



**INSTITUTO
SUPERIOR
DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO
DO PORTO**

**Os antecedentes da lealdade do estudante
do ensino superior: um estudo empírico no P. Porto**

Telma Manuela Guedes dos Santos

Dissertação de Mestrado

Mestrado Assessoria de Administração

Porto - 2017

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
POLITÉCNICO DO PORTO**



**INSTITUTO
SUPERIOR
DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO
DO PORTO**

**Os antecedentes da lealdade do estudante
do ensino superior: um estudo empírico no P. Porto**

Telma Manuela Guedes dos Santos

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração sob orientação
do Professor Especialista/Mestre Paulo Gonçalves**

Porto – Outubro 2017

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
POLITÉCNICO DO PORTO**

Resumo

Objetivo – O estudo analisa e mede prováveis antecedentes da lealdade do estudante do ensino superior (ES) do Politécnico do Porto (P. Porto).

Metodologia – Estudo empírico, de corte transversal, com pesquisa descritiva de natureza quantitativa confirmatória, a partir da identificação de um modelo teórico, sustentado pela revisão bibliográfica e por determinadas variáveis latentes, admissíveis de permitir investigar possíveis relações entre variáveis antecedentes da lealdade do estudante do ES público. A recolha dos dados foi efetuada através de um instrumento de medida, disponível *online*, pelo qual se obteve uma amostra válida de 428 inquiridos. Para testar as hipóteses propostas usamos um modelo confirmatório de equações estruturais.

Resultados e conclusões – A maioria das hipóteses e respetivos níveis de associação são confirmadas. É cumprida a validade convergente e discriminante das escalas de medida e uma boa qualidade psicométrica, sendo verificados interessantes níveis de correlação e capacidades preditivas entre as variáveis em estudo. A lealdade do aluno é explicada em 85% pelo conjunto das variáveis satisfação e confiança.

Limitações/implicações – Os resultados obtidos carecem ser analisados com precaução, face ao uso de uma amostra não probabilística. Igualmente, os poucos estudos homólogos existentes em Portugal, no sector em análise, originou algumas limitações na discussão de resultados. A escolha de um grupo de variáveis educativas organizacionais como explicativas poderá constituir outra limitação. As ações de marketing relacional na instituição de ensino superior (IES) são fundamentais para o êxito da estratégia e oferta educativa, situação que os gestores não devem estar desatentos.

Originalidade/valor – Este trabalho possibilita conhecer que tipo de aspetos e estratégias de marketing relacional, em ambiente educativo superior, poderão influenciar a lealdade do estudante do ES politécnico. Por outro lado, à data, foi proposto e analisado um novo modelo de relações entre variáveis antecedentes e consequentes.

Palavras-chave – Marketing relacional; Educação; Estudante; Ensino Superior

Abstract

Purpose - The study analyzes and measures probable antecedents of the loyalty of the student of higher education (ES) of the Polytechnic of Porto (P. Porto).

Methodology: A cross-sectional empirical study with a descriptive research of a quantitative and confirmatory nature, from the identification of a theoretical model, supported by the literature on latent variables, susceptible to investigate the relationship between the previous determinants of public higher education students loyalty. Data were collected through a measurement tool, available online, which allowed to obtain a valid sample of 428 respondents. The hypotheses were tested using a structural equation model.

Results and conclusions – The most assumptions and levels of association are confirmed. . The convergent and discriminant validity of the measurement scales and psychometric quality of variables has been fulfilled, being verified good levels of correlation and predictive capabilities. Student loyalty is explained in 85% by the set of satisfaction and trust variables.

Limitations/implications: The results need to be analyzed with all caution, since we use of a non-probabilistic sample. The few homologous studies in Portugal, in this sector, resulted in some limitations for the discussion of results. Another limitation was the choice of a group of organizational educational variables. The actions of relational marketing in the higher education institution are important to the success of educational strategy and offer, so managers should not be inattentive.

Originality / value – This work allowed to know which aspects and strategies of relational marketing, in an educational environment, may influence the loyalty of polytechnic higher education student. On the other hand, was proposed and analyzed a model of relationships between antecedent and consequent variables.

Keywords: Relational marketing; Education; Student; Higher school

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”

Nelson Mandela

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida.

Àqueles que, infelizmente, não estão presentes fisicamente para ver a conclusão desta etapa da minha vida, mas que continuam permanentemente na minha memória e a dar-me força para vencer todos os obstáculos que aparecem diariamente.

Àqueles que me apoiam todos os dias, pelo que me ensinaram e transmitiram,
por tudo aquilo que sou hoje.

Meus pais,

Minha irmã,

Meu namorado,

Minha avó,

Minha família e amigos.

Agradecimentos

A realização deste trabalho representa a conclusão de mais uma etapa da minha vida. Contudo, a sua concretização só foi possível com o auxílio de diversas pessoas que não poderia deixar de agradecer neste momento. Neste sentido, aproveito este espaço para agradecer a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para esta investigação.

Começo por salientar o professor orientador Paulo Gonçalves, sem dúvida um elemento fundamental, por todo o apoio prestado, pela confiança, pelos conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade, pela paciência, pelas críticas construtivas, pelas palavras de motivação e por ter acreditado em mim em todos os momentos.

Ao ISCAP, por todos os conhecimentos que me conseguiu transmitir, a todos os professores da minha licenciatura e do meu mestrado e aos colegas que me acompanharam ao longo do percurso acadêmico.

Não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que responderam ao meu questionário, sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

Lista de abreviaturas

- ES – Ensino Superior
- P. Porto – Politécnico do Porto
- IES – Instituições de ensino superior
- IE – Instituição de ensino
- EU – União europeia
- DGES – Direção geral do ensino superior
- ECTS – *European Credit Accumulation and Transfer System*
- ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo
- ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
- ISEP – Instituto Superior de Engenharia do Porto
- ESEIG – Escola Superior de Estudos Industriais do Porto
- ESTGF – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras
- ESTSP – Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto
- ESS – Escola Superior de Educação
- ESMAD – Escola Superior de Media Artes e Design
- ESHT – Escola Superior de Hotelaria e Turismo
- ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão
- AMA – *American Marketing Association*
- IME – Imagem da IES
- Sat – Satisfação do aluno
- VP – Valores partilhados na IES
- Vpe – Valores percebidos pelo aluno
- Conf – Confiança do aluno
- L – Lealdade
- Qs – Qualidade serviço percebido pelo aluno
- MK – Marketing relacional na IES
- SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
- AMOS – *Analysis of Moments Structures*
- X^2 – *Qui-Quadrado*
- X^2/gl – a razão entre o *Qui-quadrado* e os graus de liberdade
- GFI – *Goodness-of-Fit Index*
- CFI – *Comparative Fit Index*

RMSEA – *Root Mean Square Error of Aproximation*

VEM – Variância Extraída Média

TLC- Teorema do limite central

SEM – *Structural Equation Modeling*

H – Hipótese

KMO – *Kaiser Meyer-Olkin*

Mo – valor modal

Md – valor mediano

Índice geral

| | |
|--|--------------|
| Resumo | iii |
| <i>Abstract</i> | iv |
| Dedicatória | vi |
| Agradecimentos | vii |
| Lista de abreviaturas..... | viii |
| Índice de tabelas | xv |
| Índice de figuras | xviii |
| Introdução | 1 |
| Enquadramento ao estudo..... | 1 |
| Definição da questão geral de investigação..... | 3 |
| Justificação, relevância e motivações do estudo..... | 4 |
| Metodologia e hipóteses de investigação | 5 |
| Contribuição da investigação..... | 8 |
| Estrutura do trabalho | 8 |

Parte I

Fundamentos teóricos

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I - Ensino superior em Portugal | 12 |
| 1.1 Introdução..... | 13 |
| 1.2 A educação e o ensino superior em Portugal | 13 |
| 1.3 O ensino politécnico em Portugal | 20 |
| 1.3.1 O Politécnico do Porto | 23 |
| 1.4 Resumo do capítulo | 25 |
| | |
| Capítulo II – Marketing de relações – âmbito e amplitude | 27 |
| 2.1 Introdução..... | 28 |
| 2.2 A evolução do marketing | 28 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3 O marketing e a educação do ES..... | 34 |
| 2.4 O marketing de serviços..... | 40 |
| 2.5 A educação como um serviço de marketing..... | 44 |
| 2.6 O marketing de relações..... | 48 |
| 2.7 O marketing de relações aplicado à educação..... | 55 |
| 2.8 Resumo do capítulo..... | 58 |
| | |
| Capítulo III – Variáveis antecedentes à lealdade..... | 59 |
| 3.1 Introdução..... | 60 |
| 3.2 Variáveis do estudo..... | 60 |
| 3.2.1 Imagem da IES..... | 60 |
| 3.2.2 Satisfação do aluno..... | 63 |
| 3.2.3 Valores partilhados na IES..... | 66 |
| 3.2.4 Valores percebidos pelo aluno..... | 68 |
| 3.2.5 Confiança do aluno..... | 71 |
| 3.2.6 Qualidade de serviço percebido pelo aluno..... | 74 |
| 3.2.7 Marketing relacional na IES..... | 77 |
| 3.2.8 Lealdade do aluno..... | 78 |
| 3.3 Resumo do capítulo..... | 81 |

Parte II

Estudo Empírico

| | |
|---|-----------|
| Capítulo IV – Modelo e hipóteses do estudo..... | 83 |
| 4.1 Introdução..... | 84 |
| 4.2 Apresentação do modelo teórico de investigação..... | 84 |
| 4.2.1 Escala da imagem da IES..... | 85 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2 Escala da satisfação do aluno | 85 |
| 4.2.3 Escala dos valores partilhados na IES | 86 |
| 4.2.4 Escala dos valores percebidos pelo aluno..... | 86 |
| 4.2.5 Escala da confiança do aluno..... | 87 |
| 4.2.6 Escala da qualidade serviço percebido pelo aluno | 87 |
| 4.2.7 Escala do marketing relacional na IES | 88 |
| 4.2.8 Escala da lealdade do aluno..... | 88 |
| 4.3 Descrição das variáveis e definição das hipóteses da investigação | 89 |
| 4.4 Resumo do capítulo..... | 104 |
| | |
| Capítulo V – Metodologia e procedimentos de investigação | 106 |
| 5.1 Introdução..... | 107 |
| 5.2 Metodologia | 107 |
| 5.3. Diferentes tipos de pesquisa e plano de investigação | 109 |
| 5.4 Instrumento e recolha de dados..... | 111 |
| 5.4.1 Construção do questionário | 112 |
| 5.4.2 Pré-teste questionário..... | 113 |
| 5.4.3 A estrutura do questionário..... | 114 |
| 5.4.4 Procedimentos de administração do questionário e recolha de dados..... | 116 |
| 5.5 Amostra e população-alvo..... | 117 |
| 5.6 Resumo do capítulo..... | 119 |
| | |
| Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados | 120 |
| 6.1 Introdução | 121 |
| 6.2 Procedimentos de análise dos dados | 121 |
| 6.3 Caracterização da amostra..... | 125 |
| 6.4 Análise descritiva das variáveis | 132 |

| | |
|---|-----|
| 6.5 Análise da validade e fiabilidade das escalas de medida- análise factorial exploratória e confirmatória | 137 |
| 6.5.1 Imagem da IES | 138 |
| 6.5.2 Satisfação do aluno | 140 |
| 6.5.3 Valores partilhados na IES | 141 |
| 6.5.4 Valores percebidos pelo aluno..... | 142 |
| 6.5.5 Lealdade do aluno..... | 144 |
| 6.5.6 Confiança do aluno | 145 |
| 6.5.7 Qualidade serviço percebido pelo aluno..... | 146 |
| 6.5.8 Marketing relacional na IES | 149 |
| 6.6 Análise da validade convergente e divergente | 150 |
| 6.7 Quadro resumo da fiabilidade factorial..... | 151 |
| 6.8 Análise da sensibilidade factorial..... | 152 |
| 6.9 Análise de resultados por variáveis sócio-económicas | 153 |
| 6.9.1 Diferenças por sexo | 153 |
| 6.9.2 Diferenças em função da idade..... | 154 |
| 6.9.3 Diferenças em função do nível de escolaridade..... | 155 |
| 6.9.4 Diferenças em função da escola | 156 |
| 6.9.5 Diferenças em função do ano de escolaridade..... | 157 |
| 6.9.6 Diferenças em função da área de estudo..... | 157 |
| 6.9.7 Diferenças em função da situação profissional..... | 158 |
| 6.10 Análise estatística inferencial: teste de hipóteses..... | 159 |
| 6.11 Discussão dos resultados..... | 168 |
| 6.12 Conclusões do capítulo | 174 |

Parte III

Considerações finais do estudo

| | |
|--|------------|
| Capítulo VII – Conclusões e considerações finais | 177 |
| 7.1 Introdução | 178 |
| 7.2 Síntese de conclusões, implicações gerais e teóricas do estudo..... | 180 |
| 7.3 Síntese de conclusões e implicações gerais e práticas do estudo..... | 183 |
| 7.4 Recomendações para a gestão | 185 |
| 7.5 Limitações do estudo..... | 186 |
| 7.6 Investigações futuras | 187 |
| Bibliografia..... | 188 |
| | |
| Anexos | 220 |
| Anexo I – Questionário..... | 221 |

Índice de tabelas

| | |
|---|------------|
| Tabela 1- Alunos matriculados no ES: total e por subsistema de ensino | 16 |
| Tabela 2-Alunos matriculados no ES: por subsistema de ensino | 19 |
| Tabela 3-Alunos matriculados no ES Politécnico : subsistema politécnico público e privado | 22 |
| Tabela 4-Definições de marketing..... | 33 |
| Tabela 5-Vantagens da aplicação do marketing nas IES..... | 38 |
| Tabela 6-Definições de marketing educacional..... | 39 |
| Tabela 7-Definições dos serviços até ao marketing de serviços | 43 |
| Tabela 8-Diferenças entre o marketing tradicional e o marketing relacional..... | 52 |
| Tabela 9-Definições de marketing de relações..... | 54 |
| Tabela 10-Definições do conceito imagem e imagem percebida da IES | 63 |
| Tabela 11-Definição do conceito satisfação e satisfação do aluno | 66 |
| Tabela 12-Definições do conceito valores partilhados e valores partilhados pelo aluno.... | 68 |
| Tabela 13-Definições do conceito valor percebido e valores percebidos pelo aluno..... | 71 |
| Tabela 14- Definições do conceito confiança e confiança do aluno | 74 |
| Tabela 15- Definições do conceito qualidade serviço percebido e qualidade serviço percebido pelo aluno..... | 77 |
| Tabela 16-Definições do conceito lealdade e lealdade do aluno..... | 80 |
| Tabela 17-Itens e codificação relativos à variável Imagem da IES..... | 85 |
| Tabela 18-Itens e codificação relativos à variável satisfação do aluno..... | 85 |
| Tabela 19-Itens e codificação relativos à variável valores partilhados na IES | 86 |
| Tabela 20-Tens e codificação relativos à variável valores percebidos pelo aluno..... | 86 |
| Tabela 21-Itens e codificação relativos à variável confiança do aluno | 87 |
| Tabela 22- Itens e codificação relativos à variável qualidade serviço percebido pelo aluno | 87 |
| Tabela 23-Itens e codificação relativos à variável marketing relacional na IES..... | 88 |
| Tabela 24-Itens e codificação relativos à variável lealdade do aluno | 88 |
| Tabela 25- Resumo das hipóteses do estudo | 104 |
| Tabela 26- Vantagens do uso do questionário..... | 111 |
| Tabela 27-Resumo população e amostra do estudo..... | 118 |
| Tabela 28- Índices de ajustamento | 122 |
| <i>Tabela 29-Valores de consistência interna</i> | <i>124</i> |

| | |
|--|-----|
| <i>Tabela 30-Quadro resumo da análise de frequências</i> | 131 |
| Tabela 31-Resultados relativos à variável IME..... | 132 |
| Tabela 32- Resultados relativos à variável Sat..... | 133 |
| Tabela 33-Resultados relativos à variável VP..... | 133 |
| Tabela 34-Resultados relativos à variável Vpe | 134 |
| Tabela 35-Resultados relativos à variável Conf..... | 135 |
| Tabela 36-Resultados relativos à variável Qs..... | 136 |
| Tabela 37-Resultados relativos à variável MK..... | 136 |
| Tabela 38-Resultados relativos à variável L..... | 137 |
| Tabela 39-Análise factorial exploratória da escala IME | 139 |
| Tabela 40-Análise factorial exploratória da escala Sat | 140 |
| Tabela 41- Análise factorial exploratória da escala VP | 141 |
| Tabela 42-Análise factorial exploratória da escala Vpe..... | 143 |
| Tabela 43-Análise factorial exploratória da escala L | 144 |
| Tabela 44-Análise factorial exploratória da escala Conf..... | 145 |
| Tabela 45-Análise factorial exploratória da escala Qs (Análise inicial) | 147 |
| Tabela 46-Análise factorial exploratória da escala Qs (Análise final)..... | 148 |
| Tabela 47-Análise factorial exploratória da escala MK | 149 |
| Tabela 48-Análise da validade discriminante das escalas de avaliação | 150 |
| Tabela 49-Análise da fiabilidade factorial compósita | 151 |
| Tabela 50-Análise descritiva das escalas de avaliação..... | 152 |
| Tabela 51-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por sexo (teste t) | 153 |
| Tabela 52-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por idade | 154 |
| Tabela 53-Análise dos resultados nas variáveis em estudo por escolaridade..... | 155 |
| Tabela 54-Análise dos resultados obtidos das variáveis em estudo por escola..... | 156 |
| Tabela 55-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por ano que frequentam | 157 |
| Tabela 56-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por área de estudo.... | 157 |
| Tabela 57-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por situação profissional | 158 |
| Tabela 58-Variáveis independentes, dependentes e confirmação de hipóteses (antes do ajustamento) | 160 |
| Tabela 59- Resumo de resultados de modelo de equações estruturais e respetivas percentagens (antes do ajustamento) | 163 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 60- Resultados relativos ao modelo de equações estruturais com variáveis latentes (após ajustamento)..... | 165 |
| Tabela 61- Resumo de resultados do modelo de equações estruturais e respectivas percentagens (após ajustamento)..... | 168 |
| Tabela 62-Resumo análise de resultados por variáveis socio-económicas | 173 |
| Tabela 63-Quadro resumo das resultados obtidos(final)..... | 175 |
| Tabela 64- Quadro resumo dos objetivos iniciais propostos..... | 180 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1-Modelo de investigação proposto | 6 |
| Figura 2-Estrutura e organização do trabalho..... | 10 |
| Figura 3-IES em Portugal (2011) | 20 |
| Figura 4-Antigo e atual logótipo do P. Porto | 24 |
| Figura 5-Organograma P. Porto | 24 |
| Figura 6-Ciclo de marketing..... | 29 |
| Figura 7-Universidades e os seus públicos..... | 36 |
| Figura 8-Serviço de uma IE..... | 46 |
| Figura 9-Mudança de paradigma: do transaccional ao relacional | 51 |
| Figura 10-Equação de definição de satisfação | 64 |
| Figura 11-Valor entregue ao cliente | 69 |
| Figura 12-Modelo de investigação proposto | 84 |
| Figura 13-Submodelo relativo à descrição da hipótese H1 | 90 |
| Figura 14-Submodelo relativo à descrição da hipótese H2 | 91 |
| Figura 15-Submodelo relativo à descrição da hipótese H3 | 92 |
| Figura 16-Submodelo relativo à descrição da hipótese H4 | 93 |
| Figura 17-Submoelo relativo à descrição do hipótese H5 | 93 |
| Figura 18-Submodelorelativo à descrição da hipótese H6 | 95 |
| Figura 19-Submodelo relativo à descrição da hipótese H7 | 96 |
| Figura 20-Submodelo relativo à descrição da hipótese H8 | 96 |
| Figura 21-Submodelo relativo à descrição da hipótese H9 | 97 |
| Figura 22-Submodelo relativo à descrição da hipótese H10 | 98 |
| Figura 23-Submodelo relativo à descrição da hipótese H11 | 99 |
| Figura 24-Submodelo relativo à descição da hipótese H12 | 100 |
| Figura 25-Submodelo relativo à descrição da hipótese H13 | 101 |
| Figura 26-Submodelo relativo à descrição da hipótese H14 | 102 |
| Figura 27-Submodelo relativo à descrição da hipótese H15 | 103 |
| Figura 28- Modelo de investigação proposto | 105 |
| Figura 29- Processo de investigação empírica | 108 |
| Figura 30- Estrutura do questionário | 115 |
| Figura 31-Frequência de alunos por sexo..... | 125 |
| Figura 32-Frequência de alunos por idade | 126 |

| | |
|--|-----|
| Figura 33-Frequência de alunos por escolaridade | 127 |
| Figura 34- Frequência de alunos por escola | 127 |
| Figura 35-Frequências de alunos por ano que frequentam..... | 128 |
| Figura 36-Frequências por área de estudo | 129 |
| Figura 37-Frequências por situação profissional..... | 129 |
| Figura 38- Análise factorial confirmatória relativa à escala IME | 139 |
| Figura 39-Análise factorial confirmatória relativa à escala Sat | 141 |
| Figura 40-Análise factorial confirmatória relativa à escala VP na IES..... | 142 |
| Figura 41-Análise factorial confirmatória relativa à escala Vpe..... | 143 |
| Figura 42-Análise factorial confirmatória relativa à escala L | 145 |
| Figura 43- Análise factrial confirmatória relativa à escala Conf..... | 146 |
| Figura 44-Análise factorial confirmatória relativa à escala Qs | 148 |
| Figura 45-Análise factorial confirmatória relativa à escala MK..... | 149 |
| Figura 46-Modelo de equações estruturais path analysis (modelo inicial-não ajustado).. | 159 |
| Figura 47- Modelo de equações estruturais path analysis (Modelo final ajustado) | 164 |

Introdução

Este trabalho tem como finalidade analisar, de forma teórica e empírica, a existência de possíveis relações antecedentes da lealdade do estudante, especificamente, no sector do ES, e o uso de prováveis ações estratégicas de marketing de relacional. Especificamente, tendo como base uma amostra de P. Porto. A primeira parte do trabalho apresenta, de uma forma genérica, um enquadramento do tema, o problema de investigação e as motivações que levaram ao desenvolvimento deste estudo. Segue-se a proposta do modelo conceptual objeto de estudo, suportado pelas hipóteses a investigar. Por fim, apresentamos a estrutura de todo o trabalho em forma de esboço prévio.

Enquadramento ao estudo

Dado vivermos numa era de grandes mudanças e constantes incertezas, seja a nível político, económico, sociocultural, tecnológico e educativo, em geral, as organizações são pressionadas a implementar estratégias para captar a atenção dos seus consumidores. Paralelamente, aquelas valorizam profissionais e pessoas com conhecimentos que contribuam, de forma positiva, para a produtividade e a longevidade da organização e que sejam capazes de dar resposta a estas mudanças. Neste contexto, destaca-se, a importância da educação e formação dos indivíduos para a Sociedade e economia em geral. Na verdade, a educação, nos dias de hoje, constitui um recurso fundamental para o desenvolvimento de um país (Saúde et al., 2014).

De acordo com o valor e a importância da educação, o nosso país, a este nível, tem vindo a sofrer uma grande evolução. A revolução deste sector, sobretudo após 1974, desencadeou uma reestruturação significativa a vários níveis, nomeadamente, institucional, estrutural, demográfico e social (Urbano, 2011). Deste modo, em paralelo com outros países da Europa, Portugal tem vindo a implementar mudanças no seu sistema de ensino, dado que, com o aumento da concorrência entre as instituições educativas, nasce uma necessidade de aplicar estratégias mais eficazes na captação e retenção dos seus alunos (Duarte et al., 2009).

Nos últimos anos, se o mercado, em geral, tem vindo a ficar, cada vez mais, agressivo, face a um número elevado de concorrentes, que oferecem produtos e serviços idênticos, por outro, como forma de maior complexidade deste cenário, os consumidores são mais exigentes nas suas escolhas (Vavra, 1992). Neste sentido, tal como as organizações, em geral, também as IES têm sido afetadas pela vasta oferta formativa, nem sempre diferenciadora, e pelo aparecimento de múltiplas instituições de ensino (IE) neste sector, tornando-se fulcral avaliar a utilização de estratégias, em especial, na captação, retenção e melhoria dos relacionamentos com alunos e *stakeholders* (Antunes, 2011).

Assim, a concorrência e a competitividade do mercado exigem que as organizações repensem as suas estratégias, na forma de conduzir o seu negócio e o seu posicionamento, desenvolvendo, assim, uma melhor oferta na satisfação dos seus consumidores (Demo & Ponte, 2008). Perante este cenário, também as organizações educativas carecem de ser empreendedoras e definir práticas de gestão e marketing educativo eficientes, de modo a gerir, captar e reter os diversos públicos, em especial, os alunos. Por esta razão, ressalva-se a importância da utilização de estratégias de marketing, no que diz respeito a uma apresentação e divulgação de cursos e ofertas formativas, contribuindo para um melhor esclarecimento de dúvidas e prestação de auxílio no processo da decisão dos estudantes (Alves, 1995).

Hoje em dia, a utilização de estratégias de marketing de relacionamento é uma opção estratégica, capaz de responder às novas exigências do mercado, através de abordagens mais individualizadas e interativas (Antunes & Rita, 2007). Neste sentido, o foco das organizações tem sido a satisfação e a lealdade dos seus consumidores, uma vez que, segundo Levitt (1990), um relacionamento não perdura caso não se tenha em atenção a estas variáveis. É importante, também, referir que, caso não exista um relacionamento com o consumidor, a oferta de um produto com valor não é suficiente, uma vez que, sem relacionamento o consumidor fica suscetível a qualquer oferta de valor que apareça no mercado (Zineldin, 2006). No sector do ES, estes propósitos têm similar relevância, pois, qualquer IE procura gerar uma imagem positiva, para um maior reconhecimento nacional e internacional na disputa de vagas e projetos, ou fazendo com que haja o menor número possível de desistências, através da criação de índices de maior confiança e compromissos com o seu público-alvo, procurando, assim, satisfazer as necessidades educativas deste. Isto, só é possível, através de uma comunicação eficaz, de um fortalecimento da imagem e da criação

de uma estratégia de relacionamento (Bretas & Mores, 2016). Assim, com o intuito de identificar e satisfazer as necessidades específicas dos alunos, o marketing relacional surge como uma ferramenta de gestão na construção de fortes canais de comunicação entre aqueles (Lanzer, 2004). E, segundo Grönroos (2004), em geral, o marketing de relacionamento é um eixo estratégico de diferenciação com foco nas relações com os consumidores.

Definição da questão geral de investigação

Num mercado, cada vez mais competitivo, onde a oferta é cada vez maior, as IES sentem a necessidade de aplicar estratégias capazes de as diferenciar, procurando estabelecer relações mais duradouras, rentabilizando os seus serviços e melhorando a sua oferta (Caballero et al., 2007). Fruto deste cenário, e como forma de sobrevivência, é importante para as IE repensar as estratégias utilizadas, focando-se na lealdade dos seus alunos (Reicheld, 1996).

Deste modo, este estudo com base na pesquisa de dados secundários e a formação de dados primários, procura analisar a importância do marketing de relacionamento, no âmbito dos serviços educacionais, e o seu impacto na lealdade dos alunos. Assim, a pertinência maior deste trabalho é constituir uma reflexão sobre as hipotéticas relações antecedentes da lealdade dos alunos, onde se procura responder ao seguinte problema geral de investigação:

será que existe(m) alguma(s) relação(ões) entre a lealdade do aluno de uma IE e certos antecedentes daquela traduzidos em prováveis ações de marketing relacional pelas IES?

Neste sentido, este trabalho de investigação tem como objetivo genérico analisar a aplicabilidade do marketing de relações nas IES, avaliando, em concreto, no P. Porto, quais os seus prováveis antecedentes no impacto da lealdade dos estudantes. Neste contexto, este estudo pretende mostrar e analisar a crescente importância de uma orientação para o aluno (cliente) e verificar, de acordo com a revisão da literatura realizada, como o uso de estratégias de marketing de relacionamento, associadas à gestão da imagem, satisfação, valores partilhados, valores percebidos, confiança e qualidade serviço percebido, pode ser uma mais-valia na formação da lealdade dos alunos da IES. Para este propósito, propomos e testamos um modelo que procura dar a conhecer e explicar os possíveis factores-chave que

levam um aluno a escolher e a manter um relacionamento com a IES. De modo específico, este estudo tem como objetivos:

- analisar os conceitos imagem, satisfação, valores partilhados, valores percebidos, lealdade, confiança, qualidade serviço e marketing relacional;
- analisar variáveis latentes, antecedentes e consequentes, a partir do modelo do estudo proposto;
- analisar e identificar o marketing de relações como um instrumento e recurso de gestão e o seu impacto nas IES;
- analisar empiricamente as relações entre as variáveis do estudo;
- analisar estatisticamente as variáveis do estudo, tendo em conta certas características sociodemográficas (como por exemplo, o sexo, idade e escolaridade, ano académico que frequentam, escola que frequentam, área de estudo, situação profissional).

Justificação, relevância e motivações do estudo

Hodiernamente, os clientes são mais exigentes e difíceis de satisfazer, são ponderados nas suas escolhas e gostam de tomar atitudes conscientes, avaliando todas as componentes da oferta que proporciona maior valor (Kotler, 2000). Com o desenvolvimento do mercado educacional e face ao aumento da competitividade, entre as IES, os estudantes têm ao seu dispor uma grande variedade de opções, quer a nível de cursos, quer a nível de (escolha de) IE. Deste modo, urge que as IES utilizem estratégias dinâmicas, inovadoras e recursos diversos, com o intuito de se diferenciarem e despertarem interesse nos seus públicos (Felgueira, 2015).

Assim, este trabalho mostra-se relevante e oportuno, face ao cenário de competitividade que se apresenta no sector educativo superior. O facto do número de IES ter vindo a aumentar, leva a que seja necessário adotar por aquelas novas abordagens na relação com o público-alvo principal. De igual forma, perante algumas lacunas de trabalhos anteriores, este estudo procura refletir e complementar esta temática, analisando os factores que contribuem para a atração e retenção dos alunos no ES.

A escolha deste tema, como objeto de análise acadêmica, deveu-se, igualmente, ao facto do sector do ES apresentar algumas carências no modo de abordagem de uma gestão relacional, face a especificidades próprias deste sector, podendo o marketing de relações contribuir para níveis de maior sucesso das IES, ao ajudar estas a melhorar os relacionamentos com diversos *stakeholders*, em especial, o aluno, bem como, com os seus ambientes académicos, sociais e económicos. Assim, esta investigação obtém alguma relevância, especialmente em tempos de mudança, onde importa discutir a criação de relações socio-académicas, como um recurso, podendo isto ser uma das vias para uma integração bem-sucedida da população académica no mercado de trabalho e na sociedade.

O estudo mostra-se, ainda, relevante, face ao peso do P. Porto, seja em termos de alunos, seja de professores, face às restantes ES nacionais, bem como, na potenciação do desenvolvimento e interação socioeducativa do P. Porto. Assim, estudar as possíveis causas e os antecedentes que podem motivar os alunos a escolher uma IES ajuda as próprias IE a identificar necessidades e públicos, facilitando, dessa forma, a construção de estratégias de gestão e marketing, mais adequadas e específicas, e, consequentemente, criar um posicionamento, notoriedade e capacidade de retenção no mercado do ES.

Deste modo, neste cenário, a aplicação do marketing a IES é de extrema importância, devendo ser utilizado como ferramenta de gestão, na resposta a um mercado instável e em constante mudança, facilitando a concretização da missão e objetivos organizacionais das IES. Assim, esta pesquisa é realizada com o intuito de discutir e avaliar os aspetos relatados anteriormente, aliados a uma grande vontade em adquirir e criar conhecimento nesta área.

Metodologia e hipóteses de investigação

Em termos de processo de metodologia o estudo foi dividido em duas partes. Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, recolhendo e analisando informação secundária diversa, com recurso a livros, artigos científicos, bases de dados, repositórios científicos e ainda, a portais e sites. A segunda fase centrou-se na identificação da questão geral de investigação e das hipóteses que foram utilizadas para o desenvolvimento e operacionalização da pesquisa.

Assim, este estudo pretende, através de um modelo hipotético-dedutivo e de uma pesquisa quantitativa, descritiva e confirmatória, analisar possíveis relações entre variáveis antecedentes e consequentes. A recolha dos dados, entre maio e julho de 2015, através de um instrumento de medida – o questionário, disponível *online* e direcionado a todos os alunos do P. Porto. Para a análise de dados foi utilizado o *software* estatístico *SPSS*¹ vs24 e *SPSS/AMOS*² *Statistics* vs24, tendo as hipóteses sido avaliadas através de uma estrutura de equações estruturais.

Na imagem seguinte é possível ver o modelo de trabalho proposto e utilizado:

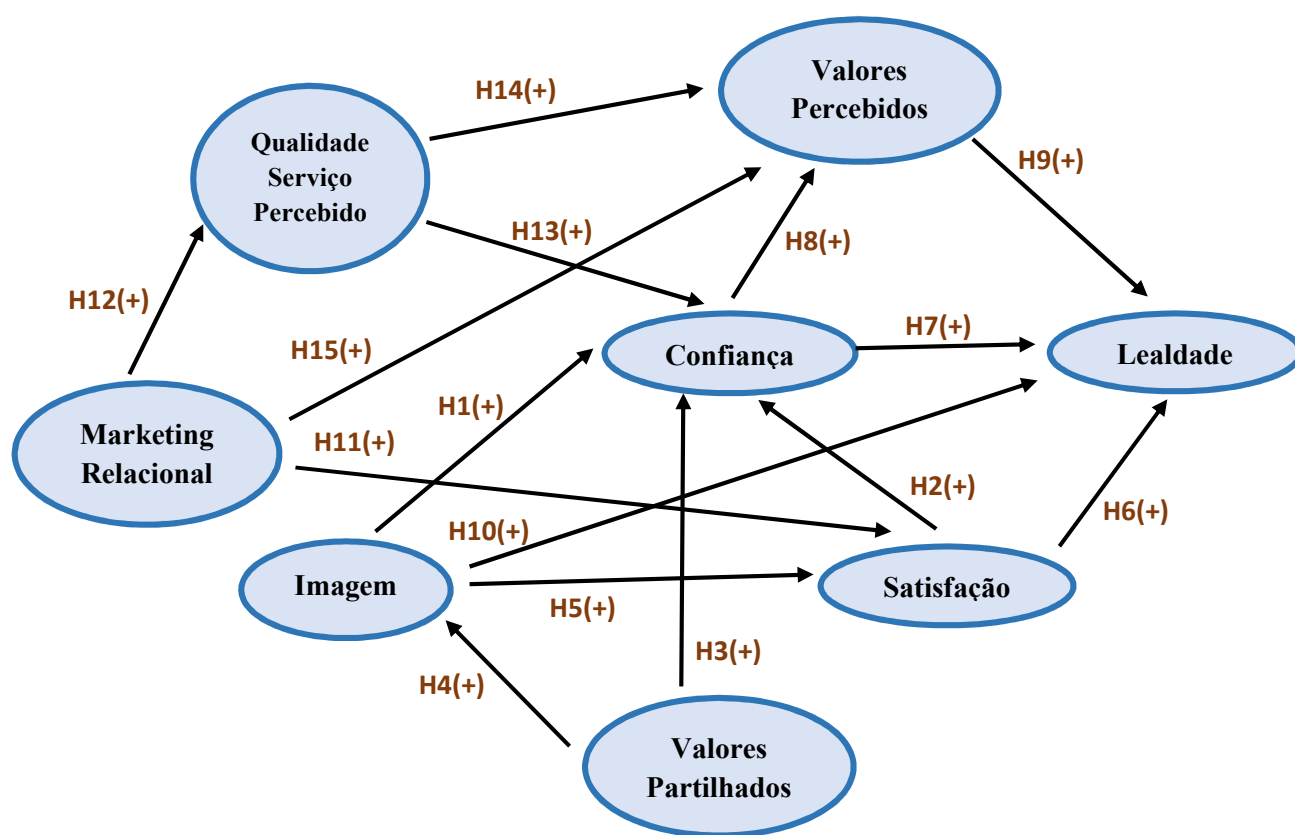


Figura 1-Modelo de investigação proposto

Fonte: elaboração pessoal

¹ SPSS - Statistical Package for Social Sciences

² AMOS - Analyses of Moment Structures

Apresentamos, igualmente, as propostas de hipóteses operacionais e o seu sentido de associação no estudo:

Hipótese 1(+): A imagem da IES influencia positiva e diretamente a confiança do aluno

Hipótese 2(+): A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança

Hipótese 3(+): Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente os níveis de confiança do aluno

Hipótese 4(+): Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente a imagem da IES

Hipótese 5(+): A imagem da IES influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno

Hipótese 6(+): A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade

Hipótese 7(+): A confiança do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade

Hipótese 8(+): A confiança do aluno influencia positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno

Hipótese 9(+): Os valores percebidos pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade

Hipótese 10(+): A imagem da IES influencia positiva e diretamente a lealdade do aluno

Hipótese 11(+): As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente a satisfação do aluno

Hipótese 12(+): As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente qualidade serviço percebido pelo aluno

Hipótese 13(+): A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança

Hipótese 14(+): A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente os seus valores percebidos

Hipótese 15(+): As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno

Contribuição da investigação

Através da revisão da literatura foi possível verificar a oportunidade e a importância do estudo do marketing relacional no sector da educação superior, apesar de aquele ainda carecer de outras abordagens mais profundas e explicativas. Este trabalho pode não apresentar algo totalmente pioneiro, em termos conceptuais, mas, traduz o resultado de um esforço e reflexão de um modelo original. Paralelamente, perante algumas lacunas anteriores, esta investigação tem ainda como finalidade contribuir, de forma teórica e prática, e com recurso a um estudo empírico, para a análise do conceito e de ações de marketing de relações aplicados ao sector do ES público nacional, analisando o impacto daquelas na lealdade dos alunos.

Assim, dado que a educação é um factor de desenvolvimento para qualquer país, o investimento em estudos nesta área poderá estimular a dinâmica e o sector do ES, podendo tal despertar um maior interesse pelos vários *stakeholders*, para uma melhor orientação das IES do processo de decisão e gestão do marketing educativo.

Estrutura do trabalho

Este trabalho encontra-se dividido em três partes distintas. A primeira é constituída por três capítulos; a segunda, também, por três capítulos e a última parte contém as considerações e conclusões finais da investigação.

Primeiramente, foi apresentada uma introdução e a contextualização ao tema, com base num enquadramento ao ES e a sua interligação com o marketing. Neste contexto, foi elaborada e apresentada a questão geral de investigação do estudo, assim como, os seus objetivos. Complementarmente, divulgaram-se as motivações que levaram à escolha do tema e à elaboração deste estudo, bem como, a sua importância e contribuição académica e social.

O capítulo I analisa o ES em Portugal, através de uma breve análise evolutiva do sector em Portugal, seguida de uma apresentação mais detalhada, face à conjuntura que se vive atualmente. Uma vez que o trabalho foi realizado de acordo com uma unidade de análise muito específica, os alunos do P. Porto, será apresentada uma breve descrição do ensino politécnico, em geral, e em particular do P. Porto.

O capítulo II aborda os fundamentos teóricos sobre o tema central do estudo, iniciando-se com uma apresentação e evolução do conceito de marketing e da sua aplicação ao nível do ES. A revisão da literatura releva, também, uma descrição do marketing de serviços, realçando a sua importância para o sector, no que diz respeito aos serviços oferecidos pelas IES. A última parte deste capítulo analisará o marketing de relacionamento, apresentando uma descrição mais profunda sobre este tema, e a sua relação com as IES.

No capítulo III será apresentada uma análise das variáveis inerentes ao estudo, tendo em conta estudos anteriores relevantes sobre o tema, em geral, e em concreto no sector da educação e do ES.

A segunda parte desta investigação é constituída por três capítulos. No capítulo IV apresentaremos, de forma detalhada, o modelo de investigação proposto, assim como as hipóteses objeto de estudo, de acordo com o seu suporte teórico. O capítulo V será destinado à análise da metodologia e identificação dos procedimentos utilizados na investigação, em especial, no instrumento de medida. No capítulo VI serão divulgados e discutidos os resultados obtidos neste trabalho.

A última parte deste estudo, o capítulo VII, apresenta as considerações e conclusões finais da investigação, bem como, possíveis implicações e recomendações para a gestão educativa superior, assim como, sugestões para possíveis investigações futuras. Ainda neste capítulo serão apresentadas algumas limitações que ocorreram durante a elaboração do trabalho. Por fim, este finaliza com a apresentação da bibliografia utilizada e dos anexos. Segue-se, agora, uma imagem ilustrativa da estrutura e organização de todo o trabalho.

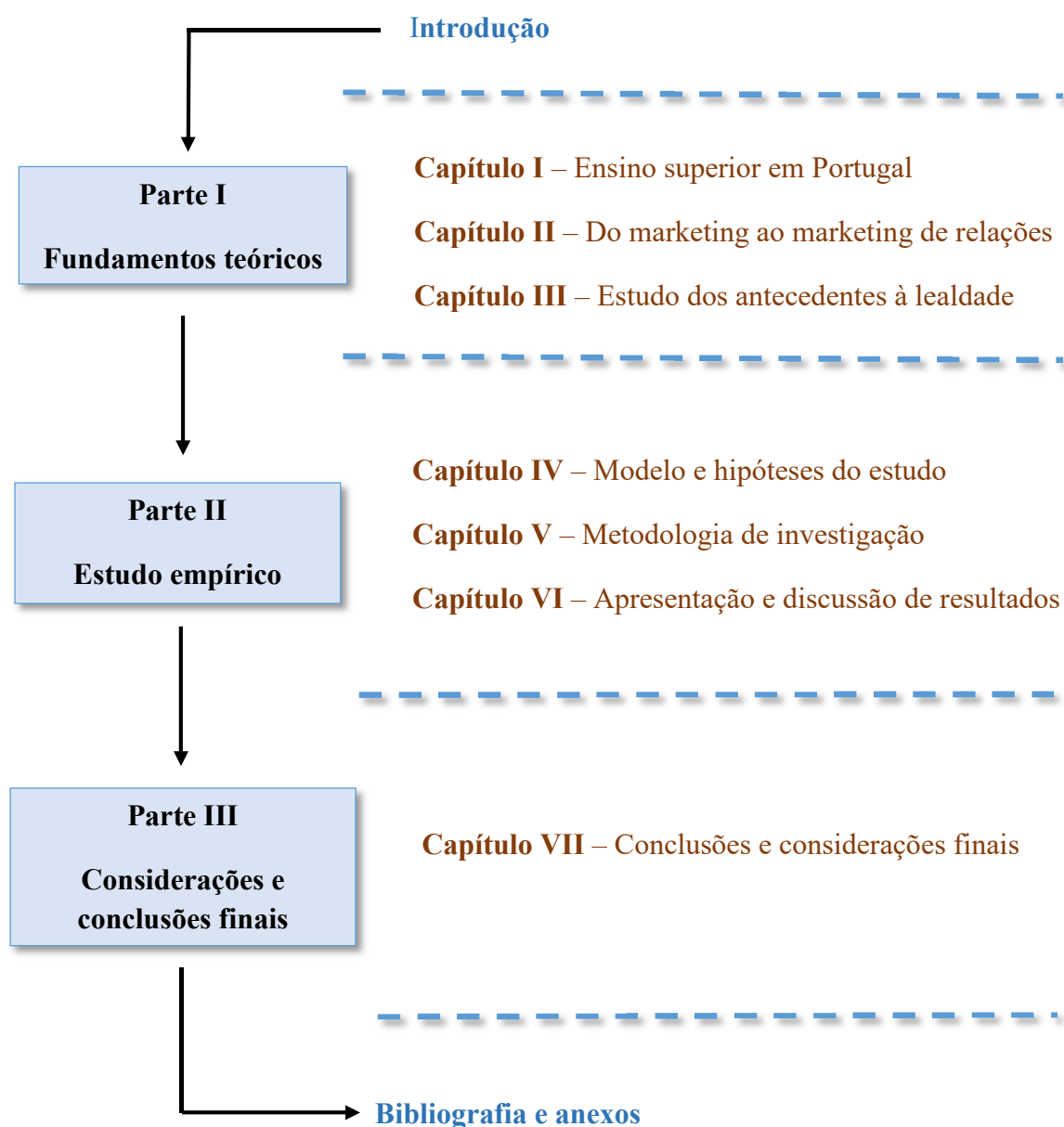


Figura 2-Estrutura e organização do trabalho

Fonte: elaboração pessoal

Parte I

Fundamentos teóricos

Capítulo I - Ensino superior em Portugal

1.1 Introdução

Em consequência dos vários desafios e incertezas do futuro, a educação constitui uma vantagem indispensável para o desenvolvimento da humanidade (Delors & Eufrazio 1998). Em Portugal, no que diz respeito ao ES, têm vindo a implementar-se alterações e mudanças a vários níveis, nomeadamente, social, demográfico, institucional e económico (Urbano, 2011).

Este capítulo tem como finalidade contextualizar a evolução e a conjuntura atual em relação ao ES nacional. Neste sentido, será apresentada uma breve e genérica evolução do ES, de acordo com dados secundários que identificam o desenvolvimento e dinâmicas deste sector em Portugal. Este capítulo contém, ainda, uma contextualização do ensino politécnico e, em particular, do P. Porto³.

1.2 A educação e o ensino superior em Portugal

Nos últimos vinte anos a evolução do ES foi positiva, sendo observado um acréscimo significativo, quer a nível de alunos, quer a nível de docentes e, mesmo, instituições (Cabral, 2006). Contudo, segundo este autor, antes de atingir a importância reconhecida, nos dias de hoje, o ES sofreu diversas reestruturações no decorrer dos anos. A primeira grande mudança ocorreu a 5 de outubro de 1910, com a proclamação da república, onde, segundo o ministério da educação (2003)⁴, o ES começou por abolir a doutrina cristã e outras disciplinas que privilegiaram diversos estudantes por várias décadas. Um ano depois, foram criadas as universidades de Lisboa e Porto. Paralelamente, durante os anos 50 e 60, do século anterior, o país e o próprio sistema de ensino foram afetados pelo clima de pós-guerra que se fazia sentir; porém, após essas décadas, iniciou-se uma consciencialização sobre o atraso educacional do país, implementando-se medidas contra o analfabetismo, incentivando-se, também, estudos mais duradouros e ambiciosos (Ministério da Educação, 2003).

³ P. Porto – é a nova designação a partir do ano letivo 2016/2017, substituindo o Instituto Politécnico do Porto (IPP).

⁴ Disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>, consultado em 03/02/2017.

Na década seguinte, em 1974, ocorreu uma alteração significativa, após a revolução do 25 de abril e a implementação do processo de democratização em Portugal, foram inúmeras as alterações implementadas. Desde o direito ao trabalho, à segurança social, à saúde e à criação de um serviço nacional de saúde, até à universalização da educação (Cabrito, 2010).

Este novo regime trouxe novos desafios para Portugal, proporcionando ao ES a implementação de transformações e reformas qualitativas e quantitativas. Apesar dos conflitos sociais e das diferentes ideias surgidas, relativamente ao papel do ensino, foi possível obter consensos, salientando-se a importância da modernização do país e do seu desenvolvimento económico (Ministério da Educação, 2003). Esta revolução possibilitou que o tão privilegiado acesso ao ES, até à data apenas acessível a algumas pessoas, ficasse disponível para todo o tipo de cidadãos, proporcionando uma igualdade de oportunidades, independentemente do género, condição económica ou social (Almeida, 2012).

Com o decorrer dos anos surgiram e foi necessário implementar outras reformas no sistema de ES, sendo a Declaração de Sorbonne (1998)⁵ uma delas. Assinada em Paris pelos ministros da educação da Alemanha, Itália, França e Reino Unido, o ES passou a ser um espaço europeu. Neste contexto, em 1999, vinte e nove ministros juntaram-se com o intuito da criação efetiva de um espaço coerente, competitivo e atrativo para os estudantes europeus, assinando-se, assim, a Declaração de Bolonha (1999)⁶. De facto, perante este processo tornou-se necessário executar diversas ações legislativas e políticas, reformulando o ES. Como referido, esta reforma proporcionou uma igualdade de oportunidades para todos os estudantes no acesso ao nível superior de ensino, permitindo uma melhoria dos sistemas de apoio, o que atraiu diversos públicos, incentivando estes, conseqüentemente, à aprendizagem e garantindo as qualificações dos portugueses a nível europeu (Associação Europeia de Universidades, 2000)⁷.

⁵ Disponível em http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf, consultado a 08/03/2017.

⁶ Declaração de Bolonha - documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, o qual, pretende estabelecer um Espaço Europeu de ES, a unificação dos currículos e a validação de sistema de créditos e de mobilidade, retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, consultado a 20/03/2016.

⁷ Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_declaracao_bolonha.pdf, consultado a 03/02/2017.

Verifica-se, assim, que a nível nacional e, igualmente mundial, o ensino é um recurso imprescindível para o desenvolvimento dos territórios e dos povos, face aos impactos variados, os quais, afetam de forma direta e indireta, a curto e longo prazo, os territórios e a Sociedade (Saúde et al., 2014). Aliás, salienta-se que a importância da educação é, cada vez mais, reconhecida, constituindo um pilar promotor da economia mundial, na medida em que promove o conhecimento interdisciplinar, ajudando no desenvolvimento de qualquer território (Saúde et al., 2014). Assim sendo, tendo em conta os crescentes desafios, a educação tornou-se indispensável ao desenvolvimento dos indivíduos, na luta contra a pobreza e contra a exclusão social (Delors & Eufrazio, 1998). Ressalva-se que, nos últimos 30 anos, o ES português mostrou um desenvolvimento acentuado, denotando-se um crescimento, quer em quantidade - número de alunos, docentes, cursos e instituições, quer em qualidade - contando com um maior número de alunos e docentes que apostam na produção científica, com impacto no desenvolvimento (Cabrito, 2011).

Neste contexto, ao longo dos anos têm sido reunidos esforços, no sentido de desenvolver academicamente e em termos de competências a população portuguesa. Este processo tem ocorrido de forma lenta, devido aos constantes avanços e recuos na implementação de políticas, assim como, com a contínua resistência por várias camadas da Sociedade (Sebastião & Correia, 2001). Como exemplo da lenta evolução, refere-se que em 1970 a taxa de analfabetismo concentrava-se em 25,7% o que, comparado com valores de 2011, demonstra um decréscimo para os 5,2%. Constata-se, assim, que foram necessários 41 anos para que o número de analfabetos no país decrescesse (Pordata, 2011)⁸.

Na verdade, devido à democratização no acesso ao ensino, o ES em Portugal tem vindo a sofrer uma crescente procura (Cabrito, 2011). Como se pode verificar no quadro seguinte, é possível ver o crescente número de alunos no ES, em especial, no subsistema do ensino público, desde 1978 até 2017 (Pordata, 2017)⁹.

⁸ Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>, consultado a 03/03/2017.

⁹ Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-1017>, consultado a 07/10/2017.

| Anos | Total | Subsistema de Ensino | |
|------|---------|----------------------|---------|
| | | Público | Privado |
| 1978 | 81.852 | 47.517 | 34.065 |
| 1990 | 157.869 | 119.733 | 38.136 |
| 2000 | 373.745 | 255.008 | 118.737 |
| 2012 | 390.273 | 311.574 | 78.699 |
| 2013 | 371.000 | 303.710 | 67.290 |
| 2014 | 362.200 | 301.654 | 60.546 |
| 2015 | 349.658 | 292.359 | 57.299 |
| 2016 | 356.399 | 297.884 | 58.515 |
| 2017 | 361.943 | 302.596 | 59.347 |

Tabela 1- Alunos matriculados no ES: total e por subsistema de ensino

Fonte: Pordata (2017)

Paralelamente à expressão do número de candidaturas ao ES, seja em contexto nacional ou internacional, alguns estudos (Lavery, 1999; Koucky et al., 2010; Brown et al., 2013) têm sido realizados com o intuito de analisar quais as motivações e situações que condicionavam a escolha dos estudantes na hora de ingressar numa IES, tendo em conta o nível, e a qualidade de aprendizagem esperada e o desempenho do estudante. Neste âmbito, a nível nacional, obtiveram-se, recentemente, alguns resultados, por ordem crescente de relevância: factores emocionais, sociais e psicológicos; proximidade de residência da instituição; curso/área de preferência; nota de candidatura e capacidade financeira (Fenprof, 2012)¹⁰. Neste sentido, aponta-se como uma das principais causas para a escolha de uma IES os motivos pessoais e relacionais, influenciados por grupos de interação, como por exemplo, a família e os amigos, referindo-se, ainda, motivos institucionais, associados com a escolha do curso e instituição (Almeida et al., 2001). Acresce, segundo Cobra e Braga (2004) que estas escolhas, por parte dos estudantes, poderão, também, ser influenciadas pela facilidade de ingresso, referente ao próprio curso, acesso ou área geográfica, pela imagem da profissão associada ao curso, pela possibilidade de ascensão na carreira, pela oportunidade de trabalho no mercado, pelo valor das propinas e pela aptidão e vocação para o curso e profissão em si.

¹⁰ Disponível em http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf, consultado a 03/02/2017.

Segundo Cabrito (2011), apesar do claro aumento de alunos matriculados no ES em Portugal, o crescimento tem sido irregular e tendencialmente decrescente. Este cenário verifica-se devido ao abandono escolar, refletido pelo desemprego e na crise económica que o país e a Europa têm sido alvo. Paralelamente, factores demográficos diretamente relacionados com a natalidade e o número de crianças em idade escolar contribuem, também, para esta situação (Cabrito, 2011). Assim, tendo em conta o cenário sócio-económico que o país atravessa, o ES, inevitavelmente, acaba por ser afetado. Aliás, a redução do financiamento na área da educação compromete a qualidade do ensino, o que contribui para a diminuição do número de alunos e para o aumento da taxa de desemprego (Almeida, 2012).

No entanto, Cabrito (2011), refere ainda, que apesar das melhorias significativas que se têm vindo a verificar ao longo dos anos, em vários indicadores, o ES encontra-se num cenário de instabilidade e incerteza, face a vários desafios e dificuldades, micro e macroeconómicas que têm surgido. Uma das principais causas apontadas são os elevados custos monetários necessários para o ingresso no ES, o que acaba por fragilizar a equidade do sistema, bem como, a qualidade do ensino e a construção de uma Sociedade mais justa (Cabrito, 2011). Apesar de todas estas adversidades e circunstâncias, Portugal tem vindo a conseguir atingir uma proporção de alunos a frequentar o ES idêntica a vários países da União Europeia (UE), como por exemplo, a Grécia e a Bélgica, tendo em conta a população total do país (Cabral, 2006). Contudo, em alguns aspetos, apesar dos esforços, das mudanças e melhorias implementadas nos últimos anos, Portugal, quando comparado com outros países da UE, tem ainda um longo caminho a percorrer. De notar que, em Portugal, 27% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 30-34 anos possuem um curso superior, comparativamente com 39% que correspondem à média europeia (Saúde, et al. 2014).

Desde a sua aprovação em 14 de outubro de 1986 e com o decorrer dos anos, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi sofrendo diversas mudanças, tais como, as alterações em 1997, 2005 e 2009¹¹. Nestes diplomas são apresentados os diversos objetivos do ES em Portugal, nomeadamente, a estimulação de criação cultural, o desenvolvimento de um espírito empreendedor, a formação de diplomados nas mais diversas áreas, o incentivo ao trabalho de pesquisa e da investigação científica, a promoção e divulgação de conhecimentos

¹¹ Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>, consultado a 24/10/2017.

culturais, a valorização da língua portuguesa, do espírito crítico e de liberdade de expressão e investigação, entre outros.

Como forma de combater a diminuição da procura do ES, assim como, a discriminação e a exclusão social foi criada uma nova modalidade de ingresso, destinada aos maiores de 23 anos, com o intuito de permitir a estes adquirirem (novos) conhecimentos. Trata-se de um concurso extraordinário que avalia diferentes competências dos candidatos, desde o seu nível de raciocínio, à sua capacidade de argumentação e aprendizagens obtidas anteriormente (Cabrito, 2011).

Outra mudança significativa resultada da aprovação desta declaração foi a utilização dos ECTS¹², ou seja, trata-se de um sistema europeu de transferência e aceitação de créditos que possibilita um reconhecimento académico dos estudos no estrangeiro. Estipulou-se que um aluno, a tempo inteiro, poderia realizar 60 créditos, sendo distribuídos 30 por cada semestre, sendo a classificação final feita através da média ponderada, de acordo com os créditos atribuídos a cada unidade curricular (Comissão Europeia, 1998)¹³.

Contrariamente a algumas ideias anteriores, Correia (2009) defende que o processo de Bolonha não é compatível com o sistema binário que vigora atualmente, uma vez que, se as universidades se focam na investigação e criação de saber científico e cultural, já os politécnicos focam-se na investigação aplicada e na criação do saber da natureza profissional (DGES, 2017)¹⁴. Com a nova reestruturação, os graus dos politécnicos são equiparados aos graus das universidades, criando-se, assim, uma maior uniformização. Deste modo, a preocupação central, quer de um, quer de outro subsistema, tem sido a empregabilidade dos seus estudantes e o fornecimento de um serviço de qualidade. Assim, não faz sentido dois sistemas de educação em Portugal, a concorrerem entre si (Correia, 2009).

Contudo, segundo uma análise de dados do Pordata (2017)¹⁵, nas últimas duas décadas o ensino universitário possui um número de alunos bastante elevado, em comparação com o politécnico, quer a nível público, quer a nível privado, como se pode verificar na seguinte tabela.

¹² ECTS- *European Credit Accumulation and Transfer System*.

¹³ Disponível em http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/ects_manual.pdf, consultado a 03/02/2017.

¹⁴ Disponível em http://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues, consultado a 03/02/2017.

¹⁵ Disponível em <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, consultado a 07/10/2017.

| Subsistema de ensino | | | | | | |
|----------------------|---------|---------------|-------------|---------|---------------|-------------|
| Público | | | | Privado | | |
| Anos | Total | Universitário | Politécnico | Total | Universitário | Politécnico |
| 1990 | 119.733 | 95.746 | 23.987 | 38.136 | 32.756 | 5.380 |
| 2000 | 255.008 | 164.722 | 90.286 | 118.737 | 88.190 | 30.547 |
| 2010 | 293.828 | 183.806 | 110.022 | 89.799 | 60.174 | 29.625 |
| 2012 | 311.574 | 197.912 | 113.662 | 78.699 | 55.147 | 23.552 |
| 2013 | 303.710 | 197.036 | 106.674 | 67.290 | 48.716 | 18.574 |
| 2014 | 301.654 | 198.380 | 103.274 | 60.546 | 44.495 | 16.051 |
| 2015 | 292.359 | 191.707 | 100.652 | 57.299 | 42.666 | 14.633 |
| 2016 | 297.884 | 191.633 | 106.251 | 58.515 | 42.981 | 15.534 |
| 2017 | 302.596 | 192.201 | 110.395 | 59.347 | 43.013 | 16.334 |

Tabela 2-Alunos matriculados no ES: por subsistema de ensino

Fonte: Pordata (2017)

Fazendo uma breve análise à tabela anterior, verifica-se que, a nível do número de alunos totais, o ensino público e o ensino privado, apresentam uma evolução crescente, apresentando um valor mais alto no ano de 2012 e 2000, respetivamente, sofrendo quebras nos anos seguintes. É possível verificar que o ensino público tem uma maior afluência de alunos, relativamente ao ensino privado, assim como, existe uma discrepância entre o ensino universitário e o ensino politécnico. Porém, a nível geral, Portugal tem tido uma evolução tendencialmente crescente, relativamente ao número de alunos matriculados no ES. Para que esta evolução se mantenha as IES têm procurado eliminar as barreiras geográficas, reorganizando a rede pública de ensino, pretendendo, assim, contribuir para o desenvolvimento regional (Saúde et al., 2014). Neste sentido, ao nível de territorialidade, o ES apresenta uma oferta formativa bastante dispersa, estando presente em todas as sedes de distrito, tendo, porém com uma maior afluência em Lisboa e no Porto, situação evidenciada na figura seguinte (Fenprof, 2012)¹⁶.

¹⁶ Disponível em http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf consultado a 03/02/2017.

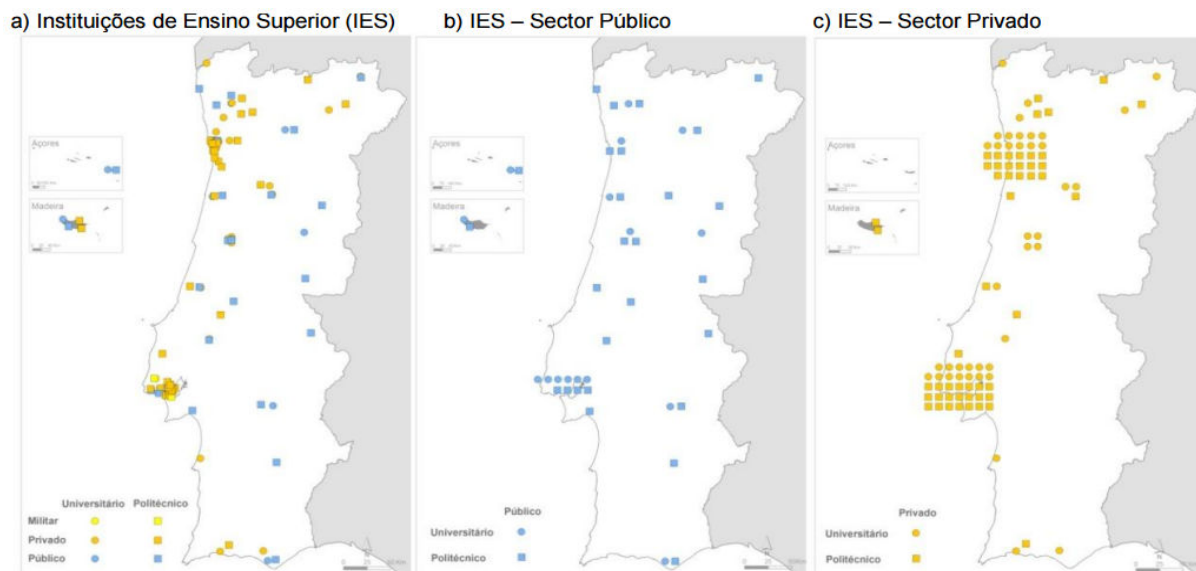


Figura 3-IES em Portugal (2011)

Fonte: Fenprof (2012)

Segundo Pascueiro (2009), apesar do cenário descrito anteriormente, o sistema de ensino é confrontado com dois pontos controversos. Enquanto que a pressão sobre o alcance de objetivos para as IES aumentou, juntamente com uma diversidade alargada de cursos e instituições, para fazer face à procura, por outro lado, sentiu a redução dos financiamentos, por parte do estado, o que acaba por limitar a satisfação das expectativas (Pascueiro, 2009).

1.3 O ensino politécnico em Portugal

A criação do ensino politécnico remonta ao ano de 1970 e a um debate (inter) nacional em que foram discutidos objetivos e modelos de organização do ES, em consequência da crise que se viveu entre os anos 1966 a 1969 (Costa & Simão, 2000). Contudo, só em 1973 é que o “conceito politécnico” alcançou uma importância política significativa no nosso país, passando a ser designado como um ES com uma vertente prática, técnica e mais profissional que as tradicionais universidades, as quais conferiam, na altura o grau de bacharel, com duração de três anos (Fonseca, 2001). Com a implementação desta modalidade de ensino, hoje, é possível optar por um tipo de ensino mais concetual ou um ensino com uma vertente mais prática, mais vocacionada para o “saber fazer” (Sousa, 1998)¹⁷.

¹⁷ Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/va13_2.htm, consultado a 03/02/2017.

Como referido no ponto anterior, a revolução de 1974, foi o culminar de uma grande transformação em vários sectores, nomeadamente, na (re)estruturação do ensino. Só após esta, foi publicado oficialmente o Decreto-lei n.º 513/79¹⁸ de 26 de dezembro, página 60, que afirmara:

o ensino superior politécnico - designação porque passa a ser conhecido o ensino superior de curta duração (...) visa, no essencial, dotar o País com os profissionais de perfil adequado de que este carece para o seu desenvolvimento.

De facto, este Decreto-lei derivou de um projeto político apresentado por Veiga Simão, no qual, se afirma que o ensino politécnico passou a integrar a modalidade de ES com a idêntica importância das universidades e outras escolas (Urbano, 2006). Com a criação deste tipo de ensino em Portugal, foi possível abranger várias áreas e zonas geográficas, nomeadamente, do interior, onde ainda não existiam IES. Este alargamento constitui a maior vantagem da criação dos politécnicos, uma vez que fomentou o desenvolvimento das economias locais e possibilitou aos alunos uma maior diversidade de escolhas, de acordo com a sua zona geográfica (Correia, 2009).

De acordo com o mesmo Decreto-lei, no seu capítulo V, artigo n.º 5, os institutos politécnicos encontravam-se distribuídos pelas zonas de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu, tendo cada instituto politécnico várias escolas superiores. Ainda, no mesmo documento, no capítulo I, secção I, artigo n.º 2, página 62, estão descritos alguns objetivos dos politécnicos, nomeadamente:

- a) formar, a nível superior, educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados em vários domínios de atividade;*
- b) promover, dentro do seu âmbito, a investigação e o desenvolvimento experimental, estabelecendo a ligação de ensino com as atividades produtivas e sociais;*
- c) apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente;*
- d) colaborar diretamente no desenvolvimento cultural das regiões em que estão inseridos;*

¹⁸ Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/429973> consultado a 07/10/2017.

e) prestar serviços à comunidade, como forma de contribuição para a resolução de problemas, sobretudo de carácter regional, nela existente.

Fazendo uma breve análise às duas últimas décadas do ES politécnico, verifica-se que existe uma discrepância, em termos de alunos, ao nível do ensino público e privado. Verifica-se, também, que sofreu um crescente aumento na sua procura, até 2011, começando a sofrer uma quebra a partir de 2012 relativamente ao número total de alunos matriculados. Denota-se, igualmente, que o ensino público é procurado por uma maioria dos alunos, como se pode constatar na tabela que se segue (Pordata, 2017)¹⁹.

| Anos | Subsistema de ensino | |
|------|----------------------|-------------|
| | Publico | Privado |
| | Politécnico | Politécnico |
| 1990 | 23.987 | 5.380 |
| 2000 | 90.286 | 30.547 |
| 2010 | 110.022 | 29.625 |
| 2011 | 114.872 | 27.838 |
| 2012 | 113.662 | 23.552 |
| 2013 | 106.674 | 18.574 |
| 2014 | 103.274 | 16.051 |
| 2015 | 100.652 | 14.633 |
| 2016 | 106.251 | 15.534 |
| 2017 | 110.395 | 16.334 |

Tabela 3-Alunos matriculados no ES Politécnico : subsistema politécnico público e privado

Fonte: Pordata (2017)

O ES politécnico em Portugal foi desenvolvido de acordo com a imagem dos alunos que o procuram e lhe conferem a singularidade e a importância que detêm nos dias de hoje e que sustentam a sua existência, alimentando uma posição de maior ou menor relevo no país (Urbano, 2011). Contudo, em Portugal existe ainda um pensamento algo redutor em relação aos politécnicos, tendo sido criada uma imagem e uma ideia de um ensino inferior e de um segmento menor do sistema de ensino, porém, estes pensamentos são refutados quando este tipo de ensino prova que (inter) liga conhecimentos, práticas e teorias e que, acima de tudo forma não só técnicos, mas profissionais qualificados (Fonseca, 2001).

¹⁹ Disponível em <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, consultado a 03/02/2017.

1.3.1 O Politécnico do Porto

O P.Porto iniciou a sua atividade em 1985, em consequência da reestruturação do ES politécnico, sendo inicialmente, apenas composto pela Escola Superior de Educação (ESE) e pela Escola Superior de Música (ESMAE). Em 1988 integrou o Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) e o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). Contudo, a sua expansão continuou e em 1990 foi criada a Escola Superior de Estudos Industriais do Porto (ESEIG), em 1999, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) e, por fim, em 2004, foi criada a Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP) (P. Porto, 2017)²⁰.

Apesar dos seus muitos anos de existência, em 1995 definiu devidamente o seu propósito, a sua missão e o seu projeto educativo, centrando-se na ajuda aos seus alunos a “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”, tendo como principal foco os seus interesses. Salienta-se que o P. Porto é uma IES Pública que abrange as mais diversas áreas do sector, como a saúde, artes, engenharia, tecnologia, educação e gestão. Hoje, esta instituição orgulha-se da qualidade do seu ensino e das suas infraestruturas, assim como, das suas parcerias e cooperações a nível nacional e internacional (P. Porto, 2017).

Como forma de acompanhar a evolução e a competitividade no sector da educação, o P. Porto, para o ano letivo 2016/2017, apresentou uma (nova) reestruturação e um reposicionamento das suas escolas e cursos. Como forma de organizar e agrupar as suas mais diversas áreas, este politécnico optou por fazer a seguinte divisão, Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), Escola Superior de Hotelaria e Turismo (ESHT), Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e Escola Superior de Saúde (ESS). Para além desta transformação, vários cursos foram mudados de instituições, de forma a (re)agrupar cursos e áreas da melhor forma possível (P. Porto, 2017)²¹.

²⁰ Disponível em <https://www.ipp.pt/apresentacao/historia>, consultado a 03/02/2017.

²¹ Disponível em <https://www.ipp.pt/ensino/escolas>, consultado a 03/02/2017.

Tendo em conta a ascensão e crescimento deste politécnico, este conta já com cerca de 18 mil e quinhentos estudantes, 68 licenciaturas, 60 mestrados e 30 centros de investigação, ainda, para além de formar pessoas e profissionais, o P. Porto tem grupos de investigação científica distribuídos pelas suas diversas escolas, centrados na investigação e no desenvolvimento de serviços à comunidade, formando parcerias e projetos, de modo a descobrir e a inovar como instituição politécnica nacional (P. Porto, 2017).

Para além da reestruturação das escolas e dos cursos desenvolveu, também, uma mudança de imagem e logótipo, em termos da sua identificação e posicionamento, abandonando o anterior IPP e adotando o P. Porto, com novas cores e grafismo, como é possível verificar na imagem que se segue (P. Porto, 2017).



Figura 4-Antigo e atual logótipo do P. Porto

Fonte: P. Porto (2017)

Apresentamos, igualmente, um organograma da rede de escolas atual do P. Porto.

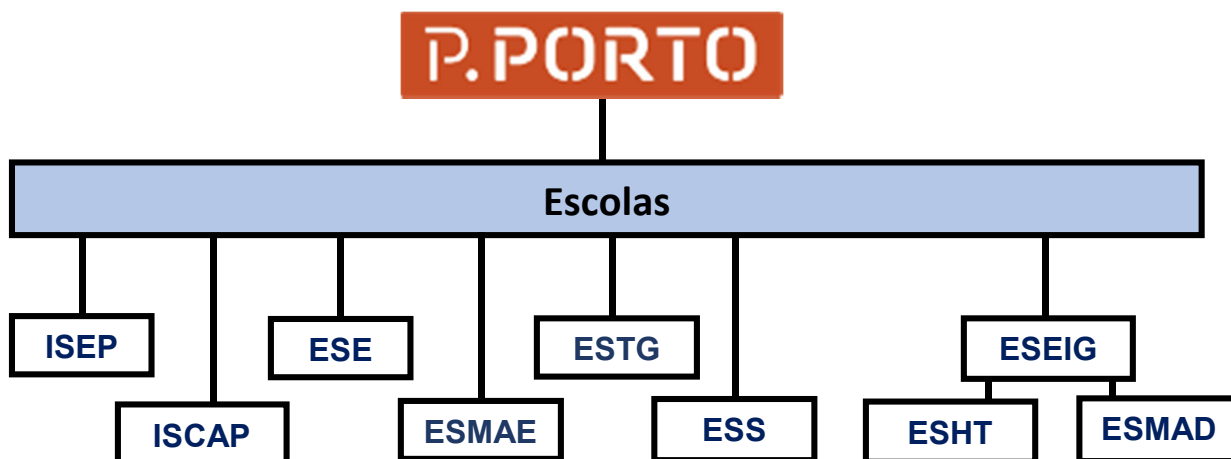


Figura 5-Organograma P. Porto

Fonte: elaboração pessoal

De igual forma, o P. Porto garante a formação de pessoas e profissionais, com competências específicas, nas mais diversas áreas e perfis de qualificação (P. Porto, 2017). Salienta-se que o P. Porto é a IES politécnica nacional melhor classificada em *rankings* científicos internacionais, com uma grande implicação em projetos nacionais e internacionais, contando com o envolvimento de várias organizações e empresas, procurando atingir a liderança no ES politécnico em Portugal, ao se focar no desenvolvimento de um ensino de qualidade e com impacto no desenvolvimento da região do grande Porto, com a criação de cultura e conhecimento (P. Porto, 2017).

1.4 Resumo do capítulo

Ao longo das últimas décadas, o ES em Portugal sofreu diversas reestruturações. Com o processo de democratização de acesso ao ES e com a implementação da Declaração de Bolonha, foram diversas as mudanças significativas que foram implementadas a nível nacional neste sector. Com o decorrer dos anos tornou-se bem visível a importância da educação para o país e para a Sociedade em geral, passando a ser um factor de coesão social, o qual, procurou ter em conta a diversidade dos cidadãos e lutar contra a exclusão social e a pobreza, contribuindo para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo (Delors & Eufrazio, 1998).

Apesar de alguma complexidade deste sector no nosso país, a educação tem sido decisiva para o desenvolvimento da Sociedade portuguesa, situação esta, refletida no decréscimo do número de analfabetos nas últimas décadas, assim como, no aumento significativo dos alunos inscritos no ES. Contudo, factores como a crise económica, alterações demográficas, as diversas restrições financeiras, o excesso em algumas áreas sectoriais de pessoas licenciadas e a carência em outras, a diversidade de políticas educativas, muitas vezes desajustadas, têm contribuído para as principais restrições, mudanças e desajustes no sector do ES em Portugal.

Portugal, em termos de estrutura do ES, atualmente, optou por oferecer aos seus alunos um sistema binário, composto por politécnicos e universidades. Apesar de diferenças existentes entre estas modalidades de ensino, ambas têm um objetivo comum: a empregabilidade dos estudantes e o fornecimento de um serviço de qualidade (Correia, 2009). Contudo, através de dados concretos, é possível verificar que as universidades têm uma maior afluência de alunos, quer a nível do subsistema público, quer a nível privado. Porém, o ensino politécnico tem vindo a crescer, manifestamente, nos últimos anos.

Este capítulo pretendeu salientar as mudanças e reestruturações que o ES tem vindo a sofrer ao longo dos anos, assim como uma contextualização do ensino no país. Após uma análise geral sumária, foi apresentada uma análise mais detalhada do ensino politécnico em Portugal e do P. Porto, uma vez que se tratam do objeto de estudo desta investigação.

Neste sentido, após este capítulo, foi possível perceber melhor o funcionamento das IES em Portugal, sobressaindo o desafio que aquelas enfrentam e a necessidade de se diferenciarem perante a elevada concorrência e dinâmica do mercado e sector do ES. Assim, a aplicação de estratégias de gestão e marketing adequadas, permite que as instituições consigam uma melhor sustentabilidade, garantindo os recursos necessários para uma melhoria contínua. No capítulo seguinte apresentamos uma contextualização do termo marketing e marketing relacional aplicado a este sector.

Capítulo II – Marketing de relações – âmbito e amplitude

2.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma pequena análise e evolução do conceito de marketing, caracterizando, inicialmente, as suas diferentes fases, até uma caracterização mais detalhada do conceito. Ainda, neste capítulo, será apresentada uma (inter) ligação do marketing com a educação, realçando a sua utilidade e aplicabilidade ao nível das IES, bem como, salientando as suas vantagens.

No seguimento deste tema, torna-se útil analisar outras vertentes do marketing, seja na área do marketing de serviços, seja no marketing de educação, sendo abordagens estruturantes importantes para esta investigação. Segue-se, também, uma análise ao conceito marketing de relações, quer a nível geral, quer a nível da educação e do ES.

2.2 A evolução do marketing

O marketing é o processo pelo qual a economia se integra na sociedade para servir as necessidades humanas.
(Drucker, 1973)

A palavra marketing deriva do latim “mercare”, tendo origem na Roma antiga. Contudo, inicialmente, estava apenas relacionado com a comercialização de produtos, isto é, num sentido restrito de mercado (Santos et al., 2009). Foi no início do século XIX que o conceito de marketing passou a ser reconhecido como uma estratégia empresarial, passando de um conceito minimalista de comercialização e venda de produtos, para uma preocupação crescente em fortalecer estratégias e ações, promover e divulgar os produtos perante os consumidores, levando a que, a simples necessidade de criar ações com o objetivo de convencer os clientes a comprar, fosse ultrapassada por uma preocupação em antecipar as necessidades e possíveis desejos dos consumidores (Marketingfuturo, 2014)²².

²² Disponível em <http://marketingfuturo.com/surgimento-e-historia-do-marketing/>, consultado a 05/02/2017.

A evolução do marketing foi acompanhada pela alteração dos mercados, sendo necessárias identificar cinco fases de adaptação das empresas aos mercados, denominadas por ciclo de marketing, e que caracterizam a sua evolução durante o século XX (Lindon et al., 2009). Na imagem que se segue encontram-se descritas, de forma sintética, essas fases.

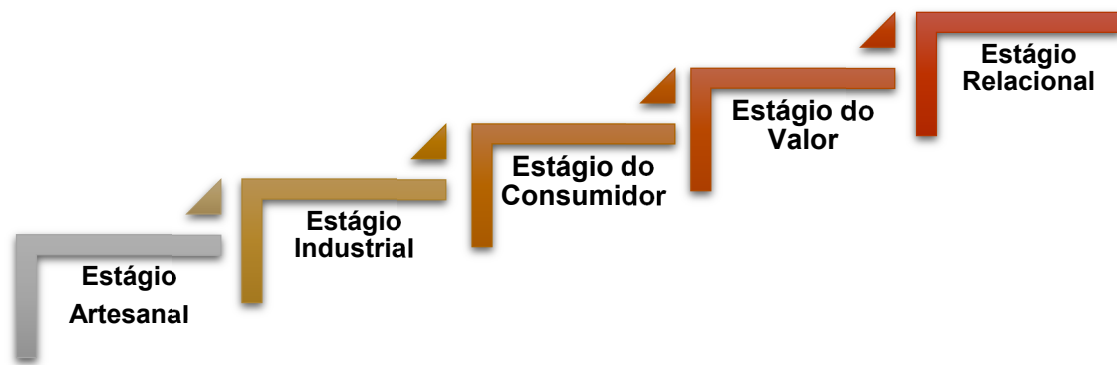


Figura 6-Ciclo de marketing

Fonte: adaptado de Lindon et al. (2009)

Segundo este autor, no fim do século XIX, início do século XX, correspondente ao estágio artesanal, onde mesmo “sem saber”, já se desenvolviam as primeiras ações de marketing, os artesãos e os empresários, de então, atuavam em mercados reduzidos e preocupavam-se em produzir produtos, realizando a troca desses por dinheiro. Posteriormente, nos anos 30, do século XX, com a evolução dos transportes, do espaço económico em geral, e com a criação de novos mercados, nasceu o estágio industrial, onde foi necessário adotar uma produção em massa para satisfazer a elevada procura que se fez sentir na altura (Lindon et al., 2009).

Continuando a análise desta evolução, entre os anos 40 e 50 do século anterior, foi “criado” o estágio do consumidor, onde o marketing começou a ganhar uma relevância significativa e as empresas começaram a perceber a importância em redirecionar as suas estratégias para o mercado, preocupando-se com os consumidores (Lindon et al., 2009). Foi por esta altura que o marketing começou a ser implementado como uma filosofia de gestão (McCarthy, 1960). Umas décadas depois, nos anos 70 e 80, surge o conceito de valor (estágio do valor), momento em que as empresas perceberam que a sua sobrevivência dependia da sua capacidade de diferenciação e na criação de valor para os consumidores, através da

gênese e oferta de marcas atrativas, para alcançar um bom posicionamento no mercado. No final do século XX, no decorrer dos anos 90, foi desenvolvido um novo estágio, o relacional. Devido aos desenvolvimentos das tecnologias e dos mercados, o marketing sofreu uma evolução em termos de personalização e interatividade, preocupando-se em criar e manter relações com os consumidores (Lindon et al., 2009).

O retrato sumário anterior sobre o marketing exige uma análise um pouco mais detalhada da sua evolução conceptual.

Uma das primeiras definições do termo marketing foi criada pela *American Marketing Association* (AMA), nos anos 30 do século anterior. Esta associação apresentou uma das principais definições do conceito, a qual, com o desenrolar dos anos foi sendo desenvolvido e adaptado, procurando melhorar e dar resposta à evolução do mercado (AMA, 2014). Em concreto, Wilkie e Moore (2007, p.269) apresentam algumas definições evolutivas do termo ao longo do tempo, baseados na AMA:

(Marketing is) the performance of business activities that direct the flow of goods and services from producers to consumers (1935);

(Marketing is) the process of planning and executing the conception, pricing, promotion, and distribution of ideas, goods, and services to create exchanges that satisfy individual and organizational objectives (1985);

(Marketing is) an organizational function and a set of processes for creating, communicating and delivering value to customers and for managing customer relationships in ways that benefit the organization and its stakeholders (2004).

No decorrer dos tempos foram propostas outras definições do conceito de marketing. Segundo Levitt (1960), a arte de vender concentra-se em converter o produto em dinheiro; no entanto, defende que o marketing vai muito mais além disso, preocupando-se em satisfazer as necessidades dos consumidores, através da criação de vantagens competitivas e de uma oferta adequada, para que seja possível a fidelização dos mesmos. Segundo Grönroos (1997) o marketing tem como funções estabelecer, manter e melhorar as relações com os consumidores, com o intuito de alcançar os objetivos em comum.

No mesmo sentido, Kotler (2000, p.25) defende que “o marketing é visto como a tarefa de criar, promover e fornecer bens e serviços a clientes, sejam estas pessoas físicas ou jurídicas. Na verdade, os profissionais de marketing envolvem-se no marketing de bens, serviços, experiências, eventos, pessoas, lugares, propriedades, organizações, informações e ideias” (Kotler, 2000).

Segundo Churchill e Peter (2000), o marketing é um conceito que engloba vários processos, desde a promoção de ideias, bens e serviços, à criação e elaboração do produto, à fixação de preços, à distribuição, com o objetivo de criar trocas vantajosas para as partes envolvidas, de forma a criar uma satisfação mútua, quer a nível empresarial, quer individual. Neste sentido, para Cobra (2001), o marketing é fundamental para a sobrevivência de qualquer empresa, uma vez que interliga os produtores aos atuais e potenciais consumidores, através dos produtos e serviços que oferece. Quando uma empresa implementa uma filosofia de marketing pretende oferecer aos seus consumidores aquilo que eles verdadeiramente pretendem e antes da concorrência, criando assim, uma vantagem competitiva (Shimoyama & Zela, 2002)²³.

Para Ambler (2004), o conceito marketing está interligado com o comércio e com a crescente necessidade de vender, dado que, já no tempo da Grécia antiga os comerciantes não se limitavam a comprar e a vender produtos, mas, sim, em estreitar relações com os seus clientes, mantendo uma relação de proximidade. Assim, salienta-se que o marketing engloba todas as atividades relacionadas com as trocas e ações que levem à satisfação total dos seus consumidores, tendo em conta o meio envolvente e os impactos das relações com a Sociedade (Las Casas, 2010).

Com a crescente relevância deste conceito, o marketing passou a ser encarado pelas empresas como uma filosofia de gestão, focada nos clientes e na satisfação das suas necessidades. De forma a auxiliar este processo, o professor, Jerome McCarthy, criou os denominados 4P's: produto (*product*); preço (*price*); promoção (*promotion*); pontos de distribuição (*place*) (McCarthy, 1960).

²³ Disponível em <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/mkt/1.pdf>, consultado a 05/02/2017.

O conceito dos 4P's começou a ser designado por composto de marketing ou marketing-mix sendo representado por uma combinação única de ações que envolvem as quatro variáveis apresentadas anteriormente, conjugando-as de forma a produzir trocas favoráveis entre as empresas e o seu público-alvo (Silva et al., 2006). Segundo Kotler (1998), este composto de marketing ajuda as empresas a atingir os seus objetivos de marketing, junto do seu público no seu mercado-alvo. Contudo, McCarthy (1960) defende que para cada mercado-alvo terá de ser aplicada uma estratégia de marketing que estará diretamente ligada ao marketing-mix.

Hoje em dia, o marketing envolve uma panóplia de atividades, analisando o mercado, o(s) público(s) e as suas necessidades, para que seja desenvolvida uma estratégia e uma oferta adequada (Lanzer, 2004). Sendo assim, por vezes, o marketing encontra-se associado a ações de publicidade, a eventos ou campanhas publicitárias, o que representa apenas uma ideia minimalista do termo, pois, o marketing não se pode preocupar apenas em satisfazer o cliente, mas sim, focar-se no sucesso do cliente (Cobra & Braga, 2004). Assim, constata-se, que o marketing tem uma forte contribuição no desenvolvimento das empresas e dos negócios, em geral, auxiliando os diversos sectores de atividades na resolução de problemas diários (Mainardes et al., 2011).

Decorrente desta evolução conceptual, o conceito de marketing tem vindo a sofrer uma expansão e aplicação em diferentes áreas, nomeadamente, no marketing de serviços, marketing verde, marketing desportivo, etc., abrangendo sectores empresariais e não empresariais (Larán & Espinoza, 2003). Deste modo, de acordo com o aludido antes, e face à evolução do conceito marketing, este pode, também, ser aplicado quer em instituições com fins lucrativos, quer em instituições sem fins lucrativos e com dimensões sociais, como é o exemplo de igrejas, museus ou escolas públicas (Kotler & Levy, 1969).

Apesar da literatura apresentar diversas definições sobre o marketing, durante o último século, mais recentemente, o “Chartered Institute of Marketing” (CIM)²⁴ formula uma definição mais recente sobre o mesmo, salientando que se trata de um processo de identificação, antecipação e satisfação das necessidades dos clientes de forma rentável. Salienta, ainda, que um dos pontos fortes do marketing é a adaptação e capacidade de resposta às constantes mudanças (CIM, 2015) .

A tabela que se segue apresenta uma síntese de algumas definições de marketing, no âmbito da sua evolução, anteriormente identificadas.

| Autores | Definições – marketing |
|--------------------------|---|
| Churchill e Peter (2000) | Processo que engloba promoção de ideias, criação de produtos, fixação de preços e distribuição, com o intuito de beneficiar as partes envolvidas. |
| Kotler (2000) | Processo social, pelo qual as pessoas conseguem obter aquilo que desejam por meio de criação, oferta ou troca de produtos e serviços. |
| Las Casas (2010) | Engloba todas as atividades relacionadas com as trocas e ações que levem à satisfação total dos seus consumidores, tendo em conta o meio envolvente e o impacto das relações com a Sociedade. |
| AMA (2014) | Conjunto de processos que auxiliam na criação, comunicação e entrega de valor para os consumidores, de forma a criar relacionamentos com benefícios mútuos. |
| CIM (2015) | Processo de identificação, antecipação e satisfação das necessidades dos clientes de forma rentável. |

Tabela 4-Definições de marketing

Fonte: elaborado com base em Churchill e Peter (2000), Kotler (2000), Las Casas (2010),AMA (2014), CIM (2015)

²⁴ Disponível em <http://www.cim.co.uk/>, consultado a 07/02/2017.

2.3 O marketing e a educação do ES

“Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.”
(Kant, 2002, p. 447)

Nos finais do século XX, as IES não se encontravam muito familiarizadas com o conceito de marketing, uma vez que, normalmente, aquele era associado a “*hard selling*”, levando assim, a que a sua aplicação ao ensino suscitasse dúvidas (Andreasen & Kotler, 2008). Contudo, foi possível verificar que o uso do marketing poderia trazer diversas vantagens e ser uma ajuda fundamental para a sobrevivência das IES no seu mercado competitivo (Chen, 2008).

O estudo do marketing no ES cria várias perspetivas de análise e, também, alguns desentendimentos. Segundo Kotler e Fox (1995), para alguns educadores, o marketing é incompatível com os serviços educacionais, chegando mesmo a substituir as instituições que fazem o seu uso. Por outro lado, existem defensores da sua prática e do seu uso que afirmam que o marketing ajuda a realização e o cumprimento da missão educacional, contribuindo para uma maior satisfação do seu público (Kotler & Fox, 1995).

Como em qualquer ramo de atividade, também, o sector da educação e do ensino depara-se, constantemente, com o problema de captação e fidelização dos estudantes (utentes). Devido à crescente procura e à expansão das IES tornou-se necessário o desenvolvimento de estratégias que favoreçam as instituições nesta disputa pelos alunos (Perfeito et al., 2004). Assim, uma das formas de comunicação das IES com o seu meio envolvente é feito através da utilização do marketing, junto de determinados públicos, apostando numa análise de mercado e no uso de técnicas adequadas para atrair esses grupos-alvo, como forma de incentivo ao ingresso no ES (Mesquita & Correia, 2006).

Para Kotler e Fox (1995) o marketing comercial está direcionado para as empresas; já no que diz respeito às IES, estas devem apostar para além de simples estratégias. Estes autores, defendem, também, que, enquanto um dos propósitos do marketing nas empresas é ganhar dinheiro e ter lucro, este quando aplicado às IES deverá sofrer uma adaptação, tendo sempre em conta o serviço e o conhecimento oferecidos, de forma a manter o foco na sua

missão principal, ou seja, o fornecimento de um serviço educacional. Neste contexto, Kotler (2000) afirma que uma instituição direcionada para os seus públicos e concentrada na sua satisfação não cai no esquecimento.

Deste modo, segundo Carvalho e Berbel (2001), o marketing aplicado às IES, denomina-se de marketing educacional e consiste no processo de aplicação de estratégias e conceitos de marketing, focando-se na segmentação e posicionamento, com o intuito de conquistar e manter os alunos, através do estabelecimento de um compromisso e da oferta de um serviço educacional coerente e responsável. Para Bronnemann e Silveira (2011) este conceito consiste no desenvolvimento de serviços educacionais, através de processos de investigação social, que são oferecidos num determinado lugar e espaço, seguindo uma conduta e preocupação em gerar bem-estar entre as empresas e os indivíduos. Assim, Manes (1997) complementa esta ideia defendendo que este tipo de marketing consiste num processo social que engloba a investigação das necessidades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver programas educativos que correspondam a essas necessidades.

Este tipo de marketing, aplicado às IES, tem sido valorizado devido ao aumento da concorrência no sector da educação e aos novos desafios existentes. Deste modo, o marketing educacional engloba todos os comportamentos das IES perante o seu público, tentando proporcionar um serviço de alta qualidade adequado às suas expectativas (Mendes, 2013). Pelo que, pode referir-se que esta área do marketing utiliza estratégias e táticas mercadológicas para atrair os seus públicos, auxiliando os processos identificadores de desejos e necessidades, para que seja possível obter a satisfação das partes interessadas, através de uma comunicação e serviços apropriados (Cobra & Braga, 2004).

Podemos, assim, afirmar que este tipo de marketing engloba vários componentes das IES, nomeadamente, as instalações, o local, os alunos, os familiares, os docentes, os funcionários, a imagem ou a marca, ou seja, é possível defini-lo como um comportamento global das IES, em prol da satisfação das necessidades do seu público, visando a captação, a atração e a retenção dos mesmos. Neste sentido, tal como no marketing em geral, no marketing educacional o foco principal está no planeamento, desenvolvimento e execução de estratégias, de acordo com os seus recursos organizacionais, de modo a satisfazer as expectativas e fazer face à procura (Pimental & Prates, 2004).

Uma vez identificada a aplicação do marketing às IES, Facó (2005) considera que para as estratégias daquelas se tornarem eficazes é necessário identificar os clientes do serviço educacional. Este autor refere, ainda, que o público das IES não são apenas os alunos e não se trata de uma escolha singular, acabando por envolver pais, amigos, familiares, grupos de referência, podendo ser influenciados pelos funcionários, docentes e órgãos de comunicação social. Contudo, apesar deste enquadramento, a palavra cliente no sector da educação suscita, ainda, algum desconforto por parte dos educadores, uma vez que alguns destes não concordam em misturar estes dois termos. De qualquer forma, todo o sistema de educação precisa, inevitavelmente, de dinheiro para o seu sustento (Vigneron, 1994).

O momento da escolha de uma IES por um estudante pode ser complicado na vida deste, pois, aquele tipo de decisões têm, por vezes, antecedentes e envolvem outras pessoas, para além próprio estudante (Moogan et. al, 2001). Aliás, para Cahen (2005) o público das instituições é composto por todos os alunos, antigos alunos e potenciais alunos. Neste sentido Churchill e Peter (2000) completam esta ideia afirmando que o público das instituições, engloba também, os grupos influenciadores, como concorrentes, fornecedores, funcionários, comunidades locais, entre outros. Tendo presente Kotler e Fox (1995), apresentamos, de forma sintética, em seguida, uma representação gráfica dos públicos das IES.

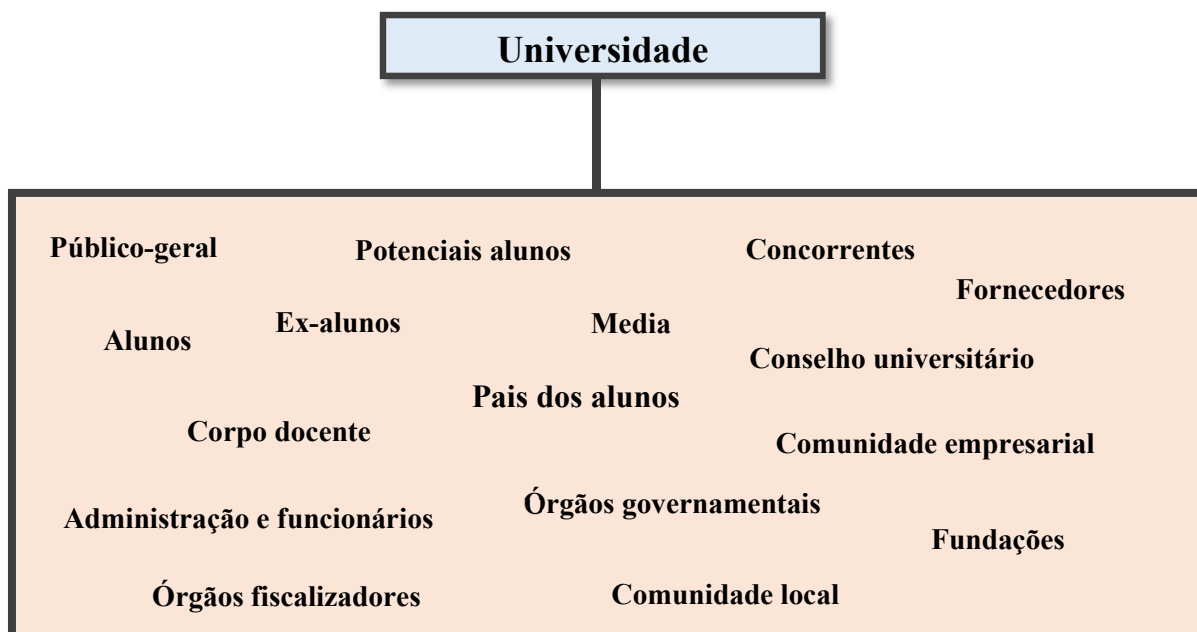


Figura 7-Universidades e os seus públicos

Fonte: adaptado de Kotler e Fox (1995)

No seguimento da definição do público-alvo, Kotler (2000) refere, ainda, que as organizações sem fins lucrativos, como as IES, quando aplicam o marketing têm de ter em conta alguns aspetos fundamentais, nomeadamente: (1) análise do mercado, segmentos e meio envolvente; (2) análise de recursos, pontos fortes e fracos e concorrência; (3) análise da missão, determinar campos de atividade e clientes em concreto.

Apesar de no sector educativo a identificação do público-alvo poder ser problemática é fulcral para o delineamento de estratégias de marketing e do planeamento estratégico (Harvey & Busher, 1996). Deste modo, as IES necessitam de uma maior integração de estratégias direcionadas para o mercado, de forma a alcançar vantagens competitivas e formas de combater a concorrência (Lin, 1997).

Para Kotler e Fox (1995) a aplicação do marketing nas IES gera vantagens a vários níveis, nomeadamente, na identificação de possíveis problemas e no esclarecimento da missão das instituições e satisfação dos alunos, auxiliando a avaliação e a identificação das verdadeiras necessidades dos seus públicos. Por outro lado, os mesmos autores referem ainda que o marketing contribui, ainda, para a melhoria dos recursos necessários, fomentando um melhor desempenho dos programas e das estratégias de comunicação e de preços. Assim, uma instituição que implemente o marketing é mais competente e eficaz que a concorrência na entrega de valor para os seus alunos (Kotler, 2000).

Na verdade, Litten (1980) elenca uma série de vantagens da aplicação dos conceitos, princípios e práticas do marketing, especificamente no ES. Este autor acredita que o marketing é capaz de salientar os verdadeiros benefícios da educação, através da transmissão de uma informação mais clara e auxilia, também, os alunos no alargamento dos seus horizontes e perspetivas no momento da candidatura. Assim, o marketing na educação vai para além da publicidade e *merchandising*, concentrando-se na criação e fornecimento de serviços educacionais adequados, focando-se na interligação dos interesses individuais com os interesses educacionais, podendo ser uma mais valia o uso adequado de conceitos como segmentação e posicionamento como forma de diversificação face à concorrência (Litten, 1980).

Harvey e Busher (1996) discutem, também, sobre este tema. Para estes autores o marketing contribui de forma positiva para as IES, na medida em que, tem como função principal esclarecer dúvidas e facilitar a tomada de decisão por parte do aluno. Contribui, ainda, para a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, transmitindo informações importantes sobre os cursos e os docentes, bem como, fomenta o diálogo entre as IES e os seus alunos e fortalece o compromisso de uma oferta de qualidade (Harvey & Busher, 1996). Como conclusão desta breve análise, apresentamos uma tabela que identifica as vantagens da aplicação do marketing nas IES, segundo diversos autores.

| Vantagens aplicação marketing IES | |
|--|--|
| Litten (1980) | <ul style="list-style-type: none"> • transmitir informações importantes sobre as IES; • auxilia no fornecimento de serviços educacionais adequados; • direciona a informação para públicos-alvo específicos. |
| Kotler e Fox (1995) | <ul style="list-style-type: none"> • identificação de problemas; • avaliação e identificação das necessidades dos alunos; • esclarecimento da missão da instituição; • melhoramento no desempenho dos programas e das estratégias. |
| Harvey e Busher (1996) | <ul style="list-style-type: none"> • esclarecer dúvidas; • facilitar processo de decisão; • facilitar comunicação entre IES e alunos; • identificação das necessidades educacionais de cada indivíduo. |

Tabela 5-Vantagens da aplicação do marketing nas IES

Fonte: elaborado com base em Litten (1980), Kotler e Fox (1995) e Harvey e Busher (1996)

Porém, Kotler e Fox (1995) apresentam pontos controversos sobre esta temática, salientando algumas barreiras ao marketing no sector da educação. Salientam que o marketing e a missão educacional não podem ser misturados, uma vez que, a educação não é um produto para ser vendido ou comercializado. De acordo com o seu pensamento, a educação é uma necessidade intrínseca à Sociedade, bastando ser disponibilizada para que seja consumida, inevitavelmente, não sendo necessário a aplicação de estratégias de marketing (Kotler & Fox, 1995).

Em seguida, apresentamos uma síntese de algumas definições de marketing educacional.

| Autores | Definições – marketing educacional |
|--------------------------|--|
| Harvey e Busher (1996) | O marketing contribuiu de forma positiva e auxilia as IES, na medida que, tem como função principal esclarecer dúvidas e facilitar a tomada de decisão por parte do aluno. |
| Manes (1997) | Processo social que engloba a investigação das necessidades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver programas educativos que correspondam a essas necessidades. |
| Carvalho e Berbel (2001) | Processo que engloba a aplicação de conceitos e estratégias de marketing nas IES, de forma a conquistar e manter alunos, através do estabelecimento de compromisso e da oferta de um serviço responsável promovido por toda a instituição. |
| Kotler (2000) | Processo social direcionado para as pessoas que tenham intenção de obter produtos e serviços a nível educacional, por meio da criação e livre negociação entre IES e o seu público-alvo. |
| Mendes (2013) | O marketing educacional engloba todos os comportamentos das IES perante o seu público, tentando proporcionar um serviço de alta qualidade adequado às suas expetativas. |

Tabela 6-Definições de marketing educacional

Fonte: Elaborado com base em Harvey e Busher (1996); Manes (1997); Carvalho e Berbel (2001); Kotler (2000); Mendes (2013)

2.4 O marketing de serviços

“Pensar em marketing de serviços é pensar em valor através do desempenho.”

(Kahtalian, 2002, p. 27)

A palavra serviço deriva do latim da palavra “*servitium*”, relacionada com escravidão e servidão. Com o decorrer do tempo o conceito evoluiu e passou a relacionar-se com a atividade económica, produção, processos, começando a ser vista como o resultado de um trabalho (Gil, 2008). O atributo mais característico dos serviços foca-se no uso de recursos humanos com o trabalho, essencialmente, humano (Meirelles, 2006). Salienta-se, então que, em todo o mundo os sectores de atividade produzem muitos mais bens e serviços do que os consumidores conseguem comprar ou usufruir (Campanário, 2002). Em consequência desta produção excessiva, o marketing tornou-se, cada vez mais importante, quer a nível dos produtos, quer ao nível dos serviços (Kotler, 2003).

O marketing de serviços começou a ser desenvolvido e a ganhar relevância na década de 70 e 80 do século anterior. Na literatura, este tipo de marketing relaciona-se com o marketing aplicado a empresas, pessoas e instituições que se dedicam à oferta de serviços (Gil, 2008). Esta área do marketing é importante porque depende de duas partes distintas, de quem produz o serviço e de quem o recebe, sendo a condição humana um factor imprescindível. Deste modo, segundo Cobra e Zwarg (1986), o marketing de serviços é uma ciência que estuda os fatos e fenómenos que ocorrem ao redor de uma venda de um serviço. Assim sendo, o estudo do marketing em serviços torna-se bastante complexo e fundamental (Ubinha et al., 2008).

O marketing de serviços tem uma abordagem diferente do marketing aplicado aos produtos, uma vez que apresenta características distintas e únicas, defendidas por Zeithaml et al. (1985), nomeadamente:

- intangibilidade - o serviço não pode ser testado antes do seu consumo, uma vez que se tratam de desempenhos e atos do momento;
- inseparabilidade - os serviços são produzidos e consumidos em simultâneo, não sendo possível fazer uma separação desses momentos;

- perecibilidade - nos serviços não é possível a existência de stocks nem o seu armazenamento para uso posterior;
- heterogeneidade - os serviços dependem e variam de cliente para cliente, de dia para dia e de produtor para produtor, não podendo, como tal, ser uniformizados.

Neste seguimento, para Grönroos (2000) todas as fases de desenvolvimento de um serviço são importantes, sendo a aplicação do marketing essencial. Este autor define serviço como um processo relacionado a atividades intangíveis, baseado em interações entre os funcionários e os consumidores, promovendo a melhor solução para estes (Grönroos, 1993). Para McKenna (1999) um serviço é um processo de criação de informação e transmissão de garantias, conforto e confiança aos consumidores. No entanto, Hoffman e Bateson (2003) definem os serviços como ações, desempenhos ou esforços, salientando que as características que melhor os distingue dos bens é a intangibilidade e a sua ausência de algo físico. Na mesma linha de pensamento, Lovelock e Wright (2001) definem serviços como um desempenho intangível de onde não resulta a propriedade de nenhum factor de produção. Aplicam a definição, afirmando que serviços são atividades económicas capazes de satisfazer consumidores e fornecer benefícios em lugares específicos (Lovelock & Wright, 2001).

No momento em que se fornece um serviço é esperado que este seja de qualidade, satisfazendo por completo os clientes. Deste modo, para atingir este objetivo é necessária uma análise ao perfil do público-alvo às suas verdadeiras necessidades e desejos, tendo o marketing um papel fundamental nesta etapa (Senac, 1996). Assim, afirma-se que o marketing de serviços tem como função principal a comunicação com o consumidor, contribuindo para a criação e a formação das suas expectativas perante os serviços prestados (Gianesi, 1994). No mesmo sentido, Kotler (2003) defende que a forma de prestar um serviço de qualidade está em criar valor para o consumidor, baseando-se numa ótima colaboração entre fornecedores, colaboradores e distribuidores.

Neste contexto, um dos elementos mais importantes na prestação dos serviços é o consumidor, uma vez que os serviços são, normalmente, produzidos e consumidos de forma imediata e simultânea, fazendo, assim, o consumidor, parte integrante do processo de produção do serviço, criando uma interligação e um contacto direto entre as partes (Souza et al., 2013). Tendo em conta todos estes componentes, Kotler et al. (1999) voltam a afirmar

que um serviço é classificado como algo comercializável, mas, intangível, em que não existe a possibilidade de se tocar ou experimentar antes, de se efetuar a compra. Contudo, terá de ser algo capaz de satisfazer as necessidades dos consumidores e de criar uma relação custo-benefício (Kotler & Armstrong, 1993).

Lovelock e Wright (2001) afirmam, de igual modo, que os serviços devem ser encarados como uma atividade económica com o objetivo de criar valor e benefícios para os consumidores, tendo em conta que estes devem exceder as expectativas dos interessados. Assim, com a evolução e a dinâmica dos mercados e o crescimento das indústrias, foram detetadas falhas e limitações no composto de marketing existente. O tradicional marketing-mix, denominado por 4P's, apresentava algumas limitações, quando aplicado aos serviços. Assim, Booms e Bitner (1981) adicionaram mais 3P's, pessoas (*people*), evidência física (*physical evidence*) e processos (*process*), criando assim, os 7P's ou o marketing-mix dos serviços.

Este modelo surgiu com a necessidade de fazer face às necessidades e à atenção especial que os serviços necessitam (Andreasen & Kotler, 2008). Segundo Zeithaml e Bitner (2003), para que o serviço satisfaça por completo o seu público-alvo, os 7P's necessitam de ser combinados corretamente e reajustados, de acordo com as expectativas dos seus consumidores. Uma vez que as novas variáveis inseridas são controláveis pela empresa, poderão contribuir para as decisões em relação aos seus consumidores, assim como, para a sua satisfação (Zeithaml & Bitner, 2003).

É importante salientar, ainda, que o marketing de serviços se encontra relacionado com o marketing de relações, uma vez que exige um completo envolvimento e participação das pessoas (co)envolvidas, assim como, uma elevada competência pessoal e técnica (Reis, 2000). Neste sentido, Grönroos (1997) e Gummesson (1997) referem que os serviços englobam uma componente relacional forte entre as partes envolvidas que não pode ser suportada, apenas, pelo marketing tradicional.

Segue-se uma tabela que apresenta uma síntese do conceito serviço e do conceito marketing de serviços.

| Autores | Definições – Os serviços e o marketing de serviços |
|--------------------------|--|
| Cobra e Zwarg (1986) | Marketing de serviços é a ciência que estuda os fatos e fenômenos que ocorrem ao redor de uma venda de um serviço. |
| Grönroos (2015) | Serviço é um conjunto de atividades constituídas por diversas interações entre consumidores, empresas, recursos humanos, bens e sistemas, com a finalidade de atender uma necessidade. |
| Lovelock e Wright (2001) | Serviço é uma atividade econômica que visa a criação de valor através do fornecimento de benefícios num tempo e lugar específico. |
| Kotler (2003) | Serviço é uma atividade oferecida para venda, que normalmente não resulta na posse de nada, uma vez que se trata de um ato intangível. |
| Hoffman e Bateson (2003) | Serviços são ações, desempenhos ou esforços, com características distintas e sua ausência de algo físico. |

Tabela 7-Definições dos serviços até ao marketing de serviços

Fonte: elaborado com base em Cobra e Zwarg (1986), Lovelock e Wright (2001), Kotler (2003), Hoffman e Bateson (2003), Grönroos (2015).

2.5 A educação como um serviço de marketing

“As instituições educacionais são, na realidade, grandes empresas de serviços. Um amplo leque de serviços é colocado à venda e consumido diariamente nas escolas”.

(Mainardes ,1998, p.6)

O sector dos serviços tem vindo a aumentar a sua importância ao longo das últimas décadas (Amador & Cabral, 2009). Alguns autores, como Gray (1991), Hoffman e Bateson (2003), defendem que a educação é uma actividade económica que faz parte da classificação dos serviços, sendo mesmo considerada idêntica a outros serviços do sector público e privado. Segundo Alves (1995, p. 59) o serviço de educação é representado por uma “ação de transferir conhecimento de alguém para outrem, mas, também, a transferência de atitudes e comportamentos, assim como o facilitar a alguém a aquisição de uma nova capacidade”. Assim, uma vez que este estudo se encontra direccionado para os serviços na educação e atendendo às suas características únicas, a aplicação do marketing a este sector é ligeiramente diferente (Brei, 2001).

Segundo Lovelock (1983) o serviço educacional é classificado como um serviço de ações intangíveis, dirigido à mente das pessoas, de entrega contínua, realizado através de uma parceria entre a organização de serviço e seu cliente. Devido a esta intangibilidade dos serviços, Andreasen e Kotler (1996), afirmam ser necessário criar evidências físicas com o objetivo de diminuir o sentimento de incerteza, por parte dos consumidores, tendo em conta que a inseparabilidade é considerada o momento fulcral de encontro com o cliente. Aliás, perante a heterogeneidade é necessário criar sistemas e programas de treino de funcionários e apoio aos clientes, procurando acompanhar o desenvolvimento e a satisfação dos mesmos. Por fim, a precibilidade exige a criação de estratégias que equilibrem a procura com a oferta dos serviços, factor determinante no sector e mercado da educação (Andreasen & Kotler, 1996).

Neste contexto, segundo Lanzer (2004) através da aplicação dos serviços à educação, é possível constatar que o conhecimento transmitido representa a intangibilidade do serviço. Já a inseparabilidade está presente através da aprendizagem do aluno face ao ensino recebido, por parte dos docentes. A característica da variabilidade é representada pela aprendizagem, por cada aula e cada experiência única. Por fim, a precibilidade reflete-se

no momento em que o conhecimento é transmitido e uma vez perdida uma aula, jamais poderá ser recuperada da mesma forma (Lanzer, 2004).

As IES fornecem serviços e produtos ampliados aos seus alunos, desde as licenciaturas, aos mestrados, pós-graduações, doutoramentos, etc., disponibilizando uma ampla oferta, baseada na formação de pessoas qualificadas e com qualidade para que estas garantam a continuidade das instituições. Refira-se que, com a prestação destes serviços as instituições têm o seu devido retorno em forma de propinas, donativos, alunos e os recursos necessários para a continuação do seu funcionamento (Kotler & Fox, 1995). O marketing de serviços aplicado à educação é algo intangível e, deste modo, o marketing tem o papel fulcral em elucidar os estudantes das opções que têm ao seu dispor, ajudando-os nesta difícil escolha (Barata, 2002). A própria aparência das instituições, desde equipamentos utilizados, ao mobiliário, até ao atendimento, aos funcionários e docentes são factores que contribuem para a criação de uma imagem tangível do serviço prestado, ou seja, independentemente da intangibilidade dos serviços, o desafio é tornar tangível o intangível (Antunes, 2011).

Assim, as IES devem investir e assegurar que as necessidades dos alunos são satisfeitas, de acordo com uma oferta de serviços adequados. O aluno não procura apenas um diploma no final do curso, preocupa-se em usufruir de um serviço que lhe proporcione valor no futuro e que o prepare para o mundo do trabalho (Colombo, 2005). Lovelock (1983) afirma que o serviço educação é um ato intangível direccionado ao espírito das pessoas. Deste modo, as instituições têm vindo a preocupar-se com o alargamento da sua oferta e com uma adaptação dos serviços prestados. Apesar dos serviços serem caracterizados pela sua intangibilidade, quando se associa serviços ao ensino este acaba por ter uma combinação de vários componentes, desde objetos físicos, a ideias, a cursos e programas, pessoas, lugares e organizações (Marques & Fortes, 2015).

Aliás, no contexto dos serviços de educação, Alves (1995) afirma que o serviço de educação é composto por três níveis de serviços²⁵: serviço global, serviço periférico e serviço central (conforme a imagem seguinte), os quais, se complementam. Afirma ainda, que este tipo de serviço não é prestado de forma isolada, mas, sim, executado e produzido em

²⁵Níveis de serviços: serviço central – o serviço define a missão da universidade, aquele, pelo qual, o aluno escolhe a universidade; serviço periférico – serviços que se concentram à volta do serviço central, sem lhes ser atribuído uma importância de primeiro nível; serviço global – oferta global do serviço central e serviço periférico (Alves, 1995).

conjunto com cada aluno da instituição, salientando que o acto de educar consiste numa transferência de conhecimento e comportamentos entre os indivíduos, auxiliando alguém a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. De forma a exemplificar melhor os tipos de serviços referidos segue-se uma imagem exemplificativa, com uma aplicação de uma IES (Alves, 1995).

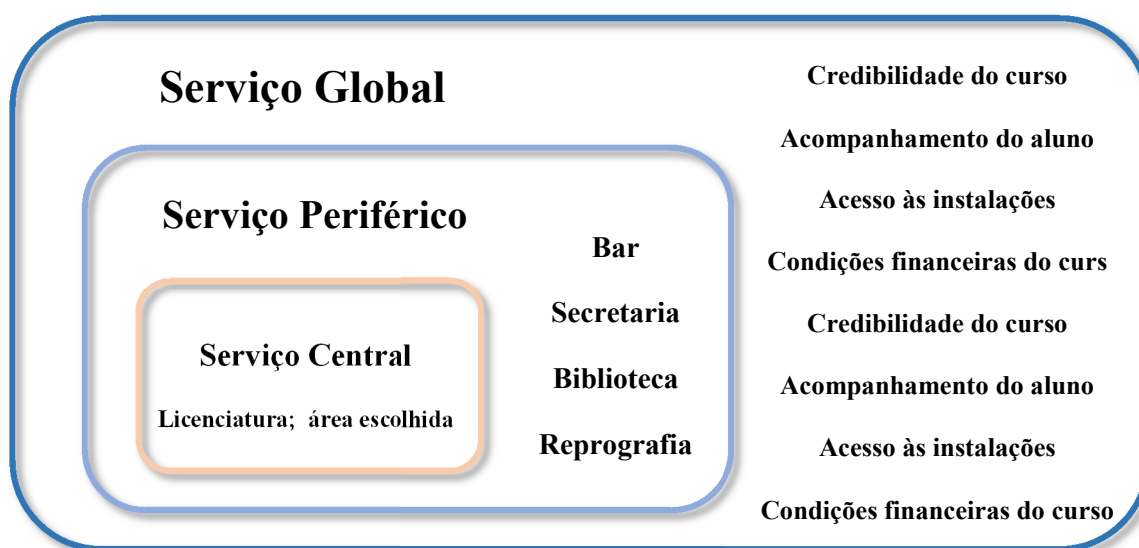


Figura 8-Serviço de uma IE

Fonte: adaptado de Alves (1995)

Deste modo, para que as IE consigam sobreviver no mercado de ensino competitivo é necessário aplicar e desenvolver estratégias de marketing para manter alunos e, não apenas atraí-los, lutando em prol da sua satisfação geral (Kotler & Fox, 1995). Segundo Lovelock (1983) os serviços de educação numa IES podem ser caracterizados por:

- a natureza do serviço, sendo o ensino um serviço complexo e intangível;
- o relacionamento com o consumidor, uma vez que o aluno cria uma ligação com o prestador de serviço, neste caso, docentes, funcionários;
- o nível de personalização e prestação do serviço, sendo o serviço educacional personalizável e variável;
- a natureza entre a oferta e a procura, uma vez que existem várias flutuações ao longo do tempo;
- o método de prestação de serviços, adaptando conforme cada situação.

Segundo, também, Bronnemann e Silveira (2011), o marketing de serviços encontra-se diretamente relacionado com o marketing educacional. Este processo envolve o desenvolvimento de serviços na área da educação que satisfaçam as expectativas dos estudantes, de acordo com o valor percebido. Assim, como no marketing em geral, o foco principal é perceber quais os interesses do público-alvo (Bronnemann & Silveira, 2011). Como todas as empresas em geral, as IES ao prestar os seus serviços têm de adaptar a sua oferta às dinâmicas necessidades dos seus alunos e públicos, de forma a combater a concorrência e a não permitir que a sua oferta se torne obsoleta. Desta forma, ao fornecer o serviço é necessário ter em conta que são vários os intervenientes no processo de escolha de um serviço educacional, envolvendo o aluno, os influenciadores (pais, amigos, familiares) e os compradores, normalmente, os pais dos alunos (Cobra & Braga, 2004).

Os serviços oferecidos pelas IES são serviços específicos que exigem um grande envolvimento, quer do público-alvo, quer da própria instituição. O serviço educação requer conhecimentos muito próprios, exigindo níveis de formação elevados por parte dos prestadores de serviços. Dessa forma, cada instituição, consoante a sua envolvimento podem criar várias estratégias para atrair e reter os seus interessados (Alves, 1995). Em especial, desenvolve-se relações duradouras, com base na capacidade de gerar compromissos, qualidade de serviços constante, excedendo as expectativas dos alunos, de modo a garantir a sua satisfação e fidelização.

2.6 O marketing de relações

“Um dos temas-chave do marketing de relacionamento é que atrair novos clientes é somente o primeiro passo no processo de marketing.

O factor crítico é manter este cliente.”

(McDonald et al., 2001, p.80)

Outrora, quando se abordava o termo marketing este era apenas direccionado para a ideia da conquista do maior número de consumidores possíveis, focando-se, apenas, no lucro, descurando o processo de pós-compra (Gosling et al., 2007). Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e a evolução dos desejos e necessidades dos consumidores desenvolveu-se uma nova abordagem do conceito de marketing, passando do tradicional para um novo paradigma, focado nos consumidores, o marketing de relações (Antunes, 2004). O facto dos consumidores se tornarem mais exigentes, em conjunto com a crescente competição e mudanças constantes têm criado influência nos mesmos, daí, o surgimento e a importância deste novo conceito de marketing (Barbosa et al., 2008).

O termo marketing de relações surgiu em 1976 por Thomas, contudo foi em 1983 que Berry explicou concretamente este conceito, tornando-se o criador do mesmo (Aijo, 1996). Contudo, Berry, em 1983, estabeleceu uma ligação entre o conceito de marketing de relações e marketing de serviços, dado que, foi primeiramente, no sector dos serviços que começou a surgir uma maior necessidade de contacto e preocupação com o cliente, começando, assim, a desenvolver-se uma maior sensibilização sobre a intervenção dos consumidores nos processos de troca.

Desta forma, aquele autor, define o marketing de relações como um melhoramento das relações com os clientes, suportado na atração, gestão e manutenção dessas mesmas relações. Acrescenta, ainda, que é fundamental criar, desde o início, um relacionamento com o cliente, aquando da apresentação do serviço base e, posteriormente, ampliar esse serviço, oferecendo extras e benefícios suplementares para melhorar o desempenho para com os clientes (Berry, 1995).

Desde cedo, investigadores como Grönroos (1993, 1994) e Gummesson (1987, 1997, 2004) já salientavam a necessidade de uma mudança de paradigma, abandonando a tradicional abordagem, para uma aposta em relações duradouras. Deste modo, segundo Grönroos (2015) o marketing de relações reúne um conjunto de estratégias, as quais, se concentram na monitorização, focalização e melhoria dos relacionamentos com os clientes, para que os objetivos de ambas as partes sejam cumpridos. Apesar do foco principal se destacar em manter e fidelizar os clientes atuais, a obtenção de novos clientes constitui também uma tarefa de grande importância (Grönroos, 1993). Segundo Gummesson (2004), o conceito de marketing de relações envolve uma interação entre as vendas, o mercado e a Sociedade, apostando em relações a longo prazo, em que as partes envolvidas beneficiam, focando-se em tratar os clientes como indivíduos particulares. Bretzke (2000) salienta que o marketing relacional é fundamental para a atração, manutenção e melhoramento das relações estabelecidas com os consumidores.

Neste contexto, são vários os autores que fundamentam na literatura a importância e a evolução deste conceito. Assim, para Kotler (2000), o marketing relacional estabelece relacionamentos que sejam favoráveis para ambas as partes, apostando em relações sólidas, quer a nível económico, quer a nível social e técnico, de forma a que as negociações esporádicas se tornem em negociações correntes e constantes. Segundo Stone (2001), o marketing de relações é um agrupamento das várias abordagens existentes, englobando as vendas, a comunicação, o serviço e o atendimento ao cliente, dando primazia à criação e desenvolvimento de relações duradouras com benefícios mútuos.

Esta versão do marketing acredita que o foco deve ser o cliente e a sua envolvente, e que através da construção de relacionamentos sólidos será possível reter mais clientes e implementar estratégias de captação de novos clientes ou de clientes menos satisfeitos (Claro, 2006). Assim, Levitt (1990) considera o marketing de relações como um compromisso sério entre o cliente e a organização, defendendo que é estabelecida uma interdependência entre expectativas e necessidades específicas. Harker (1999) salienta, ainda, que o marketing de relacionamento consiste num conjunto de ações proativas de desenvolvimento e manutenção de compromissos e trocas entre as partes.

Desta forma, segundo Zeithaml (1998), existem vantagens para as empresas manterem relações com os clientes, nomeadamente, relacionamentos duradouros, os quais, contribuem significativamente para o aumento das vendas, diminuição de custos, retenção de trabalhadores e, ainda, um cliente satisfeito faz publicidade gratuita para a empresa. Neste sentido é possível afirmar que o marketing de relações diminui a incerteza nos negócios, ressaltando uma maior estabilidade e um combate mais eficaz da concorrência (Gupta & Sahu, 2012).

Consequentemente, Brambilla (2009) salienta que o marketing de relações pretende investir em estratégias de relacionamento de forma a promover negócios futuros e contínuos, referindo, ainda, que o tipo de relações estabelecidas com os consumidores são fomentadas pela colaboração, confiança e compromisso entre as partes. Esta interação converte os resultados em retorno positivo, quer para a empresa, quer para o consumidor (Dias, 2009). Para Coelho (2002) manter um cliente é mais vantajoso do que conquistar um novo ou recuperar um perdido, sendo que, o retorno dos clientes fiéis supera facilmente a lucratividade dos clientes novos.

Na mesma linha de pensamento, Nickles e Wood (1999) defendem que o marketing de relações contribui para atrair novos consumidores, assim como, ajudar na sua manutenção e, consequentemente, melhorar os seus relacionamentos com a empresa. Todo o processo se inicia na atração e tem como meta o amadurecimento das relações, construindo clientes fiéis e satisfeitos (Nickles & Wood, 1999). McKenna (1998), amplia a abordagem conceptual do marketing de relacionamento aos *stakeholders* da empresa, envolvendo fornecedores, distribuidores, consumidores e todos os interessados fundamentais que fazem parte da cadeia vital da organização.

Salientamos, tal como Brito e Lencastre (2000), que as organizações devem investir nas relações com os clientes, onde cada cliente deve ser tratado como um ser individualizado, satisfazendo as suas características e expectativas próprias. Quanto mais informações as empresas tiverem dos seus clientes, melhor conseguem adaptar os seus produtos ou serviços a cada cliente específico, aumentando, assim, o número de vendas e a diminuição dos custos (Peppers & Rogers, 1999).

Aliás, a definição de marketing relacional pode ser baseada na definição geral de marketing, uma vez que ambas são constituídas pelos mesmos pilares, sendo esses, compreender, criar e manter relações de troca entre consumidores ou parceiros (Moller, 1992). Assim, Grönroos (1996) sugeriu uma mudança de paradigma, de um marketing transaccional para um marketing relacional, sendo possível verificar essa evolução na figura seguinte.

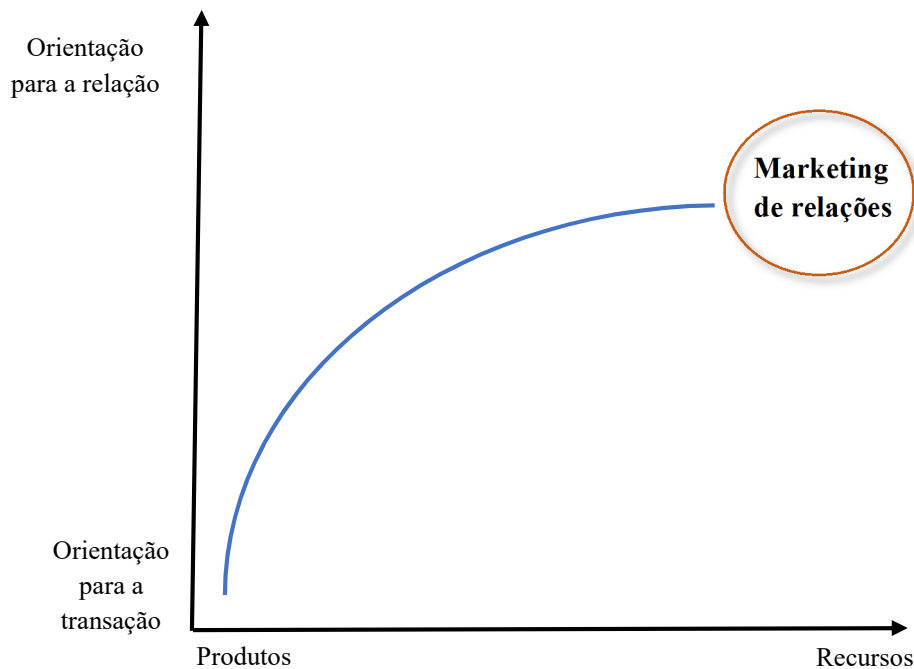


Figura 9-Mudança de paradigma: do transaccional ao relacional

Fonte: baseado em Grönroos (1996)

Na verdade, segundo Barbosa et al. (2008) a grande diferença entre estes dois tipos de marketing centra-se na retenção dos clientes. Enquanto que o marketing tradicional se preocupa em captar e angariar novos clientes, o marketing relacional foca-se em manter e reter os clientes atuais, direcionando as suas ações para as relações duradouras e direcionada em resultados a longo prazo (Barbosa et al., 2008). De acordo com Christopher et al. (1994) segue-se uma tabela que apresenta as principais diferenças entre estes dois tipos de marketing.

| Marketing tradicional | Marketing relacional |
|--------------------------------------|--|
| Vendas singulares | Retenção de clientes |
| Relações curto prazo | Relações longo prazo |
| Marketing-mix | Marketing interativo |
| Comunicação esporádica com o cliente | Comunicação constante com o cliente |
| Preço muito sensível | Preço pouco sensível |
| Importância dos produtos | Importância da gestão e criação de valor |
| Compromisso baixo | Compromisso elevado |

Tabela 8-Diferenças entre o marketing tradicional e o marketing relacional

Fonte: adaptado de Christopher, Payne e Ballantyne (1994)

Esta evolução levou a que, paralelamente ao marketing tradicional, suportado pelos 4P's, o marketing de relacionamento fosse sustentado pelos 4R's²⁶, nomeadamente, o relacionamento (*relations*), a retenção (*retention*), a referência (*referrals*) e a recuperação (*recovery*), sendo este um modelo associado a uma visão moderna do marketing, utilizado para a criação de um marketing mais efetivo, fazendo a empresa perceber que o sucesso está relacionado diretamente com o valor atribuído ao cliente, sendo crucial para o desenvolvimento de um marketing efetivo (Barnes, 2002).

Mais, especificamente, o modelo dos 4R's traduz-se, segundo Claro (2006), em:

- R de relacionamento - o relacionamento acontece quando o consumidor efetua trocas com a empresa, de forma voluntária e repetitiva, durante um longo período de tempo, sendo o seu objetivo satisfazer o consumidor da melhor forma possível;
- R de retenção - após o relacionamento e a satisfação do cliente o processo de retenção fica simplificado, pois, o objetivo é reter os clientes da empresa, excedendo as suas expectativas, ou seja, a retenção acontece quando o cliente tem percepção que o valor obtido neste relacionamento é maior do que se fosse outro;

²⁶ Gummesson (1997) defende que para sustentar um relacionamento são necessários 30R's.

- R de referência - com a satisfação de um cliente o processo de divulgação de forma positiva da empresa torna-se inevitável, a nível geral, sendo algo benéfico, uma vez que, os indivíduos são propensos a emitir comportamentos de amigos, conhecidos, etc;
- R de recuperação - por vezes, os relacionamentos não correm como a empresa deseja, dado que um tratamento mais fraco pode abalar ou extinguir um relacionamento, no entanto, existe a possibilidade de impressionar e recuperar o cliente, através de ações corretas.

De forma simplificada, Barnes (2002) explica que o relacionamento é criado quando um consumidor, de forma voluntária, faz repetidos negócios com a empresa e após a perceção do cliente sobre o valor que lhe é entregue, a empresa acaba por reter os seus consumidores, cuidando dessa relação e monitorizando-a a longo prazo. Nesta perspetiva, um cliente satisfeito cria referências positivas, divulgando informação necessária para atrair novos clientes. Contudo, por vezes, nem todos os clientes ficam satisfeitos e fidelizados, pelo que, por esse motivo, por vezes, é necessária a fase da recuperação, implementando estratégias, procurando impressionar e recuperar a lealdade do cliente (Barnes, 2002).

Manter relacionamentos duradouros permite prevenir possíveis problemas que poderão afetar a organização. De qualquer forma, por muito que se conheça o perfil do público-alvo, nunca se deve pensar que se conhece todas as necessidades ou desejos dos consumidores, uma vez que a capacidade de o surpreender irá constituir uma vantagem competitiva e um factor diferenciador (Cobra, 2001). Como forma de suporte a este conceito, Gummesson (2004) refere, ainda, que o marketing de relacionamento envolve três princípios, o relacionamento, a interação e o valor, ou seja, para que exista um relacionamento eficaz é fundamental um sistema complexo de ligação e interligação entre as partes para o alcance dos benefícios mútuos na criação constante de valor para o consumidor. Com a apresentação destes aspetos contata-se que perante uma oferta maior e mais flexível, torna-se necessário aplicar um marketing ao mesmo nível. Após muito tempo a desenvolver e oferecer uma massificação dos serviços, as organizações começam a arriscar em novas estratégias, abandonando o tradicional marketing-mix, focando-se no consumidor, face ao custo, conveniência e comunicação, originando uma alteração total no foco, agora em relacionamentos duradouros (Nunes et al., 2008).

Segue-se uma tabela que apresenta uma síntese de algumas definições de marketing de relações.

| Autores | Definições – Marketing de relações |
|-----------------------|--|
| Grönroos (2015) | O marketing de relações reúne um conjunto de estratégias, as quais, se concentram na monitorização, focalização e melhoria dos relacionamentos com os clientes. |
| McKenna (1999) | O marketing de relações auxilia as empresas a conquistar a fidelidade dos clientes, assim como, a aceitação dos produtos ou serviços oferecidos. |
| Nickles e Wood (1999) | O marketing de relacionamento é um processo de atração, manutenção e aumento do relacionamento com os consumidores, atraindo-os e transformando-os em clientes fieis. |
| Harker (1999) | Marketing de relacionamento ocorre quando uma organização se envolve proactivamente em criar, desenvolver e manter compromissos e trocas interativas com clientes e parceiros a longo prazo. |
| Kotler (2000) | O marketing relacional estabelece relacionamentos favoráveis para ambas as partes, apostando em relações sólidas, quer a nível económico, quer a nível social e técnico, de forma a que as negociações esporádicas se tornem em negociações correntes. |
| Gummesson (2004) | O marketing de relacionamento é sustentado por interações entre consumidores e empresas, de modo a atingir os objetivos propostos através de relacionamentos entre as partes envolvidas. |

Tabela 9-Definições de marketing de relações

Fonte: elaborado com base em McKenna (1999), Nickles e Wood (1999), Harker (1999); Kotler (2000); Gummesson (2004); Grönroos (2000).

2.7 O marketing de relações aplicado à educação

A globalização dos serviços de educação e a própria crise financeira que se vive a nível mundial têm vindo a impulsionar as IES a estabelecer relações duradouras com os seus alunos, de forma a rentabilizar os seus serviços e a melhorar a sua oferta (Caballero et al., 2007). Aliás, já antes, Kotler e Fox (1995) salientavam, a importância da aplicação do marketing nas IES, numa forma de congregar esforços para uma melhor identificação e optimização dos seus serviços.

A existência de diversas IES e de ofertas, algumas semelhantes, outras, completamente distintas, acaba por gerar um cenário competitivo no mercado educativo. Deste modo, o uso de estratégias de marketing de relações poderá ser um factor crítico de sucesso, na medida em que auxilia na criação de uma imagem para a IES, criando um sentimento de diferenciação nos públicos ou na comunidade em que se insere (Ferraz, 2006). Contudo, Cobra e Braga (2004) acreditam que as IES ainda não se encontram preparadas para o grande clima de competitividade. Acreditam, ainda, que aplicar apenas estratégias de marketing não será suficiente, sendo necessário apostar em relacionamentos duradouros, de forma a criar uma relação reforçada entre as IES e os seus públicos (Cobra & Braga, 2004).

Como referido anteriormente, devido à elevada concorrência entre IES e os próprios candidatos, torna-se necessário desenvolver ações que orientem os seus públicos, facilitando a sua escolha e esclarecendo dúvidas, de forma a captar novos alunos, mas, também, com o intuito de reter os atuais (Júnior & Ramos, 2010). Urge, assim, a necessidade da aplicação de estratégias mais eficazes, moldando o marketing relacional ao sector da educação, inculcando ferramentas de captação e fidelização de alunos (Cobra & Braga, 2004). Assim, verifica-se que a criação de valor e a necessária interatividade com os públicos gera uma maior satisfação e criação de valores sólidos, ultrapassando, assim, a concorrência (Brambilla et al., 2010).

Segundo Antunes (2011), a utilização do marketing relacional no ES é uma mais valia quando se pretende captar, angariar ou reter os alunos; aliás, a preocupação acrescida com a lealdade do aluno e o desenvolvimento de uma estratégia de marketing relacional, bem definida, são factores críticos de sucesso para alcançar liderança no mercado. Para Kotler (2000), o comprador, neste caso, o estudante, que faz a sua escolha, depara-se com

diversas ofertas, contudo a sua preferência prevalecerá sobre aquele serviço que conseguir proporcionar uma maior satisfação. Assim, constata-se que o uso de estratégias de marketing relacional oferece um leque alargado de vantagens, auxiliando os estudantes na extensão de horizontes na hora da candidatura, ajudando no combate à informação errada, desenvolvendo os serviços educacionais e interligando os interesses individuais dos alunos, com os interesses educacionais das instituições (Lopes, 2002).

É importante referir que a utilização do marketing de relações nas IES não se centra em vender melhor os cursos aplicando estratégias de marketing, pois, o verdadeiro fundamento do uso daquele marketing centra-se na criação genuína de valor para os estudantes e não apenas em maneiras diferentes de se destacar no mercado (Kotler, 2003).

Segundo Oliver (1999) os serviços oferecidos pelas IES, são, normalmente, serviços com duração limitada de três ou quatro anos, podendo abranger mais alguns, conforme as necessidades de cada aluno. Durante este período é criada uma relação entre os alunos e a instituição e os serviços acabam por traduzir características de trocas relacionais. Segundo o mesmo autor, as estratégias de marketing de relacionamento contribuem para o fomento dessas relações e para a sua continuidade, mesmo após a conclusão dos estudos. Assim, as IES podem optar por adotar estratégias de marketing de relações, desenvolvendo relações duradouras e uma orientação centrada nos alunos, com o intuito de permanecer competitiva no mercado (Oliver, 1999).

Naturalmente, a aplicação correta deste tipo de marketing promove os relacionamentos e melhora as relações, podendo mesmo evitar o abandono escolar, contribuindo, de igual forma, para um aconselhamento e orientação dos alunos, centrando-se na criação de estratégias que atendam as necessidades e desejos educacionais dos alunos (Colombo, 2005). Deste modo, as IE que pretendem vencer e liderar no mercado devem usar práticas deste tipo de marketing, uma vez que estas constituem um factor que conduz à fidelização e promove o envolvimento dos estudantes (McKenna, 1999).

Torna-se importante realçar que a verdadeira intenção do marketing relacional, foca-se na construção e sustentação dos relacionamentos com os seus públicos, com o propósito de alcançar uma vantagem competitiva, criando um elo de interação entre o público e a organização (Cobra & Braga, 2004). Assim, segundo Kotler e Fox (1995), no caso das IES,

a retenção dos alunos aumentará com a visibilidade da instituição, em conjunto com o foco de todos os departamentos na satisfação dos seus alunos. Aliás, a retenção de alunos tem igual importância ao momento da matrícula, sendo fulcral planos de retenção que aumentarão o contacto relacional com os alunos (Kotler & Fox, 1995).

Neste sentido, o marketing de relacionamento nas IES é considerado como um processo que envolve todas as partes da organização, tentando implementar um espírito de marketing em todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, para que seja possível usar abordagens adequadas, assim como, implementar estratégias de marketing relacional direcionadas aos seus públicos (Grönroos, 1993).

No contexto desta análise, segundo Cobra e Braga (2004), se o marketing relacional for bem aplicado nas IES é possível obter algumas vantagens, nomeadamente, (1) maior satisfação dos alunos, através de um maior envolvimento, (2) decréscimo das despesas de marketing e comunicação a médio e longo prazo, (3) diminuição das faltas de pagamento, e (4) angariação de alunos para outro tipo de serviços complementares.

Tal como refere Vigneron (1994) as IES devem ser completamente focadas nos seus consumidores, ou seja, nos alunos, pois, as instituições que se focam apenas nos seus programas e descuidem as verdadeiras necessidades dos seus alunos falham no seu objetivo principal. Assim, segundo Mezomo (1997) o produto educacional final das IES deverá focar-se no desenvolvimento das competências, no raciocínio, na forma de pensar, escrever e resolver problemas do seu público. Só assim, é possível verificar que a manutenção de relacionamentos duradouros com os alunos criam vantagens competitivas entre as IE (Hennig-Thurau et al., 2001).

2.8 Resumo do capítulo

Nas últimas décadas o marketing sofreu metamorfoses profundas, não apenas em termos conceptuais, mas, também, na sua forma de aplicação. Devido ao desenvolvimento do mundo empresarial e do mercado, em geral, as empresas viram-se obrigadas a arranjar novas fórmulas para captar os seus clientes e garantirem o seu sucesso, sobrevivência e competitividade (Kuster & Vila, 2010). Associado a estes factores, a facilidade de acesso à informação, torna os clientes mais informados e, conseqüentemente, mais exigentes, pelo que é necessário adotar estratégias e ações para o reconhecimento e satisfação das suas verdadeiras expectativas (Lanzer, 2004). Com a evolução do conceito de marketing e uma mudança de paradigma, do marketing tradicional para um marketing relacional, os consumidores não procuram apenas produtos ou serviços, tendo em conta apenas o custo-valor recebido, mas, sim, uma experiência, uma vivência e algo que os marque, algo único e agradável que satisfaça as suas necessidades e que os façam voltar a querer comprar ou usufruir do serviço (Schmitt, 1999).

Esta necessidade de captar novos públicos e de as instituições garantirem a sua sustentabilidade, também se verifica no sector do ensino. Neste sentido, realça-se a importância do marketing e das suas estratégias no âmbito do ES. Neste sentido, apesar de controverso, realçamos que o marketing de relações contribui para um maior sucesso e capacidade das IES, ajudando-as a identificar os seus problemas e soluções, assim como, a contribuir para uma melhor satisfação dos e com os seus públicos. Assim sendo, salienta-se que as IES já não podem limitar-se passivamente a esperar que os alunos avancem até si, mas, sim, investir e promover os seus serviços e produtos educacionais perante os seus potenciais estudantes, adaptando estratégias de marketing, com valor, na captação e retenção dos seus públicos.

Em síntese, da análise realizada neste capítulo, salientamos as vantagens e utilidades do marketing, como ferramenta de gestão educativa no sector do ES, mas, contudo, criando a expectativa necessária para os possíveis antecedentes da lealdade do aluno no ES, sendo o que propomos analisar no capítulo seguinte.

Capítulo III – Variáveis antecedentes à lealdade

3.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma análise teórica, com base na literatura revisada dos construtos deste estudo. Para Hair et. al (1998) um constructo é um :

“ Conceito que o pesquisador pode definir em termos teóricos mas que não pode ser diretamente medido [...] ou medido sem erro [...]. Construtos são a base para a formação de relações causais, uma vez que eles são a “mais pura” representação possível de um conceito. Um construto pode ser definido em diversos graus de especificidade, variando de conceitos muito estreitos, tais como rendimento familiar total, até conceitos mais complexos ou abstratos, tais como inteligência ou emoções. Não importa qual o seu nível de especificidade, porém, um construto não pode ser medido direta e perfeitamente, mas deve ser aproximadamente medido por indicadores” (Hair et al., 1998, p. 467)

3.2 Variáveis do estudo

3.2.1 Imagem da IES

As organizações começaram a preocupar-se com a imagem, sobretudo a partir de 1950, onde o facto do desenvolvimento da atividade económica e da criação de marcas, fez com que as empresas despertassem e constatassem que os consumidores adquirem produtos e serviços, não apenas pelos seus atributos, mas, também, pela personalidade e imagem que a empresa transmite (Tavares, 2008). Nesse sentido, Nguyen e LeBlanc (2001a, 2001b) referem que uma imagem corporativa é composta por uma perceção geral criada na mente dos consumidores sobre alguma empresa. Gunalan e Ceylan (2014) reforçam este pensamento, afirmando, contudo, que uma imagem organizacional é uma construção complexa baseada numa perceção pública ou pessoal sobre uma organização, que auxilia no processo de diferenciação e valorização da mesma.

“Uma imagem efetiva precisa exercer três funções. Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer a personalidade do produto e a proposta de valor. Em segundo, ela deve transmitir essa personalidade de maneira distinta, para que não seja confundida com a dos concorrentes. Em terceiro, ela tem de comunicar um poder emocional que vai além de uma

simples imagem mental. Para que a imagem funcione, ela deve ser transmitida por todos os veículos de comunicação e contato de imagem disponíveis.” (Kotler, 2000, p.318).

Para Aaker (1991) a imagem desenvolve um papel fundamental (1) na criação de razões para adquirir serviços ou produtos; (2) na simplificação da decisão; (3) em criar sentimentos e atitudes positivas; (4) e no auxílio da análise e processamento da informação. Deste modo, Las Casas (2010) afirma que a imagem de uma organização é um factor importante que deve ser bem administrado, auxiliando na clareza de possíveis problemas ou distorções sobre a empresa. Assim, a imagem é um conceito, uma ideia ou uma atitude, formada através da interpretação de várias informações que o indivíduo tem sobre algo ou alguém (Kazoleas et al., 2001). Na mesma linha de pensamento, segundo Kapferer (1997), a imagem é um resumo mental de todos os sinais recebidos, através da marca, em conjunto com uma descodificação e interpretação desses sinais. Deste modo, verifica-se que a imagem organizacional é um factor importante para as organizações que pretendem manter-se competitivas e permanecer a curto, médio e longo prazo no mercado (Pérez & Torres, 2016).

O aumento da oferta, ao nível do sector ES, tem gerado uma vasta, mas, muitas vezes, idêntica oferta formativa. Então, é importante salientar que a imagem de uma IES não é absoluta, mas, sim, relativa e comparada com a de outras instituições, sendo, assim, fulcral a transmissão de uma imagem favorável (Beerli et al., 2002). Nesta perspetiva, as IES carecem de estratégias de marketing eficazes, de forma a criar e manter uma imagem forte e consistente, com base na diferenciação e criação de um melhor posicionamento. Na verdade, as IES têm desenvolvido uma maior consciencialização sobre o conceito de imagem, percebendo a sua importância na captação de alunos, funcionários e potenciais fontes de financiamento (Alves et al., 2010).

Hoje, as IES necessitam manter uma imagem distinta de forma a criar uma vantagem competitiva perante a elevada concorrência (Parasuraman & Glowacka, 1995; Joseph & Joseph, 1997). Deste modo, a imagem pode ser considerada como um processo construtivo que se inicia na fonte, passando pela comunicação e que termina numa percepção pessoal do destinatário, ou seja, trata-se de uma reação do cérebro humano a certos estímulos (Ruão, 2000). Salienta-se, ainda, que os alunos são os criadores da imagem, após a recolha e interpretação da informação sobre a IE (Kazoleas et al., 2001).

Assim, Jekins (1991) defende que a representação da imagem numa IES é feita através: (1) do próprio nome da IE; (2) do *slogan*; (3) das cores escolhidas; (4) das ofertas; (5) da reputação acadêmica; (6) da reputação pública da universidade; (7) da opinião de ex-alunos. O autor refere, ainda, que a combinação de todos estes elementos contribuem para a criação de uma identidade visual e uma projeção da sua auto-imagem.

Segundo Nguyen e LeBlanc (2001a,2001b), a imagem universitária é composta por dois componentes, nomeadamente: (1) componente funcional - características tangíveis da organização; (2) componente emocional – aspetos psicológicos relacionados com experiências e atitudes que contribuem para o funcionamento da organização. No estudo de Beerli et al. (2002) refere-se que a imagem organizacional de uma IES é criada através de uma avaliação e interpretação racional e emocional, dividindo, assim, o conceito em dois componentes: afetivo (sentimentos e emoções) e cognitivo (crenças).

Contudo, a imagem das IES pode ser influenciada por vários factores, sendo as relações com professores e funcionários uma razão fulcral e determinante na avaliação e na criação da imagem da IES (Leite, 2006). Deste modo, é possível verificar que a imagem organizacional universitária baseia-se numa imagem percebida pelos seus públicos, de acordo com as suas ideias, crenças e interesses pessoais e sociais (Nguyen & LeBlanc, 2001a). Assim, contata-se, segundo diversos autores (Schlesinger et al., 2014a,2014b; Pérez & Torres, 2016) que a imagem das organizações, em geral, desempenha um papel importante, contribuindo para a criação de vantagens competitivas no mercado, sendo mesmo considerado, a nível do ES, um factor crítico para o funcionamento destas instituições.

Em seguida apresentamos uma tabela síntese do conceito de imagem e imagem percebida da IES.

| Autores | Conceito | Definições |
|-------------------------|-----------------|---|
| Kotler (2000) | Imagem | A imagem é fundamental para estabelecer a personalidade, para que esta seja transmitida e não confundida com a concorrência, criando uma imagem mental. |
| Kazoleas et al., (2001) | | Ideia ou atitude que um indivíduo desenvolve após a interpretação e recolha de várias informações. |
| Nguyen e Leblanc (2001) | Imagem da IES | Imagem percebida pelos seus públicos, tendo em conta ideias, crenças, interesses pessoais e sociais. |
| Beerli et. al. (2002) | | Avaliação e interpretação racional e emocional, tendo em conta sentimentos, emoções e crenças. |

Tabela 10-Definições do conceito imagem e imagem percebida da IES

Fonte: elaboração pessoal com base em Kotler (2000) ; Kazoleas et al. (2001); Nguyen e Leblanc (2001a) e Beerli et. Al. (2002)

3.2.2 Satisfação do aluno

O constructo satisfação tem gerado, desde há décadas, o desenvolvimento de várias teorias que contribuíram para trabalhos académicos e para a evolução do marketing (Larán & Espinoza, 2003).

Segundo Oliver (1997, p.13), satisfação é caracterizada como uma “resposta ao contentamento do consumidor, o julgamento de uma característica do produto ou serviço, ou o produto ou serviço em si, ofereceu (ou está a oferecer) um nível prazeroso de contentamento relativo ao consumo, incluindo níveis maiores ou menores de contentamento”. De forma mais simplificada, Kotler e Keller (2005), definem a satisfação como um estado ou sentimento de descontentamento ou de prazer perante uma comparação, entre aquilo que a organização ofereceu, tendo em conta as expetativas do consumidor e o que este espera receber. Desta forma, é possível verificar que esta variável depende de um estado psicológico que ocorre durante um processo de compra (Evrard, 1993). Uma vez que

envolve a parte psicológica do consumidor torna-se inevitável não fazer uma ligação direta com as emoções. Estes aspetos cognitivos são constituídos por sentimentos que surgem após uma avaliação subjetiva e uma comparação entre a sua escolha e as expetativas iniciais (Kasper & Bloemer, 1994).

Na atual economia competitiva a satisfação é um factor fulcral e decisivo para o sucesso e desenvolvimento das organizações em geral. Para Zulzke (1991) existe uma equação que define a satisfação do cliente (imagem que se segue), defendendo que o nível de satisfação é alcançado quando as expetativas são excedidas.

$$\text{Satisfação do consumidor} = \frac{\text{Desempenho}}{\text{Expetativas}}$$

Figura 10-Equação de definição de satisfação

Fonte: elaborado com base em Zulke (1991)

Neste sentido, na literatura, a satisfação pode ser medida, através de um novo pedido por parte do consumidor, ou seja, uma vez satisfeito, este mostra a sua intenção de retorno e vontade de voltar a comprar (Kotler et al., 1999). Johnson e Gustafsson (2000) defendem que o conceito satisfação é medido através de uma avaliação geral elaborada pelo consumidor, tendo em conta a compra e experiência com o produto ou o serviço. Na mesma linha de pensamento, Anderson e Mittal (2000) defendem que os clientes que ficam satisfeitos, normalmente, repetem o consumo e divulgam a organização a potenciais clientes, o que conduz ao aumento do volume de negócio e do lucro.

Segundo Zeithaml e Bitner (2003), o conceito de satisfação está relacionado com as perceções dos consumidores. Oliver (1980) reforça esta ideia, afirmando que a satisfação consiste em alcançar as expetativas dos consumidores. Por outro lado, verifica-se que os índices de satisfação dos consumidores ganharam uma relevância significativa em vários sectores, inclusive no ES, uma vez que a análise do nível de satisfação dos estudantes permite criar estratégias mais claras e adequadas à captação e retenção dos mesmos (Vaz et al., 2016).

Segundo Hom (2002) quando se refere à satisfação dos estudantes não existe uma definição padrão. Contudo, existem alguns estudos que analisam a satisfação ao nível dos estudantes (Alves & Raposo, 2007; Schreiner & Nelson, 2013), mas quando se pretende avaliar a satisfação nas IES é importante referir o estudo feito por Elliot e Healy (2000), os quais, defendem que a satisfação dos estudantes ocorre através da avaliação da experiência em relação ao serviço de educação recebido. Assim, Alves e Raposo (2005) afirmam, no mesmo sentido, que no âmbito universitário a satisfação desempenha um papel importante, uma vez que, só com a satisfação é que se poderá atingir o êxito escolar, assim como, manter a permanência dos alunos na IES e aumentar o boca a boca positivo. Para Schreiner & Juillerat (2004) a satisfação dos estudante ocorre quando as suas expectativas são excedidas, ou pelo menos igualadas à sua perceção real sobre a IE. Deste modo, verifica-se que os alunos são, cada vez mais, encarados como clientes de serviços, sendo que a sua satisfação é importante para as IES no processo de captação e retenção destes (Thomas & Galambos, 2004).

Segundo Brooks e Hammons (1993), numa fase em que a concorrência é cada vez mais elevada, a permanente avaliação da satisfação, com o auxilio de ações de marketing, torna-se uma variável fulcral e um desafio no que diz respeito à atração e retenção de alunos. Aliás, alunos satisfeitos poderão recomendar a IE a outros possíveis alunos, assim como, poderão voltar caso retomem à faculdade (Duarte et al., 2012).

Porém, segundo Kotler e Fox (1995) o processo de avaliação da satisfação do estudante perante a IES é complexo, uma vez que, sendo um serviço, é intangível e torna-se impossível avaliar antes do aluno vivenciar essa experiência. Assim, normalmente, a avaliação do nível de satisfação só pode ser perceptível após a conclusão dos estudos e quando se inicia a procura de emprego no mercado do trabalho.

Como conclusão desta análise sobre a satisfação, realizamos uma tabela síntese dos conceitos satisfação e satisfação dos estudantes.

| Autores | Conceito | Definições |
|------------------------------|---------------------|--|
| Johnson e Gustafsson (2000) | Satisfação | Avaliação geral elaborada pelo consumidor, tendo em conta a compra e experiência com o produto ou serviço. |
| Kotler e Keller (2006) | | Estado de descontentamento ou de prazer, perante a comparação do desempenho da organização com as expectativas do cliente. |
| Elliot e Healy (2000) | Satisfação do aluno | Avaliação da experiência por parte dos estudantes em relação ao serviço de educação recebido. |
| Schreiner e Juillerat (2004) | | Ocorre quando as expectativas dos estudantes são excedidas, ou pelo menos, igualadas, à sua percepção real sobre a IE. |

Tabela 11-Definição do conceito satisfação e satisfação do aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em Johnson e Gustafsson (2000); Kotler e Keller (2006); Elliot e Healy (2000); Schreiner e Juillerat (2004)

3.2.3 Valores partilhados na IES

Tal como as pessoas têm valores, igualmente as organizações possuem os seus, ou seja, cada organização estabelece critérios que definem a forma como trabalham ou como respeitam e integram com a Sociedade. Deste modo, os valores ao nível de uma organização têm a função de factor motivador e definem o carácter e a sua identidade (Schlesinger et al., 2014a). Contudo, existe uma distinção que deve ser feita, não se devendo confundir os valores pessoais, ou seja, aqueles resultantes das motivações individuais, dos valores organizacionais, apesar de sustentados pelos valores e percepções de todos os colaboradores de uma organização (Freire, 2007).

De acordo com Tomayo (1999), cada organização possui uma história e, conforme vai crescendo, vai adquirindo uma identidade própria, com padrões de comportamento, tradições, construindo os seus valores organizacionais. Este autor refere, ainda, que as organizações são compostas por três elementos: (1) as pessoas, que correspondem aos colaboradores da organização; (2) os processos, relacionados com os recursos e os processos de trabalho e, por fim, (3) a filosofia, relacionada com os valores partilhados internamente. Continuando a linha de pensamento de Tomayo (1999), este afirma que os valores organizacionais são caracterizados pelos valores percebidos e pelos valores partilhados, por todos os colaboradores de uma organização, ou seja, são fundamentalmente as crenças e os princípios aceites e praticados pelos colaboradores que sustentam a organização.

Rodrigues (1977) designa os valores como categorias gerais compostas por componentes cognitivas. Deal e Kennedy (2000) completam esta ideia, afirmando que os valores são os conceitos básicos de uma organização, salientando que estes são o centro da cultura, uma vez que definem padrões e objetivos que devem ser alcançados. Segundo Rokeach (1979) os valores partilhados são crenças duradouras que desencadeiam comportamentos sociais específicos. Para Hofstede (1980) estes representam um papel fundamental, uma vez que são uma grande tendência e realidade para as organizações, auxiliando aquelas no alcance de objetivos comuns.

Oliveira e Tamayo (2004) constataram que a interligação entre os valores organizacionais e os valores pessoais são um factor de competitividade entre as empresas. Outros estudos realizados por Posner et al. (1985) afirmam que os valores partilhados se encontram associados a sentimentos de sucesso pessoal, englobando o comprometimento organizacional, os objetivos organizacionais, a segurança e o comportamento ético. Assim, Morgan e Hunt (1994) simplificam, afirmando que os valores partilhados são aqueles que são comuns, quer em comportamentos, políticas ou ideias, sejam estes corretos ou não.

Ao nível do ES, quando associados os valores às IES acontece que quando os estudantes têm valores similares à sua IE a duração com a mesma é prolongada, ou seja, quando os alunos compartilham os mesmos ideais, códigos de conduta e ética a relação desenvolvida com a escola fica mais intensa (Adidam et al., 2004).

Segue-se uma tabela síntese dos conceitos valores partilhados e valores partilhados dos estudantes.

| Autores | Conceito | Definições |
|----------------------|----------------------------|---|
| Morgan e Hunt (1994) | Valores partilhados | Aqueles que são comuns, quer em comportamentos, políticas ou ideias, sejam estes corretos ou não. |
| Tomayo (1999) | | Crenças e princípios aceites e praticados pelos colaboradores. |
| Adidam et al. (2007) | Valores partilhados na IES | Quando os alunos partilham os mesmos ideais, códigos de conduta e ética com a sua IE. |

Tabela 12-Definições do conceito valores partilhados e valores partilhados pelo aluno

Fonte: elaborado com base em Morgan e Hunt (1994) , Tomayo (1999) e Adidam et al. (2007)

3.2.4 Valores percebidos pelo aluno

Segundo Zeithaml (1998) o valor percebido, por parte dos consumidores, é uma avaliação geral entre as suas perceções, face àquilo que é verdadeiramente oferecido. Esta autora defende que é o valor transmitido que sustenta a relação estabelecida entre a empresa e o consumidor, ou seja, se o cliente não tiver perceção do valor que a empresa oferece, dificilmente conseguirá estabelecer relacionamentos duradouros. Para Churchill e Peter (2000) os valores percebidos podem ser medidos através da perceção e ponderação dos consumidores, relativamente aos benefícios e custos da compra de produtos ou do uso dos serviços.

Para Lee e Overby (2004) o valor percebido resume-se a avaliação global do consumidor, da utilidade do serviço, baseado nas perceções sobre o que será recebido. Segundo Kotler e Keller (2005) o valor percebido é medido através da soma dos custos com os benefícios percebidos pelo consumidor, situação que é possível verificar na figura que se segue.

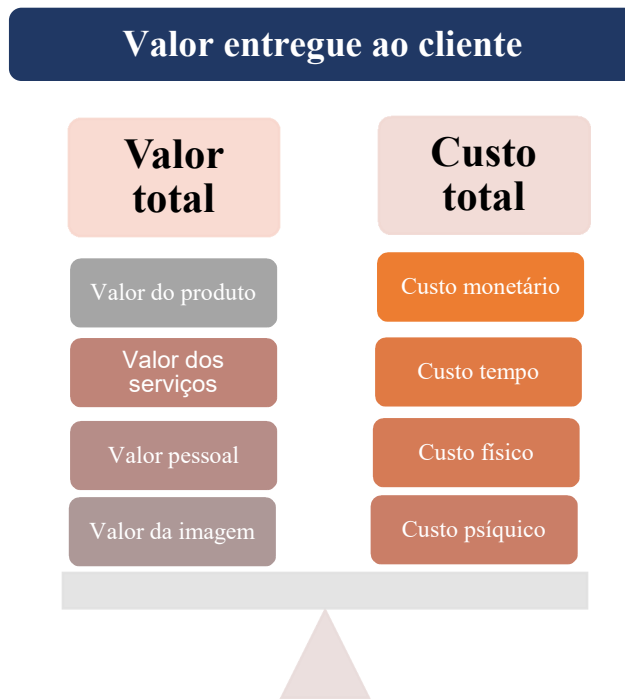


Figura 11-Valor entregue ao cliente

Fonte: elaborado com base em Kotler e Keller (2005)

Assim, segundo Kotler (1998) verifica-se que o valor percebido resulta da diferença entre o valor esperado total pelo consumidor (benefícios) com o seu custo efetivo (custo total). Deste modo, o valor percebido é visto como um factor de diferenciação e criação de vantagens competitivas (Kotler,2000).

Holbrook (1999) refere, também, que o valor percebido é o resultado de uma avaliação por parte do consumidor. Logo, verifica-se que este deriva de uma conciliação de experiências pessoais que poderão variar de acordo com o contexto em que cada indivíduo se encontra inserido. Assim, o valor percebido acaba por ser influenciado por toda a conjuntura envolvente, desde as características dos próprios produtos ou serviços, variando de indivíduo para indivíduo. Este mesmo autor caracteriza, ainda, este conceito em quatro facetas: interatividade, relativismo, afetividade e experiência (Holbrook, 1999).

No mercado competitivo uma empresa atinge um nível de valor superior quando o seu valor criado excede o valor dos concorrentes, ou seja, quando uma empresa consegue criar mais benefícios e menos custos que a concorrência (Slater & Narver, 2000). Sweeney et al. (1999) salientam que esta variável tem impacto nas intenções comportamentais dos

consumidores, criando impacto na avaliação da qualidade. Assim, para Payne e Holt (2001) o valor percebido é uma troca entre benefícios e sacrifícios. Sun e Qu (2011) referem, ainda, que o valor percebido está relacionado com a avaliação da utilidade do serviço ou produto, tendo em conta uma avaliação geral por parte do consumidor sobre aquilo que é dado e recebido (Sweeney et al., 1999).

Segundo Kotler e Fox (1995), ao nível do ES, o valor percebido pode ser avaliado através de uma escala multidimensional, como por exemplo, (1) valor funcional – expectativas em relação ao sucesso futuro; (2) valor social – escolha baseada em colegas que frequentam a instituição; (3) valor emocional – gostos pessoais; (4) valor epistémico – alterações a nível do plano de curso; (5) valor condicional – factores a nível académico.

No caso do ES, o valor percebido pelos estudantes pode fornecer informações importantes sobre como melhorar o serviço oferecido, uma vez que esta variável no serviço educacional tem uma relevância maior comparada com os outros serviços (Alves, 2011). Sampaio et al. (2012) salienta que esta variável é um factor fundamental no que diz respeito ao comportamento futuro dos alunos perante a IE. Segundo Berry (1995) as IES precisam entender o verdadeiro significado da palavra valor para os seus alunos, pelo que, só desta forma será possível criar uma oferta capaz de se diferenciar e exceder as suas expectativas. Aliás, quanto maior o valor oferecido, maior a probabilidade de fidelização por parte dos estudantes (Berry, 1995).

Refere-se ainda, o estudo de Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006) que avaliou o valor percebido pelos estudantes em cinco elementos chave: (1) modo como o aluno se relaciona com a instituição; (2) valor envolvido no processo de aprendizagem; (3) necessidade de se sentir um apego ao ambiente da instituição; (4) expressão do status e auto-confiança; (5) a visão sobre obrigações e deveres. Assim, Duarte et al. (2012) defendem que é necessário que as IES avaliem constantemente e recolham um *feedback* dos seus públicos de interesse sobre os serviços prestados, com o objetivo de os melhorar caso necessário.

Segue-se uma tabela que ilustra o conceito de valor percebido.

| Autores | Conceitos | Definições |
|------------------------|--------------------|--|
| Lee e Overby (2004) | Valor percebido | Avaliação global do consumidor da utilidade do serviço baseado nas percepções sobre o que será recebido. |
| Kotler e Keller (2005) | | Soma dos custos com os benefícios percebidos pelo consumidor. |
| Kotler e Fox (1995) | Valores percebidos | Avaliação realizada através da soma das expectativas, com gostos pessoais e factores académicos. |
| Sampaio et. al. (2012) | pelo aluno | Melhor indicador do comportamento futuro do aluno perante a IES. |

Tabela 13-Definições do conceito valor percebido e valores percebidos pelo aluno

Fonte: elaborado com base em Kotler e Fox (1995), Lee e Overby (2004), Kotler e Keller (2005) e Sampaio et. al. (2012)

3.2.5 Confiança do aluno

Conforme a temática e área de análise em questão, esta variável pode ser interpretada de diferentes formas. Os sociólogos tendem a direcionar o significado de confiança às relações entre as pessoas, enquanto que os economistas a encaram a nível institucional (Rousseau, 1998). Deste modo, de acordo com Rousseau (1998, p.651) o termo confiança caracteriza-se como “a expectativa generalizada mantida por um indivíduo ou um grupo de que a palavra, promessa, verbal ou escrita, de outro indivíduo ou grupo pode ser confiada”. Ou seja, a confiança contribui para a diminuição do risco percebido por parte dos consumidores, incentivando, de igual forma, para a compra e o retorno à instituição (March, 2006).

Segundo Mayer et al. (1995), o conceito confiança está interligado com uma disposição entre ambas as partes, em que uma delas se deixa conduzir pela outra, acreditando que esta atuará para seu benefício, apesar de não conseguir controlar essa mesma parte. Estes mesmos autores defendem, ainda, que o risco e a interdependência são as características essenciais para a existência de confiança numa relação. Morgan e Hunt (1994) acreditam que a confiança existe quando ambas as partes acreditam na segurança e integridade de um parceiro. Perin (2004) completa esta análise, afirmando que a confiança ganhou maior relevância, devido ao facto da existência de uma maior percepção do risco e da incerteza, principalmente, no sector dos serviços.

Deste modo, a confiança encontra-se interligada com um sentimento de segurança em que o consumidor idealiza e cria expectativas, acreditando que a empresa as vai cumprir e realizar (Ballester & Aleman, 2001). Neste sentido, verifica-se que a confiança é um componente fundamental no que diz respeito a relações de longo prazo, sinónimo de uma vontade de acreditar naquilo que o outro tem para oferecer, ou seja, é uma expectativa ou uma convicção que se tem perante outra parte (Ganesan, 1994). Assim, a confiança é uma predisposição em estabelecer um relacionamento com um parceiro que seja credível (Moorman et al., 1992). Ou seja, segundo Ndubisi (2007) e Sin et al. (2005) a confiança traduz-se na medição do nível de vontade em acreditar na integridade e nas promessas da outra parte.

Neste sentido, Gundlach e Murphy (1993) referem que o ato de confiar consiste em acreditar na palavra da outra parte envolvida, salientando que a confiança se encontra na base do relacionamento e da interação humana. Segundo Berry (1996) uma relação de confiança constitui uma das tarefas mais difíceis no dia a dia das organizações, sendo uma ferramenta indispensável do marketing relacional. Contudo, o autor defende, igualmente, que se trata de um dos instrumentos mais importantes para o marketing de relacionamento. Neste sentido, Schlesinger et al. (2014a) salientam que a confiança representa um ingrediente essencial para o êxito das relações.

Segundo Brei (2001) apesar dos diversos conceitos e abordagens por autores da área, é importante, igualmente, referir as barreiras existentes na criação da confiança, por parte dos consumidores. Combater a desconfiança será talvez o maior desafio a resolver, uma vez que se centra numa suspeita, normalmente, relacionada com um estado psicológico sobre a veracidade do comportamento de outrem (Brei, 2001). Deste modo, a confiança pode ser considerada um factor determinante, justificando, assim, a sua importância no que diz respeito às relações (Slongo & Mussnich, 2005). Aliás, segundo Rich (2000), o nível de confiança determina a duração do relacionamento.

Ao nível do ES, segundo Bulach (1993) a confiança dos alunos numa IES é baseada no grau em que o aluno está disposto a confiar ou a ter fé na instituição, para que esta o ajude a tomar as medidas necessárias para atingir os seus objetivos de aprendizagem e profissionais. Para Hennig-Thurau et al. (2001) a confiança é um factor determinante na medida dos relacionamentos entre os alunos e as escolas. Refere-se, ainda, que a este nível, a confiança de um aluno pode ser medida pela: (1) experiência em si; (2) simpatia e cortesia para com os alunos; (3) sinceridade e integridade da IES (Carvalho & Mota, 2010). Podemos também referir os estudos de Morgan e Hunt (1994), Adidam et al. (2004) e Wong e Wong (2011) que analisam esta variável no âmbito do mercado educacional, referindo que a confiança ocorre quando existe confiabilidade e integridade entre as partes, sendo que esta será baseada nas expectativas e experiências pessoais, neste caso, com os membros da comunidade universitária.

Apresentamos, em seguida, uma tabela que apresenta uma síntese evolutiva do conceito confiança.

| Autores | Conceitos | Definições |
|---------------------------------|--------------------|--|
| Mayer, Davis e Schoorman (1995) | Confiança | Disposição entre ambas as partes , em que uma delas, se deixa conduzir pela outra, acreditando que esta atuará para seu benefício, apesar de não conseguir controlar essa mesma parte. |
| March (2006) | | Forma de diminuição do risco percebido por parte dos consumidores, incentivando a compra e o retorno à instituição |
| Bulach (1993) | Confiança do aluno | Grau em que o aluno está disposto a confiar ou a ter fé na instituição para atingir os seus objetivos pessoais e profissionais |
| Carvalho e Mota (2010) | | Composta pela experiência, pela simpatia, pela cortesia, sinceridade e integridade das IES perante os alunos. |

Tabela 14- Definições do conceito confiança e confiança do aluno

Fonte: elaborado com base em Bulach (1993),Mayer, Davis e Schoorman (1995), March (2006) e Carvalho e Mota (2010)

3.2.6 Qualidade de serviço percebido pelo aluno

Ao contratar um serviço, os clientes têm expetativas em obter um serviço de qualidade, sendo essa a exigência mínima que um cliente pode esperar. Berry (1996) interpreta a qualidade como um requisito básico para poder competir no mercado, em conjunto com as suas estratégias de preço, independentemente do tipo de mercado em que atuam. Zeithaml (1998, p.3), refere ainda, a qualidade percebida é “o julgamento do consumidor sobre a excelência e superioridade global de um produto”.

Segundo Grönroos (2004) para conseguir medir a qualidade percebida num relacionamento contínuo, é necessário ter em conta a evolução das expetativas ao longo de todo o relacionamento. Aquele autor aprofunda esta temática com a criação de vários critérios relacionados com os serviços, que de acordo com padrões de qualidade formam um serviço de qualidade para os consumidores. Defende, então, que as características, como o

profissionalismo, habilidade, atitudes, comportamentos, facilidades de acesso, flexibilidade, reputação e credibilidade contribuem para a oferta de um serviço de qualidade no momento de encontro para com os clientes. Ressalta-se que, quando se refere a serviços, o factor preço não se encontra diretamente associado à qualidade, mas que o factor humano representa um papel fulcral neste processo (Grönroos, 1993). Este processo de satisfação e de criação de um serviço, com qualidade, só é possível através de um estudo focado nas verdadeiras necessidades e desejos do seu público-alvo (Senac, 1996). Assim, para Smith (1998) a qualidade percebida é uma avaliação global de um relacionamento ao qual existe sintonia entre as necessidades e as expectativas com base em eventos passados de sucesso ou fracasso.

Deste modo, Bitner (1990) e Bolton e Drew (1991) defendem que a qualidade percebida é uma avaliação sobre o serviço elaborada por parte do consumidor após uma sequência de transações. Segundo Berry (1995) é fundamental a excelência na qualidade do serviço prestado, para que seja o consumidor a desenvolver uma percepção ao longo do processo e, conseqüentemente, se torne fiel. Boone e Kurtz (1998) referem que a qualidade de um serviço se encontra relacionada com a qualidade esperada e recebida em relação a uma oferta de um serviço. Assim sendo, se as expectativas são elevadas referentes à qualidade serviço percebido os consumidores ficam satisfeitos. Por outro lado, se as expectativas estão a baixo da qualidade serviço percebido vai ser gerado um sentimento de insatisfação por parte dos consumidores perante a organização (Zeithaml et al., 2006).

Quando este tema é aplicado ao mercado educacional, a qualidade do serviço educacional tem de ter em conta uma interligação entre os alunos (clientes) e a IES (fornecedores), com o intuito de atingir a satisfação e a continuidade dos relacionamentos (Milan et al., 2014). Éthier (1991) avalia o conceito de qualidade, aplicado ao ES, em três critérios, nomeadamente, (1) a qualidade do próprio sistema educativo e das escolas, (2) a qualidade do processo educativo e (3) a qualidade dos resultados académicos. Assim, verifica-se que para atrair, manter e atender às necessidades dos estudantes as IES devem estar ativamente envolvidos em entender e analisar as expectativas e percepções dos seus alunos em relação à qualidade do serviço (Nadiri et al., 2009).

Para Sun & Qu (2011) o consumidor desenvolve as suas decisões com base na qualidade percebida do serviço, referindo então, que a qualidade percebida do serviço é um factor fundamental. Chua (2004) defende que a opinião da família, de grupos de influência e do próprio aluno podem contribuir e ter uma influência significativa na escolha de uma IES, principalmente, quando se realiza uma avaliação através da qualidade. Segundo um estudo de Esther (2015) a qualidade de serviço percebido pelos estudantes foi determinada através de algumas dimensões, nomeadamente: (1) instalações físicas, equipamentos, funcionários, comunicação e materiais (tangibilidade); (2) capacidade de realização e oferta do serviço prometido de forma confiável e precisa (confiabilidade); (3) disponibilidade para ajudar os estudantes (capacidade de resposta); (4) conhecimento, cortesia e capacidade dos funcionários em transmitir confiança (garantia) ; (5) cuidado e atenção personalizada (empatia).

Assim, segundo Vroeijenstijn (1995) refere que, principalmente no mercado do ES, a qualidade representa coisas diferentes consoante cada pessoa, e geralmente se encontra interligada com aos processos e aos seus resultados. Um estudo realizado por Hill (1995) sobre a qualidade do serviço percebido pelos estudantes apurou que é necessário fazer uma coleta contínua sobre as expectativas dos alunos, não podendo avaliar apenas o tempo dos seus estudos, mas avaliar também o antes e o depois do seu percurso académico, de modo a conseguir avaliar de forma mais correta a qualidade e as expectativas dos alunos. Assim sendo, segundo Helgesen (2006) constata-se que as IES têm a responsabilidade de gerir todos os aspetos relacionados com o seu serviço educacional, com o intuito de melhorar a satisfação dos mesmos, tal facto, pode vir a ser alcançado através de uma melhoria da qualidade do serviço percebido. Russel (2005) refere, ainda, que um dos principais objetivos das IES é fornecer uma boa qualidade de serviço percebido aos seus alunos, uma vez que, esse ato irá trazer benefícios para a instituição. Contudo, segundo um estudo de Marzo-Navarro et al. (2005) foi possível verificar a não existência de um consenso sobre este conceito ao nível do ES.

Segue-se uma tabela síntese evolutiva do conceito qualidade do serviço percebido .

| Autores | Conceitos | Definições |
|----------------------|--|--|
| Bolton e Drew (1991) | Qualidade serviço percebido | É uma avaliação sobre o serviço elaborada por parte do consumidor após uma sequência de transações. |
| Smith (1998) | | Avaliação global de um relacionamento ao qual existe sintonia entre as necessidades e as expectativas com base em eventos passados de sucesso ou fracasso. |
| Éthier (1991) | Qualidade serviço percebido pelo aluno | Composta pela qualidade do próprio sistema educativo e das escolas, pelo processo educativo e pela qualidade dos resultados acadêmicos. |
| Hill (1995) | | Avaliação das expectativas dos alunos antes e depois do percurso acadêmico |

Tabela 15- Definições do conceito qualidade serviço percebido e qualidade serviço percebido pelo aluno

Fonte: elaborado com base em Bolton e Drew (1991), Smith (1998), Éthier (1991) e Hill (1995)

3.2.7 Marketing relacional na IES

A temática do marketing relacional está diretamente interligada com o aspeto central deste estudo, tendo sido, desse modo, elaborada uma abordagem mais profunda anteriormente. Assim, tendo presente o que foi já apresentado, denota-se a ideia que o marketing relacional é vital para as organizações face a uma oferta mais coerente e adequada às necessidades dos consumidores, permitindo estabelecer, dessa forma, relações mais fortes e duradouras (Zeithaml & Bitner, 2003). Kotler (2000) refere, também, que o objetivo primordial das organizações centra-se em estabelecer relacionamentos que perdurem e que levem a um contacto constante com o consumidor, permitindo a criação de fortes ligações técnicas, económicas e sociais, face a benefícios mútuos. Deste modo, verifica-se que a génese, manutenção e realização de relacionamentos levam a ligações mais fortes e duradouras (Kotler et al., 1999).

No sector do ES, segundo Dugaich (2005) e Antunes (2011), a utilização do marketing relacional é determinante para uma IE que pretenda ser líder no mercado, uma vez que, a aplicação de estratégias a este nível beneficia na captação de novos alunos e o retorno de ex-alunos. Contudo, segundo Cobra e Braga (2004) as IES não se encontram, ainda, preparadas para altos níveis de competitividade no sector. Aliás, Dugaich (2005) opina que é fundamental gerir eficazmente os relacionamentos com os públicos de interesse, uma vez que é um factor de diferenciação neste sector.

3.2.8 Lealdade do aluno

Segundo Oliver (1999) a lealdade consiste em estabelecer um compromisso de recompra de um produto no futuro, independentemente da influência de factores externos ou técnicas de marketing utilizadas. Este autor defende que, por vezes, este conceito é avaliado de acordo com padrões de compra repetitivos, mas, de facto, tem de ser avaliado em conjunto com componentes afetivos e cognitivos. Desta forma, a lealdade encontra-se interligada com confiabilidade, emoções e sentimentos (Ellis, 2000).

Este conceito encontra-se diretamente relacionado com a aprendizagem comportamental que relaciona um estímulo com a resposta (Larán & Espinoza, 2003). Assim, pode afirmar-se que a lealdade envolve características psicológicas do consumidor (Oliver, 1999). De acordo Clancy e Shulman (1995), este conceito transmite aquilo que os consumidores pensam e sentem sobre o produto ou serviço, podendo, assim, segundo Akarapanich (2006), desempenhar um factor importante na área do marketing, influenciando as decisões de compra dos consumidores. De forma a completar este conceito, Oliver (1999) dividiu este constructo em quatro etapas distintas:

- lealdade cognitiva - fase inicial onde o consumidor elabora uma análise e comparação das características do produto ou serviço, baseada apenas nas crenças, informações e experiências recentes;
- lealdade afetiva - momento onde nasce um vínculo e é criada uma relação entre o produto ou serviço e o consumidor, sendo representada por algumas compras e utilizações bem-sucedidas;

- lealdade conativa - fase da envolvimento e criação de um compromisso, representada por compras sucessivas;
- lealdade comportamental - momento de maior envolvimento, onde intenções passam a ações constantes.

Segundo Sirdeshmukh et al. (2002) a lealdade centra-se num conjunto de comportamentos que indicam a motivação e a vontade de recompra em determinada organização. Neste sentido, a lealdade pode ser considerada como uma relação do consumidor com um objeto específico ao longo do tempo, podendo este objeto estar relacionado com um serviço ou uma marca específica, ou seja, conclui-se que a lealdade exige, obrigatoriamente, uma relação de continuidade (Schlesinger et al., 2014a, 2014b).

Fruto do cenário de maior competitividade entre as IES, urge (re)pensar a aplicação de estratégias de marketing centradas nos seus alunos. Reichheld (1996) refere que é fundamental apostar em estratégias de marketing de forma a criar lealdade. No âmbito da educação, uma boa gestão dos relacionamentos entre as IE e os seus públicos são um factor chave de diferenciação, as quais conduzem à lealdade dos alunos (Colombo, 2005). Quando o aluno percebe que a soma dos benefícios, face aos custos e sacrifícios, em frequentar um curso, são positivos e verifica que este é capaz de o preparar para o mercado de trabalho, assim, existe uma maior possibilidade de lealdade por parte do aluno. Esta lealdade pode trazer benefícios significativos através da divulgação e indicação do curso a outras pessoas (Espartel et al., 2008).

Para Antunes (2011), a lealdade, quando aplicada às IES, não termina durante o percurso académico, vai-se construindo durante aquele e poderá continuar, mesmo, após o termino dos estudos, estabelecendo, por vezes, relacionamentos para toda a vida entre os alunos e a instituição. Neste sentido, constata-se, mais uma vez, a importância da lealdade neste sector, uma vez que, um aluno leal, mesmo após acabar os seus estudos pode atrair novos alunos à IE através de um boca-a-boca positivo (Helgesen & Nettet , 2007) e, assim, influenciar e motivar de forma positiva novos alunos a ingressar na instituição (Antunes, 2011).

Delgado (2004) associa este conceito a um vínculo emocional, por parte dos consumidores, representado por uma promessa de continuar com a relação. Na mesma linha de pensamento, Lanzer (2004) acrescenta que a lealdade dos alunos só se consegue atingir através da qualidade do serviço e de clientes satisfeitos. Neste sentido, torna-se importante referir o estudo de Hennig-Thurau e Klee (1997) relacionado com a lealdade dos estudantes e a sua importância para a IES, os autores salientam que reter os alunos contribui para a criação de uma base financeira sólida, criando vantagens competitivas e estratégicas para a IE. Segue-se uma tabela síntese dos conceitos lealdade e lealdade dos estudantes.

| Autores | Conceitos | Definições |
|------------------------------|-------------------|--|
| Akarapanich (2006) | Lealdade | Influenciador de compa dos consumidores. |
| Schlesinger et al. (2014a,b) | | Relação do consumidor com um objeto específico ao longo do tempo, podendo este objeto estar relacionado com um serviço ou uma marca. |
| Espartel et al. (2008) | Lealdade do aluno | Quando o aluno percebe que a soma dos benefícios, face aos custos e sacrifícios, em frequentar um curso, são positivos |
| Antunes (2011), | | Processo que se constroi durante todo o percurso académico e nos anos subsequentes |

Tabela 16-Definições do conceito lealdade e lealdade do aluno

Fonte: elaborado com base em Akarapanich (2006), Schlesinger et al. (2014a,2014b), Espartel et al. (2008) e Antunes (2011)

3.3 Resumo do capítulo

Os estudantes são uma das principais fontes de financiamento das IES nacionais. Assim, existe uma preocupação acrescida, no que diz respeito à obtenção e retenção dos alunos, uma vez que estes representam uma mais-valia em termos de recursos económicos (Mainardes & Domingues, 2010) .

Na verdade, as IES precisam focar-se numa estratégia e oferta mais coerente e ajustada, de forma a satisfazer as necessidades, quer da IE, quer do aluno, criando relacionamentos mais benéficos para ambos (Zeithaml, 1998). Segundo Kotler (2000) um produto ou serviço só alcançará sucesso se proporcionar satisfação e criar valor para o cliente. Assim, o consumidor perante diversificadas ofertas irá efetuar a sua escolha com base naquilo que proporcionar maior valor. Alves (2003) refere que criar relações duradouras com os alunos beneficia as IES, criando uma vantagem competitiva. Esta autora defende, ainda, que a imagem criada da IE poderá exercer grande influência na formação e lealdade dos alunos. Segundo o estudo de Mainardes e Domingues (2010) comprovam que os alunos leais podem influenciar em termos de qualidade, e mesmo, ajudar a melhorar o serviço prestado.

Em forma de síntese conclusiva, face à revisão da literatura efetuada, somos da opinião que no mercado do ES já não basta ter alunos (clientes) satisfeitos, sendo vital para as IES envolver aqueles em projetos e dinâmicas socio-educativas com e em prol de valores bem partilhados e percebidos. Independentemente do papel de cada *stakeholder*, o conhecimento e o relacionamento mútuo das partes envolvidas (alunos, Sociedade, IES...) é fundamental na (co) criação de produtos educativos com valor. Assim, mais que o desenvolvimento de uma imagem diferenciadora de quem oferece um serviço educativo, a gestão de confiança e de lealdade do aluno exigem (novas) práticas de marketing e relacionamentos. Contudo, há variáveis que não apresentam estudos diretamente aplicados às IES, sendo que, se pretende com este trabalho contornar essa lacuna e, ainda, dar um novo contributo no estudo desta temática. Refere-se, também, o facto de alguns contratos serem muito antigos, pelo que, existe alguma dificuldade em encontrar fontes secundárias mais recentes. No capítulo seguinte realizamos a apresentação do modelo proposto e das hipóteses do estudo.

Parte II

Estudo Empírico

4.1 Introdução

Após a revisão da literatura, relativa aos conceitos e variáveis subjacentes deste trabalho, este capítulo apresenta o modelo teórico conceptual e as hipóteses operacionais propostas. Este estudo empírico pretende obter conclusões, no âmbito do seu propósito, sendo isto fundamental para a investigação e para a sustentação, ou não, das hipóteses formuladas.

4.2 Apresentação do modelo teórico de investigação

De acordo com a revisão da literatura e de forma a estudar os principais antecedentes da lealdade do aluno do ES, com base na imagem, satisfação, lealdade, valores partilhados, valores percebidos, qualidade do serviço percebido e do marketing relacional numa IES foi elaborado e proposto um modelo, sobretudo, com base em estudos precedentes de Doods et al. (1991), Morgan e Hunt (1994) Nguyen e Leblanc (2001b), Hennig-Thurau et al. (2001), Perin et al. (2012), Duarte et al. (2012) Cervera et al. (2012), Mendes (2012), Demo e Rozzett (2013), Schlesinger et al. (2014a, 2014b), Marques e Fortes (2015).

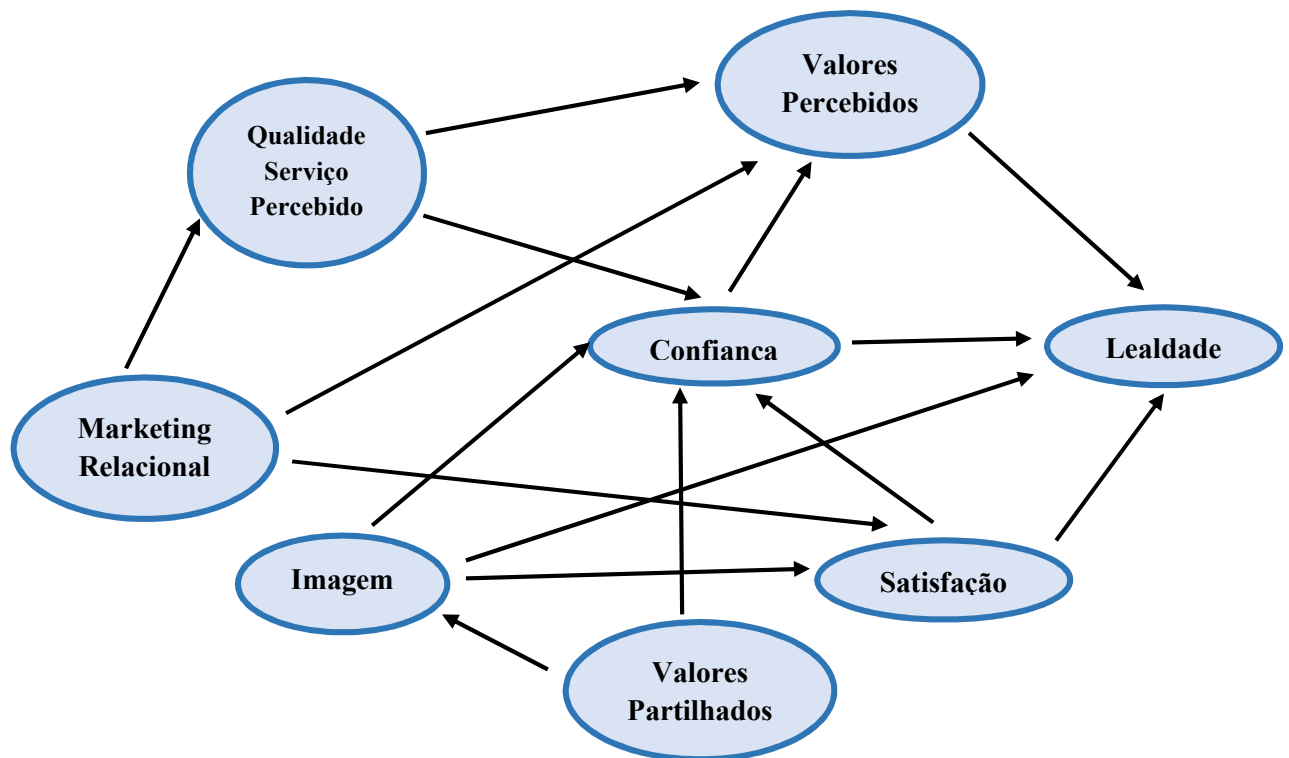


Figura 12-Modelo de investigação proposto

Fonte: elaboração pessoal

4.2.1 Escala da imagem da IES

A tabela 17 apresenta os 3 itens e a respetiva codificação relativos à escala da variável imagem percebida, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável - Imagem da IES (IME) | | Autor da escala |
|--------------------------------|---|---------------------------|
| Codificação | Itens | Nguyen e LeBlanc, (2001b) |
| IME1 | Eu tenho uma boa opinião da minha escola. | |
| IME2 | A minha escola tem uma boa imagem entre os seus utilizadores. | |
| IME3 | Em geral, eu tenho uma imagem positiva da minha escola. | |

Tabela 17-Itens e codificação relativos à variável Imagem da IES

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.2 Escala da satisfação do aluno

A tabela 18 apresenta os 5 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável satisfação, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável – Satisfação do aluno (Sat) | | Autor da escala |
|--------------------------------------|---|----------------------|
| Codificação | Itens | Duarte et al. (2012) |
| Sat1 | A experiência obtida com a minha escola satisfaz as expectativas que tinha antes. | |
| Sat2 | Tomei a decisão certa ao ter escolhido a minha escola. | |
| Sat3 | Em geral, estou satisfeito com a minha escola. | |
| Sat4 | Sinto-me feliz por ter escolhido a minha escola. | |
| Sat5 | Esta escola satisfaz as minhas necessidades atuais. | |
| Sat6 | A minha escola é o lugar ideal para eu estudar. | |

Tabela 18-Itens e codificação relativos à variável satisfação do aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.3 Escala dos valores partilhados na IES

A tabela 19 apresenta os 4 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável valores partilhados, em termos do *software* SPSS.

| Variável – Valores partilhados na IES (VP) | | Autor da escala |
|--|---|------------------------|
| Codificação | Itens | |
| VP1 | Os valores da minha escola são compatíveis com os meus próprios valores pessoais. | Doods et al. (1991) |
| VP2 | Os valores da minha escola traduzem o tipo de pessoa que sou. | |
| VP3 | Os valores da minha escola são compatíveis com aquilo em que acredito. | |
| VP4 | Os valores da minha escola são similares aos meus valores. | |

Tabela 19-Itens e codificação relativos à variável valores partilhados na IES

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.4 Escala dos valores percebidos pelo aluno

A tabela 20 apresenta os 4 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável valores percebidos, em termos do *software* SPSS.

| Variável – Valores percebidos pelo aluno (Vpe) | | Autor da escala |
|--|---|-------------------------|
| Codificação | Itens | |
| Vpe1 | Tendo em conta o tempo, o esforço e o dinheiro despendidos, penso que o valor / benefício recebidos em frequentar o meu curso são adequados. | Morgan e Hunt (1994) |
| Vpe2 | Penso que os estudos realizados foram uma boa escolha. | |
| Vpe3 | Comparando tudo o que obtive na minha escola durante o meu percurso académico (formação, serviço, ambiente, relações, etc.), com todos os sacrifícios realizados (tempo, esforço, dinheiro, etc.), eu valoro de forma positiva os meus estudos. | |
| Vpe4 | Na minha opinião, penso que ter realizado estes estudos constitui uma mais-valia para a minha carreira. | |

Tabela 20-Itens e codificação relativos à variável valores percebidos pelo aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.5 Escala da confiança do aluno

A tabela 21 apresenta os 4 itens e a respetiva codificação relativos à escala da variável confiança, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável – Confiança do aluno (Conf) | | Autor da escala |
|--------------------------------------|--|----------------------|
| Codificação | Itens | Morgan e Hunt (1994) |
| Conf1 | Perceciono a minha escola como uma instituição sincera e honrada | |
| Conf2 | A minha escola tem uma elevada integridade (honestidade / retidão) | |
| Conf3 | Eu confio totalmente na minha escola | |
| Conf4 | Eu posso afirmar que a minha escola atua de forma correta | |

Tabela 21-Itens e codificação relativos à variável confiança do aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.6 Escala da qualidade serviço percebido pelo aluno

A tabela 22 apresenta os 6 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável qualidade serviço percebido, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável – Qualidade serviço percebido pelo aluno (Qs) | | Autor da escala |
|--|---|---|
| Codificação | Itens | Hennig-Thurau et al, (2001) Perin et al. (2012), |
| Qs1 | Os docentes e os funcionários da minha escola preocupam-se comigo. | |
| Qs2 | Os docentes e os funcionários da minha escola estão sempre dispostos a ajudar-me. | |
| Qs3 | As instalações físicas da minha escola são agradáveis. | |
| Qs4 | A minha escola tem equipamentos modernos. | |
| Qs5 | Os laboratórios da minha escola têm todos os equipamentos necessários. | |
| Qs6 | Os docentes e os funcionários da minha escola prestam um serviço de qualidade. | |

Tabela 22- Itens e codificação relativos à variável qualidade serviço percebido pelo aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.7 Escala do marketing relacional na IES

A tabela 23 apresenta os 4 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável qualidade serviço percebido, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável – Marketing relacional na IES (MK) | | Autor da escala |
|---|--|-----------------------|
| Codificação | Itens | Demo e Rozzett (2013) |
| MK1 | A minha escola resolve os problemas de forma eficiente. | |
| MK2 | A minha escola tem um ambiente acolhedor. | |
| MK3 | A minha escola tem canais de comunicação para sugestões e recomendações. | |
| MK4 | A minha escola fornece informações sobre as suas práticas e projetos. | |

Tabela 23-Itens e codificação relativos à variável marketing relacional na IES

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.2.8 Escala da lealdade do aluno

A tabela 24 apresenta os 4 itens e a respetiva codificação referentes à escala da variável lealdade, em termos estatísticos e do *software* SPSS.

| Variável – Lealdade do aluno (L) | | Autor da escala |
|----------------------------------|---|-----------------------------|
| Codificação | Itens | Hennig-Thurau et al, (2001) |
| L1 | Se tivesse que escolher de novo, voltaria a escolher a minha escola. | |
| L2 | Se tivesse que fazer outros cursos, conferências, ou estudos de aperfeiçoamento profissional consideraria a minha escola como primeira opção. | |
| L3 | Se alguém me pedir conselhos, recomendo a minha escola. | |
| L4 | Se surgir a oportunidade, comentarei aos meus colegas, amigos e familiares coisas positivas sobre a minha escola. | |

Tabela 24-Itens e codificação relativos à variável lealdade do aluno

Fonte: elaboração pessoal com base em dados do estudo

4.3 Descrição das variáveis e definição das hipóteses da investigação

Nesta parte do capítulo apresentamos as hipóteses do estudo, inerentes ao modelo conceptual proposto. Salientamos, que este trabalho foi elaborado a partir de várias escalas de medida de diferentes autores e estudos anteriores, nomeadamente, Doods et al. (1991), Morgan e Hunt (1994), Nguyen & Leblanc (2001b), Hennig-Thurau et al, (2001), Perin et al. (2012), Duarte et al. (2012) e Demo e Rozzett (2013), seleccionadas de acordo com a revisão prévia da literatura e face à proposta de relação entre elas. A construção e formulação das hipóteses enumeradas em seguida, decorre também, da apresentação do problema geral do estudo definido inicialmente e que recorreremos:

será que existe(m) alguma(s) relação(ões) entre a lealdade do aluno de uma IE e certos antecedentes daquela traduzidos em prováveis ações de marketing relacional pelas IES?

Neste sentido “a hipótese é um enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis” (Fortin, 2000, p. 102). Assim, é possível verificar que uma hipótese interliga o problema de investigação com o seu objetivo principal, demonstrando apriori os resultados esperados do estudo (Fortin, 2000). Então, segundo Malhotra e Birks (2006, p.47) “uma hipótese é uma afirmação não comprovada ou sobre um factor ou fenómeno que é de interesse para o investigador”. Para Punch (1998) uma hipótese representa uma previsão do fenómeno, inerente ao problema de investigação. Assim, conclui-se que uma hipótese se trata de uma previsão antecipada e preliminar sobre uma relação entre duas variáveis que necessitam ser examinadas (Welman et al., 2005).

Após a apresentação do modelo proposto, serão descritas e analisadas 15 hipóteses desenvolvidas de acordo com as suas possíveis relações e estudos anteriores. Evidencia-se que a análise surgirá de forma sequencial.

Segundo Boulding (1961) a imagem consiste num dos elementos chave para entender a Sociedade e o comportamento humano. Para Martineau (1985) o conceito de imagem passa por um conjunto de associações e significados relacionados com as características específicas de cada empresa. Para Morgan e Hunt (1994) a confiança é um factor determinante para que existam relações de longo prazo. Singh e Sirdeshmukh (2000) referem que a confiança se cria após a existência de um relacionamento. Contudo, Smeltzer (1997) opina que a confiança numa relação pode ser influenciada pela imagem percebida pelo consumidor.

Aliás, segundo o estudo de Anderson e Weitz (1989) foi possível verificar que a imagem tem um impacto direto com a confiança, afirmando que quanto melhor a imagem de uma instituição, maior a confiança na mesma. Segundo Perozo e Alcalá (2011), a imagem é tão importante para a organização, como para o destinatário, uma vez que, uma imagem positiva é um requisito para estabelecer uma relação favorável com o público, sendo que, para o destinatário é a forma mais correta de conseguir avaliar a organização. Outros estudos (Selnes, 1998; Bruke & Stets, 1999; Singh & Sirdeshmukh, 2000) reforçam esta possível relação, referindo que uma boa imagem na cabeça do consumidor se traduz posteriormente e preditadamente em atos de confiança.

Ao nível do ES, Landrum et al. (1998) defendem que a imagem percebida desempenha um papel fundamental, na medida em que, gera repercussões nas atitudes e comportamentos confiantes dos públicos. Schlesinger et al.(2014a), afirmam que a confiança se fortalece quando o consumidor tem consciência das qualidades positivas da IE. Este estudo mostra, ainda, a relevância do impacto da imagem na confiança, salientando que a imagem é a variável que exerce maior influência na confiança. Face aos argumentos expostos propõe-se a hipótese 1, representada no submodelo de relação:

Hipótese 1: A imagem da IES influencia positiva e diretamente a confiança do aluno

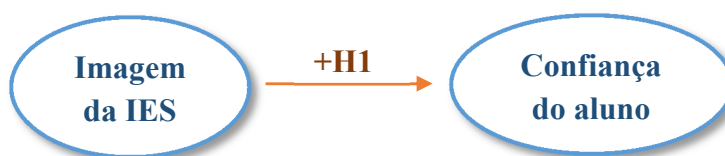


Figura 13-Submodelo relativo à descrição da hipótese H1

Fonte: elaboração pessoal

Alguns estudos (Fornell et al. ,1996; Elliot & Healy, 2000; Helgesen & Nettet, 2007) mostram que a variável satisfação tem sido bastante discutida, mas, igualmente controversa. Segundo Patterson e Johnon (1993) a satisfação é composta por aspetos cognitivos e afetivos que apresentam uma avaliação geral da experiência de consumo. Para Marques e Fortes (2015) apenas satisfazer o cliente não é suficiente, para o conseguir satisfazer plenamente é necessário criar relações de confiança.

Neste sentido, alguns autores (Grönroos,1994; Bigne e Blesa, 2003; Alves & Raposo, 2007) consideram que a variável satisfação é fundamental na criação da variável confiança. Assim, Ganesan (1994) reforça a ideia anterior, salientando que a satisfação aumenta a percepção e a credibilidade e, conseqüentemente, a confiança.

Ao nível do ES salienta-se o estudo de Rojas-Méndez et al. (2009) que comprova a interdependência entre a satisfação e a confiança no sector da educação. Torna-se, também, importante salientar o estudo de Schlesinger et al. (2014a) onde foi provado o impacto da satisfação na confiança do consumidor, neste caso em concreto, nos estudantes. Neste sentido, face ao aludido anteriormente, propomos a hipótese 2, seguida do seu submodelo:

Hipótese 2: A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança

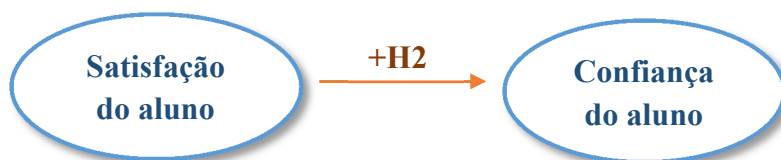


Figura 14-Submodelo relativo à descrição da hipótese H2

Fonte: elaboração pessoal

Segundo Kristof (1996) os valores partilhados são atributos que geram identificação e ligação do consumidor com a organização. Para Morgan e Hunt (1994) os valores partilhados são um antecedente da confiança, na medida em que, uma relação é fortificada quando as partes apresentam valores e crenças comuns. Deste modo, alguns estudos (Doney & Cannon, 1997; Coulter & Coulter, 2002) defendem que partilhar os mesmos valores e crenças auxilia na criação de relações mais duradouras, levando à diminuição de barreiras interpessoais que, por si só, geram maiores níveis de confiança.

Ao nível do ES Adidam et al. (2004), Wong e Wong (2011) e Schlesinger et al. (2014a) elaboraram, também, alguns estudos que evidenciaram que a construção de valores partilhados se encontram diretamente relacionados com níveis de confiança dos estudantes. Estes autores reforçam, ainda, que a existência de valores partilhados facilita a realização de metas comuns e reduz barreiras interpessoais o que leva a uma maior confiança (Wong & Wong, 2011). Assim, apresentamos a hipótese de investigação número 3 e o seu respetivo submodelo:

Hipótese 3: Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente a confiança do aluno

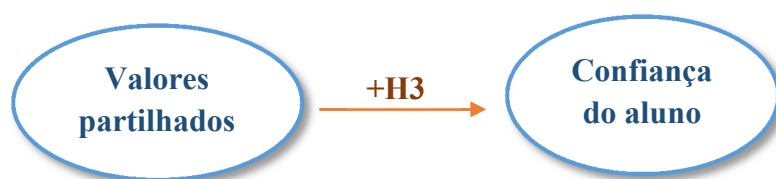


Figura 15-Submodelo relativo à descrição da hipótese H3

Fonte: elaboração pessoal

Segundo a perspectiva de Kristof (1996), a marca projeta uma imagem e a sua personalidade através dos valores, pelo que, os valores partilhados são os atributos que melhor contribuem para a identificação entre o indivíduo e a organização. Para Blanchard e O'Connor (1997) as organizações possuem valores, tal como as pessoas. Igualmente, os estudos de Sichtman e Diamantopoulos (2013) e Brecic et al. (2013) verificaram que os valores partilhados pela empresa e pelos consumidores exercem influência sobre os aspetos da imagem e da marca.

Quando aplicado ao ES, o estudo de Adidam et al. (2004) revelou que os alunos que partilhavam os mesmos ideais, objetivos e códigos de conduta estavam mais predispostos a estabelecer relações com essa IE. O estudo de Schlesinger et al. (2014a) defende esta relação entre variáveis, demonstrando que os valores partilhados podem influenciar a imagem percebida por parte do estudante. Neste sentido, propõe-se a hipótese 4 e o seu respetivo submodelo:

Hipótese 4: Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente a imagem da IES

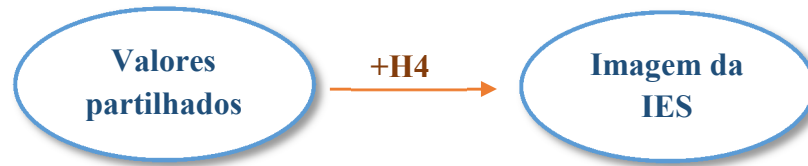


Figura 16-Submodelo relativo à descrição da hipótese H4

Fonte: elaboração pessoal

Segundo Anderson e Weitz (1989) a imagem percebida e a satisfação estão diretamente relacionadas, defendendo que quanto melhor a imagem, maior será a satisfação do consumidor. Andreassen & Lindestad (1997) desenvolveram um modelo onde analisaram e estudaram as variáveis imagem, qualidade e lealdade, verificando que a imagem exerce um forte impacto na satisfação dos consumidores. O estudo de Marshall e Keller (1999) reforça esta ideia, afirmando, aqueles autores, que a imagem causa influência na satisfação dos consumidores, na medida em que, aspetos intangíveis como a marca, a estima, a excelência e a eficiência contribuem para que a satisfação seja mais elevada.

Ao nível do ES, estudos como de Nguyen & LeBlanc (2001a), Berli et al. (2002) e Helgesen & Nettet (2007) comprovam que a imagem positiva de uma IE exerce um impacto direto na lealdade. Nesse sentido, Brown e Mazzarol (2009) referem que a satisfação dos estudantes é moldada por factores emocionais e que a imagem institucional é um factor importante para os alunos. Schlesinger et al. (2014a,2014b) apresentam, também, alguns estudos que referem que a satisfação é um antecedente da imagem. Alves e Raposo (2007) comprovam, também, que, ao nível do ES, a variável que exerce maior impacto na satisfação é a imagem. Face aos argumentos expostos propõem-se a hipótese seguinte:

Hipótese 5: A imagem da IES influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno

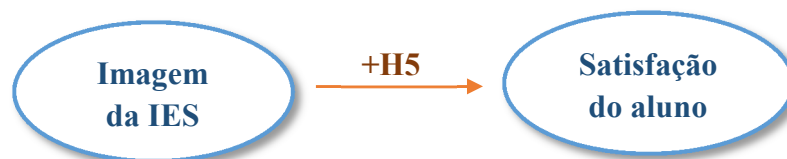


Figura 17-Submoelo relativo à descrição do hipótese H5

Fonte: elaboração pessoal

Para Tse et al. (1990) a satisfação consiste num processo subjetivo, dinâmico e multidimensional que ocorre após o ato de compra. Neste sentido, Oliver (1999) defende que a satisfação é um passo necessário para que exista lealdade. Assim, verifica-se que clientes que estejam satisfeitos com a organização desenvolvem uma tendência a ser mais fiéis, menos sensíveis a preços e divulgadores da instituição (Bee & Roland, 2000). Fecikova (2004) salienta que a lealdade é uma função da satisfação, enquanto que Fornell et al. (1996) referem que a lealdade é uma consequência da satisfação. No mesmo sentido, Dick e Basu (1994) referem que a satisfação e a lealdade se encontram interligadas, constituindo a satisfação um antecedente da lealdade. Selnes (1998) refere que a confiança é uma variável chave para melhorar o relacionamento e que a satisfação é fundamental para a continuação do relacionamento.

Apesar dos estudos realizados e dos debates em torno deste tema, a definição do conceito satisfação, ao nível dos serviços, ainda não conseguiu um consenso, principalmente ao nível do ES (Hartman & Schmidt, 1995). Porém, segundo o estudo de Espejel et al. (2008), quanto maiores forem os níveis de satisfação, maiores, são também, os níveis da lealdade. Para Heskett et al. (1994), a satisfação do consumidor traduz-se em um critério muito importante para a lealdade dos clientes.

Helgesen e Nettet (2007), após um estudo realizado com alunos de uma IES, verificaram que a satisfação representa um antecedente da lealdade dos estudantes, sendo que, a satisfação se direciona a momentos passados durante a permanência do aluno na IES. Por outro lado, segundo aqueles, uma má experiência pode levar a uma fraca lealdade e a uma não-recomendação da IES pelos estudantes (Helgesen & Nettet, 2007).

Outros estudos ao mesmo nível (Hennig-Thurau et al., 2001; Schlesinger et al., 2014a,2014b; Duarte et al., 2012) permitiram concluir que a satisfação é um antecedente direto da lealdade, salientando, ainda, que se trata de uma variável com grande influência no comportamento do estudante. Refere-se, igualmente, os estudos de Alves e Raposo (2007, 2010) onde é possível verificar que a satisfação influencia positivamente a lealdade. Perante os argumentos expostos formula-se a seguinte hipótese 6 e apresenta-se o seu submodelo possível de relação:

Hipótese 6: A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade

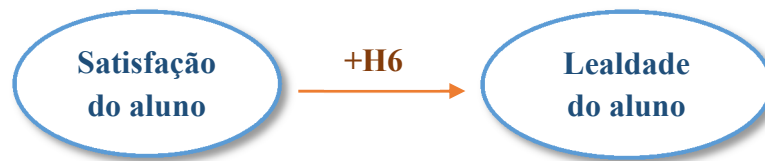


Figura 18-Submodelorelativo à descrição da hipótese H6

Fonte: elaboração pessoal

Moorman et al., (1992) defendem que numa relação o termo confiança representa uma crença, um sentimento ou uma expectativa sobre a lealdade de uma parte perante a outra. Neste sentido, Mackintosh e Lockshin (1997) afirmam que a confiança de um consumidor, por uma marca, desempenha um elemento crítico no surgimento da lealdade. Assim, Chaudhuri e Holbrook (2001) relacionam a confiança a um ponto fulcral das relações a longo prazo, associando aquela a comportamentos de lealdade.

Segundo alguns estudos (Moorman et al., 1992; Hennig-Thurau et al., 2001; Sirdeshmukh et al., 2002; Perin et al. 2012) existe uma relação direta entre os constructos confiança e a lealdade, salientando-se que estes estão presentes quando se pretende estabelecer uma relação por um longo período de tempo, sendo que, a confiança nas práticas da organização gera, por si só, a lealdade dos consumidores. No mesmo sentido, o estudo de Nguyen e Leclerc (2011) salienta que elevados níveis de confiança se traduzem em comportamentos de lealdade. Assim, verifica-se que no contexto dos serviços a confiança é reconhecida como um factor importante para o desenvolvimento da lealdade dos consumidores (Sirdeshmukh et al., 2002).

Ao nível do ES, segundo Dick e Basu (1994) a chave para a lealdade passa pela confiança no prestador de serviço. Morgan e Hunt (1994) referem, ainda, que a confiança leva à lealdade e à retenção de mais consumidores. Salienta-se, também, outros estudos (Carvalho e Mota, 2010; Schlesinger et al., 2014a), os quais, referem que a confiança dos estudantes na sua IE desencadeia níveis de lealdade mais elevados. Face ao descrito, anteriormente, propomos a hipótese 7 e o seu submodelo:

Hipótese 7: A confiança do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade



Figura 19-Submodelo relativo à descrição da hipótese H7

Fonte: elaboração pessoal

Segundo Sirdeshmukh et al. (2002) a confiança precede ao valor percebido, na medida em que é medido através da percepção dos consumidores, sendo excluídos os custos de manutenção do relacionamento criado. Contudo, Zeithaml (1988) salienta, ainda, que definir o que é o valor para os consumidores representa uma tarefa difícil. Já, Garbarino e Johnson (1999) verificaram que a percepção de valor nas trocas relacionais tem influência com a variável confiança. Assim, segundo Grönroos (2015) o valor percebido pelo consumidor é maior quando existe confiança entre as partes.

Ao nível do ES Carvalho e Mota (2010) referem que um aluno pode demorar anos até entender o verdadeiro valor do serviço educacional que recebe; assim, estes autores acreditam que, quanto maior for a confiança dos alunos na sua IE, maior será a sua percepção sobre o valor (Carvalho & Mota, 2010). Salienta-se, também, o estudo ao nível do ES de Schlesinger et al. (2014a) que suporta esta teoria, concluindo que a confiança numa IES causa um impacto positivo no valor percebido por parte do estudante. Neste sentido, propomos a hipótese 8 e o seu submodelo representativo da possível relação:

Hipótese 8: A confiança do aluno influencia positiva e diretamente o valor percebido pelo aluno

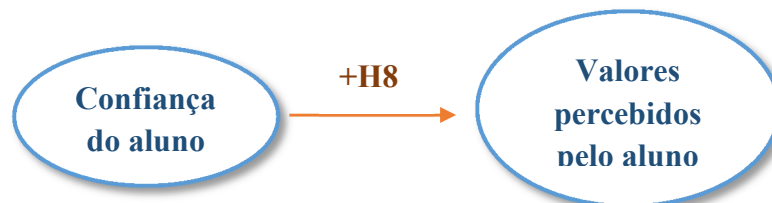


Figura 20-Submodelo relativo à descrição da hipótese H8

Fonte: elaboração pessoal

Como forma de combater a forte concorrência existente, as empresas devem ser orientadas para a criação de valor, na medida em que é importante reconhecer o consumidor como foco central do processo de troca (Churchill & Peter, 2000). Segundo o estudo de Reichheld (1996) a criação de valor acaba por gerar lealdade dos consumidores, assim como, um crescimento e lucros mais elevados. Para Gardner (2001) o valor percebido é o principal precedente da lealdade, na medida em que o valor oferecido ao consumidor sustenta a relação entre as partes e, conseqüentemente, gera lealdade.

Baker et al. (1999), na mesma linha de pensamento, referem que o valor percebido desempenha uma influência nas intenções de recompra do consumidor. Para Sirdeshmukh et al. (2002) a lealdade sofre um aumento quando o consumidor se apercebe do valor oferecido durante as trocas, constituindo um importante antecedente da mesma. Outros estudos (Grönroos, 2004; Kuo et al., 2009) apresentam uma relação positiva entre o valor percebido e a lealdade.

Carvalho e Mota (2010) defendem que o valor percebido na educação é algo que os alunos podem levar anos a perceber. Ainda, a este nível, referimos o estudo de Sampaio et al. (2012) que refere que o valor percebido é o melhor medidor do comportamento futuro do estudante, relativamente à IE. Refere-se, também, o estudo de Duarte et al., (2012) e Schlesinger et al. (2014a) que analisam a relação entre estas variáveis ao nível do ES, afirmando que o valor percebido é um importante antecedente da lealdade. Assim, face ao exposto propomos a hipótese 9 e o seu submodelo:

Hipótese 9: O valor percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade

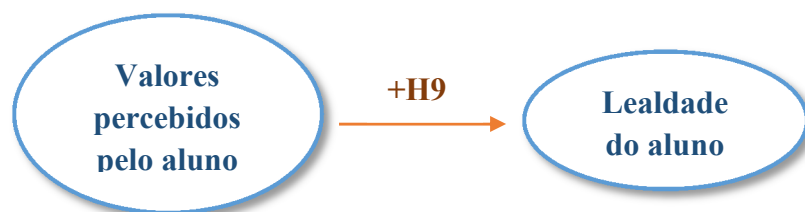


Figura 21-Submodelo relativo à descrição da hipótese H9

Fonte: elaboração pessoal

No decorrer dos anos, as organizações têm vindo a desenvolver uma preocupação em criar e manter uma boa imagem (Grzeszczyszyn & David Vieira, 2012). Neste sentido, Keller (1993) refere que a criação de uma imagem na mente do consumidor acaba por gerar comportamentos de lealdade. Segundo Andreassen e Lindestad (1997) e Johnson et al. (2000), após analisarem a variável imagem corporativa na fidelização dos consumidores, verificaram que existe uma influência direta daquela na lealdade. Helgesen et al. (2010) reforçam esta teoria, afirmando que a relação entre a imagem e a lealdade é próxima, na medida em que um consumidor satisfeito tem uma vontade maior em ser leal à organização. Segundo os estudos de Nguyen e LeBlanc (2001a; 2001b) e Alves e Raposo (2007) a existência de uma interdependência entre a variável imagem e a variável lealdade é comprovada.

A nível das IES, Helgesen e Nettet (2007) salientam, igualmente, que a imagem de uma IE é um factor importante na decisão dos alunos, tendo efeito na retenção e captação dos mesmos. Outros autores (Patterson et al., 1997; Guolla, 1999; Berli et al., 2002; Marzo-Navarro et al., 2005, Alves & Raposo, 2007) comprovam a existência de uma interdependência entre as variáveis, defendendo que um estudante satisfeito desenvolve comportamentos e atitudes de lealdade, o que pode desencadear a inscrição em outros cursos da mesma instituição. Assim, apresentamos a hipótese 10 e o seu submodelo:

Hipótese 10: A imagem da IES influencia positiva e diretamente a lealdade do aluno

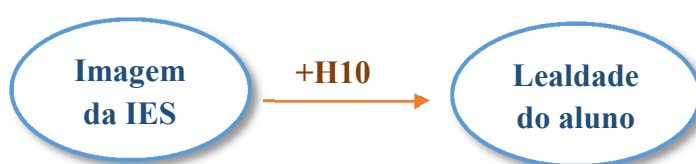


Figura 22-Submodelo relativo à descrição da hipótese H10

Fonte: elaboração pessoal

Grönroos (2004) defende que a criação de relacionamentos é uma etapa fundamental para que a organização consiga conhecer os desejos e as expectativas, a longo prazo, dos seus consumidores, e dessa forma, os consiga satisfazer. Outros estudos (Dwyer et al., 1987; Lawrence & Nancy, 1987; Berry, 1995) em termos do mercado, em geral, ressaltam que os consumidores que beneficiam de relações de longo prazo reduzem a incerteza e, conseqüentemente, a sua satisfação aumenta. Assim, Sharma et al. (1999) referem que o que sustenta uma relação a longo prazo é a satisfação dos consumidores.

Segundo alguns estudos (Demo & Rozzett, 2013; Trocchia et al., 2013 e Marques & Fortes, 2015) ao nível das IES, a existência de relacionamentos duradouros e de fortes ligações com os estudantes estão diretamente relacionados com a satisfação dos mesmos perante a IE. Deste modo, propomos a hipótese 11 e o seu submodelo:

Hipótese 11: As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente a satisfação do aluno

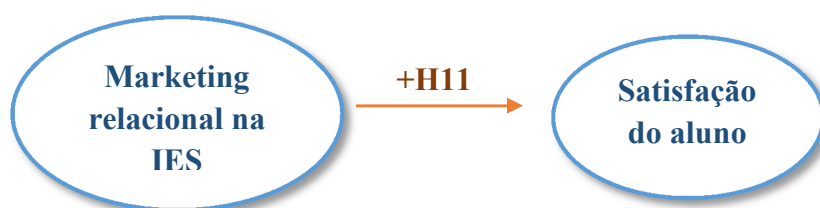


Figura 23-Submodelo relativo à descrição da hipótese H11

Fonte: elaboração pessoal

Segundo Berry (1995) uma das vantagens do marketing de relacionamento está centrada numa maior qualidade dos serviços oferecidos. Payne et al. (1999) referem que para um bom marketing relacional é necessário associar um serviço de qualidade, sendo este o atributo mais forte da estratégia de marketing. Estes autores referem que estes conceitos devem ser integrados como um todo, para que seja estabelecida uma relação com o consumidor. Christopher et al. (1994) defendem que para que seja mantida uma relação com os consumidores as organizações devem trabalhar a qualidade.

Ao nível do ES, tendo em conta o estudo de Marques e Fortes (2015), onde a relação entre o marketing relacional e a qualidade foi testada, verificou-se que existe uma relação positiva entre estas variáveis. Após a revisão da literatura, em termos da nossa perspetiva, não encontramos mais estudos em concreto; contudo, para investigação propomos a hipótese 12 e o seu submodelo:

Hipótese 12: As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente a qualidade serviço percebida pelo aluno.

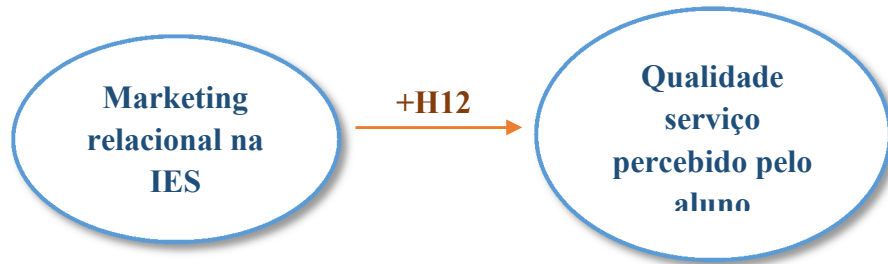


Figura 24-Submodelo relativo à descrição da hipótese H12

Fonte: elaboração pessoal

A qualidade percebida é medida através das expectativas do consumidor comparadas com as suas percepções sobre o serviço recebido (Grönroos, 2001). Boulding et al. (1993) referem que quando a qualidade percebida se encontra acima dos níveis esperados e desejados, por parte do consumidor, é criado um maior apego sentimental. Para Fonseca et al. (2005) a percepção da qualidade tem influência na criação e manutenção de relações a longo prazo, criando um impacto positivo na confiança dos consumidores. Kennedy et al. (2001) reforçam este pensamento, afirmando que a confiança dos consumidores fica reforçada devido à qualidade dos serviços prestados. Outros estudos (Garbarino & Johnson, 1999; Webley, 2003; Shmatikov & Talcott, 2005) comprovam que a qualidade percebida contribui para o aumento da confiabilidade, desencadeando repetidas experiências entre o consumidor e a organização. Assim, segundo um estudo de Izogo et al. (2016) as variáveis qualidade dos serviços e a confiança foram analisadas, concluindo-se que existem vantagens, a nível de relacionamentos, quando a empresa consegue a confiança do consumidor, através da qualidade dos serviços oferecidos.

Ao nível do ES, o estudo de Hennig-Thurau et al. (2001) salienta a importância da relação entre estes construtos. No mesmo sentido, Basso et al. (2008) realizaram um estudo onde foi possível verificar que a qualidade percebida tem um impacto positivo na lealdade e na confiança dos estudantes de uma IE. Moorman et al. (1992) referem, também, a importância da qualidade ao nível de relacionamentos mais longos por parte dos estudantes, na medida em que se reflete na capacidade em confiar na IES. Assim, segundo Marques (2008) a qualidade percebida tem um impacto positivo na confiança dos alunos. Propomos, então, a hipótese 13 e o seu submodelo:

Hipótese13: A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança

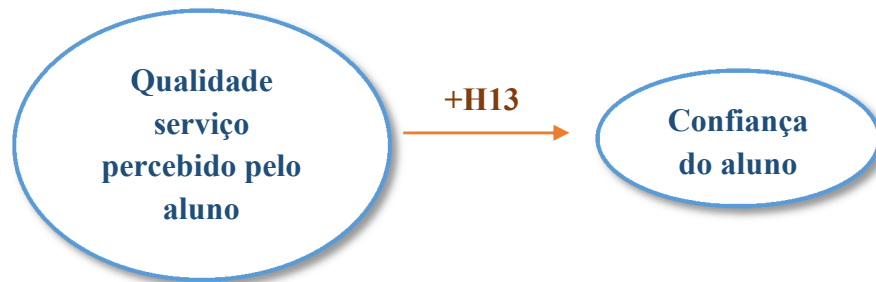


Figura 25-Submodelo relativo à descrição da hipótese H13

Fonte: elaboração pessoa

Segundo Grönroos (2015) a qualidade percebida só pode ser avaliada pelos consumidores, uma vez que, são estes que desenvolvem a percepção sobre o produto. Neste sentido, Zeithaml (1998) e Cronin et al. (2000) afirmam em termos de influência, a qualidade percebida tem impacto direto com o valor percebido. Também os estudos de Andreassen e Lindestad (1997) e Cheng (2011) reforçam esta ideia, os quais, afirmam que a qualidade percebida influencia diretamente o valor percebido do consumidor, uma vez que estes estão cada vez mais exigentes e procuram produtos e serviços, de acordo com as suas necessidades e de qualidade. Matos e Rossi (2008) também defendem que através de uma oferta de um serviço de qualidade os consumidores ficam satisfeitos e com as expectativas excedidas, levando a que estes se mantenham fieis à empresa prestadora do serviço. Assim, Lai et al. (2009) opinam, igualmente, que existe uma relação direta entre a qualidade e o valor percebido.

No sector do ES, o estudo de Oplatka e Hemsley-Brown (2007) refere que as IES deveriam dar importância à qualidade oferecida, de modo a que o valor percebido seja realçado. Refere-se, ainda, neste âmbito, outros estudos (Kotler & Fox, 1995; Hennig-Thurau et al., 2001; Reichelt & Cobra, 2008; Saha & Theingi, 2009) que corroboram esta hipótese, apresentando uma relação positiva entre a qualidade percebida e o valor percebido por parte dos alunos. Também o estudo de Marques e Fortes (2015) verifica que a oferta de um serviço de qualidade deveria ser uma das preocupações das IES, na medida em que, consequentemente, o valor percebido por parte dos estudantes, será evidenciado. Face ao exposto propomos a hipótese 14 e o seu submodelo:

Hipótese 14: A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente o valor percebido pelo aluno

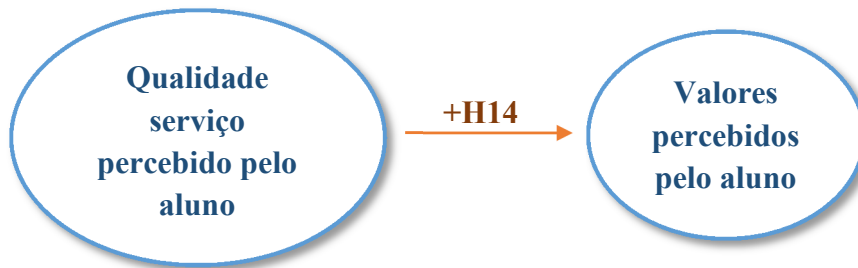


Figura 26-Submodelo relativo à descrição da hipótese H14

Fonte: elaboração pessoal

Tento em conta o mercado competitivo em que se vive, as organizações têm que desenvolver estratégias diferenciadoras e personalizadas, de forma a criarem uma proximidade com os seus consumidores (Forgas-Coll et al., 2012). Segundo Dominguez (2000) tendo em conta o cenário atual, gerir o valor percebido e a lealdade dos consumidores é uma ferramenta fundamental para o marketing de relacionamento. Contudo, através da revisão da literatura são escassos os estudos sobre a ligação entre estas variáveis a nível geral.

Ao nível do ES, Alves (2011) refere que um aluno ao escolher uma IES elabora uma avaliação dos custos e dos benefícios relativos a essa escolha, tendo em conta as contribuições futuras. Outros estudos (Kotler & Fox, 1995; Hennig-Thurau et al., 2001; Reichelt & Cobra, 2008) analisaram, também, esta hipótese, verificando uma ligação positiva entre as variáveis. Assim, verifica-se que a criação de relacionamentos duradouros tem impacto nas perceções e no valor percebido por parte dos estudantes. O estudo de Marques e Fortes (2015) concluiu que o marketing relacional é a variável com maior impacto sobre o valor percebido. Deste modo, apresentamos a hipótese 15 e o seu submodelo:

Hipótese 15: As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente o valor percebido pelo aluno

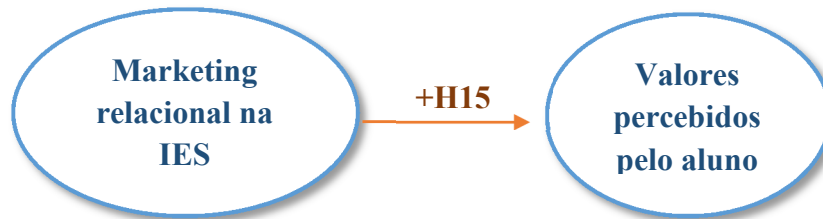


Figura 27-Submodelo relativo à descrição da hipótese H15

Fonte: elaboração pessoal

4.4 Resumo do capítulo

Neste capítulo foi apresentado o modelo proposto a utilizar, assim como, as hipóteses a testar. Através da revisão da literatura, suportou-se, de forma teórica, as 15 hipóteses desta investigação. O quadro seguinte apresenta as hipóteses operacionais do estudo que irão ser testadas. De seguida, apresentamos as hipóteses do estudo:

| Hipótese | Descrição da hipótese |
|-----------------|---|
| H1(+) | A imagem da IES influencia positiva e diretamente a confiança do aluno |
| H2(+) | A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança |
| H3(+) | Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente os níveis de confiança do aluno |
| H4(+) | Os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente a imagem da IES |
| H5(+) | A imagem da IES influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno |
| H6(+) | A satisfação do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade |
| H7(+) | A confiança do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade |
| H8(+) | A confiança do aluno influencia positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno |
| H9(+) | Os valores percebidos pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade |
| H10(+) | A imagem da IES influencia positiva e diretamente a lealdade do aluno |
| H11(+) | As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente a satisfação do aluno |
| H12(+) | As ações de marketing relacional influenciam positiva e diretamente qualidade serviço percebida pelo aluno |
| H13(+) | A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente a sua confiança |
| H14(+) | A qualidade serviço percebido pelo aluno influencia positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno |
| H15(+) | As ações de marketing relacional na IES influenciam positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno |

Tabela 25- Resumo das hipóteses do estudo

Fonte: Elaboração pessoal

Segue-se o modelo final proposto (de relações) do estudo:

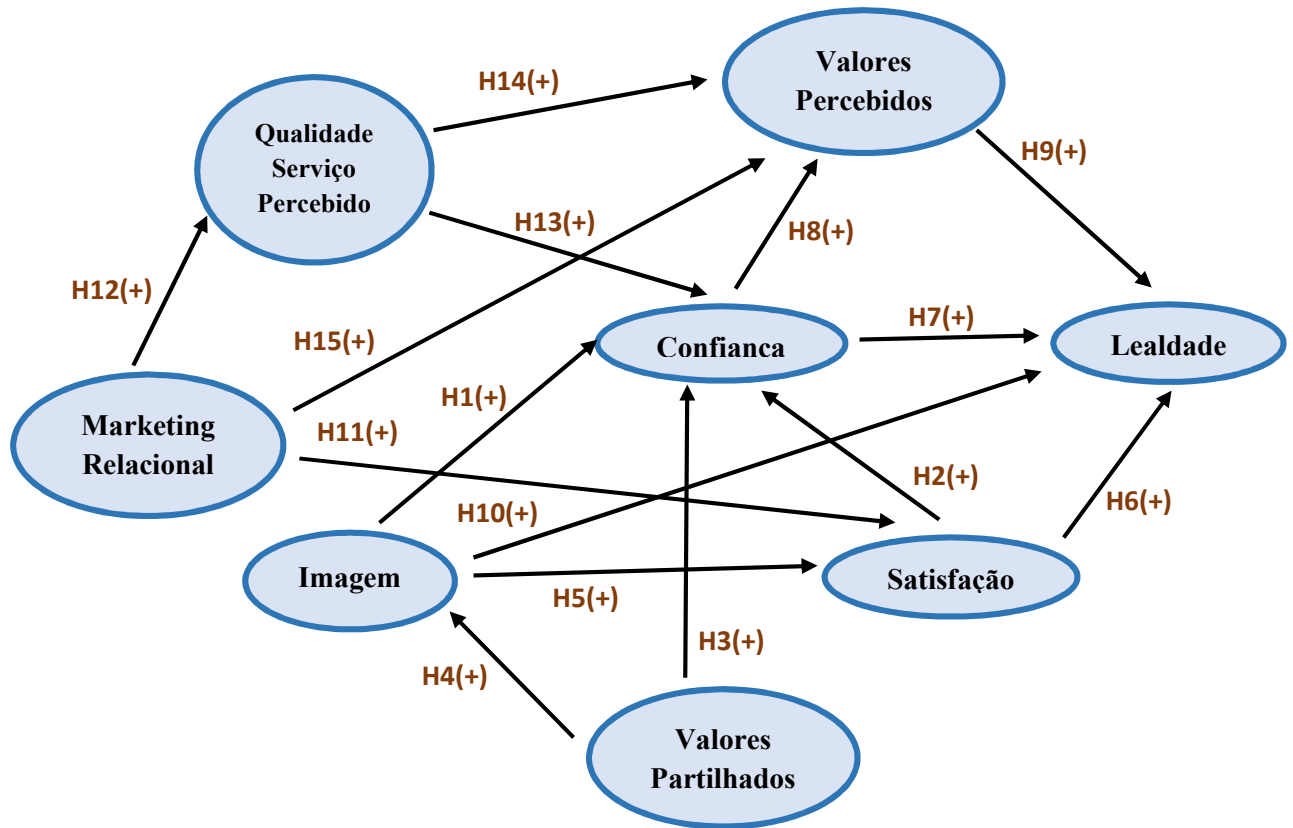


Figura 28- Modelo de investigação proposto

Fonte: elaboração pessoal

Capítulo V – Metodologia e procedimentos de investigação

5.1 Introdução

Após a apresentação dos fundamentos teóricos, este capítulo pretende explicar e justificar a metodologia a utilizar neste trabalho de investigação, assim como, o método de recolha dos dados. Primeiramente, elaboramos uma breve revisão da literatura sobre a metodologia e tipo estratégias de pesquisa existentes, em seguida será apresentado o método escolhido, assim como, a justificativa para a sua seleção.

Neste capítulo será, ainda, apresentado o instrumento de recolha de dados utilizado, as suas vantagens, os seus componentes. Salienta-se, também, a população-alvo e amostra do estudo.

5.2 Metodologia

A escolha do(s) método(s) mais adequado depende do tipo de trabalho de investigação a ser desenvolvido, não sendo necessário optar apenas por um deles, pois, aqueles podem ser desenvolvidos, em simultâneo, caso o estudo assim o exija (Freitas et al. 1999). Assim, com uma metodologia adequada podemos estudar a realidade e o comportamento social, procurando esclarecer alguns acontecimentos (Coutinho, 2016). De facto, segundo Kaplan (1998, p.23) “a metodologia, (...) , procura descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento (...)”.

Segundo Hill e Hill (1998) existe um processo para o desenvolvimento da investigação, o qual se inicia por uma revisão da literatura de todos os conceitos subjacentes, seguida da construção da hipótese geral do estudo e dos métodos de investigação mais adequados. Após estas etapas é possível fazer a recolha dos dados e a sua respetiva análise, verificando se as hipóteses operacionais são confirmadas, ou não, e, deste modo, por fim, retirar as conclusões da investigação (Hill & Hill, 1998). A figura que se segue ilustra este processo de investigação:

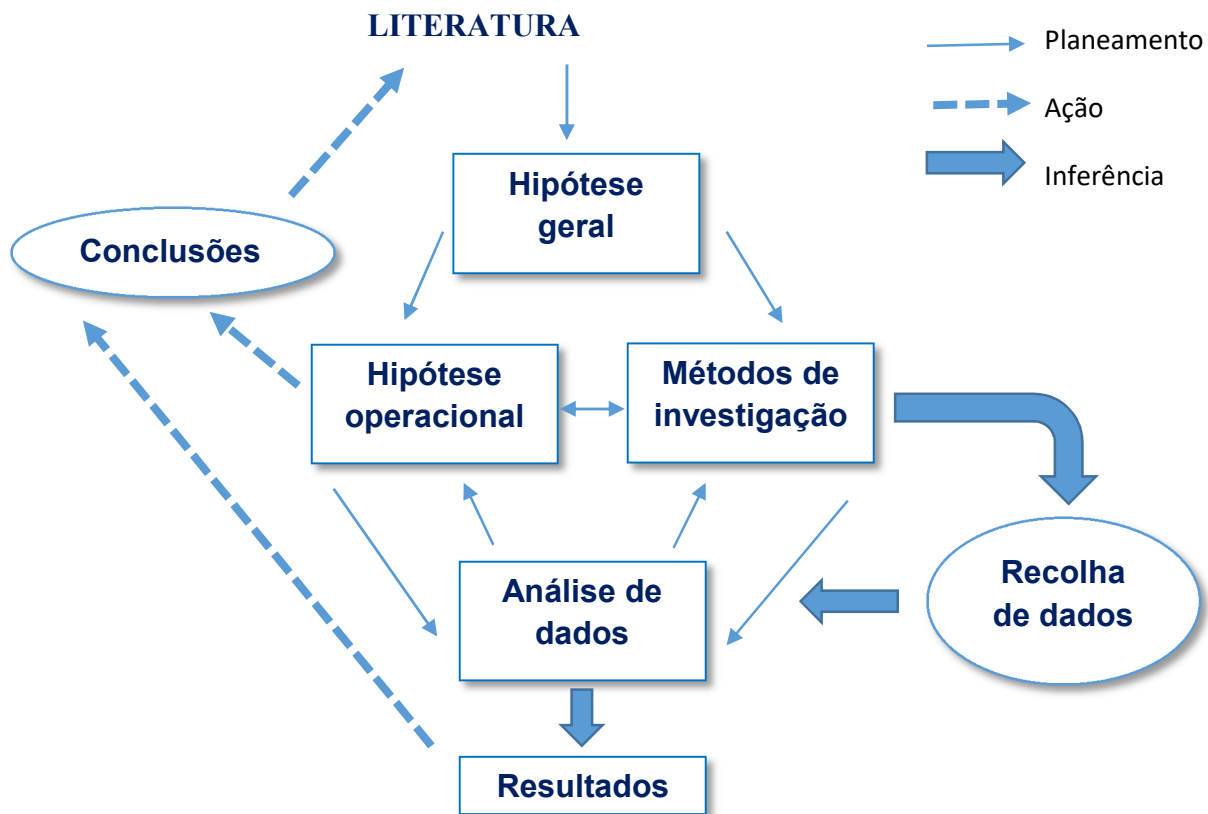


Figura 29- Processo de investigação empírica

Fonte: baseado em Hill & Hill (1998, p.10)

Podemos, assim, concluir que uma investigação científica é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin , 2000, p. 17).

5.3. Diferentes tipos de pesquisa e plano de investigação

No que diz respeito à metodologia existem vários tipos de pesquisa que podem ser utilizados num trabalho de investigação, sendo que, a pesquisa quantitativa e qualitativa são as mais utilizadas (Coutinho, 2016).

Relativamente à metodologia quantitativa, esta baseia-se num método de quantificação aplicado à recolha de informação e ao seu tratamento, recorrendo a técnicas estatísticas (Richardson, 1989). Este método é caracterizado, também, pela forte precisão dos trabalhos realizados, permitindo resultados mais fiáveis (Dalfovo et al., 2008). Neste sentido, é possível referir que o uso de uma abordagem quantitativa ajuda na descrição e explicação de fenómenos, evitando distorções e possibilitando margens de segurança e análise mais elevadas em relação às inferências; usa-se, também, particularmente, em casos que se pretenda medir quantitativamente opiniões, hábitos, comportamentos ou o nível de conhecimento perante a observação de um tema ou ponto de vista (Almeida et al. , 2007). Assim, segundo Morais (2005) este método auxilia, através do uso de técnicas de estatística descritiva, uma fácil interpretação da informação, uma vez que, transforma os dados em quadros, gráficos ou indicadores numéricos.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma metodologia exploratória, não estruturada, com o intuito de alcançar uma compreensão das razões e motivações, subjacentes, sendo aplicada a uma amostra com poucos casos representativos, indicada para desenvolver uma compreensão inicial do problema (Chaer et al., 2011). Salienta-se, então, segundo Richardson (1998) que uma das características de distinção entre os dois métodos se reflete na análise da informação recolhida, isto é, no método qualitativo os dados recolhidos não podem ser transformados em números, apenas se baseando na informação recolhida pelo pesquisador (Dalfovo et al., 2008).

Deste modo, após uma análise e levantamento de informação sobre os diferentes métodos de pesquisa suscetíveis de utilizar, desenvolvemos esta investigação através de uma pesquisa descritiva de natureza quantitativa e confirmatória, uma vez que, através da revisão da literatura são formuladas hipóteses que serão testadas de forma a provar a teoria existente (Punch, 1998). Este método é o mais adequado, na medida em que, igualmente, o nível de custos é reduzido, bem como, o nível de rapidez de resultados é eficaz (Malhotra, 2006).

Este trabalho, em termos de método, foi dividido em vários momentos. Primeiramente, foi elaborada uma pesquisa descritiva, através, sobretudo, de uma revisão da literatura sobre os conceitos em estudo, nomeadamente, o marketing e o marketing relacional, a nível geral, e em termos da sua aplicação ao sector e unidade de análise; seguindo-se a relação das principais variáveis subjacentes ao estudo, identificando escalas de avaliação que podem medir a realidade e o fenómeno em estudo. Numa outra fase, elaborou-se uma pesquisa mais analítica, acompanhada de um trabalho de campo com a aplicação das escalas de medição identificadas, e, posteriormente, a análise da viabilidade do seu uso para a recolha de dados.

Apesar do método de pesquisa utilizado, como referimos anteriormente, este estudo foi realizado com base em trabalhos anteriores publicados, nacionais e internacionais, replicados, de modo individual ou em conjunto. Contudo, algumas escalas ainda não tinham sido usadas em Portugal, logo, pretendeu-se verificar a sua pertinência e confiabilidade de utilização no nosso país. Independentemente deste processo, criamos relações novas entre variáveis, escalas e um novo modelo. Torna-se importante salientar que, quando nos referimos a réplica de escalas e estudos, procuramos aumentar a validade dessa mesma pesquisa (Okleshen & Mittelstaedt, 1998). Em concreto, será desenvolvida uma replicação operacional, a qual, consiste numa comprovação dos resultados aproximados ao estudo original, com o intuito de verificar se produz resultados similares (Okleshen & Mittelstaedt, 1998).

Deste modo, em síntese, este estudo traduz uma investigação descritiva, preditiva, correlacional e confirmatória, tendo sido analisada através de um instrumento e escalas de medida adequadas, recorrendo ao *software SPSS/AMOS vs24*, com o objetivo de analisar, em simultâneo, o efeito das variáveis (independentes e dependentes) e verificar as suas relações estruturais.

5.4 Instrumento e recolha de dados

Neste estudo o instrumento de recolha de dados foi o método *survey* ou questionário, uma vez que, após uma pesquisa inicial e com base na literatura existente, foi possível verificar que este método seria o mais indicado para o estudo em causa, devido ao facto de o uso de uma metodologia quantitativa e o recurso a este tipo de instrumento de medida ser muito utilizado (Oliveira, 2012).

Segundo Gil (1999) a utilização do questionário consiste numa técnica de investigação composta por um número de questões colocadas por escrito, tendo como objetivo a obtenção de opiniões, sentimentos, expectativas, crenças, entre outros. Assim, um questionário bem construído deve ser inequívoco, claro e deve ter apenas uma interpretação, de forma a ser possível extrair dados mais concretos e fiáveis (Oliveira, 2012).

Vários autores defendem que o uso deste método e instrumento apresentam diversas vantagens, como é evidenciado na tabela seguinte:

| Vantagens do uso do questionário | |
|---|--|
| Lakatos e Marconi (2006) | as repostas de forma virtual permitem rapidez, eficácia, menos custos e despesas de execução, podendo, ainda, inquirir os vários indivíduos em simultâneo. |
| | o anonimato permite uma maior liberdade e veracidade nas repostas dos inquiridos, não havendo interferência ou influência do entrevistador. |
| Hill e Hill (2009) | a recolha de informação de forma rápida e eficaz, permite abranger um vasto número de indivíduos num curto espaço de tempo. |

Tabela 26- Vantagens do uso do questionário

Fonte : elaborado com base em Lakatos e Marconi (2006) e Hill e Hill (2009)

5.4.1 Construção do questionário

A elaboração e a sistematização do questionário utilizado neste trabalho surgiu após a revisão de literatura dos conceitos e construtos subjacentes, uma vez que, foram encontrados estudos análogos e variáveis, o que possibilitou a utilização de escalas de medidas adequadas para a construção das questões do questionário. Segundo Chagas (2000), normalmente, o método de pesquisa quantitativo está associado ao questionário, elemento este que consiste num conjunto estruturado de questões, com o intuito de obter resultados que respondam ao problema em questão. A elaboração do questionário é um processo exigente, sendo necessário aplicar tempo e esforço em todas as suas etapas. Apesar de não existir um padrão único para a elaboração de questionários, vários autores sugerem diversas recomendações para que a sua elaboração seja a mais correta (Chagas, 2000).

Assim, de acordo com Fortin (2000) a construção de um questionário passa por várias etapas, nomeadamente:

- delimitação da informação a recolher;
- formulação de questões;
- definir formato e sequência das questões;
- revisão do questionário;
- elaboração de um pré-teste;
- elaboração de uma introdução e diretrizes.

Para Saunders et al. (2009) quando se constrói um questionário existem três opções diferentes para a sua elaboração: (1) adotar perguntas de outros questionários; (2) adaptar perguntas de outros questionários; (3) criar as próprias perguntas. Salienta-se que, desde que estas estejam devidamente validadas, adotar ou adaptar perguntas de outros questionários, é mais prático e eficiente (Saunders et al., 2009).

Relativamente à estrutura do questionário poderá usar-se dois tipos de perguntas: questões abertas ou fechadas (Kotler, 2000). Sendo que, as primeiras são de resposta livre e de forma escrita, enquanto que, nas segundas, existe uma limitação imposta através da escolha de diversas hipóteses apresentadas (Saunders et al., 2009). Neste estudo em concreto, foram utilizadas apenas questões fechadas, sendo a medição feita através de uma escala de Likert²⁷, com intervalo entre 0 e 10, traduzindo o número 0 “Discordo totalmente” e o número 10 “Concordo totalmente”. Como forma de simplificação e manejo, as variáveis foram codificadas para facilitar o processo de análise com o programa estatístico utilizado.

5.4.2 Pré-teste questionário

Antes da versão definitiva do questionário tornou-se necessário passar este por uma fase de pré-teste, com o objetivo de encontrar possíveis erros ou perguntas ambíguas e evitar repetição de questões. Este processo prévio é apoiado por alguns autores, sendo que, para Lakatos e Marconi (2006), a utilização deste procedimento permite avaliar a validade e fidedignidade do método utilizado. Fortin (2000) salienta que esta fase de construção do questionário é indispensável, uma vez que, permite verificar se todas as questões são bem compreendidas.

Neste sentido foi realizado um pré-teste do questionário a 10 indivíduos, estudantes de mestrado. Esta amostra foi escolhida tendo em conta que se tratam de alunos com um nível de sensibilização mais elevado para o estudo em causa, devido a se encontrarem numa situação idêntica aos inquiridos e amostra final. Neste processo foi pedida uma avaliação clara e sincera sobre o tempo de resposta ao questionário, estilo de linguagem, dimensão e apresentação e, ainda, alguma sugestão a acrescentar.

No final deste processo tornou-se necessário efetuar algumas mudanças, em especial, a nível de adaptação de algum vocabulário de questões, sintaxe e utilização de palavras, tornando o questionário mais compreensível. Desta forma, efetuadas as alterações necessárias, o questionário encontrava-se pronto para ser divulgado e utilizado.

²⁷ Escala de Likert - escala de medição que permite aos inquiridos responder se estão mais de acordo ou desacordo, conforme os itens apresentados (Fortin, 2000) .

5.4.3 A estrutura do questionário

O questionário apresenta, primeiramente, um texto introdutório ao tema com a indicação do intuito do trabalho, contextualizando o inquirido no tema abordado, onde são salientados, ainda, os motivos de realização da pesquisa e um apelo ao seu contributo. Ressalva-se que o primeiro contacto que o indivíduo tem com o questionário é fundamental para o sucesso do resultado (Hill & Hill, 2009).

Neste sentido, o questionário está dividido da seguinte forma:

Parte I : 6 questões de resposta fechada e de carácter obrigatório, conforme o seu nível de concordância, usando uma escala de Likert de 11 pontos.

Parte II: constituída por questões mais simples, com respostas individuais sobre a sua identificação, com o intuito de traçar um perfil sociodemográfico dos respondentes.

Salienta-se que, o uso de questões de resposta fechada possibilita um maior controlo das opiniões dos respondentes permitindo, de igual forma, uma maior simplificação e uniformização da análise das respostas (Reis , 2010). Referimos, ainda, que se optou por colocar as questões sociodemográficas no final do questionário, uma vez que, o respondente prestará toda a atenção no início daquele, focando-se apenas nas respostas às questões fundamentais. Por outro lado, dado que o questionário era extenso, o inquirido poderia chegar ao final daquele com a sua capacidade de atenção reduzida, pelo que, desta forma, deixamos as questões de resposta mais rápida e intuitiva para último lugar. Ressalva-se, também, que o tempo médio de resposta ao questionário foi sensivelmente de 15 minutos.

De seguida, apresentamos uma imagem ilustrativa da estrutura do questionário, o mesmo pode ser analisado no Anexo I.

Parte introdutória

Questão 1: Imagem da escola

Questão 2: Satisfação obtida na tua escola

Parte I **Questão 3:** Valor percebido e valores partilhados na tua escola

Questão 4: Lealdade, confiança na tua escola

Questão 5: Qualidade relacional da tua escola

Questão 6: Marketing Relacional da tua escola

Género

Idade

Habilitações literárias

Parte II Escola que frequenta

Ano que frequentas

Área científica do curso que frequenta

Situação profissional

Agradecimentos finais

Figura 30- Estrutura do questionário

Fonte: elaboração pessoal

5.4.4 Procedimentos de administração do questionário e recolha de dados

O questionário foi divulgado e disponibilizado de forma *online*, auxiliado pelo *e-mail*, redes sociais, *websites* e outras plataformas, nomeadamente, o *Google* e o *Limesurvey*²⁸. As primeiras respostas foram obtidas dia 11 de maio de 2015, sendo que o último dia de recolha foi 20 de julho de 2015. Deste modo, o questionário esteve disponível *online* durante dois meses consecutivos.

Inicialmente, o questionário foi inserido na plataforma *Limesurvey*, a qual, foi escolhida devido à sua facilidade de manuseamento e monitorização das respostas em tempo real, bem como, atendendo à sua interatividade, aspeto visual atrativo e uso dinâmico. Esta plataforma permitiu a divulgação do questionário das seguintes formas:

- *Website* - a plataforma disponibiliza um endereço eletrónico fixo, fornecido pelo ISCAP, que acaba por transmitir uma maior segurança e veracidade científica, auxiliando na adesão do público-alvo e na obtenção de uma amostra mais aprimorada;
- *E-mail* - recorreu-se a este como forma de tentar aceder ao maior número de público respondente possível, sendo realizado um pedido formal de divulgação do questionário, em todas as escolas do P. Porto; foi formulado, ainda, um pedido de divulgação, por parte de professores do ISCAP;
- Redes sociais - a divulgação nas redes sociais tornou-se uma mais valia para esta investigação, pois, a disponibilização e a divulgação do questionário no *facebook* permitiu uma partilha mais rápida e eficaz junto dos alunos do P. Porto, tendo sido publicado nas páginas oficiais de todas as escolas do P. Porto, assim como, em grupos fechados frequentados apenas por alunos, gerando uma partilha de contatos mais rápida e favorável, através do *link* oficial do *website* que alojava o questionário.

²⁸ *Limesurvey* - Plataforma *online* de construção de questionários disponibilizada pelo ISCAP.

Esta investigação foi realizada através da utilização de fontes secundários, recorrendo a uma revisão da literatura, a qual, permitiu identificar sobre os construtos e as variáveis associadas ao tema de investigação. Assim, para a obtenção de informação secundária foram consultados livros, artigos científicos, relatórios e trabalhos académicos, recorrendo a repositórios científicos e diversos sites como o *Google* académico, *B-on* e *WOS*. O exercício desta investigação centra-se no melhor entendimento do problema de estudo e da sua aplicação, em termos teóricos e identificação de escalas que pudessem medir essa realidade e variáveis. Relativamente a dados primários, estes foram gerados pela recolha de informação inerente ao questionário e aos resultados obtidos.

5.5 Amostra e população-alvo

População-alvo, universo ou população é um conjunto de elementos, objetos, empresas, pessoas, sobre os quais se pretende elaborar um estudo, com o intuito de determinar algumas das suas características (Vilares & Coelho, 2005). Segundo Coutinho (2016) a população é representada por todo o conjunto de pessoas que partilhem características comuns e para quem se pretenda generalizar o estudo. Esta autora distingue, ainda, que população é diferente de população acessível, sendo esta última, representada por uma parte da população da qual se irá selecionar a amostra.

Já a amostra consiste num subconjunto de elementos de uma população, que reúnam determinadas características dos atributos em estudo, de forma a ser representativo, face ao seu universo ou população-alvo (Oliveira, 2012). Segundo Malhotra e Birks (2006) as características da amostra são utilizadas para fins estatísticos com o objetivo de obter deduções sobre parâmetros da população, testes de hipóteses e estimativas. Coutinho (2016) refere, também, que a amostra consiste um conjunto de sujeitos, com as mesmas características da população onde foi extraída, de quem se irá recolher os dados.

Face à impossibilidade de aceder à totalidade da população-alvo recorreremos a um método não probabilístico, isto é, a uma técnica que seleciona as unidades amostrais por conveniência (Coutinho, 2016). Assim, o tipo de amostra utilizada para esta investigação foi de conveniência ou não probabilística.

Relativamente ao seu tamanho, aquela pode derivar do tipo, método e do problema de investigação, sendo que, segundo Mertens (1998), quando utilizado como instrumento de recolha de dados, o questionário, é recomendada uma amostra no mínimo de 100 observações. Já, segundo Hair et al. (1998), uma amostra com recurso a diversos tipos de análises de dados não deve conter menos de cinquenta elementos, sendo que o tamanho da amostra deve ser formada, no mínimo, por dez respostas para cada item de cada variável. Assim, tendo presente no nosso estudo a existência de trinta e cinco itens, relativos a oito variáveis latentes, então, este deveria apresentar 350 respostas válidas, no mínimo. Ora, atendendo que este estudo apresenta 428 respostas válidas, a relação entre o número de variáveis e itens e o tamanho da amostra é bastante favorável, tornando o processo amostral e sua dimensão credíveis²⁹.

Assim, após a análise dos conceitos anteriores é possível associar que nesta investigação a população-alvo identificada é constituída por todos os alunos do ES nacional, sendo a população acessível todos os alunos do ES do P. Porto. Quanto à amostra, neste estudo, foram obtidas 722 respostas, sendo que, apenas foram consideradas 428 respostas válidas, como a amostra final da investigação, podemos verificar o que foi explicado anteriormente no quadro resumo que se segue³⁰.

| | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| População | Todos os alunos do ES |
| População acessível | Todos os alunos do ES do P. Porto |
| Amostra | 428 alunos do ES do P. Porto |

Tabela 27-Resumo população e amostra do estudo

Fonte: elaboração pessoal

²⁹ Taxa resposta : $722/18\ 500 = 0.039 = 4\%$

Taxa de resposta válida : $428/18\ 500 = 0.0231 = 2.31\%$

³⁰ A tabela 27 foi elaborada de acordo com os princípios de Coutinho (2016).

5.6 Resumo do capítulo

O desenvolvimento desta investigação passou por algumas etapas distintas. Neste capítulo foi apresentada uma breve contextualização sobre os tipos de metodologias mais utilizadas. Tendo em conta o tipo de pesquisa utilizado, o instrumento mais adequado era o questionário, tendo sido apresentado em termos teóricos as suas vantagens e contribuições para a investigação. Contudo, antes da elaboração e aplicação do questionário final, este passou por um pré teste, de forma a verificar se poderia ser melhorado e ser bem interpretado pelos respondentes. Por fim, foi apresentada a estrutura do instrumento de medida utilizado, seguida dos procedimentos de administração e recolha dos dados.

Conclui-se, desta forma, que este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, confirmatória, tendo sido utilizada uma amostra por conveniência, não aleatória, envolvida pelos alunos do P.Porto. Após a escolha do método de investigação a utilizar, no próximo capítulo será apresentada a discussão dos resultados obtidos.

Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados

6.1 Introdução

Após a aplicação do instrumento de medida é necessário fazer a análise dos dados primários obtidos. Como referido, anteriormente, para a extração e análise dos dados foi utilizado o programa *SPSS vs24* e *SPSS/AMOS Statistics vs24*. Este capítulo apresenta, assim, os resultados obtidos e a sua discussão, onde, a partir daqueles, será ainda possível averiguar o resultado das hipóteses propostas.

6.2 Procedimentos de análise dos dados

Após a aplicação do questionário e a recolha de uma amostra não probabilística procedeu-se a diferentes tipos de análises. Iniciou-se com uma análise descritiva das variáveis, com recurso a tabelas de frequências, médias e gráficos, de modo, a caracterizar globalmente a amostra e algumas tendências de resposta. Numa segunda fase, realizou-se uma análise da fiabilidade das escalas e da validade convergente e divergente. Por fim, foi realizada uma análise ao nível do teste das hipóteses teóricas do estudo, com o intuito de testar, ou não, a sua aceitação.

Para este trabalho, utilizamos os índices propostos por Kline (2005), nomeadamente: o qui-quadrado (X^2), o índice de qualidade de ajustamento (GFI - *Goodness-of-Fit Index*), o índice de ajuste comparativo (CFI - *Comparative Fit Index*), a razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade (X^2/gf); já a raiz do resíduo médio (RMR - *Root Mean Residual*), corresponde ao valor médio dos resíduos obtidos pela diferença entre a matriz de variância-covariância dos dados da amostra e a matriz de variância-covariância advinda do ajuste do modelo proposto, enquanto que a raiz da média quadrática dos erros de aproximação (RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*) é considerado o índice mais informativo da modelagem da estrutura de covariância (Byrne, 2001).

Para efectuar a análise da validade das escalas de avaliação utilizadas consideramos um conjunto de pressupostos:

1. realização da análise factorial confirmatória para analisar e confirmar a validade da estrutura factorial obtida, em especial, da análise factorial exploratória; consideraram-se os índices de ajustamento propostos por Marôco (2010), tendo presente os intervalos de valores, conforme tabela que se segue.

| Índice | Ajustamento |
|-------------------------|--|
| X²/gl | >5 ajustamento mau; [2-5] – ajustamento sofrível; [1-2] – ajustamento bom; <1 – ajustamento muito bom. |
| CFI e GFI | <0.8 – ajustamento mau; [0.8-0.9] – ajustamento sofrível; [0.9-0.95] – ajustamento bom; > = 0.95 – ajustamento muito bom. |
| RMSEA | >0,10 – ajustamento inaceitável; [0.05-0.10] – ajustamento bom; < = 0.05 – ajustamento muito bom. |

Tabela 28- Índices de ajustamento

Fonte: elaborado com base em Marôco (2010)

2. análise da validade convergente, através, da variância extraída média (VEM)³¹, sendo considerada aquela satisfatória quando o seu resultado for superior a 0.5.
3. análise da validade divergente, sendo que, se considera que determinada escala tem esta validade quando o seu resultado (*loading*)³² se apresenta superior ao produto dos *loadings* com outras escalas.
4. análise da fiabilidade das escalas utilizadas, com o recurso à análise da consistência interna dos itens, analisada através do cálculo do *Alpha* de *Cronbach*³³; foi também utilizado o índice de fiabilidade compósita.³⁴

A análise da fiabilidade do instrumento foi elaborada com recurso ao índice de consistência interna - *Alpha* de *Cronbach* - considerando-se como adequada a consistência interna e respetiva fiabilidade das escalas, cujo valor de *Alpha* se apresenta superior a 0.60 (Marôco & Marques, 2006; Pestana & Gageiro, 2014; Hill & Hill, 2005; George & Mallery, 2003). É importante que se entenda que o *Alfa* de *Cronbach* mede a consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis que representam uma determinada dimensão.

Se as correlações inter-variáveis forem altas, então, há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. Note-se que, um coeficiente de consistência interna de 0.80 ou mais é considerado como ‘bom’, na maioria das aplicações de Ciências Sociais; já um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como aceitável. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0.60 a 0.70, o que segundo a literatura é “fraco” (Marôco, 2014).

³¹ VEM – variância extraída média ; para o seu cálculo, segundo Maroco (2010): $VEM = (loading\ item\ 1)^2 + (loading\ item)^2 + (...)$ / $(loading\ item\ 1)^2 + (loading\ item)^2 + (...)$ + $(1-loading\ item\ 1) + (1-loading\ item\ 2) + (...)$.

³² *Loadings* – Correlação do item com o factor

³³ Alfa de Cronbach – permite determinar o limite inferior da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens, disponível em <http://analise-estatistica.pt/2013/09/alpha-de-cronbach-para-a-analise-da-consistencia-interna.html>, consultado a 07/10/2017.

³⁴ Fiabilidade compósita segundo Maroco (2010) : $(loading\ item\ 1 + loading\ item\ 2 + loading\ item... + ...) / (loading\ item\ 1 + loading\ item\ 2 + loading\ item... + ...) + (1-loading\ item\ 1) + (1-loading\ item\ ...) + (...)$.

Assim, segundo Marôco (2014) os intervalos de valores comuns na análise da consistência interna são apresentados na tabela seguinte, sendo que, para o índice de fiabilidade compósita são considerados os mesmos valores.

| Valores de consistência interna | |
|--|-----------------|
| muito boa | >0.9 |
| boa | 0.8 e 0.9 |
| razoável | entre 0.7 e 0.8 |
| fraca mas aceitável | 0.6 a 0.7 |
| inadmissível e inaceitável | <0.6 |

Tabela 29-Valores de consistência interna

Fonte: elaborado com base em Marôco (2014)

Paralelamente à análise da qualidade psicométrica das escalas, avaliamos os primeiros resultados do questionário, através das frequências e percentagens e das medidas de tendência central (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo). Também avaliamos os resultados médios das várias escalas formadas, tendo-se recorrido a testes paramétricos, uma vez que, dada a elevada dimensão da amostra e considerando o teorema do limite central (TLC)³⁵ (Pestana e Gageiro, 2008; Hill & Hill, 2009; Marôco, 2010) em que com amostras superiores a 30 elementos, pode ser descurada a análise da normalidade. Neste contexto, recorreremos aos testes t^{36} para amostras independentes e ao teste *Anova*³⁷, considerando significativos os resultados cujo valor de p se apresente inferior a 0.05.

³⁵ Quando o tamanho da amostra (n) aumenta, independente da forma de distribuição da população, a distribuição amostral da média da amostra (\bar{x}) converge para uma distribuição normal, disponível em https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/mqcs_04_damostral-tlc-ic-estimac3a7c3a3o-ponto-e-intervalo.pdf, consultado a 19/10/2017

³⁶ Os testes t servem para testar hipóteses sobre médias de uma variável quantitativa numa dicotómica, disponível em <http://www.estgv.ipv.pt/PaginasPessoais/malva/EstudosMercadoI/aulasMinhas/capitulo-%20Testes%20t.pdf>, consultado a 19/10/2017

³⁷ O teste *Anova* permite a comparação de mais do que dois grupos no que diz respeito à localização. Disponível em <http://www.mat.uc.pt/~cmtm/ECwww/ANOVA.pdf>, consultado a 19/10/2017

No que se refere ao teste das várias hipóteses levantadas, ajustamos um modelo de equações estruturais (*path analysis*) até serem obtidos os índices de ajustamento adequados. Esta análise foi efectuada, uma vez que, todas as escalas apresentam adequada consistência interna dos seus itens e como tal boa fiabilidade ($\alpha > 0.80$), o que permite a formulação de variáveis de acordo com a média dos seus itens (Maroco, 2010; Hair et al., 2010).

Para confirmar as hipóteses levantadas analisamos as trajectórias existentes no modelo, sendo aceites as hipóteses cujo valor de significância obtido se apresente inferior a 5% ($p < 0.05$).

6.3 Caracterização da amostra

Neste estudo, a amostra utilizada foi uma amostra não probabilística devido à especificidade da recolha dos dados e do inquérito efectuado aos participantes. A nossa amostra é composta por 428 indivíduos, alunos do P. Porto, sendo que, uma maior percentagem dos inquiridos foram do sexo masculino com 54,67% ($n=234$), para uma menor percentagem do sexo feminino com 45,33% ($n=194$) como se pode verificar na figura que se segue.

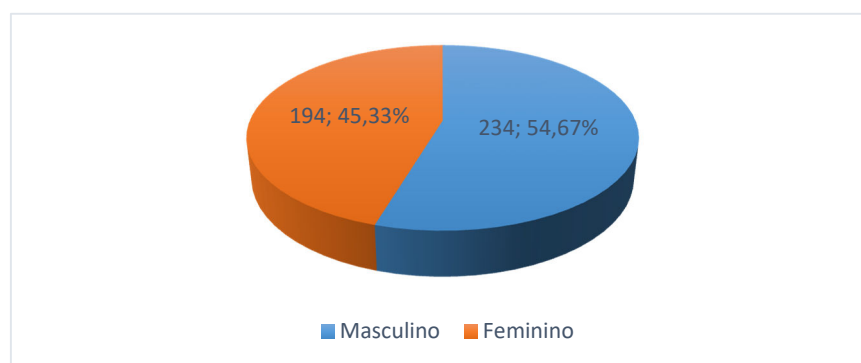


Figura 31-Frequência de alunos por sexo

Fonte: elaboração pessoal

Da amostra em causa foram analisadas as idades dos inquiridos, como se pode verificar na figura 32, sendo que, a faixa etária dos 18 aos 23 anos obteve a maior percentagem de resposta (46,03%; n= 197), seguida da faixa etária dos 24 aos 30 anos (26,64%; n= 114) e, assim, sucessivamente de forma decrescente (31-40 anos: 16,12%; n=69; 41-50 anos: 9,11%; n=39; 51-60 anos: 1,63%; n=7; mais de 60 anos: 0,47%; n=2). Verificou-se, também, que na faixa etária menos de 18 anos nenhuma resposta foi obtida 0%, podendo explicar-se esta percentagem porque, em geral, a maioria dos estudantes entra para a faculdade com 18 ou mais anos.

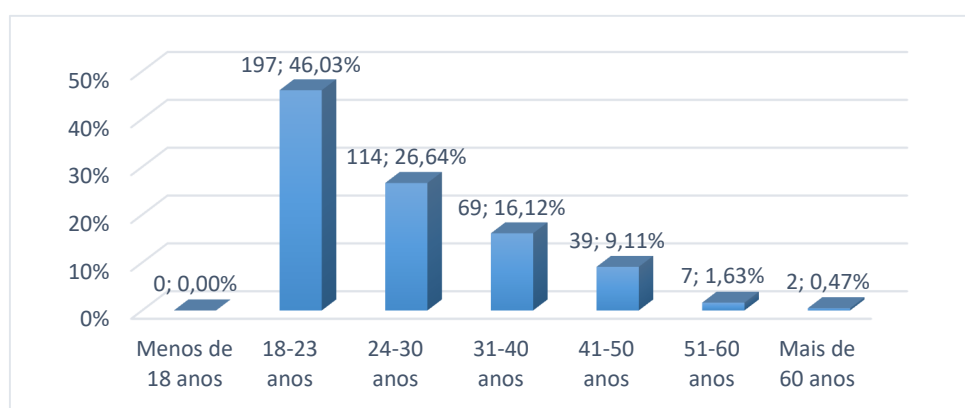


Figura 32-Frequência de alunos por idade

Fonte: elaboração pessoal

Continuando a nossa análise ao nível da escolaridade dos participantes, foi possível verificar que, a nível de habilitações literárias, a maior percentagem dos inquiridos têm licenciatura (46,73%; n=200), seguidos dos do 12º ano (36,45%; n=156), dos do mestrado (9,11%; n=39), dos da pós-graduação (3,51%; n=15), dos que têm outros tipos de estudos (1,87%; n=8), dos que têm bacharelato (1,41%; n=6) e, por último, os que têm especialização (0,93%; n=4), conforme os dados expressos na figura 33.

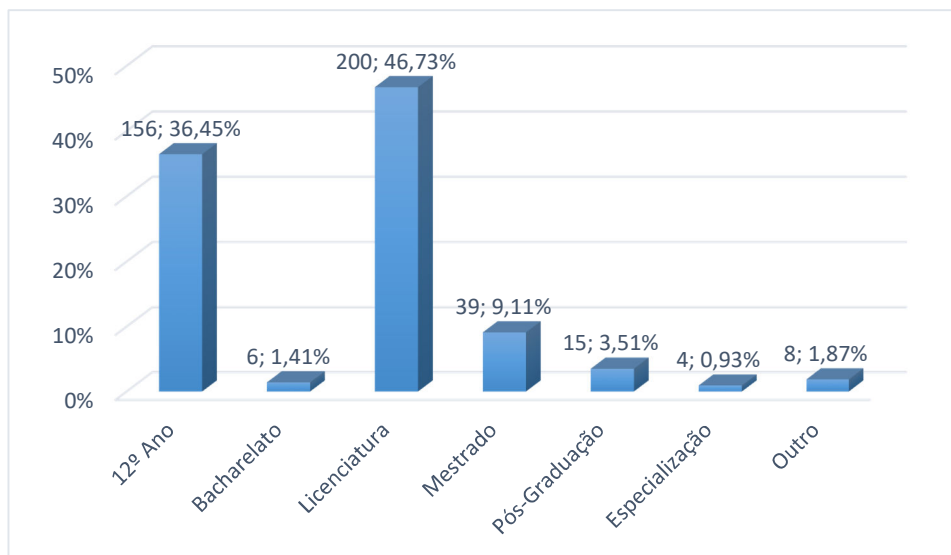


Figura 33-Frequência de alunos por escolaridade

Fonte: elaboração pessoal

Na figura 34 é possível analisar os participantes, por escola que frequentam, sendo que, metade das respostas obtidas foram de alunos que frequentam a ESEIG (50%; n=214), seguidos da ESE (30,61%; n=131), do ISCAP (7,71%; n=33), do ISEP e da ESMAE (4,67%; n=20), da ESTGF (1,41%; n=6) e por fim a ESTSP (0,935%; n=4).

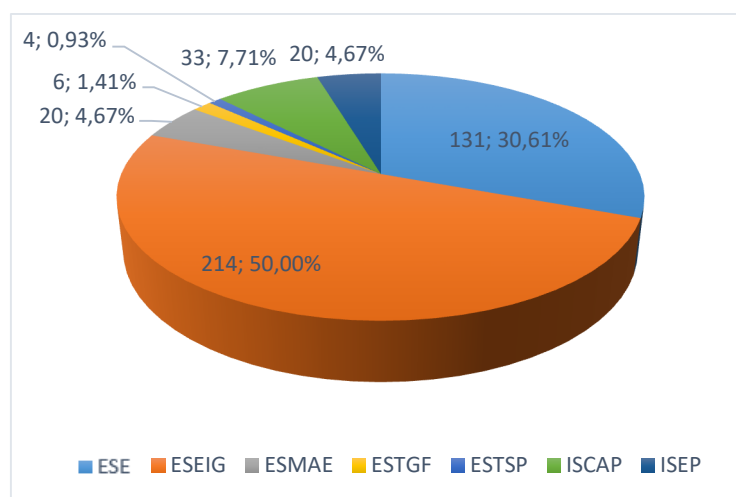


Figura 34- Frequência de alunos por escola

Fonte: elaboração pessoal

De acordo com a figura 35, os participantes foram analisados face ao ano que frequentam no momento deste estudo, sendo que, foi possível observar que a maior parte das respostas foram obtidas de alunos que estão no 3º ano da sua licenciatura (25,47%; n=109), seguindo-se os do 2º ano de licenciatura (17,76%; n=76), os do 1º ano da licenciatura (17,06%; n=73), os do 2º ano de mestrado (14,95%; n=64), os de 1º ano de mestrado (13,55%; n=58), outro (4,91%; n=21), os dos 4º ano da licenciatura (3,74%; n=16), os da pós-graduação (1,64%; n=7) e por fim, os alunos de especialização (0,93%; n=4).

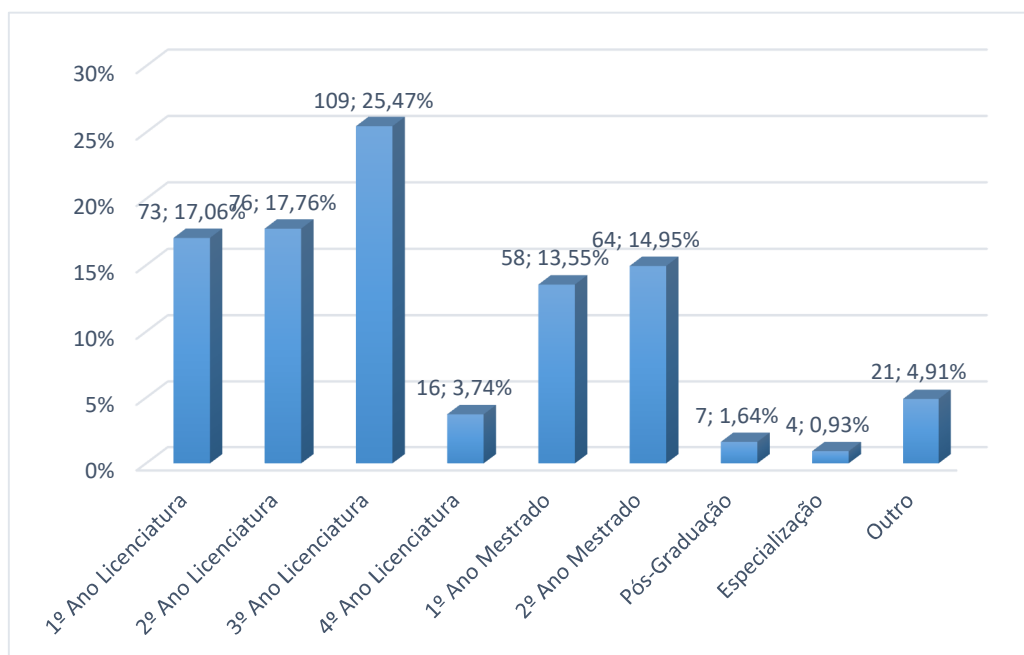


Figura 35-Frequências de alunos por ano que frequentam

Fonte: elaboração pessoal

Na figura 36 que se segue, foram analisados os participantes por áreas de estudo, sendo que a área que apresenta mais respostas são as ciências de engenharia e informática (54,21%; n=232), seguindo-se as ciências empresariais (30,61%; n=131), as ciências sociais e humana (9,81%; n=42), as ciências da saúde (4,67%; n=20) e, por último as ciências musicais (0,71%; n=3).

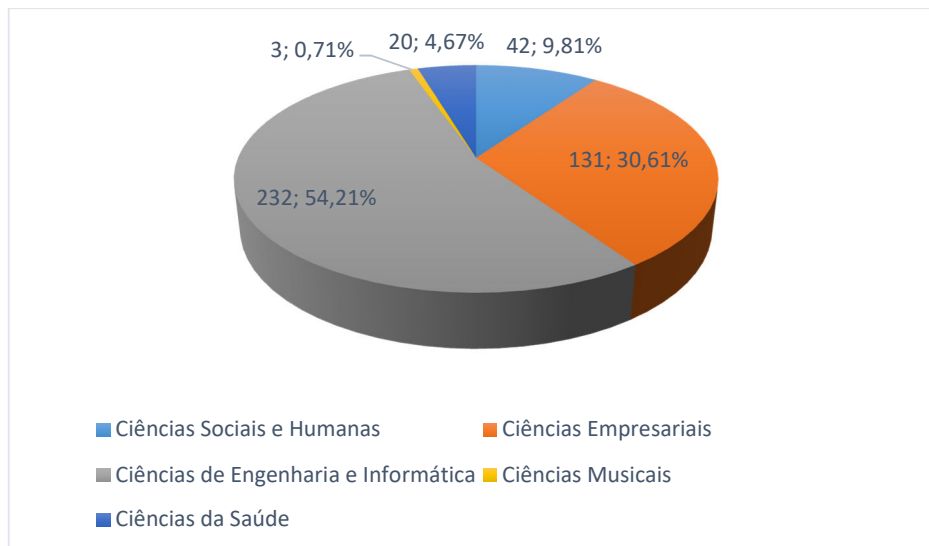


Figura 36-Frequências por área de estudo

Fonte: elaboração pessoal

De acordo com a figura 37, foi analisada a situação profissional dos inquiridos, sendo que, uma maioria é estudante (48,13%; n=206), seguindo-se de trabalhadores-estudantes (30,37%; n=130), trabalhadores por cota de outrem (10,51%; n=45), desempregados (5,84%; n=25), sem ocupação profissional (2,34%; n=10), outra situação (1,64%; n=7) e por fim, trabalhadores por conta própria (1,17%; n=5).

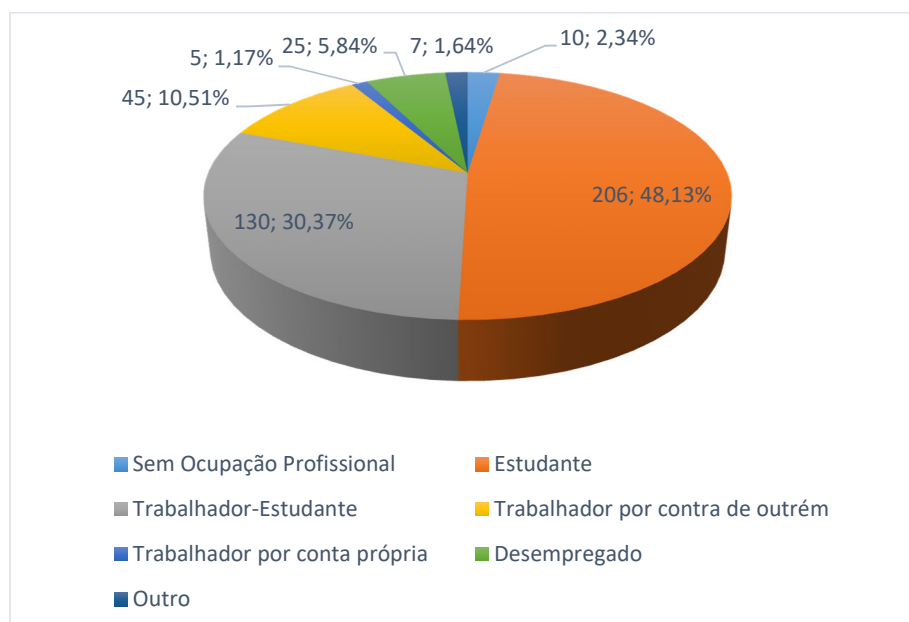


Figura 37-Frequências por situação profissional

Fonte: elaboração pessoal

De seguida é apresentada uma tabela resumo da análise efetuada anteriormente.

| Sexo | n | % |
|--------------------------------|----------|----------|
| Masculino | 234 | 54,67 |
| Feminino | 194 | 45,33 |
| Idade | n | % |
| Menos de 18 anos | 0 | 0 |
| 18-23 anos | 197 | 46,03 |
| 24-30 anos | 114 | 26,64 |
| 31-40 anos | 69 | 16,12 |
| 41-50 anos | 39 | 9,11 |
| 51-60 anos | 7 | 1,63 |
| Mais de 60 anos | 2 | 0,47 |
| Habilitações literárias | n | % |
| 12º ano | 156 | 36,45 |
| Bacharelato | 6 | 1,41 |
| Licenciatura | 200 | 46,73 |
| Mestrado | 39 | 9,11 |
| Pós Graduação | 15 | 3,51 |
| Especialização | 4 | 0,93 |
| Outro | 8 | 1,87 |
| Escola que frequenta | n | % |
| ESE | 131 | 30,61 |
| ESEIG | 214 | 50 |
| ESMAE | 20 | 4,67 |
| ESTGF | 6 | 1,41 |
| ESTSP | 4 | 0,93 |
| ISCAP | 33 | 7,71 |
| ISEP | 20 | 4,67 |

| Ano que frequenta | n | % |
|--------------------------------------|----------|----------|
| 1º ano Licenciatura | 73 | 17,06 |
| 2º ano Licenciatura | 76 | 17,76 |
| 3º ano Licenciatura | 109 | 25,47 |
| 4º ano Licenciatura | 16 | 3,74 |
| 1º ano Mestrado | 58 | 13,55 |
| 2º ano Mestrado | 64 | 14,95 |
| Pós-Graduação | 7 | 1,64 |
| Especialização | 4 | 0,93 |
| Outro | 21 | 4,91 |
| Área de estudo | n | % |
| Ciências Sociais e Humanas | 42 | 9,81 |
| Ciências de Engenharia e Informática | 232 | 54,21 |
| Ciências da Saúde | 20 | 4,67 |
| Ciências Empresariais | 131 | 30,61 |
| Ciências Musicais | 3 | 0,71 |
| Situação profissional | n | % |
| Sem ocupação profissional | 10 | 2,34 |
| Trabalhador-Estudante | 130 | 30,37 |
| Trabalhador por conta própria | 5 | 1,17 |
| Estudantes | 206 | 48,13 |
| Trabalhador por conta de outrem | 45 | 10,51 |
| Desempregado | 25 | 5,84 |
| Outro | 7 | 1,64 |

Tabela 30-Quadro resumo da análise de frequências

Fonte: elaboração pessoal

6.4 Análise descritiva das variáveis

Na tabela 31 são apresentados os resultados relativos à imagem (IME) que os participantes têm da sua IES. De acordo com os resultados médios obtidos, nos vários itens que definem a imagem da IES, podemos afirmar que numa escala de 0 a 10 pontos os alunos identificam a sua escola como tendo uma boa imagem, tendo em conta o valor modal máximo obtido ($Mo=7.28$) e o valor mediano ($Md=8$).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|--|-------|---------|------|---------------|--------|--------|
| IME | IME1 - Eu tenho uma boa opinião da minha escola. | 7.21 | 7.00 | 8.00 | 2.06 | 0.00 | 10.00 |
| | IME2 - A minha escola tem uma boa imagem entre os seus utilizadores. | 7.01 | 7.00 | 7.00 | 1.94 | 0.00 | 10.00 |
| | IME3 - Em geral, eu tenho uma imagem positiva da minha escola. | 7.28 | 8.00 | 7.00 | 2.01 | 0.00 | 10.00 |

Tabela 31-Resutados relativos à variável IME

Fonte: elaboração pessoal

Em relação aos itens que definem a variável satisfação do aluno (Sat), os resultados obtidos na tabela 32, permitem constatar que os participantes se apresentam satisfeitos, conforme os resultados médios que variam entre os 6.51 e 7.16 numa escala que vai de 0 a 10 pontos. Quanto ao valor da mediana, os valores variam entre 7 e 8 pontos.

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|--|-------|---------|-------|---------------|--------|--------|
| Sat | Sat1 - A experiência obtida com a minha escola satisfaz as expectativas que tinha antes. | 6,53 | 7,00 | 8,00 | 2,47 | 0,00 | 10,00 |
| | Sat2 - Tomei a decisão certa ao ter escolhido a minha escola. | 7,16 | 8,00 | 10,00 | 2,53 | 0,00 | 10,00 |
| | Sat3 - Em geral, estou satisfeito com a minha escola. | 7,11 | 8,00 | 8,00 | 2,40 | 0,00 | 10,00 |
| | Sat4 - Sinto-me feliz por ter escolhido a minha escola. | 7,07 | 8,00 | 10,00 | 2,58 | 0,00 | 10,00 |
| | Sat5 - Esta escola satisfaz as minhas necessidades atuais. | 6,77 | 7,00 | 8,00 | 2,61 | 0,00 | 10,00 |
| | Sat6 - A minha escola é o lugar ideal para eu estudar. | 6,51 | 7,00 | 8,00 | 2,68 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 32- Resultados relativos à variável Sat

Fonte: elaboração pessoal

Relativamente aos valores partilhados na IES (VP), conforme podemos observar na tabela 33, é possível verificar resultados satisfatórios nos vários itens apresentados, considerando os valores médios obtidos que variam entre 6.17 e 6.75, e o valor da mediana concentrado em 7 pontos, tendo em conta a escala de 0 a 10 pontos.

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|---|-------|---------|------|---------------|--------|--------|
| VP | Vp1 - Os valores da minha escola são compatíveis com os meus próprios valores pessoais. | 6,75 | 7,00 | 8,00 | 2,19 | 0,00 | 10,00 |
| | Vp2 - Os valores da minha escola traduzem o tipo de pessoa que sou. | 6,17 | 7,00 | 8,00 | 2,48 | 0,00 | 10,00 |
| | Vp3 - Os valores da minha escola são compatíveis com aquilo em que acredito. | 6,54 | 7,00 | 8,00 | 2,31 | 0,00 | 10,00 |
| | Vp4 - Os valores da minha escola são similares aos meus valores. | 6,38 | 7,00 | 8,00 | 2,36 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 33-Resultados relativos à variável VP

Fonte: elaboração pessoal

Referente aos valores percebidos pelo aluno (Vpe), também foi possível obter resultados positivos e satisfatórios, de acordo com os valores médios obtidos que variam entre 6.50 e 7.73 e valores medianos entre 7 e 8 pontos (Tabela 34).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|--|-------|---------|-------|---------------|--------|--------|
| Vpe | Vpe1 - Tendo em conta o tempo, o esforço e o dinheiro despendidos, penso que o valor / benefício recebidos em frequentar o meu curso são adequados. | 6,50 | 7,00 | 7,00 | 2,48 | 0,00 | 10,00 |
| | Vpe2 - Penso que os estudos realizados foram uma boa escolha. | 6,95 | 7,00 | 8,00 | 2,32 | 0,00 | 10,00 |
| | Vpe3 - Comparando tudo o que obtive na minha escola durante o meu percurso académico (formação, serviço, ambiente, relações, etc.), com todos os sacrifícios realizados (tempo, esforço, dinheiro, etc.), eu valoro de forma positiva os meus estudos. | 7,20 | 8,00 | 9,00 | 2,26 | 0,00 | 10,00 |
| | Vpe4 - Na minha opinião, penso que ter realizado estes estudos constitui uma mais-valia para a minha carreira. | 7,73 | 8,00 | 10,00 | 2,21 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 34-Resultados relativos à variável Vpe

Fonte: elaboração pessoal

Os resultados obtidos nos vários itens que definem a variável confiança do aluno (Conf) também se apresentam satisfatórios, variando entre 6.56 e 7.16, tendo em conta a escala de 0 a 10, os valores medianos variam entre 7 e 8 pontos (Tabela 35).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-------------|--|-------|---------|------|---------------|--------|--------|
| Conf | Conf1 - Se tivesse que escolher de novo, voltaria a escolher a minha escola. | 7,16 | 8,00 | 8,00 | 2,26 | 0,00 | 10,00 |
| | Conf2 - Se tivesse que fazer outros cursos, conferências,..., ou estudos de aperfeiçoamento profissional consideraria a minha escola como primeira opção. | 6,98 | 7,00 | 7,00 | 2,29 | 0,00 | 10,00 |
| | Conf3 - Se alguém me pedir conselhos, recomendo a minha escola. | 6,56 | 7,00 | 7,00 | 2,460 | 0,00 | 10,00 |
| | Conf4 - Se surgir a oportunidade, comentarei aos meus colegas, amigos e familiares coisas positivas sobre a minha escola. | 6,58 | 7,00 | 8,00 | 2,43 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 35-Resultados relativos à variável Conf

Fonte: elaboração pessoal

Em relação à qualidade do serviço percebido pelo aluno (Qs), os resultados médios obtidos nos vários itens que a caracterizam apresentam-se satisfatórios, variando entre 5.91 e 6.46, o que revela que os participantes consideram boa a qualidade do serviço apresentado por parte da sua escola (Tabela 36).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|--|-------|---------|------|---------------|--------|--------|
| Qs | Qs1 - Os docentes e os funcionários da minha escola preocupam-se comigo. | 6,08 | 6,00 | 7,00 | 2,54 | 0,00 | 10,00 |
| | Qs2 - Os docentes e os funcionários da minha escola estão sempre dispostos a ajudar-me. | 6,46 | 7,00 | 7,00 | 2,40 | 0,00 | 10,00 |
| | Qs3 - As instalações físicas da minha escola são agradáveis. | 6,29 | 7,00 | 7,00 | 2,55 | 0,00 | 10,00 |
| | Qs4 - A minha escola tem equipamentos modernos. | 6,18 | 6,00 | 8,00 | 2,43 | 0,00 | 10,00 |

| | | | | | | | |
|--|---|------|------|------|------|------|-------|
| | Qs5 - Os laboratórios da minha escola têm todos os equipamentos necessários. | 5,91 | 6,00 | 8,00 | 2,62 | 0,00 | 10,00 |
| | Qs6 - Os docentes e os funcionários da minha escola prestam um serviço de qualidade. | 6,67 | 7,00 | 8,00 | 2,25 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 36-Resultados relativos à variável Qs

Fonte: elaboração pessoal

No que refere ao marketing relacional na IES (MK), os resultados obtidos apresentam-se satisfatórios considerando os valores médios obtidos nos vários itens que o definem com uma variação entre 5.74 e 6.83, sendo a mediana entre 6 e 7 pontos (Tabela 37).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|---|-------|---------|------|---------------|--------|--------|
| MK | MK1 - A minha escola resolve os problemas de forma eficiente. | 5,74 | 6,00 | 5,00 | 2,50 | 0,00 | 10,00 |
| | MK2 - A minha escola tem um ambiente acolhedor. | 6,45 | 7,00 | 8,00 | 2,44 | 0,00 | 10,00 |
| | MK3 - A minha escola tem canais de comunicação para sugestões e recomendações. | 6,46 | 7,00 | 8,00 | 2,51 | 0,00 | 10,00 |
| | MK4 - A minha escola fornece informações sobre as suas práticas e projetos. | 6,83 | 7,00 | 8,00 | 2,44 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 37-Resultados relativos à variável MK

Fonte: elaboração pessoal

Por fim, quanto à variável lealdade do aluno (L), os resultados obtidos em cada um dos itens que a representam apresentam-se favoráveis, considerando os resultados médios obtidos que variam entre 6.36 e 7.10 e valores medianos entre 7 e 8 (Tabela 38).

| Variáveis | Itens | Média | Mediana | Moda | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|-----------|---|-------|---------|-------|---------------|--------|--------|
| L | L1 - Se tivesse que escolher de novo, voltaria a escolher a minha escola. | 6,84 | 8,00 | 10,00 | 2,96 | 0,00 | 10,00 |
| | L2 - Se tivesse que fazer outros cursos, conferências,..., ou estudos de aperfeiçoamento profissional consideraria a minha escola como primeira opção. | 6,36 | 7,00 | 10,00 | 3,00 | 0,00 | 10,00 |
| | L3 - Se alguém me pedir conselhos, recomendo a minha escola. | 6,99 | 8,00 | 9,00 | 2,70 | 0,00 | 10,00 |
| | L4 - Se surgir a oportunidade, comentarei aos meus colegas, amigos e familiares coisas positivas sobre a minha escola. | 7,10 | 8,00 | 9,00 | 2,61 | 0,00 | 10,00 |

Tabela 38-Resultados relativos à variável L

Fonte: elaboração pessoal

6.5 Análise da validade e fiabilidade das escalas de medida- análise factorial exploratória e confirmatória

Como forma de garantir a aceitação e validade da metodologia utilizada e dos resultados obtidos, o questionário, as escalas e os seus respetivos itens, necessitam ser analisados, previamente, com o intuito de verificar a sua viabilidade para o desenvolvimento da investigação. Neste sentido, como referido antes, utilizamos o programa *SPSS AMOS v.24*, recorrendo a um modelo de equações estruturais (SEM - *Structural Equation Modeling*)³⁸. Salienta-se que, segundo Klem (1995), a utilização desta técnica, permite efetuar a investigação ao nível das variáveis predictoras (*predictors*) que explicam a variável dependente (*criterion*); auxilia, também, na medida em que identifica qual das variáveis predictoras é mais importante. Refere-se, ainda que, este tipo de metodologia está direcionada para o estudo de fenómenos complexos, nomeadamente, o estudo de fenómenos sociais (Coelho & Vilares, 2005).

³⁸ SEM - *Structural Equation Modeling* – técnica de modelação generalizada que pretende testar a validade de modelos teóricos (Marôco, 2010).

Neste sentido, para esta investigação foi realizada uma análise factorial exploratória e confirmatória de todas as variáveis do estudo. Inicialmente, será elaborada a exploratória, uma vez que é mais utilizada para ajudar a construir a teoria e, em seguida, será elaborada a confirmatória, com o objetivo de testar essa mesma teoria (Fonseca et al., 2011). Assim, a análise exploratória pretende medir a fiabilidade e a unidimensionalidade das escalas utilizadas, com o auxílio de instrumentos, como o *Alfa de Cronback* e a eliminação de indicadores prejudiciais, para se conseguir obter uma maior correlação de cada indicador. Quanto à análise confirmatória, pretende-se avaliar a qualidade de ajustamento do modelo teórico, face à estrutura correlacional entre as variáveis (Morôco, 2010).

6.5.1 Imagem da IES

De modo a formar uma variável que explique a imagem da IES a partir dos itens associados à mesma, foi realizada uma análise factorial exploratória. De acordo com a tabela 39, notamos que a correção entre as variáveis-itens é adequada à realização deste tipo de análise de acordo com o valor de KMO³⁹ (0.73) e do Teste de Bartlett⁴⁰ (1376, p=0.00).

Também se verifica que a estrutura obtida é unidimensional formando-se apenas um único factor que explica 89.77% da variância total da imagem da IES. As comunalidades obtidas são todas adequadas (>0.50) assim como os *loadings* que explicam o grau de saturação de cada item com o factor a que pertence (>0.40). Estes dados permitem afirmar que a escala apresenta uma adequada validade factorial.

³⁹ KMO - Kaiser-Meyer-Olkin - avalia a adequabilidade da análise factorial

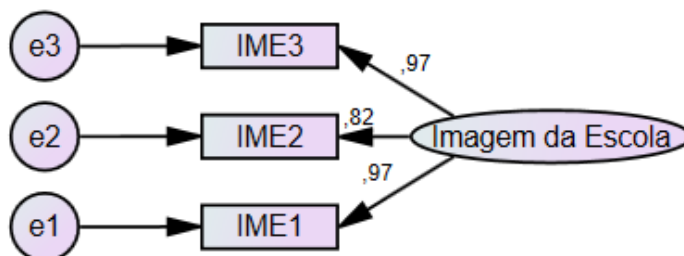
⁴⁰ Teste de Bartlett ou teste F - são precisos apenas para dados normalmente distribuídos. Qualquer desvio da normalidade pode fazer com que estes testes produzam resultados imprecisos. Contudo, se os dados estão em conformidade com uma distribuição normal, o teste F e o teste de Bartlett são tipicamente mais poderosos do que o método de comparações múltiplas ou o método de Levene, disponível em <https://support.minitab.com/pt-br/minitab/18/help-and-how-to/modeling-statistics/anova/supporting-topics/basics/understanding-test-for-equal-variances/#the-f-test-and-bartlett-s-test>, consultado a 22/10/2017.

| <i>IME</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| IME1 | 0,93 | 0.97 |
| IME2 | 0,83 | 0.97 |
| IME3 | 0,93 | 0.91 |
| % variância | 89.77% | |
| KMO | 0.73 | |
| Teste de Bartlett (p) | 1376.53 (0.00) | |

Tabela 39-Análise factorial exploratória da escala IME

Fonte: elaboração pessoal

Após esta análise exploratória, também, foi realizada uma análise confirmatória da mesma estrutura, no sentido de confirmar a sua validade. Assim, de acordo com os índices de ajustamentos obtidos (Figura 38) a variável imagem da IES apresenta um ajustamento factorial perfeito, sendo como tal, perfeita a sua validade factorial. Neste caso, como o ajustamento é perfeito apenas foram calculados os valores de NFI=1.00; CFI =1.00 e GFI=1.00 para confirmação desse mesmo ajustamento.



x²/df=\cmindf; RMSEA=\rmsea
NFI=1,000; CFI=1,000; GFI=1,000

Figura 38- Análise factorial confirmatória relativa à escala IME

Fonte: elaboração pessoal

6.5.2 Satisfação do aluno

De acordo com a tabela 40, verificamos que a matriz correlacional dos vários itens, associados à satisfação do aluno, é adequada para a realização de análise factorial (KMO=0.92; Teste de Bartlett=3775.23, p=0.00). A análise factorial permitiu extrair apenas um factor (estrutura unidimensional) que é responsável por 88.15% da variância da satisfação do aluno. As comunalidades obtidas (>0.50) e os *loadings* (>0.40) também são adequados.

| <i>Sat</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| Sat1 | 0,80 | 0.96 |
| Sat2 | 0,91 | 0.96 |
| Sat3 | 0,93 | 0.95 |
| Sat4 | 0.93 | 0.93 |
| Sat5 | 0.87 | 0.93 |
| Sat6 | 0.86 | 0.90 |
| % variância | 88.15% | |
| KMO | 0.92 | |
| Teste de Bartlett (p) | 3775.23 (0.00) | |

Tabela 40-Análise factorial exploratória da escala Sat

Fonte: elaboração pessoal

Em relação à escala de satisfação, os índices de ajustamento obtidos na análise factorial confirmatória, após os ajustes necessários - correlação entre os resíduos do item 2 e item 7 e do item 3 e item 6 ($\chi^2/df=2.60$, RMSEA=0.06, NFI=0.99; CFI=0.99, GFI=0.98) - apresentam-se adequados, o que permite confirmar a estrutura factorial obtida (Figura39).

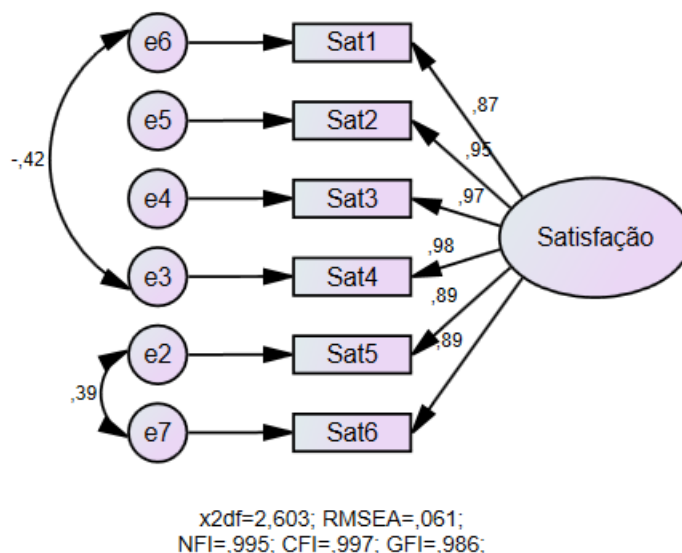


Figura 39-Análise fatorial confirmatória relativa à escala Sat

Fonte: elaboração pessoal

6.5.3 Valores partilhados na IES

Quanto aos valores partilhados na IES, a correlação entre os itens demonstrou-se adequada para a realização de uma análise fatorial exploratória (KMO=0.85; Teste de Bartlett = 2625.08 (0.00)). A estrutura fatorial obtida apresenta unidimensional sendo que os 4 itens explicam apenas um factor (valores partilhados) em 93.29%. As comunalidades obtidas (>0.50) assim como os *loadings* (>0.40) também são adequadas.

| <i>VP</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| VP1 | 0,91 | 0.98 |
| VP2 | 0,93 | 0.97 |
| VP3 | 0,94 | 0.96 |
| VP4 | 0.95 | 0.95 |
| % variância | 93.29% | |
| KMO | 0.85 | |
| Teste de Bartlett (p) | 2625.08 (0.00) | |

Tabela 41- Análise fatorial exploratória da escala VP

Fonte: elaboração pessoal

Relativamente à escala de valores partilhados os resultados obtidos nos vários índices de ajustamento (NFI=1.00; CFI=1.00; GFI=1.00) permitem constatar que o ajustamento obtido após a correlação entre os resíduos dos itens 4 e 1 e 4 e 2, se apresenta perfeito, confirmando a estrutura factorial (Figura 40).

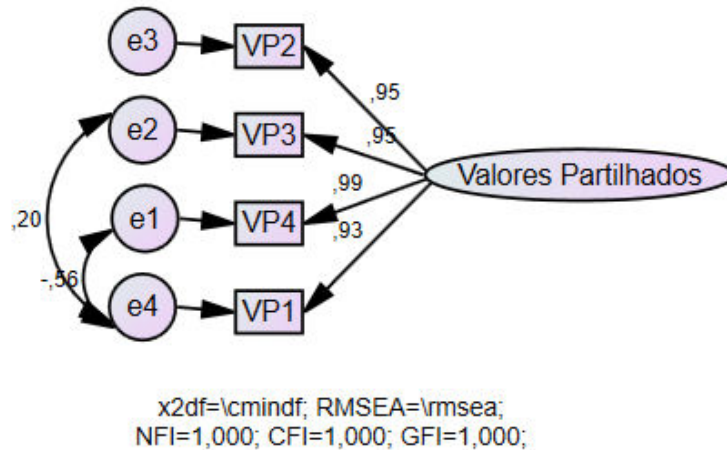


Figura 40-Análise factorial confirmatória relativa à escala VP na IES

Fonte: elaboração pessoal

6.5.4 Valores percebidos pelo aluno

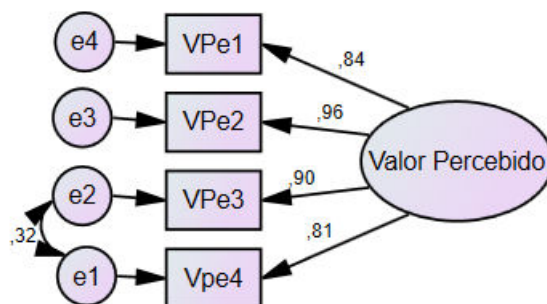
No que respeita aos valores percebidos pelo aluno as correlações entre os 4 itens apresentam-se adequadas para realizar uma análise factorial (KMO=0.84; Teste de Bartlett=1533.32, $p=0.00$). A estrutura factorial obtida é unidimensional obtendo-se um único factor representativo que explica 83.70% da variância do valor percebido pelo aluno. Todas as comunicações apresentam-se adequadas (>0.50), assim como os *loadings* obtidos (>0.40) (Tabela 42).

| <i>Vpe</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| VPe1 | 0,78 | 0.95 |
| VPe2 | 0,89 | 0.94 |
| VPe3 | 0,88 | 0.89 |
| VPe4 | 0.79 | 0.88 |
| % variância | 83.70% | |
| KMO | 0.84 | |
| Teste de Bartlett (p) | 1533.32 (0.00) | |

Tabela 42-Análise factorial exploratória da escala Vpe

Fonte: elaboração pessoal

Quanto à escala de valores percebidos os índices de ajustamento obtidos na análise factorial confirmatória são adequados ($\chi^2/df=1.12$, RMSEA=0.02, NFI=0.99; CFI=1.00; GFI=0.99), comprovando a validade factorial da escala (Figura 41).



$\chi^2/df=1,115$; RMSEA=,016;
NFI=,999; CFI=1,000; GFI=,999;

Figura 41-Análise factorial confirmatória relativa à escala Vpe

Fonte: elaboração pessoal

6.5.5 Lealdade do aluno

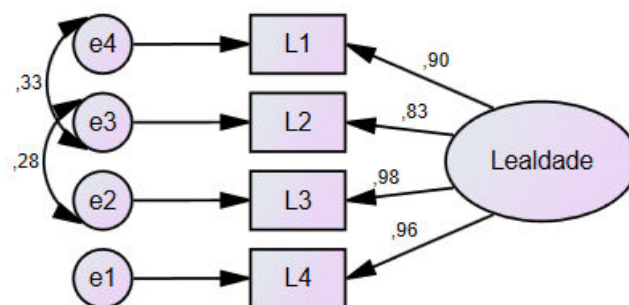
Na tabela 43 apresentamos os resultados relativos à análise factorial exploratória da escala de lealdade do aluno. A estrutura correlacional dos seus 4 itens apresenta-se adequada para a realização da análise factorial (KMO=0.84; Teste de Bartlett=2125.14, $p=0.00$). A estrutura factorial obtida é unidimensional, o que revela que os itens definem apenas um factor que explica 89.47% da variância da lealdade. Todos os itens apresentam comunalidades adequadas (>0.50), assim como cargas factoriais com o item que representam (>0.40).

| <i>L</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| L1 | 0,89 | 0.97 |
| L2 | 0,84 | 0.95 |
| L3 | 0,94 | 0.95 |
| L4 | 0.91 | 0.92 |
| % variância | 89.47% | |
| KMO | 0.84 | |
| Teste de Bartlett (p) | 2125.14 (0.00) | |

Tabela 43-Análise factorial exploratória da escala L

Fonte: elaboração pessoal

Os resultados obtidos nos índices de ajustamento (Figura 42) após o estabelecimento de uma correlação entre os resíduos dos itens L1 e L2 e L3 e L2 (NIF=1.00; CIF=1.00, GFI=1.00) podemos o ajustamento é perfeito, sendo desse modo excelente a validade factorial (Figura 42).



x2df=\cmindf; RMSEA=\rmsea;
NFI=1,000; CFI=1,000; GFI=1,000;

Figura 42-Análise fatorial confirmatória relativa à escala L

Fonte: elaboração pessoal

6.5.6 Confiança do aluno

Relativamente à escala de confiança do aluno, a estrutura correlacional dos seus 4 itens apresenta-se adequada à realização de análise fatorial (KMO=0.84; Teste de Bartlett=2282.73, $p=0.00$). A estrutura fatorial obtida dos 4 itens é unidimensional revelando que os mesmos representam um único factor que explica 90.94% da variância da confiança. Todos os itens que o definem apresentam comunalidades adequadas (>0.50) assim como cargas factoriais (*loadings*) (>0.40) (Tabela 44).

| <i>Conf</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| Conf1 | 0,90 | 0.97 |
| Conf2 | 0,94 | 0.96 |
| Conf3 | 0,91 | 0.95 |
| Conf4 | 0.88 | 0.94 |
| % variância | 90.94% | |
| KMO | 0.84 | |
| Teste de Bartlett (p) | 2282.73 (0.00) | |

Tabela 44-Análise fatorial exploratória da escala Conf

Fonte: elaboração pessoal

Em relação à escala de confiança os índices de ajustamento obtidos, após a correlação entre os resíduos dos itens 3 e 4 encontram-se adequados ($X^2/df=0.81$, $RMSEA=0.00$, $CFI=1.00$, $PCFI=0.17$, $GFI=0.99$, $PGFI=0.10$) confirmando-se a validade factorial da estrutura verificada (Figura 43).

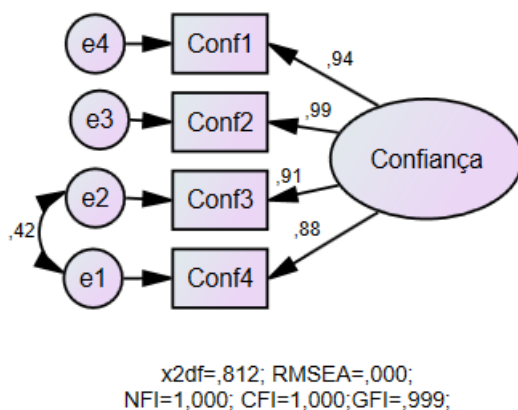


Figura 43- Análise factorial confirmatória relativa à escala Conf

Fonte: elaboração pessoal

6.5.7 Qualidade serviço percebido pelo aluno

Na tabela 45 apresentamos a análise factorial exploratória dos itens explicativos da qualidade serviço percebido do aluno. A estrutura correlacional obtida apresenta-se adequada à realização da análise factorial ($KMO=0.83$; Teste de Bartlett=2282.73, $p=0.00$), também é possível verificar que todos os itens apresentam comunalidades (>0.50) e cargas factoriais (>0.40) adequadas. A estrutura factorial obtida é definida por 2 factores que explicam 86.96% da variância total da qualidade do serviço. Contudo o item 6 satura em mais que um factor, o que não é adequado, sendo como tal necessário realizar uma nova análise factorial sem o mesmo.

| <i>Qs</i> | <i>Factor 1</i> | <i>Factor 2</i> |
|----------------------------------|----------------------|-----------------|
| | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
| Qs1 | 0.91 | 0.89 |
| Qs2 | 0.93 | 0.87 |
| Qs3 | 0.83 | 0.86 |
| Qs4 | 0.89 | 0.93 |
| Qs5 | 0.81 | 0.92 |
| Qs6 | 0.84 | 0.46 |
| % de variância específica | 43.76% | 43.20% |
| % variância | 86.96% | |
| KMO | 0.83 | |
| Teste de Bartlett (p) | 2282.73 (0.00) | |

Tabela 45-Análise factorial exploratória da escala Qs (Análise inicial)

Fonte: elaboração pessoal

A nova análise factorial já permite obter uma estrutura factorial definida apenas por um factor que explica 68.81% da variância da qualidade serviço percebida pelo aluno.

A estrutura correlacional também se apresenta adequada a análise factorial (KMO=0.75; Teste de Bartlett=1704.71, p=0.00). As comunalidades (>0.50) e os *loadings*/carga factoriais (>0.40) também são adequados (Tabela 46).

| <i>Qs</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| Qs1 | 0.61 | 0.86 |
| Qs2 | 0.66 | 0.84 |
| Qs3 | 0.70 | 0.83 |
| Qs4 | 0.78 | 0.81 |
| Qs5 | 0.68 | 0.79 |
| % variância | 68.81% | |
| KMO | 0.75 | |
| Teste de Bartlett (p) | 1704.71 (0.00) | |

Tabela 46-Análise factorial exploratória da escala *Qs* (Análise final)

Fonte: elaboração pessoal

A escala de qualidade serviço percebido pelo aluno, obteve, após a correlação entre os resíduos dos itens 7 e 8 índices de ajustamento adequados ($\chi^2/df=1.63$, RMSEA=0.04, NFI=0.99; CFI=0.99, GFI=0.99) (Figura 44).

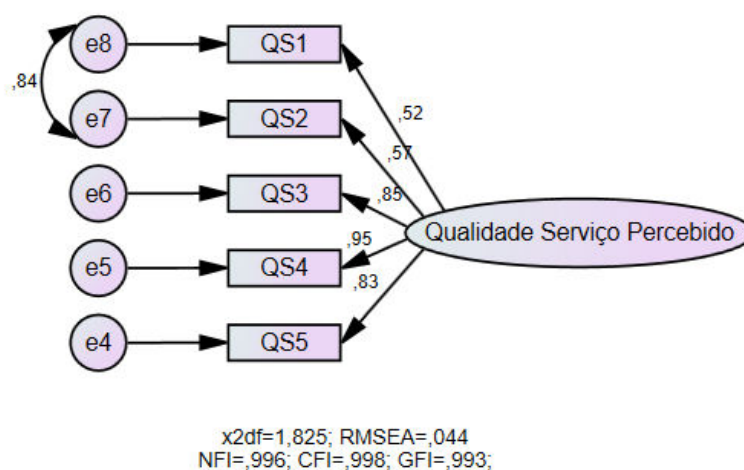


Figura 44-Análise factorial confirmatória relativa à escala *Qs*

Fonte: elaboração pessoal

6.5.8 Marketing relacional na IES

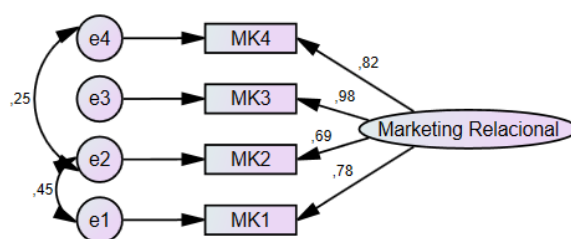
Os resultados obtidos da análise factorial exploratória dos itens associados às ações de marketing relacional na IES encontra-se exposta na tabela 47. Na mesma tabela podemos verificar que os itens se correlacionam de modo adequado para a realização de um processo de análise factorial (KMO=0.78; Teste de Bartlett: 1218.48, p=0.00). A estrutura factorial obtida é unidimensional sendo que os 4 itens formam um único factor explicativo de 78.73% da variância do marketing relacional. Todos os itens apresentam adequadas comunicalidades (>0.50) e *loadings* com o factor que representam (>0.40).

| <i>MK</i> | <i>Comunalidades</i> | <i>Loadings</i> |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| MK1 | 0.79 | 0.92 |
| MK2 | 0.75 | 0.89 |
| MK3 | 0.84 | 0.88 |
| MK4 | 0.77 | 0.87 |
| % variância | 78.73% | |
| KMO | 0.78 | |
| Teste de Bartlett (p) | 1218.48 (0.00) | |

Tabela 47-Análise factorial exploratória da escala MK

Fonte: elaboração pessoal

No que se refere à escala de marketing relacional os índices de ajustamento obtidos (CFI=1.00, GFI=1.00), após a correlação entre os resíduos dos itens 2 e 4 e dos itens 1 e 2, revelam que a estrutura factorial obtida é adequada, tendo-se obtido um ajustamento perfeito.



x2df=\cmindf, RMSEA=\rmsea
NFI=1,000; CFI=1,000; GFI=1,000;

Figura 45-Análise factorial confirmatória relativa à escala MK

Fonte: elaboração pessoal

6.6 Análise da validade convergente e divergente

De acordo com a tabela 48 podemos observar que a validade convergente se apresenta adequada em todas as escalas, dado o valor de VEM obtido superior a 0.50. Também no que respeita à validade divergente das várias escalas a mesma apresenta-se adequada em todas as escalas, considerando que o valor de VEM se apresenta sempre superior ao quadrado do produto das correlações entre variáveis.

| Variáveis | Img | Sat | VP | Vpe | Conf | L | Qs | MK |
|-----------|---------|---------|---------|---------|-------------------|---------|---------|-------------------|
| IME | 0.87a | | | | | | | |
| Sat | 0,84b** | 0.92a | | | | | | |
| VP | 0,72b** | 0,77b** | 0.93a | | | | | |
| VPE | 0,75b** | 0,85b** | 0,77b** | 0.86a | | | | |
| Conf | 0,81b** | 0,82b** | 0,81b** | 0,79b** | 0.91 ^a | | | |
| L | 0,80b** | 0,89b** | 0,74b** | 0,80b** | 0,85b** | 0.91a | | |
| Qs | 0,70b** | 0,73b** | 0,68b** | 0,72b** | 0,75b** | 0,70b** | 0.66a | |
| MK | 0,73b** | 0,77b** | 0,72b** | 0,75b** | 0,80b** | 0,75b** | 0,78b** | 0.79 ^a |

| Variáveis | Img | Sat | VP | Vpe | Conf | L | Qs | MK |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|-------------------|
| IME | 0.87 ^a | | | | | | | |
| Sat | 0.71c | 0.92 ^a | | | | | | |
| VP | 0.52c | 0.59c | 0.93 ^a | | | | | |
| Vpe | 0.56c | 0.72c | 0.59c | 0.86 ^a | | | | |
| Conf | 0.66c | 0.67c | 0.66c | 0.62c | 0.91 ^a | | | |
| L | 0.64c | 0.79c | 0.55c | 0.64c | 0.73c | 0.91 ^a | | |
| Qs | 0.49c | 0.53c | 0.46c | 0.52c | 0.56c | 0.49c | 0.66a | |
| MK | 0.53c | 0.59c | 0.52c | 0.56c | 0.64c | 0.56c | 0.61c | 0.79 ^a |

a – VEM (Variância Extraída Média) b – Correlação de Pearson c – Quadrado da correlação de Pearson **p<0.001

Tabela 48-Análise da validade discriminante das escalas de avaliação

Fonte: elaboração pessoal

6.7 Quadro resumo da fiabilidade factorial

A fiabilidade factorial de cada uma das escalas foi analisada em função do índice de consistência interna - *Alfa de Cronbach* - e também do índice de fiabilidade compósita. Conforme os resultados da tabela 49, podemos verificar que todas as escalas apresentam índices de consistência interna e de fiabilidade compósita muito adequados, o que revela que existe uma boa fiabilidade factorial em todas as escalas em análise.

| <i>Escala</i> | <i>Alfa de Cronbach</i> | <i>Fiabilidade Compósita</i> | <i>Classificação</i> |
|---------------|-------------------------|------------------------------|---|
| IME | 0.94 | 0.97 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| Sat | 0.97 | 0.98 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| VP | 0.98 | 0.99 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| Vpe | 0.93 | 0.96 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| L | 0.97 | 0.98 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| Conf | 0.97 | 0.98 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |
| Qs | 0.89 | 0.92 | Consistência interna muito boa - >0.90 e Fiabilidade compósita muito boa - >0.80 e <=0.90 |
| MK | 0.91 | 0.94 | Consistência interna e Fiabilidade compósita muito boa - >0.90 |

Tabela 49-Análise da fiabilidade factorial compósita

Fonte: elaboração pessoal

6.8 Análise da sensibilidade factorial

Após a descrição da validade e fiabilidade das diversas escalas de avaliação também fizemos uma análise descritiva dos resultados das mesmas conforme podemos observar na tabela 50, com o objectivo de analisarmos a sensibilidade factorial. De acordo com a tabela seguinte constatamos que as variáveis apresentam valores relativamente altos, considerando uma escala de 0 a 10 pontos, e apresentam uma distribuição assimétrica negativa, o que revela que existe uma tendência para valores mais elevados de cada uma das variáveis em estudo. Também de acordo com o teste de *Kolmogorov-Smirnov*⁴¹, o qual, deu significativo em todas as variáveis é possível concluir que nenhuma das variáveis estudadas segue uma distribuição normal.

| Variáveis | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo | Coefficiente de Simetria | Coefficiente de Curtose | KS (p) |
|-----------|-------|---------------|--------|--------|--------------------------|-------------------------|-------------|
| IME | 7.17 | 1.90 | 0.00 | 10.00 | -7.33 | 4.33 | 0.11 (0.00) |
| Sat | 6.85 | 2.39 | 0.00 | 10.00 | -6.58 | 0.21 | 0.11 (0.00) |
| VP | 6.46 | 2.26 | 0.00 | 10.00 | -5.50 | 0.67 | 0.10 (0.00) |
| Vpe | 7.09 | 2.12 | 0.00 | 10.00 | -6.75 | 1.08 | 0.11 (0.00) |
| Conf | 6.82 | 2.25 | 0.00 | 10.00 | -7.42 | 2.33 | 0.11 (0.00) |
| L | 6.83 | 2.66 | 0.00 | 10.00 | -6.75 | 0.83 | 0.12 (0.00) |
| Qs | 6.26 | 2.05 | 0.00 | 10.00 | -3.83 | 0.17 | 0.08 (0.00) |
| MK | 6.37 | 2.20 | 0.00 | 10.00 | -5.75 | 1.17 | 0.09 (0.00) |

N=428

Tabela 50-Análise descritiva das escalas de avaliação

Fonte: elaboração pessoal

⁴¹ Teste de *Kolmogorov-Smirnov* – é usado para verificar se uma amostra pode ser considerada como proveniente de uma população com uma determinada distribuição, disponível em <http://www.mat.uc.pt/~cmtm/ECwww/TestesNP.pdf>, consultado a 22/10/2017.

6.9 Análise de resultados por variáveis sócio-económicas

6.9.1 Diferenças por sexo

No que refere a diferenças entre os dois sexos os resultados obtidos pelo teste t para amostras independentes permitem constatar que existem diferenças significativas:

- para a satisfação ($t = -1.95$, $p \leq 0.05$) que se apresenta superior no grupo dos homens; na confiança ($t = -2.22$), sendo os homens mais confiantes nos serviços que as mulheres; ao nível da lealdade ($t = -2.86$, $p < 0.05$) que é mais elevada nos participantes do sexo masculino; para o marketing relacional ($t = -1.97$, $p < 0.05$) cujos valores se apresentam superiores no sexo masculino.

Nas restantes variáveis (VP, Vpe, Qs e IME) os resultados apresentam-se muito semelhantes entre os dois sexos, uma vez que não existem diferenças estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 51.

| Variáveis | Sexo | | | | t | P |
|-----------|------------------|------|-------------------|------|-------|------|
| | Feminino (n=194) | | Masculino (n=234) | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| Sat | 6,61 | 2,44 | 7,06 | 2,33 | -1.95 | 0.05 |
| VP | 6,26 | 2,24 | 6,62 | 2,26 | -1.65 | 0.09 |
| Vpe | 6,89 | 2,21 | 7,26 | 2,03 | -1.81 | 0.07 |
| Conf | 6,55 | 2,34 | 7,04 | 2,15 | -2.22 | 0.03 |
| L | 6,42 | 2,82 | 7,15 | 2,49 | -2.86 | 0.00 |
| Qs | 6,04 | 2,14 | 6,31 | 2,03 | -1.33 | 0.18 |
| MK | 6,14 | 2,25 | 6,56 | 2,13 | -1.97 | 0.05 |
| IME | 7,02 | 1,94 | 7,28 | 1,86 | -1.45 | 0.15 |

Tabela 51-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por sexo (teste t)

Fonte: elaboração pessoal

6.9.2 Diferenças em função da idade

Relativamente à idade dos participantes, podemos verificar, de acordo com a tabela 52, que esta está relacionada de modo significativo apenas com a lealdade ($F = 2.44, p < 0.05$), sendo esta superior entre os 41 e os 50 anos. De acordo com o teste LSD^{42} esta superioridade é significativa apenas relativamente aos participantes com idades entre os 24 e os 30 anos ($p = 0.00$). Para as restantes variáveis as diferenças entre idade não se apresentam significativas ($p > 0.05$) sendo como tal muito semelhantes os resultados entre as várias faixas etárias.

| Variáveis | Idade | | | | | | | | | | | | F | P |
|-----------|-----------------------|------|-----------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|---------------------|------|--------------------------|-------|------|------|
| | 18-23 anos (n=197) | | 24-30 anos (n=114) | | 31-40 anos (n=69) | | 41-50 anos (n=39) | | 51-60 anos (n=7) | | Mais de 60 anos (n=2) | | | |
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| Sat | 7,02 | 2,35 | 6,29 | 2,49 | 7,01 | 2,49 | 7,36 | 1,98 | 6,95 | 2,07 | 6,41 | 2,23 | 1,89 | 0,10 |
| Vp | 6,43 | 2,23 | 6,08 | 2,26 | 6,80 | 2,46 | 7,03 | 1,87 | 7,28 | 1,60 | 4,50 | 3,53 | 1,96 | 0,08 |
| Vpe | 7,25 | 1,92 | 6,64 | 2,39 | 7,14 | 2,31 | 7,46 | 1,88 | 7,50 | 1,58 | 6,50 | 2,12 | 1,55 | 0,17 |
| Conf | 6,81 | 2,18 | 6,37 | 2,34 | 7,23 | 2,42 | 7,33 | 1,89 | 7,64 | 1,84 | 5,75 | 2,12 | 2,07 | 0,07 |
| L | 6,90 | 2,59 | 6,18 | 2,94 | 7,12 | 2,61 | 7,67 | 2,06 | 7,39 | 2,19 | 7,00 | 1,41 | 2,44 | 0,03 |
| Qs | 6,23 | 1,88 | 5,91 | 2,19 | 6,26 | 2,30 | 6,60 | 2,40 | 6,34 | 2,08 | 6,30 | 0,71 | 0,74 | 0,59 |
| MK | 6,41 | 2,22 | 5,99 | 2,29 | 6,65 | 2,06 | 6,74 | 2,06 | 6,71 | 1,84 | 6,12 | 1,23 | 1,18 | 0,31 |
| IME | 7,14 | 1,96 | 6,88 | 1,92 | 7,42 | 1,90 | 7,61 | 1,49 | 7,42 | 1,68 | 7,16 | 1,178 | 1,22 | 0,30 |

Tabela 52-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por idade

Fonte: elaboração pessoal

⁴² Teste LSD ou método de Fisher - serve para comparar todos pares de médias, controla a taxa de erro ao nível de significância α para cada comparação dois a dois, mas não controla a taxa de erro do experimento (disponível em <http://www.portaction.com.br/anova/32-teste-de-fisher>, consultado a 22/10/2017). O teste de LSD é assim um teste utilizado para encontrar diferenças entre grupos quando o teste Anova dá significativo. Equivale a vários teste t para comparação de amostras independentes (Pestana & Gageiro, 2008; Marôco, 2010).

6.9.3 Diferenças em função do nível de escolaridade

Quanto ao nível de escolaridade os resultados obtidos não apontam para a existência de diferenças significativas em nenhuma das variáveis analisadas ($p > 0.05$) (Tabela 53).

| Variáveis | Nível de escolaridade | | | | | | | | | | | | | | F | P |
|-------------|-----------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|--------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 12° Ano (n=156) | | Bacharelato (n=6) | | Licenciatura (n=200) | | Mestrado (n=39) | | Pós-Graduação (n=15) | | Especialização (n=4) | | Outro (n=8) | | | |
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| Sat | 6,86 | 2,50 | 5,25 | 2,60 | 6,90 | 2,40 | 6,74 | 2,25 | 6,58 | 1,78 | 8,63 | 2,11 | 7,33 | 1,58 | 0,93 | 0,48 |
| VP | 6,24 | 2,38 | 5,92 | 2,49 | 6,63 | 2,26 | 6,40 | 1,87 | 6,02 | 2,26 | 8,69 | 1,60 | 7,09 | 1,46 | 1,35 | 0,23 |
| Vpe | 7,03 | 2,15 | 5,50 | 1,93 | 7,18 | 2,13 | 6,89 | 2,10 | 7,05 | 2,13 | 9,00 | 1,67 | 7,47 | 1,45 | 1,29 | 0,26 |
| Conf | 6,68 | 2,35 | 5,96 | 2,18 | 6,88 | 2,19 | 6,96 | 2,41 | 6,72 | 2,27 | 8,63 | 1,25 | 7,47 | 1,45 | 0,83 | 0,55 |
| L | 6,64 | 2,81 | 5,25 | 2,54 | 6,96 | 2,65 | 6,83 | 2,57 | 6,68 | 2,27 | 8,25 | 2,23 | 7,78 | 1,29 | 0,93 | 0,47 |
| Qs | 6,15 | 1,96 | 4,63 | 2,08 | 6,19 | 2,22 | 6,30 | 1,94 | 6,15 | 1,75 | 7,65 | 1,65 | 6,67 | 2,16 | 0,98 | 0,44 |
| MK | 6,43 | 2,17 | 4,92 | 2,29 | 6,34 | 2,31 | 6,46 | 1,86 | 6,05 | 2,18 | 8,25 | 1,21 | 6,66 | 1,19 | 1,04 | 0,40 |
| IME | 7,02 | 2,04 | 6,56 | 1,83 | 7,27 | 1,80 | 7,01 | 1,88 | 7,29 | 1,99 | 9,00 | 0,72 | 7,67 | 1,45 | 1,14 | 0,34 |

Tabela 53-Análise dos resultados nas variáveis em estudo por escolaridade

Fonte: elaboração pessoal

6.9.4 Diferenças em função da escola

Existem diferenças significativas, em função da escola, unicamente para as variáveis:

- Lealdade ($F=2.40$, $p=0.03$), notando-se que o grupo de alunos da ESTSP ($M=8.56$, $DP=1.91$) se encontra mais satisfeito, não sendo contudo, conforme o teste LSD, a diferença significativa em relação a outra escola ($p>0.05$). As únicas diferenças significativas são entre os alunos da ESE ($M=6.31$, $DP=2.69$) e da ESEIG ($M=7.22$, $DP=2.50$).
- Marketing Relacional ($F=2.11$, $p=0.05$), que apresenta resultados superiores nos alunos da ESTSP ($M=7.62$, $DP=2.50$). Este resultado não é porém superior ao verificados nas outras escolas ($p>0.05$). Por outro lado os alunos da ESE apresentam uma percepção de marketing relacional significativamente inferior ($M=5.88$, $DP=2.35$) relativamente aos alunos da ESEIG ($p=0.00$) e ISCAP ($p=0.02$).

| <i>Escola que frequentam</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|-------------|-----------|----------|----------|
| <i>Escalas</i> | <i>ESE</i> | | <i>ESEIG</i> | | <i>ESMAE</i> | | <i>ESTGF</i> | | <i>ESTSP</i> | | <i>ISCAP</i> | | <i>ISEP</i> | | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | | |
| Sat | 6,48 | 2,49 | 7,07 | 2,29 | 6,30 | 2,59 | 7,97 | 1,701 | 8,95 | 1,05 | 6,95 | 2,49 | 6,60 | 2,41 | 1,79 | 0,10 |
| VP | 6,23 | 2,20 | 6,50 | 2,29 | 5,87 | 2,31 | 7,16 | 1,46 | 7,43 | 1,63 | 6,90 | 2,57 | 6,93 | 2,00 | 1,05 | 0,40 |
| Vpe | 6,76 | 2,20 | 7,21 | 2,08 | 6,88 | 2,18 | 8,33 | 1,41 | 8,75 | 1,83 | 7,29 | 2,08 | 7,15 | 2,10 | 1,48 | 0,18 |
| Conf | 6,50 | 2,34 | 6,95 | 2,14 | 6,56 | 2,59 | 8,54 | ,79 | 7,62 | 1,83 | 6,93 | 2,58 | 6,85 | 2,08 | 1,29 | 0,26 |
| L | 6,31 | 2,69 | 7,22 | 2,50 | 6,11 | 2,81 | 7,70 | 2,51 | 8,56 | 1,91 | 6,57 | 3,15 | 6,42 | 2,82 | 2,40 | 0,03 |
| Qs | 6,10 | 2,12 | 6,21 | 2,02 | 6,30 | 2,33 | 7,36 | 1,67 | 6,00 | 2,12 | 6,47 | 2,27 | 5,46 | 1,95 | 0,89 | 0,50 |
| MK | 5,88 | 2,35 | 6,59 | 2,09 | 6,22 | 1,93 | 7,12 | 1,49 | 7,62 | 2,50 | 6,85 | 2,22 | 6,17 | 2,18 | 2,11 | 0,05 |
| IME | 6,82 | 1,98 | 7,41 | 1,81 | 6,76 | 2,31 | 7,11 | ,80 | 7,66 | 1,30 | 7,20 | 1,98 | 7,06 | 1,75 | 1,51 | 0,18 |

Tabela 54-Análise dos resultados obtidos das variáveis em estudo por escola

Fonte: elaboração pessoal

6.9.5 Diferenças em função do ano de escolaridade

O ano que frequenta não está relacionado de modo significativo com nenhuma das variáveis analisadas ($p>0.05$).

| Escalas | Ano que frequentam | | | | | | | | | | | | | | | | | | F | p |
|---------|--------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | 1º ano | | 2º ano | | 3º ano | | 4º ano | | 1º ano | | 2º ano | | PG | | ESP | | Outro | | | |
| | LIC | LIC | LIC | LIC | LIC | LIC | MT | MT | MT | MT | MT | MT | PG | PG | ESP | ESP | Outro | Outro | | |
| M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | | |
| Sat | 7,13 | 2,55 | 6,80 | 2,34 | 6,60 | 2,42 | 6,67 | 2,11 | 6,78 | 2,56 | 6,72 | 2,32 | 6,85 | 2,09 | 6,70 | 2,38 | 8,18 | 1,63 | 1.13 | 0.34 |
| VP | 6,51 | 2,60 | 6,24 | 2,33 | 6,10 | 2,12 | 6,81 | 1,84 | 6,78 | 2,29 | 6,50 | 2,12 | 6,53 | 2,23 | 5,87 | 2,91 | 7,65 | 1,68 | 1.41 | 0.19 |
| Vpe | 7,25 | 2,28 | 6,99 | 2,09 | 6,96 | 1,98 | 7,15 | 2,12 | 6,95 | 2,42 | 6,98 | 2,08 | 7,00 | 2,27 | 7,37 | 1,97 | 8,22 | 1,46 | 0.93 | 0.49 |
| Conf | 6,97 | 2,32 | 6,58 | 2,39 | 6,55 | 2,19 | 7,00 | 1,90 | 6,98 | 2,13 | 6,84 | 2,41 | 6,46 | 2,25 | 6,37 | 2,36 | 8,08 | 1,55 | 1.26 | 0.26 |
| L | 6,91 | 2,73 | 6,64 | 2,73 | 6,63 | 2,70 | 6,43 | 2,46 | 6,99 | 2,97 | 6,68 | 2,56 | 7,25 | 2,19 | 6,62 | 1,89 | 8,33 | 1,46 | 1.08 | 0.38 |
| Q | 6,27 | 2,11 | 5,97 | 1,95 | 6,16 | 2,01 | 5,90 | 2,17 | 6,07 | 2,12 | 6,20 | 2,29 | 5,34 | 2,42 | 6,40 | 1,92 | 7,40 | 1,68 | 1.22 | 0.29 |
| MK | 6,61 | 2,13 | 6,11 | 2,36 | 6,30 | 2,14 | 5,93 | 2,20 | 6,27 | 2,32 | 6,41 | 2,17 | 6,03 | 2,45 | 6,06 | 1,54 | 7,50 | 1,68 | 1.07 | 0.38 |
| Ime | 7,33 | 2,12 | 7,00 | 1,89 | 6,97 | 1,83 | 6,70 | 1,67 | 7,16 | 1,84 | 7,17 | 1,94 | 7,57 | 1,56 | 7,58 | 1,44 | 8,30 | 1,49 | 1.41 | 0.19 |

Tabela 55-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por ano que frequentam

Fonte: elaboração pessoal

6.9.6 Diferenças em função da área de estudo

A área de estudo dos participantes também não se apresenta relacionada com nenhuma das variáveis em estudo ($p>0.05$).

| Variáveis | Área de estudo | | | | | | | | | | F | P |
|-----------|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|--|------|-------------------------|------|--------------------------|------|------|------|
| | Ciências Sociais e Humanas (n=42) | | Ciências Empresariais (n=131) | | Ciências de Engenharia e Informática (232) | | Ciências Musicais (n=3) | | Ciências da Saúde (n=20) | | | |
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| Sat | 6,53 | 2,73 | 6,71 | 2,41 | 7,02 | 2,33 | 7,11 | 2,11 | 6,60 | 2,41 | 0.65 | 0.63 |
| VP | 6,37 | 2,27 | 6,34 | 2,27 | 6,52 | 2,28 | 5,33 | 3,06 | 6,94 | 2,01 | 0.55 | 0.70 |
| Vpe | 7,09 | 2,22 | 6,91 | 2,20 | 7,20 | 2,07 | 6,92 | 2,50 | 7,15 | 2,10 | 0.40 | 0.81 |
| Conf | 6,82 | 2,31 | 6,67 | 2,38 | 6,92 | 2,20 | 5,83 | 2,13 | 6,85 | 2,09 | 0.40 | 0.81 |
| L | 6,42 | 2,92 | 6,50 | 2,72 | 7,11 | 2,57 | 6,92 | 1,81 | 6,43 | 2,83 | 1.52 | 0.20 |
| Qs | 6,64 | 2,23 | 6,17 | 2,09 | 6,19 | 2,06 | 4,80 | 1,11 | 5,46 | 1,96 | 1.44 | 0.22 |
| MK | 6,33 | 2,34 | 6,11 | 2,30 | 6,56 | 2,12 | 5,50 | 1,15 | 6,18 | 2,18 | 1.03 | 0.39 |
| IME | 6,77 | 2,04 | 6,98 | 1,97 | 7,36 | 1,85 | 6,56 | 0,38 | 7,07 | 1,76 | 1.50 | 0.20 |

Tabela 56-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por área de estudo

Fonte: elaboração pessoal

6.9.7 Diferenças em função da situação profissional

Em relação à situação profissional a mesma só se apresenta relacionada com a imagem da IES ($F=2.50$, $p<0.05$), sendo mais significativa nos participantes trabalhadores por conta de outrem ($M=8.04$; $MD=1.56$), relativamente aos estudantes ($p=0.03$) e aos trabalhadores estudantes ($p=0.02$).

| Variáveis | Situação Profissional | | | | | | | | | | | | | | F | P |
|-----------|-----------------------|------|-------------------|------|-------------------------------|------|--|------|-------------------------------------|------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | Sem Ocupação (n=10) | | Estudante (n=206) | | Trabalhador Estudante (n=130) | | Trabalhador por conta de outrem (n=45) | | Trabalhador por conta própria (n=5) | | Desempregado (n=25) | | Outro (n=7) | | | |
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP | | |
| Sat | 6,68 | 3,12 | 6,79 | 2,43 | 6,66 | 2,40 | 7,78 | 2,14 | 6,00 | 1,76 | 7,15 | 2,25 | 6,43 | 1,93 | 1,51 | 0,17 |
| VP | 6,08 | 2,68 | 6,26 | 2,20 | 6,42 | 2,42 | 7,34 | 2,15 | 5,15 | 2,19 | 7,02 | 1,77 | 6,82 | 1,45 | 2,06 | 0,06 |
| Vpe | 7,08 | 2,43 | 7,09 | 1,95 | 6,95 | 2,33 | 7,63 | 2,24 | 6,50 | 1,45 | 7,32 | 2,06 | 6,04 | 2,39 | 0,98 | 0,44 |
| Conf | 6,88 | 2,82 | 6,69 | 2,17 | 6,66 | 2,52 | 7,76 | 1,87 | 6,25 | 1,63 | 7,40 | 1,60 | 5,93 | 2,08 | 2,08 | 0,06 |
| L | 6,48 | 3,34 | 6,67 | 2,69 | 6,70 | 2,75 | 7,89 | 2,16 | 6,45 | 1,65 | 7,24 | 2,65 | 6,21 | 2,25 | 1,59 | 0,15 |
| Qs | 6,06 | 2,23 | 6,10 | 1,87 | 5,98 | 2,36 | 7,02 | 2,24 | 5,76 | 1,85 | 6,77 | 1,67 | 5,66 | 1,91 | 1,94 | 0,07 |
| MK | 6,73 | 2,71 | 6,29 | 2,18 | 6,18 | 2,33 | 7,24 | 1,91 | 5,80 | 1,69 | 6,55 | 1,84 | 6,18 | 1,93 | 1,53 | 0,17 |
| IME | 7,17 | 2,46 | 7,06 | 1,84 | 6,98 | 2,06 | 8,04 | 1,56 | 6,93 | 1,48 | 7,73 | 1,51 | 6,52 | 2,14 | 2,50 | 0,02 |

Tabela 57-Análise dos resultados obtidos nas variáveis em estudo por situação profissional

Fonte: elaboração pessoal

Após a análise anterior passaremos a testar as hipóteses levantadas para o presente estudo, através do ajustamento de um modelo de equações estruturais que permita compreender (e confirmar ou não) as várias relações existentes.

6.10 Análise estatística inferencial: teste de hipóteses

Nesta fase começamos por apresentar o primeiro modelo de equações estruturais ajustado sem modificações (Figura 46). De acordo com este modelo foi possível observarmos que os índices de ajustamento obtidos não se apresentam adequados, o que não confere uma adequada validade ao presente modelo ($\chi^2/gf=62.83$, $p=0.00$; $RMSEA=0.38$; $NFI=0.80$; $CFI=0.80$; $GFI=0.77$).

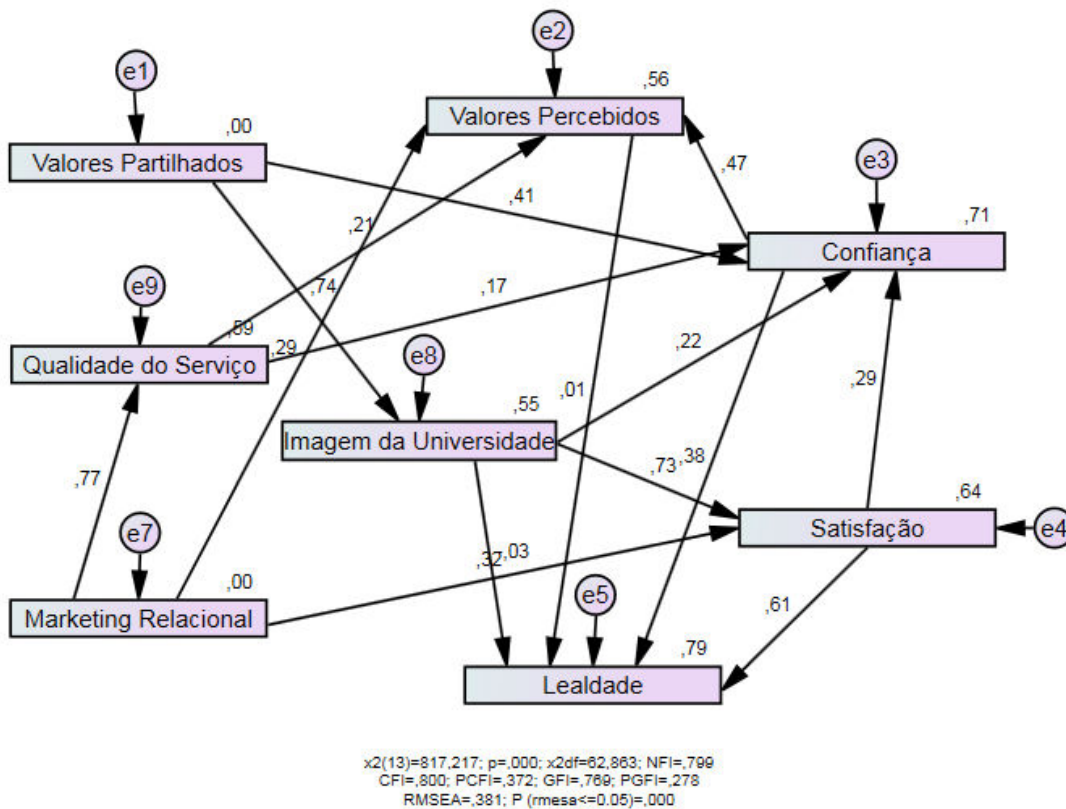


Figura 46-Modelo de equações estruturais path analysis (modelo inicial-não ajustado)

Fonte: elaboração pessoal

Deste modo, apresentamos de seguida uma tabela resumo dos resultados obtidos com este modelo.

| <i>Variável Independente</i> | <i>Variável Dependente</i> | <i>Coefficientes não estandarizados</i> | <i>Coefficientes estandarizados</i> | <i>T value</i> | <i>P value</i> | <i>Resultado da hipótese</i> |
|------------------------------|----------------------------|---|-------------------------------------|----------------|----------------|------------------------------|
| | | <i>B</i> | <i>Beta</i> | | | |
| IME | Conf | 0.28 | 0.22 | 4.41 | <0.001 | H1 – Confirmada |
| Sat | Conf | 0.27 | 0.29 | 6.92 | <0.001 | H2 – Confirmada |
| VP | Conf | 0.35 | 0.41 | 10.51 | <0.001 | H3 – Confirmada |
| VP | IME | 0.50 | 0.74 | 23.04 | <0.001 | H4 – Confirmada |
| IME | Sat | 0.99 | 0.73 | 25.23 | <0.001 | H5 – Confirmada |
| Sat | L | 0.68 | 0.61 | 16.95 | <0.001 | H6 – Confirmada |
| Conf | L | 0.44 | 0.38 | 9.58 | <0.001 | H7 – Confirmada |
| Conf | Vpe | 0.44 | 0.47 | 14.15 | <0.001 | H8 – Confirmada |
| Vpe | L | 0.00 | 0.00 | 0.22 | 0.83 | H9 – rejeitada |
| IME | L | -0.05 | -0.03 | -0.93 | 0.36 | H10 – rejeitada |
| MK | Sat | 0.30 | 0.32 | 10.91 | <0.001 | H11 – Confirmada |
| MK | Qs | 0.73 | 0.77 | 24.68 | <0.001 | H12 – Confirmada |
| Qs | Conf | 0.16 | 0.17 | 6.05 | <0.001 | H13 – Confirmada |
| Qs | Vpe | 0.18 | 0.21 | 4.23 | <0.001 | H14 – Confirmada |
| MK | Vpe | 0.24 | 0.29 | 5.79 | <0.001 | H15 – Confirmada |

Tabela 58-Variáveis independentes, dependentes e confirmação de hipóteses (antes do ajustamento)

Fonte: elaboração pessoal

Mais especificamente, de acordo com a tabela 58, podemos verificar que:

- a imagem da IES contribui para um aumento significativo de 0.28 pontos na confiança do aluno ($b=0.28$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 1;
- a satisfação do aluno apresenta um efeito significativo na sua confiança ($b=0.27$, $p<0.001$), sendo como tal possível confirmar a hipótese 2;
- os valores partilhados na IES apresentam uma influência significativa na confiança do aluno, contribuindo para um aumento de 0.35 pontos na média da mesma ($b=0.35$, $p<0.001$), confirmando-se assim a hipótese 3;
- o aumento dos valores partilhados pela IES e pelo aluno contribui para um aumento significativo de 0.50 pontos na média da imagem da IES ($b=0.50$, $p<0.001$), confirmando a hipótese 4;
- a imagem da IES contribui para um aumento significativo de 0.99 pontos na média dos resultados da satisfação do aluno ($b=0.99$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 5;
- é previsível um aumento de 0.68 pontos na média da lealdade do aluno por aumento da sua satisfação ($b=0.68$, $p<0.001$), confirmando-se assim a hipótese 6;
- a confiança do aluno encontra-se relacionada de modo significativo com a sua lealdade contribuindo para um aumento de 0.44 pontos na mesma ($b=0.44$, $p<0.001$) sendo possível confirmar a hipótese 7;
- o aumento da confiança do aluno contribui para o aumento dos seus valores percebidos em 0.44 pontos ($b=0.44$, $p<0.001$) confirmando-se a hipótese 8;
- os valores percebidos pelo aluno não estão relacionados significativamente com a sua lealdade ($b=-0.00$, $p=0.83$), rejeitando-se como tal a hipótese 9;
- a imagem da IES não contribui para alterações na lealdade do aluno ($b=-0.05$, $p=0.36$), não se confirmando a hipótese 10;
- é expectável que o aumento do marketing relacional contribua para um aumento de 0.30 pontos na satisfação do aluno ($b=0.30$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 11;
- a percepção de qualidade do serviço aumenta em 0.73 pontos por aumento do marketing relacional ($b=0.73$, $p<0.001$), sendo possível confirmar a hipótese 12;

- a qualidade do serviço percebido contribui para um aumento significativo da confiança do aluno em 0.16 pontos ($b=0.16$, $p<0.001$), confirmando-se assim a hipótese 13;
- os valores percebidos são influenciados pela percepção da qualidade de serviço ($b=0.18$, $p>0.05$) em 0.18 pontos, confirmando a hipótese 14.
- o aumento do marketing relacional contribui para um aumento significativo de 0.24 dos valores percebidos ($b=0.24$, $p<0.001$), sendo verdadeira a hipótese 15;

Na tabela 59, apresentamos resumidamente os principais resultados obtidos, assim como, as hipóteses confirmadas e respectivas percentagens de variação obtidas em cada variável dependente do modelo.

| <i>Variáveis Independentes</i> | <i>Variáveis Dependentes</i> | <i>R²</i> | <i>Obs</i> |
|---|------------------------------|----------------------|---|
| Imagem Satisfação Valores partilhados Qualidade do serviço percebido | Confiança | 0.71 | Confirmadas as hipóteses 1, 2, 3 e 13 71% da confiança é explicada pelo efeito conjunto das variáveis imagem, satisfação, valores partilhados e qualidade do serviço. |
| Satisfação Confiança Valores percebidos Imagem | Lealdade | 0.79 | Confirmadas as hipóteses 6 e 7 79 % da lealdade é explicada pelo efeito conjunto das variáveis satisfação e confiança. |
| Imagem Marketing Relacional | Satisfação | 0.64 | Confirmadas as hipóteses 5 e 11 64 % da satisfação é explicada pelo efeito conjunto das variáveis imagem e marketing relacional. |

| | | | |
|---|-----------------------------|-------------|---|
| Valores Partilhados | Imagem | 0.55 | Confirma-se a hipótese 4 55% da imagem da IES é explicada pelos valores partilhados |
| Confiança Qualidade do serviço percebido Marketing relacional | Valores percebidos | 0.56 | Confirma-se as hipóteses 8, 14 e 15 56 % dos valores percebidos são explicados pelo efeito conjunto da confiança, pela qualidade do serviço percebido e pelo marketing relacional |
| Marketing relacional | Qualidade do Serviço | 0.59 | Confirma-se a hipótese 12 59 % da qualidade do serviço é explicado pelo efeito do marketing relacional |

Tabela 59- Resumo de resultados de modelo de equações estruturais e respetivas percentagens (antes do ajustamento)

Fonte: elaboração pessoal

No entanto, após algumas modificações necessárias (correlação entre os resíduos das variáveis) os índices de ajustamento obtidos apresentam-se adequados ($X^2/df=3.17$, $RMSEA=0,07$, $NFI=0.99$; $CFI=0.99$, $GFI=0.99$) como se pode verificar na figura 47.

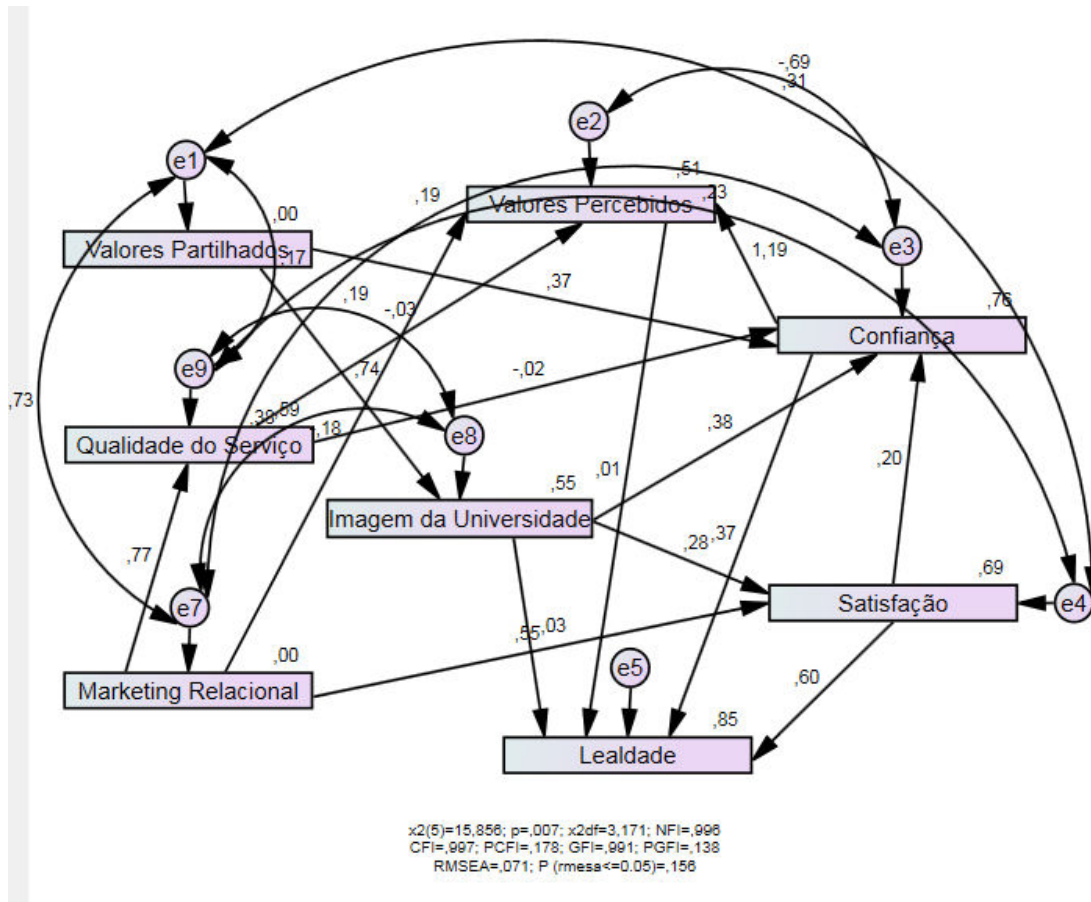


Figura 47- Modelo de equações estruturais path analysis (Modelo final ajustado)

Fonte: elaboração pessoal

Sendo assim, podemos verificar na tabela seguinte os resultados obtidos com os ajustamentos necessários.

| <i>Variável Independente</i> | <i>Variável Dependente</i> | <i>Coefficientes não estandardizados</i> | | <i>Coefficientes estandardizados</i> | | <i>T value</i> | <i>P value</i> | <i>Resultado da hipótese</i> |
|------------------------------|----------------------------|--|--------------|--------------------------------------|-------------|----------------|----------------|------------------------------|
| | | <i>B</i> | <i>Beta</i> | | | | | |
| | | | | | | | | |
| IME | Conf | 0.57 | 0.38 | 6.34 | <0.001 | | | H1 - Confirmada |
| Sat | Conf | 0.18 | 0.20 | 3.41 | <0.001 | | | H2 - Confirmada |
| VP | Conf | 0.37 | 0.37 | 10.16 | <0.001 | | | H3 - Confirmada |
| VP | IME | 0.50 | 0.74 | 23.04 | <0.001 | | | H4 - Confirmada |
| IME | Sat | 0.44 | 0.28 | 4.24 | <0.001 | | | H5 - Confirmada |
| Sat | L | 0.68 | 0.61 | 13.64 | <0.001 | | | H6 - Confirmada |
| Conf | L | 0.44 | 0.37 | 9.92 | <0.001 | | | H7 - Confirmada |
| Conf | Vpe | 1.12 | 1.19 | 12.08 | <0.001 | | | H8 - Confirmada |
| Vpe | L | 0.00 | 0.00 | 0.16 | 0.87 | | | H9 - rejeitada |
| IME | L | -0.05 | -0.03 | -0.77 | 0.44 | | | H10 - rejeitada |
| MK | Sat | 0.60 | 0.55 | 9.18 | 0.001 | | | H11 - Confirmada |
| MK | Qs | 0.73 | 0.77 | 24.68 | <0.001 | | | H12 - Confirmada |
| Qs | Conf | -0.02 | -0.02 | -0.37 | 0.71 | | | H13 - rejeitada |
| Qs | Vpe | -0.03 | -0.03 | -0.48 | 0.63 | | | H14 - rejeitada |
| MK | Vpe | -0.17 | -0.18 | -2.26 | 0.03 | | | H15 - rejeitada |

Tabela 60- Resultados relativos ao modelo de equações estruturais com variáveis latentes (após ajustamento)

Fonte: elaboração pessoal

Mais especificamente, de acordo com a tabela 60, podemos verificar que:

- a imagem da IES contribui para um aumento significativo de 0.57 pontos na confiança do aluno ($b=0.57$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 1;
- a satisfação do aluno apresenta um efeito significativo na sua confiança ($b=0.18$, $p<0.001$), aumentando a mesma em 0.18 pontos, sendo como tal possível confirmar a hipótese 2;
- os valores partilhados pela IES e pelo aluno apresentam uma influencia significativa na confiança do aluno, contribuindo para um aumento de 0.37 pontos na media da mesma ($b=0.37$, $p<0.001$), confirmando-se assim a hipótese 3;
- o aumento dos valores partilhados pela IES e pelo aluno contribui para um aumento significativo de 0.50 pontos na média da imagem da IES ($b=0.50$, $p<0.001$), confirmando a hipótese 4;
- a imagem da IES contribui para um aumento significativo de 0.44 pontos na média dos resultados da satisfação do aluno ($b=0.44$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 5;
- é previsível um aumento de 0.68 pontos na média da lealdade do aluno por aumento da satisfação do mesmo ($b=0.68$, $p<0.001$), confirmando-se assim a hipótese 6;
- a confiança do aluno encontra-se relacionada de modo significativo com a sua lealdade dos consumidores contribuindo para um aumento de 0.44 pontos na mesma ($b=0.44$, $p<0.001$) sendo possível confirmar a hipótese 7;
- o aumento da confiança contribui para o aumento dos valores percebidos em 1.12 pontos ($b=1.12$, $p<0.001$) confirmando-se a hipótese 8;
- os valores percebidos pelo aluno não se encontram associados à sua lealdade ($b=0.00$, $p=0.87$). Este resultado não permite confirmar a hipótese 9;
- a imagem da IES não contribui para alterações na lealdade do aluno ($b=-0.05$, $p=0.44$), não se confirmando a hipótese 10;
- é expectável que o aumento do marketing relacional contribua para um aumento de 0.60 pontos na satisfação media do aluno ($b=0.60$, $p<0.001$), o que permite confirmar a hipótese 11;
- a percepção de qualidade do serviço aumenta em 0.73 pontos por aumento do marketing relacional ($b=0.73$, $p<0.001$), sendo possível confirmar a hipótese 12;

- a qualidade do serviço não influencia significativamente a confiança do aluno ($b=-0.02$, $p=0.71$) não se confirmando a hipótese 13;
- os valores percebidos pelo aluno não são influenciados pela percepção da qualidade de serviço ($b=-0.03$, $p=0.63$), não se confirmando a hipótese;
- o marketing relacional influencia negativamente os valores percebidos contribuindo para a sua diminuição ($b=-0.17$, $p=0.02$), o que não permite confirmar a hipótese 15.

Em resumo, na tabela 61, apresentamos os principais resultados obtidos, assim como as hipóteses confirmadas e respectivas percentagens de variação obtidas em cada variável dependente do modelo.

| <i>Variáveis Independentes</i> | <i>Variáveis Dependentes</i> | <i>R²</i> | <i>Obs</i> |
|---|------------------------------|----------------------|--|
| Imagem Satisfação Valores partilhados Qualidade do serviço percebido | Confiança | 0.79 | Confirmadas as hipóteses 1, 2 e 3 79 % da confiança é explicada pelo efeito conjunto das variáveis imagem, satisfação e valores partilhados. |
| Satisfação Confiança Valores percebidos Imagem | Lealdade | 0.85 | Confirmadas as hipóteses 6 e 7 85 % da lealdade é explicada pelo efeito conjunto das variáveis satisfação e confiança |
| Imagem Marketing Relacional | Satisfação | 0.69 | Confirmadas as hipóteses 5 e 11 69 % da satisfação é explicada pelo efeito conjunto das variáveis marketing relacional e imagem |

| | | | |
|---|-----------------------------|-------------|--|
| Valores Partilhados | Imagem | 0.55 | Confirma-se a hipótese 4 55 % da imagem da IES é explicada pelos valores partilhados |
| Confiança Qualidade do serviço percebido Marketing Relacional | Valores percebidos | 0.51 | Confirma-se a hipótese 8 51% dos valores percebidos são explicados pelo efeito da confiança |
| Marketing relacional | Qualidade do Serviço | 0.59 | Confirma-se a hipótese 12 59 % da qualidade do serviço é explicado pelo efeito do marketing relacional |

Tabela 61- Resumo de resultados do modelo de equações estruturais e respetivas percentagens (após ajustamento)

Fonte: elaboração pessoal

6.11 Discussão dos resultados

Tendo em conta os resultados obtidos, fazemos, agora, uma apresentação das principais conclusões do estudo, em função da revisão de literatura elaborada. Relembramos que esta investigação tem como objetivo geral analisar se existem relações antecedentes significativas entre o uso de estratégias de marketing relacional e a lealdade dos alunos de uma IES. Para este efeito, foi utilizada uma amostra acessível com 722 respostas, sendo que, destas, apenas foram consideradas válidas 428, englobando elementos de todas as faixas etárias do sexo feminino e masculino.

Dado que a maior parte dos estudos e investigações encontrados sobre este tema na literatura são internacionais, consideramos pertinente, desde logo, analisar este tema. Neste sentido, foram utilizadas várias escalas de medida, ainda não usadas a nível nacional, com o objetivo de estudar quais os antecedentes com maior impacto na lealdade dos estudantes. No entanto, antes de ser efetuado esse trabalho, em termos comparativos e descritivos, as escalas utilizadas foram testadas em termos da sua validade e fiabilidade, ou seja, foi avaliada a sua qualidade psicométrica, com o objetivo de testar se seria possível e viável, ou não, aquelas

serem objeto de utilização. Deste modo, e para o efeito, foram elaboradas ainda um conjunto de análises factoriais exploratórias e confirmatórias.

Após a análise factorial exploratória foi possível verificar que todas as variáveis do estudo apresentam uma estrutura unidimensional formada por um único factor explicativo (imagem=89.77%; satisfação=88.15%; valores partilhados=93.29%; valor percebido=83.70%; lealdade=89.47%; confiança=90.94%; marketing relacional=78.3%), exceto a variável qualidade de serviço percebido, a qual, apresentou uma estrutura multidimensional explicada por dois factores (factor 1=43.76%; factor 2=43.20%), sendo necessário efetuar a análise sem o item 6. Desta nova análise, já se obteve uma estrutura unidimensional com apenas um factor com o valor da variância de 68.81%.

Quanto à análise confirmatória verificamos que as variáveis imagem, valores partilhados, lealdade e marketing relacional apresentam um ajustamento factorial perfeito (NFI=1.00; CFI=1.00 e GFI=1.00); já as restantes variáveis (satisfação, valor percebido, confiança e qualidade do serviço percebido), apesar de não mostrarem um ajustamento perfeito, apresentam também resultados interessantes e minimamente aceitáveis.

De modo a testar as hipóteses do estudo foi utilizada uma metodologia e um modelo de equações estruturais explicativo das relações existentes entre as variáveis. Inicialmente, foi apresentado um primeiro modelo, o qual, não apresentou valores adequados para a sua validade. Assim, após as modificações e ajustes necessários, obteve-se valores adequados e foi possível verificar que:

- a hipótese 1 em que “a imagem da IES influencia positiva e diretamente a confiança do aluno”, foi confirmada, ou seja, existe um aumento significativo da confiança dos alunos em função da imagem da IES. A confirmação desta hipótese também já tinha sido verificada em outros estudos (Anderson & Weitz, 1989; Smeltzer, 1997; Selnes, 1998; Bruke & Stets, 1999; Singh e Sirdeshmukh, 2000); mais, recentemente, no estudo de Schlesinger et al. (2014a), utilizado como base para esta investigação, também se verificou a existência de uma relação positiva e direta entre a imagem da IES e o aumento da confiança do aluno;

- a hipótese 2, em que a satisfação do aluno apresenta um efeito positivo e direto na confiança do aluno, foi igualmente confirmada. Resultados semelhantes foram obtidos em estudos de Grönroos (2004), Ganesan (1994), Bigne e Blesa (2003), Alves e Raposo (2007) e Rojas-Méndez et al. (2009). A mesma hipótese também foi comprovada nos estudos de Schlesinger et al. (2014a) e de Marques e Fortes (2015);
- os valores partilhados na IES desempenham um impacto positivo e direto sobre a confiança do aluno, sendo, assim, possível confirmar a hipótese 3. Tal facto tinha sido verificado em estudos de Morgan e Hunt (1994), Adidam et al. (2004), Wong e Wong (2011) e Schlesinger et al. (2014a);
- a hipótese 4, em que “os valores partilhados na IES influenciam positiva e diretamente a imagem da IES”, foi confirmada, tal como, nos estudos de Adidam et al. (2004), Sichtman e Diamantopoulos (2013), Brecic et al. (2013) e Schlesinger et al. (2014a);
- a imagem da IES mostrou uma ligação positiva e direta com a satisfação do aluno, confirmando, assim, a hipótese 5. Neste sentido, já Anderson e Weitz (1989), Marshall e Keller (1999) salientavam esta causa efeito entre a imagem e a satisfação, salientando-se, também, os estudos de Schlesinger et al. (2014a; 2014b), os quais, confirmam, igualmente, esta hipótese;
- a satisfação do aluno mostrou ter um impacto positivo e direto na lealdade do aluno, comprovando-se que quanto mais satisfeitos os alunos, mais leais e fiéis ficam perante a IES; deste modo, a hipótese 6 foi confirmada. A um nível geral, vários estudos confirmaram esta relação (Fornell et al., 1996, Oliver, 1999; Espejel et al., 2008). Ao nível do ES, salientam-se os estudos de Alves e Raposo (2007), Schlesinger et al. (2014a; 2014b) e Marques e Fortes (2015) que analisaram esta mesma hipótese e onde a mesma foi comprovada;
- a confiança do aluno influencia positiva e diretamente a sua lealdade, pelo que a hipótese 7 foi confirmada; situação semelhante nos estudos de Mackintosh e Lockshin (1997), Nguyen e Leclerc (2011a), Sirdeshmukh et al. (2002), Carvalho e Mota (2010) e Schlesinger et al. (2014a; 2014b);

- a hipótese 8, em que “a confiança do aluno influencia positiva e diretamente os valores percebidos pelo aluno”, foi confirmada, considerando um aumento significativo dos valores percebidos face à confiança. Podemos verificar os mesmos resultados nos estudos Sirdeshmukh et al. (2002), Carvalho e Mota (2010) e Schlesinger et al. (2014a);
- a hipótese 9 “os valores percebidos pelo aluno influenciam positiva e diretamente a sua lealdade” foi rejeitada, não ocorrendo uma relevância significativa entre estas variáveis. Estes resultados contrariam os estudos de Schlesinger et al. (2014a; 2014b) onde a hipótese foi confirmada. Contudo, uma das principais causas apontadas poderá dever-se a um factor cultural, tendo em conta que os estudos de Schlesinger et al. (2014a; 2014b) representam um caso espanhol, podendo os valores percebidos e a realidade percecionada pelos alunos espanhóis (da universidade de Valência) ser diferente dos alunos a nível nacional no P. Porto, até porque são instituições com uma missão um pouco diferente.
- contrariamente aos estudos de Andreassen e Lindestad (1997), Helgesen (2010), Schlesinger et al. (2014b) e Marques e Fortes (2015), no nosso estudo, a hipótese 10, em concreto, “a imagem da IES influencia positiva e diretamente a lealdade do aluno”, foi rejeitada. Podemos provavelmente explicar esta situação, tendo em conta que, no decorrer deste estudo, o P. Porto dinamizou profundas mudanças ao nível da sua imagem, podendo isto afetar a perceção dos inquiridos em termos de lealdade à sua escola;
- quanto à hipótese 11 sobre “as ações de marketing relacional na IES influenciam positiva e diretamente a satisfação do aluno”, esta foi confirmada, tal como havia sido em alguns outros estudos (Bejou et al., 1996, Demo & Rozzett, 2013; Trocchia et al., 2013; Marques e Fortes, 2015), onde se constatou que a existência de relacionamentos duradouros e fortes ligações com os estudantes se reflete numa maior satisfação dos mesmos;
- a hipótese 12 “as ações de marketing relacional na IES influenciam positiva e diretamente a qualidade de serviço percebido pelo aluno” foi corroborada, assim como no estudo de Marques e Fortes (2015), onde se verificou uma relação positiva entre as variáveis;

- as hipóteses 13 e 14 não foram corroboradas, apesar de no estudo de Marques e Fortes (2015) terem sido confirmadas; contudo, a nossa investigação não apresentou os mesmos resultados, não mostrando significância nem ligação direta e positiva entre a qualidade serviço percebido e a confiança do aluno (H13), nem na qualidade serviço percebido e o valor percebido pelo aluno (H14); o facto de a amostra deste estudo ser formada por alunos de diferentes escolas do P. Porto, onde cada uma tem a suas práticas de qualidade, poderá explicar o sucedido. Podemos salientar, também, que a confiança do aluno (Henning-Thurau et al., 2001) e os valores percebidos pelo mesmo (Kotler & Fox, 1995), são variáveis que dependem de gostos pessoais e da experiência vivenciada na IES; por esse motivo, diferentes IE têm diferentes alunos que podem ter perceções diferentes;
- a hipótese 15 proposta, onde “as ações de marketing relacional na IES influenciam positiva e diretamente os valores percebidos”, foi rejeitada, apesar de apresentar um valor < 0.5 ($p=0.03$); se por um lado contrariou o sentido de orientação da hipótese formuladas, por outro, apresentou valores de *Beta* negativos, ou seja, verificou-se que as ações de marketing relacional na IES influenciam negativamente os valores percebidos pelo aluno, contribuindo para a sua diminuição ($b=-0.17$, $p=0.02$), contrariamente aos resultados que se verificaram em outros estudos (Kotler & Fox, 1995; Henning-Thurau et. al, 2001; Reichelt & Cobra, 2008). Baseando-se no suporte teórico, quando o marketing relacional é bem aplicado é possível obter diversas vantagens, ao nível de uma maior satisfação do aluno, decréscimo nas despesas de marketing e comunicação a médio e longo prazo, diminuição das faltas de pagamento, assim como uma maior angariação de alunos (Cobra e Braga, 2004). Quanto ao valor percebido por parte de um aluno, verificamos que existem alguns factores influenciadores, nomeadamente, factores funcionais (expetativas de futuro), factores sociais (escolha baseada em colegas), factores emocionais (gostos), factores epistémicos (plano de curso) e factores condicionais (relativos ao nível académico) (Kotler & Fox, 1995). Deste modo, para procurar explicar o resultado inverso desta hipótese, e de acordo com análise à teoria anterior, verificamos que, uma vez que, os valores percebidos dependem dos gostos pessoais de cada um, neste caso em concreto, as ações de marketing relacional aplicadas pelas IES desenvolveram uma perceção negativa na nossa amostra. Podemos referir, também, que a falta de perceção por parte dos alunos, da existência deste tipo de estratégias, pode levar ao seu efeito negativo. Por outro lado, sendo a amostra em estudo muito diversa, em termos das escolas de proveniência dos alunos e, onde existem

diferentes níveis de acções de marketing relacional, em diferentes escolas, tal poderá explicar, provavelmente, o resultado obtido neste estudo.

Os resultados desta investigação, foram, também, cruzados pelas variáveis sócio-económicas. Sendo que, em função do nível de escolaridade e da área de estudo e ano que frequentam, não se apresentaram diferenças significativas. Contudo, avaliando as diferenças por sexo, verifica-se que as variáveis satisfação, confiança, lealdade e marketing relacional apresentam maior significância no sexo masculino; quanto às restantes variáveis não apresentam diferenças significativas em ambos os sexos. Em função da idade dos inquiridos, apenas a variável lealdade mostrou alguma significância, revelando-se mais acentuada na faixa etária 41-50 anos. A nível da situação profissional, verificaram-se diferenças significativas ao nível da variável imagem, tendo maior influência nos trabalhadores por conta de outrem. Por fim, ao nível da escola que frequentam verificamos que a lealdade e as acções demarketing relacional são superiores na ESTSP. Contudo, estes resultados são singulares, pois, não foram encontrados em estudos afins, onde se avaliasse as variáveis socio-económicas. Segue-se um quadro resumo com os resultados referidos anteriormente.

| Variável sociodemográfica | Variável com maior influência | Grupo com maior influência |
|------------------------------|--|-----------------------------------|
| Sexo | satisfação, confiança, lealdade e marketing relacional | sexo masculino |
| Idade | lealdade | faixa etária 24-30 |
| Nível de escolaridade | não apresenta diferenças significativas | |
| Escola que frequenta | lealdade marketing relacional | ESTSP |
| Ano que frequenta | não apresenta diferenças significativas | |
| Área de estudo | não apresenta diferenças significativas | |
| Situação profissional | imagem | trabalhadores por conta de outrem |

Tabela 62-Resumo análise de resultados por variáveis socio-económicas

Fonte: elaboração pessoal

Relativamente à fiabilidade factorial, tendo em atenção o valor (mais “refinado”) do alfa de *Cronbach*, foi possível verificar que a fiabilidade compósita se revelou elevada, com valores entre 0.92 e 0.99; o mesmo se verificou no estudo de Schlesinger et al. (2014a) com valores entre 0.94 e 0.99, para as variáveis imagem, satisfação, lealdade, valores percebidos, valores partilhados, confiança; já para as variáveis marketing relacional e qualidade do serviço o estudo de Marques e Fortes (2015) apresentou valores 0.82 a 0.86, revelando uma excelente fiabilidade das escalas utilizadas; quanto à VEM, de igual forma, verificou-se existir valores superiores a 0.5, mais precisamente entre 0.66 e 0.93, o que permite assegurar a validade divergente, comparativamente com o estudo de Schlesinger et al. (2014a) verificaram-se valores entre 0.81 e 0.97.

Nesta análise, foram ainda identificadas as variáveis dependentes deste estudo. Neste sentido, verificamos que a confiança do aluno é explicada em 79% pelo conjunto dos factores satisfação do aluno, valores partilhados na IES e imagem da IES; a lealdade do aluno é explicada por 85% pelo conjunto das variáveis satisfação do aluno e confiança do aluno; a satisfação do aluno é explicada em 69% pelo conjunto das variáveis marketing relacional e imagem da IES; imagem da IES é explicada em 55% pelos os valores partilhados na IES; os valores percebidos pelo aluno são explicados em 51% pela confiança do aluno; a qualidade do serviço percebido pelo aluno é explicada em 59% pelas ações de marketing relacional.

6.12 Conclusões do capítulo

Este capítulo teve como objetivo apresentar os resultados obtidos do estudo empírico realizado, face a um modelo original proposto. Deste modo, foram apresentadas e testadas várias escalas de avaliação para medir e analisar os constructos do estudo, nomeadamente: imagem, satisfação, valores percebidos, valores partilhados, lealdade, confiança, qualidade serviço percebido e marketing relacional. Uma vez que as escalas utilizadas já tinham sido utilizadas internacionalmente, este trabalho propôs a sua validação a nível nacional, analisando a sua prévia validade e fiabilidade.

Neste sentido, foi ainda elaborada uma análise factorial confirmatória com o intuito de se confirmar a possibilidade de validar a estrutura utilizada em contexto nacional. Após o ajustamento necessário, com recurso à análise de correlações residuais (entre resíduos de cada item) verificou-se a confirmação das estruturas propostas. Este trabalho apresenta 15 hipóteses operacionais, com recurso a um modelo de equações estruturais com variáveis latentes, sendo a maior parte das hipóteses confirmadas, tal como é evidenciado no quadro seguinte.

| Hipótese | Relação estrutural | β | t | R2 | Sentido inicial | Sentido final | Resultado |
|------------|---|---------------|---------------|------|-----------------|---------------|------------------|
| H1 | IME \rightarrow Conf | 0.57 | 6.34 | 0.79 | + | + | Confirmada |
| H2 | Sat \rightarrow Conf | 0.18 | 3.41 | | + | + | Confirmada |
| H3 | VP \rightarrow Conf | 0.37 | 10.16 | | + | + | Confirmada |
| H13 | Qs \rightarrow Conf | - 0.02 | - 0.37 | | + | + | Rejeitada |
| H4 | VP \rightarrow IME | 0.50 | 23.04 | 0.55 | + | + | Confirmada |
| H5 | IME \rightarrow Sat | 0.44 | 4.24 | 0.69 | + | + | Confirmada |
| H11 | MK \rightarrow Sat | 0.60 | 9.18 | | + | + | Confirmada |
| H6 | Sat \rightarrow L | 0.68 | 13.64 | 0.85 | + | + | Confirmada |
| H7 | Conf \rightarrow L | 0.44 | 9.92 | | + | + | Confirmada |
| H9 | Vpe \rightarrow L | 0.00 | 0.16 | | + | + | Rejeitada |
| H10 | IME \rightarrow L | - 0.05 | - 0.77 | | + | + | Rejeitada |
| H12 | MK \rightarrow Qs | 0.73 | 24.68 | 0.59 | + | + | Confirmada |
| H8 | Conf \rightarrow Vpe | 1012 | 12.08 | 0.51 | + | + | Confirmada |
| H14 | Qs \rightarrow Vpe | - 0.03 | - 0.48 | | + | + | Rejeitada |
| H15 | MK \rightarrow Vpe | - 0.17 | - 2.26 | | + | - | Rejeitada |

Tabela 63-Quadro resumo das resultados obtidos(final)

Fonte: elaboração pessoal

Parte III

Considerações finais do estudo

Capítulo VII – Conclusões e considerações finais

7.1 Introdução

Este trabalho iniciou-se com uma introdução e contextualização ao tema, referindo os objetivos e as motivações centrais do estudo, assim como a questão geral de investigação, o modelo proposto e as suas hipóteses propostas. Este último capítulo pretende salientar alguns dos factos descritos ao longo dos seus seis capítulos, assim como, as conclusões retiradas. Assim, o primeiro capítulo apresentou um enquadramento e uma análise evolutiva em Portugal do sector do ES, uma vez que o estudo foi direcionado para os alunos do ES. Tendo em conta que esta investigação apresenta um público muito específico, nomeadamente, os alunos do P. Porto, pensamos ter sido relevante fazer uma pequena contextualização do ambiente do ES politécnico a nível nacional e, especificamente, do P. Porto, com o intuito de melhor perceber o público e a unidade de análise do estudo.

O segundo capítulo incluiu uma revisão da literatura dos conceitos centrais do estudo, nomeadamente, o marketing e o marketing de relações. Iniciou-se com uma análise da evolução do marketing, em geral, partindo para a sua aplicação ao nível do ES. Uma vez que as IES oferecem serviços aos seus alunos e utentes, verificamos que o marketing de serviços era um conceito importante para esta temática, pelo que, dessa forma, este tema foi objeto de análise sucinta, bem como, abordada a sua interligação com a educação. Posteriormente, foi analisado o conceito de marketing de relações, onde foi apresentada a sua génese e uma evolução, bem como, a sua aplicação às IES, mostrando a sua relevância no sector em estudo.

O terceiro capítulo teceu uma análise efetuada às variáveis do estudo, relevando o seu suporte teórico. As variáveis imagem, satisfação, valores partilhados, valores percebidos, lealdade, confiança, qualidade do serviço percebido e marketing de relações foram caracterizadas individualmente, a nível geral e, também, em termos da sua aplicação às IES. O quarto capítulo traduziu a descrição do modelo de investigação proposto e as suas hipóteses, tendo sido estudados 35 itens inerentes às escalas de medida, relativos às diversas variáveis latentes do modelo, as quais, foram objeto de análise nas suas qualidades psicométricas. O quinto capítulo apresentou a metodologia e os procedimentos de investigação utilizados. No sexto capítulo foram apresentados os resultados da análise estatística descritiva e inferencial, assim como, feita a discussão dos resultados. Neste último capítulo pretendeu-se salientar as ideias mais importantes desenvolvidas ao longo do estudo, apresentando sínteses, quer da parte teórica investigada, quer da parte prática e dos

resultados observados. Salientam-se, ainda, algumas limitações do estudo e possíveis investigações futuras.

Chegando a esta fase da investigação torna-se fulcral perguntar o que se conseguiu realmente obter com este estudo? (1) Será que existe(m) alguma(s) relação(ões) entre a lealdade do aluno de uma IE e certos antecedentes daquela traduzidos em prováveis ações de marketing relacional pelas IES? (2); e, será que conseguimos alcançar os objetivos propostos inicialmente?

Primeiramente, procuramos fornecer um *State-of-the-Art* e criar algum conhecimento, especificamente no marketing de relações, aplicado a um sector com especificidades muito próprias – a educação e o ES. Para este efeito elaboramos um enquadramento teórico do tema, tendo em conta a realização da revisão da literatura subjacente. Assim, as linhas gerais e os objetivos da investigação procuraram salientar a importância, a evolução, a aplicabilidade e vantagens do marketing de relações, como recurso de gestão para uma IES e como instrumento para criar valor na captação e na lealdade dos alunos do ES. Nesse sentido, consideramos que a descrição e análise crítica dos conceitos deste estudo, como a imagem, satisfação, valores percebidos, valores partilhados, lealdade, confiança, qualidade do serviço e o marketing relacional foram conseguidos.

Relativamente ao estudo empírico realizado foi possível extrair resultados válidos e interessantes a nível nacional, os quais, podem contribuir para (confirmar ou não) outros estudos da comunidade académica. Foram analisados determinados antecedentes da lealdade dos alunos, a partir do modelo teórico identificado neste trabalho. Para além disso, identificamos e relacionamos variáveis latentes, como possíveis antecedentes, com a variável consequente lealdade, pelo que se conseguiu alcançar este objetivo deste trabalho.

Face ao aludido, apresentamos uma tabela resumo, onde se evidencia o cumprimento dos objetivos enunciados neste trabalho.

| Objetivos iniciais | |
|--|---|
| analisar os conceitos imagem, satisfação, valores partilhados, valores percebidos, lealdade, confiança, qualidade serviço e marketing relacional; | ✓ |
| analisar as variáveis latentes antecedentes e consequentes, a partir do modelo do estudo proposto; | ✓ |
| analisar e identificar o marketing de relações como um instrumento e recurso de gestão e o seu impacto nas IES; | ✓ |
| analisar empiricamente as relações entre as variáveis do estudo; | ✓ |
| analisar estatisticamente as variáveis do estudo tendo, em conta as características sociodemográficas (sexo, idade, nível de escolaridade, escola que frequentam, ano que frequentam, área de estudo, situação profissional); | ✓ |

Tabela 64- Quadro resumo dos objetivos iniciais propostos

Fonte: elaboração pessoal

Neste sentido, após a análise de todos os *outputs* obtidos, podemos concluir que conseguimos responder ao nosso problema de investigação, uma vez que, conseguimos encontrar 10 relações confirmadas antecedentes relacionadas com a lealdade do aluno do ES. De igual forma, todos os objetivos salientados no início do trabalho foram também alcançados. Descrevemos, em seguida, algumas implicações práticas e teóricas do estudo em termos do P.Porto. Nesta análise, apresentamos, ainda, algumas limitações do estudo e investigações futuras.

7.2 Síntese de conclusões, implicações gerais e teóricas do estudo

Com o desenvolvimento deste trabalho procuramos elaborar uma investigação que poderá contribuir de forma científica na área do marketing do sector do ES. Para tal, com base numa pesquisa *cross-section*, foi realizado uma análise ao conceito de marketing, mostrando a sua evolução, desde o marketing transacional, ao marketing de relacionamento, não descurando o marketing de serviços e o marketing educacional, importantes para o estudo em causa.

Visto que, o conceito de marketing, hoje em dia, tem uma forte contribuição para o desenvolvimento das organizações e dos negócios, em geral, tendo uma contribuição diária em vários sectores e na resolução de problemas (Mainardes et al., 2011), elaboramos o nosso estudo com o objetivo de auxiliar as IES no que diz respeito à captação e fidelização dos seus alunos. Deste modo, foram analisadas que variáveis do marketing relacional, poderiam ser antecedentes à formação da lealdade do aluno do ES.

Primeiramente, analisamos a imagem da IES, variável esta, que auxilia no processo de criação de vantagens competitivas, sendo um factor crítico no que diz respeito ao funcionamento das IES (Schlesinger et al., 2014; Pérez & Torres, 2016); seguiu-se a análise da satisfação do aluno, uma vez que é considerada uma variável fucral no que diz respeito à atração e retenção dos alunos (Brooks & Hammons, 1993); analisamos, também, os valores partilhados na IES, uma vez que a interligação dos valores organizacionais com os valores pessoais são um factor de competitividade (Oliveira & Tomayo, 2004). Na medida em que se trata do melhor indicador do comportamento futuro do aluno, analisamos, também, os valores percebidos pelo mesmo (Sampaio et al., 2012); a variável confiança do aluno foi analisada devido ao facto de ser um factor determinante na medida dos relacionamentos, entre os alunos e a sua escola (Hennig-Thurau et al.,2001); dado que um dos principais objetivos de uma IES é fornecer ao seu aluno uma boa qualidade de serviço percebido, visto que tal poderá trazer benefício para a IE (Russel, 2005), analisamos a variável qualidade serviço percebida pelo aluno; por fim, analisamos o marketing relacional como um todo e aplicado a este sector específico, mostrando as vantagens da sua aplicação, como por exemplo: maior satisfação, maior envolvimento do aluno, diminuição das faltas, dos pagamentos e angariação de mais alunos (Cobra & Braga, 20014).

Após a análise individual das variáveis passamos para uma análise de possíveis relações entre elas. A este nível, nesta investigação, conseguimos apurar que, em termos de implicações gerais teóricas, tal como em estudos anteriores, que a imagem das IES (Selnes, 1998; Bruke & Stets, 1999; Singh & Sirdeshmukh, 2000; Schlesinger, 2014a), a satisfação (Grönroos, 1994; Bigne & Blesa, 2003 Alves & Raposo, 2007, Schlesinger, 2014a), e os valores partilhados (Morgan & Hunt, 1994, Adidam et al., 2004; Wong & Wong, 2011, Schlesinger, 2014a) contribuem de forma direta e positiva para o aumento da confiança dos alunos no ES.

Verificamos, também, que a variável satisfação e a confiança (Moorman et al, 1992; Hennig-Thurau et al. 2001; Sirdeshmukh et al. 2002; Helgesen & Nettet, 2007; Perin et al. 2012; Schlesinger, 2014a), são antecedentes da lealdade, tendo impacto direto e positivo na mesma. Paralelamente, o marketing relacional e a imagem da IES comprovaram um impacto direto com a satisfação (Nguyen & LeBlanc, 2001a; Berli, Díaz & Pérez, 2002; Helgesen & Nettet, 2007; Demo & Rozzet, 2013; Marques & Fortes, 2015).

Salientamos, ainda, o impacto dos valores partilhados perante a imagem da IES (Adidam et al. 2004; Sichman & Diamantopoulos, 2013), assim como, o impacto da confiança nos valores percebidos pelo aluno (Garbarino & Johnson, 1999; Carvalho & Mota, 2010). Por fim, também foi possível verificar, conforme a revisão da literatura, o impacto do marketing relacional na qualidade do serviço percebido (Marques & Fortes, 2015). Contudo, apesar de em estudos anteriores ter sido comprovado, no nosso estudo os valores percebidos pelo aluno e a imagem da IES não revelaram impacto na lealdade do aluno, assim como, a qualidade do serviço percebido pelo aluno não é influenciada pela confiança, nem pelos valores percebidos pelo aluno. Apuramos ainda, que o marketing relacional não influencia os valores percebidos pelo aluno.

Após um enquadramento geral ao marketing e ao marketing de relações, marketing de serviços e ao marketing educacional, foram analisados os seus conceitos em termos específicos do sector do ES. Então, de acordo com a revisão da literatura efetuada, foi possível verificar a crescente relevância do marketing relacional no sector da educação superior.

Confirmado pelos resultados obtidos, conseguimos apurar que, como antecedentes da lealdade dos alunos de uma IES, algumas ações e variáveis de marketing relacional têm impacto na lealdade e fidelização do aluno.

7.3 Síntese de conclusões e implicações gerais e práticas do estudo

Relativamente aos dados obtidos neste trabalho empírico, de acordo com o modelo e procedimentos metodológicos propostos, e tendo presente a caracterização da amostra, a análise da validade e fiabilidade das escalas utilizadas, a análise da validade convergente e divergente e, também, o teste das hipóteses, através da utilização de uma estrutura de equações estruturais, foi possível averiguar:

- a viabilidade de uso de todas as escalas propostas e a sua unidimensionalidade;
- em termos de fiabilidade apresentamos valores muito bons que variam entre 0.89 e 0.98, sendo que, para a fiabilidade compósita todos os factores apresentam valores excelentes entre 0.92 e 0.99;
- em relação à validade factorial das escalas formuladas, apenas encontramos um problema no item 6 da variável qualidade serviço percebido pelo aluno, uma vez que apresentou um grau de saturação 0.46, levando à sua exclusão e à realização de uma nova análise. Deste modo, sem esse item, os coeficientes restantes já apresentavam uma estrutura unidimensional;
- em relação à análise confirmatória, verificamos que as variáveis imagem, valores partilhados, marketing relacional e lealdade apresentam índices de ajustamento perfeito (NFI=1.00; CFI=1.00 e GFI=1.00); enquanto que as variáveis satisfação, os valores percebidos, a confiança e a qualidade serviço percebida apesar de não mostrarem um ajustamento perfeito, apresentam valores adequados para confirmar a estrutura factorial obtidas.
- em relação ao teste das hipótese verificamos que a lealdade não é influenciada, nem pelos valores percebidos ($b=0.00$; $p=0.87$), nem pela imagem das IES ($b= -0.05$; $p=0.44$). Verificamos, também, que a qualidade de serviço percebida pelo aluno não é influenciada nem pela confiança ($b=-0.02$; $p=0.71$), nem pelos valores percebidos pelo aluno ($b=-0.03$; $p=0.63$); o teste de hipóteses permitiu, ainda, na nossa amostra, averiguar que as ações de marketing relacional influenciam

negativamente os valores percebidos, contribuindo para a sua diminuição ($b=-0.17$, $p=0.02$), o que não permite confirmar a hipótese 15;

- em termos de variáveis socio-económicas verificamos diferenças significativas, relativamente ao sexo, nomeadamente, na satisfação ($t=-1.95$; $p\leq 0.05$), a confiança ($t=-2.22$), a lealdade ($t=-2.86$; $p\leq 0.05$) e as ações de marketing relacional ($t=-1.97$; $p\leq 0.05$) têm um maior impacto nos elementos do sexo masculino;
- a variável idade mostra diferenças significativas ao nível da variável lealdade e entre os 24 e 30 anos; a variável situação profissional tem diferenças significativas na variável imagem tendo maior influência nos trabalhadores por conta de outrem; a variável escola que frequentam mostrou diferenças significativas na lealdade e no marketing relacional na ESTSP; nas restantes variáveis socio demográficas não foram encontradas diferenças significativas.

Deste modo, importa referir que o principal contributo deste estudo foi construir uma investigação singular em Portugal, onde se propôs investigar um modelo de possíveis antecedentes da lealdade dos estudantes e, onde se obtiveram interessantes níveis preditivos de variáveis independentes, na variável dependente lealdade do aluno do ES, tendo-se verificado que:

- variável lealdade é explicada em 85% ($R^2=0.85$) pelo efeito conjunto das variáveis independentes satisfação e confiança do aluno;
- a variável dependente confiança é explicada em 79% ($R^2=0.79$) pelo efeito conjunto das variáveis independentes satisfação, imagem e valores partilhados;
- satisfação dos estudantes é explicada em 69% ($R^2=0.69$) pelo marketing relacional e pela imagem;
- os valores percebidos são explicados em 51% ($R^2=0.51$) pela confiança e do marketing relacional;
- a imagem da IES é explicada em 55% ($R^2=0.55$) pelos valores partilhados; a qualidade do serviço percebido é explicada em 59% ($R^2=0.59$) pelo efeito do marketing relacional.

7.4 Recomendações para a gestão

Após a análise das implicações teóricas e práticas deste estudo, torna-se necessário transmitir os resultados obtidos aos interessados nesta área. Deste modo, a elaboração deste estudo pretendeu contribuir, de alguma forma, para a área do marketing relacional no ES, analisando as variáveis antecedentes da lealdade dos alunos. Podemos concluir concretamente que existem factores que levam à lealdade do aluno perante uma IES.

De acordo com a revisão da literatura verificamos, também, que a aplicação de estratégias de marketing de relações na captação, retenção e lealdade dos alunos pode ser uma mais-valia e um factor diferenciador para as IES. Está em causa que, um marketing relacional bem aplicado, poderá trazer diversas vantagens para as IES, como é o exemplo de uma maior satisfação do aluno, decréscimo nas despesas de marketing e comunicação a médio e longo prazo, diminuição das faltas de pagamento, assim como, uma maior angariação de alunos (Cobra & Braga, 2004). Assim, face ao exposto sugerimos que os gestores das IES mostrem especial atenção às variáveis antecedentes da lealdade dos seus estudantes, podendo, desta forma, desenvolver estratégias com maior compromisso e mais direccionadas para o seu público-alvo, em especial, focando-se na satisfação e na confiança dos seus alunos.

Tendo em conta, hoje em dia, o nível de competitividade do mercado do ES nacional, e o aumento da concorrência, é útil que os gestores das IES procurem uma forma de divulgação diferenciada da imagem das suas escolas, assim como, uma oferta atrativa que desperte o interesse do aluno que procura uma IES. Neste sentido, ressalva-se a implementação de estratégias de marketing de relacionamento para o desenvolvimento e crescimento das IES, face à lealdade de um dos seus principais *stakeholders*, o estudante.

7.5 Limitações do estudo

Neste tipo de trabalhos existem sempre algumas limitações, quer no âmbito da teoria, inerente à revisão da literatura, quer no âmbito do trabalho empírico. Neste sentido, com o objetivo de uma melhor compreensão dos resultados e conclusões do estudo torna-se relevante identificar algumas limitações metodológicas ocorridas.

A primeira limitação centrou-se, desde logo, na falta de estudos nacionais publicados e homólogos sobre esta temática, para uma pertinente comparação e discussão de resultados a nível nacional. Verificamos, também, que ao nível da aplicabilidade do marketing relacional na educação, ainda existe uma escassa teoria.

Por outro lado, o uso de uma amostra de conveniência, formada apenas por estudantes do P. Porto, exige que a análise dos resultados seja feita de modo muito cuidado e a com toda precaução.

Outra limitação tem que ver, inclusive, com os recursos associados para a elaboração do trabalho. Tendo em conta que os dados foram recolhidos num determinado momento e numa perspetiva em corte transversal, isto poderá representar uma realidade parcial, face ao período de tempo restrito da investigação.

Salienta-se, também, que a própria extensão do questionário e o tempo necessário para responder, poderão, de certa forma, ter limitado um número mais robusto de respostas e a obtenção de uma amostra maior, podendo, ainda, levar a que o inquirido, de forma inconsciente, assumisse uma postura “politicamente” correta na resposta ou não respondesse com tanta atenção e veracidade.

7.6 Investigações futuras

Apesar das limitações do presente estudo pensamos que este pode, ainda, permitir estimular a elaboração de outros trabalhos futuros.

Uma forma de enriquecimento desta investigação poderá passar pela análise de outras e novas variáveis educativas de marketing (relacional) organizacional, avaliando os seus efeitos diretos e indiretos no relacionamento e na lealdade dos estudantes com as suas IES, bem como, na utilização de outras escalas e outros itens de medida.

Como forma de continuidade deste trabalho seria interessante obter uma amostra mais robusta e alargar a outras IES, de modo a se conseguir obter uma maior representatividade do universo estudado. Este alargamento poderá englobar outras IES, nacionais e até a nível internacional, de modo a elaborar estudos comparativos em termos culturais.

Poderá ser interessante, também, ampliar o estudo para uma amostra mais estratificada em termos do território nacional, analisando os resultados por regiões, verificando se existem discrepâncias significativas. Também poderia ser relevante aplicar o estudo a ex-alunos das IES, de modo a elaborar uma análise comparativa das perceções dos atuais e dos ex-alunos. Neste sentido, poderia ser pertinente, também, replicar o mesmo estudo a dirigentes e gestores académicos das IES, de forma a perceber outras perspetivas de uma outra unidade de análise.

Assim, verificamos que as limitações apresentadas podem-se transformar em novos desafios de investigação.

Salientamos, assim, como nota conclusiva final, que a realização deste trabalho foi de encontro com os objetivos iniciais, tendo sido elaborado com esforço e dedicação, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, para o conhecimento nesta área. Resta um muito obrigado a todas as pessoas que se dispuseram a ler este trabalho, esperando que as suas expectativas tenham sido tão superadas como as nossas!

Decreto-lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro. *Diário da República* n.º 296/1979, 3º Suplemento, Série I de 1979-12-26. Ministério da Educação. Lisboa

Associação Europeia de Universidades (2000). *A Declaração de Bolonha: Uma explicação*. Acedido a 24 de Setembro 2017, em http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_declaracao_bolonha.pdf.

Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity; capitalizing on the Value of a Brand Name*. Nova York : The free press.

Adidam, P. , Bingi, R. & Sindhav, B. (2004). Building relationships between business schools and students: An empirical investigation into student retention. *Journal of College Teaching & Learning*, 1(11), 37-48.

Aijo, T. S. (1996). The theoretical and philosophical underpinnings of relationship marketing. Environmental factors behind the changing marketing paradigm . *European Journal of Marketing*. 30(2), 8-18.

Akarapanich, S. (2006). *Comparing customer loyalty intentions using trust, satisfaction, and commitment of online MBA students versus traditional MBA students*. Nova Southeastern University, USA.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*. 49, 252-276.

Almeida, K. , Ferreira, C. , Oliveira, R. , Alyrio, R. & Salles, M. (2007). *Análise da evolução da metodologia utilizada nos artigos publicados na revista : Contabilidade e finanças - USP*. Florianópolis. V Congresso UFCS de Controladoria e Finanças.

Almeida, L. (2012). *O Sistema de Ensino Português. Expansão e desregulação. Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Media XXI, janeiro de 2012.

Almeida, L. , Soares, A. & Ferreira, J. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior : Construção do questionário de vivências académicas. *Methodus : Revista Científica e Cultural*. 3-20.

- Alves , H. (2003). *Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público: índice, antecedentes e consequências*. Tese (Doutorado em Gestão) – Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal
- Alves, G. (1995). Marketing de serviços de educação. *Revista Portuguesa de Marketing* , 1(1), 55-65.
- Alves, H. (2011). The measurement of perceived value in higher education: a unidimensional approach. *The Service Industries Journal*, 31(12), 1943-1960.
- Alves, H., Duarte, P. & Raposo M. (2010). Understanding university image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing* (2010), 7, 21–36.
- Alves, H., & Raposo, M. (2005). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la universidade da beirainterior. *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*. 1(1), 73-88.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*. 18, 571-588.
- Alves, H. & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *Journal of Education Management*. 24(1), 73-85.
- AMA (2014). American Marketing Association. Obtido a 4 de janeiro de 2014, em: <https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>
- Amador, J. & Cabral, S. (2009). O comércio internacional de serviços na economia portuguesa. *Boletim económico - Banco de Portugal*. 229-249.
- Ambler, T. (2004). *The new dominant logic of marketing: Views of the elephant*. Centre for Marketing Working Paper. 04-903. London Business School.
- Anderson , E. & Mittal, V. (2000). Strengthening the satisfaction-profit chain. *Journal of Service Research*. 3(2), 107-120.

- Anderson , E. & Weitz, B. (1989). Determinants of Continuity of Conventional Industrial Channel Dyads. *Marketing Science*. 8(4), 310-323.
- Anderson, J. & Narus, J. A. (1998). Business marketing: understand what customers value. *Harvard Business review*. 53-67.
- Andreasen, A. & Kotler, P. (2008). *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations*. 7th Edition. Northwestern University. Pearson.
- Andreassen, T. & Lindestad, B. (1997). Customer loyalty and complex services, the impact of corporate Image on quality customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise . *International Journal of Service Industry Management* . 1-33.
- Antunes, A. (2011). *A utilização de redes sociais como estratégia de marketing nas instituições de ensino superior publico: estudo de caso* . Tese de Mestrado. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Antunes, J. (2004). *Análise dos determinantes do marketing relacional na satisfação e fidelização dos clientes: Estudo aplicado ao termalismo em portugal*. Tese de doutoramento em gestão, Especialidade em marketing. ISCTE, Lisboa.
- Antunes, J. & Rita, P. (2007). O marketing relacional e a fidelização de clientes - Estudo aplicado ao termalismo português. *Economia Global e Gestão*. 12(2),109-132.
- Baker , T., Simpson, P. & Siguaw, J. (1999). The impact of Suppliers - Perceptions of reseller market orientation on key relationship constructs. *Journal of The Academy of Marketing Science*. 1, 50-57 .
- Ballester-Delgado, E. & Munuera-Aleman, J. L. (2001). Brand trust in the context of consumer loyalty. *European Journal of Marketing*. 35 (11/12), 1238-1258.
- Barata, L. (2002). Marketing do ensino superior: compreender o cliente...”. Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, Bragança.
- Barbosa, F., Leone , R., Souza, T. & Nobrega, K. (2008). *A relação entre os elementos da cadeia serviço-lucro: estudo de caso em serviços de assistência técnica*. IV Congresso nacional de Excelência em Gestão, Brasil.

- Barnes, J. G. (2002). *Segredos da gestão pelo relacionamento com os clientes CRM*. Qualitymark. Rio de Janeiro.
- Basso, K., Schwab, E., Marques, L., Pereira, M. & Slongo, L.(2008). *Relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade em estudantes do ensino superior*. Encontro de Marketing (EMA), Rio de Janeiro: ANPAD.
- Bay, D. & Daniel, H. (2001). The student is not the consumer - An alternative prespective . *Journal of Marketing for Higher education*. 11, 1-19.
- Bee, F. & Roland. (2000). *Fidelizar o cliente*. 4ª edição, Nobel. São Paulo.
- Berli, A., Díaz, G. & Pérez, P. (2002). Configuración de la imagen de las universidades a través de los componentes cognitivo y afectivo. *Cuadernos Aragoneses de Economia*. 12(2), 337-352.
- Begnami, M. & Zorzo, A. (2013). Clima organizacional: percepções e aplicabilidade. *Revista Científica da FHO|UNIARARAS*. 1(2), 38-47.
- Bejou, D., Wray, B. & Ingram, T.(1996). Determinants of relationship quality: an artificial neural network analysis. *Journal of Business Research*. 36(2), 137-143.
- Berry , L. (1996). *Retailers With a Future: Marketing Management*. Spring. 5, 39-46.
- Berry , L. (1995). Relationship Marketing of services - Growing Interest , Emerging prespectives. *Journal of Relationship Marketing*.. 23(4), 236-245.
- Bigne, E. & Blesa, A. (2003). Market orientation, trust and satisfaction in dyadic relationships: a manufacturer-retailer analysis. *International Journal of Retail & Distribution Management*. 31(11), 574-590.
- Bitner, M. (1990). Evaluating service encounters : The effects of phisical surroundings and employee responses . *Journal of marketing*. 54, 69-82.
- Blanchard , K. & O'Connor, M. (1997). *Marketing by values*. San Francisco : Barret-Koehler Publishers.
- Bolton , R. & Drew, J. H. (1991). A longitudinal Analysis of the impact of Service Changes on Custome Attitudes . *Journal of Marketing*. 55(1) , 1-10.

- Booms, B. & Bitner, M. (1981). Marketing strategies and organization structures for service firms. *Marketing of services*, American Marketing Association. 47-51.
- Boone, L. & Kurtz, D. (1998). *Marketing Contemporâneo*. Rio de Janeiro: LTC Editora .
- Boulding , W., Kalra, A., Staelin , R. & Zeithaml , V. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing Research*. 30(1), 7-27.
- Boulding, K. (1961). *The image: knowledge in Life and Society*. University of Michigan Press.
- Brambilla, F. (2009). Marketing de relacionamento no contexto dos serviços de uma academia de ginástica. *Global manager*. 9(16), 107-123.
- Brambilla, F. R., Pereira, L. V., & Pereira, P. B. (2010). Marketing de Relacionamento: Definição e Aplicações. *INGEPRO – Inovação, Gestão e Produção*. 2(12), 1-9.
- Brecic , R., Filipovic, J., Gorton, M., Ognjanov, G. & Stojanovic, Z. (2013). A qualitative approach to understanding brand image in an international context. *International Marketing Review*. 30(4), 275-296.
- Brei, V. (2001). *Antecedentes e consequências da confiança do consumidor final em trocas relacionais com empresas de serviço*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bretas, J. & Mores, C.(2016). Marketing de relacionamento sob a óptica do aluno: pesquisa de campo em uma instituição de ensino superior (IES) pública no interior de São Paulo. *Revista Tecnológica da Fatec Americana*. 4(2), 86-114.
- Bretzke, M. (2000). *Marketing de Relacionamento e competição em tempo real*. Atlas, São Paulo.
- Brito, C. & Lencastre, P. (2014). *O marketing relacional, os Horizontes do marketing* . Dom Quixote, Lisboa .
- Bronnemann, M. & Silveira, A. (2011). *Marketing em instituições de Ensino Superior: a promoção do processo seletivo*. III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.

- Brooks , L. & Hammons, J. (1993). Has higher education been using the wrong marketing approach?. *Journal of Marketing for Higher Education*. 4(1/2), 27-48.
- Brown , R.& Mazzarol, T. (2009). The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty Within Higher Education . *Higher Education*. 58(1), 81-95.
- Brown, S., Armstrong, S. & Thompson, G. (2013). *Motivating Students* . New York : Seda.
- Bruke , P & Stets , J. (1999). Trust and commitment through self-verification . *Social Psychology Quarterly*. 62, 347-360.
- Bulach, C. (1993). A measure of openness and trust. *People and Education*. 1(4), 382-392.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. 2ª edição, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Caballero, G., García, J. & Quintás, M. (2007). La importancia de los stakeholders de la organización: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 13(2),13-32.
- Cabral, M. (2006). *Estudo da expansão do Sistema de ensino superior português nas últimas duas décadas*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Cabrito, B. (2011). Ensino Superior em Portugal : Incertezas e Contradições. *Revista Inter-Ação*. 36(1), 1-24.
- Cahen , R. (2005). *Tudo o que seus gurus não lhe contaram sobre comunicação empresarial*. 6ª edição, Best seller LTDA. São Paulo.
- Campanário, M. (2002). *Tecnologia, Inovação e Sociedade*. Acedido em 13 Abril 2016, em: <http://www.oei.es/salactsi/milton.htm>.
- Carvalho, B. & Berbel , M. C. (2001). *Marketing educacional: como manter e conquistar alunos*. Alabama. São Paulo.

- Carvalho, S. & Mota, O. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*. 20(1), 145-165.
- Cervera, A., Schlesinger, W., Iniesta, M. & Sánchez, R. (2012). Medición de la imagen de la universidad y sus efectos sobre la identificación y lealtad del egresado: una aproximación desde el modelo de Beerly Y Díaz . *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*. 16(2), 7-29.
- Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência, Araxá*. 7(7), 51-266.
- Chagas, A. (2000). *O questionário na pesquisa científica*. Acedido em 25 de dezembro de 2014, em <https://pt.slideshare.net/prof.andrea/aula-3-chagas-2000-questionario-na-pesquisa-cientifica>.
- Chen, L. (2008). Internationalization or International Marketing? Two Frameworks for Understanding International Students Choice of Canadian Universities. *Journal of Marketing for Higher Education*. 18, 1-33.
- Cheng, S. (2011). Comparisons of competing models between attitudinal loyalty and behavioral loyalty . *International Journal of Business and Social Science* . 2(10), 149-166.
- Christopher , M., Payne, A., & Ballantyne, D. (1994). *Relationship Marketing*. Acedido em: 28 de Dezembro de 2016, em: <https://dspace.lib.cranfield.ac.uk/bitstream/handle/1826/621/SWP3191.pdf;jsessionid=2D8E5BBD141073FF865B17B1EEF6231B?sequence=2>
- Chua, C. (2004). *Perception of Quality in Higher Education*. Acedido em : 25 de Setembro 2017, em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>
- Churchill, G. & Peter, J. (2000). *Marketing: criando valor para os clientes*. Acedido a 22 de Setembro 2017, em : http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/nilson/materiais/Criando_Valor_para_os_Clientes.pdf

- CIM. (2015). *Marketing and the 7Ps: A brief summary of marketing and how it work*.
Acedido em 7 Fevereiro 2016, em: <https://www.cim.co.uk/media/4772/7ps.pdf>.
- Clancy, K. & Shulman, R. (1995). *Marketing Myths that are Killing Business: the cure for death wish marketing*. 1ª edição, McGraw-Hill.
- Claro, D. (2006). *Marketing de relacionamento: conceitos e desafios para o sucesso do negócio*. Acedido em 24 de Setembro 2017, em :
https://www.researchgate.net/profile/Danny_Claro/publication/5104849_Marketing_de_relacionamento_Conceitos_e_Desafios_para_o_Sucesso_do_Negocio/links/02e7e52c585a882077000000/Marketing-de-relacionamento-Conceitos-e-Desafios-para-o-Sucesso-do-Negocio.pdf.
- Cobra, M. (2001). *Marketing de Serviços*. Atlas.São Paulo.
- Cobra, M. & Braga, R. (2004). *Marketing educacional: Ferramentas de Gestão para Instituições de ensino*. São Paulo.
- Cobra, M. & Zwarg, F. (1986). *Marketing de Serviços - Conceitos e estratégias*. McGraw-Hill. São Paulo.
- Coelho, A. (2002). Rumo a um marketing contractual. *Revista de negócios - Studies on emerging countries*. 7(1), 7-14.
- Coelho, P. & Vilares, M. (2005). *Satisfação e Lealdade do Cliente, Metodologias de avaliação, gestão e análise*. 2ª edição, Escolar Editora. Lisboa.
- Colombo, S. (2005). *Marketing educacional em ação: Estratégias e Ferramentas*. Artemed/Bookman. Porto Alegre .
- Comissão Europeia. (1998). *Sistema Europeu de transferência de créditos - Manual do utilizador do ECTS*. Acedido a 3 de Fevereiro de 2016 em :
http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/ects_manual.pdf
- Correia, A. (2009). *Processo de bolonha: Uma oportunidade de corrigir as deficiências estruturais do ensino superior em Portugal*. Acedido a 9 de Fevereiro 2016 em:
<https://www.uc.pt/ge3s/cont/bolonhaoportunidade.pdf>.

- Costa, A. & Simão, J. (2000). *O ensino politécnico em Portugal*. Conselho coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Braga.
- Coulter, K. & Coulter, R. (2002). Determinants of trust in a service provider: The moderating role of length of relationship. *Journal of Services Marketing*. 16(1), 35-50.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina. Coimbra.
- Cronin, J., Brady, M. & Hult, T. (2000). Assessing the Effects of Quality, Value and Customers Satisfaction on Consumer Behavior Intentions in Service Environments. *Journal of Retailing*. 76(2), 193-217.
- Dalfovo, M., Lana, R. & Silveira, A. (2008). Método quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*. 2(4), 1-13.
- Deal, T. & Kennedy, A. (2000). *Corporate cultures - The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley.
- Delgado, E. (2004). Estado atual de la investigación sobre la lealtad a la marca : una revisión teórica. *Revista de dirección, organización y administración de empresas*. 30, 16-24.
- Delors, J. & Eufrazio J. (1998). *Educação : um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Acedido em 7 de Fevereiro 2016, em : <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>.
- Demo, G. & Ponte, V. (2008). *Marketing de relacionamento (CRM) : estado da arte e estudos de caso*. 3ª edição. Atlas. São Paulo.
- Demo, G. & Rozzett, K. (2013). Customer relationship management scale for the business-to-consumer market: exploratory and confirmatory validation and models comparison. *International Business Research*. 6(11), 29-42.
- DGES. (2017). *Direção Geral Ensino superior*. Acedido em 24 de Outubro 2017, em: http://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues

- Dias, S. (2009). *Gestão de marketing*. Saraiva. São Paulo.
- Dick, A., & Basu, K. (1994). Customer loyalty: Toward and Integrated Conceptual Framework. *Journal of Academy of Marketing Science*. 22(2), 99-113.
- Dominguez, V. (2000). *O valor percebido como elemento estratégico para obter a lealdade dos clientes*. Acedido em 25 de setembro 2017, em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v07-4art05.pdf>.
- Doney, P. & Cannon, J. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*. 61, 35-51.
- Doods, W., Monroe, K. e Grewal, D. (1991). *Effects of price, brand, and store information on buyers' product evaluations*. Acedido a 8 de setembro 2017, em: <https://pt.scribd.com/document/257038032/Effects-of-Price-Brand-And-Store-Information-on-Buyers-Product-Evaluations>.
- Drucker, P. (1973). Marketing and economic development. *Journal of Marketing*. 22, 252-259.
- Duarte, P., Alves, H. & Raposo, M. (2009). Understanding university image: a structural equation model approach. 1(7), 21-36.
- Duarte, P., Raposo, M. & Alves, H. (2012). Using a Satisfaction Index to Compare Students' Satisfaction During and After Higher Education Service Consumption. *Tertiary Education and Management*. 18(1), 17-40.
- Dugaich, C. (2005). Marketing de Relacionamento nas Instituições de Ensino. *Marketing Educacional em Ação: Estratégias e Ferramentas*. Artmed/Bookman. Porto Alegre.
- Dwyer, F. & Oh, S. (1987). Output Sector Munificence Effects on the Internal Political Economy of Marketing Channels. *Journal of marketing research*. 24, 347-358.
- Elliot, K. & Healy, M. (2000). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for Higher Education*. 10(4), 1-11.
- Ellis, T. (2000). *He development, psychometric evaluation and validation of a customer loyalty scale*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Souther Illinois.

- Espartel, L., Sampaio, C. & Perin, M. (2008). O impacto do envolvimento nas relações entre confiança, valor percebido e lealdade: um estudo em um IES privada . *Revista de negócios*. 13(1), 11-25.
- Espejel , J., Pandos, C. & Flavián, C. (2008). Consumer Satisfaction - A Key Factor of Consumer Loyalty and Buying Intention of a PDO Food Product . *British Food Journal*. 110(9), 865-881.
- Esther, R. (2015). *Students' perceived service quality of business schools in Tanzania: A longitudinal study*. Acedido a 13 de Julho de 2017, em : <http://oaji.net/articles/2016/451-1458241633.pdf>.
- Éthier, G. (1991). La gestion de l'excellence en éducation. *Canadian Journal of Education*. 16(4), 474-476.
- Evrard, Y. (1993). La satisfaction des consommateurs: état des recherches. *Revue Française du Marketing*. 144, 53-65.
- Facó, M. (2005). A essência do marketing educacional in: COLOMBO, S. S. (org.). *Marketing educacional em ação: estratégias e ferramentas*. São Paulo: Artmed. 18-34.
- Fecikova, I. (2004). An index method for measurement of customer satisfaction. *The TQM Magazine*. 16(1). 57-66.
- Felgueira, T. (2015). *Entrepreneurial Orientation, Market Orientation and Performance of Teachers and Researchers in Higher Education Institutions*. Acedido a 28 de Setembro, em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815011519>.
- Fenprof*. (Maio de 2012). *O Sistema de ensino superior em Portugal - Parte I*. Acedido em 20 de Dezembro de 2014, em: http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf
- Ferraz, J. (2006). *Imagem de uma instituição de ensino superior: Uma construção sob o enfoque de Palácio, Meneses e Perez*. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

- Fonseca, A., Dias, C., Corte-Real, N., Pereira, A. & Brustad, R. (2011). Análise exploratória e confirmatória à estrutura factorial da versão portuguesa do Self-Perception Profile for Adolescents. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 11(2), 50-66.
- Fonseca, M. (2001). *O Ensino Politécnico em Portugal - breve História*. Acedido a 25 de Setembro, em:
https://www.researchgate.net/profile/Maria_De_Jesus_Fonseca/publication/271586851_O_Ensino_Politecnico_em_Portugal_-_a_historia_recente/links/54cd0d8d0cf24601c08c9f8a/O-Ensino-Politecnico-em-Portugal-a-historia-recente.pdf.
- Fonseca, M., Trez, G. & Espartel, L. (2005). *O impacto das falhas e recuperação dos serviços na satisfação, lealdade e confiança*. Acedido a 15 de Setembro, em:
<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-mktc-3004.pdf>.
- Fornell, C., Johnston, M., Anderson, E., Cha, J. & Bryant, B. (1996). The American Customers Satisfaction Index: Nature Purpose and Findings. *Journal of Marketing*. 60(4), 7-18.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação*. 2ª edição. Lusodidata, Loures.
- Freire, D. (2007). *Valores organizacionais: um estudo de caso no setor de serviços terciários*. Acedido a 12 de Outubro 2017, em:
<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR405.pdf>.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. e Moscarola, J. (1999). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*. 35(3), 105-112.
- Ganesan, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationship. *Journal of marketing*. 58(2), 1-19.
- Garbarino, E. & Johnson, M. (1999). The Different Roles of Satisfaction, Trust and Commitment in Customer Relationships. *Journal of Marketing*. 63(2), 70-88.
- Gardner, B. (2001). What do Customers Value? A five-step approach to linking customer value to business processes. *Quality Progress*. USA. 41-48.

- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 4ª edição. Allyn & Bacon, Boston.
- Gianesi, I.(1994). *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. Atlas, São Paulo.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* . 6ª edição. Atlas, São Paulo.
- Gil, C. (2008). *Variáveis de decisão de marketing de serviços de demanda não desejada : dois casos no setor de seguros*. Acedido a 14 de Setembro, em:
file:///C:/Users/Telma/Downloads/Dissertacao_Camila_Gil.pdf.
- Gosling, M., Monteiro , P. & Parente, E. (2007). *Estratégias de marketing de relacionamento em instituições de ensino: um estudo exploratório*. Acedido a 29 de Setembro 2017, em:
http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR630469_9316.pdf.
- Gray, L. (1991). *Marketing education*. University Press. Buckingham.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*. 18(4), 36-44.
- Grönroos, C. (1994). From marketing mix to relationship marketing: Towards a paradigm shift in marketing . *Management Decision* . 32(2), 4-20.
- Grönroos, C. (1996). Relationship marketing: strategic and tactical implications. *Management Decision*. 34(3), 5-14.
- Grönroos, C. (1997). Value-Driven Relational Marketing: From Products to Resources and Competencies. *Journal of Marketing Management*. 13, 407-419.
- Grönroos, C. (2001). The perceived service quality concept - a mistake? *Managing Service Quality*. 11(3), 150-152.
- Grönroos, C. (2004). The relationship marketing process: communication, interaction, dialogue, value. *Journal of Business & Industrial Marketing*. 19(2), 99 - 113.
- Grönroos, C. (2015). *Services Management and Marketing - a customer relationship management approach*. Willye, England.

- Grzeszczeszyn, G. & David Vieira, F.(2012). *Imagem organizacional: uma análise comparativa da imagem desejada por supermercados e da imagem percebida por consumidores* . Acedido a 3 de Setembro 2016, em:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/1508/852>.
- Gummesson, E. (1987). The New Marketing - Developing Long-Term Interactive Relationships. *Long Range PLanning*. 20(4), 10-20.
- Gummesson, E. (1996). Relationship marketing and imaginary organizations: a synthesis. *European Journal of Marketing*. 30(3), 31-34.
- Gummesson, E. (1997). Relationship marketing as a paradigm shift: some conclusions from the 30R approach. *Management Decision*. 35(4), 267-272.
- Gummesson, E. (2004). The relationship marketing process: communication, interaction, dialogue, value. *Journal of Business & Industrial Marketing*. 19(2), 99-113.
- Gunalan, M. & Ceylan, A. (2014). The mediator role of organizational image on the relationship between jealousy and turnover intention: A study on health workets. *The journal of Social Sciences Instituite*. 17(31), 133-156.
- Gundlach , G. & Murphy , P. (1993). Ethical and Legal Foundations of Relational Marketing Exchanges . *Journal of Marketing*. 41(2), 35-46.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*. 7(3), 87-97.
- Gupta, A. & Sahu, G. (2012). A literature review and classification of relationship marketing research. *International Journal of Customer Relationship Marketing Management*. 3(1), 56-81.
- Hair Jr., Black, W., Babin, J. & Andersom, R. (2010). *Multivariate Data Analyses*. 7^a edição, Prentice Hall. New Jersey.
- Harker , M.(1999). Relationship marketing defined? An examination of current relationship marketing definitions. *Marketing Intelligence & Planning*. 17(1), 13-20.

- Hartman, D. & Schmidt, S. (1995). Understanding student/alumni satisfaction for a consumers perspective. *Research in Higher Education*. 36(2), 197-217.
- Harvey, J. & Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *The international Journal of Education Management*. 10(4), 22-32.
- Helgesen , O. & Nettet , E. (2007). What accounts for student's loyalty? Some field study evidence. *International journal of Educational management*. 21(2), 126-143.
- Helgesen, O. (2006). Are loyal customers profitable? Customer satisfaction, customer (action) loyalty and customer profitability at the individual level. *Journal of Marketing Management*. 22(3-4), 245-266.
- Helgesen, O. (2010). Impacts of store and chain images on the “quality-satisfaction-loyalty process” in petrol retailing . *Journal of Retailing and Consumer Services*. 17(2), 109-118.
- Hennig-Thurau, T., Langer , M. & Hanse, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. . *Journal of service Research*. 3(4), 331-344.
- Hennig-Thurau, T. & Klee, A. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention - A critical reassessment and model development . *Psychology & Marketing*. 14, 737-765.
- Heskett , J., Jones, T., Loveman, G., Sasser, W. & Schlesinger, L.(1994). Putting the service-profit chain to work . *Harvard Business Review*. 72(2), 164- 174.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Qual Assur in Education*. 3(3), 10-21.
- Hill, M. & Hill, A. (1998). *Investigação empírica em ciências sociais: Um Guia Introductorio*. Acedido a 14 de setembro 2017, em : https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/468/4/DINAMIA_WP_1998-10.pdf.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. 2^a edição. Lisboa, Edições Sílabo .

- Hoffman, K. & Bateson, J. (2003). *Princípios de marketing de serviços - Conceitos, Estratégias e Casos*. 12ª edição. Editor Thomson Pioneira.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: International differences in work related* . Editora Sage Publications. Beverly Hills.
- Holbrook, M. (1999). *Consumer Value : a framework for analysis and research*. Editora Routledge. New York.
- Hom, W. (2002). *Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Services*. Acedido a 8 de setembro 2017, em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481317.pdf>.
- Izogo , E., Ogba, I. & Nwekpa, K. (2016). Correlates of the determinants of relationship marketing in the retail sector: the Nigerian case. *African Journal of Economic and Management Studies*. 7(1), 30-53.
- Jekins, N. (1991). *The Business of Image: Visualising the Corp Message*. Kogan Page. London.
- Johnson, M., Gustafsson, A. & Andreassen, T. (2000). The evaluation and future of national customer satisfaction index models. *Journal of economic Psychology* 22(2), 217-245.
- Joseph, M., & Joseph, B. (1997). Service Quality in education : a student perspective . *Quality Assurance in Education*. 5(1), 15-21.
- Juillerat, S. & Schreiner, L. (2004). *The role of student satisfaction in the assessment of institutional effectiveness*. In T. Banta (Ed.), *Hallmarks of effective outcomes assessment*. San Francisco: Jossey-Bass. 50-55.
- Júnior, L. & Ramos, V. (2010). *O marketing a serviço da educação - projeto conhecendo a UFSC: Uma volta pelo campus sem sair de aula*. X Coloquio internacional sobre gestión Universitaria en América del sul.
- Kant, I. (2002). *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Unimep, Piracicaba.
- Kapferer, J. (1997). *The new strategic brand management - Creating and sustaining brand equity long term*. Editora Kogan page. USA.

- Kaplan , A. (1998). *The Conduct of Inquiry : Methodology for Behavioral Science*. Editora Transaction Publishers. London.
- Kasper, H. & Bloemer, J. (1994). The impact of satisfaction on brandloyalty: urging on classifying satisfaction and brand loyalty. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*. 7, 152-160.
- Kazoleas , D., Kim , Y., & Moffitt , M. (2001). Institutional image : A case study. *Corporate communication : An international journal*. 6(4), 205-216.
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*. 57, 1-22.
- Kennedy , M., Ferrell , L. & Leclair, D. (2001). Consumer's trust of salesperson and manufacturer: an empirical study. *Journal of Business Research*. 51, 73-86.
- Klem, L. (1995). *Path analysis*. In: Grimm, L. G.; Yarnold, P. D. - *Reading and understanding multivariate statistics* . Editora American Psy. Washington.
- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equacion Modeling*. 2ª edição. New York.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management*. Prentice Hall. New Jersey.
- Kotler, P., Armstrong, J., Wong, & Saunders . (1999). *Principles of Marketing*. Acedido a 12 março 2016, em:
<http://s1.downloadmienphi.net/file/downloadfile8/148/1372857.pdf>.
- Kotler, P. (2000). *Administração de marketing*. Prentice Hall. São Paulo.
- Kotler, P. (2003). *Marketing de A a Z*. Editora Campus.
- Kotler, P. & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. 1ª edição. Editora Prentice Hall. New Jersey.
- Kotler, P. & Keller, K. (2005). *Administração de Marketing*. 12ª edição. Editora Prentice Hall. São Paulo.
- Kotler, P. & Levy, S. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of marketing*, 33(1), 10-15.

- Koucky, J., Bartusek, A. & Kovarovic (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Acedido a 17 de junho 2016, em:
<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Access%20to%20a%20Degree%20in%20Europe%202013.pdf>.
- Kristof, A. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement and implications. *Personal Psychology*, 49(1), 1-49.
- Kuo, Y., Wu, C., & Deng, W. (2009). The relationships among service quality, perceived value, customer satisfaction, and post-purchase intention in mobile value-added services. *Computers in Human Behavior*, 25(4), 887-896.
- Kuster, I. & Vila, N. (2010). *La orientación al mercado y el marketing relacional: efectos en la innovación y el éxito del textil español*. Acedido a 22 de Maio de 2016, em:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/27874>.
- Lai, F., Griffin, M. & Babin, B. (2009). How quality, Value, Image, and Satisfaction Create Loyalty at a Chinese Telecom. *Journal of Business Research*, 62(10)980-986.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas. São Paulo
- Landrum, R., Turrisi, R. & Harless, C. (1998). University image: The benefits of assessment and modelling. *Journal of Marketing for Higher Education* 9(1), 53-68.
- Lanzer, L. (2004). *Estratégias de marketing de relacionamento para instituições de ensino superior: Um estudo de caso na universidade do sul de Santa Catarina*. Acedido a 21 de abril 2016, em :
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88105/225008.pdf?sequence=1>.
- Larán, J. & Espinoza, F. d. (2003). Consumidores satisfeitos, e então? Analisando a satisfação como antecedente da lealdade. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(2), 51-70.

- Las Casas (2010). *Administração de marketing: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira*. Atlas. São Paulo..
- Lavery, L. (1999). *Ethnic Group Differences in the Academic Motivation of University Students*. AARENZARE Conference. Melbourne.
- Lawrence, A. & Nancy, S. (1987). Effects of Relationship Marketing on Satisfaction, Retention and Prices in the Life Insurance Industry . *Journal of Marketing Research*. 24(4), 404-411.
- Lee, E. & Overby, J. (2004). Creating value for online shoppers: implications for satisfaction and loyalty. *Journal of satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*. 17, 54-68.
- Leite , R. (2006). *A qualidade percebida no ensino superior : Um estudo em uma instituição do Centro-Oeste de Minas Gerais*. Salvador : Encontro anual de Pós-graduação em Administração. Salvador.
- Levitt, T. (1990). *A imaginação do marketing* . 2ª edição. Atlas.São Paulo.
- Levitt, T. (1960). Marketing myopia. *Harvard Business Review*. 38(4) , 45 - 56.
- Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs? *Marketing and Research Today*. 25, 199-212.
- Lindon, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P. & Rodrigues, J. (2009, p.636). *Mercator XXI*. Dom quixote. Portugal.
- Litten, L. (1980). Marketing higher education: benefits and risks for the american academic system. *Journal of Higher Education*. 51(1), 40-59.
- Lopes, L. (2002). *Marketing das instituições de ensino superior: O caso português* .
Acedido em 9 de abril 2016, em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7150/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20completa.pdf>.
- Lovelock, C. (1983). Classifying services to gain strategic marketing insight . *Journal of marketing*. 47, 9-20 .
- Lovelock, C. & Wright, L. (2001). *Serviços. Marketing e gestão*. Saraiva. São Paulo.

- Mackintosh, G. & Lockshin, L. (1997). Retail Relationships and Store Loyalty: A Multilevel Perspective . *International Journal of Research in Marketing*. 14, 487-497.
- Mainardes, E. W. & Domingues, M. S. (2010). Lealdade de estudantes em Instituições de Ensino Superior : Um estudo multicaso em Joinville. *eGesta - Revista Eletrônica de gestão de negócios*. 6(3), 1-30.
- Mainardes, E., Alves , H., Raposo, M., & Domingues, M. J. (2011). Marketing in higher education: A comparative analysis. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*. 9 (1), 43-63.
- Malhotra, N. K. & Birks , D. K. (2006). *Marketing Research : An applied approach* . 3ª edição. Editora Prentice Hall. London.
- Manes, J.(1997). *Marketing para instituciones educativas: guia para planificar la captación y retención de alumnos*. Acedido a 23 de setembro 2016, em: http://www.academia.edu/15179846/MARKETING_PARA_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS.
- March, S. (2006). Can the building of trust overcome consumer risk online? . *Marketing Intelligence & Planning*. 24(7)7, 746-761.
- Marketingfuturo*. (2014). *Surgimento e história do Marketing*. Acedido a 25 de novembro de 2014, em: [marketingfuturo: http://marketingfuturo.com/surgimento-e-historia-do-marketing/](http://marketingfuturo.com/surgimento-e-historia-do-marketing/).
- Marôco , J. & Marques, T. (2005). *Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* . Laboratório de Psicologia. 4(1), 65-90.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais - Fundamentos teórico, software e aplicações* . 1º Edição. Report Number. Pêro Pinheiro.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística: com o SPSS Statistics*. 6º edição. Lisboa.
- Marques , L. (2008). *Validação de um modelo de Lealdade do Estudante com Base na Qualidade do Relacionamento*. Dissertação (Mestrado em Administração e

Negócios) , Universidade de Administração, Economia e Contabilidade, Porto Alegre .

Marques, C. & Fortes, N. (2015). *A importância do marketing relacional nas instituições de ensino superior público : o caso da ESTeSC*. Acedido a 5 de setembro 2016, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17714/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Carla%20Marques.pdf>.

Marshall, R. & Keller, K. (1999). Measuring brand power: Validating a model for optimising brand equity. *Journal of Product and Brand Management*. 8(3), 170-184.

Martineau, P. (1985). The personality of the retail store . *Harvar Business Review*. 36, 47-55.

Marzo-Navarro, M., Pedraja, M. & Rivera, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*. 19(6), 505-526.

Matos, C. & Rossi, C. (2008). Word-of-mouth Communications in Marketing: a Meta-analytic Review of Antecedents and Moderators . *Journal of the Academy of Marketing Science*. 36(4), 578-596.

Mayer, R., Davis, J. & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizationa trust. *Academy of Management Review*. 20(3), 709-734.

McCarthy, J. (1960). *Basic marketing: a managerial approach*. Homewood, Illinois.

McDonald, M., Christopher, M., Knox, S. & Payne , A. (2001). *Clientes: os verdadeiros donos da empresa, como construir uma organização orientada para o mercado*. Editora Futura. São Paulo.

McKenna, R. (1999). *Marketing de relacionamento: estratégias bem sucedidas para a era do cliente*. Editora Publifolha.. São Paulo.

Meirelles, D. (2006). O conceito de serviço. *Revista de Economia Política*. 26(1), 119-136.

- Mendes, M. (2012). *O marketing relacional e a fidelização dos estudantes: um estudo aplicado ao CCSO da UFMA-Brasil e à ESTG ao IPL - Portugal*. Tese de Mestrado. Escola superior de tecnologia e gestão. Leiria.
- Mendes, T. (2013). *Marketing Educacional como instrumento de gestão e administração nos estabelecimentos escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative e Qualitative Approaches*. SAGE publications. London.
- Mesquita, A. & Correia, A. M. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Mezomo, J. C. (1997). *Educação e qualidade total: a escola volta às aulas*. Editora Vozes . Petrópolis.
- Milan, S., Larentis, F., Corso, A., Eberle, L., Lazzari, F. & Toni, D. (2014). *Atributos de qualidade dos serviços prestados por uma IES e os fatores que impactam na satisfação dos alunos do curso de graduação em administração*. Acedido a 16 setembro 2017, em: <http://www.redalyc.org/pdf/3193/319332709016.pdf>.
- Ministério da Educação. (2003). *Breve evolução histórica do sistema educativo*. Acedido a 12 de fevereiro de 2017, em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.
- Moller, K. (1992). Research Traditions in Marketing Theoretical Notes. *Swedish School of Economics*. 48, 197-218.
- Moogan, J., Baron, S. & Bainbridge, S. (2001). Timings and trade-off in the marketing of higher education courses. *Marketing Intelligence & Planning*. 19, 179-187.
- Moorman, C., Zaltman, G. & Deshpandé, R. (1992). Between Provides and Users of Market Research: The Dynamics of Trust Within and Between Organizations . *Journal of Marketing Research*. 29(3), 314-328.
- Morais, C. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.

- Morgan , R. & Hunt, S. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing . *Journal of marketing*. 58, 20-38.
- Nadiri, H., Pully, J. & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*. 523-535.
- Ndubisi, N. O. (2007). Relationship Marketing and customer loyalty . *Marketing Intelligence & Planning*. 25(1), 98-106.
- Nguyen, N. & Leclerc, A. (2011). The effect of service employees competence on financial institutions image: Benevolence as moderator variable . *Journal of Services Marketing* . 25(5), 349-360.
- Nguyen, N. & LeBlanc, G. (2001a). Image and reputation of higher education institutions in students retention decisions. *International Journal of Education management*. 15(6), 303-311.
- Nguyen, N. & Leblanc, G. (2001b). Corporate image corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of retailing and Consumer services*. 8(4), 227-236.
- Nickles, W. & Wood, M. (1999). *Marketing: relacionamentos, qualidade e vaor*. Editora Ltc. Rio de Janeiro.
- Nunes, G., Serra, F., Lanzer, E. & Ferreira, M. (2008). Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior. *Gestão & Regionalidade*. 24(69), 62-78.
- Okleshen, C. & Mittelstaedt, R. (1998). *Revisiting the replicability of marketing research: reported content and author cooperation eighteen years later*. American Marketing Association Winter Educator's Conference: marketing theory and applications. Chicago.
- Oliveira, A. & Tamayo, A. (2004). *Inventário de Perfis de Valores Organizacionais*. Acedido a 5 de setembro 2016, em:
file:///C:/Users/Telma/Downloads/V3902129.pdf.
- Oliveira, J. (2012). *Marketing Research - Vol.1 - Investigação em marketing*. Edições Sílabo. Lisboa.

- Oliver, R. (1999). Whence customer loyalty? *Journal of Marketing*. 63, 33-44.
- Oliver, R. (1980). Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. *Journal Marketing Research*. 17(4), 460-469.
- Oliver, R. (1997), Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer. 2ª edição. McGraw-Hill. New York.
- Oplatka, I. & Hemsley-Brown (2007). The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing. *Internatiol Journal of Educational Management*. 21(4), 292-305.
- Parasuraman , A., & Glowacka , A. (1995). University image: an information processing perspective. *Journal of marketing for higher education*. 6(2), 41-56.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior - A presença de novos público em contexto universitário. *Educação, sociedade e culturas*. 28, 31-52 .
- Patterson , P. & Johnon, L. (1993). Disconformation of expectations and the gap model of service quality: an integrated paradigm . *Journal of consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*. 6(1), 90-99.
- Patterson, P., Johnson, L. & Spreng, R. (1997). Modeling the determinants of customer satisfaction for business-to-business professional services. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 25 (1), 4-17.
- Payne, A., & Holt, S. (2001). Diagnosing Customer Value: Integrating the Value Process and Relationship Marketing . *British Journal of Management*. 12, 159-182.
- Payne, A., Christopher, M., Clark, M. & Peck, H. (1999). *Relationship Marketing for Competitive Advantage: Winning and Keeping Customers* . Acedido a 9 de abril 2017, em:
[https://books.google.pt/books?id=r6orBgAAQBAJ&pg=PA423&lpg=PA423&dq=Payne,+A.,+Christopher,+M.,+Clark,+M.+%26+Peck,+H.+\(1999\).+Relationship+Marketing+for+Competitive+Advantage:+Winning+and+Keeping+Customers+.+B utterwhorth-Heinmann.&source=bl&ots=bO_SVGD5R8&sig=xY8vUzNU-6ByPY5e5bFkf4JFJ88&hl=pt-](https://books.google.pt/books?id=r6orBgAAQBAJ&pg=PA423&lpg=PA423&dq=Payne,+A.,+Christopher,+M.,+Clark,+M.+%26+Peck,+H.+(1999).+Relationship+Marketing+for+Competitive+Advantage:+Winning+and+Keeping+Customers+.+B utterwhorth-Heinmann.&source=bl&ots=bO_SVGD5R8&sig=xY8vUzNU-6ByPY5e5bFkf4JFJ88&hl=pt-)

PT&sa=X&ved=0ahUKEwjH66yop9_YAhWKtxQKHTogDtkQ6AEIOjAC#v=one
page&q&f=false.

- Peppers, D. & Rogers, M. (1999). Is your Company Ready for One-to-one marketing?
Harvard Business Review. 77(1), 151-160.
- Pérez, J., & Torres, E. (2016). Evaluación de la imagen organizacional universitaria en una
institución de educación superior. *Contaduría y Administración*. 62, 105–122.
- Perfeito, J., Becker, M., Silveira, A. & Fornoni, M. (2004). *Marketing em Instituições
Privadas de Ensino Superior: Fatores Influenciadores na Atratividade dos Cursos
de Administração*. IV Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na
América do sul.
- Perin , M., Sampaio, C. & Brei, V. (2004). *Relações entre Confiança, Valor e Lealdade:
um Estudo Intersetorial*. ENANPAD. Curitiba.
- Perin, M., Simões, C. & Pólvora, R. (2012). Modeling Antecedents of Student Loyalty in
Higher Education. *Journal of Marketing for Higer Education*. 22(1), 101-116.
- Perozo, J. & Alcalá, S. (2011). Imagen corporativa de los Institutos Tecnológicos
Universitários de Maracaibo. *Multiciencias*. 8, 105-112.
- Pestana , M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A
complementariedade do SPSS*. 6º Edição. Edições Sílabo. Lisboa.
- Pimental, R. & Prates, G. (2004). *Marketing educacional e o advento do ensino à
distância*. Acedido a 23 de setembro 2017, em:
<http://www.convibra.com.br/2004/pdf/75.pdf>.
- Posner, B., Kouzes, J. & Schmidt, W. (1985). Shared values make a difference: An
empirical text of corporate culture . *Human Resource Management*. 24, 293-309.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research : Quantitative methods*. SAGE
publications. London.
- Reichelt, V. P., & Cobra, M. (2008). *Valor percebido e lealdade dos alunos em
Instituições de Ensino superior : Proposição de um modelo*. Encontro da
ANAPAD. Rio de Janeiro.

- Reichheld , F. F. (1996). *A estratégia da lealdade - A força invisível que mantém clientes e funcionários e sustenta crescimento, lucros e valor*. Campus. Rio de janeiro.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. PACTOR. Lisboa.
- Reis, J. (2000). *O Marketing Personalizado e as Tecnologias de Informação*. Edições Centro Atlântico. Lisboa.
- Rich, M. (2000). The Direction of Marketing Relationships. *Journal of Business & Industrial marketing*. 15(2), 170-179.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas. São Paulo.
- Rodrigues. (1977). *A Psicologia Social* . Editora Vozes. Petropolis.
- Rojas-Méndez, J. A., Vásquez & Kara, A. (2009). Determinants of Student Loyalty in Higher Education : A tested Relationship Approach in Latin America . *Latin American Business Review*. 10, 21-39.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. The Free Press. New York.
- Rousseau, D. (1998). Not so different After All: a crossdiscipline view of trust. *Academy of Management Review*. 23(3), 393-404.
- Ruão, T. (2000). *A comunicação da imagem. Um estudo de caso*. Acedido a 14 de setembro 2017, em:
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1615/1/truao_ComImagem_2000.pdf
- Russell, M. (2005). Marketing education: a review of service quality perceptions among international students. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 17(1), 65-77.
- Saha, G. & Theingi (2009). Service quality, Satisfaction and Behavioural Intentions: A Study of Low-Cost Airline Carriers in Thailand . *Managing Services Quality*. 19(3), 350-372.

- Sampaio, C., Peri, M., Simões, C. & Kleinowski, H. (2012). Students trust, value and loyalty: evidence from higher education in Brazil. *Journal of Marketing for Higher Education*. 22, 83-100.
- Santos, T., Lima, M., Brunetta, D., Fabris, C., & Seleme, A. (janeiro-março de 2009). O desenvolvimento do marketing: Uma perspectiva histórica. *Revista de Gestão USP*, 16(1), 89-102.
- Saúde, S., Borralho, C., Féria, I. & Lopes, S. (2014). *Os impactos Socioeconómicos do Ensino Superior*. Edições Sílabo, Lda. Lisboa.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson Education, Ltd. England.
- Schlesinger, M, Taulet, A., Bonillo, M. & Fernández, S. (2014b). Un enfoque de marketing de relaciones a la educación como un servicio: aplicación a la Universidad de Valencia. *Revista INNOVAR*. 24(53), 5-17.
- Schlesinger, W., Cervera, A. & Calderón H (2014a). El papel de la confianza, la imagen y los valores compartidos en la creación de valor y lealtad: aplicación a la relación egresado-universidad. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*. 18(2), 126-139.
- Schmitt, B. (1999). Experimental marketing. *Journal of Marketing Management*. 15, 53-67.
- Schreiner, L. & Juillerat, S. (2004). *The student Satisfaction Inventory*. Noel Levitz. Iowa city.
- Schreiner, L. & Nelson, D.(2013). The contribution of student satisfaction persistence. *J. College student retention*. 15(1) 73-111.
- Sebastião, J. & Correia, S. (2001). *A democratização do ensino em Portugal*. Acedio a 12 de fevereiro 2017, em:
http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf.
- Selnes, F. (1998). Antecedents and consequences of trust and satisfaction in buyer-seller relationship. *European Journal of Marketing*. 32, 305-322.

- Senac, D. (1996). *Qualidade em prestação de serviços*. Editora SENAC. Rio de Janeiro.
- Sharma, A., Tzokas, N., Saren, M. & Kyziridis, P. (1999). Antecedents and consequences of relationship marketing: Insights from business service sales people . *Industrial Marketing Management*. 28, 601-611.
- Shimoyama, C. & Zela, D. (2002). *Administração de Marketing*. Acedido a 24 de junho 2017, em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/mkt/1.pdf>.
- Shmatikov , V. & Talcott, C. (2005). Reputatiom-based trus management. *Journal of Computer Security*. 13, 167-190.
- Sichtman, C. & Diamantopoulos, A. (2013). The impact of perceived brand globalness, brand origin image, and brand origin-extensionfit on brand extension success. *Journal of the academy of Marketing Science*. 41(5), 567-585.
- Silva, N., Souza, R., & Ghobril, A. (2006). *O Paradigma dos 4Ps do Composto de Marketing – Origem, Evolução e Futuro*. USP. São Paulo.
- Sin, L., Tse, A., Yau, O., Chow, R., Lee, J. & Lau, L. (2005). REationship marketing orientation: scale development and cross-cultural validation . *Journal of business research*. 52, 185-194.
- Singh, J. & Sirdeshmukh, D. (2000). Agency and trust mechanisms in consumer satisfaction and loyalty exchanges . *Journal of Academy ofMarketing Science*. 28, 50-167.
- Sirdeshmukh, D., Singh, J. & Sabol, B. (2002). Consumer trust, value and loyalty in relational exchanges. *Journal of Marketing*. 66(1), 15-37.
- Slater , S. & Narver, J. (2000). Intelligence Generation and Superior Customer Value . *Journal of Academy of Marketing Science*. 28, 120-127.
- Slongo, L. & Mussnich, R. (2005). Serviços ao Cliente e Marketing de Relacionamento no Setor Hoteleiro de Porto Alegre. *Revista de Administração Contemporânea*. 9(1), 149-170.
- Smeltzer, L. (1997). Themeaning and origin of trust in buyer-supplier relationships. *International Journal of Purchasing and Materials Management*. 28(1), 115-132.

- Smith, J. (1998). Buyer-Seller Relationships: Similarity, Relationship Management, and Quality. *Psychology & Marketing*. 15(1), 3-21.
- Sousa, A. S. (1998). *Sobre a Génese do Ensino Politécnico*. Acedido a 3 de fevereiro de 2017 em: http://www.ipv.pt/millennium/va13_2.htm.
- Souza, B., Gosling, M. & Gonçalves, C. (2013). *Mensuração do mix de marketing de serviços, da satisfação e da lealdade em clientes de um banco de varejo*. Brasil. 12(2), 108-132.
- Stone, M. (2001). *Marketing de relacionamento com os clientes*. Futura. São Paulo.
- Sun, L. & Qu, H. (2011). Is there any gender effect on the relationship between service quality and word-of-mouth? *Journal of Travel & Tourism Marketing*. 28(2), 210-224.
- Sweeney, J. C., Soutar, G. N., & Johnson, L. W. (1999). The Role of Perceived Risk in the Quality-Value Relationship: A study in Retail Environment. *Journal of Retailing*. 71, 77-105.
- Tavares, M. (2008). *Gestão de Marcas: construindo marcas de valor*. Harbra. São Paulo.
- Thomas, E. & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*. 45(3), 251-269.
- Tomayo, Á. (1999). *Valores e Clima Organizacional*. Escola saúde e trabalho: estudos psicológicos. Brasília.
- Trocchia, P., Finney R. & Finney, T. (2013). Effectiveness Of Relationship marketing Tactics in A University Setting . *Journal of College Teaching & Learning*. 10(1), 29-38.
- Tse, D., Nicosia, F. & Wilton, P. (1990). Consumer satisfaction as a process. *Psychology & Marketing*. 4(1), 12-18.
- Ubinha, A., Pedroso, A. & Cassiano, C. (2008). *Marketing de Serviços e as estratégias utilizadas pelo Cmte*. Acedido a 19 de maio, em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2205-1.pdf>.

- Urbano , C. (2006). *O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal*. Acedido a 23 de abril 2017, em: <http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/469.pdf>.
- Urbano, C. (2011). *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*. Tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Vavra (1992). *Marketing de relacionamento: after marketing: como manter a fidelidade*. Atlas. São Paulo.
- Vaz, G. (1995). *Marketing Institucional : o mercado de idéias e imagens*. Editora Pioneira. São Paulo .
- Vaz, R. Á., Freira, D., Vernazza, E., & Alves, H. (30 de abril de 2016). *Can students' satisfaction indexes be applied the same way in different countries?* Springer-Verlag. Berlin Heidelberg.
- Veludo-de-Oliveira, T. & Ikeda, A. (2006). *Valor em serviços educacionais* . Acedido a 12 de fevereiro 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a03.pdf>.
- Vigneron, J. (1994). A satisfação dos clientes : uma ferramenta para a administração de qualidade total. *Revista Universidade - a busca da qualidade*. 5, 276 – 278.
- Vilares , M. & Coelho, P. (2005). *Satisfação e Lealdade do Cliente - Metodologias de avaliação, gestão e análise*. Escola Editora. Lisboa.
- Vroeijerstijn, A. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybda*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Webley, S. (2003). Risk, reputation and trust . *Journal of Communication Management*. 8, 9-12.
- Welman, C., Kruger, F. & Mitchell, B. (2005). *Research Methodology*. Oxford University Press.
- Wilkie , W. & Moore, E.(2007). What Does the Definition of Marketing Tell Us About Ourselves? *American Marketing Association*. 6, 269 - 276.

- Wong, S. & Wong, K. (2011). Building Relationshipio Between Education Institutions and Students: Student Loyalty in Self-Financed Tertiary Education . *BIMA BusinessReview*. 1-31.
- Zeithaml , V. (1998). A consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of marketing*. 52, 2-22.
- Zeithaml, V. & Bitner, M. (2003). *Marketing de Serviços: A Empresa com Foco no Cliente*. 2ª Edição Bookman. Porto Alegre.
- Zeithaml, V., Berry, M. & Gremler, D. (2006). *Services marketing: Integrating customer focus across the firm*. McGraw - Hill. Singapore.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A. & Berry, L. (1985). Problemas and stategies in services marketing . *Journal of Marketing*. 49, 33-46.
- Zineldin, M. (2006). The royaltyoof loyalty: CRM, quality and retention. *Journal of consumer marketing*. 23(7), 430-437.
- Zulzke , M. (1991). *Abrindo a empresa para o consumidor: a importância de um canal de atendimento*. Editora Qualitymark. Rio de janeiro.

Anexo I – Questionário



RELACIONAMENTO E O MARKETING DE RELAÇÕES NA MINHA FACULDADE E EDUCAÇÃO

Estar na faculdade e desenvolver um conjunto de relações de amizade, profissionais,...,com os meus colegas, os meus professores e a escola, permite perceber níveis de confiança, a imagem da minha escola, a qualidade, a satisfação e o valor do serviço recebido.

No âmbito da dissertação de mestrado de *Assessoria de Administração* do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, peço a tua amável colaboração na resposta ao presente questionário. Não existem respostas certas ou erradas, antes, é necessário uma resposta e opinião sinceras. Sem estas o estudo fica comprometido.

O presente questionário é composto por duas partes. A primeira procura, em geral, conhecer o perfil e o impacto do marketing de relações na educação e nos estudantes do ensino superior. A segunda parte recolhe alguns dos teus dados pessoais.

A medição é feita através de uma escala de Likert, com intervalo entre 0 e 10, traduzindo o número 0 “Discordo totalmente” e o número 10 “Concordo totalmente”.

0=discordo totalmente; 1=discordo muitíssimo; 2=discordo muito; 3=discordo; 4=discordo em parte; 5=não concordo / nem discordo / indiferente; 6=concordo em parte; 7=concordo; 8=concordo muito; 9=concordo muitíssimo; 10=concordo totalmente

As tuas respostas são confidenciais e os dados apenas serão utilizados para fins académicos e estatísticos.

MUITO OBRIGADO pela colaboração neste estudo.

PARTE I

*resposta obrigatória

* 1. Imagem da tua escola

Indica o grau de concordância com as seguintes frases, selecionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

1.1 Eu tenho uma boa opinião da minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1.2 A minha escola tem uma boa imagem entre os seus utilizadores.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1.3 Em geral, eu tenho uma imagem positiva da minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*2. Satisfação obtida na tua escola

Indica o grau de concordância com as seguintes frases, selecionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

2.1 A experiência obtida com a minha escola satisfaz as expectativas que tinha antes.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.2 Tomei a decisão certa ao ter escolhido a minha

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

escola.

2.3 Em geral, estou satisfeito com a minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.4 Sinto-me feliz por ter escolhido a minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.5 Esta escola satisfaz as minhas necessidades atuais.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2.6 A minha escola é o lugar ideal para eu estudar.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***3. Valor percebido e valores partilhados na tua escola**

Indica o grau de concordância com as seguintes frases, seleccionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

3.1 Os valores da minha escola são compatíveis com os meus próprios valores pessoais.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.2 Os valores da minha escola traduzem o tipo de pessoa que sou.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.3 Os valores da minha escola são compatíveis com aquilo em que acredito.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.4 Os valores da minha escola são similares aos meus valores.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.5 Tendo em conta o tempo, o esforço e o dinheiro despendidos, penso que o valor / benefício recebidos em frequentar o meu curso são adequados.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.6 Penso que os estudos realizados foram uma boa escolha.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.7 Comparando tudo o que obtive na minha escola durante o meu percurso académico (formação, serviço, ambiente, relações, etc.), com todos os sacrifícios realizados (tempo, esforço, dinheiro, etc.), eu valoro de forma positiva os meus estudos.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3.8 Na minha opinião, penso que ter realizado estes estudos constitui uma mais-valia para a minha carreira.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***4. Lealdade, confiança na tua escola**

Indica o grau de concordância com as seguintes frases, selecionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

4.1 Perceciono a minha escola como uma instituição sincera e honrada.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.2 A minha escola tem uma elevada integridade (honestidade / retidão).

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.3 Eu confio totalmente na minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.4 Eu posso afirmar que a minha escola atua de forma correta.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.5 Se tivesse que escolher de novo, voltaria a escolher a minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.6 Se tivesse que fazer outros cursos, conferências,..., ou estudos de aperfeiçoamento profissional consideraria a minha escola como primeira opção.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.7 Se alguém me pedir conselhos, recomendo a minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4.8 Se surgir a oportunidade, comentarei aos meus colegas, amigos e familiares coisas positivas sobre a minha escola.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*5. Qualidade relacional da tua escola

A Indica o grau de concordância com as seguintes frases, selecionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

5.1 Os docentes e os funcionários da minha escola preocupam-se comigo.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.2 Os docentes e os funcionários da minha escola estão sempre dispostos a ajudar-me.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.3 As instalações físicas da minha escola são agradáveis.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.4 A minha escola tem equipamentos modernos.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.5 Os laboratórios da minha escola têm todos os equipamentos necessários.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5.6 Os docentes e os funcionários da minha escola prestam um serviço de qualidade.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***6. Marketing relacional da tua escola**

Indica o grau de concordância com as seguintes frases, seleccionando a resposta pretendida.

Cada resposta está pontuada de 0 a 10, sendo que o 0 significa “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”:

6.1 A minha escola resolve os problemas de forma eficiente.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6.2 A minha escola tem um ambiente acolhedor.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6.3 A minha escola tem canais de comunicação para sugestões e recomendações.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6.4 A minha escola fornece informações sobre as suas práticas e projetos.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

PARTE II

***Género:**

- Feminino
- Masculino

***Idade:**

- Menos de 18 anos
- Entre 18 e 23 anos
- Entre 24 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

*** Habilitações literárias:**

- 12º Ano
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Pós-graduação
- Especialização
- Outro:

***Escola que frequenta:**

- ESE – Escola Superior de educação
- ESEIG – Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão

- ESMAE - Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo
- ESTGF - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras
- ESTSP – Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto
- ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
- ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto

***Ano que frequenta:**

- 1º ano - Licenciatura
- 2º ano - Licenciatura
- 3º ano - Licenciatura
- 4º ano - Licenciatura
- 1º ano - Mestrado
- 2º ano - Mestrado
- Pós-graduação
- Especialização
- Outro:

***Área científica do curso que frequenta:**

- Ciências Sociais e Humanas
- Ciências Empresariais
- Ciências da Engenharia e Informática
- Ciências Musicais
- Ciências da Saúde

***Situação profissional:**

- Sem ocupação profissional
- Estudante
- Trabalhador-estudante
- Trabalhador por conta de outrem
- Trabalhador por conta própria
- Desempregado
- Outro:

Muito obrigada!