fator1	,492	,054	,418	9,132	,000	,997	1,003
	Fator3	,312	,057	,252	5,512	,000	,995	1,005
	Fator2	,257	,051	,229	5,017	,000	,997	1,003
5	(Constante)	-,058	,405		-,144	,886		
	Fator4	,441	,051	,390	8,591	,000	,993	1,007
	Fator1	,493	,053	,419	9,240	,000	,997	1,003
	Fator3	,319	,056	,258	5,674	,000	,993	1,007
	Fator2	,256	,051	,229	5,050	,000	,997	1,003
	Fator5	,116	,047	,112	2,469	,014	,992	1,008

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

Variável Dependente: QP4





Regressão Linear - Variável Dependente: QP5

Resumo do modelo ^f										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,449 ^a	,201	,198	1,206	,201	68,558	1	272	,000	
2	,56 ^f	,315	,310	1,119	,114	44,930	1	271	,000	
3	,600 ^c	,361	,353	1,083	,046	19,298	1	270	,000	
4	,638 ^d	,407	,398	1,045	,046	20,807	1	269	,000	
5	,667 ^e	,445	,434	1,013	,038	18,477	1	268	,000	1,910

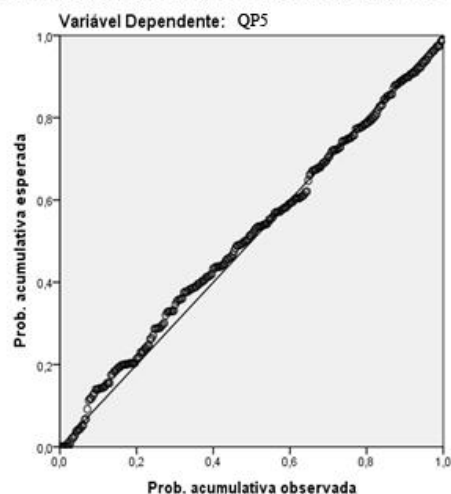
- a. Preditores: (Constante), Fator1
 b. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4
 c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
 d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator3
 e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator3, Fator5
 f. Variável Dependente: *QP5*

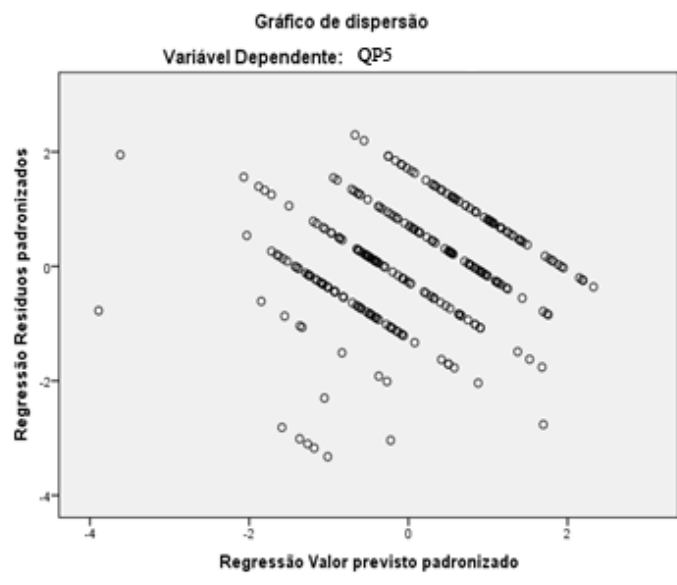
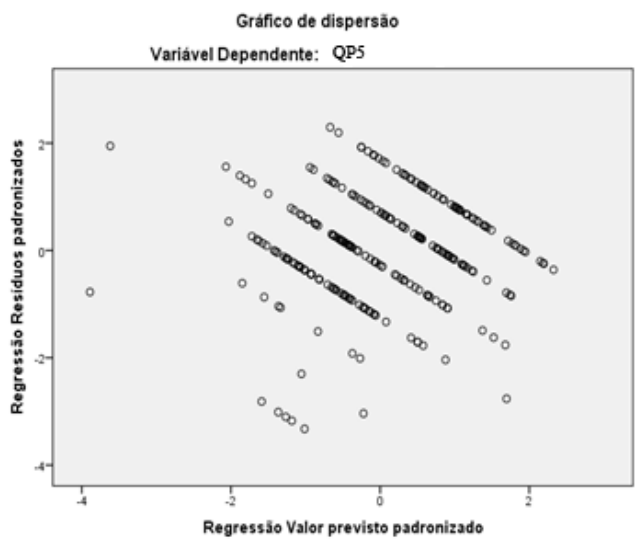
ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	99,633	1	99,633	68,558	,000 ^b
	Resíduo	395,287	272	1,453		
	Total	494,920	273			
2	Regressão	155,848	2	77,924	62,280	,000 ^c
	Resíduo	339,071	271	1,251		
	Total	494,920	273			
3	Regressão	178,466	3	59,489	50,756	,000 ^d
	Resíduo	316,453	270	1,172		
	Total	494,920	273			
4	Regressão	201,187	4	50,297	46,062	,000 ^e
	Resíduo	293,733	269	1,092		
	Total	494,920	273			
5	Regressão	220,131	5	44,026	42,939	,000 ^f
	Resíduo	274,788	268	1,025		
	Total	494,920	273			

- a. Variável Dependente: *QP5*
 b. Preditores: (Constante), Fator1
 c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4
 d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
 e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator3
 f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator3, Fator5

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	4,143	,155		26,706	,000		
	Fator1	,544	,066	,449	8,280	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,964	,356		5,525	,000		
	Fator1	,544	,061	,449	8,923	,000	1,000	1,000
	Fator4	,392	,059	,337	6,703	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	1,382	,369		3,747	,000		
	Fator1	,545	,059	,449	9,235	,000	1,000	1,000
	Fator4	,383	,057	,329	6,748	,000	,998	1,002
	Fator2	,247	,056	,214	4,393	,000	,998	1,002
4	(Constante)	,257	,433		,594	,553		
	Fator1	,560	,057	,462	9,816	,000	,997	1,003
	Fator4	,382	,055	,328	6,982	,000	,998	1,002
	Fator2	,257	,054	,223	4,731	,000	,997	1,003
	Fator3	,274	,060	,215	4,561	,000	,995	1,005
5	(Constante)	,201	,420		,480	,632		
	Fator1	,562	,055	,464	10,169	,000	,997	1,003
	Fator4	,365	,053	,314	6,864	,000	,993	1,007
	Fator2	,256	,053	,221	4,858	,000	,997	1,003
	Fator3	,285	,058	,224	4,905	,000	,993	1,007
	Fator5	,209	,049	,196	4,298	,000	,992	1,008

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados





Regressão Linear - Variável Dependente: QP6

Resumo do modelo ^f										
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança					Durbin-Watson
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F	
1	,435 ^a	,189	,186	1,259	,189	63,426	1	272	,000	
2	,548 ^b	,300	,295	1,172	,111	42,901	1	271	,000	
3	,607 ^c	,369	,362	1,115	,069	29,494	1	270	,000	
4	,655 ^d	,429	,421	1,062	,060	28,507	1	269	,000	
5	,683 ^e	,467	,457	1,029	,038	18,890	1	268	,000	2,031

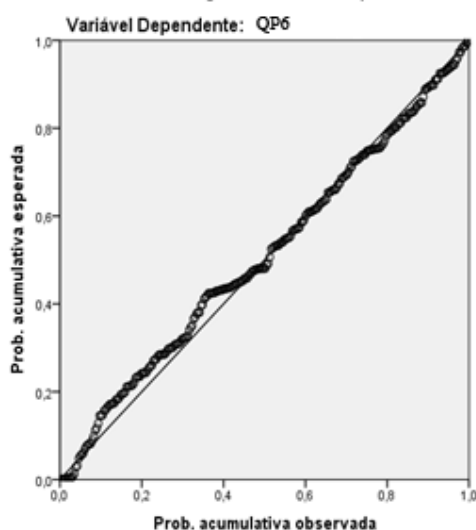
- a. Preditores: (Constante), Fator1
 b. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4
 c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
 d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5
 e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3
 f. Variável Dependente: QP6

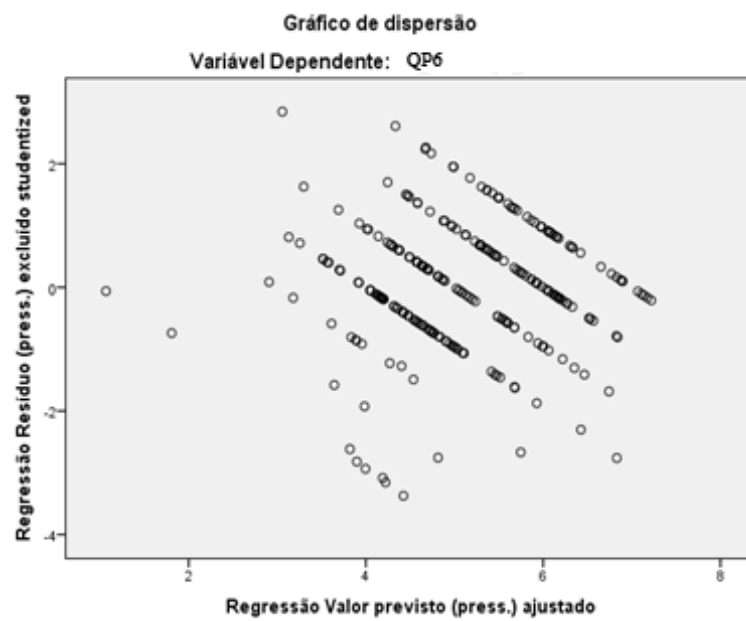
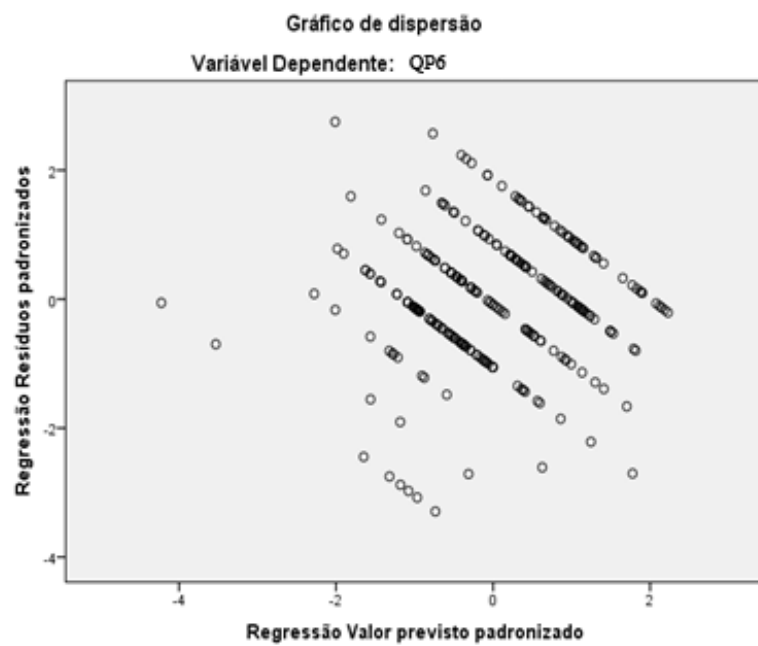
ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	100,578	1	100,578	63,426	,000 ^b
	Resíduo	431,320	272	1,586		
	Total	531,898	273			
2	Regressão	159,526	2	79,763	58,049	,000 ^c
	Resíduo	372,372	271	1,374		
	Total	531,898	273			
3	Regressão	196,197	3	65,399	52,600	,000 ^d
	Resíduo	335,701	270	1,243		
	Total	531,898	273			
4	Regressão	228,363	4	57,091	50,595	,000 ^e
	Resíduo	303,534	269	1,128		
	Total	531,898	273			
5	Regressão	248,349	5	49,670	46,946	,000 ^f
	Resíduo	283,549	268	1,058		
	Total	531,898	273			

- a. Variável Dependente: QP6
 b. Preditores: (Constante), Fator1
 c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4
 d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2
 e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5
 f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator3

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão				Beta	Tolerância
1	(Constante)	3,948	,162		24,362	,000		
	Fator1	,546	,069	,435	7,964	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,717	,373		4,608	,000		
	Fator1	,546	,064	,435	8,555	,000	1,000	1,000
	Fator4	,402	,061	,333	6,550	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	,975	,380		2,567	,011		
	Fator1	,548	,061	,436	9,013	,000	1,000	1,000
	Fator4	,389	,058	,323	6,668	,000	,998	1,002
	Fator2	,315	,058	,263	5,431	,000	,998	1,002
4	(Constante)	,966	,362		2,669	,008		
	Fator1	,550	,058	,437	9,494	,000	1,000	1,000
	Fator4	,367	,056	,304	6,582	,000	,993	1,007
	Fator2	,312	,055	,261	5,660	,000	,998	1,002
	Fator5	,273	,051	,247	5,339	,000	,994	1,006
5	(Constante)	-,090	,426		-,212	,832		
	Fator1	,564	,056	,449	10,042	,000	,997	1,003
	Fator4	,366	,054	,303	6,772	,000	,993	1,007
	Fator2	,322	,053	,269	6,014	,000	,997	1,003
	Fator5	,283	,049	,256	5,713	,000	,992	1,008
	Fator3	,257	,059	,195	4,346	,000	,993	1,007

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados





Regressão Linear - Variável Dependente: QP4 e variáveis dependentes QP1 a QP3

Resumo do modelo ^b					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,683 ^a	,467	,465	,956	1,976

a. Preditores: (Constante), QP 1

b. Variável Dependente: QP 4

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	217,933	1	217,933	238,453	,000 ^b
	Resíduo	248,593	272	,914		
	Total	466,526	273			

a. Variável Dependente: QP 4

b. Preditores: (Constante), QP 1

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	1,289	,271		4,754	,000		
	QP 1	,747	,048	,683	15,442	,000	1,000	1,000

a. Variável Dependente: QP 4

Regressão Linear - Variável Dependente: QP5 e variáveis dependentes QP1 a QP3

Resumo do modelo ^c					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,637 ^a	,406	,403	1,040	
2	,656 ^b	,431	,427	1,020	1,948

a. Preditores: (Constante), QP 1

b. Preditores: (Constante), QP 1, QP 3

c. Variável Dependente: QP5

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	200,776	1	200,776	185,662	,000 ^b
	Resíduo	294,143	272	1,081		
	Total	494,920	273			
2	Regressão	213,166	2	106,583	102,515	,000 ^c
	Resíduo	281,753	271	1,040		
	Total	494,920	273			

a. Variável Dependente: QP5

b. Preditores: (Constante), QP 1

c. Preditores: (Constante), QP 1, QP 3

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão				Beta	Tolerância
1	(Constante)	1,351	,295		4,581	,000		
	QP 1	,717	,053	,637	13,626	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,237	,291		4,252	,000		
	QP 1	,625	,058	,555	10,750	,000	,788	1,269
	QP 3	,159	,046	,178	3,452	,001	,788	1,269

a. Variável Dependente: QP5

Regressão Linear - Variável Dependente: QP6 e variáveis dependentes QP1 a QP3

Resumo do modelo ^c					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,671 ^f	,450	,448	1,037	
2	,697 ^b	,485	,481	1,005	2,051

a. Preditores: (Constante), QP 1

b. Preditores: (Constante), QP 1, QP 3

c. Variável Dependente: QP 6

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	239,289	1	239,289	222,435	,000 ^b
	Resíduo	292,609	272	1,076		
	Total	531,898	273			
2	Regressão	258,086	2	129,043	127,718	,000 ^c
	Resíduo	273,812	271	1,010		
	Total	531,898	273			

a. Variável Dependente: QP 6

b. Preditores: (Constante), QP 1

c. Preditores: (Constante), QP 1, QP 3

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão				Tolerância	VIF
1	(Constante)	,801	,294		2,724	,007		
	QP 1	,783	,052	,671	14,944	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	,661	,287		2,305	,022		
	QP 1	,669	,057	,573	11,679	,000	,788	1,269
	QP 3	,195	,045	,212	4,313	,000	,788	1,269

a. Variável Dependente: QP 6

Anexo 8 – Anexos da análise estatística do Grupo B – Alunos, oriundos do Alto Minho, que se matricularam nas licenciaturas do IPVC no 1.º ano e pela 1.ª em 2015/6

		Correlações												
		QAA1	QAA2	QAA3	Idade	QAA4	QAA5	QAA6	género_N	TEscola_N	QAA7	QAA8	QAA9	QAA10
QAA1	Coeficiente de Correlação	1,000	,749**	,507**	,024	,348**	,407**	,304**	,141	-,032	-,190*	-,190*	-,181*	-,219**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,717	,000	,000	,001	,029	,621	,037	,037	,005	,001
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
QAA2	Coeficiente de Correlação	,749**	1,000	,648**	,014	,410**	,550**	,421*	,159*	-,017	-,250**	-,250**	-,129*	-,195**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,829	,000	,000	,000	,013	,788	,006	,006	,045	,002
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
QAA3	Coeficiente de Correlação	,507**	,648**	1,000	,067	,299**	,416**	,274**	,182**	,006	-,226**	-,226**	-,142*	-,061
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,302	,001	,000	,002	,004	,923	,013	,013	,028	,346
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
Idade	Coeficiente de Correlação	,024	,014	,067	1,000	-,128	-,042	,070	-,119	,183**	,082	,082	-,045	,062
	Sig. (2 extremidades)	,717	,829	,302		,162	,644	,446	,065	,004	,374	,374	,485	,335
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
QAA4	Coeficiente de Correlação	,348**	,410**	,299**	-,128	1,000	,859**	,390**	,307**	-,020	-,241**	-,241**	-,077	-,099
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001	,162		,000	,000	,001	,827	,008	,008	,402	,279
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
QAA5	Coeficiente de Correlação	,407**	,550**	,416**	-,042	,859**	1,000	,469**	,293**	,002	-,252**	-,252**	-,044	-,102
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,644	,000		,000	,001	,980	,005	,005	,632	,266
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
QAA6	Coeficiente de Correlação	,304**	,421*	,274**	,070	,390**	,469**	1,000	-,060	,144	-,141	-,141	,025	-,008
	Sig. (2 extremidades)	,001	,000	,002	,446	,000	,000		,512	,116	,122	,122	,789	,933
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
género_N	Coeficiente de Correlação	,141	,159*	,182**	-,119	,307**	,293**	-,060	1,000	-,129*	-,228*	-,228*	-,051	-,027
	Sig. (2 extremidades)	,029	,013	,004	,065	,001	,001	,512		,045	,012	,012	,433	,674
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
TEscola_N	Coeficiente de Correlação	-,032	-,017	,006	,183**	-,020	,002	,144	-,129*	1,000	-,114	-,114	,095	,162*
	Sig. (2 extremidades)	,621	,788	,923	,004	,827	,980	,116	,045		,215	,215	,143	,012
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
QAA7	Coeficiente de Correlação	-,190*	-,250**	-,226**	,082	-,241**	-,252**	-,141	-,228*	-,114	1,000	1,000**	-,059	-,073
	Sig. (2 extremidades)	,037	,006	,013	,374	,008	,005	,122	,012	,215			,517	,426
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121

QAA8	Coeficiente de Correlação	-,190*	-,250**	-,226*	,082	-,241**	-,252**	-,141	-,228*	-,114	1,000**	1,000	-,059	-,073
	Sig. (2 extremidades)	,037	,006	,013	,374	,008	,005	,122	,012	,215			,517	,426
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
QAA9	Coeficiente de Correlação	-,181*	-,129*	-,142*	-,045	-,077	-,044	,025	-,051	,095	-,059	-,059	1,000	,461*
	Sig. (2 extremidades)	,005	,045	,028	,485	,402	,632	,789	,433	,143	,517	,517		,000
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241
QAA10	Coeficiente de Correlação	-,219**	-,195**	-,061	,062	-,099	-,102	-,008	-,027	,162*	-,073	-,073	,461*	1,000
	Sig. (2 extremidades)	,001	,002	,346	,335	,279	,266	,933	,674	,012	,426	,426	,000	
	N	241	241	241	241	121	121	121	241	241	121	121	241	241

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Análise Fatorial

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,965	
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	11516,202
	df	1275
	Sig.	0,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
VAR00001	1,000	,646
VAR00002	1,000	,406
VAR00003	1,000	,738
VAR00004	1,000	,631
VAR00005	1,000	,783
VAR00006	1,000	,594
VAR00007	1,000	,583
VAR00008	1,000	,547
VAR00009	1,000	,552
VAR00010	1,000	,684
VAR00011	1,000	,664
VAR00012	1,000	,618
VAR00013	1,000	,744
VAR00014	1,000	,789
VAR00015	1,000	,794
VAR00016	1,000	,654
VAR00017	1,000	,677
VAR00018	1,000	,705
VAR00019	1,000	,665
VAR00020	1,000	,756
VAR00021	1,000	,528
VAR00022	1,000	,593
VAR00023	1,000	,718
VAR00024	1,000	,680
VAR00025	1,000	,828
VAR00026	1,000	,664
VAR00027	1,000	,599
VAR00028	1,000	,758
VAR00029	1,000	,815
VAR00030	1,000	,755
VAR00031	1,000	,577
VAR00032	1,000	,643
VAR00033	1,000	,712
VAR00034	1,000	,679
VAR00035	1,000	,551
VAR00036	1,000	,537
VAR00037	1,000	,621
VAR00038	1,000	,731
VAR00039	1,000	,736
VAR00040	1,000	,798
VAR00041	1,000	,738
VAR00042	1,000	,703
VAR00043	1,000	,744
VAR00044	1,000	,752
VAR00045	1,000	,662
VAR00046	1,000	,740
VAR00047	1,000	,693
VAR00048	1,000	,732
VAR00049	1,000	,731
VAR00050	1,000	,789
VAR00051	1,000	,722

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de coeficiente de pontuação de componente						
	Componente					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	-,019	,387	-,144	-,149	-,083	,034
VAR00002	-,051	,214	-,065	-,086	,085	,005
VAR00003	-,164	,142	,203	,020	-,020	-,040
VAR00004	-,067	,193	,037	-,025	-,087	,069
VAR00005	-,041	,010	-,100	,058	-,002	,516
VAR00006	-,101	,065	-,118	,206	,162	,089
VAR00007	-,120	,190	-,025	,073	,021	,095
VAR00008	-,087	,190	,134	-,089	-,070	-,051
VAR00009	-,119	-,160	,033	,426	,025	,068
VAR00010	-,114	,045	,202	,088	-,066	-,079
VAR00011	-,024	-,056	-,073	,358	-,075	-,030
VAR00012	-,013	-,007	-,043	,155	,050	-,045
VAR00013	,004	,008	-,048	,203	-,053	-,085
VAR00014	-,001	-,010	-,077	,246	-,030	-,050
VAR00015	-,081	-,053	-,054	,000	,512	-,018
VAR00016	,051	,136	-,147	,002	,011	-,043
VAR00017	,079	,188	-,129	-,090	-,063	-,058
VAR00018	,114	,152	-,201	-,038	-,051	-,045
VAR00019	,091	,060	-,058	-,105	-,024	,042
VAR00020	-,083	,097	,158	,027	-,105	-,022
VAR00021	-,034	,055	,100	-,020	-,015	-,049
VAR00022	,069	-,030	-,009	,049	-,100	,024
VAR00023	,005	,002	-,020	,151	-,017	-,101
VAR00024	-,005	,058	-,065	,131	-,010	-,034
VAR00025	-,066	-,070	-,036	-,018	,509	-,047
VAR00026	,032	-,047	-,041	,116	,058	-,081
VAR00027	,042	,072	-,067	-,019	,015	-,002
VAR00028	,118	,045	-,134	-,056	,016	,002
VAR00029	,135	,015	-,129	-,058	,022	-,017
VAR00030	,148	-,019	-,120	-,046	,016	-,040
VAR00031	,116	,034	-,063	-,030	-,142	,013
VAR00032	,079	-,108	,002	,069	-,025	-,002
VAR00033	,070	,043	-,026	-,026	-,066	-,007
VAR00034	-,020	,044	,139	-,047	-,081	,008
VAR00035	,065	-,056	-,063	,050	,058	-,004
VAR00036	,045	-,003	-,001	-,148	,138	,080
VAR00037	-,024	-,106	,147	,010	,096	-,006
VAR00038	,145	-,080	-,038	-,174	,108	,050
VAR00039	,171	-,103	-,093	-,078	,030	,075
VAR00040	,126	-,099	,001	-,099	,041	,041
VAR00041	,150	-,047	-,071	-,079	-,021	,037
VAR00042	,115	-,007	-,012	-,056	-,100	-,012
VAR00043	-,079	-,023	,260	-,003	-,038	-,051
VAR00044	,009	-,026	,129	-,035	-,033	,003
VAR00045	,079	-,096	,105	-,039	-,070	-,029
VAR00046	-,002	-,112	,190	,015	-,026	-,014
VAR00047	-,046	-,133	,267	-,096	,106	,052
VAR00048	-,018	-,109	,210	-,112	,118	,043
VAR00049	-,012	-,077	,125	,044	-,017	,065
VAR00050	-,029	-,052	,216	-,001	-,085	,020
VAR00051	,005	-,020	,026	-,117	-,045	,498

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
Pontuações de componente.

Regressão Linear - Variável Dependente: QAA1

Resumo do modelo ^a					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,494 ^a	,244	,241	,83185	
2	,650 ^b	,423	,418	,72831	
3	,706 ^c	,499	,493	,67982	
4	,754 ^d	,569	,562	,63207	
5	,774 ^e	,599	,591	,61054	
6	,779 ^f	,607	,597	,60590	1,957

- a. Preditores: (Constante), Fator3
- b. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2
- c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1
- d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5
- e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5, Fator4
- f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5, Fator4, Fator6
- g. Variável Dependente: *QAA1*

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	53,281	1	53,281	76,998	,000 ^b
	Resíduo	165,383	239	,692		
	Total	218,664	240			
2	Regressão	92,420	2	46,210	87,117	,000 ^c
	Resíduo	126,244	238	,530		
	Total	218,664	240			
3	Regressão	109,132	3	36,377	78,712	,000 ^d
	Resíduo	109,532	237	,462		
	Total	218,664	240			
4	Regressão	124,379	4	31,095	77,832	,000 ^e
	Resíduo	94,285	236	,400		
	Total	218,664	240			
5	Regressão	131,065	5	26,213	70,321	,000 ^f
	Resíduo	87,599	235	,373		
	Total	218,664	240			
6	Regressão	132,759	6	22,126	60,271	,000 ^g
	Resíduo	85,905	234	,367		
	Total	218,664	240			

- a. Variável Dependente: *QAA1*

- b. Preditores: (Constante), Fator3
- c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2
- d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1
- e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5
- f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5, Fator4
- g. Preditores: (Constante), Fator3, Fator2, Fator1, Fator5, Fator4, Fator6

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	4,900	,140		34,937	,000		
	Fator3	,410	,047	,494	8,775	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	3,280	,225		14,578	,000		
	Fator3	,408	,041	,491	9,966	,000	1,000	1,000
	Fator2	,346	,040	,423	8,590	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	2,570	,241		10,663	,000		
	Fator3	,407	,038	,491	10,670	,000	1,000	1,000
	Fator2	,350	,038	,428	9,316	,000	1,000	1,000
	Fator1	,235	,039	,277	6,013	,000	1,000	1,000
4	(Constante)	1,907	,248		7,675	,000		
	Fator3	,407	,036	,490	11,452	,000	1,000	1,000
	Fator2	,349	,035	,427	9,993	,000	1,000	1,000
	Fator1	,237	,036	,278	6,501	,000	1,000	1,000
	Fator5	,209	,034	,264	6,178	,000	1,000	1,000
5	(Constante)	1,611	,250		6,446	,000		
	Fator3	,405	,034	,488	11,809	,000	1,000	1,000
	Fator2	,352	,034	,430	10,407	,000	,999	1,001
	Fator1	,241	,035	,283	6,846	,000	,999	1,001
	Fator5	,206	,033	,260	6,299	,000	,999	1,001
	Fator4	,140	,033	,175	4,235	,000	,998	1,002
6	(Constante)	1,353	,276		4,908	,000		
	Fator3	,406	,034	,489	11,933	,000	1,000	1,000
	Fator2	,349	,034	,427	10,420	,000	,999	1,001
	Fator1	,241	,035	,283	6,896	,000	,999	1,001
	Fator5	,206	,032	,260	6,345	,000	,999	1,001
	Fator4	,135	,033	,169	4,119	,000	,994	1,006
	Fator6	,061	,029	,088	2,148	,033	,995	1,005

a. Variável Dependente: QAA1

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

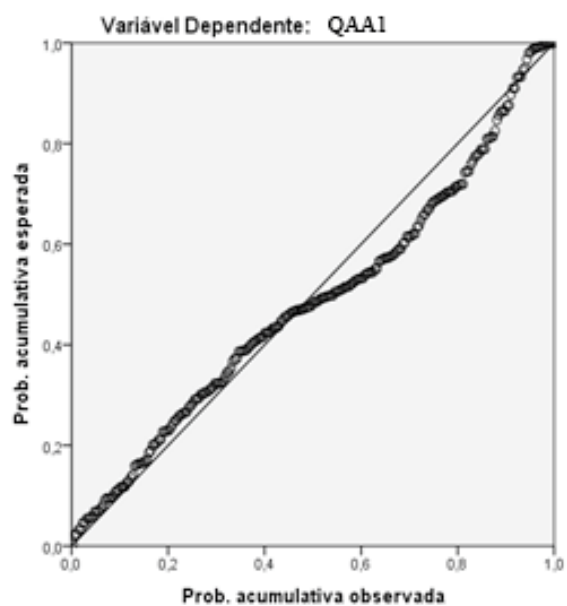
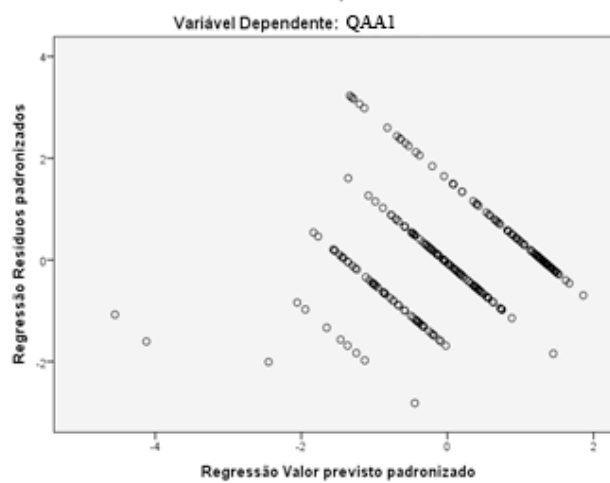
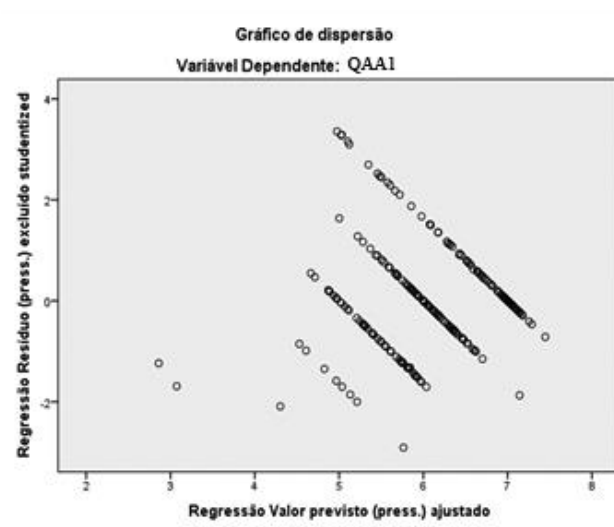


Gráfico de dispersão





Regressão Linear - Variável Dependente: QAA2

Resumo do modelo ^f					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,419 ^a	,175	,172	1,04577	
2	,550 ^b	,303	,297	,96350	
3	,639 ^c	,409	,401	,88931	
4	,685 ^d	,469	,460	,84471	
5	,710 ^e	,504	,494	,81752	2,154

- a. Preditores: (Constante), Fator2
- b. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3
- c. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1
- d. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1, Fator4
- e. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1, Fator4, Fator5
- f. Variável Dependente: QAA2

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	55,509	1	55,509	50,756	,000 ^b
	Resíduo	261,379	239	1,094		
	Total	316,888	240			
2	Regressão	95,945	2	47,972	51,676	,000 ^c
	Resíduo	220,943	238	,928		
	Total	316,888	240			
3	Regressão	129,450	3	43,150	54,560	,000 ^d
	Resíduo	187,438	237	,791		
	Total	316,888	240			
4	Regressão	148,494	4	37,124	52,028	,000 ^e
	Resíduo	168,394	236	,714		
	Total	316,888	240			
5	Regressão	159,828	5	31,966	47,828	,000 ^f
	Resíduo	157,060	235	,668		
	Total	316,888	240			

- a. Variável Dependente: QAA2
b. Preditores: (Constante), Fator2
c. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3
d. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1
e. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1, Fator4
f. Preditores: (Constante), Fator2, Fator3, Fator1, Fator4, Fator5

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,761	,280		13,430	,000		
	Fator2	,412	,058	,419	7,124	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	2,781	,298		9,341	,000		
	Fator2	,410	,053	,416	7,690	,000	1,000	1,000
	Fator3	,357	,054	,357	6,600	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	1,774	,315		5,628	,000		
	Fator2	,416	,049	,422	8,454	,000	1,000	1,000
	Fator3	,357	,050	,357	7,143	,000	1,000	1,000
	Fator1	,333	,051	,325	6,509	,000	1,000	1,000
4	(Constante)	1,259	,316		3,988	,000		
	Fator2	,420	,047	,426	8,977	,000	,999	1,001
	Fator3	,354	,047	,354	7,463	,000	1,000	1,000
	Fator1	,340	,049	,332	6,994	,000	,999	1,001
	Fator4	,236	,046	,245	5,166	,000	,999	1,001
5	(Constante)	,696	,335		2,080	,039		
	Fator2	,419	,045	,425	9,255	,000	,999	1,001
	Fator3	,353	,046	,353	7,695	,000	1,000	1,000
	Fator1	,341	,047	,333	7,247	,000	,999	1,001
	Fator4	,232	,044	,241	5,244	,000	,998	1,002
	Fator5	,180	,044	,189	4,118	,000	,999	1,001

a. Variável Dependente: QAA2

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

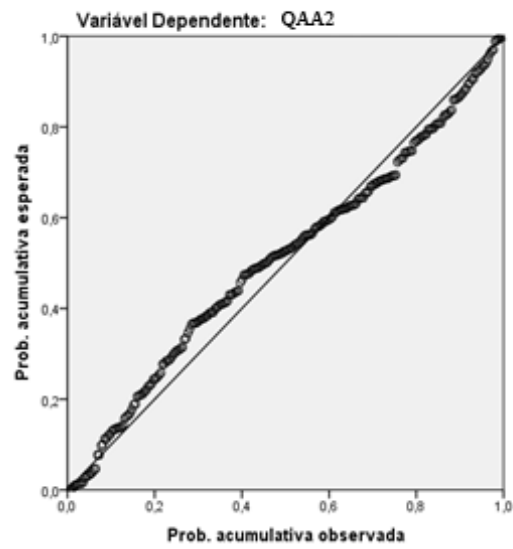
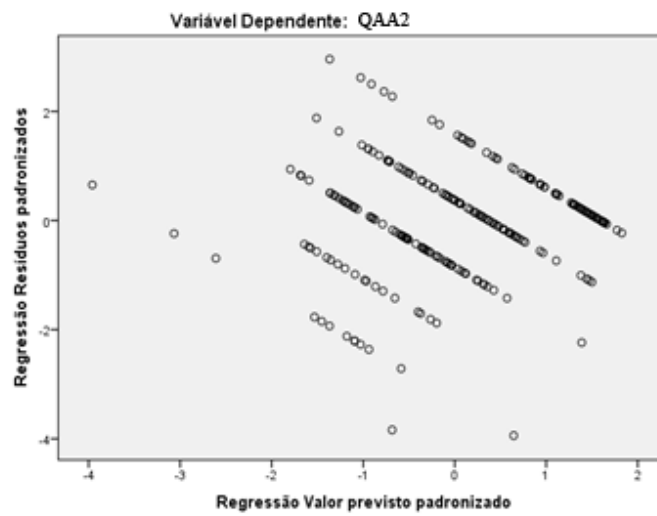
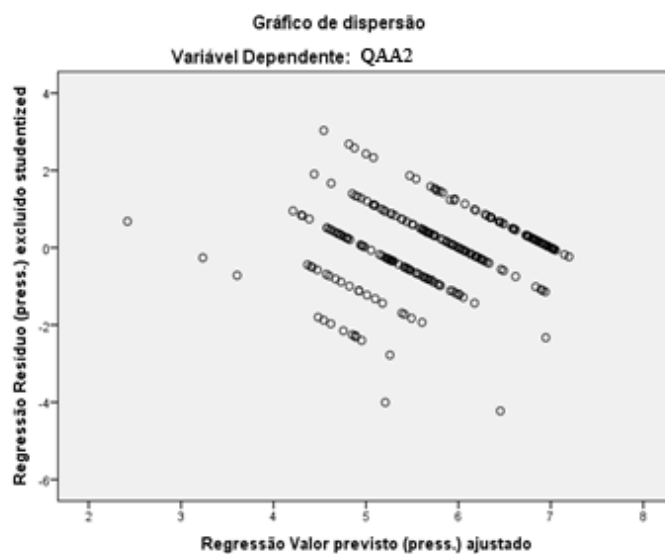


Gráfico de dispersão





Regressão Linear - Variável Dependente: QAA3

Resumo do modelo ^a					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,403 ^a	,162	,159	1,19729	
2	,512 ^b	,262	,256	1,12619	
3	,579 ^c	,335	,327	1,07124	
4	,613 ^d	,376	,366	1,03972	
5	,642 ^e	,412	,399	1,01187	
6	,653 ^f	,427	,412	1,00093	2,137

- a. Preditores: (Constante), Fator1
- b. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2
- c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4
- d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3
- e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3, Fator5
- f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3, Fator5, Fator6
- g. Variável Dependente: QAA3

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	66,355	1	66,355	46,289	,000 ^b
	Resíduo	342,607	239	1,434		
	Total	408,963	240			
2	Regressão	107,105	2	53,553	42,224	,000 ^c
	Resíduo	301,857	238	1,268		
	Total	408,963	240			
3	Regressão	136,994	3	45,665	39,794	,000 ^d
	Resíduo	271,968	237	1,148		
	Total	408,963	240			
4	Regressão	153,841	4	38,460	35,578	,000 ^e
	Resíduo	255,122	236	1,081		
	Total	408,963	240			
5	Regressão	168,351	5	33,670	32,885	,000 ^f
	Resíduo	240,612	235	1,024		
	Total	408,963	240			
6	Regressão	174,527	6	29,088	29,034	,000 ^g
	Resíduo	234,435	234	1,002		
	Total	408,963	240			

- a. Variável Dependente: *QAA3*
b. Preditores: (Constante), Fator1
c. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2
d. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4
e. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3
f. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3, Fator5
g. Preditores: (Constante), Fator1, Fator2, Fator4, Fator3, Fator5, Fator6

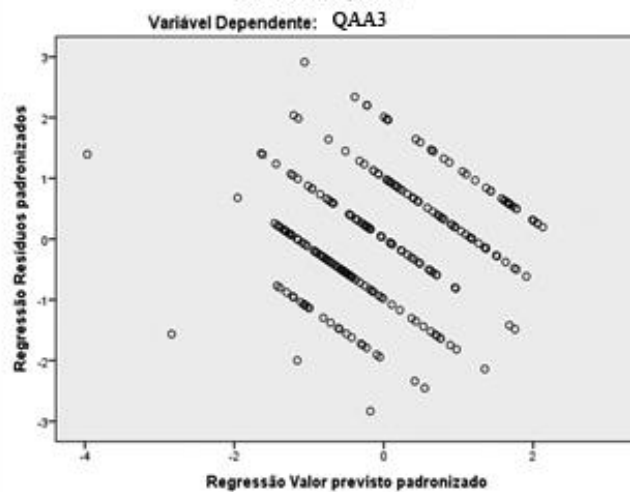
Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,611	,217		16,676	,000		
	Fator1	,469	,069	,403	6,804	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,931	,360		5,369	,000		
	Fator1	,476	,065	,409	7,340	,000	1,000	1,000
	Fator2	,353	,062	,316	5,668	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	1,276	,365		3,491	,001		
	Fator1	,485	,062	,416	7,857	,000	,999	1,001
	Fator2	,358	,059	,320	6,034	,000	,999	1,001
	Fator4	,295	,058	,270	5,104	,000	,999	1,001
4	(Constante)	,649	,389		1,671	,096		
	Fator1	,485	,060	,416	8,089	,000	,999	1,001
	Fator2	,356	,058	,318	6,190	,000	,999	1,001
	Fator4	,293	,056	,268	5,214	,000	,999	1,001
	Fator3	,231	,058	,203	3,948	,000	1,000	1,000
5	(Constante)	,012	,414		,030	,976		
	Fator1	,486	,058	,417	8,330	,000	,999	1,001
	Fator2	,355	,056	,317	6,343	,000	,999	1,001
	Fator4	,288	,055	,264	5,272	,000	,998	1,002
	Fator3	,230	,057	,202	4,042	,000	1,000	1,000
	Fator5	,204	,054	,188	3,765	,000	,999	1,001
6	(Constante)	-,481	,455		-1,056	,292		
	Fator1	,486	,058	,417	8,418	,000	,999	1,001
	Fator2	,351	,055	,314	6,337	,000	,999	1,001
	Fator4	,279	,054	,256	5,157	,000	,994	1,006
	Fator3	,232	,056	,204	4,127	,000	1,000	1,000
	Fator5	,204	,054	,188	3,803	,000	,999	1,001
	Fator6	,117	,047	,123	2,483	,014	,995	1,005

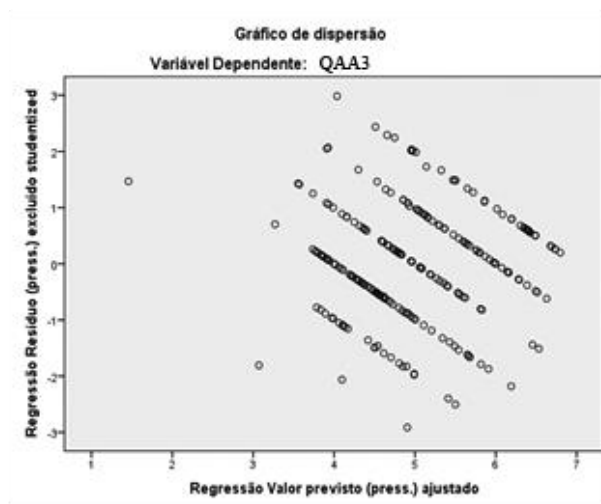
a. Variável Dependente: QAA3

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados



Gráfico de dispersão





**Anexo 9 - Anexos da análise estatística do Grupo C – Alunos oriundos do Alto Minho
que em 2014/15 frequentavam as licenciaturas do IPVC**

		Correlações												
		QAB1	QAB2	QAB3	Idade	QAB4	QAB5	QAB6	género_N	T_escola_N	QAB7	QAB8	QAB9	QAB10
QAB1	Coeficiente de Correlação	1,000	,797**	,604**	-,005	,504**	,504**	,255	-,019	-,025	-,049	,032	-,288**	-,331*
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,926	,000	,000	,012	,711	,626	,641	,786	,000	,000
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
QAB2	Coeficiente de Correlação	,797**	1,000	,656**	,059	,475**	,457**	,251	-,039	-,008	-,064	,081	-,221*	-,260*
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,248	,000	,000	,014	,443	,874	,539	,492	,000	,000
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
QAB3	Coeficiente de Correlação	,604**	,656**	1,000	-,012	,364**	,423**	,432**	,052	-,084	-,185	,026	-,205**	-,225**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,808	,000	,000	,000	,315	,100	,073	,826	,000	,000
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
Idade	Coeficiente de Correlação	-,005	,059	-,012	1,000	-,224*	-,088	,071	-,262**	,194**	,046	,194	,126*	,145**
	Sig. (2 extremidades)	,926	,248	,808		,028	,393	,490	,000	,000	,661	,097	,014	,005
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
QAB4	Coeficiente de Correlação	,504**	,475**	,364**	-,224*	1,000	,815**	,341*	,059	,030	-,098	-,071	-,013	-,057
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,028		,000	,001	,567	,773	,433	,615	,903	,586
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	66	53	94	94
QAB5	Coeficiente de Correlação	,504**	,457**	,423**	-,088	,815**	1,000	,453**	,043	,114	-,185	-,112	,046	-,042
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,393	,000		,000	,677	,270	,137	,426	,661	,690
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	66	53	94	94
QAB6	Coeficiente de Correlação	,255	,251	,432**	,071	,341*	,453**	1,000	-,096	,242*	-,258*	-,099	,021	-,032
	Sig. (2 extremidades)	,012	,014	,000	,490	,001	,000		,353	,017	,037	,479	,838	,760
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	66	53	94	94
género_N	Coeficiente de Correlação	-,019	-,039	,052	-,262**	,059	,043	-,096	1,000	-,133**	,042	-,158	,012	,074
	Sig. (2 extremidades)	,711	,443	,315	,000	,567	,677	,353		,010	,685	,179	,819	,151
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377
T_escola_N	Coeficiente de Correlação	-,025	-,008	-,084	,194**	,030	,114	,242*	-,133**	1,000	-,033	-,045	,031	,046
	Sig. (2 extremidades)	,626	,874	,100	,000	,773	,270	,017	,010		,751	,704	,544	,372
	N	381	381	381	381	96	96	96	381	381	95	74	377	377

QAB7	Coeficiente de Correlação	-,049	-,064	-,185	,046	-,098	-,185	-,258	,042	-,033	1,000		,204	,231
	Sig. (2 extremidades)	,641	,539	,073	,661	,433	,137	,037	,685	,751			,048	,024
	N	95	95	95	95	66	66	66	95	95	95	74	95	95
QAB8	Coeficiente de Correlação	,032	,081	,026	,194	-,071	-,112	-,099	-,158	-,045		1,000	-,050	-,054
	Sig. (2 extremidades)	,786	,492	,826	,097	,615	,426	,479	,179	,704			,675	,649
	N	74	74	74	74	53	53	53	74	74	74	74	74	74
QAB9	Coeficiente de Correlação	-,288	-,221	-,205	,126	-,013	,046	,021	,012	,031	,204	-,050	1,000	,848
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,014	,903	,661	,838	,819	,544	,048	,675		,000
	N	377	377	377	377	94	94	94	377	377	95	74	377	377
QAB10	Coeficiente de Correlação	-,331	-,260	-,225	,145	-,057	-,042	-,032	,074	,046	,231	-,054	,848	1,000
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,005	,586	,690	,760	,151	,372	,024	,649	,000	
	N	377	377	377	377	94	94	94	377	377	95	74	377	377

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Análise Fatorial

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,961	
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	14712,628
	df	1275
	Sig.	0,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
VAR00001	1,000	,569
VAR00002	1,000	,654
VAR00003	1,000	,741
VAR00004	1,000	,592
VAR00005	1,000	,713
VAR00006	1,000	,566
VAR00007	1,000	,540
VAR00008	1,000	,778
VAR00009	1,000	,555
VAR00010	1,000	,775
VAR00011	1,000	,492
VAR00012	1,000	,536
VAR00013	1,000	,768
VAR00014	1,000	,738
VAR00015	1,000	,743
VAR00016	1,000	,615
VAR00017	1,000	,652
VAR00018	1,000	,705
VAR00019	1,000	,607
VAR00020	1,000	,726
VAR00021	1,000	,569
VAR00022	1,000	,630
VAR00023	1,000	,715
VAR00024	1,000	,501
VAR00025	1,000	,766
VAR00026	1,000	,684

VAR00027	1,000	,727
VAR00028	1,000	,611
VAR00029	1,000	,709
VAR00030	1,000	,644
VAR00031	1,000	,560
VAR00032	1,000	,683
VAR00033	1,000	,675
VAR00034	1,000	,614
VAR00035	1,000	,615
VAR00036	1,000	,585
VAR00037	1,000	,561
VAR00038	1,000	,666
VAR00039	1,000	,666
VAR00040	1,000	,737
VAR00041	1,000	,691
VAR00042	1,000	,629
VAR00043	1,000	,721
VAR00044	1,000	,713
VAR00045	1,000	,597
VAR00046	1,000	,705
VAR00047	1,000	,774
VAR00048	1,000	,721
VAR00049	1,000	,672
VAR00050	1,000	,667
VAR00051	1,000	,743

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de coeficiente de pontuação de componente								
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
VAR00001	-,027	-,030	-,121	,317	,015	-,082	-,167	,103
VAR00002	,032	-,200	-,048	,337	-,030	-,166	,013	,284
VAR00003	,003	,030	,025	,173	-,071	-,003	-,029	-,176
VAR00004	-,064	,017	-,019	,132	-,040	,127	,020	-,014
VAR00005	-,046	-,020	-,061	,018	,008	,066	,483	,001
VAR00006	,004	-,065	-,081	,239	,025	-,024	,085	-,032
VAR00007	-,025	-,032	,046	,107	-,071	,008	,134	,053
VAR00008	,007	-,188	-,005	-,038	,009	,564	,033	-,047
VAR00009	-,061	,059	-,119	,222	-,020	,104	,006	-,115
VAR00010	-,021	-,066	,229	-,023	-,045	,095	-,004	-,131
VAR00011	-,017	-,066	,054	,181	,033	-,039	-,035	-,132
VAR00012	-,030	-,126	,187	,092	-,077	-,047	-,005	,162
VAR00013	-,067	-,036	,304	-,104	-,034	,003	-,008	,004
VAR00014	-,070	,004	,222	-,053	,010	-,059	,011	-,001
VAR00015	-,085	-,111	-,071	,022	,386	,029	,006	,051
VAR00016	-,056	,222	,011	-,018	-,032	-,148	,029	-,021
VAR00017	-,132	,137	,004	,022	-,069	,179	-,021	,024
VAR00018	-,110	,120	,063	-,071	-,070	-,016	,049	,306
VAR00019	-,093	,003	-,016	-,005	,054	-,009	,034	,382
VAR00020	-,086	,068	,145	-,055	-,051	,049	,010	,043
VAR00021	,096	-,190	,215	-,014	-,065	-,011	-,050	,074
VAR00022	,034	-,127	,284	-,090	-,023	-,126	,004	,112
VAR00023	-,040	,094	,071	,047	,014	-,153	-,049	-,023
VAR00024	-,091	,155	-,015	,024	,007	-,057	-,029	,064
VAR00025	-,049	-,117	-,091	,049	,367	,004	-,002	,043
VAR00026	-,094	,283	-,033	-,019	-,026	-,132	-,007	,019
VAR00027	-,004	-,028	-,049	-,091	-,030	,427	-,038	,083
VAR00028	,008	,069	-,110	,019	-,022	,140	-,009	,069
VAR00029	,063	-,032	,012	-,082	-,024	,035	-,036	,256
VAR00030	,061	-,077	,036	-,075	,036	-,027	-,018	,253
VAR00031	,051	,096	-,175	,062	-,138	,077	,005	,205
VAR00032	,033	,147	-,091	-,038	,007	-,039	-,031	,040
VAR00033	,060	,110	-,094	-,048	-,031	,036	-,074	,085
VAR00034	,031	,089	,004	,038	-,017	-,034	-,025	-,158
VAR00035	,089	,063	-,144	,014	-,007	,097	-,045	-,020
VAR00036	,185	-,161	-,095	-,001	,125	,157	-,117	-,104
VAR00037	,098	-,054	-,050	,071	,082	-,008	-,009	-,129
VAR00038	,219	-,178	-,069	,022	,042	,079	,016	-,051
VAR00039	,095	,099	-,109	-,001	-,047	,026	,067	-,078
VAR00040	,108	,119	-,115	,005	-,093	-,015	,084	-,031
VAR00041	,233	-,077	,038	,003	-,159	-,042	,020	-,059
VAR00042	,253	-,155	,079	-,003	-,062	-,128	-,034	-,057
VAR00043	,063	-,015	,066	,031	,027	-,012	-,039	-,197
VAR00044	,079	,001	,105	-,040	-,040	-,052	-,018	-,058
VAR00045	,111	,037	,056	-,057	-,020	-,111	,025	-,107
VAR00046	,017	,164	,004	-,048	-,025	-,005	,056	-,205
VAR00047	-,017	,048	-,026	-,078	,273	-,038	,022	-,176
VAR00048	-,038	,037	-,037	-,041	,287	-,054	,016	-,142
VAR00049	,032	,028	-,004	-,080	,132	-,090	,034	,036
VAR00050	,018	,149	-,006	-,100	,024	-,049	-,066	-,010
VAR00051	-,030	,016	,042	-,099	,003	-,068	,498	,030

Método de Extração: Análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.
Pontuações de componente.

Regressão Linear - Variável Dependente: QAB1

Resumo do modelo ^h					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin- Watson
1	,548 ^a	,300	,299	1,25599	
2	,649 ^b	,421	,418	1,14434	
3	,722 ^c	,521	,517	1,04246	
4	,770 ^d	,593	,588	,96215	
5	,798 ^e	,638	,633	,90884	
6	,824 ^f	,680	,675	,85543	
7	,827 ^g	,684	,678	,85138	1,966

a. Preditores: (Constante), Fator3

b. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1

c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4

d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2

e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5

f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator6

g. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator6, Fator7

h. Variável Dependente: *QAB1*

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	256,693	1	256,693	162,719	,000 ^b
	Resíduo	597,880	379	1,578		
	Total	854,572	380			
2	Regressão	359,575	2	179,787	137,293	,000 ^c
	Resíduo	494,997	378	1,310		
	Total	854,572	380			
3	Regressão	444,880	3	148,293	136,460	,000 ^d
	Resíduo	409,692	377	1,087		
	Total	854,572	380			
4	Regressão	506,499	4	126,625	136,784	,000 ^e
	Resíduo	348,073	376	,926		
	Total	854,572	380			
5	Regressão	544,826	5	108,965	131,921	,000 ^f
	Resíduo	309,746	375	,826		
	Total	854,572	380			
6	Regressão	580,891	6	96,815	132,303	,000 ^g
	Resíduo	273,681	374	,732		
	Total	854,572	380			
7	Regressão	584,201	7	83,457	115,137	,000 ^h
	Resíduo	270,371	373	,725		
	Total	854,572	380			

- a. Variável Dependente: QAB1
- b. Preditores: (Constante), Fator3
- c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1
- d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4
- e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2
- f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5
- g. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator6
- h. Preditores: (Constante), Fator3, Fator1, Fator4, Fator2, Fator5, Fator6, Fator7

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,674	,144		25,508	,000		
	Fator3	,570	,045	,548	12,756	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	2,162	,215		10,047	,000		
	Fator3	,579	,041	,556	14,201	,000	,999	1,001
	Fator1	,403	,045	,347	8,864	,000	,999	1,001
3	(Constante)	,687	,257		2,672	,008		
	Fator3	,583	,037	,560	15,701	,000	,999	1,001
	Fator1	,409	,041	,352	9,876	,000	,999	1,001
	Fator4	,327	,037	,316	8,860	,000	1,000	1,000
4	(Constante)	,590	,238		2,483	,013		
	Fator3	,584	,034	,561	17,046	,000	,999	1,001
	Fator1	,416	,038	,359	10,900	,000	,999	1,001
	Fator4	,321	,034	,310	9,428	,000	,999	1,001
	Fator2	,305	,037	,269	8,159	,000	,999	1,001
5	(Constante)	-,205	,253		-,809	,419		
	Fator3	,584	,032	,561	18,040	,000	,999	1,001
	Fator1	,423	,036	,365	11,725	,000	,998	1,002
	Fator4	,324	,032	,313	10,072	,000	,999	1,001
	Fator2	,315	,035	,277	8,901	,000	,997	1,003
	Fator5	,245	,036	,212	6,812	,000	,998	1,002
6	(Constante)	-,335	,239		-,1403	,161		
	Fator3	,566	,031	,544	18,508	,000	,992	1,008
	Fator1	,415	,034	,358	12,217	,000	,997	1,003
	Fator4	,315	,030	,304	10,383	,000	,997	1,003
	Fator2	,300	,033	,264	8,988	,000	,993	1,007
	Fator5	,242	,034	,209	7,136	,000	,997	1,003
	Fator6	,194	,028	,207	7,020	,000	,986	1,014
7	(Constante)	-,629	,275		-,2290	,023		
	Fator3	,567	,030	,545	18,624	,000	,992	1,008
	Fator1	,417	,034	,360	12,324	,000	,996	1,004
	Fator4	,317	,030	,306	10,490	,000	,996	1,004
	Fator2	,302	,033	,266	9,084	,000	,993	1,007
	Fator5	,242	,034	,210	7,187	,000	,997	1,003
	Fator6	,193	,028	,206	7,026	,000	,986	1,014
	Fator7	,063	,030	,062	2,137	,033	,998	1,002

a. Variável Dependente: QAB1

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

Variável Dependente: QAB1

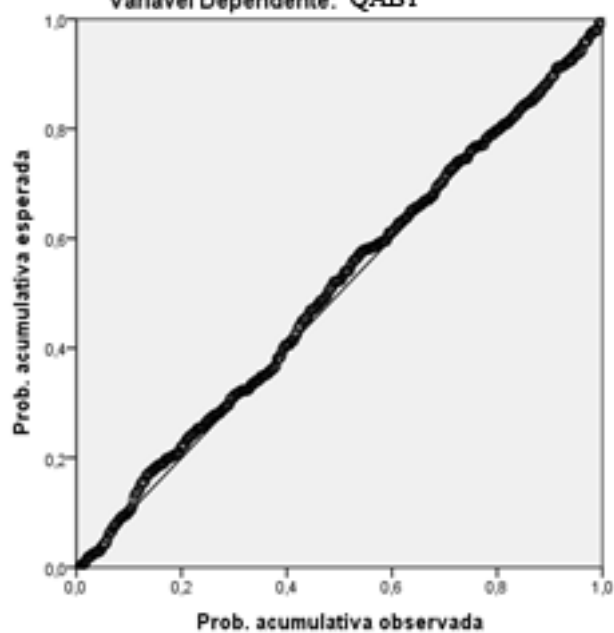
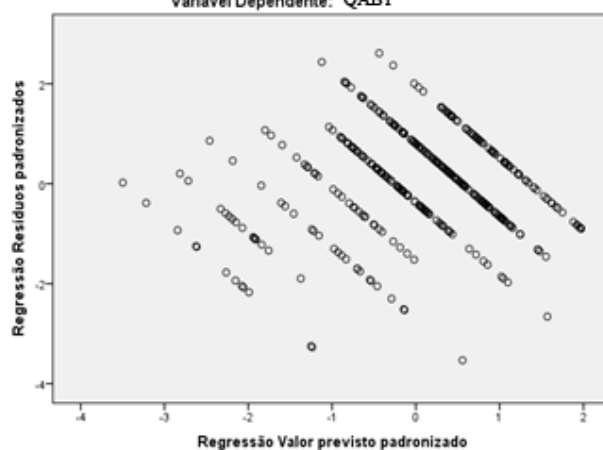
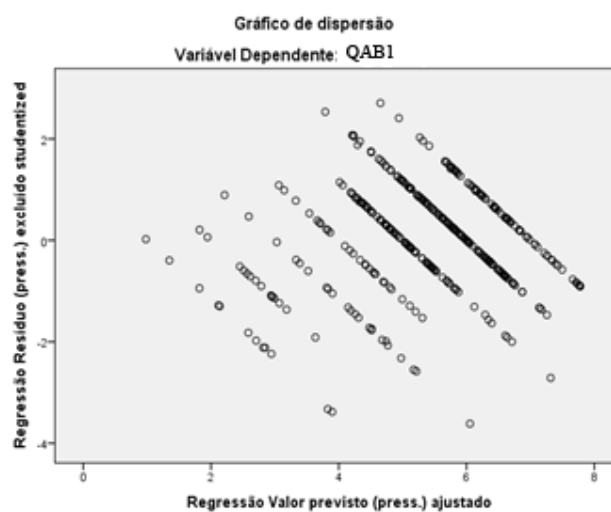


Gráfico de dispersão

Variável Dependente: QAB1





Regressão Linear - Variável Dependente: QAB2

Resumo do modelo ^g					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,427 ^a	,183	,181	1,31533	
2	,598 ^b	,357	,354	1,16780	
3	,668 ^c	,446	,441	1,08611	
4	,731 ^d	,534	,529	,99728	
5	,760 ^e	,578	,573	,94979	
6	,785 ^f	,617	,611	,90643	2,133

a. Preditores: (Constante), Fator3

b. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4

c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1

d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2

e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2, Fator5

f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2, Fator5, Fator6

g. Variável Dependente: QAB2

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	146,539	1	146,539	84,700	,000 ^b
	Resíduo	655,703	379	1,730		
	Total	802,241	380			
2	Regressão	286,745	2	143,372	105,131	,000 ^c
	Resíduo	515,497	378	1,364		
	Total	802,241	380			
3	Regressão	357,517	3	119,172	101,024	,000 ^d
	Resíduo	444,724	377	1,180		
	Total	802,241	380			
4	Regressão	428,286	4	107,072	107,657	,000 ^e
	Resíduo	373,955	376	,995		
	Total	802,241	380			
5	Regressão	463,956	5	92,791	102,862	,000 ^f
	Resíduo	338,285	375	,902		
	Total	802,241	380			
6	Regressão	494,959	6	82,493	100,404	,000 ^g
	Resíduo	307,282	374	,822		
	Total	802,241	380			

- a. Variável Dependente: *QAB2*
b. Preditores: (Constante), Fator3
c. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4
d. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1
e. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2
f. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2, Fator5
g. Preditores: (Constante), Fator3, Fator4, Fator1, Fator2, Fator5, Fator6

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,713	,151		24,620	,000		
	Fator3	,431	,047	,427	9,203	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,852	,227		8,152	,000		
	Fator3	,436	,042	,433	10,490	,000	1,000	1,000
	Fator4	,419	,041	,418	10,139	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	,576	,268		2,150	,032		
	Fator3	,443	,039	,439	11,456	,000	,999	1,001
	Fator4	,424	,038	,423	11,030	,000	1,000	1,000
	Fator1	,334	,043	,297	7,746	,000	,999	1,001
4	(Constante)	,472	,246		1,917	,056		
	Fator3	,444	,036	,441	12,513	,000	,999	1,001
	Fator4	,418	,035	,417	11,835	,000	,999	1,001
	Fator1	,342	,040	,305	8,643	,000	,999	1,001
	Fator2	,327	,039	,297	8,435	,000	,999	1,001
5	(Constante)	-,295	,264		-1,114	,266		
	Fator3	,444	,034	,441	13,133	,000	,999	1,001
	Fator4	,421	,034	,420	12,510	,000	,999	1,001
	Fator1	,349	,038	,310	9,247	,000	,998	1,002
	Fator2	,336	,037	,306	9,100	,000	,997	1,003
	Fator5	,237	,038	,211	6,288	,000	,998	1,002
6	(Constante)	-,416	,253		-1,642	,102		
	Fator3	,427	,032	,424	13,196	,000	,992	1,008
	Fator4	,412	,032	,411	12,826	,000	,997	1,003
	Fator1	,342	,036	,304	9,480	,000	,997	1,003
	Fator2	,322	,035	,293	9,123	,000	,993	1,007
	Fator5	,233	,036	,208	6,500	,000	,997	1,003
	Fator6	,180	,029	,198	6,143	,000	,986	1,014

a. Variável Dependente: QAB2

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

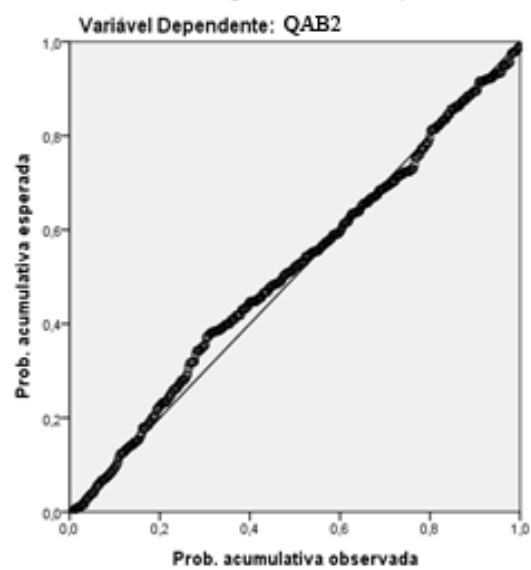
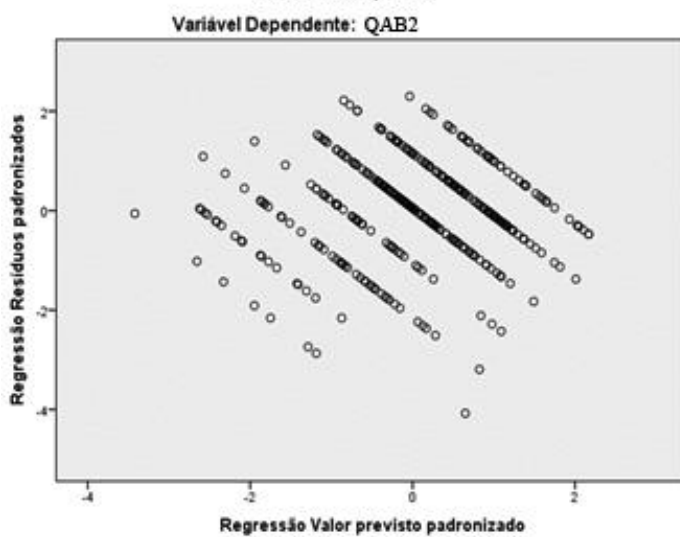
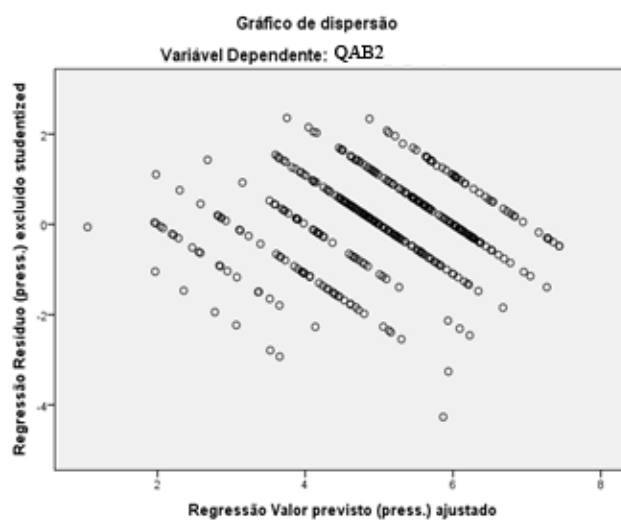


Gráfico de dispersão





Regressão Linear - Variável Dependente: QAB3

Resumo do modelo ^a					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,359 ^a	,129	,127	1,44085	
2	,505 ^b	,255	,251	1,33422	
3	,605 ^c	,366	,361	1,23286	
4	,681 ^d	,464	,459	1,13446	
5	,698 ^e	,488	,481	1,11088	
6	,707 ^f	,500	,492	1,09853	2,010

a. Preditores: (Constante), Fator4

b. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3

c. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2

d. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1

e. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1, Fator6

f. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1, Fator6, Fator5

g. Variável Dependente: QAB3

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	116,509	1	116,509	56,121	,000 ^b
	Resíduo	786,819	379	2,076		
	Total	903,328	380			
2	Regressão	230,437	2	115,219	64,725	,000 ^c
	Resíduo	672,891	378	1,780		
	Total	903,328	380			
3	Regressão	330,313	3	110,104	72,440	,000 ^d
	Resíduo	573,015	377	1,520		
	Total	903,328	380			
4	Regressão	419,419	4	104,855	81,473	,000 ^e
	Resíduo	483,909	376	1,287		
	Total	903,328	380			
5	Regressão	440,561	5	88,112	71,401	,000 ^f
	Resíduo	462,768	375	1,234		
	Total	903,328	380			
6	Regressão	452,000	6	75,333	62,426	,000 ^g
	Resíduo	451,328	374	1,207		
	Total	903,328	380			

- a. Variável Dependente: *QAB3*
- b. Preditores: (Constante), Fator4
- c. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3
- d. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2
- e. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1
- f. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1, Fator6
- g. Preditores: (Constante), Fator4, Fator3, Fator2, Fator1, Fator6, Fator5

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	2,692	,236		11,387	,000		
	Fator4	,382	,051	,359	7,491	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	1,577	,260		6,074	,000		
	Fator4	,387	,047	,364	8,188	,000	1,000	1,000
	Fator3	,380	,047	,355	8,000	,000	1,000	1,000
3	(Constante)	1,491	,240		6,210	,000		
	Fator4	,379	,044	,356	8,688	,000	,999	1,001
	Fator3	,381	,044	,356	8,688	,000	1,000	1,000
	Fator2	,388	,048	,333	8,106	,000	1,000	1,000
4	(Constante)	,057	,280		,203	,840		
	Fator4	,385	,040	,362	9,575	,000	,999	1,001
	Fator3	,389	,040	,364	9,633	,000	,999	1,001
	Fator2	,398	,044	,340	9,013	,000	,999	1,001
	Fator1	,375	,045	,314	8,321	,000	,999	1,001
5	(Constante)	-,052	,276		-,187	,852		
	Fator4	,377	,039	,355	9,588	,000	,997	1,003
	Fator3	,375	,040	,351	9,455	,000	,992	1,008
	Fator2	,386	,043	,331	8,924	,000	,995	1,005
	Fator1	,369	,044	,309	8,357	,000	,997	1,003
	Fator6	,149	,036	,154	4,139	,000	,986	1,014
6	(Constante)	-,485	,307		-1,580	,115		
	Fator4	,379	,039	,356	9,738	,000	,997	1,003
	Fator3	,375	,039	,351	9,562	,000	,992	1,008
	Fator2	,391	,043	,335	9,141	,000	,993	1,007
	Fator1	,373	,044	,312	8,535	,000	,997	1,003
	Fator6	,147	,035	,152	4,141	,000	,986	1,014
	Fator5	,134	,044	,113	3,079	,002	,997	1,003

a. Variável Dependente: QAB3

Gráfico P-P Normal de Regressão Resíduos padronizados

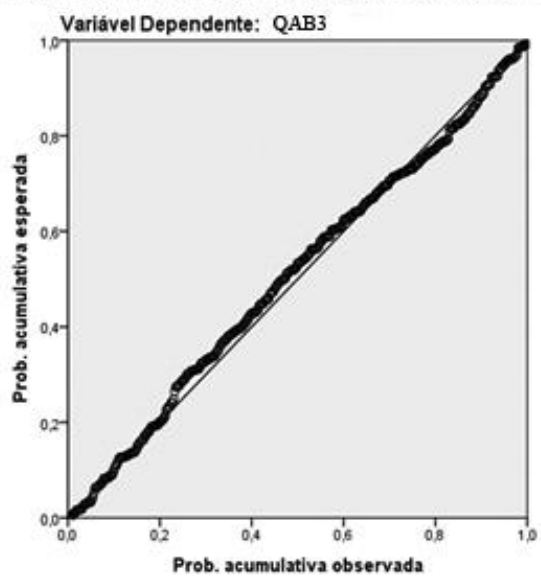
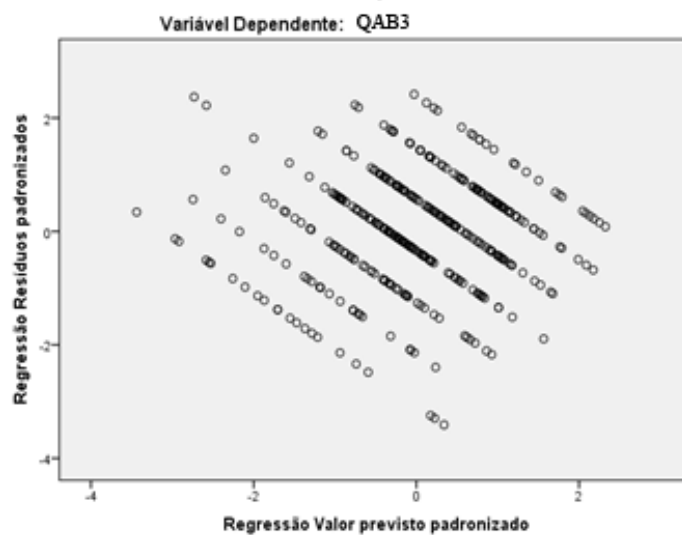
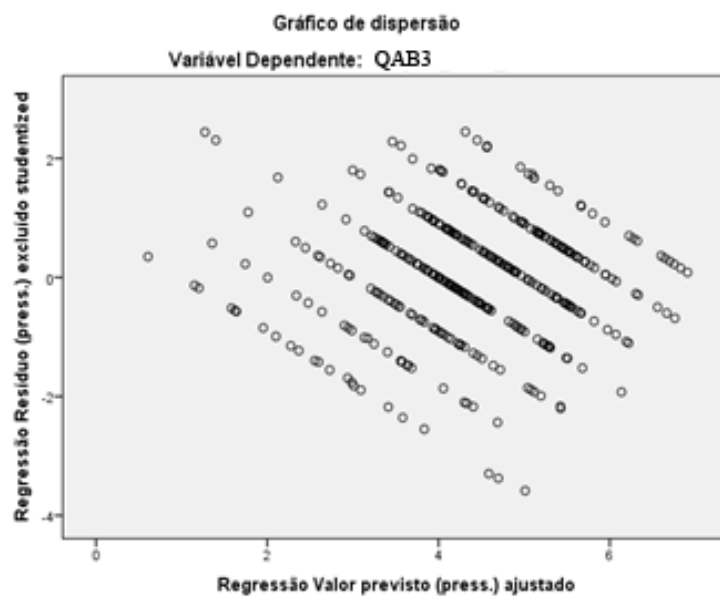


Gráfico de dispersão





Anexo 10 – Testes de hipóteses

Testes de hipóteses

Teste de Homogeneidade de Variâncias				
	Estadística de Levene	df1	df2	Sig.
QA 1	23,216	2	893	,000
QA2	4,955	2	893	,007
QA3	3,688	2	893	,025

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
QA 1	Entre Grupos	79,308	2	39,654	24,195	,000
	Nos grupos	1463,557	893	1,639		
	Total	1542,865	895			
QA 2	Entre Grupos	81,744	2	40,872	24,427	,000
	Nos grupos	1494,184	893	1,673		
	Total	1575,929	895			
QA 3	Entre Grupos	150,524	2	75,262	34,683	,000
	Nos grupos	1937,824	893	2,170		
	Total	2088,347	895			

Comparações múltiplas								
Variável dependente			Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
QA 1	Tukey HSD	1,00	2,00	-,56289	,11306	,000	-,8283	-,2975
			3,00	,15687	,10141	,270	-,0812	,3949
		2,00	1,00	,56289	,11306	,000	,2975	,8283
			3,00	,71976	,10537	,000	,4724	,9671
		3,00	1,00	-,15687	,10141	,270	-,3949	,0812
			2,00	-,71976	,10537	,000	-,9671	-,4724
	Scheffe	1,00	2,00	-,56289	,11306	,000	-,8401	-,2857
			3,00	,15687	,10141	,303	-,0918	,4055
		2,00	1,00	,56289	,11306	,000	,2857	,8401
			3,00	,71976	,10537	,000	,4614	,9781
		3,00	1,00	-,15687	,10141	,303	-,4055	,0918
			2,00	-,71976	,10537	,000	-,9781	-,4614
	Bonferroni	1,00	2,00	-,56289	,11306	,000	-,8341	-,2917
			3,00	,15687	,10141	,367	-,0864	,4001
		2,00	1,00	,56289	,11306	,000	,2917	,8341
			3,00	,71976	,10537	,000	,4670	,9725
		3,00	1,00	-,15687	,10141	,367	-,4001	,0864
			2,00	-,71976	,10537	,000	-,9725	-,4670
QA 2	Tukey HSD	1,00	2,00	-,40147	,11423	,001	-,6697	-,1333
			3,00	,34024	,10246	,003	,0997	,5808
		2,00	1,00	,40147	,11423	,001	,1333	,6697
			3,00	,74171	,10646	,000	,4918	,9917
		3,00	1,00	-,34024	,10246	,003	-,5808	-,0997
			2,00	-,74171	,10646	,000	-,9917	-,4918
	Scheffe	1,00	2,00	-,40147	,11423	,002	-,6816	-,1214
			3,00	,34024	,10246	,004	,0890	,5915
		2,00	1,00	,40147	,11423	,002	,1214	,6816
			3,00	,74171	,10646	,000	,4807	1,0027
		3,00	1,00	-,34024	,10246	,004	-,5915	-,0890
			2,00	-,74171	,10646	,000	-,10027	-,4807
	Bonferroni	1,00	2,00	-,40147	,11423	,001	-,6755	-,1275
			3,00	,34024	,10246	,003	,0945	,5860
		2,00	1,00	,40147	,11423	,001	,1275	,6755
			3,00	,74171	,10646	,000	,4864	,9971
		3,00	1,00	-,34024	,10246	,003	-,5860	-,0945
			2,00	-,74171	,10646	,000	-,9971	-,4864

QA 3	TukeyHSD	1,00	2,00	-1,08244	,13009	,000	-1,3878	-,7770
			3,00	-,47022	,11668	,000	-,7442	-,1963
		2,00	1,00	1,08244	,13009	,000	,7770	1,3878
			3,00	,61222	,12124	,000	,3276	,8969
		3,00	1,00	,47022	,11668	,000	,1963	,7442
			2,00	-,61222	,12124	,000	-,8969	-,3276
	Scheffe	1,00	2,00	-1,08244	,13009	,000	-1,4014	-,7635
			3,00	-,47022	,11668	,000	-,7563	-,1841
		2,00	1,00	1,08244	,13009	,000	,7635	1,4014
			3,00	,61222	,12124	,000	,3150	,9095
		3,00	1,00	,47022	,11668	,000	,1841	,7563
			2,00	-,61222	,12124	,000	-,9095	-,3150
Bonferroni	1,00	2,00	-1,08244	,13009	,000	-1,3945	-,7704	
		3,00	-,47022	,11668	,000	-,7501	-,1904	
	2,00	1,00	1,08244	,13009	,000	,7704	1,3945	
		3,00	,61222	,12124	,000	,3214	,9030	
	3,00	1,00	,47022	,11668	,000	,1904	,7501	
		2,00	-,61222	,12124	,000	-,9030	-,3214	

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Subconjuntos homogêneos

QA 1				
Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	
Tukey HSD ^{a,b}	3,00	381	5,3176	
	1,00	274	5,4745	
	2,00	241		6,0373
	Sig.		,306	1,000
Scheffe ^{a,b}	3,00	381	5,3176	
	1,00	274	5,4745	
	2,00	241		6,0373
	Sig.		,340	1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 287,806.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

QA 2				
Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Tukey HSD ^{a,b}	3,00	381	4,9554	
	1,00	274		5,2956
	2,00	241		5,6971
	Sig.		1,000	1,000
Scheffe ^{a,b}	3,00	381	4,9554	
	1,00	274		5,2956
	2,00	241		5,6971
	Sig.		1,000	1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 287,806.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

QA 3				
Grupo	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Tukey HSD ^{a,b}	1,00	274	3,9051	
	3,00	381		4,3753
	2,00	241		4,9876
	Sig.		1,000	1,000
Scheffe ^{a,b}	1,00	274	3,9051	
	3,00	381		4,3753
	2,00	241		4,9876
	Sig.		1,000	1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 287,806.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra				
		QA1	QA2	QA3
N		274	274	274
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	5,4745	5,2956	3,9051
	Erro Desvio	1,19572	1,17210	1,51371
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,217	,208	,211
	Positivo	,118	,135	,187
	Negativo	-,217	-,208	-,211
Estatística de teste		,217	,208	,211
Significância Sig. (2 extremidades)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

- a. A distribuição do teste é Normal.
b. Calculado dos dados.
c. Correção de Significância de Lilliefors.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra				
		QA1	QA2	QA3
N		241	241	241
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	6,0373	5,6971	4,9876
	Erro Desvio	,95452	1,14907	1,30538
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,221	,206	,186
	Positivo	,157	,128	,186
	Negativo	-,221	-,206	-,154
Estatística de teste		,221	,206	,186
Significância Sig. (2 extremidades)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

- a. A distribuição do teste é Normal.
b. Calculado dos dados.
c. Correção de Significância de Lilliefors.

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra				
		QA1	QA2	QA3
N		381	381	381
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	5,3176	4,9554	4,3753
	Erro Desvio	1,49962	1,45298	1,54181
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,229	,218	,149
	Positivo	,131	,118	,105
	Negativo	-,229	-,218	-,149
Estatística de teste		,229	,218	,149
Significância Sig. (2 extremidades)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

- a. A distribuição do teste é Normal.
b. Calculado dos dados.
c. Correção de Significância de Lilliefors.

		QA1	QA2	QA3
N		896	896	896
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	5,5592	5,2589	4,3962
	Erro Desvio	1,31296	1,32696	1,52753
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,230	,195	,162
	Positivo	,136	,118	,147
	Negativo	-,230	-,195	-,162
Estatística de teste		,230	,195	,162
Significância Sig. (2 extremidades)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

- a. A distribuição do teste é Normal.
- b. Calculado dos dados.
- c. Correção de Significância de Lilliefors.