



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR:  
O CASO DA ESTIG DO IPBRAGANÇA VS ESTGA DA  
UAVEIRO**

**Stefani Montana**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do  
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão Pública

Orientada por

**Professora Doutora Cláudia Maria Fileno Miranda Veloso**

Bragança, Fevereiro de 2019.









Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE (APNOR)  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR:  
O CASO DA ESTIG DO IPBRAGANÇA VS ESTGA DA  
UAVEIRO**

**Stefani Montana**

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do  
Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão Pública

Orientada por

**Professora Doutora Cláudia Maria Fileno Miranda**

Versão Provisória

Não inclui correções ou alterações sugeridas pelo Júri.

Bragança, Novembro de 2018



## Resumo

Nos dias de hoje, após décadas de constantes mutações, o Ensino Superior adaptou-se às exigências do mundo globalizado, tendo-se verificado um aumento do papel do mercado como um instrumento regulador e um aumento da concorrência entre Instituições de Ensino Superior (IES). Neste cenário o papel do estudante torna-se fulcral, uma vez que, a sua satisfação e lealdade são uns dos principais focos e preocupações das IES.

O presente trabalho tem como objetivo apurar o grau de satisfação e de lealdade dos estudantes de duas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) em Bragança e a Escola Superior Tecnologia e Gestão da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) em Aveiro e fazer uma comparação entre ambas de modo a aferir quais as variáveis que mais contribuem para a satisfação e lealdade dos estudantes nestas IES.

Para a elaboração deste estudo foi aplicado um questionário em versão papel e *online* aos estudantes de ambas as IES ao nível da licenciatura, mestrado e cursos técnicos superiores profissionais (CTESP). A partir desse questionário foi testado um modelo baseado no estudo de Duarte (2012) e Chang e Yeh (2017) do qual se pode concluir que em ambas as IES os estudantes se encontram satisfeitos, sendo que a ESTiG-IPB apresenta níveis de satisfação superiores aos da ESTGA-UA. Simultaneamente as variáveis que expressaram maior impacto na satisfação do estudante foram a imagem corporativa, o valor percebido, a qualidade percebida e a responsabilidade social. Por sua vez a satisfação, a responsabilidade social e a imagem corporativa revelam-se como determinantes da lealdade do estudante. E finalmente verificou-se que os estudantes leais são estudantes envolvidos com a ESTiG-IPB e com a ESTGA-UA.

**Palavras-chave:** Satisfação dos estudantes, Lealdade, Ensino Superior, ESTiG-IPB, ESTGA-UA.



## Abstract

Nowadays, after decades of several changes, the Higher Education has adapted itself to the demands of the globalised world. There has been an increase of the role of the market as a regulation instrument and an increase of competition between Higher Education Institutions (HEI). In this scenario the role of the student becomes more important considering that his satisfaction and loyalty are ones of the main focus and concerns of HEIs.

This paper aims to determine the students' level of satisfaction of two Higher Education Institutions, namely Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) in Bragança and Escola Superior Tecnologia e Gestão da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) in Aveiro and to compare both HEIs in order to identify which variables contribute the most to students' satisfaction and loyalty in each one of the HEIs.

To accomplish this paper a survey in a paper and online version was carried out among undergraduate, masters and short term courses students of both HEIs. In accordance with this survey we tested a model based on the studies of Duarte (2012) and Chang and Yeh (2017), from which we can conclude that in both HEI's the students are satisfied. ESTiG-IPB presents higher levels of satisfaction in comparison to ESTGA-UA. Simultaneously the variables that showed having a higher impact on the students' satisfaction were corporate image, perceived value, perceived quality and social responsibility. On the other hand, satisfaction, social responsibility and corporate image revealed to be determinants of student's loyalty. To finalize the study showed that loyal students are students that are involved with ESTiG-IPB and with ESTGA-UA.

**Keywords:** Students' satisfaction, Loyalty, Higher Education, ESTiG-IPB, ESTGA-UA.

---

## Resumen

Actualmente, después de décadas de constantes mutaciones, la Enseñanza Superior se adaptó a las exigencias del mundo globalizado, habiéndose verificado un aumento del papel del mercado como un instrumento regulador y un aumento de la competencia entre Instituciones de Enseñanza Superior (IES). En este escenario el papel del estudiante es fundamental, ya que su satisfacción y lealtad son unos de los principales focos y preocupaciones de las IES.

Este estudio tiene como meta apurar el grado de satisfacción y de lealtad de los estudiantes de dos Instituciones de Enseñanza Superior, en particular la Escola Superior de Tecnologia e Gestão del Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) en Braganza y la Escola Superior Tecnologia e Gestão de la Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) en Aveiro y hacer una comparación entre las dos para evaluar las variables que más contribuyen a la satisfacción y lealtad de los estudiantes en cada una de las IES.

Para la elaboración de este estudio se aplicó un cuestionario en versión papel y *online* a los estudiantes de las IES al nivel de la licenciatura, maestría y cursos de corta duración. A partir de ese cuestionario se probó un modelo basado en el estudio de Duarte (2012) y Chang y Yeh (2017) del cual se puede concluir que en ambas IES los estudiantes se encuentran satisfechos, siendo que la ESTiG-IPB presenta niveles de satisfacción superiores a los de la ESTGA-UA. Simultáneamente las variables que expresaron mayor impacto en la satisfacción del estudiante fueron la imagen corporativa, el valor percibido, la calidad percibida y la responsabilidad social. A su vez la satisfacción, la responsabilidad social y la imagen corporativa se revelan como determinantes de la lealtad del estudiante. Y finalmente se verificó que los estudiantes leales son estudiantes involucrados con ESTIG-IPB y con la ESTGA-UA.

**Palabras claves:** Satisfacción de los estudiantes, Lealtad, Enseñanza Superior, ESTiG-IPB, ESTGA-UA.

## **Agradecimentos**

Os meus agradecimentos vão para todos aqueles que contribuíram para que a finalização deste projeto fosse possível.

Em primeiro lugar à Professora Cláudia Miranda, orientadora desta dissertação, por todo o tempo, paciência, ajuda e disponibilidade que demonstrou durante este ano, sempre com um sorriso.

Agradeço também à Direção da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) e à Escola Superior Tecnologia e Gestão da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) pela autorização concedida para a elaboração deste trabalho.

Não podia deixar de agradecer a todos os professores e alunos de ambas as IES que ao dispensar uns minutos do seu tempo permitiram que a concretização deste projeto fosse possível.

Por último, ao Carlos que foi desde o início o grande motivador para concretização de um objetivo que já há muito pretendia levar a cabo. Agradeço pelas suas palavras, pela sua força e principalmente por nunca deixar de acreditar que eu era capaz.

---

## **Lista de Abreviaturas**

CT - Concordo Totalmente

CTESP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DT - Discordo totalmente

ECTS - European Credit Transfer System

ESTGA - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda

ESTiG - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Bragança

FHEQ - Framework for Higher Education Qualifications

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

I&D – Investigação e Desenvolvimento

ID&T – Investigação e Desenvolvimento Tecnológico

IPB - Instituto Politécnico de Bragança

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UA – Universidade de Aveiro

# Índice Geral

Índice de Figuras .....	xv
Índice de Tabelas .....	1
Introdução.....	3
1. Enquadramento teórico .....	7
1.1 O Sistema de Ensino Superior em Portugal .....	7
1.2 Evolução da oferta de Ensino Superior.....	13
1.3 Determinantes da satisfação e da lealdade do estudante .....	18
1.3.1. Imagem.....	21
1.3.2. Expetativas .....	22
1.3.3. Qualidade percebida .....	23
1.3.4. Valor percebido .....	24
1.3.5. Responsabilidade Social .....	25
1.3.6. Satisfação e lealdade do estudante .....	26
2. Contextualização do problema.....	28
2.1 Caracterização da ESTiG-IPB.....	28
2.2 Caracterização da ESTGA.....	30
3. Metodologia de Investigação.....	32
3.1. Objetivos e hipóteses de investigação.....	32
3.2. Instrumento de recolha de dados .....	34
3.3. Tratamento de Dados.....	35
3.4. População vs Amostra.....	36
4. Apresentação e Análise dos Resultados .....	38
4.1. Caraterização da amostra .....	38
4.2. Confiabilidade e validade da escala.....	40
4.3 Análise Descritiva .....	42
4.4 Análise Inferencial .....	43
4.5 Determinantes da Satisfação e da Lealdade dos estudantes à ESTIG-IPB e à ESTGA-UA 47	
Conclusões, Limitações e Futuras Linhas de Investigação .....	51

---

Referências Bibliográficas .....	56
Anexo 1 – Questionário aplicado na ESTiG-IPB.....	67
Anexo 2 – Questionário aplicado na ESTGA-UA .....	70

# Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Investigação .....	33
---	----



## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Alunos matriculados pela 1. <sup>a</sup> vez no Ensino Superior: Total e por tipo de ensino .....	10
Tabela 2 – Alunos matriculados pela 1. <sup>a</sup> vez no ensino superior: Total e por subsistema de ensino .....	11
Tabela 3 – Oferta Formativa da ESTiG.....	30
Tabela 4 – Oferta formativa da ESTGA .....	31
Tabela 5 – População Vs. Amostra.....	37
Tabela 6 – Caraterização sociodemográfica dos participantes .....	39
Tabela 7 – Estatísticas do modelo de medida .....	41
Tabela 8 – Medidas de fiabilidade e validade, correlações entre as dimensões.....	42
Tabela 9 – Medidas descritivas das dimensões .....	43
Tabela 10 – Caraterização das dimensões avaliadas em função da instituição .....	43
Tabela 11 – Caraterização das dimensões avaliadas em função do sexo.....	44
Tabela 12 – Caraterização das dimensões avaliadas em função da naturalidade .....	45
Tabela 13 – Caraterização das dimensões avaliadas em função do curso .....	46
Tabela 14 – Caraterização das dimensões avaliadas em função do ano .....	47
Tabela 15 – Resumo dos resultados dos modelos de regressão.....	49
Tabela 16 – Análise das hipóteses .....	50

---

---

## Introdução

Nas últimas três décadas, o Ensino Superior em Portugal vivenciou uma fase de grande expansão no que concerne ao número de alunos, ao número de cursos e ao número e diversidade de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, universitárias e politécnicas (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008). Como consequência desta diversidade, tem-se verificado um papel crescente do mercado como instrumento de política pública e o aumento da competição entre instituições (Dill, Jongbloed, Amaral & Teixeira, 2004). A emergência do mercado como um instrumento regulador para o sector público e a promoção da concorrência entre instituições baseia-se na ideia de que estes promovem a capacidade de resposta das instituições perante a sociedade e de que fazem uma utilização mais eficiente dos fundos públicos (Correia, Amaral & Magalhães, 2002). Por outro lado, um mercado altamente competitivo exige que as IES desenvolvam habilidades e competências não necessárias anteriormente, especificamente a nível de recursos e gestão de alunos, do desenvolvimento das suas marcas na sociedade, da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e de avaliação de performance, entre outros (Michael, 2004).

---

É neste contexto que o estudante deixa de ser apenas estudante e passa a ser visto como cliente ou consumidor de um produto ou serviço. A satisfação do consumidor é assim encarada, como elemento decisivo, para o sucesso dos mais variados tipos de organizações, quando dela se sabem poder resultar práticas de repetição de compra, divulgação positiva, acréscimo de lucros e lealdade à marca (Kan, Yen & Huan, 2009). A concorrência global evidenciou a importância estratégica da satisfação e da qualidade, na batalha para ganhar a preferência do consumidor e manter vantagens competitivas sustentáveis (Petruzzellis, D'Uggento & Romanazzi, 2006).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo analisar e quantificar o grau de satisfação dos estudantes em duas Instituições de Ensino Superior, a ESTiG-IPB (Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Bragança) e a ESTGA-UA (Escola Superior Tecnologia e Gestão – Universidade de Aveiro) com o propósito de comparar as percepções que os estudantes têm das IES que frequentam e perceber quais as variáveis que exercem mais influência nesse mesmo grau de satisfação e envolvimento (lealdade) do estudante.

Assim, para se conseguir compreender melhor de que forma a satisfação é percebida pelos estudantes, foi aplicado um questionário adaptado do estudo de Duarte (2012) e Chang e Yeh (2017), organizado em duas partes, tendo a primeira parte o propósito de recolher o perfil sociodemográfico dos estudantes inquiridos e a segunda parte o propósito de avaliar a satisfação e os determinantes do seu envolvimento (lealdade).

Os dados foram recolhidos através da aplicação de inquéritos em ambas as IES, a estudantes de licenciatura, mestrados e cursos técnicos superiores profissionais numa versão em papel e numa versão *online*. A população alvo é constituída pelos alunos inscritos na ESTiG e na ESTGA no ano de 2018. Após a recolha dos dados foi realizado um tratamento quantitativo dos dados que nos permitiram aferir o grau de satisfação dos estudantes das duas instituições em foco, bem como identificar as variáveis que mais influenciam a lealdade dos estudantes

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos. No primeiro capítulo onde é apresentado o enquadramento teórico do tema, falar-se-á sobre o sistema de Ensino Superior em Portugal, quais os seus objetivos e principais características; será abordada ainda a evolução da oferta formativa em Portugal, desde a criação da primeira universidade até à atualidade; e por último serão abordados os fatores que determinam a satisfação e lealdade dos estudantes. No segundo capítulo far-se-á uma apresentação da ESTiG-IPB (Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Bragança) e da ESTGA-UA (Escola Superior Tecnologia e Gestão – Universidade de Aveiro), onde se abordarão as respetivas missões e se discriminará a oferta formativa de cada uma das IES. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia de investigação utilizada, os objetivos e as hipóteses de investigação que se pretendem validar com este estudo. Apresentar-se-á mais minuciosamente o instrumento de recolha dos dados, e os métodos utilizados para o respetivo tratamento dos dados. No quarto e último capítulo serão exibidos os resultados e as conclusões obtidas nesta investigação.

Este estudo é de particular importância para a gestão das IES, particularmente para a Direção da ESTiG-IPB e da ESTGA-UA, dado que, em primeiro lugar, permite conhecer o grau de satisfação

---

dos estudantes e as variáveis que mais contribuem para a sua satisfação, lealdade e envolvimento e, em segundo lugar, nesta medida faculta informação relevante para a definição de estratégias e políticas institucionais. Para além disso, contribui ainda para o enriquecimento da literatura académica dado que apresenta um estudo inovador, no que respeita, a aplicação comparativa entre duas IES em Portugal.



## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1 O Sistema de Ensino Superior em Portugal**

O Ensino Superior tem como objetivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional, de acordo com o número 1 do artº 2º da Missão do Ensino Superior do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro).

De acordo com o estabelecido em Assembleia da República, genericamente, atribui-se ao Ensino Superior os seguintes objetivos (David & Abreu, 2009):

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento (...);
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (...);
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

---

e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização (...);

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;

h) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação;

As principais contribuições do Ensino Superior foram sintetizadas em oito diferentes funções (Drucker & Goldstein, 2007) ou outputs atuais que podem dar origem a impactos ao nível do desenvolvimento económico: i) criação de conhecimento; ii) criação de capital humano, iii) transferência de *know-how* existente; iv) inovação tecnológica; v) investimento em capital; vi) liderança regional; vii) infra-estruturas de produção de conhecimento e viii) influência no meio envolvente local e regional.

A partir do final anos 70, início dos anos 80 do séc. XX, em Portugal aumentou o número de alunos e de instituições; diversificou-se a formação disponível para novas áreas; registou-se a expansão territorial para o interior do país e o modelo de organização deste subsistema tornou-se mais complexo, incluindo, em todo o país, instituições universitárias e politécnicas, ambas podendo ser públicas ou privadas (Rego & Caleiro, 2010).

Os institutos politécnicos foram as últimas instituições de Ensino Superior a se estabelecerem. Muitos deles foram criados em regiões em que não havia ainda Instituições de Ensino Superior e focadas no desenvolvimento regional (File, 2008).

O sistema de Ensino Superior em Portugal é complexo e organiza-se, genericamente, em torno de instituições públicas e privadas, de tipo universitário e politécnico que se localizam ao longo de todo o país (Rego & Caleiro, 2010).

De acordo com Cabrito (2006) as principais características do Ensino Superior Português são:

A) Sistema binário

Após a Revolução de Abril a crescente procura pelo Ensino Superior, motivada por níveis de ensino melhorados, expectativas elevadas e taxas de desemprego significativas, criaram mais pressão para aumentar a capacidade do sistema de Ensino Superior. Tanto o Banco Mundial como o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram fortes defensores da expansão e diversificação do Ensino Superior (File, 2008).

Esta organização binária do Ensino Superior foi confirmada pela Lei 46/86 de 14 de Outubro. A lei diferencia os papéis das universidades e dos politécnicos, definindo: “O ensino universitário é orientado por uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica” (artigo n.º 11.3); “O ensino politécnico é orientado por uma

---

perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos e visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais” (artigo n.º 11.4).

Urbano (2011) define o sistema binário como o projeto político baseado na expansão e diversificação da educação, apresentado nos anos 70 por Veiga Simão, no qual os politécnicos integrariam o sistema de Ensino Superior juntamente com as universidades e outras instituições de natureza educacional similar. O surgimento do “sistema binário” em Portugal, como, aliás, em distintos países, terá resultado da necessidade de se formarem quadros capazes de dar resposta às exigências de um tecido produtivo constituído, essencialmente, por empresas de pequena/média dimensão (Leão, 2006).

Por outro lado, o governo usou a rede de institutos politécnicos como uma ferramenta política para diversificar o sistema e formar mão-de-obra de nível intermédio em trabalhos mais concretos e práticos, em vez de mão-de-obra mais qualificada, mais adequada para atividades de gestão de topo ou atividades mais concetuais, provavelmente já formada em excesso pelas universidades (Correia, Amaral & Magalhães, 2002).

Na tabela 1 podemos ver a evolução dos alunos matriculados pela 1.ª vez no Ensino Superior, tanto a nível universitário como politécnico desde 1996 até 2017. Podemos ver que ao longo dos anos o ensino universitário apresenta sempre um número superior de alunos em detrimento do ensino politécnico. Por outro lado pode verificar-se que o número de alunos desde 1996 até 2012 manteve sempre uma evolução regular a qual foi contrariada em 2013, ano a partir do qual se começou a registar um decréscimo no número de alunos matriculados.

Tabela 1 – Alunos matriculados pela 1.ª vez no Ensino Superior: Total e por tipo de ensino

Anos	Tipo de Ensino		
	Total	Universitário	Politécnico
1996	81 083	53 543	27 540
1997	82 140	53 294	28 846
1998	81 885	50 444	31 441
1999	79 210	52 512	26 698
2000	84 746	52 599	32 147
2001	93 249	56 171	37 078
2002	92 836	55 568	37 268
2003	94 446	58 108	36 338
2004	89 269	55 766	33 503
2005	84 363	53 425	30 938
2006	82 720	54 167	28 553
2007	95 341	61 208	34 133
2008	114 114	72 989	41 125
2009	115 372	73 199	42 173
2010	122 314	78 820	43 494
2011	131 508	84 509	46 999
2012	116 576	76 113	40 463
2013	106 249	69 812	36 437
2014	103 638	69 676	33 962
2015	104 255	68 593	35 662
2016	112 701	69 765	42 936
2017	113 927	71 186	42 741

Fonte: Elaboração própria a partir do PORDATA (2017)

#### B) A existência de instituições públicas e privadas

Os anos 80 foram um período de estabilização dos sistemas político e económico, o que permitiu a consolidação do sistema de Ensino Superior (...) no entanto, as restrições impostas pelo *numerus clausus*<sup>1</sup> e o número crescente de alunos de Ensino Superior graduados criaram uma elevada discrepância entre o número de candidatos ao Ensino Superior e o número de vagas existentes (Teixeira, Amaral & Rosa, 2003).

Em Portugal, nos anos 80 verificou-se um aumento muito rápido na procura do Ensino Superior (Correia, Amaral & Magalhães, 2002), criando condições para o desenvolvimento do sector privado, o qual absorveu o excesso de procura que as instituições públicas não conseguiam atender. A ideia de aumentar significativamente o papel o sector privado ganhou apoio político porque iria permitir

<sup>1</sup> *Numerus Clausus*

Limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição.

aumentar a taxa de matrículas sem custos acrescidos para as finanças públicas. E para além disso, o sector privado era visto como sendo capaz de promover uma oferta mais equilibrada e capaz de responder melhor às necessidades do mercado (File, 2008).

Tabela 2 – Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: Total e por subsistema de ensino

Anos	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
1996	81 083	47 450	33 633
1997	82 140	51 734	30 406
1998	81 885	56 187	25 698
1999	79 210	55 232	23 978
2000	84 746	59 074	25 672
2001	93 249	65 929	27 320
2002	92 836	65 921	26 915
2003	94 446	67 640	26 806
2004	89 269	64 801	24 468
2005	84 363	63 365	20 998
2006	82 720	63 691	19 029
2007	95 341	70 151	25 190
2008	114 114	84 279	29 835
2009	115 372	87 988	27 384
2010	122 314	94 400	27 914
2011	131 508	102 895	28 613
2012	116 576	94 481	22 095
2013	106 249	89 067	17 182
2014	103 638	87 381	16 257
2015	104 255	87 325	16 930
2016	112 701	93 809	18 892
2017	113 927	94 935	18 992

Fonte: Elaboração própria a partir do PORDATA (2017)

Na tabela 2 podemos verificar o número de alunos matriculados em cada subsistema de ensino, público e privado, desde 1996 até 2017. Podemos concluir que o ensino público é aquele que absorve a maior parte dos alunos matriculados.

### C) O sistema de financiamento das instituições públicas

As instituições públicas de Ensino Superior são financiadas maioritariamente pelo Estado, apesar de a sua participação estar a diminuir. Consequentemente estas instituições têm de procurar outras fontes de financiamento tais como propinas, investigação orientada para o mercado, aconselhamento, entre outras; por outro lado, em relação às Instituições de Ensino Superior privadas, o seu financiamento provem de propinas e outros pagamentos que os estudantes têm de fazer como por exemplo a repetição de um exame (Cabrito, 2006).

---

Diversificar as fontes de financiamento surge, para as IES, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa procurar fundos para além dos estatais, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação “vocacionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes (Cabrito, 2004).

#### D) Administração das Instituições de Ensino Superior

A autonomia das Instituições de Ensino Superior públicas em relação ao Estado refere-se, em geral, à capacidade que lhes é conferida na lei para realizarem as suas próprias escolhas no prosseguimento da sua missão própria e envolve tanto os direitos e deveres legais a que estão obrigadas como o modo de financiamento e de atribuição de outros recursos (Amado, 2013).

A autonomia e administração das universidades públicas e de institutos politécnicos em Portugal são definidas e previstas pela lei. As universidades públicas são vistas como sendo um elemento da administração indirecta do Estado ou como sendo um elemento da sua administração pública autónoma. A lei está definida de tal forma de modo a assegurar que todas as universidades têm uma estrutura administrativa similar (File, 2008).

As quatro dimensões normalmente utilizadas para analisar o grau de autonomia das instituições - autonomia organizacional, autonomia financeira, autonomia académica e autonomia de gestão de recursos humanos – são ilustradas por referência a enquadramentos e práticas como: leis e regulamentações existentes; modo de financiamento do ensino e investigação; definição dos programas de estudo, de cursos e atribuição de graus; contratação de pessoal docente e não docente; prestação de contas; e relacionamento administrativo e político com o poder executivo (Pedrosa, Hália, Mano & Gaspar, 2012).

Em Portugal algumas universidades, principalmente as mais antigas adotaram uma estrutura administrativa mais participativa e colegial e têm sido caracterizadas pela sua tradicional divisão interna em Faculdades, enquanto instituições mais recentes adotaram sistemas administrativos mais flexíveis e centralizados, sustentados por uma estrutura organizacional mais horizontal (Teixeira, Amaral & Rosa, 2003).

#### E) As condições de acesso

A Constituição da República Portuguesa define que todos os cidadãos têm o direito à educação em todos os níveis (Pré-escolar, Educação Básica, Educação Secundária e Educação Superior) a qual tem de ser providenciada pela Estado (Cabrito, 2006).

A acessibilidade ao Ensino Superior é a capacidade de a generalidade das pessoas, em qualquer que seja a sua providência social e económica, ter entrada no Ensino Superior em situação de razoável equidade (Amado, 2013). A acessibilidade do Ensino Superior pode ser vista, subjetivamente, por dois ângulos, um que diz respeito à capacidade genérica para frequentar o Ensino Superior, e outro que perspectiva a capacidade financeira de pagar os custos inerentes à frequência do Ensino Superior (Cerdeira, 2008).

---

A acessibilidade também se encontra relacionada com questões de igualdade de oportunidades, de equidade e de estratificação social (Amado, 2013). Estudos recentes de Tavares, Tavares, Justino & Amaral (2008); Teixeira, Amaral & Rosa (2017); Teixeira, Johnstone, Rosa & Vossensteyn (2006) mostram que a origem familiar dos alunos não só tem influência sobre a decisão de frequentar ou não o Ensino Superior, mas condiciona também a escolha do tipo de instituição (universidade ou politécnico) e do curso.

F) A tendência para ser um sistema elitista

Para se matricularem em Instituições de Ensino Superior os estudantes têm de pagar propinas, as quais aumentam todos os anos tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas, o que pode criar situações discriminatórias de acordo com a capacidade financeira dos estudantes. No entanto, estas desigualdades são mais complexas quando todos os custos associados à matrícula são considerados, ou seja, se forem considerados custos educacionais não só os custos administrativos mas também o custo de livros, material escolar e todas as despesas com transportes, alojamento, alimentação, vestuário, saúde e atividades recreativas (Cabrito, 2002; Johnstone, 1986; Garcia & Planas, 1984).

A OCDE (1998) afirma que a média as despesas dos estudantes do Ensino Superior, em países da OCDE, ronda 40% de todos os custos do Ensino Superior, isto é, todas as despesas suportadas pelo Estado e pelo estudante.

A probabilidade de acesso por parte de um aluno de família de alto capital social e cultural é cerca de 10 vezes superior à de um aluno proveniente de família de mais baixos recursos (Tavares, Tavares, Justino & Amaral, 2008).

## **1.2 Evolução da oferta de Ensino Superior**

Desde a criação da primeira universidade portuguesa no século XIII até à atualidade, podem ser identificados três períodos: o período clássico, o período moderno e o período contemporâneo. O primeiro inclui o longo espaço de tempo entre o século XIII até à primeira metade do século XX, no

---

final do qual já existiam quatro universidades: Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa e a Universidade do Porto; o segundo período, mais concentrado nos anos 70 conheceu a fundação de sete novas universidades públicas nas principais cidades do país e a Universidade Católica; o terceiro período, abrangendo as últimas duas décadas do século passado criou quatro novas universidades públicas, uma rede de institutos politécnicos públicos e um número significativo de Instituições de Ensino Superior privadas (Soares & Trindade, 2004).

No período clássico, o conceito de universidade surge por referência a uma instituição de ensino e pesquisa constituída por um conjunto de faculdades e escolas destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, e a realizar a pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber humanístico, tecnológico e artístico e a divulgação dos seus resultados à comunidade científica mais ampla (Resende & Castilhos, 2015).

Até ao início dos anos 70 (período moderno) o sistema de Ensino Superior Português era um sistema elitista, uma vez que era frequentado por poucos membros da sociedade e os quais pertenciam maioritariamente a classes altas (Cabrito, 2006). Nesta perspetiva o sistema de Ensino Superior Português não era democrático, e este facto era o resultado “natural” do próprio sistema político (Arnove, Altbach & Kelly, 1992).

Em 1973 assiste-se em Portugal à democratização do ensino através da aprovação, pela Assembleia Nacional, da Lei nº 5/73, que sintetiza um princípio básico da política educacional, ao estabelecer na alínea a) da sua Base II que o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos (David & Abreu, 2009).

A reforma do Ensino Superior protagonizada pelo Ministro Veiga Simão, que exerceu funções entre 1970 e o fim do regime do Estado Novo, caracterizou-se por uma expansão institucional através da criação de novas universidades e de uma rede de institutos politécnicos e de escolas normais superiores; uma diversificação das vias de ensino e das instituições, devidamente articuladas entre si; uma regionalização, pela disseminação de instituições pelo país; um grande incentivo à formação no exterior de docentes universitários, aumentando substancialmente o número de bolsas de estudo concedidas e promovendo o reconhecimento das respetivas habilitações obtidas no estrangeiro; e um grande aumento quantitativo da capacidade de oferta de Ensino Superior pelo desenvolvimento das novas instituições (Rosa, 1993).

Segundo Veiga Simão (1973) o que se ambiciona é assegurar a educação ao maior número de portugueses, em boas condições e em igualdade de oportunidades. Rejeita-se a instrumentalização da educação em favor de quaisquer interesses de minorias ou de particularidades e advoga-se uma mais completa, livre e responsável participação de todos nas tarefas comuns.

Para Reis, Formosinho & Lobo (2014) as IES portuguesas sofreram profundas alterações nos últimos 40 anos. Estas alterações ocorreram em consequência de distintos fatores, como a pressão

---

para expandir o sistema; a globalização da economia; e o crescente interesse de cada indivíduo para investir na sua própria educação superior (Vaghese, 2005).

Após 1974, e como consequência do processo de democratização do regime e da democratização da educação, a procura social do Ensino Superior aumentou consideravelmente (Belmiro, 2006). Portugal sofreu várias transformações (Stoer, 1986) as quais incidem sob uma sociedade mais igualitária de acordo com ideais mais democráticos (Apple, 1996).

No período contemporâneo, uma das mudanças mais emblemáticas do Ensino Superior em Portugal prende-se com a adoção da Declaração de Bolonha na formatação da sua oferta formativa (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008).

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal originou a adoção de medidas essenciais com vista a promover a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior, melhorar os sistemas de apoio aos estudantes, incrementar os níveis de participação e conclusão em programas de Ensino Superior, atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu (FHEQ, 2011).

Na Declaração de Bolonha, assinada em 1999, ficou registada a necessidade de se construir uma Europa que fosse mais completa e mais unida em áreas estruturantes como a ciência, a tecnologia, a educação, para além da economia (Sousa, 2011).

Na Declaração de Bolonha é reafirmada a necessidade de desenvolver a Europa, fortalecendo a sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica e de assegurar a atratividade da Educação Superior europeia tanto quanto as suas tradições culturais (Hortale & Mora, 2004). Assim, o objetivo do Processo de Bolonha é a criação de um espaço europeu de Ensino Superior o qual irá promover a mobilidade de professores e estudantes e a empregabilidade dos graduados (Cabrito, 2006).

A Declaração de Bolonha ao redefinir a natureza e o conteúdo dos programas académicos transformou o que antes eram monopólios estatais de graus académicos em mercados internacionalmente competitivos (Dill, Jongbloed, Amaral & Teixeira, 2004). Uma das ideias-chave do processo de Bolonha e que, na prática, perpassa todas as suas metas é a exigência de estabelecer um sistema de garantia de qualidade eficaz e que possa ser reconhecido pelo conjunto dos países europeus e de outros países (Hortale & Mora, 2004).

O Processo de Bolonha representou um desafio importante que deveria estar em concordância com a Estratégia de Lisboa (2000), a qual pretende transformar a Europa num espaço económico mais dinâmico e competitivo no mundo, mais orientado para o conhecimento e que garanta um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e mais coesão social (Cabrito, 2006).

Em Portugal a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, podem assumir-se como os dois pilares legislativos da adoção do Modelo de Bolonha na organização da formação académica superior. Nesta legislação assume-se a adoção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos, a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da

---

transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, a adoção do sistema europeu de créditos curriculares baseado no trabalho dos estudantes, e a transferência e acumulação de créditos (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008).

A Declaração de Bolonha estabeleceu que até o ano 2010 deveria ser consolidado o espaço europeu de Ensino Superior, com a finalidade de alcançar três objetivos (Hortale & Mora, 2004):

1. Aumentar a competitividade e a atratividade a nível internacional da Educação Superior Europeia - A meta é melhorar a posição estratégica da Educação Superior Europeia ao nível mundial, de forma que ela seja mais atrativa para os próprios europeus e para a comunidade internacional.
2. Melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às necessidades do mercado de trabalho - essa proposta pode ser entendida como a exigência de ensinar e aprender o que é relevante para o mercado de trabalho e que as Instituições de Ensino Superior devem dar respostas às novas demandas sociais.
3. Desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados - Essa proposta parte de dois pressupostos. O primeiro, que um amplo mercado competitivo para o Ensino Superior servirá para melhorar a qualidade das Instituições Europeias; e o segundo, que é necessário desenvolver uma cidadania europeia através do conhecimento de outros países e culturas (Programa Erasmus<sup>2</sup>).

No caso de Portugal, o acordo obtido em Bolonha foi implementado em algumas Instituições de Ensino Superior no ano académico 2006/2007, com vista a assegurar uma maior eficiência económica, qualidade dos resultados e que todos os estudantes tivessem acesso ao Ensino Superior (David & Abreu, 2009).

Do ponto de vista pedagógico-didático o discurso do Processo de Bolonha é marcado pelo paradigma que concebe o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, o que tem vindo a colocar novas exigências aos métodos de trabalho pedagógico dos docentes (Leite & Ramos, 2014). A prioridade na formação é o trabalho do estudante, havendo um novo enfoque em metodologias de ensino e aprendizagem favoráveis ao envolvimento dos estudantes na aprendizagem (Simão, Santos & Costa, 2005). O Processo de Bolonha assume como questão central a mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008). Os estudantes têm

---

<sup>2</sup> Programa Erasmus

O Protocolo Erasmus, Acção Erasmus ou Programa Erasmus é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, permite aos alunos estudar noutro país por um tempo de 3, 6 e 12 meses.

---

um papel ativo na construção das suas aprendizagens, assumindo os professores papéis de tutores dos processos que a elas conduzem (Zabalza, 2003).

O desenvolvimento do Processo de Bolonha impõe o desenvolvimento de um conjunto de medidas, das quais se destacam:

A) Consolidação do Sistema Europeu de Transferência de Créditos - ECTS (*European Credit Transfer System*) - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas universidades participantes;

B) Adoção de uma estrutura de graus baseada essencialmente em dois ciclos - a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países europeus;

C) Promoção da mobilidade de estudantes, de docentes e de pessoal não docente - Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos despendidos em ações europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários;

D) Adoção de medidas de promoção efetiva da dimensão europeia do Ensino Superior - desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação;

E) Adoção de medidas que fomentem a participação dos estudantes em todas as fases de implementação do processo, incluindo a criação de condições efetivas de estudo e de vida, garantindo a possibilidade de conclusão dos cursos ou estudos em tempo razoável, sem obstáculos associados à condição económica ou social dos estudantes;

F) Adoção de medidas e programas necessários ao reforço da atratividade do Ensino Superior Europeu, nomeadamente reforçando a política de concessão de bolsas de estudo a estudantes de países exteriores ao espaço europeu, sempre na observância rigorosa de qualidade e valores académicos;

G) Adoção de medidas que enriqueçam a contribuição do Ensino Superior na concretização da aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente fazendo uso do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) na valorização profissional;

A Declaração de Bolonha (1999) consigna, precisamente, que a Europa do conhecimento é um dos fatores fundamentais para o crescimento social e humano e uma componente essencial da

---

consolidação e enriquecimento da cidadania europeia (Sousa, 2011). Assim, o processo de Bolonha centra-se na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que estabelece sistemas mais coerentes, compatíveis, competitivos e atrativos, através da garantia de qualidade e, fundamentalmente, da harmonização dos graus em todas as instituições da União Europeia (UE) (David & Abreu, 2009).

O Processo de Bolonha pode ser interpretado como uma tentativa de construir um Ensino Superior destinado a servir o mercado (Teodoro, Galego & Marques, 2010), através da formação de cidadãos competitivos e inovadores, geradores de capital, empreendedores e aprendentes ao longo da vida (Sousa, 2011).

Os objetivos explícitos do Processo de Bolonha são, aumentar a comparabilidade e legibilidade dos graus entre todos os signatários do Espaço Europeu de Ensino Superior (Dale, 2008). A ideia de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior passa, sem dúvidas, por estes mecanismos de standardização e comparabilidade. Esta comparabilidade é fundamental para se favorecer a mobilidade de alunos e docentes, embora se reconheça uma ligação mais direta e imprescindível à mobilidade de alunos (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008). O Processo de Bolonha necessita de Instituições de Ensino Superior conscientes e consistentes, que ao defenderem a excelência concretizem o objetivo estratégico de tornar a Europa a economia mais dinâmica e competitiva do mundo, sendo capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (CCE, 2000).

Almeida, Vasconcelos e Mendes (2008) afirmam que actualmente o Ensino Superior, nas suas várias modalidades (público ou privado, universitário ou politécnico), tem todos os seus cursos organizados de acordo com os ciclos de Bolonha.

### **1.3 Determinantes da satisfação e da lealdade do estudante**

A Educação Superior sofreu profundas alterações nas últimas décadas. Neste contexto, o mercado da educação experienciou várias mudanças com o surgimento de concorrência entre Instituições de Ensino Superior (IES), quer a nível nacional ou internacional (Wai-ming Tam, 2007). Atualmente, a indústria da Educação Superior é fortemente afetada pela globalização. Este fenómeno aumentou a concorrência entre IES levando-as a adotar estratégias orientadas para o mercado no sentido de

---

se diferenciarem dos seus concorrentes, atraírem o maior número de estudantes possível e satisfazerem as necessidades e expectativas dos alunos atuais (Elliott & Shin, 2002).

O ambiente de mudanças no qual as universidades se enquadram e os desafios que o Ensino Superior tem enfrentado foram identificados como sendo os seguintes: a expansão em massa; a diminuição de apoios por parte do Governo; a diversificação dos recursos financeiros; a internacionalização; a comercialização e um aumento do caráter empresarial das instituições; as mudanças trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação; e a adaptação dos seus currículos aos requisitos do mercado de trabalho (Vukasovic, 2008).

Um mercado altamente competitivo exige que as IES desenvolvam habilidades e competências não necessárias anteriormente, especificamente a nível de recursos e gestão de alunos, do desenvolvimento das suas marcas na sociedade, da preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e de avaliação de performance, entre outros (Michael, 2004).

Os educandos, jovens e adultos, são assim reconceituados como clientes e consumidores, cujas escolhas individuais e subjetivas são tomadas como livres e racionais, devendo por isso ser respeitadas enquanto referências orientadoras de estratégias de adaptação organizacional, de tipo contingencial e isomórfico, ou seja, de sobrevivência e de sucesso das organizações educativas face a um ambiente considerado externo e ameaçador (Lima, 1997).

Elliot e Healy (2001) indicam que a satisfação dos estudantes é uma atitude a curto prazo que resulta da avaliação da sua experiência perante o serviço de educação recebido. No entanto, o conceito de satisfação dos estudantes é multifacetado e difícil de abarcar e a sua abrangência torna remota a probabilidade de encontrar uma meta-teoria que o explique na globalidade (Yorke & Longden, 2004). É considerada como um processo dinâmico por ser afetada pelas características do estudante e, também por mudar em função da experiência educacional vivida ao longo do curso (Pennington, Zvonkovic & Wilson, 1989). A investigação da satisfação académica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem a sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes (Schleich, Polydoro & Santos, 2006). A abordagem da satisfação do estudante anda lado a lado do desenvolvimento da cultura da melhoria contínua (Harvey, 1995).

Apesar de não haver consenso no que respeita a definição da satisfação do estudante, a natureza multidimensional da satisfação do cliente é reconhecida unanimemente, quer seja de um serviço em geral ou Ensino Superior em particular (Navarro, Iglesias & Torres, 2005). A satisfação é um estado sentido por alguém que experienciou um resultado que foi ao encontro das suas expectativas (Arif, Maryam & Abdul, 2013). Similarmente, Hunt (1977) definiu satisfação como a avaliação do consumidor perante a experiência geral do serviço (processo e resultado). É uma reação afetiva na qual as necessidades, desejos e expectativas do consumidor durante a sua experiência são atendidos ou superados. É geralmente aceite que a satisfação do consumidor seja resultado de algum tipo de processo de avaliação que o consumidor faz (Oliver, 1981).

---

Mark (2013) define que no Ensino Superior a satisfação do estudante ocorre quando o desempenho da sua experiência vai ao encontro ou excede as suas expectativas. Por outro lado, Elliott e Shin (2002) definem a satisfação do estudante como a disposição do estudante perante a sua avaliação subjetiva de resultados e experiências educacionais. A satisfação no Ensino Superior é conhecida como sendo capaz de prever resultados como a retenção dos estudantes, a graduação no tempo previsto, o bem-estar emocional e o sucesso após graduação (Carter, 2014). Por outro lado, de acordo com Alves e Raposo (2007) a insatisfação dos estudantes pode ter várias consequências tanto para as IES como para os estudantes, nomeadamente estudantes sem sucesso, desistência ou transferência e publicidade negativa através do “boca a boca” o que pode prejudicar futuras candidaturas (Chadwick & Ward, 1987).

A qualidade do serviço no âmbito da Educação Superior é particularmente essencial e importante. É um facto que as percepções positivas da qualidade do serviço têm grande influência na satisfação do estudante (Alves & Raposo, 2010). A Sociedade Americana da Qualidade define qualidade como a totalidade das características de um produto ou serviço que tem a capacidade de satisfazer certas necessidades (Render, Haksever & Russell, 2000). A qualidade é uma vantagem competitiva para o sucesso e sobrevivência das organizações e a qualidade dos produtos e serviços podem levar ao crescimento organizacional (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). As instituições, independentemente da sua indústria, focam-se na qualidade dos seus serviços devido ao seu papel integral no desenvolvimento de vantagens competitivas e de atrair novos clientes assim como reter os existentes (Ugboma, Ogwude, Ugboma & Nnadi, 2007).

Um dos objetivos de medir a satisfação do estudante no Ensino Superior é aferir a qualidade dos programas de ensino e de educação (Mai, 2005). Segundo Navarro, Iglesias e Torres (2005), as universidades enfrentam vários desafios sendo um dos mais importantes a necessidade de considerar as necessidades dos estudantes com um perfil sociodemográfico que é hoje em dia muito diferente do de há não muitos anos atrás. No entanto, as Instituições de Ensino Superior estão cada vez mais a reconhecer e a enfatizar a importância de atender às expectativas e necessidades dos seus clientes, ou seja, dos seus estudantes (DeShields, Kara & Kaynak, 2005). A Educação Superior deve focar-se na satisfação dos estudantes devido à sua potencial influência na motivação, recrutamento, esforço e retenção dos mesmos (Alzamel, 2014).

Desta forma, para sobreviver num mercado tão competitivo, a gestão das IES virou-se para a identificação das necessidades dos seus públicos-alvo e para a subsequente definição de estratégias baseadas nas necessidades identificadas (Laredo, 2007).

Martirosyan (2015) afirma que os estudantes são os *Stakeholders* e os beneficiários primários da Educação Superior e o seu nível de satisfação deve ser uma preocupação de todas as instituições. De acordo com Freeman (1984), o *Stakeholder* pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos, os quais podem ser impactados pela instituição ou capazes de criar impacto no que diz respeito ao alcance dos seus objetivos. E uma vez que os estudantes são os principais *Stakeholders* das Instituições de Ensino Superior, as suas experiências perante os diferentes serviços prestados durante os vários anos de estudo irão aferir a qualidade do serviço (Jancey & Burns, 2013).

---

Para Barnett (2010) a satisfação dos estudantes é importante e é o único indicador de performance da qualidade do serviço das IES. A mensuração da satisfação acadêmica pode auxiliar no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional (Betz, Menne, Starr & Klingensmith, 1971).

Podem ser classificados como antecedentes da satisfação: a imagem; as expectativas; a qualidade percebida e o valor percebido; e como consequente da satisfação, a lealdade (Eurico, Silva & Vale, 2015). Há estudos que consideram ainda que a responsabilidade social pode também influenciar a satisfação (Martínez & Bosque, 2013). Para Alves e Raposo (2007) para além da lealdade, também consideram como consequência da satisfação as ações de “boca a boca” e reclamações.

### **1.3.1. Imagem**

A imagem pode ser definida como a representação mental de um objeto real que atua no lugar desse objeto (Palacio, Meneses, & Pérez, 2002). Nela se intenta conjugar todo o tipo de associações que os consumidores fazem ao nome da marca ou da empresa (Eurico, Silva & Valle, 2013). Haedrich (1993) definiu imagem como o perfil psicológico de uma organização, o qual é construído por cada indivíduo. Esta pode ser definida como a impressão geral que o consumidor tem dos atributos físicos e comportamentais da entidade (Barich & Kotler, 1991).

Tang (2010) propôs a definição de que a imagem organizacional é um processo no qual os consumidores comparam e contrastam os vários atributos das organizações a partir de percepções provenientes das experiências individuais e dos processamentos de informações nas comunicações com as empresas. A imagem, para Mazursky e Jacoby (1986), é um conhecimento e ou um efeito, o qual é inferido seja através de um conjunto de percepções ou através de memórias relacionados com um acontecimento e que representa o que esse acontecimento significa para cada indivíduo. Para Bai e Xu (2001) a imagem organizacional é uma percepção geral de como a empresa permanece na mente do público, é reflexo das atividades dos comportamentos de consumo.

Grönroos (2003) refere que a imagem tem uma importância fundamental na percepção do cliente para com a qualidade de serviço. No Ensino Superior a imagem atual de uma instituição e a sua reputação são a maior parte das vezes mais importantes do que a qualidade, pois é a imagem percebida que na realidade influencia as escolhas feitas pelos potenciais alunos (Alves & Raposo, 2010). Yavas e Shemwell (1996) descobriram que as Instituições de Ensino Superior precisam de manter ou desenvolver uma imagem diferenciada para criar uma vantagem competitiva num mercado cada vez mais competitivo. A imagem das IES é frequentemente composta por ideias sobre as faculdades, o *currículum*, a qualidade do ensino e a relação qualidade/preço (Fram, 1982).

As imagens podem ser interpretadas como positivas, neutras ou negativas em relação à instituição em questão (Kazoleas, Kim, & Moffitt, 2001). Esta aparece sempre como uma das variáveis com mais influência na formação da satisfação, vendo-se que a sua influência direta através das expectativas é superior à sua influência indireta (Alves & Raposo, 2007). Arpan, Raney e Zivnuska (2003) descobriram três fatores estáveis que influenciam a imagem, sendo eles atributos académicos, atributos atléticos e a cobertura de notícias pelos média. Supõe-se um efeito direto

---

positivo desta na satisfação e na lealdade do cliente e um efeito indireto via expetativas geradas (Eurico, Silva & Vale, 2015).

### **1.3.2. Expetativas**

No que cabe às expetativas, diga-se que englobam não só a informação que os clientes detinham no passado sobre os produtos e serviços oferecidos pela empresa, mas igualmente a antecipação que eles faziam sobre a capacidade da empresa oferecer no futuro produtos e serviços com qualidade (Eurico, Silva & Valle, 2015). Gianesi e Corrêa (1994) identificaram que os factores que influenciam as expetativas dos clientes são a comunicação boca-a-boca a partir de recomendações que os clientes recebem a respeito do serviço; as experiências anteriores; as necessidades pessoais do cliente; e a comunicação externa que são as influências provenientes do próprio fornecedor do serviço.

- a) Comunicação boca-a-boca representa as recomendações que os clientes recebem de terceiros e outros clientes que já experimentaram o serviço.
- b) Experiências anteriores referem-se ao conhecimento prévio que o cliente tem do serviço, em função de uma experiência anterior, que acaba afetando a sua experiência em relação ao serviço.
- c) Necessidades pessoais são os principais fatores formadores de expetativas, pois é visando atender a uma necessidade que o cliente procura um serviço. Na avaliação do serviço o cliente terá em conta as suas expetativas, as quais podem ser diferentes das suas necessidades.
- d) Comunicações externas são as formas de comunicação utilizadas pelo prestador de serviço para divulgar a sua empresa/instituição.

Cada cliente tem as suas expetativas e estas encontram-se baseadas nos valores de cada um. O que leva à satisfação é a comparação que é feita entre as expetativas que o consumidor tinha do produto/serviço e o consumo (Moosmayer & Siems, 2012).

Concretamente no Ensino Superior, Kotler e Fox (1994) determinam que o consumidor pode estar plenamente satisfeito, moderadamente satisfeito, moderadamente insatisfeito ou plenamente insatisfeito, com a decisão de matricular-se em determinada IES. Deste modo, se um produto ou serviço atende às expetativas, o consumidor fica satisfeito, se exceder as expetativas ficará altamente satisfeito. Se, por outro lado, a IES falhar no desempenho em relação às expetativas do estudante ele reavaliará a sua atitude a respeito da mesma, podendo transferir-se ou dar referências negativas a outros estudantes. Mas se a IES corresponder às expetativas do estudante, este tenderá a ficar satisfeito e a transmitir uma imagem positiva da instituição.

Presume-se que as expetativas têm um impacto direto sobre a satisfação do cliente e um impacto indireto via qualidade e valor percebido (Eurico, Silva & Vale, 2015). Gianesi e Corrêa (2000) indicam que qualidade percebida pode ser considerada como desempenho percebido, definindo-o como a percepção do serviço pelos clientes relacionando os benefícios recebidos com os esforços

---

desprendidos para se obter o serviço. Uma das principais maneiras de atrair estudantes é saber se eles estão satisfeitos com a performance da instituição quando comparada com as suas expectativas à chegada e também durante os seus anos académicos (Silva & Fernandes, 2012).

### **1.3.3. Qualidade percebida**

Sobre o tema qualidade, não há consenso sobre um modelo geral ideal de mensuração, mas o modelo SERVQUAL provou ser o mais popular (Trivellas e Dargenidou, 2009). A escala SERVQUAL foi desenvolvida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, 1988, 1991, 1994) para medir a qualidade de serviços, contrastando as expectativas dos clientes com suas percepções sobre o serviço efetivamente prestado.

A qualidade percebida, que se define como a apreciação do cliente sobre a superioridade dos bens e/ou serviços disponibilizados pela empresa, inclui, para além de um julgamento global, a avaliação sobre um conjunto de dimensões como a da disponibilidade e a da fiabilidade (Eurico, Silva & Vale, 2015). Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) definiram a qualidade percebida como uma atitude, relacionada mas não equivalente à satisfação, que resulta da comparação das expectativas com a percepção da performance.

Kotler e Keller (2005) definem qualidade como a totalidade dos atributos e características de um produto ou serviço que afectam sua capacidade de satisfazer necessidades declaradas ou implícitas. Tellis e Caeth (1990) afirmam que qualidade é o desempenho do produto de acordo com as especificações e com o prometido ao cliente para satisfação das suas necessidades ou desejos. Grönroos (1995) afirma que a qualidade percebida é determinada pela diferença entre a qualidade esperada e a qualidade experimentada, ou seja, a diferença entre percepções e expectativas. Neste contexto podem ocorrer três cenários (Lovelock, 2001):

Expectativas < Percepções = Qualidade ideal

Expectativas = Percepções = Qualidade satisfatória

Expectativas > Percepções = Qualidade inaceitável

Grönroos (1984) subdivide a qualidade técnica e a qualidade funcional como duas dimensões da qualidade dos serviços de modo que a primeira está relacionada com o resultado da prestação do serviço e a segunda está relacionada com o modo em que aquele serviço foi prestado.

De acordo com Lovelock (2001) as percepções dos clientes sobre qualidade são avaliações de longo prazo sobre a entrega de um produto/ serviço, enquanto a satisfação é uma reação emocional a curto prazo de uma experiência específica de um produto/ serviço.

Esta é um indicador da repetição de compra ou intenções de voltar a comprar (Cronin & Taylor, 1992). Para Gianesi e Corrêa (2006) a percepção da qualidade é formada sempre que o cliente está em contato com a entidade prestadora do serviço, sofrendo influência tanto da prestação do serviço em si como da comunicação transmitida ao cliente. Chang e Yeh (2017) afirmam que a qualidade percebida pode ter um efeito direto ou indireto na intenção comportamental do cliente ou na sua lealdade. Aumentar a qualidade percebida do serviço pode aumentar as intenções comportamentais

---

favoráveis do cliente e diminuir as intenções comportamentais desfavoráveis (Zeithaml, Berry & Parasuraman, 1996). Sendo a qualidade medida através de uma abordagem baseada na performance, estudos empíricos sustentam a concetualização da qualidade de serviço como um antecedente da satisfação (Cronin & Taylor, 1992).

#### **1.3.4. Valor percebido**

O uso do conceito valor percebido tem sido visto como um pré-requisito imperativo para a sustentabilidade dos mercados, principalmente em ambientes de concorrência feroz e tem sido considerado com um fator chave para o sucesso de empresas e instituições (Huber, Hermann & Morgan, 2001). O valor percebido representa a avaliação feita pelos clientes da qualidade dos produtos e serviços da empresa, tendo agora em atenção o preço pago pelos mesmos. O valor percebido pelo cliente é a avaliação dos benefícios agregados pelos serviços ou produtos adquiridos em relação às suas necessidades e desejos (Tinoco & Ribeiro, 2007) (Pizam & Ellis, 1999). Zeithaml (1988) descreve o valor percebido como a avaliação geral feita pelo consumidor sobre a utilidade de um produto baseado em percepções do que é recebido e do que é dado. Holbrook (1999) descreve valor percebido como sendo uma troca entre benefícios e sacrifícios. Este conceito pode também ser definido como a diferença entre as percepções do cliente quanto aos benefícios e quanto aos custos da compra e uso de determinado produto ou serviço (Churchill & Peter, 2000). O valor percebido é estabelecido como um fator mutável estando subentendido que é modificável, e explicita uma convicção subjetiva, condicional, social e emocional associada ao esforço que se faz para a obtenção de um produto ou serviço (Zielke, 2006). Lobo, Duque, Segheto, Oliveira e Rodrigues (2008) consideram que para aumentar o valor percebido pode ser mais fácil diminuir o custo do produto/serviço. Este conceito não só resulta em clientes mais satisfeitos mas como também tem influência direta nas intenções de compra e lealdade dos clientes (Lin, Sher, & Shih, 2005).

Morar (2013) afirma que o valor é determinado quando um produto ou serviço tem a capacidade de satisfazer as necessidades do cliente. Este autor defende que manter um cliente satisfeito é dez vezes mais barato do que adquirir um novo, por isso cada vez mais as empresas reúnem esforços na retenção de clientes e concentram-se em gerir o valor percebido por estes. Níveis elevados de valor percebido levam a níveis mais elevados de lealdade, intenções de voltar a comprar, recomendações boca-a-boca e a longo prazo levam ao sucesso da organização ((Koller, Floh & Zauner, 2011). A relação entre valor percebido e satisfação é suportada pela experiência de desconfirmação do valor sempre que o cliente espera receber um benefício maior do que o custo de cada aquisição. Um aumento ou diminuição inesperado do custo ou benefício após uma compra pode mudar o valor percebido, levando ao aumento ou diminuição da satisfação (Omar, Alam, Aziz, & Nazri, 2011).

Sa'nchez, Callarisa, Rodriguez e Moliner (2006) consideram que este conceito é uma combinação de dimensões sociais, emocionais e funcionais. As dimensões sociais e emocionais estão associadas às emoções e aos sentimentos em relação a um produto ou serviço; por outro lado a dimensão funcional representa uma avaliação racional e económica do produto ou serviço, representa também a sua qualidade.

---

O valor percebido (relação qualidade/preço) tem um impacto direto sobre a satisfação do cliente (Eurico, Silva & Vale, 2015). Alves e Raposo (2007) afirmam que LeBlanc e Nguyen (1997) descobriram que o valor percebido pelos estudantes pode envolver dimensões relacionadas com a qualidade percebida, a imagem da IES, valores emocionais e até valores sociais.

### **1.3.5. Responsabilidade Social**

A responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico (...). Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade (Ashley, 2002). De acordo com Reis e Bandos (2012) a responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses. A responsabilidade social pressupõe uma nova filosofia, uma nova orientação para as organizações produtivas (Passos, 2004). Ela forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e as necessidades locais, nacionais e globais. Portanto, inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às demandas do seu ambiente de maneira adequada e efetiva, especialmente do ponto de vista ético (Ribeiro & Magalhães, 2014). Para Calderón (2006) a responsabilidade social diz respeito aos deveres que a universidade tem para com a sociedade que a financia, principalmente na procura de soluções para os principais problemas sociais, a necessidade de uma melhor distribuição de receita e a criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados. Não cabe falar em responsabilidade social como um pilar das IES, mas como uma missão inerente à sua natureza: o sentido essencial da responsabilidade social do Ensino Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo (Sobrinho, 2005).

A responsabilidade social das universidades engloba várias áreas, incluindo: a necessidade para fortalecer o compromisso civil e a cidadania activa; promover o desenvolvimento económico e nacional; promover abordagens éticas para a resolução de problemas; desenvolver o sentido de cidadania ao encorajar os estudantes e o pessoal administrativo a prestar serviços à sua comunidade local; promover um compromisso ecológico ou ambiental para o desenvolvimento local e global sustentável; desenvolver recursos humanos a nível local e global; expandir o conhecimento humano através da investigação de qualidade e educação para a nação e para a humanidade (Vasilescu, Barna, Epure & Baicu, 2010). Esta pode ser posta em prática quando os líderes das IES enfatizam a responsabilidade para com as pessoas, o comportamento ético e a necessidade de praticar boa cidadania (Alzyoud & Bani-Hani, 2015). A Responsabilidade Social diz respeito à maneira como a universidade responde à sociedade através das suas ações, as quais se referem à concretização de sua missão e dos seus objetivos, na intenção de contribuir com a construção de uma sociedade politicamente mais democrática, ambientalmente mais sustentável, culturalmente mais preparada e economicamente mais forte (Ribeiro & Magalhães, 2014).

---

### 1.3.6. Satisfação e lealdade do estudante

A lealdade apresenta-se como um dos indicadores de maior relevância, dado o seu carácter de indicador avançado em relação à rentabilidade da empresa, pelo que o acréscimo do índice de lealdade constitui o objetivo central de toda a estratégia visando a satisfação do consumidor (Eurico, Silva & Vale, 2015). Oliver (1997) define a lealdade como um compromisso profundo para voltar a comprar ou voltar a apadrinhar um produto ou serviço consistentemente no futuro, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing terem o potencial para alterar comportamentos. Segundo Al-Alak (2007), o relacionamento contínuo com o cliente constitui a lealdade.

Helgesen e Nasset (2007) afirmam que a lealdade de um estudante antigo é mais importante do que a lealdade de um estudante actual e pode ser aplicada a qualquer IES, a qualquer curso ou qualquer outro aspecto da IES, porque a lealdade não é um efeito a curto-prazo.

No sector do Ensino Superior, os conceitos de lealdade e satisfação estão intimamente relacionados um com o outro, pelo que a mesma relação causal entre ambos pode tornar-se estabelecida (Alves & Raposo, 2004). A satisfação é um antecedente positivo da lealdade do estudante. A lealdade é principalmente mostrada através do desenvolvimento de certas atitudes e comportamentos tidos pelos estudantes, os quais beneficiam a Instituição de Ensino Superior (Navarro, Iglesias & Torres, 2005), tais como comunicação interpessoal positiva com outros potenciais alunos (Browne, Kaldenberg, Browne & Brown, 1998) e ou os estudantes poderão mostrar intenções de voltar a matricular-se em outros cursos oferecidos pela mesma IES (Olsen & Johnson, 2003).

A satisfação do consumidor é assim encarada como elemento decisivo para o sucesso dos mais variados tipos de organizações quando dela se sabem poder resultar práticas de repetição de compra, divulgação positiva, acréscimo de lucros e lealdade à marca (Kan, Yen & Huan, 2009). Pizam e Ellis (1999) contextualizam satisfação do cliente como um conceito psicológico que envolve sensação de bem-estar e prazer, esse sentimento é gerado quando o cliente obtém o que ele espera de um produto ou serviço. Lovelock e Wright (2001) indicam que a satisfação do cliente é um ponto crítico em setores altamente competitivos, pois clientes meramente satisfeitos podem ser atraídos pelos concorrentes, enquanto clientes completamente satisfeitos apresentam maior tendência de se manterem leais. Instituições de Ensino Superior que alcancem a satisfação dos seus estudantes podem beneficiar de várias maneiras. Estudantes satisfeitos são menos propensos a desistirem (Tinto, 1993); têm mais probabilidades de ter boas notas (Bean & Bradley, 1986); prestam um “boca-a-boca” positivo e colaboram com a instituição após a sua graduação (Alves & Raposo, 2009).

Para Navarro, Iglesias e Torres (2005) a lealdade do estudante está a tornar-se um dos objetivos chave das IES. Assim entre as principais motivações que levam as IES a analisarem a lealdade dos seus estudantes estão as vantagens que essa lealdade traz, entre as quais, de acordo com Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001): Os estudantes constituem uma das principais fontes de financiamento das IES através do pagamento de propinas; a retenção dos estudantes atuais, assim como a atração de novos (novos estudantes significam um input nos recursos económicos); após a graduação, os estudantes podem continuar a manter uma relação com a instituição através de donativos, através de comunicação interpessoal positiva e através de cooperação, como por

---

exemplo oferecerem estágios a estudantes ou co-participarem em projetos de investigação, etc. Estes autores afirmam também que no ambiente competitivo atual, de modo a que as instituições possam garantir a sua sobrevivência é necessário que os seus clientes voltem a comprar, isto é, a retenção dos clientes. Meling, Kupczynski, Mundy e Green (2012) defendem que a retenção é um desafio para todas as instituições de terceiro nível. É mais caro atrair novos alunos do que reter os existentes. Assim sendo, uma preocupação importante das universidades é reter os estudantes e perceberem as razões pelas quais eles escolhem abandonar a instituição (Gibson, 2010). As taxas de retenção são frequentemente usadas como indicadores da eficácia e eficiência de uma instituição ou sistema educativo (Yorke & Longden, 2004).

Alguns dos fatores que influenciam a satisfação do estudante incluem a qualidade dos programas de ensino, eficácia do ensino, infra-estruturas de apoio, acesso à internet e à biblioteca, eficiência do pessoal administrativo, ambiente e características individuais, tais como género, etnia e idade (Martirosyan, 2015). Os fatores de satisfação abrangem o nível de satisfação do estudante com toda a experiência de formação e também aspectos mais específicos ligados à qualidade do ensino, ao currículo, relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e recursos da universidade, além da perceção do estudante sobre o ambiente académico e intelectual da instituição (Astin, 1993).

Para Gibson (2010) os factores académicos como a qualidade de ensino, as habilidades e os conhecimentos adquiridos e o próprio currículo são os atributos mais significativos para influenciar a satisfação geral.

Appleton-Knapp e Krentler (2006) identificaram dois grupos de fatores que influenciam a satisfação do estudante no Ensino Superior, sendo eles fatores pessoais e institucionais. Os fatores pessoais estão relacionados com a idade, género, estilo de aprendizagem preferido e média do aluno; e os fatores institucionais estão relacionados com a qualidade de ensino, prontidão do feedback do professor, estilo de ensino. Em alguns casos, a satisfação pode ser influenciada tanto por fatores que são indiscutivelmente afetados tanto pelo estudante como pela instituição, por exemplo, interação com o professor, interação com colegas e a participação (Fredericksen, Shea & Pickett, 2000). Assim, para garantir que os estudantes estão satisfeitos, as Instituições de Ensino Superior tem de ter em consideração os fatores pessoais e os fatores institucionais (Chahal & Devi, 2013). Wilkins e Balakrishnan (2013) identificam a qualidade das aulas, a qualidade das infra-estruturas e o uso efetivo da tecnologia como fatores determinantes da satisfação do estudante, assim como a qualidade das salas de aula, qualidade do feedback, relação professor/aluno, interação com colegas, conteúdo dos cursos, equipamentos de aprendizagem disponíveis e biblioteca (García-Aracil, 2009).

---

## **2. Contextualização do problema**

No presente capítulo irão ser caracterizadas as duas IES em estudo, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda – Universidade de Aveiro (ESTGA-UA), sobre as quais abordaremos as respectivas missões, o seu papel na comunidade e a oferta formativa.

### **2.1 Caracterização da ESTiG-IPB**

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão – Instituto Politécnico de Bragança (ESTiG-IPB) está localizada no distrito de Bragança e conta com cerca de 1400 alunos inscritos. A ESTiG foi criada em 1990 e desenvolve a sua missão de formação e de investigação/desenvolvimento nas áreas da

---

engenharia e das ciências empresariais. É uma unidade orgânica de ensino e investigação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), com autonomia administrativa, pedagógica e científica.

A ESTiG desenvolve uma forte atividade de investigação e desenvolvimento (I&D), em consonância com a sua missão formativa, em diversas áreas da engenharia e tecnologia e das ciências empresariais.

A missão da ESTiG compreende, paralelamente com a formação e a criação de conhecimento, o fortalecimento da ligação à comunidade empresarial e institucional da região, através do desenvolvimento de atividades diversas, numa perspetiva de cooperação e de reciprocidade. A transferência de tecnologia/conhecimento e a prestação de serviços à comunidade têm como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento e para o aumento da competitividade da comunidade envolvente ([www.estig.ipb.pt](http://www.estig.ipb.pt)).

A oferta formativa da ESTiG engloba 3 níveis de qualificação divididos em duas áreas, nomeadamente a gestão e a tecnologia. Ao nível da gestão a ESTiG dispõe de cursos técnicos superiores profissionais (CTESP) em Ciências Empresariais; licenciaturas em Contabilidade, Gestão e Gestão de Negócios Internacionais; e mestrados em Contabilidade e Finanças, Gestão das Organizações e Logística; Por outro lado, ao nível das tecnologias a ESTiG dispõe de cursos técnicos superiores profissionais em Tecnologias; licenciaturas em Engenharia Civil, Engenharia de Energias Renováveis, Engenharia de Electrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Biológica, Informática de gestão, Tecnologia Biomédica e Tecnologia e Gestão Industrial; e mestrados em Energias Renováveis e Eficiência energética, Engenharia da Construção, Engenharia Industrial, Engenharia Química, Sistemas de Informação e Tecnologia Biomédica.

Na tabela 3 podemos ver a oferta formativa da ESTiG dividida por área e por nível de qualificação. Concluimos que a área das Tecnologias é a que disponibiliza mais oferta tanto a nível da licenciatura como de mestrado.

Tabela 3 – Oferta Formativa da ESTiG

Área Científica	Nível de Qualificação		
	Curso Técnico Superior Profissional	Licenciatura	Mestrado
Gestão	Ciências Empresariais	Contabilidade	Contabilidade e Finanças
		Gestão	Gestão das Organizações
		Gestão de Negócios Internacionais	Logística
Tecnologias	Tecnologias	Engenharia Civil	Energias Renováveis e Eficiência energética
		Engenharia de Energias Renováveis	Engenharia da Construção
		Engenharia de Electrotécnica e de computadores	Engenharia Industrial
		Engenharia Informática	Engenharia Química
		Engenharia Mecânica	Sistemas de Informação
		Engenharia Química e Biológica	Tecnologia Biomédica
		Informática de gestão	
		Tecnologia Biomédica	
Tecnologia e Gestão Industrial			

Fonte: Elaboração própria

## 2.2 Caracterização da ESTGA

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda – Universidade de Aveiro (ESTGA-UA), da Universidade de Aveiro (UA) conta actualmente com cerca de 900 alunos matriculados. Desde a sua fundação em 1997, assume-se como um centro de Ensino Superior único em Portugal. Localizada em pleno centro da cidade de Águeda, a ESTGA, propõe uma oferta formativa que visa responder às necessidades de públicos com interesses diversificados. Ciente da dinâmica da região em que se insere, e estimulando uma relação de proximidade com a indústria e comércio locais, bem como outras entidades, nomeadamente com os municípios, a ESTGA apresenta um leque de opções de formação que se concretiza em cursos técnicos superiores profissionais, cursos de licenciatura e de mestrado nas áreas de Gestão e Tecnologia.

A ESTGA desenvolve e promove a área de Investigação e Desenvolvimento Tecnológico (I&DT) em diversas áreas da engenharia e tecnologia e das ciências empresariais.

No sentido de aumentar o seu contributo, como um dos vetores de desenvolvimento da região, para além da oferta formativa, a ESTGA promove uma estreita cooperação com a sociedade, encorajando e estabelecendo relações ativas e fortes com as empresas e outras entidades, por forma a dar corpo à sua missão de preparar técnicos para o exercício de profissões qualificadas em

áreas tecnológicas, administrativas e de gestão, e contribuir para a sua formação global; promover a difusão da cultura, da ciência e da tecnologia; e contribuir para o desenvolvimento, em particular, da região em que se insere ([www.ua.pt/estga](http://www.ua.pt/estga)).

Ao nível da gestão a ESTGA disponibiliza de cursos técnicos superiores profissionais em Gestão de PME; licenciaturas em Gestão Comercial, Gestão de Qualidade, Gestão Pública e Autárquica e Secretariado e Comunicação Empresarial; e mestrados em Gestão comercial. A nível das tecnologias, a ESTGA dispõe de cursos técnicos superiores profissionais em Instalações Elétricas e Automação, Manutenção Industrial, Programação de Sistemas de Informação, Redes e Sistemas Informáticos e Tecnologia Mecânica; e licenciaturas em Engenharia Electrotécnica e Tecnologias de Informação.

Como nos mostra a tabela 4, com a exceção dos cursos técnicos superiores profissionais, a oferta formativa é maior na área da gestão em comparação com a área das tecnologias.

Tabela 4 – Oferta formativa da ESTGA

Área Científica	Nível de Qualificação		
	Curso Técnico Superior Profissional	Licenciatura	Mestrado
Gestão	Gestão de PME	Gestão Comercial	Gestão comercial
		Gestão de Qualidade	
		Gestão Pública e Autárquica	
		Secretariado e Comunicação Empresarial	
Tecnologias	Instalações Elétricas e Automação	Engenharia Electrotécnica	
	Manutenção Industrial	Tecnologias de Informação	
	Programação de Sistemas de Informação		
	Redes e Sistemas Informáticos		
	Tecnologia Mecânica		

Fonte: Elaboração própria

---

## **3. Metodologia de Investigação**

### **3.1. Objetivos e hipóteses de investigação**

É imprescindível que as Instituições de Ensino Superior conheçam o seu estudante, na perspetiva de cliente, e o que este espera, para que haja um ajustamento adequado entre a oferta e a procura da formação superior, por parte do mercado-alvo “estudantes”. Sendo que na atualidade os estudantes, são mais exigentes e seletivos quanto à eleição da IES a frequentar, as IES devem recolher o máximo de informação sobre os potenciais estudantes, e simultaneamente promover a divulgação dos seus cursos e qualidade de ensino, sendo primordial prestar um serviço de qualidade e conhecer o que é que os estudantes esperam de modo a atraí-los, deixá-los satisfeitos e a retê-los (tornando-os leais e envolvidos com a IES).

Tendo a presente investigação como objetivo principal avaliar a grau de satisfação do estudante e conhecer os determinantes da lealdade e envolvimento do estudante de duas IES (ESTGA-UA e ESTiG-IPB), através da comparação entre as percepções dos estudantes sobre o desempenho destas IES, procurou-se obter a percepção e a importância atribuída pelos estudantes da ESTiG-IPB e da ESTGA-UA sobre as variáveis da investigação, identificando os atributos e as dimensões relacionadas com a qualidade de serviço, a responsabilidade social, a imagem corporativa, as expectativas e o valor percebido, variáveis que influenciam a satisfação dos estudantes das IES em estudo e ainda, uma visualização da capacidade destas Escolas para atrair e reter os seus os estudantes (lealdade e envolvimento do estudante).

O objeto de estudo do trabalho de investigação foram os estudantes que frequentam os ciclos de estudos das ESTiG-IPB e da ESTGA-UA, no ano 2018. Para dar resposta ao objetivo de estudo foi desenvolvido um modelo de investigação, baseados nos estudos de Duarte (2012) e Chang e Yeh (2017), tal como ilustrado na figura 1, que procura confirmar o impacto de (1) a responsabilidade social contribui diretamente para a imagem corporativa, a qualidade de serviço, a satisfação e a lealdade do estudante; (2) a imagem corporativa influencia diretamente as expectativas do estudante; (3) a responsabilidade social e as expectativas contribuem diretamente para a qualidade de serviço; (4) as expectativas e a qualidade de serviço têm impacto direto para o valor percebido; (5) a responsabilidade social, a imagem corporativa, as expectativas, a qualidade de serviço e o valor percebido contribuem diretamente para a satisfação do estudante; (6) a satisfação influencia diretamente a lealdade e o envolvimento do estudante; (7) a lealdade do estudante tem impacto direto no envolvimento do estudante.

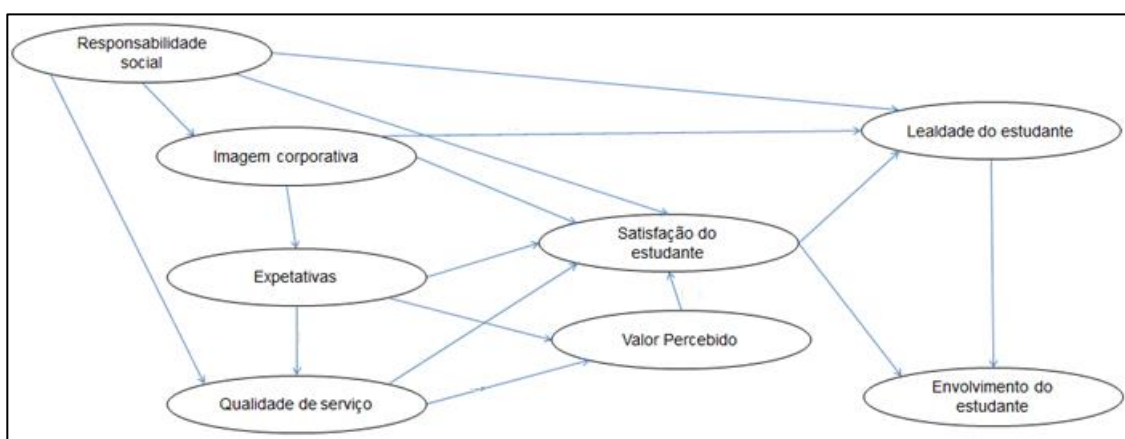


Figura 1 – Modelo de Investigação

Fonte: Elaboração própria

Assim sendo, este modelo pretende responder às seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** As variáveis antecedentes da satisfação (imagem, expectativas, qualidade de serviço, valor percebido e responsabilidade social) têm impacto significativo na variável satisfação do estudante.

---

**Hipótese 2:** A variável satisfação do estudante tem impacto significativo nas variáveis consequentes da satisfação (lealdade e envolvimento do estudante).

**Hipótese 3:** A variável responsabilidade social tem impacto significativo na imagem corporativa.

**Hipótese 4:** A variável imagem corporativa tem influência direta e significativa nas expectativas.

**Hipótese 5:** As variáveis expectativas e responsabilidade social têm impacto significativo na qualidade percebida.

**Hipótese 6:** As variáveis expectativas e qualidade percebida têm influência direta no valor percebido.

**Hipótese 7:** As variáveis responsabilidade social e imagem corporativa têm impacto significativo na lealdade do estudante.

**Hipótese 8:** A variável lealdade tem impacto significativo no envolvimento do estudante.

### 3.2. Instrumento de recolha de dados

Para recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário já adaptado de Duarte (2012) e Chang & Yeh (2017). Posteriormente, solicitou-se aos Diretores da ESTiG-IPB e da ESTGA-UA autorização para aplicação do inquérito por questionário, através da divulgação para o *email* dos estudantes e ainda recolha, em contexto de sala de aula. A recolha de dados do presente estudo de investigação, conforme já mencionado, foi feita através de um inquérito por questionário (Anexo I – Questionário), aplicado aos cerca de 1400 estudantes que frequentam cursos superiores (licenciaturas, mestrados e CTESP) na ESTiG-IPB e 888 estudantes que frequentam cursos na ESTGA-UA, no ano de 2018. A aplicação do questionário foi realizada entre os meses de abril e outubro de 2018. Os questionários foram distribuídos via *email*, em papel e ainda aplicados, em sala de aula com o apoio dos docentes dos cursos das duas escolas em estudo. O instrumento de recolha de dados encontra-se dividido em dois grupos, sendo que em cada grupo se apresentam as instruções de preenchimento. O questionário inicia-se com uma pequena introdução onde é explicada a natureza do estudo e a confidencialidade dos inquiridos, bem como a importância das suas respostas. O primeiro grupo apresenta questões de ordem sociodemográfica, tais como a idade do inquirido, o género, a residência à data da candidatura, o curso e ano que frequenta e ainda a situação profissional. O segundo grupo de questões tem como objetivo conhecer qual é a relação do estudante com a ESTiG-IPB ou com a ESTGA-UA, isto é, a sua avaliação da satisfação e dos determinantes do envolvimento (lealdade) dos mesmos. A primeira parte do inquérito elaborado está subdividida em duas categorias: situação sociodemográfica e situação curricular atual; enquanto a segunda parte do inquérito está centralizada nas variáveis que irão medir a satisfação estudante, tais como as expectativas, qualidade percebida, satisfação, lealdade e responsabilidade social. No questionário utilizaram-se, na primeira parte, questões de cariz fechado sob a forma dicotómica ou de escolha múltipla. O questionário encontra-se composto por 47 itens para medir cada uma das variáveis latentes: o nível de importância dos atributos e o desempenho percebido da IES e como consequência a satisfação dos estudantes. Para medir a importância dos

---

atributos a escala de *Likert* tem sete possibilidades de respostas, onde: 1- Discordo totalmente (DT) e 7- Concordo Totalmente (CT).

### 3.3. Tratamento de Dados

Após a recolha de dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico, o qual foi processado com a ajuda do programa SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*, versão 21. Para tratamento da informação fornecida pelos dados foram utilizadas técnicas da estatística descritiva e inferencial.

Na caracterização dos resultados utilizou-se tabelas de frequências relativas e absolutas e também as medidas estatísticas: mínimo, máximo, média e desvio padrão.

Foi efetuada a análise fatorial confirmatória para a escala desenvolvida, através da utilização do programa AMOS *for windows*. Foi realizada uma estimativa de máxima verosimilhança para um modelo de oito fatores. Considerou-se na análise do ajustamento os resultados obtidos para ( $\chi^2$ ); para o *goodness-of-fit index* (GFI); para o *comparative fit index* (CFI) e para o *root mean square error of approximation* (RMSEA). Ainda na análise fatorial confirmatória é pertinente avaliar a fiabilidade e validade dos instrumentos de medida. A fiabilidade do instrumento refere-se à propriedade de consistência e reprodutividade da medida (Marôco, 2010). Um instrumento diz-se fiável se mede de forma consistente e reprodutível uma determinada característica ou fator interessante. Utilizam-se como medidas de fiabilidade o coeficiente *Alpha de Cronbach* e a fiabilidade compósita. Esta última reúne, maior consenso, entre os diferentes autores, estima a consistência interna dos itens reflexivos do fator ou constructo, indicando em que estes são, consistentemente, manifestações do fator latente. Considera-se que valores de fiabilidade compósita acima de 0,7 indicam uma fiabilidade do constructo apropriada. Para valores de *Alpha de Cronbach* entre 0,7 e 0,8 a consistência interna é razoável, valores entre 0,8 e 0,9 a consistência é boa e valores acima de 0,9 a consistência é muito boa (Pestana, 2005). A validade é a propriedade do instrumento ou escala de medida que avalia se esta mede e é a operacionalização do constructo latente que, realmente, se pretende avaliar. A validade é composta por três componentes: fatorial, convergente e discriminante. A validade fatorial é geralmente avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados, é usual assumir que se estes são no mínimo 0,5, o fator apresenta fiabilidade fatorial. O quadrado dos pesos fatoriais estandardizados designa a fiabilidade individual do item, esta é apropriada se o valor obtido for pelo menos de 0,25. A validade convergente, ocorre quando os itens são reflexo de um fator, ou seja, saturam fortemente nesse fator, ou seja, o comportamento dos itens é essencialmente explicado por esse fator. Esta validade é avaliada através da variância extraída média (VEM), se esse valor é de pelo menos 0,5, então tem-se validade convergente adequada. Por sua vez, a validade discriminante avalia se os itens que refletem um fator não estão correlacionados com outros fatores. A validade discriminante é demonstrada através do cálculo dos coeficientes de correlação dos construtos que devem apresentar valores estatisticamente significativos e os valores da raiz quadrada da VEM que devem ser superiores às correlações entre os construtos (Hair, Black, Babin Anderson, 2010).

---

Para análise da satisfação atribuída às diversas dimensões da escala recorreu-se ao teste paramétrico *t* que permitem comparar resultados entre dois grupos independentes e ao teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* que permite verificar se a distribuição é idêntica entre pelo menos três grupos independentes. Esta análise possibilita identificar as diferenças dos resultados nos diversos parâmetros sociodemográficos.

Utilizou-se a regressão linear simples e múltipla de forma a estimar modelos que permitissem identificar os determinantes do comportamento das variáveis em análise, nomeadamente da satisfação, da lealdade e do envolvimento do estudante na ESTiG-IPB e na ESTGA-UA.

Utilizou-se o nível de significância de 5%.

### **3.4. População vs Amostra**

Analisando a tabela 5, podemos verificar que na ESTiG no ano de 2018, o nível de qualificação que apresenta maior número de alunos inscritos é a licenciatura com 1121 estudantes inscritos, seguida pelo mestrado com 149 estudantes inscritos e por último os CTESP com 111 estudantes inscritos. Assim sendo, a população total é constituída por 1381 estudantes.

Constata-se que o nível de qualificação que apresenta maior população e amostra é a licenciatura, por sua vez o que apresenta menor população e amostra é o CTESP. A tabela 5 mostra ainda que a diferença entre população e amostra no CTESP é de 92; na licenciatura é de 243 e no mestrado é de 54.

Após a distribuição dos questionários via *email* e em contexto de sala de aula obtivemos um total de 992 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 72%.

Numa análise comparativa, na ESTGA no ano de 2018 o nível de qualificação que apresenta maior número de alunos inscritos é a licenciatura com 550 estudantes inscritos, seguida pelos CTESP com 288 estudantes inscritos e por último os mestrados com 50 estudantes inscritos. Assim sendo, a população total é constituída por 888 estudantes.

Constata-se que o nível de qualificação que apresenta maior população e amostra é a licenciatura, por sua vez o que apresenta menor população e amostra é o mestrado. A tabela 5 mostra ainda que a diferença entre população e amostra no CTESP é de 156; na licenciatura é de 343 e no mestrado é de 28.

Após a distribuição dos questionários via *email* e em contexto de sala de aula obtivemos um total de 371 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 40%.

Tabela 5 – População Vs. Amostra

Nível de qualificação	ESTiG		ESTGA	
	Nº estudantes inscritos (N)	Dimensão amostral (n)	Nº estudantes inscritos (N)	Dimensão amostral (n)
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTESP)	111	19	288	132
Licenciaturas	1121	878	550	207
Mestrados	149	95	50	32
Total	1381	992	888	371

Fonte: Elaboração Própria de acordo com informação cedida pelos Serviços Académicos da ESTiG e da ESTGA.

---

## **4. Apresentação e Análise dos Resultados**

### **4.1. Caracterização da amostra**

Na tabela 6 podemos observar a caracterização sociodemográfica da amostra em estudo. A amostra é composta por 1363 alunos, dos quais 72,8% (992) frequentam a ESTiG-IPB e 27,2% (371) frequentam a ESTGA-UA. Relativamente ao género verifica-se que globalmente 44,5% (606) são do sexo feminino e 55,5% (757) do masculino, sendo idêntica a distribuição em cada uma das escolas, ou seja, ligeiramente mais rapazes que raparigas. Quanto à faixa etária observa-se que a maioria dos alunos, 51,5% (702) tem idade compreendida entre 20 e 25 anos, seguindo-se a faixa etária dos 18 aos 20 anos com 37,5% (511) dos inquiridos. Com pelo menos 25 anos tem-se 11,0% (150) dos inquiridos. Quanto ao distrito onde residiam antes de ingressar no ensino superior observa-se que na ESTiG-IPB 23,5% (233) viviam no distrito onde estudam atualmente, 47,3% (469)

residiam em território nacional, mas fora do distrito de Bragança e 29,2% (290) são oriundos do estrangeiro.

Tabela 6 – Caracterização sociodemográfica dos participantes

Variáveis	Escola		Total n (%linha) %coluna	
	ESTiG-IPB n (%linha) %coluna	ESTGA-UA n (%linha) %coluna		
Género	Feminino	432(71,3%) 43,5%	174(28,7%) 46,9%	606(100%) 44,5%
	Masculino	560(74,0%) 56,5%	197(26,0%) 53,1%	757(100%) 55,5%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%
Faixa etária	[18-20[	374(73,2%) 37,7%	137(26,8%) 36,9%	511(100%) 37,5%
	[20-25[	524(74,6%) 52,8%	178(25,4%) 48,0%	702(100%) 51,5%
	[25-30[	66(68,8%) 6,7%	30(31,3%) 8,1%	96(100%) 7,0%
	[30-35[	12(46,2%) 1,2%	14(53,8%) 3,8%	26(100%) 1,9%
	Mais de 35 anos	16(57,1%) 1,6%	12(42,9%) 3,2%	28(100%) 2,1%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%
Naturalidade	Do distrito	233(51,8%) 23,5%	217(48,2%) 58,5%	450(100%) 33,0%
	Fora do distrito	469(78,2%) 47,3%	131(21,8%) 35,3%	600(100%) 44,0%
	Estrangeiro	290(92,7%) 29,2%	23(7,3%) 6,2%	313(100%) 23,0%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%
Curso	Licenciatura	878(80,9%) 88,5%	207(19,1%) 55,8%	1085(100%) 79,6%
	Mestrado	95(74,8%) 9,6%	32(25,2%) 8,6%	127(100%) 9,3%
	Curta duração	19(12,6%) 1,9%	132(87,4%) 35,6%	151(100%) 11,1%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%
Ano de frequência	1º ano	519(75,9%) 52,3%	165(24,1%) 44,5%	684(100%) 50,2%
	2º ano	260(63,3%) 26,2%	151(36,5%) 40,7%	411(100%) 30,2%
	3º ano	213(79,5%) 21,5%	55(20,5%) 14,8%	268(100%) 19,7%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%
Situação profissional	Estudante	880(75,5%) 88,7%	286(24,5%) 77,1%	1166(100%) 85,5%
	À procura 1º emprego	1(11,1%) 0,1%	8(88,9%) 2,2%	9(100%) 0,7%
	Trabalhador	97(57,7%) 9,8%	71(42,3%) 19,1%	168(100%) 12,3%
	Desempregado	14(70,0%) 1,4%	6(30,0%) 1,6%	20(100%) 1,5%
	Total	992(72,8%) 100%	371(27,2%) 100%	1363(100%) 100%

---

Ainda na tabela 6 é possível verificar que na ESTGA-UA a maioria dos alunos inquiridos, 58,5% (217) residiam no distrito onde atualmente estudam, 35,3% (131) são alunos deslocados dentro do país e 6,2% (23) alunos estrangeiros. Relativamente ao curso frequentado verifica-se que globalmente 79,6% (1085) estão na licenciatura, sendo que destes 878 estudam na ESTiG e 207 na ESTGA. A representatividade do mestrado é baixa, 9,3% (267) dos quais 95 da ESTiG e 32 da ESTGA e 11,1% (151) dos alunos que frequenta cursos de pequena duração. Quanto ao ano de frequência do aluno inquirido observa-se que 50,2% (684) frequentava o 1º ano, 30,2% (411) o 2º ano e 19,7% (268) frequentava o 3º ano. Relativamente à situação profissional verifica-se que a maioria dos alunos, 85,5% (1166) eram estudantes e 12,3% (168) trabalhadores por conta de outrem.

## 4.2. Confiabilidade e validade da escala

No sentido de preparar os dados para análise, procedeu-se ao estudo da normalidade univariada, recorrendo às medidas de achatamento (*kurtosis*) e de assimetria (*skewness*), assim como a identificação de eventuais valores aberrantes (*outliers*), tendo-se eliminando os valores causadores de perturbação. De modo geral, para todos os construtos, os valores absolutos da assimetria e do achatamento encontram-se dentro dos limites propostos por Kline (2005) (maior valor de assimetria de -1,268 e de achatamento de 2,597). De acordo com Marôco (2010) dado um conjunto de variáveis que apresentam distribuição normal univariada então a distribuição condicionada das variáveis é normal multivariada.

Após a verificação preliminar dos dados, foi realizada uma análise dos construtos e seus indicadores e uma averiguação sobre a unidimensionalidade, fiabilidade e validade convergente e discriminante das escalas de medida através da análise fatorial confirmatória. Para o processo de estimação foi utilizado o método da máxima verosimilhança. A dimensão da amostra é superior aos mínimos referenciados por vários autores (Hair et al., 2010). O modelo de medida é do tipo refletivo, havendo pelo menos três indicadores por constructo (Marôco, 2010). Assim sendo, assegurou-se o uso adequado da técnica SEM (Modelos de Equações Estruturais).

Inicialmente os modelos apresentavam índices de qualidade de ajustamento afastados dos valores de referência, o que justificou o apuramento dos mesmos através da análise dos índices de modificação, retirando do modelo de medida os itens que apresentavam indícios de serem causados por mais de uma variável latente ou que apresentavam erros correlacionais. Foram assim eliminados os itens: 1, 9, 11, 12, 22, 23, 25, 33 e 41, os quais diziam respeito a dados repetidos e redundantes, não acrescentando informação relevante para o conhecimento das variáveis em estudo. Após este apuramento obteve-se um ajustamento bom, segundo os indicadores da qualidade do ajustamento utilizados  $CFI = 0.810$ ;  $PGFI = 0.642$ ;  $RMSEA = 0.098$ .

A validade convergente, fiabilidade compósita (FC) e variância extraída média (VEM) foram calculadas para o modelo de medida, conforme se apresenta nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7 – Estatísticas do modelo de medida

Itens de cada construto	CE	CE <sup>2</sup>
<b>Imagem</b>		
A escola onde estuda é uma IES inovadora e virada para o futuro.	0,858***	0,736
A IES que frequenta proporciona uma boa preparação para os alunos.	0,835***	0,697
A IES que frequenta proporciona uma oferta diversificada.	0,785***	0,616
A IES que frequenta tem uma missão que a diferencia no “mercado”.	0,718***	0,516
A IES que frequenta tem uma boa relação com a comunidade externa.	0,749***	0,561
A IES que frequenta tem responsabilidade social.	0,616***	0,379
Globalmente, a IES que frequenta tem uma boa imagem.	0,535***	0,286
<b>Expetativas</b>		
Tinha expetativas altas quanto às capacidades e conhecimento dos professores.	0,678***	0,460
Tinha expetativas altas quanto aos serviços prestados pela IES onde estuda.	0,805***	0,648
Tinha expetativas altas quanto a atividades extracurriculares.	0,707***	0,500
<b>Valor percebido</b>		
Estudar na IES que frequenta é um bom investimento para a minha vida profissional.	0,799***	0,638
A IES que frequenta é valorizada por parte dos empregadores/empresas.	0,828***	0,686
Considerando as propinas que pago penso que a IES que frequento presta um serviço de qualidade.	0,694***	0,482
Comparando com outras IES recebo um serviço de qualidade.	0,669***	0,448
<b>Qualidade percebida</b>		
A qualidade global é positiva.	0,761***	0,579
A qualidade em relação às capacidades e conhecimento dos professores é positiva.	0,779***	0,607
A qualidade percebida em relação aos conteúdos do curso que frequento é positiva.	0,766***	0,587
A qualidade das plataformas informáticas de disponibilização de elementos de é positiva.	0,768***	0,590
O relacionamento dos docentes com os alunos é favorável.	0,676***	0,457
O relacionamento entre os alunos é favorável.	0,611***	0,373
A IES que frequenta é competente e eficiente na prestação dos seus serviços.	0,634***	0,402
A IES que frequenta disponibiliza locais de convívio.	0,651***	0,424
<b>Lealdade</b>		
Voltarei a escolher a IES que frequento no futuro.	0,726***	0,527
Voltarei a escolher a IES que frequento para fazer pós-graduação/mestrado.	0,726***	0,527
Tenho intenções de comparecer em eventos académicos da IES que frequento no futuro.	0,761***	0,579
Se tivesse de escolher hoje uma IES, escolheria novamente a IES que frequento.	0,850***	0,723
Se tivesse de escolher hoje um curso, escolheria novamente o curso que frequento(...)	0,807***	0,651
<b>Envolvimento</b>		
Tenho orgulho na IES que frequento.	0,799***	0,638
Recomendaria a IES que frequento a amigos.	0,752***	0,566
<b>Responsabilidade Social</b>		
A IES que frequento protege o meio ambiente.	0,627***	0,393
A IES que frequento mostra o seu compromisso com a sociedade na melhoria do bem-estar (...)	0,849***	0,721
A IES que frequento apoia o desenvolvimento da comunidade e associa-se a causas sociais.	0,927***	0,859
<b>Satisfação Global</b>		
A minha satisfação global com a IES que frequento é positiva.	0,827***	0,684
A IES que frequento permite-me a realização das minhas expetativas.	0,890***	0,792
A IES que frequento permite-me a realização das minhas necessidades/desejos.	0,690***	0,476

CE – Coeficientes estandardizados; CE<sup>2</sup> – Quadrado dos Coeficientes estandardizados; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Relativamente à fiabilidade dos construtos observa-se que os valores da fiabilidade compósita variam entre 0,739 e 0,889 que ultrapassam o ponto de corte de 0,70 considerado aceitável por diversos autores (Hair et al, 2010; Kline, 2005). A fiabilidade medida pelo coeficiente de *Alpha de Cronbach* é também indicador de bons resultados dado que o mínimo observado foi de 0,739. Quanto à fiabilidade individual dos itens, todos os coeficientes estandardizados apresentam valores superiores a 0,5 (Tabela 7) o que se traduz em fiabilidade fatorial. O quadrado dos pesos fatoriais estandardizados designa a fiabilidade individual do item, esta é apropriada se o valor obtido for pelo menos de 0,25, o que se verifica neste estudo (Tabela 7). A validade convergente ocorre quando os itens são reflexo de um fator, ou seja, saturam fortemente nesse fator, isto é, o comportamento

dos itens é essencialmente explicado por esse fator. Esta validade é avaliada através da variância extraída média (VEM), se esse valor é de pelo menos 0,5 então tem-se validade convergente adequada. Observa-se na Tabela 8, que os valores de VEM variam entre 0,5023 e 0,6578, o que se traduz na verificação da validade convergente. Por sua vez, a validade discriminante, avalia se os itens que refletem um fator não estão correlacionados com outros fatores. A verificação da validade discriminante foi realizada, considerando os coeficientes de correlação dos construtos que apresentam valores estatisticamente significativos e os valores da raiz quadrada da VEM, que devem ser superiores às correlações entre os construtos (Hair et al, 2010), o que permite concluir que, todos os construtos verificam a condição da validade discriminante. Contudo, nem sempre se verificou esta condição (Tabela 8). Atendendo ainda, aos resultados da tabela 8, observa-se que a satisfação global apresenta as correlações mais fortes com o valor percebido ( $r=0,892$ ), com a lealdade ( $r=0,868$ ) e com o envolvimento ( $r=0,802$ ). Identicamente a responsabilidade social apresenta as correlações mais intensas com a lealdade ( $r=0,723$ ) e com o valor percebido ( $r=0,696$ ). Destacam-se as fortes correlações entre a imagem e qualidade percebida ( $r=0,798$ ) e também com o valor percebido ( $r=0,725$ ).

Tabela 8 – Medidas de fiabilidade e validade, correlações entre as dimensões

Dim	Alpha Cronbach	FC	VEM	I	Ex	VP	QP	L	En	RS	SG
<b>I</b>	0,887	0,887	0,5417	(0,7360)							
<b>Ex</b>	0,761	0,761	0,5359	0,768***	(0,7321)						
<b>VP</b>	0,821	0,821	0,5633	0,725***	0,653***	(0,7505)					
<b>QP</b>	0,889	0,889	0,5023	0,798***	0,837***	0,932***	(0,7087)				
<b>L</b>	0,886	0,886	0,6014	0,658***	0,498***	0,821***	0,725***	(0,7755)			
<b>En</b>	0,739	0,739	0,602	0,563***	0,395***	0,731***	0,730***	0,919***	(0,7759)		
<b>RS</b>	0,813	0,813	0,6578	0,567***	0,534***	0,696***	0,637***	0,723***	0,669***	(0,8110)	
<b>SG</b>	0,835	0,835	0,6507	0,761***	0,683***	0,892***	0,824***	0,868***	0,802***	0,691***	(0,8067)

FC- Fiabilidade Compósita; VEM – Variância extraída média; os valores da diagonal (sombreados) correspondem à raiz quadrada da VEM e os restantes valores às correlações entre os construtos. \*\*\* -  $p < 0,001$ . I - Imagem; Ex – Expetativas; VP – Valor percebido; QP-Qualidade percebida; L – Lealdade; En – Envolvimento; RS-Responsabilidade social; SG – Satisfação global

### 4.3 Análise Descritiva

Na tabela 9 apresentam-se os resultados descritivos das dimensões da escala. Atendendo aos resultados apresentados observa-se que em todas as dimensões os valores médios obtidos são superiores ao valor médio teórico (4 pontos). Assim sendo, pode-se afirmar que em todas as dimensões a satisfação média supera o esperado o que se traduz em satisfação por parte dos inquiridos. Observa-se também alguma dispersão dos resultados em todas as dimensões, embora esta seja moderada, pois em todas as dimensões os valores de desvio padrão estão relativamente próximas de 1.

Tabela 9 – Medidas descritivas das dimensões

Dimensões	Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>I</b>	2,3,4,5,6,7 e 8	2,86	7,00	5,64	0,84
<b>Ex</b>	10,13 e 14	1,33	7,00	5,34	1,02
<b>VP</b>	26,27,28 e 29	2,50	7,00	5,70	0,91
<b>QP</b>	15,16,17,18,19,20,21 e 24	2,25	7,00	5,64	0,83
<b>L</b>	34,35,36,37 e 38	1,20	7,00	5,27	1,28
<b>En</b>	39 e 40	1,00	7,00	5,72	1,20
<b>RS</b>	45,46 e 47	2,33	7,00	5,32	1,11
<b>SG</b>	30,31 e 32	1,67	7,00	5,68	0,95

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global; média teórica de 4 pontos.

#### 4.4 Análise Inferencial

Na tabela 10 apresentam-se os resultados das dimensões da escala utilizada em função da Instituição de Ensino Superior frequentada pelos estudantes inquiridos.

Tabela 10 – Caraterização das dimensões avaliadas em função da instituição

Dimensão	Instituição	n	Média	Desvio Padrão	Estatística teste t	Valor de prova (p)
<b>I</b>	ESTIG	992	5,774	0,775	9,020	0,000
	ESTGA-UA	371	5,289	0,921		
<b>Ex</b>	ESTiG	992	5,474	0,982	7,832	0,000
	ESTGA-UA	371	4,996	1,058		
<b>VP</b>	ESTIG	992	5,827	0,889	8,229	0,000
	ESTGA-UA	371	5,379	0,904		
<b>QP</b>	ESTiG	992	5,731	0,789	7,045	0,000
	ESTGA-UA	371	5,380	0,892		
<b>L</b>	ESTIG	992	5,440	1,235	8,241	0,000
	ESTGA-UA	371	4,811	1,304		
<b>En</b>	ESTIG	992	5,805	1,204	4,296	0,003
	ESTGA-UA	371	5,493	1,166		
<b>RS</b>	ESTiG	992	5,367	1,111	2,340	0,019
	ESTGA-UA	371	5,208	1,116		
<b>SG</b>	ESTiG	992	5,798	0,872	6,865	0,000
	ESTGA-UA	371	5,372	1,070		

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global;

Observa-se (Tabela 10) que em todas as dimensões os valores médios obtidos na instituição ESTIG-IPB são superiores aos valores médios registados na ESTGA-UA e a dispersão é geralmente menor na ESTiG. Pela aplicação do teste paramétrico *t* para amostras independentes, conclui-se que as

diferenças observadas são estatisticamente significativas. Assim sendo, pode-se afirmar que os estudantes da ESTiG-IPB estão significativamente mais satisfeitos.

Na tabela 11 apresentam-se os resultados obtidos para as dimensões da escala utilizada em função do sexo do estudante inquirido. Observa-se que nas dimensões: imagem, expetativas, valor percebido, qualidade percebida e satisfação global os valores médios são superiores nos alunos de sexo feminino. Pelo teste paramétrico *t* conclui-se que as alunas estão significativamente mais agradadas nas dimensões: expetativas, valor percebido, qualidade percebida e satisfação global. Por outro lado, observa-se que os alunos do sexo masculino apresentaram valores médios mais elevados nas dimensões: lealdade, responsabilidade social e envolvimento. Contudo, as diferenças observadas não apresentam relevância estatística, com exceção do envolvimento.

Tabela 11 – Caraterização das dimensões avaliadas em função do sexo

Dimensões	Sexo	n	Média	Desvio Padrão	Estatística teste <i>t</i>	Valor de prova (p)
<b>I</b>	Feminino	606	5,675	0,721	1,348	0,178
	Masculino	757	5,615	0,932		
<b>Ex</b>	Feminino	606	5,461	0,991	3,794	0,000
	Masculino	757	5,251	1,043		
<b>VP</b>	Feminino	606	5,772	0,860	2,438	0,015
	Masculino	757	5,651	0,953		
<b>QP</b>	Feminino	606	5,683	0,657	1,967	0,049
	Masculino	757	5,598	0,949		
<b>L</b>	Feminino	606	5,207	1,318	-1,580	0,114
	Masculino	757	5,318	1,257		
<b>En</b>	Feminino	606	5,583	1,273	-3,811	0,000
	Masculino	757	5,831	1,130		
<b>RS</b>	Feminino	606	5,261	1,134	-1,871	0,062
	Masculino	757	5,374	1,097		
<b>SG</b>	Feminino	606	5,793	0,838	3,868	0,000
	Masculino	757	5,594	1,021		

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global;

Na tabela 12 apresentam-se os resultados obtidos, para as dimensões da escala, utilizada em função da naturalidade do estudante inquirido. Observa-se que, em todas as dimensões os alunos provenientes do estrangeiro apresentam os resultados médios mais elevados em todas as dimensões. Nas dimensões: imagem, expetativas, valor percebido e envolvimento foram os alunos do distrito que registaram os valores médios mais baixos, enquanto nas dimensões: qualidade percebida, lealdade, responsabilidade social e satisfação global os valores médios mais baixos foram registados pelos alunos provenientes de outros distritos. Conclui-se pelo teste Kruskal-Wallis que as diferenças observadas são estatisticamente significativas. Pode afirmar-se que os alunos provenientes do estrangeiro estão globalmente mais satisfeitos que os restantes alunos e que as

diferenças observadas entre os alunos portugueses provenientes do distrito e fora do distrito não são estatisticamente significativas, com exceção da responsabilidade social, resultados das comparações múltiplas.

Tabela 12 – Caracterização das dimensões avaliadas em função da naturalidade

Dimensões	Naturalidade	N	Média	Desvio Padrão	Estatística teste Kruskal-Wallis	Valor de prova (p)
<b>I</b>	Do distrito	450	5,527	0,916	61,550	0,000
	Fora do distrito	600	5,556	0,745		
	Estrangeira	313	5,971	0,837		
<b>Ex</b>	Do distrito	450	5,171	0,997	57,191	0,000
	Fora do distrito	600	5,278	0,945		
	Estrangeira	313	5,720	1,117		
<b>VP</b>	Do distrito	450	5,583	0,955	78,530	0,000
	Fora do distrito	600	5,595	0,834		
	Estrangeira	313	6,091	0,899		
<b>QP</b>	Do distrito	450	5,578	0,858	65,639	0,000
	Fora do distrito	600	5,518	0,759		
	Estrangeira	313	5,944	0,857		
<b>L</b>	Do distrito	450	5,188	1,247	74,621	0,000
	Fora do distrito	600	5,087	1,254		
	Estrangeira	313	5,732	1,289		
<b>En</b>	Do distrito	450	5,586	1,134	30,276	0,001
	Fora do distrito	600	5,688	1,270		
	Estrangeira	313	5,978	1,124		
<b>RS</b>	Do distrito	450	5,439	1,022	20,303	0,137
	Fora do distrito	600	5,153	1,081		
	Estrangeira	313	5,487	1,254		
<b>SG</b>	Do distrito	450	5,605	1,001	59,507	0,000
	Fora do distrito	600	5,586	0,796		
	Estrangeira	313	5,977	1,077		

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global;

Na tabela 13, apresentam-se os resultados obtidos para as dimensões da escala utilizada em função do curso frequentado pelo aluno inquirido. Observa-se que, em todas as dimensões, com exceção da responsabilidade social e da satisfação global, os alunos que frequentavam a licenciatura, apresentam os resultados médios mais elevados. Nas dimensões responsabilidade social e satisfação global foram os alunos a frequentar mestrado que apresentaram resultados mais elevados. Nas dimensões: imagem, expetativas, valor percebido, qualidade percebida e lealdade conclui-se pelo teste Kruskal-Wallis que as diferenças observadas são estatisticamente

significativas. Pode afirmar-se que os alunos que frequentam a licenciatura estão nestas dimensões significativamente mais satisfeitos.

Tabela 13 – Caracterização das dimensões avaliadas em função do curso

Dimensões	Curso	n	Média	Desvio Padrão	Estatística teste <i>Kruskal-Wallis</i>	Valor de prova (p)
<b>I</b>	Licenciatura	1085	5,697	0,823	12,273	0,002
	Mestrado	127	5,474	0,908		
	Curta Duração	151	5,445	0,877		
<b>Ex</b>	Licenciatura	1085	5,389	1,030	8,311	0,016
	Mestrado	127	5,238	1,009		
	Curta Duração	151	5,155	0,983		
<b>VP</b>	Licenciatura	1085	5,750	0,894	11,639	0,003
	Mestrado	127	5,653	0,954		
	Curta Duração	151	5,447	0,970		
<b>QP</b>	Licenciatura	1085	5,672	0,819	6,601	0,037
	Mestrado	127	5,537	0,878		
	Curta Duração	151	5,493	0,860		
<b>L</b>	Licenciatura	1085	5,304	1,310	8,043	0,018
	Mestrado	127	5,214	1,138		
	Curta Duração	151	5,083	1,249		
<b>En</b>	Licenciatura	1085	5,743	1,238	6,633	0,036
	Mestrado	127	5,674	0,980		
	Curta Duração	151	5,619	1,164		
<b>RS</b>	Licenciatura	1085	5,319	1,128	0,019	0,991
	Mestrado	127	5,353	1,087		
	Curta Duração	151	5,327	1,054		
<b>SG</b>	Licenciatura	1085	5,698	0,941	2,441	0,295
	Mestrado	127	5,725	0,883		
	Curta Duração	151	5,523	1,058		

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global;

Na tabela 14, apresentam-se os resultados obtidos para as dimensões da escala utilizada em função do ano de escolaridade frequentado pelo aluno inquirido. Observa-se que em todas as dimensões, com exceção da imagem e das expetativas, os alunos que frequentavam o 2º ano apresentam os resultados médios mais elevados. Nas dimensões: valor percebido, qualidade percebida, lealdade, envolvimento, responsabilidade social e satisfação global conclui-se pelo teste Kruskal-Wallis que as diferenças observadas são estatisticamente significativas. Pode afirmar-se que, os alunos que frequentam o 2º ano, estão nestas dimensões significativamente mais satisfeitos.

Tabela 14 – Caracterização das dimensões avaliadas em função do ano

Dimensões	Ano	n	Média	Desvio Padrão	Estatística teste Kruskal-Wallis	Valor de prova (p)
<b>I</b>	1º ano	684	5,638	0,861	0,200	0,905
	2º ano	411	5,636	0,839		
	3º ano	268	5,661	0,814		
<b>Ex</b>	1º ano	684	5,382	1,001	2,096	0,351
	2º ano	411	5,333	1,040		
	3º ano	268	5,267	1,061		
<b>VP</b>	1º ano	684	5,634	0,932	8,883	0,012
	2º ano	411	5,802	0,851		
	3º ano	268	5,737	0,951		
<b>QP</b>	1º ano	684	5,596	0,824	7,151	0,028
	2º ano	411	5,682	0,856		
	3º ano	268	5,668	0,816		
<b>L</b>	1º ano	684	5,130	1,341	12,990	0,002
	2º ano	411	5,453	1,121		
	3º ano	268	5,341	1,336		
<b>En</b>	1º ano	684	5,553	1,267	24,059	0,000
	2º ano	411	5,899	0,998		
	3º ano	268	5,875	1,260		
<b>RS</b>	1º ano	684	5,186	1,156	20,054	0,000
	2º ano	411	5,541	1,059		
	3º ano	268	5,342	1,037		
<b>SG</b>	1º ano	684	5,607	0,925	19,607	0,000
	2º ano	411	5,818	0,993		
	3º ano	268	5,664	0,920		

**I** - Imagem; **Ex** – Expetativas; **VP** – Valor percebido; **QP**-Qualidade percebida; **L** – Lealdade; **En** – Envolvimento; **RS**-Responsabilidade social; **SG** – Satisfação global;

#### 4.5 Determinantes da Satisfação e da Lealdade dos estudantes à ESTIG-IPB e à ESTGA-UA

Nesta secção pretende-se encontrar resposta aos objetivos principais do trabalho. A aplicação do modelo de regressão linear simples e múltipla permitiu obter um modelo parcimonioso que possibilita prever a variável dependente a partir de um conjunto de regressores (variáveis independentes), tabela 15.

No primeiro modelo de regressão apresentado testa-se o impacto das variáveis antecedentes: imagem, expetativas, valor percebido, qualidade percebida e responsabilidade social na variação

---

da qualidade da satisfação. O modelo obtido é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo, ou seja, a variação da satisfação global dos alunos é explicada de forma significativa pelo modelo estimado. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que imagem ( $\beta=0,203$ ;  $p < 0,001$ ); valor percebido ( $\beta=0,464$ ;  $p < 0,001$ ); qualidade percebida ( $\beta=0,137$ ;  $p < 0,001$ ) e responsabilidade social ( $\beta=0,136$ ;  $p < 0,001$ ) determinam de forma significativa o comportamento da satisfação global. O regressor expectativas não apresentou influência significativa na variação da satisfação global. O coeficiente de determinação revela que o modelo apresentado explica, em média, cerca de 64,3% da variação de satisfação global.

O modelo 2 estimado relaciona a lealdade com o regressor satisfação global do aluno, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que a satisfação do aluno ( $\beta=0,756$ ;  $p < 0,001$ ) determina de forma significativa o comportamento da lealdade. O modelo estimado explica, em média, cerca de 57,1% da variação da lealdade.

O modelo 3 estimado relaciona o envolvimento do aluno com o regressor satisfação global do aluno, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que a satisfação do aluno ( $\beta=0,648$ ;  $p < 0,001$ ) determina de forma significativa o envolvimento do aluno. O modelo estimado explica, em média, cerca de 42,0% da variação do envolvimento do aluno.

O modelo 4 estimado relaciona a imagem com o regressor responsabilidade social do aluno, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que a responsabilidade social ( $\beta=0,482$ ;  $p < 0,001$ ) determina de forma significativa a variação da imagem. O modelo estimado explica, em média, cerca de 23,2% da variação da imagem.

O modelo 5 estimado relaciona as expectativas do aluno com o regressor imagem, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que a imagem ( $\beta=0,813$ ;  $p < 0,001$ ) determina de forma significativa a variação das expectativas. O modelo estimado explica, em média, cerca de 44,9% da variação das expectativas do aluno.

O modelo 6 estimado relaciona a qualidade percebida com os regressores: expectativas e responsabilidade social, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que expectativas ( $\beta=0,593$ ;  $p < 0,001$ ) e responsabilidade social ( $\beta=0,272$ ;  $p < 0,001$ ) determinam de forma significativa o comportamento da qualidade percebida. O modelo estimado explica, em média, cerca de 55,9% da variação da qualidade percebida.

O modelo 7 estimado relaciona o valor percebido com os regressores: expectativas e qualidade percebida, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que expectativas ( $\beta=0,079$ ;  $p < 0,001$ ) e qualidade percebida ( $\beta=0,740$ ;  $p < 0,001$ ) determinam de forma significativa o comportamento do valor percebido. O modelo estimado explica, em média, cerca de 63,6% da variação do valor percebido.

O modelo 8 estimado relaciona a lealdade do aluno com os regressores: imagem e responsabilidade social, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que imagem ( $\beta=0,402$ ;  $p < 0,001$ ) e responsabilidade social ( $\beta=0,462$ ;  $p < 0,001$ )

determinam de forma significativa o comportamento da lealdade do aluno. O modelo estimado explica, em média, cerca de 53,3% da variação da lealdade.

O modelo 9 estimado relaciona o envolvimento do aluno com o regressor lealdade do aluno, é a um nível de significância de 1% estatisticamente significativo. Pela aplicação do teste *t* conclui-se que a lealdade do aluno ( $\beta=0,732$ ;  $p<0,001$ ) determina de forma significativa o envolvimento do aluno. O modelo estimado explica, em média, cerca de 53,7% da variação do envolvimento do aluno.

Tabela 15 – Resumo dos resultados dos modelos de regressão

Variável dependente	Regressores	R <sup>2</sup> ajustado	Estatística F (p- valor de prova)	Coefficientes estandarizados	Estatística t (p – valor de prova)
Satisfação	Constante	0,643	490,585 (<0,001)	0,295***	2,586 (<0,001)
	Imagem			0,203***	7,967 (<0,001)
	Expetativas			-0,028	-1,173(0,241)
	Valor percebido			0,464***	16,36(<0,001)
	Qualidade percebida			0,137***	4,285 (<0,001)
	Responsabilidade social			0,136***	6,748 (<0,001)
Lealdade	Constante	0,571	1812,172 (<0,001)	-0,545***	-3,93(<0,001)
	Satisfação			0,756***	42,57 (<0,001)
Envolvimento	Constante	0,420	984,936 (<0,001)	1,059***	7,031(<0,001)
	Satisfação			0,648***	31,38 (<0,001)
Imagem	Constante	0,232	411,714 (<0,001)	3,697***	37,75 (<0,001)
	Responsabilidade social			0,482***	20,29(<0,001)
Expetativas	Constante	0,449	1108,053 (<0,001)	0,759***	5,452(<0,001)
	Imagem			0,813***	33,28(<0,001)
Qualidade percebida	Constante	0,559	864,130 (<0,001)	1,977***	21,85(<0,001)
	Expetativas			0,593***	30,00(<0,001)
	Responsabilidade social			0,272***	13,78(<0,001)
Valor percebido	Constante	0,636	1189,716 (<0,001)	0,748***	7,276(<0,001)
	Expetativas			0,079***	3,437(0,001)
	Qualidade percebida			0,740***	32,04(<0,001)
Lealdade	Constante	0,533	843,662 (<0,001)	-1,014***	-6,240(<0,001)
	Imagem			0,402***	19,44(<0,001)
	Responsabilidade social			0,462***	22,33(<0,001)
Envolvimento	Constante	0,537	1575,529 (<0,001)	2,112***	22,56(<0,001)
	Lealdade			0,732***	39,69(<0,001)

\*-significância a 5%; \*\*-significância a 1%; \*\*\*- significância a 0,1%

Na tabela 16 apresenta-se uma síntese da análise das hipóteses em estudo. Estas hipóteses foram consequência dos objetivos propostos. A aplicação do modelo de regressão linear simples e múltipla permitiu alcançar um modelo parcimonioso que possibilita prever a variável dependente a partir de um conjunto de regressores (variáveis independentes), isto é, verificar os impactos diretos e significativos das variáveis antecedentes da satisfação e da lealdade dos estudantes. E deste modo, conhecer as variáveis determinantes da satisfação, da lealdade e do envolvimento do estudante na ESTiG-IPB e na ESTGA-UA.

Tabela 16 – Análise das hipóteses

Hipótese	Descrição	B	Hipótese suportada
Hipótese 1	Imagem → Satisfação do aluno	0,203***	Sim
	Expetativas do aluno → Satisfação do aluno	-0,028	Não
	Valor percebido → Satisfação do aluno	0,464***	Sim
	Qualidade percebida → Satisfação do aluno	0,137***	Sim
	Responsabilidade social → Satisfação do aluno	0,136***	Sim
Hipótese 2	Satisfação do aluno → Lealdade do aluno	0,756***	Sim
	Satisfação do aluno → Envolvimento do aluno	0,648***	Sim
Hipótese 3	Responsabilidade social → Imagem	0,482***	Sim
Hipótese 4	Imagem → Expetativas do aluno	0,813***	Sim
Hipótese 5	Expetativas do aluno → Qualidade percebida	0,593***	Sim
	Responsabilidade social → Qualidade percebida	0,272***	Sim
Hipótese 6	Expetativas do aluno → Valor percebido	0,079***	Sim
	Qualidade percebida → Valor percebido	0,740**	Sim
Hipótese 7	Imagem → Lealdade do aluno	0,402***	Sim
	Responsabilidade social → Lealdade do aluno	0,462***	Sim
Hipótese 8	Lealdade do aluno → Envolvimento do aluno	0,732***	Sim

\*-significância a 5%; \*\*-significância a 1%; \*\*\*- significância a 0,1%

Através da observação das Tabela 15 e 16, verifica-se que todos os impactos diretos estimados são positivos e estatisticamente significativos, ocorrendo a única exceção no impacto das expetativas sobre a satisfação do estudante (-0,0208). Estima-se, assim, que o aumento de uma unidade na variável expetativas implique a diminuição da satisfação do estudante em 0,0208 unidades. Embora pouco expressivo e de estatisticamente não ser significativo, vai ao encontro dos resultados de outros estudos de satisfação nas IES. De acordo com Martensen, Grønholdt, Eskildsen e Kristensen (2000) e Duarte (2012), o facto da influência direta das expetativas ser negativa pode explicar-se, possivelmente, devido às expetativas dos estudantes serem muito altas, mas não muito focadas. Adicionalmente, a informação que os estudantes possuem antes de entrarem no ensino superior não é muito exata, não sabendo especificamente o que esperar, daí a probabilidade de se dececionarem ou desapontarem ser relativamente elevada. Não obstante, as expetativas apresentam impacto positivo, direto e significativo na qualidade de serviço e no valor percebido, pelo que indiretamente contribuem positivamente para a satisfação do estudante.

De acordo com os resultados obtidos na regressão linear pode-se afirmar que a qualidade de serviço, a imagem corporativa, o valor percebido e a responsabilidade social exercem influência direta e positiva na satisfação dos estudantes, sendo por conseguinte os determinantes diretos da satisfação dos estudantes nas IES analisadas, tal como observado nos achados da revisão da literatura efetuada neste estudo. De salientar que a variável que apresenta maior impacto na satisfação destas IES é o valor percebido seguido da imagem corporativa. No que respeita à lealdade, verificou-se que as variáveis que contribuem direta e positivamente para a lealdade do estudante à ESTiG e à ESTGA são: a satisfação, a responsabilidade social e a imagem corporativa, sendo assim os determinantes da lealdade do estudante, tal como verificado no marco teórico. Neste estudo verificou ainda, que a variável que maior influência tem na lealdade é a satisfação seguida da responsabilidade social. No que concerne ao envolvimento do estudante, observou-se que a lealdade do estudante é a variável determinante do envolvimento do estudante, pelo que um estudante leal é um estudo envolvido com a ESTiG-IPB e com a ESTGA-UA.

---

## **Conclusões, Limitações e Futuras Linhas de Investigação**

Face a um ambiente de concorrência, cada vez mais agressivo, as IES precisam adotar uma maior orientação para o mercado, com o sentido de obter vantagens competitivas em relação aos seus concorrentes, assim como, construir uma imagem positiva junto ao seu público-alvo (Lin, 1997). Torna-se fundamental analisar e estudar a satisfação dos estudantes no Ensino Superior, uma vez que, as IES podem ter muitos benefícios ao serem capazes de estabelecer relações duradouras com os seus estudantes (Alves & Raposo, 2007). Barnett (2010) afirma que a satisfação do estudante é fundamental, uma vez que é o único indicador de performance de qualidade de serviço para prestadores de Ensino Superior.

---

Assim sendo, torna-se fundamental que as IES tenham conhecimento sobre quais as variáveis que contribuem mais para a satisfação dos seus estudantes dado que, o seu futuro depende da sua capacidade de atrair e reter estudantes (Silva & Fernandes, 2012). De acordo com Elliott e Shin (2002) a medição do nível de satisfação académica pode auxiliar no processo de planeamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia e a eficiência do processo educacional.

Neste contexto, este estudo teve como objetivo principal avaliar a satisfação dos estudantes da ESTiG-IPB e da ESTGA-UA, fazendo uma análise comparativa entre as duas IES, no sentido de compreender em qual das IES os estudantes apresentam graus de satisfação maiores e quais os determinantes que mais influenciam essa satisfação. Para tal, foi aplicado um questionário aos estudantes de ambas as Escolas.

A amostra é composta por 1363 alunos, dos quais 72,8% (992) frequentam a ESTiG-IPB e 27,2% (371) frequentam a ESTGA-UA. Relativamente ao género verifica-se que 44,5% (606) são do sexo feminino e 55,5% (757) do masculino, sendo idêntica a distribuição em cada uma das Escolas, ou seja, ligeiramente mais rapazes que raparigas. Quanto à faixa etária observa-se que a maioria dos alunos, 51,5% (702) tem idade compreendida entre 20 e 25 anos, seguindo-se a faixa etária dos 18 aos 20 anos com 37,5% (511) dos inquiridos. Com pelo menos 25 anos responderam 11,0% (150) dos inquiridos. Salienta-se ainda, que cerca de um quarto dos estudantes inquiridos são estrangeiros, originários principalmente de países da lusofonia, representado aproximadamente 30% da amostra da ESTIG-IPB e 6% dos inquiridos da ESTGA-UA.

Este estudo permitiu concluir que os estudantes de ambas as IES se encontram globalmente satisfeitos, verificando-se que os estudantes do sexo feminino estão significativamente mais agradados nas dimensões: expectativas, valor percebido, qualidade percebida e satisfação global do que os rapazes estudantes. Por outro lado, observou-se que os estudantes do sexo masculino apresentaram valores médios mais elevados nas dimensões: lealdade, responsabilidade social e envolvimento. Contudo, as diferenças observadas não apresentam relevância estatística, com exceção do envolvimento. Os estudantes provenientes do estrangeiro estão globalmente mais satisfeitos que os restantes alunos e que as diferenças observadas entre os estudantes portugueses, provenientes do distrito e fora do distrito, não são estatisticamente significativas, com exceção da responsabilidade social. Os estudantes que frequentam a licenciatura estão em todas as dimensões, com exceção da responsabilidade social e da satisfação global, significativamente mais satisfeitos que os restantes alunos. Os estudantes que frequentam o 2º ano estão nas dimensões: valor percebido, qualidade percebida, lealdade, envolvimento, responsabilidade social e satisfação global, significativamente mais satisfeitos que os alunos dos outros anos. Observou-se ainda, que a ESTiG apresenta níveis de satisfação significativamente superiores aos da ESTGA. Acredita-se que esta diferença nos níveis de satisfação das IES estudadas, pode ter sido influenciada, pelo nível de satisfação mais elevado dos estudantes estrangeiros e pelo peso que os mesmos representam na amostra da ESTIG-IPB. Genericamente, os estudantes da ESTGA-UA e da ESTIG-IPB apresentam resultados de satisfação positiva, em todas as dimensões da escala utilizada e validada,

---

destacando-se as dimensões: valor percebido (5,72), envolvimento (5,70) e satisfação do estudante (5,68).

No que respeita às hipóteses de investigação propostas, pode-se concluir que:

- A primeira hipótese “As variáveis antecedentes da satisfação (imagem, expectativas, qualidade de serviço, valor percebido, e responsabilidade social) têm impacto significativo na variável satisfação do estudante” foi validada com a exceção da variável “expectativas”, tal como provado por Duarte (2012) o facto de o impacto direto das expectativas ser negativo explica-se, provavelmente, devido às expectativas dos alunos serem muito elevadas, mas não muito focadas. Além disso, a informação que os estudantes obtêm antes de ingressarem no Ensino Superior não é muito precisa, não sabendo concretamente o que esperar, daí a probabilidade de se desapontar ser elevada.
- A segunda hipótese “A variável satisfação do estudante tem impacto significativo nas variáveis consequentes da satisfação (variáveis lealdade e envolvimento do estudante)” foi validada.
- A terceira hipótese “A variável responsabilidade social tem impacto significativo na imagem corporativa” foi validada.
- A quarta hipótese “A variável imagem corporativa tem influência direta e significativa nas expectativas” foi validada.
- A quinta hipótese “As variáveis expectativas e responsabilidade social têm impacto significativo na qualidade percebida” foi validada.
- A sexta hipótese “As variáveis expectativas e qualidade percebida têm influência direta no valor percebido” foi validada.
- A sétima hipótese “As variáveis responsabilidade social e imagem corporativa têm impacto significativo na lealdade do estudante” foi validada.
- A oitava hipótese “A variável lealdade tem impacto significativo no envolvimento do estudante” foi validada.

Este estudo tinha ainda como propósito identificar os determinantes da satisfação e da lealdade dos estudantes nas duas IES estudadas. De acordo com os resultados obtidos na regressão linear, utilizada para validar as hipóteses de investigação, pode-se concluir que a qualidade de serviço, a imagem corporativa, o valor percebido e a responsabilidade social exercem influência direta e positiva na satisfação dos estudantes, sendo por conseguinte os determinantes da satisfação dos estudantes, tal como observado nos achados da revisão da literatura efetuada neste estudo. De salientar que a variável que apresenta maior impacto na satisfação destas IES é o valor percebido seguido da imagem corporativa. No que respeita à lealdade, verificou-se que as variáveis que contribuem direta e positivamente para a lealdade do estudante à ESTiG e à ESTGA são: a satisfação, a responsabilidade social e a imagem corporativa, sendo assim os determinantes da lealdade do estudante, o que vai ao encontro do descrito no enquadramento teórico da temática. Neste estudo verificou-se também, que a variável que maior influência tem na lealdade é a

---

satisfação seguida da responsabilidade social. No que concerne ao envolvimento do estudante, observou-se que a lealdade é a variável determinante do envolvimento do estudante, pelo que um estudante leal é um estudo envolvido com a ESTiG-IPB e com a ESTGA-UA.

É possível afirmar, que estudos desta natureza são de incomensurável importância, uma vez que permitem determinar qual a variável que está a causar maior ou menor impacto na satisfação, lealdade e envolvimento dos estudantes e redefinir estratégias organizacionais no sentido de colmatar essas lacunas. Lovelock e Wirtz (2004) são da opinião de que, as IES ao focarem-se nos antecedentes da satisfação, podem alinhar a sua estrutura organizacional, processos e procedimentos para se tornarem mais orientados para o estudante e consequentemente alcançarem um melhor desempenho organizacional e um reforço da sua competitividade e sustentabilidade. Nesta medida, a presente investigação permitiu identificar o nível de satisfação dos estudantes da ESTIG-IPB e da ESTGA-UA, identificar as dimensões relacionadas com a satisfação, lealdade e envolvimento do estudante que mais influenciam a satisfação e a lealdade dos estudantes e ainda obter, uma visualização da capacidade destas IES para atrair e reter os seus os estudantes. Deste modo, este trabalho contribuiu também para que fossem identificados os fatores que influenciam a satisfação e lealdade do estudante e que carecem de intervenção pelos órgãos de gestão, quer da ESTIG-IPB quer da ESTGA-UA, e salientar ainda, que devem estabelecer prioridades e intervir ao nível da qualidade de serviço prestado ao estudante, da imagem corporativa, do valor percebido e da sua responsabilidade social. No que diz respeito às duas IES, recomenda-se intervir ao nível das expectativas dos potenciais estudantes, através de um reforço da abertura das portas das escolas aos futuros estudantes, de modo a que os mesmos conheçam melhor estas IES e as suas expectativas sejam mais precisas e mais análogas ao que irão encontrar aquando da sua colocação num ciclo de estudantes destas IES. Relativamente à ESTGA-UA, sugere-se à sua direção, uma maior intervenção estratégica ao nível da imagem corporativa, do valor percebido e da responsabilidade social, havendo uma grande margem para aumentar o grau de satisfação destas variáveis e por conseguinte, incrementação da satisfação, da lealdade e do envolvimento do estudante com a ESTGA-UA. No que concerne à ESTIG-IPB, aconselha-se que os seus dirigentes dediquem na política estratégica institucional uma maior atenção, às variáveis: responsabilidade social e qualidade de serviço, de modo a fomentar o aumento do grau de satisfação e lealdade do estudante com a ESTIG-IPB. Finalmente, recomenda-se aos dirigentes destas IES, que estejam mais atentos aos seus estudantes em relação às variáveis que mais impactam na satisfação, na lealdade e no envolvimento do estudante, monitorizando sistematicamente os seus níveis de satisfação com a instituição de modo a atrair e reter estudantes. Também se aconselha a estender estes questionários às restantes unidades orgânicas que constituem estas duas IES, dado que tendo-se verificado que as Instituições de Ensino Superior sentem a necessidade de prestar um serviço de qualidade que lhes possibilite atrair e reter os seus estudantes, para aumentar o sucesso escolar, então a sensibilização para a importância da Qualidade, da Satisfação, do Valor Percebido, da Imagem Corporativa e finalmente da Lealdade do Estudante, por parte das IES, acarreta a necessidade da respetiva avaliação, o que pressupõe a adoção de instrumentos de medição.

---

No que diz respeito às limitações do presente trabalho de investigação, destaca-se o facto deste, ter apenas em conta os dados dos estudantes de duas unidades orgânicas, do IPB e da UA, obtidos pela aplicação da metodologia quantitativa, e ainda no que concerne à dimensão da amostra, verificou-se dificuldade na recolha de dados, tendo sido condicionada a representatividade de todos os níveis de estudos, oferecidos pelas duas IES, em análise. Nesta conformidade, e tendo em atenção a dimensão, tanto do Instituto Politécnico de Bragança como da Universidade de Aveiro, este estudo ficou limitado à análise comparativa da satisfação do estudante na ESTiG-IPB e na ESTGA-UA, podendo ser uma mais-valia para ambas as IES, alargar-se o estudo às restantes unidades orgânicas que as compõem e estudar o nível de satisfação, lealdade e envolvimento do estudante e a sua evolução, para cada uma das Unidades Orgânicas que integram o IPB e a UA.

Depois de encontrados os determinantes da satisfação, da lealdade e do envolvimento do estudante nestas IES, considera-se importante verificar se existem diferenças na perceção da satisfação e da lealdade entre os estudantes. Para isso, sugere-se como futura linha de investigação proceder-se a uma Análise exploratória de *Clusters*. Assim, será possível encontrar grupos de estudantes para os quais a satisfação seja determinada através de diferentes variáveis. Após esta análise deverá realizar-se uma Análise Discriminante que permitirá identificar grupos de estudantes, mencionando as variáveis que melhor os distingue. Como complemento para este estudo, outra linha de investigação futura, poderia passar por analisar a satisfação dos estudantes em programas de intercâmbio. Apesar de vivermos num mundo cada vez mais global, os sistemas de Ensino Superior não são todos iguais, pelo que o *input* de estudantes estrangeiros pode trazer luz a uma realidade diferente no que respeita à satisfação. Considera-se ainda relevante, realizar a análise de caminhos: satisfação, lealdade e envolvimento do estudante, na ESTIG-IPB e na ESTGA-UA, através do recurso ao modelo de equações estruturais. Esta análise permite ainda, validar a Análise de Caminhos e confirmar os resultados da Análise Fatorial Confirmatória, realizada neste estudo. Por último, sugere-se ainda como possível futura linha de investigação a análise das perceções de desempenho de outros clientes da Instituição, nomeadamente a dos empregadores, no mercado de trabalho. Esta análise poderia contribuir para perceber adequadamente as dimensões utilizadas pelos empregadores quando avaliam uma IES, de onde pretendem contratar futuros profissionais.

Finalmente, pode concluir-se que são inúmeras as oportunidades para futuras investigações neste campo, dada a amplitude desta área de investigação.

---

## Referências Bibliográficas

- (2011). *The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal (FHEQ-Portugal)*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).
- Al-Alak, B. A. (2006). The impact of marketing actions on relationship quality in the higher education sector in Jordan. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(2), 1-23.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (2), 1138-1663.
- Alves, H., & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la universidade da beira interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1), 1 - 73.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.
- Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The service industries journal*, 29(2), 203-218.
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1) 73-85.

- 
- Alzamel, S. (2014). Factors that influence student satisfaction with international programs in institutions of higher learning: A proposed case study of University of Dayton. *International Journal of Global Business*, 7(1), 15-24.
- Alzyoud, S. A., & Bani-Hani, K. (2015). Social responsibility in higher education institutions: Application case from the Middle East. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(8).
- Amado, J. O. (2013). *Financiamento do Ensino Superior: Um caso de estudo sobre os custos de frequência no ensino superior dos estudantes das licenciaturas do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra*. Coimbra.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411.
- Apple, M. W. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 125-144.
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264.
- Arif, S., Maryam, I., & Abdul, H. (2013). Student satisfaction and impact of leadership in private universities. *The TQM Journal*, 25(4), 399-416.
- Arnove, R. F., Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1992). *Emergent issues in education: Comparative perspectives*. New York: SUNY Press.
- Arpan, L. M., Raney, A. A., & Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97-113.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco.
- Bai, Y. X., & Xu, H. (2001). The Development of Small and Medium-sized Enterprises and Reputation Management. *Economic Management*, (8), 20-21.
- Barich, H., & Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *MIT Sloan Management Review*, 32(2), 94.
- Barnett, R. (2010). The marketised university: defending the indefensible. *In The marketisation of higher education and the student as consumer*. London: Routledge.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *The Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Betz, E. L., Menne, J. W., Starr, A. M., & Klingensmith, J. E. (1971). A dimensional analysis of college student satisfaction. *Measurement and evaluation in guidance*, 4(2), 99-106.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3) 1-14.

- 
- Cabrito, G. (2004). O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: Entre o Estado e o Mercado. *Educ. Soc., Campinas*, 25(88), 977-996.
- Cabrito, G. (2006). Higher Education in Portugal: Recent Evolution, Equity, Trends and Perspectives of Future. *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, (3), 241-266.
- Cabrito, G. (2002). *Financiamento do Ensino Superior*. Lisboa.
- Calderón, A. I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista Estudos*, (36), 9.
- Carter, P. (2014). A case of study of student satisfaction. Kyushu Sangyo University.
- Cerdeira, L. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português - A partilha de custos. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade Políticas e Organização do Sistema Educativo*.
- Chadwick, K., & Ward, J. (1987). Determinants of consumer satisfaction with education: Implications for college and university administrators. *College and University*, 62(3), 236-246.
- Chahal, H., & Devi, P. (2013). Identifying satisfied/dissatisfied service encounters in higher education. *Quality assurance in Education*, 21(2), 211-222.
- Chang, Y. H., & Yeh, C. H. (2017). Corporate social responsibility and customer loyalty in intercity bus services. *Transport Policy*, (59), 38-45.
- Churchill, G. A., & Peter, P. (2000). *Criando valor para o cliente*. São Paulo: Atlas.
- Committee, I. (2011). *The framework for higher education qualifications in Portugal*. Report of the International Committee on the Verification of Compatibility with the Qualifications Framework of the European Higher Education Area.
- Corrêa, H. L., & Gianesi, I. G. (1994). *Administração estratégica de serviços*. São Paulo: Atlas.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: O caso português*. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Cronin Jr, J., & Taylor, S. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *The journal of marketing*, 56(3), 55-68.
- Dale, R. (2008). Neoliberal capitalism, the modern state and the governance of education. *Tertium Comparationis*, 17(2), 183-98.
- David, F., & Abreu, R. (2009). Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139-155.
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março*. (s.d.).
- DeShields Jr, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*, 19(2), 128-139.

- 
- Dill, D., Jongbloed, B., Amaral, A., & Teixeira, P. (2004). *Markets in higher education: Rhetoric or reality*. Dordrecht: Springer.
- Dorigo, M., & Blum, C. (2005). Ant colony optimization theory: A survey. *Theoretical Computer Science*, 344(2-3), 243-278.
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20-46.
- Duarte, A. (2012). A Satisfação dos alunos do Ensino Superior: O caso do ISEGI NOVA . (Doctoral dissertation).
- Elliot, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Epps, R. (2006). *Corporate Governance and Earnings Management: The Effects of Board Composition Size, Structure and Board Policies on Earnings Management*.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., & Kristensen, K. (2000). Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology. *Sinergie-Rapporti di ricerca*, 9(18), 385-402.
- Eurico, S., Silva, J., & Valle, P. (2013). A satisfação dos licenciados em Turismo: Os novos desafios para as instituições de ensino superior e para o setor do Turismo . *Tourism & Management Studies*, 9(2), 29-36.
- Eurico, S., Silva, J., & Valle, P. (2015). A model of graduates' satisfaction and loyalty in tourism higher education: The role of employability. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, (16), 30-42.
- Ferreira, J. B., de Lourdes Machado, M., & Magalhães, A. M. (2009). A "importância" e a "satisfação" no ensino superior: a perspectiva dos estudantes. *In Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- File, J. (2008). *Higher education in Portugal*. The Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies.
- Fram, E. H. (1982). Maintaining and enhancing a college or university image. AIR Forum 1982 Paper.
- Fredericksen, E., Shea, P., & Pickett, A. (2000). *Factors influencing student and faculty satisfaction in the SUNY learning network*. New York: State University of New York.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder perspective*. Boston: Pitman.
- García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1.

- 
- Gianesi, I. G., & Corrêa, H. L. (2000). *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. Atlas SA.
- Gianesi, I. G., & Corrêa, H. L. (2006). *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. Atlas SA.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of marketing*, 18(4), 36-44.
- Grönroos, C. (1995). Relationship marketing: the strategy continuum. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 252-254.
- Grönroos, C. (2003). Taking a customer focus back into the boardroom: Can relationship marketing do it? *Marketing Theory*, 3(1), 171-173.
- Guimarães, R. C., & Cabral, J. A. (2011). *Estatística*. Lisboa: Verlag-Dashofer.
- Haedrich, G. (1993). Images and strategic corporate and marketing planning. *Journal of Public Relations Research*, 5(2), 83-93.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7nd Edition)*. Upper Saddle River, N. J.. Harlow: Pearson Education.
- Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *New Review of Academic Librarianship*, 1(1), 161-173.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of service research*, 3(4), 331-344.
- Holbrook, M. B. (1999). *Consumer value: a framework for analysis and research*. Psychology Press.
- Hortale, V. A., & Mora, J. G. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educ. Soc., Campinas*, 25(88), 937-960.
- Huber, F., Herrmann, A., & Morgan, R. E. (2001). Gaining competitive advantage through customer value oriented management. *Journal of consumer marketing*, 18(1), 41-53.
- Hunt, H. K. (1977). CS/D-overview and future research directions. *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction*, 11-13(4), 455-488.
- Jancey, J., & Burns, S. (2013). Institutional factors and the postgraduate student experience. *Quality assurance in education*, 21(3), 311-322.
- Johnson, M. D., Nader, G., & Fornell, C. (1996). *Expectations, perceived performance, and customer satisfaction for a complex service: The case of bank loans*.

- 
- Johnstone, D. (1986). *Sharing the Costs of Higher Education. Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. New York: College Board Publications.
- Kan, T. C., Yen, T. F., & Huan, T. C. (2009). Managing quality to influence loyalty. *Anatolia*, 20(1), 75-85.
- Kazoleas, D., Kim, Y., & Moffitt, A. M. (2001). Institutional image: a case study. *Corporate Communications: an international journal*, 6(4), 205-216.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Koller, M., Floh, A., & Zauner, A. (2011). Further insights into perceived value and consumer loyalty: A "green" perspective. *Psychology & Marketing*, 28(12), 1154-1176.
- Kotler, P., & Keller, K. (2005). *Marketing*, wyd. Poznań: Rebis.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?. *Higher education policy*, 20(4), 441-456.
- Leão, M. T. (2006). O ensino superior politécnico em Portugal : um paradigma de formação alternativo. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lei 46/1986 de 14 de Outubro*. (s.d.).
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto*. (s.d.).
- Lei n.º 5/1973 de 25 julho*. (s.d.).
- Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro*. (s.d.).
- Leite, C., & Ramos, K. (2015). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: Implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, (28), 28.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 43-59.
- Lin, C. H., Sher, P. J., & Shih, H. Y. (2005). Past progress and future directions in conceptualizing customer perceived value. *International Journal of Service Industry Management*, 16(4), 318-336.
- Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs?. *Marketing and research today*, 25(3), 199-212.
- Lobo, J. R., Duque, L. P., Segheto, I., Oliveira, L. O., & Rodrigues, M. V. (2008). O uso da Escala SERVQUAL para avaliar a percepção de valor na prestação de serviços de manutenção de computadores. *In IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, 1-23.
- Lovelock, C. (2001). *De Servicios*. São Paulo: Saraiva.

- 
- Lovelock, C., & Wirtz, J. (2004). *Services Marketing: People. Technology, strategy*, 7 edition: Prentice Hall.
- Lovelock, C., & Wright, L. (2001). *Marketing: serviços–indústria* São Paulo: Saraiva,
- Mai, L. W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7-8), 859-878.
- Makridakis, S., Wheelwright, S. C., & Hyndman, R. J. (1998). *Forecasting: Methods and Applications*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Martínez, P., & Bosque, I. (2013). CSR and customer loyalty: The roles of trust, customer identification with the company and satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, (35), 89-99.
- Martirosyan, N. (2015). An examination of factors contributing to student satisfaction in Armenian higher education. *International Journal of Educational Management*, 29(2), 177-191.
- Mazursky, D., & Jacoby, J. (1986). Exploring the development of store images. *Journal of retailing*, 62(2), 145-165.
- Meling, V. B., Kupczynski, L., Mundy, M. A., & Green, M. E. (2012). The Role of Supplemental Instruction in Success and Retention in Math Courses at a Hispanic-Serving Institution. *Business Education Innovation Journal* 4(2).
- Michael, S. O. (2004). In search of universal principles of higher education management and applicability to Moldavian higher education system. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 118-137.
- Moltó García, T., & Oroval Planas, E. (1984). *Costes y rendimientos en la Enseñanza Superior*. ICE de la Unlversidad de Barcelona.
- Moosmayer, D. C., & Siems, F. U. (2012). Values education and student satisfaction: German business students' perceptions of universities' value influences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(2), 257-272.
- Navarro, M., Iglesias, M., & Torres, P. (2005). A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of educational management*, 19(6), 505-526.
- Oliver, R. L. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of retailing* 57(3), 25-48.

- 
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. New York: NY: Irwin-McGraw-Hill.
- Olsen, L. L., & Johnson, M. D. (2003). Service equity, satisfaction, and loyalty: from transaction-specific to cumulative evaluations. *Journal of Service Research*, 5(3), 184-195.
- Omar, N. A., Alam, S. S., Aziz, N. A., & Nazri, M. A. (2011). Retail loyalty programs in Malaysia: The relationship of equity, value, satisfaction, trust, and loyalty among cardholders. *Journal of Business Economics and Management*, 12(2), 332-352.
- Palacio, A., Meneses, G., & Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational administration*, 40(5), 486-505.
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of retailing*, 67(4), 420.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *The Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perc. *Journal of retailing*, 64(1), 12.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *The Journal of Marketing*, 58(1), 111-124.
- Passos, E. (2004). *Ética nas organizações*. Atlas.
- Pedrosa, J., Hália, S. C., Mano, M., & Gaspar, T. (2012). Novo modelo de Governança e Gestão das Instituições de Ensino Superior em Portugal: Análise dos Usos do Modelo em Instituições Públicas. *University of Aveiro*.
- Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L. (1989). Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development*, 30(6), 528-535.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364.
- Pizam, A., & Ellis, T. (1999). *International journal of contemporary hospitality management*, 11(7), 326-229.
- Rego, C., & Caleiro, A. (2010). On the spatial diffusion of knowledge by universities located in small and medium sized towns. *iBusiness*, 2(2), 99-105.
- Reis, A. L., & Bandos, M. F. (2012). A responsabilidade social de instituições de ensino superior: Uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. *Revista Gestão & Conhecimento. Edição Especial*.

- 
- Reis, C. S., Formosinho, M., & Lobo, C. C. (2014). Higher education in Portugal: From expansion to quality assessment. *In M. Elmas, International Conference on Quality in Higher Education: Proceedings Book*, 390-405.
- .Render, B., Haksever, C., & Russell, R. S. (2000). *Service Quality and Continuous Improvement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Resende, D. A., & Castilhos, D. S. (2015). *The evolution of Portuguese University: The origin of his century XVIII*. IJP - Comunicações a Congressos Internacionais.
- Ribeiro, R. C., & Magalhães, A. M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42),133-156.
- Rosa, M. C. (1993). Apontamentos para a Evolução do Conceito de Universidade em Portugal. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, (7), 127-155.
- Sanchez, J., Callarisa, L., Rodriguez, R. M., & Moliner, M. A. (2006). Perceived value of the purchase of a tourism product. *Tourism management*, 27(3), 394-409.
- Schleich, A. L., Polydoro, S. A., & Santos, A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação psicológica*, 5(1), 11-20.
- Silva, F., & Fernandes, P. O. (2012). Empirical Study on the Student Satisfaction in Higher Education: Importance-Satisfaction Analysis . *World Academy of Science, Engineering and Technology*, (6), 1075-1080.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2005). *Ensino Superior. Opções Estratégicas. Reorganização do Ensino Superior. Modelo Orgânico da Universidade de Viseu*. Lisboa: Pedro Coelho Edições.
- Soares, V. M., & Trindade, A. R. (2004). The attractiveness of the academic career: country report Portugal. *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, 349-372.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas Da Educacao Superior No Mundo*. Casa do Psicólogo.
- Sousa, I. M. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição (Vol. 2)*. Edições Afrontamento.
- Sweeney, L. (2015). An Understanding of Student Satisfaction. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements of Dublin Institute of Technology for the degree of M.Sc. in Computing (Data Analytics).
- Tang, W. W. (2010). Impact of corporate image and corporate reputation on customer loyalty: A review. *Management Science and Engineering*, 1(2), 57-62.

- 
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' Preferences and Needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- Teixeira, P., Amaral, A., & Rosa, M. (2003). Mediating the Economic Pulses: The International Connection in Portuguese Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 181-203.
- Teixeira, P., Johnstone, D., Rosa, M., & Vossensteyn, H. (2006). *Cost-sharing and accessibility in higher education: A fairer deal?* Dordrecht: Springer.
- Tellis, G. J., & Gaeth, G. J. (1990). Best value, price-seeking, and price aversion: The impact of information and learning on consumer choices. *The Journal of Marketing*, 54(2), 34-45.
- Teodoro, A., Galego, C., & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: As políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino em Re-Vista*, 17(2), 657-691.
- Tinoco, M. A., & Ribeiro, J. L. (2007). Uma nova abordagem para a modelagem das relações entre os determinantes da satisfação dos clientes de serviços. *Produção*, 17(3), 454-470.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL.: The University of Chicago.
- Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa. *The TQM Journal*, 21(4), 382-399.
- Ugboma, C., Ogwude, I. C., Ugboma, O., & Nnadi, K. (2007). Service quality and satisfaction measurements in Nigerian ports: an exploration. *Maritime Policy & Management*, 34(4), 331-346.
- Urbano, C. (2011). A (ID)entidade do Ensino Superior Politécnico em Portugal - Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e práticas*, (66), 95-115.
- Vaghese, N. V. (2005). Reestructuración institucional en los países de la CEI. *Carta Informativa del IIPE*.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (282), 4177-4182.
- Vukasovic, M. (2008). The integrity of higher education from essence to management. *Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 19 September 2007, The Management of University Integrity*, 23-26, Bononia University Press, Bologna.
- Wai-ming Tam, F. (2007). Rethinking school and community relations in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 350-366.
- Wilkins, S., & Balakrishnan, M. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 143-156.

- 
- Yavas, U., & Shemwell, D. J. (1996). Bank image: exposition and illustration of correspondence analysis. *International Journal of Bank Marketing*, 14(1), 15-21.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Zabalza, M. A. (2003). *O Ensino Universitário - Seu cenário e seus protagonistas*. Artmed Editora.
- Zeithaml, A., Berry, L., & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, 60(2), 31-46.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of marketing*, 2-22.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *the Journal of Marketing*, 31-46.
- Zielke, S. (2006). Measurement of retailers' price images with a multiple-item scale. *Int. Rev. of Retail, Distribution and Consumer Research*, 297-316.

# Anexo 1 – Questionário aplicado na ESTiG-IPB



## Questionário

No âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado em Gestão das Organizações da APNOR – IPB, está a ser realizado um estudo com o objetivo de avaliar e quantificar a satisfação dos estudantes da ESTiG-IPB e da ESTGA-UA.

O inquérito destina-se a todos os estudantes presentemente inscritos nas duas Instituições, sendo garantido o anonimato absoluto, assim como a confidencialidade de toda a informação pessoal que seja fornecida.

A duração do inquérito é de aproximadamente 10 minutos.

Muito obrigada desde já pela sua colaboração.

**Preencha ou assinale com uma (X) a sua resposta**

### 1. Situação Sociodemográfica

1.1. Género: Feminino  Masculino

#### 1.2. Classe etária

[18 – 20[  [20 – 25[  [25 – 30[  [30 – 35[  + de 35

#### 1.3. Situação profissional

Apenas estudante  À procura do 1º emprego  Trabalhador por conta de outrem

Trabalhador por conta própria  No desemprego

#### 1.4. Localização

Distrito de onde é natural \_\_\_\_\_

Distrito onde habita \_\_\_\_\_

### 2. Situação curricular

#### 2.1. Que curso frequenta atualmente na ESTiG?

Licenciatura em Contabilidade	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia Civil	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia de Energias Renováveis	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia de Electrotécnica e de computadores	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia Informática	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia Mecânica	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Engenharia Química e Biológica	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Gestão	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Gestão de Negócios Internacionais	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Informática de Gestão	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Tecnologia Biomédica	<input type="checkbox"/>

Licenciatura em Tecnologia e Gestão Industrial	
Mestrado em Contabilidade e Finanças	
Mestrado em Energias Renováveis e Eficiência energética	
Mestrado em Engenharia da Construção	
Mestrado em Engenharia Industrial	
Mestrado em Engenharia Química	
Mestrado em Gestão das Organizações	
Mestrado em Logística	
Mestrado em Sistemas de Informação	
Mestrado em Tecnologia Biomédica	
Curso de Curta duração em Ciências Empresariais	
Curso de Curta duração em Tecnologias	

## 2.2. Antiguidade do aluno

Ano de ingresso no curso que frequenta actualmente na ESTiG \_\_\_\_\_

## 2.3. Ano de frequência no curso:

1º ano  2º ano  3º ano  Outro, especifique \_\_\_\_\_

## 3. Satisfação

Por favor marque com uma cruz o quadrado que melhor corresponde à sua opinião, utilizando a escala de 1 a 7, em que 1 = DISCORDO TOTALMENTE e 7= CONCORDO TOTALMENTE

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente		
	1	2	3	4	5	6	7
A ESTiG é uma boa Instituição de Ensino Superior (IES) para se estudar.							
A ESTiG é uma IES inovadora e virada para o futuro.							
A ESTiG proporciona uma boa preparação para os alunos.							
A ESTiG proporciona uma oferta diversificada.							
A ESTiG tem uma missão que a diferencia no “mercado”.							
A ESTiG tem uma boa relação com a comunidade externa.							
A ESTiG tem responsabilidade social.							
Globalmente, a ESTiG tem uma boa imagem.							
Tinha expetativas altas quanto à preparação dos alunos para a sua carreira profissional.							
Tinha expetativas altas quanto às capacidades e conhecimento dos professores.							
Tinha expetativas altas quanto às instalações.							
Tinha expetativas altas quanto às infraestruturas tecnológicas.							
Tinha expetativas altas quanto aos serviços prestados pela ESTiG (serviços de informática, serviços académicos, biblioteca, receção).							
Tinha expetativas altas quanto a atividades extracurriculares.							
A qualidade percebida global é positiva.							
A qualidade percebida em relação às capacidades e conhecimento dos professores é positiva.							
A qualidade percebida em relação aos conteúdos do curso que frequento é positiva.							
A qualidade percebida das plataformas informáticas de disponibilização de elementos de estudo (IPB Virtual) é positiva.							
O relacionamento dos docentes com os alunos é favorável.							
O relacionamento entre os alunos é favorável.							

A ESTiG é competente e eficiente na prestação dos seus serviços (serviços de informática, serviços académicos, biblioteca, receção).								
A qualidade percebida das instalações é positiva.								
A ESTiG disponibiliza locais de trabalho/estudo.								
A ESTiG disponibiliza locais de convívio.								
Estudar na ESTiG permite-me a obtenção de um bom emprego.								
Estudar na ESTiG é um bom investimento para a minha vida profissional.								
A ESTiG é valorizada por parte dos empregadores/empresas.								
Considerando as propinas que pago penso que a ESTiG presta um serviço de qualidade.								
Comparando com outras IES recebo um serviço de qualidade.								
A minha satisfação global com a ESTiG é positiva.								
A ESTiG permite-me a realização das minhas expetativas.								
A ESTiG permite-me a realização das minhas necessidades/desejos.								
A ESTiG aproxima-se de uma IES ideal.								
Voltarei a escolher a ESTiG no futuro.								
Voltarei a escolher a ESTiG para fazer pós-graduação/mestrado.								
Tenho intenções de comparecer em eventos académicos da ESTiG no futuro.								
Se tivesse de escolher hoje uma IES, escolheria novamente a ESTiG.								
Se tivesse de escolher hoje um curso, escolheria novamente o curso que frequento na ESTiG.								
Tenho orgulho na ESTiG.								
Recomendaria a ESTiG a amigos.								
Recomendaria um determinado curso da ESTiG a amigos.								
A localização da ESTiG é uma vantagem para a obtenção de emprego.								
A localização da ESTiG dá-me acesso a mais oportunidades do que outras IES.								
A localização da ESTiG foi um dos motivos pelos quais escolhi esta IES.								
A ESTiG protege o meio ambiente.								
A ESTiG mostra o seu compromisso com a sociedade na melhoria do bem-estar da comunidade onde opera.								
A ESTiG apoia o desenvolvimento da comunidade e associa-se a causas sociais.								

Obrigada pela sua colaboração!

## Anexo 2 – Questionário aplicado na ESTGA-UA



### Questionário

No âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado em Gestão das Organizações da APNOR – IPB, está a ser realizado um estudo com o objetivo de avaliar e quantificar a satisfação dos estudantes da ESTIG-IPB e da ESTGA-UA.

O inquérito destina-se a todos os estudantes presentemente inscritos nas duas Instituições, sendo garantido o anonimato absoluto, assim como a confidencialidade de toda a informação pessoal que seja fornecida.

A duração do inquérito é de aproximadamente 10 minutos.

Muito obrigada desde já pela sua colaboração.

**Preencha ou assinale com uma (X) a sua resposta**

#### 1. Situação Sociodemográfica

1.1. Género: Feminino  Masculino

#### 1.2. Classe etária

[18 – 20[  [20 – 25[  [25 – 30[  [30 – 35[  + de 35

#### 1.3. Situação profissional

Apenas estudante  À procura do 1º emprego  Trabalhador por conta de outrem

Trabalhador por conta própria  No desemprego

#### 1.4. Localização

Distrito de onde é natural \_\_\_\_\_

Distrito onde habita \_\_\_\_\_

#### 1. Situação curricular

##### 1.1. Que curso frequenta atualmente na ESTGA?

Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Tecnologias de Informação	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Gestão Comercial	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Gestão da Qualidade	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Gestão Pública e Autárquica	<input type="checkbox"/>
Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial	<input type="checkbox"/>
Mestrado em Geoinformática	<input type="checkbox"/>
Mestrado em Gestão comercial	<input type="checkbox"/>
Curso técnico superior profissional em Gestão de PME	<input type="checkbox"/>
Curso técnico superior profissional em Instalações Elétricas e Automação	<input type="checkbox"/>
Curso técnico superior profissional em Manutenção Industrial	<input type="checkbox"/>

Curso técnico superior profissional em Programação de Sistemas de Informação	
Curso técnico superior profissional em Redes e Sistemas Informáticos	
Curso técnico superior profissional em Tecnologia Mecânica	

1.2. Antiguidade do aluno

Ano de ingresso no curso que frequenta atualmente na ESTGA \_\_\_\_\_

1.3. Ano de frequência no curso:

1ª ano  2º ano  3º ano  outro, especifique \_\_\_\_\_

**2. Satisfação**

Por favor marque com uma cruz o quadrado que melhor corresponde à sua opinião, utilizando a escala de 1 a 7, em que 1 = DISCORDO TOTALMENTE e 7= CONCORDO TOTALMENTE

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente			
	1	2	3	4	5	6	7	
A ESTGA é uma boa Instituição de Ensino Superior (IES) para se estudar.								
A ESTGA é uma IES inovadora e virada para o futuro.								
A ESTGA proporciona uma boa preparação para os alunos.								
A ESTGA proporciona uma oferta diversificada.								
A ESTGA tem uma missão que a diferencia no “mercado”.								
A ESTGA tem uma boa relação com a comunidade externa.								
A ESTGA tem responsabilidade social.								
Globalmente, a ESTGA tem uma boa imagem.								
Tinha expetativas altas quanto à preparação dos alunos para a sua carreira profissional.								
Tinha expetativas altas quanto às capacidades e conhecimento dos professores.								
Tinha expetativas altas quanto às instalações.								
Tinha expetativas altas quanto às infraestruturas tecnológicas.								
Tinha expetativas altas quanto aos serviços prestados pela ESTGA (serviços de informática, serviços académicos, biblioteca, receção)								
Tinha expetativas altas quanto a atividades extracurriculares.								
A qualidade percebida global é positiva.								
A qualidade percebida em relação às capacidades e conhecimento dos professores é positiva.								
A qualidade percebida em relação aos conteúdos do curso que frequento é positiva.								
A qualidade percebida das plataformas informáticas de disponibilização de elementos de estudo (e-learning) é positiva.								
O relacionamento dos docentes com os alunos é favorável.								
O relacionamento entre os alunos é favorável.								
A ESTGA é competente e eficiente na prestação dos seus serviços (serviços de informática, serviços académicos, biblioteca, receção).								
A qualidade percebida das instalações é positiva.								
A ESTGA disponibiliza locais de trabalho/estudo.								
A ESTGA disponibiliza locais de convívio.								
Estudar na ESTGA permite-me a obtenção de um bom emprego.								
Estudar na ESTGA é um bom investimento para a minha vida profissional.								

A ESTGA é valorizada por parte dos empregadores/empresas.							
Considerando as propinas que pago penso que a ESTGA presta um serviço de qualidade.							
Comparando com outras IES recebo um serviço de qualidade.							
A minha satisfação global com a ESTGA é positiva.							
A ESTGA permite-me a realização das minhas expectativas							
A ESTGA permite-me a realização das minhas necessidades/desejos.							
A ESTGA aproxima-se de uma IES ideal.							
Voltarei a escolher a ESTGA no futuro.							
Voltarei a escolher a ESTGA para fazer pós-graduação/mestrado.							
Tenho intenções de comparecer em eventos académicos da ESTGA no futuro.							
Se tivesse de escolher hoje uma IES, escolheria novamente a ESTGA.							
Se tivesse de escolher hoje um curso, escolheria novamente o curso que frequento na ESTGA.							
Tenho orgulho na ESTGA.							
Recomendaria a ESTGA a amigos.							
Recomendaria um determinado curso da ESTGA a amigos.							
A localização da ESTGA é uma vantagem para a obtenção de emprego.							
A localização da ESTGA dá-me acesso a mais oportunidades do que outras IES.							
A localização da ESTGA foi um dos motivos pelos quais escolhi esta IES.							
A ESTGA protege o meio ambiente.							
A ESTGA mostra o seu compromisso com a sociedade na melhoria do bem-estar da comunidade onde opera.							
A ESTGA apoia o desenvolvimento da comunidade e associa-se a causas sociais.							

Obrigada pela sua colaboração!