



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

**Fatores determinantes da qualidade de vida académica e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes nas universidades públicas portuguesas**

**Eugénia Maria Gonçalves de Matos Pedro**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Marketing**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadores: Prof<sup>a</sup>. Doutora Helena Alves e  
Prof. Doutor João Correia Leitão

**Covilhã, maio de 2013**



# Dedicatória

Aos meus filhos.



# Agradecimentos

Posso considerar-me privilegiada tendo em conta alguns dos homens e mulheres que têm cruzado a minha vida nas múltiplas cambiantes em que me divido. Esta caminhada nunca o foi sozinha. Ninguém constrói nada rodeada de vazio e as pessoas continuam a ser um elemento primordial na vida do ser humano. Assim, agradeço do fundo do meu coração a todas as pessoas que, de um modo ou de outro, constituíram os alicerces na construção do meu ser e que, estou certa, permanecerão dentro de mim narrativas excecionais.

Um bem-haja especial aos meus orientadores, Professora Doutora Helena Alves e Professor Doutor João Leitão, pela amizade sempre demonstrada, pelos ensinamentos que me transmitiram, pela dedicação e disponibilidade, pela compreensão, pela ajuda, pela confiança e pelas críticas construtivas e pertinentes. O seu profissionalismo e o seu empenho foram uma mais-valia na concretização dos meus objetivos, ajudando-me a ultrapassar as dificuldades surgidas ao longo da minha investigação. Sem eles não teria encontrado o caminho.

Um grande bem-haja à minha família. Em especial ao José Pedro, pela paciência, pelo apoio, pela ajuda e compreensão, e, sobretudo, aos meus adorados filhos, André Pedro e Eduardo Pedro, pelo amor incondicional, pelo incentivo permanente, por me fazerem acreditar que era capaz e pelo tempo que não foi possível dedicar-lhes em prol dos meus estudos.

Bem-haja a todos os docentes do Mestrado em Marketing pelas profícuas aulas ministradas.

Bem-haja à Universidade da Beira Interior pelas facilidades concedidas enquanto trabalhadora-estudante desta instituição.

Finalmente, gostaria de deixar um bem-haja a todos quantos, de alguma maneira, contribuíram para a prossecução desta dissertação.

«O impossível torna-se possível com a força de vontade.»  
Dalai Lama



# Resumo

A relação entre as universidades e os seus estudantes tem sido, ao longo dos anos, o foco central de um processo complexo de maturação, apesar de haver uma lacuna relativamente à literatura direcionada para a qualidade de vida académica (QVA). No entanto, cumprir com as necessidades dos estudantes continua a ser imperativo. Assim, as universidades tentam colmatar estas necessidades quer no âmbito académico quer no âmbito social, fornecendo aos seus estudantes mais do que um ensino normal, no qual os estudantes aprendem, com o objetivo de maximizar o bem-estar e a qualidade de vida da sua comunidade académica.

Para as universidades, docentes, gestores públicos e fazedores de políticas públicas a questão fundamental é como podem contribuir para melhorar a qualidade de vida académica dos seus alunos. Nesta linha de raciocínio, o presente estudo tem como objetivo abordar a questão anteriormente referida, avaliando quais as áreas da vida académica que influenciam a QVA e quais são as consequências dessa QVA para as universidades.

Com base numa amostra de 726 alunos de todas as universidades públicas portuguesas, testou-se um modelo estrutural que visa avaliar o impacto que a gestão académica, as infraestruturas, a oferta educativa e a ação social têm na fidelização e na vontade de recomendar a universidade, assim como se tenta aferir da possibilidade de relação com o desempenho dos estudantes. Os resultados obtidos revelam que a QVA é em grande parte influenciada pela oferta educativa e pelas infraestruturas, não obstante se revelar também o facto de a QVA ser explicada apenas parcialmente pela satisfação com a vida académica. Além disso, os resultados revelam que a QVA é um bom preditor da fidelização (0.479) e de recomendação da universidade (0.639). Contudo, o fator QVA não se revelou importante para o desempenho dos estudantes.

## Palavras-chave

Desempenho Académico; Fidelização; Qualidade de Vida Académica; Recomendação.



# Abstract

The relationship between universities and students has been, throughout the years, the focus of a complex process of maturation, although there is a caveat in terms of the literature debate focused on students' academic quality of life. However, meeting students' needs is still an extremely challenging but needed strategy (Gruber *et al.*, 2010). Thus, universities try to provide to students, both at the academic level and social level more than the usual school where the students learn, aiming to maximize wellbeing and quality of life for its academic community.

To universities, academic staff, public managers and policy makers the fundamental question is how they can contribute to improving the quality of academic life of their students. In this line of reasoning, this study aims to address the previously referred question by evaluating what areas of the academic life influence academic quality of life and what are the consequences of that academic quality of life for universities.

Based on a sample of 726 students from all the Portuguese public universities, we tested a structural model that allow us to evaluate the impact of academic management, infrastructures, educational provision and social action on academic quality of life, as well as the impact of academic quality of life on loyalty and willingness to recommend the university. The results obtained show that academic quality of life is mostly influenced by educational provision and facilities; although the results also reveal that academic quality of life is only partially explained by satisfaction with academic life. Moreover, the results unveil that academic quality of life is a good predictor of loyalty (0.479) and university recommendation (0.639), although not significant in terms of determining student performance.

## Keywords

Academic Performance; Academic Quality of Life; Loyalty; Recommendation.



# Índice

Parte I - Enquadramento e revisão da literatura .....	1
1. Enquadramento do problema .....	1
1.1. Justificação da investigação .....	1
1.2. Objetivos da investigação .....	3
1.3. Organização do trabalho .....	4
2. Revisão de literatura e hipóteses de investigação .....	5
2.1. Qualidade de vida Académica .....	5
2.2. Determinantes da qualidade de vida académica .....	6
2.2.1. Satisfação com a gestão académica .....	8
2.2.2. Satisfação com a ação social .....	8
2.2.3. Satisfação com a oferta de educação .....	9
2.2.4. Satisfação com as infraestruturas .....	9
2.3. Consequências da qualidade de vida académica .....	10
2.3.1. Contribuição da qualidade de vida académica para a fidelização .....	10
2.3.2. Contribuição da qualidade de vida académica para efeitos de recomendação futura .....	12
2.3.3. Contribuição da qualidade de vida académica para o desempenho dos estudantes .....	13
2.4. Proposta de modelo conceptual .....	16
Parte II - Abordagem Empírica .....	17
3. Metodologia de investigação .....	17
3.1. Tipo de estudo .....	17
3.2. Amostra .....	17
3.3. Método de recolha de dados .....	18
3.4. Caracterização das variáveis e escalas .....	20
3.4.1. Satisfação com a gestão académica .....	20
3.4.2. Satisfação com a ação social .....	20
3.4.3. Satisfação com a oferta de educação .....	20
3.4.4. Satisfação com as infraestruturas .....	21
3.4.5. Qualidade de vida académica .....	21
3.4.6. Fidelização e recomendação .....	22
3.4.7. Desempenho académico .....	22
3.5. Análise de dados .....	23
4. Apresentação e discussão de resultados .....	27
4.1. Caracterização da amostra .....	27
4.2. Análise dos resultados .....	27

4.2.1.	Estimação do modelo .....	28
4.2.1.1.	Modelo de medição .....	28
4.2.1.2.	Modelo estrutural .....	33
4.3.	Interpretação e discussão dos resultados .....	34
4.4.	Conclusões e implicações .....	37
4.5.	Limitações e linhas de investigação futura .....	39
5.	Referências .....	41
6.	Anexos .....	49
6.1.	Anexo I .....	49
6.2.	Anexo II - Tabelas .....	54

## Lista de Figuras

Figura 1: Fatores determinantes da QVA e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes de IES. ....	16
Figura 2: Constituição da amostra .....	27
Figura 3: Modelo final dos fatores determinantes de QVA e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes. ....	28
Figura 4: Satisfação com a gestão académica e satisfação com a ação social. ....	29
Figura 5: Satisfação com a oferta educativa e satisfação com as infraestruturas. ....	29
Figura 6: Modelo final e respetivos <i>weights</i> . ....	34



# Lista de Tabelas

Tabela 1: <i>Weights</i> e <i>Loadings</i> dos indicadores.....	30
Tabela 2: Consistência interna e validade discriminante.....	31
Tabela 3: Correlação entre constructos e raiz quadrada de AVE .....	32
Tabela 4: Coeficiente de determinação ( $R^2$ ).....	33
Tabela 5: <i>Path coefficients</i> . .....	33
Tabela 6: Efeitos diretos e indiretos. ....	34
Tabela 7: Relações estruturais .....	35
Tabela 8: Sumário dos resultados.....	35
Tabela 9: Estatística Descritiva .....	54
Tabela 10 - Lista de constructos e respetivos indicadores referentes ao modelo original. ....	55
Tabela 11: <i>Cross-loadings</i> .....	57
Tabela 12: Significância estatística dos <i>weights</i> .....	58
Tabela 13: Tolerância e multicolinearidade .....	58



# Lista de Acrónimos

AEE	Análise de equações estruturais
AEE-BC	Análise de equações estruturais baseada em covariância
AEE-PLS	Análise de equações estruturais baseada em <i>Partial Least Squares</i>
ALIM	Alimentação
AMBIENTE	Ambiente
ASS/NÚC	Associações e Núcleos
BIB	Bibliotecas
DAC	Desempenho académico
DESEMP	Desempenho
DESP	Desporto
DOCENCIA	Docência
EN	Emoções negativas
EP	Emoções positivas
FID	Fidelização
IES	Instituições de Ensino Superior
ISCTE-IUL	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa
LISREL	<i>Linear structural relations</i>
OUT INF	Outras informações
OUTSER	Outros serviços
PLS	<i>Partial least squares</i>
QV	Qualidade de vida
QVA	Qualidade de vida académica
QVACA	Qualidade de vida académica - componente afetiva
QVACC	Qualidade de vida académica - componente cognitiva
REC	Recomendação
SACAD	Serviços Académicos
SAD	Serviços Administrativos
SATAS	Satisfação com a ação social
SATGA	Satisfação com a gestão académica
SATI	Satisfação com as infraestruturas
SATOE	Satisfação com a oferta de educação
TRANS/EST	Transportes e Estacionamento
UA	Universidade de Aveiro
UAC	Universidade dos Açores
UAL	Universidade do Algarve
UBI	Universidade da Beira Interior
UC	Universidade de Coimbra
UE	Universidade de Évora
UL	Universidade de Lisboa
UM	Universidade do Minho
UMA	Universidade da Madeira
UNV	Universidade Nova de Lisboa
UP	Universidade do Porto
UPP	Universidades Públicas Portuguesas
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
UTL	Universidade Técnica de Lisboa



# Parte I - Enquadramento e revisão da literatura

## 1. Enquadramento do problema

### 1.1. Justificação da investigação

Num percurso de formação académica que não se confina apenas a espaços e a tempos tradicionalmente assumidos pelo sistema educativo, as constantes alterações socioculturais, cada vez mais marcadas pela mudança, pela competitividade, pelo risco, pela incerteza, pela capacidade de liderança, pela cultura da exigência e pelo objetivo de atingir a excelência, assumem uma importância crítica e determinante. A formação ao longo da vida e a deslocalização dos lugares formais de aprendizagem fazem da vivência académica um repositório de aquisição de competências transversais, que concorrem para o enriquecimento do percurso da formação com relevância, desde que se garantam os critérios de qualidade (Barros, 2002). As estruturas institucionais, as políticas de educação, as estruturas curriculares e programáticas, os serviços e os ambientes institucionais, são tidos como fatores determinantes de mudanças cognitivas e afetivas dos estudantes (Ferreira, 2009). Enquanto percurso de formação ativa, a multiplicidade de dimensões que a vida académica exige, não se adequa ao sistema de ensino e aprendizagem, já por si redutor, de uma única dimensão e desenvolvida de forma rígida, devendo a primeira ser ensaiada num contexto multidimensional tendo em conta e valorizando outros contextos da vida, nomeadamente, lazer, formação, trabalho, desporto, cultura, ciência ou mesmo de competências transversais daqui resultantes, pois, a qualidade de vida académica (QVA) depende, sobretudo, da qualidade das experiências e das condições facultadas pela academia tanto ao nível pedagógico como institucional (Barros, 2002).

A relação entre as universidades e os estudantes tem sido, ao longo do tempo, objeto de um processo complexo de maturação e ir ao encontro das necessidades dos estudantes constitui hoje um desafio extremamente exigente. Cada vez mais as instituições de ensino superior (IES) se apercebem de que o ensino superior pode ser considerado como uma indústria de serviços *business-like* e começam a focar-se mais em cumprir ou mesmo em exceder as necessidades dos seus estudantes (Gruber *et al.*, 2010). Neste sentido, fica claro que as IES necessitam entender melhor como os estudantes percebem os serviços oferecidos e a maneira como podem competir entre si para se manterem e atraírem mais e melhores estudantes (Douglas & Douglas, 2006). Segundo Joseph *et al.* (2005), as IES têm de tratar os seus estudantes mais como clientes, tentando fidelizá-los, pois o recrutamento de estudantes é muito mais oneroso do que a sua fidelização; da mesma forma, Helgesen & Nasset (2007) realçam que fidelizar estudantes matriculados é tão importante quanto atrair e matricular novos estudantes. Adicionalmente, as universidades aperceberam-se de que é melhor investir

agora (fidelizar os estudantes) do que investir mais tarde (atrair novos estudantes) (Elliott & Shin, 2002).

Neste sentido, uma universidade tem que proporcionar aos seus estudantes, quer a nível académico quer a nível social, mais do que uma mera escola onde se aprende, ela tem que proporcionar um bem-estar e uma qualidade de vida, em ambiente académico, que contribua para a felicidade de quem o integra. Quando os estudantes têm uma QVA elevada, eles tendem a identificar-se com a sua própria universidade (Hennig-Thurau *et al.*, 2001) percebendo-a como atrativa e identificando-se, perfeitamente, com a sua imagem (Bhattacharya & Sen, 2003). De acordo com Sirgy *et al.* (2007) uma QVA elevada conduz à recomendação da instituição por parte do estudante e à sua fidelização. É por isso que a QVA é tão importante já que dela depende a perpetuação do bom nome e a fidelização à instituição (Yu & Lee, 2008), reconhecendo um bom serviço prestado e, por conseguinte, a possibilidade de atingir um maior número de estudantes inscritos. A QVA assume também um papel relevante no desempenho das IES, pois diversos fatores relacionados com a vida académica têm sido associados ao bom desempenho escolar dos estudantes (Santos & Almeida, 2000).

Para Benjamin (1994) e Yu & Lee (2008) a QVA refere-se a todos os sentimentos gerais de satisfação que os estudantes experimentam na universidade e na opinião de Sirgy *et al.* (2007), o uso de componentes da QVA pelas IES nas suas promoções e no recrutamento de estudantes demonstra um reconhecimento crescente por parte das universidades em relação à importância da QVA, bem como, uma consciencialização coletiva de que as IES devem empenhar-se no reforço da QVA. Tanto na perspectiva das universidades, como dos gestores públicos, a questão fundamental é como se podem melhorar as medidas e a gestão deste constructo que se torna crucial para melhor servir os estudantes universitários (Sirgy *et al.*, 2007). Os resultados deste tipo de pesquisa devem ajudar os gestores das IES na identificação tanto de áreas problemáticas como de áreas fortes estando os problemas sinalizados pelas classificações de insatisfação relacionadas com as instalações e serviços da universidade, e, ainda, com a gestão académica e a ação social (Sirgy *et al.*, 2007). Os organismos da administração pública, em especial das IES, se tiverem acesso a um programa nacional de monitorização da QVA das IES, podem tomar decisões no sentido de operar mudanças em áreas que apresentam necessidade de correção e/ou de apoio. A medição e a monitorização da totalidade do sistema de ensino superior público (universitário e politécnico) podem auxiliar a uma melhor alocação de recursos necessários para aperfeiçoar o potencial de atrair, manter e apoiar os estudantes em situação de risco, beneficiando, desta maneira, a sociedade como um todo (Sirgy *et al.*, 2007).

Pelo exposto, torna-se fundamental compreender a QVA bem como as suas implicações para as IES, nomeadamente, em matéria de desempenho académico, recomendação e fidelização dos seus estudantes.

## 1.2. Objetivos da investigação

A pesquisa sobre a QVA é um fenómeno recente desenvolvido sobretudo pelos estudos de Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008), Yu & Kim (2008) e Sirgy *et al.* (2010), que carece de maior aprofundamento e esforço de investigação. Para Sirgy *et al.* (2007) a determinação da QVA baseia-se na *bottom-up spillover theory*, preconizando que a qualidade de vida da universidade é positivamente influenciada pela satisfação com os aspetos académicos e sociais da vida do estudante, os quais são construídos sobre a satisfação com as instalações e os serviços da instituição (Hassan, 2011).

Yu & Lee (2008), com base em Sirgy *et al.* (2007), elaboraram um estudo que desenvolve e testa um modelo de QVA de estudantes na Coreia do Sul. No mesmo estudo, a QVA dos estudantes conceptualiza-se em termos de componente, tanto afetiva como cognitiva, entre a necessidade e o equilíbrio de satisfação com os serviços académicos, os serviços administrativos e as infraestruturas, às quais os estudantes têm acesso ao longo do seu percurso académico. Foi demonstrado que a satisfação com estes serviços tem um impacto significativo na QVA, que, por sua vez, vai influenciar positivamente a identificação com a universidade, a recomendação positiva e a qualidade de vida em geral. Yu & Kim (2008) ampliaram o estudo de Yu & Lee (2008) testando também o efeito mediador da QVA na componente fidelização; e Sirgy *et al.* (2010) expandiram o estudo de Sirgy *et al.* (2007) considerando ainda a QVA desde o ponto de vista da gestão universitária. A justificação dada foi de que esta última variável abrange os programas e os serviços que podem ser operados e melhorados por intermédio da gestão da IES.

Contudo, os estudos supracitados denotam uma lacuna presente na literatura de referência, ou seja, não versam a hipotética repercussão da QVA sobre o desempenho académico. Por conseguinte, tomando como referência o modelo conceptual de Yu & Lee (2008) e as medidas de satisfação dos estudantes propostas por Sirgy *et al.* (2010), o presente estudo visa testar a sua aplicabilidade no contexto das Universidades Públicas Portuguesas (UPP), bem como incorporar nestes modelos a contribuição da QVA para a determinação do desempenho académico de estudantes de UPP, de acordo com a lacuna previamente identificada, que necessita de ser colmatada e aprofundada através do desenvolvimento de novas investigações.

A questão central do presente estudo é: averiguar quais os fatores determinantes da qualidade de vida académica e suas implicações para a gestão de Universidades Públicas?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> (i) A avaliação dos fatores determinantes da QVA e suas implicações na fidelização e recomendação futura, justifica-se por via das implicações que esta dissertação pode providenciar para a gestão das UPP, a três níveis: política de fidelização; qualidade; e desempenho académico; (ii) As razões que levaram à escolha de uma amostra de conveniência para Universidades Portuguesas, deve-se ao facto de constituírem o núcleo de representatividade significativo de uma parte importante do sistema nacional de Ensino Superior.

Com a realização do presente estudo pretende-se identificar os fatores determinantes da QVA dos estudantes das UPP, bem como indagar sobre a relação entre a QVA e a intenção de recomendação e de fidelização dos estudantes à universidade, e ainda aferir da influência da QVA sobre o desempenho académico dos estudantes.

### **1.3. Organização do trabalho**

O estudo encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, realiza-se uma revisão de literatura considerada relevante, no sentido de identificar os fatores determinantes da QVA.

Na segunda parte, fazendo uso de amostras aleatórias recolhidas nas UPP, testam-se as hipóteses formuladas, recorrendo ao *software* SmartPLS (Ringle & Will, 2005), tendo em linha de conta o modelo conceptual proposto e as suas componentes. Por fim, apresentam-se as conclusões, as limitações e as linhas de orientação para investigações futuras.

## 2. Revisão de literatura e hipóteses de investigação

### 2.1. Qualidade de vida Académica

Hassan (2011) refere que a QVA de estudantes universitários se concentra no seu bem-estar e é apenas uma das muitas dimensões da vida que desempenham um papel importante na determinação da felicidade geral, da satisfação com a vida ou do bem-estar subjetivo. Segundo o mesmo autor, a QVA diz respeito ao grau de necessidade de satisfação e às experiências que criam emoções positivas, ao longo do período de vida estudantil na universidade. Por outras palavras, a QVA é o grau através do qual os indivíduos julgam de forma favorável a qualidade geral das suas vidas na universidade como um todo (Sirgy, *et al.*, 2007). É de notar que a QVA captura tanto a avaliação cognitiva da vida universitária como as experiências afetivas que ocorrem durante todo o tempo passado na universidade (Hassan, 2011), sendo que, a componente cognitiva se refere ao grau de necessidade de satisfação da vida na universidade, enquanto a componente afetiva se refere à frequência do número de experiências que influencia, de forma positiva, os estudantes ao longo da sua vida na universidade (Campbell *et al.*, 1976; Diener, 1994). Para Sirgy *et al.* (2006; 2007; 2010) a QVA é a satisfação com o domínio da vida na universidade e um subdomínio da qualidade de vida em geral, tendo conceptualizado a QVA como um sentimento geral de satisfação dos estudantes em relação à experiência de vida na universidade através da presença de sentimentos positivos e ausência de sentimentos negativos. Por seu turno, Yu & Kim (2008) conceptualizaram a QVA como um composto de necessidade global de satisfação e um equilíbrio afetivo com a vida universitária. A QVA tem uma influência positiva sobre a qualidade de vida (QV) em geral ou com a satisfação com a vida (Sirgy *et al.* 2007).

Uma medida útil da QV dos estudantes universitários deve estar relacionada com a visão, os valores da instituição e as experiências dos estudantes, devendo os interesses da instituição e dos estudantes convergir na sala de aula onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem (Roberts & Clifton, 1992).

Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008) mediram a QVA como um composto de QVA cognitiva (satisfação das necessidades na universidade) e QVA afetiva (afeto positivo e negativo na universidade). Estes autores desenvolveram ainda uma escala cognitiva de QVA que é conceptualizada como um somatório de sete necessidades de satisfação, baseadas em categorias: (i) saúde e segurança; (ii) economia e família; (iii) social; (iv) autoestima; (v) atualização; (vi) aprendizagem; e (vii) estética. Os mesmos autores conferiram relevância à satisfação com os serviços da universidade, nomeadamente: (a) serviços académicos; (b) serviços administrativos; e (c) infraestruturas universitárias.

É de notar que a QVA abrange tanto a avaliação cognitiva da vida da faculdade, como as experiências afetivas que ocorrem durante todo o tempo decorrido na universidade (Yu & Lee, 2008; Yu & Kim, 2008). A componente cognitiva refere-se ao grau da necessidade de satisfação com a vida na universidade, enquanto que a componente afetiva diz respeito à participação em boas experiências que afetam positivamente o estudante ao longo da sua vida na universidade (Diener, 1994).

## 2.2. Determinantes da qualidade de vida académica

Devido à mudança em curso no ambiente, cada vez mais competitivo e dinâmico, do ensino superior e também devido aos inúmeros desafios, tais como uma imprescindível internacionalização e abertura ao exterior, bem como um exercício mais exigente ao nível da transparência das suas práticas e da prestação de contas, as universidades estão cada vez mais conscientes da importância de reforçar a satisfação dos estudantes (Elliot & Shin, 2002).

Os resultados de investigações prévias na área da satisfação geral dos estudantes com a sua experiência de educação têm demonstrado que a satisfação dos estudantes tem um impacto positivo na sua motivação, na sua fidelização, no seu recrutamento e na angariação de fundos, tornando-se numa necessidade crítica a satisfazer pelas universidades (Elliot & Shin, 2002; Schertzer & Schertzer, 2004). Como resultado, as universidades têm vindo a demonstrar o seu compromisso e empenhamento com o reforço da satisfação do estudante através de declarações de missão, visão, objetivos estratégicos, metas operacionais, indicadores de desempenho, promoções e estratégias de marketing (Elliott & Shin, 2002).

De acordo com Sirgy *et al.* (2007), a QVA pode ser avaliada em termos de sentimentos de satisfação global com a experiência de vida do estudante na universidade. Sirgy *et al.* (2007;2010) revelaram que a satisfação com gestão académica, ação social, serviços e infraestruturas têm uma influência significativa na QVA dos estudantes, isto é, a satisfação com os diversos subdomínios influencia a QVA.

Bryant (2006) refere que o fortalecimento de programas académicos e co-curriculares constituem a base para uma elevada realização das instituições, contribuindo para uma maior eficácia institucional e para um reforço da garantia das condições de sucesso do estudante. Na visão de Harvey (2003), recolher o *feedback* dos estudantes acerca da sua satisfação em áreas diversas como: gestão académica; infraestruturas de apoio à aprendizagem (como por exemplo, bibliotecas e centros de informática); estruturas físicas e ambiente (salas de aula, laboratórios, espaço social e edifícios universitários); infraestruturas sociais (refeitórios, alojamento estudantil, centros de saúde, centros desportivos e serviços de estudante) e aspetos externos relacionados com o estudante (tais como, as finanças e os transportes) têm uma importância crucial na avaliação da QVA (Leckey & Neill, 2001).

A satisfação dos estudantes é moldada por experiências repetidas continuamente na vida do *campus* universitário e, para além disso, o ambiente do *campus* é também, aparentemente, uma teia de experiências interconectadas que se sobrepõem e influenciam a satisfação global dos estudantes (Elliot & Shin, 2002). O que acontece com os estudantes nas salas de aula não é independente de todas as outras experiências relacionadas com a vida no *campus* (Elliot & Shin, 2002). A título exemplificativo, Browne & Kaldenberg (1998) advogam que a satisfação global para com uma universidade foi impulsionada pela avaliação da qualidade do curso, em conjunto com outros fatores curriculares relacionados e associados a essa universidade. No mesmo estudo os autores concluíram que a probabilidade de um estudante recomendar a universidade que frequenta aos amigos/parentes está fortemente influenciada pelo grau de interação entre o estudante e o *staff* da universidade.

Para muitas universidades a satisfação dos estudantes é o caminho pelo qual uma vantagem competitiva pode ser atingida (Elliot & Shin, 2002). A QVA refere-se ao grau de necessidade dessa satisfação com as experiências académicas que, no seu cômputo global, geram um efeito positivo ao longo da vida universitária. De acordo com os mesmos autores, a satisfação do estudante com os serviços da universidade tem um impacto significativo sobre a QVA, a qual por sua vez, influencia positivamente a fidelização do estudante; universidades com níveis mais elevados de satisfação têm uma taxa maior de retenção e de graduação, menores taxas de inadaptação e maior número total de matrículas de novos estudantes (Miller, 2003); as instituições de sucesso percebem que é melhor investir no início para reter os seus estudantes, identificando o que aumenta a satisfação do estudante (Elliott & Shin, 2002); as pesquisas sobre a satisfação fornecem *insights* importantes sobre o modo como a qualidade e a reputação da instituição, são percebidas pelos diversos públicos (Billups, 2008); o desenvolvimento de uma compreensão mais convincente sobre o que contribui para a retenção e a satisfação do estudante, limita os atritos e cria um ambiente de *campus* mais sustentável (Elliott & Shin, 2002); a retenção, a satisfação do estudante e os objetivos institucionais estão interrelacionados (Schertzer & Schertzer, 2004); esforços de investigação que versam a satisfação do estudante podem adjuvar no desenho e implementação de planos estratégicos, bem como na definição de metas institucionais, no sentido de fornecerem orientações passíveis de serem aplicadas na definição de objetivos estratégicos, metas operacionais e no planeamento de programas de educação inovadores (Billups, 2008); as pesquisas orientadas para a satisfação dos estudantes nas universidades destacam os fatores que contribuem para a sua satisfação geral, a sua saída e a conexão entre a retenção e a integração social e académica do estudante. Este fenómeno faz com que os estudantes se sintam ligados e bem acolhidos na sua IES, tornando-os mais propensos a permanecer na escola e a sentir-se satisfeitos com a sua experiência global (Billups, 2008).

Os serviços educacionais podem ser classificados em serviços de educação (que são prestados por professores e leitores); serviços administrativos (ou seja, os serviços de suporte); e

infraestruturas, (por exemplo, salas de aula, refeitórios, instalações desportivas, etc.) (Chadwick & Ward, 1987; Simpson & Siguaw, 2000). De acordo com esta linha de raciocínio, em seguida, apresenta-se uma revisão focada na discussão, em curso, da literatura sobre a satisfação com os serviços educacionais supracitados.

### **2.2.1. Satisfação com a gestão académica**

A satisfação com a vida é pensada para estar no topo de uma atitude (ou satisfação) hierárquica, o que quer dizer que a primeira é influenciada, em geral, pela satisfação com os diferentes domínios da vida (por exemplo, a satisfação com a comunidade, família, trabalho, vida social, a saúde, e assim por diante) e a satisfação com a vida em um domínio específico (designadamente, a satisfação com a vida universitária), por sua vez, é influenciada por níveis mais baixos de preocupações da vida dentro desse domínio (por exemplo, a satisfação com os aspetos académicos da vida universitária) (Hassan, 2011), ou seja, a QVA como um domínio da vida é influenciada pela satisfação com subdomínios específicos (Yu & Lee, 2008). Assim, quanto maior for a satisfação com alguns aspetos da vida universitária, como por exemplo, a gestão académica, maior será a satisfação com a vida da universidade e, portanto, melhor será a QVA (Sirgy *et al.*, 2007; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee 2008; Hassan, 2011).

Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008) e Hassan (2011) argumentam que a satisfação do estudante com a gestão académica influencia positivamente os seus sentimentos gerais sobre a sua vida académica na universidade, ou seja, a QVA como uma dimensão da vida académica em geral é influenciada pela satisfação com aspetos específicos de diversas subdimensões.

O envolvimento dos estudantes na vida universitária tem algum efeito moderador na satisfação do estudante com os serviços administrativos na formação da QVA (Yu & Kim 2008).

Segundo Yu & Lee (2008), a gestão académica abrange dois tipos de serviços: administrativos; e apoio académico. Os mesmos autores concluíram que a satisfação com a gestão académica tem um impacto positivo na QVA, embora os estudantes tenham revelado uma interação limitada com os serviços administrativos e por esse motivo atribuíram-lhe uma menor importância no contexto da determinação da QVA. Deste modo, formula-se a seguinte hipótese:

*H<sub>7</sub>*: A satisfação com a gestão académica influencia positivamente a QVA.

### **2.2.2. Satisfação com a ação social**

Como já referido no item anterior, a QVA como uma dimensão da vida é influenciada pela satisfação com subdomínios específicos (Yu & Lee, 2008). Por conseguinte, quanto maior for a satisfação com a ação social, maior será a satisfação com a vida da universidade e, portanto, melhor será a QVA (Sirgy *et al.*, 2007; Yu & Lee, 2008; Yu & Kim, 2008; Hassan, 2011).

Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008), Yu & Kim (2008) e Hassan (2011), revelam que a satisfação do estudante com a ação social da universidade influencia os seus sentimentos gerais em relação à sua vida académica; quanto maior for a satisfação com a ação social na universidade (por exemplo, as residências, os programas e serviços internacionais, os núcleos e as festas, o desporto universitário e as atividades recreativas) (Sirgy *et al.*, 2007), maior será a satisfação com a QVA em geral. Seguindo os últimos autores citados, o alojamento no *campus*, os programas/serviços religiosos e as associações e as festas são fatores determinantes da QVA dos estudantes. Deste modo, considera-se a hipótese seguinte:

*H<sub>2</sub>*: A satisfação com a ação social influencia positivamente a QVA.

### **2.2.3. Satisfação com a oferta de educação**

Yu & Lee (2008) defendem que a satisfação dos estudantes está mais ligada aos serviços com a educação e às infraestruturas do que propriamente com os serviços administrativos. Os serviços universitários podem ser classificados em função da oferta de educação (Chadwick & Ward, 1987; Simpson & Siguaw, 2000; Astin, 2001).

Os mesmos autores (Chadwick & Ward, 1987; Simpson & Siguaw, 2000; Astin, 2001) afirmam que a QVA é influenciada por vários fatores relacionados com a oferta formativa dos serviços universitários, ou seja, quanto maior for a satisfação com a oferta de educação na vida universitária (por exemplo, o corpo docente, os métodos de ensino, o ambiente de sala de aula, a carga de trabalho do estudante, os serviços académicos, a reputação e a diversidade académica), maior será a satisfação com a QVA. Daqui resulta a hipótese seguinte:

*H<sub>3</sub>*: A satisfação com a oferta de educação influencia positivamente a QVA dos estudantes.

### **2.2.4. Satisfação com as infraestruturas**

A satisfação com os serviços da universidade foi conceptualizada como tendo três subdimensões: serviços académicos, serviços administrativos e infraestruturas (Yu & Lee, 2008). Nesta perspetiva, os serviços da universidade podem ser classificados em termos de infraestruturas, incluindo instalações relacionadas com atividades sociais, instalações de conveniência, ambiente de *campus* e instalações gerais (Yu & Lee, 2008) e ainda serviços básicos, tais como, bibliotecas, transportes, estacionamento, serviços de saúde, livrarias, telecomunicações e infraestruturas recreativas (Sirgy *et al.*, 2007).

A literatura de referência preconiza que, quanto maior for a satisfação com as infraestruturas da universidade, maior será a satisfação com a QVA na medida em que esta última pode ser influenciada positivamente pela satisfação com as instalações universitárias e com os serviços em geral da universidade (Sirgy *et al.*, 2007; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008; Hassan, 2011).

No entanto, Hassan (2011) adverte que o efeito sobre a QVA pode ser indireto, ou seja, a satisfação com as instalações e os serviços básicos tendem a afetar a satisfação com os aspectos acadêmicos e sociais da vida universitária, os quais são importantes na determinação da QVA.

Para Sirgy *et al.* (2007), a conceptualização de QVA baseia-se na noção de que a satisfação global com a vida universitária é determinada pela satisfação com os aspectos acadêmicos e sociais da universidade, que por sua vez são influenciados pela satisfação com as instalações universitárias e os serviços. No estudo desenvolvido pelos autores supracitados, os resultados da análise fatorial confirmatória e o teste de hipóteses conferem o necessário suporte para esta conceptualização de QVA e, portanto, a validação nomológica (previsível) de todas as medidas de QVA apresentadas. Deste modo, considera-se a seguinte hipótese:

*H<sub>4</sub>*: A satisfação com as infraestruturas influencia positivamente a QVA dos estudantes.

## **2.3. Consequências da qualidade de vida acadêmica**

### **2.3.1. Contribuição da qualidade de vida acadêmica para a fidelização**

O aumento da competição entre as IES fez com que estas colocassem maior ênfase na fidelização do estudante uma vez que esta variável é considerada como uma fonte de vantagem competitiva (Lam *et al.*, 2004). A fidelização do estudante refere-se a uma atitude cognitiva e emocional positiva em relação à instituição, o que, por sua vez, fornece a motivação subjacente ao comportamento de um estudante (Hennig-Thurau *et al.*, 2001; Verhoef *et al.*, 2002). Os estudantes satisfeitos podem regressar à universidade, dando expressão ao efeito de fidelização, através do exercício da opção pessoal de frequência de outros cursos conferentes de grau, ou não (Wiers-Jensen *et al.*, 2002; Mavondo *et al.*, 2004; Schertzer & Schertzer, 2004; Helgesen & Nettet, 2007). A fidelização do estudante é importante para as universidades, porque constitui uma fonte sustentável de receitas próprias que contribui para alavancar a capacidade de autofinanciamento e reduzir a dependência em relação às transferências diretas do Estado (Yu & Kim, 2008).

Para que os estudantes se sintam satisfeitos com a instituição onde ingressaram para efeitos de estudo e formação, essa instituição deve motivar a sua comunidade acadêmica através da celebração de um compromisso de longo prazo, de modo a que estes não a abandonem, nem exerçam a opção de transferência (Schertzer & Schertzer, 2004). Por conseguinte, os estudantes que denotam uma elevada satisfação com a QVA na sua universidade, estão mais propensos a candidatar-se de novo à mesma instituição e a permanecer nesta última, à medida que se apercebem de que escolheram a instituição que corresponde ao seu nível de expectativas. Deste modo, os estudantes sentem que voltariam a escolher a mesma instituição e que recomendariam positivamente a instituição a um colega ou amigo (Billups, 2008). Por

contraposição, uma reduzida satisfação contribui para o desgaste do estudante (Bryant, 2006), o que por sua vez se pode traduzir por uma redução do número total de matrículas, dificultando a afirmação da instituição, em termos de reputação, e da sua vitalidade (Miller, 2003). Não obstante algum descontentamento estudantil ser inevitável, a melhor maneira de reter os estudantes é efetivamente posicionar o bom nome e o prestígio da instituição, garantindo um ajustamento ótimo entre o estudante e a universidade (Schertzer & Schertzer, 2004). Atrair os estudantes requer que se enfatize o que é realmente importante para eles no seu processo de seleção e de avaliação da universidade, enquanto que para reter os estudantes é necessário manter elevada a satisfação dos estudantes (Elliott & Healy, 2001), ao longo de todo o seu período de permanência na universidade. Por sua vez, os estudantes satisfeitos podem atrair novos estudantes, envolvendo-se na recomendação positiva para informar familiares, amigos e conhecidos, bem como podem regressar à universidade de origem para frequentar outros cursos (Wiers-Jenssen *et al.*, 2002; Mavondo *et al.*, 2004; Schertzer & Schertzer, 2004).

Schertzer & Schertzer (2004) advogam que um fator determinante na fidelização dos estudantes prende-se com o facto de estes últimos estarem, presentemente, mais "orientados para o consumo" e procurarem a instituição certa, exigindo uma elevada satisfação. Os mesmos autores defendem que, fatores tais como a gestão académica e a ação social influenciam a satisfação e o grau de compromisso institucional, os quais impactam na fidelização de estudantes.

Tem sido amplamente aceite que a satisfação do estudante com os serviços da universidade tem um impacto positivo na fidelização do estudante (Dick & Basu, 1994; Oliver, 1999; Gustafsson *et al.*, 2005).

A fidelização dos estudantes às universidades onde estudam é originada por intermédio de um conjunto de experiências que se acumulam ao longo do tempo na universidade (Yu & Kim, 2008).

A gestão académica e a satisfação com os serviços da universidade influenciam a fidelização dos estudantes (Schertzer & Schertzer, 2004; Yu & Kim, 2008), sendo que os estudantes fidelizados estão mais propensos a identificar-se e a ter uma forte ligação emocional com a sua universidade (Cardador & Pratt, 2006). Estes estudantes recomendam positivamente a instituição (Verhoef, 2002; Reichheld, 2003) e têm um forte desejo de se manterem fiéis à sua universidade, mesmo depois de terem completado o período de estudos e formação inicial (Oliver, 1999; Reichheld, 2003; Russell-Bennett *et al.*, 2007).

Num contexto de fidelização, os estudantes que estão mais satisfeitos com a sua universidade podem regressar à universidade para efeitos de frequência de outros cursos (Wiers-Jenssen *et al.*, 2002; Mavondo *et al.*, 2004; Schertzer & Schertzer, 2004; Helgesen & Nettet, 2007).

Para Yu & Kim (2008), a QVA tem um efeito mediador entre a relação de satisfação e a fidelização do estudante. Os mesmos autores preconizam que a satisfação do estudante com os serviços da universidade tem um impacto positivo na fidelização do estudante, sendo que esta última é mediada pela QVA. Uma experiência acumulada de satisfação para com os serviços da universidade durante um período prolongado de tempo é suscetível de aumentar a QVA dos estudantes (Pilcher, 1998; Sirgy *et al.* 2007). Assim sendo, quando a QVA é boa, é expectável que os estudantes estejam mais suscetíveis a uma maior fidelização à universidade (Hennig-Thurau *et al.*, 2001). Com base no exposto, formula-se a seguinte hipótese:

*H<sub>5</sub>*: A QVA dos estudantes influencia positivamente a fidelização à universidade.

### **2.3.2. Contribuição da qualidade de vida académica para efeitos de recomendação futura**

Os dados atuais revelam que os estudantes satisfeitos podem atrair novos estudantes envolvendo-se na recomendação positiva para informar conhecidos e amigos (Wiers-Jenssen *et al.*, 2002; Mavondo *et al.*, 2004; Schertzer & Schertzer, 2004; Helgesen & Nettet, 2007; Billups, 2008).

Neste sentido, os estudantes que estão muito satisfeitos com a QVA na sua universidade, à medida que se apercebem de que escolheram a instituição certa para as suas aspirações, estão mais propensos a recomendar a instituição a conhecidos e amigos (Billups, 2008), envolvendo-se no *word-of-mouth* positivo, assim como, também podem regressar à mesma universidade para frequentar outros cursos (Wiers-Jenssen *et al.*, 2002; Mavondo *et al.*, 2004; Schertzer & Schertzer, 2004). Por conseguinte, os estudantes fidelizados também recomendam positivamente a instituição (Verhoef, 2002; Reichheld, 2003).

O *feedback* do estudante pode ser obtido através de comentários casuais feitos dentro ou fora da sala de aula (Richardson, 2005). Segundo Yu & Lee (2008), a recomendação é a comunicação interpessoal entre os membros de um determinado grupo; e que a recomendação inclui comportamentos de referência em que as pessoas comunicam coisas positivas ou negativas acerca de um produto com base na sua experiência. Daqui decorre que a recomendação é confiável, pois não está diretamente relacionada com o interesse do próprio consumidor (Anderson *et al.*, 1994). A recomendação é eficaz na melhoria do desempenho de uma empresa a longo prazo (Reichheld, 2003). Os estudos de Yu & Lee (2008) e Hassan (2011) advogam que a QVA apresenta uma correlação positiva e significativa com a recomendação futura do consumidor. Quando os alunos estão satisfeitos e felizes com a sua vida na universidade, tendem a emitir opiniões positivas sobre a sua instituição. Por outras palavras, quando a QVA é elevada, os estudantes estão suscetíveis de gerar uma recomendação positiva sobre a sua vida universitária (Hennig-Thurau *et al.*, 2001; Verhoef, 2002).

Na visão de Yu & Lee (2008), a QVA dos estudantes influencia positivamente a recomendação que estes fazem no passa-a-palavra, pois quando estão mais felizes e satisfeitos com a sua vida acadêmica, tendem a transmitir visões positivas sobre a universidade (Yu & Lee, 2008).

*H<sub>6</sub>*: A QVA dos estudantes influencia positivamente a recomendação futura da universidade.

### **2.3.3. Contribuição da qualidade de vida acadêmica para o desempenho dos estudantes**

A importância crescente de valorização da QVA não deve estar estritamente centrada no percurso escolar e na subsequente obtenção do diploma, mas deve, sobretudo, estar direcionada para um processo evolutivo de aprendizagem que resulta da totalidade das experiências decorrentes das dinâmicas e dos contextos extracurriculares de caráter associativo, cívico, cultural, desportivo, social, laboral, técnico, científico e de investigação, dentro e fora das IES. Deste modo, a perspetiva de vida académica, entendida como um percurso de formação ativa de natureza formal, influencia profundamente o processo de aprendizagem dos seus protagonistas (Barros, 2002). As investigações nesta área têm vindo a incidir sobre a análise dos fatores de insucesso e/ou abandono académico, embora, mais recentemente, a adoção de uma perspetiva mais alargada na conceptualização do próprio sucesso universitário tenha despoletado um interesse crescente pela introdução de novos fatores (Almeida & Soares, 2004). Nesta linha de análise, tem-se verificado um reconhecimento da influência potencial dos contextos académicos no sucesso dos estudantes, bem como uma introdução progressiva de medidas que visam criar ambientes educativos promotores de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial dos estudantes em contexto universitário (Barros, 2002).

A questão da relevância do meio ambiente das IES na adaptação, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante tem sido objeto de estudo (Ferreira, 2009) e outras investigações têm sido realizadas sobre o desempenho dos estudantes onde se discutem amplamente os fatores que afetam o desempenho académico dos estudantes, resultando daí várias teorias (Koh & Koh, 1999; Barros, 2002; Cheung & Kan, 2002; Almeida & Soares, 2004; Ferreira, 2009; Guney, 2009; Garkaz *et al.*, 2011).

A discussão em curso sobre os fatores que podem determinar o desempenho académico dos estudantes nas universidades tem permitido identificar uma série de problemáticas importantes para a gestão e para a sustentabilidade das IES e, também, renovadas questões de investigação. Essas problemáticas relacionam-se com a possibilidade de recrutamento de novos estudantes, mas também com a importância que esta variável tem para a gestão integrada das universidades, dos seus estudantes e do corpo de funcionários docentes e não docentes, podendo inclusive ser determinante para o desenho de novos mecanismos de recrutamento e de inovadores programas de ensino e investigação (Garkaz *et al.*, 2011).

Por conseguinte, nas IES é essencial medir o desempenho acadêmico dos estudantes baseado em fatores tanto internos como externos à instituição, tentando reconhecer e combinar os fatores determinantes com maior importância, bem como obter resultados importantes para a escolha dos candidatos mais qualificados e conseqüentemente, combater o insucesso e o abandono dos estudantes (Garkaz *et al.*, 2011).

No comportamento do consumidor de serviços educacionais, o desempenho dos estudantes é considerado como um produto da sua aprendizagem e para obter informações sobre a taxa de aprendizagem individual, deve fazer-se referência ao seu comportamento visível, ou seja, analisar o seu desempenho individual, que por sua vez é altamente afetado pela motivação, emoções, condições ambientais e condições físicas (Garkaz *et al.*, 2011).

No estudo de Garkaz *et al.* (2011) analisam-se os fatores que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes, sendo sugeridas várias abordagens teóricas em relação a esses fatores, colocando ênfase nas características internas dos indivíduos (como por exemplo, inteligência, autoconceito, etc.) e nas características externas (tais como família, *status* social, meio ambiente, educação, etc.), acabando por se concluir que um dos fatores mais importantes subjacentes ao desempenho acadêmico é o meio acadêmico. Além disso, variáveis como género, idade, talento, classificações, experiência escolar, experiência acadêmica, motivação e expectativas dos estudantes são consideradas como características necessárias para avaliar o seu desempenho acadêmico. Diversos autores (Noxel & Cheek, 1988; King & Kotrlid, 1995; Koh & Koh, 1999; Garkaz *et al.*, 2011) defendem que os recursos físicos e humanos, tais como professores, bibliotecas e laboratórios, figuram entre os fatores explicativos da qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes, em contexto de IES. Arrington & Cheek (1990) e Chow (2005) verificaram que o desempenho acadêmico dos estudantes tem uma relação de tipo positivo com a experiência acadêmica no *campus* e com a satisfação da vida em geral. Por seu turno, Yorke & Longden (2004) citados por Mize (2007), defendem que uma das razões para o abandono ou a interrupção de estudos no ensino superior se deve ao facto de não haver uma aproximação entre os estudantes e os fatores sociais e académicos.

Contudo, e de acordo com Chow (2005), os estudantes que estão mais satisfeitos com as experiências académicas, tais como a autoestima e as relações afetivas, estão, por sua vez, mais satisfeitos com a vida, constatando que o desempenho acadêmico dos estudantes está positivamente correlacionado com a experiência acadêmica no *campus* e com o grau de satisfação com a vida em geral. Essa satisfação do estudante surte também um impacto positivo na sua motivação (Elliott & Shin, 2002).

Braxton & Hirschy (2004) realçam que a teoria que permanece mais citada e relevante neste âmbito é a Teoria Interacionista de Tinto. De acordo com a mesma, os estudantes obtêm êxito ou fracasso, permanecem ou saem, como resultado das suas interações com a

instituição enquanto organização e a integração de um indivíduo pode ser medida em termos de desempenho e de desenvolvimento intelectual durante a experiência nessa mesma instituição. Enquanto ambos os elementos contêm componentes estruturais e normativas, a componente referente ao desempenho académico está mais relacionada com a identificação do indivíduo com a parte normativa do sistema académico (Tinto & Cullen, 1973). Para Mize (2007), uma das razões para o abandono ou a interrupção de estudos superiores deve-se ao facto de não haver uma aproximação entre o estudante e os fatores sociais e académicos dentro do *campus*. Diferentes fatores, nomeadamente, as condições da universidade e as características do sistema de ensino (por exemplo, a capacidade dos professores e a motivação induzida) têm uma relação significativa com o desempenho académico (Noxel & Cheek, 1988; Koh & Koh, 1999; Garkaz *et al.*, 2011).

Arrington & Cheek (1990) enfatizaram a relação entre o *campus* académico e o desempenho académico. King & Kotrlid (1995) acreditam que os fatores determinantes como o uso de programas lógicos, equipamentos físicos, professores, bibliotecas e laboratórios estão entre os fatores que explicam o desempenho escolar e a QVA das IES.

Thomas (2002) refere que a interação de atributos pessoais e sociais, bem como as práticas institucionais, têm um impacto positivo sobre o desempenho. O mesmo autor destacou sete áreas temáticas que influenciam o desempenho do estudante do ensino superior: (i) a preparação académica; (ii) a experiência académica (incluindo a avaliação); (iii) as expectativas e o empenho institucional; (iv) os fatores académicos e sociais; (v) as finanças e o emprego; (vi) o apoio da família e os compromissos; e (vii) os serviços de apoio universitários.

Salgueira & Almeida (2000) elaboraram um estudo sobre a relação entre a QVA e o desempenho académico (que foi obtido sob a forma de média e do número de disciplinas frequentadas com aproveitamento e do número de disciplinas por frequentar), de estudantes da Universidade do Minho. Os resultados obtidos apontam no sentido de que existe uma associação muito baixa, ou quase nula, entre os resultados da QVA aplicada nos meses iniciais referentes ao período de ingresso dos estudantes na universidade e os indicadores de desempenho académico nos três anos letivos subsequentes. Contudo, os mesmos autores revelam que, quanto maior for o grau de integração na comunidade académica e o envolvimento na QVA, maior será a influência desta última sobre o desempenho académico dos estudantes.

Almeida *et al.* (2000) utilizaram os mesmos critérios de mensuração usados no estudo de Salgueira & Almeida (2000), tendo os primeiros constatado que os estudantes que estiveram mais envolvidos em funções associativas, por exemplo, obtiveram aprovação num número menor de disciplinas, ou seja, um desempenho académico inferior. No entanto, os supracitados estudantes denotam perceções de melhor adaptabilidade à universidade e de melhor relacionamento com os professores.

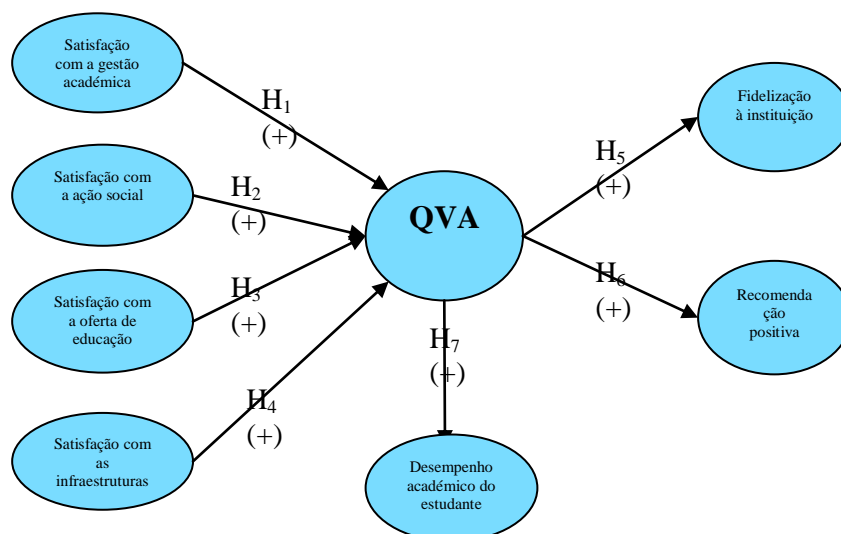
Santos & Almeida (2000) referem que os estudantes com melhores vivências acadêmicas apresentam também um melhor desempenho acadêmico, no entanto, a associação à QVA e o rendimento são maiores quando a vida acadêmica está mais diretamente relacionada com o curso, a aprendizagem e a realização escolar, e alertam para a necessidade de uma maior atenção às vivências acadêmicas de estudantes do primeiro ano de licenciatura (o rendimento escolar dos estudantes foi medido através da média em três disciplinas nucleares do curso de cada um, e da situação escolar tendencial em termos de aprovação, reprovação, desistência ou falta às avaliações).

Da revisão de literatura ficou demonstrado que o desempenho acadêmico do estudante é influenciado por diversos fatores da QVA dos estudantes, sinalizando a possibilidade de existência de uma relação entre a QVA que se vai medir (neste estudo os fatores determinantes são a satisfação com a gestão acadêmica, a ação social, a oferta de educação e as infraestruturas da universidade) e o desempenho acadêmico alcançado. Deste modo, formula-se a hipótese seguinte:

*H<sub>7</sub>*: A QVA dos estudantes influencia positivamente o seu desempenho acadêmico.

## 2.4. Proposta de modelo conceitual

Tendo por base a revisão de literatura e as hipóteses anteriormente formuladas, procede-se à apresentação de uma proposta de modelo conceitual que se apresenta em seguida na Figura 1. Este modelo expande a proposta de Yu & Lee (2008), na medida em que para além de incluir as medidas de satisfação apresentadas por Sirgy *et al.* (2007; 2010), incorpora a relação entre a QVA e o desempenho acadêmico do estudante.



**Figura 1:** Fatores determinantes da QVA e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes de IES.

Fonte: Elaboração própria.

## Parte II - Abordagem Empírica

### 3. Metodologia de investigação

Nesta parte apresenta-se o desenho metodológico da dissertação, que tem como objetivo garantir a consecução das metas propostas, nas quais se incluem os critérios de seleção da amostra e as suas características gerais, bem como os instrumentos usados no processo de recolha de dados.

#### 3.1. Tipo de estudo

Pretendendo dar resposta à questão central de investigação, isto é: Quais os fatores determinantes da qualidade de vida académica e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes de Universidades Públicas Portuguesas?; irá desenvolver-se um estudo de carácter descritivo, analítico e correlacional.

O propósito do estudo é descritivo porque visa discriminar os fatores determinantes, eventualmente associados ao fenómeno que se estuda (Fortin, 1999) e indagar sobre as relações entre as diversas variáveis apresentadas (Gil, 1991).

É um estudo analítico e correlacional (relaciona variáveis, aprecia a interação de variáveis e diferencia grupos) porque se pretende explorar as variáveis e as relações existentes entre essas variáveis.

O estudo segue uma abordagem de investigação quantitativa, de natureza objetivista, e por isso dedutiva, pois será apoiado por modelos construídos a partir de resultados e investigações prévias, com indicadores quantitativos recolhidos através de um questionário cuja função é produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores (Quivy & Campenhoudt, 2008).

#### 3.2. Amostra

O objeto de estudo corresponde ao universo de estudantes do ensino superior universitário público português. O estudo tem como base de incidência os membros efetivos das UPP que integram o CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Este Conselho é uma entidade de coordenação do ensino superior universitário em Portugal que procura constituir um núcleo de representatividade significativo de uma parte importante do Sistema Nacional de Ensino Superior. Assim sendo, as universidades que integram o referido Conselho, ordenadas por ordem alfabética, são as seguintes: Instituto Superior de Ciências do Trabalho

e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); Universidade da Beira Interior (UBI); Universidade da Madeira (UMA); Universidade de Aveiro (UA); Universidade de Coimbra (UC); Universidade de Évora (UE); Universidade de Lisboa (UL)<sup>2</sup>; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD); Universidade do Algarve (UAL); Universidade do Minho (UM); Universidade do Porto (UP); Universidade dos Açores (UAc); Universidade Nova de Lisboa (UNV); e Universidade Técnica de Lisboa (UTL)<sup>2</sup>.

### 3.3. Método de recolha de dados

Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados correspondem à informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis, sendo normalmente fornecidos por um conjunto de entidades (Hill & Hill, 2000). A recolha de dados visa obter as informações acerca das variáveis escolhidas junto dos sujeitos que façam parte do contexto territorial selecionado para a investigação (Fortin, 1999).

O método selecionado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário pois é aquele que permite quantificar uma multiplicidade de dados primários através de uma bateria de questões e, por conseguinte, proceder a numerosas análises de correlação distinguindo-se da simples sondagem de opinião pelo facto de ter como objetivos verificar hipóteses teóricas e analisar as correlações que essas hipóteses sugerem (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste sentido, os dados foram recolhidos através de um questionário anonimizado, a todos os estudantes de licenciatura, de mestrado e de doutoramento das UPP, já que este método possibilita uniformidade no processo de recolha de informação a uma grande quantidade de pessoas. As questões, segundo a sua forma, são fechadas pois têm a vantagem de facilitar a codificação e a análise dos resultados uma vez que todos os entrevistados utilizam a mesma nomenclatura nas suas respostas e o mesmo grau de pormenor nas suas descrições (Barañano, 2008). O questionário elaborado nos termos atrás descritos, possibilita a quantificação e a extração das informações necessárias à prossecução do estudo.

São vários os tipos de testes que se usam para medir a perceção e a satisfação. Depois de analisados os argumentos favoráveis e os desfavoráveis referentes aos principais modelos de análise de serviços, nomeadamente: (i) a Escala de Likert; (ii) a Escala de Thurstone; (iii) a Escala de Diferencial Semântico; (iv) e a Escala de Stapel; optou-se pelo uso da primeira. No contexto da escala de Likert o consumidor constrói níveis de aceitação dos produtos e serviços, conforme as suas experiências e influências sociais conferindo ao inquirido a oportunidade de dar respostas claras em vez de respostas neutras e ambíguas. Deste modo, pede-se aos entrevistados que indiquem o grau de concordância ou discordância através de

---

<sup>2</sup> Embora pelo Decreto-lei n.º 266-E/2012, de 31 de dezembro, se proceda à fusão da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa e à criação de uma nova instituição, designada Universidade de Lisboa, até à data tal facto ainda não aconteceu uma vez que esta fusão, segundo aquele decreto-lei, produz efeitos à data de tomada de posse do reitor da nova UL, estando neste momento a decorrer tal processo.

declarações relativas à atitude que se quer medir (Brandalise, 2005). As declarações de concordância devem receber valores positivos ou elevados enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou reduzidos. De entre as vantagens associadas, podem destacar-se a simplicidade de construção e o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final (Mattar, 2007), ficando o inquirido limitado às questões colocadas não tendo a possibilidade de as alterar ou de precisar o seu pensamento (Fortin, 1999).

O método proposto por Likert consiste na utilização de uma medida provisória de atitude, tomando como estimativa o número de respostas favoráveis (Ghiglione & Matalon, 1992). ). Em 1932, Likert publicou a escala de 1 a 5 e esse formato sobreviveu porque tem utilidade para alguns tipos de medição, o que não acontece relativamente à medição de qualidade de vida subjetiva (Cummins & Gullone, 2000). Poucas pessoas sentem a sua capacidade discriminativa para perceção de bem-estar a ser limitada apenas a cinco níveis de experiência, por isso, segundo Cummins & Gullone (2000) o aumento do número de pontos da escala, contribui para uma maior sensibilidade dessa mesma escala. Para Diefenbach *et al.* (1993) uma escala de 7 pontos é mais sensível do que uma escala de 5 pontos, enquanto Russell & Bobko (1992) defendem que a partir de uma escala de 15 pontos os dados aumentaram o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) da regressão linear em 93% relativamente a uma escala de 5 pontos. Embora Cummins & Gullon (2000) proponham no seu estudo a adoção de uma escala de 10 pontos, pois aumenta a sensibilidade do instrumento de medição, a verdade é que, também segundo estes autores, existem algumas dificuldades potenciais na geração de escalas expandidas, sendo uma delas a envolvente tradicional do uso dos nomes das categorias.

Deste modo, foi preparado um questionário, que recorre à utilização de questões fechadas, estruturadas, fazendo uso de uma escala de Likert de 7 pontos, a qual foi previamente selecionada a partir da literatura considerada de referência.

Logo que uma primeira versão do questionário fica redigida, isto é, quando a formulação de todas as questões e a respetiva ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário é de facto aplicável e que responde efetivamente aos problemas colocados pelo investigador (Ghiglione & Matalon, 1992) de modo a que se avalie a adequação do mesmo (Hill, 2000). Por isso, neste estudo estas verificações foram realizadas através da aplicação de 18 pré-testes a alguns estudantes da Universidade da Beira Interior (11), da Universidade de Évora (2), da Universidade do Algarve (3) e da Universidade do Porto (2), no período compreendido entre 18 e 23 de fevereiro de 2013, para assegurar que todas as questões eram compreendidas e aceites da mesma forma por todos os inquiridos. Depois de reajustado, foi disseminado definitivamente a todas as UPP, por correio eletrónico, através do Gabinete de Comunicação e Imagem da UBI. A amostra foi recolhida durante o mês de março de 2013.

### **3.4. Caracterização das variáveis e escalas**

#### **3.4.1. Satisfação com a gestão académica**

A gestão académica abrange a totalidade das atividades dos serviços administrativos que garantem a prestação de serviços de apoio académico (Yu & Lee, 2008). De acordo com Sirgy *et al.* (2007) a satisfação com os serviços administrativos abrange a satisfação em relação aos principais serviços prestados, serviços periféricos, atitude dos funcionários e serviços prestados em geral. Relativamente à satisfação com a Gestão Académica e de acordo com o estudo de Yu & Kim (2008), utiliza-se a Escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

#### **3.4.2. Satisfação com a ação social**

Sirgy *et al.* (2007) consideram no âmbito das formas de apoio social indireto, as diferentes experiências com alojamento no *campus* universitário, programas e serviços internacionais, religião, núcleos e festas, desportos universitários e atividades recreativas. Com base neste trabalho será desenvolvida uma medida deste constructo formativo envolvendo as seguintes dimensões e indicadores: (i) satisfação com alojamento e alimentação no *campus* (instalações, alojamento, manutenção, segurança, processo de candidaturas ao alojamento, cantinas/refeitórios e alimentação); (ii) satisfação com programas internacionais e serviços (oferecidos pelo Gabinete de Programas e Relações Internacionais e programas internacionais); (iii) satisfação com programas e serviços religiosos (suporte para a vida religiosa, organizações religiosas e serviços religiosos no *campus*); (iv) satisfação com núcleos e organizações sociais (seleção de núcleos e experiências com organizações sociais); (v) satisfação com o desporto universitário (desporto interuniversidades em geral, desporto interuniversidades para homens, desporto interuniversidades para mulheres, instalações desportivas e eventos desportivos); (vi) satisfação com atividades recreativas (festas académicas e outras); (vii) serviços de apoio psicológico e empreendedorismo social; e (viii) fundo de apoio social. De acordo com o estudo de Yu & Kim (2008) utiliza-se uma Escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

#### **3.4.3. Satisfação com a oferta de educação**

Sirgy *et al.* (2007) defendem que os fatores académicos podem envolver experiências com professores, métodos de ensino, ambiente na sala de aula, carga de trabalho, reputação académica da universidade e diversidade académica. Com base nestes constructos, desenvolve-se uma medida formativa envolvendo as seguintes dimensões e indicadores: (i) satisfação com a sua faculdade (qualidade do ensino e conhecimento dos professores); (ii) satisfação com o método de ensino (uso de tecnologia e interação nas aulas); (iii) satisfação com ambiente das aulas (localização, luminosidade, acústica, climatização, eficiência energética e tamanho); e (iv) satisfação com a carga horária (número de horas por cadeira e

grau de dificuldade). De acordo com o estudo de Yu & Kim (2008) utiliza-se uma Escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

#### 3.4.4. Satisfação com as infraestruturas

Para esta dimensão, segundo Sirgy *et al.* (2007), deverão ter-se em consideração as instalações e infraestruturas da faculdade (bibliotecas, telecomunicações, sistemas tecnológicos, etc.) e os serviços básicos (como por exemplo, serviços de biblioteca, transporte e serviços de estacionamento, serviços de saúde, etc.). Por conseguinte, desenvolve-se uma medida de satisfação com as infraestruturas da universidade tendo em conta o seguinte: (i) satisfação com os serviços de biblioteca (biblioteca em geral, atmosfera de estudo, respeito pelo silêncio, recursos humanos, organização da biblioteca, referências por secção, reservas e materiais disponibilizados); (ii) satisfação com soluções de transportes e estacionamentos (estacionamentos do *campus* universitário e transportes); (iii) satisfação com apoio médico (serviços médicos gerais oferecidos pela universidade, recursos humanos, ambiente do centro de atendimento médico e desportivo e preços praticados em geral); (iv) satisfação com serviços gráficos e livrarias (lojas no *campus* e *stock* de livros na loja); (v) satisfação com as infraestruturas de redes e telecomunicações (viabilidade do sistema tecnológico, computadores, redes, sistemas, etc.) a qualidade do sistema tecnológico e a qualidade das telecomunicações (VOIP, *voice mail*, videoconferência, longa distância, etc.); (vi) satisfação com os laboratórios; (vii) satisfação com as salas de estudo; (viii) satisfação com as instalações desportivas; e (ix) satisfação com os espaços de relaxamento e lazer. Em relação à satisfação com as instalações e os serviços, de acordo com o estudo de Yu & Kim (2008), utiliza-se uma Escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

#### 3.4.5. Qualidade de vida académica

A QVA tem duas dimensões, definidas como um composto de componentes cognitivas e componentes afetivas (Pilcher 1998; Sam, 2001; Cha, 2003). De acordo com Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008), a QVA é um conjunto de sentimentos de satisfação que os estudantes experimentam com a vida na sua universidade. Assim, os autores supracitados conceptualizam e medem a QVA como um composto de QVA cognitiva (necessidade de satisfação na universidade) e QVA afetiva (emoções positivas e negativas na universidade), nos termos seguintes:

Qualidade de vida académica (QVA) =

$$= [\text{QVA cognitiva} + \text{componente da QVA afetiva}]/2 =$$

$$= [\text{determinantes da satisfação na vida da universidade} + (\text{EP-EN})]/2$$

Onde:

EP = Emoções positivas experimentadas no domínio da vida da Universidade

EN = Emoções negativas experimentadas no domínio da vida da Universidade

Seguindo a escala proposta por Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008), no presente estudo a componente cognitiva é medida através do somatório da necessidade de satisfação em sete categorias: (i) saúde e segurança; (ii) família e economia; (iii) socialização; (iv) autoestima; (v) atualização; (vi) conhecimentos; e (vii) estética. De acordo com os mesmos estudos, utiliza-se uma Escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

Na componente afetiva usa-se o critério de Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008), recorrendo à escala de Diener *et al.* (1995) e fazendo alguns ajustes. Os inquiridos têm que responder acerca das emoções gerais que experimentaram durante os últimos três a seis meses passados na universidade. Isto porque a percepção de bem-estar é significativamente influenciada por experiências ocorridas num período de seis meses (Suh *et al.*, 1996). Assim, de acordo com Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008) os inquiridos são convidados a responder acerca de emoções gerais sentidas durante os últimos três a seis meses de frequência da universidade, conferindo principal destaque ao bem-estar percebido (Suh *et al.*, 1996). As emoções positivas (EP) incluem sentir-se: entusiasmado; interessado; determinado; animado; inspirado; alerta; ativo; forte; orgulhoso; e atencioso. As emoções negativas (EN) incluem sentir-se com medo, aborrecido, angustiado, nervoso, envergonhado, culpado, irritado e hostil (Diener *et al.*, 1995; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008). A componente afetiva de QVA é calculada com a diferença entre a EP e a EN (Diener *et al.*, 1995; Yu & Kim, 2008; Yu & Lee, 2008). Deste modo, considera-se o uso de uma escala de Likert de 7 pontos, tendo: 1 = «nunca» e 7 = «sempre».

#### **3.4.6. Fidelização e recomendação**

A fidelização e a recomendação (passa-a-palavra) positiva serão medidas por intermédio dos critérios estabelecidos por Yu & Lee (2008): (i) o estudante opina, habitualmente, em termos favoráveis sobre a sua universidade; (ii) o estudante revela muitas vezes os fatores positivos da sua universidade durante conversas tidas com amigos; (iii) quando questionado, o estudante tece, usualmente, comentários positivos acerca da sua universidade; e (iv) se continuar os estudos superiores, o estudante repetirá a candidatura na sua universidade. De acordo com Yu & Lee (2008) e Yu & Kim (2008), será usada uma escala de 7 pontos, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

Será ainda pedida a caracterização do grupo de estudo através de: (i) género; (ii) idade; (iii) ciclo de estudos que frequenta; e (iv) zona de residência fora do período de estudos.

#### **3.4.7. Desempenho académico**

Da revisão de literatura retém-se que o desempenho académico do estudante é influenciado por diversos fatores da QVA dos estudantes, sugerindo-se uma associação entre a QVA que se vai medir (considerando neste estudo diferentes fatores determinantes, tais como, a

satisfação com a gestão académica, a ação social, a oferta de educação e as infraestruturas da universidade) e o desempenho alcançado.

Salgueira & Almeida (2000), Santos & Almeida (2000) e Almeida *et al.* (2000) são alguns dos autores que relacionaram, em Portugal, a QVA com o desempenho académico dos estudantes, no âmbito da Psicologia e Educação. No entanto, a relação entre a QVA dos estudantes e o seu desempenho académico numa perspetiva de marketing ainda não foi devidamente explorada, com aplicação a Portugal. Este desempenho será medido tomando como referência os estudos dos autores atrás citados, mas relacionando a QVA determinada neste estudo com o rendimento escolar dos estudantes. Este desempenho é obtido sob a forma de média geral e do número de disciplinas aprovadas ou por aprovar.

### **3.5. Análise de dados**

Após a recolha de dados através da administração de questionários e com o objetivo de testar as hipóteses delineadas a partir da revisão de literatura, torna-se necessário analisar e interpretar os dados tendo presente a complexidade do modelo assente em relações hipotéticas de causalidade entre as variáveis selecionadas. A análise de dados far-se-á recorrendo ao uso de uma especificação de um modelo de equações estruturais.

Segundo Marôco (2010) a análise de equações estruturais (AEE) é uma técnica de modelação generalizada e utiliza-se para testar a validade de modelos teóricos que preconizam a verificação de relações hipotéticas de causalidade entre as variáveis selecionadas. Essas relações fazem-se representar por parâmetros que indicam a magnitude do efeito das variáveis independentes, sobre a variável dependente, tendo presente um conjunto de hipóteses respeitantes a padrões de associações entre as variáveis no modelo (Marôco, 2010). A AEE converteu-se quase numa referência da investigação em marketing, na medida em que possibilita operacionalizar o teste de abordagens teóricas e conceptuais (Hulland, 1999; Babin *et al.*, 2008; Hair *et al.*, 2012)

Gefen *et al.* (2011) preconizam que a AEE tem vantagens sobre a regressão linear, pois tornam-na, *a priori*, no método escolhido na análise de *path diagrams* quando estes envolvem variáveis latentes com indicadores múltiplos. As variáveis latentes são construções teóricas que, antes das técnicas de neurociência, não podiam ser medidas diretamente (como por exemplo: as crenças, as intenções e os sentimentos), pois apenas podiam ser medidas indiretamente através das características que lhe eram atribuídas. Na teoria de medição clássica tais variáveis latentes deviam basear-se em teorias relevantes quando eram expressas através de variáveis medidas como as das escalas do questionário (Churchill, 1979). Não reconhecer o erro de medição - a distinção entre as medidas e as construções a serem medidas - leva à inferência errónea (Rigdon *et al.*, 2010).

Gefen *et al.* (2011) referem ainda que a AEE faz integrar as medidas (modelo de mensuração) e os caminhos (*path*) causais hipotéticos (modelo estrutural) numa avaliação simultânea. A AEE pode analisar vários estágios de variáveis independentes e dependentes, incluindo, no caso de AEE baseada em covariâncias (AEE-BC), as margens de erro, num modelo unificado (Gefen *et al.*, 2011). Esta medição unificada e o modelo estrutural são então estimados, tanto no conjunto como em AEE-BC interativamente, caso em que se utiliza a AEE baseada no método *Partial Least Squares* (AEE-PLS) e os resultados são apresentados como um modelo unificado em que o caminho de estimação de ambas as medições e os modelos estruturais são apresentados como um todo. Este processo permite obter melhores estimativas em ambas medições e relações estruturais, ou seja, tanto em AEE-BC (Anderson & Gerbing, 1988) como em PLS (Chin *et al.*, 2008), fazendo com que as estimativas fornecidas por AEE sejam melhores do que as produzidas por meio de regressão linear, sempre que se mantenham os pressupostos de distribuição.

Durante décadas, os investigadores aplicaram o modelo PLS para analisar as complexas relações entre as variáveis latentes (Henseler & Sarstedt, 2012). O PLS é uma segunda geração de um modelo de regressão múltipla que combina o fator análise com a regressão linear, fazendo apenas uma mínima distribuição de suposições (Gefen *et al.*, 2000). Diversas áreas de investigação, que abrangem as ciências sociais (Bass *et al.*, 2003) e outras relacionadas com as ciências empresariais, como por exemplo o marketing (Henseler *et al.*, 2009; Hair *et al.*, 2012), a estratégia (Hulland, 1999) e os sistemas de gestão de informação (Chin *et al.*, 2003; Ringle *et al.*, 2012), valorizaram as vantagens decorrentes do uso deste tipo de modelo. Conforme referem Henseler & Sarstedt (2012), o uso de modelos PLS tem as seguintes vantagens: (i) este método não implica nenhuma suposição acerca da população ou escala de medição, na medida em que pode ser usado quando as distribuições são muito assimétricas, tal como sucede nos estudos de satisfação do consumidor; (ii) mesmo quando se dispõe de uma pequena amostra, a trajetória do PLS pode ser utilizada para estimar as relações entre as variáveis latentes e os vários indicadores; (iii) a facilidade de utilização do software *SmartPLS* (Ringle & Will, 2005) o que contribuiu para uma divulgação internacional deste método; e (iv) o método PLS é preferível aos métodos baseados em covariância quando são prováveis resultados impróprios ou não convergentes, como por exemplo, em modelos mais complexos, nos quais o número de variáveis latentes e independentes é elevado em relação ao número de observações, e, ainda, quando o número de indicadores por variável latente é baixo.

Hair *et al.* (2012) advogam que a AEE-BC possibilita a estimação dos parâmetros do modelo, de modo a que seja minimizada a discrepância entre as amostras estimadas e as amostras da covariância das matrizes. Por seu turno, a AEE-PLS maximiza a variância explicada das variáveis endógenas (ou dependentes) latentes, possibilitando a estimação das relações parciais do modelo, através de uma sequência iterativa que faz uso do método ordinário dos

minimos quadrados. A AEE-PLS possibilita ainda a estimação dos valores das variáveis latentes como combinações lineares exatas das suas variáveis manifestas associadas (Fornell & Bookstein, 1982), tratando-as como substitutas perfeitas para as variáveis manifestas.

No presente estudo optou-se por usar o método PLS, devido às vantagens associadas, sublinhadas pela sua manifesta flexibilidade em relação ao tamanho da amostra, bem como a sua facilidade de uso, nomeadamente, através do *software SmartPLS* (Ringle & Will, 2005).



## 4. Apresentação e discussão de resultados

### 4.1. Caracterização da amostra

No estudo participaram 726 sujeitos mas foram eliminados 7 questionários por não se encontrarem devidamente preenchidos. A amostra final corresponde a 719 indivíduos, sendo 482 (67%) do género feminino e 237 (33%) do género masculino.

Ao nível da distribuição pelas universidades, a amostra apresentou uma repartição conforme se pode observar na Figura 2.



No que respeita a escalões etários, 74.3% dos inquiridos têm entre 18-25 anos; 16.3% entre 25-35 anos; 6.5% entre 36-45 anos; 16.0% entre 46-55 anos; e apenas 0.7% têm >55 anos. Constatou-se, igualmente, que 58.1% dos estudantes frequente o 1º ciclo de estudos (19.3% no 1º ano; 15.3% no 2º ano; e 23.4% no 3º ano); 33.9% o 2º ciclo (13.8% no 1º ano e 20.2% no 2º ano) e apenas 7.9% o 3º ciclo de estudos (1.8% no 1º ano; 1.8% no 2º ano; e 4.3% no 3º ano). Torna-se ainda relevante salientar que 52.9% dos estudantes não vive na área de localização da sua universidade fora da época de estudos.

### 4.2. Análise dos resultados

Depois da recolha de dados deve ser feita uma avaliação que assegure a necessária adequação dos dados à técnica estatística escolhida (Hair *et al.*, 1998). Uma vez que a recolha de dados foi efetuada *online* e as perguntas eram de resposta obrigatória não se verificaram valores em falta.

Segundo Fornell & Bookstein (1982) e Gefen (2000) não há necessidade de se fazer uma avaliação quanto à normalidade dos dados recolhidos, na medida em que o PLS não assume qualquer distribuição para os dados e é relativamente robusto face a desvios da distribuição

normal. Todavia, procedeu-se a um teste de normalidade através da estatística Kolmogorov-Smirnov. Como o valor da significância obtido em todas as variáveis é inferior a 0.05, rejeita-se a suposição de normalidade, facto que vem consubstanciar ainda mais a opção de uso do PLS (Hair *et al.*, 2011).

Antes de iniciar a análise do modelo produziram-se estatísticas descritivas das variáveis em estudo, cujo resultado em termos de média se revelou como sendo bastante homogéneo conforme se pode observar na Tabela 9 (Anexo II).

#### 4.2.1. Estimação do modelo

A avaliação da AEE, normalmente, segue um processo de duas etapas que envolve avaliações distintas do modelo de mensuração e do modelo estrutural (Hair *et al.*, 1998; Anderson & Gerbing, 1988; Hair *et al.*, 2011). A primeira etapa consiste no exame da fiabilidade e a validade das medidas de acordo com determinados critérios associados à especificação do modelo de medição formativo e reflexivo. A segunda etapa envolve uma avaliação das estimativas do modelo estrutural (Hair *et al.*, 2011). Assim, ir-se-á proceder à estimação do modelo de acordo com essas etapas.

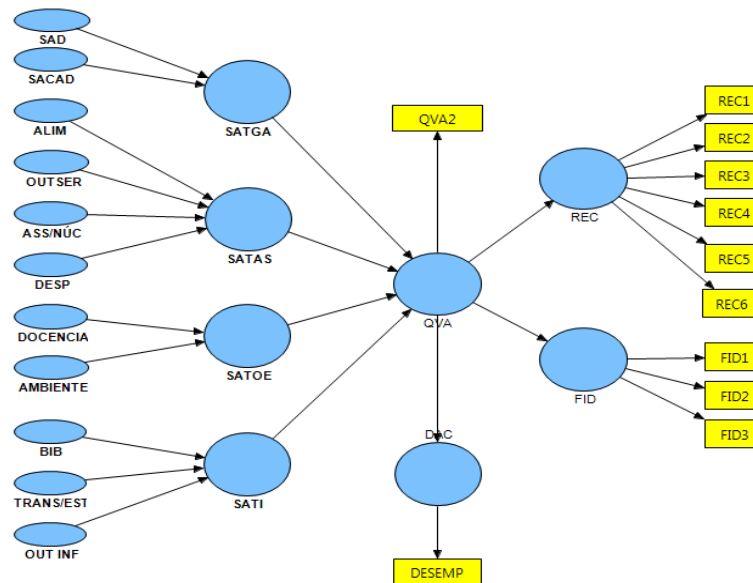
##### 4.2.1.1. Modelo de medição

Com o objetivo de avaliar corretamente o modelo de medição, deve efetuar-se uma distinção entre modelos reflexivos e modelos formativos (Henseler *et al.*, 2009). Deste modo, num modelo reflexivo, a direção de causalidade vai do constructo para os seus indicadores já que neste tipo de modelo, mudanças no constructo causam mudanças nos itens (Gefen *et al.*, 2000). Por seu turno, num modelo formativo, espera-se que as variações nos indicadores causem mudanças no constructo ao qual eles estão vinculados (Gefen *et al.*, 2000).

O modelo inicial de medição deste trabalho apresenta características formativas e reflexivas, contendo 8 constructos que são medidos por 97 indicadores ou variáveis manifestas (ver Figura 1), conforme esquematizado na Tabela 10 (Anexo II). Tendo-se verificado uma percentagem muito pequena de respostas relativamente aos utilizadores das residências universitárias (1,29%), optou-se por eliminar do modelo inicial os indicadores SATAS13, SATAS14, SATAS15 e SATAS16.

Depois de determinados os valores e reajustadas os constructos QVA e Desempenho (DAC), de acordo com o proposto na revisão da literatura, o modelo assumiu o formato final que ficou conforme se apresenta na Figura 3. Este modelo é composto por 54 indicadores ou variáveis manifestas que medem ou refletem 19 constructos.

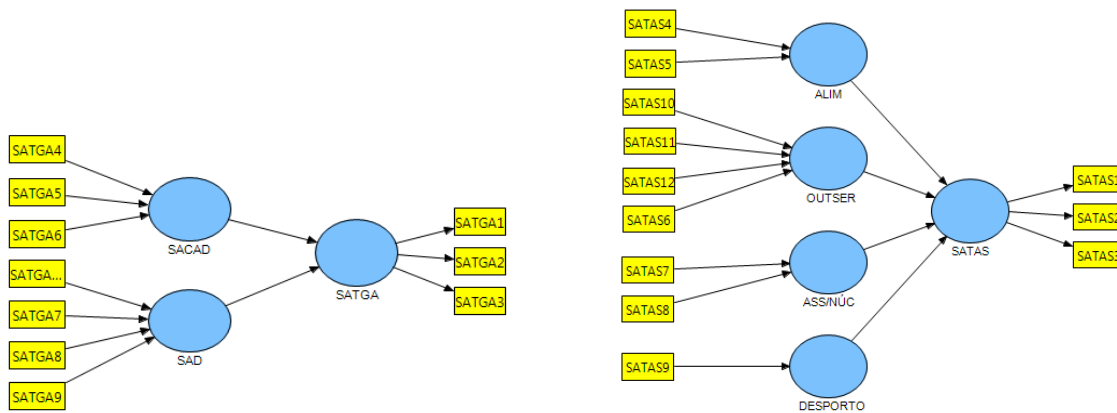
**Figura 3:** Modelo final dos fatores determinantes de QVA e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes.



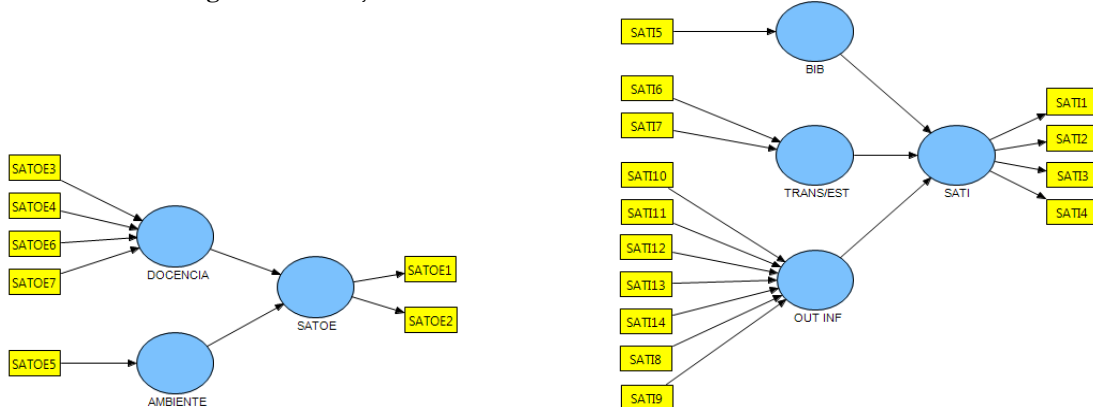
**Legenda:** SATGA - satisfação com a gestão académica; SAD - serviços administrativos; SACAD - serviços académicos; SATAS - satisfação com a ação social; ALIM - alimentação; OUTSERV - outros serviços; ASS/NUC - associações e núcleos; DESP - desporto; SATOE - satisfação com a oferta educativa; DOCENCIA - docência; AMBIENTE - ambiente; SATI - satisfação com as infraestruturas; BIB - biblioteca; TRANS/EST - transportes e estacionamento; OUT INF - outras infraestruturas; QVA - qualidade de vida académica; DAC - desempenho; REC - recomendação; FID - fidelização.

Posteriormente procedeu-se a uma subdivisão do modelo para uma melhor análise de acordo com as figuras 4 e 5.

**Figura 4: Satisfação com a gestão académica e satisfação com a ação social.**



**Figura 5: Satisfação com a oferta educativa e satisfação com as infraestruturas.**



Nos indicadores reflexivos, segundo Hair *et al.* (2011), deve ter-se em linha de conta: (i) a avaliação do valor dos *loadings*; (ii) a avaliação da consistência interna; (iii) a avaliação da fiabilidade composta; e (iv) a avaliação da validade discriminante.

Relativamente ao valor dos *loadings*, diversos autores (Bagozzi & Yi, 1988; Barclay *et al.*, 1995; Chin, 1998a; Chin, 1998b; Hulland, 1999; Keil *et al.*, 2000; Sarkar *et al.*, 2001; Hair *et al.*, 2011) referem que os *loadings dos indicadores* devem aproximar-se ou exceder os 0.70 e deste modo, asseguram que têm mais de 50% da variância desse indicador partilhada com o constructo. Outros autores preconizam que, caso haja indicadores adicionais como base de comparação, os valores devem situar-se acima dos 0.40 (Hulland, 1999) e dos 0.50 (Chin, 1998b; Hulland, 1999; Hair *et al.*, 2011).

Após uma análise de *loadings* (Tabela 1) e *cross-loadings* (Tabela 11 do Anexo II) ao modelo final, observa-se que apenas um dos indicadores tem o *loading* inferior a 0.70 (REC5). Como este indicador se encontra dentro das condições preconizadas por Chin (1998b), Hulland (1999) e Hair *et al.* (2011), optou-se pela sua manutenção na especificação do modelo.

Tabela 1: *Weights e Loadings dos indicadores*

<i>INDICADOR</i>	<i>TIPO</i>	<i>LOADING</i>	<i>WEIGHT</i>	<i>INDICADOR</i>	<i>TIPO</i>	<i>LOADING</i>	<i>WEIGHT</i>
DESEMP	R	1.000	1.000	SATGA5	F	0.962	0.477
FID1	R	0.862	0.479	SATGA6	F	0.665	-0.021
FID2	R	0.883	0.359	SATGA7	F	0.954	0.376
FID3	R	0.828	0.327	SATGA8	F	0.961	0.442
QVA2	R	1.000	1.000	SATGA9	F	0.842	0.246
REC1	R	0.938	0.203	SATGA10	F	0.754	0.013
REC2	R	0.923	0.205	SATI1	R	0.942	0.275
REC3	R	0.931	0.202	SATI2	R	0.891	0.254
REC4	R	0.945	0.212	SATI3	R	0.947	0.269
REC5	R	0.569	0.117	SATI4	R	0.935	0.278
REC6	R	0.884	0.188	SATI5	F	1.000	1.000
SATAS1	R	0.948	0.351	SATI6	F	0.812	0.564
SATAS2	R	0.956	0.361	SATI7	F	0.855	0.634
SATAS3	R	0.942	0.342	SATI8	F	0.601	0.002
SATAS4	F	0.878	0.602	SATI9	F	0.568	0.080
SATAS5	F	0.853	0.553	SATI10	F	0.632	0.098
SATAS6	F	0.664	0.258	SATI11	F	0.747	0.281
SATAS7	F	0.679	0.233	SATI12	F	0.913	0.487
SATAS8	F	0.980	0.859	SATI13	F	0.783	0.216
SATAS9	F	1.000	1.000	SATI14	F	0.647	0.103
SATAS10	F	0.674	0.114	SATOE1	R	0.956	0.540
SATAS11	F	0.549	0.049	SATOE2	R	0.950	0.509
SATAS12	F	0.956	0.758	SATOE3	F	0.947	0.612
SATGA1	R	0.961	0.348	SATOE4	F	0.849	0.250
SATGA2	R	0.962	0.357	SATOE5	F	1.000	1.000
SATGA3	R	0.937	0.344	SATOE6	F	0.56908	0.026
SATGA4	F	0.974	0.570	SATOE7	F	0.75263	0.256

Legenda: R = Reflexivo; F = Formativo

Tanto a consistência interna como a fiabilidade podem ser analisadas através do coeficiente *Alfa de Cronbach* (Chin, 1998a; Sarstedt & Ringle, 2010; Hair *et al.*, 2011). No entanto, Fornell & Larcker (1981) propõem ainda a utilização do coeficiente de fiabilidade composta, utilização esta que é corroborada por Chin (1998a), Sarstedt & Ringle (2010) e Hair *et al.* (2011).

O coeficiente de fiabilidade composta ( $\rho$ ) é definido pelo seguinte:

$$\rho_c = \frac{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2}{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2 + \sum_{i=1}^n var(\epsilon_i)} \quad \text{Eq.(1)}$$

Onde: n = número de indicadores associados ao constructo c

$\lambda_i$  = Valor do *loading* do indicador i

$var(\epsilon_i) = 1 - \lambda_i^2$  - Erro de medição do indicador i

c = 1, ..., 8

Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 2, bem como os correspondentes valores do Alfa de Cronbach. A interpretação dos coeficientes das tabelas 1 e 2 é análoga, pois não devem verificar-se valores inferiores a 0.70 (Hair *et al.*, 2011), o que acontece neste caso.

Tabela 2: Consistência interna e validade discriminante.

Constructo	Indicador associado	Loading	$\sum_{i=1}^n \lambda_i$	$(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2$	$var(\epsilon_i)$	$\sum_{i=1}^n var(\epsilon_i)$	$\rho_c$	Alfa de Cronbach	AVE
DAC	DESEMP	1.000	1.000	1.000	0.000	0.000	1.000	1.000	1.000
FID	FID1	0.862	2.572	6.618	0.258	0.793	0.893	0.824	0.736
	FID2	0.883			0.220				
	FID3	0.828			0.315				
QVA	QVA2	1.000	1.000	1.000	0.000	0.000	1.000	1.000	1.000
REC	REC1	0.938	2.793	7.799	0.119	0.400	0.951	0.934	0.766
	REC2	0.923			0.148				
	REC3	0.931			0.133				
	REC4	0.945			0.108				
	REC5	0.569			0.676				
	REC6	0.884			0.218				
SATAS	SATAS1	0.948	2.845	8.095	0.101	0.301	0.964	0.944	0.900
	SATAS2	0.956			0.087				
	SATAS3	0.942			0.114				
SATGA	SATGA1	0.961	2.860	8.181	0.077	0.273	0.968	0.950	0.909
	SATGA2	0.962			0.075				
	SATGA3	0.937			0.121				
SATI	SATI1	0.947	2.882	8.304	0.104	0.230	0.973	0.947	0.863
	SATI2	0.935			0.126				
	SATI3	1.000			0.000				
	SATI4	0.812			0.340				
SATOE	SATOE1	0.947	1.797	3.228	0.102	0.381	0.894	0.900	0.909
	SATOE2	0.849			0.279				

A avaliação da validade discriminante faz-se através da *average variance extracted* - AVE. (Fornell & Larcker, 1981; Hair *et al.*, 2011), os resultados são apresentados também na Tabela 2, verificando-se que todos os valores se encontram dentro do valor de referência, ou seja são superiores a 0.50 (Hair *et al.*, 2011). Contudo, Fornell & Larcker (1981) referem que deve haver outros critérios a ter em conta na avaliação da validade discriminante, como é o caso da análise comparativa dos coeficientes de correlação interconstructos e da raiz quadrada de AVE, sendo necessário que os valores da diagonal principal sejam superiores aos

restantes valores nas respetivas linhas e colunas, conforme sugere Barclay *et al.* (1995). Na Tabela 3 são apresentadas as correlações entre constructos e raiz quadrada de AVE cujo resultado também está conforme o preconizado pela literatura de referência. Hair *et al.* (2011) propõem ainda uma observação cuidadosa à matriz dos *loadings* e *cross-loadings* para verificar se todos os *loadings* são maiores que todos os seus *cross-loadings*, o que se ratifica através de análise detalhada à Tabela 11 (Anexo II).

**Tabela 3:** Correlação entre constructos e raiz quadrada de AVE

	DAC	FID	QVA	REC	SATAS	SATGA	SATI	SATOE
DAC	1.000							
FID	-0.009	0.858						
QVA	-0.103	0.479	1.000					
REC	-0.080	0.656	0.639	0.875				
SATAS	-0.018	0.271	0.377	0.347	0.948			
SATGA	-0.017	0.355	0.423	0.454	0.489	0.953		
SATI	-0.035	0.346	0.455	0.469	0.376	0.456	0.929	
SATOE	-0.094	0.468	0.519	0.593	0.366	0.512	0.461	0.953

Após o estudo sobre os indicadores reflexivos, analisam-se em seguida os indicadores formativos. Estes indicadores são a causa do constructo pois geram, contribuem e precedem esse mesmo constructo (Fornell & Bookstein, 1982; Barclay *et al.*, 1995; Chin, 1998<sup>a</sup>; Hair *et al.*, 2006). As análises a ter em conta neste tipo de constructo, segundo Hair *et al.* (2011) são: (i) o valor e a significância estatística dos *weights*; e (ii) a multicolinearidade.

A avaliação deve incidir, primeiramente, sobre o valor dos *weights* que cada um tem na formação do constructo (Chin, 1998<sup>a</sup>; Hair *et al.*, 2011). Hair *et al.* (2011) referem que se deve examinar os *weights* de cada indicador (importância relativa) e os *loadings* (importância absoluta) e usar o *bootstrapping* para garantir da sua significância. O número mínimo de amostras de *bootstrap* é de 5000 e o número de casos tende a ser igual ao número de observações na amostra original.

O valor e a significância estatística dos *weights* são avaliados por intermédio do *t-value*, nomeadamente, se este último é superior ao valor correspondente a uma significância estatística de 0.05. Analisando a Tabela 12 (Anexo II) verificou-se que dos 48 indicadores apenas 6 (12,5%) não são estatisticamente significativos, sendo todos os restantes valores de *t* superiores a 1.96, e, por isso, significativos para um nível de confiança de 0.95 (Hair *et al.*, 2011). Assim sendo, seguindo a recomendação de Chin (1998<sup>a</sup>) optou-se pela sua manutenção pois a sua eliminação, pressuporia perda potencial de informação útil e necessária à definição e caracterização dos constructos.

Numa segunda fase, analisa-se a multicolinearidade, onde o valor da variância de cada indicador (VIF) deve ser inferior a 5 (Hair *et al.*, 2011). A Tabela 13 (Anexo II) mostra os valores da tolerância e de VIF referentes aos indicadores formativos. Da observação desta tabela apura-se que os indicadores não apresentam problemas de multicolinearidade. Todos os níveis de tolerância estão próximos de zero e os valores de VIF são, em geral, próximos de

2, à exceção de SATGA4, SATGA5, SATGA7 e SATGA8. No entanto, Hair *et al.* (1998) referem que o VIF máximo pode ir até 10, sendo que acima de 5 pode significar ter um  $R^2$  menor, dado que a explicação de algumas variáveis se sobrepõe. Os mesmos autores sugerem que se retire algumas das variáveis que apresentam problemas ou que se mantenham, reconhecendo que o  $R^2$  pode estar diminuído devido à multicolinearidade. No presente estudo, seguiu-se a segunda sugestão e mantiveram-se as variáveis com VIF superior a 5.

#### 4.2.1.2. Modelo estrutural

Para Hair *et al.* (2011) dois dos critérios de avaliação primários para o modelo estrutural é o valor do coeficiente de determinação ( $R^2$ ) e o nível de significância dos *path coefficients*.

Como o objetivo da AEE-PLS é maximizar a variância explicada das variáveis latentes endógenas, o valor de  $R^2$  dos constructos deverá apresentar um valor elevado (Hair *et al.*, 2011). Analisando a Tabela 4, verifica-se que o coeficiente de determinação para as variáveis endógenas é apenas razoável.

Tabela 4: Coeficiente de determinação ( $R^2$ )

<b>Constructo</b>	<b><math>R^2</math></b>
<b>DAC</b>	0.011
<b>FID</b>	0.229
<b>QVA</b>	0.355
<b>REC</b>	0.408
<b>SATAS</b>	0.483
<b>SATGA</b>	0.652
<b>SATI</b>	0.501
<b>SATOE</b>	0.675

Relativamente ao nível de significância dos *path coefficients* tem-se como referência um valor superior a 0.2 (Chin, 1998a; Hair *et al.*, 2011). Através da observação da Tabela 5, verifica-se que 10 dos 18 coeficientes apresentam um valor superior a 0.2, o que significa que mais de 50% destes coeficientes têm relações robustas.

Tabela 5: *Path coefficients*.

	<b>DAC</b>	<b>FID</b>	<b>QVA</b>	<b>REC</b>	<b>SATAS</b>	<b>SATGA</b>	<b>SATOE</b>	<b>SATI</b>
<b>DAC</b>								
<b>FID</b>								
<b>QVA</b>	-0.103	<b>0.479†</b>		<b>0.639†</b>				
<b>REC</b>								
<b>SATAS</b>			0.131					
<b>ALIM</b>					0.166			
<b>OUTSER</b>					<b>0.573†</b>			
<b>ASS/NÚC</b>					0.105			
<b>DESP</b>					-0.071			
<b>SATGA</b>			0.097					
<b>SACAD</b>						<b>0.505†</b>		
<b>SAD</b>						<b>0.346†</b>		
<b>SATOE</b>			<b>0.324†</b>					
<b>DOCENCIA</b>							<b>0.760†</b>	
<b>AMBIENTE</b>							0.099	
<b>SATI</b>			<b>0.212†</b>					
<b>BIB</b>								<b>0.223†</b>
<b>TRANS/EST</b>								0.040
<b>OUT INF</b>								<b>0.542†</b>

Legenda: † = robustez do coeficiente porque o valor obtido é superior a 0.2.

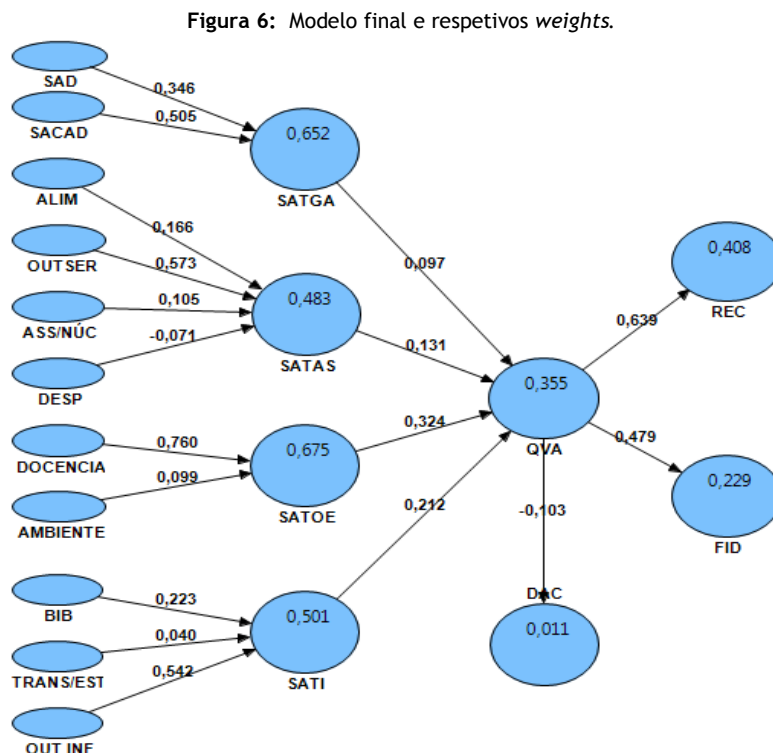
Segundo Bollen (1989), convém ainda analisar os efeitos totais. Esta análise torna-se extremamente importante, uma vez que pode haver efeitos colaterais. Neste caso não é

possível analisar os efeitos totais porque as determinantes SATAS, SATGA, SATI e SATOE não têm efeitos diretos na REC, na FID e no DAC. Assim sendo, elaborou-se a Tabela 6, na qual se constata que é a QVA a mediadora destas determinantes porque os valores indiretos apurados são relativamente reduzidos.

Tabela 6: Efeitos diretos e indiretos.

Constr.	->QVA			Constr.	->QVA			Constr.	->DAC		
	Direto	Direto	Indir.		Direto	Direto	Indir.		Direto	Direto	Indir.
QVA	-	0,639	-	QVA	-	0,479	-	QVA	-	-0,103	-
SATAS	0,131	-	0,084	SATAS	0,131	-	0,063	SATAS	0,131	-	-0,013
SATGA	0,097	-	0,062	SATGA	0,097	-	0,046	SATGA	0,097	-	-0,010
SATI	0,212	-	0,135	SATI	0,212	-	0,102	SATI	0,212	-	-0,022
SATOE	0,324	-	0,207	SATOE	0,324	-	0,155	SATOE	0,324	-	-0,033

Com base nos resultados estimados pode concluir-se que o modelo apresenta indicadores de validade, permitindo testar as hipóteses estabelecidas. O modelo final é o que se apresenta na Figura 6.



### 4.3. Interpretação e discussão dos resultados

Foi testado o modelo conceptual proposto (ver Figura 3) usando a análise de equações estruturais (AEE). Os resultados obtidos para os “main effects” do modelo são apresentados na Tabela 7. Atendendo aos valores estimados dos coeficientes e os correspondentes *t-value*, verifica-se um bom ajustamento dos dados em uso na estimação do modelo e no teste das hipóteses em análise, no que respeita às relações estruturais.

Tabela 7: Relações estruturais

Hipóteses	Relações estruturais	Valor estimado	t-value
H <sub>1</sub>	SATAS -> QVA	0.131	3.770***
H <sub>2</sub>	SATGA -> QVA	0.097	2.369**
H <sub>3</sub>	SATOE -> QVA	0.324	8.058***
H <sub>4</sub>	SATI -> QVA	0.212	5.180***
H <sub>5</sub>	QVA -> FID	0.479	16.652***
H <sub>6</sub>	QVA -> REC	0.639	26.306***
H <sub>7</sub>	QVA -> DAC	-0.103	2.753***

Legenda: \*\*\* = nível de significância 1% ( $\Rightarrow 2.58$ )

\*\* = nível de significância 5% ( $\Rightarrow 1.96$ )

Tendo presente os resultados não se rejeitam as hipóteses; H<sub>1</sub>; H<sub>2</sub>; H<sub>3</sub>; H<sub>4</sub>; H<sub>5</sub>; e H<sub>6</sub>. Contudo, rejeita-se H<sub>7</sub>, conforme disposto na Tabela 8. A falta de suporte para H<sub>7</sub> sinaliza que o desempenho académico dos estudantes poderá estar dependente de outros fatores que não os estudados nesta investigação, considerando que a satisfação com a gestão académica, com a ação social, com a oferta educativa e com as infraestruturas não são indicadores que em conjunto possam ter influência positiva neste constructo.

Apresenta-se na Tabela 8 um resumo das hipóteses, da sua rejeição ou não e do suporte teórico que lhes deu origem.

Tabela 8: Sumário dos resultados

Hip.	Relações	Suporte teórico	Resultado
H1	Satisfação com a gestão académica (SATGA) →QVA (+)	Sirgy <i>et al.</i> (2007); Yu & Lee (2008); Hassan (2011).	Não se rejeita
H2	Satisfação com a ação social (SATAS) →QVA (+)	Sirgy <i>et al.</i> (2007); Yu & Lee (2008); Yu & Kim (2008); Hassan (2011).	Não se rejeita
H3	Satisfação com a oferta educativa (SATOE) →QVA (+)	Chadwick & Ward (1987); Simpson & Siguaw (2000); Astin (2001).	Não se rejeita
H4	Satisfação com as infraestruturas (SATI) →QVA (+)	Sirgy <i>et al.</i> (2007); Yu & Kim (2008); Yu & Lee (2008); Hassan (2011).	Não se rejeita
H5	QVA → Fidelização (FID) (+)	Pilcher (1998); Sirgy <i>et al.</i> (2007); Yu & Kim (2008).	Não se rejeita
H6	QVA → Recomendação (REC) (+)	Henning-Thurau <i>et al.</i> (2001); Verhoef (2002); Yu & Lee (2008).	Não se rejeita
H7	QVA → Desempenho académico (DAC) (+)	Santos & Almeida (2000).	Rejeita-se

Em primeiro lugar, a satisfação com a gestão académica tem uma influência positiva e significativa sobre a QVA, o que ratifica as evidências empíricas prévias obtidas por Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008) e Hassan (2011). Recorde-se que, a gestão académica foi medida em termos de serviços administrativos (SAD) e serviços académicos (SACAD), tendo-se verificado que ambos os serviços têm uma influência significativa neste constructo. Relativamente aos serviços administrativos, Yu & Lee (2008) referem que os estudantes têm uma interação limitada com estes serviços, o que está em consonância com o resultado agora obtido (0.346), que é menor relativamente ao obtido para os serviços académicos (0.505), denotando contudo algum peso no contexto da presente investigação.

Assim, relativamente a H<sub>1</sub>, que formula que a satisfação com a gestão académica influencia positivamente a QVA, o resultado indica que a satisfação com a gestão académica interage positivamente com a QVA (*estimate* = 0.097,  $P < 0.05$ ), confirmando o preconizado por Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008) e Hassan (2011). A gestão académica foi medida em termos de serviços administrativos (SAD) e serviços académicos (SACAD) tendo-se verificado que ambos

têm influência significativa neste constructo. Relativamente aos serviços administrativos, Yu & Lee (2008) referem que os estudantes têm uma interação limitada com estes serviços o que não deixa de fazer sentido já que o resultado obtido (0.346) é menor relativamente ao dos serviços académicos (0.505), mas, ainda assim, com algum peso nesta investigação.

Relativamente a  $H_2$ : que formula que a satisfação com a ação social influencia positivamente a QVA. O resultado indica que a satisfação com a ação social influencia positivamente a QVA (*estimate* = 0.131,  $P < 0.05$ ), corroborando os estudos de Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008), Yu & Kim (2008) e Hassan (2011). Convém salientar que um dos indicadores que teve bastante peso foi o SATAS12, que diz respeito ao apoio conferido através do apoio social, o que faz todo o sentido se tiver em conta o momento difícil que as famílias portuguesas atravessam.

Quanto a  $H_3$  que formula que a satisfação com a oferta educativa influencia positivamente a QVA, o resultado indica que a satisfação com a gestão académica tem uma influência significativa na QVA (*estimate* = 0.324,  $P < 0.05$ ), estando de acordo com as evidências empíricas já encontradas por Chawick & Ward (1987), Simpson & Siguaw (2000), Astin (2001) e Yu & Lee (2008). Ficou demonstrado que a oferta educativa é dos fatores determinantes de satisfação que mais influencia a QVA, ou seja, os professores, o método de ensino, a carga horária, o grau de dificuldade das unidades curriculares e ainda o ambiente físico das aulas têm uma influência bastante positiva na qualidade de vida académica.

No que respeita a  $H_4$  que formula que a satisfação com as infraestruturas influencia positivamente a QVA, os resultados indicam que a satisfação com as infraestruturas influencia positivamente a QVA (*estimate* = 0.212,  $P < 0.05$ ) confirmando o já encontrado por Sirgy *et al.* (2007), Yu & Lee (2008), Yu & Kim (2008) e Hassan (2011). Curiosamente a SATI foi o segundo fator que se revelou mais importante para a QVA neste estudo, podendo-se avançar que uma das áreas a explorar pelos gestores das universidades deverá passar pela modernização e pela melhoria da qualidade das infraestruturas.

A hipótese  $H_5$  formula que a QVA influencia positivamente a fidelização. O resultado indica que a QVA tem uma influência bastante significativa na fidelização (*estimate* = 0.479,  $P < 0.05$ ). Ficou demonstrado que a SATGA, a SATA, A SATOE e a SATI são fatores determinantes na fidelização dos estudantes indo ao encontro dos resultados encontrados por Pilcher (1998), Schertzer & Schertzer (2004), Sirgy *et al.* (2007) e Yu & Kim (2008). Os estudantes que se encontram satisfeitos com estes fatores estão mais propensos a fidelizar-se à sua universidade.

Relativamente à contrastação da hipótese  $H_6$  que formula que a QVA influencia positivamente a recomendação, o resultado indica que a QVA tem um impacto bastante positivo na recomendação (*estimate* = 0.639,  $P < 0.05$ ), o que quer dizer que a SATGA, a SATA, A SATOE e a SATI são fatores determinantes na recomendação tal como acontece na fidelização. A QVA tem um efeito mediador entre estes fatores e a recomendação o que suporta as evidências

empíricas já anteriormente encontradas (Yu & Lee, 2008; Hassan, 2011; Henning-Thurau *et al.*, 2001; Reverhoef, 2002; Yu & Lee, 2008).

No que respeita a  $H_7$ , que formula que a QVA influencia positivamente o desempenho dos estudantes, o resultado indica que a QVA não influencia positivamente o desempenho académico (*estimate* = -0.103,  $P > 0.05$ ) ou seja, o desempenho dos estudantes não é influenciado positivamente pelos fatores determinantes estudados nesta investigação. As evidências empíricas encontradas referiam a dificuldade em medir este constructo uma vez que ele está dependente de múltiplos fatores conjugados entre si (Koh & Koh, 1999; Barros, 2002; Cheung & Kan, 2002; Almeida & Soares, 2004; Ferreira, 2009; Guney, 2009; Garkaz *et al.*, 2011). Ficou provado que a SATGA, a SATA, a SATOE e a SATI não são influenciadores positivos no desempenho dos estudantes tendo que haver, possivelmente, a conjugação de outros fatores de satisfação não só da vida académica como também da vida em geral tal como advogado por Arrington & Cheek (1990) e Chow (2005). Santos & Almeida (2000) referem ainda que poderá haver uma relação entre o número de anos de permanência na universidade e a relação entre a QVA e o desempenho.

#### **4.4. Conclusões e implicações**

Neste estudo foi testado um modelo estrutural que nos permitiu avaliar o impacto que a gestão académica, as infraestruturas, a oferta educativa e a ação social têm na fidelização e na vontade de recomendar a universidade, assim como contribuir para a melhoria da compreensão sobre os diferentes modos como estes fatores através da QVA podem influenciar o desempenho académico dos estudantes. Os resultados mostram que a QVA é, em grande parte, influenciada pela oferta educativa e pelas infraestruturas, embora também revelem que a QVA é apenas parcialmente explicada pela satisfação com a vida académica. Além disso, os resultados revelam que a QVA é um bom preditor da fidelização e de recomendação. Contudo, relativamente ao desempenho académico dos estudantes, os fatores determinantes estudados têm uma influência negativa, sugerindo que há outros fatores que não estão a ser considerados que poderão ter implicações positivas em sede da determinação do desempenho académico dos estudantes.

Os resultados deste estudo fornecem aos gestores universitários linhas de atuação para uma melhor alocação de recursos por parte das universidades uma vez que há fatores com diferentes graus de influência. Foi determinado que a QVA é significativamente influenciada pela satisfação dos estudantes com a oferta educativa e com as instalações universitárias. A satisfação com a gestão académica tem um impacto menos significativo, embora positivo. A satisfação com os serviços académicos tem muito mais peso na QVA do que a satisfação com os serviços administrativos, o que nos leva a deduzir que os segundos serviços são menos

utilizados diretamente pelos estudantes. Pelo atrás exposto, os resultados sugerem que as universidades precisam enfatizar as suas prioridades na melhoria da oferta educativa e na modernização das infraestruturas da universidade.

Relativamente à satisfação com a ação social, o estudo indica que a QVA é fortemente influenciada pelos serviços que requerem alguma interação dos alunos, como é o caso dos gabinetes de programas e relações internacionais, do apoio psicológico, empreendedorismo social e voluntariado e, ainda, do fundo de apoio social, o que faz todo o sentido se tivermos em conta o momento difícil que os agregados familiares portugueses enfrentam, bem como a elevada dependência de que muitos padecem para efeitos de viabilização dos seus estudos.

No concernente à fidelização e à recomendação, os resultados sugerem também que a QVA tem uma influência positiva em ambas. Com o duplo objetivo de reforçar a fidelização e a recomendação dos estudantes, os gestores universitários devem fazer esforços garantindo satisfazer todas as suas necessidades e proporcionando experiências que gerem laços afetivos, não só durante toda a sua vida universitária, como também depois da conclusão dos estudos. Por outras palavras, os gestores universitários deveriam reger-se por uma política de melhoria contínua tendo a preocupação de fazer uma monitorização e avaliação periódica da QVA dos estudantes, quer através do acompanhamento dos estudantes atuais como também depois de terminarem os seus estudos através da exploração de mecanismos de gestão de relacionamento com o cliente, do tipo CRM (*Customer Relationship Management*) orientados para o reforço dos laços de fidelização existentes. Para isso, deveria haver um registo individual que acompanhasse o seu percurso depois de concluídos os estudos e permitisse uma eficaz mineração de dados referentes aos estudantes.

Numa época em que as universidades portuguesas passam por acrescidas restrições orçamentais, a competição entre elas torna-se cada vez mais evidente já que o recrutamento de mais estudantes e a manutenção dos já matriculados proporcionam uma base financeira mais sólida para as suas atividades universitárias. O CRUP alerta para o facto de as universidades públicas terem de gerar receitas próprias para complementar a dotação do Orçamento de Estado, que é cada vez mais exígua, permitindo-lhes, desta maneira, aumentar a capacidade de autofinanciamento e manter os níveis de elevada qualidade nas atividades educativas, científicas e de prestação de serviços à comunidade. Assim, os Reitores das UPP deveriam elaborar uma política de gestão que implicasse a monitorização dos fatores determinantes da QVA tendo em conta três vertentes: uma política de fidelização; a qualidade que está integrada numa política de excelência preconizada no ensino superior a nível nacional e internacional; e o desempenho académico que está ligado aos *rankings* de sucesso das escolas. Incrementando o nível de QVA da sua população estudantil, não só pelas razões já expostas, mas também porque delas depende ainda a saúde académica e social das suas instituições, saúde esta que se repercute na comunidade em geral, as IES estão a fomentar a sua própria sobrevivência.

As conclusões deste estudo não se confinam só às IES, elas têm implicações mais abrangentes que passam ainda pelas políticas públicas, que procuram proporcionar experiências educativas de qualidade em ambientes onde se integrem todos os membros da sua comunidade, independentemente das condições financeiras, garantindo igualdade de direitos a todos os seus cidadãos. Com o abandono escolar, que se tem vindo a verificar nos últimos tempos, estas políticas não conseguirão prosseguir os seus caminhos na senda da equidade e de uma educação justa, se não colocarem à disposição das famílias e respetivos estudantes opções atrativas e ao mesmo tempo acessíveis a todos.

Em resumo, cabe aos Reitores das Universidades Públicas Portuguesas a capacidade de ajustar os seus programas e os seus ambientes, a fim de aumentar a atratividade, beneficiando a sociedade como um todo e proporcionando uma IES bem direcionada e bem treinada para a população em geral.

#### **4.5. Limitações e linhas de investigação futura**

O presente estudo tem como principais limitações as que em seguida se enumeram. Em primeiro, a reduzida taxa de resposta por parte de universidades com maior número total de estudantes (embora para o presente estudo a amostra se tenha revelado suficiente), não possibilitou a realização de uma análise comparativa entre universidades.

A rejeição da  $H_7$  indicia que os determinantes do desempenho académico dos estudantes carecem de ser estudados fazendo uso de outras dimensões, possivelmente não consideradas na presente investigação, designadamente, as que digam respeito ao ambiente externo de acolhimento do estudante, a estrutura e o historial familiar, a exposição internacional, a religião, a prática de desporto de alta competição, o exercício simultâneo de atividade profissional e a educação precedente, pois podem ter influência neste constructo.

Incorpora-se ainda como limitação adicional a perspetiva de Santos & Almeida (2000), os quais apontam no sentido de que pode haver uma relação entre o número de anos de permanência na universidade, o desempenho académico dos estudantes e a a QVA, pelo que se reconhece que, em termos alternativos, poderia ter sido efetuada uma análise tendo em conta variáveis distintas, tais como, o número de anos de permanência do estudante, o ciclo de estudos e o ano curricular de frequência

Em termos de linhas e procedimentos de investigação futura, sugere-se a expansão da dimensão das subamostras e a internacionalização da amostra mediante administração do questionário em outras universidades estrangeiras, nomeadamente de língua inglesa e espanhola, no sentido de garantir a obtenção de amostras representativas, que por sua vez

poderiam viabilizar a realização de análises comparativas entre diferentes universidades públicas internacionais.

Este estudo centrou-se na fidelização do aluno e na recomendação como uma consequência da QVA. Outras variáveis, tal como o abandono escolar, poderiam ser consideradas. Relativamente ao abandono escolar, numa altura em que se verifica que as opções dos estudantes portugueses estão muito pessimistas relativamente ao futuro, até que ponto a satisfação poderá motivar e influenciar a sua decisão de abandono. Poderiam ainda ser incorporadas outras alternativas de dimensões determinantes, até agora inexploradas na literatura de referência, designadamente, as referentes ao ambiente externo de acolhimento do estudante, a origem, estrutura e historial familiar, a exposição internacional, a religião, a etnia, a prática de desporto de alta competição, o exercício simultâneo de atividade profissional e a educação precedente, pois podem ter influência na determinação e melhor compreensão, para efeitos de gestão académica, dos mecanismos de fidelização e recomendação, tendo por referência o constructo da qualidade de vida académica das IES, assente num conceito multifacetado de proximidade e gestão relacional com os estudantes e outros *stakeholders* da comunidade académica.

## 5. Referências

- Almeida, L. S., Soares, A. C. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, Á. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. paula Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (Universida., pp. 167-187). Braga.
- Almeida, L., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (Universida., pp. 15-40). Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehman, D. (1994). Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden. *The Journal of Marketing*, 58, 53-66.
- Anderson, J., & Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arrington, L., & Cheek, J. (1990). SAE scope and student achievement in agribusiness and natural resources education. *Journal of Agricultural Education*, 31(2), 55-61.
- Astin, A. W. (2001). What Matters in College? Four Critical Years Revisited. *Jossey-Bass*.
- Babin, B., Hair, J., & Boles, J. (2008). Publishing research in marketing journals using structural equation modeling. *The Journal of Marketing Theory and ...*, 16(4), 279-285.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Barañano, A. M. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão* (1ª Edição.). Edições Sílabo, Lda.
- Barclay, D., Thompson, R., & Higgins, C. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approaches to Causal Modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: um percurso de formação ativa. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (Universida., pp. 99-106).
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. *Social Indicators Research*, 31, 205-264.
- Bhattacharya, C., & Sen, S. (2003). Consumer-company identification: a framework for understanding consumers' relationships with companies. *Journal of marketing*, 67(April 2003), 76-88.
- Billups, F. (2008). Measuring college student satisfaction: a multi-year study of the factors leading to persistence. *NERA Conference Proceedings (paper 14)* (pp. 1-17).

- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Brandalise, L. T. (2005). Modelos de medição de percepção e comportamento: Uma revisão. *Laboratório de Gestão, Tecnologia e Informação-UFSC, Florianópolis*, (1), 1-18.
- Braxton, J., & Hirschy, A. (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration in student departure, in: M. Yorke & B. Longden (Eds) *Retention and student success in higher education*. Maidenhead, Open University Press, 89-102.
- Browne, B., & Kaldenberg, D. (1998). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.
- Bryant, J. (2006). Assessing expectations and perceptions of the campus experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 134, 25-35.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. (Russell Sage Foundation, Ed.).
- Cardador, M., & Pratt, M. (2006). Identification management and its bases: Bridging management and marketing perspectives through a focus on affiliation dimensions. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 174-184.
- Cha, K.-H. (2003). Subjective Well-Being Among College Students. *Social Indicators Research*, 62/63(1-3), 455-477.
- Chadwick, K., & Ward, J. (1987). Determinants of consumer satisfaction with education: Implications for college and university administrators. *College and University*, 62, 236-246.
- Cheung, L., & Kan, A. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business*, (May/June), 257-264.
- Chin, W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (2003). Least Squares Latent Variable Modeling Approach for Measuring Interaction Effects: Results from a Monte Carlo Simulation Study and Voice Mail Emotion. *Information Systems Research*, 14(2), 189-217.
- Chin, W. W. (1998a). The partial least Squares Approach to Structural Equation Modeling, in Marcoulides. In G. A. (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (Laurence E., pp. 295-336).
- Chin, W. W. (1998b). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS quarterly*, 22(1), vii-xvi.
- Chin, W. W., Peterson, R. A., & Brown, S. P. (2008). Structural equation modeling in marketing: some practical reminders. *The Journal of Marketing Theory ...*, 16(4), 287-298.
- Chow, H. P. H. (2005). Life Satisfaction Among University Students in a Canadian Prairie City: a Multivariate Analysis. *Social Indicators Research*, 70(2), 139-150.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *JMR, Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.

- Cummins, R., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities*, 74-93.
- Dick, A., & Basu, K. (1994). Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. *Journal of the academy of marketing science*, 22(2), 99-113.
- Diefenbach, M. A., Weinstein, N. D., & O'Reilly, J. (1993). Scales for assessing perceptions of health hazard susceptibility. *Health Education Research*, 8, 181-192.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, 31, 103-157.
- Diener, Ed, Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.
- Elliott, K., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Ferreira, I. M. E. da S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: fatores familiares e sociodemográficos* (Fundação C., pp. 55-93).
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Fornell, Claes, & Bookstein, F. (1982). Two structural equation models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. *Journal of Marketing research*, XIX(November), 440-453.
- Fortin, M. F. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. *Lusociência Editora, Loures*.
- Garkaz, M., Banimahd, B., & Esmaeili, H. (2011). Factors Affecting Accounting Students' Performance: The Case Of Students At The Islamic Azad University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 122-128.
- Gefen, D., Rigdon, E. E., & Straub, D. (2011). An Update and Extension to SEM Guidelines for Administrative and Social Science Research. *MIS Quarterly*, 35(2), iii-xiv.
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of AIS*, 4(7), 1-79.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Celta Editora, Lda.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 3ª Edição.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.

- Guney, Y. (2009). Exogenous and Endogenous Factors Influencing Students' Performance in Undergraduate Accounting Modules. *Accounting Education*, 18(1), 51-73.
- Gustafsson, A., Johnson, M., & Roos, I. (2005). The effects of customer satisfaction, relationship commitment dimensions, and triggers on customer retention. *Journal of Marketing*, 69(october 2005), 210-218.
- Hair, J. F. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Hair, Joe F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hair, Joe F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Mena, J. a. (2012). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414-433.
- Hair, Joseph F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Análise multivariada de dados* (6<sup>a</sup> Edição.). Pearson Education. Inc. Prentice Hall.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.
- Hassan, K. El. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Well-being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 12-22.
- Helgesen, O., & 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.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). THE USE OF PARTIAL LEAST SQUARES PATH MODELING IN INTERNATIONAL MARKETING. (J. Henseler, C. M. Ringle, & R. R. Sinkovics, Eds.) *Advances in International Marketing*, 20(2009), 277-319.
- Henseler, J., & Sarstedt, M. (2012). Goodness-of-fit indices for partial least squares path modeling. *Computational Statistics*, (March).
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário* (1<sup>a</sup> Edição.). Edições Sílabo, Ld<sup>a</sup>.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic management journal*, 20, 195-204.
- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective". *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66-82.
- Keil, M., Tan, B. C. ., Wei, K.-K., Saarinen, T., Tuunainen, V., & Wassenaar, A. (2000). A cross-cultural study on escalation of commitment behavior in software projects. *MIS Quarterly*, 24(2), 299-325.
- King, L., & Kotrlid, J. W. (1995). Reference of the general education, core curriculum to career goals of college of Agriculture student. *Journal of Agricultural Education*, 30(3), 26-33.

- Koh, M., & Koh, H. (1999). The determinants of performance in an accountancy degree programme. *Accounting Education: An Internacional Journal*, 8(1), 13-29.
- Lam, S. Y., Shankar, V., Erramilli, M. K., & Murthy, B. (2004). Customer Value, Satisfaction, Loyalty, and Switching Costs: An Illustration From a Business-to-Business Service Context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 293-311.
- Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying quality: the importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32.
- Marôco, J. (2010). Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações. *ReportNumber*.
- Mattar, F. N. (2007). *Pesquisa de Marketing -Edição Compacta (4ª Edição.)*. Atlas.
- Mavondo, F., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41-60.
- Miller, R. (2003). Student satisfaction and institutional success. May, 2003. *Paper presented at the 43rd annual AIR Forum, Tampa, FL, May 2003*.
- Mize, M. G. (2007). Retention and Student Success in Higher Education, edited by Mantz Yorke and Bernard Longden. *Interchange*, 38(1), 93-95.
- Noxel, S., & Cheek, J. (1988). Relationship of Supervised Occupational Experience Program Scope to Student Achievement in Ornamental Horticulture. *Journal of the American Association of Teacher Educators on Agriculture*, 29(4), 24-31.
- Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing*, 63(Special 1999), 33-34.
- Pilcher, J. (1998). Affective and daily event predictors of life satisfaction in college students. *Social Indicators Research*, 43(1985), 291-306.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais (5ª Edição.)*. Gradiva.
- Reichheld, F.F. (2003). The One Number You Need to Crow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46-54.
- Reichheld, Frederick F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard business review*, 81(12), 46-54, 124.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Rigdon, E. E., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2010). Structural Modeling of Heterogeneous Data with Partial Least Squares. *Review of Marketing Research*, 7, 255-296.
- Ringle, Christian M., Sarstedt, M., & Straub, D. W. (2012). A Critical Look at the Use of PLS-SEM in MIS Quarterly. *MIS Quarterly Vol.*, 36(1), iii-xiv.
- Ringle, Cristian Marc/Wende, & Sven/Will, A. (2005). SmartPLS. SmartPLS. Retrieved from <http://www.smartpls.de>

- Roberts, L. W., & Clifton, R. A. (1992). Measuring the affective quality of life of university students: The validation of an instrument. *Social Indicators Research*, 27, 113-137.
- Russell, C. J., & Bobko, P. (1992). Moderated regression analysis and Likert scales: too coarse for comfort. *The Journal of applied psychology*, 77(3), 336-42.
- Russell-Bennett, R., McColl-Kennedy, J. R., & Coote, L. V. (2007). Involvement, satisfaction, and brand loyalty in a small business services setting. *Journal of Business Research*, 60(12), 1253-1260.
- Salgueira, A. P., & Almeida, L. S. (2000). Vivências Académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. Paula Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (Universida., pp. 193-202). Braga.
- Sam, D. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social indicators research*, 53, 315-337.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2000). Vivências e Rendimentos Académicos: A integração dos Alunos na Universidade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (Universida., pp. 175-191). Braga.
- Sarkar, M., Echambadi, R., Cavusgil, S. T., & Aulakh, P. S. (2001). The influence of complementarity, compatibility, and relationship capital on alliance performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(4), 358-373.
- Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2010). Treating unobserved heterogeneity in PLS path modeling: a comparison of FIMIX-PLS with different data analysis strategies. *Journal of Applied Statistics*, 37(8), 1299-1318.
- Schertzer, C., & Schertzer, S. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of marketing for Higher Education*, 14(1), 79-91.
- Simpson, P. M., & Siguaw, J. A. (2000). Student Evaluations of Teaching: An Exploratory Study of the Faculty Response. *Journal of Marketing Education*, 22(3), 199-213.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2006). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Sirgy, M. J., Lee, D.-J., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El-Hasan, K., Jesus Garcia Vega, J., et al. (2010). Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. *Social Indicators Research*, 99(3), 375-390.
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: only recent events matter. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1091-102.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.

- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research. *Office of Education (DHEW), D.C. Office of Planning, Budgeting, and Evaluation*, 30 Jun, 1-100.
- Verhoef, P. (2002). The effect of relational constructs on customer referrals and number of services purchased from a multiservice provider: does age of relationship matter? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 202-216.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Grogard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Yu, G. B., & Kim, J.-H. (2008). Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. *Applied Research in Quality of Life*, 3(1), 1-21.
- Yu, G., & Lee, D.-J. (2008). A Model of Quality of College Life (QCL) of Students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-285.

Sítios consultados:

<http://www.crup.pt> - Consultada em 2012-05-11

<http://americanheritage.yourdictionary.com> - consultada em 13-12-2012



## 6. Anexos

### 6.1. Anexo I

#### QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Marketing ministrado na Universidade da Beira Interior, Departamento de Gestão e Economia, pretende-se realizar um estudo a nível nacional, cujo objetivo é avaliar os «Fatores determinantes na qualidade de vida académica e suas implicações no desempenho, recomendação e fidelização de estudantes nas universidades públicas portuguesas». Este questionário é anónimo e confidencial, servindo apenas para efeitos de recolha de dados e posterior tratamento e análise estatística.

Por favor preencha o questionário, colocando uma cruz (X) no item que considere mais adequado. Não existem respostas corretas ou incorretas, pelo que se solicita sinceridade na escolha. O preenchimento do questionário tem uma duração estimada de 6 minutos.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Contacto para eventuais esclarecimentos: [eugenia@ubi.pt](mailto:eugenia@ubi.pt)

#### I - SATISFAÇÃO

##### a) Satisfação com a gestão académica

Tendo em conta que a gestão académica abrange as atividades dos serviços administrativos que garantem a prestação de serviços de apoio académico, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. No global estou satisfeita(o) com a gestão académica na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A minha universidade assegura uma boa gestão académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A gestão académica na minha universidade corresponde às minhas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou satisfeita(o) com os serviços académicos na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os serviços académicos estão bem organizados na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade de atendimento demonstradas pelos funcionários dos serviços académicos na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estou satisfeita(o) com os serviços administrativos na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os serviços administrativos na minha universidade estão bem organizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os serviços administrativos na minha universidade são uma ajuda para a minha vida de estudante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Estou satisfeito(a) com a simpatia e disponibilidade demonstrada pelos funcionários dos serviços administrativos na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### b) Satisfação com a ação social

Tendo em conta as formas de apoio social indireto, as diferentes experiências com alojamento no campus universitário, programas e serviços internacionais, religião, núcleos e festas, desportos universitários e atividades recreativas, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. No global estou satisfeita(o) com o serviço prestado pela ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A ação social na minha universidade está bem estruturada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A ação social na minha universidade corresponde às minhas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou satisfeita(o) com o serviço de alimentação prestado nas cantinas/refeitórios da ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade de atendimento demonstradas pelos funcionários das	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

cantinas/refeitórios da ação social na minha universidade.							
6.	Estou satisfeita(o) com os serviços e os programas internacionais oferecidos pelo Gabinete de Programas e Relações Internacionais (ou outro equivalente) na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Estou satisfeita(o) com os programas e serviços religiosos prestados na minha universidade (suporte para a vida religiosa, capelania, bênção das pastas, organizações religiosas e serviços religiosos no campus).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Estou satisfeita(o) com os núcleos e/ou as organizações sociais existentes na minha universidade (núcleos e experiências sociais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	No global, estou satisfeita(o) com as modalidades de desporto universitário na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Estou satisfeita(o) com os serviços de apoio psicológico, empreendedorismo social e voluntariado na minha universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Estou satisfeita(o) com as atividades recreativas na minha universidade (festas académicas e outras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Estou satisfeita(o) com o apoio conferido através do fundo de apoio social da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
És utilizador das residências universitárias da ação social na tua universidade?							
Se sim, responde às questões seguintes.		<input type="checkbox"/>	sim	<input type="checkbox"/>	não		
Se não, passa ao ponto c).							
13.	Estou satisfeita(o) com o tipo de alojamento disponibilizado pela ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Estou satisfeita(o) com as instalações das residências universitárias da ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Estou satisfeita(o) com a limpeza, higiene e segurança das residências universitárias da ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade do atendimento demonstradas pelos funcionários das residências universitárias da ação social na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### c) Satisfação com a oferta de educação

Tendo em conta que a oferta de educação envolve experiências com professores, métodos de ensino, ambiente na sala de aula, carga de trabalho, reputação académica da universidade e diversidade académica, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. Estou satisfeita(o) com a qualidade do ensino ministrado na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A oferta de educação na minha universidade corresponde às minhas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeita(o) com as(os) professoras(es) da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou satisfeita(o) com o método de ensino (uso de tecnologia e interação nas aulas) utilizado na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Estou satisfeita(o) com o ambiente físico das aulas (localização, luminosidade, acústica, climatização, eficiência energética e tamanho).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estou satisfeita(o) com a carga horária (número de horas por unidade curricular) na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estou satisfeita(o) com o grau de dificuldade das unidades curriculares na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### d) Satisfação com as infraestruturas

Tendo em consideração as instalações da universidade (bibliotecas, telecomunicações, sistemas tecnológicos, entre outros); os serviços básicos (serviços de biblioteca e gráficos, transportes e serviços de estacionamento, serviços de saúde, etc.); infraestruturas de redes e telecomunicações; laboratórios;

salas de estudo; e espaços de relaxamento e lazer, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. No global, estou satisfeita(o) com as infraestruturas na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As infraestruturas na minha universidade são úteis para a minha vida de estudante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As infraestruturas da minha universidade estão bem estruturadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As infraestruturas na minha universidade correspondem às minhas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Estou satisfeita(o) com os serviços prestados pela biblioteca da minha universidade (atmosfera de estudo, respeito pelo silêncio, recursos humanos, organização da biblioteca, referências por seção, reservas de materiais disponibilizados).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estou satisfeita(o) com as soluções de transportes existentes para me deslocar ao campus universitário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estou satisfeita(o) com os estacionamento disponibilizados pela minha universidade no seu campus universitário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Estou satisfeita(o) com o apoio médico aos estudantes prestado pela minha universidade (serviços médicos gerais oferecidos pela universidade, recursos humanos, ambiente do centro de atendimento médico e desportivo e preços praticados em geral).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Estou satisfeita(o) com os serviços gráficos, as livrarias/centros de cópias existentes no campus universitário (lojas no campus e stock de livros na loja).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Estou satisfeita(o) com a qualidade da rede de telecomunicações (VOIP, <i>voice mail</i> , videoconferência, longa distância, etc.) existentes na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Estou satisfeita(o) com a qualidade dos laboratórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estou satisfeita(o) com a qualidade das salas de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Estou satisfeita(o) com os espaços de relaxamento e lazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Estou satisfeita(o) com a qualidade das instalações desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II - QUALIDADE DE VIDA ACADÉMICA

### a) Componente cognitiva

Tendo em conta os sentimentos gerais de satisfação que vivenciou na sua universidade, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente».

	1	2	3	4	5	6	7
1. No global, estou satisfeita(o) com a qualidade de vida na minha universidade, ou seja, com a minha vida académica e social no campus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A minha universidade corresponde às minhas expectativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me fisicamente saudável na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A minha universidade é um lugar seguro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso que as despesas com a vida em geral na minha universidade são aceitáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A propina paga é aceitável/acessível para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estou satisfeita(o) com o que pago para ter a minha vida na universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Cada vez mais me dou bem com pessoas agradáveis na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho um forte sentimento de pertença relativamente a algumas associações e núcleos de estudantes da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho tempo suficiente disponível fora das exigências académicas da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Estou orgulhoso de ser um estudante na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estou satisfeita(o) comigo mesmo na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto-me uma pessoa importante na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Estou satisfeita(o) com a minha individualidade e personalidade dentro do ambiente acadêmico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Estou a completar a minha personalidade através da vida académica da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Penso que posso encontrar o meu próprio ideal através da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Penso que estou a aprender coisas novas no meu campo de interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A minha vida na universidade permite-me ter um conhecimento académico mais profundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. A minha vida universitária ajuda-me a construir um bom conhecimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Considero o campus da minha universidade bonito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Posso participar em diversas atividades (exposições, festivais de arte, atividades de desporto, lazer e relaxamento), realizadas na minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### b) Componente afetiva

A tabela seguinte apresenta vários tipos de emoções. Expresse o grau em que cada uma delas se aplica à sua vivência nos últimos 3 a 6 meses na sua universidade, tendo: 1 = «nunca» e 7 = «sempre».

	1	2	3	4	5	6	7
1. Tenho-me sentido entusiasmada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho-me sentido interessada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho-me sentido determinada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tenho-me sentido animada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenho-me sentido inspirada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tenho-me sentido alerta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tenho-me sentido forte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tenho-me sentido ativa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho-me sentido orgulhosa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho-me sentido atenciosa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho-me sentido com medo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tenho-me sentido chateada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tenho-me sentido angustiada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tenho-me sentido nervosa(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tenho-me sentido envergonhada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Tenho-me sentido culpada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tenho-me sentido irritada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tenho-me sentido agressiva(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III - FIDELIZAÇÃO E RECOMENDAÇÃO

#### a) Fidelização

Tendo em conta a sua opinião, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. Se voltasse atrás e tivesse que ingressar de novo no ensino superior voltava a candidatar-me à minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Se continuar os meus estudos superiores candidato-me outra vez à minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho intenção de continuar nesta universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### b) Recomendação

Tendo em conta a sua opinião, responda às seguintes questões numa escala de 1 a 7, tendo: 1 = «concordo plenamente» e 7 = «discordo completamente»:

	1	2	3	4	5	6	7
1. Geralmente falo favoravelmente acerca da minha universidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Muitas vezes menciono aspetos favoráveis acerca da minha universidade durante conversas com amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usualmente tento fazer comentários positivos acerca da minha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	universidade.						
4.	Se questionado sobre a minha universidade, usualmente teço comentários favoráveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Sempre que ouço comentários desfavoráveis acerca da minha universidade fico irritada(o).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Recomendo esta universidade aos meus colegas/amigos/família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### IV - DESEMPENHO ACADÉMICO

- Indique a classificação média obtida no último semestre que frequentou na sua universidade:  
 00-09     10-12     13-15     16-18     19-20
- Indique o número de unidades curriculares a que se inscreveu no último semestre na sua universidade:  0-2     3-4     5-6     >6
- Indique o número de unidades curriculares concluídas com aproveitamento no último semestre que frequentou na sua universidade:  0-2     3-4     5-6     >6
- Indique o número de unidades curriculares em atraso no cômputo global do seu curriculum académico na universidade:  0-2     3-4     5-6     >6

#### IV CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Apenas para fins estatísticos responda às seguintes questões.

- Género:  Masculino     Feminino
- Idade:  18-25     26-35     36-45     46-55     >55
- Estado Civil:  Solteiro     Casado     Outro
- Número de irmãos que frequentam o ensino superior  
 0     1     2     3     >3

#### e) Universidade que frequenta

- Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE
- Universidade da Beira Interior
- Universidade da Madeira
- Universidade de Aveiro
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Universidade do Algarve
- Universidade do Minho
- Universidade do Porto
- Universidade dos Açores
- Universidade Nova de Lisboa
- Universidade Técnica de Lisboa

Curso que frequenta \_\_\_\_\_

Faculdade/escola \_\_\_\_\_

#### f) Fora da época de estudos vive na área de localização da sua Universidade.

- Sim     Não

#### g) Ciclo de estudos e ano que frequenta

- 1º ciclo -  1ºAno     2º Ano     3º Ano
- 2º ciclo  -  1ºAno     2º Ano
- 3º ciclo  -  1ºAno     2º Ano     3º Ano

## 6.2. Anexo II - Tabelas

Tabela 9: Estatística Descritiva

Variável	Média	Desvio Padrão	Variável	Média	Desvio Padrão	Variável	Média	Desvio Padrão
SATGA1	3,66	1,511	SATI7	4,17	1,911	QVACC11	2,74	1,617
SATGA2	3,71	1,524	SATI8	3,89	1,451	QVACC12	2,84	1,525
SATGA3	3,97	1,654	SATI9	3,38	1,623	QVACC13	4,04	1,713
SATGA4	3,96	1,735	SATI10	3,49	1,545	QVACC14	3,02	1,504
SATGA5	4,06	1,759	SATI11	3,46	1,409	QVACC15	3,16	1,711
SATGA6	3,55	1,831	SATI12	3,46	1,624	QVACC16	3,53	1,639
SATGA7	3,77	1,564	SATI13	3,72	1,719	QVACC17	2,51	1,397
SATGA8	3,84	1,575	SATI14	3,67	1,519	QVACC18	2,51	1,335
SATGA9	3,77	1,603	FID1	2,59	1,869	QVACC19	2,77	1,476
SATGA10	3,51	1,665	FID2	3,46	2,039	QVACC20	2,99	1,699
SATAS1	3,57	1,470	FID3	3,20	2,005	QVACC21	3,19	1,587
SATAS2	3,61	1,441	REC1	2,66	1,600	QVACA1	3,42	1,537
SATAS3	3,79	1,553	REC2	2,73	1,614	QVACA2	3,21	1,550
SATAS4	3,56	1,718	REC3	2,76	1,557	QVACA3	3,05	1,599
SATAS5	3,02	1,562	REC4	2,80	1,618	QVACA4	3,32	1,495
SATAS6	3,49	1,283	REC5	4,04	1,775	QVACA5	3,47	1,475
SATAS7	3,62	1,361	REC6	2,93	1,731	QVACA6	3,45	1,490
SATAS8	3,41	1,362	FID3	3,20	2,005	QVACA7	3,43	1,502
SATAS9	3,42	1,583	REC1	2,66	1,600	QVACA8	3,23	1,584
SATAS10	3,61	1,399	REC2	2,73	1,614	QVACA9	3,22	1,615
SATAS11	3,20	1,497	REC3	2,76	1,557	QVACA10	3,19	1,471
SATAS12	3,90	1,514	REC4	2,80	1,618	QVACA11	4,82	1,781
SATOE1	3,18	1,481	REC5	4,04	1,775	QVACA12	4,68	1,488
SATOE2	3,33	1,626	REC6	2,93	1,731	QVACA13	4,79	1,656
SATOE3	3,21	1,547	QVACC1	2,98	1,392	QVACA14	4,38	1,608
SATOE4	3,20	1,549	QVACC2	3,18	1,475	QVACA15	5,23	1,637
SATOE5	3,32	1,658	QVACC3	2,84	1,472	QVACA16	5,68	1,668
SATOE6	3,10	1,572	QVACC4	2,52	1,435	QVACA17	4,96	1,601
SATOE7	3,25	1,463	QVACC5	3,61	1,670	QVACA18	5,71	1,660
SATI1	3,06	1,567	QVACC6	4,34	1,819	DAC1	3,01	,745
SATI2	2,83	1,482	QVACC7	4,39	1,760	DAC2	2,70	,784
SATI3	3,14	1,574	QVACC8	3,05	1,542	DAC3	2,47	,860
SATI4	3,24	1,630	QVACC9	4,03	1,798	DAC4	3,68	,742
SATI5	2,95	1,625	QVACC10	3,81	1,730			
SATI6	3,48	1,757						

Tabela 10 - Lista de constructos e respetivos indicadores referentes ao modelo original.

Construc.	Indicador	Tipo	Sigla
Satisfação com a gestão académica (SATGA)	No global estou satisfeita(o) com a gestão académica na minha universidade.	R	SATGA1
	A minha universidade assegura uma boa gestão académica.	R	SATGA2
	A gestão académica na minha universidade corresponde às minhas expectativas	R	SATGA3
	Estou satisfeita(o) com os serviços académicos na minha universidade.	F	SATGA4
	Os serviços académicos estão bem organizados na minha universidade.	F	SATGA5
	Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade de atendimento demonstradas pelos funcionários dos serviços académicos na minha universidade.	F	SATGA6
	Estou satisfeita(o) com os serviços administrativos na minha universidade.	F	SATGA7
	Os serviços administrativos na minha universidade estão bem organizados.	F	SATGA8
	Os serviços administrativos na minha universidade são uma ajuda para a minha vida de estudante.	F	SATGA9
	Estou satisfeito(a) com a simpatia e disponibilidade demonstrada pelos funcionários dos serviços administrativos na minha universidade.	F	SATGA10
Satisfação com a ação social (SATAS)	No global estou satisfeita(o) com o serviço prestado pela ação social na minha universidade.	R	SATAS1
	A ação social na minha universidade está bem estruturada.	R	SATAS2
	A ação social na minha universidade corresponde às minhas expectativas	R	SATAS3
	Estou satisfeita(o) com o serviço de alimentação prestado nas cantinas/refeitórios da ação social na minha universidade.	F	SATAS4
	Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade de atendimento demonstradas pelos funcionários das cantinas/refeitórios da ação social na minha universidade.	F	SATAS5
	Estou satisfeita(o) com os serviços e os programas internacionais oferecidos pelo Gabinete de Programas e Relações Internacionais (ou outro equivalente) na minha universidade.	F	SATAS6
	Estou satisfeita(o) com os programas e serviços religiosos prestados na minha universidade (suporte para a vida religiosa, capelania, bênção das pastas, organizações religiosas e serviços religiosos no campus).	F	SATAS7
	Estou satisfeita(o) com os núcleos e/ou as organizações sociais existentes na minha universidade (núcleos e experiências sociais).	F	SATAS8
	No global, estou satisfeita(o) com as modalidades de desporto universitário na minha universidade.	F	SATAS9
	Estou satisfeita(o) com os serviços de apoio psicológico, empreendedorismo social e voluntariado na minha universidade	F	SATAS10
	Estou satisfeita(o) com as atividades recreativas na minha universidade (festas académicas e outras).	F	SATAS11
	Estou satisfeita(o) com o apoio conferido através do fundo de apoio social da minha universidade.	F	SATAS12
	Estou satisfeita(o) com o tipo de alojamento disponibilizado pela ação social na minha universidade.	F	SATAS13
	Estou satisfeita(o) com as instalações das residências universitárias da ação social na minha universidade.	F	SATAS14
Estou satisfeita(o) com a limpeza, higiene e segurança das residências universitárias da ação social na minha universidade.	F	SATAS15	
Estou satisfeita(o) com a simpatia e a qualidade do atendimento demonstradas pelos funcionários das residências universitárias da ação social na minha universidade.	F	SATAS16	
Satisfação com a oferta de educação (SATOE)	Estou satisfeita(o) com a qualidade do ensino ministrado na minha universidade.	R	SATOE1
	A oferta de educação na minha universidade corresponde às minhas expectativas	R	SATOE2
	Estou satisfeita(o) com as(os) professoras(es) da minha universidade.	F	SATOE3
	Estou satisfeita(o) com o método de ensino (uso de tecnologia e interação nas aulas) utilizado na minha universidade.	F	SATOE4
	Estou satisfeita(o) com o ambiente físico das aulas (localização, luminosidade, acústica, climatização, eficiência energética e tamanho).	F	SATOE5
	Estou satisfeita(o) com a carga horária (número de horas por unidade curricular) na minha universidade.	F	SATOE6
	Estou satisfeita(o) com o grau de dificuldade das unidades curriculares na minha universidade.	F	SATOE7
Satisfação com as infraestruturas (SATI)	No global, estou satisfeita(o) com as infraestruturas na minha universidade.	R	SATI1
	As infraestruturas na minha universidade são úteis para a minha vida de estudante.	R	SATI2
	As infraestruturas da minha universidade estão bem estruturadas.	R	SATI3
	As infraestruturas na minha universidade correspondem às minhas expectativas	R	SATI4
	Estou satisfeita(o) com os serviços prestados pela biblioteca da minha universidade (atmosfera de estudo, respeito pelo silêncio, recursos humanos, organização da biblioteca, referências por seção, reservas de materiais disponibilizados).	F	SATI5
	Estou satisfeita(o) com as soluções de transportes existentes para me deslocar ao campus universitário.	F	SATI6
	Estou satisfeita(o) com os estacionamento disponibilizados pela minha universidade no seu campus universitário.	F	SATI7
	Estou satisfeita(o) com o apoio médico aos estudantes prestado pela minha universidade (serviços médicos gerais oferecidos pela universidade, recursos humanos, ambiente do centro de atendimento médico e desportivo e preços praticados em geral).	F	SATI8
	Estou satisfeita(o) com os serviços gráficos, as livrarias/centros de cópias existentes no campus universitário (lojas no campus e stock de livros na loja).	F	SATI9
	Estou satisfeita(o) com a qualidade da rede de telecomunicações (VOIP, voice mail, videoconferência, longa distância, etc.) existentes na minha universidade.	F	SATI10
	Estou satisfeita(o) com a qualidade dos laboratórios.	F	SATI11
	Estou satisfeita(o) com a qualidade das salas de estudo.	F	SATI12
	Estou satisfeita(o) com os espaços de relaxamento e lazer.	F	SATI13
	Estou satisfeita(o) com a qualidade das instalações desportivas.	F	SATI14
	Sinto-me fisicamente saudável na minha universidade.	R	QVACC1
	A minha universidade é um lugar seguro.	R	QVACC2

Qualidade de vida acadêmica (QVA)	Penso que as despesas com a vida em geral na minha universidade são aceitáveis.	R	QVACC3
	A propina paga é aceitável/acessível para mim.	R	QVACC4
	Estou satisfeita(o) com o que pago para ter a minha vida na universidade.	R	QVACC5
	Cada vez mais me dou bem com pessoas agradáveis na minha universidade.	R	QVACC6
	Tenho um forte sentimento de pertença relativamente a algumas associações e núcleos de estudantes da minha universidade.	R	QVACC7
	Tenho tempo suficiente disponível fora das exigências académicas da minha universidade.	R	QVACC8
	Estou orgulhoso de ser um estudante na minha universidade.	R	QVACC9
	Estou satisfeita(o) comigo mesmo na minha universidade.	R	QVACC10
	Sinto-me uma pessoa importante na minha universidade.	R	QVACC11
	Estou satisfeita(o) com a minha individualidade e personalidade dentro do ambiente académico.	R	QVACC12
	Estou a completar a minha personalidade através da vida académica da minha universidade.	R	QVACC13
	Penso que posso encontrar o meu próprio ideal através da minha universidade.	R	QVACC14
	Penso que estou a aprender coisas novas no meu campo de interesses.	R	QVACC15
	A minha vida na universidade permite-me ter um conhecimento académico mais profundo.	R	QVACC16
	A minha vida universitária ajuda-me a construir um bom conhecimento profissional.	R	QVACC17
	Considero o campus da minha universidade bonito.	R	QVACC18
	Posso participar em diversas atividades (exposições, festivais de arte, atividades de desporto, lazer e relaxamento), realizadas na minha universidade.	R	QVACC19
	Tenho-me sentido entusiasmada(o).	R	QVACA1
	Tenho-me sentido interessada(o).	R	QVACA2
	Tenho-me sentido determinada(o).	R	QVACA3
	Tenho-me sentido animada(o).	R	QVACA4
	Tenho-me sentido inspirada(o).	R	QVACA5
	Tenho-me sentido alerta.	R	QVACA6
	Tenho-me sentido forte.	R	QVACA7
	Tenho-me sentido ativa(o).	R	QVACA8
	Tenho-me sentido orgulhosa(o).	R	QVACA9
	Tenho-me sentido atenciosa(o).	R	QVACA10
	Tenho-me sentido com medo.	R	QVACA11
	Tenho-me sentido chateada(o).	R	QVACA12
	Tenho-me sentido angustiada(o).	R	QVACA13
Tenho-me sentido nervosa(o).	R	QVACA14	
Tenho-me sentido envergonhada(o).	R	QVACA15	
Tenho-me sentido culpada(o).	R	QVACA16	
Tenho-me sentido irritada(o).	R	QVACA17	
Tenho-me sentido agressiva(o).	R	QVACA18	
Fidelização (FID)	Se voltasse atrás e tivesse que ingressar de novo no ensino superior voltava a candidatar-me à minha universidade.	R	FID1
	Se continuar os meus estudos superiores candidato-me outra vez à minha universidade.	R	FID2
	Tenho intenção de continuar nesta universidade.	R	FID3
Recomendação (REC)	Geralmente falo favoravelmente acerca da minha universidade.	R	REC1
	Muitas vezes menciono aspetos favoráveis acerca da minha universidade durante conversas com amigos.	R	REC2
	Usualmente tento fazer comentários positivos acerca da minha universidade.	R	REC3
	Se questionado sobre a minha universidade, usualmente teço comentários favoráveis.	R	REC4
	Sempre que ouço comentários desfavoráveis acerca da minha universidade fico irritada(o).	R	REC5
	Recomendo esta universidade aos meus colegas/amigos/família.	R	REC6
Desempenho académico (DAC)	Indique a classificação média obtida no último semestre que frequentou na sua universidade.	R	DAC1
	Indique o número de unidades curriculares a que se inscreveu no último semestre na sua universidade.	R	DAC2
	Indique o número de unidades curriculares concluídas com aproveitamento no último semestre que frequentou na sua universidade.	R	DAC3
	Indique o número de unidades curriculares em atraso no cômputo global do seu curriculum académico na universidade	R	DAC4

Legenda: F = Formativo  
R = Reflexivo

Tabela 11: Cross-loadings

	DAC	FID	QVA	REC	SATAS	ALIM	OUTSER	ASS/NÚC	DESP	SATGA	SACAD	SAD	SATI	BIB	TRANS/ST	OUT INF	SATOE	DOCENCIA	AMBIENTE
DESEMP	1.000	-0.009	-0.103	-0.080	-0.018	0.031	0.019	0.037	0.043	-0.017	-0.004	0.011	-0.035	0.003	-0.016	-0.040	-0.094	-0.114	-0.052
FID1	-0.008	<b>0.862</b>	0.493	0.693	0.268	0.210	0.273	0.269	0.238	0.348	0.299	0.330	0.356	0.336	0.257	0.373	0.491	0.440	0.351
FID2	-0.013	<b>0.883</b>	0.370	0.497	0.210	0.171	0.233	0.207	0.157	0.305	0.277	0.329	0.278	0.281	0.224	0.287	0.342	0.336	0.260
FID3	-0.003	<b>0.828</b>	0.336	0.446	0.207	0.174	0.223	0.228	0.137	0.240	0.206	0.257	0.231	0.243	0.208	0.269	0.338	0.322	0.260
QVA2	-0.103	0.479	<b>1.000</b>	0.639	0.377	0.284	0.430	0.401	0.381	0.423	0.367	0.403	0.455	0.377	0.429	0.541	0.519	0.546	0.462
REC1	-0.082	0.652	0.595	<b>0.938</b>	0.338	0.223	0.343	0.357	0.295	0.446	0.370	0.386	0.453	0.369	0.319	0.518	0.590	0.557	0.454
REC2	-0.080	0.610	0.602	<b>0.923</b>	0.310	0.209	0.339	0.333	0.324	0.372	0.339	0.353	0.427	0.347	0.312	0.479	0.535	0.488	0.404
REC3	-0.070	0.580	0.592	<b>0.931</b>	0.292	0.219	0.315	0.335	0.288	0.384	0.335	0.346	0.397	0.314	0.285	0.457	0.508	0.475	0.372
REC4	-0.071	0.590	0.621	<b>0.945</b>	0.322	0.248	0.333	0.367	0.328	0.442	0.363	0.392	0.458	0.357	0.317	0.520	0.561	0.537	0.433
REC5	-0.071	0.288	0.344	<b>0.569</b>	0.202	0.098	0.226	0.240	0.196	0.264	0.221	0.230	0.212	0.088	0.217	0.277	0.309	0.260	0.241
REC6	-0.050	0.655	0.551	<b>0.884</b>	0.341	0.244	0.365	0.359	0.340	0.454	0.372	0.396	0.465	0.361	0.326	0.513	0.566	0.518	0.455
SATAS1	-0.009	0.269	0.344	0.329	<b>0.948</b>	0.397	0.641	0.462	0.295	0.469	0.425	0.453	0.357	0.284	0.333	0.442	0.363	0.357	0.335
SATAS2	-0.030	0.281	0.387	0.363	<b>0.956</b>	0.423	0.640	0.458	0.295	0.485	0.450	0.493	0.393	0.275	0.320	0.463	0.365	0.386	0.335
SATAS3	-0.013	0.220	0.339	0.293	<b>0.941</b>	0.399	0.625	0.420	0.294	0.437	0.393	0.422	0.317	0.210	0.326	0.418	0.312	0.308	0.306
SATAS4	0.025	0.175	0.225	0.212	<b>0.976</b>	0.376	0.878	0.362	0.312	0.276	0.369	0.349	0.339	0.240	0.217	0.224	0.308	0.217	0.284
SATAS5	0.028	0.205	0.268	0.208	0.366	<b>0.853</b>	0.370	0.354	0.203	0.242	0.200	0.232	0.268	0.294	0.215	0.315	0.184	0.247	0.300
SATAS6	0.016	0.281	0.360	0.323	0.445	0.337	<b>0.664</b>	0.549	0.350	0.422	0.378	0.419	0.298	0.350	0.309	0.423	0.341	0.381	0.321
SATAS7	-0.009	0.193	0.242	0.250	0.320	0.281	<b>0.458</b>	<b>0.679</b>	0.316	0.309	0.312	0.373	0.237	0.235	0.226	0.354	0.229	0.255	0.213
SATAS8	0.046	0.271	0.401	0.376	0.462	0.370	<b>0.562</b>	<b>0.980</b>	0.488	0.431	0.371	0.416	0.352	0.328	0.374	0.456	0.310	0.339	0.364
SATAS9	0.043	0.215	0.381	0.340	0.311	0.278	0.496	0.493	<b>1.000</b>	0.333	0.314	0.327	0.301	0.271	0.350	0.440	0.316	0.338	0.350
SATAS10	0.036	0.280	0.373	0.329	0.452	0.367	<b>0.674</b>	0.590	0.575	0.394	0.369	0.388	0.348	0.338	0.355	0.492	0.327	0.380	0.349
SATAS11	0.067	0.269	0.391	0.377	0.368	0.331	<b>0.549</b>	0.566	0.536	0.355	0.302	0.360	0.320	0.333	0.355	0.459	0.274	0.348	0.365
SATAS12	0.010	0.223	0.363	0.302	0.640	0.366	<b>0.956</b>	0.465	0.414	0.441	0.407	0.440	0.343	0.316	0.348	0.497	0.330	0.354	0.355
SATGA1	-0.036	0.327	0.398	0.431	0.444	0.339	0.451	0.415	0.310	<b>0.961</b>	0.738	0.718	0.424	0.312	0.336	0.458	0.475	0.454	0.371
SATGA2	-0.026	0.369	0.414	0.454	0.487	0.366	0.516	0.449	0.331	<b>0.962</b>	0.754	0.731	0.466	0.355	0.360	0.511	0.512	0.513	0.407
SATGA3	0.014	0.318	0.398	0.412	0.467	0.312	0.480	0.400	0.310	<b>0.937</b>	0.739	0.688	0.413	0.322	0.345	0.456	0.477	0.464	0.382
SATGA4	-0.009	0.316	0.356	0.384	0.445	0.315	0.458	0.369	0.295	0.759	<b>0.974</b>	0.769	0.356	0.302	0.321	0.427	0.410	0.396	0.352
SATGA5	0.002	0.284	0.359	0.360	0.420	0.309	0.439	0.393	0.317	0.750	<b>0.962</b>	0.778	0.356	0.322	0.298	0.406	0.414	0.399	0.357
SATGA6	0.012	0.276	0.314	0.283	0.360	0.287	0.355	0.305	0.262	0.519	<b>0.665</b>	0.661	0.288	0.290	0.264	0.324	0.325	0.362	0.320
SATGA7	0.021	0.365	0.383	0.397	0.446	0.329	0.458	0.430	0.313	0.713	0.768	<b>0.954</b>	0.386	0.342	0.327	0.451	0.402	0.401	0.384
SATGA8	0.004	0.358	0.388	0.400	0.451	0.289	0.487	0.431	0.311	0.718	0.760	<b>0.961</b>	0.411	0.364	0.342	0.483	0.443	0.434	0.382
SATGA9	0.007	0.249	0.339	0.305	0.443	0.315	0.453	0.356	0.277	0.629	0.661	<b>0.842</b>	0.303	0.315	0.312	0.398	0.376	0.355	0.305
SATGA10	-0.003	0.314	0.355	0.315	0.422	0.294	0.422	0.370	0.270	0.563	0.613	<b>0.754</b>	0.307	0.304	0.351	0.422	0.368	0.392	0.342
SATI1	-0.028	0.320	0.429	0.447	0.351	0.286	0.376	0.339	0.265	0.412	0.341	0.390	<b>0.942</b>	0.468	0.377	0.657	0.435	0.424	0.645
SATI2	-0.029	0.333	0.402	0.436	0.348	0.278	0.354	0.345	0.293	0.383	0.298	0.342	<b>0.891</b>	0.474	0.350	0.587	0.407	0.436	0.559
SATI3	-0.030	0.324	0.423	0.435	0.350	0.282	0.365	0.325	0.278	0.454	0.355	0.383	<b>0.947</b>	0.504	0.369	0.622	0.434	0.444	0.615
SATI4	-0.043	0.311	0.434	0.424	0.349	0.243	0.361	0.320	0.282	0.443	0.365	0.387	<b>0.935</b>	0.488	0.398	0.656	0.437	0.427	0.632
SATI5	0.003	0.341	0.377	0.363	0.271	0.293	0.385	0.336	0.271	0.346	0.320	0.371	0.521	<b>1.000</b>	0.347	0.523	0.384	0.438	0.451
SATI6	-0.030	0.240	0.339	0.264	0.285	0.184	0.341	0.286	0.357	0.246	0.215	0.253	0.327	<b>0.812</b>	0.297	0.430	0.264	0.265	0.349
SATI7	0.001	0.215	0.375	0.301	0.288	0.237	0.331	0.336	0.235	0.355	0.312	0.335	0.344	0.283	<b>0.855</b>	0.447	0.264	0.279	0.318
SATI8	-0.017	0.296	0.410	0.372	0.374	0.299	0.521	0.426	0.430	0.427	0.349	0.389	0.409	0.401	0.471	<b>0.601</b>	0.350	0.371	0.388
SATI9	0.007	0.269	0.359	0.345	0.313	0.273	0.426	0.327	0.355	0.315	0.316	0.372	0.386	0.432	0.447	<b>0.568</b>	0.341	0.354	0.374
SATI10	-0.032	0.300	0.373	0.370	0.313	0.263	0.439	0.348	0.369	0.381	0.351	0.415	0.430	0.397	0.453	<b>0.632</b>	0.357	0.410	0.406
SATI11	-0.050	0.255	0.348	0.366	0.327	0.245	0.383	0.295	0.312	0.330	0.300	0.345	0.508	0.330	0.328	<b>0.747</b>	0.381	0.385	0.461
SATI12	-0.015	0.315	0.466	0.483	0.394	0.289	0.454	0.414	0.321	0.445	0.372	0.412	0.621	0.473	0.442	<b>0.913</b>	0.452	0.467	0.588
SATI13	-0.065	0.310	0.508	0.442	0.395	0.328	0.506	0.413	0.350	0.428	0.363	0.384	0.533	0.410	0.459	<b>0.783</b>	0.410	0.424	0.448
SATI14	-0.023	0.249	0.385	0.346	0.383	0.296	0.468	0.373	0.534	0.319	0.252	0.328	0.440	0.357	0.366	<b>0.647</b>	0.337	0.345	0.395
SATOE1	-0.083	0.446	0.499	0.580	0.358	0.236	0.394	0.311	0.312	0.502	0.425	0.437	0.460	0.410	0.308	0.501	<b>0.956</b>	0.810	0.521
SATOE2	-0.097	0.447	0.491	0.549	0.339	0.206	0.346	0.298	0.291	0.473	0.382	0.409	0.419	0.320	0.294	0.478	<b>0.950</b>	0.747	0.509
SATOE3	-0.091	0.382	0.465	0.487	0.309	0.265	0.360	0.309	0.296	0.449	0.365	0.387	0.395	0.400	0.273	0.452	0.775	<b>0.947</b>	0.503
SATOE4	-0.085	0.412	0.481	0.485	0.358	0.300	0.406	0.287	0.270	0.462	0.392	0.410	0.421	0.408	0.239	0.499	0.694	<b>0.849</b>	0.547
SATOE5	-0.052	0.346	0.462	0.455	0.343	0.336	0.410	0.362	0.350	0.406	0.364	0.392	0.661	0.451	0.398	0.625	0.540	<b>1.000</b>	
SATOE6	-0.061	0.323	0.482	0.421	0.271	0.197	0.387	0.305	0.312	0.355	0.307	0.330	0.452	0.311	0.342	0.478	0.465	<b>0.569</b>	0.544
SATOE7	-0.137	0.356	0.502	0.469	0.328	0.207	0.372	0.320	0.315	0.395	0.308	0.339	0.415	0.327	0.353	0.463	0.615	<b>0.753</b>	0.474

Tabela 12: Significância estatística dos *weights*

Constructos	t-Value	Constructos	t-Value	Constructos	t-Value
DESEMP <- DAC	-	SATAS5 -> ALIM	6.225	SATI12 -> OUT INF	6.793
FID1 <- FID	21.519	SATAS6 -> OUTSER	4.200	SATI13 -> OUT INF	3.384
FID2 <- FID	25.731	SATAS7 -> ASS/NUC	2.464	SATI14 -> OUT INF	1.995
FID3 <- FID	18.022	SATAS8 -> ASS/NUC	12.715	SATI2 <- SATI	44.301
QVA2 <- QVA	-	SATAS9 -> DESP	-	SATI3 <- SATI	62.436
REC1 <- REC	47.903	SATGA1 <- SATGA	94.813	SATI4 <- SATI	51.674
REC2 <- REC	43.505	SATGA10 -> SAD	0.229	SATI5 -> BIB	-
REC3 <- REC	45.431	SATGA2 <- SATGA	99.340	SATI6 -> TRANS/EST	6.462
REC4 <- REC	51.858	SATGA3 <- SATGA	81.395	SATI7 -> TRANS/EST	7.496
REC5 <- REC	11.723	SATGA4 -> SACAD	8.826	SATI8 -> OUT INF	0.043
REC6 <- REC	38.623	SATGA5 -> SACAD	6.822	SATI9 -> OUT INF	1.546
SATAS1 <- SATAS	58.548	SATGA6 -> SACAD	0.455	SATOE1 <- SATOE	78.461
SATAS10 -> OUTSER	1.864	SATGA7 -> SAD	4.272	SATOE2 <- SATOE	95.871
SATAS11 -> OUTSER	0.876	SATGA8 -> SAD	5.366	SATOE3 -> DOCENCIA	13.031
SATAS12 -> OUTSER	14.583	SATGA9 -> SAD	4.510	SATOE4 -> DOCENCIA	5.232
SATAS2 <- SATAS	62.526	SATI1 <- SATI	56.036	SATOE5 -> AMBIENTE	-
SATAS3 <- SATAS	51.319	SATI10 -> OUT INF	1.745	SATOE6 -> DOCENCIA	0.633
SATAS4 -> ALIM	6.850	SATI11 -> OUT INF	4.188	SATOE7 -> DOCENCIA	5.384

Legenda: -> caminho formativo  
<- caminho reflexivo

Tabela 13: Tolerância e multicolinearidade

Indicadores	Tolerância	VIF	Indicadores	Tolerância	VIF
SATGA4	0.194	5.148	SATOE3	0.400	2.497
SATGA5	0.179	5.591	SATOE4	0.361	2.773
SATGA6	0.304	3.291	SATOE5	0.450	2.225
SATGA7	0.164	6.105	SATOE6	0.491	2.039
SATGA8	0.166	6.013	SATOE7	0.477	2.096
SATGA9	0.403	2.483	SATI5	0.616	1.625
SATGA10	0.268	3.726	SATI6	0.664	1.505
SATAS4	0.631	1.584	SATI7	0.668	1.497
SATAS5	0.609	1.642	SATI8	0.514	1.945
SATAS6	0.576	1.736	SATI9	0.605	1.652
SATAS7	0.600	1.667	SATI10	0.563	1.777
SATAS8	0.443	2.256	SATI11	0.585	1.708
SATAS9	0.474	2.110	SATI12	0.378	2.643
SATAS10	0.422	2.369	SATI13	0.438	2.282
SATAS11	0.512	1.953	SATI14	0.509	1.963
SATAS12	0.549	1.823			