

TOMADA DE DECISÃO NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

ESTUDO DO CASO DOS CURSOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS
DA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO
DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE



Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Por: Ana Ercília Reis José
Orientado por: Professora Doutora Marta Silvério

Universidade de Évora
Departamento de Gestão de Empresas

Tomada de Decisão na Escolha do Curso Superior

**Estudo do Caso dos Cursos da Área de Ciências Empresariais da Escola
Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre**

**Dissertação de Mestrado em Gestão de Empresas na
Área de Especialização de Marketing**



152 572

Por: Ana Ercília Reis José

Orientado por: Professora Doutora Marta Silvério

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora, Fevereiro de 2005

RESUMO

Esta dissertação estuda a forma como os alunos de ensino superior escolheram entre as diferentes alternativas de percursos de formação superior na altura de candidatura ao ensino superior, tendo sido seleccionada uma amostra composta por alunos do 1º ano dos cursos de Ciências Empresariais da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre.

É feita uma resenha bibliográfica dos conceitos associados ao processo de compra, especificamente, de compra complexa, analisando-se os contributos de alguns autores relativamente às teorias de decisão.

Analisa-se a evolução do Ensino Superior em Portugal na última década e apresenta-se o Instituto politécnico de Portalegre e as suas unidades orgânicas.

Através da Análise dos Resultados e considerando as variáveis identificativas e as principais motivações na selecção da ESTG e no curso frequentado, obteve-se a caracterização dos alunos.

Conclui-se que os factores motivacionais mais fortes para a escolha da ESTG prendem-se com factores económico-geográficos e com factores ligados a empregabilidade dos cursos desta escola.

Para a selecção do curso a frequentar, os motivos encontrados prendem-se com aconselhamento junto de grupos de referência, a oportunidade da saída profissional e a área de estudos dos alunos.

Tomando por base as percepções dos alunos a respeito dos cursos da área de ciências empresariais, concluiu-se existir uma grande uniformização de atitudes e crenças a respeito dos três cursos analisados.

ABSTRACT - The Decision Making Process in the Choice of a Superior Course

This dissertation studies the form as the higher education students chose among the different alternatives of courses of superior formation in the candidacy to the higher education, having been choose a sample composed by students of the 1st year of the courses of Managerial Sciences of the Superior School of Technology and Management of the Polytechnic Institute of Portalegre.

It is made a bibliographical review of the concepts associated to the purchase process, specifically, of complex purchase, being analyzed the contributions of some authors relatively to the theories of decision.

The evolution of the higher education is analyzed in Portugal in the last decade and then it is made a presentation of the polytechnic Institute of Portalegre and its organic units.

Through the analysis of the results and considering the variables that identify and the main motivations in the selection of ESTG and in the frequented course, it was obtained the students characterization.

It is ended that the factors stronger motivational for the choice of ESTG is related with economical-geographical factors and with tied factors related with the access to an employment of the courses of this school.

For the selection of the course to frequent, the found reasons are near with the advice of reference groups, the opportunity of the professional exit and the area of the students studies.

Taking for base the students perceptions regarding the courses of the area of management sciences, it was concluded that exists a great homogeneity of attitudes and faiths regarding the three analyzed courses.

À Margarida e ao Tiago.

Não quero alcançar a imortalidade por meio do meu trabalho,
quero alcançá-la por não morrer.
Woody Allen

AGRADECIMENTOS

“Todos temos as nossas balizas humanas. Rostos, nomes e memórias, que nos ajudaram a ser como somos. Porque nos contaram uma história, nos valeram com uma palavra amiga em certo momento de aflição, porque nos ensinaram uma verdade simples.”

Miguel Torga, Diário, 13º volume

Esta dissertação não é uma realização solitária. É uma realização que ganhou corpo fruto de muitas colaborações, muitas amizades, que não posso nem quero esquecer.

Professora Doutora Marta Silvério, pela orientação, disponibilidade, amabilidade e tolerância inexcedíveis, desejo exprimir a minha mais profunda gratidão.

Professores e Colegas do Mestrado.

Nuno, Sílvia, Fernanda e Baltazar, colegas nesta viagem.

Dr. Henrique Moreira Testa, pelo incentivo fundamental.

Professora Doutora Helena Alves, pela disponibilização de alguma bibliografia e pela simpatia e amabilidade com que me recebeu na Universidade da Beira Interior.

Serviços centrais do IPP, na pessoa do Sr. João Arranhado e ao Administrador, Prof. Doutor Joaquim Mourato.

Conselho Directivo da ESTG, pelo apoio logístico

Coordenador da Área de Ciências Empresariais, Dr. Azevedo Coutinho.

Comissões de Avaliação dos Cursos de Marketing, Contabilidade e Auditoria e Gestão Estratégica.

Responsável pelo Grupo Disciplinar de Marketing Dr. Paulo Canário, pela amizade que me tem dado ao longo destes anos.

Presidente do Instituto Politécnico, Dr. Nuno Oliveira, e ao Dr. Francisco Tomatas, por acreditarem no IPP e perseguirem diariamente a concretização do seu principal objectivo, o desenvolvimento da região, de forma tão obstinada e admirável.

Funcionários da ESTG que me acompanharam e incentivaram nesta realização, com especial carinho à D. Graciela, ao Dinis, à Maria José e ao Luís Filipe.

Alunos que aceitaram participaram no estudo.

Aos meus alunos, com especial destaque ao 4º ano do curso de Marketing, com quem partilho uma boa amizade e que todos os dias me ensinam a ser uma pessoa melhor.

Diana (festa!), David, Paulo e Carolina que em muitos momentos, sem o saberem, me levaram em braços, de volta à alegria.

Amigos, pela compreensão das ausências e variações de humor. Rita, Joana (obrigada pela capa para a dissertação) Cristina, Paula, Lina, Sílvia, Irene, Verónica.

Gonçalo, etnavrenietnemarodatriacneoãtseresrop

Isabel e António Romão, pelo interesse que sempre demonstraram.

Artur, pelo apoio, interesse, incentivo. Por tudo o que não cabe aqui. Por acreditares em mim, mais do que eu própria. Sempre.

Cila, por me aceitares e amares tal como sou. Embora seja esse o papel de todas as mães, nem todas o cumprem de forma tão excepcional.

Margarida e Tiago, as minhas pedras angulares, pelo amor em cada olhar, em cada riso, em cada abraço. Por me encherem os bolsos de fantasia e tornarem eterno cada momento.

Por último, quero agradecer à Sílvia, para quem qualquer agradecimento será insuficiente. Tenho, para contigo, uma dívida de valor incalculável. Obrigada por seres como és, pela amizade que me dedicas e por me deixares participar na tua vida.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iv
Índice de Quadros	viii
Índice de Gráficos	xi
Índice de Gráficos	xi
Índice de Figuras	xiii
Índice de Figuras	xiii
Siglas Utilizadas	xiv
Siglas Utilizadas	xiv
1. Introdução	1
1.1 Objectivos	4
1.2 Critérios de escolha	5
1.3 Implicações	6
1.4 Estrutura	6
2. Enquadramento Teórico	8
2.1 Marketing Estratégico para Instituições de Ensino	9
2.2 Processo de decisão de compra	11
2.3 Processo de Tomada de Decisão	29
3. Ensino Superior em Portugal	36
4. Instituto politécnico de portalegre	48
4.1 Caracterização do Instituto Politécnico de Portalegre	48
4.2 Caracterização da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre	56
4.3 Caracterização dos Cursos da Área de Ciências Empresariais	60

5. Metodologia da investigação	69
5.1 Entrevistas Exploratórias	69
5.2 Problemática	71
5.3 Selecção e Construção da Amostra	74
5.4 Estrutura do Questionário	75
6. Apresentação dos Resultados	78
6.1 Análise descritiva da amostra	78
6.2 Análise Factorial dos Componentes Principais para a Escolha da ESTG	88
6.3 Análise Factorial dos Componentes Principais para a Escolha do curso	94
6.4 Análise de clusters para a Escolha da ESTG	99
6.5 Análise de clusters para a Escolha do Curso	105
6.6 Análise das Percepções sobre os cursos	111
7. Conclusões e Recomendações	123
7.1 Conclusões	123
7.2 Recomendações	127
Bibliografia	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – Tipos de Comportamento de Compra _____	14
Quadro 2.2 – Etapas do processo de decisão do consumidor _____	17
Quadro 2.3 – Perspectivas do comportamento do consumidor _____	26
Quadro 3.1 – Evolução do número alunos inscritos no Ensino Superior, por tipo de ensino _____	42
Quadro 3.2 – Evolução do número alunos inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior, por áreas de formação _____	43
Quadro 3.3 – Evolução do número alunos inscritos no Ensino Superior, por género _____	43
Quadro 3.4 – Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por área de formação _____	44
Quadro 3.5 – Evolução do número de inscritos pela 1ª vez e total de diplomados _____	46
Quadro 3.6 – Evolução do número de inscritos e total de diplomados _____	46
Quadro 4.1 – Evolução do número de alunos nos cursos da ESTG _____	58
Quadro 4.2 – Procura do Curso de Gestão Empresarial _____	63
Quadro 4.3 – Procura do Curso de Marketing _____	66
Quadro 4.4 – Procura do Curso de Contabilidade _____	68
Quadro 5.1 – Razões de Escolha do Curso (entrevista exploratória) _____	69
Quadro 5.2 – Razões de Escolha do Curso por Origem dos Estudantes (entrevista exploratória) _____	70
Quadro 5.3 – Construção da amostra _____	75
Quadro 5.4 – Estruturação do Questionário _____	76
Quadro 5.5 – Construção do Questionário _____	77
Quadro 6.1 - Número de alunos por curso _____	78
Quadro 6.2 - Número de alunos por distrito de proveniência _____	79
Quadro 6.3 - Frequência de familiares no Ensino Superior _____	80
Quadro 6.4 - Motivo de candidatura ao Ensino Superior _____	81
Quadro 6.5 - Conhecimento do IPP e distrito de origem _____	83
Quadro 6.6 - Opção de escolha ESTG _____	86

Quadro 6.7 - Área de estudos - 1ª opção	87
Quadro 6.8 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	89
Quadro 6.9 - Total de Variância Explicada	89
Quadro 6.10 - Composição dos Factores para escolha da ESTG	91
Quadro 6.11 – Alpha de Cronbach para ESTG	93
Quadro 6.12 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	94
Quadro 6.13 - Total de Variância Explicada	94
Quadro 6.14 - Composição dos Factores para escolha do curso	96
Quadro 6.15 – Alpha de Cronbach para escolha do curso	98
Quadro 6.16– Análise de Clusters para escolha da ESTG	100
Quadro 6.17 – Testes de igualdade para as médias dos grupos	101
Quadro 6.18- Caracterização do Cluster Económico-geográfico	103
Quadro 6.19- Caracterização do Cluster Empregabilidade	104
Quadro 6.20 – Análise de Clusters para escolha do curso	106
Quadro 6.21 – Testes de igualdade para as médias dos grupos	107
Quadro 6.22 - Caracterização do Cluster Saída Profissional	109
Quadro 6.23 - Caracterização do Cluster Influência Familiar	110
Quadro 6.24 - Total de Variância Explicada para cursos	111
Quadro 6.25 – Alpha de Cronbach para cursos	112
Quadro 6.26 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	113
Quadro 6.27 - Total de Variância Explicada	113
Quadro 6.28 - Composição dos Factores para o curso de Gestão Empresarial	114
Quadro 6.29 – Alpha de Cronbach para Gestão Empresarial	116
Quadro 6.30 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	116
Quadro 6.31 - Total de Variância Explicada	117
Quadro 6.32 - Composição dos Factores para o curso de Marketing	117
Quadro 6.33 – Alpha de Cronbach para Marketing	119
Quadro 6.34 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	119

Quadro 6.35 - Total de Variância Explicada _____ 120

Quadro 6.36 - Composição dos Factores para escolha do curso de Contabilidade 120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 – Instituições de Ensino Público e não Público	39
Gráfico 3.2 – Alunos no Ensino Superior	39
Gráfico 3.3 – Alunos diplomados em 2002/2003	40
Gráfico 3.4 – Evolução do número de vagas iniciais no Ensino Superior, por tipo de ensino	41
Gráfico 3.5 – Evolução do número de vagas iniciais no Ensino Superior, nas três áreas de formação principais	41
Gráfico 3.6 – Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por tipo de ensino	44
Gráfico 3.7 – Evolução do número de diplomados para a área de formação “ciências sociais, comércio e direito”	45
Gráfico 3.8 – Comparação de diplomados no ensino superior por género	46
Gráfico 4.1 – Evolução do número de alunos no IPP	50
Gráfico 4.2 – Evolução do número de docentes no IPP	50
Gráfico 4.3 – Evolução do número de funcionários do IPP	51
Gráfico 4.4 – Evolução do número de alunos na ESE	53
Gráfico 4.5 – Evolução do número de alunos na ESAE	54
Gráfico 4.6 – Evolução do número de alunos da ESEnf	55
Gráfico 4.7 - Evolução do número de alunos na ESTG	59
Gráfico 4. 8 - Peso Relativo dos cursos de CE na ESTG	60
Gráfico 4.9 – Evolução do número de alunos do curso de Gestão Empresarial	63
Gráfico 4.10 – Alunos colocados em 1ª opção em Gestão Empresarial	64
Gráfico 4.11 – Evolução do número de alunos do curso de Marketing	65
Gráfico 4. 12 – Alunos colocados em 1ª opção em Marketing	66
Gráfico 4.13 – Evolução do número de alunos do curso de Contabilidade e Auditoria	67
Gráfico 4.14 – Alunos colocados em 1ª opção em Contabilidade	68
Gráfico 6.1 - Média de 12º ano e média de acesso ao ensino superior	81

Gráfico 6.2 - Motivo de candidatura por sexo _____	82
Gráfico 6.3 - Fontes de informação – IPP _____	84
Gráfico 6.4 – Reconhecimento dos Cursos IPP – ESTG _____	84
Gráfico 6.5 – Reconhecimento dos Cursos IPCB – ESG _____	85
Gráfico 6.6 – Reconhecimento dos Cursos IPS – ESGS _____	85
Gráfico 6.7- Opção de escolha ESTG e distrito de origem _____	86
Gráfico 6.8 – Scree Plot para ESTG _____	90
Gráfico 6.9 - Scree Plot para escolha do curso _____	95
Gráfico 6.10- Gráfico do “cotovelo” de Clusters para escolha da ESTG _____	99
Gráfico 6.11- Gráfico do “cotovelo” de Clusters para escolha do curso _____	105
Gráfico 6.12 - Componentes do curso de Gestão Empresarial _____	115
Gráfico 6.13 - Componentes do curso de Marketing _____	118
Gráfico 6.14 - Componentes do curso de Contabilidade _____	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Modelo do Processo de Compra	18
Figura 2.2 – Perspectivas do comportamento do consumidor	26
Figura 3.1 – Estrutura do Ensino Superior	36

SIGLAS UTILIZADAS

CE – Ciências Empresariais

INE – Instituto Nacional de Estatística

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior

ISCED – International Standard Classification of Education

CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

ESE – Escola Superior de Educação

ESAE – Escola Superior Agrária de Elvas

ESEnf – Escola Superior de Enfermagem

ESG – Escola Superior de Gestão

ESGS – Escola Superior de Gestão de Santarém

ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

IPP – Instituto Politécnico de Portalegre

IPS – Instituto Politécnico de Santarém

ISCED – International Standard Classification of Education

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação procura discutir a forma como os indivíduos tomam as suas decisões em processos de compra complexa, mais especificamente, quais os processos por que passam na sua tomada de decisão.

Para uma abordagem mais pragmática ao tema, pretende-se estudar a forma como os alunos de ensino superior escolheram entre as diferentes alternativas de percursos de formação superior na altura de candidatura ao ensino superior, tendo sido seleccionada uma amostra composta por alunos do 1º ano dos cursos de Ciências Empresariais da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre.

Procura-se, com este trabalho *saber “Onde estão? O que querem? E, mais importante, o que fazer para persuadi-los a frequentar um determinado curso? Estas são as principais questões que se colocam face à diminuição da população de potenciais estudantes do ensino superior.”* (Chandler, 1995)

Este estudo surgiu na sequência de um debate entre docentes sobre o processo de escolha dos cursos de ensino superior. As opções traçadas à partida relacionavam-se com a média conseguida e com a notoriedade do estabelecimento de ensino. Os docentes defendiam a hipótese de a escolha do curso superior assentar inteiramente nos resultados obtidos nas provas de acesso, que levavam à possibilidade de escolha dos estudantes das escolas com maior notoriedade.

As provas de acesso são encaradas como uma barreira à entrada tanto na escola pretendida como no curso, que se juntam à influência temporal e social no processo de escolha.

De facto, as provas de acesso são um elemento condicionante da escolha, surgindo como uma barreira significativa ao ingresso no curso escolhido de acordo com a sua preferência individual, gerando sentimentos de insegurança e angústia no processo de escolha. Ainda que o indivíduo tenha procurado informação e definido uma escolha que lhe possibilite o maior nível de satisfação possível, as provas de acesso impõem-se como uma restrição individual, estabelecendo uma dependência às condições e restrições dos outros indivíduos participantes do mesmo processo.

Esta situação, levou-nos a considerar apenas os alunos já presentes no Ensino Superior como amostra deste estudo, uma vez que se procura analisar a forma como a decisão real foi tomada e não as pretensões de tomada de decisão, quando ainda não são conhecidos os resultados dos exames nacionais.

No referido debate, uma pequena minoria de docentes sugeriu, no entanto, que a opção de acesso não devia ser necessariamente imputada por inteiro aos desempenhos escolares dos estudantes; seria igualmente possível interrogarmo-nos acerca das características do ensino (politécnico ou universitário), bem como, da influência familiar, assumindo a decisão como de âmbito familiar.

Posteriormente, a questão foi colocada aos estudantes, de forma informal. A sua primeira formulação do problema era bastante distante da formulada inicialmente pelos docentes. Na opinião dos estudantes, a sua escolha estava ligada à localização próxima, ou não, da instituição à sua residência habitual e ao nome do curso.

Neste debate, a opinião geral foi de que tanto o nome do curso, como a localização da instituição de ensino, estava implicado no fenómeno da escolha. Na sua forma provisória, a pergunta de partida foi, por isso, formulada de uma forma muito aberta e pouco tendenciosa:

De que forma procedem os estudantes na escolha do curso superior?

A partir deste primeiro fio condutor, iniciou-se a fase de exploração.

Com o crescente declínio e a proliferação de informação disponível sobre universidades e planos de estudos, o ambiente no ensino superior tornou-se crescentemente competitivo, (Browne et al, 1998).

O contexto da educação de ensino superior tem vindo a alterar-se dramaticamente. Os veículos desta mudança – tecnologia, alterações demográficas, a explosão do conhecimento, a globalização e a produtividade – estão a alterar as instituições de estarem centradas em si próprias para se centrarem nos consumidores, (Lane-Maher and Ashar, 2001).

No último quarto de século, assistiu-se a alguns desenvolvimentos neste sector que têm vindo a alterar a educação superior a nível mundial e que passam pela diferenciação das estruturas das instituições, o que origina diferentes formas de ensino que permitam fornecer formação em novos campos tecnológicos e profissionais

impostos pela globalização e regionalização das economias, e passam, igualmente, pelo aumento das restrições financeiras, (Alves citando Tunnermann, 1998).

De acordo com as projecções mais recentes apresentadas pelo INE, a população residente em Portugal deverá diminuir até 2050, verificando-se em quase todas as NUTS II, mas mais intensamente no Alentejo.

No seu estudo de projecção acerca da população residente em Portugal, o INE, para além do já referido decréscimo populacional até 2050, prevê também que a população residente em Portugal sofrerá um agravamento do envelhecimento, com redução dos efectivos mais jovens, como resultado de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações e o aumento da população idosa, consequência do esperado aumento da esperança de vida.

Portugal assistirá assim, à redução da população jovem (dos 0 aos 14 anos de idade) entre 2000 e 2050, em qualquer dos cenários considerados, oscilando a taxa de variação percentual entre os -5% e os -58%. ¹

Neste ambiente de luta por estudantes e de promoção crescente, é essencial que as instituições de ensino compreendam os seus potenciais consumidores e os factores que influenciam a sua decisão, (Murphy, 1979; Seymour, 1992).

Particularmente, é necessário conhecer os factores que afectam a selecção de uma instituição e a satisfação com essa instituição. Este conhecimento pode ter um importante papel no aumento continuado do planeamento e desenvolvimento da instituição e dos seus departamentos e áreas.

Para estudantes de ensino secundário, os indicadores de qualidade de uma instituição, passam pela sua notoriedade, taxa de empregabilidade de alunos finalistas e conselho de pessoas valorizadas pelos estudantes como sejam pais, colegas e figuras de autoridade, (Admissions Marketing Group, 1985; Widwos and Hilton, 1990).

Segundo Coccarì (1995), na luta pela sobrevivência, as instituições precisam compreender como os diferentes segmentos de estudantes diferem no seu processo de tomada de decisão. O principal objectivo desta tarefa é identificar os factores que influenciam a selecção da universidade por parte dos estudantes.

¹ Para uma leitura mais aprofundada sobre o envelhecimento da população, consulte-se o anexo 1.

A compreensão deste processo de selecção deve proporcionar informação útil e criar boas oportunidades para as escolas que pretendem captar diferentes grupos de estudantes, (Coccarri, 1995).

Os alunos enfrentam um grau elevado de incerteza no momento de decidirem sobre o curso a frequentar. A concepção dos limites da racionalidade comportamental, no sentido da existência de muita informação para ser tratada e avaliada de forma a visualizar qual o curso que maior satisfação trará no futuro, surge como uma possível explicação para o processo que os alunos atravessam na tomada de decisão sobre o curso e escola de ensino superior a frequentar.

Os alunos não tomam a decisão isoladamente, são influenciados pela família, amigos, escola, profissionais da área e por situações quotidianas como sejam as médias de acesso, testes vocacionais, aptidão para a área, oportunidade de emprego, entre outros.

1.1 OBJECTIVOS

Surgem assim os objectivos principais deste estudo:

- Compreender o processo de tomada de decisão na escolha do curso superior.
- Compreender o processo de decisão de escolha dos alunos por um curso superior, particularmente a análise da motivação para selecção das alternativas na escolha das licenciaturas da Área de Ciências Empresarias da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) de Portalegre.
- Aprender empiricamente a realidade dos processos de escolha a partir do momento imediato da tomada de decisão.

Tendo como objectivos complementares:

- Analisar a importância crescente do Instituto Politécnico de Portalegre na região do Norte Alentejano e perceber os critérios que estão na base da escolha da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, por parte dos potenciais clientes.

- Explorar as potencialidades da aplicação das técnicas quantitativas de marketing na educação, como auxílio na detecção das necessidades e consequentes definições de políticas de marketing adequadas para as estratégias de captação de novos alunos
- Identificar novas possibilidades metodológicas para analisar o processo de escolha no ensino superior, contemplando as percepções, crenças e atitudes dos indivíduos sobre esta matéria.
- Avaliar a concepção de racionalidade envolvida na decisão, aprofundando o conhecimento sobre o papel desempenhado pela incerteza, tempo e adequação do indivíduo ao seu meio social.

1.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Para a escolha deste tema, foram tidos em conta os seguintes critérios:

- Aproveitamento da formação obtida na licenciatura em Marketing, Pós-Graduação em Comunicação Empresarial e frequência da componente curricular do Mestrado em Gestão de Empresas, com especialização em Marketing;
- Conhecimentos adquiridos sobre diversas realidades de uma região extraordinariamente carenciada, mas à qual se reconhece, ainda assim, a existência de algum potencial de desenvolvimento, o Norte Alentejano.
- Aproveitamento e utilidade prática do trabalho, para a Área de Ciências Empresariais da ESTG.
- Originalidade do trabalho, uma vez que apenas se encontraram alguns trabalhos que se debruçam sobre este item, não existindo nenhum trabalho realizado a respeito dos processos de escolha no ensino superior politécnico.

Na pesquisa prévia à definição do tema da dissertação procurou-se assegurar a sua originalidade, sem, no entanto, deixar de permitir o seu aproveitamento em termos comparativos, relativamente a alguns estudos entretanto elaborados, ou a outras eventuais aplicações.

Particularmente difícil foi a tarefa de identificar um trabalho que levasse em linha de

conta a existência do Ensino Superior Politécnico, uma vez que, sempre que se fala ou pesquisa a respeito de ensino superior as referências são esmagadoramente a respeito do ensino universitário.²

1.3 IMPLICAÇÕES

Investigações adicionais que terão como ponto de partida os resultados deste trabalho, bem como o aproveitamento para outros projectos ou iniciativas, que contribuam para a realização de objectivos estratégicos tendo em vista uma evolução positiva da ESTG.

Pretende-se também contribuir para compreensão dos critérios de selecção da ESTG dos potenciais alunos, podendo desta forma desenvolver-se estratégias de captação adequadas ao público-alvo.

1.4 ESTRUTURA

A estrutura da tese, para além da Introdução, está organizada em 6 partes.

Após o enquadramento do problema em estudo, a apresentação das razões que nortearam a escolha do tema e aos objectivos que se pretendem atingir com a realização do presente trabalho, procede-se ao enquadramento teórico e metodológico do mesmo.

No **enquadramento teórico**, apresenta-se uma revisão dos conceitos associados ao processo de compra, especificamente, de compra complexa, analisando-se os contributos de alguns autores relativamente às teorias de decisão.

Procede-se depois, a uma análise à evolução do **Ensino Superior em Portugal** na última década, através da apresentação e comentário de alguns dados, centrando-se depois, a investigação na apresentação do **Instituto politécnico de Portalegre (IPP)** e análise de dados relativos à sua actividade e unidades orgânicas.

² A apresentação dos trabalhos encontrados, surge na capítulo 4, referente à Metodologia da Investigação, uma vez que a sua principal utilidade para esta dissertação prendeu-se com a elaboração do questionário construído e que se apresenta nesse capítulo.

Na apresentação da **Metodologia de Investigação** utilizada, descreve-se a forma como foi construída a amostra, após a definição do universo de análise. Procede-se à apresentação do questionário nas suas diferentes secções e relata-se a forma como se realizou o trabalho de campo.

Faz-se seguidamente, a **Análise dos Resultados** obtidos através da aplicação do questionário à amostra seleccionada, obtendo-se a caracterização dos alunos. Para tal, consideram-se as diversas variáveis identificativas, bem como as principais motivações que os levaram a seleccionar a ESTG e o curso frequentado, como uma das alternativas no processo de candidatura ao ensino superior.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS, onde se aplicou a técnica de Análise Factorial de Componentes Principais, que permite reduzir o número de variáveis intervalo relacionadas entre si num pequeno número de factores que as representam. Este instrumento de análise possibilita a organização da maneira como os sujeitos interpretam as coisas, indicando as que estão relacionadas entre si, permitindo perceber até que ponto diferentes variáveis têm subjacente o mesmo conceito (factor).

Também se utilizou a Análise de *Clusters*, que é um procedimento multivariado para detectar grupos homogéneos nos dados, podendo os grupos ser constituídos por variáveis ou casos, casos, com base em informação sobre variáveis quantitativas, (Pestana e Gageiro, 2000).

Por fim, apresenta-se uma interpretação das **Conclusões** apuradas com a realização do estudo, destacando-se algumas recomendações e implicações do mesmo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A procura de bibliografia sobre a pergunta de partida fixada foi orientada para os temas “ensino superior” e “processo de decisão de compra”.

As obras e artigos encontrados sobre o tema “ensino superior” tinham essencialmente por objecto o problema do desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal e as condições de acesso, bem como os perfis sócio-económicos dos estudantes do ensino superior e a sua influência em desempenhos profissionais futuros. Estes documentos chamaram a atenção, pois mostravam que, de uma maneira geral, os estudantes não têm um projecto profissional bem preciso, que a sua formação era uma preocupação secundária e que o único projecto que mobilizava a sua energia era aceder a formação superior, independentemente de qual fosse.

Sobre o tema do “processo de decisão de escolha” propriamente dito não se encontrou nada acerca dos estudantes, incidindo toda a literatura consultada sobre a escolha de bens de consumo. No entanto, estes textos permitiam, raciocinando por analogia, encontrar interessantes pistas de reflexão.

Com efeito, a compra de um bem de consumo de escolha complexa e a compra de um curso de ensino superior são ambas fruto de uma reflexão, diferente é certo, que resulta de uma actividade submetida ao processo de escolha proposto por Kotler. Tal como um bem de alto envolvimento, o curso superior é uma compra cada vez mais submetida aos princípios evidenciados no modelo: reconhecimento da necessidade, recolha de informação a respeito das alternativas, posterior análise dessa informação e tomada de decisão. Ora a tomada de decisão tem, geralmente, em consideração as opiniões de terceiros, as percepções do consumidor a respeito do produto a adquirir e os objectivos a satisfazer.

Guardadas as devidas proporções, a situação dos estudantes na escolha do curso superior não deixa de ser análoga à escolha de um produto tradicional e aparecia, assim, como uma base pertinente e susceptível de fornecer o quadro teórico do estudo.

2.1 MARKETING ESTRATÉGICO PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O marketing tem-se tornado de crescente interesse para as instituições educacionais que enfrentam o declínio de matrículas, custos ascendentes e futuro incerto. As instituições de ensino ganham consciência a respeito da sua dependência do mercado e preocupam-se como podem ser melhor sucedidas, em atrair e atender os seus públicos, revelando-se, desta forma, o marketing como a função de gestão que oferece estrutura e ferramentas para a execução dessa tarefa, (Kotler e Fox, 1995).

À medida que a competição entre universidades se intensifica, a necessidade por um verdadeiro entendimento a respeito do mercado de estudantes torna-se crucial. De facto, o marketing das instituições de ensino superior ganha cada vez maior proeminência entre as administrações das instituições, (Coccarri, 1995).

Segundo Elliot (2001), ao olhar para o futuro, numerosos desafios emergem. No sentido de atrair e reter estudantes, as instituições devem identificar e corresponder às expectativas dos estudantes.

No ambiente de competitividade actual, a instituição deve identificar o que é importante para os estudantes, informá-los que pretende oferecer aquilo que é importante para eles e posteriormente entregar o que prometeu.

As instituições devem, em primeiro lugar, identificar o que é importante para os estudantes de forma a atraí-los, depois entregar essa educação de qualidade para os reter. O recrutamento e retenção são actividades inter-relacionados. A mais efectiva e eficiente forma de recrutamento de estudantes é feita através do "passa-palavra" com origem nos actuais alunos satisfeitos, (Elliot, 2001).

Esta consciencialização leva a que um número crescente de instituições de ensino superior adopte modelos organizacionais e práticas de gestão.

Para Kotler e Fox (1995), as decisões dos consumidores afectam directamente a instituição. Um conhecimento mais claro sobre o que influencia a decisão do estudante na escolha da Instituição e do curso superior tem implicações cruciais para as instituições de ensino. O conhecimento do consumidor é a base para desenvolvimento de um programa de actuação eficaz. Quando se referem ao "consumidor", estes autores pretenderem identificar a pessoa que é alvo do esforço de marketing.

Ainda segundo Kotler e Fox (1995), o marketing é mais do que venda e publicidade para criar ou manter a os níveis de procura. Para estes autores, marketing é análise, planeamento, implementação e controle de programas cuidadosamente formulados para proporcionar trocas voluntárias de valores com mercados-alvo, com o propósito de atingir os objectivos institucionais.

Nesta perspectiva, o marketing destaca a satisfação dos consumidores ao responder às suas necessidades e desejos. Da mesma forma, uma instituição educacional que responde ao mercado faz todos esforços para conhecer, atender e satisfazer às necessidades e aos desejos de seus consumidores e públicos dentro das restrições de missão e orçamento. Estes autores defendem que cada instituição deve determinar qual nível de resposta deseja e, depois, implementar programas para alcançar este nível de satisfação.

Uma tipologia útil das necessidades básicas é a hierarquia de necessidades de Maslow (1954). Este autor constatou que as pessoas agem para satisfazer primeiro as necessidades mais básicas antes de satisfazer suas necessidades mais elevadas. À medida que cada necessidade básica for satisfeita, ela cessa o seu poder motivacional e uma necessidade mais elevada passa a definir a orientação motivacional da pessoa.

Os alunos desejam satisfazer diversas necessidades conflitantes através de uma decisão. A escolha de uma instituição de ensino superior, passa pela decisão de qual a que apresenta o melhor conjunto de atributos capazes de satisfazer os diferentes níveis de necessidades em que cada aluno se encontra, nomeadamente: reputação académica, custo associado, localização, distância de casa, dimensão da instituição, ambiente académico, residência e condições de vida e colocação no mercado de trabalho.

Nenhuma instituição pode satisfazer a hierarquia de necessidades de todos os alunos e, conseqüentemente, deve ajustar-se para atender a hierarquia de desejos de alguns segmentos da população, conforme conclui Kotler (2000).

2.2 PROCESSO DE DECISÃO DE COMPRA

Segundo Engel et al. (1995), a conceitualização mais adequada para o comportamento do processo de decisão de compra é aquela que o considera como sendo um conjunto de actividades que visam a solução de problemas, ou seja, a acção cuidadosa e consistente empreendida para conduzir à satisfação das necessidades.

Wilkie (1994) afirma que são quatro os tipos básicos de decisão que o consumidor pode realizar. O primeiro deles diz respeito à afectação do orçamento e envolve escolhas de como e quando gastar ou disponibilizar recursos. A segunda categoria de decisão diz respeito a comprar ou não o produto, reflectindo as escolhas feitas com respeito a cada categoria de produto ou serviço. Tendo o consumidor decidido sobre qual classe de produto comprar, ele escolherá o local de compra, ou seja, onde ele irá obter o produto ou serviço; e, por último, as decisões referentes à marca e ao estilo, quando se define com detalhes quais os itens que serão adquiridos.

Sheth et al. (1999) consideram as decisões encadeadas de forma análoga a Wilkie, partindo do comprar, o que comprar, quando comprar, de quem comprar e como pagar pela compra. Estes autores referem o elemento temporal como uma importante componente na decisão de compra.

No entanto, Engel et al (1995) determinam que os tipos de decisões que podem ser tomadas se dividem em: opções de compra, onde estão embutidas escolhas sobre comprar ou economizar, quando comprar, o que comprar se referindo-se à categoria e à marca do produto, onde comprar e como pagar; opções de consumo, considerando se deve ou não consumir, quando e como consumir; e, por fim, as escolhas sobre opções de privação ou restrição do consumo.

Torna-se, portanto, necessário compreender como os consumidores realmente tomam as suas decisões de compra. Especificamente, os profissionais de marketing devem identificar quem é responsável pela decisão de compra, os tipos de decisões de compra e os passos no processo de compra.

Segundo Kotler (2000), podem-se distinguir quatro papéis possíveis de desempenhar numa decisão de compra:

Influenciador: a pessoa cujo ponto de vista ou conselho inicia o processo e influencia a tomada de decisão.

Decisor: pessoa que decide sobre comprar, o que comprar, como comprar e onde comprar

Comprador: pessoa que efectivamente faz a compra

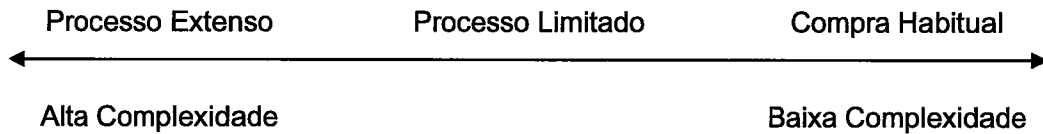
Utilizador: Pessoa que consome o produto ou serviço.

2.2.1 Comportamento de compra

A tomada de decisões do consumidor no acto da compra varia de acordo com o tipo de decisão de compra. As compras caras e complexas, normalmente envolvem maior ponderação dos compradores e maior número de participantes.

Uma das formas mais adequadas para categorizar os diferentes tipos de processos de tomada de decisão de compra é considerar o nível de esforço realizado na escolha de um produto ou marca. Segundo Wells & Prensky (1996), a intensidade de uso dos recursos cognitivos do indivíduo, isto é, o esforço realizado para buscar produtos alternativos, organizar informações sobre eles, desenvolver um critério de avaliação para os mesmos e a escolha de um deles, assim como o tempo empregado nessa actividade, pode indicar o tipo de processo de tomada de decisão realizado.

Para Engel et al (1995), os processos de tomada de decisão podem ser divididos em três categorias: extenso, limitado e rotineiro, conforme exposto na Figura 2.1. e descrita a seguir.

Figura 2.1 – Processo de decisão de compra do consumidor

Fonte: Engel et al. (1995)

Processo Extenso de Tomada de Decisão

Corresponde ao processo tradicional de decisão, envolvendo todas suas fases, desde o reconhecimento da necessidade até a decisão propriamente dita. Ocorre quando o consumidor não possui um critério estabelecido para avaliar uma categoria de produto ou marcas específicas, tomando a decisão mais complexa (Schiffman & Kanuk, 2000), principalmente por envolver um grau mais elevado de risco (Solomon, 1999). Exige um maior esforço do indivíduo na identificação de critérios de decisão e na escolha de como aplicá-los no processo de compra (Wells & Prensky, 1996).

Segundo Engel et al. (1995), as condições que propiciam a ocorrência de um processo decisório extenso estão associadas ao nível de envolvimento na compra, à diferenciação entre as alternativas de compra e à disponibilidade de tempo para a decisão de compra. Inicialmente, o envolvimento de compra consiste no nível de interesse do indivíduo em um produto particular (Solomon, 1999). Quanto maior for a heterogeneidade das alternativas de escolha e o tempo disponível para o processo decisório, maior a probabilidade de que a tomada de decisão seja mais extensa (Engel et al., 1995; Solomon, 1999)

Processo Limitado de Tomada de Decisão

No processo limitado de decisão, há uma simplificação que conduz a um menor rigor e interesse na realização de uma busca extensa de alternativas de produtos, assim como de sua avaliação. Para isso, empregam-se regras de decisão já estabelecidas, ou seja, critérios pré-definidos que facilitarão a decisão de compra (Solomon, 1999). Esses critérios são apenas actualizados com informações sobre as alternativas de marcas e produtos disponíveis no momento, ocorrendo assim um "ajuste de sintonia",

pois necessitam de maiores informações sobre uma marca para distingui-la das demais (Wells & Prensky, 1996; Schiffman & Kanuk, 2000).

Processo Rotineiro de Tomada de Decisão

São decisões de compra tomadas de forma automática e com esforço mínimo, sem que o comprador perceba racionalmente as razões de sua aquisição. Envolve a repetição directa de um processo anterior de decisão - critérios de avaliação, regras de decisão - para uma nova compra, de uma forma mais rápida e directa (Wells & Prensky, 1996). O desenvolvimento de um comportamento repetitivo permite aos consumidores despenderem menor tempo e energia nas decisões de compra mais simplificadas (Solomon, 1999).

Já Assael (1987) destacou quatro tipos de comportamento de compra do consumidor baseados no grau de envolvimento e no grau de diferenças entre as marcas (veja-se quadro 2.1).

Quadro 2.1 – Tipos de Comportamento de Compra

	Alto Envolvimento	Baixo Envolvimento
Diferenças significativas entre as opções	Comportamento de compra complexo	Comportamento de compra com procura de variedade
Poucas diferenças entre as opções	Comportamento de compra com dissonância cognitiva reduzida	Comportamento de compra habitual

Fonte: Assael (1987)

Comportamento de compra complexo

O comportamento de compra complexo envolve três etapas. Primeiro, o comprador desenvolve crenças sobre o produto. Segundo, ele desenvolve atitudes sobre o produto. Terceiro, ele faz uma escolha reflectida. Os consumidores adoptam um comportamento de compra complexo quando estão altamente envolvidos numa compra e conscientes das diferenças significativas entre as diferentes opções de escolha.

Assael (1992) considera que a tomada de decisão complexa é mais provável para certas categorias de produtos como aqueles que possuem alto preço, que são associados com risco de desempenho, sejam produtos complexos, bens especiais e produtos associados com o ego e auto-estima.

Comportamento de Compra com dissonância cognitiva

O comportamento de compra com dissonância cognitiva reduzida, acontece quando o comprador está altamente envolvido com uma compra mas vê poucas diferenças entre as marcas. O alto envolvimento é baseado no facto da compra ser cara, pouco frequente e envolver risco. Neste caso o comprador pesquisará o que está disponível no mercado, mas acabará comprando com relativa rapidez, devido talvez ao bom preço ou à conveniência da compra.

Após a compra, o consumidor pode experimentar alguma dissonância cognitiva advinda da percepção de certos aspectos inquietantes ou de ouvir coisas favoráveis sobre as outras marcas. O consumidor ficará atento às informações que sustentem sua decisão.

A dissonância tende a ser maior quando os valores envolvidos na aquisição forem elevados, as alternativas rejeitadas possuírem características desejadas que o produto adquirido não possui e a decisão de compra for irreversível (Assael, 1992).

As formas empregadas para reduzir esse sentimento podem ser desde a busca de maiores informações sobre as vantagens da alternativa escolhida para ratificar a decisão tomada até à apresentação do produto adquirido para amigos em busca de opiniões favoráveis (Wilkie, 1994; Solomon, 1999)

Comportamento de compra habitual

Muitos produtos são comprados sob condições de baixo envolvimento e ausência de diferenças significativas de marca. Existem fortes evidências de que os consumidores têm pouco envolvimento com produtos de baixo custo comprados com frequência. Estas compras caracterizam-se pelo hábito e não pela fidelidade à marca.

Para adquirirem este tipo de produtos, os consumidores não procuram exaustivamente informações, nem efectuam uma avaliação das suas características como suporte da

decisão de compra. Limitam-se a receber passivamente as informações passadas pela comunicação de marketing, que cria *familiaridade de marca*, em vez de *convicção de marca*. Após a compra, eles podem até mesmo não avaliar a escolha, uma vez que não estão muito envolvidos com o produto.

Comportamento de compra em busca de variedade

Algumas situações de compra são caracterizadas por um baixo envolvimento, mas com diferenças significativas de marca. Nesse caso, os consumidores geralmente trocam muito de marca. A troca de marcas ocorre mais pela variedade do que pela insatisfação.

2.2.2 Estágios do processo de Compra

O consumidor, dependendo do tipo de processo de tomada de decisão, realiza uma série de actividades também conhecidas como fases "do processo de tomada de decisão. De acordo com a complexidade da decisão a ser tomada, maior será o envolvimento do indivíduo em cada uma dessas etapas, isto é, haverá uma maior dedicação e comprometimento do consumidor na busca da alternativa que lhe ofereça menores riscos, sejam de natureza psicológica ou económica (Sheth et al., 1999).

O processo de decisão é composto por cinco fases (Solomon, 1999; Mowen & Minor, 1998): reconhecimento de necessidade de compra, busca de alternativas, avaliação das alternativas, compra e a avaliação pós-compra. (veja-se Quadro 2.2)

Quadro 2.2 – Etapas do processo de decisão do consumidor

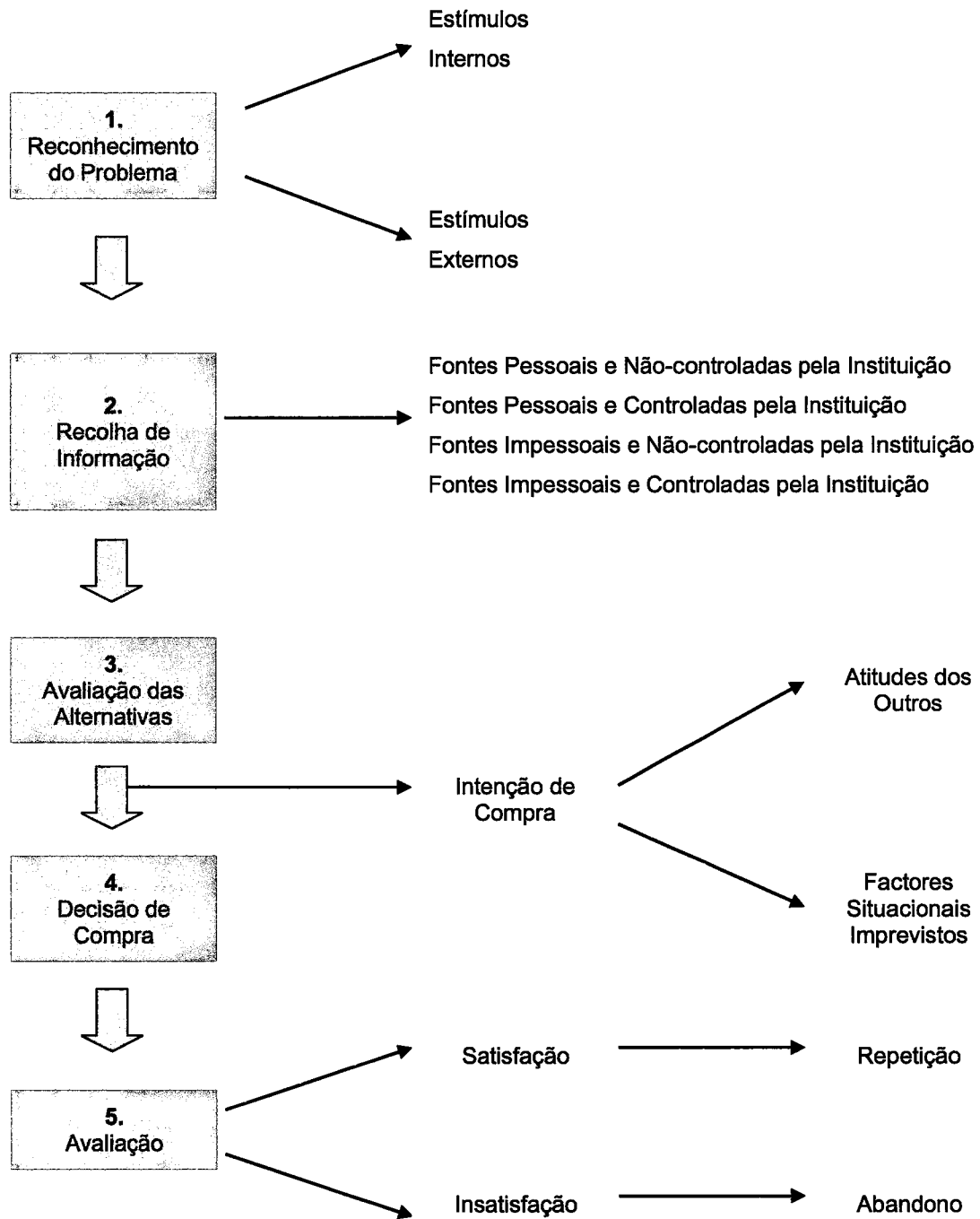
1	2	3	4	5
Reconhecimento das Necessidades	Procura das Alternativas	Avaliação das alternativas	Compra	Avaliação pós-compra

Fonte: Solomon, 1999 e Mower and Minor (2001)

Para Kotler e Fox (1995), o processo de compra começa antes da compra propriamente dita e pode ter consequências futuras muito após a compra. No que respeita à compra de um curso superior, estes autores defendem que a escola a que alguém se candidata pode afectar a sua carreira futura, amizades, localização da residência futura e satisfação na vida, e por estes motivos esta escolha, não chamada tipicamente de compra, envolve um processo de compra. Para Kotler e Fox (1995), este processo de compra tem cinco estágios (veja-se Figura 2.2) que procuram responder às questões:

1. Quais são as necessidades e desejos que surgem quando alguém se interessa em comprar ou consumir o programa ou produto? (Provocação da necessidade)
2. O que leva o consumidor a reunir informações relevantes para atender à necessidade sentida?
3. Como o consumidor avalia as alternativas de decisão? (execução da decisão)
4. Como a experiência pós-compra do consumidor do programa ou produto afecta a sua atitude e comportamento subsequentes? (avaliação pós-decisão)

Figura 2.2 – Modelo do Processo de Compra



Fonte: Adaptado de Kotler (2000)

A primeira tarefa é entender como os consumidores desenvolvem o seu interesse inicial por uma classe de produtos, neste caso, educação de ensino superior.

Quais os factores que disparam o interesse por uma classe de produtos? Quais as necessidades e os valores mais profundos que surgem quando o consumidor considera determinado produto? Quais os desejos específicos que geralmente se tornam activos por essas necessidades?

Ambos os modelos apresentados, defendem a passagem pelas mesmas etapas no processo de decisão de compra. A especificação do comportamento do consumidor em cada fase é apresentada de seguida, para uma melhor compreensão do processo.

1.Reconhecimento do problema

Para Mowen e Minor (1998), no estágio de reconhecimento do problema, os consumidores percebem que existe uma necessidade. Se for forte o suficiente, a necessidade poderá motivar o consumidor a entrar no segundo estágio, a procura de informação.

Segundo Engel et al (1995), a activação de uma necessidade ocorre devido ao grau de discrepância existente entre o estado actual do indivíduo (situação no momento) e seu estado desejado (onde ou como o indivíduo gostaria de estar). Quando essa discrepância for significativa, uma necessidade é reconhecida; contudo, existem aspectos que moderam os estados emocionais do indivíduo, antes mesmo do reconhecimento do problema. Elementos como o tempo, diferenças individuais, aquisição e consumo de produtos, influência de marketing, podem fazer com que se altere a própria percepção do estado actual e da idealização do estado desejado, levando ao reconhecimento de problemas que, somente com o consumo, poderão ser resolvidos.

Para Kotler e Fox (1995), o interesse de uma pessoa pode ser estimulado por sinais internos ou externos. Um estímulo interno consiste numa pessoa que começa a sentir uma necessidade ou disposição para fazer algo. Um estímulo externo consiste em algo vindo de fora para atrair a atenção da pessoa e estimular o seu interesse por determinado produto. A intensidade da procura de informações, segundo diferentes alternativas de compra, decorre de uma série de aspectos, como o risco percebido com a potencial aquisição, o grau de envolvimento com a compra (importância

percebida do produto ou serviço para o indivíduo), a familiaridade e a experiência existente com a categoria do produto e o tempo disponível para a execução do processo de busca (Sheth et al., 1999). Quanto maiores forem os riscos associados à compra de um produto, sejam esses riscos de natureza de desempenho, social ou económica, maior será o envolvimento com o processo decisório, exigindo uma busca mais extensa e pormenorizada das alternativas para a solução de determinado problema. Da mesma forma, se não houver conhecimento ou familiaridade com um certo tipo de produto, é necessário um maior volume de informações para que a escolha seja mais adequada. Assim, haverá um processo de busca mais extenso que, caso não exista tempo hábil para fazê-lo, tenderá a ser abreviado.

2. Recolha de Informação

A recolha de informação pode ser completa ou limitada, dependendo do nível de envolvimento do consumidor.

A intensidade da procura por informações decorre de uma série de aspectos, como o risco percebido com a potencial aquisição, o grau de envolvimento com a compra (importância percebida do produto ou serviço para o indivíduo), a familiaridade e a experiência existente com a categoria do produto e o tempo disponível para a execução do processo de busca (Sheth et al., 1999). Os consumidores que enfrentam uma decisão de compra experimentam graus variados de recolha de informações, dependendo da classe de produto e de seus próprios níveis de necessidade por estas informações. Importa à compra de um produto, sejam esses riscos de natureza de desempenho, social ou económica, maior será o envolvimento com o processo decisório, exigindo uma busca mais extensa e pormenorizada das alternativas para a solução de determinado problema. Da mesma forma, se não houver conhecimento ou familiaridade com um certo tipo de produto, é necessário um maior volume de informações para que a escolha seja mais adequada.

Segundo Kotler e Fox (1995), a Instituição de ensino superior deve procurar saber qual o volume de informações que os consumidores provavelmente reúnem antes de tomar uma decisão sobre esta classe de produto e quais as fontes de informações que os consumidores utilizarão e quais serão suas influências relativas.

Os consumidores variam fortemente em termos de recolha de informações, indo daqueles que vão directos à decisão (como ocorre na compra por impulso) até outros que passam meses recolhendo informações antes de tomar qualquer decisão (como

ocorre nas decisões de grandes gastos). Assim, cada estudante pode simplesmente tomar-se mais atento às informações sobre faculdades, através da imprensa e participando em discussões com amigos. Ou pode, por outro lado, empreender uma procura activa de informações, examinando livros sobre o assunto, conversando com amigos e solicitando informações às diversas Instituições. O nível de dedicação de cada estudante à recolha de informações depende da força do seu impulso, quantidade de informações que já reuniu, facilidade de obter informações adicionais, valor que atribui a essas informações e da satisfação que obtém na recolha efectuada. (Kotler e Fox, 1995)

Normalmente, a quantidade de informações reunida pelo consumidor aumenta à medida que o mesmo se move para decisões de compra mais complexas e importantes.

Torna-se importante analisar as fontes de informações dos consumidores quando uma percentagem substancial de consumidores efectua uma procura activa de informação e quando demonstram padrões mais estáveis no uso das respectivas fontes de informações, para realizar comunicações eficazes de marketing e estimular a divulgação favorável através do passa palavra, (Kotler e Fox, 1995).

Segundo Kotler (2000), o consumidor interessado tende a procurar mais informações. Podemos distinguir entre dois níveis de interesse: o estado de procura mais moderado é denominado atenção elevada. Nesse nível, a pessoa está mais receptiva a informações sobre um produto. No outro nível, a pessoa entra numa procura activa de informações: procura literatura a respeito, conversa com amigos e visita lojas para saber mais sobre o produto.

Ihlanfeldt (1980) identificou as principais fontes para a decisão de escolha de uma instituição:

- *Fontes pessoais e não-controladas pela Instituição:* família, amigos, vizinhos, conhecidos.
- *Fontes pessoais e controladas pela Instituição:* representantes, visitas à Instituição.
- *Fontes impessoais e não-controladas pela Instituição:* meios de comunicação de massa, organizações de classificação de consumo.

- *Fontes impessoais e controladas pela Instituição:* publicidade, brochuras, folhetos.

A quantidade relativa e a influência dessas fontes de informação variam de acordo com a categoria de produtos e as características do comprador. De maneira geral, o consumidor recebe a maior parte das informações sobre um produto por meio de fontes comerciais, enquanto que as informações mais efectivas vêm das fontes pessoais. Cada fonte de informação desempenha uma função diferente ao influenciar a decisão de compra. As fontes comerciais normalmente desempenham uma função informativa, enquanto que as fontes pessoais desempenham uma função de avaliação ou legitimação.

Através da recolha de informações, o consumidor toma conhecimento das marcas concorrentes e dos seus atributos.

3.Avaliação de alternativas

No terceiro estágio, os consumidores avaliam as alternativas que foram identificadas para a resolução do problema. Por avaliação de alternativas pode entender-se formação de crenças e atitudes em relação às alternativas (Mowen e Minor, 1998).

As definições dos critérios de avaliação e os graus de importância para cada atributo são influenciados por diversos factores, como, por exemplo, o grau de conhecimento existente do produto, o nível de envolvimento com a compra e a natureza da motivação de compra (satisfação de necessidades utilitárias e/ou hedónicas). Engel et al. (1995) afirmam que a possibilidade de comparação entre as alternativas de compra influencia de forma significativa a definição dos critérios de avaliação, pois quanto menos comparáveis ou mais dissimilares forem as alternativas, maior será a tendência para que as decisões de compra sejam tomadas a partir de critérios abstractos de avaliação.

Kotler e Fox (1995), consideram que o consumidor forma julgamentos principalmente numa base racional e consciente.

Primeiro, o consumidor procura satisfazer uma necessidade. Segundo, o consumidor procura certos benefícios na escolha do produto. Terceiro, o consumidor vê cada

produto como um conjunto de atributos com capacidades variadas de entrega de benefícios para satisfazer a sua necessidade.

Os consumidores alteram as suas preferências de acordo com os atributos que consideram mais relevantes e a importância associada a cada atributo, prestando mais atenção aos atributos que garantam os benefícios procurados.

O consumidor desenvolve uma série de crenças de marca baseado em como cada marca se posiciona em relação a cada atributo. O conjunto de crenças relativo a uma marca compõe a imagem da marca. A imagem da marca do consumidor vai variar de acordo com suas experiências e a maneira como ela é filtrada pelos efeitos da atenção selectiva, da distorção selectiva e da retenção selectiva.

Segundo Kaynama e Smith (1996), entre os critérios utilizados para a escolha do curso, os mais citados incluem a possibilidade de auferir um rendimento mais elevado no futuro, estabilidade profissional, expectativas de realização e outras influências, como interesses, capacidades, e popularidade do currículo.”

“O estado cognitivo e de desenvolvimento do estudante influencia todo o processo de decisão. Factores que influenciam a escolha do curso incluem o sexo, o status sócio-económico, a raça, os valores pessoais, o percurso escolar e a experiência profissional.” (Kaynama e Smith, 1996)

No estudo efectuado por Galatti e Kozler (1987), citado por Kaynama e Smith (1996), os critérios mais mencionados são o rendimento, as oportunidades de evolução na carreira, a possibilidade de satisfação profissional a longo prazo e o nível de interesse.

4. Decisão de compra

A escolha, o quarto estágio, é referente à acção a tomar (em relação à marca ou à loja a escolher, por exemplo).

Com os critérios de avaliação definidos, os indivíduos podem, propriamente tomar decisões de compra. Para isso, utilizam regras de decisão, ou seja, métodos que integram critérios múltiplos num processo de ordenação das alternativas. (Mowen e Minor, 1998; Minor, 1998).

Kotler e Fox (1995) defendem que o estágio de avaliação leva o consumidor a formar um conjunto ordenado de preferências entre os produtos alternativos do conjunto de

escolha, formando uma intenção de compra. Contudo, para estes autores, dois factores podem interferir entre a intenção de compra e a decisão de compra.

O primeiro factor é atitude dos outros. Dois elementos interferem na redução da preferência do consumidor: por um lado, a intensidade da atitude negativa da outra pessoa em relação à alternativa preferida do consumidor e, por outro, a motivação do consumidor para acatar os desejos da outra pessoa. Quanto mais intenso o negativismo da outra pessoa e quanto mais próxima essa pessoa for do consumidor, mais este ajustará a sua intenção de compra e vice-versa. A influência dos outros é mais intensa quando diversas pessoas próximas do comprador possuem opiniões contraditórias e ele gostaria de agradar a todos.

O segundo são os factores situacionais imprevistos, que podem surgir e mudar a intenção de compra.

Estes factores situacionais imprevistos podem impedir de formar a intenção de compra, seja por não conseguir obter o financiamento necessário para estudar (por exemplo, uma bolsa de estudo), seja por não gostar do aspecto da Instituição, adquirir má impressão dos alunos actuais, levando a que estes factores que não foram antecipados tenham grande influência na decisão final.

Conclui-se que as intenções de compra, embora direccionem o comportamento de compra do consumidor, não são totalmente fiáveis, uma vez que não incluem factores situacionais imprevistos, (Taylor, 1974).

A decisão de um consumidor de modificar, adiar ou rejeitar uma compra é altamente influenciada pelo risco percebido. O grau de risco percebido varia de acordo com os custos envolvidos, o nível de incerteza quanto aos atributos e o nível de autoconfiança do consumidor. Os consumidores desenvolvem hábitos para reduzir o risco, como evitar as decisões, procurar informações junto dos amigos e dar preferência a Instituições com elevada notoriedade.

5.Avaliação

Finalmente, após a compra e o consumo efectivo, o consumidor avalia os resultados desse comportamento.

Inicialmente, o indivíduo passa pelo processo de confirmação da sua escolha, ou seja, feita a compra, considera a sua decisão correcta ou não. É comum a ocorrência do processo de dissonância cognitiva neste momento, isto é, surge a dúvida sobre a propriedade da sua escolha na compra. Trata-se de um estado emocional de ansiedade pós-compra resultante do desequilíbrio entre o conhecimento, crenças e atitudes do indivíduo frente à sua decisão de compra. (Boone e Kurtz, 1998).

Após comprar o produto, o consumidor experimenta algum nível de satisfação ou insatisfação. A satisfação do cliente é derivada da proximidade entre as expectativas do comprador e o desempenho percebido do produto. Se o desempenho não alcançar totalmente as expectativas o cliente fica desapontado; se alcançar as expectativas, ele fica satisfeito, e se exceder as expectativas, ele fica encantado. Esses sentimentos definem se o cliente voltará a comprar o produto e se falará de modo favorável ou desfavorável sobre ele com outras pessoas (Kotler e Fox, 1995)

A satisfação ou insatisfação do consumidor em relação ao produto influenciará seu comportamento subsequente. Se o consumidor ficar satisfeito, haverá uma probabilidade maior de ele voltar a comprar o produto. Os consumidores insatisfeitos podem abandonar ou devolver o produto.

É de referir que, mesmo nesta situação de compra, alguns consumidores passam pelo processo de forma mais rápida do que outros e podem ainda passar por cima de certos estágios (Kotler, 2000).

O modelo do processo de compra apresentado mostra aspectos importantes da compra mas não significa que todos os consumidores em todas as situações de compra se movem tranquila e deliberadamente através de cada estágio, pela ordem apresentada, (Kotler e Fox, 1995).

2.2.3 Novas perspectivas sobre o comportamento do consumidor

Este processo genérico de tomada de decisão apresentado nas figuras 2.1 e 2.2 e posteriormente discutido, tem sido aceite e defendido pela generalidade dos autores desde o século XVIII até grande parte da década de 70.

Contudo, no final da década de 70, os autores começaram a questionar o conceito de que todas as compras resultam de um processo cuidadoso e analítico. Olshavsky e



Granbois (1979), por exemplo, sugerem que em muitas circunstâncias os consumidores podem mesmo não adoptar qualquer processo de tomada de decisão antes de efectuar a compra: *“Concluimos que para muitas das compras nunca ocorre um processo de decisão nem mesmo na primeira compra.”*

Devido às limitações do processo tradicional de decisão do consumidor, os pesquisadores propuseram modelos alternativos de tomada de decisão que colocam diferentes níveis de ênfase em cada um dos estágios identificados anteriormente (ver figura xxx). Assim, Mower and Minor (2001) identificam três perspectivas no comportamento do consumidor: a perspectiva tradicional da tomada de decisão, a perspectiva experimental e a perspectiva da influência comportamental, em que cada perspectiva define um tipo diferente de processo de decisão. (veja-se Quadro 2.3)

Quadro 2.3 – Perspectivas do comportamento do consumidor

I. Perspectiva Tradicional de Tomada de Decisão				
a) Decisões de Alto Envolvimento				
Reconhecimento do problema	Longa procura	Longa avaliação de alternativas	Escolha Complexa	Avaliação da compra
b) Decisões de Baixo Envolvimento				
Reconhecimento do problema	Procura limitada	Mínima avaliação de alternativas	Processos simples de escolha	Avaliação da compra
II. Perspectiva Experimental				
Reconhecimento do problema (direccionado pela afeição)	Procura de soluções baseadas na afeição	Avaliação de alternativas (comparação de afeição)	Escolha (baseada na afeição)	Avaliação da compra

III. Perspectiva da Influência Comportamental			
Reconhecimento do problema (resultante do estímulo discriminativo)	Procura (resposta aprendida)	Escolha (comportamento que resulta de reforços)	Avaliação da compra (processo de autopercepção)

Fonte: Mower and Minor (2001)

Perspectiva tradicional da tomada de decisão

Esta perspectiva, enfatiza a abordagem racional do processamento de informação para o comportamento de compra. Esta perspectiva está fortemente associada à abordagem da hierarquia de efeitos de alto envolvimento, relacionada com a formação das atitudes. Segundo esta abordagem, os consumidores passam de um modo linear por todos os estágios do processo de decisão, quando ocorrem altos níveis de processamento de informação.

Perspectiva Experimental da tomada de decisão

De acordo com Venkatraman e MacInnis (1985), a perspectiva experimental, considera que os consumidores tanto sentem quanto pensam, ou seja, consomem muitos tipos de produtos pelas sensações, sentimentos, imagens e emoções que os mesmos geram. Quando os problemas são examinados a partir da perspectiva experimental, os produtos a ter em especial atenção são os bens de entretenimento, arte, lazer, mais do que os bens de consumo funcionais. Partindo de uma perspectiva experimental, o estágio de reconhecimento do problema resulta da percepção de que existe uma diferença entre o estado afectivo real e o estado afectivo desejado. Do mesmo modo, o processo de procura diz respeito à procura de informação referente ao impacto afectivo das opções de escolha. No estágio de avaliação das alternativas, as opções são avaliadas com base nas suas qualidades afectivas. A escolha é baseada no critério afectivo. Por fim, a avaliação pós compra questiona se o resultado correspondeu ou não às expectativas emocionais do consumidor.

Perspectiva da Influência Comportamental na tomada de decisão

A abordagem a partir da perspectiva da influência comportamental dedica especial atenção aos comportamentos dos consumidores e às contingências do ambiente capazes de influenciar esses comportamentos.

O ambiente físico pode ser usado para induzir o comportamento dos consumidores. A disposição dos produtos no corredor de uma loja, com o objectivo de fazer com que os consumidores percorram determinado percurso, ilustra o modo como o ambiente físico pode influenciar o comportamento sem alterar crenças ou sentimentos acerca da acção.

Procurámos discutir, neste ponto, a forma como o consumidor toma as suas decisões de compra e os processos pelos quais se move na decisão de adquirir determinado produto ou serviço. No entanto, e uma vez que o tema desta dissertação é a tomada de decisão na escolha de um curso superior, os modelos discutidos acima não se revelam suficientemente satisfatórios para a compreensão dos mecanismos utilizados pelos estudantes ao se verem confrontados com a necessidade de tomarem uma decisão, normalmente, única na sua vida.

Devido à complexidade desta escolha, consideramos interessante abordar as teorias de decisão defendidas por alguns autores, respeitantes à forma como a cognição dos indivíduos actuam perante a necessidade de decidir de forma complexa e irrevogável, perante um conjunto bastante alargado e diferenciado de alternativas, que se apresentam no ponto seguinte.

2.3 PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO

A tomada de decisão é um processo humano complexo, que apenas faz sentido se considerarmos três factores fulcrais: a situação onde terá lugar, o indivíduo que tomará a decisão e a decisão propriamente dita, (Alves e Araújo, 1996).

O processo de tomada de decisão tem sido objecto de estudo de vários autores com abordagens bastante diferenciadas que vão desde as teorias clássicas da administração até áreas da psicologia. As explicações divergem com relação aos pressupostos considerados, com mais ênfase ora aos aspectos racionais do processo, ora aos aspectos organizacionais, ora aos aspectos políticos, e mais recentemente aos aspectos relacionados com o psicológico, e a intuição.

De uma maneira geral, a definição de processo decisório pode ser apresentada como uma sucessão de etapas que levam à tomada de decisão e garantem sua implementação, (Campos, 1988).

Um dos primeiros passos para compreender o processo de decisão organizacional é a *"identificação qualitativa de comportamentos comunicativos de indivíduos engajados em processo de decisão"*, (Braga, 1987).

MacCrimman e Taylor (1975) definem a tomada de decisão como *"o processo do pensamento e da acção que culmina no comportamento de escolha"*.

Para Ripoll (1994) a este conceito está associada a estratégia, na medida em que é esta resposta que permite resolver um problema de forma adequada numa situação ambígua.

Para Mintzberg (1976), o processo de decisão estratégica é

"caracterizado pela novidade, complexidade e por não ter fim, pelo facto do decisor, em geral, começar com pouco conhecimento da situação de decisão que o espera ou o caminho para sua solução e por ter somente uma vaga ideia de qual essa solução possa ser, e como ela será avaliada quando for desenvolvida. Somente experimentando um processo descontínuo, envolvendo muitas etapas difíceis e uns alguns factores dinâmicos cobrindo um período considerável de tempo, é que a escolha final é feita."

Segundo este autor, cada etapa do processo de decisão exige tempo e requer uma reacção a possíveis atrasos e acelerações de acordo com a ocasião. Os indivíduos podem acelerar ou atrasar propositadamente um processo de decisão e aproveitar certas circunstâncias para esperar apoio ou melhores condições, ou para sincronizar o processo com uma outra actividade.

É importante ressaltar que os factores integrantes do processo decisório devem ser considerados como um conjunto indissociável, já que as relações existentes entre eles formam estruturas inter actantes.

Já Schultz (1973) defende que o indivíduo faz a sua escolha e, caso ocorra estar no caminho certo, não se deve a componentes de razão, mas sim a componentes do acaso.

Segundo Ehnenberg e Smith (2000), os indivíduos decidem frequentar o ensino superior por acreditarem que isso os deixará numa situação melhor. Estes autores consideram que poucos estudantes efectuam cálculos precisos no momento em que decidem candidatar-se ao ensino superior.

Estes autores defendem a necessidade de se encarar a possibilidade de o ensino superior ser visto apenas como um bem de consumo, com benefícios percebidos que se limitam ao curto prazo: o indivíduo pode motivar-se apenas pela satisfação obtida com o estilo de vida que é reconhecido na vida académica.

Se o ensino superior for encarado como um investimento, o indivíduo visualiza os benefícios de longo prazo obtidos, como a possibilidade de ter acesso a empregos melhor valorizados, de ter rendimentos mais elevados ou de ter mais prestígio tanto pessoal como social e profissional, no futuro.

Da mesma forma, Becker (1983) considera que os custos reais do investimento no ensino superior, envolvem tanto custos monetários quanto custos psíquicos.

Para Webb e tal. (1997) *“a educação tanto é um bem de consumo, como um bem de investimento.”* A educação está sujeita ao risco e à incerteza, como qualquer outro investimento. Segundo Schultz (1973), o facto de a incerteza e o risco existirem sugerem uma grande perda de capacidade cognitiva do indivíduo em termos de processo de maximização das suas funções de utilidade.

Actualmente, verifica-se uma crescente direcção das abordagens para o realismo das pressuposições, a tendência observada é a da rejeição da hipótese de maximização global, ou seja, de uma versão completamente formal da racionalidade, para uma visão de motivação e escolha individual envolvida em problemas complexos, uma visão de racionalidade limitada individual inserida num sistema social em evolução, (Moretto, 2002).

“Se aceitarmos a proposição de que tanto o conhecimento quanto o poder cognitivo do tomador de decisão são severamente limitados, então devemos distinguir entre o mundo real e a sua percepção pelo actor e raciocinar sobre isso.”, (Simon, 1987).

Para McFadden (1998), a escolha individual depende das percepções e crenças individuais a partir da informação disponível e é influenciada pelo afecto, atitudes, motivos e preferências dos indivíduos.

O processo cognitivo para o tomador de decisão é o mecanismo mental que define a tarefa cognitiva e o papel das percepções crenças, atitudes, preferências e motivos no desempenho da tarefa de produzir uma escolha.

Conforme defende Pfeffer (1994), decidir não é o mais importante, o mais importante são as consequências dessa decisão.

Na mesma linha de raciocínio surge a teoria da dissonância cognitiva, criada por Festinger (1957), que parte da consideração axiomática de que o ser humano se esforça por manter um estado de coerência consigo mesmo. É a harmonia entre as cognições, ou entre conhecimentos que a pessoa apresenta sobre si, sobre o seu comportamento e sobre o seu meio ambiente, que possibilita essa coerência ou consonância. Por isso, se, por algum motivo, essas cognições parecem incompatíveis entre si, surge o fenómeno que Festinger (1957) chamou de dissonância cognitiva: um desconforto psicológico que motivará a pessoa a procurar meios de reduzi-lo ou de eliminá-lo, (França, 1982).

Dessa forma, se o comportamento de uma pessoa muda, os seus pensamentos e sentimentos mudarão para minimizar a dissonância (Jean, 1999). Como o autor defende, essa situação ocorre porque existe uma profunda necessidade interna, a nível psicológico, de consistência entre as atitudes e comportamentos, ou seja, o indivíduo quer se sentir em acordo e unificado no pensamento e na acção.

Katora (1976) sugere que, embora o comportamento humano seja deduzido pelo ambiente e pelas suas mudanças, os seres humanos não reagem a estímulos como autómatos. *“Os seus motivos e atitudes, mesmo os seus gostos, esperanças e medos, representam variáveis intervenientes que influenciam tanto a sua percepção do ambiente, quanto o seu comportamento.”*

Assim, há uma relação directa entre estímulos e respostas. Os indivíduos diferem em termos de percepções e avaliações da realidade e reagem a partir da realidade percebida/avaliada e não aos estímulos, (Vaas Raaij, 1986).

No estudo apresentado por Simon (1999) é proposto o conceito de racionalidade limitada. Este autor defende que a racionalidade humana está sujeita a limitações e que essas limitações estão elas próprias dependentes do contexto em que se situa o responsável pela decisão.

A sua convicção é a de que uma teoria de acção deve ser construída sobre uma teoria da escolha racional, já que o comportamento humano deve ser considerado como "desejado de forma racional", uma vez que toda e qualquer opção é sempre feita sob pressão e que a racionalidade humana é limitada por duas grandes coações de certo modo irredutíveis.

Por um lado, a informação de um decisor é sempre incompleta porque o conhecimento das consequências das diferentes possibilidades de acção e do seu valor no futuro é sempre fragmentário e, devido a razões de toda ordem (falta de tempo, falta de imaginação, falta de atenção), apenas um pequeno número das soluções possíveis é realmente ponderado.

Por outro lado, nenhum decisor está apto a otimizar as suas soluções, uma vez que a complexidade dos processos mentais que uma verdadeira optimização implica supera as capacidades de tratamento da informação e de raciocínio do ser humano. Este autor diz que o decisor põe em prática um raciocínio sequencial no qual, a partir de uma ideia mais ou menos precisa do que seria uma solução aceitável, examina uma a uma as opções que se lhe oferecem e dirige sua escolha à primeira que corresponde essa ideia. O decisor não otimiza, contenta-se com uma solução satisfatória.

Para Hamouda (1990), o processo de decisão é baseado na contínua inter-relação entre o comportamento individual e as forças sociais, mas que, contudo, *“alguns desses factores envolvidos nessas dinâmicas são objectivos e outras são subjectivos,*

alguns são mensuráveis e alguns são não observáveis, alguns são quantificáveis e alguns são não mensuráveis.”

Para este autor, existe interacção entre as decisões e acções individuais, o comportamento dos indivíduos é guiado, por um lado, pelo fluxo de informação disponível e, por outro lado, pelo modo como essa informação é processada e transformada na mente. Os indivíduos podem absorver somente uma quantidade limitada desse enorme montante de informação disponível.

Segundo Simon (1999), a noção de racionalidade limitada debruça-se sobre o estudo e compreensão do comportamento do decisor a partir de uma investigação e de uma reflexão em duas direcções:

A primeira tem a ver com as condições contextuais e sociais da tomada de decisão, isto é, com a estruturação do campo de acção, de que as características, as regras, os equilíbrios de poder e os sistemas de alianças condicionam a percepção e, por conseguinte, a racionalidade dos decisores. A forma como concentram a atenção e os esforços nos diferentes problemas limita, de facto, todos os seus conhecimentos e possibilidades de procura de soluções, estrutura a emergência das opções ou possibilidades de acção ou, em termos mais gerais, provoca ou impede os contactos entre os problemas, as soluções e as situações de decisão.

A segunda refere-se aos critérios de decisão, das preferências que os decisores utilizam, consciente ou inconscientemente, para escolherem entre as opções que se lhes oferecerem. As preferências de um decisor num determinado momento não são precisas, coerentes e unívocas mas, ao contrário, múltiplas, ambíguas e contraditórias, que não precedem necessariamente a acção e que podem também ser-lhe posteriores, que não são estáveis e independentes das condições de escolha mas, ao contrário, adaptativas e sujeitas a modificações endógenas (interiores), isto é, produzidas pela própria situação de escolha, e que não são intangíveis mas, ao contrário, estão submetidas a manipulações voluntárias ou involuntárias conscientes ou inconscientes por parte dos decisores.

Daí resulta a necessidade de reduzir a ligação entre o comportamento de um indivíduo e suas preferências, representações e propósitos. Os dois não estão ligados nem de forma estreita ou cerrada (podem coexistir gamas de comportamento relativamente variadas com um mesmo conjunto de preferências) nem de forma unívoca (as preferências num momento podem induzir a opções do mesmo modo que as opções podem induzir preferências).

Tversky e Kanheman (1986), utilizam o termo enquadramento do problema para se referirem à concepção da tomada de decisão no que diz respeito às acções, aos resultados e às contingências associadas a uma determinada escolha.

“O enquadramento que um tomador de decisão adopta é controlada, em parte, pela formulação do problema e, em parte, pelas normas, hábitos e características pessoais do mesmo.”, (Moretto, 2002.).

Tal como noutras circunstâncias de limitação intelectual, conforme a abordagem de Simon (1999), *“a prática de agir sobre o enquadramento facilmente disponível pode, algumas vezes, ser justificada pela referência ao esforço mental exigido para explorar enquadramentos alternativos e evitar inconsistências potenciais.”*

A noção de racionalidade limitada chama a atenção para a natureza essencialmente contingente e oportunista do comportamento humano. Sendo sempre o produto simultâneo de um efeito de disposição e de um efeito de posição, não pode ser pensado isoladamente das pressões e das oportunidades que os contextos de acção fornecem aos indivíduos, relativizando o papel das intenções e do cálculo nos comportamentos humanos. Só raramente os indivíduos têm preferências ou objectivos claros. Sobretudo, nem sempre têm tempo para calcularem suas atitudes em função dessas preferências. São levados a tomar medidas necessárias para se protegerem, o que pode obrigá-los a reconsiderar as finalidades de sua actuação no meio do percurso, a "racionalizarem" sua acção.

Simon considera ilusório considerar o comportamento humano sempre reflectido, fruto de um cálculo a partir de objectivos previamente fixados.

Pelo contrário, o autor defende a análise do comportamento humano na decisão como uma escolha efectuada sob pressão, considerando um conjunto de oportunidades presentes num dado contexto, ou até como uma adaptação activa e razoável às oportunidades e pressões existentes num determinado contexto. Ao tornar passíveis de uma análise racional todos os comportamentos humanos, esta visão da racionalidade permite estabelecer um método de análise da acção organizada que recorre à hipótese de uma racionalidade utilitária ou "estratégica" dos comportamentos para descobrir, através dos desvios dessa racionalidade, os elementos racionais e irracionais (afectivos, ideológicos, culturais, etc.) da estrutura do campo, ou seja, as características do jogo ou dos jogos em que os indivíduos estão envolvidos.

É possível associar as decisões relativas ao ensino superior ao fluxo de informação disponível e ao modo como é processada e transformada na mente individual.

A actual escolha de um curso superior pode ser encarada como uma noção de ex-post de todos os eventos ocorridos, com o tempo a representar um momento de antecipação imaginativa, cujas bases não são únicas ou livres de dúvidas, mas sim, um conjunto de hipóteses ou alternativas oponentes, (Moretto, 2002).

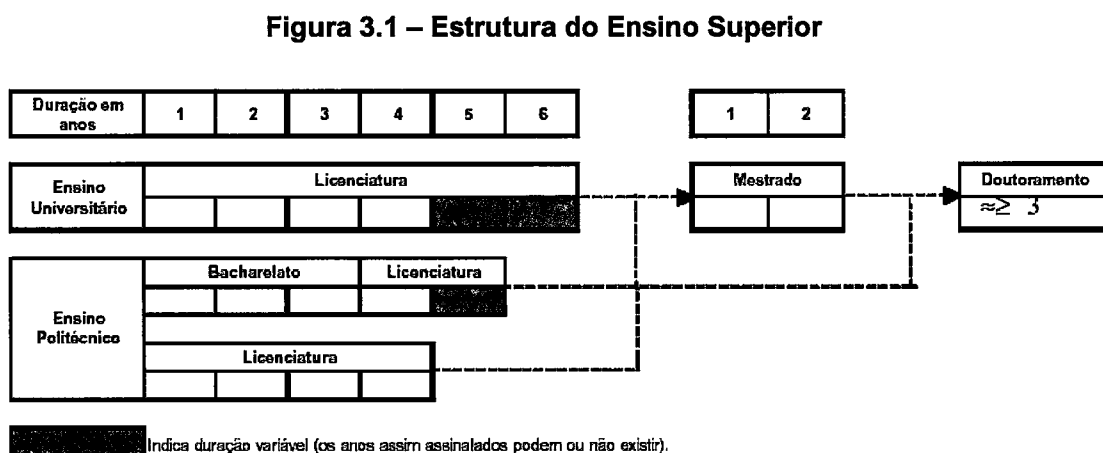
3. ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Neste ponto, pretende-se dar uma visão global do panorama da evolução do Sistema de Ensino superior Público e não público, com dados relativos à década de 1993-2003, disponibilizados pelo Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES).

O conceito internacional de “Ensino Superior”, segundo a EURYDICE³, é o seguinte:

“Toda a forma de ensino pós-secundário, para cujo acesso é necessário um diploma de ensino secundário ou equivalente e que confere o direito a um diploma de grau 5 da ISCED 97⁴.”

A estrutura do Ensino Superior em Portugal apresenta a seguinte esquematização:



Fonte: OCES, 2004

Em Portugal, a legislação sobre o sistema educativo tem vindo a sofrer várias alterações. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, modificada posteriormente pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, legisla as normas gerais que regulam todos os níveis e tipos de educação. Esta lei estabelece os objectivos e campos de aplicação, as condições de admissão e os tipos de instituições para o ensino superior.

³ Adaptado de EURYDICE, The information Network of Education in Europe, Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards.

⁴ A classificação normalizada da Educação, ISCED (Internacional Standard Classification of Education), é o instrumento da UNESCO aceite internacionalmente que permite a harmonização e comparabilidade de estatísticas educativas. Distingue seis níveis educativos, sendo que o ISCED 5 respeita ao ensino superior (bacharelato, licenciatura, mestrado) e o ISCED 6 respeita ao ensino superior (doutoramento e pós-doutoramento).

A Lei do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro, regula os critérios de organização da rede escolar, introduz parâmetros de avaliação da qualidade dos cursos e instituições de Ensino Superior, com o objectivo de regulamentar a mobilidade interna e internacional dos estudantes, assim como articular os diversos tipos de ensino. Para além disso, determina que os cursos conferentes de grau sejam organizados em regime de unidades de créditos.

A Lei do Financiamento do Ensino Superior, Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto, estabelece que o financiamento das instituições se processe de acordo com critérios objectivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade do ensino ministrado e seja baseado no princípio da responsabilização, racionalidade e eficiência das instituições. O financiamento do Ensino Superior Público processa-se ainda no quadro de uma relação tripartida entre o Estado, as instituições de Ensino Superior e os estudantes.

Neste momento, existe um anteprojecto de Lei de Autonomia das Universidades para a criação de um novo modelo de autonomia institucional e de governo e ainda uma redefinição das atribuições do Reitor e do Presidente dos Institutos Politécnicos.

A 19 de Junho de 1999, os ministros da educação de 29 Estados europeus, entre os quais o Estado Português, subscreveram a Declaração de Bolonha, acordo que contém como objectivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros. Pretende-se que este espaço promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados.

A realização do espaço europeu de ensino superior, visa tornar a Europa, até 2010, o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Assim, em coerência com os compromissos resultantes dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, foi elaborado o decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, que institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino consubstanciando, designadamente:

- i) Na estrutura de três ciclos no ensino superior segundo as orientações basicamente adoptadas por todos os Estados signatários da Declaração de Bolonha;
- ii) Na instituição de graus académicos inter-compreensíveis e comparáveis;
- iii) Na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional;
- iv) Nos instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação.

O Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES) é um organismo independente do Governo com atribuições no domínio da avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior, criado pelo decreto-lei n.º 205/98 de 11 de Julho, que tem como objectivos assegurar a harmonia, a coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema.

O Conselho Consultivo do Ensino Superior, criado pela Lei n.º 1/2003, como órgão específico de consulta do Ministro da Ciência e do Ensino Superior, pronuncia-se sobre as necessidades do País em quadros qualificados e as correspondentes prioridades de desenvolvimento do ensino superior, sobre a articulação entre ensino universitário e ensino politécnico, entre Ensino Público e Ensino não Público, assim como sobre a articulação entre o desenvolvimento do Ensino Superior e a política da ciência e entre o Ensino Superior e a vida empresarial.

O Sistema do Ensino Superior em Portugal abarca instituições de Ensino Superior Público, Particular e Cooperativo e concordatário.

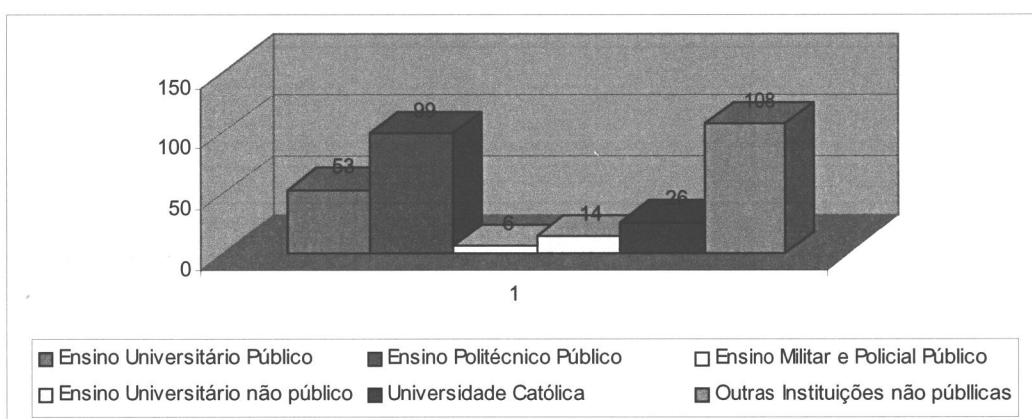
Actualmente, e como se observa no gráfico abaixo, existem no Ensino Público, 15 instituições de ensino universitário que detêm 53 unidades orgânicas, 15 instituições de ensino politécnico que possuem 99 unidades orgânicas e 6 instituições de ensino militar e policial.⁵

⁵ Para a elaboração deste estudo, procedeu-se ao levantamento de todos os estabelecimentos de ensino superior, quer público quer privado, bem como dos cursos que os constituem. Para leitura destas informações, consulte-se o anexo xxxxx e o anexo xxxxxx.2.

No Ensino não Público existem 14 universidades de ensino particular e cooperativo e a Universidade Católica Portuguesa, que engloba 26 unidades orgânicas. O sector não público engloba ainda 108 estabelecimentos particulares ou cooperativos de ensino universitário, politécnico ou misto (vide gráfico nn.º 3.1).

As instituições militares e policiais, assim como outras instituições de ensino politécnico, são objecto de dupla tutela, isto é, dependem do Ministério da Ciência e do Ensino Superior e do Ministério de Estado, da Defesa Nacional e dos Assuntos do Mar.

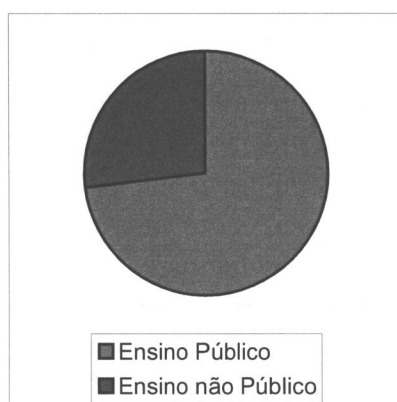
Gráfico 3.1 – Instituições de Ensino Público e não Público



Fonte: OCES

Dos 390 000 alunos em cursos de ensino superior, no ano lectivo de 2003/2004, 73% inscritos no Ensino Público e 27% inscritos no ensino não público.

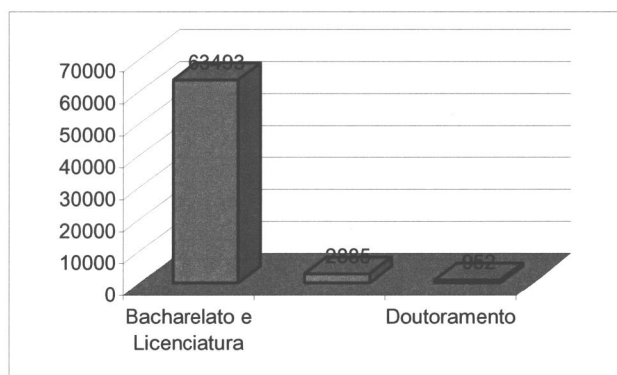
Gráfico 3.2 – Alunos no Ensino Superior



Fonte: OCES

No ano lectivo de 2002/2003, diplomaram-se cerca de 68 000 alunos, dos quais 63 493 obtiveram os graus de bacharel ou de licenciado, 2 885 obtiveram o grau de mestre e 952 indivíduos obtiveram o grau de doutor em Portugal (vide gráfico nº 3.3).

Gráfico 3.3 – Alunos diplomados em 2002/2003

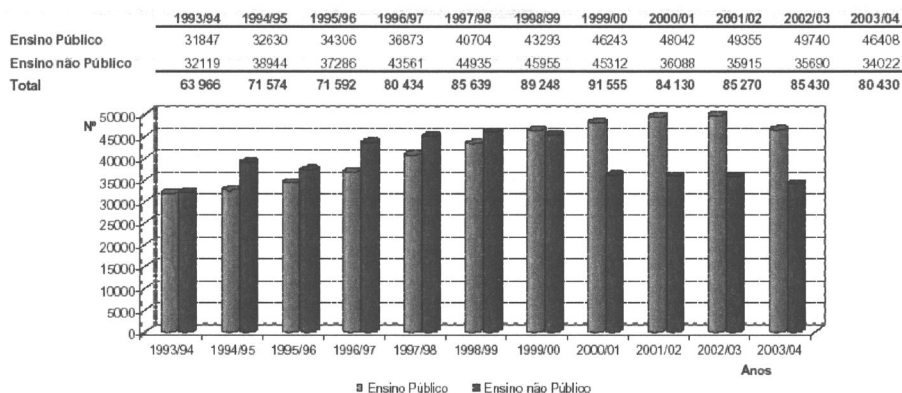


Fonte: OCES

Tal como se observa noutros países europeus, Portugal, estabelece critérios de entrada no Ensino Superior, por critérios nacionais (*numerus clausus*), ou pela capacidade individual das instituições em receber alunos. A fixação do número de vagas deve ter também em conta a adequação da formação superior às condições reais do mercado de trabalho.

Este sistema de "*numerus clausus*" provocou uma oferta muito inferior à procura, principalmente durante as décadas de 80 e 90, contribuindo fortemente para o desenvolvimento do ensino particular e cooperativo.

Como se pode observar no quadro seguinte, o número de vagas no Ensino Superior Público e não Público apresentou uma tendência de subida desde 1993/1994 e atingiu o seu máximo de 91 555 vagas no ano lectivo 1999/2000, sendo a sua distribuição mais ou menos equitativa nos dois tipos de ensino. Nos anos seguintes, verificou-se um decréscimo substancial muito devido à diminuição das vagas no Ensino Superior não Público que, no ano lectivo 2003/2004, era de 34 002 vagas – um decréscimo de cerca de 12000 vagas em relação ao máximo de 45 955 em 1998/1999.

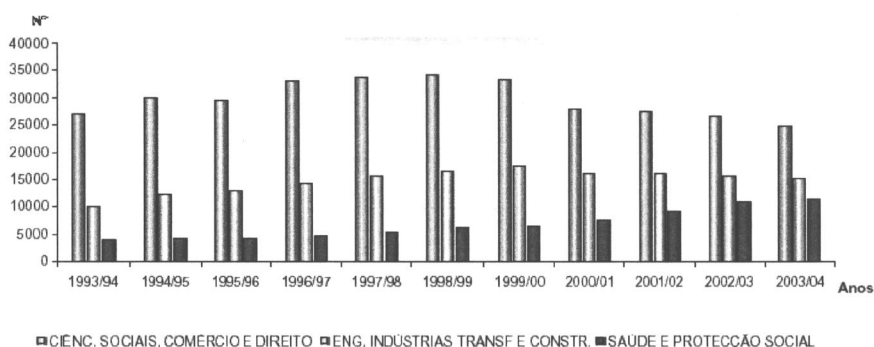
Gráfico 3.4 – Evolução do número de vagas iniciais no Ensino Superior, por tipo de ensino

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES)

Nota: Vagas para bacharelato e licenciatura, do concurso nacional, concursos locais e institucionais de acesso

No que respeita à divisão do número de vagas por área científica de formação, verifica-se que relativamente ao conjunto bacharelatos e licenciaturas, é a área de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” que apresenta o maior número de vagas. Com efeito, este número manteve-se em crescimento entre 1993 e 1998 (27 122 e 34 152 vagas), passando a decrescer a partir desta data, verificando-se uma diminuição de cerca de 9 300 vagas, comparando 1998 com 2003 (24 814 vagas) (vide gráfico 3.5).

Como se observa no gráfico abaixo e ainda no que respeita à área de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, é na sub-área “Ciências Empresariais” que se concentra o maior número de vagas, havendo no ano lectivo de 1993/1994 um total de 16 000 vagas e 12 293 no ano lectivo de 2003/2004.

Gráfico 3.5 – Evolução do número de vagas iniciais no Ensino Superior, nas três áreas de formação principais

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES)

Nota: Vagas para bacharelato e licenciatura, do concurso nacional, concursos locais e institucionais de acesso

Relativamente à entrada de alunos no Ensino Superior verifica-se que o número de alunos inscritos pela 1ª vez tem sofrido oscilações entre 1993 e 2003 apresentando, neste período, uma taxa média de crescimento anual de 2,5%. Veja-se quadro seguinte.

Apesar de ter sido o ano lectivo de 1999/2000 o que registou o maior número de vagas foi em 2002/2003 que se atingiu o valor mais elevado de inscritos pela primeira vez no 1.º ano, seguindo-se uma quebra de cerca 5 000 alunos inscritos no ano seguinte.

Segundo o relatório do Eurostat⁶ (2002), no contexto europeu desde 1975 a 2000, o número de alunos inscritos no Ensino Superior cresceu significativamente. Mas enquanto que na Europa esse número duplicou, em Portugal quase quintuplicou, sendo o país que apresentou maior crescimento.

O número de alunos inscritos no Ensino Superior tem crescido ao longo da década de 1993 a 2003, estando este facto relacionado com o aumento do número de vagas. O crescimento médio anual no Ensino não Público revela-se pouco expressivo (1,3%), enquanto que no Ensino Público foi de 4,8% por ano, o que se relaciona com um maior aumento do número de vagas neste subsistema de ensino.

Quadro 3.1 – Evolução do número alunos inscritos no Ensino Superior, por tipo de ensino

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Ens. Público	176209	186286	198792	212726	224091	236487	252252	270312	280638	285362	282215
Ens. não Público	93780	104062	114641	121399	120777	117863	118538	114010	111653	110116	106509
Total	269 989	290 348	313 433	334 125	344 868	354 350	370 790	384 322	392 291	395 478	388 724

Fonte: OCES

Quanto à sua distribuição por área científica de formação, a situação em 2003/2004 caracteriza-se por uma predominância das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” – situação também verificada em relação às vagas - seguida pela “Saúde e Protecção Social” e pela área da “Engenharia, Indústria Transformadora e Construção”, sendo a área da “Agricultura” a que menos procura regista, por parte dos alunos que entraram

⁶ EURYDICE, Key Data on Education in Europe 2002

no sistema do Ensino Superior em 2003. Esta situação encontra-se detalhada no quadro seguinte.

Quadro 3.2 – Evolução do número alunos inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior, por áreas de formação

Áreas de Formação	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
EDUCAÇÃO	8452	8377	8765	9810	11308	10545	15340	16934	14489	13219	10962
ARTES E HUMANIDADES	6617	6721	6961	7838	7558	7859	7847	8477	7996	8321	8174
CIÊNC. SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO	27190	29205	32133	30880	28216	25341	25632	27210	26669	28344	26644
CIÊNCIAS	6336	7093	7461	7242	6970	7144	6889	7166	6602	6590	6209
ENG, INDÚSTRIAS TRANSF E CONSTR.	10847	13014	14624	14640	14386	14589	13979	15004	14169	14765	14471
AGRICULTURA	2142	2200	2014	2332	2199	2043	1690	1675	1338	1169	937
SAÚDE E PROTEÇÃO SOCIAL	4654	5165	5516	5582	6763	6780	8278	11937	14933	15155	15312
SERVIÇOS	2496	2788	3629	3816	3847	4107	4423	6052	5268	5398	6072
TOTAL	68 634	74 563	81 103	82 140	81 247	78 408	83 878	92 455	91 464	92 961	87 781

Fonte: OCES

No que respeita ao número de alunos inscritos no Ensino Superior, por género, a tendência é para a feminização do ensino superior, tal como se observa no quadro seguinte. Embora esta situação também se possa observar a nível europeu, em Portugal, a presença de mulheres em qualquer área de formação está acima da média europeia.

Quadro 3.3 – Evolução do número alunos inscritos no Ensino Superior, por género

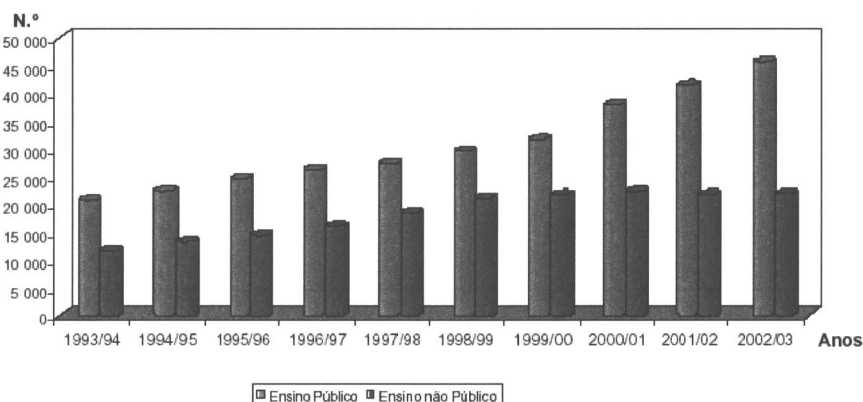
	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Masculino	125885	130451	141199	160960	151140	156050	160922	164944	168286	171235	170356
Feminino	144104	159897	172236	173165	193728	198300	209868	219378	224005	224243	218368

Fonte: OCES

Em Portugal, os diplomados do Ensino Superior onde se incluem os graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado aumentaram 107,5% (de 32 622 para 67 673) no período de 1993/1994 a 2002/2003, correspondendo ao Ensino Superior Público um acréscimo de 119,2% (de 20 834 para 45 667) enquanto que no Ensino não Público o aumento foi de 86,6% (de 11 788 para 21 996). É a partir do ano lectivo 2000/2001 que o número entre os diplomados

do Ensino Superior Público e não Público se torna mais divergente, apresentando em 2002/2003 uma diferença de 23 681 diplomados entre os dois sectores (veja-se gráfico 3.6).

Gráfico 3.6 – Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por tipo de ensino



Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

Analisando a evolução do número de diplomados por área científica de formação (Anexo X), verifica-se que a área que apresenta um maior número de diplomados é a das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” ultrapassando os 18 000 diplomados por ano lectivo a partir de 1997/98 e, representando em 2003, 28% do total. Pelo contrário, a área da “Agricultura” corresponde apenas 2% (1 352) do total de diplomados para o mesmo ano, como se constata no quadro abaixo.

Quadro 3.4 – Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por área de formação

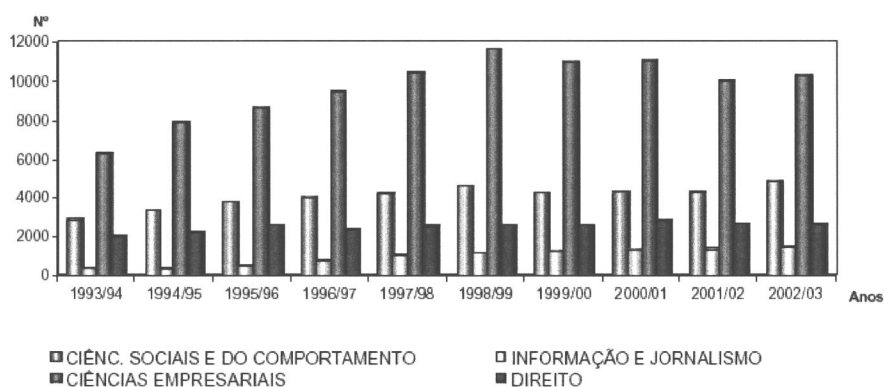
Áreas de Formação	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
EDUCAÇÃO	5208	5528	6131	6403	6632	8260	9575	12001	14053	14942
ARTES E HUMANIDADES	3970	3941	4270	4231	4655	4691	4794	4801	5286	5625
CIÊNC. SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO	11498	13723	15361	16554	18106	19879	18941	19422	18217	19092
CIÊNCIAS	2106	2384	2617	2719	3005	2894	2955	3122	3498	3819
ENG. INDÚSTRIAS TRANSF E CONSTR.	4523	4503	4583	5302	6012	6659	6822	6990	8113	8757
AGRICULTURA	1007	874	834	960	1186	1154	1188	1358	1276	1352
SAÚDE E PROTECÇÃO SOCIAL	3127	3687	4101	4897	4463	5181	6927	10162	9827	10542
SERVIÇOS	1183	1299	1319	1498	2044	2239	2502	2699	3163	3544
TOTAL	32622	35939	39216	42564	46103	50957	53704	60555	63433	67673

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

A área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” é a que tem um maior número de diplomados em todos os anos em análise. Esta área de formação abrange quatro sub-áreas: “Ciências Sociais e do Comportamento”, “Informação e Jornalismo”, “Ciências Empresariais” e “Direito”. De entre estas, a que mais se destaca é a das “Ciências Empresariais” com um total de diplomados acima de 54%, em relação ao total da área respectiva, como se pode observar no gráfico 3.7 .

Gráfico 3.7 – Evolução do número de diplomados para a área de formação “ciências sociais, comércio e direito”

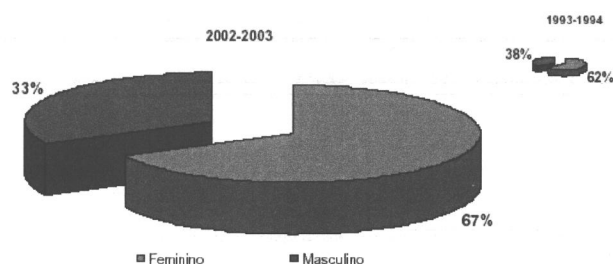


Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

Em síntese, no ano de 2002/2003 registou-se um acréscimo de 26% dos diplomados em relação a 1999/2000, verificando-se uma taxa média de 8,5 % ao ano. Desde 2000, diplomaram-se, por ano, mais de 12 000 indivíduos na área de Formação de Professores, mais de 10 000 na área de formação de Ciências Empresariais, mais de 7 000 na área de formação de Engenharia, mais de 3 000 na área de formação das Ciências, mais de 2 700 na área de formação de Direito e mais de 700 na área de formação de Medicina.

A feminização do Ensino Superior é igualmente visível ao nível dos diplomados, em 2002/2003, como se pode constatar da análise do Gráfico 3.8.3.8. As mulheres representam 67% do total dos diplomados (45 610 de um total de 67 673), o que é a maior percentagem a nível europeu, em 2001, segundo a Eurostat.

Gráfico 3.8 – Comparação de diplomados no ensino superior por gênero

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

Fazendo a comparação entre o número de alunos que entram pela primeira vez no sistema do Ensino Superior com o total de diplomados no mesmo ano, verifica-se que a tendência é para uma diminuição da diferença entre os mesmos. Como se constata no quadro abaixo, em 1993/1994 para cada dois novos alunos formava-se um indivíduo enquanto que em 2002/2003 a relação é muito próxima de um.

Quadro 3.5 – Evolução do número de inscritos pela 1ª vez e total de diplomados

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Total Inscritos 1ª vez	68 634	74 563	81 103	82 140	81 247	78 408	83 878	92 455	91 464	92 961
Total de Diplomados	32 622	35 939	39 216	42 564	46 103	50 957	53 704	60 555	63 433	67 673
Rácio	2,10	2,07	2,07	1,93	1,76	1,54	1,56	1,53	1,44	1,37

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

Comparando o total de alunos inscritos no sistema com os diplomados no mesmo ano, verifica-se que a relação tende a ser menor, em 1993/1994 para cada diplomado existiam oito alunos enquanto que em 2002/2003 essa relação é de um diplomado para cada seis alunos inscritos (veja-se quadro 3.6).

Quadro 3.6 – Evolução do número de inscritos e total de diplomados

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Total Inscritos	269 989	290 348	313 433	334 125	344 868	354 350	370 790	384 322	392 291	395 478
Total Diplomados	32 622	35 939	39 216	42 564	46 103	50 957	53 704	60 555	63 433	67 673
Rácio	8,28	8,08	7,99	7,85	7,48	6,95	6,9	6,35	6,18	5,84

Fonte: Observatório da Ciência e do Ensino Superior

Nota: Dados referentes aos graus de bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado

Em síntese, poderá referir-se que na década em estudo o Sistema de Ensino Superior em Portugal se caracteriza por um crescimento consolidado e quase constante, espelhando uma democratização do acesso ao mesmo, e uma aproximação aos padrões europeus. Esta tendência evolutiva regista uma alteração no passado recente, fruto essencialmente de uma inversão demográfica nos escalões etários que usualmente acedem a este sistema. De salientar ainda a clara tendência para a feminização do ensino superior, bem como a opção por cursos orientados para a terciarização da economia, o que se poderá entender, entre outras razões, pelo relativo menor custo de implementação deste tipo de cursos.

4. INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

O Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) é uma instituição de ensino superior, criada em 1980, pelo DDecreto-Lei n.º 303/80 de 16 de Agosto, tendo os seus estatutos sido publicados em 1995 (DNDespacho Normativo n.º 35/95 de 20 de Julho.).

O IPP é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.

O Instituto Politécnico de Portalegre dedica atenção especial às particularidades da região em que se insere, contribuindo para o seu desenvolvimento social e económico e para o conhecimento, defesa e divulgação do seu património cultural.

O esforço de investimento público efectuado no Alentejo num passado recente, não tem sido suficientemente eficaz de modo a inflectir as tendências de retracção demográfica e depressão económica que se verificam na sua área territorial⁷, como sejam o despovoamento do território, envelhecimento da população residente, progressiva marginalidade do peso político, económico e social da região no contexto nacional.

Este quadro geral é inspirador das maiores preocupações face à enorme extensão e gravidade das ameaças que pairam sobre o presente e o futuro da sua área territorial.

É como motor do desenvolvimento do território que o IPP se assume e projecta, tendo em vista atenuar os pontos fracos e protegê-lo das ameaças que sobre ele pesam.

Neste âmbito, incumbe-lhe um importante e insubstituível papel no desenvolvimento de uma das regiões mais pobres de toda a União Europeia.

Espera-se que o aumento do número de alunos e a diversificação da oferta e tipologia de formação, dinamizem o comércio, serviços e indústria locais, ajudem a fixar quadros médios e superiores no tecido empresarial e na administração, contribuindo para a inversão da situação demográfica e para a redução do desemprego e induzindo o desenvolvimento pela atracção de investimentos que se revelam fundamentais.

⁷ O Distrito de Portalegre, tem cerca de 120.000 habitantes (aproximadamente, 1.2% da população total nacional), está dividido em 15 Concelhos e 86 freguesias, ocupa uma área total de 3068 quilómetros quadrados e apresenta uma densidade populacional de cerca de 20 Hab/Km2.

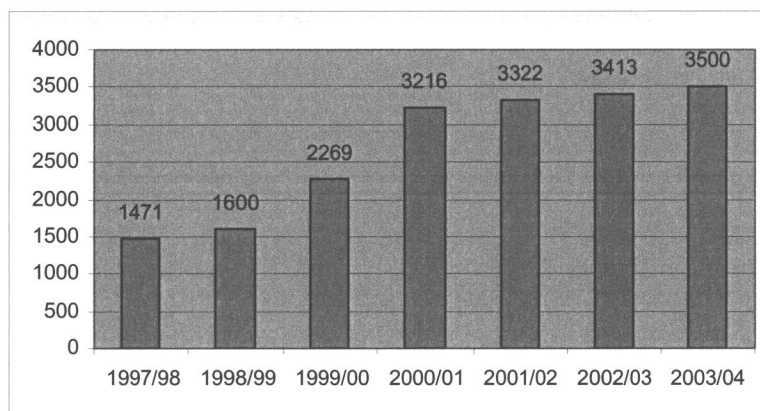
Assim sendo, os principais objectivos do IPP passam por:

- Consolidar e diversificar a oferta de formação politécnica;
- Promover a formação pós-graduada dos docentes, ao nível de mestrados e doutoramento, e apoiar a sua intervenção no seio da Comunidade Científica, Técnica e Empresarial;
- Reforçar a identidade institucional e a eficiência da organização interna;
- Proporcionar aos estudantes, condições para uma vivência digna, enquanto elementos fulcrais da comunidade académica e do futuro da sociedade;
- Colocar os recursos humanos e físicos ao serviço da inovação e do desenvolvimento da área territorial.
- Prestar serviços à comunidade numa perspectiva de valorização recíproca;
- Intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- Participação em projectos de cooperação nacional e internacional.

O ensino superior politécnico caracteriza-se por ser uma formação teórico-prática, visando o exercício de actividades profissionais e confere os graus de bacharel e licenciado. Atribui diplomas de estudos superiores especializados, a equivalência e o reconhecimento de graus e diplomas correspondentes. O IPP pode ainda conferir outros graus e diplomas, bem como títulos honoríficos.

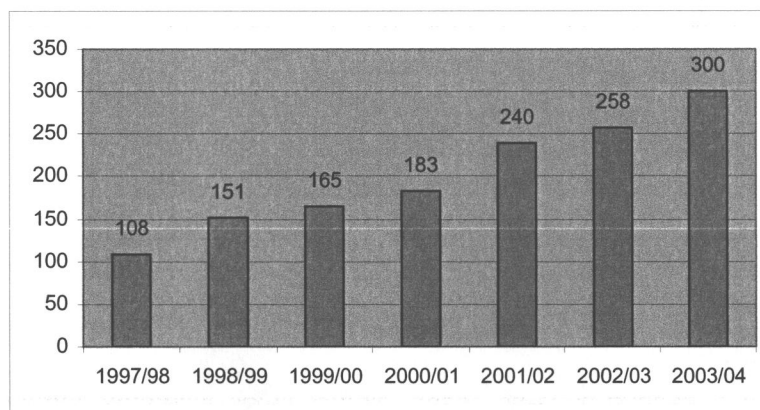
No seu conjunto, o Instituto oferece 22 cursos nas áreas da Administração e Gestão, Ciências Agrárias, Educação, Engenharias, Saúde Serviços e Turismo e possui um corpo discente de 3500 alunos (veja-se gráficos nº 4.1, 4.2 e 4.3).

Nos seus diversos domínios educacionais, desde as suas origens, o IPP já diplomou cerca de 2000 alunos.

Gráfico 4.1 – Evolução do número de alunos no IPP

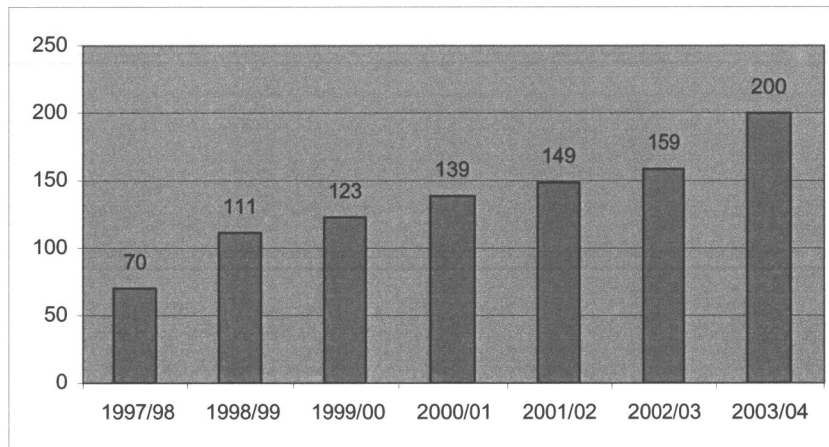
Fonte: IPP

O corpo docente do IPP tem crescido em número, situando-se actualmente em 300 professores (veja-se gráfico nº 4.2)., e melhorado em qualificações, observando-se também uma evolução favorável do rácio alunos/docente (de 13,6 para 11,7, de 1997/98 a 2003/04).

Gráfico 4.2 – Evolução do número de docentes no IPP

Fonte: IPP

A evolução do número de funcionários (não docentes) tem registado idêntico comportamento aos dos corpos acima apresentados, cifrando-se na actualidade em cerca de 200 funcionários (veja-se gráfico nº 4.3).

Gráfico 4.3 – Evolução do número de funcionários do IPP

Fonte: IPP

São Unidades Orgânicas do IPP:

- a) Escola Superior de Educação de Portalegre;
- b) Escola Superior Agrária de Elvas;
- c) Escola Superior de Enfermagem de Portalegre;
- d) Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

Para além das Escolas anteriormente indicadas, integram o Instituto Politécnico de Portalegre, enquanto sua unidade orgânica, os Serviços de Acção Social Escolar que tratam de aspectos relacionados com atribuição de bolsas de estudo, alimentação, alojamento, cuidados de saúde, prática desportiva, acompanhamento psico-pedagógico e seguro escolar de alunos; os Serviços Académicos que se responsabilizam pelos assuntos relacionados com inscrições, matrículas, transferências, pagamento de propinas, exames, emissão de certidões, declarações e diplomas passados aos alunos; os Serviços Administrativos que executam tarefas relacionadas com contabilidade, aprovisionamento, pagamentos, admissão de pessoal, recebimentos, faltas ao serviço, férias, aposentações e outros assuntos inerentes ao pessoal docente e não docente; os Serviços Técnicos que se encarregam de funções de natureza económico-financeira, de arquitectura e de engenharia e o Gabinete de Relações Públicas e Cooperação que desempenha funções relacionadas com a imagem, a divulgação da actividade e todos os contactos do Instituto e das Escolas com o exterior.

a) **A Escola Superior de Educação** foi criada em 1979 e integra o Instituto Politécnico desde 1980.

São seus objectivos:

- Formar professores, outros agentes educativos e profissionais de diferentes áreas com elevado nível de preparação nos aspectos cultural, científico, pedagógico, artístico, técnico e profissional;
- Realizar actividades de investigação e de intervenção sócio-educativa;
- Prestar serviços à comunidade;
- Desenvolver projectos de formação e reconversão de agentes educativos;
- Intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras;
- Contribuir para a cooperação nacional e internacional.
- Articular a sua actividade com a política global definida pelo Instituto Politécnico de Portalegre;

Actualmente estão em funcionamento os cursos de licenciatura em:

- Animação Educativa e Sócio cultural
- Jornalismo e Comunicação
- Turismo e Termalismo
- Educação de Infância
- Ensino Básico – 1º Ciclo
- Professores de Ensino Básico da Variante de português e Inglês
- Professores de Ensino Básico da Variante de matemática e Ciências da Natureza
- Professores do Ensino Básico da Variante de Educação Visual e Tecnológica

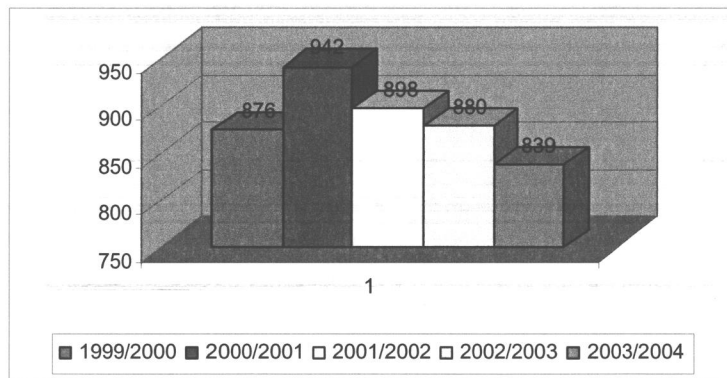
Funcionam ainda os cursos de especialização em:

- Gestão e Animação de Centros de Recursos Educativos;

e de Mestrado:

- Ciências da Educação

Gráfico 4.4 – Evolução do número de alunos na ESE



Fonte: IPP

Esta Escola registou o máximo da sua evolução no ano lectivo 2000/01, tendo vindo recentemente a perder algum peso relativo no universo do IPP.

b) A **Escola Superior Agrária de Elvas** foi criada em 1993, e apresenta como missão o relançamento e actualização das estruturas produtivas regionais.

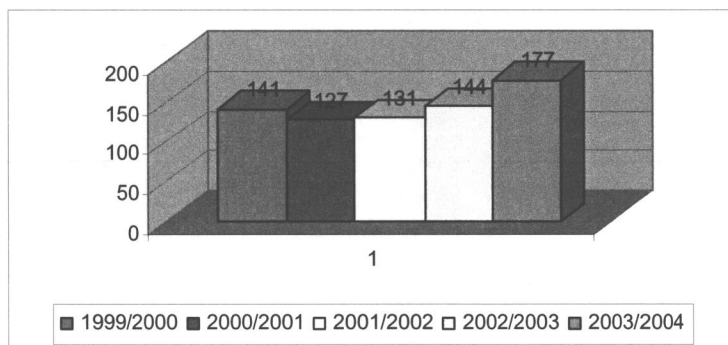
Apresenta como objectivos:

- Acompanhar e anteciper as necessidades da região nas áreas técnicas de actuação da escola;
- Desenvolver relações de investigação com as empresas;
- Realizar e participar em trabalhos que visem o desenvolvimento da região;
- Estabelecer ligações a outras instituições de ensino superior, politécnico e universitários, nacional e estrangeiro, ao nível do intercâmbio de docentes, discentes e informação;
- Prestar serviços à comunidade;
- Articular a sua actividade com a política global definida pelo Instituto Politécnico de Portalegre;

Tem em funcionamento os cursos de:

- Enfermagem Veterinária
- Engenharia Agrária e Desenvolvimento Regional
- Gestão de Espaços Verdes
- Produção e Utilização de Cavalos

Gráfico 4.5 – Evolução do número de alunos na ESAE



Fonte: IPP

A Escola Superior Agrária de Elvas tem visto a sua evolução quantitativa bastante limitada (conforme se pode observar no gráfico nº 4.5) pela inexistência, até data recente, de instalações que permitissem o seu crescimento.

c) A **Escola Superior de Enfermagem** foi criada em 1972 e integra o Instituto Politécnico de Portalegre desde 2001.

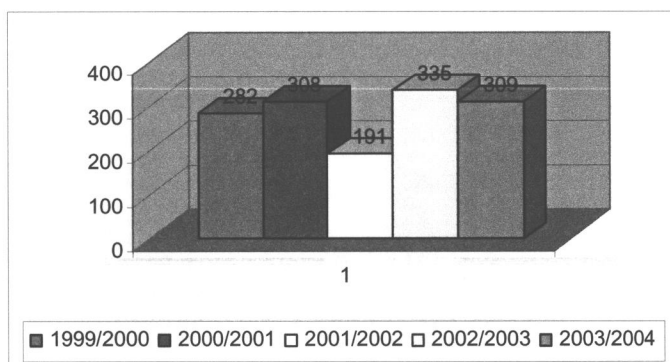
Esta Escola tem por objectivos:

- Formar profissionais altamente qualificados, no âmbito da enfermagem, com preparação nos aspectos cultural, científico, pedagógico e técnico;
- Possibilitar uma estreita ligação entre a Escola e a comunidade, mormente no que respeita à prestação de serviços e ao intercâmbio entre a escola, instituições de saúde, de ensino e outras;
- Estimular o desenvolvimento do projecto de formação e de actualização dos profissionais de enfermagem;
- Promover o intercâmbio cultural científico e técnico com outras Instituições com vista a um mútuo enriquecimento.
- Articular a sua actividade com a política global definida pelo Instituto Politécnico de Portalegre;

Encontra-se em funcionamento o curso de:

- Enfermagem

Gráfico 4.6 – Evolução do número de alunos da ESEnf



Fonte: IPP

A estabilidade relativa da evolução do número de alunos, exceptuando o ano lectivo 2001/02 (veja-se o gráfico nº. 4.6), é fruto não de uma ausência de procura, mas antes das limitações impostas pelos escassos espaços disponíveis.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DE PORTALEGRE

A **Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG)** foi criada pelo Decreto-Lei nº46/85, de 22 de Novembro, tendo entrado em funções a 4 de Outubro de 1989.

São seus objectivos:

- Formar alunos, com elevado nível de exigência qualitativa, nos aspectos cultural, científico, artístico, técnico e profissional;
- Articular os conhecimentos científicos com a realidade empresarial, cobrindo vários aspectos da realidade, tais como a produção e os recursos humanos, financeiros e tecnológicos;
- Promover nos alunos o espírito empresarial
- Realizar actividades de pesquisa, investigação aplicada e desenvolvimento experimental;
- Prestar serviços à comunidade;
- Organizar ou cooperar em actividades de extensão educativa, cultural e técnica;
- Participar em projectos de cooperação nacional e internacional;
- Promover o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- Articular a sua actividade com a política global definida pelo Instituto Politécnico de Portalegre;

A ESTG assume-se como uma escola regional, criada com o objectivo de superar lacunas existentes no sub-sistema de ensino superior, nomeadamente na formação de quadros técnicos superiores necessários ao tecido empresarial da região.

As actividades lectivas da ESTG tiveram início em 6 de Novembro de 1990, com uma turma de Gestão e Criação de Empresas e outra de Gestão Comercial e Marketing, em instalações cedidas, pelo IPP e pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, dado que a ESTG não tinha edifício próprio para funcionar.

Esta situação manteve-se até Dezembro de 1996, sendo ultrapassada com a construção do novo edifício, e consequente mudança para as novas instalações.

Desde Janeiro de 1997 que a ESTG desenvolve a sua actividade num edifício com 4 pisos, projectado de raiz, localizado a 2 Km da cidade de Portalegre, junto à zona industrial, com uma área total de 7000 m². Tem três parques de estacionamento, com capacidade para 430 viaturas, três campos de jogos, sendo um de futebol, outro de ténis e outro polivalente e ainda um anfiteatro ao ar livre.

Com a entrada em funcionamento do novo edifício, assiste-se à criação de um novo ciclo da ESTG, do qual se destacam o regime de autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa e a implementação de todos os órgãos estatutariamente previstos.

Os órgãos de gestão administrativa, científica e académica estatutariamente consagrados são os seguintes:

Assembleia de Representantes

A Assembleia de Representantes é o órgão máximo representativo das pessoas que constituem o universo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão e as suas deliberações vinculam a ESTG.

Conselho Directivo

O Conselho Directivo é o órgão de direcção, orientação e coordenação de todas as actividades e serviços da Escola, de modo a imprimir-lhes unidade, continuidade e eficiência.

Conselho Científico

O Conselho Científico é o órgão responsável por todos os assuntos de natureza científica e pedagógica da ESTG.

Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico, é um órgão de consulta e orientação pedagógica e é constituído por representantes eleitos dos professores, assistentes e estudantes, em representação dos respectivos corpos e cursos da Escola.

Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão de gestão administrativa e financeira da ESTG.

A ESTG tem actualmente em funcionamento os seguintes cursos:

- o Assessoria de Administração
- o Contabilidade
- o Design da Comunicação
- o Engenharia Civil
- o Engenharia Electromecânica
- o Engenharia Industrial e da Qualidade
- o Engenharia Informática
- o Gestão Empresarial
- o Marketing

Quadro 4.1 – Evolução do número de alunos nos cursos da ESTG

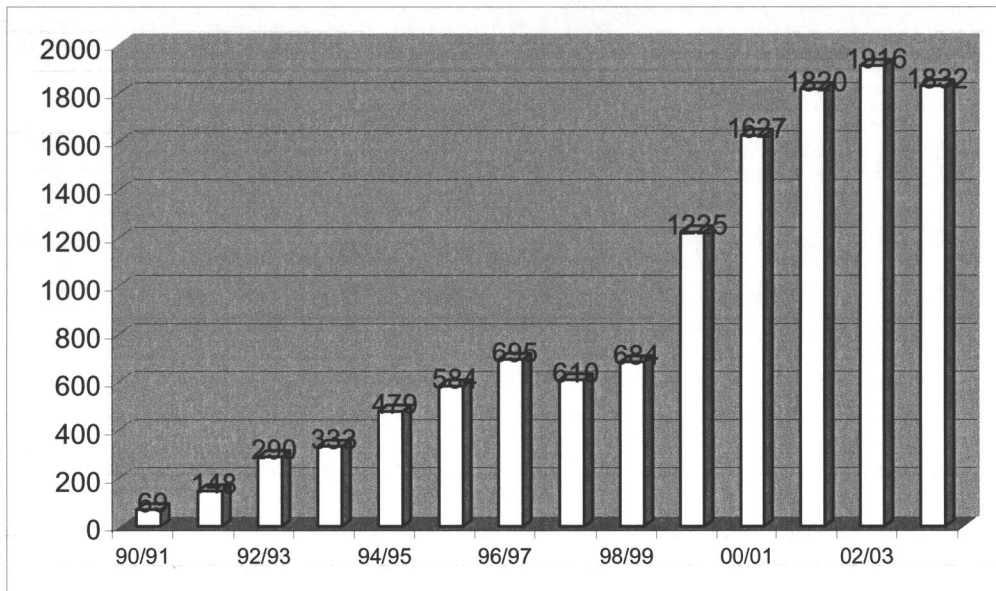
Curso	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Gestão Estratégica	36	66	96	103	118	130	135	105	127	197	274	286	283	264
Marketing	33	59	98	92	108	136	147	120	102	199	271	300	313	266
Design da Comunicação	-	23	59	71	86	83	95	84	113	173	209	238	257	268
Contabilidade e Auditoria	-	-	37	67	109	131	138	89	108	214	284	313	335	299
Engenharia Electromecânica	-	-	-	-	29	51	69	68	66	113	145	143	130	106
Engenharia Ind. e da Qualidade	-	-	-	-	29	53	71	63	57	118	129	149	145	127
Assessoria de Administração	-	-	-	-	-	-	40	81	111	182	227	260	271	276
Engenharia Civil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	88	131	182	207
Engenharia Informática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19
TOTAL	69	148	290	333	479	584	695	610	684	1225	1627	1820	1916	1832

Fonte: Adaptado de Relatório de Avaliação do Curso de Marketing, 2003

Tendo iniciado as suas actividades com dois cursos da Área das Ciências Empresariais (actualmente os cursos dependentes desta Área são Gestão Estratégica, Marketing, e Contabilidade e Auditoria), tem-se verificado o surgimento de cursos da responsabilidade de outras Áreas Científicas, nomeadamente Design (com o curso de Design da Comunicação), Ciências Humanas (com o curso de Assessoria de Administração) e Engenharia (com os cursos de Engenharia Electromecânica, Engenharia Industrial e da Qualidade, Engenharia Civil, e, mais recentemente, Engenharia Informática). Esta Área, não obstante ser responsável por

um maior número de cursos, continua a manter um peso relativo em termos de número de alunos inferior à Área de Ciências Empresariais. (veja-se o quadro nº. 4.1.).

Gráfico 4.7 - Evolução do número de alunos na ESTG



Fonte: Adaptado de Relatório de Avaliação do Curso de Marketing, 2003

É de registar o crescimento praticamente contínuo do número de alunos da ESTG, exceptuando o ano de 1997/98, desde o seu início de actividade até ao ano de 2003/04 (veja-se o gráfico nº.4.7). Esta tendência de crescimento terá tido, eventualmente, a sua inversão no ano 2003/04, acompanhando aliás a movimentação registada no conjunto global do Sistema de Ensino Superior português (apresentada no capítulo 3).

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

A ESTG encontra-se dividida em quatro Áreas Científicas, que são:

- Área da Engenharia
- Área das Ciências Humanas
- Área do Design
- Área das Ciências Empresariais

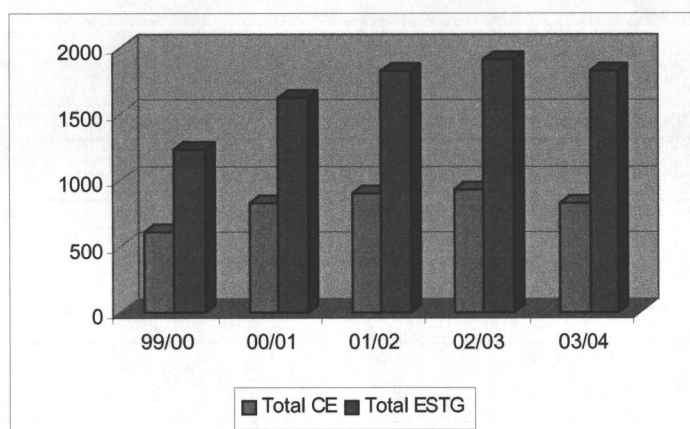
Área das Ciências Empresariais (CE)

Em 1990, quando a ESTG iniciou actividades os únicos dois cursos que existiam eram de CE (à data Gestão e Criação de Empresas e Gestão Comercial e Marketing), representando por isso a totalidade da acção lectiva.

Com o crescimento da instituição, abertura de novos cursos e o surgimento de outras áreas a área de ciências empresarias foi perdendo o peso relativo que anteriormente apresentava.

Como se observa pelo gráfico abaixo, Os cursos de CE têm vindo a reduzir o seu peso no total de alunos da ESTG, muito embora continuem a representar cerca de 50% da actividade da Escola. No último ano lectivo verificou-se o maior decréscimo, estabelecendo o valor actual em 45%.

Gráfico 4. 8 - Peso Relativo dos cursos de CE na ESTG



Fonte: Elaboração própria

A Área de Ciências Empresariais é responsável pelos três cursos alvo do estudo, que são:

1. Gestão Empresarial (Licenciatura bietápica)

Apresentando três áreas de especialização:

- Gestão Financeira;
- Gestão Estratégica;
- Gestão da Informação

2. Marketing (Licenciatura bietápica)

Apresentando duas áreas de especialização:

- Marketing Empresarial;
- Marketing e Publicidade.

3. Contabilidade (Licenciatura bietápica)

Apresentando três áreas de especialização:

- Auditoria;
- Fiscalidade;
- Administração Pública.

4.3.1 Caracterização do curso de Gestão Empresarial

Após o levantamento da realidade e das necessidades factuais para o desenvolvimento da Região Norte Alentejana, foi criado o curso de Gestão e Criação de Empresas (bacharelato), através da Portaria n.º 827/90, de 12 de Setembro, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1990/1991.

Na altura, o curso de Gestão e Criação de Empresas tinha como objectivos articular os conhecimentos científicos de diversas com a realidade empresarial e promover nos alunos o espírito empresarial.

No ano lectivo de 1999/2000, entra em funcionamento o curso de Gestão Estratégica (bacharelato + licenciatura), que substituiu o curso de Gestão e Criação de Empresas.

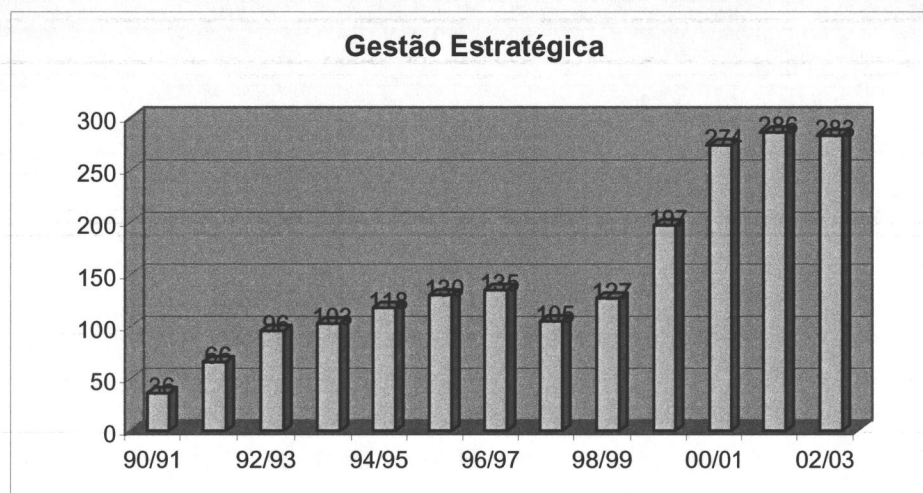
No ano lectivo de 2003/2004, após aprovação do novo plano de estudos, entrou em vigor o curso de Gestão Empresarial, que apresenta como objectivos:

- Garantir a capacidade dos alunos de gerir uma empresa nos campos financeiro, contabilístico e humano;
- Decidir acerca da viabilidade de projectos económico-financeiros;
- Definir estratégias de planeamento para uma gestão eficaz.

Para o ingresso no curso de Gestão Empresarial os candidatos devem realizar uma das seguintes provas específicas: Direito, Economia, Sociologia ou Matemática.

Os distritos de Beja, Castelo Branco, Évora, Guarda, Portalegre, Santarém e Setúbal gozam de preferência regional, para a qual estão reservadas 50% das vagas.

Após um período de acentuado crescimento, entre o ano lectivo de 1998/99 e 2001/02, Gestão Estratégica sofreu uma quebra no número de alunos inscritos (veja-se o quadro nº 4.9).

Gráfico 4.9 – Evolução do número de alunos do curso de Gestão Empresarial

Fonte: IPP

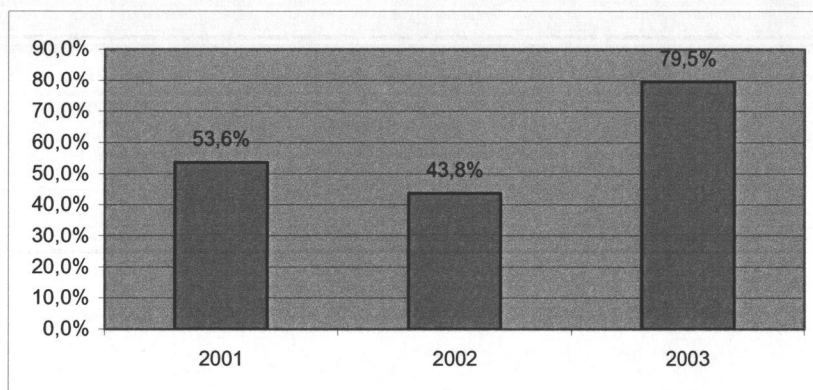
A procura pelo curso de Gestão Empresarial sofre algumas oscilações, embora se mantenha na média de 200 alunos candidatos.

Quadro 4.2 – Procura do Curso de Gestão Empresarial

	2001	2002	2003
Vagas	75	65	35
Candidatos			
Candidatos	237	208	214
em 1ª Opção	45	30	39
Colocados			
Colocados	69	64	39
em 1ª Opção	37	28	31
Médias dos Colocados			
Nota de Candidatura	113.1	114.2	125.6
Provas de Ingresso	94.6	98.13	112.65
Notas do 12º Ano	123.4	122.97	132.75
Nota do Último Colocado	89.7	92.43	114.15

Fonte: OCES

Como se observa, pelo quadro acima, o decréscimo de alunos inscritos nos cursos deve-se a uma crescente limitação do número de vagas postas ao dispor dos alunos candidatos, uma vez que a procura foi mais elevada que no ano lectivo anterior.

Gráfico 4.10 – Alunos colocados em 1ª opção em Gestão Empresarial

Fonte: IPP

É de referir que no último ano 80% dos alunos inscritos neste curso, escolheram como primeira opção na sua candidatura o curso de Gestão Empresarial, revelando-se através destes dados, a importância que a preferência regional apresenta nas escolhas dos alunos candidatos ao ensino superior.

4.3.2 Caracterização do curso de Marketing

O curso de Marketing (bacharelato) foi criado em 1990, através da Portaria n.º 825/90, e entrou em funcionamento no ano lectivo de 1990/91.

Designando-se inicialmente por Técnicas de Venda e Comercialização, o curso visava preparar e lançar no mercado de trabalho profissionais fundamentalmente destinados à área comercial. No entanto, a própria designação do curso – talvez pouco sugestiva – teve de ser alterada. Passou, então, a chamar-se Gestão Comercial e Marketing, o que fez aumentar significativamente a procura.

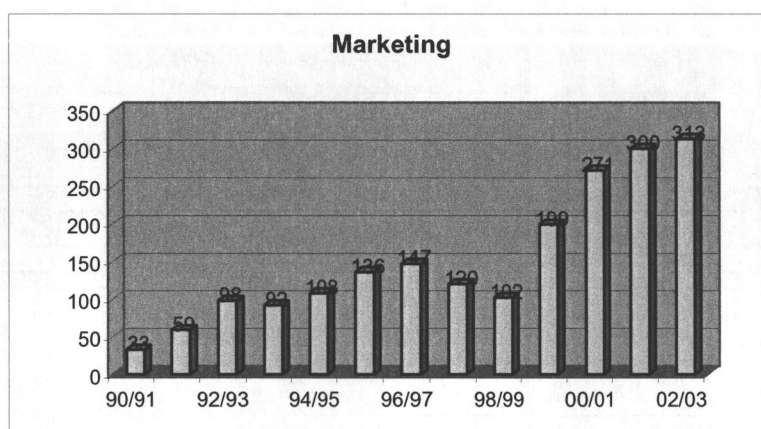
No ano lectivo 1999/2000 houve um total reestruturação curricular, tornando-se o curso em licenciatura e alterando o nome para Marketing.

No ano lectivo de 2003/2004, após aprovação do novo plano de estudos, entrou em vigor o actual curso de Marketing, que apresenta como principais objectivos:

- Aquisição, por parte dos alunos, de atitudes, comportamentos e conhecimentos nos domínios da formação geral e da formação específica;
- Articulação dessas atitudes, comportamentos e conhecimentos com a realidade social e empresarial.

Para o ingresso no curso de Marketing os candidatos devem realizar uma das seguintes provas específicas: Direito, Economia, Sociologia ou Matemática.

Gráfico 4.11 – Evolução do número de alunos do curso de Marketing



Fonte: IPP

Os distritos de Beja, Castelo Branco, Évora, Guarda, Portalegre, Santarém e Setúbal gozam de preferência regional, para a qual estão reservadas 50% das vagas.

O número de alunos inscritos no curso de marketing tem evoluído continuamente desde o ano lectivo de 99/00, ou seja, desde a transformação do curso de bacharelato em licenciatura (veja-se quadro 4.11).

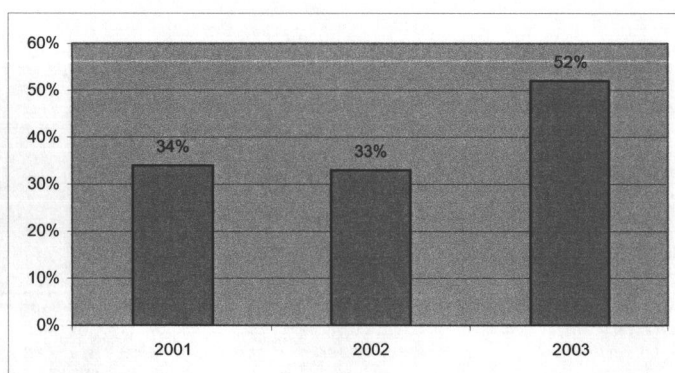
Quadro 4.3 – Procura do Curso de Marketing

	2001	2002	2003
Vagas	75	65	35
Candidatos			
Candidatos em 1ª Opção	319	327	285
	47	38	37
Colocados			
Colocados em 1ª Opção	92	78	46
	31	26	24
Médias dos Colocados			
Nota de Candidatura	122.45	126.25	122.45
Provas de Ingresso	114.1	124.8	114.15
Notas do 12º Ano	126.7	127.15	126.65
Nota do Último Colocado	106.8	113.95	112.6

Fonte: OCES

A procura deste curso sofreu uma quebra significativa no último ano lectivo e uma redução continuada no número de vagas à disposição dos alunos candidatos (veja-se quadro acima).

Gráfico 4. 12 – Alunos colocados em 1ª opção em Marketing



Fonte: IPP

Do total de alunos colocados, observa-se uma crescente presença de alunos colocados em 1ª opção, ultrapassando no último ano lectivo a metade das inscrições efectuadas (vide gráfico 4.11).

4.3.3 Caracterização do curso de Contabilidade

O curso de Contabilidade (bacharelato) foi criado em 1992, através da Portaria n.º 908/92, e entrou em funcionamento no ano lectivo de 1992/93.

O curso de Contabilidade tinha como objectivos dar resposta às necessidades manifestadas pelo tecido empresarial da região.

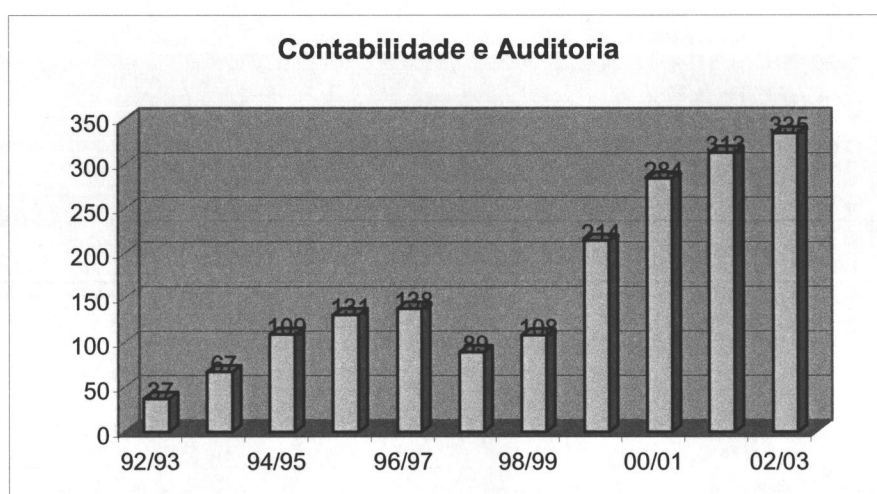
No ano lectivo de 1999/2000, entra em funcionamento o curso de Contabilidade e Auditoria (bacharelato + licenciatura), que substituíu o curso de Contabilidade.

No ano lectivo de 2003/2004, após aprovação do novo plano de estudos, entrou em vigor o curso de Contabilidade, que apresenta como principais objectivos:

- Proporcionar uma aprendizagem de cariz prático e especializado;
- Abordar diferentes aspectos da actividade das empresas, utilizando a informática como recurso preferencial e articular os conhecimentos científicos com a realidade empresarial.

Para o ingresso no curso de Contabilidade os candidatos devem realizar uma das seguintes provas específicas: Direito, Economia, Geografia ou Matemática.

Gráfico 4.13 – Evolução do número de alunos do curso de Contabilidade e Auditoria



Fonte: IPP

Os distritos de Beja, Castelo Branco, Évora, Guarda, Portalegre, Santarém e Setúbal gozam de preferência regional, para a qual estão reservadas 50% das vagas.

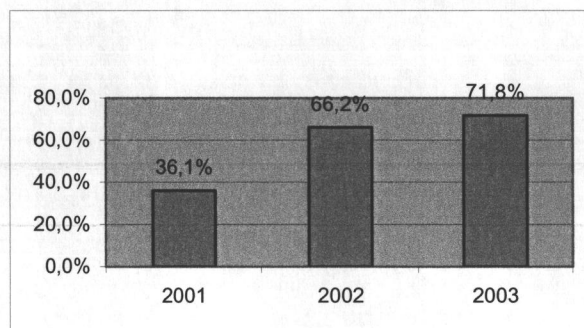
Quadro 4.4 – Procura do Curso de Contabilidade

	2001	2002	2003
Vagas	70	65	35
Candidatos			
Candidatos	514	245	185
em 1ª Opção	44	46	34
Colocados			
Colocados	72	65	39
em 1ª Opção	26	43	28
Médias dos Colocados			
Nota de Candidatura	114.7	121.45	119.75
Provas de Ingresso	90.4	90.52	97.75
Notas do 12º Ano	127.3	138.15	131.7
Nota do Último Colocado	98.7	107.16	105.75

Fonte: OCES

O curso de Contabilidade parece manter o interesse por partes dos alunos candidatos, uma vez que, desde a sua passagem a licenciatura tem vindo a evoluir no número de alunos inscritos (vide quadro 4.12).

Gráfico 4.14 – Alunos colocados em 1ª opção em Contabilidade



Fonte: Elaboração própria

De entre os 39 alunos inscritos, no curso de contabilidade, 28 são alunos colocados em 1ª opção, representando 72% da totalidade de alunos do curso (vide gráfico 4.12).

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1 ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Foram realizadas entrevistas exploratórias junto dos estudantes do 3º ano do curso de Marketing, num total de 30 elementos, na sequência de uma aula, em Abril de 2004. As entrevistas eram semi-directivas, sendo as duas perguntas que orientavam a entrevista as seguintes:

1. Que escola/curso o atraiu mais momento da candidatura?
Por que razões?
2. Que escola/curso o atraiu menos no momento da candidatura?
Por que razões?

A reunião das respostas obtidas facultou dois tipos de informações. Algumas respostas diziam respeito às razões para escolher determinado curso, em particular foi interessante observar se a escolha do curso precedia a escolha da Instituição, ou vice-versa; as outras eram informações mais gerais, mas complementares.

De entre as informações mais representativas, elaborou-se um quadro de opções.

Quadro 5.1 – Razões de Escolha do Curso (entrevista exploratória)

<ul style="list-style-type: none"> ○ Para continuar a estudar; ○ Para encontrar emprego mais facilmente; ○ Por ser da área de estudos; ○ Por ser mais fácil; ○ Preferência regional; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Por não ter média alta; ○ Por interesse em aprender mais; ○ Maior aceitação social; ○ Influência de amigos ou familiares; ○ Para sair de casa.
---	--

Fonte: Elaboração própria

São estes os principais tipos de resposta na sua formulação mais frequente. Algumas expressões são claras, outras mais complexas. Para extrairmos o seu significado

podemos recorrer à análise das implicações das opiniões emitidas para justificarem a sua escolha.

Por exemplo, a primeira e segunda opiniões implicam que os estudantes não encaram nenhuma outra alternativa que não seja continuar no ensino, de forma a garantir um emprego. A terceira e quarta opiniões são, simultaneamente, mais ricas e mais ambíguas, uma vez que o facto de quererem continuar na área de estudos, os faz perceberem o curso como sendo mais fácil, muito embora se tenha verificado posteriormente a surpresa com a presença de disciplinas de Matemática no curso de Marketing, o que revela algum desconhecimento das estruturas dos cursos escolhidos. Foi referido ainda o interesse no desenvolvimento intelectual, bem como a pressão social e familiar.

É de referir que se encontraram diferenças significativas entre os estudantes originários do distrito de Portalegre e os estudantes oriundos do resto do País.

Analisando assim as diversas proposições e examinando a sua frequência, chegou-se às principais razões para escolher um curso superior, pelo menos tal como são subjectivamente entendidas pelos estudantes (veja-se quadro 5.2.):

Quadro 5.2 – Razões de Escolha do Curso por Origem dos Estudantes (entrevista exploratória)

Estudantes Residentes no Distrito de Portalegre	Estudantes Residentes noutros Distritos
Proximidade da residência familiar	Afastamento da residência familiar
Conselho de amigos/familiares	Ser da área de estudos
Saída profissional	Por não ter média para a Universidade
Média de entrada acessível	

Fonte: Elaboração própria

Informações complementares

Alguns estudantes desenvolvem uma pesquisa bastante elaborada na escolha do curso. Razões invocadas: *“para ter a certeza da escolha”*; *“para tirar o curso certo”*; *“porque não posso voltar a escolher”*.

Por oposição, há aqueles que não desenvolveram qualquer pesquisa. Razões invocadas: *“porque só queria tirar o curso que escolhi”*; *“porque não podia sair de Portalegre”*; *“na candidatura fui pondo os códigos aleatoriamente”*; *“por confiar no destino”*.

Os que percorrem em detalhe todo o processo de escolha referem-se frequentemente ao medo de *“escolher mal”* e ao *“preço que pagaria no futuro”*, demonstrando maiores preocupações com o assumir das opções perante os familiares e amigos.

Finalmente, as entrevistas mostraram que a escolha do curso em que se inscreveram foi um tipo de estratégia precipitada, tendo por base a comparação da sua média com a média do último colocado no curso no ano lectivo anterior. É o que exprime claramente uma das opiniões citadas por um aluno: *“Decidi confiar na sorte e nas médias do ano anterior”*.

5.2 PROBLEMÁTICA

A elaboração de uma problemática decompõe-se em duas operações: primeiro, fazer o balanço das problemáticas possíveis a partir da bibliografia consultada e das entrevistas exploratórias; em seguida, escolher e explicitar a orientação ou a abordagem por meio da qual se tentará responder à pergunta de partida.

As leituras realizadas revelam abordagens análogas, quer se trate do estudo sobre os estudantes de ensino superior, quer do processo de decisão de escolha. Na procura das causas encontram-se, com efeito, dois tipos de abordagens. Uma, de carácter determinista, que coloca ênfase sobre os factores individuais (traços psicológicos) ou sobre as influências sócio-culturais, revelando os estudantes como indivíduos sem autonomia que cedem passivamente a esses condicionamentos internos ou externos. A outra abordagem apresenta-se numa perspectiva de acção, rejeitando a ideia de sujeição passiva dos comportamentos a condicionamentos internos ou externos e concebe o estudante como um indivíduo capaz de reagir e de ludibriar essa determinação, procurando e ponderando as alternativas existentes.

Nas entrevistas exploratórias descobriram-se sinais de sujeição à vontade familiar (escolher a Escola por vontade dos pais...), mas também sinais que revelam que muitos estudantes calculam o interesse de determinado curso. Estas segundas verificações levam a considerar os estudantes como actores que têm um projecto e que dispõem de autonomia suficiente para decidirem acerca da sua escolha.

Foi esta última perspectiva a escolhida como ponto de partida para a elaboração da problemática. Surgiu, então, a necessidade de aprofundar a análise, completando a bibliografia, através da exploração de estudos e teorias que tratam da problemática da escolha do curso de ensino superior e do marketing da educação.

Foi apresentada a descrição dos conceitos gerais que constituem o enquadramento teórico do processo, onde se reflectiu que o processo de escolha é orientado pela racionalidade do actor e que os conceitos principais são os de margem de liberdade, cálculo, estratégia, racionalidade (limitada), objectivos em jogo, projecto e regras do jogo.

A abordagem escolhida para delimitar o quadro conceptual deste estudo, a Teoria da Racionalidade Limitada de Herbert Simon, corresponde ao que as entrevistas exploratórias tinham deixado pressentir. Uma parte importante dos estudantes parece, de facto, querer obter um resultado satisfatório com a sua escolha feita a partir da sua incapacidade de apreender todas as decisões disponíveis, levando-os a seleccionar opções suficientemente boas para serem consideradas satisfatórias, pelo que esta abordagem pareceu interessante no sentido de que se afigurava mais apta a responder eficazmente ao que tinha sido apreendido na fase exploratória do estudo.

Relacionando esta teoria com a pergunta de partida, esta abordagem demonstra que todo o decisor-estudante envolvido na escolha de uma instituição de ensino superior e respectivo curso, dispõe de um cérebro e de uma margem de liberdade que o tornam capaz de escolher a estratégia que lhe parece mais apta para servir o seu projecto de entrada no ensino superior, muito embora o conhecimento das alternativas e das suas consequências futuras seja restrito e incerto, levando o estudante a substituir a decisão óptima pela satisfatória. O processo decisório envolve a selecção consciente ou inconsciente de determinadas acções entre aquelas que são possíveis para o indivíduo, uma vez que “os tomadores de decisão possuem habilidades limitadas para avaliar todas as possíveis alternativas de uma decisão, bem como lidar com as consequências incertas da decisão tomada.” (Simon,1999)

Após a construção da problemática, a pergunta de partida sofre uma modificação. A avaliação das alternativas na escolha do curso superior torna-se mais complexa. Com efeito, a escolha dissolve-se nas condições de acesso e nos diferentes atributos da Instituição e do curso percebidos pelos estudantes. Toma-se uma questão de racionalidade, cujos critérios são influenciados tanto pelas características individuais como pelas características do sistema ou pela percepção que cada um tem delas.

Nesta fase do estudo, encontraram-se três trabalhos referentes ao tema em estudo.

No estudo apresentado por Dias (1997), o principal objectivo passava pela análise do processo de decisão de escolha de um curso superior, em especial da sua estrutura de preferência, como forma de detecção das suas necessidades e consequente definição de políticas de marketing adequadas.

Este estudo revelou-se de grande interesse, uma vez que a enfatizava o processo de escolha, em situações de tomada de decisão entre opções multi-atributo, muito embora toda a exposição prática estivesse relacionada com a aplicação e exploração de uma técnica estatística multivariada - a análise conjunta - que não é objecto de estudo neste trabalho.

O autor conclui que a adopção de técnicas avançadas na pesquisa de mercados é fortemente influenciada pelo grau de respostas eficazes que dão às decisões de marketing.

O estudo apresentado por Baía (2000) procura avaliar o grau de influência da família na escolha de um curso superior, segundo as tipologias de classe social, capital escolar familiar e estilo de comunicação que se estabelece no seu seio, pelo que se aproximava de uma abordagem sociológica, não consonante com os objectivos deste trabalho. No entanto, revelou-se de grande utilidade na estruturação do questionário, no que respeita à identificação de factores situacionais com influência na escolha deste serviço.

O trabalho apresentado por Alves (2000) aproxima-se bastante do trabalho aqui pretendido, uma vez que apresenta uma análise detalhada ao processo de escolha de uma universidade pelos alunos, tentando identificar e caracterizar os potenciais clientes, quais as expectativas que depositam na Universidade e quais as influências e critérios de escolha considerados importantes na opção por uma instituição de ensino superior. Foi por isso, o mais relevante na delineação da metodologia a seguir.

Muito embora, não tenha sido possível o acesso ao questionário utilizado pela autora, a demonstração de resultados permitiu retirar informações úteis e de grande interesse para este estudo.

Através das entrevistas exploratórias, pode-se afirmar que são tidos em consideração quatro critérios para decidir acerca do curso superior. Muitos estudantes diziam candidatar-se quando a média era acessível, quando existiam saídas profissionais, quando eram aconselhados por amigos ou familiares ou quando a localização da instituição servia os seus propósitos (existindo neste critério uma clara diferenciação entre alunos originários do distrito, que pretendiam permanecer na sua residência familiar, e os estudantes originários de outros distritos que pretendiam afastar-se da residência familiar).

Neste estudo, os indicadores não são objectivamente detectáveis e mensuráveis, uma vez que dizem respeito a motivações e percepções que apenas podem manifestar-se pelas palavras que exprimem a opinião dos estudantes e o que é mensurável é o conteúdo ou o sentido e intensidade de um discurso.

Se a racionalidade dos estudantes corresponder à que foi concebida no modelo, isso deveria manifestar-se por uma escolha elevada da Instituição e curso que acumulam as quatro motivações essenciais de escolha do curso superior identificados através da entrevista exploratória.

5.3 SELECÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

Para a definição da amostra, foram considerados em exclusivo os alunos colocados no ano lectivo de 2003/2004, nos cursos da Área de Ciências Empresariais da ESTG, uma vez que era necessário reportarem-se ao momento da candidatura e um número mais elevado de matrículas afectaria o critério de recenticidade necessário ao estudo. Por outro lado, os estudantes repetentes foram excluídos da observação, uma vez que fizeram a escolha do curso quando este apresentava o plano de estudos substituído neste ano lectivo.

Esta escolha limita forçosamente as conclusões do trabalho a este campo de análise relativamente restrito. A opção de se estudar apenas os alunos que frequentam cursos desta área, resulta da forte diferenciação de planos de estudo e de motivações

de escolha para diferentes áreas, o que levaria a uma generalização dos resultados, passível de não aproveitamento por todas as áreas que integram a ESTG.

Sendo, um dos objectivos complementares apresentados, produzir informação pertinente para a contribuição sobre a percepção que os potenciais alunos têm a respeito dos três cursos das Ciências Empresariais, contribuindo desta forma para um melhor planeamento das estratégias de captação, considerou-se não existirem condições suficientes para um estudo mais abrangente.

Fruto da colaboração de alguns docentes, foi possível inquirir a quase totalidade dos estudantes do 1º ano dos cursos da Área de Ciências Empresariais da ESTG, tal como se observa no quadro 5.3. abaixo.

Quadro 5.3 – Construção da amostra

	Alunos Matriculados	Alunos Colocados	Amostra n
Gestão Empresarial	80	39	36
Contabilidade	75	39	39
Marketing	62	46	41

Fonte: Elaboração própria

5.4 ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO

O instrumento de observação⁸ foi elaborado em função das condições sob que devia ser realizada a recolha de dados. Como existia a possibilidade de encontrar quase todos os estudantes na mesma altura e no mesmo local, por ocasião de um momento de avaliação, optou-se pela elaboração de um questionário simples e rápido de preencher. A sua implementação teve lugar no mês de Junho de 2004, por altura das avaliações finais.

A construção do questionário inicia-se com a especificação da informação necessária, na qual o investigador deve ter uma ideia clara sobre a população alvo, uma vez que

⁸ O questionário elaborado, encontra-se apresentado no Anexo 3.

as características dos respondentes têm uma forte influência no “design” do questionário, (Silvério, 2001, citando Malhotra, 1996).

Assim sendo, as questões foram estruturadas em quatro grandes categorias (Silvério, 2001, citando Moreira, 1993):

Atributos – inclui características pessoais e sócio-económicas.

Comportamentos – diz respeito ao que o indivíduo fez, faz actualmente e pensa vir a fazer.

Atitudes - implicam a avaliação e dizem respeito ao que as pessoas sentem acerca de um determinado tema.

Crenças – relaciona-se com a atitude de espírito que admite em grau variável (certeza, convicção, opinião) uma coisa como verdadeira.

Esta estruturação encontra-se organizada no questionário da seguinte forma:

Quadro 5.4 – Estruturação do Questionário

Categoria	Objectivos	Questões no Questionário
Atributos	Caracterizar o respondente.	Q.1; Q.2; Q.3; Q.4; Q.5; Q.6
Comportamentos	Conhecer e compreender o percurso escolar do inquirido.	Q.7; Q.8; Q.9; Q.10; Q.11; Q.12; Q.13; Q.14; Q.15; Q.16
Atitudes	Avaliar a estrutura de preferência do indivíduo, em termos de critérios de avaliação das opções.	Q.17; Q.18; Q.19
Crenças	Compreender as percepções e importância atribuída a diferentes atributos referentes aos cursos.	Q.20; Q.21; Q.22

Construção do Questionário

A construção do questionário teve por base outros estudos já existentes (Dias, 1997; Alves, 2000 e Baía, 2000) e as informações recolhidas na entrevista exploratória, pelo que, após as adaptações das informações referidas, ficou definida como se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 5.5 – Construção do Questionário

Questão	Fonte de Informação
Q.5; Q.6; Q.7; Q.8; Q.9; Q.10; Q.11; Q.12; Q.14; Q.16	Dias (1997)
Q.13	Dias (1997) Estudo Exploratório
Q. 15	Dias (1997) Alves (2000) Estudo Exploratório
Q. 17	Elaboração própria
Q. 18; Q.19	Dias (1997) Baía (2000) Alves (2000) Estudo Exploratório
Q.20; Q.21; Q.22	Estudo Exploratório Elaboração própria

Fonte: Elaboração Própria

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA⁹

Devido ao facto de se pretender com o presente estudo, identificar as razões e motivações da escolha do curso superior que frequentam actualmente os alunos da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre (ESTG/IPP), a amostra seleccionada abrangeu a totalidade dos alunos do 1º ano de Ciências Empresariais da referida escola. O questionário foi então aplicado à seguinte amostra:

Quadro 6.1 - Número de alunos por curso

	Frequency	Valid Percent
Gestão Empresarial	39	33,6
Marketing	41	35,3
Contabilidade	36	31,0
Total	116	100,0

Fonte: Anexo nº 4

Dos alunos que constituem a amostra, 50,9% são do sexo feminino e 49,1% do sexo masculino. Em termos de idades, nota-se uma maior concentração de alunos com idades na faixa etária entre os 18 e os 21 anos, embora no total, as idades estejam compreendidas entre os 18 e os 53 anos de idade.

Ao analisar o distrito de proveniência dos alunos que constituem a amostra, verifica-se uma influência significativa da proximidade geográfica, uma vez que o distrito com maior representação é o de Portalegre (48,3%), seguido dos distritos de Évora (10,3%) e de Santarém (8,6%). Os distritos de Castelo Branco e de Lisboa possuem também alguma representatividade (6,9% e 4,3% respectivamente). As restantes proveniências não foram consideradas, devido à sua reduzida representatividade.

⁹ Os resultados detalhados da análise de dados, ou seja, os outputs do SPSS, encontram-se no Anexo 4.

Quadro 6.2 - Número de alunos por distrito de proveniência

	Frequency	Valid Percent
Portalegre	56	48,3
Santarém	10	8,6
Évora	12	10,3
Castelo Branco	8	6,9
Lisboa	5	4,3
Outros Distritos	25	21,6
Total	116	100,0

Fonte: Anexo nº 4

Da questão colocada acerca do nível de escolaridade completado pelos parentes mais próximos do aluno, podemos observar que, na maioria dos casos, tanto o pai (31%) como a mãe (37%) do aluno apenas completaram o primeiro ciclo de escolaridade. De notar, no entanto, um número de respostas também com algum significado no 3º ciclo (19% e 18%) e no ensino secundário (18%). No caso do irmão mais velho, as respostas repartem-se pelo ensino secundário (35%) e pelo ensino superior (36%). Analisando as respostas correspondentes ao nível de escolaridade dos avós, a maioria das respostas situa-se nos níveis mais baixos de escolaridade: no caso dos avós, tanto paterno (42%) como materno (41%), sabem ler e escrever, enquanto que 44% das avós maternas são analfabetas (35% sabem ler e escrever) e 42% das avós paternas sabem ler e escrever (41% são analfabetas). Assim, efectuando uma análise à média das respostas, temos que, em média, tanto o pai como a mãe possuem o 3º ciclo, o irmão mais velho completou o ensino secundário e os avós sabem ler e escrever.

Na sequência desta questão foi também analisada a frequência de outros familiares no ensino superior, tendo sido obtidos os resultados apresentados no Quadro 3, onde se pode observar que em 52,2% dos casos, 25% dos restantes familiares dos alunos (não incluídos na questão anterior) frequentam ou já frequentaram o ensino superior.

Quadro 6.3 - Frequência de familiares no Ensino Superior

		Frequency	Valid Percent
Valid	0%	15	13,0
	25%	60	52,2
	50%	19	16,5
	75%	14	12,2
	100%	7	6,1
	Total	115	100,0
Missing	System	1	
Total		116	

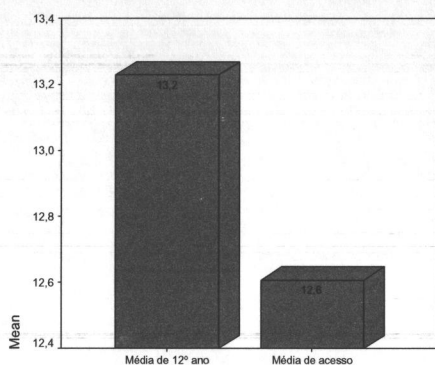
Fonte: Anexo nº 4

Da amostra analisada, 92,2% dos alunos sempre frequentaram o ensino público e 69,8% já reprovaram pelo menos uma vez durante o percurso escolar. Da percentagem de reprovações, 44,6% dos alunos reprovou apenas uma vez e 25% reprovou 2 vezes. Por outro lado, apenas 27,6% dos alunos interromperam já os estudos e 65,2% dos alunos consideram o seu rendimento escolar médio (apenas 2,6% classificam o seu rendimento escolar como muito bom e 28,7% classificam-no como bom).

As médias do 12º ano dos alunos que constituem a amostra distribuem-se entre 11 e os 17 valores, verificando-se a maior concentração nos 12 e 13 valores (29,5% e 28,6% respectivamente).

Também nas médias de acesso ao ensino superior se verifica um número elevado de alunos com uma classificação de 12 e 13 valores (29,8% e 26,6% respectivamente), notando-se, no entanto aqui, uma distribuição mais alargada: entre os 10 e os 17 valores

Efectuando uma análise da média dos valores das médias de 12º ano e da média de entrada no ensino superior, temos, no primeiro caso, uma média de 13,2 e de 12,6 no segundo (veja-se gráfico nº 6.1).

Gráfico 6.1 - Média de 12º ano e média de acesso ao ensino superior

Fonte: Anexo nº 4

Aprofundando o estudo, tentou analisar-se de seguida quais a principal motivação dos alunos para continuar os estudos, através da candidatura ao ensino superior (veja-se quadro 6.4). Através dos resultados obtidos, podemos verificar que 36% dos alunos vê o ingresso no ensino superior como um meio de ingressar na profissão desejada, 31% tem como principal motivação o desejo de arranjar um emprego bem remunerado e 18% dos alunos optaram por continuar os estudos para adquirir um maior desenvolvimento intelectual.

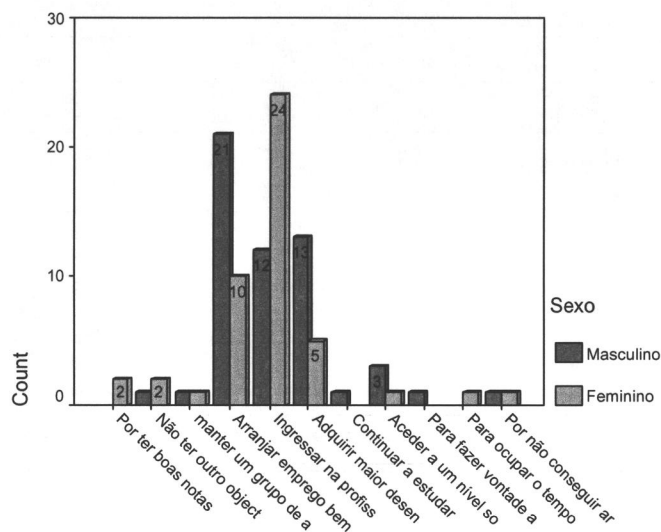
Quadro 6.4 - Motivo de candidatura ao Ensino Superior

		Frequency	Valid Percent
Valid	Por ter boas notas	2	2,0
	Não ter outro objectivo	3	3,0
	manter um grupo de amigos	2	2,0
	Arranjar emprego bem remunerado	31	30,7
	Ingressar na profissão desejada	36	35,6
	Adquirir maior desenvolvimento intelectual	18	17,8
	Continuar a estudar as matérias que gosto	1	1,0
	Aceder a um nível social superior	4	4,0
	Para fazer vontade aos pais	1	1,0
	Para ocupar o tempo	1	1,0
	Por não conseguir arranjar emprego	2	2,0
	Total	101	100,0
	Missing	System	15
Total		116	

Fonte: Anexo nº 4

Parece-nos interessante analisar o modo como as motivações diferem consoante o sexo dos alunos inquiridos. Tal como se pode verificar no Gráfico 2, enquanto que os alunos do sexo feminino apontam como principal motivação o desejo de ingressar na profissão desejada, os alunos do sexo masculino, na sua maioria, vêm no ensino superior uma melhor hipótese de arranjar um emprego bem remunerado.

Gráfico 6.2 - Motivo de candidatura por sexo



Fonte: Anexo nº 4

No que diz respeito ao nível de informação possuído pelos alunos, antes de ingressar no ensino superior, em relação aos Institutos Politécnicos de Portalegre (IPP), de Castelo Branco (IPCB) e de Santarém (IPS) e das respectivas Escolas Superiores de Gestão (ESTG, ESG e ESGS), verifica-se que 90,5% dos alunos conheciam o IPP-ESTG (embora 1,9% destes alunos não tenham conseguido identificar correctamente as iniciais), 40,2% dos alunos conheciam o IPCB-ESG (existindo no entanto 6,7% destes alunos que não conheciam o significado das respectivas siglas) e apenas 15,6% afirmavam conhecer o IPS-ESGS (e destes, apenas 27,8% identificaram correctamente as siglas).

Cruzando estes resultados com os distritos de origem dos respondentes, os resultados obtidos parecem indicar a existência de uma relação entre a proximidade geográfica e o conhecimento dos Institutos, pelo menos no caso de Portalegre, onde 45,7% dos alunos residentes no distrito (48,3% do total da amostra) já conhecia o IPP-ESTG. De

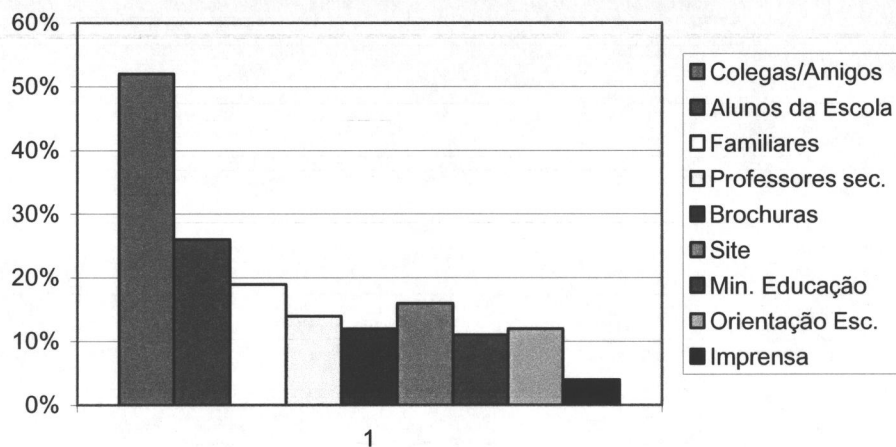
notar, no entanto, que mesmo no caso dos alunos provenientes de outros distritos, a maioria já conhecia o IPP – ESTG antes de ingressar no ensino superior, como se pode observar no Quadro 6.5.

Quadro 6.5 - Conhecimento do IPP e distrito de origem

		Conhecimento do IPP-ESTG			Total
		Sim	Não		
Residência de Origem	Portalegre	Count	53	3	56
		% of Total	45,7%	2,6%	48,3%
	Santarém	Count	7	3	10
		% of Total	6,0%	2,6%	8,6%
	Évora	Count	10	2	12
		% of Total	8,6%	1,7%	10,3%
	Castelo Branco	Count	7	1	8
		% of Total	6,0%	,9%	6,9%
	Lisboa	Count	5		5
		% of Total	4,3%		4,3%
	Outros Distritos	Count	23	2	25
		% of Total	19,8%	1,7%	21,6%
Total		Count	105	11	116
		% of Total	90,5%	9,5%	100,0%

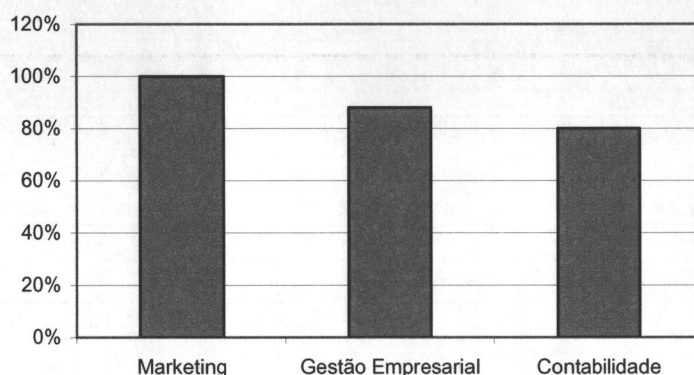
Fonte: Anexo nº 4

As principais fontes de informação identificadas, no caso do IPP – ESTG constam no Gráfico 6.3. Dos alunos que constituem a amostra, 51,7% tomaram conhecimento com a ESTG através de colegas ou amigos, 25,9% através de alunos da escola e 19% através de familiares. A fonte colegas / amigos foi também identificada como sendo a de maior importância na tomada de conhecimento do IPCB – ESG, enquanto que no caso do IPS – ESGS a principal fonte de informação identificada foi a orientação escolar no ensino secundário.

Gráfico 6.3 - Fontes de informação – IPP

Fonte: Anexo nº 4

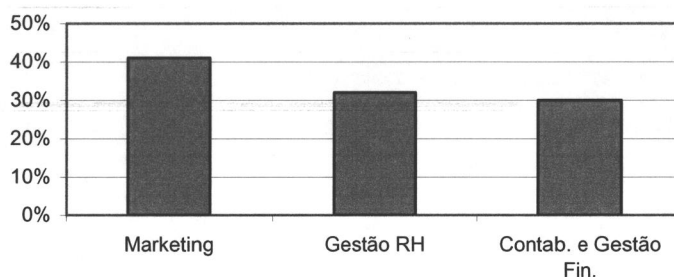
Quando inquiridos acerca dos cursos leccionados em cada uma das escolas identificadas anteriormente (era solicitado aos alunos que se reportassem apenas às escolas que tinham identificado) obtiveram-se os resultados apresentados nos Gráficos 6.4, 6.5 e 6.6. Como se pode observar, dos alunos que afirmaram conhecer o IPP – ESTG antes de ingressar no ensino superior (90,5% da amostra como foi visto anteriormente), a totalidade identificou correctamente o curso de Marketing como sendo um dos cursos aqui leccionados, os cursos de Gestão Empresarial e de Contabilidade foram correctamente identificados por 87,5% e 79,8% dos inquiridos respectivamente.

Gráfico 6.4 – Reconhecimento dos Cursos IPP – ESTG

Fonte: Anexo nº 4

No caso do IPCB – ESG, de entre os alunos que afirmaram conhecer o instituto, 37 responderam a esta questão, identificando correctamente o curso de Marketing 40,5%, 32,4% o curso de Recursos Humanos e 29,7% o curso de Contabilidade e Gestão Financeira.

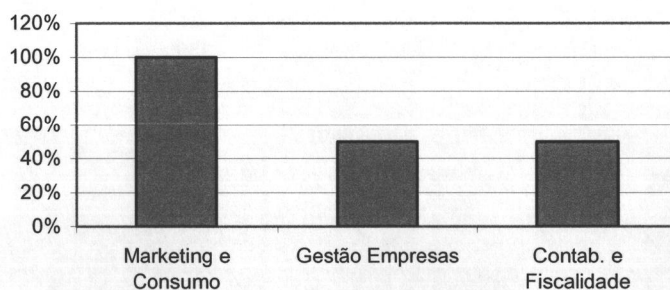
Gráfico 6.5 – Reconhecimento dos Cursos IPCB – ESG



Fonte: Anexo nº 4

O curso de Marketing e Consumo leccionado no IPS – ESGS foi correctamente identificado apenas por 4 alunos.

Gráfico 6.6 – Reconhecimento dos Cursos IPS – ESGS



Fonte: Anexo nº 4

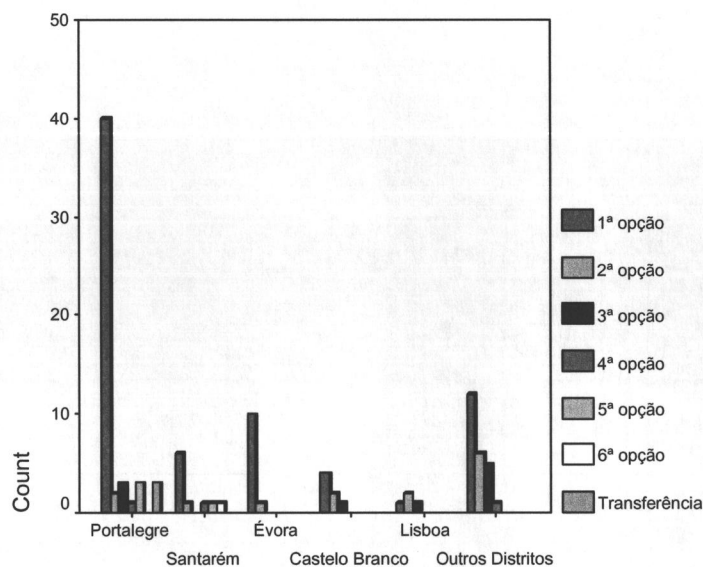
Para 67,6% dos inquiridos, a ESTG foi a 1ª opção de escolha aquando da candidatura ao ensino superior, tal como se pode verificar no Quadro 6.6.

Quadro 6.6 - Opção de escolha ESTG

		Frequency	Valid Percent
Valid	1ª opção	73	67,6
	2ª opção	14	13,0
	3ª opção	10	9,3
	4ª opção	3	2,8
	5ª opção	4	3,7
	6ª opção	1	,9
	Transferência	3	2,8
	Total	108	100,0
Missing	System	8	
	Total	116	

Fonte: Anexo nº 4

Tendo como objectivo identificar uma eventual influência da proximidade geográfica nas escolhas dos alunos foi analisada a questão anterior (a opção de escolha da ESTG) tendo em conta o distrito de residência do aluno.

Gráfico 6.7- Opção de escolha ESTG e distrito de origem

Fonte: Anexo nº 4

Como se pode verificar no Gráfico 6.7, a maioria dos alunos que indicou a ESTG como 1ª opção de escolha na sua candidatura ao ensino superior reside nos distritos de Portalegre, Évora e Santarém. Tal facto poderá indiciar uma forte influência do factor preferência regional no processo de escolha dos estabelecimentos de ensino.

Quadro 6.7 - Área de estudos - 1ª opção

		Frequency	Valid Percent
Valid	Ciências Empresariais	19	51,4
	Ciências Humanas	13	35,1
	Engenharia	3	8,1
	Saúde	1	2,7
	Desporto	1	2,7
	Total	37	100,0
Missing	System	79	
Total		116	

Fonte: Anexo nº 4

Analisando a 1ª opção de escolha dos alunos outros, verificamos que 59,5% pretendia ingressar em cursos leccionados no Ensino Politécnico e 40,5% tinha como preferência o Ensino Universitário. Independentemente do tipo de ensino escolhido, 51,4% dos alunos tinham como preferência cursos do ramo das Ciências Empresariais e 35,1% pretendiam frequentar cursos do ramo das Ciências Humanas. No Quadro 6.7 poderão ser analisadas as restantes opções.

6.2 ANÁLISE FACTORIAL DOS COMPONENTES PRINCIPAIS PARA A ESCOLHA DA ESTG

A análise factorial é um instrumento que possibilita organizar a maneira como os sujeitos interpretam as coisas, indicando as que estão relacionadas entre si e as que não estão. Esta análise permite ver até que ponto diferentes variáveis têm subjacente o mesmo conceito (factor).

A análise factorial permite avaliar a validade das variáveis constitutivas dos factores, indicando em que medida se referem aos mesmos conceitos, através da correlação existente entre elas.

A análise das componentes principais, é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas e designadas por componentes principais, que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo a complexidade de interpretação dos dados.

Na análise Factorial das Componentes Principais relativa aos motivos de escolha da ESTG¹⁰, no momento de candidatura ao ensino superior, obtiveram-se as conclusões descritas abaixo.

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que varia entre zero e um, compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis.

O KMO perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto valores próximos de 0 indicam uma correlação fraca entre variáveis.

Neste caso KMO é 0,764 valor que considera a análise factorial média, permitindo a prossecução da análise factorial (veja-se quadro 6.8).

¹⁰ O output completo obtido da análise feita em SPSS, encontra-se no anexo nº 5.

Quadro 6.8 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,764
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	626,849
	df	105
	Sig.	,000

Fonte: Anexo nº 5

Os critérios do *Scree Plot* e de *Kaiser* (valores próprios maiores que 1) geram soluções credíveis para a escolha do número de factores a reter, através deste três critérios:

- o Incluir as componentes suficientes para explicar 60% da variância (muito embora, existam divergências quanto ao valor deste limiar)
- o Excluir as componentes cujos valores próprios são inferiores a 1
- o Através do desenho do scree plot (gráfico de valores próprios por cada componente). Quando os valores próprios se aproximam de zero, formando uma recta quase horizontal, excluem-se as componentes correspondentes e incluem-se as restantes.

No quadro abaixo, observa-se que existem três valores próprios maiores do que 1, pelo que se podem reter estes três factores pelo critério de Kaiser.

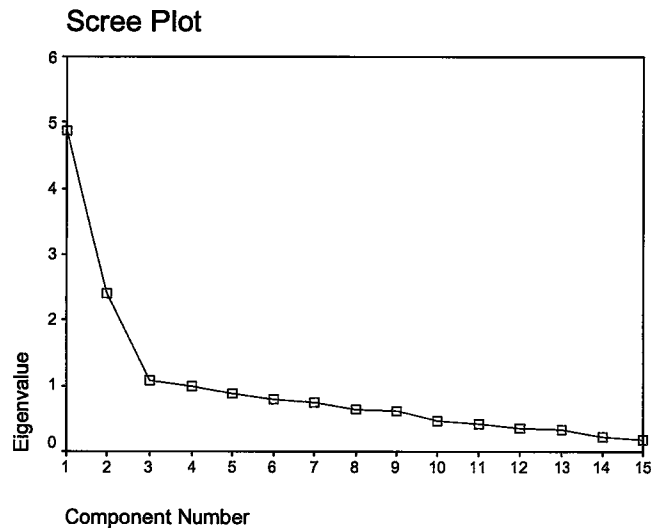
Quadro 6.9 - Total de Variância Explicada

Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	4,865	32,436	32,436
2	2,407	16,045	48,482
3	1,073	7,156	55,637

Fonte: Anexo nº 5

O gráfico 6.8 do scree plot corrobora a retenção de três factores. Os valores próprios encontrados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação da recta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.

Gráfico 6.8 – Scree Plot para ESTG



Fonte: Anexo nº 5

Através da rotação ortogonal é possível extremar os valores, de modo a que cada variável se associe a apenas 1 factor.

Neste caso, a solução convergiu em 5 iterações, permitindo definir as variáveis atribuídas a cada factor, como se observa na quadro abaixo.

Quadro 6.10 - Composição dos Factores para escolha da ESTG

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Proximidade da residência familiar	0,786		
Redução de custos financeiros	0,763		
Preferência regional	0,705		
Possibilidade de trabalhar e estudar	0,689		
Saída profissional		0,858	
Boa % de colocações no mercado de trabalho		0,850	
Boas infra-estruturas de apoio		0,702	
Qualidade científica da escola		0,608	
Prestígio do estabelecimento de ensino		0,503	
Conselho de colegas/amigos			0,712
Ligação escola/empresa			0,636
Conselho de pais/familiares			0,596
Conselho de professores			0,568
Intercâmbios com estrangeiro			0,550
Ser ensino público			0,547

Fonte: Anexo nº 5

Dado o conteúdo das variáveis que integram os factores, denominaram-se os factores da seguinte forma:

Factor 1 – Residência Familiar

Este factor reúne as variáveis respeitantes às vantagens da localização da ESTG na localidade de residência fixa dos estudantes, bem como todas as vantagens associadas a esta situação, como sejam a redução de custos financeiro, a possibilidade de frequentar a escola e manter ou encontrar uma ocupação profissional, bem como a possibilidade da utilização do benefício da preferência regional, como garantia maior de aceder ao ensino superior, da área de residência.

Factor 2 – Saída Profissional

Neste factor encontram-se reunidas as variáveis respeitantes à situação e ocupação profissional que a frequência na ESTG garante, pelo menos na percepção dos respondentes.

Desta forma, encontram-se correlacionadas as variáveis que respeitam à área da saída profissional com a boa percentagem de colocados no mercado de trabalho. Tal facto parece estar relacionado com a qualidade científica da escola, com as infra estruturas de apoio, bem como com o prestígio do estabelecimento de ensino.

Factor 3 – Aconselhamento

O terceiro factor reúne as variáveis que respeitam ao aconselhamento junto de grupos de influência na tomada de decisão, como sejam os familiares, os professores e os colegas. Este factor também encontrou relacionamentos entre a instituição ser de ensino público, gozar de uma boa relação com o tecido empresarial e permitir intercâmbios com instituições estrangeiras.

Através da análise das comunalidades, que verifica a proporção da variância de cada variável explicada pelas componentes principais, podemos afirmar que os factores se situam na sua maioria acima de 0,5, revelando uma relação satisfatória com os factores retidos, já que quanto mais este valor se aproximar de 1, mais explicam a sua variância.

De referir que os factores “Proximidade da residência familiar”, “Saída Profissional” e “Boas colocações no mercado de trabalho” apresentam as comunalidades mais elevadas, respectivamente, 0,657, 0,800 e 0,750.

O Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis.

Varia entre 0 e 1, considerando-se como indicador de boa consistência interna ser superior a 0,8.

Neste caso, pode-se considerar que os factores apresentam níveis de consistência interna satisfatórios (vide quadro 6.11).

Quadro 6.11 – Alpha de Cronbach para ESTG

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Alpha	0,7609	0,8167	0,7450

Fonte: Anexo nº 5

6.3 ANÁLISE FACTORIAL DOS COMPONENTES PRINCIPAIS PARA A ESCOLHA DO CURSO

Na análise Factorial das Componentes Principais relativa aos motivos de escolha do curso¹¹, no momento de candidatura ao ensino superior, obtiveram-se as conclusões descritas abaixo.

Neste caso KMO é 0,764 valor que considera a análise factorial média, permitindo a prossecução da análise factorial (veja-se quadro 6.12).

Quadro 6.12 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,764
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	582,260
	df	91
	Sig.	,000

Fonte: Anexo nº 6

No quadro abaixo, observa-se que as componentes extraídas explicam aproximadamente 60% da variância e que existem três valores próprios maiores do que 1, pelo que se podem reter estes três factores pelo critério de Kaiser.

Quadro 6.13 - Total de Variância Explicada

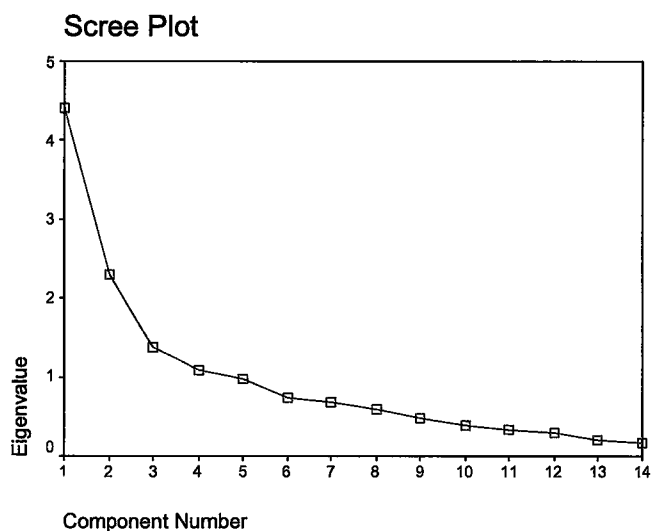
Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	4,417	31,553	31,553
2	2,298	16,413	47,966
3	1,373	9,811	57,776

Fonte: Anexo nº 6

¹¹ O output completo obtido da análise feita em SPSS, encontra-se no anexo nº 6.

O gráfico 6.9 do scree plot corrobora a retenção de três factores. Os valores próprios encontrados em relação ao número de factores a reter, são os que correspondem à maior inclinação da recta, ou seja, a um maior afastamento entre os valores próprios.

Gráfico 6.9 - Scree Plot para escolha do curso



Fonte: Anexo nº 6

Neste caso, a solução convergiu em 7 iterações, permitindo definir as variáveis atribuídas a cada factor, como se observa na quadro abaixo.

Quadro 6.14 - Composição dos Factores para escolha do curso

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Qualidade dos professores	0,832			
Conselho de colegas e amigos	0,771			
Conselho de pais e familiares	0,747			
Conselho de professores	0,696			
Infraestruturas de apoio	0,596			
Qualidade científica do curso	0,585			
Área da saída profissional		0,900		
Saída profissional		0,892		
Boa percentagem de ex-alunos empregados		0,824		
Qualidade do curso		0,372		
Ser da área de estudos			0,830	
Redução de custos financeiros			0,712	
Vocação para a área de estudos				0,719
Média de entrada acessível				0,671

Fonte: Anexo nº 6

Dado o conteúdo das variáveis que integram os factores, denominaram-se os factores da seguinte forma:

Factor 1 – Aconselhamento

O primeiro factor extraído reúne as variáveis que respeitam ao aconselhamento junto de grupos de influência na tomada de decisão, como sejam os familiares, os professores e os colegas. Este factor também encontrou relacionamentos entre a qualidade científica do curso, qualidade dos professores e as boas infra-estruturas de apoio.

Factor 2 – Saída Profissional

Neste factor encontram-se reunidas as variáveis respeitantes a saída profissional e a área dessa saída profissional que a frequência do curso garante, pelo menos na percepção dos respondentes.

Desta forma, encontram-se correlacionadas as variáveis que respeitam à área da saída profissional com a boa percentagem de colocados no mercado de trabalho e a qualidade do curso.

Factor 3 – Área de Estudos

Este factor relacionou a área de estudos do curso, com a possibilidade de redução de custos financeiros.

Factor 4 - Vocação para a Área

O último factor extraído encontrou correlações entre a vocação para a área e a média de entrada acessível.

Através da análise das comunalidades, que verifica a proporção da variância de cada variável explicada pelas componentes principais, podemos afirmar que os factores se situam na sua maioria entre 0,4 e 0,5, revelando uma relação satisfatória com os factores retidos, já que quanto mais este valor se aproximar de 1, mais explicam a sua variância (veja-se anexo nº xxx, quadro nº xxx).

De referir que os factores “Saída Profissional” e “Área da saída profissional” apresentam as comunalidades mais elevadas, respectivamente, 0,841 e 0,821.

Importa também destacar que os factores “Ser da área de estudos” e “Qualidade dos professores” apresentam boas comunalidades, expressas nos valores 0,746 e 0,739, respectivamente.

Neste caso, pode-se considerar através do resultado do teste de Alpha de Cronbach, que os factores 1 e 2 apresentam níveis de consistência interna bons.

O factor 3 apresenta um valor reduzido, pelo que a sua consistência interna é mais reduzida.

O factor 4 apresenta um valor negativo, significando esta situação que existem correlações negativas, o que viola o modelo de consistência interna e inviabiliza o uso do factor 4.

Quadro 6.15 – Alpha de Cronbach para escolha do curso

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Alpha	0,8332	0,804	0,5045	-0,1500

Fonte: Anexo nº 6

6.4 ANÁLISE DE *CLUSTERS* PARA A ESCOLHA DA ESTG

A análise exploratória de *clusters* é um procedimento multivariado para detectar grupos homogêneos nos dados, podendo os grupos ser constituídos por variáveis ou casos (Pestana e Gageiro, 2000).

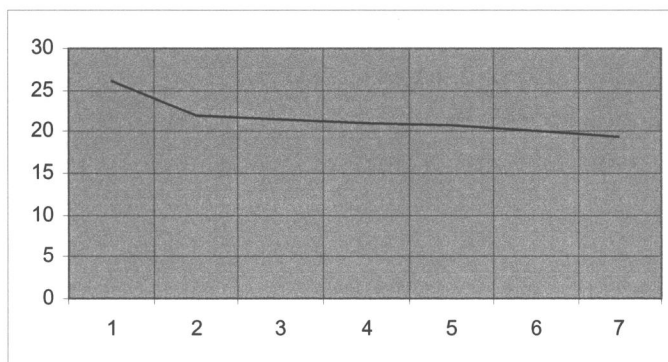
Segundo estes autores, o método mais utilizado para formar *clusters* é a análise de hierárquica. Nesta análise, os *clusters* formam-se com base nos pares de casos mais próximos de acordo com uma medida de distância escolhida. O método é designado hierárquico porque uma vez estando dois casos juntos, eles permanecem assim até ao fim das etapas.

Após a formação de *clusters*, aplica-se a análise discriminante para determinar as variáveis que distinguem os grupos formados, bem como a Anova, para caracterizar cada *cluster*.

Com o objectivo de complementar a caracterização dos grupos encontrados procedeu-se a uma análise bivariada onde se realizaram vários cruzamentos com variáveis descritivas da amostra total, de forma a encontrar as características mais salientes dos dois grupos encontrados, assegurando uma melhor caracterização dos *clusters* encontrados.

Na análise de *clusters* realizada¹², verificou-se que o número adequado se encontrava em dois grupos. Concluiu-se desta forma através do corte do dendograma, que apresenta aqui as maiores distâncias entre os clusters e confirma-se esta escolha através da interpretação do gráfico do “cotovelo”, apresentado de seguida.

Gráfico 6.10- Gráfico do “cotovelo” de Clusters para escolha da ESTG



Fonte: Anexo nº 7

¹² O output completo obtido da análise feita em SPSS, encontra-se no anexo 7.

O quadro 6.16 mostra a caracterização geral dos dois *clusters* formados.

Através da análise aos valores médios podemos concluir que o *cluster* 1 está mais associado a factores “geográficos e económicos”, associando positivamente os factores “Proximidade da residência familiar”, “Redução de custos financeiros”, “Preferência regional” e “Ser ensino público”.

Os factores menos importantes para este grupo são “Conselho de professores”, “Ligação escola-empresa” e “Possibilidade de intercâmbios com o estrangeiro”.

Quadro 6.16– Análise de Clusters para escolha da ESTG

	Cluster 1 n= 50 (45%)	Cluster 2 n= 60 (55%)
Proximidade da residência familiar	6.02	2.77
Possibilidade de trabalhar e estudar	4.26	1.77
Prestígio do estabelecimento de ensino	3.14	3.40
Redução de custos financeiros	5.06	3.13
Preferência regional	4.54	3.00
Conselho de professores	2.46	2.27
Conselho de pais/familiares	3.34	3.17
Conselho de colegas/amigos	2.98	3.43
Ligação escola/empresa	2.5	2.72
Ser ensino público	4.54	6.07
Qualidade científica da escola	3.20	4.00
Intercâmbios com estrangeiro	2.34	2.92
Boas infra-estruturas de apoio	3.98	4.33
Saída profissional	4.18	5.35
Boa % de colocações no mercado de trabalho	4.18	4.85

Fonte: Anexo nº 7

Ainda analisando o quadro xxx, podemos observar, no que respeita ao *cluster 2*, que está mais associado a **factores ligados à empregabilidade**, associando positivamente “Ser ensino público”, “Saída profissional” e “Boa % de colocações no mercado de trabalho”.

Os factores menos importantes para este grupo são “Conselho de professores”, “Ligação escola-empresa” e “Proximidade da residência familiar”

Quadro 6.17 – Testes de igualdade para as médias dos grupos

	Lambda de Wilk	F	Sig.
Proximidade da residência familiar	0.595	73.576	0.000
Possibilidade de trabalhar e estudar	0.717	42.549	0.000
Prestígio do estabelecimento de ensino	0.993	0.726	0.396
Redução de custos financeiros	0.777	30.908	0.000
Preferência regional	0.894	12.831	0.001
Conselho de professores	0.997	0.346	0.558
Conselho de pais/familiares	0.998	0.207	0.650
Conselho de colegas/amigos	0.986	1.569	0.213
Ligação escola/empresa	0.997	0.363	0.548
Ser ensino público	0.840	20.544	0.000
Qualidade científica da escola	0.951	5.544	0.020
Intercâmbios com estrangeiro	0.974	2.934	0.090
Boas infra-estruturas de apoio	0.991	1.021	0.315
Saída profissional	0.888	13.667	0.000
Boa % de colocações no mercado de trabalho	0.960	4.451	0.037

Fonte: Anexo nº 7



O quadro 6.17 indica, através dos níveis de significância 0,000 dos testes F, os factores que têm um comportamento diferenciado nos dois grupos, o que vem confirmar os resultados da análise de *cluster*, uma vez que os factores com níveis de significância são os mesmos presentes nos dois clusters formados.

Os factores com níveis de significância acima de 0.005 não são incluídos na análise de clusters.

O valor do Lambda de Wilk dá informação sobre as diferenças entre os grupos, para cada variável individualmente. Varia entre 0 e 1, em que os pequenos valores indicam grandes diferenças entre os grupos, enquanto que os valores elevados indicam não haver diferenças entre os grupos.

No quadro 6.17 observa-se da mesma forma, que os factores com maior poder discriminatório, ou seja, os factores que provocam maior diferença entre as médias dos clusters são os factores "Proximidade da residência familiar", "Redução de custos financeiros", "Preferência regional", "Ser ensino público", "Saída profissional" e "Boa % de colocações no mercado de trabalho".

6.4.1 Perfil do *Cluster 1* na escolha da ESTG – Cluster GeográficoEconómico-geográfico

Para a caracterização do *cluster 1* são apresentados no quadro xx os factores com percentagens mais elevadas dentro da escala de influência apresentada no questionário (escala crescente de influência entre 1 e 7), para as opções extremas: total influência e nenhuma influência.

Quadro 6.18- Caracterização do Cluster Económico-geográfico

Maior Influência		Menor Influência	
Factores	% Total Influência	Factores	% Nenhuma Influência
Proximidade da residência familiar	70%	Conselho de professores	54%
Preferência regional	34%	Ligação escola/empresa	54%
Redução de custos financeiros	28%	Possibilidade de intercâmbios com estabelecimentos de ensino estrangeiros	48%
Ser ensino público	24%	Conselho de colegas	36%

Fonte: Anexo nº 7

Este grupo é composto por 26 indivíduos do sexo masculino e 24 do sexo feminino. Este equilíbrio também se verifica na distribuição do grupo pelos cursos, sendo esta de 38% para Gestão Empresarial, 30% para Marketing e 32% para Contabilidade.

Os alunos que compõem este *cluster* são maioritariamente originários do distrito de Portalegre (68%) e a sua média de entrada situa-se em 12 valores (27%). O motivo que os levou a candidatar-se ao ensino superior foi o desejo de ingressar na profissão desejada (34,8%). A esmagadora maioria entrou na ESTG em 1ª opção (80%).

6.4.2 Perfil do *Cluster 2* na escolha da ESTG – Cluster Empregabilidade

Para a caracterização do cluster 1 são apresentados no quadro 6.19 os factores com percentagens mais elevadas dentro da escala de influência apresentada no questionário (escala crescente de influência entre 1 e 7), para as opções extremas: total influência e nenhuma influência.

Quadro 6.19- Caracterização do Cluster Empregabilidade

Maior Influência		Menor Influência	
Factores	% Total Influência	Factores	% Nenhuma Influência
Ser ensino público	52%	Ligação escola/empresa	50%
Saída profissional	28%	Proximidade da residência familiar	47%
Boa percentagem de colocações no mercado de trabalho	13%	Conselho de professores	37%

Fonte: Anexo nº 7

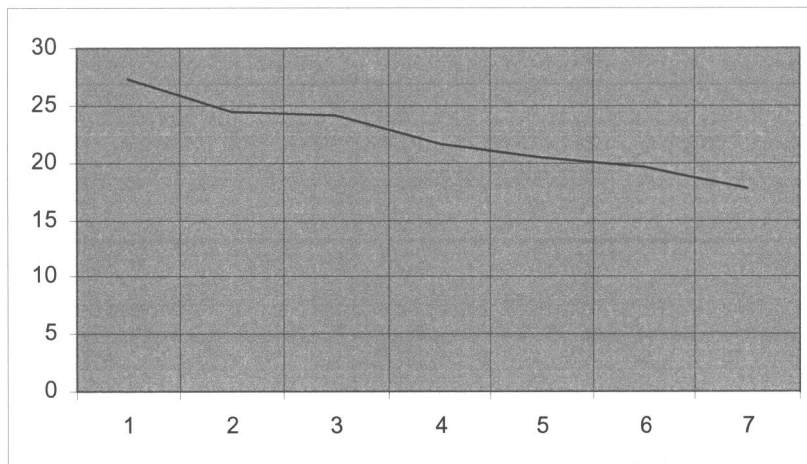
Este grupo é composto por 28 indivíduos do sexo masculino e 32 do sexo feminino. A distribuição do grupo pelos cursos, revela-se uniforme sendo esta de 31,7% para Gestão Empresarial, e 25% para Contabilidade, existindo uma maior expressão no curso de Marketing (43,3%).

Os alunos que compõem este *cluster* dividem-se entre o distrito de Portalegre (33%) e restantes distrito do país sem expressão unitária (30%) e a sua média de entrada situa-se em 12 valores (30%). O motivo que os levou a candidatar-se ao ensino superior foi o desejo de ingressar na profissão desejada (38%). A maioria entrou na ESTG em 1ª opção (57.9%).

6.5 ANÁLISE DE *CLUSTERS* PARA A ESCOLHA DO CURSO

Na análise de *clusters* realizada¹³, verificou-se que o número adequado se encontrava em dois grupos. Concluiu-se desta forma através do corte do dendograma, que apresenta aqui as maiores distâncias entre os *clusters* e confirma-se esta escolha através da interpretação do gráfico do “cotovelo”, apresentado em baixo.

Gráfico 6.11- Gráfico do “cotovelo” de *Clusters* para escolha do curso



Fonte: Anexo nº 8

¹³ O output completo obtido da análise feita em SPSS, encontra-se no anexo 8.

O quadro 6.20 mostra a caracterização geral dos dois *clusters* formados.

Quadro 6.20 – Análise de Clusters para escolha do curso

	Cluster 1 n= 91 (90%)	Cluster 2 n= 10 (10%)
Qualidade do curso	5.12	3.70
Ser da área de estudos	3.47	5.20
Redução de custos financeiros	3.42	6.20
Média de entrada acessível	4.63	4.40
Conselho de professores	2.42	3.10
Conselho de pais e familiares	3.10	4.80
Conselho de colegas e amigos	3.22	3.50
Qualidade dos professores	3.20	2.80
Qualidade científica do curso	3.98	2.80
Vocação para a área do curso	5.00	4.50
Infraestruturas de apoio	4.14	3.70
Saída profissional	5.32	2.60
Área da saída profissional	5.21	3.80
Boa percentagem de ex-alunos empregados	4.82	3.50

Fonte: Anexo nº 8

O quadro 6.20 mostra a caracterização geral dos dois *clusters* formados.

Através da análise aos valores médios podemos concluir que o *cluster 1* está mais associado a **factores de saída profissional**, associando positivamente os factores “Qualidade do curso”, “Saída profissional” e “Área da saída profissional”.

Os factores menos importantes para este grupo são “Conselho de professores”, “Conselho de pais e familiares” e “Qualidade dos professores”.

Ainda analisando o quadro xxx, podemos observar, no que respeita ao *cluster 2*, que está mais associado a **factores ligados à família**, associando positivamente “Ser da área de estudos do secundário”, “Redução dos custos financeiros” e “Conselho de pais e familiares”.

Os factores menos importantes para este grupo são “Qualidade dos professores”, “Qualidade científica do curso” e “Saída profissional”

Quadro 6.21 – Testes de igualdade para as médias dos grupos

	Lambda de Wilk	F	Sig.
Qualidade do curso	0.910	9.799	0.002
Ser da área de estudos	0.952	5.020	0.027
Redução de custos financeiros	0.831	20.090	0.000
Média de entrada acessível	0.999	0.111	0.740
Conselho de professores	0.984	1.579	0.212
Conselho de pais e familiares	0.932	7.216	0.008
Conselho de colegas e amigos	0.998	0.180	0.673
Qualidade dos professores	0.996	0.447	0.505
Qualidade científica do curso	0.950	5.167	0.025
Vocação para a área do curso	0.990	1.002	0.319
Infraestruturas de apoio	0.993	0.655	0.420
Saída profissional	0.759	31.371	0.000
Área da saída profissional	0.927	7.743	0.006
Boa percentagem de ex-alunos empregados	0.940	6.366	0.013

Fonte: Anexo nº 8

O quadro 6.21 indica, através dos níveis de significância 0,000 dos testes F, os factores que têm um comportamento diferenciado nos dois grupos, o que vem confirmar os resultados da análise de *cluster*, uma vez que os factores com níveis de significância são os mesmos presentes nos dois clusters formados.

Os factores com níveis de significância acima de 0.005 não são incluídos na análise de clusters.

No quadro 6.21 observa-se da mesma forma, que os factores com maior poder discriminatório, ou seja, os factores que provocam maior diferença entre as médias dos clusters são os factores “Qualidade do curso”, “Saída profissional”, “Área da saída profissional”, “Ser da área de estudos do secundário”, “Redução dos custos financeiros” e “Conselho de pais e familiares”.

6.5.1 Perfil do *Cluster* 1 na escolha do curso – Cluster Saída Profissional

Para a caracterização do *cluster* 1 são apresentados no quadro 6.22 os factores com percentagens mais elevadas dentro da escala de influência apresentada no questionário (escala crescente de influência entre 1 e 7), para as opções extremas: total influência e nenhuma influência.

Quadro 6.22 - Caracterização do Cluster Saída Profissional

Maior Influência		Menor Influência	
Factores	% Total Influência	Factores	% Nenhuma Influência
Saída profissional	23.1%	Conselho de professores	41.8%
Área da saída profissional	22.0%	Conselho de pais/familiares	29.7%
Qualidade do curso	18.7%	Qualidade dos professores	25.3%

Fonte: Anexo nº 8

Este grupo é composto por 43 indivíduos do sexo masculino e 48 do sexo feminino. Verifica-se, na distribuição do grupo pelos cursos, que 29.7% dos indivíduos frequentam o curso de Gestão Empresarial, 41.8% o curso de Marketing e 28.6% o curso de Contabilidade.

Os alunos que compõem este *cluster* são maioritariamente originários do distrito de Portalegre (47.3%) e cerca de 20.9% de outros distritos, sem expressão unitária. A sua média de entrada situa-se em 12 valores (31.1%) e o motivo que os levou a candidatar-se ao ensino superior foi o desejo de ingressar na profissão desejada (39,7%). A maioria entrou na ESTG em 1ª opção (63.5%).

6.5.2 Perfil do *Cluster 2* na escolha do curso da ESTG – Cluster Influência Familiar

Para a caracterização do cluster 1 são apresentados no quadroxxx os factores com percentagens mais elevadas dentro da escala de influência apresentada no questionário (escala crescente de influência entre 1 e 7), para as opções extremas: total influência e nenhuma influência.

Quadro 6.23 - Caracterização do Cluster Influência Familiar

Maior Influência		Menor Influência	
Factores	% Total Influência	Factores	% Nenhuma Influência
Redução de custos financeiros	40%	Qualidade dos professores	40%
Área de estudos do secundário	30%	Saída profissional	40%
Conselho de pais/familiares	20%	Qualidade científica do curso	30%

Fonte: Anexo nº 8

Este grupo é composto por 6 indivíduos do sexo masculino e 4 do sexo feminino. A distribuição do grupo pelos cursos é de 20% para Marketing, 20% para Contabilidade, existindo uma maior expressão no curso de Gestão Empresarial (60%).

Os alunos que compõem este *cluster* repartem-se entre o distrito de Portalegre (60%) e restantes distrito do país sem expressão unitária (20%) e a sua média de entrada situa-se em 14 valores (44.4%). O motivo que os levou a candidatar-se ao ensino superior foi o desejo encontrar um emprego bem remunerado (60%). A maioria entrou na ESTG em 1ª opção (80%).

6.6 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE OS CURSOS

Pretendia-se, neste ponto, efectuar uma análise factorial de correspondências, de forma a identificar as diferenças nas percepções de atributos de cada curso em estudo.

A análise factorial de correspondências permite a hierarquização da informação disponível por ordem decrescente do grau de explicação do fenómeno em estudo, permite ainda produzir variáveis compositórias que resumem as relações existentes entre as categorias dos atributos observados.

Uma vez recolhidos os eixos factoriais mais importantes, de acordo com um critério quantitativo, é possível projectar as categorias de cada variável nos seus eixos mais significativos, eliminando aqueles cuja contribuição para a explicação do fenómeno poderá ser considerado pouco importante. (Moreira e Reis, 1988)

No entanto, ao proceder à análise factorial dos componentes principais¹⁴, para identificar os diferentes eixos que poderiam explicar as diferentes percepções, apenas se extraiu um factor, inviabilizando a aplicação desta técnica.

A questão que serviu de base a esta análise questionava sobre a semelhança entre pares dos cursos em estudo, no que respeita à percepção que os alunos tinham sobre os mesmos.

No quadro abaixo, observa-se que existe apenas um factor com valor próprio maior do que 1, pelo que apenas se retém este factor.

Quadro 6.24 - Total de Variância Explicada para cursos

Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	1,324	44%	44%

Fonte: Anexo 9

¹⁴ O output completo referente a este ponto, encontra-se no anexo 9.

O Alpha de Cronbach vem reforçar a inexistência de consistência interna no grupo de variáveis, uma vez que através do resultado obtido não podemos considerar que os factores apresentem níveis de consistência interna satisfatórios.

Quadro 6.25 – Alpha de Cronbach para cursos

	Factor 3
Alpha	0,359

Fonte: Anexo 9

Desta forma, decidimos apresentar de seguida a análise feita aos atributos associados a cada um dos cursos, através de uma análise factorial dos componentes principais.

Sendo certo que esta análise não é a mais adequada ao tipo de dados existentes, uma vez que produz uma informação menos interessante da que se obteria com a análise factorial por correspondências, optámos pela sua apresentação, para possibilitar algum aproveitamento dos dados recolhidos.

6.6.1 Análise dos atributos associados ao curso de Gestão Empresarial

Na análise Factorial das Componentes Principais relativa aos atributos associados ao curso de Gestão Empresarial, no momento de candidatura ao ensino superior, obtiveram-se as conclusões descritas abaixo.

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), é 0,764 valor que considera a análise factorial boa, permitindo a prossecução da análise factorial.

Quadro 6.26 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,837
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	372,121
	df	45
	Sig.	,000

Fonte: Anexo 9

No quadro abaixo, observa-se que existem três valores próprios maiores do que 1, pelo que se podem reter estes três factores pelo critério de Kaiser.

Quadro 6.27 - Total de Variância Explicada

Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	4.036	40.359	40.359
2	1.304	13.037	53.396
3	1.041	10.409	63.805

Fonte: Anexo 9

Neste caso, a análise efectuada permitiu definir as variáveis atribuídas a cada factor, como se observa no quadro seguinte.

Quadro 6.28 - Composição dos Factores para o curso de Gestão Empresarial

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Necessidade de estudo	0.862		
Necessidade de trabalho	0.861		
Dificuldade do curso	0.785		
Necessidade de matemática	0.661		
Plano de estudos		0.734	
Imagem do curso		0.725	
Facilidade em encontrar emprego		0.678	
Qualidade dos professores		0.670	
Qualidade dos alunos		0.621	
Curso teórico			0.963

Fonte: Anexo 9

Dado o conteúdo das variáveis que integram os factores, denominaram-se os factores da seguinte forma:

Factor 1 – Necessidade de estudo

O primeiro factor extraído reúne as variáveis que respeitam à necessidade de estudo, de trabalho e de conhecimentos de matemática, com a dificuldade percebida do curso.

Factor 2 – Imagem

Este factor associou os factores respeitantes ao plano de estudos e imagem do curso com os factores de qualidade dos professores e alunos e a facilidade em encontrar emprego.

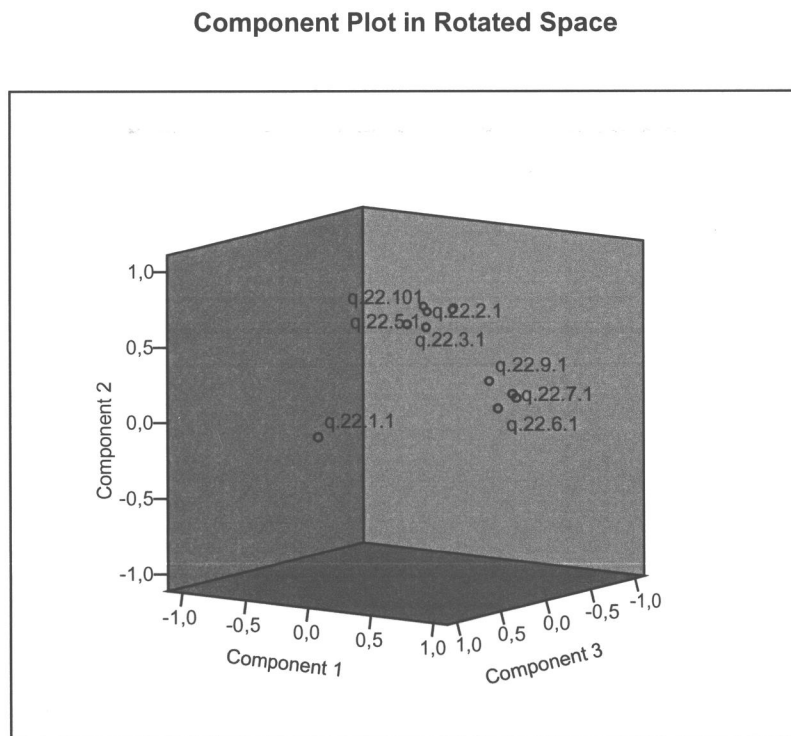
Factor 3 – Curso teórico

O último factor extraído contém a percepção a respeito da carga teórica do curso.

A observação do gráfico das componentes, os *clusters* das variáveis devem situar-se nos extremos das linhas e na sua intercepção (Pestana e Gageiro, 2000).

Como se observa no gráfico seguinte, essa situação não se verifica, uma vez que as variáveis se aglomeram ao centro não existindo uma clara diferenciação de posicionamento dos *clusters*.

Gráfico 6.12 - Componentes do curso de Gestão Empresarial



Fonte: Anexo 9

Neste caso, o Alpha de Cronbach indica que os factores apresentam níveis de consistência interna satisfatórios.

Quadro 6.29 – Alpha de Cronbach para Gestão Empresarial

	Factor 3
Alpha	0,811

Fonte: Anexo 9

6.6.2 Análise dos atributos associados ao curso de Marketing

Na análise Factorial das Componentes Principais relativa aos atributos associados ao curso de Marketing, no momento de candidatura ao ensino superior, obtiveram-se as conclusões descritas abaixo.

O valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), é 0,758 o que considera a análise factorial boa, permitindo a prossecução da análise factorial.

Quadro 6.30 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,758
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	264,873
	df	45
	Sig.	,000

Fonte: Anexo 9

No quadro abaixo, observa-se que existem dois valores próprios maiores do que 1, pelo que se podem reter estes dois factores pelo critério de Kaiser.

Quadro 6.31 - Total de Variância Explicada

Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	3.246	32.462	32.462
2	1.671	16.712	49.174

Fonte: Anexo 9

Neste caso, a solução permitiu definir as variáveis atribuídas a cada factor da forma que se observa no quadro abaixo.

Quadro 6.32 - Composição dos Factores para o curso de Marketing

	Factor 1	Factor 2
Necessidade de trabalho	0.847	
Necessidade de estudo	0.788	
Dificuldade do curso	0.764	
Necessidade de matemática	0.527	
Imagem do curso		0.734
Facilidade em encontrar emprego		0.705
Qualidade dos alunos		0.604
Plano de estudos		0.553
Qualidade dos professores		0.526
Curso teórico		0.449

Fonte: Anexo 9

Dado o conteúdo das variáveis que integram os factores, denominaram-se os factores da seguinte forma:

Factor 1 – Necessidade de estudo

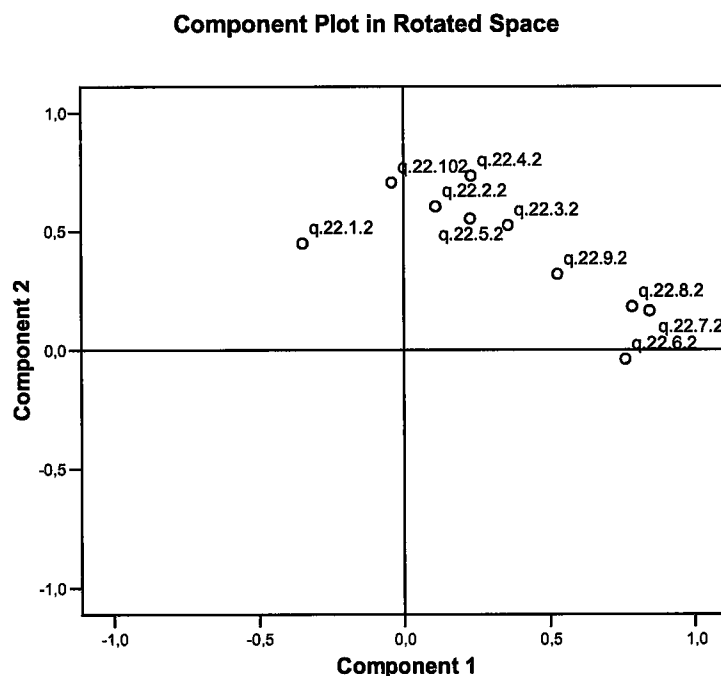
O primeiro factor extraído reúne as variáveis que respeitam à necessidade de estudo, de trabalho e de conhecimentos de matemática, com a dificuldade percebida do curso.

Factor 2 – Imagem

Este factor associou os factores respeitantes ao plano de estudos, imagem do curso e carga teórica com os factores de qualidade dos professores e alunos e a facilidade em encontrar emprego.

Como se observa no gráfico seguinte, os clusters das variáveis não se situam nos extremos das linhas e na sua intercepção, uma vez que as variáveis se aglomeram ao centro não existindo uma clara diferenciação de posicionamento dos clusters.

Gráfico 6.13 - Componentes do curso de Marketing



Fonte: Anexo 9

Neste caso, o Alpha de Cronbach indica que os factores apresentam níveis de consistência interna satisfatórios.

Quadro 6.33 – Alpha de Cronbach para Marketing

	Factor 3
Alpha	0,744

Fonte: Anexo 9

6.6.3 Análise dos atributos associados ao curso de Contabilidade

Na análise Factorial das Componentes Principais relativa aos atributos associados ao curso de Marketing, no momento de candidatura ao ensino superior, obtiveram-se as conclusões descritas abaixo.

O valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), é 0,792 o que considera a análise factorial boa, permitindo a prossecução da análise factorial.

Quadro 6.34 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,792
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	340,496
	df	45
	Sig.	,000

Fonte: Anexo 9

No quadro abaixo, observa-se que existem três valores próprios maiores do que 1, pelo que se podem reter estes três factores pelo critério de Kaiser.

Quadro 6.35 - Total de Variância Explicada

Componente	Eigenvalues	% Variância Explicada	% de Variância Acumulada
1	36.935	36.935	36.935
2	15.668	15.668	52.603
3	10.911	10.911	63.514

Fonte: Anexo 9

Neste caso, a solução permitiu definir as variáveis atribuídas a cada factor da forma que se observa no quadro abaixo.

Quadro 6.36 - Composição dos Factores para escolha do curso de Contabilidade

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Necessidade de trabalho	0.869		
Dificuldade do curso	0.848		
Necessidade de estudo	0.789		
Necessidade de matemática	0.590		
Plano de estudos		0.791	
Qualidade dos professores		0.695	
Facilidade em encontrar emprego		0.693	
Imagem do curso		0.635	
Curso teórico			0.841
Qualidade dos alunos			0.596

Fonte: Anexo 9

Dado o conteúdo das variáveis que integram os factores, denominaram-se os factores da seguinte forma:

Factor 1 – Necessidade de estudo

O primeiro factor extraído reúne as variáveis que respeitam à necessidade de estudo, de trabalho e de conhecimentos de matemática, com a dificuldade percebida do curso.

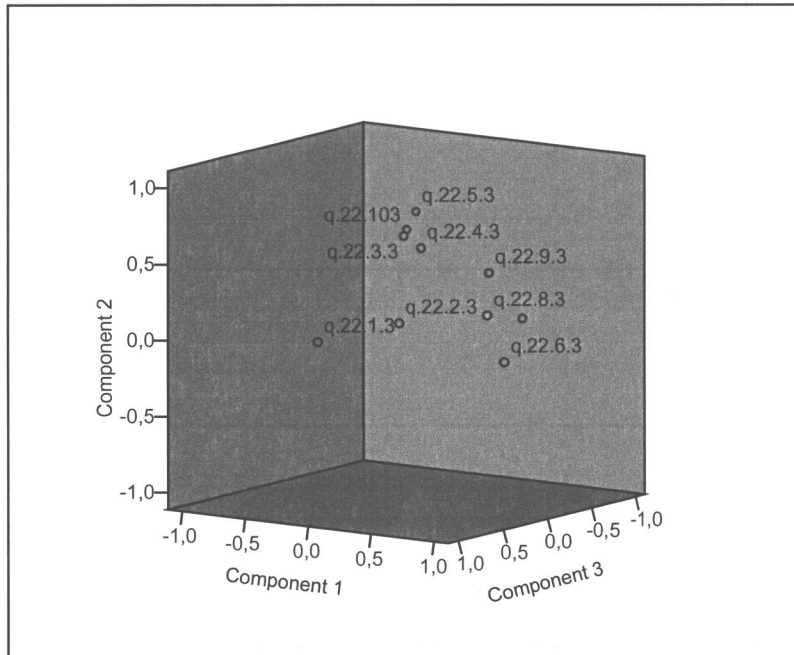
Factor 2 – Imagem

Este factor associou os factores respeitantes ao plano de estudos e imagem do curso com os factores de qualidade dos professores e a facilidade em encontrar emprego.

Factor 3 – Curso teórico

O último factor extraído contém a percepção a respeito da carga teórica do curso e da qualidade dos alunos.

Como se observa no gráfico seguinte, os clusters das variáveis não se situam nos extremos das linhas e na sua intercepção, uma vez que as variáveis se aglomeram ao centro não existindo uma clara diferenciação de posicionamento dos clusters.

Gráfico 6.14 - Componentes do curso de Contabilidade**Component Plot in Rotated Space**

Fonte: Anexo 9

Neste caso, o Alpha de Cronbach indica que os factores apresentam níveis de consistência interna satisfatórios.

Quadro 6.37 – Alpha de Cronbach para Contabilidade

	Factor 3
Alpha	0,788

Fonte: Anexo 9

7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1 CONCLUSÕES

Com esta dissertação procurou-se discutir o processo de decisão por que passam os estudantes, no momento de candidatura ao ensino superior.

Numa perspectiva mais particular, estudaram-se as motivações para a escolha da ESTG, como a alternativa que melhor se adequa à satisfação da necessidade de educação superior dos alunos candidatos.

Foram apresentados os contributos de diferentes autores no que respeita ao marketing para instituições de ensino superior, ao estudo do comportamento do consumidor em processos de compra e, de forma mais detalhada, quais as diferentes teorias existentes a respeito dos processos pelos quais passa um indivíduo ao ver-se confrontado com a necessidade de tomar uma decisão de elevada complexidade, como a escolha de um curso superior.

Procurou-se também traçar um perfil do actual estado do ensino superior em Portugal, tendo em consideração a sua evolução na última década.

Percebeu-se, tal como o afirmam Coccari e Javalgi (1995) que *“à medida que a competição entre universidades se intensifica, a necessidade de obter um conhecimento mais profundo do mercado estudantil torna-se vital (...) para garantir a sobrevivência, as universidades têm necessidade de entender como os diversos segmentos de estudantes diferem em termos de comportamento decisional”*.

Um razoável número de indicadores demonstra que o sistema educacional existente está a atravessar uma crise. Dificuldades financeiras, falta de inovação e a passividade dos estudantes estão entre os mais demonstrativos.

“Claramente, à medida que a universidade toma consciência das necessidades e desejos dos estudantes, maior capacidade tem de servir o mercado estudantil e ganhar assim uma vantagem competitiva nesse mesmo mercado.” (Coccari e Javalgi, 1995)

A evidência demonstra igualmente que as instituições de ensino superior estão a adoptar o uso de uma variedade de conceitos de marketing, incluindo a utilização da pesquisa de marketing de modo a obter informações acerca das características e desejos da sua população alvo. Posteriormente, a informação obtida é utilizada para desenvolver estratégias de marketing desenhadas para induzir os potenciais alunos a candidatarem-se a determinada instituição. (Chandler e Weller, 1995)

Para tal, é imperativo conhecer cada vez melhor quais as variáveis tidas em conta no processo de decisão dos estudantes e qual o grau de importância de cada uma delas nos critérios dos potenciais alunos.

Estas variáveis, após analisadas, produzem informação explicativa dos factores mais importantes e que influenciam de forma mais forte a tomada de decisão.

“À medida que a concorrência pela captação de estudantes se intensifica, as instituições de ensino superior aumentam os seus esforços de captação e retenção. Tais esforços são levados a cabo, especificamente na identificação das necessidades dos estudantes e na avaliação de dos benefícios e atributos (recursos) institucionais percebidos pelos estudantes como importantes para a decisão de escolha da instituição a frequentar.” (Webb e Coccarri, 1997)

Os alunos dos primeiros anos dos cursos da Área de Ciências Empresariais da ESTG têm, maioritariamente, entre 18 e 21 anos de idade e são provenientes do distrito de Portalegre e das suas áreas limítrofes. Descendem de indivíduos com níveis de escolaridade reduzidos, muito embora se verifique ser habitual a presença de procura de maiores níveis de instrução por irmãos e restantes familiares.

Uma elevada percentagem já reprovou pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar e verifica-se também um número significativo de interrupções nos estudos. A maioria considera que tem obtido uma prestação média ao longo da sua carreira de estudante, facto corroborado pelas médias de 12º ano e pelas médias de acesso ao ensino superior da amostra, que se situam entre os 12 e 13 valores, para a esmagadora maioria dos estudantes.

Para os alunos do sexo masculino, o ensino superior é um meio eficaz para se encontrar um emprego bem remunerado, enquanto que para os do sexo feminino o ensino superior é a forma de conseguirem ingressar na profissão desejada.

A quase totalidade da amostra já conhecia o Instituto Politécnico de Portalegre, tendo identificado com principal fonte de informação colegas ou amigos, ficando demonstrado o poder que o fenómeno do “passa-palavra” continua a ter como veículo de informação credível para os receptores.

A maioria dos alunos optou pela ESTG em 1ª opção, sendo que, dos alunos que o fizeram, a maior parte é originária das zonas beneficiadas pela preferência regional.

Através da redução de factores, concluiu-se que os alunos escolhem a ESTG, por três razões fundamentais: proximidade da residência familiar, possibilidades oferecidas pelos cursos para a saída profissional e influenciados pelo aconselhamento junto de grupos de referência.

Quando explorada em maior detalhe através da análise de *clusters*, estas motivações encontram maior expressão ao nível da proximidade ou, em oposição, afastamento da residência familiar.

De facto, tal como enunciado na pesquisa exploratória, os alunos parecem ser altamente influenciados pela possibilidade de, por um lado, permanecerem na casa dos pais, aproveitando para tal a preferência regional e garantindo uma redução de custos financeiros e, por outro lado, no caso de um grupo, de aproveitarem a oportunidade de distanciamento que a frequência do ensino superior parece oferecer.

Esta é, aliás, a maior conclusão a retirar da análise dos dados. Os factores motivacionais mais fortes para a escolha da ESTG prendem-se com factores de natureza económico-geográfica e com factores ligados a empregabilidade dos cursos desta escola.

A análise dos dados permitiu também encontrar justificações, após a escolha da ESTG, para a selecção do curso a frequentar. Os factores extraídos enunciam o aconselhamento junto de grupos de referência, a influência da saída profissional e o facto do curso se enquadrar com a área de estudos dos alunos como os factores que melhor explicam as suas opções.

Ao efectuar a análise de *clusters*, encontrou-se um desajuste com a análise factorial, uma vez que o grupo mais expressivo, justifica a sua escolha através da oportunidade de saída profissional e da área dessa saída como principal motivação para a sua escolha.

Com efeito, apenas um segundo grupo, claramente mais reduzido, invocou a influência familiar com factor decisório. Este grupo demonstra preferências atípicas, tomando em consideração a amostra estudada, o que reforça os resultados encontrados no primeiro grupo respeitantes à garantia de emprego como principal motor motivacional.

De facto, quando analisados os dados referentes aos cursos, os alunos não demonstram percepções diferenciadas nem na sua escolha, como se observou na formação de *clusters*, nem na forma com os percebem.

Os grupos encontrados não revelaram a consistência e diferenciação aceitáveis, para possibilitar afirmar a existência de posicionamentos claros e diferenciados a respeito dos três cursos.

Na tentativa de se elaborar um mapa de posicionamento, tomando por base a percepções dos alunos a respeito dos cursos da Área de Ciências Empresariais, concluiu-se existir uma grande uniformização de atitudes e crenças a respeito dos cursos.

Tal facto, pode encontrar explicação em diversos factores, como seja, algum cansaço dos alunos no preenchimento do questionário (sem eliminar esta possibilidade, deve-se no entanto referir que os alunos foram motivados para a sua resposta e foi-lhes dado tempo suficiente para o seu preenchimento, sendo esta acção acompanhada por um ou mais docentes em sala), ou a possibilidade da percepção dos alunos ser influenciada pelo conhecimento dos planos de estudos dos três cursos que estão elaborados para permitir a mobilidade dos alunos entre eles nos dois primeiros anos do curso.

Uma vez que a amostra era constituída por alunos do primeiro ano do curso, em que as matérias leccionadas, estão na sua maioria relacionadas com a introdução aos conceitos e processos de gestão, os alunos percebem os cursos como muito semelhantes, não tendo ainda capacidade para apreender os factores que os distinguem, já que estes só se revelam de forma inequívoca a partir do terceiro ano dos mesmos.

Os resultados obtidos referentes à análise dos cursos constituem-se como a principal limitação desta dissertação. Tal facto, pode resultar do exposto anteriormente, como também do próprio questionário, pois ao se pretender ser o mais abrangente possível, não se terá dedicado a profundidade necessária às questões relacionadas com os cursos propriamente ditos.

Da mesma forma, o facto de só terem sido inquiridos alunos do primeiro ano resulta numa representatividade nula dos anos seguintes e, portanto, não possibilita a confrontação de percepções a respeito do curso, bem como da evolução das mesmas.

Possivelmente, ao aplicar-se este mesmo questionário a potenciais alunos, ainda a frequentar o 12º ano, os resultados seriam bastante diferentes, uma vez que não existiria o conhecimento mais expressivo do funcionamento da ESTG.

No entanto, procurou-se neste trabalho saber de que forma os alunos racionalizam as suas opções e as justificam após as tomarem.

Obviamente, que as pretensões de tomada de decisão são, regra geral, bastante diferentes daquelas que virão a ser, de facto, as atitudes dos estudantes, quando já estão na posse de todas as informações necessárias para se candidatarem.

Salienta-se também a fraca representatividade estatística que alguns factores demonstraram, facto que poderia ser contrariado com a introdução de mais variáveis no estudo.

Uma grande limitação a este estudo, prende-se com a falta de bibliografia a respeito desta matéria. Embora existam alguns artigos publicados, são, na sua maioria, referentes a países que não encontram correspondência com a realidade portuguesa.

7.2 RECOMENDAÇÕES

Espera-se com este trabalho, ter fornecido informações susceptíveis de aproveitamento por parte dos órgãos decisores da ESTG, no planeamento e desenvolvimento de estratégias de captação de potenciais alunos.

A própria Área, tomando consciência das motivações e atitudes dos seus clientes, poderá despertar para a necessidade de adoptar um comportamento activo, moderno e inovador que lhe permita responder de forma eficiente às necessidades dos seus consumidores.

Espera-se, igualmente, que este trabalho tenha aproveitamento por parte de outros projectos ou iniciativas de aprofundamento do conhecimento deste grupo tão específico e particular de consumidores. Poderá o mesmo servir como ponto de partida para, por exemplo, uma análise detalhada às percepções dos alunos sobre o

curso frequentado, ao longo dos quatro anos que o compõem, ou ainda para se analisar a importância do estágio curricular, realizado no final do primeiro ciclo do curso, como influenciador de alterações na percepção do curso na mente dos alunos.

Outro estudo interessante, embora de mais difícil concretização, seria o acompanhamento dos alunos em todas as etapas do seu processo de decisão, desde o período de frequência do 12º ano até à entrada no curso superior, de forma a analisar as alterações de decisão, motivadas pelas diversas condicionantes que vão surgindo ao longo do processo.

Naturalmente, que um alargamento deste estudo a todas as áreas e cursos ministrados na ESTG, produziria mais e melhor informação a respeito do real e efectivo papel desta escola.

Muitas outras sugestões de investigação poderiam ser aqui apresentadas, no entanto, considera-se que estas serão as mais pertinentes ou de maior interesse, pelo seu potencial informativo, para o apoio na tomada de decisão, por parte dos órgãos da ESTG.

Tal como afirmam Shank e tal. (1996) *“como qualquer outro fornecedor de serviços, as escolas necessitam entender as necessidades e desejos dos alunos, de modo a adoptarem uma verdadeira orientação de marketing e, em última instância, satisfazer os seus clientes”*.

BIBLIOGRAFIA

Alves, H. (1995), Marketing de Serviços de Educação, Revista Portuguesa de Marketing, Ano 1, No. 1 (Dezembro), pp. 55-65

Alves, H. (1998), O Marketing das Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade da Beira Interior, Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Alves, H. (2003), Uma abordagem de Marketing à Satisfação do Aluno no Ensino Universitário Público: índice, antecedentes e consequências, Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Ashar, Hanna and Lane, Maureen (1996), Focus Groups Help to Focus the Marketing Strategy, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 2, pp. 33-41

Assael, Henry (1987), Consumer Behaviour and Marketing Action, Boston: Kent Publishing

Assael, Henry (1992), Consumer Behaviour: A Strategic Approach, 5th ed., Irwin

Baía, J. (2000), Determinantes na Decisão de Compra: O Papel da Família na Escolha de um Curso Superior, Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais – Especialidade em Marketing), Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Becker, Gary S. (1983), El Capital Humano, Madrid: Alianza Universidad Textos

Bingham, Frank G. (1996), An Enrollment Marketing Plan for Institutions of Higher Learning: An Update, Vol. 7, No. 2, pp. 43-56

Birch, C. and Gilliland, D. (1997), Lost on the way to market – Student decision making, Proceedings on the MEG 31st Annual Conference: Marketing Without Borders

Braga, Nice (1987), O Processo Decisório em Organizações Brasileiras, Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, Vol. 21 No. 3, pp. 35-57, Jul/Set

Broekemier, Greg. M. and Seshadri, Srivatsa (1999), Differences in College Choice Criteria Between Deciding Students and Their Parents, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 1-13

Browne, Beverly A.; Kaldenberg, Dennis and Browne, William G. (1998), Satisfaction with Business Education: A comparison of business students and their parents, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 1, pp. 39-52

Browne, Beverly A.; Kaldenberg, Dennis O.; Browne, William G. and Brown Daniel J. (1998), Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 3, pp. 1-14

Bryman, A. and Cramer, D. (1992), Análise de Dados em Ciências Sociais, Oeiras: Celta Editora

Campos, Ana Maria (1998), Decisão e Informação Gerencial, EBAP/FGV, Mimeo

Canterbury, Richard M. (1999), Higher Education Marketing: A Challenge, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 15-24

Carpenter, D. Stanley; Creech, Sandra K. and Davis, Ed J. (1995), Calculating the Direct Economic Impact of Higher Education Spending: A Two Two-Year Case Study Example, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 1-13

Chandler, E. Wayne and Weller, Ralph B. (1995), An Empirical Investigation of Student Motivations to Attend Summer School, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 1, pp. 69-86

Coats, R. Morris (1995), Peak-Load Pricing and Facility Utilization in Higher Education, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 15-25

Coccarri, R. and Javalgi, R. (1995), Analysis of Students' Needs in Selecting a College or University in a Changing Environment, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 27-39

Cornélio, Renata R. (1999), A Formulação da Decisão no Nível Estratégico de uma Organização Pública: Um Estudo sobre o Processo Decisório na SMS-RJ, Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública

Cox, Donald F. (1967), Risk Taking and Information Handling in Consumer Behavior, Boston: Division of Research, Harvard Business School

Di Lorenzo-Aiss, Janet and Mathisen, Richard E. (1996), Marketing Higher Education: Models of Marketing Internship Programs as Tools for the Recruitment and Retention

of Undergraduate Marketing Majors, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 71-84

Dias, José M. (1997), Análise Conjunta: Aplicação ao Processo de Decisão de Escolha de um Curso Superior, Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais – Especialidade de Gestão, Estratégia e Desenvolvimento Empresarial), Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Dubois, Bernard (1999), Compreender o Consumidor, 3ª ed., Lisboa: Publicações D. Quixote

Ehrenberg, Ronald G. and Smith, Robert S. (2000), Investimentos no Capital Humano: Educação e Profissionalização, In: A Moderna Economia do Trabalho: Teoria e Política Pública, 5ª ed., São Paulo: Makron Books

Elliott, Kevin M. and Healy, Margaret A. (2001), Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 10, No. 4, pp. 1-11

Engel, Gary; Blackwell, Roger and Miniard, Paul (1995), Consumer Behavior, 8th ed., Forth Worth: Irwin

Festinger, Leon A. (1957), A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford: Stanford University Press

França, Carlos Alberto Vidal (1982), Teoria da Dissonância Cognitiva: Inferências Educacionais, Campinas, São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional), Faculdade de Educação, UNICAMP

Garvin, D. A. and Roberto, M. A. (2001), What you don't know about making decisions, Harvard Business Review, Sept.

Giglio, Ernesto M. (2002), O Comportamento do Consumidor, 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig

Greene, Robert C. and Weldon, Peter K. (1996), Effective Alumni Marketing Research: Theory Put to Use or, Praticing What We Preach, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 85-97

Hammond, J. S.; Keeney, R.L. and Raiffa, H. (1998), The hidden traps in decision making, Harvard Business Review, Sept. /Oct.

Hamouda, O.F. (1990), Time, Choice and Dynamics in Economics, In: Frowen, Stephen F., Unknowledge and Choice in Economics : Proceedings of a Conference in Honour of G.L.S. Shackle, New York: St. Martin's Press

Helfer, J.P. and Orsoni, J (1996), Marketing, Lisboa: Edições Sílabo

Ihlanfeldt, William (1980), Achieving Optimal enrolments and tuition revenues, San Francisco: Jossey-Bass

Instituto Politécnico de Portalegre, Plano de Desenvolvimento 2001-2006

Jean, Elisa M. (1999), Cognitive Dissonance Theory, Boulder University of Colorado.

Disponível em;

http://www.colorado.edu/communication/metadiscourses/Papers/App_Papers/Jean.htm

Joseph, Mathew and Joseph, Beatriz (1997), Employers' Perceptions of Service Quality in Higher Education, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 2, pp. 1-13

Jugenheimer, Donald W. (1995), Advertising the University: A Professional Approach to Promoting the College or University, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 1, pp. 1-22

Karakaya, Fahri and Karakaya, Fera (1996), Employer Expectations from a Business Education, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 9-32

Kaufmann, A. (1975), A ciência da tomada de decisão, Tradução de Francisco José de Albuquerque Souza, 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores

Kaynama, Shohreh A. and Smith, Louise W. (1996), Using Consumer Behavior and Decision Models to aid Students in Choosing a Major, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 2, pp. 57-73

Katora, George (1976), Psychological Economics, Amsterdam: Elsevier

Koku, Paul S. (1997), What Is in a Name? The Impact of Strategic Name Change on Student Enrolment in Colleges and Universities, Journal of Marketing for Higher Education, Vol 8, No. 2, pp. 53-69

Kotler, Philip and Fox, Karen F.A. (1995), Strategic Marketing for Educational Institutions, 2nd ed., New Jersey: Prentice Hall

Kotler, Philip (2000), Marketing Management: Millenium Edition, 10th ed., New Jersey: Prentice-Hall

Kotler, P. (2000), Marketing para o Século XXI, Lisboa: Editorial Presença

Lane-Maher, Maureen and Ashar Hanna (2001), Students.edu: Guidelines for Online Education Programs, Educause Quartely, No. 1, pp. 27-31

Licata, Jane and Frankwick, Gary, L. (1996), University Marketing: A Professional Service Organization Perspective, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 2, pp. 1-16

Little, Michael W.; O'Toole, Dennis and Wetzel, James (1997), The Price Differential's Impact on Retention, Recruitment, and Quality in a Public University, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 2, pp. 37-51

Lynch, James; Carver, R. and Virgo, John M. (1996), Quadrant Analysis as a Strategic Planning Technique in Curriculum Development and Program Marketing, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 2. pp. 17-32

Mintzberg, H.; Raisighani, D. and Theret, A. (1976), The Structure of "Instrutured" Decision Process, Administrative Science Quarterly, Jun

March, J.C. (1994), A primer on decision making – how decision happen, New York: The Free Press

Martin, Gregory S. and Bray, Jeffrey S. (1997), Assessing Customer Satisfaction with a Master of Business Administration Program: Implications for Resource Allocation, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 2, pp. 15-28

Malhotra, Naresh K. (1996), Marketing Research: An Applied Orientation, 2nd ed., New Jersey: Prentice Hall

Maslow, A. (1954), Motivation and Personality, New York: Harper & Row

Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (2005), Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro

Mintzberg, H.; Raisighani, D. and Theret, A. (1976), The Structure of "Instrutured" Decision Process, Administrative Science Quarterly, Jun

McFadden, Daniel (1998), Rationality for Economists?, Berkeley, University of California, Department of Economics; Disponível em: <http://www.santafe.edu/sfi/publications/Working-Papers/98-09-086.pdf>

Moretto, C.F. (2002), Ensino Superior, Escolha e Racionalidade: Os Processos de Decisão dos Universitários do Município de São Paulo, Dissertação (Doutoramento em Teoria Económica), São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de São Paulo

Morrow-Anderson, K. and McBrearty, B. (1995), Can Service Bureaus be a Part of the College Admissions Strategy?, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 1, pp. 37-45

Mower, John C. and Minor, Michael S. (2001), Consumer Behaviour: A Framework, New Jersey: Prentice-Hall

Newman, J. and Staelin, R. (1972), Prepurchase information seeking for new cars and major household appliances, Journal of Marketing Research, No. 9, Aug., pp. 249-257

Olshavsky, Richard and Granbois, Donald (1979), Consumer Decision Making: Fact or Fiction, Journal of Consumer Research, No. 6, Sept, pp. 98

Parameswaran, Ravi and Glowacka, Aleksandra E. (1995), University Image: An Information Processing Perspective, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 41-56

Paranto, Sharon, R. and Kelkar, Mayuresh (1999), Employer Satisfaction with Job Skills of Business College Graduates and Its Impact on Hiring Behavior, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 73-87

Pereira, A. (1999), Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia, Lisboa: Edições Sílabo

Peterson, Robin T. and Bryant Frank K. (1999), Portrayal of Older Students by Colleges and Universities, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 25-38

Pestana, Maria Helena and Gageiro, João Nunes (2000), Análise de Dados para Ciências Sociais, 2ª ed., Lisboa: Edições Sílabo

Pfeffer, J. (1994), Gerir com Poder. Políticas e Influências nas Organizações, Venda Nova: Bertrand

Reis, E. and Moreira, R (1993), Pesquisa de Mercados, Lisboa: Edições Sílabo

Russo, J. E. and Schoemaker, P. (1993), Tomada de Decisões – Armadilhas, Tradução de Nivaldo Montingelli Jr., São Paulo: Ed. Saraiva

Saaty, T. L. (1991), Método de Análise Hierárquica, Tradução de Wainer da Silveira e Silva, São Paulo: Makron Books do Brasil Editora

Samli, A. Coskun and Hook, Ralph C. (1995), Improving Marketing Education Trough Effective Promotion of Marketing Departments, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 73-86

Schultz, Theodore W. (1973), O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa, Rio de Janeiro: Zahar Editores

Sfez, L. (1990), Crítica da Decisão, Lisboa: D. Quixote

Shah, Abhay; Zeis, Charles; Regassa, Hailu and Ahmadian, Ahmad (1999), Expected Service Quality as Perceived by Potential Customers of an Educational Institution, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 49-72

Shank, Mathew D.; Walker, Mary and Hayes, Thomas J. (1996), Cross-Cultural Differences in Student Expectations, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 17-32

Shemwell, Donald J. and Yavas, Ugar (1996), Graphical Representation of University Image: A Correspondence Analysis, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 2, pp. 75-94

Silvério, Marta da Conceição S. S .C., (2001), Pesquisa de Marketing, Évora: Departamento de Gestão de Empresas, Universidade de Évora

Simon, Herbert A. (1999), Rationality Gone Awry? Decision Making Inconsistent with Economic and Financial Theory, Business Economics, Vol. 34, No. 3, pp. 93-94

Simon, Herbert A. (1978), On How to Decide What to Do, The Rand Journal of Economics, Vol. 9, No. 2

Simon, Herbert A. (1979), Rational Decision Making in Business Organizations, American Economic Review, Vol. 69, pp. 493-513

Simon, Herbert A. et al (1987), Decision Making and Problem Solving, Management Science, Vol. 17, No. 5, pp. 11-21

Simon, Herbert A. (1983), Administration et Processus de Décision, Paris: Gestion Economica

Solomon, M. (1999), Consumer Behavior – Buying, Having and Being, 4th ed., Upper, New Jersey: Prentice Hall

Solomon, M.; Bamossy, G. and Askengard, S. (2002), Consumer Behaviour – A European Perspective, 2nd ed., New Jersey: Prentice Hall

Taylor, James W. (1974), The role of risk in consumer behaviour, Journal of Marketing, Apr., pp. 54-60

Taylor, Raymond E. and Reed, Rosetta R. (1995), Situational Marketing: Application for Higher Education Institutions, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 1, pp. 23-36

Thomaz, J. (2000), Concepção de um Modelo Multicritério de Apoio à Decisão, Dissertação de Mestrado apresentada À Universidade Lusíada, Lisboa: Portugal

Tversky, Amos and Kahneman, Daniel (1986), The Framing of Decisions and the Psychology of Choice, In: Elster, Jon; Rational Choice, New York: New York University Press

Tucker, Stephen L. and Yost, Michael (1995), Tangible Evidence in Marketing a Service: The Value of a Campus Visit in Choosing a College, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 1, pp. 47-67

Van Raaij, W. Fred (1986), Economic Phenomena from a Psychological Perspective: Economic Psychology; In MacFayden, Alan J. and MacFayden, Heather W., Economic Psychology: Intersections in Theory and Application, North Holland: Elsevier Science Publishers, B.V.

Venkatranman, Meera, P and MacInnis, Deborah J. (1985), The epistemic and sensory exploratory behaviours of hedonic and cognitive consumers; In: Hirschman, E. and

Holbrook, M., Advances in Consumer Research, Provo, UT, Association for Consumer Research, Vol. 12, pp. 102-107

Wasmer, D. J.; Williams, James R. and Stevenson, Julie (1997), A Reconceptualization of the Marketing Mix: Using the 4 C's to Improve Marketing Planning in Higher Education, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 2, pp. 29-35

Webb, Marion Stanton and Allen, Lida Cherie (1995), Benefits of a Graduate Business Degree: Student's Perspectives and Universities' Challenges, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 57-71

Zammuto, Raymond F.; Keaveney, Susan M. and O'Connor, Edward (1996), Rethinking Student Services: Assessing and Improving Service Quality, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 7, No. 1, pp. 45-70

Webb, Marion S.; Coccari, Ronald L.; Lado, A.; Allen, Lida C. and Reichert, Alan K. (1997), Selection Criteria Used by Graduate Students in Considering Doctoral Business Programs Offered by Private vs. Public Institutions, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 8, No. 1, pp. 69-87