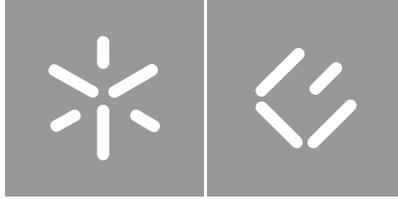


**Universidade do Minho**  
Escola de Economia e Gestão

José Eduardo Magalhães Teixeira

**Satisfação com a qualidade do serviço  
prestado e o abandono escolar nos  
mestrados da Escola de Economia e Gestão  
da Universidade do Minho**





Universidade do Minho  
Escola de Economia e Gestão

José Eduardo Magalhães Teixeira

**Satisfação com a qualidade do serviço  
prestado e o abandono escolar nos  
mestrados da Escola de Economia e Gestão  
da Universidade do Minho**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Gestão  
Área de especialização em Gestão Geral

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira  
Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Ao longo da realização desta dissertação e também do mestrado, foram várias as pessoas que contribuíram para o meu sucesso e me ajudaram ao longo desta etapa, às quais aproveito agora para agradecer.

Em primeiro lugar, agradecer à Professora Doutora Cláudia Sarrico, por todo o apoio, orientação e disponibilidade demonstrada, que foram elementos cruciais para a realização bem sucedida desta dissertação.

Em segundo lugar, agradecer ao Conselho Pedagógico da Escola de Economia e Gestão, sobretudo à Professora Doutora Maria do Céu Arena e Doutora Filipa Sá, pela ajuda e disponibilidade demonstrada no esclarecimento de questões e fornecimento de dados.

Em terceiro lugar, agradecer ao Professor Doutor Leandro Almeida e à Professora Doutora Isabel Machado, pela disponibilidade demonstrada para a discussão do tema em estudo e para o esclarecimento de questões.

Em quarto lugar, agradecer aos meus amigos e colegas, por todos os momentos passados neste percurso e por toda a ajuda e motivação dada.

Por fim, agradecer aos meus pais, irmãos e restante família, por sempre me encorajarem e incentivarem, por todas as vezes em que me apoiaram, deram conselhos e me mostraram que eu era capaz de fazer tudo o que quisesse, mesmo quando eu não acreditava.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Satisfação com a qualidade do serviço prestado e o abandono escolar nos mestrados da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho

## **Resumo**

Esta dissertação tem como questão principal o estudo da relação entre a qualidade do serviço prestado e o abandono escolar nos mestrados. O estudo deste tópico foi sugerido pelo Conselho Pedagógico da Escola de Economia e Gestão e revela-se importante devido à necessidade em diminuir as taxas de abandono registadas nesta escola da Universidade do Minho, podendo ser isso alcançado através da melhoria da qualidade do serviço prestado aos estudantes.

De forma a obter resposta à questão levantada, foram analisados os dados secundários fornecidos pelo Conselho Pedagógico e foi aplicado um questionário a alunos e ex-alunos da Escola de Economia e Gestão, com o propósito de descobrir as razões que conduzem os estudantes a abandonar o seu curso e que áreas da instituição causam maior insatisfação aos estudantes.

Foi descoberto que razões de natureza pessoal e a falta de apoio da instituição e dos professores representam os principais motivos do abandono escolar. Relativamente à satisfação com o serviço prestado, os estudantes apresentam-se mais satisfeitos com a área académica, enquanto a área da empregabilidade e ligações com o mundo do trabalho é aquela em que se regista maior insatisfação. Dentro do grupo dos estudantes que abandonaram, verificou-se que a maior insatisfação é causada por fatores da área académica.

Com base nos resultados obtidos, são feitas várias recomendações à Escola de Economia e Gestão para melhorar o serviço prestado, como a criação de sessões de aconselhamento e mentoria, mais apoio fora do horário das aulas e a aposta em aulas mais práticas e docentes com mais experiência profissional fora da universidade e maior ligação ao mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Abandono escolar, Ensino superior, Qualidade, Satisfação

Satisfaction with the quality of service provided and school dropout in the master's degrees of the  
School of Economics and Management at University of Minho

**Abstract**

The main issue of this dissertation is the study of the relationship between the quality of service provided and dropout in master's degrees. The study of this topic was suggested by the Pedagogical Council of the School of Economics and Management and it is important due to the need to reduce the dropout rates recorded in this school of University of Minho, which may be achieved by improving the quality of service provided to students.

In order to get an answer to the question raised, secondary data provided by the Pedagogical Council was analyzed and a questionnaire was administered to students and former students of the School of Economics and Management, with the purpose of finding out the reasons that lead students to abandon their course and which areas of the institution cause more dissatisfaction to students.

It was found that reasons of personal nature and lack of support from the institution and the instructors represent the main reasons for dropping out. Regarding satisfaction with the service provided, students are most satisfied with the academic area, while the area of employability and industry links is the one where they are most dissatisfied. Within the group of dropouts, it was found that the greatest dissatisfaction is caused by factors in the academic area.

Based on the results obtained, several recommendations are made to the School of Economics and Management to improve the service provided, such as the creation of counseling and mentoring sessions, more support outside school hours and a focus on more practical classes and teachers with more professional experience outside the university and more engagement with the outside world.

**Keywords:** Higher education, Quality, Satisfaction, School dropout

# Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Revisão de Literatura.....	6
2.1. Gestão de Serviços.....	6
2.1.1. Modelos da medição da qualidade.....	6
2.1.2. Qualidade do serviço e satisfação do consumidor.....	9
2.2. Qualidade no Ensino Superior.....	10
2.2.1. Perceções sobre a qualidade no ensino superior.....	10
2.2.2. Modelos de medição da qualidade no ensino superior.....	12
2.3. Abandono Escolar.....	13
2.3.1. Fatores Institucionais.....	13
2.3.2. Fatores Pessoais.....	14
3. Metodologia.....	16
3.1. Plano de investigação.....	16
3.2. População.....	16
3.3. Método de recolha de dados.....	17
3.4. Administração de questionário e amostra.....	22
3.5. Análise dos dados quantitativos.....	22
3.6. Análise dos dados qualitativos.....	22

4.	Apresentação dos resultados .....	27
4.1.	Relação entre o abandono escolar e as variáveis sociodemográficas.....	27
4.2.	Qualidade percebida pelos estudantes (instrumento HEISQUAL) .....	29
4.3.	Relação entre a qualidade percebida e as variáveis sociodemográficas .....	34
4.4.	Medidas corretivas e motivos do abandono escolar .....	38
5.	Discussão dos resultados .....	45
5.1.	Grupos relacionados com o abandono escolar e motivos do abandono.....	45
5.2.	Satisfação com o serviço prestado e medidas corretivas.....	49
6.	Conclusão.....	54
	Referências .....	56
	Apêndices .....	59
	Apêndice 1 – Relações estatisticamente significativas entre os itens da medição da qualidade do serviço e as variáveis sociais e demográficas.....	59
	Apêndice 2 – Cálculos para a pesagem pós-estratificação .....	70

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> <i>Modelo da qualidade do serviço</i> .....	7
-------------------------------------------------------------	---

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> <i>Percentagem de estudantes não inscritos no ensino superior um ano após iniciarem o curso nos mestrados da área da gestão nas principais universidades portuguesas</i> .....	2
<b>Tabela 2</b> <i>Versão adaptada do instrumento HEISQUAL (Abbas, 2020)</i> .....	18
<b>Tabela 3</b> <i>Caracterização da amostra</i> .....	23
<b>Tabela 4</b> <i>Medição da qualidade do serviço</i> .....	30
<b>Tabela 5</b> <i>Medição da qualidade do serviço por fator e subfator</i> .....	33
<b>Tabela 6</b> <i>Relações estatisticamente significativas entre os itens da medição da qualidade do serviço e as variáveis sociais e demográficas</i> .....	35

## **1. Introdução**

O processo de Bolonha tratou-se de uma colaboração entre diversos países europeus com o objetivo principal de elevar a competitividade internacional do ensino superior na Europa. Uma das medidas adotadas foi estabelecer um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), adotando um sistema baseado em três ciclos de estudos, seguindo os princípios do processo de Bolonha oficializado em Portugal pelo Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março, em que as licenciaturas passaram a ter uma duração normal de três anos. Assim, as licenciaturas passaram a transmitir conhecimento base sobre as unidades curriculares do curso e a preparar os alunos para o ciclo de estudo seguinte, o mestrado. O 2º ciclo tornou-se assim um grau mais generalizado, que pretende expandir o conhecimento adquirido na licenciatura, oferecendo momentos de formação de competências e de demonstração de autonomia dos estudantes (Araújo & Bento, 2008). O objetivo dos mestrados será qualificar alunos que saibam aplicar os seus conhecimentos e capacidades de resolução de problemas em contextos novos e variados, que sejam capazes de comunicar as suas conclusões e raciocínios de forma clara a diferentes públicos e que adquiram capacidades de aprendizagem que lhes permitam continuar o processo de aprendizagem de novos conhecimentos e competências de uma forma autónoma (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, 2011).

Atualmente, os mestrados têm uma duração normal de 2 anos, dividindo-se entre aprendizagem em unidades curriculares e execução de uma dissertação, relatório de estágio ou relatório de projeto para obtenção do grau de Mestre. Este trabalho final de mestrado pode ser um desafio para os estudantes, que muitas vezes acabam por desistir de obter o grau, ficando apenas com a pós-graduação (Araújo & Bento, 2008).

Num tópico levantado pelo Conselho Pedagógico da Escola de Economia e Gestão, a questão do abandono escolar nos mestrados da área da gestão assume-se como um tema de grande importância. Na Tabela 1 são apresentadas as taxas médias de abandono nos mestrados da área da gestão nas principais universidades portuguesas. Como é possível observar, as menores taxas de abandono são registadas nas instituições situadas em Lisboa e no Porto. Podendo isto dever-se à deslocação dos melhores alunos para esses grandes centros urbanos, também é sensato considerar que estas instituições têm boas práticas e bons cursos, o que permite reter os alunos e evitar o seu abandono. Já a Universidade do Minho, mais concretamente a Escola de Economia e Gestão, apresenta, com uma grande margem, a maior taxa de abandono.

Mais do que um em cada quatro estudantes não termina o seu mestrado na instituição. Estes dados devem preocupar a gestão da escola e os responsáveis pelo departamento de gestão, pois a grande percentagem de abandono poderá indicar que a experiência dos estudantes com a educação recebida fica aquém das suas expectativas e isso acarretará implicações negativas para a imagem da instituição, não só a nível nacional, mas também no plano internacional.

Para este estudo, foram apenas considerados os cursos do departamento de gestão da Escola de Economia e Gestão para se garantir a existência de homogeneidade nas práticas adotadas, pelo facto de se tratar de uma dissertação no âmbito do Mestrado em Gestão e por o autor ter sido delegado de turma de um curso desta área.

### **Tabela 1**

*Percentagem de estudantes não inscritos no ensino superior um ano após iniciarem o curso nos mestrados da área da gestão nas principais universidades portuguesas*

<b>Instituição</b>	<b>Cursos</b>	<b>% média ponderada de abandono</b>
<b>Universidade de Aveiro</b>	Mestrado em Contabilidade	13.3
	Mestrado em Finanças	
	Mestrado em Gestão	
	Mestrado em Marketing	
<b>Universidade de Coimbra</b>	Mestrado em Contabilidade e Finanças	9.8
	Mestrado em Gestão	
	Mestrado em Marketing	
<b>ISEG - Universidade de Lisboa</b>	Mestrado em Contabilidade, Fiscalidade e Finanças Empresariais	6.4
	Mestrado em Finanças	
	Mestrado em Gestão de Recursos Humanos	
	Mestrado em Marketing	
<b>ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa</b>	Mestrado em Finanças	3.1
	Mestrado em Gestão	
	Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional	

Instituição	Cursos	% média ponderada de abandono
Universidade Nova de Lisboa	Mestrado em Marketing	1.1
	Mestrado em Finanças	
	Mestrado em Gestão	
Universidade do Minho	Mestrado em Contabilidade	25.4
	Mestrado em Finanças	
	Mestrado em Gestão de Recursos Humanos	
	Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde	
	Mestrado em Marketing e Estratégia	
Universidade do Porto	Mestrado em Contabilidade e Controlo de Gestão	7.0
	Mestrado em Finanças	
	Mestrado em Gestão	
	Mestrado em Marketing	

*Nota.* Média ponderada com base no número de alunos por curso. Apresentados apenas os cursos com dados disponíveis. Dados retirados da página Infocursos (<https://infocursos.medu.pt/>)

Neste estudo, o fenómeno do abandono escolar ou da desistência será definido como a não realização com sucesso da parte escolar do mestrado ou do trabalho final de mestrado e a não inscrição dos estudantes no ano letivo seguinte após iniciarem o curso, sendo a taxa de abandono a razão entre o número de alunos não inscritos no ano letivo seguinte e o número total de alunos inscritos. Já o fenómeno da conclusão escolar será referente aos estudantes que concluíram a parte escolar do mestrado e entregaram e defenderam o seu trabalho final de mestrado, sendo a taxa de conclusão a razão entre o número de alunos que terminaram com sucesso o ciclo de estudos e o número total de alunos inscritos.

Assim, a pergunta de investigação deste estudo é “Em que medida a satisfação com a qualidade do serviço prestado se relaciona com o abandono escolar dos mestrados da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho?”, tendo como meta de investigação identificar os motivos que levam os alunos da Escola de Economia e Gestão a abandonar os mestrados.

Os objetivos desta investigação são descobrir as variáveis relacionadas com o serviço prestado que causam maior insatisfação, descobrir as razões que conduzem os alunos a desistir dos mestrados da área da gestão e fazer recomendações para diminuir a taxa de abandono dos mestrados da área da gestão.

Com este estudo, espera-se aumentar o conhecimento e a informação disponível para a gestão da Escola de Economia e Gestão, com o intuito de compreender melhor o fenómeno e os motivos do abandono escolar e também equacionar o melhor plano de ação com vista a melhorar a qualidade da educação e do serviço que é prestado pela instituição.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis pontos:

- No primeiro ponto, introdução, aborda-se o enquadramento deste estudo e a sua importância e também é apresentada a questão central da investigação e os seus objetivos;
- No segundo ponto, revisão da literatura, são abordados os conhecimentos relevantes da literatura, iniciando-se com o tópico da gestão dos serviços, passando para o conceito de qualidade no setor da educação e do ensino superior e finalizando com os motivos que conduzem ao abandono escolar dos estudantes;
- No terceiro ponto, metodologia, surge a explicação de como foi desenvolvido este estudo, salientando-se o plano de investigação, a definição da população, o método de recolha de dados, a administração do questionário e a definição da amostra e como foram analisados os dados quantitativos e qualitativos;
- No quarto ponto, apresentação dos resultados, são expostos os resultados das análises aos dados secundários, quantitativos e qualitativos, com foco na relação entre o abandono escolar e as variáveis sociodemográficas, a qualidade percebida pelos estudantes, a relação entre a qualidade percebida e as variáveis sociodemográficas e as medidas corretivas e motivos do abandono escolar;
- No quinto ponto, discussão dos resultados, realiza-se uma análise crítica aos resultados dispostos no ponto anterior, com o objetivo de abordar mais aprofundadamente e fazer recomendações que possibilitem melhorar o serviço prestado na Escola de Economia e Gestão;

- No sexto ponto, conclusão, aborda-se o plano de investigação desde o seu ponto inicial, salientam-se os principais resultados obtidos, apresentam as limitações deste estudo e também alguns temas para investigação futura.

## 2. Revisão de Literatura

### 2.1. Gestão de Serviços

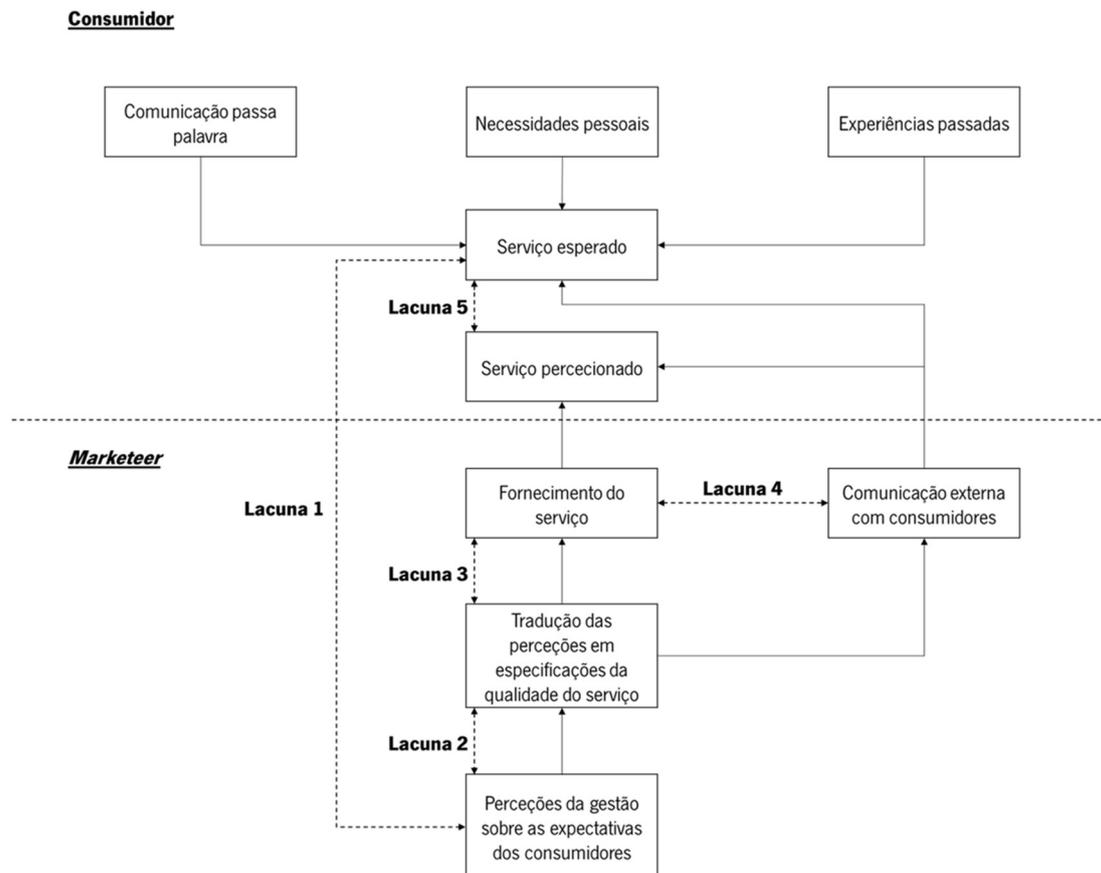
#### 2.1.1. Modelos da medição da qualidade

O conceito de qualidade sempre esteve muito associado aos produtos, até que Parasuraman et al. (1985) se focaram em explorar o conceito de qualidade nos serviços, dado que era uma área indefinida e pouco estudada, com o objetivo de desenvolver um modelo conceptual da qualidade nos serviços. Com base em entrevistas a grupos de foco com consumidores e entrevistas em profundidade com executivos (focadas nas indústrias do setor bancário, empresas de cartões de crédito, serviços financeiros e manutenção e reparação de produtos), este modelo assenta nas discrepâncias entre as perceções dos executivos sobre a qualidade dos serviços e as perceções dos consumidores sobre o fornecimento desses serviços. A Figura 1 apresenta as lacunas identificadas na qualidade do serviço:

- 1) Expectativas dos consumidores sobre o serviço e perceções da gestão sobre as expectativas dos consumidores: Nem sempre as organizações sabem com antecedência que características do serviço são as mais importantes para os consumidores;
- 2) Perceções da gestão sobre as expectativas dos consumidores e tradução das perceções em especificações da qualidade do serviço: As capacidades do serviço não estão alinhadas com as perceções da gestão sobre as expectativas do consumidor, muitas vezes devido a restrições ou condições do mercado em que operam;
- 3) Tradução das perceções em especificações da qualidade do serviço e fornecimento do serviço: Associada à dificuldade em uniformizar a qualidade do serviço devido à variabilidade de desempenho dos trabalhadores, sobretudo aqueles que têm o primeiro contacto com os clientes;
- 4) Fornecimento do serviço e comunicação externa com os consumidores: Publicidade demasiado promissora ou ausência de informações sobre o serviço afetarão a perceção da qualidade;
- 5) Serviço esperado e serviço percecionado: A qualidade percecionada pelo cliente depende da intensidade e da direcção da diferença entre o serviço esperado e percecionado.

## Figura 1

### Modelo da qualidade do serviço



Nota. Imagem adaptada de Parasuraman et al. (1985)

As primeiras quatro discrepâncias terão grande influência na última, que é responsável pela percepção da qualidade do serviço na ótica do consumidor. Através dos grupos de foco com os consumidores, foi também possível perceber que, independentemente do tipo de serviço, são utilizados critérios semelhantes para avaliar a qualidade de um serviço. Esses critérios podem ser englobados em dez categorias, que compreendem a confiabilidade, capacidade de resposta, competência, facilidade de acesso, cortesia, comunicação, credibilidade, segurança, compreensão das necessidades do cliente e a tangibilidade do serviço (por exemplo as instalações físicas e a apresentação dos trabalhadores).

Estas dez categorias irão depois influenciar o serviço esperado e o serviço percebido pelo cliente, sendo da comparação entre o esperado e o percebido que resultará a percepção

da qualidade do serviço. Por sua vez, a percepção da qualidade indicará qual o grau de satisfação do consumidor. Se as expectativas forem superiores ao serviço percebido, o cliente ficará insatisfeito, possivelmente indignado; se as expectativas corresponderem ao serviço percebido, o cliente ficará satisfeito; se as expectativas forem superadas pelo serviço percebido, o cliente ficará mais do que satisfeito, possivelmente encantado.

Com base no modelo de desconfirmação das expectativas e nas dez dimensões da qualidade do serviço, os mesmos autores desenvolveram uma escala de medição da qualidade do serviço chamada SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988), tendo definido a percepção da qualidade do serviço como “um julgamento global, ou uma atitude, relacionada com a superioridade do serviço” (p.16). Iniciando com 97 itens relacionados com as dez dimensões, o instrumento foi testado, sobrando 34 itens ao longo de sete dimensões. Após novos testes, o instrumento SERVQUAL passou a ser composto por 22 itens distribuídos por cinco dimensões (tangibilidade, confiabilidade, capacidade de resposta, confiança e empatia). Nas quatro indústrias em que o SERVQUAL foi utilizado (setor bancário, empresa de cartões de crédito, reparação e manutenção de aparelhos e empresa telefónica), a confiabilidade (execução do serviço de forma precisa e confiável) mostrou-se a dimensão mais importante em todas, enquanto a empatia (preocupação e atenção individualizada com os clientes) se mostrou a menos importante, apesar de os autores referirem que não deve ser descurada devido à sua correlação simples com a qualidade global e com a dimensão da confiabilidade. Assim, o SERVQUAL assume-se como um instrumento desenhado para ser aplicado numa grande gama de serviços, sendo mais eficaz quando os itens e as dimensões a serem estudadas são adaptadas à natureza específica de uma organização ou setor (Carman, 1990). Este tipo de instrumento ajuda as empresas a avaliar as expectativas e percepções dos seus clientes sobre a qualidade dos serviços oferecidos, sendo depois possível identificar em que dimensões é necessária atenção e ação da gestão.

Já Cronin e Taylor (1992), por não apoiarem a medição da qualidade dos serviços com base na diferença entre as expectativas e o desempenho, procuraram reanalisar a conceptualização da qualidade do serviço, propondo um modelo alternativo focado numa escala de medição do desempenho do serviço (SERVPERF). Foi descoberto que o modelo SERVPERF, que utiliza apenas a bateria de itens do SERVQUAL relacionada com a percepção do desempenho, era mais eficiente, por reduzir para metade o número de itens a serem avaliados, e apresentava superioridade na medição da qualidade do serviço comparativamente ao SERVQUAL, por ter apresentado um excelente ajuste nas quatro indústrias estudadas, enquanto o SERVQUAL apenas

apresentou um bom ajuste em duas das indústrias. Estes resultados apresentam as vantagens da utilização do SERVPERF como ferramenta de medição da qualidade do serviço.

### **2.1.2. Qualidade do serviço e satisfação do consumidor**

Entender a relação entre a qualidade dos serviços e a satisfação dos consumidores é muito importante para as organizações. Como abordado anteriormente, a qualidade percebida do serviço refere-se à comparação das expectativas prévias e a percepção presente do serviço, estando a satisfação relacionada com o resultado dessa comparação. Entendendo bem a relação entre estas duas variáveis, torna-se também mais perceptível como estas afetam a lealdade dos consumidores, em termos das suas intenções de compra futuras e da recomendação do serviço a outras pessoas.

Cronin & Taylor (1992) encontraram evidência em várias indústrias de que a qualidade do serviço antecede a satisfação do consumidor e que a satisfação dos clientes tem uma maior influência nas intenções de compra do que a própria qualidade dos serviços.

No setor da hoteleira de luxo, Oh (1999) testou um modelo focado sobretudo no processo de tomada de decisão dos clientes após terem usufruído do serviço e percebeu que tanto a qualidade percebida do serviço como a satisfação do cliente apresentam relações diretas ou indiretas com a recompra e com as intenções de recomendar o serviço a outras pessoas.

No setor bancário, Caruana (2002) constatou que a qualidade do serviço, mediada pela satisfação dos clientes, exerce influência na lealdade dos consumidores.

Enquanto os instrumentos referidos anteriormente se focaram em estudar sobretudo serviços em massa, onde os processos estão claramente definidos e apresentam um pequeno grau de personalização, também se deve dar importância aos serviços profissionais, como a educação ou a saúde, que, por não terem processos tão claros, possuem uma maior flexibilidade para alterar a experiência do consumidor e o serviço final fornecido.

Outro ponto importante a considerar foca-se nas diferenças entre as empresas do setor privado e as organizações do setor público e social. Enquanto as empresas têm uma orientação financeira com foco na maximização do lucro, as organizações públicas tendem a operar com orçamentos e recursos mais limitados, com um foco na maximização do valor fornecido ao mais baixo custo.

Woodside et al. (1989) estudou a relação entre qualidade e satisfação com pacientes de hospitais nos Estados Unidos, tendo concluído que a satisfação dos clientes e a qualidade do serviço de partes específicas do serviço estão positivamente associadas com a satisfação global e que, também no setor da saúde, quanto maior a satisfação dos clientes, maior a probabilidade de quererem ser tratados no mesmo hospital, em caso de complicações futuras.

Já no setor do ensino superior, em questionários aplicados a alunos acerca da sua avaliação sobre o aconselhamento recebido durante a licenciatura numa universidade americana, Spreng & Mackoy (1996) testaram um novo modelo de qualidade do serviço e satisfação, tendo concluído que existe uma correlação elevada entre a qualidade do serviço percebida e a satisfação dos clientes e que as expectativas têm um efeito indireto (através do desempenho percebido) na qualidade do serviço percebida, mostrando a importância da sua medição, devido ao seu efeito significativo na interpretação do serviço recebido.

Com base nas evidências obtidas por diferentes autores em diversos setores de atividade, conclui-se que a qualidade dos serviços é um antecedente da satisfação dos consumidores e que a satisfação dos clientes exerce uma forte influência nas intenções de compra dos consumidores e na sua lealdade para com os serviços, incluindo nos serviços não comerciais, como saúde e educação.

## **2.2. Qualidade no Ensino Superior**

### **2.2.1. Perceções sobre a qualidade no ensino superior**

Tendo em conta o enquadramento da educação (neste caso específico o ensino superior) nos serviços profissionais, a preocupação não será oferecer a todos os estudantes a mesma experiência, mas sim, dentro das capacidades de cada instituição, adaptar-se às necessidades de cada aluno, de forma a fornecer uma experiência que esteja em linha com ou supere as expectativas criadas à entrada para o ensino superior.

De forma a ir de encontro às expectativas, torna-se necessário compreender o que é valorizado pelos estudantes e em que áreas as instituições devem melhorar e apostar para proporcionar maior valor. Angell et al. (2008) procuraram compreender quais os atributos do serviço mais importantes para estudantes de pós-graduação no Reino Unido, tendo encontrado quatro: académico (ensino, instalações, reputação da instituição), lazer (instalações recreativas e

desportivas e locais para relaxar), ligações com o mundo do trabalho e custos. Através da utilização de uma matriz importância-desempenho, concluiu-se que os estudantes da instituição estudada consideraram os fatores “académico” e “ligações com o mundo do trabalho” como os mais importantes, sendo que todos os fatores (excetuando o “académico”) demonstraram ter um desempenho abaixo do expectável, existindo uma prioridade de atuação imediata no fator “ligações com o mundo do trabalho”, dada a sua importância para os estudantes.

Também García-Aracil (2009) identificou, através de inquéritos realizados a diplomados de diversos países europeus, que as universidades devem melhorar em diferentes áreas, como aumentar as oportunidades de participação em projetos de investigação, fornecimento de materiais de ensino, disponibilidade de estágios e outras experiências de trabalho, oportunidade de ter um impacto nas políticas da universidade, testes e critérios de avaliação e oportunidades de contactos fora da aula com os professores.

A identificação destas áreas de melhoria torna-se de extrema importância para as instituições de ensino superior, que assim conseguem adotar ações e políticas que permitem melhorar a experiência dos seus alunos.

Relativamente à relação entre qualidade, satisfação e lealdade, abordada anteriormente para outros setores, verifica-se que também na educação existe uma ligação entre as três variáveis, com a qualidade a ter uma forte influência na lealdade dos estudantes, tendo a satisfação um papel mediador na relação entre estas duas variáveis (Ali et al., 2016; Alves & Raposo, 2007; Borishade et al., 2021).

As instituições de ensino superior, ao fornecerem um serviço de educação alinhado com as expectativas e necessidades académicas e profissionais dos alunos, irão aumentar a satisfação com a experiência recebida, resultando assim na permanência no ensino superior na mesma instituição, a progressão e conclusão (no tempo esperado) dos estudos, reduzindo assim o abandono escolar, e a recomendação da universidade a possíveis futuros alunos. Estudantes satisfeitos e leais também influenciam positivamente a imagem da universidade (Ali et al., 2016) e são mais propensos a recomendar e passar uma mensagem positiva acerca da sua universidade a outras pessoas, através do passa-palavra (Alves & Raposo, 2007).

### **2.2.2. Modelos de medição da qualidade no ensino superior**

Seguindo o pensamento de Carman (1990) e Parasuraman et al. (1988) de que o SERVQUAL, apesar de se apresentar como uma ferramenta que pode ser aplicada numa grande diversidade de setores, deve ser adaptada à natureza específica da atividade em estudo, foram criados três novos instrumentos que procuraram estudar a qualidade do serviço no ensino superior: o HEdPERF (Abdullah, 2006), o HESQUAL (Teeroovengadum et al., 2016) e o HEISQUAL (Abbas, 2020).

Abdullah (2006) construiu o HEdPERF (*Higher Education PERFORMANCE*), uma nova escala de medição da qualidade do serviço específica para o setor do ensino superior, com a utilização de medidas quantitativas e qualitativas. Esta nova ferramenta é composta por 41 itens, divididos por seis dimensões: aspetos não académicos (tarefas do pessoal não académico), aspetos académicos (responsabilidades dos professores), reputação da instituição, acesso (acessibilidade, facilidade de contacto, disponibilidade e conveniência), programas curriculares (oferta ampla de cursos flexíveis e com reputação) e compreensão das necessidades dos alunos (a nível do aconselhamento e serviços de saúde).

Teeroovengadum et al. (2016) procurou operacionalizar a qualidade do serviço, adotando uma visão holística que considera os aspetos técnicos (o que é fornecido no serviço) e funcionais (como é fornecido o serviço). A escala HESQUAL, composta por 48 itens e nove subdimensões, engloba como grandes dimensões a qualidade do ambiente físico, da educação, administrativa, das instalações de apoio e transformativa (melhoria e empoderamento do participante).

Mais recentemente, Abbas (2020), tendo como base todos os modelos referidos anteriormente, contruiu um novo modelo que se foca na medição da qualidade do serviço da perspetiva dos alunos do ensino superior (comparativamente à perspetiva geral apresentada pelas outras escalas). Relativamente aos modelos anteriores, os itens do HEISQUAL focam-se unicamente nas instituições do ensino superior, cobrindo elementos básicos e avançados da qualidade, adotando também uma perspetiva holística que combina dimensões tradicionais e modernas. Assim, esta ferramenta, composta por 63 itens e 16 subfatores, identifica sete grandes temas: perfil dos professores, planos curriculares, infraestruturas e instalações, pessoal de gestão e apoio, empregabilidade, proteção e segurança e desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

## **2.3. Abandono Escolar**

Relativamente ao abandono escolar, são vários os fatores que podem conduzir à desistência por parte dos estudantes. Nesta secção, serão abordados os fatores que podem ser controlados pelas instituições de ensino superior (fatores institucionais) e os fatores que, não estando dentro do controlo das universidades, dependem das características de cada estudante (fatores pessoais).

### **2.3.1. Fatores Institucionais**

A ação institucional revela-se muito importante na definição da experiência vivida pelos estudantes. Sendo responsabilidade das universidades construir e apresentar um serviço que atraia os estudantes, é igualmente importante realizar esse serviço com qualidade, de forma a satisfazer e reter os alunos.

Tinto (2010) considera existirem quatro condições institucionais que se associam à retenção dos estudantes:

- Definição de expectativas, tendo as universidades um papel crucial em informar os estudantes de forma clara e consistente acerca daquilo que é esperado que eles façam de forma a terem sucesso;
- Apoio institucional, que se divide em três vertentes. A vertente académica, preocupada com o desempenho académico dos estudantes, concretiza-se através da formação de grupos de estudo ou sessões de explicação para aprendizagem de conhecimentos de base e apoio dos professores dentro e fora da sala de aula; a vertente social, relacionada com a criação de novas relações sociais, de forma a evitar o isolamento, e com a possibilidade de aconselhamento e mentoria com professores e outros alunos (Sarrico, 2018); e a vertente financeira, através da existência de bolsas, sobretudo para os estudantes mais desfavorecidos, visto que a adoção de propinas mais acessíveis e a atribuição de bolsas diminui o risco de abandono (Bain et al., 2011; Chen, 2012);
- Fornecimento de *feedback* ao corpo docente, pessoal e estudantes, visto que, apenas fornecendo *feedback* frequente sobre o desempenho dos membros da universidade, será possível alterar e ajustar comportamentos, o que possibilita uma melhor promoção do sucesso dos estudantes;

- Envolvimento acadêmico e social do estudante, dado que quanto maior for esse envolvimento, menor será a probabilidade de abandono (Bain et al., 2011; Chen, 2012). Chen (2012) descobriu que instituições que gastaram mais em atividades focadas no desenvolvimento intelectual, cultural e social dos estudantes (fora do contexto formal de aprendizagem) apresentam menor risco de abandono, enquanto gastos em apoio acadêmico não estão significativamente relacionados com o abandono.

### **2.3.2. Fatores Pessoais**

Conhecendo as instituições as áreas em que deve atuar para diminuir o risco de abandono entre os estudantes, torna-se também importante conhecer os fatores que estão fora da sua esfera de influência, de forma a poder identificar casos de alunos mais propensos a abandonar os seus estudos e assim adotar medidas preventivas que permitam manter esses estudantes na universidade.

Araújo & Bento (2008) estudaram, entre outros assuntos, os motivos de desistências nos mestrados, concluindo que a estrutura dos mestrados (horários, carga horária, programa curricular, entre outros), a dificuldade em conciliar os estudos com a vida profissional e pessoal, a falta de tempo para atividades de lazer e convívio e a dificuldade em realizar um trabalho de investigação são alguns dos fatores que conduzem os alunos a desistirem dos mestrados.

Casanova et al. (2021) estudaram os motivos que conduzem ao abandono em cursos de engenharia numa universidade pública do norte de Portugal. Todos os estudantes inscritos pela primeira vez em cursos de engenharia responderam a um questionário sobre as suas variáveis sociodemográficas. Numa segunda fase, os estudantes que desistiram durante ou no final do primeiro ano do curso participaram numa entrevista telefónica para responder a questões específicas sobre o abandono e, por fim, seis destes estudantes participaram numa entrevista sobre a sua experiência académica e o processo de desistência. Após a análise dos dados obtidos, os principais motivos que conduziram ao abandono do curso foram razões vocacionais (não estar no curso desejado), dificuldades no processo de aprendizagem e em alcançar sucesso académico e também a dificuldade em conciliar os estudos com a vida familiar e profissional.

Bonaldo & Pereira (2016) estudaram os motivos que conduziam ao abandono de estudantes de universidades privadas no Brasil. Concluíram que a idade (quanto mais velho, maior a probabilidade), possíveis mudanças no estado civil (mudança para casado, divorciado ou viúvo aumenta a probabilidade) e o usufruto de uma bolsa (com bolsa a probabilidade de abandono

diminui) eram os fatores determinantes para o abandono, enquanto o género, o nível de educação dos pais e a obtenção de uma bolsa de mérito não explicavam significativamente o fenómeno do abandono.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Plano de investigação**

A investigação é baseada numa metodologia mista, recorrendo-se sobretudo a métodos quantitativos, mas também em parte a métodos qualitativos. O propósito da investigação é conduzir um estudo explicativo, com aplicação num estudo de caso na Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho. O horizonte temporal da investigação será transversal, com a recolha dos dados a ocorrer num único ponto no tempo.

A escolha de um estudo de caso na Escola de Economia e Gestão deve-se à importância em estudar e compreender a temática do abandono nos mestrados da escola, derivado da Universidade do Minho registar a maior percentagem de alunos que, no ano seguinte à inscrição, não são encontrados no ensino superior, quando se compara com as principais universidades portuguesas na área da gestão. Assim, esta investigação procurará perceber de que maneira se poderá aumentar o sucesso dos estudantes na progressão, retenção e conclusão dos mestrados, de forma a melhorar as práticas organizacionais e em particular a gestão da qualidade da Universidade do Minho.

#### **3.2. População**

A população é composta por todos os alunos dos nove mestrados do departamento de gestão da Escola de Economia e Gestão (Mestrado em Contabilidade, Mestrado em Estudos de Gestão, Mestrado em Finanças, Mestrado em Gestão – Área de Especialização em Gestão Financeira, Mestrado em Gestão – Área de Especialização em Gestão Geral, Mestrado em Gestão e Negócios, Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde e Mestrado em Marketing e Estratégia) inscritos nos anos letivos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022.

Para a análise, foram escolhidos os mestrados do departamento de gestão para assegurar a existência de homogeneidade de práticas dentro dos cursos e também por se tratar duma dissertação no âmbito do Mestrado em Gestão. Relativamente à escolha dos anos letivos, o motivo passa pela recolha de dados em período pré-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia, que possam ser considerados confiáveis, pois quanto mais anos letivos fossem escolhidos, maior a probabilidade de a informação recolhida apresentar pouca confiabilidade nos anos letivos mais antigos.

Através dos dados de candidatura e dados de inscrição facultados pelo Conselho Pedagógico, apurou-se que a população é composta por 1001 casos (N = 1001), dos quais 632 representam alunos que concluíram ou estão inscritos no seu mestrado e 369 representam alunos que abandonaram o seu mestrado.

### **3.3. Método de recolha de dados**

A utilização de um questionário *online* foi o método escolhido para a recolha de dados, devido à facilidade de disseminação e por ser uma maneira eficiente de recolha de respostas para realizar análise quantitativa (Saunders et al., 2019).

O questionário divide-se em quatro partes principais:

- A primeira parte foca-se na recolha dos dados demográficos, sociais e escolares dos inquiridos, como o curso de mestrado frequentado, o ano de nascimento, o ano letivo da primeira inscrição, o sexo, a posse ou não de estatuto de estudante internacional, se tem dependentes a cargo, o nível de escolaridade completo mais elevado da mãe e do pai, a natureza do estabelecimento e o tipo de ensino frequentado na licenciatura, a média final de licenciatura, a ordem de preferência do mestrado ingressado, se era ou não estudante deslocado, se possuía algum regime especial de frequência, se usufruiu ou não de bolsa de ação social e o regime de estudos frequentado;
- A segunda parte foca-se na satisfação com a educação recebida, através da adaptação dos 63 itens do instrumento HEISQUAL (Abbas, 2020), apresentados na Tabela 2. Foi pedido aos inquiridos que indicassem o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas numa escala de 1 a 7, em que 1 representava discordo totalmente, 2 discordo em grande parte, 3 discordo em parte, 4 não concordo nem discordo, 5 concordo em parte, 6 concordo em grande parte e 7 concordo totalmente. Existia também a opção “Não sei/ Não se aplica”, para os inquiridos que não tinham opinião sobre alguma das afirmações;
- A terceira parte pedia aos inquiridos para classificarem o serviço prestado pela instituição com base nas suas expectativas, existindo depois oportunidade para abordar, em questão aberta, quais seriam as medidas corretivas que a instituição deveria implementar para melhorar a qualidade do serviço prestado;
- A quarta parte foca-se no progresso e desempenho escolar dos inquiridos, questionando sobre a conclusão e a média da parte escolar do mestrado e sobre a inscrição e conclusão

do trabalho final de mestrado. Para quem não concluiu a parte escolar ou não se inscreveu ou não concluiu o trabalho final de mestrado, foi questionado se tinha abandonado o curso, sendo depois perguntado quais os motivos para a desistência a quem respondeu afirmativamente.

**Tabela 2**

*Versão adaptada do instrumento HEISQUAL (Abbas, 2020)*

Fatores	Subfatores	Questões
<b>Perfil dos professores</b>	Conhecimento da disciplina	Q1 - Em geral, os professores mostraram ter um conhecimento abrangente da sua área Q2 - Os professores mostraram possuir conhecimentos atualizados Q3 - Os professores tinham o conhecimento adequado para responder às perguntas dos alunos Q4 - Os professores davam exemplos da vida real para melhorar a compreensão dos alunos
	Competências de comunicação	Q5 - Os professores demonstraram competências elevadas de comunicação Q6 - Os professores possuíam um domínio efetivo da língua de lecionação (Português, Inglês) Q7 - Conseguia compreender facilmente os conceitos explicados pelos professores Q8 - Os professores comunicavam de forma educada e respeitosa
	Estilo de ensino	Q9 - Os professores explicavam os conceitos complexos de uma forma fácil e compreensível Q10 - Os professores estimulavam o interesse dos alunos Q11 - Os professores encorajavam a participação ativa dos alunos nas aulas Q12 - Os professores utilizavam diferentes ferramentas ou técnicas para melhorar a aprendizagem dos alunos (jogos de aprendizagem, atividades nas aulas)
	Comportamento com os estudantes	Q13 - Os professores demonstraram um comportamento imparcial e não discriminatório Q14 - Os professores incutiam confiança nos estudantes Q15 - Os professores mostravam interesse em compreender as dificuldades dos alunos

Fatores	Subfatores	Questões
		<p>Q16 - Os professores seguiam critérios de avaliação justos</p> <p>Q17 - Os professores forneciam <i>feedback</i> adequado aos alunos sobre o seu desempenho académico</p>
<b>Planos curriculares</b>	Qualidade dos planos de estudos	<p>Q18 - O plano de estudos do curso foi abrangente</p> <p>Q19 - O plano de estudos do curso ajudou os estudantes a pensar de uma forma criativa e proativa</p> <p>Q20 - O plano de estudos do curso melhorou as minhas capacidades intelectuais (tomada de decisão, resolução de problemas)</p> <p>Q21 - O plano de estudos considerou as perspetivas futuras de emprego dos estudantes</p>
<b>Infraestruturas e instalações</b>	Recursos educativos	<p>Q22 - Os recursos bibliotecários foram adequados (livros, revistas, jornais, espaços de estudo, mobiliário, acesso a bases de dados online)</p> <p>Q23 - Foi garantida a disponibilidade de ferramentas e equipamento de apoio à aprendizagem, por exemplo, Internet/ Wi-Fi, quadros brancos, projetor, ar condicionado</p> <p>Q24 - O número de alunos por turma não foi excessivo</p> <p>Q25 - As aulas foram realizadas de acordo com o horário e o conteúdo do curso</p>
	Instalações de apoio	<p>Q26 - Os serviços de apoio oferecidos aos estudantes foram satisfatórios</p> <p>Q27 - A instituição ofereceu alojamento adequado a estudantes</p> <p>Q28 - Os preços e a qualidade dos bens e serviços na minha universidade são razoáveis</p>
	Limpeza e manutenção	<p>Q29 - A universidade tem salas de aula suficientes e bem conservadas</p> <p>Q30 - O campus é mantido limpo e arrumado</p> <p>Q31 - O campus universitário e edifícios são visualmente atraentes e apelativos</p>
<b>Pessoal de gestão e apoio</b>	Comportamento com os estudantes	<p>Q32 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão lidou com os estudantes de uma forma apropriada</p> <p>Q33 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão lidou com todos os estudantes de forma justa e equitativa</p>

Fatores	Subfatores	Questões
		Q34 - A gestão da instituição deu valor ao <i>feedback</i> dos estudantes
	Trabalho administrativo	Q35 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão apresentou competências de comunicação eficazes Q36 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão apresentou um conhecimento abrangente do seu trabalho Q37 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão mantém registos corretos e atualizados Q38 - Os processos administrativos na minha universidade foram claros e bem estruturados Q39 - O pessoal técnico, administrativo e de gestão (mostrou-se disposto a) resolveu os problemas dos estudantes atempadamente Q40 - Os horários de funcionamento da instituição eram convenientes
<b>Empregabilidade</b>	Ligações com os empregadores	Q41 - A instituição mostrou ter fortes relações com o mundo do trabalho para a empregabilidade dos seus estudantes Q42 - A instituição ajudou os seus diplomados na procura de emprego Q43 - A instituição organizou regularmente diferentes eventos de interação com o mundo do trabalho e empregadores
	Formação para a empregabilidade	Q44 - A instituição tem um serviço ativo de oferta de experiência de trabalho e de colocação profissional para os estudantes Q45 - A instituição ofereceu diferentes seminários de empregabilidade aos estudantes Q46 - Os alunos diplomados do curso são altamente empregáveis e têm uma grande procura no mercado de trabalho Q47 - O meu curso tem uma boa reputação no mercado de trabalho com base no desempenho profissional dos seus diplomados
<b>Proteção e segurança</b>	Medidas de segurança	Q48 - A instituição garantiu elevados padrões de segurança e proteção no campus Q49 - O pessoal de segurança é bem formado e profissional

Fatores	Subfatores	Questões
		Q50 - O pessoal de segurança dispõe de equipamento adequado e moderno Q51 - A instituição instalou um número adequado de dispositivos de segurança
	Equipamento de proteção	Q52 - A instituição instalou um número adequado de extintores de incêndio Q53 - A instituição dispõe de um número adequado de equipamento de primeiros socorros Q54 - As pessoas dentro do campus universitário sentiam-se seguras e confiantes
<b>Desenvolvimento das capacidades dos estudantes</b>	Atividades extracurriculares	Q55 - A instituição garantiu instalações recreativas e desportivas adequadas Q56 - A instituição forneceu apoio para atividades extracurriculares Q57 - A instituição organizou regularmente diferentes atividades extracurriculares
	Desenvolvimento pessoal	Q58 - O ambiente na instituição inculuiu atributos de liderança e de trabalho em equipa Q59 - O ambiente na instituição desenvolveu as minhas competências transversais (comunicação, pensamento crítico e lógico, resolução de problemas) Q60 - O ambiente na instituição desenvolveu a minha autoconfiança e a estabilidade emocional Q61 - O ambiente na instituição promoveu a aceitação e a igualdade dos estudantes Q62 - O ambiente na instituição desenvolveu as minhas capacidades intelectuais (criatividade, tomada de decisão, trabalho de alta qualidade) Q63 - O ambiente na instituição promoveu a minha conscienciosidade (assumir responsabilidade, gestão de tempo, organização)

De forma a melhorar o questionário, foi realizado um teste piloto com os diretores de curso e com os delegados de cada curso. Foi pedido que lessem e completassem o questionário, de forma a encontrar erros e obter sugestões de melhoria. Foram também pedidas sugestões relacionadas com os itens do modelo HEISQUAL, com o intuito de o ajustar à realidade em questão. Melhorias foram efetuadas com base no *feedback* obtido.

### **3.4. Administração de questionário e amostra**

Após a finalização do questionário, foi iniciada a sua distribuição. O questionário foi enviado para todos os elementos da população descrita anteriormente, sendo que o contacto foi estabelecido através dos emails pessoais dos estudantes, com o apoio do Conselho Pedagógico da Escola de Economia e Gestão. As respostas foram registadas na plataforma *Qualtrics* durante o período de 13 de janeiro a 20 de fevereiro de 2023. A duração aproximada de resposta ao questionário foi de 15 minutos.

Foram obtidas 283 respostas ( $n = 283$ ) ao questionário, sendo esta a amostra do estudo. Deve ser reportado que nem todas as análises foram efetuadas com este número de elementos porque o questionário não tinha questões de resposta obrigatória, o que conduziu a questionários incompletos. Sempre que apropriado, serão mencionados o número de elementos utilizados na análise em causa.

A Tabela 3 apresenta a caracterização da amostra.

### **3.5. Análise dos dados quantitativos**

Os dados quantitativos recolhidos foram analisados utilizando estatísticas descritivas e inferenciais, no *software* de estatística SPSS. Para as variáveis nominais, foram realizados testes do qui quadrado ( $\chi^2$ ), para testar a independência entre as variáveis e o abandono escolar, e o teste do V de *Cramér* ( $\Phi_c$ ), para testar a força desta associação. Para as variáveis numéricas, foram realizados testes *t* para amostras independentes e testes de *Mann-Whitney* *Kruskal-Wallis*, para avaliar se existiam diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a educação recebida, para os diferentes grupos de participantes.

De forma a melhorar a representatividade da amostra e, conseqüentemente, obter melhores conclusões nos testes estatísticos realizados, sempre que possível e apropriado, foi utilizado o método da pesagem pós-estratificação (Royal, 2019). Os pesos das variáveis sociodemográficas provêm da comparação das proporções de cada variável na população (disponíveis nos dados de candidatura e de inscrição) com as proporções na amostra.

### **3.6. Análise dos dados qualitativos**

Os dados qualitativos recolhidos, referentes às medidas corretivas para melhoria do serviço prestado e aos motivos que conduziram ao abandono escolar dos inquiridos, foram analisados seguindo uma análise temática (Braun & Clarke, 2006, 2012).

Relativamente às medidas corretivas para a melhoria do serviço prestado, foi seguida uma abordagem dedutiva, com o enquadramento das afirmações recolhidas dentro dos fatores e respetivos subfatores do instrumento HEISQUAL.

Relativamente aos motivos do abandono escolar, foi seguida uma abordagem híbrida, em que os motivos surgiram tanto da literatura analisada (abordagem dedutiva) como de temas emergentes que surgiram com base no conteúdo recolhido (abordagem indutiva).

**Tabela 3**

*Caracterização da amostra*

<b>Variável</b>		<b>Nº de estudantes</b>	<b>% de estudantes</b>
<b>Abandono escolar</b>	Sim	38	13.4
	Não	144	50.9
	Sem resposta	101	35.7
<b>Ano letivo</b>	2017/2018*	5	1.8
	2018/2019	33	11.7
	2019/2020	39	13.8
	2020/2021	78	27.6
	2021/2022	109	38.5
	Sem resposta	19	6.7
<b>Bolsa de ação social</b>	Sim	85	30.0
	Não	169	59.7
	Sem resposta	29	10.2
<b>Conclusão da parte escolar do mestrado</b>	Sim	147	51.9
	Não	35	12.4
	Sem resposta	101	35.7
<b>Conclusão do trabalho final de mestrado</b>	Sim	109	38.5
	Não	10	3.5
	Sem resposta	164	58.0
<b>Curso</b>	Mestrado em Contabilidade	29	10.2
	Mestrado em Estudos de Gestão	11	3.9
	Mestrado em Finanças	35	12.4
	Mestrado em Gestão – Área de Especialização em Gestão Financeira	10	3.5
	Mestrado em Gestão – Área de Especialização em Gestão Geral	11	3.9

<b>Variável</b>		<b>Nº de estudantes</b>	<b>% de estudantes</b>
	Mestrado em Gestão e Negócios	39	13.8
	Mestrado em Gestão de Recursos Humanos	47	16.6
	Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde	46	16.3
	Mestrado em Marketing e Estratégia	37	13.1
	Sem resposta	18	6.4
<b>Dependentes a cargo</b>	Sim	33	11.7
	Não	226	79.9
	Sem resposta	24	8.5
<b>Estudante deslocado</b>	Sim	86	30.4
	Não	169	59.7
	Sem resposta	28	9.9
<b>Estudante internacional</b>	Sim	15	5.3
	Não	244	86.2
	Sem resposta	24	8.5
<b>Idade</b>	18 – 25	171	60.4
	26 – 30	19	6.7
	31 – 35	15	5.3
	36 – 40	14	5.0
	41 – 45	9	3.2
	46 – 50	3	1.1
	51 – 55	3	1.1
	Sem resposta	49	17.3
<b>Inscrição no trabalho final de mestrado</b>	Sim	119	42.0
	Não	27	9.5
	Sem resposta	137	48.4
<b>Média final de licenciatura</b>	10	1	0.4
	11	2	0.7
	12	7	2.5
	13	34	12.0
	14	71	25.1
	15	67	23.7
	16	54	19.1
	17	15	5.3
	18	3	1.1
	19	1	0.4
	Sem resposta	28	9.9
	10	1	0.4
	12	2	0.7
	13	10	3.5

<b>Variável</b>	<b>Nº de estudantes</b>	<b>% de estudantes</b>	
<b>Média na parte escolar do mestrado</b>	14	9	3.2
	15	38	13.4
	16	45	15.9
	17	25	8.8
	18	15	5.3
	19	1	0.4
	Sem resposta	137	48.4
<b>Natureza do estabelecimento de ensino da licenciatura</b>	Pública	229	80.9
	Privada	26	9.2
	Sem resposta	28	9.9
<b>Nível de escolaridade da mãe</b>	Ensino básico – 1º ciclo	39	13.8
	Ensino básico – 2º ciclo	40	14.1
	Ensino básico – 3º ciclo	39	13.8
	Ensino secundário	62	21.9
	Ensino pós-secundário não superior (cursos de especialização tecnológica)	7	2.5
	Ensino superior de curta duração (diploma de técnico superior profissional)	7	2.5
	Licenciatura	46	16.3
	Mestrado	18	6.4
	Doutoramento	1	0.4
	Sem resposta	24	8.5
<b>Nível de escolaridade do pai</b>	Sem instrução	1	0.4
	Ensino básico – 1º ciclo	38	13.4
	Ensino básico – 2º ciclo	52	18.4
	Ensino básico – 3º ciclo	49	17.3
	Ensino secundário	43	15.2
	Ensino pós-secundário não superior (cursos de especialização tecnológica)	9	3.2
	Ensino superior de curta duração (diploma de técnico superior profissional)	6	2.1
	Licenciatura	41	14.5
	Mestrado	18	6.4
	Doutoramento	1	0.4
	Sem resposta	25	8.8
	1	215	76.0

<b>Variável</b>		<b>Nº de estudantes</b>	<b>% de estudantes</b>
<b>Ordem de preferência de colocação do mestrado</b>	2	29	10.2
	3	10	3.5
	Outra	2	0.7
	Sem resposta	27	9.5
<b>Regime de estudos</b>	Integral	240	84.8
	Parcial	15	5.3
	Sem resposta	28	9.9
<b>Regime especial de frequência</b>	Nenhum	161	56.9
	Estudante trabalhador	87	30.7
	Estudante dirigente associativo	4	1.4
	Estudante com necessidades educativas especiais	1	0.4
	Estudante bombeiro	1	0.4
	Estudante cuidador informal	1	0.4
	Sem resposta	28	9.9
	<b>Serviço prestado pela instituição</b>	Muito abaixo das expectativas	20
Abaixo das expectativas		50	17.7
Em linha com as expectativas		85	30.0
Acima das expectativas		25	8.8
Muito acima das expectativas		3	1.1
Sem resposta		100	35.3
<b>Sexo</b>	Masculino	64	22.6
	Feminino	200	70.7
	Sem resposta	19	6.7
<b>Tipo de trabalho final de mestrado escolhido</b>	Dissertação	79	27.9
	Projeto	21	7.4
	Estágio	19	6.7
	Sem resposta	164	58.0
<b>Tipo de ensino frequentado na licenciatura</b>	Universidade	223	78.8
	Politécnico	33	11.7
	Sem resposta	27	9.5

*Nota. \* Apesar de a análise se centrar nos anos letivos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022, alguns alunos já se encontravam inscritos em anos letivos anteriores aos mencionados, sendo esse o motivo de dados relacionados com o ano letivo 2017/2018*

## 4. Apresentação dos resultados

### 4.1. Relação entre o abandono escolar e as variáveis sociodemográficas

Através dos dados de candidatura fornecidos pela EEG, foi possível realizar análise estatística, para compreender que variáveis se relacionam com o abandono escolar. As variáveis estudadas foram o ano letivo, o mestrado frequentado, o sexo, o regime de estudos, a fase e opção de candidatura, o estatuto de estudante internacional, a natureza (pública ou privada) e o tipo de ensino (universidade ou politécnico) frequentado na licenciatura e a classificação final da licenciatura.

Para a variável ano letivo, verificou-se que existe uma relação moderada com o abandono escolar ( $\chi^2(3) = 108.36, p < .001; \Phi_c = .329$ ). O número total de alunos aumentou em todos os anos, tendo-se verificado que a maioria dos estudantes que abandonaram inscreveram-se nos anos pré-pandemia.

Para a variável curso, verificou-se que existe uma relação moderada com o abandono escolar ( $\chi^2(8) = 46.80, p < .001; \Phi_c = .216$ ). O número de inscritos entre cursos varia bastante, por já não existirem (Mestrado em Estudos de Gestão) ou terem sido criados recentemente (Mestrado em Gestão e Negócios e Mestrado em Gestão nas duas especializações), sendo difícil alcançar conclusões nestes cursos menos representados. Nos restantes, verifica-se que o curso com menor taxa de conclusão é o Mestrado em Contabilidade (cerca de 53%), enquanto o curso com maior taxa de conclusão é o Mestrado em Marketing e Estratégia (cerca de 68%). Em termos de contribuição para o abandono global, o Mestrado em Contabilidade (cerca de 17%) e o Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde (cerca de 17%) são os que apresentam um maior abandono.

Para a variável sexo, verificou-se que existe uma relação fraca com o abandono escolar ( $\chi^2(1) = 17.77, p < .001; \Phi_c = .133$ ). Verifica-se que o número de mulheres inscritas ( $n = 686$ ) é mais do dobro do número de homens inscritos ( $n = 315$ ) e que as mulheres apresentam uma taxa de conclusão de cerca de 68%, enquanto os homens apenas concluíram em cerca de 54% dos casos.

Para a variável estatuto de estudante internacional, verificou-se que existe uma relação fraca com o abandono escolar ( $\chi^2(1) = 39.00, p < .001; \Phi_c = .197$ ). Existe uma grande discrepância no número de alunos com estatuto de estudante internacional ( $n = 145$ ) e sem

estatuto (n = 856), mas verificou-se que 60% dos estudantes internacionais não terminaram o mestrado, comparativamente a cerca de 33% quando olhamos aos estudantes nacionais.

Para a variável natureza do estabelecimento de licenciatura, verificou-se que existe uma relação fraca com o abandono escolar ( $\chi^2(1) = 5.95, p = .015; \Phi_c = .077$ ). Apesar de a diferença entre alunos provenientes de estabelecimentos públicos (n = 828) e privados (n = 171) ser muito grande, verifica-se que os alunos provenientes de estabelecimentos públicos apresentam uma maior taxa de conclusão (cerca de 65%) comparativamente aos provenientes de estabelecimentos privados (cerca de 55%).

Para a variável opção de candidatura, existe uma relação estatisticamente significativa com o abandono escolar ( $t(975.45) = 2.00, p = .046$ ). A média de opção de entrada é menor no grupo dos desistentes (1.14) comparativamente com a dos que concluíram (1.20).

Não foram encontradas relações estatisticamente significativas nas variáveis regime de estudo, tipo de ensino frequentado na licenciatura, fase de candidatura e classificação final da licenciatura.

Com a administração do questionário, foi possível recolher informações sobre novas variáveis como a idade, a diferença entre as perceções e as expectativas sobre o serviço, o facto de ter dependentes a cargo, o nível de escolaridade completo mais elevado da mãe e do pai, o facto de se encontrar deslocado da sua residência permanente, a posse de um regime especial de frequência, o usufruto de bolsa de ação social e o tipo de trabalho final de mestrado escolhido.

Após análise estatística, verificou-se uma relação estatisticamente significativa entre o abandono e a idade ( $t(163) = 2.55, p = .012$ ) e também entre o abandono e as expectativas ( $\chi^2(4) = 18.98, p < .001$ ).

A média de idade do grupo que abandonou (28.91) é superior ao do grupo que concluiu (25.25).

No caso das expectativas, verificou-se uma relação moderada com o abandono ( $\Phi_c = .323$ ). Nos inquiridos que avaliaram a sua experiência como muito abaixo e abaixo das suas expectativas registou-se um abandono de cerca de 35%, enquanto nos inquiridos que avaliaram a sua experiência como em linha com as expectativas, acima ou muito acima das expectativas, registou-se um abandono de cerca de 12%, sendo que nenhum caso de abandono surge de inquiridos que classificaram a sua experiência como acima ou muito acima das expectativas.

Relativamente às restantes variáveis, concluiu-se que, com base na amostra estudada, não existem relações estatisticamente significativas entre o abandono escolar e o facto de ter dependentes a cargo, o nível de escolaridade completo mais elevado da mãe e do pai, o facto de se encontrar deslocado da sua residência permanente, a posse de um regime especial de frequência, o usufruto de bolsa de ação social e o tipo de trabalho final de mestrado escolhido.

#### **4.2. Qualidade percebida pelos estudantes (instrumento HEISQUAL)**

Em seguida, foram analisadas as pontuações obtidas nos itens de medição da qualidade do serviço, provenientes da adaptação do instrumento HEISQUAL (Abbas, 2020). A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas divididas para cada um dos 63 itens do instrumento, enquanto a Tabela 5 apresenta as médias de cada subfator e fator.

No fator “Perfil dos professores” verifica-se que os estudantes inquiridos se encontram satisfeitos com o pessoal docente da escola, sendo este o fator que regista a média de resposta mais alta entre os sete, tendo os inquiridos concordado em grande parte ou totalmente com a maioria das afirmações apresentadas. Realçar que as duas questões que apresentaram classificações mais baixas dentro deste fator estão relacionadas com a utilização de ferramentas de melhoria da aprendizagem em sala de aula e com o fornecimento de *feedback* adequado por parte dos professores. Isto poderá ser um indicador de que os alunos preferem aulas mais interativas e didáticas, o que seria benéfico para a aprendizagem dentro da sala de aula e também indica a necessidade de os professores fornecerem regularmente *feedback* aos alunos, para que eles possam corrigir a sua aprendizagem e alcançarem o sucesso académico (Tinto, 2010).

Relativamente ao fator “Planos curriculares”, a maioria dos inquiridos concordou em parte que os planos de estudos eram abrangentes, estimulavam a criatividade e proatividade e melhoraram as capacidades intelectuais dos estudantes. A questão com classificação mais baixa, relacionada com a ligação entre os planos curriculares e as perspetivas futuras de empregabilidade, poderá sugerir que os estudantes não consideram os conteúdos do curso atuais, não correspondendo assim àquilo que é procurado no mercado de trabalho. Ter boas ligações com as empresas e outras organizações e estar atento às suas necessidades é crucial para compreender o que é importante ensinar nas universidades.

**Tabela 4***Medição da qualidade do serviço*

Fatores	Subfatores	Questões	n (Não sei/ Não se aplica)		Média	Desvio Padrão	Moda
			n				
<b>Perfil dos professores</b>	Conhecimento da disciplina	Q1	215	1	5.83	1.27	6
		Q2	215	3	5.48	1.38	6
		Q3	215	3	5.79	1.25	6
		Q4	213	0	5.15	1.65	6
	Competências de comunicação	Q5	215	0	5.26	1.45	6
		Q6	210	3	6.12	1.24	7
		Q7	216	0	5.39	1.35	6
		Q8	210	5	6.22	1.19	7
	Estilo de ensino	Q9	218	0	5.04	1.51	6
		Q10	217	0	4.70	1.67	6
		Q11	216	1	5.54	1.44	6
		Q12	213	1	4.36	1.76	5
	Comportamento com os estudantes	Q13	210	7	5.87	1.52	7
		Q14	216	1	5.03	1.62	6
		Q15	215	1	4.82	1.66	6
		Q16	217	0	5.38	1.44	6
		Q17	218	1	4.66	1.68	6
<b>Planos curriculares</b>	Qualidade dos planos de estudos	Q18	214	1	4.81	1.73	6
		Q19	215	1	4.48	1.78	5
		Q20	212	1	4.82	1.73	5
		Q21	213	2	4.01	1.78	5
<b>Infraestruturas e instalações</b>	Recursos educativos	Q22	190	14	5.59	1.28	6
		Q23	200	4	5.62	1.35	7
		Q24	198	4	5.65	1.60	7
		Q25	201	2	5.88	1.24	7
	Instalações de apoio	Q26	184	18	4.82	1.62	6
		Q27	95	107	3.77	1.65	4
		Q28	200	3	4.57	1.83	5
	Limpeza e manutenção	Q29	199	2	5.03	1.61	5
		Q30	200	2	5.68	1.20	6
Q31		199	2	4.78	1.55	5	
<b>Pessoal de gestão e apoio</b>	Comportamento com os estudantes	Q32	182	20	5.17	1.65	6
		Q33	168	37	5.35	1.60	7
		Q34	171	34	4.01	1.77	4

Fatores	Subfatores	Questões	n	n (Não sei/ Não se aplica)		Média	Desvio Padrão	Moda
	Trabalho administrativo	Q35	187	18		5.05	1.55	6
		Q36	177	26		5.00	1.46	6
		Q37	161	40		4.94	1.60	4
		Q38	191	12		4.38	1.88	6
		Q39	184	21		4.73	1.76	6
		Q40	197	7		5.35	1.59	6
<b>Empregabilidade</b>	Ligações com os empregadores	Q41	187	17		3.87	1.90	5
		Q42	158	45		3.13	1.83	1
		Q43	157	17		4.64	1.74	5
	Formação para a empregabilidade	Q44	145	31		4.06	1.69	4
		Q45	157	17		4.63	1.72	5
		Q46	135	40		4.23	1.79	4
<b>Proteção e segurança</b>	Medidas de segurança	Q48	136	39		4.54	1.69	5
		Q49	105	67		4.90	1.48	4
		Q50	100	75		4.64	1.43	4
		Q51	97	76		4.59	1.57	4
	Equipamento de proteção	Q52	74	102		4.96	1.32	4
		Q53	65	110		4.66	1.28	4
<b>Desenvolvimento das capacidades dos estudantes</b>	Atividades extracurriculares	Q54	165	10		5.17	1.71	7
		Q55	106	66		5.08	1.41	6
		Q56	143	34		4.42	1.82	5
	Desenvolvimento pessoal	Q57	153	22		4.74	1.66	5
		Q58	163	12		4.96	1.53	5
		Q59	170	6		5.06	1.34	5
		Q60	165	9		4.27	1.76	4
		Q61	158	15		5.37	1.51	6
		Q62	168	7		4.89	1.55	5
		Q63	169	5		5.05	1.49	5

No fator “Infraestruturas e instalações”, foram obtidas classificações altas, com a maioria dos inquiridos a concordar em grande parte ou totalmente com a maioria das afirmações que lhes foram apresentadas. A única questão que se afasta desta tendência relaciona-se com a oferta adequada de alojamentos por parte da instituição, tendo a maioria escolhida a opção “Não sei/ Não se aplica”. Este resultado poderá dever-se ao desconhecimento das opções de alojamento oferecidas pela própria instituição, dado que muitas vezes os estudantes procuram habitação nas zonas à volta da universidade, que são propriedades de pessoas particulares.

Quanto ao fator “Pessoal de gestão e apoio”, as afirmações apresentadas obtiveram concordância em grande parte pela maioria dos inquiridos, contudo é importante realçar que a questão com classificação mais baixa dentro deste fator está relacionada com a valorização por parte da gestão da universidade do *feedback* dos estudantes. Este tópico deve ser considerado extremamente importante porque se os estudantes não acreditam que os seus problemas e as suas opiniões são ouvidas e tidas em conta, isso diminui a sua confiança na gestão da universidade, o que por sua vez poderá resultar numa diminuição da imagem e valor da instituição, sendo assim mais difícil atrair e manter estudantes.

O fator “Empregabilidade” obteve a média mais baixa entre todos os fatores, o que significa que é algo que a instituição deve procurar melhorar, de forma a garantir aos seus estudantes saídas para o mercado de trabalho quando terminarem os seus estudos. Deve-se realçar que a maioria dos inquiridos discordou totalmente na questão relacionada com a prestação de apoio na procura de emprego por parte da instituição. Podendo não se tratar de inexistência de relações com empregadores ou de falta de esforço em ajudar os estudantes, os inquiridos podem ter esta opinião por não terem sido informados sobre os projetos e plataformas existentes para a sua empregabilidade, devendo-se assim apostar numa maior disseminação de informação relativamente a este assunto.

Relativamente ao fator “Proteção e segurança”, foi o que apresentou o maior número de respostas na opção “Não sei/ Não se aplica”, podendo estar este resultado relacionado com o facto de ser algo a que os estudantes prestam menor atenção comparativamente a outros fatores da sua experiência académica. Isto não significa necessariamente que a instituição tenha falhas em termos de segurança, apenas é algo a que os estudantes não estão tão atentos e não os afeta tão diretamente.

Finalmente, no fator “Desenvolvimento das capacidades dos estudantes”, verifica-se que a maioria dos inquiridos concorda em parte com praticamente todas as questões levantadas. No subfator “Desenvolvimento pessoal”, os inquiridos mostraram-se razoavelmente satisfeitos com os benefícios resultantes do ambiente da instituição ao nível dos atributos de liderança e do desenvolvimento de competências transversais e intelectuais.

**Tabela 5***Medição da qualidade do serviço por fator e subfator*

<b>Fatores</b>	<b>Subfatores</b>	<b>Questões</b>	<b>Média Subfator</b>	<b>Média Fator</b>
<b>Perfil dos professores</b>	Conhecimento da disciplina	Q1	5.56	5.33
		Q2		
		Q3		
		Q4		
Competências de comunicação	Q5	5.74		
	Q6			
	Q7			
	Q8			
Estilo de ensino	Q9	4.91		
	Q10			
	Q11			
	Q12			
Comportamento com os estudantes	Q13	5.15		
	Q14			
	Q15			
	Q16			
	Q17			
<b>Planos curriculares</b>	Qualidade dos planos de estudos	Q18	4.53	4.53
		Q19		
		Q20		
		Q21		
<b>Infraestruturas e instalações</b>	Recursos educativos	Q22	5.69	5.21
		Q23		
		Q24		
		Q25		
	Instalações de apoio	Q26	4.51	
		Q27		
Limpeza e manutenção	Q28	5.16		
	Q29			
<b>Pessoal de gestão e apoio</b>	Comportamento com os estudantes	Q30	4.84	
		Q31		
		Q32		
	Trabalho administrativo	Q33	4.91	
		Q34		
		Q35		
		Q36		
		Q37		
	Q38	4.89		
	Q39			
	Q40			

Fatores	Subfatores	Questões	Média Subfator	Média Fator
Empregabilidade	Ligações com os empregadores	Q41 Q42 Q43	3.88	4.20
	Formação para a empregabilidade	Q44 Q45 Q46 Q47	4.48	
Proteção e segurança	Medidas de segurança	Q48 Q49 Q50 Q51	4.66	4.80
	Equipamento de proteção	Q52 Q53 Q54	5.01	
Desenvolvimento das capacidades dos estudantes	Atividades extracurriculares	Q55 Q56 Q57	4.71	4.87
	Desenvolvimento pessoal	Q58 Q59 Q60 Q61 Q62 Q63	4.93	

#### 4.3. Relação entre a qualidade percebida e as variáveis sociodemográficas

Por fim, foram relacionados os itens da medição de qualidade com os diferentes grupos provenientes da recolha dos dados sociais e demográficos dos inquiridos, de forma a compreender se existem diferenças na avaliação da qualidade do serviço e para ser possível à instituição conhecer quais os grupos mais insatisfeitos, com o intuito de tomar medidas que permitam aumentar a satisfação desses estudantes.

A Tabela 6 reflete os resultados dos testes t para amostras independentes e dos testes de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis* realizados.

**Tabela 6**

*Relações estatisticamente significativas entre os itens da medição da qualidade do serviço e as variáveis sociais e demográficas*

<b>Variável</b>	<b>Relações estatisticamente significativas</b>	<b>Itens da medição da qualidade do serviço</b>
<b>Abandono escolar*</b>	28	Q2; Q5; Q9; Q10; Q11; Q13; Q14; Q17; Q18; Q19; Q21; Q24; Q25; Q26; Q31; Q32; Q34; Q35; Q38; Q39; Q40; Q44; Q46; Q47; Q58; Q61; Q62; Q63
<b>Ano letivo da primeira inscrição*</b>	23	Q5; Q6; Q8; Q10; Q11; Q13; Q14; Q15; Q20; Q22; Q25; Q26; Q27; Q28; Q29; Q30; Q38; Q42; Q46; Q54; Q56; Q61; Q63
<b>Bolseiros de ação social</b>	3	Q27; Q32; Q36
<b>Curso de mestrado</b>	25	Q2; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10; Q11; Q12; Q15; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21; Q22; Q30; Q38; Q46; Q47; Q49; Q55; Q63
<b>Estatuto de trabalhador estudante</b>	3	Q12; Q42; Q44
<b>Estudante com dependentes a cargo</b>	14	Q10; Q12; Q14; Q26; Q28; Q29; Q30; Q32; Q36; Q38; Q39; Q40; Q41; Q42
<b>Estudante deslocado</b>	5	Q7; Q16; Q23; Q29; Q55
<b>Estudante internacional*</b>	30	Q5; Q7; Q8; Q9; Q11; Q12; Q13; Q14; Q15; Q17; Q19; Q20; Q22; Q23; Q26; Q28; Q29; Q30; Q35; Q38; Q41; Q43; Q46; Q47; Q56; Q57; Q58; Q59; Q61; Q62
<b>Expectativas sobre o serviço</b>	55	Q1; Q2; Q3; Q4; Q5; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10; Q11; Q12; Q13; Q14; Q15; Q16; Q17; Q18; Q19; Q20; Q21; Q22; Q25; Q26; Q28; Q29; Q30; Q31; Q32; Q33; Q34; Q35; Q36; Q37; Q38; Q39; Q40; Q41; Q42; Q43; Q44; Q45; Q46; Q47; Q48; Q52; Q54; Q56; Q57; Q58; Q59; Q60; Q61; Q62; Q63
<b>Idade</b>	2	Q20; Q59

Variável	Relações estatisticamente significativas	Itens da medição da qualidade do serviço
Média final da licenciatura	9	Q2; Q3; Q5; Q9; Q12; Q19; Q26; Q59; Q62
Média da parte escolar do mestrado	4	Q9; Q30; Q41; Q60
Natureza do estabelecimento frequentado na licenciatura*	6	Q26; Q30; Q37; Q43; Q51; Q63
Nível de escolaridade da mãe	4	Q7; Q23; Q26; Q36
Nível de escolaridade do pai	2	Q28; Q36
Ordem de candidatura*	11	Q1; Q6; Q10; Q12; Q16; Q17; Q18; Q20; Q25; Q29; Q61
Regime de estudos	4	Q29; Q46; Q47; Q54
Sexo*	13	Q7; Q20; Q28; Q34; Q42; Q46; Q48; Q49; Q50; Q51; Q52; Q53; Q54
Tipo de ensino frequentado na licenciatura*	6	Q6; Q20; Q37; Q55; Q59; Q60

Nota.  $p < .05$ ; \* Variáveis em que foi realizada pesagem pós-estratificação

Com base nas relações significativas obtidas entre as variáveis em estudo e a qualidade do serviço, deve-se salientar os seguintes resultados:

- Relativamente aos estudantes que abandonaram o mestrado, verificou-se que este grupo atribuiu classificações mais baixas em todos os itens em que se verificaram relações estatisticamente significativas comparando com os estudantes que concluíram os seus estudos. Os itens significativos englobam-se sobretudo nos fatores “Perfil dos professores” (itens relacionados com a atualização dos conhecimentos, as capacidades de comunicação, a capacidade de explicação dos conceitos complexos, a estimulação de interesse e o encorajamento da participação ativa dos alunos, o comportamento imparcial e não discriminatório, a confiança transmitida e o *feedback* fornecido) e “Pessoal de

gestão e apoio” (itens relacionados com o comportamento apropriado do pessoal de apoio, as suas competências de comunicação, a clareza e estruturação dos processos administrativos, a disposição para a resolução de problemas, os horários da instituição e a valorização do *feedback* dos estudantes). Realçar também que este grupo atribuiu classificações mais baixas nos itens relacionados com a valorização do *feedback* dos estudantes por parte da gestão da instituição e com a promoção da aceitação e igualdade dos estudantes na instituição;

- Na variável ano letivo da primeira inscrição, deve-se realçar um grande número de relações significativas em itens dos fatores “Perfil dos professores” e “Infraestruturas e instalações”, com os estudantes com primeira inscrição em 2018/2019 a atribuírem geralmente as classificações mais altas, enquanto os estudantes com primeira inscrição em 2020/2021 atribuíram geralmente as classificações mais baixas (observando-se uma tendência decrescente de ano para ano, com um ligeiro aumento em 2021/2022). Realçar também que no item relacionado com o sentimento de segurança e confiança no campus universitário, verificou-se igualmente uma tendência decrescente de um ano letivo para o seguinte, à semelhança do relatado para os itens anteriores;
- Para a variável curso, no conjunto dos itens em que se identificaram relações estatísticas significativas, os alunos do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e do Mestrado em Estudos de Gestão foram geralmente os que atribuíram as classificações mais altas, enquanto os alunos do Mestrado em Gestão (as duas especializações) foram geralmente os que atribuíram as classificações mais baixas. Analisando apenas os itens relacionados com os fatores “Perfil dos professores” e “Planos curriculares” (onde se verifica a maioria das relações significativas), os alunos do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e do Mestrado em Estudos de Gestão continuam a ser os que atribuíram classificações mais altas na grande maioria das situações, enquanto os alunos do Mestrado em Gestão e do Mestrado em Finanças atribuíram, na maior parte das situações, as classificações mais baixas nestes itens;
- Relativamente aos trabalhadores estudantes, verificou-se que este grupo atribuiu classificações mais baixas aos itens relacionados com o auxílio da instituição aos seus diplomados na procura de emprego e com a existência de um serviço ativo de oferta de experiência de trabalho e de colocação profissional;

- Relativamente aos estudantes com dependentes a cargo, verificou-se que este grupo atribuiu classificações mais altas nos itens em que foram identificadas relações estatisticamente significativas, à exceção do item relacionado com o auxílio da instituição aos seus diplomados na procura de emprego, em que foram atribuídas classificações mais baixas;
- Relativamente aos estudantes internacionais, verificou-se que este grupo geralmente atribuiu classificações mais baixas nos itens em que foram identificadas relações estatisticamente significativas. Deve-se salientar o grande número de itens relacionados com o fator “Perfil dos professores”, sobretudo o item relacionado com a demonstração de comportamentos imparciais e não discriminatórios e também o item relacionado com a promoção da aceitação e da igualdade dos estudantes (dentro do fator “Desenvolvimento das capacidades dos estudantes”), nos quais este grupo atribuiu classificações mais baixas comparativamente aos estudantes nacionais;
- Na variável expectativas sobre o serviço, verificou-se que os estudantes com avaliações do serviço mais baixas comparativamente às expectativas atribuíram classificações mais baixas aos itens em que se identificaram relações estatisticamente significativas. Os itens em que não se verificaram relações estatísticas estão sobretudo relacionados com os fatores “Infraestruturas e instalações” e “Proteção e segurança”;
- Na variável ordem de candidatura, verificou-se que estudantes que não entraram na sua primeira opção estão mais insatisfeitos nos itens em que se observaram relações significativas, com a maioria a verificar no fator “Perfil dos professores”;
- Relativamente à variável sexo, foram identificadas relações estatisticamente significativas em todos os itens relacionados com o fator “Proteção e segurança”, em que os inquiridos do sexo feminino apresentaram uma média de classificação mais baixa do que os inquiridos do sexo masculino.

#### **4.4. Medidas corretivas e motivos do abandono escolar**

Com base nas questões abertas do questionário, foi possível obter sugestões de melhoria sobre o serviço prestado na EEG e também quais os motivos que conduziram ao abandono escolar dos inquiridos que não concluíram o seu mestrado.

Relativamente às medidas corretivas para melhoria do serviço prestado, e partindo dos temas do instrumento HEISQUAL, os mais mencionados foram o “Perfil dos professores”, “Pessoal de gestão e apoio”, “Empregabilidade” e “Planos curriculares”. Os restantes três fatores (“Infraestruturas e instalações”, “Proteção e segurança” e “Desenvolvimento das capacidades dos estudantes”), apesar de também suscitarem sugestões dos inquiridos, foram os menos mencionados.

No fator “Perfil dos professores” (o mais mencionado), surge um grande número de comentários dentro do subfator “Estilo de ensino”, maioritariamente relacionados com uma aprendizagem mais prática e menos teórica, focada em situações que os alunos poderão encontrar no mundo do trabalho após a conclusão dos seus estudos.

“A universidade para além de incutir espírito crítico, autonomia, trabalho em equipa entre outras competências centradas nas soft skills, deve investir mais nas hard skills. Deveríamos ter um conhecimento mais real e prático do que se faz no ambiente profissional. Saímos, a nível técnico, mal preparados da Universidade”

Os subfatores “Comportamento com os estudantes” e “Conhecimento da disciplina” foram também bastante mencionados, sendo os principais temas, no primeiro caso, uma maior disponibilidade e interesse dos docentes em apoiar e esclarecer as dúvidas dos alunos e menor discriminação contra os estudantes internacionais.

“Acredito também que deveria haver uma maior relação de feedback entre os alunos e os seus professores, principalmente em contexto contínuo e relativo ao trabalho desenvolvido ao longo do semestre, por ambas as partes e num contexto académico”

*“Incutir o espírito de justiça e de igualdade e, principalmente, a flexibilidade em relação aos estudantes internacionais, porque temos de nos adaptar, viemos de culturas diferentes, por isso não se deve presumir que já saibamos tudo sobre o ensino português”*

*“Ainda existe muito preconceito por parte dos professores com alunos brasileiros e eles exprimem isso com desrespeito durante as aulas”*

No segundo caso, a aposta em docentes com mais experiência profissional no mercado de trabalho e uma maior atualização dos conhecimentos lecionados.

*“Ter docentes com experiências profissionais relevantes e que possam realmente agregar valor aos alunos e estar atualizados em relação à evolução do mercado de trabalho”*

*“Maior interação com o mercado de trabalho e maior interação do corpo docente com a realidade empresarial do país. Num país com a grande maioria de PMEs, criar a ilusão aos estudantes que vão apenas desempenhar funções estratégicas é irrealista. Alguns professores não têm conhecimento da realidade das empresas onde os estudantes irão desempenhar funções”*

Dentro do fator “Pessoal de gestão e apoio”, o tema mais abordado no subfator “Trabalho administrativo” está relacionado com a necessidade de uma melhor comunicação com os estudantes e com a formação do pessoal de apoio.

*“Melhoria na comunicação. As informações nem sempre chegam com o tempo devido e são, por vezes, contraditórias”*

*“Melhoria a nível dos serviços prestados nos serviços académicos, pois nota-se alguma falta de conhecimento e de celeridade”*

No subfator “Comportamento com os estudantes”, relaciona-se com a necessidade de auscultar o *feedback* dado pelos estudantes e atuar com base nessas opiniões.

*“Melhor gestão. Ouvir mais os problemas levantados pelos estudantes, que são os seus clientes”*

*“Considerar as avaliações de desempenho e de qualidade preenchidas pelos alunos”*

No fator “Empregabilidade”, dentro do subfator “Formação para a empregabilidade”, a maior preocupação relaciona-se com a dificuldade em realizar estágios profissionais em empresas no final do ciclo de estudos.

*“Fazer mais a ponte entre universidade e empresas, muitas vezes podíamos fazer projetos integrados com empresas na fase final do mestrado e não o fazemos por falta de oportunidades e demasiada burocracia”*

*“Ter acordos com algumas empresas ou até disponibilizar vagas de estágio para acolher estudantes que queiram realizar a opção de estágio, em vez de mandarem os alunos procurar”*

*“Seria interessante no 2º ano do Mestrado haver algum elo de ligação com empresas, para ajudar na realização das teses. As próprias empresas poderiam apresentar problemas (teóricos/práticos), ou lançar questões teóricas e os alunos poderiam trabalhar o tópico escolhido na tese. Para os alunos que não vêm no seguimento da licenciatura e que até têm outro trabalho, esta ajuda seria fundamental - uma vez que não há ligação com o meio em questão”*

Já no subfator “Ligação com os empregadores”, refere-se a necessidade de melhorar as ligações com as empresas e ajudar mais os estudantes na procura de emprego.

*“Mais contacto com o mundo empresarial, a nível de estágios e atividades extracurriculares, que deveriam envolver todos os setores e categorias empresariais desde start-ups a grandes empresas”*

*“Deveria haver mais apoio aos estudantes para a integração no mercado de trabalho. Os melhores alunos do mestrado podiam ter algumas oportunidades com empresas parceiras da universidade de forma a ajudar os alunos nesse processo”*

Relativamente ao fator “Planos Curriculares”, os inquiridos consideram que os planos de estudo devem estar mais enquadrados com as necessidades do mundo do trabalho e que devem ser mais abrangentes, ao nível da oferta de unidades curriculares.

*“Conteúdos programáticos mais aplicáveis à realidade profissional”*

*“Adequar a matéria lecionada ao mundo do trabalho, existe uma elevada discrepância entre o lecionado e a sua aplicabilidade”*

*“Diferenciar os conteúdos programáticos dos mestrados em relação às licenciaturas. Verifica-se uma enorme semelhança entre algumas licenciaturas e mestrados”*

*“Maior oferta de unidades curriculares, tinha expectativas de fazer outras unidades curriculares”*

Já nos fatores menos mencionados, os temas mais abordados foram os preços dos serviços, a melhoria do sentimento de segurança no espaço da universidade e a aposta na realização de mais atividades curriculares.

*“O valor das propinas não corresponde à qualidade do serviço, valor muito alto em relação a outros mestrados da mesma instituição”*

*“Nunca passei por nenhuma situação, mas ouvi vários relatos de abordagens nas redondezas da universidade, bem como nas residências”*

*“Melhor segurança no campus, principalmente de noite, visto que toda a gente consegue entrar”*

*“Proporcionar diferentes atividades curriculares e extracurriculares aos alunos”*

Passando para os motivos que conduziram ao abandono escolar, foram agrupados em seis motivos principais, ordenados por ordem decrescente de menção:

- Motivos pessoais;
- Falta de apoio da instituição e professores;
- Conciliação dos estudos com o trabalho;
- Interesse na pós-graduação e desinteresse na realização da dissertação;
- Indecisões na escolha do curso e do trabalho final de mestrado;
- Perceção do serviço abaixo das expectativas definidas.

Relativamente aos motivos pessoais, foram mencionados problemas de saúde, falta de tempo, falta de motivação e razões monetárias. Na falta de apoio da instituição e professores,

abordou-se a falta de apoio na orientação dos trabalhos finais de mestrado e falta de flexibilidade em situações especiais.

*“Não havia apoio para a pesquisa que eu queria realizar”*

*“Pouco apoio por parte dos orientadores”*

*“Tinha de ficar um ano matriculada para fazer uma cadeira apenas (Metodologia de Investigação). Isto nunca me foi explicado quando entrei”*

Quanto à conciliação dos estudos com o trabalho, o principal motivo referido é a dificuldade em conciliar o horário profissional com o horário do curso.

*“Horário das aulas ficou incompatível com horário de trabalho num novo emprego”*

No interesse na pós-graduação e desinteresse na realização da dissertação, verificou-se que os inquiridos não acharam a realização do trabalho final de mestrado atrativa e importante.

*“Não achei que fazer a dissertação iria ser uma mais-valia”*

No que se refere às indecisões na escolha do curso e trabalho final de mestrado, aborda-se más decisões relativas ao mestrado e ao tipo de trabalho final de mestrado escolhidos.

*“Ao longo do tempo reparei que a minha escolha de especialização não foi a adequada para os meus interesses (Gestão Financeira), sendo que se voltasse ao Mestrado seria em Gestão Geral”*

*“Indecisão na escolha do tema, o objetivo era fazer estágio no segundo ano, mas essa hipótese afinal não existia. Paguei o ano todo (talvez na esperança) mas não fiz nada para a tese”*

Por fim, alguns inquiridos consideraram que o mestrado que escolheram e a forma como o mesmo foi lecionado não corresponderam às expectativas definidas.

*“Achei o mestrado muito desinteressante e com fraca procura no mercado de trabalho. Hoje em dia, o papel dos contabilistas evoluiu. Seria bom ter professores com experiência em Big Four na área da*

*auditoria, fiscalidade e consultoria, que metessem os alunos a resolver casos reais com o Excel”*

## **5. Discussão dos resultados**

### **5.1. Grupos relacionados com o abandono escolar e motivos do abandono**

Com base nos testes realizados à população e à amostra, verificou-se que as variáveis que se relacionam com o abandono escolar são o ano letivo, o curso, o sexo, o estatuto de estudante internacional, a natureza do estabelecimento de licenciatura, a opção de candidatura, a idade e as expectativas.

A variável ano letivo revela que, possivelmente, o formato de aulas *online* e a junção de momentos presenciais e à distância adotado durante o período pandémico terá agradado aos alunos, resultando assim em menores taxas de abandono, consistente com os resultados obtidos por Wavle & Ozogul (2019). Com o abrandamento da pandemia e o retorno das atividades ao formato presencial, poderá ser do agrado dos estudantes que se auscultem as suas preferências relativamente ao formato de aulas a adotar, podendo-se adotar um formato híbrido que satisfaça tanto aos estudantes como aos docentes e à própria instituição. Outra razão que poderá ter levado a menores taxas de abandono nos anos de pandemia poderá relacionar com a falta de outras alternativas que não os estudos, no sentido em que a procura de um trabalho não era favorável e as oportunidades de lazer foram restringidas pelas medidas de contenção, o que poderá ter levado os estudantes a focarem-se mais na finalização do seu mestrado.

Relativamente à variável curso, caberá a cada comissão de mestrado auscultar o *feedback* dado pelos alunos, de forma a prestar um serviço com maior qualidade e que vá de encontro às expectativas dos estudantes, sobretudo nos mestrados em que o abandono registado foi mais elevado (neste caso, Mestrado em Contabilidade e Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde).

Na variável sexo, apesar de os homens estarem menos representados que as mulheres, parece importante prestar mais apoio aos estudantes do sexo masculino, visto que são esses que concluem menos.

A variável estatuto de estudante internacional demonstra que estes estudantes poderão passar por dificuldades na sua adaptação a um novo país ou a uma nova cultura, podendo também o abandono estar relacionado com a preparação prévia insuficiente para ter sucesso no mestrado. Assim sendo, mostra-se importante prestar não só apoio académico a estes estudantes, mas também apoio social, de forma a garantir uma melhor adaptação ao novo ambiente universitário em que se inseriram.

A variável natureza do estabelecimento de licenciatura poderá sugerir que os estudantes provenientes de estabelecimento público terão uma melhor preparação comparativamente a quem vem de uma instituição privada. Este resultado poder-se-á dever também a dificuldades de adaptação na passagem do ensino privado para o público.

Relativamente à variável opção de candidatura, dado que a média de opção de entrada no grupos dos estudantes que abandonaram é menor que os estudantes que permaneceram, poderá indicar-nos que alguns alunos ingressam no seu curso com expectativas muito elevadas, que acabam por não ser cumpridas, resultando em descontentamento e falta de motivação, o que culmina com o abandono escolar. Esta ideia parece ir ao encontro dos resultados obtidos para a variável expectativas, que nos diz que quanto maior a diferença entre o percebido e as expectativas, mais frequente é o abandono.

A variável idade mostra que os alunos mais velhos têm maior propensão para abandonar os estudos, consistente com os resultados obtidos por Bonaldo & Pereira (2016). Este facto poder-se-á dever ao facto de estes estudantes terem menos tempo para dedicar ao estudo (por trabalharem ou terem de cuidar da família) ou também pela falta de hábito causada pela paragem nos estudos. Assim, revela-se importante dar apoio académico a estes estudantes e também apresentar flexibilidade ao nível de horários de aulas e de atendimento pelos docentes, para que seja mais fácil o acompanhamento e aprendizagem dos conteúdos no mestrado.

A variável expectativas indica não só a importância de conhecer o que os estudantes esperam no serviço, mas também a necessidade de gerir estas expectativas. A sondagem das expectativas dos estudantes na sua entrada para o mestrado poderá facilitar o alinhamento entre o que é esperada e o ensino efetivamente praticado. Contudo, sabendo que é impossível satisfazer todos os indivíduos e que existem restrições (a nível financeiro, temporal, entre outras), que não permitem realizar alterações aos planos de estudo e ao ensino de um momento para o outro, torna-se também importante a gestão das expectativas dos alunos, visto que aqueles que têm uma maior discrepância entre o percebido e as expectativas acabam por abandonar com maior frequência. Informá-los, explicar-lhes o funcionamento do ensino na instituição e esclarecer as suas questões acerca do novo ciclo de estudo em que ingressam deverá aproximar as expectativas dos estudantes àquilo que realmente irão experienciar. A gestão das expectativas mostra-se ainda mais importante à luz dos resultados obtidos para os indivíduos que classificaram a sua

experiência como acima ou muito acima das expectativas, onde não foi registado nenhum caso de abandono.

Os motivos de abandono identificados neste estudo vão de encontro à literatura analisada, com a conciliação dos estudos com o trabalho, o desinteresse e dificuldade em realizar o trabalho de final de mestrado e alguns motivos pessoais (falta de tempo) a serem abordados no estudo de Araújo & Bento (2008); as razões vocacionais, relacionadas com a escolha errada do curso, e as dificuldades na aprendizagem, relacionadas também com a falta de apoio dos docentes, abordadas por Casanova et al. (2021); e a insatisfação com o serviço prestado não correspondente com as expectativas é abordado por Ali et al. (2016), Alves & Raposo (2007) e Borishade et al. (2021).

Dentro dos motivos pessoais, deve-se abordar o tema emergente do custo das propinas. Este motivo de abandono pode sugerir que os estudantes não consideram o serviço prestado suficientemente bom para o valor de propinas que lhes é exigido. Tendo ainda em conta que entre os diferentes cursos e as diferentes escolas da Universidade do Minho são praticados valores diferentes de propinas, poderá ser importante reavaliar as propinas da Escola de Economia e Gestão, de forma a não ser um investimento tão elevado para os estudantes, ou então tentar melhorar o serviço prestado, para que os valores praticados atualmente reflitam a qualidade do serviço e do ensino.

A informação sobre os diferentes grupos de estudantes mais propensos a abandonarem o mestrado é muito útil para a instituição, podendo ser um ponto de partida para a aplicação de um *software* de predição do abandono escolar. Já aplicado em diferentes universidades portuguesas (Moreira da Silva et al., 2022), estes programas, conhecendo as variáveis críticas que conduzem ao abandono, acompanham o desempenho escolar dos estudantes e permitem ao pessoal de apoio e docente identificar que alunos se encontram em maior risco de abandono escolar. Este estudo permite à instituição reconhecer logo à entrada para o mestrado que alunos poderão ter um maior risco de abandono, através das características e dados dos estudantes, que facilmente são recolhidos na altura das candidaturas e das matrículas.

De forma a melhorar o funcionamento da Escola de Economia e Gestão, uma solução interessante para a gestão das expectativas dos estudantes seria informar melhor os estudantes nas sessões de apresentação dos mestrados na época das candidaturas e nas sessões de acolhimento ao mestrado no início do ano letivo. Apesar de já serem praticadas, as primeiras

apresentam pouca disseminação entre os estudantes candidatos (sobretudo os que provêm de universidades externas) e as segundas são pouco informativas, têm pouca adesão e pouca participação da parte dos estudantes. Como forma de melhoria, deve ser aumentada a comunicação acerca destas sessões, visto que toda a informação adicional recolhida pelos estudantes é benéfica para a sua decisão de candidatura, e, sobretudo nas sessões de acolhimento, ser alterado o formato e as informações transmitidas. Devem ser transmitidas informações gerais aos estudantes sobre o 2º ciclo (e não apenas sobre o mestrado em que ingressam), explicações acerca do funcionamento teórico e prático das unidades curriculares (como verificado, os estudantes esperam que o mestrado seja mais prático do que aquilo que realmente é), sobre a possibilidade de frequentar em regime parcial (para os que têm dificuldade em conciliar o estudo com a vida profissional e familiar) e esclarecimentos acerca do trabalho final de mestrado e a efetiva possibilidade de fazer projeto ou estágio em alternativa à dissertação. Como refere Tinto (2010), a definição das expectativas e a disseminação de informações claras e consistentes ajudam as instituições a aumentarem as suas taxas de conclusão de alunos e prevenir o abandono escolar. Com estas melhorias às sessões de esclarecimento e acolhimento, será possível ajustar as expectativas dos estudantes à entrada para o mestrado e prepará-los melhor para aquilo que vão realmente experienciar no seu curso.

Outra hipótese a ser considerada poderá passar pela aposta em critérios de entrada mais exigentes na candidatura para os mestrados. Sabendo que a preparação prévia ajuda a prever o sucesso escolar posterior (Allensworth & Clark, 2020), restringir a admissão de alunos com notas de licenciatura superiores, por exemplo, a 14, poderia resultar em maiores taxas de conclusão ao longo de todos os cursos. Apesar de esta medida poder significar que nem todas as vagas destinadas aos mestrados são ocupadas (pela eliminação dos candidatos com preparação prévia mais baixa), o resultado será que a qualidade das turmas será melhor, o que se traduzirá em melhor desempenho escolar e menor probabilidade de abandono.

Já durante o ano letivo, a implementação de sessões de explicações e esclarecimento de dúvidas fora do horário letivo deve ser algo a ser considerado. Sobretudo nos cursos que admitem estudantes com formação de licenciatura muito diversa (como o caso do Mestrado em Gestão) e também alunos internacionais, é impossível pensar que todos têm os mesmos conhecimentos base e que todos consigam acompanhar os conteúdos lecionados ao mesmo ritmo. Assim, a aposta nestas sessões, que poderão ser lecionadas consoante as necessidades dos alunos ou pela própria iniciativa dos docentes, permite apoiar um maior número de alunos ao mesmo tempo (o

que dificilmente é conseguido em sessões nos gabinetes dos docentes) e permite que sejam adquiridos os conhecimentos básicos necessários para ter sucesso numa determinada unidade curricular. Este apoio académico será de extrema importância, pois ajuda os alunos com menor preparação prévia a melhorar as suas capacidades e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar, mitigando o efeito do insucesso académico na sua decisão de abandono.

Relativamente aos motivos de abandono identificados, a instituição terá dificuldade em atuar sobre os motivos de natureza pessoal e individual. Contudo, e de forma a apoiar e criar ligações mais fortes com os seus estudantes, a criação de sessões de aconselhamento e mentoria com docentes, psicólogos e pessoal de apoio poderá ser uma solução de apoio social para os estudantes. Estas sessões permitirão apoiar, esclarecer questões e auxiliar na resolução dos problemas dos estudantes, sendo possível assim melhorar a sua integração social com a instituição (Sarrico, 2018; Tinto, 2010). Para além disso, com o intuito de minimizar o abandono devido às indecisões com o trabalho final de mestrado, podem-se abrir processos de candidatura formais e sistemáticos para os pares temas de dissertação/orientador (processo já efetuado no Mestrado em Finanças), para facilitar este processo aos estudantes, que assim não sentirão tanta dificuldade em encontrar um tema interessante para a realização do trabalho final de mestrado nem em encontrar um docente que esteja disponível para os orientar.

## **5.2. Satisfação com o serviço prestado e medidas corretivas**

Entre os fatores do instrumento HEISQUAL, o “Perfil dos professores” apresentou a média de classificação mais alta, enquanto a “Empregabilidade” apresentou a média mais baixa.

Apesar das classificações elevadas dentro das questões do fator “Perfil dos professores”, deve-se realçar que este foi também o fator mais mencionado na questão relacionada com as medidas corretivas para a melhoria do serviço prestado. Esta situação poderá indicar a importância da vertente académica na experiência universitária dos estudantes, consistente com o descoberto por Angell et al. (2008). A principal sugestão prende-se com uma aprendizagem mais prática e menos teórica. Apesar de Araújo & Bento (2008) referirem que os mestrados em Portugal privilegiam o uso de aulas do tipo expositivo, em que a resolução de casos práticos é rara, parece que os estudantes ingressam no mestrado não só com a expectativa de aumentarem as suas capacidades intelectuais, mas também de terem contacto com conhecimentos de natureza prática, ligados àquilo que será utilizado no mercado de trabalho. Isto poderá ser um indicador de que, para garantir a satisfação e a permanência dos estudantes, as aulas e os planos de estudos

devem estar menos focados nos conteúdos teóricos provenientes da literatura e mais focados nas competências práticas necessárias para ter sucesso no mundo do trabalho. Esta sugestão pode ser alcançada, por exemplo, ao dar um maior enfoque na resolução de exercícios práticos com casos reais de empresas e contratar docentes que apresentam experiência profissional relevante fora do ambiente acadêmico.

Outro tema, este um pouco mais preocupante, que surgiu dentro do fator “Perfil dos professores”, relaciona-se com a discriminação dos estudantes internacionais, tendo sido referidas situações destas a ocorrer em contexto de sala de aula. Estas situações não podem ocorrer no ambiente acadêmico, devendo-se garantir que todos os estudantes recebem o mesmo tipo de tratamento. Tendo-se verificado que o estatuto de estudante internacional está relacionado com o abandono escolar, será importante que a universidade preste um maior apoio acadêmico e social a estes estudantes, não os deixando de parte por possivelmente se encontrarem mais mal preparados para o mestrado e ajudá-los na sua adaptação a um novo país, cultura e ensino. À medida que o número de estudantes internacionais aumenta, seria importante oferecer aos professores e outros trabalhadores formação sobre consciência da diversidade (Kruse et al., 2018).

Já no fator “Empregabilidade”, as questões com classificações mais baixas associam-se com as relações com o mundo do trabalho, o apoio aos diplomados na procura de emprego e com a existência de um serviço ativo de oferta de experiência de trabalho e de colocação profissional. Como abordado por Angell et al. (2008), as ligações com o mundo do trabalho foi considerado um dos fatores mais importantes para os estudantes de mestrado na instituição em estudo. Também García-Aracil (2009) aborda a necessidade de melhoria na disponibilidade de estágios e de outras experiências de trabalho. Sendo que, após a conclusão do mestrado, uma grande parte dos alunos seguirá para o mercado de trabalho, sendo que para alguns desses alunos será o seu primeiro emprego, torna-se realmente importante que a instituição disponibilize vias que liguem os seus estudantes ao mundo do trabalho, mesmo antes da conclusão do ciclo de estudos. Possíveis sugestões para melhorar o serviço nesta vertente poderão passar pelo aumento das ligações com empresas e organizações, de preferência abrangendo diferentes dimensões e setores, a aposta na realização de atividades curriculares e extracurriculares relacionadas com o mundo do trabalho, devendo ficar a cargo dos diretores de mestrado e das comissões de curso a efetiva comunicação destes eventos (para garantir que todos os estudantes têm conhecimento da sua realização) e a decisão sobre a obrigatoriedade de presença e uma maior facilidade na procura e realização de

estágios. Os estudantes consideram haver pouco apoio por parte da instituição no que diz respeito à procura de estágios e projetos para a realização do trabalho final de mestrado. De forma a melhorar a sua intervenção, a instituição deve apostar numa melhor comunicação das oportunidades disponíveis, por outros meios que não o email institucional ou a *Blackboard*, e seguir outros meios de atribuição de estágios e projetos. Após inquirir as empresas sobre quais são as suas necessidades e que questões gostavam que fossem estudadas nas suas organizações, poderiam ser abertas candidaturas para o par empresa/questão a resolver, sendo depois atribuído o estágio ou projeto com base em critérios objetivos (por exemplo, a média das notas no final do 1º semestre ou do 1º ano). Este formato não só facilitaria a divulgação das vagas disponíveis, como tornaria o processo mais amigável para os estudantes, que deixariam de sentir que toda a responsabilidade da procura e acordo com a empresa está do seu lado. De forma a agrupar toda a informação relativa ao trabalho final de mestrado, poderá até ser implementado um único processo de candidaturas para todos os tipos de trabalhos, em que os estudantes se candidatam diretamente a um par dissertação/orientador, projeto/orientador ou estágio/orientador. Tornando a importante escolha do trabalho final de mestrado mais fácil para os alunos, também permite aos docentes escolher logo à partida os tópicos que têm interesse estudar e também ajuda a instituição a garantir que todos os estudantes têm um trabalho final de mestrado e um orientador atempadamente.

Abordando agora a qualidade percecionada pelos principais grupos de estudantes, toma prioridade o grupo de estudantes que abandonaram o mestrado. Dado que a maioria dos itens significativos se englobam nos fatores “Perfil dos professores” e “Pessoal de gestão e apoio”, este poderá ser um ponto de partida valioso para a instituição compreender onde se devem iniciar os esforços de melhorar o serviço prestado. Dentro do fator “Perfil dos professores”, este grupo parece sentir-se de parte no que toca à relação com os docentes, dadas as relações estatísticas nos itens da estimulação do interesse dos alunos, no encorajamento da sua participação nas aulas, no comportamento imparcial e não discriminatório, na confiança transmitida e no *feedback* fornecido. O pessoal docente deve procurar tratar todos os estudantes da mesma maneira e prestar especial atenção aos estudantes que parecem estar menos envolvidos com a vertente académica (Tinto, 2010) e que, por sua vez, poderão apresentar desempenhos mais fracos. Como referido anteriormente, a adoção de sessões de aconselhamento e mentoria e sessões de explicações fora do contexto de sala de aula poderão criar um ambiente mais favorável para que estes estudantes apresentem um melhor envolvimento e desempenho académico. Já no perfil

“Pessoal de gestão e apoio”, a questão mais importante prende-se com a relação significativa no item relacionado com a valorização do *feedback* dos estudantes por parte da gestão da instituição. Os estudantes que abandonaram o mestrado serão um dos grupos mais importantes e que devia ser mais auscultado pela instituição. Apenas com o fornecimento de *feedback* é que se torna possível fazer as alterações necessárias com o objetivo de melhorar o serviço prestado (Tinto, 2010). À semelhança deste estudo, poderão ser implementados inquéritos ou entrevistas telefónicas aos alunos que não se matriculam no ano letivo seguinte, de forma a descobrir quais foram os motivos que conduziram ao abandono escolar e o que poderia ter sido feito (pela instituição, pelos docentes ou pelo pessoal de apoio) para evitar que tal situação acontecesse. Apesar de estes inquéritos não trazerem de volta os estudantes que já abandonaram, os motivos e as sugestões de melhoria recebidas irão melhorar a qualidade do serviço para os estudantes de anos seguintes, diminuindo assim o seu abandono escolar.

Relativamente à satisfação percecionada dentro dos diferentes cursos, poderá ser importante que as comissões de curso e o departamento de gestão se juntem para trabalharem coletivamente num processo de *benchmarking*, que permita identificar as boas e más práticas aplicadas em cada mestrado, como poderão as boas práticas ser replicadas e adaptadas a outros cursos e quais serão as ações a aplicar para eliminar as más práticas.

Dentro do grupo dos estudantes com estatuto de estudante internacional, o grande número de itens significativos dentro do fator “Perfil dos professores” oferece ainda mais suporte à ideia abordada anteriormente sobre a importância de fornecer apoio académico a este grupo de estudantes. Dando ainda conta que aos estudantes internacionais é cobrado um valor bastante superior de propinas, comparativamente aos estudantes nacionais, o que provavelmente resulta em expectativas mais elevadas no início do mestrado, torna-se ainda mais relevante fornecer-lhes o apoio de que necessitam.

Relativamente à variável relacionada com a diferença entre as perceções e as expectativas sobre o serviço, dado que é nos fatores “Infraestruturas e instalações” e “Proteção e segurança” que se verificaram menos relações estatísticas significativas, poderão ser uma indicação para a instituição de que estes fatores se encontram dentro do que é esperado pelos alunos, significando assim que estas áreas poderão necessitar de menos intervenção no curto prazo, devendo-se assim focar noutros fatores em que a insatisfação é maior.

Contudo, existe uma relação com o fator “Proteção e segurança” que não deve ser ignorada. Na análise da variável sexo, verificou-se que todos os itens do fator em questão apresentam uma relação estatisticamente significativa, com as mulheres a atribuírem, na globalidade, classificações mais baixas. Com os relatos na comunicação social de situações de perseguições e assédio (sobretudo no período noturno) que aconteceram no campus da universidade, torna-se muito importante tomar medidas que previnam e eliminem este tipo de situações. Algumas medidas que poderão melhorar a segurança passarão pelo aumento e melhoria da iluminação no exterior, mais controlo sobre quem anda dentro da universidade, aumento do número de seguranças e um aumento de câmaras de videovigilância no exterior.

## **6. Conclusão**

Esta dissertação teve como questão inicial o estudo da relação entre a satisfação com a qualidade do serviço prestado e o abandono escolar dos mestrados da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho. Dentro desta, escolheram-se os cursos de uma única área de estudo para assegurar alguma homogeneidade. Dado o autor ser da área de Gestão, e ter sido delegado de um curso de mestrado dessa área, foi essa a área escolhida como objeto de estudo. Com o enquadramento teórico verificou-se que a satisfação com a qualidade dos serviços resulta da comparação entre o percecionado e o esperado. A satisfação dos consumidores influencia a lealdade e as decisões de compra futuras. Esta noção de lealdade, no caso do ensino superior, pode ser equacionada como o desejo do aluno permanecer e concluir o curso, evitando o abandono. Relativamente ao fenómeno do abandono escolar, a literatura aborda motivos institucionais, como a falta de apoio académico, social e financeiro e de envolvimento académico e social dos estudantes, e motivos pessoais, como a idade, razões vocacionais e a dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho.

Os principais objetivos a serem atingidos foram identificar as razões que conduziam os estudantes ao abandono escolar e descobrir as áreas relacionadas com o serviço prestado que causam maior insatisfação, de forma a ser possível fazer recomendações para melhorar a qualidade do serviço prestado, tentando assim aumentar a probabilidade de permanência e conclusão dos alunos. Assim, foram inquiridos os alunos e ex-alunos dos cursos do departamento de gestão da Escola de Economia e Gestão, com o objetivo de recolher os seus dados e as suas opiniões sobre a qualidade do serviço prestado, a sua satisfação e situação perante o abandono escolar.

Após a análise dos dados obtidos, verificou-se que estudantes do sexo masculino, estudantes internacionais, estudantes provenientes de estabelecimentos privados, estudantes mais velhos e estudantes com uma maior diferença negativa entre as perceções e as expectativas são alguns dos grupos que apresentam uma maior probabilidade de abandono. Apurou-se também que a área com que os estudantes se encontram mais satisfeitos é a área académica, relacionada com os docentes, enquanto a área relacionada com a empregabilidade e relações com o mundo do trabalho é aquela que traz mais insatisfação. Por fim, os principais motivos que causam o abandono escolar, para além das razões pessoais, foram a falta de apoio da instituição e professores, conciliação dos estudos com o trabalho, desinteresse na realização da dissertação,

indecisões na escolha do curso e do trabalho final de mestrado e percepção do serviço abaixo das expectativas definidas.

Com estes resultados, as principais recomendações feitas à instituição foram a melhoria das sessões de apresentação dos mestrados e das sessões de acolhimento no início do ano letivo, a utilização de um *software* de predição do abandono escolar, a criação de sessões de aconselhamento e mentoria e sessões de explicações fora do horário escolar, a aposta em aulas mais práticas e docentes com mais experiência profissional, a melhoria do processo de atribuição de trabalhos finais de mestrado, incluindo projetos e estágios, e orientadores aos estudantes, e a melhoria da segurança no campus universitário.

Este estudo oferece um contributo ao conhecimento já existente, graças à identificação de determinadas características dos estudantes que poderão conduzir ao abandono escolar, à exploração das áreas da experiência académica que causam maior satisfação e insatisfação aos estudantes de mestrado e à identificação mais precisa dos motivos que conduzem ao abandono escolar nos estudantes de mestrado.

Como principais limitações deste estudo, identifica-se o tamanho reduzido da amostra utilizada para a análise de dados, o foco único na Escola de Economia e Gestão e a falta de tempo para aprofundar os motivos que conduzem à satisfação ou insatisfação dos estudantes com as diferentes áreas da instituição.

Assim, como principais temas para investigação futura, identifica-se a necessidade de conhecer melhor os motivos que conduzem à insatisfação dos estudantes com as áreas identificadas neste estudo, a aplicação de um questionário focado na qualidade do serviço a uma população maior (por exemplo, a todos os estudantes da Universidade do Minho) e a realização de entrevistas aos estudantes que abandonaram os estudos.

Contudo, apesar das limitações apresentadas, deve-se realçar que a gestão da Escola de Economia e Gestão pode ver este estudo como um ponto inicial no processo de melhoria da qualidade do serviço prestado, com o objetivo de reduzir o abandono escolar dos seus estudantes.

## Referências

- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100933. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933>
- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty?: A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>
- Allensworth, E. M., & Clark, K. (2020). High School GPAs and ACT Scores as Predictors of College Completion: Examining Assumptions About Consistency Across High Schools. *Educational Researcher*, 49(3). <https://doi.org/10.3102/0013189X20902110>
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 18(5), 571–588. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>
- Angell, R. J., Heffernan, T. W., & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236–254. <https://doi.org/10.1108/09684880810886259>
- Araújo, E., & Bento, S. (2008, Junho 25-28). *Mestrados em Portugal: tendências e modelos organizativos*. VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais - Saberes e Práticas, Lisboa. <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/612.pdf>
- Bain, S., Fedynich, L., & Knight, M. (2011). The successful graduate student: a review of the factors for success. *Journal of Academic and Business Ethics*, 3, 1–9. <http://www.aabri.com/manuscripts/10569.pdf>
- Bonaldo, L., & Pereira, L. N. (2016). Dropout: Demographic Profile of Brazilian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.020>
- Borishade, T. T., Ogunnaike, O. O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: the NIGERIAN higher education experience. *Helijon*, 7(7), e07590. <https://doi.org/10.1016/J.HELİYON.2021.E07590>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66(1), 33.

<http://ezproxy.sunderland.ac.uk:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsggo&AN=edsgcl.9045765&site=eds-live&scope=site%5Cnhttp://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=1df7c1e4-7ab1-4659-9286-3d6ecd43034f%40session>

- Caruana, A. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European Journal of Marketing*, 36(7/8), 811–828. <https://doi.org/10.1108/03090560210430818>
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595–601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53(5), 487–505. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Quality : A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68. <http://www.jstor.org/stable/1252296>
- Garcia-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9121-9>
- Kruse, S. D., Rakha, S., & Calderone, S. (2018). Developing cultural competency in higher education: an agenda for practice. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 733–750. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414790>
- Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. (2011, May 30). *Relatório da comissão internacional sobre a verificação da compatibilidade com o quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior*. [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio\\_referenciacao\\_ensino\\_superior\\_p\\_ortugal\\_qq-ees\\_0.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_referenciacao_ensino_superior_p_ortugal_qq-ees_0.pdf) Acedido em 12/09/2022
- Moreira da Silva, D. E., Solteiro Pires, E. J., Reis, A., de Moura Oliveira, P. B., & Barroso, J. (2022). Forecasting Students Dropout: A UTAD University Study. *Future Internet*, 14(3), 1–14. <https://doi.org/10.3390/fi14030076>
- Oh, H. (1999). Service quality, customer satisfaction, and customer value: A holistic perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 18(1), 67–82. [https://doi.org/10.1016/s0278-4319\(98\)00047-4](https://doi.org/10.1016/s0278-4319(98)00047-4)
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL- A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 21–40. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=63533339&site=eds-live>
- Royal, K. D. (2019). Survey research methods: A guide for creating post-stratification weights to correct for sample bias. *Education in the Health Professions*, 2(1), 48–50. [https://doi.org/10.4103/ehp.ehp\\_8\\_19](https://doi.org/10.4103/ehp.ehp_8_19)
- Sarrico, C. S. (2018). Completion and Retention in Higher Education. In *Encyclopedia of*

*International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–5).  
[https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_87-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_87-1)

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students* (Vol. 8). Pearson Education.

Spreng, R. A., & Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of Retailing*, *72*(2), 201–214.

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, *24*(2), 244–258. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028>

Tinto, V. (2010). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51–89). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2)

Wavle, S., & Ozogul, G. (2019). Investigating the impact of online classes on undergraduate degree completion. *Online Learning Journal*, *23*(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.1558>

Woodside, A. G., Frey, L. L., & Daly, R. T. (1989). Linking service quality, customer satisfaction, and behavioral intention. *Journal of Health Care Marketing*, *9*(4), 5–17.

## Apêndices

### Apêndice 1 – Relações estatisticamente significativas entre os itens da medição da qualidade do serviço e as variáveis sociais e demográficas

	Abandono escolar	Ano letivo de primeira inscrição	Bolsheiros de ação social	Curso de mestrado
Q1				
Q2	$t(178) = -2.51$ $p = .013$			$\chi^2(8) = 17.22$ $p = .028$
Q3				
Q4				$\chi^2(8) = 23.93$ $p = .002$
Q5	$t(175) = -2.32$ $p = .021$	$\chi^2(3) = 10.80$ $p = .013$		$\chi^2(8) = 32.05$ $p < .001$
Q6		$\chi^2(3) = 11.81$ $p = .008$		$\chi^2(8) = 21.82$ $p = .005$
Q7				$\chi^2(8) = 27.07$ $p < .001$
Q8		$\chi^2(3) = 12.89$ $p = .005$		$\chi^2(8) = 21.95$ $p = .005$
Q9	$t(180) = -2.31$ $p = .022$			$\chi^2(8) = 31.37$ $p < .001$
Q10	$t(179) = -2.53$ $p = .012$	$\chi^2(3) = 13.02$ $p = .005$		$\chi^2(8) = 31.31$ $p < .001$
Q11	$t(180) = -2.57$ $p = .011$	$\chi^2(3) = 8.03$ $p = .045$		$\chi^2(8) = 15.69$ $p = .047$
Q12				$\chi^2(8) = 32.80$ $p < .001$
Q13	$t(117.86) = -2.02$ $p = .046$	$\chi^2(3) = 8.21$ $p = .042$		
Q14	$t(179) = -3.52$ $p < .001$	$\chi^2(3) = 8.74$ $p = .033$		
Q15		$\chi^2(3) = 14.40$ $p = .002$		$\chi^2(8) = 19.81$ $p = .011$
Q16				$\chi^2(8) = 18.10$ $p = .020$
Q17	$t(179) = -2.79$ $p = .006$			$\chi^2(8) = 22.84$ $p = .004$
Q18	$t(178) = -2.34$ $p = .020$			$\chi^2(8) = 16.43$ $p = .037$
Q19	$t(179) = -2.74$ $p = .007$			$\chi^2(8) = 23.43$ $p = .003$
Q20		$\chi^2(3) = 14.10$ $p = .003$		$\chi^2(8) = 20.48$ $p = .009$
Q21	$t(177) = -2.98$ $p = .003$			$\chi^2(8) = 22.67$ $p = .004$
Q22		$\chi^2(3) = 12.30$ $p = .006$		$\chi^2(8) = 18.05$ $p = .021$
Q23				
Q24	$t(178) = -2.05$ $p = .042$			

	Abandono escolar	Ano letivo de primeira inscrição	Bolseiros de ação social	Curso de mestrado
Q25	$t(113.22) = -2.05$ $p = .042$	$\chi^2(3) = 23.27$ $p < .001$		
Q26	$t(178) = -3.48$ $p < .001$	$\chi^2(3) = 10.18$ $p = .017$		
Q27		$\chi^2(3) = 9.49$ $p = .023$	$t(117.68) = 2.33$ $p = .022$	
Q28		$\chi^2(3) = 16.94$ $p < .001$		
Q29		$\chi^2(3) = 17.48$ $p < .001$		
Q30		$\chi^2(3) = 15.02$ $p = .002$		$\chi^2(8) = 19.05$ $p = .015$
Q31	$t(118.67) = -2.01$ $p = .047$			
Q32	$t(178) = -2.08$ $p = .039$		$t(199) = 2.11$ $p = .036$	
Q33				
Q34	$t(180) = -2.34$ $p = .020$			
Q35	$t(180) = -2.34$ $p = .020$			
Q36			$t(200) = 2.17$ $p = .031$	
Q37				
Q38	$t(125.61) = -2.06$ $p = .042$	$\chi^2(3) = 8.00$ $p = .046$		$\chi^2(8) = 22.69$ $p = .004$
Q39	$t(180) = -3.32$ $p = .001$			
Q40	$t(180) = -2.22$ $p = .027$			
Q41				
Q42		$\chi^2(3) = 9.67$ $p = .022$		
Q43				
Q44	$t(175) = -2.17$ $p = .032$			
Q45				
Q46	$t(174) = -2.39$ $p = .018$	$\chi^2(3) = 9.18$ $p = .027$		$\chi^2(8) = 17.98$ $p = .021$
Q47	$t(174) = -2.49$ $p = .014$			$\chi^2(8) = 25.54$ $p = .001$
Q48				
Q49				$\chi^2(8) = 17.22$ $p = .028$
Q50				
Q51				
Q52				
Q53				
Q54		$\chi^2(3) = 12.43$ $p = .006$		
Q55				$\chi^2(8) = 16.68$ $p = .034$

	Abandono escolar	Ano letivo de primeira inscrição	Bolsistas de ação social	Curso de mestrado
Q56		$\chi^2(3) = 9.09$ $p = .028$		
Q57				
Q58	$t(173) = -2.01$ $p = .047$			
Q59				
Q60				
Q61	$t(124.11) = -2.55$ $p = .012$	$\chi^2(3) = 8.96$ $p = .030$		
Q62	$t(174) = -2.69$ $p = .008$			
Q63	$t(172) = -2.28$ $p = .024$	$\chi^2(3) = 8.28$ $p = .041$		$\chi^2(8) = 18.49$ $p = .018$

	Estatuto de trabalhador estudante	Estudante com dependentes a cargo	Estudante deslocado	Estudante internacional
Q1				
Q2				
Q3				
Q4				
Q5				$z = -2.05$ $p = .040$
Q6				
Q7			$t(214) = -2.19$ $p = .029$	$z = -3.08$ $p = .002$
Q8				$z = -3.06$ $p = .002$
Q9				$z = -2.71$ $p = .006$
Q10		$z = -2.02$ $p = .043$		
Q11				$z = -3.75$ $p < .001$
Q12	$t(206) = -2.19$ $p = .030$	$z = -2.56$ $p = .010$		$z = -2.46$ $p = .014$
Q13				$z = -3.38$ $p < .001$
Q14		$z = -1.98$ $p = .047$		$z = -4.53$ $p < .001$
Q15				$z = -3.15$ $p = .001$
Q16			$t(215) = -2.14$ $p = .034$	
Q17				$z = -4.20$ $p < .001$
Q18				
Q19				$z = -2.64$ $p = .008$

	Estatuto de trabalhador estudante	Estudante com dependentes a cargo	Estudante deslocado	Estudante internacional
Q20				$z = -2.37$ $p = .017$
Q21				
Q22				$z = -2.61$ $p = .009$
Q23			$t(202) = 1.98$ $p = .049$	$z = -2.29$ $p = .021$
Q24				
Q25				
Q26		$z = -2.75$ $p = .006$		$z = -3.58$ $p < .001$
Q27				
Q28		$z = -1.96$ $p = .049$		$z = -2.86$ $p = .004$
Q29		$z = -2.76$ $p = .005$	$t(199) = 2.05$ $p = .013$	$z = -3.90$ $p < .001$
Q30		$z = -3.68$ $p < .001$		$z = -3.88$ $p < .001$
Q31				
Q32		$z = -2.37$ $p = .017$		
Q33				
Q34				
Q35				$z = -2.58$ $p = .009$
Q36		$z = -2.29$ $p = .022$		
Q37				
Q38		$z = -2.49$ $p = .012$		$z = -2.66$ $p = .007$
Q39		$z = -2.02$ $p = .043$		
Q40		$z = -2.18$ $p = .029$		
Q41		$z = -2.74$ $p = .006$		$z = -3.32$ $p < .001$
Q42	$t(196) = 2.04$ $p = .042$	$z = -2.85$ $p = .004$		
Q43				$z = -3.17$ $p = .001$
Q44	$t(169) = 2.28$ $p = .024$			
Q45				
Q46				$z = -3.62$ $p < .001$
Q47				$z = -2.63$ $p = .008$
Q48				
Q49				
Q50				
Q51				

	Estatuto de trabalhador estudante	Estudante com dependentes a cargo	Estudante deslocado	Estudante internacional
Q52				
Q53				
Q54				
Q55			$t(121.83) = 2.78$ $p = .006$	
Q56				$z = -2.64$ $p = .008$
Q57				$z = -2.73$ $p = .006$
Q58				$z = -3.71$ $p < .001$
Q59				$z = -2.98$ $p = .003$
Q60				
Q61				$z = -5.06$ $p < .001$
Q62				$z = -2.96$ $p = .003$
Q63				

	Expectativas sobre o serviço	Idade	Média final da licenciatura	Média da parte escolar do mestrado
Q1	$\chi^2(4) = 30.53$ $p < .001$			
Q2	$\chi^2(4) = 41.50$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 9.88$ $p = .020$	
Q3	$\chi^2(4) = 25.73$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 8.49$ $p = .037$	
Q4	$\chi^2(4) = 29.22$ $p < .001$			
Q5	$\chi^2(4) = 38.45$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 10.98$ $p = .012$	
Q6	$\chi^2(4) = 16.82$ $p = .002$			
Q7	$\chi^2(4) = 20.27$ $p < .001$			
Q8	$\chi^2(4) = 13.98$ $p = .007$			
Q9	$\chi^2(4) = 44.26$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 10.27$ $p = .016$	$\chi^2(8) = 16.71$ $p = .033$
Q10	$\chi^2(4) = 62.89$ $p < .001$			
Q11	$\chi^2(4) = 43.80$ $p < .001$			
Q12	$\chi^2(4) = 37.33$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 9.18$ $p = .027$	
Q13	$\chi^2(4) = 10.35$ $p = .035$			

	Expectativas sobre o serviço	Idade	Média final da licenciatura	Média da parte escolar do mestrado
Q14	$\chi^2(4) = 46.11$ $p < .001$			
Q15	$\chi^2(4) = 30.95$ $p < .001$			
Q16	$\chi^2(4) = 30.15$ $p < .001$			
Q17	$\chi^2(4) = 32.78$ $p < .001$			
Q18	$\chi^2(4) = 47.45$ $p < .001$			
Q19	$\chi^2(4) = 52.23$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 8.36$ $p = .039$	
Q20	$\chi^2(4) = 65.33$ $p < .001$	$\chi^2(28) = 47.96$ $p = .011$		
Q21	$\chi^2(4) = 52.00$ $p < .001$			
Q22	$\chi^2(4) = 18.15$ $p = .001$			
Q23				
Q24				
Q25	$\chi^2(4) = 10.92$ $p = .027$			
Q26	$\chi^2(4) = 34.11$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 9.08$ $p = .028$	
Q27				
Q28	$\chi^2(4) = 31.61$ $p < .001$			
Q29	$\chi^2(4) = 14.08$ $p = .007$			
Q30	$\chi^2(4) = 13.31$ $p = .010$			$\chi^2(8) = 15.78$ $p = .046$
Q31	$\chi^2(4) = 19.89$ $p < .001$			
Q32	$\chi^2(4) = 31.10$ $p < .001$			
Q33	$\chi^2(4) = 19.29$ $p < .001$			
Q34	$\chi^2(4) = 34.69$ $p < .001$			
Q35	$\chi^2(4) = 30.10$ $p < .001$			
Q36	$\chi^2(4) = 15.84$ $p = .003$			
Q37	$\chi^2(4) = 15.41$ $p = .004$			
Q38	$\chi^2(4) = 39.89$ $p < .001$			
Q39	$\chi^2(4) = 43.50$ $p < .001$			
Q40	$\chi^2(4) = 20.69$ $p < .001$			
Q41	$\chi^2(4) = 41.87$ $p < .001$			$\chi^2(8) = 19.63$ $p = .012$

	Expectativas sobre o serviço	Idade	Média final da licenciatura	Média da parte escolar do mestrado
Q42	$\chi^2(4) = 16.42$ $p < .003$			
Q43	$\chi^2(4) = 24.69$ $p < .001$			
Q44	$\chi^2(4) = 25.14$ $p < .001$			
Q45	$\chi^2(4) = 32.01$ $p < .001$			
Q46	$\chi^2(4) = 10.52$ $p = .032$			
Q47	$\chi^2(4) = 15.38$ $p = .004$			
Q48	$\chi^2(4) = 9.87$ $p = .043$			
Q49				
Q50				
Q51				
Q52	$\chi^2(4) = 9.66$ $p = .047$			
Q53				
Q54	$\chi^2(4) = 13.14$ $p = .011$			
Q55				
Q56	$\chi^2(4) = 15.42$ $p = .004$			
Q57	$\chi^2(4) = 10.94$ $p = .027$			
Q58	$\chi^2(4) = 26.87$ $p < .001$			
Q59	$\chi^2(4) = 39.07$ $p < .001$	$\chi^2(29) = 43.38$ $p = .042$	$\chi^2(3) = 8.39$ $p = .039$	
Q60	$\chi^2(4) = 42.33$ $p < .001$			$\chi^2(8) = 15.86$ $p = .044$
Q61	$\chi^2(4) = 24.07$ $p < .001$			
Q62	$\chi^2(4) = 38.13$ $p < .001$		$\chi^2(3) = 10.72$ $p = .013$	
Q63	$\chi^2(4) = 18.50$ $p < .001$			

	Natureza do estabelecimento frequentado na licenciatura	Nível de escolaridade da mãe	Nível de escolaridade do pai	Ordem de candidatura
Q1				$\chi^2(3) = 8.98$ $p = .030$
Q2				
Q3				
Q4				
Q5				
Q6				$\chi^2(3) = 18.40$ $p < .001$
Q7		$\chi^2(7) = 17.20$ $p = .016$		
Q8				
Q9				
Q10				$\chi^2(3) = 10.75$ $p = .013$
Q11				
Q12				$\chi^2(3) = 8.11$ $p = .044$
Q13				
Q14				
Q15				
Q16				$\chi^2(3) = 10.58$ $p = .014$
Q17				$\chi^2(3) = 9.55$ $p = .023$
Q18				$\chi^2(3) = 8.90$ $p = .031$
Q19				
Q20				$\chi^2(3) = 10.19$ $p = .017$
Q21				
Q22				
Q23		$\chi^2(7) = 14.27$ $p = .047$		
Q24				
Q25				$\chi^2(3) = 10.09$ $p = .018$
Q26	$t(201) = 2.26$ $p = .025$	$\chi^2(7) = 14.46$ $p = .044$		
Q27				
Q28			$\chi^2(8) = 20.41$ $p = .009$	
Q29				$\chi^2(3) = 9.36$ $p = .025$
Q30	$t(74.55) = -4.35$ $p < .001$			
Q31				
Q32				
Q33				

	Natureza do estabelecimento frequentado na licenciatura	Nível de escolaridade da mãe	Nível de escolaridade do pai	Ordem de candidatura
Q34				
Q35				
Q36		$\chi^2(7) = 15.35$ $p = .032$	$\chi^2(8) = 18.05$ $p = .021$	
Q37	$t(200) = -2.37$ $p = .019$			
Q38				
Q39				
Q40				
Q41				
Q42				
Q43	$t(173) = 2.70$ $p = .008$			
Q44				
Q45				
Q46				
Q47				
Q48				
Q49				
Q50				
Q51	$t(172) = -2.02$ $p = .045$			
Q52				
Q53				
Q54				
Q55				
Q56				
Q57				
Q58				
Q59				
Q60				
Q61				$\chi^2(3) = 9.98$ $p = .019$
Q62				
Q63	$t(173) = 2.93$ $p = .004$			

	Regime de estudos	Sexo	Tipo de ensino frequentado na licenciatura
Q1			
Q2			
Q3			
Q4			
Q5			
Q6			$t(134.15) = -3.96$ $p < .001$
Q7		$t(213) = 2.42$ $p = .016$	
Q8			
Q9			
Q10			
Q11			
Q12			
Q13			
Q14			
Q15			
Q16			
Q17			
Q18			
Q19			
Q20		$t(211) = 2.15$ $p = .033$	$t(212) = -1.98$ $p = .049$
Q21			
Q22			
Q23			
Q24			
Q25			
Q26			
Q27			
Q28		$t(180.76) = 4.89$ $p < .001$	
Q29	$z = -2.00$ $p = .045$		
Q30			
Q31			
Q32			
Q33			
Q34		$t(202) = 2.30$ $p = .023$	
Q35			
Q36			
Q37			$t(200) = -2.42$ $p = .016$
Q38			
Q39			
Q40			

	Regime de estudos	Sexo	Tipo de ensino frequentado na licenciatura
Q41			
Q42		$t(99.30) = 3.38$ $p = .001$	
Q43			
Q44			
Q45			
Q46	$z = -2.01$ $p = .044$	$t(171) = 2.94$ $p = .004$	
Q47	$z = -2.19$ $p = .028$		
Q48		$t(171) = 3.57$ $p < .001$	
Q49		$t(98.59) = 3.82$ $p < .001$	
Q50		$t(172) = 3.30$ $p = .001$	
Q51		$t(170) = 2.79$ $p = .006$	
Q52		$t(84.85) = 2.17$ $p = .033$	
Q53		$t(76.00) = 2.19$ $p = .032$	
Q54	$z = -2.02$ $p = .042$	$t(114.16) = 3.37$ $p = .001$	
Q55			$t(171) = 2.48$ $p = .014$
Q56			
Q57			
Q58			
Q59			$t(175) = -2.19$ $p = .030$
Q60			$t(173) = -2.19$ $p = .030$
Q61			
Q62			
Q63			

## Apêndice 2 – Cálculos para a pesagem pós-estratificação

Ano letivo	População	Proporção População	Amostra	Proporção Amostra	Peso
2018/2019	221	22.08%	33	12.74%	1.73
2019/2020	230	22.98%	39	15.06%	1.53
2020/2021	256	25.57%	78	30.12%	0.85
2021/2022	294	29.37%	109	42.08%	0.70
<b>Total</b>	1001		259		

Abandono escolar	População	Proporção População	Amostra	Proporção Amostra	Peso
Abandonou	369	36.86%	38	20.88%	1.77
Concluiu	632	63,14%	144	79.12%	0.80
<b>Total</b>	1001		182		

Sexo	População	Proporção População	Amostra	Proporção Amostra	Peso
Masculino	315	31.47%	64	24.24%	1,30
Feminino	686	68.53%	200	75.76%	0.90
<b>Total</b>	1001		264		

Estudante Internacional	População	Proporção População	Amostra	Proporção Amostra	Peso
Não	856	85.51%	244	94.21%	0.91
Sim	145	14.49%	15	5.79%	2.50
<b>Total</b>	1001		259		

Natureza do estabelecimento	População	Proporção População	Amostra	Proporção Amostra	Peso
Público	828	82.88%	229	89.80%	0.92
Privado	171	17.12%	26	10.20%	1.68
<b>Total</b>	999		255		

<b>Tipo de ensino</b>	<b>População</b>	<b>Proporção População</b>	<b>Amostra</b>	<b>Proporção Amostra</b>	<b>Peso</b>
<b>Universidade</b>	815	81.58%	223	87.11%	0.94
<b>Politécnico</b>	184	18.42%	33	12.89%	1.43
<b>Total</b>	999		256		

<b>Ordem de Candidatura</b>	<b>População</b>	<b>Proporção População</b>	<b>Amostra</b>	<b>Proporção Amostra</b>	<b>Peso</b>
<b>1ª Opção</b>	883	88.21%	215	83.98%	1.05
<b>2ª Opção</b>	80	7.99%	29	11.33%	0.71
<b>3ª Opção</b>	24	2.40%	10	3.91%	0.61
<b>Outra</b>	14	1.40%	2	0.78%	1.79
<b>Total</b>	1001		256		