



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“Should I stay or Should I go?” Depende da minha experiência
académica!

MARIANA PEREIRA GRADE DOS SANTOS

Orientador de dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO SANTOS CESÁRIO

Coordenador do seminário de dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO SANTOS CESÁRIO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Social e das Organizações

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
Professor Doutor Francisco Santos Cesário, apresentada no ISPA – Instituto
Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade
de Psicologia Social e das organizações.

AGRADECIMENTOS

O espaço limitado desta secção de agradecimentos não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que ao longo do meu Mestrado em Psicologia Social e das Organizações me ajudaram, directa ou indirectamente, a alcançar os meus objectivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica.

Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

Ao Professor Doutor Francisco Cesário, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio incondicionais, pelo profissionalismo, pela sincera amizade e pela total disponibilidade que sempre revelou para comigo. O seu apoio foi determinante na elaboração desta Tese.

À Ana Moreira o meu mais sincero obrigada pela total disponibilidade, pela motivação e por me ajudar a ultrapassar cada obstáculo ao longo deste percurso.

À Diana, um muito obrigada por todo o carinho e amizade que me manifestou desde o primeiro dia da minha vida académica. Agradeço, de forma especial, a ajuda, o apoio e a preocupação, nos momentos de maior aflição.

À Joana, a melhor amiga que alguém pode ter e pedir, agradeço-lhe cada palavra amiga, a sua ajuda, motivação e o apoio em todos os bons e maus momentos, nesta fase e em todas as outras da minha vida.

Aos meus grandes amigos, a Margarida e o Bruno, que apesar de estarem longe, sempre me apoiaram como se vivessem ao meu lado, me motivaram diariamente e me apoiaram em alturas de desânimo.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o

carinho, apoio e dedicação que, constantemente me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho!

RESUMO

A origem deste estudo surgiu com a preocupação em tentar perceber o que leva inúmeros jovens a abandonar o ensino superior. Assim, o objectivo específico é verificar se a experiência académica influencia as intenções de saída e, caso se encontre um efeito significativo, quais os factores que produzem mais intensidade na formação da experiência académica do estudante.

Consideram-se as seguintes hipóteses: 1) O Corpo Docente, os Serviços Académicos e as Aulas têm um impacto significativo e positivo na Experiência Académica; 2) A Experiência Académica tem um impacto significativo e negativo nas Intenções de Saída.

Este estudo conta com uma amostra é de 238 estudantes de diversas universidades do País, medido por um questionário colocado *online*, com itens que avaliam a satisfação dos estudantes para com as aulas, os serviços académicos e o corpo docente, considerando a sua experiência académica e as suas intenções de saída.

De acordo com os resultados, os serviços académicos não tiveram um impacto significativo na experiência académica. Foi ainda comprovado que quanto mais positiva for a experiência académica do aluno, menor será o seu desejo de saída da universidade.

Os resultados deste estudo, mostram que apenas as dimensões Corpo Docente e Aulas são valorizados pelos alunos na formação da sua percepção de Experiência Académica. Estes dois factores são críticos para a retenção dos alunos no ensino superior, devendo por isso merecer por parte das instituições especial atenção.

Palavras-chave: Experiência Académica, Intenções de Saída.

ABSTRACT

The origin of this study came up with the issue of trying to understand what leads many students to leave higher education. Thus, the specific objective is to analyze / verify if the academic experience has influence on turnover intentions, and if it has a significant effect, what could be the factors that produce more intensity in the formation of student academic experience.

Consider the following hypotheses: 1) The Faculty, the advising staff and the classes have a significant and positive impact on Academic Experience; 2) The Academic Experience has a significant and negative impact on output of Intent.

This study has a sample of 238 college students from various universities in the country, measured by an online questionnaire with items that assess student satisfaction towards classes, advising staff and teaching staff, considering its academic experience and their turnover intentions.

According with the results of this study, the advising staff didn't had a significant impact on academic experience. It was also confirmed that how much more positive for the student the academic experience is, the lower the wish to leave the university.

The results of this study also show that only the dimensions of faculty and classes are valued by students in shaping their perception of Academic Experience. These two factors are critical to student retention in higher education and should therefore have a special attention by the institutions.

Key-words: Academic Experience, Turnover Intentions.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DA LITERATURA	4
MODELO DE INVESTIGAÇÃO.....	10
MÉTODO.....	11
Delineamento	12
Participantes	12
Procedimento.....	12
Variáveis e instrumentos	13
<i>Escala Faculdade</i>	14
<i>Escala Experiência Académica</i>	14
<i>Escala Intenções de Saída</i>	15
RESULTADOS.....	16
Qualidades métricas das escalas.....	16
<i>Escala Faculdade</i>	16
<i>Escala Experiência Académica</i>	17
<i>Escala Intenções de Saída</i>	18
Estatística Descritiva das variáveis em estudo	19
Relação entre variáveis.....	20
Testes de Hipóteses:	21
DISCUSSÃO.....	23
CONCLUSÕES.....	27
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS.....	33
ANEXO A – Questionário	34
ANEXO B – Estatística Descritiva da Amostra.....	37
ANEXO C – Qualidades métricas da escala Universidade	39
ANEXO D – Qualidades métricas da escala Experiência Académica	44
ANEXO E – Qualidades métricas da escala <i>Intenções de Saída</i>	46
ANEXO F – Estatística descritiva das variáveis em estudo.....	48
ANEXO G – Correlações	49
ANEXO H – Testes de Hipóteses	50

INDICE DE TABELAS

Tabela 1: Escala da Faculdade.....	14
Tabela 2: Escala da Experiência Acadêmica.....	15
Tabela 3: Escala das Intenções de Saída.....	15
Tabela 4: Médias, Desvios-padrão e Correlações entre as variáveis em estudo.....	20
Tabela 5: Resultado da Regressão Linear Múltipla entre as dimensões da escala Faculdade e a Experiência Acadêmica.....	21
Tabela 6: Resultado da Regressão Linear Simples entre a Experiência Acadêmica e as Intenções de Saída	22

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Investigação.....	10
Figura 2: Análise Fatorial Confirmatória – Escala Faculdade.....	17
Figura 3: Análise Fatorial Confirmatória – Escala Experiencia Académica.....	18
Figura 4: Análise Fatorial Confirmatória – Escala Intenções de Saída.....	19

INTRODUÇÃO

A origem deste estudo surgiu com a preocupação em tentar perceber o que leva inúmeros jovens a abandonar o ensino superior. Será o corpo docente, os serviços académicos, as aulas? Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão de todas estas questões, nomeadamente no intuito de poder diminuir, no futuro, os abandonos no Ensino Superior e, fundamentalmente, tomar medidas de prevenção.

Apesar dos progressos, notícias (Público, 2013) apontam que Portugal continua a estar ainda longe da meta nacional de 40% de jovens licenciados. A Irlanda, com 51,1%, está no topo da tabela, acompanhada de Chipre, com 49,9%, e o Luxemburgo, com 49,6%. Já Malta, Roménia e, em último lugar, Itália, com apenas 21,7%, são os países com menor número de diplomados. Uma vez que se trata de um problema que ocorre em todo o mundo, com maior incidência na Europa, acredita-se que a justificação não recai apenas na crise económica que atravessamos, mas também em inúmeros outros factores.

Alguns estudos têm abordado o fenómeno do insucesso e abandono escolar. É comum debaterem-se questões como: os alunos sofrem um choque na transição do ensino secundário para o ensino universitário; o meio proveniente de alguns estudantes não os habilita a lidar da melhor forma com a instituição de acolhimento, sentindo problemas na integração social e académica; nem todos os docentes têm formação pedagógica, que os habilite a lidar com situações que requerem conhecimentos básicos de pedagogia; a componente curricular de certas licenciaturas contém deficiências estruturais, está desarticulada e não permite que o aluno desenvolva as suas capacidades da forma mais eficaz (Silva, Custódio, Mendes & Lourenço, 2001).

Antigamente, o insucesso era visto como sinal de exigência no ensino e sinal de qualidade do próprio sistema educativo, enquanto o abandono era a única solução encontrada para a maior parte das situações em que existia uma dissociação entre o aluno e a escola, no entanto, com a massificação do ensino, estes problemas tenderam a agravar-se, pelo que se começou a interiorizar a noção de que era necessário fazer algo para os corrigir (Silva, et al., 2001).

Instituições de ensino superior reconhecem cada vez mais que o ensino superior se trata de uma indústria de serviços, colocando o ênfase nas suas expectativas e necessidades dos seus clientes, neste caso, os estudantes (DeShields Jr, Kara & Kaynak, 2005).

A rápida expansão de universidades combinada com as mudanças demográficas da população e a intensa concorrência fizeram com que este mercado adoptasse estratégias de

mercado para se diferenciarem da concorrência (DeShields Jr, et al., 2005). Isto consiste em entender o mercado-alvo, avaliar as necessidades do mercado, mudar as suas ofertas para entender as necessidades de cada cliente, melhorar a sua satisfação e oferecer serviços de qualidade superior (Keegan & Davidson, 2004).

É tão importante satisfazer os clientes para instituições com fins lucrativos, como saber retê-los (Anderson & Sullivan, 1993). O ensino superior ao longo das últimas décadas tem vindo a sofrer com as acentuadas mudanças da sociedade (Cunha & Carrilho, 2005). A universidade necessita de uma reestruturação, criando e difundindo seus valores de forma a promover a melhoria da condição humana nas suas múltiplas dimensões (Cardoso, 2004).

Para tal, é necessário que a universidade reveja os seus métodos, práticas, objetivos, currículos e até metodologias de aprendizagem (Cunha & Carrilho, 2005).

Num mundo extremamente competitivo, a universidade precisa de se preocupar com o estudante universitário, promover condições para o desenvolvimento integral, tentando desenvolver as suas potencialidades para que possa atingir um nível de excelência pessoal e estar preparado para um papel actuante na sociedade (Santos, 2000).

A este propósito Ferreira, e Hood (1990), argumentam que as instituições de ensino superior não se preocupam com o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno e salientam a importância de se promover intervenções que visem o desenvolvimento total do estudante universitário.

Esta visão provoca uma discussão acerca dos objectivos educacionais da universidade para que se torne uma instituição de transformação do conhecimento e de desenvolvimento humano (Gonçalves & Cruz, 1988).

Para tal, precisamos de olhar para o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento de ingresso no ensino superior, por ser o primeiro ano, um período crítico para o desenvolvimento e o ajustamento académico (Cunha & Carrilho, 2005). Nesta fase, o estudante experiencia vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes à transição da adolescência para a vida adulta que quando confrontadas com as exigências da vida universitária, constitui-se um desafio a ser vencido (Cunha & Carrilho, 2005).

Sendo assim, mostra-se evidente que o aluno universitário necessita de uma atenção especial para que os desafios encontrados na adaptação ao curso superior, estimule a transição da adolescência para a vida adulta e não proporcionem consequências negativas no nível do aproveitamento académico destes alunos (Cunha & Carrilho, 2005).

Neste âmbito, o objectivo deste estudo foi aplicar a uma amostra de estudantes em universidades portuguesas, o modelo desenvolvido por Keaveney e Young (1997), onde era avaliado o grau de satisfação dos estudantes dependente de um conceito de experiência académica. Os autores propunham uma explicação para o abandono do ensino superior assente numa boa ou má experiência académica vivenciada pelo estudante.

No presente estudo, substituímos a variável dependente Satisfação pela variável Abandono Voluntário (*turnover intentions*).

REVISÃO DA LITERATURA

A aprendizagem deve ser vista como uma necessidade permanente, onde os indivíduos são impelidos a construir respostas adequadas ao seu desenvolvimento pessoal, respostas essas que dependem de múltiplos factores: das suas motivações, recursos, valores e expectativas, variando, por isso, de pessoa para pessoa (Neves, 2012).

Quando se fala em abandono escolar, é impossível não surgir também o tema do insucesso escolar. Começemos então por distinguir estes dois conceitos. O insucesso faz, por vezes, com que o aluno deixe a instituição de ensino, mas não é o único factor de abandono (Vasconcelos, 2013).

A noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível (Vasconcelos, 2013). Por outro lado, o aluno que abandona é em grande medida rejeitado pela escola que não conseguiu motivá-lo para a formação (Vasconcelos, 2013).

Um estudo realizado por Cunha e Carrilho (2005), referem aspectos como a desorientação e o desamparo na chegada à universidade e ao curso, a falta de informação, o despreparo para lidar com a diferença entre o ensino secundário e a universidade, a dificuldade de acesso aos professores e a superficialidade nos contactos interpessoais como causas de saída.

A maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior trazem consigo uma expectativa positiva em relação à sua futura experiência académica (Cunha & Carrilho, 2005). A discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que a universidade efectivamente pode oferecer gera uma fonte de dificuldades reflectida na adaptação, na satisfação e no sucesso académico (Soares & Almeida, 2001).

O primeiro ano no ensino superior é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração a um novo ambiente (Cunha & Carrilho, 2005). O modo como é vivenciada esta experiência depende tanto do apoio da universidade como das características individuais de cada um, podendo tanto ajudar como prejudicar a boa adaptação (Cunha & Carrilho, 2005). Os principais problemas decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados às dificuldades e às exigências das actividades académicas, interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

Verifica-se pela literatura, que as dificuldades ao contexto universitário são de diversas naturezas passando tanto pelas questões individuais dos alunos como também pelas novas exigências académicas e o novo ambiente, influenciando o desempenho e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Cunha & Carrilho, 2005).

A noção de sucesso académico está estreitamente associada às experiências dos estudantes no primeiro ano do curso, afastando-se da perspectiva centrada apenas na lógica do rendimento escolar (Cunha & Carrilho, 2005). Ou seja, o sucesso académico do aluno deve ser avaliado pelo crescimento do estudante em relação a si próprio e aos objectivos propostos, considerando o desenvolvimento integral (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Neste sentido, a universidade emerge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afectivo do aluno (Ferreira, et al., 2001).

Moreira e colaboradores (2006), referem que a frequência do ensino pré-escolar constitui-se como um importante factor para a prossecução escolar futura; quanto mais cedo as crianças são integradas em sistemas educativos, melhor tende a desenvolver-se o seu percurso escolar. Também o grau de estabilidade do corpo docente, com implicações ao nível da continuidade pedagógica, será mais um factor negativo do funcionamento do sistema de ensino (Moreira et al., 2006). O envolvimento dos agentes escolares poderá constituir-se como outro factor de abandono, se os directores conhecem ou não os alunos; se lhes dão ou não a perceber que se preocupam com eles; se desenvolvem ou não mecanismos de acompanhamento e reforço educativo, capazes de motivar e envolver os estudantes; se prestam ou não atenção às mudanças de ciclos; se trabalham no acompanhamento dos alunos e se é ou não capaz de mobilizar os parceiros necessários para um projecto de escola de sucesso (i.e. aberta, acolhedora, inovadora e exigente), então, à medida que estas atitudes de liderança são assumidas, assim o abandono será maior ou menor (Moreira et al., 2006). A qualidade dos equipamentos constitui-se como outro factor desmotivador (Moreira et al., 2006).

Douglas, McClelland e Davies (2008), comparam o ensino superior a uma empresa, onde as pessoas se habituam escolher sobre os serviços que querem utilizar e, o mesmo, se aplica aos estudantes no sentido em que estes escolhem a universidade que desejam frequentar.

O conceito de aluno como cliente não é novo, Douglas et al., (2008) já o tinham utilizado, ao explicar que os alunos são clientes quando pagam por um serviço, como é o caso das propinas. No entanto, este conceito ainda não está bem desenvolvido no sentido em que

estes também são considerados parceiros, uma vez que têm uma relação de serviço com o processo de aprendizagem (Douglas et al., 2008).

Parasuraman, Zeithaml e Berry, (1986), argumentam que a satisfação do cliente é um precursor da qualidade do serviço. Manter os clientes satisfeitos, traduz-se na lealdade destes e esta é perceptível através do seu comportamento (Parasuraman et al., 1986). Bitner (1995) agrupa várias formas de medir esta lealdade: a intenção de voltar a comprar o mesmo produto; o comportamento primário (e.g. frequência, quantidade); e, o comportamento secundário: (e.g. referências de clientes, opiniões).

Traduzindo isto para serviços universitários, o que inclui a intenção de estudar e a frequência de o fazer, remete para serviços como a biblioteca, cantina, a retenção de alunos e, a vontade de recomendar a sua universidade a colegas, vizinhos ou amigos (Douglas et al., 2007).

Estudos anteriores demonstram que é mais difícil atrair um novo cliente do que mantê-lo (Gemme, 1997). Assim como no caso de clientes em instituições comerciais, a retenção de alunos pode estar igualmente ligada à satisfação do cliente (DeShields Jr, et al., 2005).

Ainda que se hesite em apelidar “estudantes” de “clientes”, uma vez que existe uma relação estudante-professor, isso não muda o facto de que, sem alunos, não haveria necessidade de criar universidades, originando uma queda na taxa de matrículas e as faculdades não teriam clientes para receber aulas, aconselhamento ou outros serviços estabelecidos (DeShields Jr, et al., 2005).

Bolton (1998) estudou as relações entre a retenção de clientes, intenções e satisfação, argumentando que as mudanças de satisfação do cliente podem ter implicações financeiras para a organização, uma vez que as receitas do cliente dependem da sua duração e relação.

Estudos sobre a retenção dos estudantes no ensino superior focam-se na capacidade académica como preditor de retenção (DeShields Jr, et al., 2005). No entanto, estes estudos relatam que o desempenho académico só pode ser responsável por metade das taxas de abandono (Pantages & Creedon, 1978). Além disso, um número crescente de pesquisas sugere que o ajustamento social dos alunos pode ser um factor importante na previsão de persistência na universidade, assim como a integração do meio social é um elemento crucial no compromisso com uma instituição académica (Tinto, 1975).

Tinto (1982), considera que a retenção de estudantes envolve dois tipos de compromisso por parte do aluno. O primeiro compromisso é o compromisso objectivo de obter um grau de faculdade e o segundo compromisso é a decisão de se obter esse grau numa instituição particular (compromisso institucional). A combinação de objectivo do aluno com

os compromissos institucionais afectam a retenção numa instituição em particular (Tinto, 1982). De acordo com esta perspectiva, é importante combinar a motivação do aluno e a sua experiência académica com a capacidade da instituição para atender às expectativas do aluno (Tinto, 1982).

De acordo com a teoria dos dois factores de Herzberg, Mausner e Snyderman (1967), existem dois factores distintos de satisfação e desempenho no trabalho: os *motivadores* e os *factores de higiene*. Os motivadores são factores tipicamente intrínsecos são, em grande parte, administrados pelo estudante (Herzberg, et al., 1967). Os factores de higiene são considerados factores extrínsecos e estão sob controlo de um supervisor ou de alguém que não seja o próprio. Os factores extrínsecos afectam a satisfação no trabalho e caso o estudante não cumpra adequadamente o seu trabalho poderá causar insatisfação, mesmo que os factores motivadores em si sejam vistos de forma satisfatória (Herzberg, et al., 1967).

O tratamento de estudantes como clientes é fundamental para otimizar a experiência dos estudantes até à sua formação (DeShields Jr, et al., 2005). Neste processo, uma relação pessoal entre estudantes e universidades é de extrema importância para um melhor planeamento e implementação (DeShields Jr, et al., 2005). Assim, defende-se que o desempenho do corpo docente, serviços académicos e as sulas são três dos factores mais importantes na satisfação dos estudantes (DeShields Jr, et al., 2005).

A satisfação dos estudantes no ensino superior influencia a sua intenção de ficar ou deixar a universidade (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1986). Parasuraman e colaboradores (1986), argumentam que os alunos que têm uma experiência académica positiva na universidade serão mais satisfeitos do que os alunos que não têm uma experiência académica positiva, assim, a satisfação influencia as intenções dos estudantes permanecerem ou não na sua instituição de ensino.

Osman, O'Leary e Brinble (2004), estudaram a retenção de estudantes e com esta três grupos principais que têm impacto na retenção: *factores externos, internos e demográficos*. Relativamente aos factores externos, dizem respeito ao factor financeiro. St. John, Paulsen e Carter (2005), referem que os programas de assistência financeira das universidades dizem respeito ao dinheiro necessário para se inscrever no ensino superior, e sem programas como estes estudantes de grupos de níveis socioeconómicos mais baixos, não seriam capazes de obter uma educação universitária. O segundo factor externo tido em conta neste estudo é o casamento e relacionamentos. Millar (2010), observou que o estado civil é um factor adicional no impacto da retenção de estudantes, especialmente para estudantes do sexo feminino. O terceiro factor externo remete para o emprego. King e Bannon (2002), afirmam que estudantes

que se encontrem a trabalhar a tempo inteiro são menos propensos a continuar os estudos numa universidade comparado com estudantes que não têm um emprego. O quarto factor externo diz respeito a doenças pessoais e familiares. Sydow e Sandel (1998), relatam que cerca de 32% dos estudantes universitários desistem da universidade por questões familiares, tais como morte ou doença de um membro próximo da família. O quinto factor externo analisado no modelo são os deficitários conhecimentos de inglês. Bynum (2010) estudou que em programas de proficiência, o inglês influenciou a decisão dos alunos continuarem ou não na universidade. Passando para o sexto factor externo, remete para a tensão racial e demográfica. Pender (2010) observa que raças africanas e indianas têm taxas de abandono mais elevadas do que outros grupos raciais. O sétimo factor externo contemplado é a falta de transporte. O oitavo factor externo é o conflito com autoridades da universidade. O nono factor externo é a ausência de políticas e regras claras. O décimo factor externo diz respeito ao mau atendimento prestado aos alunos. O décimo primeiro factor externo remete para o aumento de interesse em outras áreas, além do curso. O décimo segundo factor externo tido em conta no modelo de Osman et al., (2004) é a pressão da família. De acordo com Astin (1999) as origens familiares dos estudantes desempenham um papel vital para as instituições, assim como na sua motivação para acabarem os estudos.

Relativamente ao factor interno, a primeira questão tida em conta remete para o modo como os alunos se inscreveram na universidade. Angelo (1990) argumenta que o modo como o estudante se inscreveu na universidade e como todo o processo foi tratado tem impacto na sua retenção. O segundo factor interno é o horário das aulas e o programa escolar. De acordo com Douglas et al., (2008) os horários do curso e dos exames têm um impacto significativo na satisfação e retenção dos alunos. O terceiro factor interno tem a ver com o Currículo da universidade em questão. Ibrahim e Brihoum (2001), referem que o currículo da faculdade deve ser revisto regularmente, garantindo que este continua relevante no que toca às exigências do mercado. Deste modo não só retém os já alunos, como atrai muitos outros. O quarto factor interno são as avaliações do curso. Bailey, Jeong e Cho (2010), observaram que a avaliação influencia a retenção na universidade. O quinto factor interno analisa o corpo docente de cada universidade. A relação do corpo docente-aluno é um preditor importante para a continuação do aluno na universidade. O sexto factor interno é sala de aula e os recursos de ensino colocados à disposição do aluno. O sétimo factor interno remete para a tecnologia. Osman e colaboradores (2004), estudaram que a utilização da tecnologia melhora a progressão de aprendizagem entre os estudantes universitários, podendo levar a maiores taxas de retenção. O oitavo factor interno diz respeito aos serviços e recursos da universidade,

dividindo-se em 5 secções. Blackmore, Douglas e Barnes (2006), argumentam que a satisfação do aluno para com os serviços universitários, como serviços na biblioteca ou de emprego, ajudam os alunos a permanecer na faculdade.

A primeira secção é o aconselhamento (de acordo com Levitz, Noel e Richter (2002), o aconselhamento e assessoria aos alunos têm um impacto significativo sobre a satisfação do aluno e, portanto, na sua retenção); a segunda é o aconselhamento onde Osman e colaboradores (2004), estudaram que o aconselhamento e acessibilidade dos serviços fornecidos aos estudantes podem ter um enorme impacto na persistência e retenção do aluno; a terceira secção diz respeito à biblioteca e às instalações universitárias; quarta secção diz respeito às actividades extracurriculares onde Fenzel (2001) constatou que actividades que ajudem a manter um estilo de vida saudável também têm uma influência positiva nas taxas de retenção os alunos na universidade; a quinta secção diz respeito aos Serviços de Apoio Académico, Roberts e Styron (2010), referem que algumas instituições de ensino oferecem aos seus alunos diferentes tipos de serviços e recursos académicos a fim de aumentar as hipóteses de retê-los.

Os factores demográficos estão relacionados com a situação pessoal específica de cada indivíduo e com as suas atitudes e atributos pessoais (Osman et al., 2004). O primeiro factor demográfico diz respeito à idade. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), concluíram que os alunos mais velhos são mais propensos a desistir do curso e da universidade do que alunos mais jovens. O segundo factor demográfico refere-se ao estado civil do estudante. Jacobs e King (2002), estudaram que estudantes solteiros e sem filhos formam-se com uma taxa maior do que estudantes casados e com filhos. O terceiro factor demográfico refere-se à localização geográfica e à nacionalidade. Grebennikov e Shah (2012), consideram que os estudantes internacionais demonstram melhores taxas de retenção do que os alunos locais. O quarto factor demográfico contempla os anos de estudo. O quinto factor demográfico refere-se aos conhecimentos de informática. Uma pesquisa feita por Lim (2001) refere que alunos com maiores conhecimentos de informática tendem a estar mais satisfeitos com os seus cursos, são mais propensos a permanecer na universidade e até em se matricularem noutros cursos no futuro. O sexto factor demográfico no nosso modelo é o motivo pelo qual o aluno escolheu aquele curso.

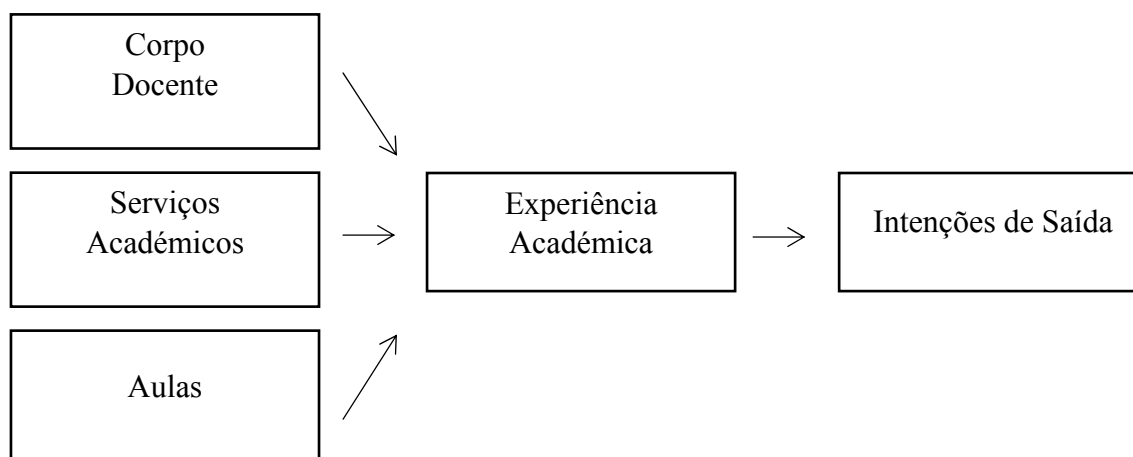
MODELO DE INVESTIGAÇÃO

Em síntese, da análise da literatura consultada parecem existir maiores evidências e concordância do efeito positivo da experiência académica sobre as intenções de saída. O presente estudo tenta ser uma contribuição para uma melhor compreensão destes dois conceitos.

Assim, o objectivo específico é analisar/verificar se a experiência académica tem influencia nas intenções de saída e, caso se encontre um efeito significativo, quais os factores que produzem mais intensidade na formação da experiência académica do estudante.

Desta forma, estabelece-se como modelo de investigação o esquema de seguida apresentado.

Figura 1: Modelo de investigação



De acordo com Keaveney e Young (1997), as três dimensões – corpo docente, serviços académicos e aulas – encontram-se relacionadas entre si e portanto agregam-se num constructo designado por Faculdade.

A dimensão corpo docente traduz aspectos relacionados com a compreensão por parte dos professores, se estes se mostram acessíveis e disponíveis, se são prestáveis e ajudam o aluno e se dão *feedback* importante a este.

A dimensão serviços académicos refere-se à confiança que os alunos sentem por parte destes serviços, se estes ajudam quando necessário, se mostram compreensão e preocupação com o sucesso académico do aluno, se mostram disponibilidade e se são responsáveis perante cada assunto que lhes chega.

A dimensão aulas, remete para a relevância dos temas abordados, a competência de quem os dá e a consistência e diversidade do programa do curso.

A experiência acadêmica remete para as vivências do estudante enquanto aluno em determinada instituição e as intenções de saída dizem respeito à intenção do aluno continuar ou desistir da instituição.

Perante este modelo de investigação, consideram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – O Corpo Docente, os Serviços Acadêmicos e as Aulas têm um impacto significativo e positivo na Experiência Acadêmica.

Hipótese 2 – A Experiência Acadêmica tem um impacto significativo e negativo nas Intenções de Saída.

MÉTODO

Com a finalidade de analisar a veracidade do modelo de investigação anteriormente proposto foi conduzido um estudo empírico, cujas condições se descrevem em seguida.

Delineamento

O presente estudo é um estudo empírico, correlacional, de carácter explanatório e exploratório, entre variáveis (D'Oliveira, 2007), onde se pretende explorar o efeito do constructo Faculdade - aulas, corpo docente e serviços académicos - na Experiência Académica e o impacto desta nas intenções de saída dos estudantes.

Trata-se ainda de uma investigação de natureza transversal pois todos os dados foram recolhidos num único momento.

Participantes

A amostra é constituída por 238 participantes, estudantes universitários de diversas universidades do país. Foi utilizado um critério de exclusão, uma vez que se pretendeu seleccionar participantes que fossem estudantes universitários. Por isto, o método de amostragem utilizado foi não probabilístico por conveniência (Marôco, 2011).

Nesta amostra encontram-se 90 (43,1%) de sujeitos do sexo masculino e (56,9%) do sexo feminino. No que respeita à idade 79 (32,2%) têm menos de 22 anos, 116 (48,7%) têm entre 22 e 27 anos, 17 (7,1%) têm entre 28 a 33 anos, 5 (2,1%) têm entre 34 e 39 anos, 8 (3,4%) têm entre 40 e 45 anos, 12 (5%) têm entre 46 e 51 anos e 1 (0,4%) tem mais de 51 anos. Quanto ao estatuto 157 (66%) são apenas estudantes, 67 (28,2%) são trabalhadores/estudantes, 12 (5%) entraram no ensino superior pelo estatuto de “maiores de 23”, 1 (0,4%) é bolseiro e 1 (0,4%) está em mobilidade internacional. Destes 35 (14,7%) frequentam o primeiro ano, 56 (23,5%) o segundo ano, 64 (26,9%) o terceiro ano, 52 (21,8%) o quarto ano e 31 (13%) o quinto ano.

Procedimento

O questionário foi colocado *online* na plataforma *Google Docs*, continha uma pequena informação sobre o objectivo do estudo e justificava-se a pertinência do mesmo. Pedia-se aos participantes que fossem sinceros nas respostas assim como se garantia a confidencialidade das mesmas.

A variável Género foi transformada em variável *dummy* e por esse motivo operacionalizada através da notação “0” para o participante do género feminino e “1” para o participante do género masculino. A variável Idade foi codificada com “1” para os participantes que têm idade inferior a 22 anos, com “2” para os que têm de 22 a 27 anos, com “3” para os que têm de 28 a 33 anos, com “4” para os que têm de 34 a 39 anos, com “5” para os que têm de 40 a 45 anos, com “6” para os que têm de 46 a 51 anos e com “7” para os que têm mais do que 51 anos. A variável Estatuto foi codificada em “1” para os “Estudantes”, em “2” para os “Trabalhadores/ Estudantes”, em “3” para os “Maiores de 23 anos”, em “4” para os “Bolsseiros” e em “5” para a “Mobilidade Internacional”. A variável Ano Curricular foi codificada com “1” para os que frequentam o 1º ano, com “2” para o 2º ano, com “3” para o 3º ano, com “4” para o 4º ano e com “5” para o 5º ano.

Foi efectuada a Análise Factorial Confirmatória (AFC) para todos os instrumentos utilizados neste estudo, tendo para esse efeito sido utilizado o programa *AMOS for Windows*.

A fim de se efectuar a análise das outras qualidades métricas dos instrumentos utilizados neste estudo foi utilizado o programa *SPSS Statistics 20 for Windows*.

Procedeu-se seguidamente à análise da fiabilidade com o cálculo do *Alpha de Cronbach*, tanto em relação a cada instrumento como às dimensões que os compõem.

No que respeita ao estudo da sensibilidade procedeu-se ao cálculo das diferentes medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição para os diferentes itens dos instrumentos utilizados. Foi efectuado o estudo da normalidade para todos os itens e para os diversos instrumentos.

Por fim, testaram-se as hipóteses formuladas com o modelo de regressão linear, com a finalidade de explorar eventuais associações entre as variáveis em estudo.

Variáveis e instrumentos

No presente estudo foi utilizado um questionário (Anexo A) composto por duas secções: a primeira parte é constituída por três escalas, sendo elas – Faculdade, Experiência Académica e Intenções de Saída - que propõem a avaliar as variáveis em estudo e a segunda parte constituída pelos dados de caracterização, nomeadamente o sexo, o estatuto, o ano curricular frequentado, a idade e a universidade frequentada.

No questionário foi proposto que os sujeitos se expressassem através de uma *rating scale* do tipo Likert, de cinco pontos, variando entre 1. “Concordo totalmente”, e 5. “Discordo Totalmente”

Escala Faculdade

Esta variável foi medida através do questionário de Keaveney e Young (1997) composto por um total de 15 itens, agrupados em três dimensões: corpo docente, serviços académicos e aulas (Tabela 1).

Tabela 1 – Escala da Faculdade

Dimensão	Itens
Corpo Docente	Os docentes mostram preocupação com o meu sucesso académico; Os docentes mostram disponibilidade quando necessito; Os docentes revelam profissionalismo; Posso confiar nos docentes desta instituição; Recebo <i>feedback</i> dos docentes sobre o meu desempenho académico; O <i>feedback</i> que recebo dos docentes é importante para o meu desenvolvimento.
Serviços Académicos	Os serviços de apoio mostram disponibilidade quando necessito; Posso confiar nos serviços de apoio; Os serviços de apoio ajudam-me quando necessito; Os serviços de apoio respondem prontamente às minhas solicitações; Os serviços de apoio mostram compreensão e preocupação com o meu sucesso académico.
Aulas	Os conteúdos das unidades curriculares são relevantes para as minhas opções profissionais; Os horários das unidades curriculares são convenientes; O plano de estudos está bem estruturado e organizado; Nas unidades curriculares são usados casos e/ou exemplos práticos organizacionais.

Escala Experiencia Académica

Esta variável foi medida por questionário, desenvolvido pelos mesmos autores e é composta por 6 itens (Tabela 2).

Tabela 2 – Escala da Experiência Académica

Escala	Ítems
Experiência Académica	<p>A minha experiência académica tem permitido novas aprendizagens;</p> <p>A minha experiência académica tem promovido o meu desenvolvimento pessoal;</p> <p>A minha experiência académica irá contribuir para a minha carreira e empregabilidade;</p> <p>A minha experiência académica tem possibilitado a aquisição e desenvolvimento de competências úteis ao meu futuro profissional;</p> <p>A minha experiência académica tem permitido o desenvolvimento de uma rede de relações (<i>networking</i>) útil ao meu futuro;</p> <p>Esta instituição tem-me permitido adquirir experiências internacionais.</p>

Escala Intenções de Saída

As intenções de saída foram medidas por 5 itens (Tabela 3), desenvolvidos por Bozeman e Perrewé (2001).

Tabela 3 – Escala Intenções de Saída

Escala	Ítems
Intenções de Saída	<p>Num futuro próximo, provavelmente irei começar a procurar outra universidade para continuar a estudar;</p> <p>Neste momento, estou activamente à procura de outra universidade para continuar os meus estudos;</p> <p>Não tenciono deixar esta universidade antes de terminar o curso;</p> <p>É pouco provável que procure outra universidade ao longo do próximo ano;</p> <p>Não estou a pensar deixar esta universidade neste momento.</p>

RESULTADOS

Qualidades métricas das escalas

Escala Faculdade

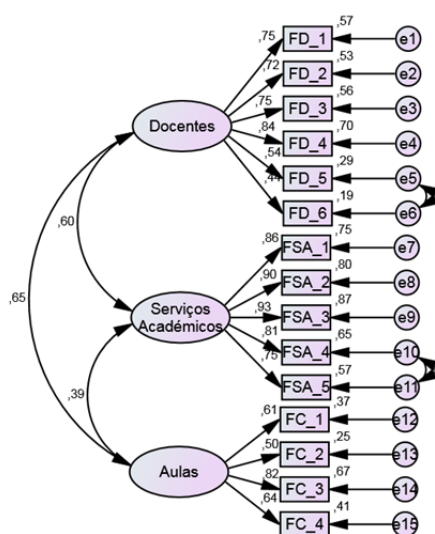
Segundo os seus autores esta escala seria composta por três factores: Corpo Docente, Serviços Académicos e Aulas.

Assim foi realizada uma análise factorial confirmatória através do Software AMOS (Arbuckle, 2003) com a finalidade de se confirmar a estrutura factorial da escala. Nesta análise foi utilizado o método de estimação da Máxima Verossimilhança assim como a matriz de covariâncias (Russell, 2002).

Seguindo as recomendações estabelecidas (Hu & Bentler, 1999), combinaram-se cinco índices de ajustamento: Razão qui-quadrado/graus de liberdade (χ^2/gl); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Goodness-of-fit Index* (GFI); *Comparative Fit Index* (CFI); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). A obtenção de um bom ajustamento para o modelo de medida é fundamental para se estabelecer tanto a validade de constructo como a validade discriminante assim como para verificar riscos associados a métodos comuns de variância (Podsakoff et al., 2003). Os valores obtidos no modelo a três factores indicam um bom ajustamento: $\chi^2/gl = 2.28$; GFI = .90; CFI = .95; TLI = .93; RMSEA = .073.

Na figura 2 apresentam-se os pesos factoriais e a fiabilidade individual dos itens de cada factor bem como da correlação entre os factores. A dimensão Docentes está positivamente correlacionada com a dimensão Serviços Académicos ($r = .60$; $p < .001$) e com a dimensão Aulas ($r = .65$; $p < .001$); os Serviços Académicos estão positivamente correlacionado com as Aulas ($r = .39$; $p < .001$).

Figura 2 - Modelo a três Factores (Parâmetros Estandarizados)



Esta escala apresenta uma boa consistência interna pois apresenta um *Alpha* de *Cronbach* no valor de .90. Também se verificou que o valor de *Alpha* de *Cronbach* inicial não se alteraria se se retirasse qualquer item. Quanto às dimensões que compõem esta escala, a dimensão Corpo Docente apresenta um *Alpha* de *Cronbach* no valor de .83, a dimensão Serviços Acadêmicos no valor de .93 e a dimensão Aulas no valor de .73.

Quanto à sensibilidade dos itens todos apresentam valores absolutos de assimetria e curtose abaixo de 3 e de 8 respectivamente (Kline, 1998), nenhum item apresenta a mediana encostada a um dos extremos e todos têm respostas em todos os pontos da escala de medida.

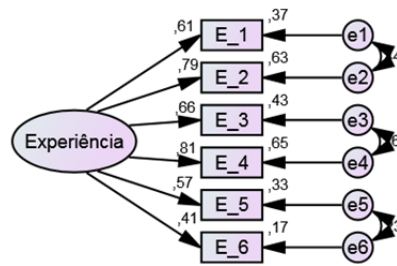
Ao analisar-se o nível de significância da escala Faculdade ($p=.200$) verifica-se que esta segue uma distribuição normal. O mesmo não acontece às duas dimensões desta escala pois os seus níveis de significância levam-nos à rejeição da hipótese da normalidade.

No entanto ao observar-se os parâmetros da normalidade verifica-se que em relação ao coeficiente de assimetria todas as dimensões apresentam um coeficiente de assimetria negativo, ou seja, um enviesamento à direita. Quanto ao coeficiente de achatamento, as dimensões Docentes e Aulas têm uma distribuição leptocúrtica (>0) e a dimensão Serviços Acadêmicos tem uma distribuição mesocúrtica ($= 0$) (Marôco, 2011).

Escala Experiência Académica

Dado tratar-se de uma variável unidimensional foi realizada uma análise factorial confirmatória a um único factor através do Software AMOS (Arbuckle, 2003) com a finalidade de se confirmar a estrutura factorial da escala.

Figura 3 - Modelo a um Factor (Parâmetros Estandarizados)



Os valores obtidos no modelo indicam um bom ajustamento: $\chi^2/gf = 1.95$; GFI = .98; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .063.

Esta escala apresenta uma boa consistência interna pois apresenta um *Alpha* de *Cronbach* no valor de .81. Também se verificou que o valor de *Alpha* de *Cronbach* inicial não se alteraria se se retirasse qualquer item.

Quanto à sensibilidade dos itens todos apresentam valores absolutos de assimetria e curtose abaixo de 3 e de 8 respectivamente (Kline, 1998), nenhum item apresenta a mediana encostada a um dos extremos e todos têm respostas em todos os pontos da escala de medida.

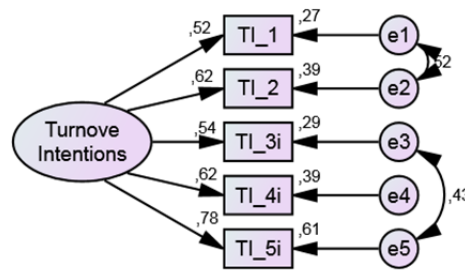
Ao analisar-se o nível de significância da escala Faculdade verifica-se que esta não segue uma distribuição normal.

No entanto ao observar-se os parâmetros da normalidade verifica-se que em relação ao coeficiente de assimetria apresenta um coeficiente de assimetria negativo, ou seja, um enviesamento à direita. Quanto ao coeficiente de achatamento tem uma distribuição leptocúrtica (>0) (Marôco, 2011).

Escala Intenções de Saída

Foi realizada uma análise factorial confirmatória com a finalidade de se confirmar a estrutura unidimensional da escala.

Figura 4 - Modelo a um Factor (Parâmetros Estandarizados)



Os valores obtidos no modelo indicam um bom ajustamento: $\chi^2/gf = 2.06$; GFI = .99; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .067.

Esta escala apresenta uma consistência interna razoável, pois apresenta um *Alpha* de *Cronbach* no valor de .73. Também se verificou que o valor de *Alpha* de *Cronbach* inicial não se alteraria se se retirasse qualquer item.

Quanto à sensibilidade dos itens todos apresentam valores absolutos de assimetria e curtose abaixo de 3 e de 8 respectivamente (Kline, 1998), nenhum item apresenta a mediana encostada a um dos extremos e todos têm respostas em todos os pontos da escala de medida.

Ao analisar-se o nível de significância da escala Faculdade verifica-se que esta não segue uma distribuição normal.

No entanto ao observar-se os parâmetros da normalidade verifica-se que em relação ao coeficiente de assimetria apresenta um coeficiente de assimetria negativo, ou seja, um enviesamento à direita. Quanto ao coeficiente de achatamento tem uma distribuição leptocúrtica (>0) (Marôco, 2011).

Estatística Descritiva das variáveis em estudo

Realizou-se uma análise estatística descritiva das escalas em estudo que nos permite perceber a posição das respostas dadas pelos 238 participantes nas diversas variáveis em estudo. Todas as dimensões da escala Faculdade se situam a um nível acima da média, ou seja, acima do ponto central. A dimensão Serviços Académicos é a que apresenta uma média mais baixa (MD=3.23), seguida da dimensão Aulas (MD=3.71) e, por fim, da dimensão Docentes (MD=3.80), o que significa que, o que é mais valorizado pelos estudantes nas universidades são os docentes.

Quanto à Experiência Acadêmica, os participantes situam-se também a um nível acima da média (MD=3.95), uma vez que o ponto central desta escala é 3, isto é, os participantes consideram a sua Experiência Acadêmica boa.

Em relação às intenções de saída as respostas encontram-se muito abaixo do ponto médio (MD=1.96), revelando os participantes um baixo nível de Intenções de Saída.

Relação entre variáveis

A fim de se estudar a direcção e a intensidade das relações entre as variáveis (Bryman & Cramer, 2003), recorreu-se ao estudo das correlações de *Pearson*.

Analisando a tabela 4, verifica-se que todas as dimensões da escala Faculdade se encontram positiva e significativamente correlacionadas com a Experiência Acadêmica e negativamente associadas às Intenções de Saída. Estes resultados indicam-nos que quanto melhor a percepção do desempenho dos Docentes, dos Serviços Académicos e das Aulas melhor a Experiência Acadêmica dos alunos e menores as suas intenções de abandonarem a instituição onde se encontram.

A Experiência Acadêmica também está significativamente e negativamente correlacionado com as Intenções de Saída, isto é, quanto melhor a Experiência Acadêmica dos estudantes menos intenções têm de abandonar a universidade.

Tabela 4 – Médias, Desvios-padrão e Correlações entre as variáveis em estudo

	Média	Desvio Padrão	1	2	3	4	5
1. Docentes	3,80	,67	1				
2. Serviços Académicos	3,23	,91	,569**	1			
3. Aulas	3,71	,75	,514**	,363**	1		
4. Experiência	3,94	,65	,615**	,421**	,579**	1	
5. Intenções de Saída	1,96	,83	-,351**	-,249**	-,193**	-,366**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Testes de Hipóteses:

Hipótese 1 – O Corpo Docente, os Serviços Acadêmicos e as Aulas têm um impacto significativo e positivo na Experiência Acadêmica.

Para se testar esta hipótese realizou-se uma regressão linear múltipla cujos resultados se apresentam na tabela 5.

Tabela 5 – Resultado da Regressão Linear Múltipla entre as dimensões da escala Faculdade e a Experiência Acadêmica

Variável Preditora	Variável de Critério	R ²	F	β	T	p
Corpo Docente				.40**	6,297**	<.001
Serviços Acadêmicos	Experiência Acadêmica	.47	70.63**	.07	1,178	.240
Aulas				.31**	6,321**	<.001

Nota:* $p < .05$; ** $p < .01$

A Regressão Linear para se verificar se as dimensões da variável Faculdade têm um efeito significativo na Experiência Acadêmica, permite concluir que o Corpo Docente ($\beta=.40$; $p<.001$) e as Aulas ($\beta=.31$; $p<.001$) têm um impacto positivo e significativo na Experiência Acadêmica. Os Serviços Acadêmicos não têm um impacto significativo na Experiência Acadêmica ($\beta=.07$; $p=.240$). As variáveis preditoras são responsáveis por 47% da variabilidade da variável de critério ($R^2_a=.47$).

O modelo revelou-se significativo ($F(3, 234)=70.63$; $p<.001$).

Esta hipótese foi confirmada parcialmente.

Hipótese 2 – A Experiência Académica tem um impacto significativo e negativo nas Intenções de Saída.

Para se testar esta hipótese realizou-se uma regressão linear simples cujos resultados se apresentam na tabela 6.

Tabela 6 – Resultado da Regressão Linear Simples entre a Experiência Académica e as Intenções de Saída

Variável Preditora	Variável de Critério	R ²	F	β	T	p
Experiência Académica	Intenções de Saída	.13	36.4**	-.37**	-6.03	<.001

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

A Regressão Linear para se verificar se a variável Experiência Académica tem um efeito significativo nas Intenções de Saída, permite concluir que a Experiência Académica tem um impacto significativo nas Intenções de Saída ($\beta_{EA} = -.37$; $p < .001$) e que a variável preditora é responsável por 13% da variabilidade das intenções de saída ($R^2 = .13$).

Confirmou-se esta hipótese.

DISCUSSÃO

Segundo a literatura, parecem existir maiores evidências e concordância do efeito positivo da experiência acadêmica sobre as intenções de saída. Assim, o objectivo específico foi analisar/verificar se a experiência acadêmica tem influencia nas intenções de saída e, caso se encontre um efeito significativo, quais os factores que produzem mais intensidade na formação da experiência acadêmica do estudante.

DeShields Jr, e colaboradores (2005), estudaram que a satisfação dos estudantes influenciam a intenção de continuar ou deixar a instituição de ensino onde se encontram. Sabe-se que o nível de satisfação é determinado pela diferença entre o desempenho do serviço realizado ao cliente e o que o cliente espera (DeShields Jr, et al., 2005). Assim, o desempenho do corpo docente, as aulas e os serviços académicos são os principais factores que influenciam a satisfação/insatisfação dos alunos no ensino superior. Acredita-se que os alunos que têm mais experiências positivas na faculdade serão mais satisfeitos que os alunos que não têm uma experiência positiva (DeShields Jr, et al., 2005).

No presente estudo, com uma amostra de 238 alunos, foi verificado um baixo nível na variável Intenções de Saída. Como se pode constatar na secção dos resultados, esta baixa Intenção de Saída, é explicada por uma positiva Experiência Académica.

Por sua vez, a Experiência Académica positiva, resulta de uma avaliação também positiva sobre o Corpo Docente, os Serviços Académicos e as Aulas (os três factores explicativos da experiência académica tidos em consideração).

Relembre-se que as duas hipóteses em estudos são:

Hipótese 1 – O Corpo Docente, os Serviços Académicos e as Aulas têm um impacto significativo e positivo na Experiência Académica.

A primeira hipótese foi comprovada parcial e não totalmente, uma vez que os serviços académicos não tiveram um impacto significativo na experiência académica. Tal pode dever-se ao facto de, num ano lectivo, são raras excepções que levam os alunos aos serviços académicos, uma vez que o desenvolvimento de aplicações/*softwares online* permitem uma facilidade de esclarecimentos de dúvidas ou outros assuntos, sendo que só na existência de um problema, se recorre a este serviço.

Curiosamente, tal como o estudo de DeShields Jr, et al., (2005), os serviços académicos também não tiveram um impacto significativo na experiência académica uma vez que, segundo os autores, a ausência destes não leva à insatisfação dos estudantes.

Vianden & Barlow (2004), indicam que as instituições precisam de prestar mais atenção às relações instituição-aluno, aos programas e actividades curriculares, aumentando assim a satisfação e retenção dos estudantes.

Hipótese 2 – A Experiência Académica tem um impacto significativo e negativo nas Intenções de Saída.

A hipótese dois foi confirmada totalmente. Quanto mais positiva for a experiência académica do aluno, menor será o seu desejo de saída da universidade.

Os resultados deste estudo, mostram ainda que apenas as dimensões Corpo Docente e Aulas são valorizados pelos alunos na formação da sua percepção de Experiência Académica. Estes dois factores são críticos para a retenção dos alunos no ensino superior, devendo por isso merecer por parte das instituições especial atenção.

À medida que os alunos estão satisfeitos com a sua experiência académica, com um forte sentimento de pertença e ligação à instituição, os níveis de lealdade mostram-se mais elevados do que em qualquer outra instituição (Vianden & Barlow, 2014). Isto dá origem à importância de se estudar e fomentar condições que melhorem a relação aluno-universidade.

As emoções positivas podem desenvolver a partir de relacionamentos com colegas e professores em relações pessoais ou académicas, valorizando e desenvolvendo a lealdade do estudante à instituição (Vianden & Barlow, 2014).

Existem inúmeros factores e explicações que influenciam a experiência académica e, deste modo, as intenções de saída dos estudantes da universidade. Além de factores financeiros, académicos, sociais, ambientais e institucionais, Bean (2005), investigou que a prática afectiva, emocional e aspectos interpessoais influenciam a intenção de um aluno sair ou não da universidade. Alunos que desenvolvem atitudes e emoções para com a instituição são mais propensos a persistir e continuar do que os colegas que não se ligam de alguma maneira à universidade onde estão.

De acordo com Vianden & Barlow (2014), a persistência do estudante é uma questão complexa e multidimensional envolvendo quatro esferas inter-relacionadas: características pré-universitárias do aluno, o contexto organizacional, o ambiente entre colegas e professores e experiências individuais dos alunos.

Na literatura de serviço ao cliente, a lealdade é definida como "um compromisso profundamente realizada para reconquistar um produto ou serviço preferido consistentemente no futuro" (Vianden & Barlow, 2014).

Estudos recentes sugerem dois tipos de lealdade em contexto universitário: a qualidade do serviço prestado e a satisfação com o relacionamento estudante-instituição, com base em

interacções entre alunos e professores, administradores e pessoal de apoio (Vianden & Barlow, 2014).

A retenção de estudantes é sem dúvida uma questão complexa ainda em estudo, com várias dimensões relacionadas com os estudantes universitários e com as suas características, atitudes e comportamentos, bem como características institucionais (Vianden & Barlow, 2004).

Elliott, e Shin (2002), sugerem que os alunos retiram satisfação de cinco atributos institucionais: o programa do curso, o tipo de avaliação, o corpo docente, o conteúdo das aulas e a taxa de empregabilidade. Estes autores indicam ainda que a satisfação do aluno afecta cerca de três vezes a lealdade do estudante, mais do que qualquer outro factor analisado.

O compromisso académico refere-se à adequação entre as competências, habilidades e valores do aluno e os valores, expectativas e deveres da instituição (Vianden & Barlow, 2014). O compromisso do estudante é tão importante para a sua continuidade como para a sua percepção favorável da universidade (Vianden & Barlow, 2014).

Bean (2005) define compromisso institucional como o grau de apego do aluno para uma instituição específica em comparação com outras instituições em geral.

A gestão de relacionamento implica mais do que uma simples relação de comprador-vendedor em que se estabelece uma relação de cooperação e de colaboração entre a relação empresa-clientes (Vianden & Barlow, 2014). Esta relaciona-se directamente com o conceito de parcerias de aprendizagem onde um facilitador de informações (um professor) estabelece uma parceria com um aprendiz (um estudante) através da integração e partilha de responsabilidades para a aprendizagem.

Vianden e Barlow (2014), sugerem que as instituições de ensino superior precisam de personalizar os seus relacionamentos com os alunos, por exemplo, tratando-os pelo nome próprio ou mostrando interesse em estabelecer relações aluno-professor favoráveis.

A satisfação dos alunos aumenta quando estes percebem e recebem atenção personalizada do corpo docente e serviços académicos. Este fenómeno chama-se *Efeito Cheers*, onde as instituições se comprometem a tratar os alunos pelo seu nome, sempre que possível (Vianden & Barlow, 2014). Estratégias de ligação social, como conversas informais com reitores e presidentes, eventos comemorativos, mensagens de aproveitamento aos alunos são outros exemplos de adquirir a sua lealdade e aumentar a sua satisfação.

A instituição de ensino deve encorajar e incentivar os alunos a criar um sentimento de pertença à instituição. A avaliação regular do corpo docente, a votação no reitor e as decisões

de posse são exemplos que contribuem para este sentimento de pertença (Vianden & Barlow, 2014).

Para combater o risco de desistência, as instituições devem avaliar, com todos os alunos do primeiro ano, a percepção que estes têm da universidade, do curso e do corpo docente (Bago et al., 2013). Com base nesses resultados, devem adequar e fazer os ajustamentos necessários à satisfação dos alunos.

A lealdade, a persistência e o sucesso dos alunos são resultado da interação de factores psicológicos e organizacionais. Neste sentido, os alunos deverão ser capazes de se identificar com a instituição, comprometendo a sua aprendizagem individual, a sua satisfação, o desenvolvimento de habilidades, bem como a criação e manutenção de relações aluno-docente (Vianden & Barlow, 2014).

No entanto, existem inúmeros outros factores que não foram estudados para que os alunos não queiram continuar os seus estudos.

Thomas (2002), argumenta que são sete as principais condições que influenciam o sucesso de um estudante: 1) formação académica; 2) experiência académica; 3) as expectativas e o compromisso institucional; 4) interação social académica; 5) propinas; 6) o apoio da família e compromissos, e, finalmente, 7) serviços de apoio universitário.

Bago e colaboradores (2013), estudaram a importância de estágios no compromisso dos estudantes bem como a preparação dos professores e o apoio que estes são aos alunos fora das aulas, por exemplo em tutorias.

Como obstáculos, os alunos referem três razões principais que impedem a sua progressão: 1) dificuldades ao entender os conteúdos do curso; 2) incompatibilidades profissionais com a vida académica; 3) ausência de mecanismos de apoio (Bago et al., 2013).

CONCLUSÕES

Relativamente às implicações práticas do estudo, estas podem ir no sentido de que é importante para as instituições de ensino (politécnicos, universidades, faculdades) potencializarem e influenciarem os seus alunos a continuarem e finalizarem os seus estudos na instituição onde se encontram, promovendo uma experiência académica positiva uma vez que esta influencia as intenções de saída dos estudantes.

Esta estimulação por parte das instituições de ensino pode, por exemplo, através da reformulação de novas práticas a partir dos órgãos directivos das instituições, reter os alunos, mantendo-os satisfeitos e empenhados.

O presente estudo apresenta algumas limitações das quais: a fraca existência de estudos realizados nesta área, na área da retenção de estudantes e nas suas intenções de saída, o que pode ser problemático de modo a comparar resultados e hipóteses, assim como a dimensão da amostra, uma vez que quanto maior a amostra, maior será a generalização para a população.

Como recomendações para estudos futuros, seria interessante replicá-lo no ensino público e no ensino privado de modo a comparar os resultados de diferentes amostras. Assim como replicá-lo em diversos países, uma vez que a permanência ou não no ensino superior muda consoante a cultura de cada país. Replicar este estudo com uma amostra maior, com maior variedade de instituições também seria necessária para explorar melhor esta relação entre a experiência académica e as intenções de saída do aluno.

REFERÊNCIAS

- Anderson, E. W. & Sullivan, M. W. (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms. *Marketing Science*, 12(2), 125-143.
- Angelo, D. (1990). The relationship between late registration and student persistence and achievement. *College and University*, 65(4), 316–327.
- Arbuckle, J. L. (2003). AMOS users' guide: version 3.6. Chicago, IL: SPSS, 1997. *Research*, 19, 491-504.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-519.
- Bago, J., Fonseca, H., Santos, L., Gonçalves, T., Fragoso, A., Ribeiro, M. C., Monteiro, R., & Quintas, H. (2013). *Promoting success for Non-Traditional Students in Portugal – a preliminary diagnosis*.
- Bailey, T., Jeong, D., & Cho, S. (2010). Referral, enrolment, and completion in developmental education sequences in community colleges. *Economics of Education Review*, 29, 255–270.
- Bean, J. P. (2005). Nine themes of college student retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success*, 215–244. Westport, CT: Praeger.
- Bitner, M. J. (1995). Building Service Relationships: It's all about promises. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 246-251.
- Blackmore, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Journal for Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-67.
- Bolton, R. N. (1998). A dynamic model of the duration of the customer's relationship with a continuous service provider: the role of satisfaction. *Marketing Science*, 17(1), 45-47.
- Bozeman, D. P., & Perrewé, P. L. (2001). The effect of item content overlap on organizational commitment questionnaire – Intenções de Saída cognitions relationships. *Journal of Applied Psychology*, 86, 161-173.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para windows (3ª Ed.)*. Oeiras: Celta
- Bynum, C. (2010). Relationship between state financial aid and student persistence and success in college. An examination of Hispanic undocumented students in Texas community (University of Florida). PhD Dissertation.
- Cardoso, A. M. R. (2004). A Educação Resgata a Humanidade Perdida do Homem?! Fórum Crítico da Educação. *Revista do ISEP*, 2, 179-190.

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O Processo de Adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 215-224.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações – recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos* (2ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- DeShields Jr, O. W., Kara, Ali., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 24(2), 197-209.
- Fenzel, L. (2001). Predictors of the adjustment of first-year students to college: The role of early involvement and type of residence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudantes e cursos. *Revista Psico-USF*, 6, 1-10.
- Gemme, E. M. (1997). Retaining customers in a managed care market. *Marketing Health Services*, 19-21.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Factores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo caso. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 47-64.
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2012). Investigating attrition trends in order to improve student retention. *Quality Assurance in Education*, 20(3), 223-236.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1967). *The Motivation to Work*, 2nd ed., Wiley, New York, NY.

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Ibrahim, A., & Brihoum, M. (2001). Retention of Engineering and Technology Undergraduates, *The 27th Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society*, 1754-1757.
- Jacobs, J., & King, R. (2002). Age and college completion: A life-history analysis of women aged 15-44. *Sociology of Education*, 75(3), 211-230.
- Keaveney, S. M., & Young, C. E. (1997). *The student satisfaction and retention model (SSRM)*. University of Colorado, Denver.
- Keegan, W. J., & Davidson, H. (2004). *Offensive Marketing: Gaining Competitive Advantage*, Elsevier, Amsterdam, 1-36.
- King, T., & Bannon, E. (2002). *At what cost? The price that working students pay for a college education*. Washington, DC: The State PIRG's Higher Education Project.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Levitz, R. S., Noel, L., & Richter, B. J. (2002). Strategic Moves for Retention Success. *New Directions for Higher Education*, 31-49.
- Lim, C. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 41-51.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª edição. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Millar, B (2010). "Community College Students' Perceptions of Academic Readiness". University of California, Davis, Ed.D Dissertation.
- Moreira, S. N. T., Silva, C. A. N., Tertulino, F. F., Tertulino, F. M. F., Vilar, M. J. P., & Azevedo, G.D. (2006). Processo de significação de estudantes do curso de medicina diante da escola profissional e das experiências vividas no cotidiano acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(2), 14-19.
- Neves, M. R. D. A. (2012). *Factores do abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Línguas e Administração, Vila Nova de Gaia.
- Osman, D., O'Leary, C. & Brinble, M. (2004). Model to Evaluate Attrition/Retention Decisions By Accountancy Diploma Students: Case Study Evidence From Sudan. *Business Education & Accreditation*, 6(2), 71-88.

- Pantages, T.J. & Creedon, C.F. (1978). "Studies of college attrition: 1950-1975". *Review of Education Research*, 48, 49-101.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1986). "SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring customer expectations of service quality". *Marketing Science Institute*, 86-108, Cambridge, MA.
- Pender, M. (2010). Addressing the needs of racially/culturally diverse student populations in higher education: An analysis of educational practices for disadvantaged youth. University of Maryland, PhD Dissertation.
- Pires, H. S., Almeida, L. & Ferreira, J. A. (2000). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP, Em A. P. Soares, A. Osório. J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.) *Transição para o Ensino Superior*, 119-127. Braga: Universidade do Minho.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Público (2013). Portugal é o país europeu onde o abandono escolar mais caiu: Recuperado de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/portugal-e-o-pais-europeu-com-maior-decrescimo-do-abandono-escolar-1590984>.
- Roberts, J., & Styron, R. (2010). "Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6(3), 1-18.
- Russell, D. W. (2002). In search of the underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629-1646.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior, Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (orgs.), *Transição para o Ensino Superior*, 69-78. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas acadêmicas (QEA). Em B. D. da Silva & L. S. Almeida (orgs), *Actas do VI Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia, III*, 899-909. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- St. John, E., Paulsen, M., & Carter, D. (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and

- persistence for African Americans and Whites. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 545–569.
- Sydow, D., & Sandel, R. (1998). Making students Retention an Intuitional Priority. Community College. *Journal of Research and Practice*, 22(7), 635-643.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institucional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-442.
- Tinto, V. (1975). “Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research”, *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). “Limits of theory and practice in student attrition”, *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Vasconcelos, M. D. M. L. (2013). Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgada. Dissertação de Mestrado, Universidade de Fernando Pessoa, Porto.
- Vianden, J., & Barlow, P. J. (2004). Showing the Love: Predictors of Student Loyalty to Undergraduate Institutions. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(1), 16-29.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of Informatics of the Hellenic Open University, *Computer & Education*, 39, 361-377.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

A. Dados Demográficos:

1. Idade:

- <22 anos
- De 22 a 27 anos
- De 28 a 33 anos
- De 34 a 39 anos
- De 40 a 45 anos
- De 46 a 51 anos
- > 51 anos

2. Género: Feminino Masculino

3. Estatuto:

- Estudante
- Trabalhador Estudante
- Maiores de 23
- Bolseiro
- Mobilidade Internacional

4. Ano Curricular

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

B. Faculdade

Nesta secção, pedimos-lhe indique com um X até que ponto concorda com cada afirmação acerca da Faculdade que frequenta:

Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Os docentes mostram preocupação com o meu sucesso académico;

1 2 3 4 5

Os docentes mostram disponibilidade quando necessito;	1	2	3	4	5
Os docentes revelam profissionalismo;	1	2	3	4	5
Posso confiar nos docentes desta instituição;	1	2	3	4	5
Recebo <i>feedback</i> dos docentes sobre o meu desempenho académico;	1	2	3	4	5
O <i>feedback</i> que recebo dos docentes é importante para o meu desenvolvimento.	1	2	3	4	5
Os serviços de apoio mostram disponibilidade quando necessito;	1	2	3	4	5
Posso confiar nos serviços de apoio;	1	2	3	4	5
Os serviços de apoio ajudam-me quando necessito;	1	2	3	4	5
Os serviços de apoio respondem prontamente às minhas solicitações;	1	2	3	4	5
Os serviços de apoio mostram compreensão e preocupação com o meu sucesso académico.	1	2	3	4	5
Os conteúdos das unidades curriculares são relevantes para as minhas opções profissionais;	1	2	3	4	5
Os horários das unidades curriculares são convenientes;	1	2	3	4	5
O plano de estudos está bem estruturado e organizado;	1	2	3	4	5
Nas unidades curriculares são usados casos e/ou exemplos práticos organizacionais.	1	2	3	4	5

C. Experiência Académica

Nesta secção, pedimos-lhe indique com um X até que ponto concorda com cada afirmação acerca da sua Experiência Académica:

Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

A minha experiência académica tem permitido novas aprendizagens;	1	2	3	4	5
A minha experiência académica tem promovido o meu desenvolvimento pessoal;	1	2	3	4	5
A minha experiência académica irá contribuir para a minha carreira e empregabilidade;	1	2	3	4	5
A minha experiência académica tem possibilitado a aquisição e desenvolvimento de competências úteis ao meu futuro profissional;	1	2	3	4	5
A minha experiência académica tem permitido o desenvolvimento de uma	1	2	3	4	5

rede de relações (<i>networking</i>) útil ao meu futuro;					
Esta instituição tem-me permitido adquirir experiências internacionais.	1	2	3	4	5

D. Intenções de Saída

Nesta secção, pedimos-lhe indique com um X até que ponto concorda com cada afirmação acerca das suas Intenções de *Intenções de Saída*:

Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Num futuro próximo, provavelmente irei começar a procurar outra universidade para continuar a estudar;	1	2	3	4	5
Neste momento, estou activamente à procura de outra universidade para continuar os meus estudos;	1	2	3	4	5
Não tenciono deixar esta universidade antes de terminar o curso;	1	2	3	4	5
É pouco provável que procure outra universidade ao longo do próximo ano;	1	2	3	4	5
Não estou a pensar deixar esta universidade neste momento.	1	2	3	4	5

ANEXO B – Estatística Descritiva da Amostra

SEXO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	148	62,2	62,2	62,2
Masculino	90	37,8	37,8	100,0
Total	238	100,0	100,0	

IDADE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <22 anos	79	33,2	33,2	33,2
De 22 a 27 anos	116	48,7	48,7	81,9
De 28 a 33 anos	17	7,1	7,1	89,1
De 34 a 39 anos	5	2,1	2,1	91,2
De 40 a 45 anos	8	3,4	3,4	94,5
De 46 a 51 anos	12	5,0	5,0	99,6
>51 anos	1	,4	,4	100,0
Total	238	100,0	100,0	

ESTATUTO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Estudante	157	66,0	66,0	66,0
Trabalhador/ Estudante	67	28,2	28,2	94,1
Maiores de 23	12	5,0	5,0	99,2
Bolseiro	1	,4	,4	99,6
Mobilidade Internacional	1	,4	,4	100,0
Total	238	100,0	100,0	

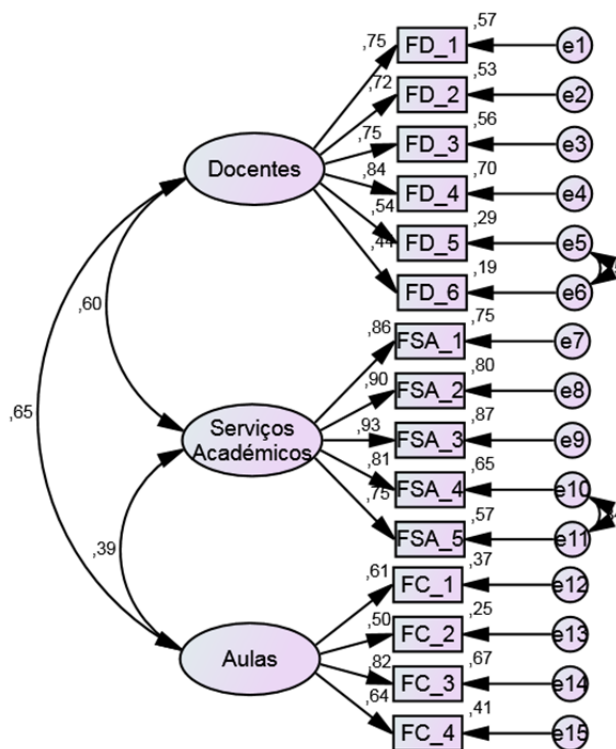
Ano Curricular

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1º ano	35	14,7	14,7	14,7
2º ano	56	23,5	23,5	38,2
3º ano	64	26,9	26,9	65,1
4º ano	52	21,8	21,8	87,0
5º ano	31	13,0	13,0	100,0
Total	238	100,0	100,0	

ANEXO C – Qualidades métricas da escala Universidade

Validade

Análise Factorial Confirmatória



$\chi^2(85)=193,339$; $p=,000$; $\chi^2df=2,275$
 ;CFI=,945; GFI=,899; TLI=,932
 ;;PCFI=,765; PGFI=,637
 ;RMSEA=,073; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,003$
 ;AIC=263,339; BCC=268,407; MECVI=1,133

Fiabilidade

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,899	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FD_1	50,24	76,698	,662	,889
FD_2	49,80	78,913	,601	,891
FD_3	49,88	79,702	,603	,892
FD_4	49,92	78,035	,658	,889
FD_5	50,49	77,905	,513	,895
FD_6	49,60	80,924	,422	,898
FSA_1	50,34	76,024	,673	,888
FSA_2	50,47	75,009	,711	,887
FSA_3	50,32	75,763	,710	,887
FSA_4	50,71	74,318	,699	,887
FSA_5	50,92	75,382	,663	,888
FC_1	49,87	81,965	,374	,899
FC_2	50,07	80,379	,371	,901
FC_3	50,33	77,143	,554	,893
FC_4	50,05	79,263	,477	,896

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FD_1	19,24	10,708	,693	,780
FD_2	18,80	11,678	,614	,798
FD_3	18,88	12,054	,610	,800
FD_4	18,92	11,061	,734	,774
FD_5	19,50	11,019	,538	,818
FD_6	18,61	12,282	,445	,832

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FSA_1	12,73	13,784	,818	,916
FSA_2	12,85	13,442	,840	,912
FSA_3	12,71	13,635	,871	,907
FSA_4	13,09	13,181	,811	,918
FSA_5	13,31	13,716	,763	,927

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,728	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
FC_1	10,90	5,860	,545	,658
FC_2	11,11	5,642	,422	,727
FC_3	11,37	4,808	,641	,589
FC_4	11,09	5,667	,486	,686

Sensibilidade

Statistics

	N		Mean	Median	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing								
FD_1	238	0	3,55	4,00	-,555	,158	-,084	,314	1	5
FD_2	238	0	3,99	4,00	-,976	,158	1,317	,314	1	5
FD_3	238	0	3,91	4,00	-,700	,158	,783	,314	1	5
FD_4	238	0	3,87	4,00	-,607	,158	,318	,314	1	5
FD_5	238	0	3,29	3,00	-,378	,158	-,469	,314	1	5
FD_6	238	0	4,18	4,00	-1,312	,158	1,898	,314	1	5
FSA_1	238	0	3,44	4,00	-,665	,158	,059	,314	1	5
FSA_2	238	0	3,32	3,00	-,578	,158	-,066	,314	1	5
FSA_3	238	0	3,47	4,00	-,631	,158	,226	,314	1	5
FSA_4	238	0	3,08	3,00	-,101	,158	-,618	,314	1	5
FSA_5	238	0	2,87	3,00	,099	,158	-,339	,314	1	5
FC_1	238	0	3,92	4,00	-,818	,158	,371	,314	1	5
FC_2	238	0	3,71	4,00	-,966	,158	,297	,314	1	5
FC_3	238	0	3,45	4,00	-,443	,158	-,689	,314	1	5
FC_4	238	0	3,74	4,00	-1,006	,158	,792	,314	1	5

Descriptives

	Statistic	Std. Error
Faculdade	Mean	3,5857 ,04070
	Median	3,6000
	Skewness	-,358 ,158
	Kurtosis	,791 ,314
Docentes	Mean	3,7983 ,04317
	Median	3,8333
	Skewness	-,621 ,158
	Kurtosis	1,095 ,314
Serv_Acadêmicos	Mean	3,2345 ,05915
	Median	3,2000
	Skewness	-,372 ,158
	Kurtosis	,039 ,314
Aulas	Mean	3,7059 ,04850
	Median	3,7500
	Skewness	-,669 ,158
	Kurtosis	,983 ,314

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Faculdade	,051	238	,200*	,987	238	,025
Docentes	,098	238	,000	,969	238	,000
Serv Académicos	,113	238	,000	,973	238	,000
Aulas	,114	238	,000	,958	238	,000

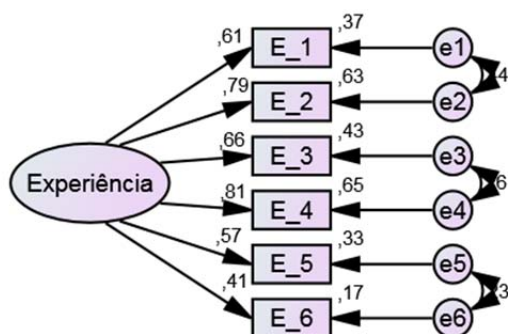
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXO D – Qualidades métricas da escala Experiência Acadêmica

Validade

Análise Factorial Confirmatória



$\chi^2(6)=11,725$; $p=,068$; $\chi^2_{df}=1,954$
 ;CFI=,989; GFI=,984; TLI=,973
 ;;PCFI=,396; PGFI=,281
 ;RMSEA=,063; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,288$
 ;AIC=41,725; BCC=42,638; MECVI=,180

Fiabilidade

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_1	19,44	11,690	,583	,786
E_2	19,37	10,773	,696	,760
E_3	19,48	11,171	,603	,779
E_4	19,50	10,943	,669	,766
E_5	20,08	10,420	,558	,791
E_6	20,58	10,709	,442	,825

Sensibilidade

Statistics

	N		Mean	Median	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing								
E_1	238	0	4,25	4,00	-1,315	,158	3,192	,314	1	5
E_2	238	0	4,32	4,00	-1,628	,158	3,419	,314	1	5
E_3	238	0	4,21	4,00	-1,297	,158	2,550	,314	1	5
E_4	238	0	4,19	4,00	-1,312	,158	2,840	,314	1	5
E_5	238	0	3,61	4,00	-,575	,158	-,207	,314	1	5
E_6	238	0	3,11	3,00	-,163	,158	-,588	,314	1	5

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Experiência	Mean	3,9482	,04212
	Median	4,0000	
	Skewness	-1,162	,158
	Kurtosis	2,810	,314

Tests of Normality

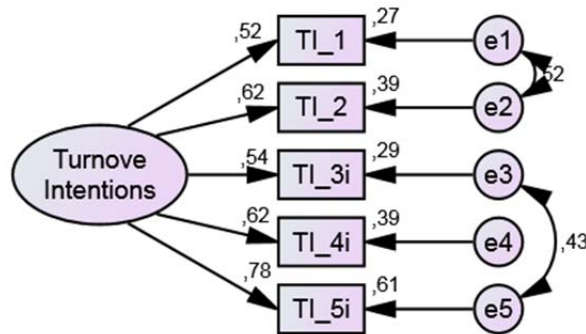
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Experiência	,139	238	,000	,924	238	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXO E – Qualidades métricas da escala *Intenções de Saída*

Validade

Análise Factorial Confirmatória



$\chi^2(3)=6,195$; $p=,102$; $\chi^2_{df}=2,065$
 ;CFI=,992; GFI=,990; TLI=,974
 ;;PCFI=,298; PGFI=,198
 ;RMSEA=,067; $p(\text{rmsea} \leq 0,05)=,277$
 ;AIC=30,195; BCC=30,818; MECVI=,130

Fiabilidade

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,791	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TI_1	7,26	10,926	,580	,751
TI_2	7,83	11,156	,636	,730
TI_3i	8,11	12,672	,518	,768
TI_4i	7,79	11,846	,480	,784
TI_5i	8,14	11,912	,672	,726

Sensibilidade

Statistics

	N		Mean	Median	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing								
TI_1	238	0	2,53	2,00	,435	,158	-,808	,314	1	5
TI_2	238	0	1,95	2,00	1,227	,158	,698	,314	1	5
TI_3i	238	0	1,67	1,00	1,758	,158	2,836	,314	1	5
TI_4i	238	0	1,99	2,00	1,177	,158	,405	,314	1	5
TI_5i	238	0	1,64	1,00	1,883	,158	3,510	,314	1	5

Descriptives

	Statistic	Std. Error
Intenções de Saída	Mean	1,9563
	Median	1,8000
	Skewness	1,019
	Kurtosis	1,106

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Intenções de Saída	,126	238	,000	,909	238	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXO F – Estatística descritiva das variáveis em estudo

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Docentes	238	1,00	5,00	3,7983	,66592	-,621	,158	1,095	,314
Serv_Acadêmicos	238	1,00	5,00	3,2345	,91254	-,372	,158	,039	,314
Aulas	238	1,00	5,00	3,7059	,74817	-,669	,158	,983	,314
Experiência	238	1,00	5,00	3,9482	,64984	-1,162	,158	2,810	,314
Intenções de Saída	238	1,00	5,00	1,9563	,83374	1,019	,158	1,106	,314
Valid N (listwise)	238								

ANEXO G – Correlações

Correlations

	Docentes	Serv Académicos	Aulas	Experiência	Intenções de Saída
Docentes	1				
Serv_Académicos	,569**	1			
Aulas	,514**	,363**	1		
Experiência	,615**	,421**	,579**	1	
Intenções de Saída	-,351**	-,249**	-,193**	-,366**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ANEXO H – Testes de Hipóteses

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,689 ^a	,475	,468	,47377	1,923

a. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes

b. Dependent Variable: Experiência

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	47,559	3	15,853	70,626	,000 ^b
1 Residual	52,524	234	,224		
Total	100,083	237			

a. Dependent Variable: Experiência

b. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes

Coefficients^a

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Collinearity	
	Coefficients		Coefficients			Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	1,195	,192		6,208	,000		
1 Docentes	,386	,061	,396	6,297	,000	,567	1,763
Serv_Acadêmicos	,049	,041	,068	1,178	,240	,669	1,494
Aulas	,305	,048	,351	6,321	,000	,729	1,373

a. Dependent Variable: Experiência

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,649 ^a	,421	,418	,49557	1,830

a. Predictors: (Constant), Faculdade

b. Dependent Variable: Experiência

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	42,124	1	42,124	171,519	,000 ^b
1 Residual	57,959	236	,246		
Total	100,083	237			

a. Dependent Variable: Experiência

b. Predictors: (Constant), Faculdade

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	1,541	,187		8,255	,000		
1 Faculdade	,671	,051	,649	13,097	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: Experiência

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,366 ^a	,134	,130	,77768	1,843

a. Predictors: (Constant), Experiência

b. Dependent Variable: Intenções de Saída

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	22,014	1	22,014	36,400	,000 ^b
1 Residual	142,731	236	,605		
Total	164,746	237			

a. Dependent Variable: Intenções de Saída

b. Predictors: (Constant), Experiência

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
	1	(Constant)	3,808			,311	12,243
	Experiência	-,469	,078	-,366	-,6033	,000	1,000 1,000

a. Dependent Variable: Intenções de Saída

Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R	F	df1	df2	Sig. F Change	
					Square Change	Change				
1	,357 ^a	,127	,116	,78393	,127	11,358	3	234	,000	
2	,407 ^b	,165	,151	,76815	,038	10,718	1	233	,001	1,848

a. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes

b. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes, Experiência

c. Dependent Variable: Intenções de Saída

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	20,940	3	6,980	11,358	,000 ^b
1 Residual	143,805	234	,615		
Total	164,746	237			
Regression	27,264	4	6,816	11,552	,000 ^c
2 Residual	137,481	233	,590		
Total	164,746	237			

a. Dependent Variable: Intenções de Saída

b. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes

c. Predictors: (Constant), Aulas, Serv_Acadêmicos, Docentes, Experiência

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
	(Constant)	3,661	,318				11,496
1 Docentes	-,383	,102	-,306	-3,768	,000	,567	1,763
1 Serv_Acadêmicos	-,066	,068	-,072	-,965	,336	,669	1,494
1 Aulas	-,010	,080	-,009	-,131	,896	,729	1,373
(Constant)	4,075	,337		12,102	,000		
2 Docentes	-,248	,108	-,198	-2,310	,022	,485	2,061
2 Serv_Acadêmicos	-,049	,067	-,054	-,730	,466	,665	1,503
2 Aulas	,095	,085	,086	1,127	,261	,622	1,607
2 Experiência	-,347	,106	-,270	-3,274	,001	,525	1,905

a. Dependent Variable: Intenções de Saída