



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE ECONOMIA

**FATORES DETERMINANTES NA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO DE  
COMPROMISSO ENTRE OS *ALUMNI* E A *ALMA MATER*. O CASO DA ESCOLA  
SUPERIOR DE GESTÃO, HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE DO  
ALGARVE.**

ILDA MARIA HORTA PEDRO

Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Gestão Empresarial

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutor Hélder Manuel Brito Carrasqueira

Prof. Doutor Luís Miguel Soares Nobre de Noronha e Pereira

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE ECONOMIA

**FATORES DETERMINANTES NA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO DE  
COMPROMISSO ENTRE OS *ALUMNI* E A *ALMA MATER*. O CASO DA ESCOLA  
SUPERIOR DE GESTÃO, HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE DO  
ALGARVE.**

ILDA MARIA HORTA PEDRO

Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Gestão Empresarial

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutor Helder Manuel Brito Carrasqueira

Prof. Doutor Luis Miguel Soares Nobre de Noronha e Pereira

2014

**FATORES DETERMINANTES NA MANUTENÇÃO DA RELAÇÃO DE  
COMPROMISSO ENTRE OS *ALUMNI* E A *ALMA MATER*. O CASO DA ESCOLA  
SUPERIOR DE GESTÃO, HOTELARIA E TURISMO DA UNIVERSIDADE DO  
ALGARVE.**

**Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Ilda Maria Horta Pedro

**Direitos de cópia ou Copyright**

© **Copyright:** Ilda Maria Horta Pedro.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Dedicatória**

Filhos, isto é por vós e para vós!

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus a graça de ter colocado tanta gente maravilhosa no meu caminho.

## Resumo

As instituições de ensino superior e particularmente as portuguesas, enquanto agentes ativos na promoção do desenvolvimento, estão sujeitas à conjuntura económico-financeira, social e demográfica que caracteriza os dias de hoje, aos quais se juntam mudanças significativas impostas pela globalização, pela evolução da sociedade do conhecimento e desenvolvimento tecnológico. O desafio colocado pela diminuição gradual do número de estudantes, diminuição de financiamentos, reestruturação da rede e oferta formativa, entre outros aspetos, dita o repensar de estratégias, nomeadamente, na reformulação dos relacionamentos com os estudantes.

Esta dissertação pretende ser um contributo na obtenção de informações úteis para a definição de estratégias tendentes à manutenção de relações duradouras com os *alumni*, por serem reconhecidamente parceiros que as instituições de ensino superior não podem menosprezar.

Através da técnica de análise de equações estruturais, pretendemos testar um modelo conceptual teórico que estabelece relações de dependência entre os fatores de satisfação e imagem, em relação ao fator compromisso.

Da aplicação de um questionário *online*, a uma amostra de 2544 *alumni* da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT) da Universidade do Algarve (UAlg), com uma taxa de resposta de 25%, concluímos que a imagem do ensino, a imagem da comunicação e a satisfação com o ambiente social e académico são os fatores determinantes para a continuidade da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*. Os modelos de medida e estrutural revelaram bons índices de ajustamento e qualidade e os pesos fatoriais deram-nos informações úteis sobre os diferentes itens de cada um dos fatores.

Palavras-chave: instituições de ensino superior, *alumni*, imagem, satisfação, compromisso, análise de equações estruturais.

## Abstract

Higher education institutions, in general, and the Portuguese higher education institutions, in particular, as active agents in promoting development, are subject to the current economic, financial, social and demographic contexts. Apart from that, they are also subject to the significant changes caused by globalization, by the evolution of the knowledge-based society and by the technological developments. The challenge created by the gradual decrease in the number of students, the decrease in funding, the network restructuring and the educational offer, among other aspects, forces a strategy review, namely, an update in the relationships with students.

This research project aims to contribute useful information in the definition of strategies aimed at fostering lasting long-term relationships with *alumni*, as they are important partners that higher education institutions must not neglect.

Using structural equation modeling, we tested a conceptual model that establishes dependency relationships between the satisfaction and image factors and the commitment factor.

After applying an online questionnaire survey to a sample of 2544 *alumni* of the School of Management, Hospitality and Tourism (ESGHT), University of the Algarve (UAlg), with a response rate of 25 %, we came to the conclusion that the image of the teaching activities, the communication image and the satisfaction with the social and academic environment are the key factors for the continuity of a committed relationship between *alumni* and *alma mater*. The measurement and structural models revealed good fit indices, and the standardized regression weights offered useful information about each one of the factors.

Keywords: higher education institutions, alumni, image, satisfaction, commitment, structural equation modeling.

# ÍNDICE GERAL

|   | Página |
|---|--------|
| ÍNDICE DE FIGURAS .....   | x      |
| ÍNDICE DE TABELAS .....   | xi     |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....   | xii    |
| 1. INTRODUÇÃO .....   | 1      |
| 2. REVISÃO DA LITERATURA.....   | 5      |
| 2.1 Marketing de serviços nas instituições de ensino superior .....                   | 5      |
| 2.1.1 O conceito de serviço .....   | 5      |
| 2.1.2 Características dos serviços: desafios para o marketing .....                   | 6      |
| 2.1.3 Particularidades do serviço educação.....                                       | 8      |
| 2.1.4 A evolução do setor do ensino superior em Portugal .....                        | 9      |
| 2.1.5 Os benefícios e riscos do marketing no ensino superior .....                    | 17     |
| 2.1.6 O mercado da educação superior .....  | 20     |
| 2.1.7 Papel do estudante no ensino superior .....                                     | 23     |
| 2.1.8 Marketing <i>mix</i> de serviços educacionais.....                              | 24     |
| 2.1.8.1 Produto/serviço .....   | 25     |
| 2.1.8.2 Preço.....  | 27     |
| 2.1.8.3 Promoção .....  | 28     |
| 2.1.8.4 Distribuição.....   | 30     |
| 2.1.8.5 Pessoas .....   | 31     |
| 2.1.8.6 Processos.....  | 32     |
| 2.2 Marketing relacional .....  | 33     |
| 2.2.1 Mudança de paradigma .....  | 34     |
| 2.2.2 Elementos do marketing relacional no ensino superior: imagem e satisfação ..... | 38     |
| 2.3 A relação de compromisso com os <i>alumni</i> .....                               | 49     |
| 2.3.1 Dinâmica de uma parceria.....   | 49     |
| 2.3.2 Importância dos <i>alumni</i> para as instituições de ensino superior .....     | 53     |
| 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....  | 57     |
| 3.1 O objeto de estudo.....   | 58     |
| 3.2 População .....   | 58     |
| 3.3 As hipóteses de investigação e conceção do modelo teórico .....                   | 59     |
| 3.4 Elaboração do questionário .....  | 64     |
| 3.5 Recolha de dados .....  | 67     |
| 3.6 Ferramentas de análise de dados .....   | 68     |

|   |     |
|---|-----|
| 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....                     | 70  |
| 4.1 Análise descritiva dos resultados .....                         | 70  |
| 4.1.1 Caracterização da amostra.....                                | 70  |
| 4.1.2 Análise dos fatores e seus componentes .....                  | 71  |
| 4.2 Teste de hipóteses .....  | 73  |
| 5. CONCLUSÃO .....  | 87  |
| 5.1 Conclusões e consequentes efeitos práticos .....                | 87  |
| 5.2 Limitações encontradas e sugestões para trabalhos futuros ..... | 92  |
| Bibliografia .....  | 94  |
| APÊNDICE 1: Questionário .....                                      | 104 |
| APÊNDICE 2: Textos dos convites à participação .....                | 107 |
| APÊNDICE 3: Resultados: estatística descritiva .....                | 109 |
| APÊNDICE 4: Estimação do submodelo de medida .....                  | 111 |
| APÊNDICE 5: Estimação do submodelo estrutural.....                  | 119 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   | Página |
|---|--------|
| Figura 2.1 - Evolução do número de vagas e inscritos no 1.º ano, 1.ª vez no ensino superior público ..... | 13     |
| Figura 2.2 - Ciclo de desenvolvimento da relação com os <i>alumni</i> .....                               | 51     |
| Figura 3.1 - Modelo Teórico: Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso .....          | 62     |
| Figura 4.1 - Submodelo estrutural estimado .....  | 82     |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   | Página |
|---|--------|
| Tabela 2.1 - Características dos serviços .....   | 7      |
| Tabela 2.2 - Elementos do marketing relacional e aspetos práticos nas instituições de ensino superior.....              | 41     |
| Tabela 2.3 - Componentes da imagem.....   | 45     |
| Tabela 2.4 - Componentes da satisfação.....   | 48     |
| Tabela 2.5 - Componentes do compromisso.....  | 54     |
| Tabela 3.1 - Modelo teórico: Fatores e respetivos itens .....   | 63     |
| Tabela 4.1 - Caracterização da amostra: Perfil dos <i>alumni</i> .....  | 70     |
| Tabela 4.2 - Perceções dos <i>alumni</i> sobre a satisfação, imagem e relação de compromisso. <i>Scores</i> médios..... | 71     |
| Tabela 4.3 - Submodelo de medida a partir da análise fatorial confirmatória.....  | 76     |
| Tabela 4.4 - Valores da variância extraída média e quadrados das correlações entre fatores.....                         | 78     |
| Tabela 4.5 - Teste de hipóteses .....   | 79     |
| Tabela 4.6 - Efeitos estandardizados totais e indiretos.....  | 81     |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|       |   |
|-------|---|
| AEE   | Análise de Equações Estruturais                             |
| AFC   | Análise Fatorial Confirmatória                              |
| AGFI  | Adjusted Goodness of Fit Index                              |
| AMA   | Associação Americana de Marketing                           |
| AMOS  | Analysis of Moments Structures                              |
| BCE   | Banco Central Europeu                                       |
| CCISP | Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos |
| CCR   | Composite Construct Reliability                             |
| CEE   | Comunidade Económica Europeia                               |
| CET   | Curso de Especialização Tecnológica                         |
| CIF   | Comparative Fit Index                                       |
| CRM   | Customer Relationship Management                            |
| CRUP  | Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas          |
| DGEEC | Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência         |
| DGES  | Direção Geral do Ensino Superior                            |
| ESGHT | Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo              |
| EUA   | European University Association                             |
| GFI   | Goodness of Fit Index                                       |
| IES   | Instituições de Ensino Superior                             |
| IMF   | International Monetary Fund                                 |
| INE   | Instituto Nacional de Estatística                           |
| MR    | Marketing Relacional  |
| NFI   | Normed Fit Index  |
| OCDE  | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico   |
| PIB   | Produto Interno Bruto                                       |
| PRAI  | Pró-Reitoria para a Avaliação Institucional                 |
| RMSEA | Root Mean Square Error of Approximation                     |
| SPSS  | Statistics Package for Social Sciences                      |
| UAlg  | Universidade do Algarve                                     |
| UE    | União Europeia  |
| VEM   | Variância Extraída Média                                    |

# 1. INTRODUÇÃO

No início deste século, as instituições de ensino superior (IES) portuguesas sofreram mudanças diversas e significativas. De notar, porém, que esta conjuntura não é exclusiva da realidade do ensino superior português, nem tão pouco surgiu apenas agora, mas, sem dúvida que se agudizou nos primeiros anos do século XXI. Uma leitura atenta da literatura atesta isso mesmo, sobressaindo os exemplos de países como a África do sul, a Alemanha, a Austrália, os Estados Unidos, a Irlanda, entre muitos outros, nos quais se registaram também alterações significativas na realidade do ensino superior (Maringe & Mourad, 2012; Newman & Petrosko, 2011; Duarte, Alves, & Raposo, 2010; Çetin, 2004; McAlexander & Koenig, 2001; Kotler & Fox, 1994).

No caso português, assiste-se, desde a segunda metade do século XX, a uma expansão considerável quer em número de estabelecimentos de ensino quer no aumento da procura, verificando-se uma evolução positiva no setor do ensino superior. Todavia, recentemente, esta realidade tem dado lugar a um conjunto significativo de aspetos que inverteram a tendência. Referimo-nos, concretamente, à diminuição do número de estudantes, à redução do financiamento, à diminuição da natalidade, à conjuntura económica desfavorável, à reestruturação da rede e da oferta formativa e ao aparecimento dos *rankings*, entre outros aspetos.

É neste enquadramento que as IES se veem confrontadas com necessidades de ajustamento que, para além de outras medidas, passam pela adoção de estratégias de marketing conducentes a um reposicionamento no mercado, pela formação da imagem institucional e por uma maior ênfase na relação com os estudantes, de modo a ganharem vantagem competitiva.

O presente trabalho surge neste contexto, uma vez que estamos conscientes das especificidades que as IES apresentam, quando se debate a importância da implementação de atividades de marketing, do valor que constitui a tarefa de recrutar os estudantes e, acima de tudo, da relevância de com eles estabelecer relações de longa duração.

De notar que, nesta investigação, nos focamos apenas nos estudantes e muito particularmente, nos *alumni*,<sup>1</sup> embora, reconheçamos a existência de outros destinatários dos serviços do ensino superior.

O valor dos *alumni* para as IES é inquestionável, tendo em conta que, numa perspetiva de mercado, são “clientes” com os quais é vital manter uma relação duradoura, pois estes podem assumir diferentes papéis em prol da instituição. Estes papéis podem ser os de:

- ✓ Divulgador: um papel muito importante numa altura em que o número de candidatos diminui;
- ✓ Defensor da imagem da instituição: tarefa igualmente importante, pois, na hora de escolher a instituição a frequentar, a imagem que é transmitida pesa na decisão;
- ✓ Embaixador; através de ações de representação da instituição;
- ✓ Formando: a formação ao longo da vida é um facto reconhecido pelas instituições de ensino superior;
- ✓ Doador de fundos: embora ainda muito pouco expressivo em Portugal, pode ser um alento para os orçamentos das instituições, à semelhança do que sucede nos Estados Unidos.

Se é um facto que a importância destes papéis é reconhecida, perceber o que determina a sua assunção voluntária por parte dos *alumni* é uma tarefa que as IES não podem ignorar.

É perante esta evidência que surge o objetivo principal do trabalho: encontrar determinantes que ditem a continuidade da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*,<sup>2</sup> tomando como objeto de estudo uma unidade orgânica da Universidade do Algarve (UAAl) do seu subsistema politécnico, concretamente, a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT).

---

<sup>1</sup>*Alumni* é uma palavra latina, cuja forma singular é *alumnus*, que significa discípulo, aluno (*Dicionário de Latim Português*, n.d.). Em Portugal, o termo *alumni* é utilizado para designar os antigos alunos das universidades (Ferraz, Fernandes & Schön, 2009).

<sup>2</sup>A expressão latina *alma mater* significa literalmente “mãe que nutre”. Refere-se à universidade (<http://www.thefreedictionary.com/alma+mater>, consultado a 23.4. 2014).

De notar que, no âmbito deste estudo, analisamos sobretudo o ensino superior na vertente pública, não se focando, particularmente a distinção entre politécnico e universitário.

Da variedade de determinantes possíveis, abordaremos a satisfação e imagem, por serem duas variáveis frequentemente referidas como condicionantes de fatores como a lealdade, referências positivas, vontade de voltar a comprar, vontade de participar em atividades da instituição, reforço da confiança, entre outros aspetos (Rodrigues, 2012; Brown & Mazzarol, 2008; Helgesen & Nettet, 2007; Al-Alak, 2006; Çetin, 2004; Elliott & Shin, 2002) estabelecendo, por esta via, o paralelo entre as conclusões deste trabalho e outros de natureza semelhante. Pelas características intrínsecas dos itens anteriormente listados, remetemo-los para componentes de outra variável em estudo: o compromisso.

Assumindo que os fatores satisfação e imagem são muito genéricos e por tal de difícil quantificação, impõem-se uma especificação dos seus componentes, para melhor entender como influenciarão o compromisso. Assim surgem dois objetivos específicos da dissertação: averiguar quais os componentes da satisfação determinantes para a manutenção da relação de compromisso, e apurar quais os componentes da imagem determinantes para a manutenção dessa mesma relação. Junta-se a estes, um terceiro objetivo específico, com o qual pretendemos identificar os produtos determinantes no relacionamento futuro, ou seja, que componentes do compromisso aparecem como decisivos nas relações entre os *alumni* e a *alma mater*.

Entre estes diferentes fatores estabelecer-se-ão relações de dependência, traduzidas em hipóteses, as quais pretendemos testar, de modo a obter informação útil para estratégias futuras. As relações de dependência aqui referidas materializar-se-ão na especificação de um modelo teórico, que será estimado pela técnica de análise de equações estruturais (AEE), de forma a testar um conjunto de relações hipotéticas entre variáveis.

Para encontrar respostas para as questões levantadas, a investigação empírica será conduzida junto dos *alumni* (licenciados e bacharéis) da ESGHT.

Será aplicado um inquérito por questionário, utilizando-se a aplicação *LimeSurvey* no sítio *Web DigitQuest*. Para a análise e tratamento de dados serão utilizados o *software*

*SPSS* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)<sup>3</sup> versão 21, para a análise descritiva dos dados e o *software Amos* (Análise de Momentos Estruturais)<sup>4</sup> versão 21 para a especificação e estimação do modelo teórico.

A estrutura desta dissertação segue o padrão indicado para trabalhos desta natureza. Assim, para além deste capítulo introdutório, inclui um capítulo com a revisão da literatura, no qual apresentamos um conjunto de estudos realizados nesta área e suas respectivas conclusões. O terceiro capítulo expõe a metodologia de investigação, *i.e.*, a caracterização dos aspetos circunstanciais do estudo, nomeadamente, o objeto de estudo, a população alvo e a estudar, as hipóteses de investigação e a conceção do modelo teórico, a elaboração do questionário, a recolha de dados e a amostra. Por último, as ferramentas de análise de dados. No quarto capítulo são analisados e interpretados os resultados usando as ferramentas já referidas e estabelecendo paralelos com as conclusões de outros estudos. Finalmente, apresentamos as conclusões do trabalho, nomeadamente, as respostas às questões de partida. Neste capítulo final, também identificamos as limitações encontradas na elaboração da dissertação e as sugestões úteis para a definição de estratégias e trabalhos futuros.

---

<sup>3</sup> *Statistical Package for Social Sciences*, no original.

<sup>4</sup> *Analysis of Moments Structures*, no original.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo damos lugar à revisão da literatura de modo a fundamentar e contextualizar a dissertação, encontrando o suporte teórico para o nosso estudo. Assim, num primeiro momento centramo-nos na área de marketing de serviços nas instituições de ensino superior; de seguida, apresentamos uma visão genérica do marketing relacional; por último, analisamos o tema da relação de compromisso com os *alumni*.

### 2.1 Marketing de serviços nas instituições de ensino superior

O necessário envolvimento das IES, em processos de marketing, surge como medida para fazer face às dificuldades criadas, não só pelo competitivo mercado do ensino superior, como por um conjunto de desafios originários na conjuntura económica e social que marca os nossos dias. Nas seções seguintes, explicamos o enquadramento do conceito de marketing nas IES atendendo genericamente a aspetos como: o conceito de serviço e suas características, as particularidades do serviço educação, a evolução do setor em Portugal, os benefícios e riscos do marketing no mesmo setor, o mercado da educação superior, o papel do estudante e, por fim, o conceito de marketing *mix* de serviços educacionais.

#### 2.1.1 O conceito de serviço

Existem tantas definições de serviço como quantos os tipos de serviço existentes. Por este motivo, é necessário simplificar o conceito e identificá-lo como: ato, ação, desempenho (Zeithaml & Bitner, 1996). Outro olhar sobre este conceito revela o serviço como uma atividade económica à qual se associam benefícios e a criação de valor (Lovelock & Wright, 1999). Na mesma linha, Kotler, Wong, Saunders e Armstrong (2005) definem serviço como uma atividade ou benefício transmitidos de uma parte para outra, sendo pela sua própria natureza, intangível, tornando por essa via, quem o recebe, dono de coisa nenhuma. A Associação Americana de Marketing (AMA) define serviços como “aquelas atividades, vantagens ou mesmo satisfações que são oferecidas à venda ou que são proporcionadas em conexão com a venda de mercadorias” (*cit in* Las Casas, 1991, p.15). Las Casas (1991) acrescenta ainda, que serviços correspondem ao que deve ser vivenciado, à experiência vivida e ao

desempenho. A vivência é na nossa perspectiva, o que mais marca o serviço. De modo a perceber melhor o que é esta vivência, no ponto seguinte, analisamos as características inerentes aos serviços.

### 2.1.2 Características dos serviços: desafios para o marketing

Para melhor entender o conceito de serviço e perceber o que distingue o serviço de um produto tangível<sup>5</sup>, torna-se imprescindível conhecer as características do primeiro, principalmente porque tem implicações na gestão do marketing, como veremos mais adiante.

Se a um produto pode estar associado um serviço, o contrário também se verifica. Tomemos como exemplo uma aula: o aluno para além de “receber” a lição, recebe também textos de apoio, tem à sua disposição um lugar para se sentar, um computador para trabalhar, pelo que associado ao serviço estão também componentes tangíveis. Neste seguimento, Kotler *et al.* (2005) referem que não existe produto ou serviço puro, e sugerem a escala de “*continuum* de mercadoria-serviço”<sup>6</sup> para melhor espelhar a dinâmica entre a dominante tangível e intangível. Afirmam mesmo que as organizações podem ganhar vantagem ao conseguir um equilíbrio entre os componentes tangíveis e intangíveis presentes nos seus produtos. A mesma perspectiva é defendida por Levitt (1981) ao afirmar que a componente intangível inerente ao serviço diferencia, cria valor e atribui benefício. Esta abordagem está patente também em Lovelock e Wright (1999) que designam por dominância entre os elementos tangíveis *versus* os intangíveis de produtos e serviços, e em Zeithaml e Bitner (1996) que falam no espectro do tangível.

A compreensão desta ligação entre produtos e serviços é determinante para as organizações. Se o cliente pode ser conquistado pelo produto, é através do foco nas características dos serviços que a relação pode ser orientada (Correia & Brito 2007). Na tabela 2.1 são apresentadas e descritas estas características.

---

<sup>5</sup> Entendido como um objeto; um artigo; uma mercadoria.

<sup>6</sup> *Goods-service continuum*, no original.

**Tabela 2.1 - Características dos serviços**

| <b>Características</b>  |  |
|-------------------------|--|
| <b>Intangibilidade</b>  | <p>Levitt (1981) refere a intangibilidade de todos os produtos. A noção de serviço não permite a avaliação antes da compra em si. A incerteza justifica-se pelo facto de não se poder apelar aos sentidos para perceber quais os benefícios que a aquisição oferece. Pode-se, quando muito, tirar conclusões acerca da qualidade do serviço a partir de generalizações daquilo que é a apreciação e avaliação da envolvente da compra, <i>i.e.</i>, o local, as pessoas, o equipamento, a comunicação e o preço. Por isso, há que “gerir as evidências,” ou “tornar” o serviço tangível (Kotler <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>Outra perspectiva são os atributos de experiência<sup>7</sup> e de credibilidade<sup>8</sup> que, no entanto, só podem ser confirmados depois da compra ou durante o consumo. São atributos: o gosto, a facilidade de uso, a descrição, entre outros (Lovelock &amp; Wright, 1999).</p> |
| <b>Inseparabilidade</b> | <p>Ao contrário dos produtos, nos serviços os momentos de produção e consumo são concomitantes, sendo antecedidos pela venda. A inseparabilidade, termo usado por Kotler <i>et al.</i> (2005) significa que os serviços não podem estar separados de quem os presta, quer estes sejam pessoas ou máquinas. Os autores chamam a atenção para outra dinâmica associada aos serviços: o consumidor tem de estar presente no momento da produção e a interação prestador do serviço-consumidor é decisiva para a qualidade do serviço. É na particularidade desta interação que se colocam desafios ao marketing.</p>  |
| <b>Percibilidade</b>    | <p>Enquanto os produtos podem ser guardados, armazenados, inventariados ou, até mesmo, devolvidos, com os serviços isso não se verifica. Esta característica dos serviços implica que numa situação de procura instável, podem surgir problemas pela não utilização da capacidade instalada, ou insuficiência da mesma, exigindo a definição de estratégias para equilibrar a procura com a capacidade (Kotler <i>et al.</i>, 2005; Lovelock &amp; Wright, 1999; Zeithaml &amp; Bitner, 1996).</p>   |
| <b>Heterogeneidade</b>  | <p>O envolvimento humano para a concretização dos serviços condiciona à partida a manutenção de homogeneidade de um serviço para outro. Ou seja, não é possível haver dois serviços iguais. Quem presta o serviço difere do colega do lado e a sua prestação pode, inclusivamente, variar ao longo do dia. O mesmo se pode afirmar em relação ao consumidor, pois as perceções e exigências diferem de pessoa para pessoa. Estamos perante variáveis de difícil controlo. Assegurar a qualidade do serviço e conseqüentemente a satisfação do cliente é claramente desafiador.</p> <p>Kotler <i>et al.</i> (2005) afirmam a importância do comportamento/desempenho do <i>front-office</i> como determinante</p>   |

<sup>7</sup> *Experience attributes*, no original.

<sup>8</sup> *Credence attributes*, no original.

## Características

na formação da imagem quer da organização quer do potencial serviço, pelo que, nesse preciso momento, tem de haver qualidade, fator decisivo para a continuidade da relação.

Fonte: Elaboração própria

### 2.1.3 Particularidades do serviço educação

Ao designar a educação superior como um serviço entendemos as IES como entidades fornecedoras de serviços. Em Canterbury (2000) aparece a afirmação de que as IES possuem todas as características de uma empresa de serviços, pois os serviços educacionais são: intangíveis, heterogêneos, inseparáveis e perecíveis. Liechty e Churchil consideram a educação como o mais intangível de todos os serviços ( *cit in* Mainardes, Alves, Raposo, & Domingues, 2012). A semelhança entre o serviço educação e os restantes serviços aparece referenciada em outros autores: Brooks e Hammons referem que a abordagem ao marketing nas IES deve ser consistente com as políticas encetadas para o marketing de serviços (*cit in* McGrath, 2002); Krachenberg (1972) fala no “produto” das universidades como uma série de utilidades tangíveis e intangíveis que resultam no conceito de educação.

O que fornecem, então, as IES? Além de outros serviços salientamos: competências, saberes, conhecimentos, que se traduzem no próprio ensino, sendo este o serviço central.

Alves (1995) considera que o serviço educação se traduz numa ação de transferir conhecimento, atitudes, comportamentos e facilidade de aquisição de uma capacidade. Na educação, o serviço prestado está estruturado de forma concêntrica. Segundo o autor, não se trata de um serviço único, mas sim de um conjunto de diferentes serviços que giram em torno do serviço central. No centro, o ensino é protagonizado pela lecionação; à sua volta encontram-se outros tipos de serviços dos quais depende e lhe acrescentam valor. Trata-se dos serviços periféricos como a secretaria, a reprografia, a biblioteca, a cantina e os serviços globais, ou seja, o acesso às instalações, o acompanhamento do aluno, as condições financeiras para frequentar o curso e a credibilidade do curso (Alves, 1995).

Entre as várias características diferenciadoras do “produto” das IES e os produtos de outras organizações apontadas por Canterbury (2000) o autor fala de “instituições totais”<sup>9</sup> que fornecem ao estudante: alimentação, alojamento, divertimento, atividade desportiva, socialização, aconselhamento, educação, tornando este “produto” mais complexo do que qualquer outro; o autor chega a questionar o que é o produto da educação superior. Adianta mesmo, se há quem defenda que se trata de programas e cursos, outros defendem que são os próprios estudantes, particularmente os já graduados.

Esta problemática leva a opiniões defensoras de que as IES não são um negócio, mas sim uma indústria particular na qual o cliente é também o produto, sendo que aquilo que o cliente quer pode nem sempre ser o melhor para o produto (Edmondson *cit in* Canterbury, 2000). No entanto, Canterbury (2000) é de opinião que, quem procura as IES escolhe e compra oportunidades, o que às mesmas dá possibilidade de se definirem pela capacidade de resposta a esta procura, levando assim, a que a escolha da instituição passe pela identificação das oportunidades de desenvolvimento intelectual e pessoal.

Em suma, verifica-se que o serviço educação apresenta as mesmas características de qualquer outro serviço, designadamente: intangibilidade, inseparabilidade, perecibilidade e heterogeneidade. Porém a sua natureza intrínseca, torna-o complexo pela diversidade que apresenta, desde logo, pelos diferentes serviços que as IES prestam e pela dificuldade apontada por alguns autores em discernir o cliente do próprio produto. Se estes aspetos suscitam só por si verdadeiros desafios ao marketing nas IES, acrescem as dificuldades levantadas pela própria evolução no setor e aspetos conjunturais que desenvolvemos na seção seguinte.

#### 2.1.4 A evolução do setor do ensino superior em Portugal

Desde a década de oitenta do século passado, a eclosão da denominada globalização, a progressiva implementação da sociedade do conhecimento com a revolução tecnológica, a que se juntou a reforma de Bolonha e a criação do espaço europeu de

---

<sup>9</sup> *Total Institutions*, no original.

ensino superior, lançaram o terceiro nível da educação num ritmo de mudanças aceleradas que não lhe era característico.

A atual conjuntura económica e social coloca enormes desafios às IES, obrigando-as, por conseguinte, a uma consciencialização de que se não forem pro ativas, dificilmente poderão continuar no mercado. Esta consciencialização não se confina às obrigações de quem gere as instituições, pois o leque da responsabilidade tem indubitavelmente de se dividir por todos os *stakeholders*.<sup>10</sup> Bleiklie, Enders e Lepori (2012) oferecem uma panorâmica geral dos atuais esforços realizados em solo europeu, no desenvolvimento da pesquisa dedicada ao setor do ensino superior, em função das transformações a que está sujeito, tendo como ponto de partida o reconhecimento do crescente e importante impacto, deste setor, ao nível social e económico.

Esta responsabilidade é acrescida se tivermos em conta o peso e a importância que as IES historicamente têm no desenvolvimento da sociedade e consequente desenvolvimento dos países. Litten, Tunnerman e King traduzem esta importância da seguinte maneira e respetivamente: “é pedra basilar na manutenção e avanço da cultura intelectual ocidental”; “um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento da identidade e autodeterminação nacionais”; “prioridade da maioria dos governos” (*cit in* Lopes, 2002, p.1). As IES são também um importante meio de promoção da mobilidade social ascendente pelo que contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades na sociedade. Reconhecidamente têm tido ao longo do tempo, um crescente e importante impacto ao nível social e económico.

De acordo com o exposto nos Cadernos PRAI,<sup>11</sup> apesar de na primeira metade do século XX, em Portugal, ter havido pouco investimento no desenvolvimento e expansão do ensino superior, nas primeiras décadas da segunda metade daquele século registou-se um significativo aumento nas inscrições, pese embora o facto do ensino superior, nesta época, poder ser ainda considerado de elitista. Entre os anos letivos de 1950/1951 e 1966/1967, o número de inscrições aumentou 128%. As matrículas passaram de 15.780 para 35.933. É de salientar que na década de sessenta existiam apenas quatro universidades no país: Universidades Técnica e Clássica de Lisboa, Universidade do Porto e Coimbra (Vieira & Brito, 2005).

---

<sup>10</sup> Interessado, participante (<http://www.infopedia.pt/ingles-portugues/stakeholders>, consultado em fevereiro 9, 2013).

<sup>11</sup> Pró-Reitoria para a Avaliação Institucional Universidade de Évora.

Na década de setenta do século passado a situação alterou-se por via das necessidades de desenvolvimento económico e social. A reforma de 1973 conduziu à descentralização do ensino superior, tendo aparecido novos estabelecimentos fora dos tradicionais centros universitários, o que constituiu fator de desenvolvimento das regiões recetoras. Já no início desta década se contabilizavam 42 unidades orgânicas nos estabelecimentos de ensino superior público e 37 no privado (Arroteia *cit in* Vieira & Brito, 2005).

A partir da segunda metade da década de 1980, e fruto da adesão de Portugal à CEE,<sup>12</sup> a aposta na formação superior impôs-se como fator de modernização e competitividade do país, pelo que se iniciou um período de verdadeira expansão na qualificação de recursos humanos. Esta tendência, aliada à crescente procura no mercado de trabalhadores qualificados, impulsionou um aumento significativo de estabelecimentos de ensino superior privado (250% entre os 1987 e 1991, e 40% no setor público) (Lopes, 2002).

De acordo com dados do INE (2013a) em Portugal, no ano de 2010, existiam 296 estabelecimentos de ensino superior, sendo 170 do setor público e 126 do privado<sup>13</sup>. As principais instituições da rede pública dividem-se no presente em 15 universidades e 15 politécnicos.

Porém, na atualidade, outros aspetos sobressaem e constituem-se como verdadeiros desafios para o futuro designadamente a conjuntura económica e social e seus efeitos na evolução do número de estudantes, a diminuição do financiamento, a reestruturação da rede e da oferta formativa e o aparecimento dos *rankings*. De seguida, analisamos sumariamente cada um destes aspetos.

#### a) Evolução do número de estudantes

A informação disponível relativamente ao número de estudantes no ensino superior tem, até recentemente, apontado para uma evolução muito positiva no seu crescimento sendo disso exemplo, os dados estatísticos do INE (2013b) que dão conta que entre os anos letivos 2002/03 e 2010/11, a evolução de alunos inscritos no 1.º ano, 1.ª vez, em todos os regimes se traduzia num crescimento de 45%.

---

<sup>12</sup> Comunidade Económica Europeia.

<sup>13</sup> Por estabelecimento entenda-se neste contexto: unidade orgânica.

Por seu turno, em informação patente na página oficial do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), pode ler-se que entre 2000 e 2010, os estabelecimentos de ensino superior público aumentaram a oferta de vagas em 6,7%, sendo que, no mesmo período, o número de inscritos no 1.º ano e 1.ª vez (todos os regimes) ultrapassava o número de vagas.<sup>14</sup> No período de 2000 a 2010, o número de inscritos, no 1.º ano e 1.ª vez, aumentou 23% naqueles estabelecimentos de ensino (CRUP, 2013a).<sup>15</sup>

O CRUP justifica este aumento de acordo com o seguinte:

“O aumento do número de estudantes inscritos no ensino superior depende maioritariamente do aumento dos novos inscritos nos vários ciclos de estudo (inscritos pelo 1.º ano, 1.ª vez em licenciaturas, mestrados e doutoramentos), sendo residual o aumento do número de inscritos por via de reingresso. A criação de novas vias de acesso ao ensino superior (regime de entrada para maiores de 23 anos, concursos para titulares de diplomas de especialização tecnológica e o concurso de acesso a medicina por licenciados) contribui para o aumento dos novos inscritos no ensino superior” (CRUP, 2013a).

A situação veio contudo, a alterar-se a partir de 2011/2012 até ao presente. Tendo como referência os anos letivos de 2010/2011 e 2012/2013, verificou-se uma quebra nos inscritos 1.º ano, 1.ª vez em todos os regimes na ordem de 18,3% (DGEEC, 2014). Para esta inversão na tendência, não é de estranhar a situação de ajustamento económico a que o país esteve sujeito, desde que solicitou ajuda ao FMI/BCE/UE, tendo o impacto das medidas corretivas se traduzido numa quebra de 5,8% do PIB, entre 2011 e 2013 (IMF, 2014). No mesmo período a taxa de desemprego passou de 12,7% para 16,3% (Pordata, 2014a). Assistimos pois a uma diminuição do rendimento das famílias com consequências no consumo e no investimento, neste caso no investimento em capital humano. Particularmente afetados foram os cursos noturnos com uma quebra significativa da procura. Também as famílias com menores rendimentos e menor sensibilidade para os retornos do investimento em capital

---

<sup>14</sup> O processo de fixação de vagas trata-se de um contingente anual das admissões ao ensino superior universitário e politécnico, por áreas, cursos, regiões e instituições, para os regimes gerais de acesso ao ensino superior. Teve a sua origem em 1977 (DGES, 2014). A Lei 62/2007 de 10 de setembro que regula o regime jurídico das instituições do ensino superior estabelece no art. 64.º as limitações quantitativas das novas admissões, sendo no caso das IES públicas sujeitas a orientações por parte do ministério da tutela.

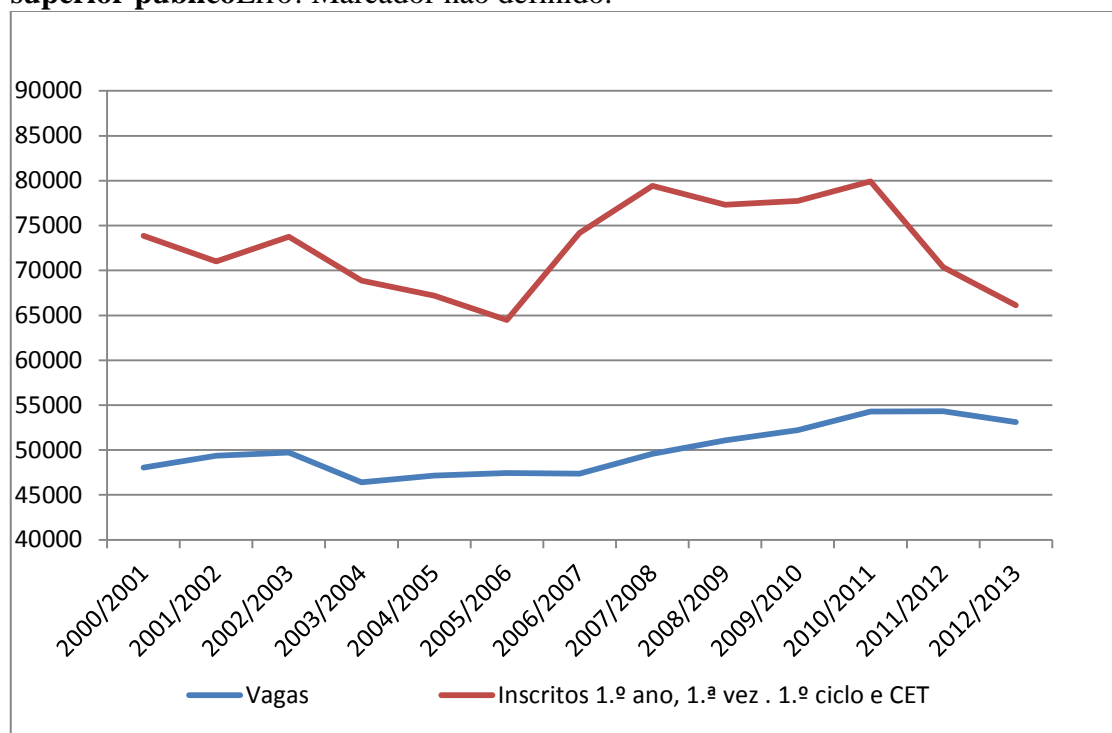
<sup>15</sup> De notar que a diferença de valores entre o INE e o CRUP se prende com o universo considerado. O CRUP refere-se apenas ao ensino universitário público.

humano, são mais facilmente atraídas para a tentativa de entrada no mercado de trabalho, apesar da taxa de desemprego jovem elevada.

Outro fator que contribuiu para a diminuição do número de candidatos é a descida da taxa de natalidade. Entre os anos de 1993 e 2013, os nascimentos no país decresceram 27,3% (Pordata, 2014b). No mesmo período o índice sintético de fecundidade (número de filhos por mulher) passou de 1,52 para 1,21 (Pordata, 2014c). Esta redução da taxa de natalidade já surte efeitos no número de candidatos aos cursos de licenciatura.

A figura 2.1 traduz em certa medida, as consequências desta conjuntura, considerando a informação relativa à evolução das inscrições no 1.º ciclo e CET e paralelamente o número de vagas.

**Figura 2.1 - Evolução do número de vagas e inscritos no 1.º ano, 1.ª vez no ensino superior público** Erro! Marcador não definido.



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados: DGEEC (2014).

Entre os anos letivos 2000/2001 e 2010/2011, o número de inscrições teve um crescimento de cerca de 8,22%, tendo havido uma quebra significativa no ano letivo

de 2005/2006. Entre 2010/2011 e 2012/2013, registou-se uma diminuição no número de inscrições na ordem de 17,3%<sup>16</sup>.

No que diz respeito à evolução do número de vagas fixadas, verificamos que entre 2000/2001 e 2011/2012 se registou um crescimento de cerca de 13%, diminuindo no entanto, entre este último ano letivo e 2012/2013 cerca de 2,2%.

Para o ano letivo de 2014/2015, a fixação de vagas está, mais uma vez, sujeita a condicionantes patentes na página oficial da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), nomeadamente através do despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior, datado de 6 de junho de 2014. Este despacho reforça a necessidade de, na fixação de vagas, atender a aspetos como a empregabilidade e a procura efetiva. Prevê no art. 5.º, que o número total de vagas para o ano de 2014/2015 não pode ser superior ao maior de entre a soma das vagas fixadas para os concursos nacional e locais, para a instituição, em cada um dos dois últimos anos letivos. Mais acrescenta no art. 8.º que não podem ser abertas vagas em qualquer regime de acesso e ingresso para os pares instituição/ciclos de estudos em que o número de inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez tenha sido menor que dez nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014 (DGES, 2014).

#### b) Diminuição do financiamento

Outro condicionante significativo diz respeito ao financiamento. O CRUP refere as conclusões do relatório *Education at a Glance 2011*, que aponta para a despesa total do ensino superior na ordem de 1,3% do PIB, aproximando-se da média da OCDE (1,5% PIB). É de salientar que grande parte desta despesa (62,1%) é suportada pelo Estado e entidades públicas. O relatório acrescenta ainda que, em Portugal, a despesa por estudante em instituições de ensino superior público é superior a 10.000 dólares<sup>17</sup> (CRUP, 2013c).

Dados do relatório *Education at a Glance 2012* vêm trazer, no entanto, nova informação. Reportando-se a dados de 2009, verifica-se que Portugal está abaixo da média da UE27 no que respeita à despesa pública em educação no ensino superior: PT:1,07% do PIB; UE27:1,22% do PIB (OCDE, 2012).

---

<sup>16</sup> Note-se, que para além das razões já expostas, a flutuação do número de candidatos, também pode ser influenciada pela maior/menor dificuldade dos exames nacionais (provas de ingresso).

<sup>17</sup> Dólares corrigidos com paridade de poder de compra.

É precisamente, na participação estatal na despesa com o ensino superior que se levantam dificuldades. A evolução do financiamento real<sup>18</sup> do estado ao ensino superior público tem vindo a decrescer nos últimos anos, sendo que entre 2005 e 2011 diminuiu cerca de 13% (CRUP, 2013d).

Dados mais recentes confirmam um investimento direto do estado no ensino superior abaixo de 0,3% do PIB, já que nos últimos três anos os cortes nas dotações orçamentais se cifraram em mais de 260 milhões de euros<sup>19</sup> (CRUP, 2014).

### c) Reestruturação da rede e da oferta formativa

Em fevereiro de 2013 foi apresentado em Lisboa, no Conselho Nacional de Educação, o relatório *Ensino Superior Português: Uma visão do exterior*, um documento encomendado pelo CRUP a uma equipa de peritos europeus, no qual se avalia o sistema de ensino superior português e se identificam os desafios e as respetivas soluções. Este relatório foca dois aspetos alvo de muitos debates e previstos em diploma legal:<sup>20</sup> a reestruturação da rede do ensino superior e a racionalização da oferta formativa. É tema sempre polémico, nomeadamente para as IES do interior/periferia, cujo enquadramento populacional limita o recrutamento de estudantes. A equipa sublinhou a importância do investimento no ensino superior como determinante para o desenvolvimento do país e para o cumprimento das metas da UE para 2020, no que respeita a educação.

Essa equipa concluiu, também, que é imperativo:

- ✓ Reverter a situação de diminuição do número de estudantes, estendendo o recrutamento no pós secundário quer através de recrutamento direto quer pelos cursos de ligação como, por exemplo, os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e a descontinuação do modelo de *numerus clausus* como existe atualmente;
- ✓ Definir estratégias de formação ao longo da vida;

---

<sup>18</sup> Apesar de nos anos 2009 e 2010, o financiamento ter sido €749 M e €846 M, respetivamente, ou seja, valores superiores a 2005, €746 M, o aumento das despesas com as atualizações salariais, encargos com a CGA, levaram à redução real do orçamento das Universidades face a 2005 (CRUP, 2013d).

<sup>19</sup> Inclui 27 milhões de 2014.

<sup>20</sup> Lei 64-B/2011 de 30 de dezembro. Orçamento do Estado para 2012', p.5538- (46): "Racionalizar a rede de instituições de ensino superior com vista a otimizar o uso dos recursos disponíveis e melhorar o ajustamento da oferta formativa às necessidades do País"; Lei 66-B/2012, de 31 de dezembro "Orçamento do Estado para 2013" e Lei 66-A/2012, de 31 de dezembro "Grandes Opções do Plano para 2013".

- ✓ Apostar no recrutamento de estudantes estrangeiros;
- ✓ Aumentar a cooperação entre as universidades e os politécnicos de modo a solucionar situações de carência regionais (EUA, 2013).

#### d) Aparecimento dos *rankings*

A posição num *ranking* traduz características diferenciadoras das instituições face às restantes e pode ser um fator de peso no momento da escolha. O lugar no *ranking* resulta da posição da instituição em aspetos como: os artigos científicos publicados e respetivas citações, a internacionalização do seu corpo docente e discente, os prémios recebidos ou os inquéritos de opinião, sendo hoje amplamente conhecidos os *rankings* da Shanghai Jiao Tong University e Times Higher Education e Financial Times. A posição cimeira num *ranking* promove uma perceção de qualidade e excelência à instituição, sendo ambos elementos determinantes na formação da imagem. Este aspeto é um verdadeiro desafio já que coloca exigências às IES ao nível de muitas áreas, nomeadamente disponibilidade de recursos, atitudes, consciência do tempo necessário para formar uma imagem positiva e esforço necessário para mantê-la.

As estratégias podem passar pelo redimensionamento através de fusão, opção tomada pela Universidade de Lisboa e Universidade Técnica de Lisboa,<sup>21</sup> com o intuito de garantir competitividade em termos internacionais e reposicionamento nos *rankings*.

#### e) Outro tipo de fatores

A par das questões económicas, demográficas e sociais, as IES deparam-se com outro tipo de fatores conducentes à mudança de paradigma. Este conjunto de tendências<sup>22</sup> (ainda que registadas de forma diferente entre os países da OCDE) espelha a mudança e revela:

- ✓ Expansão do sistema de educação superior: a média anual de crescimento entre 1991-2004 foi de 5,1% a nível mundial;
- ✓ Diversificação da oferta: a oferta educativa dentro das IES multiplicou-se e registou-se um aumento do número de instituições privadas;

---

<sup>21</sup> Ambas referenciadas no *ranking* das 500 melhores universidades do mundo de 2012, juntamente com a Universidade do Porto (Consultancy, 2012).

<sup>22</sup> Estas tendências foram identificadas num estudo feito pela OCDE e apresentadas no relatório: *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*.

- ✓ Corpos estudantis heterogêneos: aumento do número de mulheres estudantes, alteração das faixas etárias, diferenças socioeconómicas, diferentes etnias;
- ✓ Novas fontes de financiamento: diversificação das fontes de financiamento, dotação de acordo com o desempenho;<sup>23</sup>
- ✓ Ênfase na responsabilidade e no desempenho: desenvolvimento de sistemas de controlo de qualidade;
- ✓ Novas formas de governança institucional: novas perspetivas na liderança das instituições e novas maneiras de organização da estrutura de decisão. Os líderes académicos são agora vistos como gestores ou empreendedores;
- ✓ *Networking* global, mobilidade e colaboração: o setor da educação superior está cada vez mais internacional, envolve cada vez mais trabalho em rede entre instituições, estudantes, académicos e outros atores como, por exemplo, a indústria (OCDE, 2008).

Estes aspetos constituem verdadeiros desafios para as instituições, nomeadamente no que respeita à sua capacidade de adaptação e à sua inserção em redes, situação que deverá ter desenvolvimentos ao nível da reestruturação da oferta de ensino superior.

Quer o enquadramento geral quer os aspetos da atualidade, referidos acima, tornam mais claro o cenário de concorrência entre as IES, realçando a importância do posicionamento no mercado do ensino superior e por conseguinte, o desenvolvimento, implementação e monitorização de estratégias de marketing adequadas.

#### 2.1.5 Os benefícios e riscos do marketing no ensino superior

Os desafios colocados ao ensino superior têm levado a uma consciencialização de que são necessárias estratégias para os ultrapassar, tornando, por essa via, as IES mais competitivas. Estas estratégias passam também pela assunção do marketing como chave para o enquadramento das mesmas (Torres, 2004), nomeadamente no que concerne à captação e retenção de estudantes.

---

<sup>23</sup> Em Portugal houve uma aproximação a este conceito através do subsistema de avaliação de desempenho dos serviços da administração pública (SIADAP 1), previsto na Lei 66-B/2007 de 28 de dezembro, embora sem efeitos práticos até à data. O relatório “*Modernization of Higher Education in Europe 2014*”, publicado pela comissão europeia, dá conta que as IES portuguesas, apresentam um conjunto de indicadores, que as coloca no conjunto das mais modernas da Europa, sem que no entanto tenham qualquer impacto no financiamento das instituições. Consultado a 19.06.2104, disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/165EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf).

Esta tomada de consciência já se regista há décadas. Krachenberg (1972) recorda que as IES se envolveram numa revolução da gestão,<sup>24</sup> quebrando o *status quo* de décadas, ao adotarem técnicas de gestão e comércio de outras instituições. Na altura, o marketing não era bem aceite pelas IES, sendo conotado com uma atividade exclusiva do mundo dos negócios. Adianta, ainda, o mesmo autor que muitas universidades encetavam esforços substanciais no recrutamento de estudantes, nomeadamente: publicidade e vendas pessoais, ou seja, contacto direto com os potenciais estudantes. Litten (1980, p.41) pragmaticamente afirma que “a educação superior há muito que está envolvida no desenvolvimento de serviços e atividades promocionais que nos negócios se designam por «Marketing»”. Por seu lado, Kotler e Fox (1994, p.17) afirmam a este respeito que:

“As faculdades e universidades americanas, outrora passivas no atendimento de quaisquer que fossem os estudantes que batessem em suas portas, têm sido forçadas a tornarem-se mais ativas no recrutamento de alunos devido à redução do número de candidatos a seus cursos. A mudança de táticas tem levado a uma variedade de novas abordagens para atrair alunos (...).”

Face à redução do número de candidatos, os autores referem medidas tomadas por IES norte-americanas visando precisamente contrariar esta realidade, cujos efeitos práticos surtiram resultados positivos, sublinhando, por esta via, os benefícios inerentes à aplicação de estratégias de marketing no ensino superior.

Já Krachenberg (1972) refere que através do marketing, as IES podem desenvolver os seus programas educacionais através da pesquisa dos mercados e do contexto das instituições. Salaria ainda, a importância da pesquisa relativamente ao mercado constituído pelos *alumni*, considerando-o um mercado muito produtivo, sobretudo pela possibilidade da angariação de fundos. Aponta, também, como benefício a formação da imagem de responsabilidade e confiança das instituições perante a sociedade.

Litten (1980) menciona o marketing responsável e de qualidade, preocupando-se com os problemas relacionados com a aproximação eficaz dos estudantes aos programas educacionais e prestando particular atenção às atitudes, às características e aos comportamentos dos potenciais estudantes. Litten assegura que o marketing no ensino

---

<sup>24</sup> *Management revolution*, no original.

superior possibilita a competição salutar e a manutenção do desenvolvimento da diversidade no setor.

Kotler e Fox (1994) acrescentam os seguintes benefícios do marketing: maior sucesso no entendimento da missão das IES, melhoria da satisfação dos públicos, melhoria da atração de recursos e da eficiência das atividades de gestão.

Harvey (1996) defende que um conhecimento detalhado do marketing leva a uma implementação mais eficiente dos valores educacionais perante as pressões impostas pela concorrência, e que uma correta aplicação das atividades de marketing conduz a um maior sucesso na atração e manutenção de estudantes, através de processos de melhoria contínua na satisfação das suas necessidades.

Mainardes *et al.* (2012) referem também os benefícios do marketing como facilitador do cumprimento dos objetivos e da missão das instituições, nomeadamente, através da satisfação dos seus mercados.

No que respeita aos riscos de implementação de atividades de marketing nas IES, a óptica coloca-se nas particularidades das mesmas: assim não é possível fazer uma transferência direta do marketing de serviços de cariz comercial para o serviço educação, pois correr-se-á o risco de inverter a sua filosofia ao enveredar por um sistema conduzido pelo mercado, nomeadamente, na ênfase no cliente, uma vez que ao assumir-se o chavão de que o “o cliente é rei” pode pôr-se em causa o rigor académico (Lopes, 2002).

Litten (1980) afirma que as IES não são geridas como os negócios. O autor adverte para o risco de as instituições perderem de vista a integridade da sua missão na adoção entusiasta de programas de marketing, afirmando por esta via a necessidade de evitar o perigo que é a miopia na implementação do marketing nas IES. Os administradores académicos têm que ter consciência dos resultados que esperam na aplicação das estratégias, bem como os efeitos que as mesmas podem ter nas instituições.

Independente da natureza da instituição há um ponto comum na gestão que é decisivo para a eficácia no cumprimento da missão: o planeamento correto. Na implementação de estratégias de marketing, um dos erros possíveis é um fraco planeamento ou a total ausência dele, o que pode conduzir ao desperdício de recursos, por vezes, quase

inexistentes, com prejuízo da imagem da instituição. Há instituições que saltam etapas e aplicam técnicas ao acaso, perdendo assim a eficácia das mesmas (Jugenheimer, Goldgehn *cit in* McGrath, 2002). McGrath (2002) exemplifica com um estudo de 1989 efetuado por Kohut sobre a eficiência percebida na implementação de diferentes ferramentas de marketing e com o qual se concluiu que, para o sucesso desta implementação, concorrem três aspetos fundamentais: envolvimento da gestão de topo, desenvolvimento do plano de marketing alinhado com os objetivos estratégicos, missão e transmissão de informação a todos o que trabalham na instituição de modo a que se envolvam num esforço comum.

A concretização deste envolvimento prende-se com a compreensão por todo o pessoal institucional do que é o marketing e por que são utilizadas as suas técnicas, envolvendo-o como parte integrante do processo, estimulando-o a apresentação de sugestões e críticas (Litten,1980). Acrescenta ainda o autor, que na preparação eficaz do envolvimento de todo o pessoal nas atividades de marketing, o sentido dos benefícios sociais da educação em detrimento de benefícios privados tem de estar perfeitamente vincado, sob pena de pôr em causa a integridade e valores do serviço educação.

Embora existam ainda alguns sentimentos negativos relativamente à necessidade de implementação de estratégias de marketing, a aposta passa pela continuidade de esclarecimento e informação do pessoal envolvido através do uso do marketing interno (Brown & Oplatka, 2006). A este respeito, Zeithaml e Bitner (1996), através do triângulo do marketing de serviços, referem o papel do marketing interno no treino, recompensa e motivação do pessoal, no sentido de garantir a sustentabilidade do próprio triângulo, *i.e.*, composto por: instituição, cliente e pessoal. O marketing interno depende da assunção de que a satisfação do pessoal e do cliente estão ligadas, evitando assim que importantes intervenientes nas atividades de marketing inviabilizem inconscientemente o resultado final destas atividades.

#### 2.1.6 O mercado da educação superior

As particularidades do serviço ensino impulsionam, só por si, uma atitude por parte dos gestores das IES, tendencialmente, diferente da que assumem os gestores de uma empresa de serviços, uma vez que existem características diferenciadoras das

atividades do marketing no ensino superior (Canterbury, 2000; Alves, 1995; Litten, 1980). Desde logo há necessidade de perceber a quem se dirigem os seus serviços.

Krachenberg (1972) afirma que as IES têm muitos mercados, sendo que o mercado principal, os estudantes, pode ser segmentado, tendo cada segmento as suas especificidades. Outro mercado, segundo o autor, são os *alumni*, pois muitos dos quais ainda têm interesses na *alma mater*. O terceiro mercado é o estado em termos governativos e legislativos, devendo ser considerado a nível nacional, municipal e local. Por fim, o autor identifica o público, em geral, como outro dos mercados.

Kotler e Fox (1994) identificam genericamente os públicos<sup>25</sup> internos e externos das IES. No primeiro grupo inclui os órgãos de gestão, o corpo docente, os funcionários, os voluntários, os consumidores<sup>26</sup> e os doadores; no segundo, os públicos locais, os públicos activistas, o público em geral, e os públicos de *media*.

Harvey (1996) usa a expressão “clientes diretos primários” para designar os estudantes e a expressão “clientes secundários” para se referir aos pais, empregadores e restante sociedade. Já Conway, Mackay, e Yorke (1994) referem um conjunto de clientes complementares e contraditórios. Wright defende ser de extrema importância que as IES tenham a capacidade de perceberem que os estudantes são apenas um componente a considerar nos esforços de marketing; os empregadores, por exemplo, têm expectativas substancialmente diferentes das dos estudantes, refere o autor (*cit in* Lopes, 2002).

No nosso trabalho, referimo-nos aos destinatários/beneficiários dos serviços do ensino superior como clientes do ensino superior e aos estudantes, como clientes principais, considerando, porém, unicamente na óptica do destinatário do serviço ensino. É nosso entendimento que o estudante, perante a IES, desempenha um papel mais agregador, como veremos mais adiante.

---

<sup>25</sup> O termo “público” refere-se a um grupo com interesse real ou potencial sobre as IES ou qualquer efeito sobre elas. O público transforma-se em mercado se a instituição decidir atrair certos recursos (Kotler *et al.*, 2005).

<sup>26</sup> Neste grupo, os autores interrogam quem deverá estar considerado: Alunos? Pais dos alunos? Contribuintes? Ex- alunos?

Com esta diversidade de clientes, as IES veem-se compelidas a esforços conducentes ao estudo e pesquisa de mercado, de modo a que as instituições possam responder às expectativas e desejos de cada um dos grupos de clientes.

Litten (1980) afirma, a este respeito, que o marketing se apresenta como uma estruturação através da qual se respondem a questões que dizem respeito à relação ótima entre as IES e o seu meio envolvente, ou com parte dele. O autor chama, no entanto, a atenção para o facto de muitas organizações estarem comprometidas com o marketing, mas de forma desorganizada.

Para além da diversidade de destinatários dos seus serviços, as particularidades do ensino superior podem estender-se a uma dimensão mais complexa do ponto de vista do marketing. Canterbury (2000) aponta seis características patentes no ensino superior que diferenciam este serviço dos demais:

- ✓ A escolha de uma IES é uma “decisão única”: é uma decisão que nunca se tomou antes, numa fase em que não há informação suficiente sobre as alternativas e se desconhecem quais os atributos determinantes para uma boa escolha;
- ✓ As IES podem ter a influência de “instituições totais”<sup>27</sup> e exercem influência na vida dos estudantes;
- ✓ Questões relacionadas com o desenvolvimento humano: a questão da maturidade no processo de escolha da instituição e o pragmatismo holístico determinante na escolha, segundo o entendimento de Litten (1980);
- ✓ Competência para fazer a escolha sensata: as informações dadas aos potenciais estudantes, sobre a instituição, têm de ser as mais cuidadosas e completas possíveis de modo a auxiliá-los na sua escolha, mas acima de tudo têm de ser honestas;
- ✓ Questões familiares: a família tem um papel de peso na escolha da IES.

Litten (1980) também refere que o processo de escolha da IES, para além de ser um empreendimento complexo e de longa duração é, tendencialmente, uma “escolha única”, uma vez que o estudante pretende finalizar o curso onde entrou pela primeira vez. Associados a esta escolha, o que a torna complexa, estão outros fatores para além

---

<sup>27</sup> Expressão utilizada para designar as instituições que exercem forte influencia nos seus elementos, através da oferta de: alimentação; alojamento; entretenimento; segurança; educação; socialização; aconselhamento, como por exemplo as IES (Canterbury, 2000).

do curso, tais como a envolvente da instituição, a reputação, a expectativa de carreira, e todos os outros aspetos sociais e económicos associados a um determinado grau académico.

### 2.1.7 Papel do estudante no ensino superior

Perante as particularidades do ensino superior atrás referidas, torna-se imperioso que as IES adotem uma posição de pesquisa consistente, estruturada e integrada dos seus destinatários principais: os estudantes.

À semelhança de qualquer outra organização, também para as IES a pesquisa de mercado desempenha um papel primordial para a definição do seu posicionamento competitivo, facilitando o uso mais efetivo dos recursos (Hayes & Litten *cit in* Lopes, 2002).

Muito embora a pesquisa de mercado, a que nos referimos anteriormente, apele a uma visão relacional do marketing, que abordaremos mais adiante, pretendemos analisar para já a problemática levantada pelos diferentes papéis dos estudantes nas IES.

No entendimento de vários autores, este aspeto levanta, só por si, desafios ao marketing nas IES, uma vez que os estudantes assumem diferentes papéis (Sperlich & Spraul, 2007; Lopes, 2002; Franz, 1998; Conway *et al.*, 1994; Litten, 1980).

O estudante tem características particulares de extrema importância no processo de marketing. É cliente, faz parte do processo de educação e é um “quase produto” no final deste processo. Acrescem as interações entre o estudante, o processo e o meio envolvente. Como tal, o marketing académico tem de reconhecer esta multiplicidade de papéis dos clientes (Litten, 1980).

Entre os investigadores, o conceito de estudante como cliente levanta algumas questões pertinentes. Delmonico alerta para o perigo de as IES virem a adotar a filosofia de mercado, assumindo as inerentes premissas de que “o cliente tem sempre razão”, ou “o cliente é rei” (*cit in* Lopes, 2002). Em consequência, as instituições poderão pôr em causa a qualidade e rigor académicos (Lopes, 2002). Franz (1998) enfatiza esta pertinência questionando a compatibilidade entre a missão educacional e o tratamento dos estudantes como clientes, o que poderá resultar em grandes

semelhanças entre as IES e os centros comerciais e no facto de a missão dos professores se resumir a entreter os estudantes. O mesmo autor rejeita a assunção do estudante quer como cliente quer como produto, defendendo que o estudante deve ser visto como parceiro, tendo, por esta via, responsabilidade no processo educativo.

Também Sperlich e Spraul (2007) falam do estudante como um parceiro ativo, referindo a sua contribuição como essencial no processo educativo. Os estudantes não podem ser considerados meramente como consumidores/clientes, pois estes fazem mais do que consumir, na verdade, eles investem neles próprios e na sociedade. Por outro lado, o acesso ao ensino superior não se reduz ao poder de compra, mas sim, ao mérito.

É nosso entendimento que a “figura” estudante como parceiro se afirma verdadeiramente nos *alumni* como desenvolveremos mais adiante.

#### 2.1.8 Marketing *mix* de serviços educacionais

Um dos tradicionais conceitos no marketing é o marketing *mix* definido como sendo o conjunto de elementos que a organização controla e que podem ser utilizados na comunicação com os clientes. A noção de *mix* quer dizer que todas as variáveis se interrelacionam e que dependem umas das outras (Zeithaml & Bitner, 1996). No âmbito do marketing de serviços, aos quatro componentes iniciais do marketing *mix*, ou seja, os quatro “pês”: produto; preço; promoção e distribuição,<sup>28</sup> juntaram-se, mais tarde em 1983, como refere Lopes (2002), mais três “pês” pela mão de Cowell, designadamente: pessoas; processos e ambiente físico.<sup>29</sup> Nem todos os autores tratam separadamente o ambiente físico, como por exemplo Gray citado em Torres (2004) e Alves (1995), sendo este analisado em conjunto com o componente “distribuição”. Este trabalho sublinha o mesmo entendimento, por se considerar o ambiente físico um componente enquadrável na distribuição.

No cumprimento da missão das IES, o marketing *mix* aparece como ferramenta orientadora, no desenvolvimento de atividades integradas conducentes, sobretudo, à atração e retenção dos estudantes. Nas secções seguintes apresentamos os

---

<sup>28</sup> *Place*, no original.

<sup>29</sup> *Physical evidence*, no original.

componentes de marketing *mix*: produto/serviço; preço; promoção; distribuição; pessoas; processos.

#### 2.1.8.1 Produto/serviço

Como já foi anteriormente abordado, o serviço educação superior é complexo, não tem uma definição unânime e esta complexidade é, ainda, mais evidente se atendermos às expectativas que os diferentes *stakeholders* têm relativamente às IES. Para fins do nosso trabalho, consideramos a definição já vista em Alves (1995), ou seja, entendemos o serviço educação como uma ação de transferência de conhecimento, atitudes, comportamentos, facilidade de aquisição de capacidades e a lecionação, como o serviço central de entre a diversidade de serviços prestados pelas IES.

Considerando os estudantes como principais destinatários do serviço educação, há que atentar no facto de estes poderem ser entendidos como potenciais, atuais ou diplomados, o que pressupõe características distintas em termos de atividades de marketing.

Neste enquadramento, o desafio, ao nível do produto/serviço *mix*, está na perspetiva de quem o presta, ir ao encontro das necessidades e expectativas de quem o procura. A este propósito, Kotler e Fox (1994, p.54) acrescentam que “as instituições educacionais que respondem às necessidades dos mercados têm como propósito criar satisfação, sendo este (...) o resultado das experiências de uma pessoa quando um desempenho ou resultado atendeu às suas expectativas.”

Alves (1998) fala na superação das expectativas do consumidor, e na consequente avaliação do serviço como de elevada qualidade. Por seu lado, Alves (1995, p. 60) refere: “Na educação, a qualidade não é só um fator distintivo e de satisfação do aluno, mas também um nível de preparação desse aluno para a vida” De acordo com o autor, outros aspetos importantes relacionados com o serviço são: o desenho do serviço de educação (fase em que a ideia dá lugar ao serviço concreto); o teste da oferta do serviço (para além de testar o desenho testa-se também o seu potencial de mercado); a gestão da oferta do produto educacional (desenvolvendo-se neste aspeto a eficiência

do serviço global na relação com o estudante); a gestão da *servuction*<sup>30</sup> (com especial destaque para a apresentação e rigor no suporte físico e o pessoal de contacto); e o ciclo de vida dos serviços educação (problemática relacionada com a desadequação dos programas dos cursos técnicos e tecnológicos, intervenções do governo e do estado).

Para além da qualidade, é igualmente importante considerar o conceito de marca, tendo em conta que está associado ao produto/serviço educação. O conceito de marca prende-se com a identificação de um produto ou serviço e tem inerente a formação de uma imagem à qual subjaz uma identidade. A marca de uma universidade é uma manifestação das suas características distintivas em relação às outras instituições, reflete a sua capacidade de satisfazer as necessidades dos seus estudantes, traduz confiança através da sua aptidão para a produção de serviços de educação superior e ajuda os potenciais estudantes a tomar a decisão certa (Bick, Jacobson & Abratt *cit in* Bennett & Ali-Choudhury, 2009).

Importa perceber o que é a marca, dissecá-la nos seus várias componentes e perceções, como o fazem De Lencastre e Côrte-Real (2010) quando referem a “anatomia da marca”, dizendo que esta é composta por um modelo tridimensional: a identidade; o objeto de marketing; e as respostas cognitivas, afetivas e comportamentais do mercado. Por seu lado, Muñiz e O’Guinn propõem uma dimensão mais envolvente da marca a designada “comunidade da marca”<sup>31</sup> caracterizada pela consciência de um género distintivo, de rituais e tradições próprias, associados a um sentido de responsabilidade, qualidades que se observam nas comunidades de *alumni* (*cit in* McAlexander & Koenig, 2012). Um paradigma dominante numa instituição determina a compreensão do conceito da marca e tudo o que lhe está inerente como fator decisivo de vantagem competitiva (Louro & Cunha, 2001). Chapleo (2004) acrescenta, a este propósito, a reputação e a gestão da marca, como evidências empíricas de um caminho a explorar.

---

<sup>30</sup> Termo usado por Alves (1995), que designa a produção de serviços que não é prestada nem executada, mas sim conseguida em conjunto com o próprio aluno. Refere o autor que esta participação ativa do aluno constitui um dos fatores mais importantes para o marketing de serviços da educação.

<sup>31</sup> *Brand Community*, no original.

### 2.1.8.2 Preço

Este é um componente que assume particular importância uma vez que as instituições dependem das receitas para desenvolver a sua atividade. No ensino público europeu, as IES dependem ainda das transferências do orçamento de estado, que de ano para ano vão sendo cada vez mais baixas, como já vimos. Na revisão da literatura as referências a este componente alertam para a perceção que os estudantes podem ter da instituição a partir do fator preço, considerando o preço uma medida a partir da qual a qualidade pode ser avaliada (Alves, 1995; Kotler & Fox 1994).

Outro aspeto importante ligado ao preço prende-se com a estrutura de custos. O estudante não enfrenta como custo unicamente o pagamento da propina, há ainda custos intangíveis como o custo esforço, o custo psíquico e custo de tempo (Kotler & Fox, 1994). Para além de custos que se prendem com o alojamento, alimentação, transporte, material. Por seu lado, as IES têm uma estrutura de custos complexa mas perfeitamente identificável que exige estimativas periódicas, como o são a estimativa de custos com pessoal docente, não docente, equipamento, material pedagógico, energia, água, limpeza e muitos outros.

Krachenberg (1972) considera a importância dos custos na política dos preços, sendo por esse motivo necessários programas eficientes na determinação dos custos e da procura como determinantes na correta avaliação dos programas educacionais, visando a redução de custos sem efeitos negativos na qualidade. Já Harvey (1996) alerta para a necessidade de indicadores de eficiência.

As IES deparam-se atualmente com um conjunto de variáveis decisivas e influenciadoras da sua gestão administrativa e financeira, sendo de resto reflexo da inconstância da situação económico-financeira europeia, com particular incidência em Portugal. Relembrando a exposição, feita anteriormente, sobre os fatores demográficos, económicos, financeiros e sociais e suas implicações no ensino superior, avoluma-se a tomada de consciência da necessidade de trilhar novos rumos.

Algumas medidas a tomar passam necessariamente pela fixação do valor da propina. Neste confronto entre as reduções de financiamento público e as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias portuguesas, as universidades tentam alcançar a solução mais sensata. Em comunicado de 14 de fevereiro de 2012, o CRUP

recomendava o seguinte para a fixação do valor da propina para o ano letivo 2012/2013:

“a) Ajustamento do valor anual da propina em conformidade com o índice de preços do consumidor fixado pelo INE;

b) Afetação dos valores gerados pelo diferencial entre o valor da propina em 2011/2012 e em 2012/2013 a um fundo de Apoio Social, destinado a moderar as dificuldades de estudantes oriundos de famílias com baixos rendimentos que frequentam a respetiva universidade, bem como responder a situações conjunturais de rutura social que possam eventualmente atingir os estudantes” (CRUP, 2013b).

Dados da DGES de 1999, davam conta que o peso das propinas nos orçamentos das IES portuguesas era cerca de 8% (Lopes, 2002).<sup>32</sup> Dados mais recentes, patentes no relatório *Education at a Glance 2012* relativamente ao ano letivo 2008/2009, mostram que Portugal faz parte de um conjunto de países com um nível baixo no valor da propina e um sistema de apoio ao estudante menos desenvolvido. O valor médio anual de propina cifra-se em 1259 dólares<sup>33</sup> nas IES públicas (OCDE, 2012).

### 2.1.8.3 Promoção

A promoção de uma IES visa, acima de tudo, cumprir um dos seus principais objetivos: atrair e reter estudantes.

As instituições devem desenvolver um programa de comunicação mix, ou seja, alcançar um equilíbrio entre publicidade e vendas no sentido de atrair o número máximo de estudantes ao mínimo custo e assegurar que o trabalho das IES é dado a conhecer a todos os beneficiários das instituições (Harvey, 1996; Krachenberg, 1972).

Já no final da década de 80 do século passado, Burdenski e Shanklin (1987) através de um estudo empírico a 200 IES, revelam o uso e a efetividade de técnicas de marketing mais sofisticadas como resposta a ambientes mais competitivos na atração de estudantes. Os autores referem-se ao marketing através de correio direto como tendo sido apontado pelos inquiridos como um dos meios mais eficazes de publicidade, na obtenção de fundos e manutenção da relação com os *alumni*, entre outros aspetos.

---

<sup>32</sup> A título de exemplo em 2012, as propinas na UAAl representavam 14,5% do orçamento geral. Fonte: Orçamento da UAAl de 2012.

<sup>33</sup> Dólares corrigidos com paridade de poder de compra.

Kotler e Fox (1994) afirmam que as instituições devem informar os seus mercados acerca das suas metas, ofertas e atividades no sentido de despertar o interesse dos mesmos. Estes autores identificam um conjunto de tarefas às quais o responsável ou responsáveis diretos da promoção devem atender: manter ou ampliar a imagem da instituição; desenvolver a lealdade e apoio dos *alumni*; atrair doadores potenciais; fornecer informações sobre os serviços/produtos oferecidos; atrair estudantes potenciais; estimular as inscrições e matrículas e corrigir informações inadequadas ou incompletas sobre a instituição.

Os autores referem duas tarefas que, por si só, são produto e agente da promoção, designadamente a imagem e o apoio e lealdade dos *alumni*. Relativamente à imagem referem-se também King, Sevier e Gordon afirmando respetivamente:

“ (...) desenvolvendo uma imagem de valor distinta e comunicando-a com sucesso a estudantes e empregadores; (...) a imagem ou reputação da instituição é uma das mais preciosas e poderosas ferramentas de marketing; (...) assumindo-se como o ativo mais importante de uma instituição de ensino superior, que apesar de se desenvolver por si só, ao longo do tempo, pode ser reforçado por um marketing astuto” (*cit in* Lopes, 2002, p. 59).

Já no que diz respeito ao apoio e lealdade dos *alumni*, a instituição tem aqui um veículo de promoção que, segundo Bingham, se trata de um tipo de promoção inconsciente, consubstanciada na recomendação (*cit in* Lopes, 2002). Os *alumni* são uma fonte com autoridade na transmissão de mensagens (Kotler & Fox, 1994).

Kotler e Fox (1994) identificam três formas de comunicação utilizadas pelas IES: a publicidade, as publicações de marketing (onde se incluem as brochuras, panfletos, cartazes, material áudio visual, entre outros) e as relações públicas. De acordo com estes autores, no planeamento eficaz da promoção, há que ter em atenção as seguintes tarefas: identificação da audiência alvo; correta identificação da resposta esperada; desenvolvimento da mensagem; escolha dos *media*; credibilidade das fontes; reunião de *feedback*.

Por seu lado, McGrath (2002) refere uma evolução na comunicação das IES, uma vez que estão a abandonar os passivos métodos “ritualistas” a favor de técnicas mais

agressivas de “transmissão” tais como as ferramentas de comunicação do marketing nas quais se incluem a publicidade, o marketing direto e as relações públicas.

Brown e Oplatka (2006) referem os resultados de um inquérito no qual, de acordo com os inquiridos, os melhores meios de promoção da IES são: *alumni*; amigos; familiares; páginas *web*; e outros meios promocionais como, por exemplo, a televisão.

#### 2.1.8.4 Distribuição

Kotler e Fox (1994) referem que a distribuição se entende pela disponibilidade e acessibilidade, muito embora defendam que os conceitos não traduzem a mesma realidade, pois o que está disponível pode não estar acessível. De acordo com Alves (1995, p.61), a acessibilidade depende da localização, *i.e.*, “o fornecedor do serviço desloca a sua atividade para junto de uma área geográfica onde o seu consumidor alvo terá o acesso mais facilitado” muito embora nem sempre a gestão das instituições tenha o controlo na localização (Harvey, 1996). Frequentemente, as decisões de localização das IES, resultam de razões administrativas, porque os terrenos ou edifícios de implantação, pertencem à autarquia e o objetivo da localização tende a responder a uma necessidade de concentração de serviços ou pessoas (Alves, 1995), ou a resultar de uma razão de desenvolvimento local.

É essencial que o planeamento da distribuição parta de uma rigorosa pesquisa do mercado, de modo a mais eficazmente ir ao encontro das necessidades educacionais de todos os estudantes (Krachenberg, 1972). Nesse sentido Kotler e Fox (1994) apontam diferentes etapas no planeamento da distribuição, nomeadamente, a definição de objetivos claros do que se quer oferecer, a que nível, com que qualidade, quando, tendo sempre em conta os custos associados. Definir se são necessárias extensões, através da abertura de *campi*, ou utilização de outros canais, deve ser um aspeto a ter também em conta.

Nesta linha de pensamento, Lopes (2002) menciona o advento das novas tecnologias como alternativa aos canais tradicionais utilizados, sobretudo para a educação à distância, mas repensando os parâmetros exigidos. A autora refere os resultados de um estudo efetuado em 2002 por Pondzurik *et al.* no qual se afirma que a preferência pela educação à distância se prende a fatores de conveniência mais do que a fatores de

preferência, obrigando assim a que se repensem as diferenças pedagógicas em relação aos formatos tradicionais.

De entre outras variáveis importantes a considerar na distribuição, Alves (1995) destaca a importância que se deve dar ao espaço físico, nomeadamente, à arquitetura dos edifícios, aos espaços exteriores, às características funcionais, aos fluxos de movimentos e aos pormenores internos dos edifícios. Esta ênfase resulta da crença de que estes elementos tangíveis são importantes no processo de avaliação na formação da satisfação por parte do estudante (Lopes, 2002).

#### 2.1.8.5 Pessoas

Zeithaml, Bitner, & Gremler (2006) consideram neste componente todos os “atores” que desempenham um papel na prestação do serviço e que influenciam as perceções dos clientes. As autoras distinguem diferentes papéis na “pessoa” ou “pessoal de contacto”, chamando a atenção para o facto de quem presta o serviço poder ser o serviço em si, como, por exemplo, o professor numa aula, um consultor ou um advogado. Por outro lado, o pessoal de contacto pode desempenhar um pequeno papel na prestação do serviço, como por exemplo um técnico de instalação de telefones ou o pessoal dos serviços administrativos numa universidade. A atitude do pessoal de contacto pode afetar a perceção do cliente acerca do serviço em si, e por serem na maioria das vezes a única face visível da instituição, tornam-se representantes dela e têm nas suas mãos o controlo da qualidade do serviço (Ruiz *et al.*, *cit in* Mainardes *et al.*, 2012).

Na educação, as pessoas são um elemento fundamental no marketing *mix* pois o serviço educação é prestado por pessoas (pessoal docente e não docente) e pelo estudante como participante no processo e cliente (Torres, 2004).

Alves (1995) identifica três papéis das pessoas na educação:

- ✓ Os que contactam com o estudante: exercendo a sua operacionalidade na produção do serviço. A figura de peso neste contacto é o professor. Alves (1995) coloca a ênfase na sua preparação para o processo de produção do serviço numa ótica de satisfação do cliente considerando a cultura da instituição e as exigências científicas e pedagógicas. Rowley ressalta o papel dos professores por desempenharem um

papel de destaque no cumprimento dos objetivos institucionais, e por serem determinantes na qualidade da experiência educacional vivida pelo estudante (*cit in* Alves, 1998);

- ✓ O pessoal de *back office*, ou de secretaria: são um dos elementos fundamentais para a eficácia na prestação do serviço global educação. A este respeito Las Casas (1991) chama a atenção para o facto de a eficácia poder ser posta em causa quando os funcionários não trabalham com satisfação. Já Pessoa refere o pessoal *mix*, traduzido nos componentes de: remuneração; satisfação; valorização; e implicação, como fatores a ter em conta na manutenção dos níveis de motivação dos funcionários (*cit in* Torres, 2004);
- ✓ Os influenciadores: ou seja, aqueles que, de alguma maneira, influenciam as ações e/ou decisões dos estudantes (pais, família, amigos, professores).

#### 2.1.8.6 Processos

De acordo com Zeithaml *et al.* (2006), os processos são os procedimentos, mecanismos e fluxo de atividades através dos quais os serviços são realizados, sendo que constituem evidências para o cliente perceber a qualidade do serviço global. Certos serviços seguem padrões de procedimento e fluxos muito complexos, como é o caso dos serviços burocratizados dificultando ao cliente a compreensão da lógica processual. Normalmente, os serviços públicos tendem a seguir esta lógica burocrata, o que é, em muitos casos, fator de insatisfação.

Alves (1995) refere que o desenho e a organização de um curso, programa ou serviço educativo têm de ser vistos com particular atenção nas atividades do marketing no ensino superior. Antes do lançamento do serviço há que garantir segurança na eficiência e eficácia da *servuction*. Alves (1995) alerta, também, para a gestão da capacidade mediante o que a instituição quer oferecer. O autor salienta a importância deste aspeto, nomeadamente, para evitar os desagradáveis tempos de espera, a formação de filas, a imagem de desenho organizacional deficiente e o desempenho irregular do pessoal de contacto. A estes, podemos, ainda, acrescentar a minimização de danos causados pelas falhas de informação e a redução de recursos desnecessários. O autor acrescenta ainda a individualização, *i.e.*, cada estudante/cliente é único, por isso, há que garantir um equilíbrio entre a padronização dos serviços e o cariz

individual a emprestar a cada contacto do estudante com os diferentes intervenientes dos serviços.

Por seu lado, Mainardes *et al.* (2012) afirmam que relativamente aos processos, as IES públicas se caracterizam pela padronização e burocracia. Embora as IES gozem de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, consagradas na Constituição da República Portuguesa, à semelhança do que se passa na maioria dos países europeus, estas instituições veem-se cada vez mais controladas pela tutela não só na prestação de contas, mas também na demonstração do alcance de objetivos de eficiência e eficácia (Baker *et al. cit in* Mainardes *et al.*, 2012).

Sublinhamos que a moldura do *mix* se apresenta como um composto de elementos merecedores de particular relevo na orientação da missão das instituições, pelos diferentes aspetos que cada um dos elementos destaca e aos quais fizemos referência. Porém, esta moldura, embora de fácil compreensão, é limitada e não é imutável, como de resto se verificou pela junção de “pês,” dada a necessidade de acrescentar mais dimensões às já existentes, nomeadamente, a dimensão humana, como refere Grönroos (1994). As fortes críticas que o modelo foi recebendo obrigaram a uma reorientação do foco do produto e da transação para o cliente, sobretudo colocando a ênfase nas relações a construir e a manter com ele. Neste contexto, e como vimos anteriormente, a própria especificidade do papel do estudante na instituição, conduz a uma particular abordagem do marketing e sendo o nosso objetivo perceber quais os fatores que ditam a manutenção da relação com os *alumni*, impõe-se sublinhar o marketing relacional como orientação estratégica nesta manutenção. Será sobre este aspeto que nos focaremos de seguida.

## 2.2 Marketing relacional

Este conceito acarreta um nítido teor de mudança no foco do produto para o cliente, ao salientar a importância de com ele estabelecer relações de longa duração. Nesta secção, para além de evidenciarmos as mudanças verificadas, apresentamos a sua aplicação e os seus elementos no ensino superior.

### 2.2.1 Mudança de paradigma

Como chave para o sucesso, as IES devem primar pela eficácia no relacionamento com os seus públicos e proporcionar-lhes elevados níveis de satisfação (Kotler & Fox, 1994). Os autores evocam aqui um conceito determinante para uma nova perspetiva de marketing: o relacionamento.

Diferentes autores falam na mudança de filosofia nas atividades do marketing, sendo que o foco está a abandonar o produto e a transação para se concentrar no cliente e em num processo de criação, manutenção e desenvolvimento de relações de longa duração com os clientes atuais em detrimento dos esforços para conquistar novos clientes (Antunes & Rita, 2008; Constantinides, 2006; Harker & Egan, 2006; Zeithaml *et al.*, 2006; Kotler *et al.*, 2005; Gummesson, 1997; Zeithaml & Bitner, 1996; Grönroos, 1994; Webster, 1992).

Esta filosofia assume que os clientes preferem manter uma relação contínua com a organização a alternar constantemente entre fornecedores, na sua procura de condições mais vantajosas. Um estudo de Parasuraman, Berry e Zeithaml (1991a) veio corroborar esta evidência, pois os autores verificam que os clientes afirmam a sua vontade em manter uma relação de parceria com a organização.

Lovelock e Wright (1999) também referem este aspeto ao colocar a tónica no valor percebido pelo cliente na continuidade da relação. Por seu lado, do ponto de vista da empresa/instituição, os benefícios prendem-se com a manifestação de lealdade pelo cliente na vontade de continuar a comprar ou simplesmente a recomendar.

Esta mudança do foco do produto/transação para o cliente constitui uma estratégia para fazer face a aspetos como: o excesso da capacidade produtiva das empresas; a maior concorrência; a maior atenção à qualidade quer pelas empresas quer pelos consumidores; e o avanço no desenvolvimento tecnológico sobretudo das tecnologias de informação (Antunes & Rita, 2008). Perante estes aspetos, a estratégia focada no relacionamento afigura-se mais flexível e eficaz do que a filosofia do *mix*, através da afirmação de particularidades como: a manutenção do cliente; a fidelização; o valor vitalício; a abordagem qualitativa; a criação de mercados; a customização; a comunicação interativa e compromisso, entre muitas outras (Nunes, Lanzer, Serra & Ferreira, 2008). Em contraponto, a perspetiva do marketing *mix* assenta num

marketing massificado, a aproximação ao cliente por parte dos especialistas de marketing faz-se através de informações obtidas através de relatórios de pesquisa de mercado e estatísticas, completamente impessoais. As suas ações são frequentemente realizadas sem que tenham tido alguma vez contacto com o cliente (Grönroos, 1994).

A designação de marketing relacional, de ora em diante designado por MR, apareceu pela primeira vez na literatura sobre marketing de serviços, em 1983 (Berry, 1995).

Os contributos para o MR surgem do marketing tradicional e da teoria do marketing *mix*, do marketing de serviços e marketing industrial (Gummesson *cit in* Antunes & Rita, 2008). Estes autores apontam para a multidisciplinaridade inerente ao MR, dado que para ele concorrem atividades como gestão da qualidade, noção do cliente interno, teoria organizacional e novas tecnologias.

O MR é um termo novo mas um fenómeno antigo. Conceitos como relacionamentos, *networks* e interações, que são as palavras-chave para captar a verdadeira essência do MR, já são usados nos negócios desde tempos imemoriais (Gummesson, 1997). No conceito de transmissão ou troca apontado por Kotler *et al.* (2005) está inerente uma relação. A própria filosofia do marketing *mix* não está completamente desprovida do relacionamento entre quem presta o serviço e o beneficiário do mesmo. Muito embora, seja um processo direcionado para o alcance dos desejos e necessidades do cliente, a gestão do *mix* na prática, tende para a massificação na qual os clientes são reduzidos a números (Grönroos, 1994).

Também Constantinides (2006) refere as limitações da moldura do *mix* na retenção do cliente, pela orientação para o produto, pelo facto de a comunicação ser orientada num sentido e pelo carácter individual do *mix* em vez de ser colaborativo. A nova moldura conceptual tem de apostar na comunicação, personalização e interação.

Associado ao MR existe um número de elementos determinantes para a relação, falamos concretamente de conceitos como: qualidade; valor; benefício; fidelização; lealdade; satisfação; referências positivas (recomendação) e confiança.

Grönroos (1994) enfatiza os seguintes elementos do MR como premissas para uma relação duradoura:

- ✓ Compromisso: a instituição cumpre as promessas feitas ao cliente.

✓ Confiança: o cliente sente segurança em relação à instituição.

Grossman (1999), por seu lado, faz referência a estas duas premissas como determinantes para a satisfação.

Mais adiantam Lovelock e Wright (1999) que no pressuposto de uma empresa/instituição, que prima pela excelência na qualidade do serviço ao cliente, está subjacente uma escuta ativa quer dos seus clientes quer dos seus colaboradores, concretizada através de um processo contínuo de pesquisa que visa a obtenção de um conjunto de dados atualizados e úteis em relação ao nível de satisfação, expectativas e percepção da qualidade por parte dos seus clientes.

Antunes e Rita (2005) afirmam a importância da comunicação, desenvolvida em duplo sentido, como característica essencial no contexto de MR e no fundamento de colaboração e contacto direto com o cliente.

No cumprimento destas premissas alcança-se a dualidade que Helgesen (2008) refere, traduzida na criação de valor para o cliente e no retorno do valor económico para a instituição. O MR é visto como um processo que nutre a criação de valor ao cliente e que se estende no tempo (Grönroos, 1997).

O cliente identifica valor na relação se perceber qualidade no serviço. A este respeito Grönroos (1994) defende duas vertentes da qualidade: a qualidade técnica, ou seja, o resultado ou solução revelados no serviço e a qualidade funcional, revelada na interação na própria prestação do serviço.

A qualidade percebida no serviço é um dos ingredientes essenciais para garantir a satisfação do cliente. O cliente está satisfeito quando as suas expectativas em relação ao serviço são cumpridas (Kotler *et al.*, 2005), quando vê satisfeitas as necessidades e quando retira benefícios desta dinâmica, uma vez que vê, assim, o seu processo de compra mais simplificado, dispõe de informação sobre o serviço, há redução de riscos e psicologicamente é uma situação mais confortável (Grönroos, 1994). Um cliente satisfeito é tendencialmente alguém que tende a ser fiel à organização, para além de que, potencialmente transmite referências positivas.

No entendimento de Zeithaml *et al.* (2006) na evolução da relação entre organização e cliente há uma fase de amizade, fundamentada sobretudo na confiança adquirida entre

ambos, em que a organização visa a retenção do cliente. Na continuidade da interação, a confiança vai-se aprofundando e surge uma situação de compromisso entre ambas as partes, formando-se uma relação de parceria. O sucesso desta fase depende da capacidade de organizar e usar a informação sobre os clientes de uma maneira mais eficiente do que os concorrentes. Os clientes, por seu lado, veem os seus desejos e necessidades cumpridos.

Na perspectiva das IES, o modelo de MR aplicável, segue este enquadramento não deixando todavia de atender às especificidades que lhes são próprias. Passa desde logo pela clara identificação dos *stakeholders* e correta definição do relacionamento a ter com cada um deles. A este propósito, Alves, Mainardes e Raposo, (2010) falam da exigência que o mercado competitivo coloca às IES no sentido de estas identificarem as necessidades dos seus públicos e definirem estratégias para as atender, colocando a ênfase na teoria dos *stakeholders*<sup>34</sup> e no reconhecimento do relacionamento que aqui está subjacente.

Uma vez que, no presente estudo, restringimo-nos ao relacionamento das IES com os seus *alumni*, para uma compreensão mais estruturada desta relação, é necessário identificar os determinantes na experiência enquanto estudantes, que condicionam o envolvimento voluntário dos *alumni*.

Durante o tempo que marca a frequência do curso, o estudante vai fazendo uma apreciação dos recursos a que vai tendo acesso quer estes sejam materiais ou humanos. McAlexander e Koenig (2001) referem que os estudantes veem estes recursos como os tangíveis da instituição e que as interações entre eles e os estudantes serão o veículo para a avaliação daquilo a que os autores identificam como qualidades institucionais. Acrescentam os autores que quer se trate de discretos contactos de cariz transaccional, como, por exemplo, o contacto com o funcionário na cafetaria, quer se trate de relações de longo termo como as relações entre o estudante e os professores, todas têm impacto na avaliação que o estudante faz da instituição e na sua perceção do sentimento da instituição em relação a si próprio. Concluem afirmando que, no decorrer destes contactos, podem surgir fortes sentimentos de ligação/relação que serão decisivos na lealdade.

---

<sup>34</sup> Clarkson (1995) afirma que a sobrevivência e sucesso da instituição dependem da capacidade de providenciar riqueza, valor e satisfação aos seus *stakeholders*.

Além destas relações interpessoais, surgem também ligações à própria instituição a que Morgan e Hunt (1995) chamam de identidade organizacional. Por sua vez, a associação do estudante a esta identidade é vista como um forte componente da lealdade e reforço da marca da instituição (Aaker *cit in* McAlexander & Koenig, 2001).

A identificação destas ligações e percepção do que as origina constitui, só por si, um desafio para os especialistas de marketing no seio de qualquer IES, pois os impactos destas relações que se esperam de continuidade e consolidação no tempo, acarretam um conjunto significativo de vantagens equitativamente distribuídas entre a *alma mater* e os seus *alumni*. Para além de outros aspetos que podem servir de exemplo, apontamos o reforço da imagem e reputação da IES, o que leva a uma valorização social muito significativa da formação dos seus diplomados.

Analisar o MR à luz das especificidades do ensino superior, implica destacar os elementos que mais explicam fatores como a lealdade, recomendação, suporte, vontade de voltar a fazer formação, doadores de fundos, entre outros. Muito embora seja evidente, através da revisão de literatura, que muitos podem ser os fatores determinantes na relação, focamos a nossa pesquisa na imagem e na satisfação, por serem duas variáveis profusamente referidas como determinantes na continuidade de ligações de longa duração, visando assim estabelecer um paralelo entre as nossas conclusões e os resultados dos estudos consultados. Não podemos perder de vista que os constructos destas variáveis têm especificidades tendo em conta o nosso grupo alvo, *os alumni*, em detrimento de outros grupos como, por exemplo, os estudantes atuais.

### 2.2.2 Elementos do marketing relacional no ensino superior: imagem e satisfação

Al-Alak (2006, p. 4) define o MR no ensino superior do seguinte modo:

“Uma série de atividades ou ações de marketing, para atrair, motivar e valorizar as relações com os atuais e potenciais estudantes, bem como com os pais, familiares, amigos e grupos de referência, tendentes ao benefício de todas as partes envolvidas, colocando ênfase na retenção dos atuais estudantes e atração de futuros estudantes.”<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Tradução nossa.

Num estudo por si efetuado, o autor sublinha o impacto das atividades de marketing na qualidade dos relacionamentos numa IES. Com esta investigação, concluiu que a aposta na qualidade do relacionamento entre os funcionários docentes e não docentes e os estudantes levava à continuidade dos próprios relacionamentos promovida pela satisfação dos estudantes, lealdade, recomendação e divulgação da instituição (Al-Alak, 2006).

A filosofia do relacionamento está perfeitamente contemplada na dinâmica entre os estudantes e a instituição, pois há troca de benefícios em que ambas as partes ganham. Expressa-se nesta troca de benefícios, a criação de valor ao cliente e o próprio valor do cliente (valor vitalício)<sup>36</sup> identificado por Grönroos (1994).

A identificação de benefícios na aplicação do MR em organizações como as IES, merece relevo na investigação empírica de Arnett, German e Hunt (2003). Os autores analisam a natureza dos relacionamentos, no seio do ensino superior e baseados na teoria da identidade<sup>37</sup> desenvolvem um modelo teórico específico para a área do ensino superior. Argumentam que o encorajamento dos estudantes no envolvimento em atividades da instituição, paralelo a um reforço ou continuidade do prestígio da mesma, leva à formação e desenvolvimento da identidade da própria instituição o que por seu lado impulsiona, no futuro, ao envolvimento dos estudantes em atividades de suporte à instituição.

Por outro lado, existe nesta relação um subjacente apelo ao envolvimento do estudante no marketing e na construção da imagem das instituições (Brown & Oplatka, 2006).

Uma das questões que atualmente merece maior destaque no relacionamento do estudante com a instituição é a continuidade do mesmo, dada a sua importância no seio dos desafios que as IES enfrentam. Este argumento contraria a chamada “miopia do mercado” de Levitt (1975) ao focar a atenção na continuidade em vez da atração de novos alunos. Esta continuidade pode ser entendida em duas vertentes. Por um lado, a retenção dos atuais estudantes, como analisado por Kotler e Fox (1994), alertando os autores para a necessidade de perceber as razões que levam os estudantes a não terminarem os cursos nos quais se matricularam pela primeira vez, por outro lado, a

---

<sup>36</sup> *Lifetime value*, no original.

<sup>37</sup> Teoria microsociológica que examina comportamentos relacionados com a identidade e que pode dar pistas sobre hábitos de compra (Arnett *et al.*, 2003).

continuidade da relação dos já diplomados, *i.e.*, a manifestação de lealdade dos antigos alunos.

Esta última vertente é particularmente referenciada na revisão de literatura realizada, como é exemplo, o estudo Brown e Mazzarol (2008) no qual os autores concluem que o fator que explica a lealdade é a satisfação do estudante, sendo esta variável, por seu lado, explicada pela imagem da instituição.

Conclusão muito semelhante foi retirada da investigação empírica de Helgesen (2008) e Helgesen e Nasset (2007). Os autores apontam como variáveis preditivas da lealdade dos estudantes a satisfação, a imagem da instituição e a reputação.

Sands e Smith (2000) colocam a tónica na comunicação afirmando-a como um fator crítico quando se considera a relação com os *alumni*, admissão e retenção dos estudantes, tendo por fim último o reforço da imagem da instituição.

Por seu turno, Morgan e Hunt (1994) evidenciam os fatores compromisso e confiança como mediadores fundamentais de variáveis do relacionamento e no estudo de Nora e Cabrera (1993) ressalta que o compromisso institucional, se compõe por fatores como a qualidade, lealdade e afinidade de valores, entre outros aspetos.

Estas evidências remetem-nos para a necessária identificação dos elementos do MR nas IES, de modo a melhor se compreender as relações de interdependência entre eles e, sobretudo, a procurar resposta para o objetivo geral deste trabalho: identificar os fatores determinantes para a continuidade da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*.

O modelo de MR deve ser aplicado nas IES tendo em atenção aspetos já referidos anteriormente e que são de fundamental importância para estabelecer, desenvolver e manter a relação com o estudante. Esses aspetos são determinantes para a distinção das instituições relativamente às concorrentes, através do reforço da sua imagem e tornando-as assim mais competitivas. Sintetizamos estes aspetos na tabela 2.2.

**Tabela 2.2 - Elementos do marketing relacional e aspetos práticos nas instituições de ensino superior**

| Elementos de MR               | Aspetos práticos   |
|-------------------------------|--|
| <b>Qualidade</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação da qualidade de um serviço é o resultado da comparação entre a expectativa do cliente e a experiência (Grönroos <i>cit in</i> Kotler <i>et al.</i>, 2005; Zeithaml &amp; Bitner, 1996).</li> <li>- As características percebidas e avaliadas pelo estudante de todos os serviços recebidos, no <i>humanware</i> (qualidade do serviço associada com as pessoas e processos) e <i>hardware</i>, (qualidade do serviço associada às infraestruturas e elementos tangíveis) (Brown &amp; Mazzarol, 2008; Al-Alak, 2006).</li> <li>- Os gestores das IES e os gestores de marketing precisam saber a que aspetos os estudantes atribuem valor e que processos levam valor ao aluno para assegurar a sua qualidade, bem como perceber o impacto da qualidade nos restantes elementos do MR (Shah, 2009; Helgesen, 2008).</li> <li>- Indagar quais as atividades que trazem qualidade à instituição, distinguindo entre as percepções do pessoal e a dos estudantes; perceber quais os atributos específicos da qualidade determinantes para o aumento de receita e redução da despesa (Shah, 2009).</li> </ul> |
| <b>Comunicação</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O <i>mix</i> da comunicação inclui os seguintes elementos: publicidade; relações públicas; vendas pessoais; correio direto; e promoção de vendas. Cada um destes elementos carece porém de mais pesquisa, nomeadamente na exploração dos patrocínios, uso das promoções de vendas. Há ainda espaço para pesquisa no que respeita à recomendação e difusão das inovações (Brown &amp; Oplatka, 2006).</li> <li>- No cumprimento da premissa de comunicação nos dois sentidos, as instituições têm de definir planos de comunicação em linha com os objetivos estratégicos. Apostando numa cultura interna de abertura ao livre fluxo de ideias, apelando e fomentando mudanças comportamentais para a integração de atividades de promoção e comunicação institucional, nutrindo um processo contínuo de desenvolvimento criativo na definição de soluções chamando para isso a cooperação e sinergia de todos os departamentos (Sands &amp; Smith, 2000; Wasmer &amp; Bruner, 2000).</li> </ul>   |
| <b>Satisfação</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- É um estado emocional e tem diferentes níveis de acordo com o cumprimento das expectativas do cliente depois da compra (Lovelock &amp; Wright, 1999).</li> <li>- A satisfação dos estudantes refere-se à avaliação subjetiva dos diferentes resultados e experiências associados à educação (Oliver &amp; DeSarbo <i>cit in</i> Elliott &amp; Shin 2002).</li> <li>- A tarefa de perceber e promover a satisfação dos estudantes tem bastante importância pelos benefícios que traz, sobretudo pelo impacto noutros elementos do MR. Mas a formação da satisfação é o resultado de um processo multidimensional, onde entram vários determinantes, sendo importante monitorizá-los frequentemente (Brown &amp; Mazzarol, 2008; Hartman &amp; Schmidt, 1995).</li> </ul>   |
| <b>Compromisso /confiança</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação só será bem-sucedida se existir compromisso e confiança. O compromisso afirma-se porque existe a crença de que</li> </ul>   |

| Elementos de MR | Aspectos práticos  |
|-----------------|--|
|                 | <p>a relação é importante, <i>i.e.</i>, tem valor<sup>38</sup> para ambas as partes. Ambos os conceitos são determinantes na cooperação que se desenvolve entre as partes (Morgan &amp; Hunt, 1994).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O compromisso pode ser visto como um sentido voluntário de ligação à instituição. A confiança é uma promessa institucional de tratar os seus clientes com honestidade, consideração e justiça (Grossman, 1999).</li> <li>- Além de entender os conceitos, importa identificar quais os aspetos valorizados pelo estudante para ganhar o seu compromisso e confiança, sendo para isso necessário estudos empíricos que identifiquem os componentes destas variáveis como são exemplos os estudos de Gouranis, Laros e Steenkamp, Johnson e Grayson citados em Helgesen (2008); Morgan e Hunt (1994); Nora e Cabrera (1993).</li> </ul>  |
| <b>Lealdade</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A lealdade do estudante manifesta-se na sua vontade e compromisso de estar ligado à <i>alma mater</i>. Em diversos estudos empíricos encontrados a lealdade aparece como uma variável dependente de outras, nomeadamente: satisfação; compromisso; reputação; imagem (Brown &amp; Mazzarol, 2008; Helgesen, 2008; Alves &amp; Raposo, 2007; Al-Alak, 2006).</li> <li>- Através do MR, a relação do estudante com a instituição é vista como uma forma de parceria através da cooperação e interação estreita entre ambos na conceção do produto /serviço (Helgesen, 2008). Nesta realidade, ambas as partes têm igual responsabilidade pelo seu comportamento o que inclui ações que influenciam a imagem pública da instituição (Sperlich &amp; Spraul, 2007). É nossa convicção que a lealdade é determinante para que se verifique esta relação entre parceiros.</li> <li>- A lealdade é multidimensional (Ganesh <i>et al.</i>, Rundle-Thiele, Yu e Dean <i>cit in</i> Brown &amp; Mazzarol, 2008), sendo portanto aconselhável discernir quais as dimensões mais interessantes para a instituição (Brown &amp; Mazzarol, 2008; Helgesen, 2008; McAlexander &amp; Koenig, 2001).</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria.

Estes elementos do MR só são verdadeiramente úteis e eficazes quando são entendidos e assumidos em toda a instituição, desde a mais alta administração até ao pessoal de apoio.<sup>39</sup> Se, como já foi referido, os professores desempenham um dos papéis mais

<sup>38</sup> O valor é constituído por um conjunto de atributos ou impactos positivos conseguidos pela instituição e pelo estudante no desenrolar da relação. Depende de outras variáveis nomeadamente da qualidade (Cronin, Brady, & Hult, 2000).

<sup>39</sup> Lopes e Raposo (2004) elaboraram um estudo empírico junto de IES dos dois subsistemas, com o objetivo de, para além de outros aspetos, identificar as opiniões acerca dos conceitos de marketing, das funções de um órgão de marketing e da pertinência das abordagens de marketing nas IES. Concluíram que genericamente as opiniões são favoráveis à abordagem do marketing nas IES, bem como do reconhecimento da importância do marketing nas instituições, muito embora o nível de implementação do marketing nas IES, ainda esteja longe de ser satisfatório.

visíveis e determinantes na prestação do serviço educação, eles não são os únicos com a responsabilidade na eficiência dos serviços prestados. A este propósito e no âmbito do marketing interno, Grönroos (1994) fala dos *marketers* em *part-time*, entendendo-os como os recursos-chave numa estratégia de MR e como uma figura assumida por todos os colaboradores na instituição, sendo para tal necessário proporcionar-lhes informação, preparação e motivação para o desempenho do papel. As atividades de marketing não podem ser vistas como algo importado dos negócios e inadequado à missão das instituições, mas sim como uma filosofia e estratégia viável determinante para o desenvolvimento das IES (Brown & Oplatka, 2006).

É igualmente importante ter presente, a forte relação entre o cumprimento destes elementos e a imagem da instituição, sendo esta um ativo imensurável. Quando se fala em imagem referimo-nos à maneira como os *stakeholders* veem a instituição.<sup>40</sup> No nosso caso, é importante analisar qual a imagem que os *alumni* têm da IES, pois esta variável condiciona a lealdade, apesar de Helgesen e Nettet (2007) afirmarem que esta dependência não tem sido convenientemente estudada, ao contrário do que tem acontecido com a relação entre satisfação e lealdade.

Mazzarol e Soutar (1999) apresentam a imagem de qualidade como uma das competências distintivas das instituições e, sem dúvida, determinante para atingir vantagem competitiva. Adianta Çetin (2004) a este propósito, que as instituições têm de saber o que é a imagem, a sua importância e, acima de tudo, acentuar o que a instituição faz de melhor. Acrescentam Brown e Mazzarol (2008) que a imagem institucional constitui um elemento crítico na perceção dos estudantes no que concerne à satisfação e à lealdade.

Nesta conformidade torna-se pertinente conhecer a imagem que os estudantes detêm da instituição, sabendo no entanto a complexidade inerente à elaboração da imagem institucional (Brown & Mazzarol, 2008).

Muito embora na literatura consultada se distingam diferentes tipos de imagem (a imagem de marca, imagem organizacional, imagem corporativa) debruçamo-nos sobre a imagem organizacional, por ser a que vai ao encontro dos objetivos do nosso trabalho.

---

<sup>40</sup> Existe contudo ainda associação entre imagem e identidade e reputação, como exemplo: Reis (2011); Duarte *et al.* (2010); Marič, Pavlin e Ferjan (2010).

Duarte *et al.* (2010) defendem que a imagem se traduz numa simplificação de uma combinação de informações detidas relativamente a um objeto, pessoa, organização ou lugar.

Por seu lado, Ruão (2005) define a imagem como um conjunto de significados pelos quais a organização é conhecida a partir dos quais as pessoas se lembram e relacionam com ela e Çetin (2004) vê a imagem das IES assente nas realizações passadas, registos, características físicas, história, símbolos, rituais, gestão e funcionamento.

Kotler e Fox (1994) afirmam que a imagem é o conjunto de crenças, ideias e impressões que uma pessoa tem de algo, adiantando que a imagem das IES é, muitas vezes, formada a partir de informação incompleta e imprecisa. A conceptualização da imagem é um processo individual e, como tal, subjetivo, pois a elaboração mental da imagem advém de informações, crenças, valores e sentimentos (Dowling *cit in* Ruão, 2005). É um processo complexo sendo necessário conhecer os atributos considerados neste processo para melhor entender as características e atitudes que conduzem ao composto final (Landrum, Turrisi & Harless, 1999).

A complexidade que a subjetividade empresta na elaboração da imagem organizacional agudiza-se se tivermos em conta a multiplicidade de juízos que diferentes pessoas fazem de diferentes combinações de elementos. Uma só instituição gera imagens distintas em grupos específicos (Sung & Yang, 2008). A esta complexidade associam-se, em alguns estudos, os conceitos de reputação e identidade como sinónimos de imagem (Duarte *et al.*, 2010; Marič *et al.*, 2010; Sung & Yang, 2008).

Dois processos que influenciam a formação da imagem são o efeito de halo, que se traduz na transposição da imagem geral que temos sobre uma instituição para um departamento específico menos conhecido e a simples inferência, ou seja, considera-se que há ligação entre atributos, como por exemplo: quanto maior melhor (Landrum *et al.*, 1999).

Na elaboração mental da imagem organizacional, reconhecem-se influências funcionais/cognitivas e afetivas (Kennedy *cit in* Duarte *et al.*, 2010) sendo que, as primeiras estão relacionadas com aquelas características tangíveis da organização facilmente mensuráveis como, por exemplo, instalações, curso, qualidade do ensino,

componentes teórico-práticas. Quanto às segundas, dizem respeito a manifestação de sentimentos e atitudes relativamente à organização de acordo com percepções como: agradável/desagradável, estimulante/maçadora, relaxante/stressante, animada/triste (Rodrigues, 2012).

De acordo com Ivy (2001), a imagem pode ser formada a partir da recomendação, experiências passadas ou estratégias de marketing levadas a cabo pelas instituições.

No pressuposto de que a imagem tem um lugar de relevo no conjunto de condicionantes que permitem relações de longa duração dos *alumni* com a *alma mater* definimos um objetivo específico deste trabalho: averiguar quais os componentes da imagem determinantes para a continuidade da relação de compromisso.

No sentido de perceber o que influencia a formação da imagem por parte dos estudantes é necessário, junto das IES, identificar um conjunto de componentes passíveis de entrar nesse processo de formação. Sendo um fator largamente referenciado e estudado, apresentamos na tabela 2.3 os principais aspetos apontados como determinantes na formação da imagem, de acordo com as conclusões dos estudos a que fazemos referência.

**Tabela 2.3 - Componentes da imagem**

| Autores   | Componentes  |
|---|--|
| <b>Rodrigues (2012)</b><br>(referindo-se a Leitão <i>et al.</i> )   | - Institucionais (características físicas, localização, tangíveis);<br>- Académicos (aspetos relativos ao ensino, docentes, aspetos pedagógicos e científicos);<br>- Sociais (aspetos relativos ao meio envolvente);<br>- Pessoais (motivações e objetivos de cada individuo suscetíveis de influenciarem a formação da imagem);<br>- Comunicacionais (atividades da instituição conducentes à presença e visibilidade no exterior). |
| <b>Duarte <i>et al.</i> (2010)</b><br>(referindo-se ao estudo de Theus, Kazoleas <i>et al.</i> e Arpan <i>et al.</i> Resumo e agrupamento de fatores de elaboração própria) | - Características físicas da instituição (dimensão, localização; aparência)<br>- Oferta formativa;<br>- Unidades orgânicas (excelência e diversidade de estudantes);<br>- Visibilidade (proezas desportivas, programas desportivos, serviço à comunidade, prestígio institucionais);<br>- Imagem global;<br>- Imagem do curso;   |

| Autores                         | Componentes   |
|---------------------------------|---|
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade ensino e investigação;</li> <li>- Fatores ambientais;</li> <li>- Fatores financeiros.</li> </ul>   |
| <b>Duarte et al. (2010)</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação;</li> <li>- Cursos;</li> <li>- Vida social;</li> <li>- Oportunidades de emprego.</li> </ul>  |
| <b>Marič et al. (2010)</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração no ambiente;</li> <li>- Gestão;</li> <li>- Conteúdos programáticos;</li> <li>- Administração;</li> <li>- Qualidade pedagógica;</li> <li>- Equipamento e material;</li> <li>- Classificações;</li> <li>- Imagem gráfica.</li> </ul>  |
| <b>Brown e Mazzarol (2008)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente de estudo<sup>41</sup> (instituição amigável, apoiante, inovadora, focada no estudante, oferta de um bom conjunto de cursos);</li> <li>- Aspetos práticos (facilidade em entrar no curso e saídas profissionais);</li> <li>- Aspetos conservadores (a instituição já está estabelecida há muito tempo ou percebida como tradicional e de prestígio).</li> </ul> |
| <b>Sung e Yang (2008)</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalidade;</li> <li>- Reputação;</li> <li>- Prestígio externo.</li> </ul>  |
| <b>Helgesen e Nasset (2007)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem do curso;</li> <li>- Imagem da instituição.</li> </ul>  |
| <b>Çetin (2004)</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas curriculares;</li> <li>- Qualidade do ensino e aprendizagem;</li> <li>- Qualidade académica, através de acreditações internacionais.</li> </ul>  |

Fonte: Elaboração própria

À semelhança da imagem, a abordagem ao fator satisfação também oferece um conjunto de reflexões que passam desde logo por perceber o que é a satisfação e que variáveis a influenciam.

O conceito de satisfação aparece na literatura definido em duas vertentes: a satisfação como processo e a satisfação como resultado (Alves & Raposo, 2007; Alves, 1998). A primeira definição é a mais referenciada e, como afirma Alves (1998), pode ser interpretada através do “paradigma da expectativa-desconfirmação”<sup>42</sup> de Oliver e

<sup>41</sup> *Study environment*, no original.

<sup>42</sup> *Expectancy disconfirmation paradigm*, no original.

DeSarbo (1988). Segundo os autores, os consumidores formam expectativas relativamente a um produto/serviço e, através da apreciação do desempenho, estabelecem uma comparação. A confirmação dá-se quando o desempenho iguala a expectativa e, pelo contrário, a desconfirmação quando o desempenho é diferente da expectativa.

Há, no entanto, autores que colocam dúvidas na aplicação deste paradigma na educação, como é o caso de Hartman e Schmidt (1995) porque, segundo os autores, existem determinados aspetos da vida académica dos quais os alunos têm apenas uma vaga ideia, não formando por tal qualquer expectativa. Para além disso, dada a continuidade da prestação do serviço ensino, as expectativas desempenham um papel passivo pelo que estes dois aspetos põem em causa o referido paradigma. Neste sentido, os autores afirmam que as IES têm um papel importante na comunicação de informação no sentido de ajudar os estudantes a criarem expectativas e objetivos na sua experiência educacional.

No que diz respeito ao conceito de satisfação como um resultado, este é visto como uma emoção, uma realização pessoal ou como um estado (Alves, 1998).

O entendimento da relação entre expectativas e desempenho como determinante da satisfação aparece em outros autores como Kotler *et al.* (2005); Lovelock e Wright (1999); Zeithaml e Bitner (1996) ao afirmarem que o nível de satisfação mede-se após a experiência vivida pelo cliente em cada compra de serviço/produto, de acordo com as expectativas por si formuladas em relação aos mesmos.

Para a continuidade da relação no ensino superior entram determinantes que se prendem com a experiência vivida pelo estudante na instituição, e a partir das quais se mede a satisfação (Elliott & Healy, 2001). Estes autores acrescentam que quer na atração, quer na retenção de estudantes é importante a identificação e cumprimento das expectativas dos mesmos. Esta identificação já tinha sido apontada por Parasuraman *et al.* (1991a) como decisiva para a confirmação de um serviço de excelência ao deter a capacidade de perceção e de resposta às expectativas dos clientes, almejando, por esta via, a sua lealdade.

Este contexto da satisfação dá lugar a outro objetivo específico deste trabalho: averiguar quais os componentes de satisfação determinantes para a continuidade da relação de compromisso.

O fator satisfação, no âmbito de uma IES, tem de ser necessariamente analisado à luz da experiência do estudante em diferentes dimensões que são características da própria instituição. Na tabela 2.4 apresentamos o resumo das conclusões tiradas de diferentes estudos efetuados, no sentido de perceber quais são as dimensões que os estudantes consideram mais relevantes no momento da avaliação da satisfação.

**Tabela 2.4 - Componentes da satisfação**

| <b>Autores</b>   | <b>Componentes</b>  |
|--|---|
| <b>Helgesen (2008)</b>   | - Frequência do curso;  |
| <b>Helgesen e Nettet (2007)</b>  | - Instituição (qualidade das instalações e serviço prestado).   |
| <b>García-Aracil (2008)</b>  | - Frequência do curso;<br>- Aspectos sociais.   |
| <b>Brown e Mazzarol (2008)</b>   | - <i>Humanware</i> (firmeza, empatia, fiabilidade, responsabilidade);<br>- <i>Hardware</i> <sup>43</sup> (tangíveis da escala SERVQUAL).  |
| <b>Elliott e Shin (2002)</b><br><b>Elliott e Healy (2001)</b>                | - Serviços de apoio aos estudantes;<br>- Instalações do <i>campus</i> ;<br>- Eficácia académica.  |
| <b>Browne, Kaldenberg, Brown e Brown (1998)</b> <sup>44</sup>                | - Qualidade do produto (conteúdo do curso, amplitude curricular, vertente prática, diversidade, preparação para a carreira, entre outros aspetos);<br>- Qualidade do serviço (incutir confiança, responsabilidade e empatia). |
| <b>Hartman e Schmidt (1995)</b><br><b>Halstead, Hartman e Schmidt (1994)</b> | - Ambiente educacional (performance na prestação do serviço e os resultados dessa performance ou seja os impactos percebidos).  |

Fonte: Elaboração própria.

A questão fulcral e verdadeiramente desafiadora para as IES é conhecer os seus estudantes, nomeadamente saber que expectativas, desejos e objetivos os guiam. Aqui

<sup>43</sup> Nesta medição foi utilizada uma combinação entre a escala SERVQUAL, itens de medição de qualidade de serviços no âmbito de uma IES e a escala do Índice Europeu de Satisfação do Consumidor. A escala SERVQUAL é uma escala multi-item para avaliação de qualidade dos serviços (Parasuraman, Berry & Zeithaml, 1991b).

<sup>44</sup> Apontam ainda um nivelamento da medição da satisfação através dos seguintes parâmetros: satisfação global, disponibilidade para recomendar a instituição, valor percebido. Outro nivelamento pode ser através de: julgamento sumário; comparação com expectativas e comparação com situação ideal (Ryan, Buzas & Ramaswamy, 1995).

temos de diferenciar entre estudantes potenciais, estudantes atuais e *alumni*. Para os diferentes grupos a abordagem relacional tem de ser diferente, resumidamente traduzida nas seguintes interrogações (Hartman & Schmidt, 1995):

- ✓ Quais os critérios de escolha dos potenciais estudantes?
- ✓ Que (e como) serviços oferecer para ir ao encontro dos objetivos dos atuais estudantes?
- ✓ Que fatores são identificados, pelos *alumni*, na avaliação da sua experiência enquanto estudantes?

Muito embora, por vezes, não seja fácil a separação destas dimensões, para os objetivos do trabalho focamo-nos na última interrogação, pretendendo ainda compreender a dinâmica da relação dos *alumni* com a *alma mater* salientando a importância do seu papel junto das IES, como desenvolvemos de seguida.

### 2.3 A relação de compromisso com os *alumni*.

Na procura da resposta à questão deixada em aberto na seção anterior, está inerente a preocupação de garantir a continuidade da relação com os *alumni*. Não podemos no entanto, descurar o trabalho a ter no percurso percorrido desde o primeiro contacto do estudante com a instituição até o curso terminar, dado que a troca de benefícios não acaba com a entrega do diploma, apenas se concretiza uma etapa do ciclo, pois os frutos do investimento feito por ambas as partes extravasam em muito o período de concretização do curso. Este processo, constitui um aspeto verdadeiramente desafiador pela diversidade de variáveis com as quais as IES têm de contar e que podem condicionar o sucesso das estratégias definidas para a relação com os seus estudantes e muito particularmente com os *alumni*. Impõem-se por isso, uma reflexão à compreensão desta dinâmica como abordaremos na seção seguinte, não ignorando no entanto a importância do papel dos mesmos em prol das instituições.

#### 2.3.1 Dinâmica de uma parceria

A filosofia do MR aplicada ao ensino superior, materializada nos elementos que destacámos na tabela 2.2, visa a manutenção voluntária e consciente da ligação do estudante à *alma mater* ao longo do tempo. Vemos esta ligação como a afirmação de uma parceria na qual há nitidamente vantagens para ambos os intervenientes, é um

trabalho conjunto e de defesa de interesses, nas diferentes etapas do caminho. Sublinha-se um ciclo de vida de uma relação como afirmam Lopes e Brito (2008) e como já fora anteriormente sugerido em 1983 por Grönroos através do “*Customer Relationship Life Cycle*” como os autores referem. Embora esta abordagem seja na ótica das empresas, parece-nos ser um modelo de fácil aplicação às IES, uma vez que são nítidas as várias fases do ciclo na perspetiva do ensino superior:

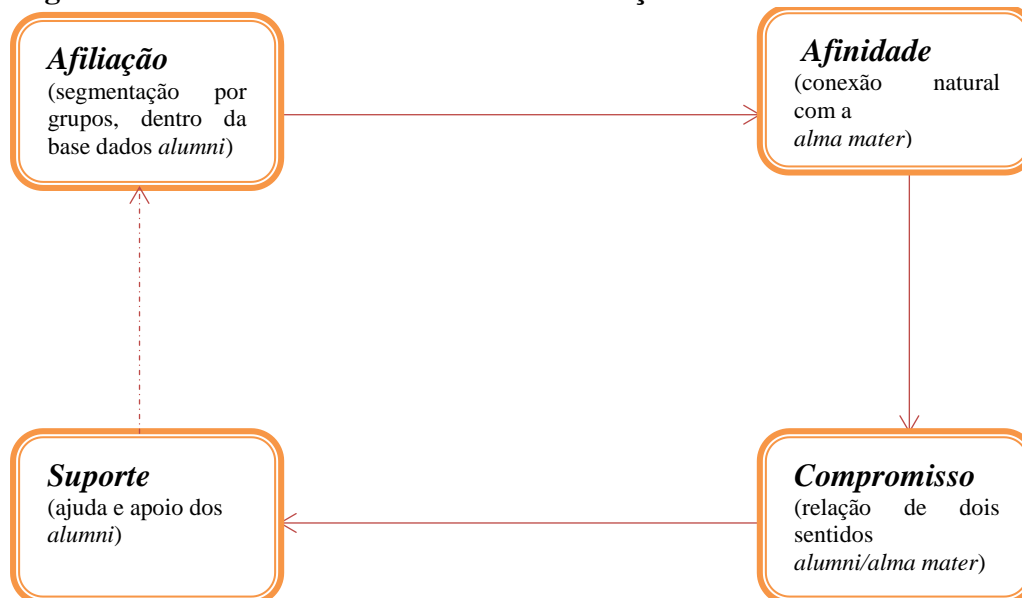
- ✓ 1.ª fase: a instituição dá-se a conhecer e cria interesse nos potenciais estudantes, através de diferentes canais;
- ✓ 2.ª fase: recrutamento, seleção e matrícula (a compra);
- ✓ 3.ª fase: frequência do curso (consumo);
- ✓ 4.ª fase: manutenção da comunicação e renovação do relacionamento através de atividades de parceria.

Se na primeira e segunda fase do ciclo, o trabalho é sobretudo unilateral já que o ónus de atrair o estudante está do lado da instituição, nas fases seguintes é um trabalho conjunto. O estudante não é um mero recetor do processo ensino, mas é, como já vimos, parte integrante do mesmo, por isso é importante monitorizar a sua opinião acerca da qualidade do serviço, conhecer as suas expetativas e a melhor forma de alcançá-las e identificar novas oportunidades de criação de valor, como referem Lopes e Brito (2008). Tendo um papel ativo na atividade, o estudante deve ser visto como parceiro (Sperlich & Spraul, 2007).

Centramo-nos na última etapa por ser a mais importante na manutenção da relação com os *alumni*, considerando-a aquela em que se reforça o compromisso e confiança, sendo para isso necessário um trabalho permanente de contacto e interação, tendo presente o quanto vale a lealdade de um estudante. No âmbito empresarial há consciência de que é mais vantajoso manter os atuais clientes do que atrair novos. Muito embora a realidade académica seja diferente, também se reconhece esta vantagem, pois manter o estudante traz valor estratégico, conceito defendido por Lopes e Brito (2008) que, embora não seja quantificado, se traduz em intangíveis como a colaboração dos *alumni* em diferentes atividades da *alma mater*, sugestões apresentadas e a recomendação, entre outros benefícios.

No reconhecimento deste valor, Gallo (2012) propõe um modelo explicativo do ciclo do desenvolvimento da relação com os *alumni*, que se traduz em quatro etapas: afiliação, afinidade, compromisso e suporte, como apresentado na figura 2.2.

**Figura 2.2 - Ciclo de desenvolvimento da relação com os *alumni***



Fonte: Adaptado de Gallo (2012, p. 45)

Afirma a autora que a força de ligação entre os *alumni* e a *alma mater* é determinada pela amplitude e profundidade da dinâmica deste ciclo. A instituição tem um papel fundamental na manutenção consistente do mesmo, procurando informação e criando mecanismos de controlo e monitorização em cada uma das etapas de modo a evitar quebras ou falhas que o possam interromper. Há necessidade de entender as exigências de cada uma das etapas e identificar as variáveis preditivas para o envolvimento dos *alumni*. Este trabalho é importante, desde logo, pois de acordo com a autora, cada uma das etapas tem impactos que, a nosso ver, não se podem descurar.

Muito embora na afiliação haja muito pouco contacto direto com os *alumni*, através da gestão de programas de contacto, a instituição define um trilho a partir dos sistemas de registo dos estudantes, construído a partir do momento em que os mesmos fazem o primeiro registo na instituição. O impacto desta etapa é uma robusta lista de dados quantitativos e qualitativos dos *alumni*.

Na afinidade, Gallo (2012) defende que embora o estudante estabeleça uma conexão natural com a *alma mater*, esta pode não resultar numa experiência positiva. Por esse motivo, a instituição deve aproveitar as plataformas eletrónicas disponíveis e, através

do trabalho de segmentação já feito na primeira etapa, direcionar informação aos grupos de *alumni* e com eles estabelecer atividades de comunicação ativas. Esta estratégia direciona-se para a transmissão da identidade da marca e afirmação da visão e valores da instituição lembrando aos *alumni* não só a importância da *alma mater* como também quão importantes eles são para ela.

Na etapa do compromisso existe uma relação séria e ativa dos *alumni*, através da participação em atividades da instituição e desenvolvimento de interações entre os próprios *alumni* por via de atividades sociais. Assiste-se também a um incremento da influência de uns *alumni* sobre outros, para além das atividades levadas a cabo pela instituição no sentido de motivar e nutrir estes relacionamentos.

A etapa de suporte testemunha a ajuda ativa dos *alumni*, através de participação em diferentes atividades como por exemplo: recrutamento; defesa da instituição<sup>45</sup>; consultoria; representação; ajuda aos estudantes atuais ou recém-graduados; angariação de fundos. Cumpre-se nesta etapa, a conjugação de interesses entre a *alma mater* e os seus *alumni*.

Para Gallo (2012), o ciclo não acaba nesta etapa, já que a instituição muda, melhora e encontra novas prioridades, sendo os *alumni* chamados a participar nesta continuidade.

É nossa convicção que para uma IES sustentar este ciclo há nítida percepção do benefício e identificação dos fatores determinantes na relação de compromisso entre ambas as partes, colocando, por esta via, a ênfase na questão de partida deste trabalho, pois é crucial identificar os determinantes da continuidade do envolvimento dos *alumni* na sua *alma mater*.

Nesta relação de compromisso, afirma-se o “dar e receber” preconizado na Teoria de “Troca Social” de Chadwick-Jones, na qual entre o balanço dos custos e benefícios, se determina a continuidade da relação (*cit in* Weerts, Cabrera & Sanford 2010). Adiantam estes autores que outros fatores podem ditar o envolvimento dos *alumni*, nomeadamente, o sugerido na teoria da expectativa, pelo que afirmam, que os *alumni* criam expectativas acerca de eventos futuros talhando o seu envolvimento consoante estas expectativas. A sua motivação para apoiar a *alma mater* pode ser entendida a partir de três dimensões: a) a valência (prende-se com o valor percebido com o

---

<sup>45</sup> *Institution's advocate*, no original.

envolvimento); b) a instrumentalidade (crença de que o seu envolvimento ajudará a instituição a alcançar um determinado resultado) e c) a expectativa (apreciação da capacidade de ser bem sucedido).

### 2.3.2 Importância dos *alumni* para as instituições de ensino superior

A importância dos *alumni* pode ser medida em várias vertentes:

- ✓ Como parceiro experiente pode transmitir *feedback* à instituição necessário à definição de estratégias;
- ✓ Como parceiro satisfeito, é ele próprio canal de divulgação da instituição;
- ✓ Como parceiro na atividade educação preza pela qualidade e imagem da instituição para seu próprio benefício e contribui ativamente para a formação dessa imagem; contribui financeiramente para a instituição; é ele próprio empregador dos diplomados e continua a ser consumidor do produto ensino.

No reconhecimento da importância do envolvimento dos *alumni*, surge um terceiro objetivo específico do presente trabalho: identificar produtos específicos determinantes no relacionamento futuro.

Dos estudos consultados que foram desenvolvidos neste âmbito, os benefícios identificados prendem-se sobretudo a uma razão filantrópica, patente numa filosofia de suporte financeiro às IES. A recolha de fundos tem uma posição marcante sobretudo nos Estados Unidos da América (Gallo, 2012; McAlexander & Koenig, 2012; Newman & Petrosko, 2011; Radcliffe, 2011; entre outros), mas com uma expressão muito pequena em Portugal.

Todavia, os benefícios vão muito para além da recolha de fundos monetários. Como refere Fogg (2008), os *alumni* podem ser embaixadores voluntários das instituições, podem ajudar nos programas de admissão e recrutamento, na receção de novos estudantes, no aconselhamento aos alunos recém-formados e, inclusivamente, participar no conselho geral.<sup>46</sup>

Há, no entanto, ainda muito caminho a percorrer no entendimento e importância dos diferentes papéis que os *alumni* podem assumir no sentido de apoiar a *alma mater*

---

<sup>46</sup> *Board of trustees*, no original.

(Weerts *et al.*, 2010). Estes autores alertam para a necessidade das IES apostarem em programas de relacionamento com os *alumni*, sobretudo na canalização de recursos para motivar o seu envolvimento nas atividades da instituição, nomeadamente: apoio político e voluntariado; consulta de *alumni* experientes em determinadas áreas no sentido de ajudarem a traçar estratégias na gestão das IES; incentivar *alumni* veteranos a assumir o papel de mentor a recém-diplomados ou estudantes atuais; participação nas ações de recrutamento e participação nos grupos de pressão junto da tutela.

Uma primeira manifestação de envolvimento passa pelo seu registo como membro da associação *alumni*, pela vontade em passar referências positivas, manifestação de interesse em receber publicações que tenham a ver com os *alumni* e procurar informação sobre antigos colegas (Newman & Petrosko, 2011).

Sperlich e Spraul (2007) enumeram as seguintes tarefas voluntárias por parte dos *alumni*: consultores das IES; assistência em campanhas de angariação de fundos; conversas informais com potenciais candidatos e seus familiares; participação na angariação de empregos para estudantes ou recém-diplomados.

De modo a melhor sintetizar aquilo que materializa o envolvimento dos *alumni* com a sua *alma mater*, apresentamos na tabela 2.5 as principais conclusões retiradas dos estudos consultados que identificam um conjunto de papéis relevantes na continuidade daquele envolvimento e que para efeitos do nosso trabalho designamos de componentes do compromisso.

**Tabela 2.5 - Componentes do compromisso**

| Autores                            | Componentes  |
|------------------------------------|--|
| <b>Gallo (2012)</b>                | - Participação dos <i>alumni</i> em atividades da instituição e desenvolvimento de interações entre os próprios <i>alumni</i> através de atividades sociais, ações de filantropia e representação da <i>alma mater</i> . |
| <b>Weerts <i>et al.</i> (2010)</b> | - Defesa política <sup>47</sup> da <i>alma mater</i> , ações de voluntariado como: recrutamento de novos estudantes; apoio aos novos <i>alumni</i> e participação em eventos especiais.                                  |
| <b>Brown e Mazzarol (2008)</b>     | - Recomendação do curso e instituição, continuidade de contactos com a instituição, registo na associação <i>alumni</i> e continuidade de estudos na instituição.  |

<sup>47</sup> *Political Advocacy*, no original. Os autores falam em representação da *alma mater*, junto das autoridades políticas locais, regionais, nacionais e legisladores.

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Fogg (2008)</b>                 | - <i>Alumni</i> como embaixadores voluntários da <i>alma mater</i> , podem ajudar nos programas de admissão e recrutamento e no aconselhamento a alunos recém-graduados.  |
| <b>Helgesen (2008)</b>             | - Recomendação da <i>alma mater</i> a amigos e continuação de formação na <i>alma mater</i> .   |
| <b>McAlexander e Koenig (2001)</b> | - Continuação dos estudos na <i>alma mater</i> , envolvimento na associação <i>alumni</i> , vontade de inscrever os seus filhos na <i>alma mater</i> , ações de filantropia e divulgação da <i>alma mater</i> . |
| <b>Nora e Cabrera (1993)</b>       | - Sentimento de pertença, lealdade, afinidade de valores e vontade de continuar a formação na <i>alma mater</i> .   |

Fonte: Elaboração própria.

Para aproveitar este ativo, as IES têm de encetar um conjunto de esforços no sentido de tornar efetivos os componentes acima indicados, designadamente:

- ✓ Criar um canal de comunicação com os seus *alumni*;
- ✓ Conhecer os seus *alumni*: saber quais são os fatores determinantes do seu nível de satisfação, seguir o seu percurso e responder às suas necessidades;
- ✓ Transmitir aos *alumni* a sua importância no desenvolvimento da instituição.

Para a concretização destes esforços e melhor “gerir” os seus *alumni*, as IES devem apostar em bases de dados permanentemente atualizadas, quer pela entrada de novos graduados, quer pela saída de elementos por falecimento (Gallo, 2012) bem como, pela atualização do perfil dos seus elementos. Por seu lado, Newman e Petrosko (2011) falam no aproveitamento de dados resultantes de estudos já feitos para atualizar as bases de dados existentes pela introdução de informação, o que poderá ser útil no desenvolvimento de campanhas, estratégias ou estudos futuros, nomeadamente, para perceber que fatores levam à inscrição na associação *alumni* e para desenvolver mecanismos tendentes à angariação de membros.

Para além disso há que garantir relacionamentos de longa duração com todos os membros, fomentar e desenvolver a comunicação entre a instituição e os *alumni*, potenciar uma voz forte dos *alumni* em nome da instituição, manter a história e tradição académica sem descuidar o seu papel no futuro da instituição.

McAlexander e Koenig (2001) elencam um conjunto de sugestões que derivam do reconhecimento da importância da correta gestão dos *alumni*, que aqui resumimos:

- ✓ Preparar o relacionamento com os *alumni* quando estes são ainda estudantes;
- ✓ Promover programas e eventos tendentes ao envolvimento dos estudantes como forma de cultivar fortes ligações interpessoais e entre os estudantes e a instituição;
- ✓ Monitorizar os relacionamentos a longo prazo, de modo a aferir a capacidade dos eventos, comunicações e atividades *alumni* para reforçar o valor das relações dos *alumni* com a *alma mater*;
- ✓ Ponderar a adoção e desenvolvimento de aplicações *CRM*<sup>48</sup> no pressuposto de que são utilizadas para afirmar a reciprocidade nos relacionamentos, *i.e.*, os *alumni* percebem que a IES é um parceiro de confiança;
- ✓ Promover o envolvimento de todos neste processo de gestão dos *alumni*.

Em suma, a constatação do papel dos *alumni* como elemento-chave na definição de estratégias competitivas, é consensual entre os investigadores. Sendo certo que ao longo do ciclo de vida das IES, os seus *alumni* são um recurso vitalício, as ações a desenvolver passam necessariamente por envolvê-los, como parceiros que são. A visão integrada de qualquer IES assume o relacionamento com os seus *alumni* como um processo perfeitamente natural de afinidade e partilha.

Terminámos este capítulo pela explicação genérica das três dimensões em relação às quais existe consenso no que toca à sua importância para analisar a ligação dos estudantes às IES: a imagem; a satisfação; o compromisso. Conscientes dos desafios que enfrentam, as IES procuram, cada vez mais, estratégias para ganhar vantagem competitiva, apresentando-se as atividades de marketing como um veículo para esse efeito. Notámos, porém, que pelas especificidades das IES, a aplicação das atividades de marketing carece de cuidado. Não há dúvidas, no entanto, que o foco destas atividades se centra no estudante, que de acordo com a literatura consultada, assume diferentes papéis. É objetivo deste trabalho compreender o que determina a continuidade da relação dos estudantes com a instituição depois de concluído o ciclo de estudos. Contamos encontrar a resposta para esta e outras interrogações nos capítulos seguintes.

---

<sup>48</sup> Programas informáticos de gestão dos relacionamentos com os clientes.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a revisão de literatura efetuada torna-se evidente o quão vasto é o campo de trabalho no que respeita à investigação empírica para avaliar os determinantes na relação de continuidade entre os *alumni* e a *alma mater*.

A importância da investigação empírica é relevante para encontrar respostas para as questões inicialmente levantadas e como afirmam Hill e Hill (2005), as observações resultantes deste tipo de investigação podem ser úteis na construção de explicações ou de teorias mais adequadas. Para melhor fundamentar esta construção recorreremos ao método quantitativo. Através deste método trabalhamos um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos nos dão conhecimentos objetivos relativamente às variáveis em estudo (Fortin, 1996).

Um componente da investigação que se reveste de especial importância é a metodologia utilizada, já que os métodos escolhidos para a implementação das pesquisas, nomeadamente ao nível da recolha e tratamento de dados, ditam a qualidade e consistência dos resultados do trabalho de investigação.

No presente capítulo apresentamos a metodologia de investigação utilizada, referindo sucintamente a caracterização dos aspetos circunstanciais do estudo, nomeadamente: o objeto de estudo, a população (alvo e a estudar), as hipóteses de investigação e a conceção do modelo teórico, a elaboração do questionário, a recolha de dados, a amostra e as ferramentas de análise de dados.

A presente investigação é um estudo de caso, sendo o objeto de estudo uma unidade orgânica da UAlg: a ESGHT. Esta delimitação atende mais facilmente aos constrangimentos temporais e financeiros do que normalmente estudos desta natureza exigem. Acrescenta-se ainda como justificação da escolha do estudo de caso, uma forte motivação pessoal e profissional, pois a investigadora é funcionária da unidade orgânica objeto de estudo.

### 3.1 O objeto de estudo

A ESGHT é uma unidade orgânica da UAlg do seu subsistema politécnico. Foi criada em 1988<sup>49</sup>, através do decreto-lei nº 373/88 de 17 de outubro. A atividade da ESGHT desenvolve-se no *Campus* da Penha em Faro e no *Campus* de Portimão.

A ESGHT é uma das unidades orgânicas da UAlg de maior dimensão, ministra seis cursos diferentes de 1.º ciclo (licenciaturas): Assessoria de Administração, Gestão, Gestão Hoteleira, Informação e Animação Turística, Marketing e Turismo, para além dos cursos de 2º ciclo (mestrados): Direção e Gestão Hoteleira, Fiscalidade, Gestão de Recursos Humanos, Línguas Aplicadas às Ciências Empresariais, Marketing Turístico e o mestrado Internacional Tourism and Culture. Acresce ainda a lecionação de dois cursos de especialização tecnológica nomeadamente: Gestão e Animação Turística e Técnico Especialista em Contabilidade. Funciona no regime diurno e noturno. A comunidade académica era composta no ano letivo de 2012/2013 por 1767 estudantes,<sup>50</sup> 107 docentes e 25 funcionários não docentes.<sup>51</sup> Em comparação, no mesmo ano letivo, no subsistema universitário o número de estudantes era 4050<sup>52</sup> e no subsistema politécnico era 4376.<sup>53</sup>

### 3.2 População

A população-alvo da presente investigação, e considerando os objetivos iniciais expostos no capítulo 2, é formada por todos os *alumni* da ESGHT. A Escola tem um total de 6936 diplomados (bacharelato, licenciatura e CET) contabilizados entre o ano letivo 1988/89 e o ano letivo 2011/2012.<sup>54</sup>

A partir desta população alvo definimos como população em estudo todos os diplomados entre os anos letivos 2002/03 e 2011/12, inclusive. A definição desta população em estudo deveu-se principalmente a razões de ordem prática, pois a

---

<sup>49</sup> Através da cisão da Escola Superior de Tecnologia e Gestão em duas unidades diferentes: a ESGHT e a Escola Superior de Tecnologia.

<sup>50</sup> Inclui 126 estudantes de 2.º ciclo e 49 estudantes de CET. Fonte de dados: dados internos.

<sup>51</sup> Número de docentes e funcionários não docentes dos dois *campi*. Fonte de dados: dados internos.

<sup>52</sup> Inclui 1892 estudantes do 2.º e 3.º ciclo e 11 estudantes de CET. Fonte de dados: Aplicação Sophia, dos Serviços Académicos, em 6 de maio de 2013.

<sup>53</sup> Inclui 396 estudantes de 2.º ciclo e 264 de CET. Fonte de dados: Aplicação Sophia, dos Serviços Académicos, em 6 de maio de 2013.

<sup>54</sup> Dados fornecidos pelo Núcleo de Apoio Técnico dos Serviços Académicos da UAlg, em 17 de maio de 2013

realização do inquérito exigia a existência de uma base de contactos atualizada. Para além disso, considerámos para a presente investigação, uma população em estudo respeitante a um período de 10 anos como sendo razoável e suficientemente representativa da população alvo. A referida população em estudo inclui diplomados pré e pós-bolonha num total de 2743 *alumni* (licenciados e bacharéis). De notar que entram em consideração diplomados de ambos os *campi*, Faro e Portimão, e de ambos os regimes, diurno e noturno.

### 3.3 As hipóteses de investigação e conceção do modelo teórico

Antes de serem operacionalizados os instrumentos e os métodos de recolha de dados primários, é importante relembrarmos os objetivos deste trabalho de forma a serem definidas as hipóteses de investigação.

O objetivo genérico deste trabalho consiste em: Identificar os fatores determinantes para a manutenção da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*.

Tendo sempre presente a importância do papel dos *alumni* nas IES, confirmada pela revisão de literatura feita no capítulo 2, e as conclusões de diversas investigações empíricas referidas, no que diz respeito à relação entre os fatores satisfação e a imagem com a vontade dos *alumni* de manterem uma ligação com a *alma mater* (Brown & Mazzarol, 2008; Helgesen, 2008; Alves & Raposo, 2007; Al-Alak, 2006; entre outros), pretendemos confirmar se o mesmo se verifica no caso em estudo. Para concretizar esta pretensão cremos ser decisivo conhecer, num primeiro momento, que componentes da satisfação e da imagem são determinantes para sustentar esta vontade na continuidade da ligação à *alma mater*. Assim surgem os nossos objetivos específicos:

- 1- Averiguar quais os componentes da satisfação determinantes para a manutenção da relação de compromisso.
- 2- Averiguar quais os componentes da imagem determinantes para a manutenção da relação de compromisso.

Identificados estes componentes, consideramos também pertinente conhecer quais os componentes da relação de compromisso que são decisivos para garantir a sua continuidade, surgindo assim um terceiro objetivo específico:

3- Identificar produtos específicos determinantes no relacionamento futuro.

Perante a definição dos nossos objetivos específicos, e tendo em conta os resultados de investigação empírica consultados na revisão de literatura, consideramos quatro dimensões para definir a satisfação:

- Ensino: incluímos itens relativos ao curso e à docência (Helgesen & Nettet, 2007; Elliott & Shin, 2002; Browne *et al.*, 1998);
- Instalações/Equipamentos: englobamos a avaliação de itens relacionados com o espaço físico (Helgesen & Nettet, 2007);
- Serviços: pretendemos avaliar sobretudo, o desempenho dos serviços de apoio (Elliott & Shin, 2002; Elliott & Healy, 2001; Browne *et al.*, 1998);
- Ambiente Social e Académico: visamos a avaliação de itens ao nível dos relacionamentos (Elliott & Healy, 2001; Hartman & Schmidt, 1995).

Para definir a imagem, considerámos as três dimensões seguintes:

- Ensino: avaliamos itens relacionados com o curso, o estágio e a avaliação da componente pedagógica e científica (Helgesen & Nettet, 2007);
- Instalações/Equipamentos: consideramos aspetos relacionados com as instalações e infraestruturas de apoio (Marič *et al.*, 2010);
- Comunicação: pretendemos a avaliação de itens respeitantes à interação da ESGHT com o exterior (Rodrigues, 2012; Duarte *et al.*, 2010).

Quanto ao fator compromisso, o construto no qual incluímos os produtos específicos referidos no terceiro objetivo específico, neste constam genericamente itens que se prendem com a vontade de continuar a formação na ESGHT, a vontade de participar em atividades por esta promovidas, a vontade de recomendar a ESGHT e o curso e, ainda, itens relativos ao sentimento de pertença, tendo todos estes itens sido identificados a partir dos estudos de Gallo (2012); Weerts *et al.*(2010); Brown e Mazzarol (2008); Fogg (2008); Helgesen (2008); McAlexander e Koenig (2001); e de Nora e Cabrera (1993).

No estabelecimento de relações de dependência entre estas dimensões, podem-se levantar muitas e variadas hipóteses de investigação. Neste sentido, considerámos os resultados de estudos de idêntica natureza e, concomitantemente tivemos em conta a especificidade do objecto de estudo, pois, na prática, queremos perceber as relações entre dimensões específicas. À semelhança da maior parte de outros estudos, entendemos considerar relações positivas e diretas entre estas dimensões. As hipóteses de investigação são as seguintes:

H1: A satisfação com o ensino influencia positivamente a manutenção da relação de compromisso.

H2: A satisfação com os serviços influencia positivamente a manutenção da relação de compromisso.

H3: A satisfação com o ambiente social e académico influencia positivamente a manutenção da relação de compromisso.

H4: A imagem do ensino influencia positivamente a manutenção da relação de compromisso.

H5: A imagem da comunicação influencia positivamente a manutenção da relação de compromisso.

H6: A satisfação com os serviços influencia positivamente a satisfação com o ensino.

H7: A satisfação com os serviços influencia positivamente a satisfação com o ambiente social e académico.

H8: A satisfação com as instalações/equipamentos influencia positivamente a satisfação com os serviços.

H9: A satisfação com o ensino influencia positivamente a imagem da comunicação.

H10: A satisfação com o ensino influencia positivamente a imagem do ensino.

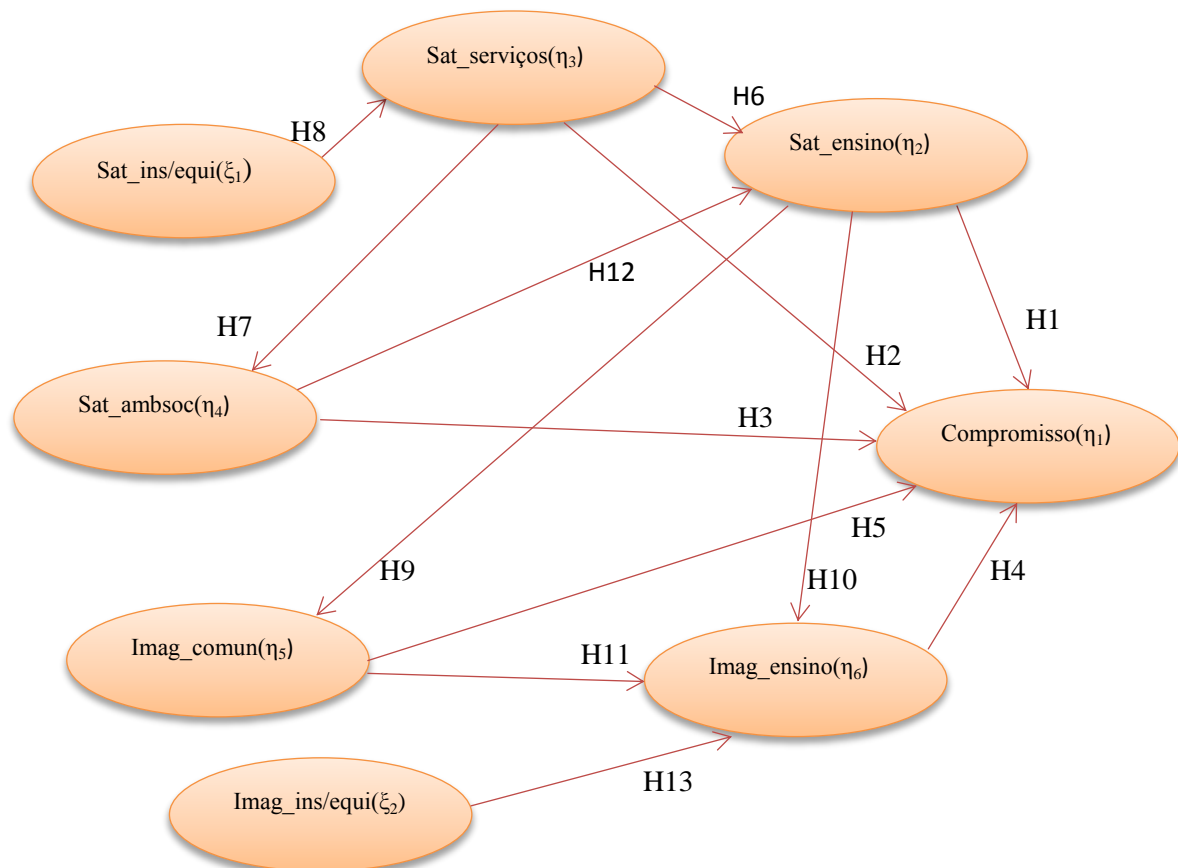
H11: A imagem da comunicação influencia positivamente a imagem do ensino.

H12: A satisfação com o ambiente social e académico influencia positivamente a satisfação com o ensino.

H13: A imagem das instalações e equipamentos influencia positivamente a imagem do ensino.

A materialização das relações entre as dimensões de cada um dos construtos, consubstanciou-se no modelo conceptual teórico constante na figura 3.1, cujos fatores e respetivos itens são explicitados na tabela 3.1. A especificação do modelo conceptual primeira fase da AEE, implica a determinação das relações existentes entre variáveis e definição dos parâmetros existentes no modelo que se revestem de interesse para o estudo (Schumacker & Lomax, 2004). A estrutura do modelo conceptual teórico pretende traduzir os objetivos da investigação, fundamentando-se nas hipóteses que pretendemos testar. Cumpre-nos esclarecer que, muito embora seja intenção perceber quais os componentes da satisfação e da imagem determinantes para a continuidade da relação de compromisso, foi nosso entendimento não considerar a hipótese de influência positiva da componente instalações e equipamentos de ambos os fatores: satisfação e imagem sobre o compromisso; considerámos somente a sua influência indireta sobre aquele fator. Este entendimento baseia-se sobretudo na conclusão do estudo de Helgesen e Nettet (2007).

**Figura 3.1 - Modelo Teórico: Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso**



Legenda: ξ , variáveis latentes exógenas (independentes); η, variáveis latentes endógenas (dependentes).

**Tabela 3.1 - Modelo teórico: Fatores e respetivos itens**

| <b>Fatores</b>   | <b>Itens</b>  |
|--|---|
| <b>Sat_ensino</b><br><b>(Satisfação com o ensino)</b>                        | <b>Q01-</b> Conteúdos programáticos do curso<br><b>Q02-</b> Vertente prática das aulas<br><b>Q03-</b> Nível de exigência<br><b>Q04-</b> Competência e profissionalismo dos docentes<br><b>Q05-</b> Qualidade dos materiais disponibilizados pelos docentes<br><b>Q06-</b> Disponibilidade dos docentes para o esclarecimento de dúvidas<br><b>Q07-</b> Disponibilidade de atendimento do diretor do curso<br><b>Q08-</b> Regime de frequência e avaliação |
| <b>Sat_ins/equi</b><br><b>(Satisfação com as instalações e equipamentos)</b> | <b>Q09-</b> Edifício<br><b>Q10-</b> Salas e aula<br><b>Q11-</b> Limpeza geral do edifício<br><b>Q12-</b> Segurança<br><b>Q13-</b> Espaços de convívio<br><b>Q14-</b> Recursos disponíveis (biblioteca, informáticos, salas de estudo, sistemas de informação, tutoria eletrónica)   |
| <b>Sat_serviços</b><br><b>(Satisfação com os serviços)</b>                   | <b>Q15-</b> Prestação dos serviços de apoio (secretaria, secretariado pós graduações, gabinete de estágios e saídas profissionais)<br><b>Q16-</b> Horário de expediente dos serviços de apoio<br><b>Q17-</b> Órgãos de gestão (Direção, C. Pedagógico, C.T. Científico)<br><b>Q18-</b> Sistema de informação disponível (intranet)  |
| <b>Sat_ambsoc</b><br><b>(Satisfação com o ambiente social e académico)</b>   | <b>Q19-</b> Relacionamento entre os colegas do curso<br><b>Q20-</b> Relacionamento com os docentes<br><b>Q21-</b> Relacionamento com funcionários não docentes<br><b>Q22-</b> Atividades extracurriculares e eventos realizados na ESGHT (seminários, encontros convívio, atividades lúdicas)   |
| <b>Imag_ensino</b><br><b>(Imagem do ensino)</b>                              | <b>Q23-</b> O curso é bem visto no exterior<br><b>Q24-</b> O estágio é bem visto no exterior<br><b>Q25-</b> O grau de empregabilidade dos diplomados é bom<br><b>Q26-</b> A ESGHT prepara bem os seus estudantes para a vida ativa<br><b>Q27-</b> Existe um compromisso de excelência académica na ESGHT<br><b>Q28-</b> A ESGHT dá formação com qualidade<br><b>Q29-</b> A ESGHT é uma Escola de confiança  |
| <b>Imag_ins/equi</b><br><b>(Imagem das instalações e equipamentos)</b>       | <b>Q30-</b> As instalações da ESGHT são de boa qualidade<br><b>Q31-</b> As infraestruturas de apoio ao estudante são adequadas (biblioteca, salas de estudo, salas de informática)  |

| Fatores  | Itens   |
|--|---|
|  | <p><b>Q32-</b> Os serviços de apoio ao estudante (secretaria, gabinete de estágios e saídas profissionais e informáticos) são eficientes</p>  |
| <p><b>Imag_comun</b><br/>(Imagem da comunicação)</p> | <p><b>Q33-</b> A ESGHT tem prestígio</p> <p><b>Q34-</b> A página eletrónica da ESGHT é de fácil consulta e apelativa</p> <p><b>Q35-</b> A ESGHT participa e organiza eventos que contribuem positivamente para a sociedade</p> <p><b>Q36-</b> A interação da ESGHT com as empresas/instituições é positiva</p> <p><b>Q37-</b> A ESGHT é uma Escola inovadora e virada para o futuro</p>   |
| <p><b>Compromisso</b></p>                            | <p><b>Q38-</b> Quero receber informação regular sobre as atividades da ESGHT</p> <p><b>Q39-</b> Quero receber informação da formação que a ESGHT oferece</p> <p><b>Q40-</b> Tenho orgulho em ter frequentado a ESGHT</p> <p><b>Q41-</b> Identifico-me com a ESGHT</p> <p><b>Q42-</b> Recomendo a ESGHT aos meus familiares e amigos</p> <p><b>Q43-</b> Recomendo o meu curso aos meus familiares e amigos</p> <p><b>Q44-</b> Quero participar em atividades onde a ESGHT precise da minha ajuda</p> <p><b>Q45-</b> Quero fazer mais formação na ESGHT</p> <p><b>Q46-</b> Se tiver de escolher entre duas alternativas de formação avançada ao mesmo preço, escolho a ESGHT em detrimento de outra instituição</p> <p><b>Q47-</b> Quero receber estagiários da ESGHT na minha empresa</p> <p><b>Q48-</b> Quero vender os meus serviços à ESGHT</p> <p><b>Q49-</b> Quero registar-me na associação alumni</p> |

Fonte: Elaboração própria.

Para a recolha de dados usados na medição dos itens, tendo em vista o teste das hipóteses de investigação expressas no modelo teórico, foi elaborado e aplicado o questionário que a seguir se apresenta.

### 3.4 Elaboração do questionário

O questionário, que apresentamos no apêndice 1, é composto por quatro grupos com um total de 14 perguntas. A estrutura dos três primeiros grupos partiu integralmente do modelo teórico patente na figura 3.1.

No primeiro grupo, pretendemos avaliar a satisfação através de um conjunto de itens construídos a partir da bibliografia abaixo referenciada e apelando à experiência ganha durante o tempo de estudo. Assim, a satisfação do estudante é medida pelas dimensões:

- Ensino: englobamos aspetos relacionados diretamente com o curso e a docência - oito itens (Helgesen & Nettet, 2007; Elliott & Shin, 2002; Browne *et al.*, 1998).
- Instalações/Equipamentos: visamos a avaliação de tangíveis - seis itens (Helgesen & Nettet, 2007).
- Serviços: pretendemos avaliar o desempenho dos mesmos<sup>55</sup> - quatro itens (Elliott & Shin, 2002; Elliott & Healy, 2001; Browne *et al.*, 1998).
- Ambiente social e académico: incluímos sobretudo itens respeitantes aos relacionamentos dos estudantes com os colegas, docentes e não docentes - quatro itens (Elliott & Healy, 2001; Hartman & Schmidt, 1995).

A estrutura utilizada para a avaliação da imagem foi construída tomando como referência os estudos abaixo indicados e tendo presente as características específicas do objeto de estudo, pelo que se procedeu a adaptações em alguns itens sugeridos na revisão de literatura:

- Ensino: incluímos os mesmos aspetos referidos na satisfação - sete itens (Helgesen & Nettet, 2007).
- Instalações/Equipamentos: neste grupo, para além dos tangíveis, incluímos também um item relacionado com o desempenho dos serviços - três itens (Marič *et al.*, 2010).
- Comunicação: pretendemos aferir a abertura da ESGHT ao exterior e sua capacidade de se dar a conhecer - cinco itens (Rodrigues, 2012; Duarte *et al.*, 2010).

A construção do terceiro grupo - Relação de Compromisso - doze itens, teve por base: Gallo (2012); Weerts *et al.*(2010); Brown e Mazzarol (2008); Fogg (2008); Helgesen (2008); McAlexander e Koenig (2001); Nora e Cabrera (1993). Foram considerados

---

<sup>55</sup> Referimo-nos a: secretaria, secretariado de pós graduações, gabinete de estágios e saídas profissionais. Neste fator incluímos também os órgãos de gestão: direção, conselho técnico científico e conselho pedagógico.

aspectos relativos à vontade do estudante em manter a relação com a ESGHT, a lealdade à instituição e manter-se seu membro.

Por último, no quarto grupo, pretendemos recolher dados sociodemográficos, de modo a traçar o perfil atual dos *alumni* da ESGHT.

Na definição da escala a utilizar, foram levadas em conta as sugestões encontradas na revisão de literatura, já que, como afirmam Hill e Hill (2005, p.83), “ as escalas de medida das respostas são muito importantes porque põem constrangimentos sobre os métodos disponíveis para analisar os dados e, portanto, influenciam a definição (e os testes) das Hipóteses Operacionais”. Tendo presente esta preocupação e de acordo com as particularidades e consequências diretas no tratamento de dados, de modo a obtermos informação o mais rica possível, foi utilizada uma escala tipo Likert<sup>56</sup> de oito pontos com definição de extremos. A escolha de número par prende-se com a tentativa de contrariar a tendência da resposta ser dada na categoria central e a escolha de oito pontos tem a ver com a preocupação de aproximar a escala de medida de uma métrica quantitativa, não pondo em causa o ajustamento e robustez dos resultados obtidos.<sup>57</sup> Assim, para a avaliação da satisfação a legenda é: “1=Extremamente Insatisfeito(a)” e “8=Extremamente Satisfeito(a)”. Quanto à escala utilizada no grupo Imagem e Relação de Compromisso, os extremos são: “1=Discordo Totalmente” e “8=Concordo Totalmente”.

No sentido de verificarmos a clareza, coerência e robustez do questionário, aplicámos um pré-teste a 24 indivíduos do universo, mas não incluídos na população em estudo e a dois docentes das áreas do marketing e das metodologias de investigação. Esta fase da metodologia foi fundamental no sentido de prevenir problemas associados à compreensão das questões por parte dos respondentes e de garantir que o questionário responde aos objetivos que lhe estão subjacentes. Para além disso, o pré-teste também permite verificar se há um número considerável de não respostas a determinada

---

<sup>56</sup> Na medição de variáveis como a satisfação, imagem e compromisso utiliza-se uma escala ordinal, na qual as diferentes categorias compreendidas na escala estão ordenadas. Quando a diferença entre dois quaisquer valores consecutivos da escala é conceptualmente equivalente e interpretável, a variável é medida sobre uma escala tipo Likert (Fortin, 1996).

<sup>57</sup> Marôco (2010) refere que é uma prática frequente a utilização de covariâncias e correlações de Pearson com itens ordinais nas ciências sociais e humanas, mas que existem dúvidas no que respeita à confiança dos resultados. Afirma, ainda, que os índices de qualidade de ajustamento na análise de equações estruturais (técnica utilizada neste estudo) são adequados quando, além de outros aspetos, as variáveis têm 5 ou mais classes.

pergunta, se as questões indiciam ser discriminantes, ou não, e qual o tempo médio de respostas (Lehman, Gupta & Steckel, 1997). De notar que não foi identificada qualquer necessidade de alteração ao questionário.

### 3.5 Recolha de dados

A recolha de dados foi feita eletronicamente através da aplicação *LimeSurvey*, no sítio *Web DigitQuest*, de 31 de maio a 11 de julho de 2013.

Relembrando a sugestão de Gallo (2012) sobre a importância da manutenção de bases de dados atualizadas, este aspeto foi grandemente notado na altura do envio eletrónico dos questionários, já que dos 2743 questionários enviados, foram devolvidos cerca de 600, por incorreção nos endereços. Este aspeto fez com que procedessemos a contactos telefónicos com os *alumni*, visando a recuperação dos endereços e a solicitação da resposta ao questionário. Foram recuperados 401 endereços, pelo que o número de questionários enviados que, efectivamente chegaram ao destino foi de 2544. Este contacto constituiu uma mais-valia para a taxa de respostas, pois a mistura de técnicas de recolha de dados surtiu um efeito positivo, já que cerca de 25% das respostas, após a fase de recuperação de endereços eletrónicos, foram precisamente dos *alumni* contactados telefonicamente.

Foram enviados dois lembretes com intervalo de duas semanas a todos os *alumni* que ainda não tinham respondido ao questionário. A percentagem de respostas até ao primeiro lembrete foi de 8%, subindo consideravelmente a partir deste, para cerca de 18% e chegando aos 25% depois do segundo lembrete.<sup>58</sup>

Smith e Bers (1987), reconhecendo a dificuldade na razoabilidade de taxas de resposta, especialmente junto dos *alumni*, sugerem o envio de dois lembretes e uma aproximação mais personalizada aos inquiridos, através da inclusão do nome do destinatário no texto do convite à participação.

Sendo certo que o objetivo era estudar toda a população em estudo, mesmo que tal não tenha sido possível concretizar pelas razões acima expostas, é de salientar que a taxa de resposta chegou aos 25%, ou seja, 631 respostas.

---

<sup>58</sup> Os textos enviados no convite à participação no questionário e os lembretes encontram-se no apêndice 2.

Em jeito de nota final, consideramos importante referir que foram recebidos 37 pedidos de envio das conclusões do estudo.

### 3.6 Ferramentas de análise de dados

Tendo presente os objetivos do trabalho, foram utilizadas diferentes técnicas estatísticas de acordo com a informação que visávamos obter. Começámos, com o recurso ao *software SPSS* versão 21, por caracterizar a amostra através de técnicas de estatística descritiva. Foi utilizado para o efeito, a média como medida de tendência central e o desvio padrão como medida de dispersão, para a descrição sumária da variação dos valores das variáveis. Para além disso, foram produzidas distribuições de frequências de algumas variáveis.

Num segundo momento, foi estimado o modelo teórico através da AEE utilizando para o efeito o *software Amos*. Através do método *two step*, foi feita a análise da dimensionalidade através da análise fatorial confirmatória e avaliação da fiabilidade e consistência interna pelo *Alfa* de *Cronbach* e fiabilidade compósita. Foram analisadas também as validades, convergente e discriminante, no modelo de medida. No modelo estrutural, foi analisada a significância estatística dos coeficientes.

A AEE é uma técnica de modelação generalizada, utilizada para testar a validade de modelos teóricos que definem múltiplas relações de dependência entre variáveis, combinando as técnicas clássicas de Análise Fatorial e Regressão Linear. O investigador estabelece à partida um quadro teórico explicativo de um fenómeno o qual tenta confirmar pela análise dos dados (Schumacker & Lomax, 2004). A AEE baseia-se num quadro teórico estabelecido *a priori*, a teoria é assim o motor da análise, contrariamente à estatística clássica em que os dados são o centro do processo de análise (Marôco, 2010).

De acordo com Schumacker e Lomax (2004) o desenvolvimento da AEE dá-se através de uma sequência lógica constituída pelas cinco etapas que se seguem:

1.º- Especificação do modelo: nesta fase define-se a operacionalização das variáveis manifestas (observáveis) com as variáveis latentes, que relações causais se devem estabelecer ou não entre elas, recorrendo para o efeito a toda a teoria relevante

disponível. Os autores citam Cooley que afirma ser esta a fase mais difícil da AEE;

2.º- Identificação do modelo: nesta etapa inclui-se no modelo conhecimento prévio sobre o valor dos parâmetros para que o modelo seja ajustável. Definem-se quais são os parâmetros livres, quais são os parâmetros fixos e quais são os constrictos (Marôco, 2010);

3.º- Estimação do modelo: fase em que se obtêm as estimativas dos parâmetros (pesos fatoriais, coeficientes de regressão, covariâncias, médias, etc). Estes parâmetros indicam a magnitude do efeito que as variáveis independentes apresentam sobre as dependentes, num conjunto composto de hipóteses respeitantes a padrões de associações entre as variáveis do modelo;

4.º- Teste ao modelo: altura em que se avalia se o modelo teórico é suportado pelos dados amostrais *i.e*, avalia-se se o modelo teórico é capaz de reproduzir a estrutura correlacional das variáveis manifestas observadas na amostra sob estudo (Marôco, 2010). Este autor afirma que esta avaliação da qualidade do modelo é a que suscita menos consenso no âmbito da AEE. A avaliação à qualidade de ajustamento do modelo é obtida através de um conjunto de estatísticas e índices;

5.º- Modificação do modelo: nesta última etapa procede-se à respecificação do modelo no caso de na etapa anterior o modelo não ter apresentado um ajustamento considerado bom. A modificação pode passar pela eliminação de vias não significativas, libertação de parâmetros anteriormente fixos, fixação de parâmetros anteriormente livres, correlação de erros de medida. Marôco (2010) adverte que a modificação de um modelo com base nos índices de modificação carece de uma base teórica sólida, sob pena de o modelo ser ajustado até apresentar um ajustamento perfeito mas apenas apresentar validade do ponto de vista estatístico e não no ganho substantivo associado ao modelo.

## 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos, num primeiro momento, à caracterização da amostra através da análise descritiva, dando depois lugar à estimação do modelo teórico através da análise de equações estruturais para testar as hipóteses de investigação. Na interpretação dos resultados estabelecemos o paralelo com as conclusões retiradas dos estudos consultados na teoria que serviu de enquadramento a esta investigação.

### 4.1 Análise descritiva dos resultados

Em termos de análise descritiva dos resultados é nosso objetivo apresentar uma caracterização do perfil dos *alumni*, bem como um resumo dos traços principais da distribuição dos fatores e seus componentes.

#### 4.1.1 Caracterização da amostra

A tabela 4.1 mostra os resultados da análise do perfil dos *alumni*.

**Tabela 4.1 - Caracterização da amostra: Perfil dos *alumni***

|                                | Frequências<br>n=631 | %     | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------------|----------------------|-------|-------|---------------|
| <b>Género</b>                  |                      |       |       |               |
| Masculino                      | 229                  | 36,3% |       |               |
| Feminino                       | 402                  | 63,7% |       |               |
| <b>Escalões Etários</b>        |                      |       | 33,57 | 7,601         |
| 20-29                          | 208                  | 33,0% |       |               |
| 30-39                          | 291                  | 46,1% |       |               |
| 40-49                          | 107                  | 17,0% |       |               |
| 50-59                          | 22                   | 3,5%  |       |               |
| 60-69                          | 3                    | 0,5%  |       |               |
| <b>País onde Trabalha</b>      |                      |       |       |               |
| Portugal                       | 583                  | 92,4% |       |               |
| Resto da Europa                | 28                   | 4,4%  |       |               |
| África                         | 13                   | 2,1%  |       |               |
| Resto do Mundo                 | 7                    | 1,1%  |       |               |
| <b>Situação Profissional</b>   |                      |       |       |               |
| Patrão/Empregador              | 39                   | 6,2%  |       |               |
| Trab. Conta Própria ou Isolado | 55                   | 8,7%  |       |               |
| Trab. Conta Dourem             | 471                  | 74,6% |       |               |
| Trab. Familiar não Remunerado  | 4                    | 0,6%  |       |               |
| Desempregado                   | 70                   | 11,1% |       |               |

|  | Frequências<br>n=631 | %     | Média | Desvio Padrão |
|--|----------------------|-------|-------|---------------|
| Reformado/Aposentado                     | 3                    | 0,5%  |       |               |
| Estudante                                | 27                   | 4,3%  |       |               |
| Ocupa-se das tarefas do lar              | 8                    | 1,3   |       |               |
| <b>Inscrito na Associação Alumni</b>     | 72                   | 11,4% |       |               |
| <b>Não inscrito na Associação Alumni</b> | 559                  | 88,6% |       |               |

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software SPSS*

Resumidamente, podemos afirmar que a maioria dos *alumni* da amostra são mulheres. A idade média é de aproximadamente 34 anos com um desvio padrão de 7,6, sendo que a idade se encontra compreendida entre os 21 e os 66 anos. A grande maioria, 92,4%, trabalha em Portugal e é trabalhador por conta de outrem, 74,6%. A percentagem de inscritos na associação *alumni* é de 11,4%. Como já foi referido anteriormente, com especial destaque para os estudos de Newman e Petrosko (2011), um dos fortes indícios da vontade dos *alumni* em manter uma relação de compromisso com a *alma mater* passa pela inscrição na associação *alumni*.

#### 4.1.2 Análise dos fatores e seus componentes

Na tabela 4.2, apresentamos os três componentes que apresentam valores mais elevados de cada um dos fatores em estudo: satisfação, imagem e relação de compromisso. A apresentação completa destes resultados pode ser consultada no apêndice 3. Outra informação significativa trata-se dos *scores* médios de cada uma das dimensões em estudo.

**Tabela 4.2 - Percepções dos *alumni* sobre a satisfação, imagem e relação de compromisso. Scores médios**

|                                   | Frequências ( $\geq 6$ )<br>n=631 | %     | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|-------|---------------|
| <b>Satisfação</b>                 |                                   |       |       |               |
| Relação com colegas               | 536                               | 85,0% | 6,66  | 1,267         |
| Relação com docentes              | 513                               | 81,4% | 6,45  | 1,229         |
| Relação com func. não docentes    | 511                               | 81,0% | 6,47  | 1,168         |
| <b>Imagem</b>                     |                                   |       |       |               |
| A ESGHT é uma Escola de confiança | 417                               | 66,0% | 5,96  | 1,458         |
| A página eletrónica da            | 383                               | 60,7% | 5,77  | 1,401         |

|  | Frequências ( $\geq 6$ )<br>n=631 | %     | Média | Desvio Padrão |
|--|-----------------------------------|-------|-------|---------------|
| ESGHT é apelativa e de fácil consulta              |                                   |       |       |               |
| A ESGHT dá formação de qualidade                   | 381                               | 60,4% | 5,70  | 1,475         |
| <b>Compromisso</b>                                 |                                   |       |       |               |
| Orgulho-me de ter frequentado a ESGHT              | 495                               | 78,4% | 6,59  | 1,507         |
| Quero receber informação sobre a formação da ESGHT | 459                               | 72,8% | 6,33  | 1,825         |
| Identifico-me com a ESGHT                          | 455                               | 72,1% | 6,27  | 1,632         |

| Scores médios                          |       |                                   |       |
|--|-------|-----------------------------------|-------|
| Dimensões                              | Média | Dimensões                         | Média |
| Satisfação ensino                      | 5,7   | Imagem ensino                     | 5,4   |
| Satisfação instalações e equipamentos  | 5,7   | Imagem instalações e equipamentos | 5,5   |
| Satisfação serviços                    | 5,4   | Imagem comunicação                | 5,6   |
| Satisfação ambiente social e académico | 6,3   | Compromisso                       | 5,8   |

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software SPSS*

Uma primeira conclusão que podemos tirar dos resultados constantes da tabela 4.2 é através dos valores da satisfação nas variáveis que se prendem com os relacionamentos, sobretudo do relacionamento com os colegas com uma média de 6,66. Muito próximo está o nível de satisfação relativamente aos relacionamentos com os funcionários docentes e não docentes, ambos com médias de 6,45 e 6,47 respetivamente. Estes componentes (juntamente com atividades extracurriculares e eventos realizados na ESGHT) constituíam a dimensão da satisfação que, no questionário, se designou por “Ambiente social e académico.”

No que respeita à imagem, apresentam-se valores mais elevados nos dois componentes considerados na dimensão “Imagem do ensino”, referimo-nos a “A ESGHT é uma Escola de confiança” e “A ESGHT dá formação com qualidade”, ambos com 5,96 e 5,70 de concordância média respetivamente. Ao contrário da satisfação, a distribuição das frequências dos itens da imagem é mais assimétrica negativa, facto que levou a

médias mais baixas do que o verificado na satisfação. Quanto ao componente “ A página eletrónica da ESGHT é apelativa e de fácil consulta” teve uma concordância média de 5,77 e está incluída na dimensão “Imagem da comunicação”.

Por último, no fator “Compromisso”, os componentes: “Orgulho-me de ter frequentado a ESGHT” e “Identifico-me com a ESGHT”, denotam um sentimento de pertença identificado em Nora e Cabrera (1993), tendo ambos uma concordância média de 6,59 e 6,27 respetivamente. Por seu lado, o componente “Quero receber informação sobre a formação da ESGHT”, podendo ser entendido como um dos elementos do fator lealdade à instituição também referido por Nora e Cabrera (1993), como constituinte do “Compromisso”, apresenta uma concordância média de 6,33.

Da análise dos *scores* médios, que representam a média das respostas dadas aos itens de cada dimensão, constatamos que os resultados indicam um nível médio de satisfação/concordância elevado e homogêneo, situando-se todos eles entre 5,4 e 5,8, com a única exceção da “Satisfação com o ambiente social e académico”, que apresenta um valor ligeiramente mais elevado de 6,3.

#### 4.2 Teste de hipóteses

No âmbito da sequência de etapas da AEE, as duas primeiras já foram concretizadas, focamo-nos agora na etapa da estimação do modelo.

Existem duas estratégias para a estimação do modelo, uma em duas etapas (*two step*) e uma estimação em simultâneo. Apesar de ambas as estratégias apresentarem vantagens e desvantagens, neste estudo decidimos estimar o modelo em duas etapas, porque possibilita a identificação de potenciais problemas de medição, difíceis de determinar numa estimação simultânea.

As duas etapas a que nos referimos desenrolam-se da seguinte maneira:

- 1.<sup>a</sup>- É especificado e estimado o submodelo de medida, onde se definem as relações entre as variáveis observadas e as variáveis latentes;
- 2.<sup>a</sup>- É estimado o submodelo estrutural onde se especificam as relações entre as variáveis latentes de acordo com a teoria que suporta o problema que está a ser estudado.

De acordo com Marôco (2010), embora as regras inerentes à estratégia *two step*, não sejam necessárias, verificando-se, são suficientes para assegurarem a identificação do modelo.

Assim, na primeira etapa da estratégia *two-step*, é definida a forma como as variáveis latentes são operacionalizadas pelas variáveis manifestas *i.e.*, na especificação do submodelo de medida, o investigador designa as variáveis manifestas que representam determinados fatores. Através da análise fatorial confirmatória, que avalia o próprio submodelo de medida, faz-se a avaliação da qualidade de ajustamento deste modelo à estrutura correlacional observada entre as variáveis manifestas. Através desta análise mede-se a qualidade global do ajustamento, a fiabilidade e a validade dos instrumentos de medida (Marôco, 2010).

Através da estimação do submodelo de medida, pelo método de estimação da Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood*) obtivemos os resultados que a seguir se apresentam.

A avaliação da assimetria e achatamento apresenta valores suficientemente adequados para a assunção do pressuposto da normalidade (Sk e Ku próximos de zero).<sup>59</sup> As distâncias de Mahalanobis ao quadrado indicavam a existência de *outliers* multivariados ( $p_1$  e  $p_2 < 0.001$ ) e a análise dos índices de qualidade de ajustamento indicavam a necessidade de ajustamento do modelo, já que os seus valores eram considerados fracos:  $\chi^2=5860,405$ ;  $\chi^2/gl=5,3325$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ; GFI=0,668; AGFI=0,630; NFI=0,808; CFI=0,838; RMSEA=0,089.<sup>60</sup>

Cumprida nesta fase proceder à avaliação da qualidade do ajustamento do modelo, *i.e.*, de se verificar a qualidade de reprodução da estrutura correlacional das variáveis manifestas observadas na amostra sob estudo (Marôco, 2010). Pela análise dos índices verificou-se que existiam necessidades de ajustamento, pelo que procedemos à análise dos índices de modificação no sentido de se verificar a possibilidade de melhoramento de ajustamento do modelo pela adição de trajetórias e remoção de itens. Foram

---

<sup>59</sup> SK - assimetria univariada; Ku- achatamento ou curtose.

<sup>60</sup> Valores de referência para estatísticas e índices de qualidade de ajustamento, para considerar um bom ajustamento:  $\chi^2 \sim 0, \chi^2/gl \sim 1$ ; GFI, AGFI, NFI e CFI - [0,9-0,95[; RMSEA- ]0,05; 0,10] (Marôco, 2010).  $\chi^2$ = Qui-quadrado;  $gl$ = Graus de Liberdade; GFI= Goodness of Fit Index; AGFI= Adjusted Goodness of Fit Index; NFI= Normed Fit Index; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation.

adicionadas as seguintes trajetórias pela constatação de correlação entre resíduos: e11 e e12; e23 e e24; e25 e e26; e26 e e27; e28 e e29; e38 e e39; e40 e e41; e42 e e43; e44 e e45. Foram retirados os seguintes itens pelo facto de saturarem em fatores diferentes: Q1; Q2; Q7; Q13; Q14; Q22; Q32; Q47; Q48; Q49.

O modelo de AFC depois de terem sido removidos os *outliers* (98 observações) e alteração nos índices de modificação, apresentava as estatísticas de qualidade de ajustamento com índices considerados sofríveis:  $\chi^2=2098,468$ ;  $\chi^2/gl=3,128$ ; *p-value* <0,001; GFI=0,830; AGFI=0,802 e os seguintes índices, que permitiam considerar um bom ajustamento: NFI=0,916; CFI=0,941; RMSEA=0,063. A estimação do modelo está apresentada na íntegra no apêndice 4.

Depois de analisada a qualidade global de ajustamento, verificou-se também a fiabilidade e validade do instrumento ou escala de medida. A fiabilidade de um instrumento é a propriedade de consistência e reprodutibilidade da medida. Uma das medidas mais utilizadas para avaliar a fiabilidade ou consistência interna, é o *Alfa* de *Cronbach*. Este coeficiente sendo um estimador de fiabilidade da escala situa-se no intervalo [0-1] e o seu valor deve aproximar-se o máximo possível de 1 de modo a traduzir fiabilidade e consistência dos resultados (Marôco, 2010). Os valores do *Alfa* de *Cronbach* de cada um dos fatores apresentam-se na tabela 4.3, situando-se todos eles em níveis acima de 0,9, com a exceção do fator “Satisfação com os serviços”, que demonstra ainda assim uma fiabilidade elevada (0,899). Devido a algum questionamento relativamente à validade do *Alfa* de *Cronbach*, diversos autores sugerem a utilização de medidas alternativas (Marôco, 2010). Este autor propõe a utilização da fiabilidade compósita, cuja sigla na literatura inglesa é *CCR* (*Composite Construct Reliability*). Esta medida estima a consistência interna dos itens reflexivos dos fatores, situando-se os valores dos mesmos no intervalo [0-1], sendo que os valores desta medida, de uma forma geral se devam situar acima de 0,7. Como podemos verificar pela leitura na tabela 4.3 todos os valores da fiabilidade compósita, são superiores a 0,7, pelo que podemos concluir que os itens têm consistência interna elevada.

Segundo Marôco (2010), a validade é a propriedade que avalia se o instrumento de medida é a operacionalização do construto latente que se pretende avaliar e no âmbito da AEE esta avaliação pode ser feita em três componentes: validade factorial; validade

convergente e validade discriminante. A validade fatorial é avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados ( $\lambda$ ), considerando que o fator apresenta validade fatorial se todos os itens forem superiores a 0,5. De acordo com a tabela 4.3, os valores de  $\lambda$  estão todos muito acima de 0,5, concluindo da validade fatorial de todos os fatores. A fiabilidade individual ( $\lambda^2$ ), podendo ser considerada também para a demonstração de validade fatorial deverá apresentar valores iguais ou superiores a 0,25, o que se confirma através da tabela 4.3.

**Tabela 4.3 - Submodelo de medida a partir da análise fatorial confirmatória**

| Itens                         | Satisfação |             |             |             |           |             |            |             |
|-------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
|                               | Ensino     |             | Inst. Equi. |             | Serviços  |             | Amb.SAcad. |             |
|                               | $\lambda$  | $\lambda^2$ | $\lambda$   | $\lambda^2$ | $\lambda$ | $\lambda^2$ | $\lambda$  | $\lambda^2$ |
| (Q03) Nivel exigência         | 0,743      | 0,552       |             |             |           |             |            |             |
| (Q04) Comp. profiss. profs    | 0,843      | 0,711       |             |             |           |             |            |             |
| (Q05) Qualidade materiais     | 0,810      | 0,656       |             |             |           |             |            |             |
| (Q06) Dispon. docentes        | 0,770      | 0,593       |             |             |           |             |            |             |
| (Q08) Reg. frequ. avaliação   | 0,751      | 0,564       |             |             |           |             |            |             |
| (Q09) Edifício                |            |             | 0,958       | 0,918       |           |             |            |             |
| (Q10) Salas de aula           |            |             | 0,953       | 0,908       |           |             |            |             |
| (Q11) Limpeza                 |            |             | 0,761       | 0,579       |           |             |            |             |
| (Q12) Segurança               |            |             | 0,684       | 0,468       |           |             |            |             |
| (Q15) Prest. serviços apoio   |            |             |             |             | 0,863     | 0,744       |            |             |
| (Q16) Horário serv. apoio     |            |             |             |             | 0,829     | 0,687       |            |             |
| (Q17) Órgãos de gestão        |            |             |             |             | 0,878     | 0,770       |            |             |
| (Q18) Sistemas informação     |            |             |             |             | 0,723     | 0,522       |            |             |
| (Q19) Relação colegas         |            |             |             |             |           |             | 0,767      | 0,588       |
| (Q20) Rel. func. não docentes |            |             |             |             |           |             | 0,880      | 0,775       |
| Alfa de Cronbach              | 0,905      |             | 0,926       |             | 0,899     |             | 0,910      |             |
| CCR                           | 0,889      |             | 0,909       |             | 0,895     |             | 0,902      |             |

| Itens                     | Imagem    |             |             |             | Comprom.    |             |           |             |
|---------------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
|                           | Ensino    |             | Inst. Equi. |             | Comunicação |             | Comprom.  |             |
|                           | $\lambda$ | $\lambda^2$ | $\lambda$   | $\lambda^2$ | $\lambda$   | $\lambda^2$ | $\lambda$ | $\lambda^2$ |
| (Q23) Curso é bem visto   | 0,760     | 0,578       |             |             |             |             |           |             |
| (Q24) Estág. bem visto    | 0,682     | 0,465       |             |             |             |             |           |             |
| (Q25) Grau empreg. bom    | 0,613     | 0,376       |             |             |             |             |           |             |
| (Q26) ESGHTprep bem est.  | 0,833     | 0,694       |             |             |             |             |           |             |
| (Q27) Exist.compr. excelê | 0,881     | 0,776       |             |             |             |             |           |             |
| (Q28) ESGHTdáform. qual   | 0,927     | 0,860       |             |             |             |             |           |             |
| (Q29) ESGHTéde confianç   | 0,878     | 0,770       |             |             |             |             |           |             |
| (Q30) Instal. qualidade   |           |             | 0,932       | 0,868       |             |             |           |             |

|   | <b>Imagem</b> |       | <b>Comprom.</b> |             |
|---|---------------|-------|-----------------|-------------|
| (Q31) Infra. qualidade  |               | 0,852 | 0,727           |             |
| (Q33) ESGHTtem prestígi   |               |       | 0,832           | 0,693       |
| (Q34) Pág. Web apelativa  |               |       | 0,761           | 0,579       |
| (Q35) Part. Org, eventos  |               |       | 0,873           | 0,761       |
| (Q36) Interação empr.posit  |               |       | 0,867           | 0,752       |
| (Q37) ESGHT é inovadora   |               |       | 0,886           | 0,785       |
| (Q38) Receberinfor.regula   |               |       |                 | 0,629 0,396 |
| (Q39) Receber infor. forma  |               |       |                 | 0,661 0,437 |
| (Q40) Orgulhofreq.ESGHT   |               |       |                 | 0,904 0,817 |
| (Q41) Identific/ESGHT   |               |       |                 | 0,941 0,885 |
| (Q42) Recomendo ESGHT   |               |       |                 | 0,956 0,914 |
| (Q43) Recomendo curso   |               |       |                 | 0,842 0,709 |
| (Q44) Partic.activ. ESGHT   |               |       |                 | 0,580 0,337 |
| (Q45) Fazer form. ESGHT   |               |       |                 | 0,705 0,497 |
| (Q46) ESGHTem detrim.   |               |       |                 | 0,802 0,643 |
| Alfa de Cronbach  | 0,949         | 0,903 | 0,948           | 0,953       |
| CCR   | 0,926         | 0,887 | 0,926           | 0,936       |
| $\chi^2=2098,468$ ; $\chi^2/gl=3,128$ ; $p\text{-value} <0,001$ ; GFI- 0,830; AGFI- 0,802; NFI- 0,916; CFI- 0,941; RMSEA- 0,063 |               |       |                 |             |

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software AMOS*.

Na análise da validade convergente pretende-se demonstrar que o construto sob estudo se correlaciona positiva e significativamente com outros construtos teoricamente paralelos e que os itens que constituem o construto apresentam correlações positivas e elevadas entre si (Marôco, 2010). Esta avaliação é feita através da variância extraída média (VEM) (Fornell & Larcker, 1981), considerando que a  $VEM \geq 0,5$  traduz validade convergente adequada. Na diagonal da tabela 4.4 os valores da VEM, encontram-se todos acima de 0,5 o que demonstra que a VEM é adequada em todos os fatores.

Por último, com a validade discriminante, pretende-se verificar que o construto sob estudo não se encontra correlacionado com construtos que operacionalizam fatores diferentes (Marôco, 2010). A sua avaliação faz-se pela comparação da VEM de cada fator com o quadrado da correlação ( $r^2$ ) entre os fatores. Para se verificar a validade o valor da VEM tem de ser superior a  $r^2$ , o que se verifica em todos os fatores pela análise da tabela 4.4, com a exceção entre os fatores “Imagem das instalações e equipamentos” e “Satisfação com as instalações e equipamentos”, já que a VEM IIE

(0,59) é inferior à correlação entre os fatores,  $r^2_{SIEIE} = 0,79$ , no entanto a VEM SIE = 0,82, é maior que  $r^2_{SIEIE} = 0,79$ .

**Tabela 4.4 - Valores da variância extraída média e quadrados das correlações entre fatores**

| Fatores            | 1           | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           | 8           |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| S.Ensino (1)       | <b>0,74</b> |             |             |             |             |             |             |             |
| S.Inst.Equ (2)     | 0,21        | <b>0,82</b> |             |             |             |             |             |             |
| S.Serviços (3)     | 0,40        | 0,25        | <b>0,79</b> |             |             |             |             |             |
| S.Amb.Soc.Acad (4) | 0,41        | 0,18        | 0,29        | <b>0,85</b> |             |             |             |             |
| I.Ensino (5)       | 0,54        | 0,20        | 0,42        | 0,31        | <b>0,76</b> |             |             |             |
| I.Inst.Equi (6)    | 0,28        | 0,79        | 0,38        | 0,22        | 0,42        | <b>0,59</b> |             |             |
| I.Comu (7)         | 0,45        | 0,27        | 0,46        | 0,28        | 0,76        | 0,51        | <b>0,82</b> |             |
| Compr (8)          | 0,62        | 0,23        | 0,31        | 0,37        | 0,62        | 0,42        | 0,58        | <b>0,80</b> |

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software AMOS*.

Assegurada a qualidade do submodelo de medida procedemos à especificação e identificação do submodelo estrutural, definindo as trajetórias de acordo com as hipóteses levantadas (2.<sup>a</sup> etapa *two-step*).

No submodelo estrutural cada uma das variáveis latentes endógenas é expressa em função de variáveis latentes exógenas, bem como de outras variáveis latentes endógenas, sendo ambas resultado da revisão da literatura e consequente formulação das hipóteses de investigação.

A estimação deste submodelo, normalmente através da Máxima Verossimilhança permite-nos determinar a inter-relação entre as variáveis latentes endógenas e a influência que cada uma das variáveis latentes exógenas exerce nessas mesmas variáveis, ao mesmo tempo que se reconhece, através das inclusões do termo de erro, a possibilidade de existirem outros determinantes das variáveis em análise.

Os resultados obtidos demonstravam necessidade de ajustamento já que as estatísticas de qualidade de ajustamento apresentavam índices considerados sofríveis:  $\chi^2=3660,615$ ;  $\chi^2/gl=5,344$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ; GFI=0,770; AGFI=0,738; NFI=0,852; CFI=0,876; RMSEA=0,090. Pela análise dos índices de modificação foram retiradas as variáveis: Q3; Q18; Q26; Q30; Q31; Q33; Q38 e Q45 para aperfeiçoar o ajustamento. Pela remoção dos itens Q30 e Q31 o fator “Imagem das instalações e

equipamentos” saiu do modelo. Foi adicionada a trajetória entre os resíduos e15 e e16 pela verificação de correlação.

Feitas as modificações descritas, os índices de qualidade de ajustamento apresentavam os seguintes valores:  $\chi^2=1400,051$ ;  $\chi^2/gl=3,357$ ;  $p\text{-value} < 0,001$ ; GFI=0,863; AGFI=0,837, índices que ainda assim mostravam um ajustamento sofrível. Por seu lado: NFI=0,925; CFI=0,946; RMSEA=0,067 revelavam um ajustamento superior ao modelo anterior. Apresentamos no apêndice 5, as estimativas do submodelo estrutural.

Outro critério de avaliação do modelo é o coeficiente de correlação múltiplo ( $R^2$ ) ou variância explicada. O modelo explica 78% da variância do fator “Compromisso”, 72% do fator “Satisfação com o ensino” e 59% “Imagem do ensino”, apenas para referir as variâncias dos fatores que foram melhor explicadas, os restantes valores podem ser consultados na tabela 4.5. A variância do “Compromisso” é explicada pela “Satisfação com o ambiente social e académico”, “Imagem da comunicação” e “Imagem do ensino”. A variância da “Satisfação com o ensino” é explicada pela “Satisfação com os serviços” e “Satisfação com o ambiente social e académico”. Por seu lado a variância da “Imagem do ensino” é explicada pela “Satisfação com o ensino” e “Imagem da comunicação”.

Pela análise dos coeficientes de regressão (*Regression Weights*) na tabela 4.5, verificamos que existem dois erros padrão (*S.E.*) superiores à estimativa do coeficiente de regressão, nomeadamente  $b_{SEC}=0,025$ , com  $S.E._b=0,074$  e  $b_{SSC}=-0,063$  com  $S.E._b=0,075$  e com os respetivos rácios críticos (*C.R.*) ou estatística  $Z=0,341$  e  $Z=-0,842$  com  $p=0,733$  e  $p=0,400 > \alpha=0,001$ , pelo que concluímos que estes coeficientes não são estatisticamente significativos.

**Tabela 4.5 - Teste de hipóteses**

| Hipóteses     |      |                |     | Estimativa | S.E.  | C.R.   | P     | Resultado |
|---------------|------|----------------|-----|------------|-------|--------|-------|-----------|
| Satisf_serviç | <--- | Satisf_instequ | H8  | 0,522      | 0,041 | 12,756 | ***   | Aceite    |
| Satisf_ambso  | <--- | Satisf_serviço | H7  | 0,644      | 0,052 | 12,374 | ***   | Aceite    |
| Satisf_ensino | <--- | Satisf_serviço | H6  | 0,783      | 0,081 | 9,683  | ***   | Aceite    |
| Satisf_ensino | <--- | Satisf_ambsoc  | H12 | 0,637      | 0,071 | 8,965  | ***   | Aceite    |
| Imag_comun    | <--- | Satisf_ensino  | H9  | 0,528      | 0,036 | 14,603 | ***   | Aceite    |
| Imag_ensino   | <--- | Imag_comuni    | H11 | 0,621      | 0,052 | 11,916 | ***   | Aceite    |
| Imag_ensino   | <--- | Satisf_ensino  | H10 | 0,210      | 0,040 | 5,182  | ***   | Aceite    |
| Compromiss    | <--- | Imag_ensino    | H4  | 0,744      | 0,060 | 12,391 | ***   | Aceite    |
| Compromiss    | <--- | Satisf_ensino  | H1  | 0,025      | 0,074 | 0,341  | 0,733 | Rejeita   |

|  |      |                |     |        |       |        |       |         |
|--|------|----------------|-----|--------|-------|--------|-------|---------|
| Compromiss   | <--- | Satisf_serviço | H2  | -0,063 | 0,075 | -0,842 | 0,400 | Rejeita |
| Compromiss   | <--- | Imag_comuni    | H5  | 0,375  | 0,063 | 5,947  | ***   | Aceite  |
| Compromiss   | <--- | Satisf_ambsoc  | H3  | 0,366  | 0,067 | 5,496  | ***   | Aceite  |
| Imag_ensino  | <--- | Imag_instequi  | H13 | -      | -     | -      | -     | -       |
| <b>Coef. regressão estandardizados (<math>\gamma</math>)</b>   |      |                |     |        |       |        |       |         |
| Satisf_serviç  | <--- | Satisf_instequ |     | 0,580  |       |        |       |         |
| Satisf_ambso   | <--- | Satisf_serviço |     | 0,620  |       |        |       |         |
| Satisf_ensino  | <--- | Satisf_serviço |     | 0,510  |       |        |       |         |
| Satisf_ensino  | <--- | Satisf_ambsoc  |     | 0,431  |       |        |       |         |
| Imag_comun   | <--- | Satisf_ensino  |     | 0,705  |       |        |       |         |
| Imag_ensino  | <--- | Imag_comuni    |     | 0,564  |       |        |       |         |
| Imag_ensino  | <--- | Satisf_ensino  |     | 0,255  |       |        |       |         |
| Compromiss   | <--- | Imag_ensino    |     | 0,545  |       |        |       |         |
| Compromiss   | <--- | Satisf_ensino  |     | 0,022  |       |        |       |         |
| Compromiss   | <--- | Satisf_serviço |     | -0,036 |       |        |       |         |
| Compromiss   | <--- | Imag_comuni    |     | 0,250  |       |        |       |         |
| Compromiss   | <--- | Satisf_ambsoc  |     | 0,220  |       |        |       |         |
| <b>R<sup>2</sup></b>   |      |                |     |        |       |        |       |         |
| Satisf._serviç   |      |                |     | 0,336  |       |        |       |         |
| Satisf_ambso   |      |                |     | 0,384  |       |        |       |         |
| Satisf_ensino  |      |                |     | 0,718  |       |        |       |         |
| Imag_comun   |      |                |     | 0,497  |       |        |       |         |
| Imag_ensino  |      |                |     | 0,585  |       |        |       |         |
| Compromiss   |      |                |     | 0,777  |       |        |       |         |
| <b>Índices de ajustamento</b>  |      |                |     |        |       |        |       |         |
| $\chi^2=1400,051$ ; $\chi^2/gl=3,357$ ; $p\text{-value} <0,001$ ; GFI=0,863; AGFI= 0,837; NFI=0,925; CFI=0,946; RMSEA= 0,067 |      |                |     |        |       |        |       |         |

Legenda: S.E.- erro padrão; C.R.- rácio crítico; P- *p-value*; \*\*\*  $p < 0,001$

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software AMOS*.

Pela remoção do fator “Imagem das instalações e equipamentos”, a hipótese 13 deixou de ser considerada. Por seu lado, as hipóteses 1 e 2 não se confirmam, uma vez que os respetivos coeficientes de regressão não são, como vimos, estatisticamente significativos. As restantes hipóteses estão confirmadas para um nível de significância de 5%. Pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados ( $\gamma$ ) verifica-se que o mais elevado se regista na trajetória da H9,  $\gamma_9=0,705$ , ou seja a “Satisfação com o ensino” tem um efeito positivo e direto sobre a “Imagem da comunicação” de 0,705. A “Satisfação com os serviços” em relação à “Satisfação com o ambiente social e académico” (H7) apresenta  $\gamma_7=0,620$ , também um efeito positivo e direto. O terceiro coeficiente de regressão mais elevado situa-se ainda ao nível da satisfação, sendo o efeito positivo e direto da “Satisfação com as instalações e equipamentos” sobre a “Satisfação com os serviços” (H8)  $\gamma_8=0,580$ . Pela análise dos efeitos positivos e

diretos sobre o “Compromisso” verifica-se que H4 ou seja, o efeito da “Imagem do ensino” sobre o “Compromisso”, apresenta o coeficiente mais elevado  $\gamma_4=0,545$ , seguido de H5, efeito positivo da “Imagem da comunicação” sobre o “Compromisso” com  $\gamma_5=0,250$  e H3, o efeito da “Satisfação com o ambiente social e acadêmico” sobre o “Compromisso” é  $\gamma_3=0,220$ .

Referimo-nos, resumidamente, aos efeitos diretos. Porém, os efeitos indiretos são também significativos e por isso relevantes para análise. De acordo com a tabela 4.6, e depois de efetuado o teste de Sobel<sup>61</sup> para cada um dos efeitos indiretos, no sentido de testar a significância estatística dos mesmos, verificamos que todos eles são estatisticamente significativos para um nível de significância de 5%. A “Satisfação com os serviços” apresenta um efeito indireto sobre o “Compromisso” no valor de 0,567, logo seguido da “Satisfação com o ensino” com um efeito de 0,532. Por seu lado, a “Satisfação com o ambiente social e acadêmico”, apresenta um efeito indireto sobre o “Compromisso” no valor de 0,239. A “Satisfação com as instalações e equipamentos” e “Imagem da comunicação” registam o mesmo efeito indireto sobre o “Compromisso” de 0,308.

**Tabela 4.6 - Efeitos estandardizados totais e indiretos**

| Efeitos totais                                | Sat_instequ | Sat_servi | Sat_ambsoc | Sat_ensi | Imag_com | Imag_en |
|---|-------------|-----------|------------|----------|----------|---------|
| Satisf_serviços                               | 0,580       |           |            |          |          |         |
| Satisf_ambsocial                              | 0,359       | 0,620     |            |          |          |         |
| Satisf_ensino                                 | 0,451       | 0,777     | 0,431      |          |          |         |
| Imag_comunica                                 | 0,318       | 0,548     | 0,304      | 0,705    |          |         |
| Imag_ensino                                   | 0,294       | 0,507     | 0,281      | 0,652    | 0,564    |         |
| Compromisso                                   | 0,308       | 0,531     | 0,459      | 0,554    | 0,557    | 0,545   |
| Efeitos indiretos e significância estatística |             |           |            |          |          |         |
| Satisf_serviços                               |             |           |            |          |          |         |
| Satisf_ambsocial                              | 0,359***    |           |            |          |          |         |
| Satisf_ensino                                 | 0,451***    | 0,267***  |            |          |          |         |
| Imag_comunica                                 | 0,318***    | 0,548***  | 0,304***   |          |          |         |
| Imag_ensino                                   | 0,294***    | 0,507***  | 0,281***   | 0,298*** |          |         |
| Compromisso                                   | 0,308***    | 0,567***  | 0,239***   | 0,532*** | 0,308*** |         |

Legenda: \*\*\* p <0,001; \*\* p <0,01; \* p <0,05

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do *software AMOS*.

<sup>61</sup> Os resultados do teste de Sobel podem ser consultados no final do apêndice 5.

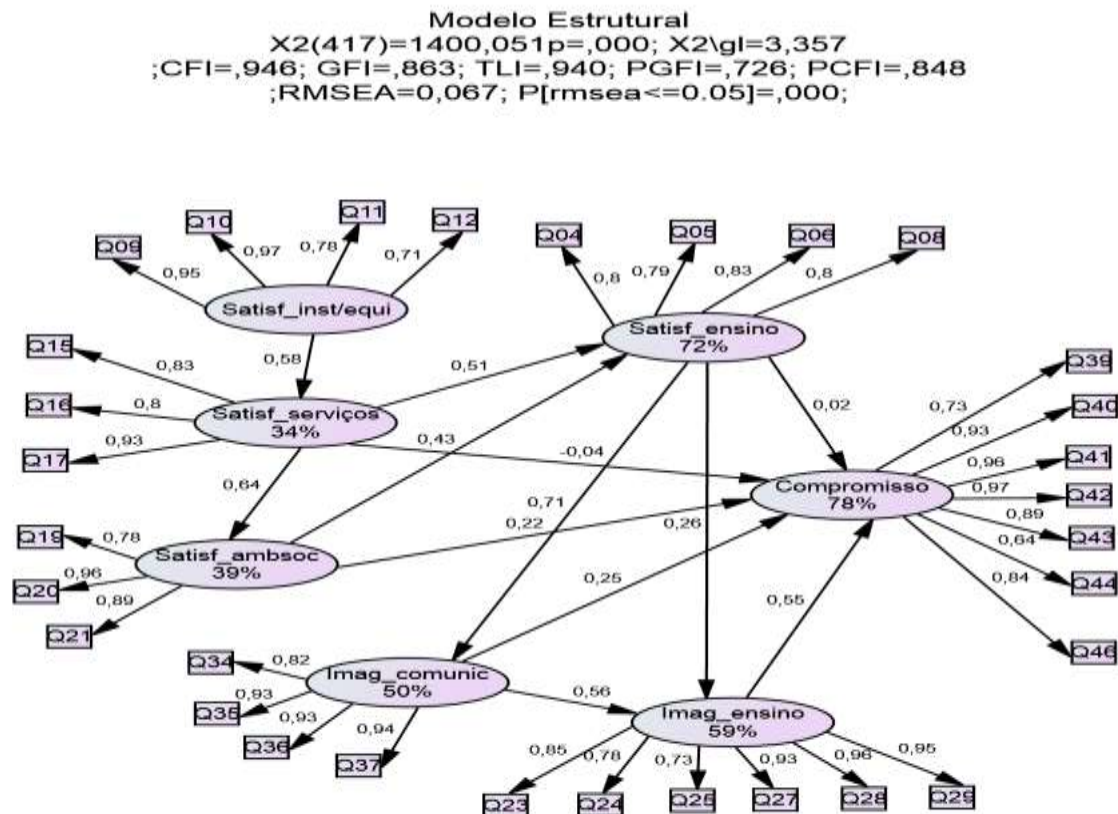
### 4.3 Interpretação dos resultados

Avaliada a qualidade estatística dos resultados, impõe-se o momento de os interpretar, enquanto agentes de resposta às questões levantadas e estabelecendo o paralelo com estudos de semelhante natureza.

O objetivo geral deste estudo é identificar fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso, pelo que levantámos para tal hipóteses tendentes a dar respostas diretas ao mesmo, ou seja, as que aventavam influências positivas dos fatores de satisfação e da imagem na variável dependente compromisso.

O modelo conceptual teórico deste trabalho, oportunamente apresentado no capítulo 3, e depois de feitas as devidas estimações e avaliações de qualidade de ajustamento, deu lugar ao submodelo estrutural, apresentado na figura 4.1.

**Figura 4.1 - Submodelo estrutural estimado**



Pela análise dos resultados das trajetórias definidas verificamos que H1 e H2 não se confirmaram, uma vez que estas trajetórias se revelaram estatisticamente não significativas.

Comparativamente a outros estudos similares, consultados na revisão de literatura nomeadamente Brown e Mazzarol (2008); Alves e Raposo (2007); Helgesen e Nettet (2007), em que se evidenciavam sobretudo os fatores de satisfação como determinantes na continuidade da relação, ou como preditores da lealdade dos *alumni*, constatamos que neste estudo empírico os resultados não confirmam totalmente essa evidência, ou seja, neste caso, dos fatores de satisfação apenas a “Satisfação com o ambiente social e académico” influencia positiva e diretamente o “Compromisso” (H3) com um efeito de 0,220. Os efeitos da “Satisfação com os serviços” e “Satisfação com o ensino”, influenciam indiretamente o “Compromisso” ambos com os efeitos indiretos de 0,567 e 0,532, respetivamente. Conforme se pode constatar pelo submodelo estrutural representado na figura 4.1, este efeito indireto estabelece-se através dos fatores “Ambiente social e académico” para o caso da “Satisfação com os serviços” e através dos fatores da “Imagem comunicação” e “Imagem ensino” para a “Satisfação com o ensino”.

De notar também os pesos fatoriais de cada um dos itens destas variáveis, pois se se pretende influenciar as variáveis latentes, como não é possível atuar diretamente sobre elas a atuação tem que ser feita ao nível dos indicadores indiretos. Na variável “Satisfação com o ensino”, destaca-se a (Q06) “Satisfação com a disponibilidade dos docentes para esclarecimento de dúvidas” com  $\lambda=0,830$ , logo seguido de (Q04) “Satisfação com competência e profissionalismo dos docentes”  $\lambda=0,800$  e (Q08) “Satisfação com regime e frequência de avaliação” com o mesmo valor. Por último a (Q05) “Satisfação com qualidade dos materiais disponibilizados pelos docentes” com  $\lambda=0,790$ . A identificação da importância destes itens foi também confirmada em Helgesen e Nettet (2007); Elliott e Shin (2002); Browne *et al.* (1998). É importante salientar relativamente ao fator “Satisfação com o ensino”, o qual apresenta  $R^2=0,718$ , sendo a segunda maior variância explicada pelo modelo. Este fator é sobretudo explicado, pela “Satisfação com os serviços” e pela “Satisfação com o ambiente social e académico,” cujos efeitos diretos são iguais 0,51 e a 0,43 respetivamente.

Na variável “Satisfação com os serviços”, destaca-se sobretudo a (Q17) “Satisfação com os órgãos de gestão” com  $\lambda=0,930$ , seguida da (Q15) “Satisfação com a prestação dos serviços de apoio” com  $\lambda=0,830$  e (Q16) “Satisfação com horário de atendimento dos serviços de apoio” com  $\lambda=0,800$ . Esta variável apresenta um  $R^2=0,336$  e é explicada pela “Satisfação com as instalações e equipamentos” com um  $\gamma_8=0,580$ . Relativamente a esta última variável, embora tenha sido nosso entendimento verificar a sua influência unicamente sobre a “Satisfação com os serviços”, consideramos no entanto importante destacar a relevância dos respetivos itens: (Q09) “Satisfação com edifício” ( $\lambda=0,950$ ); (Q10) “Satisfação com as salas de aula” ( $\lambda=0,970$ ); (Q11) “Satisfação com a limpeza” ( $\lambda=0,780$ ) e (Q12) “Satisfação com a segurança” ( $\lambda=0,710$ ).

Muito embora H1 e H2 não se confirmem, em nosso entender, estas duas variáveis da satisfação (ensino e serviços) não podem ser descuradas, desde logo porque influenciam o compromisso por via indireta. Através da revisão de literatura verificou-se que a satisfação e particularmente a satisfação com o ensino, traduz o cumprimento ou não das expectativas do estudante e condiciona outras variáveis do MR, nomeadamente a lealdade e referências positivas entre outros.

No modelo em estudo verificou-se a influência positiva e direta da “Satisfação com o ensino” nas variáveis: “Imagem da comunicação” ( $\gamma_9=0,705$ ) e “Imagem do ensino” ( $\gamma_{10}=0,260$ ), o que corrobora as conclusões do estudo de Helgesen e Nettet (2007).

Por seu lado, a influência positiva e direta da “Satisfação com o ambiente social e académico” no “Compromisso” vinca a teoria da importância do relacionamento para a continuidade da relação com o cliente, preconizado pelo MR, como de resto vimos na revisão de literatura como por exemplo: Antunes e Rita (2008); Constantinides (2006); Zeithaml *et al.* (2006); Kotler *et al.* (2005); Gummesson (1997); Zeithaml e Bitner (1996); Grönroos (1994); Webster (1992). E aqui é de facto de relacionamentos que se trata, leitura que podemos fazer através dos itens constituintes da variável e respetivos pesos fatoriais: (Q19) “Relação com os colegas de curso”  $\lambda=0,780$ ; (Q20) “Relação com os docentes”  $\lambda=0,960$  e (Q21) “Relação com os funcionários não docentes”  $\lambda=0,890$ . Este é por conseguinte um elemento a ter em conta na definição de estratégias de marketing já que é um dos fios condutores para a manutenção da ligação voluntária e consciente dos *alumni* à *alma mater*.

No que aos fatores da imagem diz respeito, sublinhamos a sua influência positiva e direta sobre o compromisso. Note-se que comparativamente a outros estudos os fatores da imagem também aparecem como preditores de fatores como lealdade, recomendação, ligação à instituição ( Jiewanto, Laurens, & Nelloh, 2012; Brown & Mazzarol, 2008; Alves & Raposo, 2007; Helgesen & Nettet, 2007; Kotler & Fox, 1994), sendo estes em nosso entender componentes do compromisso.

A “Imagem da comunicação” tem um efeito de 0,250 sobre o “Compromisso” (H5). Este fator tem um  $R^2=0,497$  e é explicado pela “Satisfação com o ensino” com um efeito direto de 0,71. Salientamos ainda os pesos fatoriais dos itens que o constituem: (Q34) “A página eletrónica da ESGHT é de fácil consulta e apelativa” com  $\lambda=0,820$ ; (Q35) “A ESGHT participa e organiza eventos que contribuem positivamente para a sociedade” com  $\lambda=0,930$ ; (Q36) “A interação da ESGHT com as empresas/instituições é positiva” com  $\lambda=0,930$ ; (Q37) “A ESGHT é uma Escola inovadora e virada para o futuro” com  $\lambda=0,940$ . Estes valores indiciam a importância das atividades conducentes à projeção da Escola no exterior. A imagem da comunicação é particularmente referida por Rodrigues (2012) e Duarte *et al.* (2010).

Pela hipótese 4 estabelecemos a influência positiva e direta da “Imagem do ensino” sobre o “Compromisso” o que se veio a confirmar com um efeito de 0,55. O fator apresenta um  $R^2=0,585$ , e é explicado pela “Satisfação com o ensino” com um efeito de 0,26 (H10) e pela “Imagem da comunicação” com um efeito de 0,56 (H11). Dos itens constantes no fator sublinhamos o paralelismo com outros estudos similares nomeadamente Rodrigues (2012), Duarte *et al.* (2010), Brown e Mazzarol (2008) e Helgesen e Nettet (2007), e cujos resultados acentuam a importância destes itens na formação da imagem do ensino e na influência junto de outros fatores nomeadamente a lealdade e a recomendação ainda que de forma indireta nalguns deles. Verificamos nos nossos resultados o peso destes itens e a importância que lhes é devida no momento de delinear ou reforçar ações tendentes à formação da imagem e consequente influência no “Compromisso”: (Q23) “O curso é bem visto no exterior” com  $\lambda=0,845$ ; (Q24) “O estágio é bem visto no exterior” com  $\lambda=0,784$ ; (Q25) “O grau de empregabilidade dos diplomados é bom”  $\lambda=0,729$ ; (Q27) “Existe um compromisso de excelência académica na ESGHT” com  $\lambda=0,934$ ; (Q28) “A ESGHT dá formação de qualidade” com  $\lambda=0,962$ ; (Q29) “A ESGHT é uma Escola de confiança” com  $\lambda=0,945$ .

O fator “Compromisso”, com uma variância explicada de 78%, é como vimos, explicado sobretudo pela “Imagem do ensino” (H4) com um efeito direto de 55%, pela “Imagem da comunicação” (H5) com um efeito direto de 25% e pela “Satisfação com o ambiente social e académico” (H3) com um efeito direto de 22%. Os itens que o compõem e os respetivos pesos fatoriais são: (Q39) “Quero receber informação da formação que a ESGHT oferece” com  $\lambda=0,729$ ; (Q40) “Tenho orgulho em ter frequentado a ESGHT” com  $\lambda=0,928$ ; (Q41) “Identifico-me com a ESGHT” com  $\lambda=0,956$ ; (Q42) “Recomendo a ESGHT aos meus familiares e amigos” com  $\lambda=0,974$ ; (Q43) “Recomendo o meu curso aos meus familiares e amigos” com  $\lambda=0,891$ ; (Q44) “Quero participar em atividades em que a ESGHT precise da minha ajuda” com  $\lambda=0,644$ ; (Q46) “Se tiver de escolher entre duas alternativas de formação avançada ao mesmo preço, escolho a ESGHT em detrimento de outra instituição” com  $\lambda=0,843$ . O peso destes índices afirma dimensões como: a lealdade, nos itens referentes à vontade de continuar formação na ESGHT e de a escolher em detrimento de outra instituição; a recomendação, na vontade de recomendar a ESGHT e o curso; o sentimento de pertença ou identidade ou mesmo a afinidade de valores como o afirmavam Nora e Cabrera (1993), patentes nos itens que afirmam o orgulho e a identidade com a ESGHT e por último o compromisso de querer continuar a fazer parte da ESGHT ao afirmar a vontade de participar em atividades. A referir ainda o facto de estes itens confirmarem conclusões de outros estudos similares referimo-nos concretamente a Gallo (2012); Brown e Mazzarol (2008); Helgesen (2008); McAlexander e Koenig (2001); Nora e Cabrera (1993).

Validado o modelo conceptual e no seguimento da interpretação dos resultados, perfilam-se as respostas às questões de partida e as conclusões relevantes da investigação empírica que apresentamos a seguir, referindo também limitações da investigação e sugestões para estudos futuros.

## 5. CONCLUSÃO

Neste capítulo, pretende-se apresentar o ponto de chegada da pesquisa desenvolvida para dar corpo a esta dissertação. Salientamos as conclusões retiradas, sobretudo aquelas que, diretamente, permitem responder aos objetivos definidos. Tarefa igualmente importante, neste momento do estudo, é apresentar os efeitos práticos que delas derivam como ferramentas úteis a aplicar em estratégias futuras. Podendo ser também entendido como um relevante aspeto prático a retirar da investigação, apresentamos as limitações identificadas, algumas sugestões para futuros trabalhos, bem como contributos úteis no desenvolvimento do tema.

### 5.1 Conclusões e consequentes efeitos práticos

Uma tónica comum, nas conclusões retiradas dos trabalhos consultados em sede de revisão de literatura, prende-se indubitavelmente com os desafios colocados às IES. O paradigma mudou. Já Kotler e Fox (1994), em referência às IES americanas, reconheciam a mudança de postura das mesmas ao assumir uma atitude proativa nas abordagens para atração de estudantes. Esta atitude é seguida pelas congéneres de todo o mundo, pelo menos daquelas que perceberam a necessidade de mudar, sob pena de perderem vantagem competitiva e, no limite, desaparecerem. No caso particular das IES portuguesas, identificámos um conjunto significativo de fatores que caracterizam estes desafios e apontámos o marketing como determinante no delinear de estratégias para os enfrentar. Sendo certo que as IES têm especificidades próprias que ditam cautela na implementação das atividades de marketing, os benefícios da sua implementação foram identificados. Fizemos referência à identificação do mercado do ensino superior e vimos que não é uma matéria consensual, mas, por outro lado, no reconhecimento da importância do papel do estudante parece não haver dúvidas.

Sublinhámos a moldura do marketing *mix*, como um composto de elementos a ter em conta na orientação da missão das IES. Porém, na mudança de filosofia nas atividades do marketing a que fizemos referência, surgiu um novo paradigma transferindo o foco do produto e da transação para o cliente e promovendo o consequente desenvolvimento de relações de longa duração, apareceu assim o marketing relacional. Detivemo-nos nesta temática por reconhecermos nesta dinâmica um ponto de partida essencial de enquadramento da nossa investigação. Consideramos que o conjunto de

elementos característicos do marketing relacional quando assumidos não só pelos responsáveis do marketing, mas também pela cultura organizacional são determinantes para a satisfação dos estudantes, com todas as consequências que daí derivam, nomeadamente, a formação da imagem das IES e a manutenção de relações de longa duração com os estudantes.

Na filosofia do marketing relacional aplicado às IES esteve o mote para esta investigação, pois se esta filosofia se consubstancia em atividades tendentes à manutenção de relações com os estudantes foi nossa preocupação perceber o que determina esta manutenção, particularmente, no caso dos *alumni*. Partilhámos da opinião consensual que reconhece a sua importância para as IES.

Assumimos os *alumni* como parceiros das instituições e, por esta via, realçámos o compromisso subjacente a qualquer parceria. Conscientes que poderiam ser muitos os determinantes do compromisso focámo-nos na satisfação e na imagem, por serem dois fatores frequentemente referenciados na literatura, estabelecendo, deste modo, um paralelo entre as nossas conclusões e as de estudos similares. Estes fatores só por si já levantam questões, nomeadamente, sobre quais componentes de ambos são mais valorizados pelos *alumni*, para além das hipóteses de investigação daí resultantes.

A investigação empírica traduziu-se na elaboração de um inquérito por questionário dirigido aos *alumni* da ESGHT da UAIG, entre os anos letivos de 2002/2003 e 2011/2012, tendo sido efetivamente enviados 2544 questionários. A taxa de resposta cifrou-se em 25%.

Pela análise dos resultados obtidos, depreendemos que os determinantes para a manutenção da relação de compromisso entre os *alumni* e *alma mater* são a imagem do ensino, a imagem da comunicação e a satisfação com o ambiente social e académico. Na definição de estratégias e atividades de marketing, estes são os fatores a ter em conta, numa aposta clara e concertada de ações que visem mostrar o que a ESGHT faz de melhor, vincando cada um dos itens destes fatores que mais contribuem para a manutenção de compromisso, colocando a ênfase na preocupação constante com os estudantes e, no caso particular, com os *alumni*.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, concluímos que os componentes da satisfação determinantes na manutenção da relação de compromisso são: a satisfação

no relacionamento com os docentes; a satisfação no relacionamento com os colegas de curso e a satisfação no relacionamento com os funcionários não docentes. Esta conclusão vem reforçar a afirmação de Kotler e Fox (1994), que preconizava a eficácia nos relacionamentos como chave de sucesso. Consideramos ser um aspeto fundamental a enfatizar nas atividades de promoção da Escola e, sobretudo, na comunicação com os *alumni*, lembrando que o significado de *alma mater* é a “mãe que nutre” e que, por esse motivo, mantém uma permanente atenção aos seus “filhos” através de ações concretas como, por exemplo: o envio de felicitações pelo aniversário, o envio de *newsletter* com as notícias mais relevantes referentes à vida académica e social da ESGHT, a criação do dia dos *alumni*, a promoção de eventos de cariz de responsabilidade social e outros, nos quais os *alumni* são convidados a participar.

Em resposta ao segundo objetivo específico em que se questionava quais os componentes determinantes da imagem para a manutenção da relação de compromisso, vimos que são: a página eletrónica da Escola de fácil consulta e apelativa; a participação e organização da ESGHT em eventos com contributo para a sociedade; a interação da ESGHT com outras instituições e as empresas e o facto de ser considerada uma Escola inovadora e virada para o futuro. Estes são, como vimos, componentes da imagem da comunicação. Neste contexto é reconhecida a importância dos *alumni* na projeção da Escola ao exterior, pois são dos seus embaixadores mais credíveis, ressaltando ainda, um pormenor importante: se a Escola é bem vista no exterior os *alumni* também são beneficiados. Neste âmbito, a aposta passa por um relacionamento mais estreito entre a ESGHT e outras empresas/instituições, não só a nível local, mas também ousando abrir fronteiras para outras localizações geográficas, sendo importante identificar e manter contacto com os *alumni* que desempenhem funções em empresas/instituições a nível internacional, fomentando, a este nível, a criação de parcerias solicitando a ajuda dos *alumni* como interlocutores.

Relativamente à imagem do ensino, os componentes são: a imagem positiva do curso e do estágio; o grau de empregabilidade dos diplomados; o reconhecimento de compromisso de excelência académica; o reconhecimento da formação de qualidade e o facto de a ESGHT ser uma Escola de confiança. Estamos perante um conjunto de variáveis que acarretam, pela sua importância, uma responsabilidade muito desafiante,

pois exige um trabalho contínuo para manter a qualidade que aqui está subjacente. Um outro aspeto a destacar remete para a identificação do tipo de serviço que as IES prestam, apresentado no capítulo 2 desta dissertação. Embora se identifique um conjunto de vários serviços, o que contribui para a imagem positiva da instituição é o ensino. O compromisso da ESGHT com os seus estudantes é, sobretudo, na garantia da continuidade da qualidade pedagógica e científica. A vertente que se prende com a empregabilidade é também um aspeto que constitui destaque nas atividades de promoção da ESGHT, pois é indiscutivelmente muito valorizado pelos estudantes. Aqui, há certamente muito a fazer, nomeadamente ao nível da ligação assertiva com as empresas/instituições, de modo a dar-lhes a conhecer a formação promovida na ESGHT em todos os níveis de ensino e, paralelamente perceber as características de formação dos recursos humanos que aquelas empresas/instituições necessitam. Nesta dinâmica, os *alumni* podem desempenhar um papel importante, não só pelo seu testemunho, como também pelo facto de eles próprios fazerem parte dos recursos humanos das empresas/instituições e poderem desempenhar o papel de interlocutores.

No último objetivo específico pretendíamos identificar produtos particulares que poderão ser determinantes no relacionamento futuro. Analisando os componentes do fator compromisso verificamos que estes se prendem com o interesse na continuidade da formação através dos itens: escolher a ESGHT em detrimento de outra instituição para a frequência de um curso de idêntica natureza e receção de informação relativamente à formação oferecida. Desde logo, as ações a empreender para responder a este interesse passam por estabelecer uma comunicação eficaz com os *alumni*, sendo determinante, para isso, bases de dados permanentemente atualizadas, sobretudo no que respeita aos contactos.

Para garantir a eficácia da comunicação com os *alumni*, é necessário uma definição clara dos recursos disponíveis para esta tarefa. Os *alumni*, pela importância que já lhes reconhecemos, são merecedores de um espaço próprio, com um técnico ou técnicos a tempo inteiro com definição clara de funções e delegação de competências. Subentende-se, por esta via, o reconhecimento inequívoco da importância deste serviço pela gestão de topo, traduzida numa vontade férrea em garantir a eficácia e concretização dos objetivos para os quais o espaço *alumni* é criado.

Outro produto que destacamos é o interesse em passar referências positivas a familiares e amigos, quer sobre o curso quer sobre a ESGHT. Os *alumni* assumem o papel de embaixadores da Escola, figura referenciada com alguma frequência noutros estudos consultados. Na hora de divulgar a oferta formativa e atividades desenvolvidas na ESGHT, o auxílio dos *alumni* é fundamental e, potencialmente, muito eficaz.

A manifestação de interesse em participar em atividades, nas quais a ESGHT precise da sua ajuda, é outro produto identificado e a nosso ver impagável. Esta participação pode concretizar-se sobretudo na sensibilização junto dos alunos das escolas secundárias da região, na receção de potenciais alunos no dia aberto, nos testemunhos em materiais de divulgação da ESGHT, na participação em seminários, palestras, conferências e outros eventos, organizados pela ESGHT nos quais os *alumni* possam dar o seu contributo quer em termos profissionais quer como alunos já diplomados.

Por último, mas não menos importante, estão componentes do compromisso que se prendem com a identificação com a ESGHT e a manifestação de orgulho nela ter estudado. Se, por um lado, este sentimento de pertença e afinidade de valores é base para a colaboração voluntária dos *alumni* junto da ESGHT, por outro, tem de ser assumido como uma responsabilidade que a Escola tem para com eles, já que os consideramos nossos parceiros.

Na identificação destes produtos específicos está subjacente uma segmentação dos *alumni*, *i.e.*, há possibilidade de identificar quem está disponível para palestras, para colaboração no dia aberto, para cedências de estágios aos atuais estudantes, para acompanhamento de projetos, apenas para citar alguns exemplos, criando assim bolsas *alumni* para a colaboração com a ESGHT.

O modelo teórico deu-nos também informação sobre os fatores que influenciam o compromisso, ainda que indiretamente, concretamente os fatores de satisfação com o ensino, os serviços e as instalações/equipamentos ou as instalações e os equipamentos. São fatores, cuja importância não pode ser menosprezada, tanto mais que são alvo de referência frequente em estudos similares e neste estudo verificou-se que as médias nas avaliações destes fatores foram elevadas. É também de referir que, embora o fator imagem das instalações e equipamentos tenha saído do modelo, justificamos a sua importância pelas mesmas razões.

## 5.2 Limitações encontradas e sugestões para trabalhos futuros

A primeira grande limitação que identificamos prende-se com a desatualização das bases de dados existentes, sobretudo no que toca aos endereços eletrónicos. Este é, definitivamente, um aspeto que as IES têm de salvaguardar se pretenderem manter fluida a comunicação com os seus *alumni*. Sendo a atualização dos contactos, um aspeto essencial, uma tarefa importante a garantir consiste em solicitar aos *alumni* a confirmação dos mesmos no momento da entrega do certificado de habilitações. Poder-se-á utilizar este momento, também, para a inscrição automática como membro da associação *alumni*. Nesta investigação procedemos a contactos telefónicos para recuperar endereços eletrónicos desatualizados, o que exigiu tempo de trabalho que não estava inicialmente previsto. Esta tarefa, apesar de exigente em termos de recursos, veio a revelar-se muito profícua não só pela recuperação de um número significativo de endereços, como também pela sensibilização à resposta aos questionários.

Se por via eletrónica, a tarefa de estabelecer contactos se afigura bem mais económica e rápida, na hora de aplicar os questionários, surgem limitações para investigações desta natureza. Muito embora os produtos à disposição sejam eficazes para a obtenção de respostas e agilização no tratamento dos dados, a profusão de questionários aplicados é muita, o que leva frequentemente à rejeição imediata de documentos recebidos. Outra questão que se levanta é o tempo exigido para responder ao questionário. Os inquiridos escudam-se frequentemente na falta de tempo para se escusar a esta tarefa, não respondendo de todo ou respondendo apenas parcialmente. Por isso, os questionários têm de ser de rápida resposta, objetivos e de fácil entendimento. No cabeçalho do questionário, a informação relativamente ao corpo do mesmo deve ser muito sincera, de modo a que quem está a responder não se sinta defraudado e condene imediatamente a resposta ou a sinceridade nas respostas.

Para colmatar as dificuldades aqui expostas, são necessárias estratégias de uma maior aproximação, nomeadamente através de telefonemas. Este misto nos contactos pode revelar-se bastante eficaz. Tal com referido por Smith e Bers (1987), o envio do questionário deve ser seguido de dois lembretes e deve-se apostar na personalização da mensagem. Quem recebe gosta de ser tratado pelo nome e não ser mais um entre

tantos. Outra via que pode ditar sucesso na obtenção de boas taxas de resposta são as redes sociais.

A temática desta investigação permite tratar um vasto leque de variáveis, mas a dimensão imposta à dissertação leva a uma escolha cuidada de modo a que a informação obtida seja o mais objetiva possível. Às dimensões escolhidas (satisfação, imagem) para explicação do compromisso, mais se lhes podem juntar em estudos futuros, nomeadamente, reputação e marca. O modelo teórico revelou uma explicação satisfatória na maioria dos fatores mas valerá a pena, com certeza, analisar outros fatores que não tenham sido considerados. O mesmo se poderá dizer dos itens constituintes de cada um dos fatores; admitimos que outros poderão ser considerados no sentido de melhorar a qualidade do modelo e avaliar o grau de receptividade a outras questões como, por exemplo, a angariação de fundos. Poder-se-á ponderar para o efeito, a realização de estudos qualitativos de modo a perceber quais os itens valorizados pelos *alumni*.

Em momento oportuno afirmámos que as hipóteses de investigação poderiam ser diversas. A sua definição prende-se não só com os estudos de idêntica natureza já realizados, mas também com as características do objeto de estudo. Em investigações futuras, outras hipóteses poderão ser testadas, nomeadamente, se a imagem influencia a satisfação, como aponta o estudo de Brown e Mazzarol (2008) e qual o efeito da confiança e compromisso na satisfação, como sugere Grossman (1999).

Admitimos, ainda, que a própria estrutura do modelo possa ser testada pela junção de fatores da mesma dimensão ao verificarem-se correlações elevadas entre as variáveis e, igualmente ponderar a inclusão de fatores latentes de primeira e segunda ordem.

O campo de trabalho está em aberto. Assim haja vontade e condições para empreender e encontrar soluções que vão ao encontro dos desafios que enfrentam as instituições de ensino superior.

## Bibliografia

- Al-Alak, B. A. M. (2006) The Impact of Marketing Actions on Relationship Quality in the Higher Education Sector in Jordan. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(2), 1-23.
- Alves, G. (1995) Marketing de Serviços de Educação. *Revista Portuguesa de Marketing*, 1(1), 55-65.
- Alves, H. M. B. (1998) *O Marketing das Instituições de Ensino superior: O Caso da Universidade da Beira Interior*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior.
- Alves, H., Mainardes, E. W., & Raposo, M. (2010) A Relationship Approach to Higher Education Institution Stakeholder Management. *Tertiary Education and Management*, 16(3), 159-181.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007, August) *The influence of University Image in Student's Expectations, Satisfaction and Loyalty*. Paper presented at the 29th Annual EAIR Forum, Innsbruck.
- Antunes, J. & Rita, P. (2005) Os determinantes do Marketing Relacional na satisfação e fidelização de clientes. *Economia Global e Gestão*, X(2), 11-134.
- Antunes, J. & Rita, P. (2008) O marketing relacional como novo paradigma. Uma análise conceptual. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 36-46.
- Arnett, D. B., German, S. D., & Hunt, S. D. (2003) The Identity Saliency Model of Relationship Marketing Success: The Case of Nonprofit Marketing *Journal of Marketing*, 67, 89-105.
- Bennett, R., & Ali-Choudhury, R. (2009) Prospective Students' Perceptions of University Brands: An Empirical Study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 85-107.
- Berry, L. L. (1995) Relationship Marketing of Services- Growing Interest, Emerging Perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 236-245.
- Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (2012) Introduction: Transformation of universities in Europe. *Higher Education*, (123).
- Brown, J. H., & Oplatka, I. (2006) Universities in a competitive global marketplace. A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338.
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2008) The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998) Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assessments of Institutional Quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.
- Burdenski, H.M., & Shanklin, W.L. (1987) Direct Mail Marketing in Higher Education. *Journal of Direct Marketing*, 1(2), 39-44.
- Canterbury, R. M. (2000) Higher Education Marketing: A Challenge. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 15-24.

- Çetin, R. (2004) Planning and Implementing Institutional Image and Promoting Academic Programs in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 13(1-2), 57-75.
- Chapleo, C. (2004) Interpretation and Implementation of Reputation/Brand Management by UK University Leaders. *International Journal of Educational Advancement*, 5(1), 7-23.
- Clarkson, M. B. E. (1995) A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. *The Academy of Management Review*, 20(1), 92-117.
- Constantinides, E. (2006) The Marketing Mix Revisited : Towards the 21st Century Marketing. *Journal of Marketing Management*, 22(3-4), 407-438.
- Consultancy, S. (2012) Academic Ranking of World Universities. Consultado a 24.02.2013, disponível em: <http://www.shanghairanking.com>
- Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994) Strategic Planning in Higher Education : Who Are the Customers. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 29-36.
- Correia, R., & Brito, C. (2007, fevereiro) *Quo vadis marketing de serviços? Uma visão integrada de produtos e serviços*. Comunicação apresentada nas XVII Jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica (Ed.), Logronho.
- Cronin, J. J., Brady, M. K., & Hult, T. M. (2000) Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*, 76(2), 193-218.
- CRUP. (2013a) Estatísticas, Total de Inscritos no Ensino Superior 1995-1996 a 2010-2011. Consultado a 28.01.2013, disponível em: <http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/estatisticas>
- CRUP. (2013b) Estatísticas, Vagas e Acesso. Consultado a 28.01.2013, disponível em: <http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/estatisticas>
- CRUP. (2013c) Relatório “Education at a Glance 2011” actualiza dados de ensino superior. Consultado a 28.01.2013, disponível em: <http://www.crup.pt/en/imprensa-e-comunicacao/notas-informativas/99-relatorio-education-at-a-glance-2011-actualiza-dados-de-ensino-superior>
- CRUP. (2013d) Financiamento. Consultado a 28.01.2013, disponível em: [www.crup.pt](http://www.crup.pt)
- CRUP. (2014) Imprensa e Comunicação. Consultado a 23.06.2014, disponível em: <http://www.crup.pt/pt/imprensa-e-comunicacao/recortes-de-imprensa/7726-superior-a-espera-de-guiao-depois-de-cortes-de-260-milhoes-de-euros>
- De Lencastre, P., & Côrte-Real, A. (2010) One, two, three: A practical brand anatomy. *Journal of Brand Management*, 17(6), 399–412.
- DGES. (2014) Fixação de vagas Consultado a 19.06.2014, disponível em: [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24F3F829-7F78-4C9F-80F7-4720ABB7CB21/7998/dp\\_orientador\\_2014.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24F3F829-7F78-4C9F-80F7-4720ABB7CB21/7998/dp_orientador_2014.pdf)
- DGEEC. (2014) Vagas e Inscritos (1995-1996 a 2012-2013). Consultado a 12.06.2014, disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Dicionário de Latim Português*. (n.d.) Porto Editora.

- Duarte, P. O., Alves, H. B., & Raposo, M. B. (2010) Understanding university image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21-36.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001) Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002) Student Satisfaction : An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- EUA. (2013) Portuguese Higher Education: A view from the outside. Consultado a 09.03.2013, disponível em:[www.eua.be/Libraries/Publication/CRUP\\_final\\_pdf.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publication/CRUP_final_pdf.sflb.ashx)
- Ferraz, F., Fernandes, I., & Schön, M. (2009,novembro) *Interacção Universidade-Empresa: O Portal Alumni como Instrumento Socialmente Responsável e de Design Colaborativo*. Comunicação apresentada no XI Seminário Luso-Espanhol de Gestão Empresarial UAlg-Universidade do Algarve, Faro
- Fogg, P. (2008) How Colleges Use Alumni to Recruit Students. *Chronicle of Higher Education*, 54(34), B13-B14.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981) Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, XVIII, 39-50.
- Fortin, M.-F. (1996) *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Franz, R.S. (1998) Whatever you do, don't treat your students like customers! *Journal of Management Education*, 22(1), 63-69.
- Gallo, M. (2012) Beyond Philanthropy : Recognising the value of alumni to benefit higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 18(1), 41-55.
- García-Aracil, A. (2008) European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1-21.
- Grönroos, C. (1994) From Marketing Mix to Relationship Marketing: Towards a Paradigm Shift in Marketing. *Management Decision*, 32(2), 1-27.
- Grönroos, C. (1997) Value-driven Relational Marketing : from Products to Resources and Competencies. *Journal of Marketing Management*, 13, 407-419.
- Grossman, R. P. (1999) Relational versus discrete exchanges: the role of trust and commitment in determining customer satisfaction. *The Journal of Marketing Management*, 9(2), 47-58.
- Gummesson, E. (1997) Relationship marketing as a paradigm shift: some conclusions from the 30R approach. *Management Decision*, 35(4), 267-272.
- Halstead, D., Hartman, D.E., & Schmidt, S. L. (1994). Multisource Effects on the Satisfaction Formation Process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22(2), 114-129.
- Harker, M. J., & Egan, J. (2006) The Past , Present and Future of Relationship Marketing. *Journal of Marketing Management*, 22(1-2), 215-242.

- Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995) Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(2), 197-217.
- Harvey, J. A. (1996) Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26-32.
- Helgesen, Ø. (2008) Marketing for Higher Education : A Relationship Marketing Approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 50-78.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007) Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38-59.
- Hill M. M., & Hill, A. (2005) *Investigação por Questionário* (2º edição.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- IMF.(2014) Data and Statistics. Consultado a 18.06.2014, disponível em: [http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/weorept.aspx?sy=2010&ey=2015&scsm=1&ssd=1&sort=country&ds=.&br=1&c=182&s=NGDP\\_RPCH%2CLUR&grp=0&a=&pr1.x=54&pr1.y=11](http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/weorept.aspx?sy=2010&ey=2015&scsm=1&ssd=1&sort=country&ds=.&br=1&c=182&s=NGDP_RPCH%2CLUR&grp=0&a=&pr1.x=54&pr1.y=11)
- INE. (2013a) Número de estabelecimentos de ensino superior. Consultado a 18.01.2013, disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_base\\_dados](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados)
- INE. (2013b) Alunos inscritos 1º ano, 1ª vez. Consultado a 18.01.2013, disponível em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_base\\_dados](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados)
- Ivy, J. (2001) Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6/7), 276-282.
- Jiewanto, A., Laurens, C., & Nelloh, L. (2012) Influence of Service Quality, University Image, and Student Satisfaction toward WOM Intention: A Case Study on Universitas Pelita Harapan Surabaya. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40, 16-23.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994) *Marketing Estratégico para Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Kotler, P., Wong, V., Saunders, J., & Armstrong, G. (2005). *Principles of Marketing* (4ª ed.). Essex: Prentice Hall.
- Krachenberg, A. (1972) Bringing the Concept of Marketing to Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 43(5), 369-380.
- Landrum, R. E., Turrisi, R., & Harless, C. (1999) University Image : The Benefits of Assessment and Modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53-68.
- Las Casas, A. L. (1991) *Marketing de Serviços*. São Paulo: Atlas SA.
- Lehman, D. R., Gupta, S., & Steckel, J. H. (1997) *Marketing Research*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Levitt, T. (1975) Marketing Myopia. *Harvard Business Review*, (sept-oct), 2-14.
- Levitt, T. (1981) Marketing intangible products and product intangibles. *Harvard Business Review*, (may-june), 94-102.

- Litten, L. (1980) Marketing Higher Education: Benefits and Risks for the American Academic System. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 40-59.
- Lopes, L. M. B. (2002) *Marketing das Instituições de Ensino Superior Público: O Caso Português*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Lopes, L., & Brito, C. (2008) Dinâmicas da Relação com o Cliente – O Conceito do Ciclo de Vida de uma Relação. *Proceedings of the IASK International Conference Global Management* (pp. 509-516). Porto. Consultado a 18.03. 2013, disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/3381>.
- Lopes, L., & Raposo, M. B. (2004) *A natureza do Marketing das Instituições de Ensino Superior Público Português: Análise Exploratória*. (Texto para Discussão-nº M-01/2004), Covilhã. P.A: Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior.
- Louro, M. J., & Cunha, P. V. (2001) Brand Management Paradigms. *Journal of Marketing Management*, 17(7-8), 849-875.
- Lovelock, C., & Wright, L. (1999) *Principles of Service Marketing and Management*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Mainardes, E. W., Alves, H., Raposo, M., & Domingues, M. J. C.S. (2012) Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 9, 43-63.
- Marič, M., Pavlin, J., & Ferjan, M. (2010) Educational Institution's Image: A Case Study. *Organizacija*, 43(2), 58-65.
- Maringe, F. & Mourad M. (2012) Marketing for Higher Education in Developing Countries: emphases and omissions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 1-9.
- Marôco, J. (2010) *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mazzarol, T. W., & Soutar, G. N. (1999) Sustainable competitive advantage for educational institutions: a suggested model. *The International Journal of Educational Management*, 13(6), 287-300.
- McAlexander, J. H., & Koenig, H. F. (2001) University Experiences, the Student-College Relationship, and Alumni Support. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(3), 21-44.
- McAlexander, J. H., & Koenig, H. F. (2012) Building communities of philanthropy in higher education: contextual influences. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 17, 122-131.
- McGrath, J. M. (2002) Attitudes About Marketing in Higher Education: An Exploratory Study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(1), 1-14.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994) The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(July), 20-38.
- Newman, M. D., & Petrosko, J. M. (2011) Predictors of Alumni Association Membership. *Research in Higher Education*, 52, 738-759.
- Nora, A., & Cabrera, A. F. (1993) The construct validity of Institutional Commitment: A Confirmatory Factor Analysis. *Research in Higher Education*, 34(2), 243-262.

- Nunes, G. T., Lanzer, E. A., Serra, F., & Ferreira, M. P. (2008) Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior. *Gestão & Regionalidades*, 24(69), 62-77.
- OCDE. (2008) OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Consultado a 30.01.2013, disponível em: <http://oecd-conferenceteks.iscte.pt/documents.html>
- OCDE. (2012) Education at a Glance 2012. OECD Indicators. Consultado a 05.12.2013, disponível em: [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf)
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1988) Response Determinants in Satisfaction Judgments. *Journal of Consumer Research*, 14, 495-507.
- Parasuraman, A., Berry, L.L., & Zeithaml, V. A. (1991a) Understanding Customer Expectations of Service. *Sloan Management Review*, 32(3), 39-48.
- Parasuraman, A., Berry, L.L., & Zeithaml, V. A. (1991b) Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Pordata. (2014a) Taxa de desemprego. Consultado a 18.06.2014, disponível em: [http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+sexo+\(percentagem\)-550](http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+sexo+(percentagem)-550).
- Pordata. (2014b) Nados vivos de mães residentes em Portugal: total e fora do casamento. Consultado a 18.06.2014, disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Nados+vivos+de+maes+residentes+em+Portugal+total+e+fora+do+casamento-14>.
- Pordata. (2014c) Indicadores de fecundidade: Índice sintético de fecundidade e taxa bruta de reprodução. Consultado a 18.06.2104, disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+fecundidade+Indice+sintetico+de+fecundidade+e+taxa+bruta+de+reproducao-416>.
- Radcliffe. S. (2011) *A Study of Alumni Engagement and Its Relationship to Giving Behaviors*. Master's Theses, Bucknell University.
- Reis, Y. A. S. (2011) *A reputação nas instituições académicas e a sua relação com a satisfação e lealdade dos estudantes: a marca ISEG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Rodrigues, S. L. (2012) *Os fatores que influenciam a formação da imagem das instituições de ensino superior: o caso do Instituto Politécnico de Leiria na perspetiva dos professores do ensino secundário do distrito de Leiria*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria.
- Ruão, T. (2005) *O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades*. IV Congresso da SOPCOM-Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Universidade de Aveiro, 20/21 de Outubro. (pp. 1-9). P.A:Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Ryan, M. J., Buzas, T., & Ramaswamy, V. (1995) Making CSM a Power Tool. Composite indices boost the value of satisfaction measures for decision making. *Marketing Research*, 7(3), 11-16.
- Sands, G. C., & Smith, R. J. (2000) Organizing for Effective Marketing Communications in Higher Education : Restructuring for Your Competitive Edge in Marketing. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(2), 41-58.

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A Beginners's Guide to Structural Equation Modeling* (2<sup>a</sup> ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shah, A. (2009) The Impact of Quality on Satisfaction, Revenue, and Cost as Perceived by Providers of Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(2), 125-141.
- Smith, K., & Bers, T. (1987) Improving alumni survey response rates: An experiment and cost-benefit analysis. *Research in Higher Education*, 27(3), 218-225.
- Sperlich, A. M. A. & Spraul, K. (2007) Students As Active Partners: Higher Education Management in Germany. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 12(3), 1-19.
- Sung, M., & Yang, S. (2008) Toward the Model of University Image : The Influence of Brand Personality, External Prestige, and Reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20(4), 357-376.
- Torres, M. J. (2004) *Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Vieira, C., & Brito, M. (2005) *Tendências da procura do Ensino Superior Público*. (Caderno nº 1). Évora, P.A: Pró-Reitoria para a Avaliação Institucional, Universidade de Évora.
- Wasmer, D. J., & Bruner, G. C. (2000) The Antecedents of the Market Orientation in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(2), 93-105.
- Webster, F. E. (1992) The Changing Role of Marketing in the Corporation. *Journal of Marketing*, 56(October), 1-17.
- Weerts, D. J., Cabrera, A. F., & Sanford, T. (2010) Beyond Giving: Political Advocacy and Volunteer Behaviors of Public University Alumni. *Research in Higher Education*, 51, 346-365.
- Zeithaml, V. A., & Bitner, M. J. (1996) *Services Marketing* (1<sup>a</sup> edição.). Singapura: McGraw-Hill.
- Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2006) *Services Marketing Integrating Customer Focus Across the Firm* (4<sup>a</sup> ed.). Singapore: McGraw-Hill.

# APÊNDICE 1: Questionário



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

## Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso entre os alumni e a alma mater

Caro(a) diplomado(a)

Com vista a dinamizar a relação da ESGHT com os seus alumni (antigos alunos), desenvolvemos o questionário a seguir apresentado e que faz parte do estudo empírico de uma dissertação de mestrado em Gestão Empresarial.

Neste estudo, pretende-se aferir quais os fatores determinantes para a continuidade da relação entre os alumni e a alma mater (ESGHT), nomeadamente no que respeita a satisfação e imagem.

Estamos convictos de que o interesse nesta relação é recíproco, pelo que a sua opinião é fundamental e poderá ser geradora de muito valor para ambas as partes.

Todos os grupos do questionário são de resposta obrigatória, não havendo respostas erradas. As suas respostas são anónimas e confidenciais.

São necessários no máximo 10 minutos para o preenchimento completo.

Agradecemos profundamente a sua resposta sincera.

Sair e limpar questionário

Seguinte



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

0%  
100%

## Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso entre os alumni e a alma mater

### Satisfação

Tendo em conta a sua experiência enquanto estudante na ESGHT, em particular no que diz respeito ao ensino no seu curso; instalações/equipamentos; serviços; ambiente social e académico, indique por favor, o seu grau de satisfação relativamente a cada um dos itens abaixo indicados.

#### \*Satisfação- Ensino

A Escala utilizada vai desde 1="Extremamente Insatisfeito(a)" a 8="Extremamente Satisfeito(a)"

|   | Extremamente Insatisfeito(a) |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Extremamente Satisfeito(a) |
|---|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|   | 1                            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                          |
| Conteúdos programáticos do curso                              | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Vertente prática das aulas                                    | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Nível de exigência  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Competência e profissionalismo dos docentes                   | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Qualidade dos materiais disponibilizados pelos docentes       | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Disponibilidade dos docentes para o esclarecimento de dúvidas | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Disponibilidade de atendimento do diretor do curso            | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Regime de frequência e avaliação                              | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

#### \*Satisfação- Instalações / Equipamentos

|   | Extremamente Insatisfeito(a) |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Extremamente Satisfeito(a) |
|---|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|   | 1                            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                          |
| Edifício  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Salas de aula   | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Limpeza geral do edifício   | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Segurança   | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Espaços de convívio   | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Recursos disponíveis (biblioteca, informáticos, salas de estudo, sistemas de informação, tuteia eletrónica) | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

#### \*Satisfação- Serviços

|  | Extremamente Insatisfeito(a) |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Extremamente Satisfeito(a) |
|--|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|  | 1                            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                          |
| Prestação dos serviços de apoio (secretaria, secretariado pós-graduações, gabinete de estágios e saídas profissionais) | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Horário de expediente dos serviços de apoio  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Órgãos de gestão ( Direção, C. Pedagógico, C.T. Científico)  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Sistema de informação disponível (intranet)  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

\*Satisfação- Ambiente social e académico

|   | Extremamente Insatisfeito(a) |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Extremamente Satisfeito(a) |
|---|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
|   | 1                            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                          |
| Relacionamento entre os colegas do curso  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Relacionamento com os docentes  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Relacionamento com funcionários não docentes  | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| Atividades extracurriculares e eventos realizados na ESGHT (Seminários, encontros convívio, atividades lúdicas) | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

Sair e limpar questionário

Anterior Seguinte

Imagem

Nesta seção pretendemos conhecer a imagem que detém da ESGHT através do seu nível de concordância relativamente aos itens relacionados com o ensino no seu curso; instalações/equipamentos e comunicação.

\*Imagem- Ensino

A Escala utilizada vai desde 1="Discordo Totalmente" a 8="Concordo Totalmente"

|  | Discordo Totalmente   |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Concordo Totalmente   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     |
| O curso é bem visto no exterior                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O estágio é bem visto no exterior                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O grau de empregabilidade dos diplomados é bom           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ESGHT prepara bem os seus estudantes para a vida ativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Existe um compromisso de excelência académica na ESGHT   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ESGHT dá formação com qualidade                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ESGHT é uma Escola de confiança                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

\*Imagem- Instalações/Equipamentos

|   | Discordo Totalmente   |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Concordo Totalmente   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     |
| As instalações da ESGHT são de boa qualidade  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As infraestruturas de apoio ao estudante são adequadas (biblioteca, salas de estudo, salas de informática)                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Os serviços de apoio ao estudante ( secretaria, gabinete de estágio e saídas profissionais e informáticos) são eficientes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

\*Imagem- Comunicação

|  | Discordo Totalmente   |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Concordo Totalmente   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     |
| A ESGHT tem prestígio  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A página eletrónica de ESGHT é de fácil consulta e apelativa                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ESGHT participa e organiza eventos que contribuem positivamente para a sociedade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A interação da ESGHT com as empresas/instituições é positiva                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A ESGHT é uma Escola inovadora e virada para o futuro                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sair e limpar questionário

Anterior Seguinte

Relação de Compromisso

Nesta seção pretendemos aferir o seu nível de vontade na manutenção da uma relação de compromisso com a ESGHT. Indique por favor, o seu grau de concordância relativamente a cada um dos seguintes itens.

\*Relação de Compromisso

A Escala utilizada vai desde 1="Discordo Totalmente" a 8="Concordo Totalmente"

|  | Discordo Totalmente   |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Concordo Totalmente   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |                       |
| Quero receber informação regular sobre as atividades da ESGHT  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero receber informação da formação que a ESGHT oferece   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tenho orgulho em ter frequentado a ESGHT   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identifico-me com a ESGHT  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendo a ESGHT aos meus familiares e amigos   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendo o meu curso aos meus familiares e amigos   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero participar em atividades onde a ESGHT precise da minha ajuda   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero fazer mais formação na ESGHT   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se tiver de escolher entre duas alternativas de formação avançada ao mesmo preço, escolho a ESGHT em detrimento de outra instituição | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero receber estagiários da ESGHT na minha empresa  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero vender os meus serviços à ESGHT  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quero registar-me na associação alumni   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sair e limpar questionário

Anterior Seguinte

Características dos diplomados

\*Género

Feminino  Masculino

\*Idade

Neste campo só é possível introduzir números

\*Qual é a sua situação profissional?

Selecione todas as que se aplicarem

- Patrão/Empregador
- Trabalhador por conta própria ou isolado
- Trabalhador por conta de outrem
- Trabalhador familiar não remunerado
- Desempregado
- Reformado ou aposentado
- Estudante
- Ocupa-se das tarefas do lar

\*Qual o país onde trabalha?

\*Está inscrito na Associação Alumni da UAig?

Sim  Não

Sair e limpar questionário

Anterior Submeter

## **APÊNDICE 2:** Textos dos convites à participação

Texto do primeiro envio:

Assunto: Diplomados ESGHT

Caro(a),

Convidamo-lo(a) a participar num inquérito a realizar no âmbito de um estudo empírico de dissertação de mestrado intitulado: "Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*. O caso da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve."

Agradecemos muito a sua participação!

Para o efeito utilize, por favor, o endereço abaixo.

Saudações académicas,

Ilda Pedro

**Clique aqui para aceder ao inquérito:**

<http://digitquest.com/ls20/index.php/survey/index/sid/584429/token/fdhuzcc73pkty25/lang/pt>

Se não quer participar neste inquérito e não deseja receber mais convites clique p.f. na seguinte ligação:

<http://digitquest.com/ls20/index.php/optout/tokens/langcode/pt/surveyid/584429/token/fdhuzcc73pkty25>

Texto do 1.º lembrete

Caro(a),

Há duas semanas foi-lhe enviado um convite para participação num inquérito a realizar no âmbito de um estudo empírico de dissertação de mestrado intitulado: "Fatores determinantes

na manutenção da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*. O caso da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve."

A sua participação é fundamental e de muito valor não só para o sucesso do estudo, como também para ações futuras a empreender na Escola, por esta razão, apelo, mais uma vez, à sua colaboração, à qual lhe fico muito grata.

Para o efeito utilize, por favor, o endereço abaixo.

Saudações académicas,

Ilda Pedro

Texto do 2.º lembrete

Caro(a),

Este é o último apelo à sua participação no inquérito realizado no âmbito de um estudo empírico de dissertação de mestrado intitulado: "Fatores determinantes na manutenção da relação de compromisso entre os *alumni* e a *alma mater*. O caso da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve.", cujo lembrete lhe foi enviado há duas semanas.

Estudos desta natureza exigem um conjunto significativo de respostas para garantir a sua consistência. Relembro, por isso, que a sua participação é fundamental e de muito valor não só para o sucesso do estudo, como também para ações futuras a empreender na Escola.

Em meu nome e em nome da ESGHT, sinceros agradecimentos!

Saudações académicas,

Ilda Pedro

Para o efeito utilize, por favor, o endereço abaixo.

### APÊNDICE 3: Resultados: estatística descritiva

#### Fator satisfação

| Descriptive Statistics |           |           |                |           |            |           |            |
|------------------------|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                        | N         | Mean      | Std. Deviation | Skewness  |            | Kurtosis  |            |
|                        | Statistic | Statistic | Statistic      | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Satis.Cont.Progra.     | 631       | 5,64      | 1,320          | -,638     | ,097       | ,344      | ,194       |
| Satis.Com.Prát.Aulas   | 631       | 4,94      | 1,662          | -,422     | ,097       | -,481     | ,194       |
| Satis.NívelExig        | 631       | 5,71      | 1,375          | -,576     | ,097       | -,049     | ,194       |
| Satis.CompPProf        | 631       | 5,79      | 1,373          | -,604     | ,097       | -,104     | ,194       |
| Satis.QualMateriais    | 631       | 5,57      | 1,368          | -,407     | ,097       | -,333     | ,194       |
| Satis.DispDocentes     | 631       | 6,15      | 1,407          | -,709     | ,097       | ,157      | ,194       |
| Satis.Disp.Diretor     | 631       | 5,77      | 1,613          | -,651     | ,097       | -,082     | ,194       |
| Satis.RFAvaliação      | 631       | 5,78      | 1,368          | -,730     | ,097       | ,391      | ,194       |
| Satis.Edifício         | 631       | 5,67      | 1,544          | -,729     | ,097       | ,005      | ,194       |
| Satis.SalasAula        | 631       | 5,58      | 1,542          | -,684     | ,097       | -,003     | ,194       |
| Satis.Limpeza          | 631       | 6,05      | 1,326          | -,703     | ,097       | ,133      | ,194       |
| Satis.Segurança        | 631       | 6,00      | 1,426          | -,810     | ,097       | ,411      | ,194       |
| Satis.Espaços Convívi  | 631       | 5,31      | 1,670          | -,547     | ,097       | -,296     | ,194       |
| Satis. RecursosDispo.  | 631       | 5,42      | 1,712          | -,582     | ,097       | -,393     | ,194       |
| Satis.Prest.ServApoio  | 631       | 5,28      | 1,548          | -,464     | ,097       | -,254     | ,194       |
| SatisHoraSApoio        | 631       | 5,05      | 1,503          | -,301     | ,097       | -,431     | ,194       |
| SatisÓrgãosGestão      | 631       | 5,19      | 1,399          | -,351     | ,097       | -,156     | ,194       |
| Satis.SI               | 631       | 5,90      | 1,449          | -,618     | ,097       | -,093     | ,194       |
| Satis.RelaColegas      | 631       | 6,66      | 1,267          | -1,325    | ,097       | 2,180     | ,194       |
| Satis.RelaDocentes     | 631       | 6,45      | 1,168          | -,944     | ,097       | 1,238     | ,194       |
| SatisRlelaFnDocentes   | 631       | 6,47      | 1,229          | -,951     | ,097       | 1,076     | ,194       |
| SatisAtivExtraEventos  | 631       | 5,55      | 1,565          | -,557     | ,097       | -,156     | ,194       |
| Valid N (listwise)     | 631       |           |                |           |            |           |            |

#### Fator imagem

| Descriptive Statistics |           |           |               |           |            |           |            |
|------------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                        | N         | Mean      | Std.Deviation | Skewness  |            | Kurtosis  |            |
|                        | Statistic | Statistic | Statistic     | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Estágioé bem visto     | 631       | 5,59      | 1,554         | -,596     | ,097       | -,008     | ,194       |
| Graudeempregaé bom     | 631       | 4,91      | 1,725         | -,434     | ,097       | -,493     | ,194       |
| ESGHT preparabemest    | 631       | 5,20      | 1,663         | -,583     | ,097       | -,268     | ,194       |
| Existe compr.Excelênc  | 631       | 5,33      | 1,607         | -,529     | ,097       | -,226     | ,194       |
| ESGHT dá formação qu   | 631       | 5,70      | 1,485         | -,591     | ,097       | -,094     | ,194       |
| ESGHT é de confiança   | 631       | 5,96      | 1,458         | -,656     | ,097       | ,035      | ,194       |
| Instal de qualidade    | 631       | 5,60      | 1,475         | -,673     | ,097       | -,006     | ,194       |
| Infraest de qualidade  | 631       | 5,45      | 1,544         | -,542     | ,097       | -,229     | ,194       |
| Serv.apoio eficientes  | 631       | 5,31      | 1,535         | -,568     | ,097       | -,012     | ,194       |
| ESGHT tem prestígio    | 631       | 5,60      | 1,517         | -,555     | ,097       | -,152     | ,194       |
| Pág Web apelativa      | 631       | 5,77      | 1,401         | -,546     | ,097       | -,035     | ,194       |
| Partic Organeventos    | 631       | 5,61      | 1,457         | -,457     | ,097       | -,215     | ,194       |
| Interação Empresas     | 631       | 5,52      | 1,565         | -,638     | ,097       | ,103      | ,194       |
| ESGHT Inovadora        | 631       | 5,46      | 1,555         | -,588     | ,097       | ,008      | ,194       |
| Valid N (listwise)     | 631       |           |               |           |            |           |            |

Fator compromisso

| Descriptive Statistics |           |           |                |           |            |           |            |
|------------------------|-----------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                        | N         | Mean      | Std. Deviation | Skewness  |            | Kurtosis  |            |
|                        | Statistic | Statistic | Statistic      | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| Receberinforregular    | 631       | 6,13      | 1,863          | -,938     | ,097       | ,196      | ,194       |
| Rec.Informação         | 631       | 6,33      | 1,825          | -1,146    | ,097       | ,707      | ,194       |
| OrgulhoESGHT           | 631       | 6,59      | 1,507          | -1,074    | ,097       | ,510      | ,194       |
| Identifico-meESGHT     | 631       | 6,27      | 1,632          | -,929     | ,097       | ,243      | ,194       |
| RecomESGHTFamil.       | 631       | 6,24      | 1,686          | -,952     | ,097       | ,268      | ,194       |
| RecomeCursofamil       | 631       | 5,93      | 1,856          | -,836     | ,097       | -,011     | ,194       |
| PartAtividadeESGHT     | 631       | 5,61      | 2,043          | -,653     | ,097       | -,523     | ,194       |
| Fazerformação          | 631       | 5,54      | 2,018          | -,674     | ,097       | -,448     | ,194       |
| EscolhaESGHT           | 631       | 5,70      | 2,016          | -,736     | ,097       | -,421     | ,194       |
| Receberestagiários     | 631       | 5,43      | 2,105          | -,668     | ,097       | -,493     | ,194       |
| VenderServ à ESGHT     | 631       | 5,02      | 2,244          | -,422     | ,097       | -,932     | ,194       |
| RegistoAlumni          | 631       | 4,98      | 2,402          | -,338     | ,097       | -1,164    | ,194       |
| Valid N (listwise)     | 631       |           |                |           |            |           |            |

## APÊNDICE 4: Estimação do submodelo de medida

### Assessment of normality (Group number 1)

| Variable     | min   | max   | skew   | c.r.    | kurtosis | c.r.   |
|--------------|-------|-------|--------|---------|----------|--------|
| Q46          | 1,000 | 8,000 | -,812  | -7,649  | -,202    | -,954  |
| Q45          | 1,000 | 8,000 | -,715  | -6,736  | -,276    | -1,302 |
| Q44          | 1,000 | 8,000 | -,651  | -6,139  | -,444    | -2,091 |
| Q43          | 1,000 | 8,000 | -,741  | -6,985  | -,077    | -,362  |
| Q42          | 1,000 | 8,000 | -,855  | -8,055  | -,007    | -,033  |
| Q41          | 1,000 | 8,000 | -,926  | -8,727  | ,237     | 1,119  |
| Q40          | 2,000 | 8,000 | -1,008 | -9,504  | ,283     | 1,332  |
| Q39          | 1,000 | 8,000 | -1,093 | -10,305 | ,751     | 3,540  |
| Q38          | 1,000 | 8,000 | -,887  | -8,356  | ,216     | 1,019  |
| Q23          | 1,000 | 8,000 | -,513  | -4,831  | -,239    | -1,125 |
| Q24          | 1,000 | 8,000 | -,575  | -5,416  | ,052     | ,247   |
| Q25          | 1,000 | 8,000 | -,464  | -4,376  | -,326    | -1,536 |
| Q26          | 1,000 | 8,000 | -,666  | -6,273  | ,106     | ,500   |
| Q27          | 1,000 | 8,000 | -,439  | -4,135  | -,333    | -1,570 |
| Q28          | 2,000 | 8,000 | -,483  | -4,549  | -,357    | -1,684 |
| Q29          | 2,000 | 8,000 | -,551  | -5,192  | -,222    | -1,044 |
| Q33          | 2,000 | 8,000 | -,466  | -4,392  | -,364    | -1,716 |
| Q34          | 1,000 | 8,000 | -,438  | -4,127  | -,038    | -,178  |
| Q35          | 1,000 | 8,000 | -,369  | -3,475  | -,317    | -1,493 |
| Q36          | 1,000 | 8,000 | -,425  | -4,002  | -,257    | -1,213 |
| Q37          | 1,000 | 8,000 | -,463  | -4,362  | -,134    | -,631  |
| Q30          | 2,000 | 8,000 | -,605  | -5,704  | -,145    | -,684  |
| Q31          | 1,000 | 8,000 | -,589  | -5,550  | -,036    | -,169  |
| Q19          | 2,000 | 8,000 | -1,099 | -10,362 | 1,242    | 5,854  |
| Q20          | 3,000 | 8,000 | -,752  | -7,083  | ,433     | 2,039  |
| Q21          | 2,000 | 8,000 | -,765  | -7,206  | ,508     | 2,393  |
| Q15          | 1,000 | 8,000 | -,425  | -4,001  | -,274    | -1,290 |
| Q16          | 1,000 | 8,000 | -,288  | -2,710  | -,398    | -1,874 |
| Q17          | 2,000 | 8,000 | -,234  | -2,209  | -,382    | -1,801 |
| Q18          | 1,000 | 8,000 | -,564  | -5,317  | -,201    | -,946  |
| Q09          | 2,000 | 8,000 | -,686  | -6,463  | -,087    | -,412  |
| Q10          | 1,000 | 8,000 | -,654  | -6,163  | -,058    | -,273  |
| Q11          | 2,000 | 8,000 | -,573  | -5,399  | -,196    | -,922  |
| Q12          | 2,000 | 8,000 | -,633  | -5,970  | -,102    | -,478  |
| Q08          | 2,000 | 8,000 | -,640  | -6,029  | ,206     | ,970   |
| Q06          | 2,000 | 8,000 | -,669  | -6,302  | ,082     | ,386   |
| Q05          | 2,000 | 8,000 | -,405  | -3,821  | -,237    | -1,118 |
| Q04          | 2,000 | 8,000 | -,587  | -5,529  | -,077    | -,363  |
| Q03          | 2,000 | 8,000 | -,524  | -4,939  | -,069    | -,324  |
| Multivariate |       |       |        |         | 298,853  | 61,003 |

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 780

Number of distinct parameters to be estimated: 112

Degrees of freedom (780 - 112): 668

Result (Default model)  
[Minimum was achieved](#)  
 Chi-square = 2089,468  
 Degrees of freedom = 668  
 Probability level = ,000

Model Fit Summary

CMIN

| Model              | NPAR | CMIN      | DF  | P    | CMIN/DF |
|--------------------|------|-----------|-----|------|---------|
| Default model      | 112  | 2089,468  | 668 | ,000 | 3,128   |
| Saturated model    | 780  | ,000      | 0   |      |         |
| Independence model | 39   | 24807,948 | 741 | ,000 | 33,479  |

RMR, GFI

| Model              | RMR   | GFI   | AGFI | PGFI |
|--------------------|-------|-------|------|------|
| Default model      | ,360  | ,830  | ,802 | ,711 |
| Saturated model    | ,000  | 1,000 |      |      |
| Independence model | 1,109 | ,079  | ,030 | ,075 |

Baseline Comparisons

| Model              | NFI<br>Delta1 | RFI<br>rho1 | IFI<br>Delta2 | TLI<br>rho2 | CFI   |
|--------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|-------|
| Default model      | ,916          | ,907        | ,941          | ,934        | ,941  |
| Saturated model    | 1,000         |             | 1,000         |             | 1,000 |
| Independence model | ,000          | ,000        | ,000          | ,000        | ,000  |

Parsimony-Adjusted Measures

| Model              | PRATIO | PNFI | PCFI |
|--------------------|--------|------|------|
| Default model      | ,901   | ,826 | ,848 |
| Saturated model    | ,000   | ,000 | ,000 |
| Independence model | 1,000  | ,000 | ,000 |

NCP

| Model              | NCP       | LO 90     | HI 90     |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| Default model      | 1421,468  | 1287,383  | 1563,129  |
| Saturated model    | ,000      | ,000      | ,000      |
| Independence model | 24066,948 | 23555,862 | 24584,377 |

FMIN

| Model              | FMIN   | F0     | LO 90  | HI 90  |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| Default model      | 3,928  | 2,672  | 2,420  | 2,938  |
| Saturated model    | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   |
| Independence model | 46,631 | 45,239 | 44,278 | 46,211 |

RMSEA

| Model              | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|--------------------|-------|-------|-------|--------|
| Default model      | ,063  | ,060  | ,066  | ,000   |
| Independence model | ,247  | ,244  | ,250  | ,000   |

AIC

| Model              | AIC       | BCC       | BIC       | CAIC      |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Default model      | 2313,468  | 2331,680  | 2792,663  | 2904,663  |
| Saturated model    | 1560,000  | 1686,829  | 4897,247  | 5677,247  |
| Independence model | 24885,948 | 24892,290 | 25052,811 | 25091,811 |

ECVI

| Model              | ECVI   | LO 90  | HI 90  | MECVI  |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| Default model      | 4,349  | 4,097  | 4,615  | 4,383  |
| Saturated model    | 2,932  | 2,932  | 2,932  | 3,171  |
| Independence model | 46,778 | 45,817 | 47,751 | 46,790 |

## HOELTER

| Model              | HOELTER | HOELTER |
|--------------------|---------|---------|
|                    | .05     | .01     |
| Default model      | 186     | 193     |
| Independence model | 18      | 18      |

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

|                           | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|---------------------------|----------|------|--------|-----|-------|
| Q03 <--- Satisf_ensino    | ,886     | ,044 | 20,253 | *** |       |
| Q04 <--- Satisf_ensino    | ,995     | ,040 | 24,917 | *** |       |
| Q05 <--- Satisf_ensino    | ,955     | ,041 | 23,240 | *** |       |
| Q06 <--- Satisf_ensino    | ,936     | ,044 | 21,418 | *** |       |
| Q08 <--- Satisf_ensino    | ,879     | ,043 | 20,591 | *** |       |
| Q12 <--- Satisf_instequi  | ,865     | ,048 | 17,930 | *** |       |
| Q11 <--- Satisf_instequi  | ,904     | ,043 | 20,822 | *** |       |
| Q10 <--- Satisf_instequi  | 1,301    | ,043 | 30,194 | *** |       |
| Q09 <--- Satisf_instequi  | 1,300    | ,043 | 30,492 | *** |       |
| Q18 <--- Satisf_serviços  | 1,000    |      |        |     |       |
| Q17 <--- Satisf_serviços  | 1,066    | ,037 | 28,604 | *** |       |
| Q16 <--- Satisf_serviços  | 1,103    | ,043 | 25,550 | *** |       |
| Q15 <--- Satisf_serviços  | 1,156    | ,042 | 27,622 | *** |       |
| Q21 <--- Satisf_ambsocial | ,943     | ,036 | 25,917 | *** |       |
| Q20 <--- Satisf_ambsocial | ,981     | ,033 | 29,613 | *** |       |
| Q19 <--- Satisf_ambsocial | ,864     | ,041 | 20,906 | *** |       |
| Q31 <--- Imag_instequi    | 1,139    | ,044 | 25,616 | *** |       |
| Q30 <--- Imag_instequi    | 1,143    | ,038 | 30,117 | *** |       |
| Q37 <--- Imag_comunicação | 1,000    |      |        |     |       |
| Q36 <--- Imag_comunicação | 1,018    | ,032 | 32,259 | *** |       |
| Q35 <--- Imag_comunicação | ,995     | ,030 | 32,838 | *** |       |
| Q34 <--- Imag_comunicação | ,863     | ,036 | 23,933 | *** |       |
| Q33 <--- Imag_comunicação | 1,007    | ,035 | 29,058 | *** |       |
| Q29 <--- Imag_ensino      | 1,000    |      |        |     |       |
| Q28 <--- Imag_ensino      | 1,055    | ,021 | 50,244 | *** |       |
| Q27 <--- Imag_ensino      | 1,100    | ,033 | 33,243 | *** |       |
| Q26 <--- Imag_ensino      | 1,108    | ,039 | 28,730 | *** |       |
| Q25 <--- Imag_ensino      | ,917     | ,055 | 16,601 | *** |       |
| Q24 <--- Imag_ensino      | ,898     | ,046 | 19,578 | *** |       |
| Q23 <--- Imag_ensino      | ,992     | ,042 | 23,766 | *** |       |
| Q38 <--- Compromisso      | 1,000    |      |        |     |       |
| Q39 <--- Compromisso      | 1,029    | ,035 | 29,687 | *** |       |
| Q40 <--- Compromisso      | 1,136    | ,036 | 31,762 | *** |       |
| Q41 <--- Compromisso      | 1,254    | ,036 | 35,275 | *** |       |
| Q42 <--- Compromisso      | 1,267    | ,034 | 36,826 | *** |       |
| Q43 <--- Compromisso      | 1,250    | ,046 | 26,982 | *** |       |
| Q44 <--- Compromisso      | 1,073    | ,071 | 15,097 | *** |       |
| Q45 <--- Compromisso      | 1,223    | ,061 | 19,944 | *** |       |
| Q46 <--- Compromisso      | 1,341    | ,054 | 24,798 | *** |       |

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

|                        | Estimate |
|------------------------|----------|
| Q03 <--- Satisf_ensino | ,743     |
| Q04 <--- Satisf_ensino | ,843     |

|                           | Estimate |
|---------------------------|----------|
| Q05 <--- Satisf_ensino    | ,810     |
| Q06 <--- Satisf_ensino    | ,770     |
| Q08 <--- Satisf_ensino    | ,751     |
| Q12 <--- Satisf_instequi  | ,684     |
| Q11 <--- Satisf_instequi  | ,761     |
| Q10 <--- Satisf_instequi  | ,953     |
| Q09 <--- Satisf_instequi  | ,958     |
| Q18 <--- Satisf_serviços  | ,723     |
| Q17 <--- Satisf_serviços  | ,878     |
| Q16 <--- Satisf_serviços  | ,829     |
| Q15 <--- Satisf_serviços  | ,863     |
| Q21 <--- Satisf_ambsocial | ,880     |
| Q20 <--- Satisf_ambsocial | ,950     |
| Q19 <--- Satisf_ambsocial | ,767     |
| Q31 <--- Imag_instequi    | ,852     |
| Q30 <--- Imag_instequi    | ,932     |
| Q37 <--- Imag_comunicação | ,886     |
| Q36 <--- Imag_comunicação | ,867     |
| Q35 <--- Imag_comunicação | ,873     |
| Q34 <--- Imag_comunicação | ,761     |
| Q33 <--- Imag_comunicação | ,832     |
| Q29 <--- Imag_ensino      | ,878     |
| Q28 <--- Imag_ensino      | ,927     |
| Q27 <--- Imag_ensino      | ,881     |
| Q26 <--- Imag_ensino      | ,833     |
| Q25 <--- Imag_ensino      | ,613     |
| Q24 <--- Imag_ensino      | ,682     |
| Q23 <--- Imag_ensino      | ,760     |
| Q38 <--- Compromisso      | ,629     |
| Q39 <--- Compromisso      | ,661     |
| Q40 <--- Compromisso      | ,904     |
| Q41 <--- Compromisso      | ,941     |
| Q42 <--- Compromisso      | ,956     |
| Q43 <--- Compromisso      | ,842     |
| Q44 <--- Compromisso      | ,580     |
| Q45 <--- Compromisso      | ,705     |
| Q46 <--- Compromisso      | ,802     |

Covariances: (Group number 1 - Default model)

|                                       | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|---------------------------------------|----------|------|--------|-----|-------|
| Satisf_ensino <--> Satisf_instequi    | ,460     | ,036 | 12,685 | *** |       |
| Satisf_ensino <--> Satisf_serviços    | ,634     | ,029 | 21,770 | *** |       |
| Satisf_ensino <--> Satisf_ambsocial   | ,642     | ,029 | 22,348 | *** |       |
| Satisf_ensino <--> Imag_instequi      | ,527     | ,034 | 15,491 | *** |       |
| Satisf_ensino <--> Imag_comunicação   | ,671     | ,026 | 25,904 | *** |       |
| Satisf_ensino <--> Imag_ensino        | ,734     | ,023 | 32,061 | *** |       |
| Satisf_instequi <--> Satisf_serviços  | ,504     | ,034 | 14,721 | *** |       |
| Satisf_instequi <--> Satisf_ambsocial | ,423     | ,037 | 11,465 | *** |       |
| Satisf_instequi <--> Imag_instequi    | ,890     | ,013 | 66,990 | *** |       |
| Satisf_instequi <--> Imag_comunicação | ,518     | ,033 | 15,838 | *** |       |
| Satisf_instequi <--> Imag_ensino      | ,449     | ,035 | 12,757 | *** |       |
| Satisf_serviços <--> Satisf_ambsocial | ,540     | ,033 | 16,360 | *** |       |
| Satisf_serviços <--> Imag_instequi    | ,620     | ,030 | 20,854 | *** |       |

|                  |      |                  | Estimate | S.E. | C.R.   | P    | Label |
|------------------|------|------------------|----------|------|--------|------|-------|
| Satisf_serviços  | <--> | Imag_comunicação | ,680     | ,025 | 27,015 | ***  |       |
| Satisf_serviços  | <--> | Imag_ensino      | ,669     | ,026 | 25,837 | ***  |       |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_instequi    | ,466     | ,036 | 12,888 | ***  |       |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_comunicação | ,525     | ,032 | 16,157 | ***  |       |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_ensino      | ,555     | ,031 | 17,648 | ***  |       |
| Imag_instequi    | <--> | Imag_comunicação | ,712     | ,024 | 29,692 | ***  |       |
| Imag_instequi    | <--> | Imag_ensino      | ,645     | ,027 | 23,580 | ***  |       |
| Imag_ensino      | <--> | Compromisso      | ,789     | ,017 | 45,449 | ***  |       |
| Imag_comunicação | <--> | Compromisso      | ,759     | ,019 | 40,338 | ***  |       |
| Imag_instequi    | <--> | Compromisso      | ,590     | ,029 | 20,250 | ***  |       |
| Satisf_ambsocial | <--> | Compromisso      | ,611     | ,028 | 21,641 | ***  |       |
| Satisf_serviços  | <--> | Compromisso      | ,554     | ,030 | 18,273 | ***  |       |
| Satisf_instequi  | <--> | Compromisso      | ,478     | ,034 | 14,198 | ***  |       |
| Satisf_ensino    | <--> | Compromisso      | ,643     | ,027 | 24,074 | ***  |       |
| Imag_comunicação | <--> | Imag_ensino      | ,873     | ,013 | 67,431 | ***  |       |
| e44              | <--> | e45              | ,954     | ,093 | 10,235 | ***  |       |
| e38              | <--> | e39              | 1,089    | ,081 | 13,497 | ***  |       |
| e24              | <--> | e23              | ,532     | ,046 | 11,609 | ***  |       |
| e12              | <--> | e11              | ,411     | ,038 | 10,938 | ***  |       |
| e26              | <--> | e25              | ,219     | ,038 | 5,685  | ***  |       |
| e27              | <--> | e26              | ,160     | ,025 | 6,438  | ***  |       |
| e29              | <--> | e28              | ,106     | ,018 | 6,003  | ***  |       |
| e42              | <--> | e43              | ,042     | ,021 | 1,964  | ,050 |       |
| e40              | <--> | e41              | ,097     | ,017 | 5,558  | ***  |       |
| e39              | <--> | e44              | -,121    | ,043 | -2,783 | ,005 |       |

Correlations: (Group number 1 - Default model)

|                  |      |                  | Estimate |
|------------------|------|------------------|----------|
| Satisf_ensino    | <--> | Satisf_instequi  | ,460     |
| Satisf_ensino    | <--> | Satisf_serviços  | ,634     |
| Satisf_ensino    | <--> | Satisf_ambsocial | ,642     |
| Satisf_ensino    | <--> | Imag_instequi    | ,527     |
| Satisf_ensino    | <--> | Imag_comunicação | ,671     |
| Satisf_ensino    | <--> | Imag_ensino      | ,734     |
| Satisf_instequi  | <--> | Satisf_serviços  | ,504     |
| Satisf_instequi  | <--> | Satisf_ambsocial | ,423     |
| Satisf_instequi  | <--> | Imag_instequi    | ,890     |
| Satisf_instequi  | <--> | Imag_comunicação | ,518     |
| Satisf_instequi  | <--> | Imag_ensino      | ,449     |
| Satisf_serviços  | <--> | Satisf_ambsocial | ,540     |
| Satisf_serviços  | <--> | Imag_instequi    | ,620     |
| Satisf_serviços  | <--> | Imag_comunicação | ,680     |
| Satisf_serviços  | <--> | Imag_ensino      | ,669     |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_instequi    | ,466     |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_comunicação | ,525     |
| Satisf_ambsocial | <--> | Imag_ensino      | ,555     |
| Imag_instequi    | <--> | Imag_comunicação | ,712     |
| Imag_instequi    | <--> | Imag_ensino      | ,645     |
| Imag_ensino      | <--> | Compromisso      | ,789     |
| Imag_comunicação | <--> | Compromisso      | ,759     |
| Imag_instequi    | <--> | Compromisso      | ,590     |
| Satisf_ambsocial | <--> | Compromisso      | ,611     |
| Satisf_serviços  | <--> | Compromisso      | ,554     |

|                  |      |             | Estimate |
|------------------|------|-------------|----------|
| Satisf_instequi  | <--> | Compromisso | ,478     |
| Satisf_ensino    | <--> | Compromisso | ,643     |
| Imag_comunicação | <--> | Imag_ensino | ,873     |
| e44              | <--> | e45         | ,515     |
| e38              | <--> | e39         | ,755     |
| e24              | <--> | e23         | ,652     |
| e12              | <--> | e11         | ,579     |
| e26              | <--> | e25         | ,251     |
| e27              | <--> | e26         | ,367     |
| e29              | <--> | e28         | ,456     |
| e42              | <--> | e43         | ,135     |
| e40              | <--> | e41         | ,400     |
| e39              | <--> | e44         | -,069    |

Variances: (Group number 1 - Default model)

|                  | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|------------------|----------|------|--------|-----|-------|
| Satisf_ensino    | 1,000    |      |        |     |       |
| Satisf_instequi  | 1,000    |      |        |     |       |
| Satisf_serviços  | 1,000    |      |        |     |       |
| Satisf_ambsocial | 1,000    |      |        |     |       |
| Imag_instequi    | 1,000    |      |        |     |       |
| Imag_comunicação | 1,000    |      |        |     |       |
| Imag_ensino      | 1,000    |      |        |     |       |
| Compromisso      | 1,000    |      |        |     |       |
| e3               | ,636     | ,045 | 14,266 | *** |       |
| e4               | ,402     | ,033 | 12,198 | *** |       |
| e5               | ,479     | ,036 | 13,131 | *** |       |
| e6               | ,601     | ,043 | 13,885 | *** |       |
| e8               | ,596     | ,042 | 14,162 | *** |       |
| e12              | ,851     | ,054 | 15,722 | *** |       |
| e11              | ,593     | ,039 | 15,401 | *** |       |
| e10              | ,171     | ,020 | 8,590  | *** |       |
| e9               | ,152     | ,019 | 7,883  | *** |       |
| e18              | ,915     | ,062 | 14,728 | *** |       |
| e17              | ,339     | ,031 | 10,996 | *** |       |
| e16              | ,554     | ,043 | 12,851 | *** |       |
| e15              | ,459     | ,039 | 11,689 | *** |       |
| e21              | ,258     | ,023 | 11,053 | *** |       |
| e20              | ,103     | ,019 | 5,388  | *** |       |
| e19              | ,523     | ,036 | 14,537 | *** |       |
| e31              | ,488     | ,037 | 13,288 | *** |       |
| e30              | ,198     | ,025 | 8,049  | *** |       |
| e37              | ,274     | ,021 | 12,861 | *** |       |
| e36              | ,342     | ,026 | 13,376 | *** |       |
| e35              | ,310     | ,023 | 13,214 | *** |       |
| e34              | ,541     | ,036 | 14,991 | *** |       |
| e33              | ,450     | ,032 | 14,135 | *** |       |
| e29              | ,298     | ,024 | 12,220 | *** |       |
| e28              | ,181     | ,018 | 9,853  | *** |       |
| e27              | ,350     | ,028 | 12,660 | *** |       |
| e26              | ,542     | ,039 | 14,002 | *** |       |
| e25              | 1,398    | ,089 | 15,707 | *** |       |
| e24              | ,926     | ,060 | 15,431 | *** |       |

|     | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|-----|----------|------|--------|-----|-------|
| e23 | ,718     | ,048 | 14,959 | *** |       |
| e38 | 1,526    | ,096 | 15,912 | *** |       |
| e39 | 1,365    | ,086 | 15,880 | *** |       |
| e40 | ,289     | ,023 | 12,545 | *** |       |
| e41 | ,203     | ,019 | 10,474 | *** |       |
| e42 | ,151     | ,017 | 8,668  | *** |       |
| e43 | ,642     | ,046 | 13,834 | *** |       |
| e44 | 2,268    | ,142 | 16,023 | *** |       |
| e45 | 1,510    | ,096 | 15,691 | *** |       |
| e46 | ,998     | ,066 | 15,173 | *** |       |

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

|                           | Estimate |
|---------------------------|----------|
| Q03 <--- Satisf_ensino    | ,743     |
| Q04 <--- Satisf_ensino    | ,843     |
| Q05 <--- Satisf_ensino    | ,810     |
| Q06 <--- Satisf_ensino    | ,770     |
| Q08 <--- Satisf_ensino    | ,751     |
| Q12 <--- Satisf_instequi  | ,684     |
| Q11 <--- Satisf_instequi  | ,761     |
| Q10 <--- Satisf_instequi  | ,953     |
| Q09 <--- Satisf_instequi  | ,958     |
| Q18 <--- Satisf_serviços  | ,723     |
| Q17 <--- Satisf_serviços  | ,878     |
| Q16 <--- Satisf_serviços  | ,829     |
| Q15 <--- Satisf_serviços  | ,863     |
| Q21 <--- Satisf_ambsocial | ,880     |
| Q20 <--- Satisf_ambsocial | ,950     |
| Q19 <--- Satisf_ambsocial | ,767     |
| Q31 <--- Imag_instequi    | ,852     |
| Q30 <--- Imag_instequi    | ,932     |
| Q37 <--- Imag_comunicação | ,886     |
| Q36 <--- Imag_comunicação | ,867     |
| Q35 <--- Imag_comunicação | ,873     |
| Q34 <--- Imag_comunicação | ,761     |
| Q33 <--- Imag_comunicação | ,832     |
| Q29 <--- Imag_ensino      | ,878     |
| Q28 <--- Imag_ensino      | ,927     |
| Q27 <--- Imag_ensino      | ,881     |
| Q26 <--- Imag_ensino      | ,833     |
| Q25 <--- Imag_ensino      | ,613     |
| Q24 <--- Imag_ensino      | ,682     |
| Q23 <--- Imag_ensino      | ,760     |
| Q38 <--- Compromisso      | ,629     |
| Q39 <--- Compromisso      | ,661     |
| Q40 <--- Compromisso      | ,904     |
| Q41 <--- Compromisso      | ,941     |
| Q42 <--- Compromisso      | ,956     |
| Q43 <--- Compromisso      | ,842     |
| Q44 <--- Compromisso      | ,580     |
| Q45 <--- Compromisso      | ,705     |
| Q46 <--- Compromisso      | ,802     |

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

|     | Estimate |
|-----|----------|
| Q46 | ,643     |
| Q45 | ,497     |
| Q44 | ,337     |
| Q43 | ,709     |
| Q42 | ,914     |
| Q41 | ,885     |
| Q40 | ,817     |
| Q39 | ,437     |
| Q38 | ,396     |
| Q23 | ,578     |
| Q24 | ,465     |
| Q25 | ,376     |
| Q26 | ,694     |
| Q27 | ,776     |
| Q28 | ,860     |
| Q29 | ,770     |
| Q33 | ,693     |
| Q34 | ,579     |
| Q35 | ,761     |
| Q36 | ,752     |
| Q37 | ,785     |
| Q30 | ,868     |
| Q31 | ,727     |
| Q19 | ,588     |
| Q20 | ,903     |
| Q21 | ,775     |
| Q15 | ,744     |
| Q16 | ,687     |
| Q17 | ,770     |
| Q18 | ,522     |
| Q09 | ,918     |
| Q10 | ,908     |
| Q11 | ,579     |
| Q12 | ,468     |
| Q08 | ,564     |
| Q06 | ,593     |
| Q05 | ,656     |
| Q04 | ,711     |
| Q03 | ,552     |

## APÊNDICE 5: Estimação do submodelo estrutural

### Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

|  |     |
|--|-----|
| Number of distinct sample moments:             | 496 |
| Number of distinct parameters to be estimated: | 79  |
| Degrees of freedom (496 - 79):                 | 417 |

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 1400,051

Degrees of freedom = 417

Probability level = ,000

Model Fit Summary

CMIN

| Model              | NPAR | CMIN      | DF  | P    | CMIN/DF |
|--------------------|------|-----------|-----|------|---------|
| Default model      | 79   | 1400,051  | 417 | ,000 | 3,357   |
| Saturated model    | 496  | ,000      | 0   |      |         |
| Independence model | 31   | 18724,029 | 465 | ,000 | 40,267  |

RMR, GFI

| Model              | RMR   | GFI   | AGFI | PGFI |
|--------------------|-------|-------|------|------|
| Default model      | ,246  | ,863  | ,837 | ,726 |
| Saturated model    | ,000  | 1,000 |      |      |
| Independence model | 1,071 | ,098  | ,038 | ,092 |

Baseline Comparisons

| Model              | NFI<br>Delta1 | RFI<br>rho1 | IFI<br>Delta2 | TLI<br>rho2 | CFI   |
|--------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|-------|
| Default model      | ,925          | ,917        | ,946          | ,940        | ,946  |
| Saturated model    | 1,000         |             | 1,000         |             | 1,000 |
| Independence model | ,000          | ,000        | ,000          | ,000        | ,000  |

Parsimony-Adjusted Measures

| Model              | PRATIO | PNFI | PCFI |
|--------------------|--------|------|------|
| Default model      | ,897   | ,830 | ,848 |
| Saturated model    | ,000   | ,000 | ,000 |
| Independence model | 1,000  | ,000 | ,000 |

NCP

| Model              | NCP       | LO 90     | HI 90     |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| Default model      | 983,051   | 873,246   | 1100,432  |
| Saturated model    | ,000      | ,000      | ,000      |
| Independence model | 18259,029 | 17814,854 | 18709,534 |

FMIN

| Model              | FMIN   | F0     | LO 90  | HI 90  |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| Default model      | 2,632  | 1,848  | 1,641  | 2,068  |
| Saturated model    | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   |
| Independence model | 35,196 | 34,321 | 33,487 | 35,168 |

RMSEA

| Model              | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|--------------------|-------|-------|-------|--------|
| Default model      | ,067  | ,063  | ,070  | ,000   |
| Independence model | ,272  | ,268  | ,275  | ,000   |

AIC

| Model           | AIC      | BCC      | BIC      | CAIC     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| Default model   | 1558,051 | 1568,163 | 1896,054 | 1975,054 |
| Saturated model | 992,000  | 1055,488 | 3114,147 | 3610,147 |

| Model              | AIC       | BCC       | BIC       | CAIC      |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Independence model | 18786,029 | 18789,997 | 18918,663 | 18949,663 |

ECVI

| Model              | ECVI   | LO 90  | HI 90  | MECVI  |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|
| Default model      | 2,929  | 2,722  | 3,149  | 2,948  |
| Saturated model    | 1,865  | 1,865  | 1,865  | 1,984  |
| Independence model | 35,312 | 34,477 | 36,159 | 35,320 |

HOELTER

| Model              | HOELTER<br>.05 | HOELTER<br>.01 |
|--------------------|----------------|----------------|
| Default model      | 177            | 186            |
| Independence model | 15             | 16             |

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

|                  |      |                  | Estimate | S.E. | C.R.   | P    | Label |
|------------------|------|------------------|----------|------|--------|------|-------|
| Satisf_serviços  | <--- | Satisf_instequi  | ,522     | ,041 | 12,756 | ***  |       |
| Satisf_ambsocial | <--- | Satisf_serviços  | ,644     | ,052 | 12,374 | ***  |       |
| Satisf_ensino    | <--- | Satisf_serviços  | ,783     | ,081 | 9,683  | ***  |       |
| Satisf_ensino    | <--- | Satisf_ambsocial | ,637     | ,071 | 8,965  | ***  |       |
| Imag_comunicação | <--- | Satisf_ensino    | ,528     | ,036 | 14,603 | ***  |       |
| Imag_ensino      | <--- | Imag_comunicação | ,621     | ,052 | 11,916 | ***  |       |
| Imag_ensino      | <--- | Satisf_ensino    | ,210     | ,040 | 5,182  | ***  |       |
| Compromisso      | <--- | Imag_ensino      | ,744     | ,060 | 12,391 | ***  |       |
| Compromisso      | <--- | Satisf_ensino    | ,025     | ,074 | ,341   | ,733 |       |
| Compromisso      | <--- | Satisf_serviços  | -,063    | ,075 | -,842  | ,400 |       |
| Compromisso      | <--- | Imag_comunicação | ,375     | ,063 | 5,947  | ***  |       |
| Compromisso      | <--- | Satisf_ambsocial | ,366     | ,067 | 5,496  | ***  |       |
| Q04              | <--- | Satisf_ensino    | ,542     | ,032 | 17,000 | ***  |       |
| Q05              | <--- | Satisf_ensino    | ,531     | ,032 | 16,776 | ***  |       |
| Q06              | <--- | Satisf_ensino    | ,568     | ,032 | 17,565 | ***  |       |
| Q08              | <--- | Satisf_ensino    | ,527     | ,031 | 17,058 | ***  |       |
| Q12              | <--- | Satisf_instequi  | ,672     | ,032 | 21,310 | ***  |       |
| Q11              | <--- | Satisf_instequi  | ,702     | ,027 | 25,917 | ***  |       |
| Q10              | <--- | Satisf_instequi  | 1,017    | ,022 | 45,935 | ***  |       |
| Q09              | <--- | Satisf_instequi  | 1,000    |      |        |      |       |
| Q17              | <--- | Satisf_serviços  | ,971     | ,039 | 24,912 | ***  |       |
| Q16              | <--- | Satisf_serviços  | ,916     | ,044 | 20,732 | ***  |       |
| Q15              | <--- | Satisf_serviços  | ,959     | ,044 | 21,761 | ***  |       |
| Q21              | <--- | Satisf_ambsocial | ,783     | ,032 | 24,111 | ***  |       |
| Q20              | <--- | Satisf_ambsocial | ,825     | ,031 | 26,557 | ***  |       |
| Q19              | <--- | Satisf_ambsocial | ,718     | ,035 | 20,289 | ***  |       |
| Q37              | <--- | Imag_comunicação | 1,000    |      |        |      |       |
| Q36              | <--- | Imag_comunicação | ,935     | ,022 | 42,297 | ***  |       |
| Q35              | <--- | Imag_comunicação | ,913     | ,021 | 42,917 | ***  |       |
| Q34              | <--- | Imag_comunicação | ,768     | ,026 | 29,108 | ***  |       |
| Q29              | <--- | Imag_ensino      | 1,000    |      |        |      |       |
| Q28              | <--- | Imag_ensino      | ,970     | ,014 | 67,951 | ***  |       |
| Q27              | <--- | Imag_ensino      | ,977     | ,022 | 44,103 | ***  |       |
| Q25              | <--- | Imag_ensino      | ,811     | ,036 | 22,729 | ***  |       |
| Q24              | <--- | Imag_ensino      | ,789     | ,030 | 26,361 | ***  |       |
| Q23              | <--- | Imag_ensino      | ,872     | ,028 | 31,593 | ***  |       |

|     |      |             | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|-----|------|-------------|----------|------|--------|-----|-------|
| Q39 | <--- | Compromisso | ,590     | ,032 | 18,249 | *** |       |
| Q41 | <--- | Compromisso | ,710     | ,027 | 25,950 | *** |       |
| Q42 | <--- | Compromisso | ,723     | ,027 | 26,552 | *** |       |
| Q44 | <--- | Compromisso | ,598     | ,038 | 15,765 | *** |       |
| Q46 | <--- | Compromisso | ,754     | ,034 | 21,899 | *** |       |
| Q40 | <--- | Compromisso | ,643     | ,026 | 24,862 | *** |       |
| Q43 | <--- | Compromisso | ,716     | ,030 | 23,551 | *** |       |

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

|                  |      |                  | Estimate |
|------------------|------|------------------|----------|
| Satisf_serviços  | <--- | Satisf_instequi  | ,580     |
| Satisf_ambsocial | <--- | Satisf_serviços  | ,620     |
| Satisf_ensino    | <--- | Satisf_serviços  | ,510     |
| Satisf_ensino    | <--- | Satisf_ambsocial | ,431     |
| Imag_comunicação | <--- | Satisf_ensino    | ,705     |
| Imag_ensino      | <--- | Imag_comunicação | ,564     |
| Imag_ensino      | <--- | Satisf_ensino    | ,255     |
| Compromisso      | <--- | Imag_ensino      | ,545     |
| Compromisso      | <--- | Satisf_ensino    | ,022     |
| Compromisso      | <--- | Satisf_serviços  | -,036    |
| Compromisso      | <--- | Imag_comunicação | ,250     |
| Compromisso      | <--- | Satisf_ambsocial | ,220     |
| Q04              | <--- | Satisf_ensino    | ,804     |
| Q05              | <--- | Satisf_ensino    | ,793     |
| Q06              | <--- | Satisf_ensino    | ,827     |
| Q08              | <--- | Satisf_ensino    | ,799     |
| Q12              | <--- | Satisf_instequi  | ,705     |
| Q11              | <--- | Satisf_instequi  | ,780     |
| Q10              | <--- | Satisf_instequi  | ,965     |
| Q09              | <--- | Satisf_instequi  | ,954     |
| Q17              | <--- | Satisf_serviços  | ,926     |
| Q16              | <--- | Satisf_serviços  | ,802     |
| Q15              | <--- | Satisf_serviços  | ,830     |
| Q21              | <--- | Satisf_ambsocial | ,887     |
| Q20              | <--- | Satisf_ambsocial | ,962     |
| Q19              | <--- | Satisf_ambsocial | ,782     |
| Q37              | <--- | Imag_comunicação | ,942     |
| Q36              | <--- | Imag_comunicação | ,926     |
| Q35              | <--- | Imag_comunicação | ,929     |
| Q34              | <--- | Imag_comunicação | ,820     |
| Q29              | <--- | Imag_ensino      | ,945     |
| Q28              | <--- | Imag_ensino      | ,962     |
| Q27              | <--- | Imag_ensino      | ,934     |
| Q25              | <--- | Imag_ensino      | ,729     |
| Q24              | <--- | Imag_ensino      | ,784     |
| Q23              | <--- | Imag_ensino      | ,845     |
| Q39              | <--- | Compromisso      | ,729     |
| Q41              | <--- | Compromisso      | ,956     |
| Q42              | <--- | Compromisso      | ,974     |
| Q44              | <--- | Compromisso      | ,644     |
| Q46              | <--- | Compromisso      | ,843     |
| Q40              | <--- | Compromisso      | ,928     |
| Q43              | <--- | Compromisso      | ,891     |

## Covariances: (Group number 1 - Default model)

|              | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|--------------|----------|------|--------|-----|-------|
| e24 <--> e23 | ,547     | ,047 | 11,539 | *** |       |
| e12 <--> e11 | ,409     | ,038 | 10,841 | *** |       |
| e29 <--> e28 | ,097     | ,023 | 4,252  | *** |       |
| e4 <--> e5   | ,187     | ,035 | 5,354  | *** |       |
| e39 <--> e44 | ,515     | ,082 | 6,265  | *** |       |
| e41 <--> e40 | ,107     | ,017 | 6,363  | *** |       |
| e16 <--> e15 | ,240     | ,046 | 5,259  | *** |       |

## Correlations: (Group number 1 - Default model)

|              | Estimate |
|--------------|----------|
| e24 <--> e23 | ,658     |
| e12 <--> e11 | ,577     |
| e29 <--> e28 | ,426     |
| e4 <--> e5   | ,321     |
| e39 <--> e44 | ,291     |
| e41 <--> e40 | ,423     |
| e16 <--> e15 | ,363     |

## Variances: (Group number 1 - Default model)

|                 | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|-----------------|----------|------|--------|-----|-------|
| Satisf_instequi | 1,858    | ,127 | 14,648 | *** |       |
| dservic         | 1,000    |      |        |     |       |
| dambsoc         | 1,000    |      |        |     |       |
| dsensino        | 1,000    |      |        |     |       |
| dimagcomu       | 1,000    |      |        |     |       |
| dimagen         | 1,000    |      |        |     |       |
| dcompr          | 1,000    |      |        |     |       |
| e4              | ,571     | ,044 | 12,911 | *** |       |
| e5              | ,593     | ,045 | 13,116 | *** |       |
| e6              | ,529     | ,042 | 12,607 | *** |       |
| e8              | ,556     | ,042 | 13,297 | *** |       |
| e12             | ,848     | ,054 | 15,654 | *** |       |
| e11             | ,591     | ,039 | 15,294 | *** |       |
| e10             | ,141     | ,026 | 5,371  | *** |       |
| e9              | ,182     | ,026 | 6,876  | *** |       |
| e17             | ,237     | ,039 | 6,144  | *** |       |
| e16             | ,701     | ,057 | 12,326 | *** |       |
| e15             | ,627     | ,054 | 11,546 | *** |       |
| e21             | ,270     | ,023 | 11,608 | *** |       |
| e20             | ,089     | ,018 | 4,853  | *** |       |
| e19             | ,532     | ,036 | 14,688 | *** |       |
| e37             | ,253     | ,023 | 10,769 | *** |       |
| e36             | ,289     | ,024 | 12,034 | *** |       |
| e35             | ,261     | ,022 | 11,791 | *** |       |
| e34             | ,572     | ,038 | 14,900 | *** |       |
| e29             | ,287     | ,030 | 9,583  | *** |       |
| e28             | ,181     | ,023 | 7,801  | *** |       |
| e27             | ,334     | ,029 | 11,456 | *** |       |
| e25             | 1,399    | ,089 | 15,633 | *** |       |
| e24             | ,939     | ,061 | 15,304 | *** |       |
| e23             | ,735     | ,050 | 14,765 | *** |       |
| e39             | 1,382    | ,087 | 15,861 | *** |       |
| e41             | ,211     | ,019 | 11,408 | *** |       |

|     | Estimate | S.E. | C.R.   | P   | Label |
|-----|----------|------|--------|-----|-------|
| e42 | ,125     | ,015 | 8,437  | *** |       |
| e44 | 2,271    | ,142 | 16,027 | *** |       |
| e46 | 1,039    | ,068 | 15,332 | *** |       |
| e40 | ,300     | ,023 | 13,209 | *** |       |
| e43 | ,600     | ,041 | 14,761 | *** |       |

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

|                  | Estimate |
|------------------|----------|
| Satisf_serviços  | ,336     |
| Satisf_ambsocial | ,384     |
| Satisf_ensino    | ,718     |
| Imag_comunicação | ,497     |
| Imag_ensino      | ,585     |
| Compromisso      | ,777     |
| Q43              | ,793     |
| Q40              | ,861     |
| Q46              | ,711     |
| Q44              | ,414     |
| Q42              | ,949     |
| Q41              | ,914     |
| Q39              | ,531     |
| Q23              | ,713     |
| Q24              | ,615     |
| Q25              | ,531     |
| Q27              | ,873     |
| Q28              | ,926     |
| Q29              | ,894     |
| Q34              | ,672     |
| Q35              | ,864     |
| Q36              | ,857     |
| Q37              | ,887     |
| Q19              | ,612     |
| Q20              | ,925     |
| Q21              | ,787     |
| Q15              | ,688     |
| Q16              | ,644     |
| Q17              | ,857     |
| Q09              | ,911     |
| Q10              | ,932     |
| Q11              | ,608     |
| Q12              | ,497     |
| Q08              | ,639     |
| Q06              | ,684     |
| Q05              | ,628     |
| Q04              | ,646     |

Matrices (Group number 1 - Default model)

Total Effects (Group number 1 - Default model)

|                  | Satisf_inste<br>qui | Satisf_serviço<br>s | Satisf_ambsocial | Satisf_ensino | Imag_comunicação | Imag_ensino | Compromisso |
|------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------|------------------|-------------|-------------|
| Satisf_serviço   | ,522                | ,000                | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Satisf_ambsocial | ,336                | ,644                | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Satisf_ensino    | ,623                | 1,193               | ,637             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |

|             | Satisf_Inste qui | Satisf_serviços | Satisf_ambsocial | Satisf_ensino | Imag_comunicação | Imag_ensino | Compromisso |
|-------------|------------------|-----------------|------------------|---------------|------------------|-------------|-------------|
| Imag_comu   | ,329             | ,630            | ,336             | ,528          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Imag_ensino | ,335             | ,641            | ,342             | ,538          | ,621             | ,000        | ,000        |
| Compromiss  | ,478             | ,916            | ,762             | ,623          | ,836             | ,744        | ,000        |
| Q43         | ,342             | ,656            | ,546             | ,446          | ,599             | ,533        | ,716        |
| Q40         | ,307             | ,588            | ,490             | ,400          | ,538             | ,478        | ,643        |
| Q46         | ,360             | ,691            | ,575             | ,470          | ,631             | ,561        | ,754        |
| Q44         | ,286             | ,548            | ,456             | ,373          | ,501             | ,445        | ,598        |
| Q42         | ,346             | ,662            | ,551             | ,450          | ,605             | ,538        | ,723        |
| Q41         | ,339             | ,650            | ,541             | ,442          | ,594             | ,528        | ,710        |
| Q39         | ,282             | ,541            | ,450             | ,368          | ,494             | ,439        | ,590        |
| Q23         | ,292             | ,559            | ,298             | ,469          | ,541             | ,872        | ,000        |
| Q24         | ,264             | ,506            | ,270             | ,424          | ,490             | ,789        | ,000        |
| Q25         | ,271             | ,520            | ,278             | ,436          | ,503             | ,811        | ,000        |
| Q27         | ,327             | ,627            | ,334             | ,525          | ,606             | ,977        | ,000        |
| Q28         | ,325             | ,623            | ,332             | ,522          | ,603             | ,970        | ,000        |
| Q29         | ,335             | ,641            | ,342             | ,538          | ,621             | 1,000       | ,000        |
| Q34         | ,253             | ,484            | ,258             | ,406          | ,768             | ,000        | ,000        |
| Q35         | ,300             | ,575            | ,307             | ,482          | ,913             | ,000        | ,000        |
| Q36         | ,307             | ,589            | ,314             | ,494          | ,935             | ,000        | ,000        |
| Q37         | ,329             | ,630            | ,336             | ,528          | 1,000            | ,000        | ,000        |
| Q19         | ,241             | ,462            | ,718             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q20         | ,277             | ,531            | ,825             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q21         | ,263             | ,504            | ,783             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q15         | ,500             | ,959            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q16         | ,478             | ,916            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q17         | ,507             | ,971            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q09         | 1,000            | ,000            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q10         | 1,017            | ,000            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q11         | ,702             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q12         | ,672             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q08         | ,328             | ,628            | ,335             | ,527          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q06         | ,354             | ,678            | ,362             | ,568          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q05         | ,331             | ,634            | ,338             | ,531          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Q04         | ,337             | ,646            | ,345             | ,542          | ,000             | ,000        | ,000        |

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

|               | Satisf_Inste qui | Satisf_serviços | Satisf_ambsocial | Satisf_ensino | Imag_comunicação | Imag_ensino | Compromisso |
|---------------|------------------|-----------------|------------------|---------------|------------------|-------------|-------------|
| Satisf_serviç | ,580             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Satisf_ambs   | ,359             | ,620            | ,000             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Satisf_ensin  | ,451             | ,777            | ,431             | ,000          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Imag_comu     | ,318             | ,548            | ,304             | ,705          | ,000             | ,000        | ,000        |
| Imag_ensino   | ,294             | ,507            | ,281             | ,652          | ,564             | ,000        | ,000        |
| Compromiss    | ,308             | ,531            | ,459             | ,554          | ,557             | ,545        | ,000        |
| Q43           | ,274             | ,473            | ,409             | ,494          | ,496             | ,486        | ,891        |
| Q40           | ,285             | ,492            | ,426             | ,514          | ,517             | ,506        | ,928        |
| Q46           | ,259             | ,447            | ,387             | ,467          | ,470             | ,460        | ,843        |
| Q44           | ,198             | ,342            | ,295             | ,357          | ,359             | ,351        | ,644        |
| Q42           | ,300             | ,517            | ,447             | ,540          | ,543             | ,531        | ,974        |
| Q41           | ,294             | ,507            | ,439             | ,530          | ,533             | ,522        | ,956        |

|     | Satisf_ inste qui | Satisf_ serviços | Satisf_ amb socia l | Satisf_ ensin o | Imag_ co municaçã o | Imag_ ensino | Compr omisso |
|-----|-------------------|------------------|---------------------|-----------------|---------------------|--------------|--------------|
| Q39 | ,224              | ,387             | ,334                | ,404            | ,406                | ,397         | ,729         |
| Q23 | ,248              | ,428             | ,237                | ,551            | ,476                | ,845         | ,000         |
| Q24 | ,231              | ,398             | ,220                | ,512            | ,442                | ,784         | ,000         |
| Q25 | ,214              | ,370             | ,205                | ,475            | ,411                | ,729         | ,000         |
| Q27 | ,275              | ,474             | ,263                | ,609            | ,527                | ,934         | ,000         |
| Q28 | ,283              | ,488             | ,270                | ,628            | ,543                | ,962         | ,000         |
| Q29 | ,278              | ,479             | ,266                | ,617            | ,533                | ,945         | ,000         |
| Q34 | ,261              | ,450             | ,249                | ,578            | ,820                | ,000         | ,000         |
| Q35 | ,295              | ,509             | ,282                | ,655            | ,929                | ,000         | ,000         |
| Q36 | ,294              | ,508             | ,281                | ,653            | ,926                | ,000         | ,000         |
| Q37 | ,299              | ,516             | ,286                | ,664            | ,942                | ,000         | ,000         |
| Q19 | ,281              | ,485             | ,782                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q20 | ,346              | ,596             | ,962                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q21 | ,319              | ,550             | ,887                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q15 | ,481              | ,830             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q16 | ,465              | ,802             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q17 | ,537              | ,926             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q09 | ,954              | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q10 | ,965              | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q11 | ,780              | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q12 | ,705              | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q08 | ,360              | ,621             | ,344                | ,799            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q06 | ,373              | ,643             | ,356                | ,827            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q05 | ,357              | ,616             | ,341                | ,793            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Q04 | ,362              | ,625             | ,346                | ,804            | ,000                | ,000         | ,000         |

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

|                 | Sati sf_i nste qui | Satisf_ serviços | Satisf_ a mbsocia l | Satisf_ ensin o | Imag_ co municaçã o | Imag_ ensino | Compr omisso |
|-----------------|--------------------|------------------|---------------------|-----------------|---------------------|--------------|--------------|
| Satisf_ serviço | ,522               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Satisf_ amb soc | ,000               | ,644             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Satisf_ ensino  | ,000               | ,783             | ,637                | ,000            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Imag_ comuni    | ,000               | ,000             | ,000                | ,528            | ,000                | ,000         | ,000         |
| Imag_ ensino    | ,000               | ,000             | ,000                | ,210            | ,621                | ,000         | ,000         |
| Compromisso     | ,000               | -,063            | ,366                | ,025            | ,375                | ,744         | ,000         |
| Q43             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,716         |
| Q40             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,643         |
| Q46             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,754         |
| Q44             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,598         |
| Q42             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,723         |
| Q41             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,710         |
| Q39             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,000         | ,590         |
| Q23             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,872         | ,000         |
| Q24             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,789         | ,000         |
| Q25             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,811         | ,000         |
| Q27             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,977         | ,000         |
| Q28             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | ,970         | ,000         |
| Q29             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,000                | 1,000        | ,000         |
| Q34             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,768                | ,000         | ,000         |
| Q35             | ,000               | ,000             | ,000                | ,000            | ,913                | ,000         | ,000         |

|     | Satisf_ins<br>tequi | Satisf_serviç<br>os | Satisf_amb<br>social | Satisf_ensin<br>o | Imag_comun<br>icação | Imag_ensino | Compr<br>omisso |
|-----|---------------------|---------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------|-----------------|
| Q36 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,935                 | ,000        | ,000            |
| Q37 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | 1,000                | ,000        | ,000            |
| Q19 | ,000                | ,000                | ,718                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q20 | ,000                | ,000                | ,825                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q21 | ,000                | ,000                | ,783                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q15 | ,000                | ,959                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q16 | ,000                | ,916                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q17 | ,000                | ,971                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q09 | 1,000               | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q10 | 1,017               | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q11 | ,702                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q12 | ,672                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q08 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,527              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q06 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,568              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q05 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,531              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q04 | ,000                | ,000                | ,000                 | ,542              | ,000                 | ,000        | ,000            |

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

|               | Satisf_ins<br>tequi | Satisf_serviç<br>os | Satisf_amb<br>social | Satisf_ensin<br>o | Imag_comun<br>icação | Imag_ensino | Compr<br>omisso |
|---------------|---------------------|---------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------|-----------------|
| Satisf_serviç | ,580                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Satisf_amb    | ,000                | ,620                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Satisf_ensin  | ,000                | ,510                | ,431                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Imag_comu     | ,000                | ,000                | ,000                 | ,705              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Imag_ensino   | ,000                | ,000                | ,000                 | ,255              | ,564                 | ,000        | ,000            |
| Compromiss    | ,000                | -,036               | ,220                 | ,022              | ,250                 | ,545        | ,000            |
| Q43           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,891            |
| Q40           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,928            |
| Q46           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,843            |
| Q44           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,644            |
| Q42           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,974            |
| Q41           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,956            |
| Q39           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,729            |
| Q23           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,845        | ,000            |
| Q24           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,784        | ,000            |
| Q25           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,729        | ,000            |
| Q27           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,934        | ,000            |
| Q28           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,962        | ,000            |
| Q29           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,945        | ,000            |
| Q34           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,820                 | ,000        | ,000            |
| Q35           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,929                 | ,000        | ,000            |
| Q36           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,926                 | ,000        | ,000            |
| Q37           | ,000                | ,000                | ,000                 | ,000              | ,942                 | ,000        | ,000            |
| Q19           | ,000                | ,000                | ,782                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q20           | ,000                | ,000                | ,962                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q21           | ,000                | ,000                | ,887                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q15           | ,000                | ,830                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |
| Q16           | ,000                | ,802                | ,000                 | ,000              | ,000                 | ,000        | ,000            |

|     | Satis<br>f_ins<br>tequi | Satisf_<br>serviço<br>s | Satisf_a<br>mbsocia<br>l | Satisf<br>_ensin<br>o | Imag_co<br>municaçã<br>o | Imag_<br>ensino | Compr<br>omisso |
|-----|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| Q17 | ,000                    | ,926                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q09 | ,954                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q10 | ,965                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q11 | ,780                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q12 | ,705                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q08 | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,799                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q06 | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,827                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q05 | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,793                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q04 | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,804                  | ,000                     | ,000            | ,000            |

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

|              | Satis<br>f_ins<br>tequi | Satisf_<br>serviço<br>s | Satisf_a<br>mbsocia<br>l | Satisf<br>_ensin<br>o | Imag_co<br>municaçã<br>o | Imag_<br>ensino | Compr<br>omisso |
|--------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| Satisf_servi | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Satisf_ambso | ,336                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Satisf_ensin | ,623                    | ,410                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Imag_comu    | ,329                    | ,630                    | ,336                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Imag_ensino  | ,335                    | ,641                    | ,342                     | ,328                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Compromiss   | ,478                    | ,979                    | ,397                     | ,598                  | ,462                     | ,000            | ,000            |
| Q43          | ,342                    | ,656                    | ,546                     | ,446                  | ,599                     | ,533            | ,000            |
| Q40          | ,307                    | ,588                    | ,490                     | ,400                  | ,538                     | ,478            | ,000            |
| Q46          | ,360                    | ,691                    | ,575                     | ,470                  | ,631                     | ,561            | ,000            |
| Q44          | ,286                    | ,548                    | ,456                     | ,373                  | ,501                     | ,445            | ,000            |
| Q42          | ,346                    | ,662                    | ,551                     | ,450                  | ,605                     | ,538            | ,000            |
| Q41          | ,339                    | ,650                    | ,541                     | ,442                  | ,594                     | ,528            | ,000            |
| Q39          | ,282                    | ,541                    | ,450                     | ,368                  | ,494                     | ,439            | ,000            |
| Q23          | ,292                    | ,559                    | ,298                     | ,469                  | ,541                     | ,000            | ,000            |
| Q24          | ,264                    | ,506                    | ,270                     | ,424                  | ,490                     | ,000            | ,000            |
| Q25          | ,271                    | ,520                    | ,278                     | ,436                  | ,503                     | ,000            | ,000            |
| Q27          | ,327                    | ,627                    | ,334                     | ,525                  | ,606                     | ,000            | ,000            |
| Q28          | ,325                    | ,623                    | ,332                     | ,522                  | ,603                     | ,000            | ,000            |
| Q29          | ,335                    | ,641                    | ,342                     | ,538                  | ,621                     | ,000            | ,000            |
| Q34          | ,253                    | ,484                    | ,258                     | ,406                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q35          | ,300                    | ,575                    | ,307                     | ,482                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q36          | ,307                    | ,589                    | ,314                     | ,494                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q37          | ,329                    | ,630                    | ,336                     | ,528                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q19          | ,241                    | ,462                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q20          | ,277                    | ,531                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q21          | ,263                    | ,504                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q15          | ,500                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q16          | ,478                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q17          | ,507                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q09          | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q10          | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q11          | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q12          | ,000                    | ,000                    | ,000                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q08          | ,328                    | ,628                    | ,335                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q06          | ,354                    | ,678                    | ,362                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q05          | ,331                    | ,634                    | ,338                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |
| Q04          | ,337                    | ,646                    | ,345                     | ,000                  | ,000                     | ,000            | ,000            |

## Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

|                | Satisf_inst/equi | Satisf_serviços | Satisf_ambsocial | Satisf_ensino | Imagem_comunicação | Imagem_ensino | Compromisso |
|----------------|------------------|-----------------|------------------|---------------|--------------------|---------------|-------------|
| Satisf_serviço | ,000             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Satisf_ambso   | ,359             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Satisf_ensin   | ,451             | ,267            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Imag_comu      | ,318             | ,548            | ,304             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Imag_ensin     | ,294             | ,507            | ,281             | ,398          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Compromiss     | ,308             | ,567            | ,239             | ,532          | ,308               | ,000          | ,000        |
| Q43            | ,274             | ,473            | ,409             | ,494          | ,496               | ,486          | ,000        |
| Q40            | ,285             | ,492            | ,426             | ,514          | ,517               | ,506          | ,000        |
| Q46            | ,259             | ,447            | ,387             | ,467          | ,470               | ,460          | ,000        |
| Q44            | ,198             | ,342            | ,295             | ,357          | ,359               | ,351          | ,000        |
| Q42            | ,300             | ,517            | ,447             | ,540          | ,543               | ,531          | ,000        |
| Q41            | ,294             | ,507            | ,439             | ,530          | ,533               | ,522          | ,000        |
| Q39            | ,224             | ,387            | ,334             | ,404          | ,406               | ,397          | ,000        |
| Q23            | ,248             | ,428            | ,237             | ,551          | ,476               | ,000          | ,000        |
| Q24            | ,231             | ,398            | ,220             | ,512          | ,442               | ,000          | ,000        |
| Q25            | ,214             | ,370            | ,205             | ,475          | ,411               | ,000          | ,000        |
| Q27            | ,275             | ,474            | ,263             | ,609          | ,527               | ,000          | ,000        |
| Q28            | ,283             | ,488            | ,270             | ,628          | ,543               | ,000          | ,000        |
| Q29            | ,278             | ,479            | ,266             | ,617          | ,533               | ,000          | ,000        |
| Q34            | ,261             | ,450            | ,249             | ,578          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q35            | ,295             | ,509            | ,282             | ,655          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q36            | ,294             | ,508            | ,281             | ,653          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q37            | ,299             | ,516            | ,286             | ,664          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q19            | ,281             | ,485            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q20            | ,346             | ,596            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q21            | ,319             | ,550            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q15            | ,481             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q16            | ,465             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q17            | ,537             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q09            | ,000             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q10            | ,000             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q11            | ,000             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q12            | ,000             | ,000            | ,000             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q08            | ,360             | ,621            | ,344             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q06            | ,373             | ,643            | ,356             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q05            | ,357             | ,616            | ,341             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |
| Q04            | ,362             | ,625            | ,346             | ,000          | ,000               | ,000          | ,000        |

## Teste de Sobel

| Efeitos                          | Valor Z                    | Valor P                |
|----------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Satisf_inst/equi→ Satisf_ambso   | 8,863380997                | 0,000E+00              |
| Satisf_inst/equi→ Satisf_ensino  | 7,683961034                | 1,532E-14              |
| Satisf_inst/equi→ Imagem_comunic | 7,683961034<br>8,058215243 | 1,532E-14<br>6,661E-16 |
| Satisf_inst/equi→ Imagem_ensino  | 7,683961034<br>4,594558349 | 1,532E-14<br>4,337E-06 |

|                                  |   |                                     |
|----------------------------------|---|-------------------------------------|
| Satisf_inst/equi→Compromisso     | 8,863380997<br>4,984491257                | 0,000E+00<br>6,213E-07              |
| Satisf_serviços→Satisf_ensino    | 7,250159632                               | 4,163E-13                           |
| Satisf_serviços→Imag_comunicação | 8,058215243                               | 6,661E-16                           |
| Satisf_serviços→Imag_ensino      | 4,594558349                               | 4,337E-06                           |
| Satisf_serviços→Compromisso      | 4,984491257                               | 6,213E-07                           |
| Satisf_ambsoc→Imag_comunicação   | 7,640528011                               | 2,154E-14                           |
| Satisf_ambsoc→Imag_ensino        | 4,510400478                               | 6,471E-06                           |
| Satisf_ambsoc→Compromisso        | 7,640528011<br>3,906453293<br>4,821263356 | 2,154E-14<br>9,366E-05<br>1,427E-06 |
| Satisf_ensino→Imag_ensino        | 9,247746919                               | 0,000E+00                           |
| Satisf_ensino→Compromisso        | 5,504487987<br>4,821263356                | 3,702E-08<br>1,427E-06              |
| Imag_comunic→Compromisso         | 8,587267721                               | 0,000E+00                           |