



TESIS DOCTORAL

LA CO-CREACIÓN DE VALOR COMO VENTAJA COMPETITIVA EN LOS
POLITÉCNICOS DEL INTERIOR DE PORTUGAL,
POR LA PERSPECTIVA DE LA *SERVICE DOMINANT LOGIC*

CARLA SOFIA BORRALHO FONSECA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA Y EMPRESA

Conformidad del director/a y codirector/a en su caso:

Dra. Montserrat Díaz-Méndez | Dra. María José Quero Gervilla

Esta tesis cuenta con la autorización del director/a y codirector/a de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2022



PROGRAMA DE DOCTORADO EN ECONOMÍA Y EMPRESA

TESIS DOCTORAL

LA CO-CREACIÓN DE VALOR COMO VENTAJA COMPETITIVA EN
LOS POLITÉCNICOS DEL INTERIOR DE PORTUGAL,
POR LA PERSPECTIVA DE LA *SERVICE DOMINANT LOGIC*

CARLA SOFIA BORRALHO FONSECA

2022

*All our dreams can come true,
if we have the courage to pursue them.*

Walt Disney

AGRADECIMENTOS

O presente relatório representa o fim de um percurso de crescimento. O percurso tido no Doutoramento, é muito mais que um percurso de crescimento educativo. Este é um percurso de crescimento pessoal, onde aprendemos a conhecer melhor a nossa capacidade de resiliência.

Neste sentido, quero dar o devido reconhecimento aos que estiveram a meu lado, permitindo-me ter a capacidade de concluir mais esta etapa.

À Faculdade de Economia da Universidade da Extremadura, por me ter acolhido no desafio a que me propus.

À minha diretora e codiretora tese, Professora Doutora Montserrat Díaz Méndez e Professora Doutora María José Quero Gervilla, pela disponibilidade, exigência, discussão e motivação. Sou grata pela partilha do conhecimento.

A todos os estudantes e docentes que aceitaram contribuir para este estudo e responder ao questionário, bem como às associações de estudantes e colegas e amigos que colaboraram na divulgação do estudo junto das comunidades. Agradeço ainda aos Politécnicos de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja que aceitaram este desafio.

Aos colegas do Politécnico de Portalegre que me apoiaram e deram a sua motivação em todo o processo.

Aos alunos que cruzaram esta caminhada e fizeram parte deste crescimento e me deram força para continuar.

À família, que sempre acreditou em mim. Aos amigos, sempre presentes e que ouvem os avanços e recuos do percurso com a mesma tolerância.

À Ana, por ser quem é. Pelo apoio constante, pela inspiração que me contagiou e por me fazer acreditar, sempre.

Ao Hugo, o meu companheiro de desafios, aquele que comigo, acredita ser possível alcançar os nossos sonhos, o meu grande suporte durante este percurso de crescimento que nunca me deixou desabar e que conseguiu aceitar os momentos mais difíceis.

Sou grata pela evolução e por todos que de alguma forma me tocaram neste caminho.

RESUMO

A presente investigação procura compreender e analisar como a cocriação de valor, suportada pela *Service Dominant Logic* (SDL), pode ser implementada estrategicamente na gestão das instituições de Ensino Superior Politécnico em Portugal, permitindo a estas, alcançar vantagem competitiva para uma eficiente captação pública. O serviço educativo tem vindo a atrair a atenção devido à crescente competição entre as instituições de ensino superior para atrair estudantes (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), tornando-se cada vez mais necessário a este setor, adotar estratégias de gestão de marketing que proporcionem valor acrescentado aos alunos.

A revisão da literatura desenvolvida permitiu identificar como no processo educativo a integração de recursos e pessoas se torna fundamental para o processo de cocriação de valor (Fehrer et al., 2020; Edvardsson et al., 2014). Os últimos desenvolvimentos em serviço, como a SDL (Vargo & Lusch, 2016; 2017) abordam o conceito de valor a partir da perspetiva do valor criado em conjunto, denominado como cocriação de valor. Sob esta abordagem, os atores que participam do serviço integram seus recursos no processo de serviço, onde um provedor oferece uma proposta de valor e o consumidor participa ativamente do valor obtido. A SDL promove assim a oferta ao cliente do valor associado à aquisição resultante da interação entre os intervenientes (Gummesson, 2007; Peters, 2014; Fehrer et al., 2020).

Desta forma, foi desenvolvido o modelo conceptual que procurou retirar das premissas fundamentais com relevância para o ensino superior, as bases de construção para um modelo de gestão, focando-se assim na experiência da entrega do serviço, no comportamento colaborativo e na aprendizagem, pilares que permitam assim melhores resultados facilitando um modelo estratégico para a gestão das Instituições de Ensino Superior Politécnico (IESP) que se localizam no interior de Portugal e que têm maior dificuldade de captação de alunos no seu dia-a-dia, muito em prol da sua localização no interior do território português.

Palavras-chave: Cocriação de valor; *Service Dominant Logic*; Ensino Superior, Instituição de Ensino Superior Politécnico.

RESUMEN

La investigación busca comprender y analizar cómo la co-creación de valor, sustentada en Service Dominant Logic (SDL), se puede implementar estratégicamente en la gestión de las instituciones de Educación Superior Politécnica en Portugal, lo que les permite lograr una ventaja competitiva para una captación pública eficiente. El servicio educativo viene llamando la atención debido a la creciente competencia entre las instituciones de educación superior para atraer estudiantes (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), lo que hace cada vez más necesario que este sector adopte estrategias de gestión de marketing que aporten valor añadido a los estudiantes.

La revisión de la literatura desarrollada permitió identificar cómo en el proceso educativo la integración de recursos y personas se vuelve fundamental para el proceso de co-creación de valor (Fehrer et al., 2020; Edvardsson et al., 2014). Los últimos desarrollos en el servicio, como SDL (Vargo & Lusch, 2016; 2017) abordan el concepto de valor desde la perspectiva del valor creado conjuntamente, llamado co-creación de valor. Bajo este enfoque, los actores que participan en el servicio integran sus recursos en el proceso del servicio, donde un proveedor realiza una propuesta de valor y el consumidor participa activamente en el valor obtenido. La SDL promueve así la oferta al cliente del valor asociado a la adquisición resultante de la interacción entre las partes intervinientes (Gummesson, 2007; Peters, 2014 Fehrer et al., 2020).

Así se desarrolló el modelo conceptual que buscó los supuestos fundamentales relevantes para la educación superior, las bases de construcción de un modelo de gestión, enfocándose así en la experiencia de prestación de servicios, comportamiento colaborativo y aprendizaje, pilares que permitan así mejores resultados, facilitando un modelo estratégico para la gestión de las IESP que se encuentran en el interior de Portugal y que tienen más dificultades para atraer a los estudiantes en sus actividades del día a día, en beneficio de su localización.

Palabras clave: Co-creación de valor; *Service Dominant Logic*; Educación superior, Institución de educación superior politécnica.

ABSTRACT

This research seeks to understand and analyse how value co-creation, supported by *Service Dominant Logic* (SDL), can be strategically implemented in the management of Polytechnic Higher Education institutions in Portugal, allowing them to achieve a competitive advantage for an efficient public capture. The educational service has been attracting attention due to the growing competition among higher education institutions to attract students (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), making it increasingly necessary for this sector to adopt marketing management strategies that provide added value to students.

The literature review developed allowed to identify how in the educational process the integration of resources and people become fundamental for the value co-creation process (Fehrer et al., 2020; Edvardsson et al., 2014). The latest developments in service, such as SDL (Vargo & Lusch, 2016; 2017) address the concept of value from the perspective of jointly created value, called co-creation of value. Under this approach, actors participating in the service integrate their resources into the service process, where a provider offers a value proposition, and the consumer actively participates in the value obtained. SDL thus promotes the offer to the customer of the value associated with the acquisition resulting from the interaction between the intervening parties (Gummesson, 2007; Peters, 2014 Fehrer et al., 2020).

In this way, the conceptual model was developed that sought to remove from the fundamental assumptions relevant to higher education, the construction bases for a management model, thus focusing on the experience of service delivery, collaborative behavior and learning, pillars thus allowing better results, facilitating a strategic model for the management of HEIs which are located in the interior of Portugal and which have more difficult to attract students in their day-to-day activities, much to the benefit of their location.

Keywords: Value co-creation; Service Dominant Logic; Higher Education, Higher Polytechnic Education Institution.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ÍNDICE GERAL.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XVI
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XIX
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	2
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA	2
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	5
1.3 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.....	7
CAPÍTULO II – O MARKETING COMO SERVIÇO	12
2.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE MARKETING	12
2.2 CONCEITO DE SERVIÇO	17
2.2.1 CARATERÍSTICAS DO SERVIÇO.....	20
2.3 SERVICE DOMINANT LOGIC (<i>LÓGICA DOMINANTE DO SERVIÇO</i>)	24
CAPÍTULO III – CRIAÇÃO DE VALOR.....	40
3.1 CONCEITO DE VALOR	40
3.1.1 VALOR PARA O CLIENTE.....	45
3.2 COCRIAÇÃO DE VALOR.....	47
CAPÍTULO IV – O ENSINO SUPERIOR COMO SERVIÇO	56
4.1 CARATERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE ENSINO SUPERIOR	56
4.2 MARKETING NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	61
4.3 A COCRIAÇÃO DE VALOR NA IES PELA PERSPETIVA DA SDL.....	64
4.3.1 A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR.....	69
4.3.2 A SATISFAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR	73
4.3.2.1 DOCÊNCIA versus INVESTIGAÇÃO	74
CAPÍTULO V – ESTUDO DE CASO: O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL.....	80
5.1 A EVOLUÇÃO DESDE O INICIO DO SECULO XXI.....	80

5.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	83
5.3 DISPERSÃO DAS IES NO TERRITÓRIO NACIONAL	86
5.4 O CASO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO	90
5.5 A IMPORTÂNCIA DA IES NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	94
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	100
6.1 O ESTUDO DE CASO COMO MODELO DE INVESTIGAÇÃO	100
6.2 DESIGN DO ESTUDO	105
6.2.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	108
6.2.2 SELEÇÃO DOS CASOS e AMOSTRA	110
6.2.3 PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS	111
6.2.4 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS - QUESTIONÁRIO	112
6.2.5 PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS	115
CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	118
7.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS - ALUNOS	119
7.1.1 CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES – ALUNOS	119
7.1.2 POSTURA DOS ALUNOS FACE À IES	120
7.1.3 PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COCRIAÇÃO DE VALOR	124
7.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS - DOCENTES	127
7.2.1 CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES - DOCENTES	127
7.2.2 POSTURA DOS DOCENTES FACE À IES	128
7.2.3 PERCEÇÃO DOS DOCENTES RELATIVAMENTE À COCRIAÇÃO DE VALOR	132
7.3 ANÁLISE DE SENTIMENTOS - ALUNOS E DOCENTES	133
7.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ALUNOS E DOCENTES	136
7.5 MODELO CONCEPTUAL	144
7.5.1 ANÁLISE DOS COMPONENTES PRINCIPAIS	149
7.5.2 ANÁLISE DE DIMENSÕES – ALUNOS E DOCENTES	153
7.6 HIPÓTESES DO ESTUDO	162
7.7 DISCUSSÃO DE RESULTADOS	166
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES FINAIS	172
8.1 CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	172
8.2 LIMITAÇÕES AO ESTUDO E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	182

BIBLIOGRAFIA	183
APÊNDICES	203
APÊNDICE 1 –QUESTIONÁRIO ALUNOS	204
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO A DOCENTES	213
APÊNDICE 3 – GUIÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES ATRAVÉS DE ÍNDICES SINTÉTICOS - - QUESTIONÁRIO DE ALUNOS	221
APÊNDICE 4 – GUIÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES ATRAVÉS DE ÍNDICES SINTÉTICOS - QUESTIONÁRIO DE DOCENTES	222
APÊNDICE 5 – RESULTADOS AO QUESTIONÁRIO DE ALUNOS	223
APÊNDICE 6 – RESULTADOS AO QUESTIONÁRIO DE DOCENTES.....	236
APÊNDICE 7 – ANÁLISE DE SENTIMENTOS.....	247
APÊNDICE 8 – ANÁLISE DOS COMPONENTES PRINCIPAIS.....	253
APÊNDICE 9 – ANÁLISE DE DIMENSÕES (ALUNOS)	258
APÊNDICE 10 – ANÁLISE DE DIMENSÕES (DOCENTES).....	262
APÊNDICE 11 – HIPÓTESES DE ESTUDO.....	265

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema temático	7
Figura 2 - Processo de criação de valor na SDL	35
Figura 3 - Narrativa e processo da <i>Service Dominant Logic</i>	37
Figura 4 - Modelo de Hierarquia do Valor para o Cliente	45
Figura 5 – Modelo conceptual da criação de valor	51
Figura 6 - Espectro de experiências de cocriação	53
Figura 7 - Níveis do serviço educação	58
Figura 8 - A universidade e os seus públicos	62
Figura 9 - Processo de formação da satisfação dos clientes	69
Figura 10 - A influência da imagem da universidade no comportamento dos estudantes	71
Figura 11- Cadeia de Valor do Conhecimento.....	75
Figura 12 - Evolução do nº de docentes, por ano letivo, tipo de ensino e habilitação académica	77
Figura 13 - População residente em Portugal (15-19 anos).....	81
Figura 14 - Organograma do Sistema de Ensino Superior Português.....	85
Figura 15 - Concentração de Instituições de Ensino Superior por distrito – Portugal Continental	87
Figura 16 - N.º de alunos inscritos nas universidades em 2018/19, face ao ano anterior.....	89
Figura 17 - N.º de alunos inscritos nos institutos politécnicos em 2018/19, face ao ano anterior	89
Figura 18 - Alunos matriculados no ensino superior politécnico	91
Figura 19 - Rede pública de Ensino Superior Politécnico em Portugal Continental	92
Figura 20 - Situação económica de Portugal	94
Figura 21 - Taxa de desemprego em Portugal.....	94
Figura 22 - A noção normativa de interface de gestão estratégica universidade-região	96
Figura 23 - Competitividade em Portugal (2017)	97
Figura 24 - Tipos básicos de projetos para estudos de caso	103
Figura 25 - Esquema das Etapas, dos Testes e das Táticas de Validação de um Estudo de Caso.....	104
Figura 26 - Etapas para a elaboração num estudo de caso.....	105
Figura 27 - Protocolo de investigação.....	107
Figura 28 - Índices de emoções por IESP.....	135
Figura 29 – Dimensões.....	146
Figura 30 - Modelo conceptual em estudo	148
Figura 31 - Modelo de gestão recomendado para as IES.....	169
Figura 32- Variáveis integrantes do modelo de gestão proposto	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de investigação.....	9
Quadro 2 - Comparação entre Marketing 1.0, 2.0 e 3.0.....	15
Quadro 3 - Conceitos de Serviço.....	18
Quadro 4 - Marketing Mix - 7P's.....	22
Quadro 5 - Diferenças entre bens e serviços.....	23
Quadro 6 - Marketing Mix Tradicional VS <i>Service Dominant Logic</i>	26
Quadro 7 - Diferenças entre GDL e SDL.....	27
Quadro 8 - Premissas Fundamentais da <i>Service Dominant Logic</i>	29
Quadro 9 - Transições conceituais.....	32
Quadro 10 - Coprodução VS Cocriação de valor.....	36
Quadro 11 - Definições e evolução do conceito de valor.....	43
Quadro 12 - Evolução das teorias de valor.....	44
Quadro 13 - Caracterização do processo de cocriação.....	48
Quadro 14 - Elementos construtores da cocriação de valor.....	50
Quadro 15 - Premissas SDL com relevância para as IES.....	65
Quadro 16 - Modelos de percepção do estudante.....	67
Quadro 17- Alunos matriculados pela 1.ª vez no ES: total, por subsistema e tipo de ensino.....	82
Quadro 18 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa.....	102
Quadro 19 - Questões VS Objetivos.....	109
Quadro 20 - Estudos sobre a cocriação de valor.....	114
Quadro 21 – Estrutura do questionário.....	114
Quadro 22 - Metodologia de apresentação de resultados.....	118
Quadro 23 - Distribuição da amostra de alunos pelos IESP.....	119
Quadro 24 - Caraterização dos alunos.....	120
Quadro 25 - Repetição de candidatura à IES em que se insere.....	121
Quadro 26 - Média de satisfação por Instituição.....	123
Quadro 27 - Percepções dos alunos face à IES.....	124
Quadro 28 - Responsabilidade de resultados.....	125
Quadro 29 - Percepção dos alunos face à cocriação de valor.....	126
Quadro 30 - Percepção dos alunos face à cocriação de valor x IES.....	126
Quadro 31 - Distribuição da amostra de docentes pelos IESP.....	127
Quadro 32 - Caraterização dos docentes.....	128
Quadro 33 - Média de satisfação dos docentes por Instituição.....	129
Quadro 34 - Influência remuneratória.....	130
Quadro 35 - Frequência de comportamento face à IES.....	131
Quadro 36 - Postura dos docentes face à avaliação de desempenho.....	131
Quadro 37 - Percepção de responsabilidade nos resultados do aluno.....	133
Quadro 38 - Análise de sentimentos de alunos.....	134
Quadro 39 - Análise de sentimentos de docentes.....	135
Quadro 40 - Valores médios de comportamento de docentes e alunos.....	138
Quadro 41 - Satisfação geral com a IES (média).....	138
Quadro 42 - Satisfação de alunos e docentes com a localização da IES (média).....	139

Quadro 43 - Opinião de alunos e docentes face à região onde a IES se insere e à cocriação de valor (média).....	140
Quadro 44 - Avaliação dos alunos em dois itens da satisfação:.....	141
Quadro 45 - Percepção dos alunos sobre resultados acadêmicos	142
Quadro 46 - Percepção dos docentes sobre resultados acadêmicos dos alunos.....	142
Quadro 47 - Percepção dos docentes face à sua disponibilidade	143
Quadro 48 - Concordância dos docentes sobre do seu desempenho	144
Quadro 49 - Alpha de Cronbach das dimensões teóricas	149
Quadro 50 - Análise de Componentes Principais com rotação varimax* - Alunos	150
Quadro 51 – Análise social dos alunos face às dimensões extraídas	151
Quadro 52 - Análise de Componentes Principais com rotação varimax* - Docentes	152
Quadro 53 - Análise social dos docentes face às dimensões extraídas	152
Quadro 54 – Concordância dos alunos com o comportamento colaborativo (PF6 e PF7)	154
Quadro 55 - Índice de comportamento colaborativo dos alunos, por IESP	154
Quadro 56 – Concordância dos alunos com a experiência na entrega do serviço (PF11)	155
Quadro 57 - Índice de experiência na entrega do serviço, por IESP.....	156
Quadro 58 - Concordância dos alunos face à aprendizagem	157
Quadro 59 - Índice de concordância da aprendizagem dos alunos, por IESP	157
Quadro 60 - Concordância com o comportamento colaborativo, pelos docentes	158
Quadro 61 - Índice de concordância dos docentes com o comportamento colaborativo, por IESP...	159
Quadro 62 – Experiência dos docentes na entrega do serviço	159
Quadro 63 - Índice de experiência na entrega do serviço, por IESP.....	160
Quadro 64 - Concordância dos docentes face à aprendizagem dos alunos	161
Quadro 65 - Índice de concordância dos docentes da aprendizagem dos alunos, por IESP.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A2A – Actor-to-actor

AMA – American Marketing Association

B2B – Business-to-business

CCISP - Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

CHEPS - Center for Higher Education Policy Studies

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ECTS - European Credit Transfer System

ES – Ensino Superior

GDL - Goods Dominant Logic (*Lógica Dominante de produtos*)

IES – Instituição de Ensino Superior

IESP - Instituição de Ensino Superior Politécnico

IESU - Instituição de Ensino Superior Universitário

IHIP - Intangibilidade, heterogeneidade, inseparabilidade e percibilidade

INE – Instituto Nacional de Estatística

MCTES – Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PF - Premissa Fundamental

RIJES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SDL – Service Dominant Logic (*Lógica Dominante do Serviço*)

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o tema em estudo, tal como justificar a sua relevância e motivações de escolha. São ainda abordados os principais objetivos a atingir, questões a investigar, resultados esperados e suas contribuições. Está ainda presente neste capítulo a estrutura desenvolvida no presente documento.

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Ao longo dos anos, o ensino superior tem vindo a adaptar-se às necessidades do mercado. Nesse sentido, este estudo tem como propósito compreender e analisar a relevância da cocriação de valor neste meio e como este conceito pode ser uma ferramenta fundamental para uma melhor gestão institucional, nomeadamente no Ensino Superior Politécnico Português, procurando ajudar as Instituições de Ensino Superior Politécnico (IESP) do interior de Portugal a adotar uma postura mais eficiente no mercado e proporcionar maior satisfação e benefício aos seus alunos.

A cocriação de valor está cada vez mais presente em várias pesquisas e nos mais variados contextos, sendo uma ferramenta fundamental para a aquisição de maior qualidade na prestação de serviços tais como o ensino. Para Vargo e Lusch (2004; 2008; 2017), sempre que o cliente se envolve num processo de compra é considerado cocriador de valor. Uma vez que no meio educacional existem vários atores envolvidos, os alunos, os professores, a própria Instituição de Ensino Superior (IES) e a sociedade em que esta se insere, a cocriação de valor procura que se reúna, através da colaboração e relacionamento entre as partes e troca de experiência, um acréscimo de valor para assim beneficiar processo e utilizadores, sempre na perspetiva de um futuro melhor. Pela perspetiva da *Service Dominant Logic* (SDL), a IES é considerada como um ecossistema (Vargo & Lusch, 2016). Essa perspetiva pressupõe que a cocriação de valor entre os atores deve acontecer em benefício de todos os que fazem parte deste ecossistema. Tal perspetiva foi recentemente adotada na literatura de marketing aplicada ao ensino superior, como forma de melhorar a gestão das relações entre os atores e a inovação (Galan Muros & Davey, 2019; Ventura, Quero & Díaz-Méndez, 2020).

As IES, em constante processo de mudança, necessitam acompanhar os contextos em que se inserem bem como encontrar soluções para alcançar e fidelizar alunos. Fatores como a globalização e a evolução tecnológica têm vindo a tornar o aluno mais exigente, informado e consciente (Vega-Vazquez, 2013), tornando-se necessário encontrar uma resposta mais rápida e eficaz para que não se tornem representantes de uma oferta ultrapassada. As Instituições precisam agora de se adaptar a um panorama global, onde se encontrem serviços para além da educação, e os quais possam estar disponíveis aquando da sua procura e de encontro às exigências da sociedade, pese que embora muitas das vezes a escolha da IES recaia sobre o seu prestígio académico. É por isso fundamental que as IESP procurem envolver os seus atores durante o percurso educacional, com especial atenção para alunos e docentes, para que consigam superar as dificuldades e desafios que vão surgindo ao longo da evolução da sociedade, fomentado o encontro com as necessidades e exigências do público. Em suma, este processo visa assim desenvolver a colaboração entre as partes interessadas para a cocriação de valor, sendo que ambas possuem recursos necessários e onde o cliente, aqui aluno, se torne parte integrante da organização, através da sua contribuição para o serviço que o próprio usufrui (Lusch et al., 2007).

De acordo com Alves (1995), o serviço ensino pretende, para além de transferir conhecimento de alguém para outrem, a transferência de atitudes e comportamentos que procurem facilitar a aquisição de novas capacidades. Neste seguimento, a visão oferecida pela SDL define a relação entre os atores como “a troca de serviço por serviço”, destacando a função colaborativa que, pela perspectiva adotada no presente trabalho, demonstra que todos os atores fazem parte de um processo contínuo de cocriação de valor, para que assim a transferência de conhecimento e aquisição de novas capacidades se desenvolva de melhor forma (Vargo & Luch, 2017). As têm IESP têm por isso que se apresentar cada vez mais com uma postura empresarial (Colombo, 2004; Galán-Muros & Davey, 2019), adaptando-se às tendências do mercado e capacitando-se de ferramentas que lhe permitam cumprir com os objetivos a que se propõem por forma a garantir o sucesso e estabilidade da instituição, e assim alcançar a necessária adaptação ao ecossistema em que desenvolve a sua atividade com a contribuição (cocriação de valor) de todos os atores que o compõem (Vargo & Lusch, 2016).

Até há pouco tempo, a oferta formativa disponibilizada pela IES era o principal elemento que a promovia, no entanto, dada a importância que tem vindo a ser atribuída ao aluno a quem cabe

um papel fundamental como influenciador, esta situação tem vindo a alterar-se, existem diversos estudos que revelam uma importância cada vez relevante na aplicação de estratégias de marketing pelas IES (Alves, 2005), dada a necessidade que as IES começam a sentir em adotar outras dinâmicas e objetivos, capacitando-se para uma sociedade atual e mais informada. É importante considerar que um serviço educacional tem por base variados serviços, onde os atores se vão revezando (professores e alunos), como tal, para que exista envolvimento, é necessário que o professor esteja em constante processo de adaptação e procurando reformulação de metodologias, sendo fundamental, que o retorno do cliente, aqui na pessoa do aluno, permita a correta continuidade do serviço e a realização de melhorias e adaptações (Yi & Gong, 2013).

Como já referido, sendo a educação considerada um serviço (Hill, 1995), efetuar uma abordagem pela aplicação da SDL, permitirá certamente conhecimentos já que não são ainda muitos os estudos sobre a cocriação de valor nesta perspetiva. Isto permite que o presente estudo se torne uma ferramenta útil para as IESP do interior do país, propondo-se a obter informação relevante, nomeadamente no que se refere à motivação dos alunos na cocriação de valor, ao nível de interação destes, sobre a qualidade percebida, a sua satisfação, a aprendizagem, a experiência na entrega do serviço e a respetiva fidelização do aluno. A integração do conceito da SDL, de Vargo e Lusch (2004), é por isso de relevante importância, uma vez que se baseia em procedimentos que visam enriquecer e melhorar a forma como o serviço é prestado, para que se adapte e procure gerar valor para as partes envolvidas, pela participação ativa do cliente no processo. A aplicação do conceito visa encontrar soluções para uma melhor eficácia educacional, do ponto de vista do contexto do ensino superior, de modo a gerar maior envolvimento dos alunos e consequente desenvolvimento positivo na instituição.

É ainda objeto de estudo, as exigências com que os docentes se deparam atualmente, no que se refere aos processos de investigação, que podem estar a dificultar ou impedir o desenvolvimento de processos de cocriação de valor, sendo que em Portugal, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RIJES), define pelo nº1 do artigo 7.º que,

“os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental”.

É por isso definido que os docentes do Ensino Superior desenvolvam atividades de investigação para além das devidas atividades relacionadas com a docência. Esta situação aplica-se mais recentemente aos docentes do Ensino Superior Politécnico, já que este subsistema de ensino era, de acordo com relatório “A Ciência em Portugal” da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República (2010), o que apresentava maior fragilidade. Neste sentido, e sendo que nos dias de hoje a investigação tem grande peso para as IES e para o desenvolver da atividade letiva, considera-se relevante para este estudo, analisar como tende a interferir com o percurso de alunos e docentes.

De referir ainda que o estudo terá a sua aplicabilidade nas IESP localizadas no interior de Portugal, onde é visível a dificuldade de captação de alunos e onde os temas abordados poderão gerar conhecimento útil para a aplicação de um novo modelo de gestão e consequente melhoramento estratégico nas instituições.

A aplicação ao caso de Portugal, é por isso de extrema importância para o desenvolvimento das regiões onde as IESP se inserem. As respostas recolhidas permitirão dotar as instituições de conhecimento, compreendendo melhora relação entre aluno e docente, e como a cocriação de valor pode ser aplicada a este contexto, permitindo minimizar os desafios do ensino superior, tornando também o relacionamento aluno-docente mais agradável e favorecedor.

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tal como inicialmente referido, a presente investigação pretende analisar o processo da cocriação de valor na entrega do serviço educativo de ES pela perspetiva da SDL, nomeadamente no ensino superior politécnico português, em especial nas instituições localizadas no interior de Portugal, para assim analisar como pode este conceito influenciar o desempenho e sucesso das organizações se tido em conta na gestão institucional.

Na maioria dos casos as IES detêm regras que regem os relacionamentos com os atores envolventes (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), sendo por isso importante a procura de soluções que tornem este ecossistema mais agradável e produtivo, tendo em consideração as

diversas limitações que as IESP enfrentam no ambiente que esta investigação se propões a estudar, sendo os que mudanças institucionais que visem um processo mais colaborativo irão permitir maior inovação organizacional (Ventura, Quero & Díaz-Méndez, M. (2019).

A pergunta de investigação centra-se assim em compreender como a cocriação de valor pode favorecer uma melhor gestão por parte da IESP localizadas no interior de Portugal, conseguindo desta forma alcançar vantagem competitiva no mercado.

De acordo com Vargo, Maglio e Akaka (2008), Russo-Spena e Mele (2012) e ainda Vargo e Lusch (2017), o valor é sempre cocriado, em conjunto e reciprocamente, em interações entre prestadores e beneficiários através da integração dos recursos e da aplicação de competências, como tal, este estudo propõe-se a encontrar resultados que permitam compreender como a cocriação de valor deve ser integrada na gestão das Instituições de Ensino Superior Politécnico (IESP) e quais os benefícios que pode trazer ao seu desenvolvimento, principalmente nas IESP que se encontram localizadas no interior do país e que apresentam uma maior dificuldade na captação de alunos, apresentando-se para isso um modelo de gestão facilitador.

Os objetivos específicos da investigação passam então pelos seguintes pontos:

- Identificar a existência de interação entre aluno e docente e compreender como os alunos a valorizam em seu benefício;
- Compreender a perceção de aluno e docente face ao seu papel no processo de cocriação de valor na IES;
- Compreender como a aprendizagem é forma integrante no processo de cocriação de valor;
- Analisar o impacto que a exigência da investigação tem sobre o docente e como pode ser limitador numa postura de cocriador.

Após a definição dos objetivos deste estudo e de acordo com a revisão da bibliografia desenvolvida no decorrer da investigação, constroem-se as possíveis hipóteses de investigação (H):

- H1: Alunos colaborativos recomendam a IES a futuros alunos.
- H2: A IES que envolve os alunos proporciona uma melhor experiência académica.
- H3: A participação dos alunos no desempenho das aulas influencia nos seus resultados académicos.
- H4: Docentes colaborativos com a IES valorizam a região onde esta se insere.
- H5: Os docentes que se sentem apoiados pela IESP colaboram ativamente no seu desenvolvimento
- H6: A dedicação personalizada aos alunos influencia o seu desenvolvimento e resultados.

Considera-se assim, que a investigação vem contribuir para um melhor conhecimento ao nível da importância e influência da cocriação de valor como processo integrante na gestão das IESP, beneficiando esta ao serem tomadas em consideração as boas práticas identificadas como alavanca de desenvolvimento na prestação e comercialização do serviço educativo, e permitindo uma melhor valorização deste, numa perspetiva da cocriação de valor, sendo deste modo objetivo geral compreender e analisar a importância do papel do aluno e do docente no processo de cocriação de valor para as IESP no interior de Portugal.

1.3 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

O documento está organizado em oito capítulos, que retratam todo o processo de investigação, por forma a proporcionar um raciocínio contínuo do estudo, iniciando-se com a introdução, presente no primeiro capítulo, onde é possível ter o primeiro contato com o tema e compreender e quais as motivações que levaram ao desenvolvimento da investigação.

Nos segundo e terceiro capítulos é então elaborada a revisão da literatura, onde se procura compreender a temática que envolve o estudo, desenvolvendo-se inicialmente uma abordagem geral ao contexto do marketing, de forma a compreender a evolução do conceito até ao seu contexto de serviço, avançando depois para uma abordagem do conceito de *Service Dominant Logic* (SDL), finalizando com uma abordagem ao processo de criação de valor, permitindo assim uma integração nos fundamentos da temática.

Já no Capítulo IV, o estudo ganha seguimento para o seu objeto de estudo, o Ensino Superior, desenvolvendo uma abordagem de integração com o contexto de marketing de serviço e criando um fio condutor para o Capítulo V, onde é então focado o enquadramento do Ensino Superior em Portugal, em especial no sistema de ensino politécnico, contextualizando assim o panorama onde se foca a investigação e fornecendo dados secundários, auxiliares à pesquisa desenvolvida. Este enquadramento permite assim compreender como funciona a competição no contexto no ensino superior e a importância numa correta orientação para o mercado por parte das instituições, compreendendo-se assim como o valor criado pela IESP é decisivo na escolha dos alunos, muito com base nas suas expectativas futuras. Neste sentido este capítulo pretende relacionar como a cocriação de valor entre aluno e docente é então relevante para as IESP.

Depois de verificada e compreendida a teoria existente sobre a temática em estudo, é exposta no capítulo VI a metodologia utilizada e aplicada no decorrer da investigação, apresentando o modelo de investigação como estudo de caso, dando seguimento o design do estudo, onde se abordam as questões e objetivos da investigação, a seleção dos casos, a amostra, o instrumento de recolha, o processo na recolha de dados e respetivo processo de análise de dados.

Já no capítulo VII apresenta-se o estudo empírico desenvolvido, que relata as respostas às questões apresentadas. É neste capítulo presente a análise de dados elaborado na plataforma SPSS, que permitiu obter os resultados necessários para responder aos objetivos da investigação, tal como a discussão dos resultados com base nas referências bibliográficas.

Por fim, o Capítulo VIII apresenta então as conclusões obtidas no estudo e ainda as limitações detetadas bem como algumas sugestões para investigações futuras. O documento encerra com a bibliografia consultada e os apêndices que complementam a informação presente ao longo da investigação.

Quadro 1 - Processo de investigação

INTRODUÇÃO		
Capítulo I Apresentação e justificação do tema Questões e objetivos Estrutura		
REVISÃO DA LITERATURA		
Capítulo II O marketing como serviço	Capítulo III Criação de valor	Capítulo IV O ensino superior como serviço
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA		
Capítulo V Estudo de Caso: O ensino superior em Portugal	Capítulo VI Metodologia da investigação	Capítulo VII Análise e discussão dos resultados
CONCLUSÕES		
Capítulo VIII Conclusões finais		

Fonte: Elaboração Própria

A estrutura da presente tese resume-se assim de acordo com o **Quadro 1**, demonstrando este o percurso da investigação, tal como explicado anteriormente.

CAPÍTULO II

O MARKETING COMO SERVIÇO

CAPÍTULO II – O MARKETING COMO SERVIÇO

Este capítulo apresenta a revisão da literatura no que se refere à evolução do marketing como serviço, sendo analisado em destaque a sua evolução até ao conceito da *Service Dominant Logic* (SDL). Pretende-se esclarecer os conceitos base da investigação, para um melhor relacionamento com o foco da pesquisa e o seu objeto de estudo.

2.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE MARKETING

As abordagens ao marketing têm vindo a sofrer ao longo dos anos um constante processo de evolução, passando de uma estratégia direcionada ao mercado e às massas, para um marketing segmentado e até mesmo individual, adaptado cada vez mais ao consumidor (Berry, 1995). A necessidade deste processo de evolução, centra-se na constatação do modelo tradicional de marketing, capaz de atrair e fidelizar clientes, bem como superar os elevados níveis concorrenciais. Também o consumidor alterou o seu comportamento, já que passou a ter maior facilidade em aceder a informações e experiências, situação que veio alterar em muito os procedimentos de compra. Por isso, ao longo dos tempos, o Marketing tem vindo a modificar-se para assim dar resposta às novas tendências e necessidades do mercado, sendo na ótica do consumidor que se verifica um maior esforço, na perspetiva da humanização do marketing.

No início do século XX, o marketing estava unicamente direcionado para a transferência de bens para o mercado e a sua respetiva distribuição. Já as empresas procuravam principalmente escoar o produto, que era baseado numa produção em massa, não havendo qualquer preocupação com as necessidades do consumidor (Cobra, 1992; Kotler & Keller, 2012). Mas este processo tornou-se insustentável com o passar dos anos, obrigando a que as empresas se ajustassem aos seus consumidores.

Em 1935, a *American Marketing Association* (AMA) definiu o marketing como um meio de realização de negócios de bens e serviços do produtor para o consumidor. Foi então considerada a “*Era das Vendas*”, desenvolvendo-se uma maior preocupação em desenvolver a promoção e a vendas dos produtos, sendo que a oferta começava a superar a procura, e como tal seriam as

estratégias de marketing em promover o produto que levariam o consumidor à sua aquisição (Cobra, 1992; Kotler & Keller, 2012).

“Marketing is the performance of business activities that direct the flow of goods and services from producers to consumers” (AMA, 1935).

De acordo com Levitt (1960), é no período pós-guerra, no final dos anos 40, que as empresas passam a preocupar-se com a criação de produtos de acordo com os desejos do cliente, obrigando assim a uma maior concorrência entre as empresas e passando a existir maior preocupação com a qualidade de produtos e serviços. É então que os serviços começam a ganhar algum destaque e importância, já que até aqui o serviço era visto unicamente como um complemento secundário à transação de bens (Grönroos, 2006).

Já pelos anos 50 surgem estudos sobre o mercado, que vêm permitir uma melhor compreensão sobre o consumidor, promovendo-se a centralidade deste em todo o processo de venda (Kotler & Keller, 2012; Vargo & Lusch, 2004), evidenciam-se agora a busca pelo conhecimento das necessidades do cliente/ consumidor, por forma a direcionar a produção nesse sentido. A AMA apresenta assim em 1960, uma nova definição, focada no consumidor:

“Marketing is the performance of business activities that direct the flow of goods and services from producers to consumers” (AMA, 1960).

A partir de 1980, começaram a desenvolver-se as primeiras pesquisas focadas na orientação para o mercado, tal como marketing de serviços, marketing de relacionamento, gestão da qualidade, valor e oferta, gestão de recursos e vantagem competitiva, sobre a abordagem de diferentes autores. Foi então que no final do século XX, pelo ano de 1990, o foco do marketing direciona-se no sentido do relacionamento com o cliente (Baker, 2000a, 2000b), sendo nesta altura que se verifica um crescimento no setor dos serviços. Foi nesse sentido necessário aprofundar o conhecimento na relação entre fornecedor e comprador, obrigando a intensificar os estudos na temática, para que assim o marketing se adaptasse às características, em muito intangíveis, dos serviços (Sheth et al., 1988; Srivastava, Shervani & Fahey, 1999).

Mas sendo a evolução constante, em 2004, a AMA anunciou uma nova definição de marketing, aqui então focada na entrega de valor para o cliente e para as relações, de forma que as partes envolvidas alcançassem um benefício mútuo. Sheth e Uslay (2007), de acordo com nova definição da AMA, evidenciam a mudança do termo troca (*exchange*) por criação de valor (*value creation*), um processo facilitador de valor a todos os atores no processo.

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

Já num sentido de procura pela satisfação do consumidor, Las Casas (2006) identifica marketing, como um processo relacional, onde todas as atividades de troca devem ser orientadas para a satisfação das necessidades do consumidor, conseguindo promover, que os relacionamentos resultantes da troca, provoquem bem-estar nos atores intervenientes.

Em 2008, a AMA atualiza mais uma vez a definição de marketing, considerando-o agora como uma atividade baseada em processos que proporcionem valor na sua transação. Verifica-se assim, que é necessário valorizar o consumidor e as suas necessidades, passando o marketing a ser utilizado em qualquer tipo de organização (Kotler & Armstrong, 2005). Esta definição mantém o foco na criação de valor para os clientes e *stakeholders*, no entanto há uma transição para um pensamento baseado na entrega de benefício ao cliente, sem a necessidade de transferência de bens, pensamento que se relaciona já com a SDL.

“Marketing is the activity, set of institutions, and processes for creating, communicating, delivering, and exchanging offerings that have value for customers, clients, partners, and society at large” (AMA, 2008).

Na última década Kotler resumiu e estruturou a evolução do marketing em três fases, chamando-lhe marketing 1.0, 2.0 e 3.0, ilustrando um processo em que o marketing deixou de se focar unicamente no produto, passando a focar-se no consumidor e na sua satisfação, tornando-se numa filosofia de gestão. De acordo com o autor, o Marketing 1.0 surgiu com a Revolução Industrial, onde o objetivo se centrava no produto e na sua consequente venda, sendo assim este

um processo focado unicamente na troca de produtos por dinheiro, rentabilizando assim a produção em massa para alcançar maiores lucros.

A era do Marketing 2.0 começou trazendo a necessidade de orientação para o consumidor, de onde se deu o aparecimento de conceitos como a segmentação, alvo e posicionamento (Kotler, 2011). Este processo derivou em muito de aumento da exigência por parte do cliente, que teve origem num maior acesso a informação que lhes permitiu essa evolução.

Já na era do Marketing 3.0, verificam-se práticas de marketing influenciadas por alterações no comportamento do consumidor com uma abordagem mais colaborativa, cultural e espiritual (Kotler, 2011). Nesta era, a valorização do ser humano ganha destaque e passam a ser procurados os relacionamentos. A partir da **Quadro 2** é possível verificar como se procedeu à evolução destas três abordagens identificada pelo autor:

Quadro 2 - Comparação entre Marketing 1.0, 2.0 e 3.0

	Marketing 1.0 Centrado no produto	Marketing 2.0 Orientado para o consumidor	Marketing 3.0 Direcionado para valores
Objetivo	Vender produtos	Satisfazer e reter os consumidores	Fazer do mundo um lugar melhor
Forças propulsoras	Revolução Industrial	Tecnologia de informação	Nova onda de tecnologia
Como as empresas vêm o mercado	Compradores em massa, com necessidades físicas	Consumidores inteligentes, com mente e coração	Ser humano pleno, com coração, mente e espírito
Conceito de Marketing	Desenvolvimento de produtos	Diferenciação	Valores
Diretrizes de marketing da empresa	Especificação de produtos	Posicionamento de produto e corporativo	Missão, visão e valores da empresa
Proposição de valor	Funcional	Funcional e emocional	Funcional, emocional e espiritual
Interação com consumidores	Transação de um para muitos	Relacionamento de um para um	Colaboração de muitos para muitos

Fonte: Kotler (2010)

Atualmente as organizações são constantemente contactadas por clientes, cada vez mais informados e com vontade de interagir e cocriar valor. Lusch (2007), contextualizou três estágios para a evolução do marketing, que retratam uma mudança de perspectiva dominante de bens para dominante de serviço:

- **to market:** conceito inicial do marketing, em que não existia qualquer preocupação com o consumidor, partindo-se do princípio em que toda a produção teria sempre consumo, sendo o marketing apenas um intermediário entre comprador e fornecedor. A função do marketing passava unicamente por vender, não havendo lugar a qualquer preocupação com desejos ou necessidades sentidas pelos consumidores;
- **market(ing) to:** começam a verificar-se os primeiros estudos acerca do comportamento do consumidor, tornando-se já visível a preocupação pela satisfação das necessidades percebidas, não existindo ainda um envolvimento relevante entre as partes, tratando o consumidor apenas como uma fonte de informação;
- **market(in) with:** o consumidor passa a ser visto pelas organizações como um parceiro, contribuindo para o desenvolvimento destas, num processo de cocriação de valor.

É na perspectiva *marke(in) with* (marketing com), que se verificam as parcerias entre as partes intervenientes no processo, a empresa beneficia com contributo do cliente através da cocriação, o que permite à organização ajustar os serviços às necessidades do cliente, tendo este assim a possibilidade de receber uma oferta de acordo com as suas necessidades. É esta capacidade de se ajustar ao cliente que permitirá à organização obter um estatuto diferenciativo da concorrência, dada a capacidade de gerar satisfação ao cliente bem como contribuir para que este reflita uma perceção positiva da empresa (Zmogenski et al., 2009).

Com o desenvolver da presença dos serviços no mercado, o cliente tornou-se cada vez mais relevante, o que levou à preocupação do fornecedor em que a oferta fosse o mais aproximado possível da promessa, evitando uma dissonância pelo *gap* entre uma e outra (Grönroos, 1994; Gummenson, 2002). Esta situação contribui para que o cliente se sinta satisfeito, e consequentemente mantenha o interesse bem como propague esse sentimento. Proença (2008) refere assim que marketing pode ser definido como o conjunto de atividades cujo objetivo consiste no desenho, na implementação e no controlo de programas com vista à satisfação das

necessidades dos clientes. Neste sentido, todos os produtos, sejam bens ou serviços, entregam um pacote de benefícios ao cliente (Hoffman & Bateson, 2006).

Em suma, a evolução do marketing ao longo dos tempos é o reflexo da adaptação a novas condições do mercado, sendo o marketing um processo de planeamento, de fixação de preço, de promoção e de distribuição de ideias, de bens e serviços, sempre com o objetivo de criar trocas, que satisfaçam cada vez mais os objetivos individuais e organizacionais (Aaker, Kumar & Day, 2004).

2.2 CONCEITO DE SERVIÇO

A utilização de serviços está presente diariamente nas mais variadas rotinas, obrigando a que as organizações procurem que esta prestação vá o mais possível de encontro com as necessidades e expectativas dos consumidores. Com a evolução do conceito de serviço ao longo dos tempos, é necessário desenvolver um foco sobre as teorias mais relevantes e fundamentadas. Inicialmente, em 1960, a *American Marketing Association* definiu serviço por qualquer ato ou desempenho intangível, do qual não resultaria qualquer posse ou propriedade. Refere-se assim a um conjunto de atividades realizadas por uma organização que procura responder às expectativas e necessidades do cliente. Existem, no entanto, outras múltiplas definições para o conceito de serviço na literatura, as quais mostram a evolução de pensamento que tem vindo a acontecer neste contexto. Grönroos (1979) definiu serviço como a solução que tem por objetivo responder ao pedido de um cliente, da qual resultam atividades que ocorrem ao longo da interação entre os intervenientes do processo. Para Gummesson (1987), o serviço era tido como algo que pode ser comprado ou vendido, mas não tangível.

Mas o conceito foi-se modificado e adaptando cada vez mais, em 2001, Lovelock e Wright defendem a existência de duas definições essenciais de serviço, as quais se distinguem pelo facto de uma se referir ao serviço como algo oferecido por uma parte a outra parte de forma intangível, embora possa haver alguma ligação a bens físicos, e outra definição de serviço onde os estes são vistos como uma atividade para a criação de valor, proporcionando benefícios para as partes envolvidas.

Já em 2004, Grönroos identifica o serviço como atividades que ocorrem entre cliente e prestadores, onde recursos e benefícios prestados pelo fornecedor, se desenvolvem num serviço que soluciona o problema do cliente. Mais recentemente, Vargo e Lusch (2007) entendem que o serviço não é mais do que a utilização de recursos humanos para o benefício dos intervenientes no processo. Embora com abordagens diferentes, é certo que todos os autores identificam como características do serviço a intangibilidade e o relacionamento entre os atores no processo, mostrando a consistência e importância desses elementos para o processo. Os serviços são baseados em promessas, sendo que o consumidor apenas comprova se o serviço corresponde às expectativas no momento do consumo, comprovando assim a sua satisfação com a qualidade prestada. Do ponto de vista em que o serviço deve permitir ao cliente sentir satisfação, Prugsamatz, Heaney e Alpert (2007) descrevem-no assim como sendo a promessa de satisfação, que define as expectativas dos clientes.

Através do **Quadro 3**, podemos analisar mais facilmente como evoluiu o pensamento sobre o conceito de serviço do ponto de vista dos diversos autores que o foram assim enriquecendo:

Quadro 3 - Conceitos de Serviço

American Marketing Association, 1960	<i>“Serviços são atividades, benefícios ou satisfações que são colocados à venda ou proporcionados em conexão com a venda de bens.”</i>
Grönroos, 1979	<i>“Um serviço tem por objetivo responder a um pedido de um cliente, da qual resultam atividades que ocorrem ao longo da interação entre os atores envolvidos”</i>
Kotler e Armstrong, 2003	<i>“Qualquer atividade ou benefício que uma parte possa oferecer a uma outra, que seja essencialmente intangível e que não resulte propriedade de algo”</i>
Grönroos, 1990	<i>“Atividades de natureza mais ou menos intangível que normalmente, mas não necessariamente sempre, ocorre entre consumidores e empregados de serviços e/ou recursos físicos ou bens e/ou sistemas do fornecedor do serviço, que são oferecidos como soluções para os problemas do consumidor.”</i>

Grönroos, 2000	<i>“Os serviços são um conjunto de processos, nos quais a produção e o consumo não podem ser totalmente separados, e no qual o cliente frequentemente participa ativamente na fase de produção do serviço, resultando numa complexidade de relações difíceis de compreender.”</i>
Lovelock e Wright, 2001	<i>“Serviço é um ato ou desempenho oferecido por uma parte à outra. Embora o processo possa estar ligado à um produto físico, o desempenho é essencialmente intangível e normalmente não resulta em propriedade de nenhum dos fatores de produção. (...) serviços são atividades econômicas que criam valor e fornecem benefícios para clientes em tempos e lugares específicos.”</i>
Vargo e Lusch (2007)	<i>“Utilização de recursos humanos para o benefício dos intervenientes no processo. Embora com abordagens diferentes, todos os autores identificam como características do serviço a intangibilidade e o relacionamento entre os atores no processo, mostrando assim a consistência e importância desses elementos para o processo.”</i>

Fonte: Elaboração Própria

Importa também saber, que em 2004, quando Vargo e Lusch apresentam a *Service Dominant Logic* (SDL), o conceito de serviço voltou a sofrer alterações, passando esta lógica a ser considerada como a filosofia do serviço, onde se terminou com a divergência entre bens e serviços. Considera-se assim, pela perspectiva da SDL que num processo de evolução, o serviço é um conceito transcendente, que procura o benefício da outra parte, independentemente da sua forma tangível ou intangível (Gummesson, Lusch & Vargo, 2010). Em suma, toda esta evolução do conceito de serviço, considerado inicialmente como um processo assistente à venda do produto, pelo qual recaia a principal importância da transação, transformou-se e evoluiu para um pensamento de transição com base na SDL.

2.2.1 CARACTERÍSTICAS DO SERVIÇO

Kotler (2000), considera existir quatro características principais dos serviços, nomeadamente a intangibilidade, a inseparabilidade, a heterogeneidade e a perecibilidade, características estas que os permite distinguir-se dos bens tangíveis. Destas quatro características será a intangibilidade, aquela que, efetivamente, mais se distingue dada a diferença a nível palpável entre serviço e produto, não permitindo qualquer outra perceção através dos sentidos.

Neste sentido, a **intangibilidade** significa que os serviços não podem ser vistos, provados, tocados, sentidos, ouvidos ou cheirados antes da sua aquisição, o que torna a sua avaliação prévia mais difícil do ponto de vista da qualidade. As ofertas das Instituições de Ensino Superior (IES) são baseadas na prestação de serviços educacionais, numa perspetiva intangível, sendo prestados com base nos produtos definidos para apresentar aos consumidores, neste caso sendo estes os alunos.

Em consequência da intangibilidade surge **inseparabilidade/ simultaneidade**, esta característica que define o serviço como algo em que é necessário o consumo aquando é produzido, o que torna estes dois parâmetros inseparáveis. Sabemos assim que o serviço nunca pode ser separado do seu prestador, existirá sempre uma forte relação entre os atores no processo o que obrigará a trabalhar as relações por forma a estimular a confiança por parte do cliente.

Relativamente à **heterogeneidade**, esta relaciona-se com o fator humano, dada a variação de pessoas no decorrer do serviço, no que diz respeito ao prestador e ao cliente, no decorrer dos tempos, assim, e de acordo com a possibilidade na variação de qualidade dos serviços, estes tornam-se de característica heterogenia, uma vez que esta variação condiciona as diferentes variantes do processo e que altera a sua prestação do serviço em determinado momento.

Já no que diz respeito à quarta característica, a **perecibilidade**, tem a ver com a impossibilidade de armazenamento do serviço, dado que a sua produção, fornecimento e consumo ocorrer em simultâneo. Esta característica obriga a um melhor e mais cuidadoso ajuste entre o fornecedor e o cliente, de acordo com a oferta e a procura.

De acordo com Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), existem consequências resultantes das características intrínsecas aos serviços, tais como:

- Maior dificuldade em avaliar a qualidade nos serviços relativamente aos bens físicos;
- Os serviços apresentam maior variabilidade em termos de qualidade, sendo superior o risco percebido pelo cliente;
- O cliente atribui valor de qualidade, tendo por base a correspondência dos resultados obtidos face às expectativas aguardadas;
- Processos na prestação de serviço e resultados contribuem para a avaliação de qualidade.

Esta situação leva a que as organizações ponderem algumas estratégias para que o cliente compreenda o benefício oferecido. De acordo com Kotler e Andreasen (1996), é fundamental reduzir incertezas por parte do consumidor, como tal, o serviço deve apresentar evidências físicas, tais como o material para a produção deste. Os autores consideram também que as organizações têm que entender que o cliente desenvolve percepções em todas as interações com a organização, sendo por isso necessário desenvolver competências na equipa que manterá relação com o cliente para que seja possível avaliar a satisfação do cliente. É ainda entendimento de Kotler e Andreasen (1996), a implementação de estratégias que para ajustar a oferta à respetiva procura.

A tipologia do serviço é baseada em diferentes características individuais, situação que leva à necessidade de um acompanhamento mais atento na sua prestação, para que o cliente assimile a satisfação plenamente. A avaliação de um serviço pode ser considerada de maior dificuldade, relativamente à aquisição de um bem físico.

A qualidade prestada, característica intrínseca do serviço, compromete sempre a avaliação deste, tendo por base a sua variabilidade na prestação (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1990). É na análise entre a expectativa e o resultado obtido que o consumidor baseia a sua atribuição de valor, sendo que esta terá sempre uma prestação diferente.

O marketing mix, conjunto de variáveis controláveis, criado por McCarthy, em 1960, baseado nos 4P's (*product, price, place, promotion*) que procuram ir ao encontro dos objetivos do cliente, não sustentava já as necessidades totais do serviço. Assim, em 1981, Booms e Bitner adicionaram ao marketing mix mais três variáveis adequadas aos serviços, sendo *persons, process e physical*

evidences, tornando assim os 4Ps em 7Ps. De acordo com o **Quadro 4**, o marketing mix ganhou a seguinte forma:

Quadro 4 - Marketing Mix - 7P's

PRODUTO	Bens ou serviços oferecidos ao mercado
PREÇO	Recursos para que o cliente obtenha bens ou serviços
DISTRIBUIÇÃO	Localização e acessibilidade dos bens ou serviços
COMUNICAÇÃO	Atividade que comunique benefícios de bens ou serviços a potenciais clientes
PESSOAS	Os que estão envolvidos nas vendas e executam o serviço, e a interação com os clientes que recebem o serviço
PROCESSO	Sistema operacional onde a distribuição está organizada (fluxo de atividades, procedimentos...)
EVIDÊNCIAS FÍSICAS	Ambiente em que o serviço é fornecido (equipamento, mobílias...) e alguns bens que facilitam a execução e comunicação do serviço (símbolos, cartões da organização...)

Fonte: Breda (2012)

No decorrer de uma estratégia de marketing, é necessária uma boa combinação dos 7P's, para que se consiga atingir com sucesso o público-alvo (Kotler et al.,2002), situação que necessita de constante atualização e adaptação aos mercados, sempre em constante alteração. São as características diferenciadoras dos serviços que determinam a qualidade deste, no entanto a intangibilidade que lhe está associada não lhe permite uma perceção de valor tão objetiva por parte do consumidor, sendo que numa avaliação de bens físicos torna-se muito mais fácil a compreensão da qualidade (Grönroos, 1994). Tal como demonstra o **Quadro 5**, a medição de qualidade em um serviço é mais complexa comparativamente ao caso de bens tangíveis:

Quadro 5 - Diferenças entre bens e serviços

BENS	SERVIÇOS
Tangíveis	Intangíveis
Homogêneos	Heterógenos
Produção e distribuição do consumo	Produção, distribuição e consumo em simultâneo
Um bem	Uma atividade ou processo
Principal valor produzido numa fábrica	Principal valor produzido nas interações entre os atores
Normalmente o cliente não participa no processo produtivo.	Cliente participa na produção
Pode haver armazenamento	Não existe armazenamento
A propriedade pode ser transferida	Não há transferência de propriedade

Fonte: Grönroos, 2000

Neste sentido, podemos compreender que na perspetiva do cliente, o valor é relacionado com acesso a um conjunto de elementos criadores de valor e não com a transferência de posse de algo tangível. Bateson e Hoffman (2003) defendem que a intangibilidade é característica do serviço, a que não lhe permite uma perceção real, tal como de um bem físico. Um serviço é sempre uma estratégia de diferenciação que permite a criação de valor pela sua adaptação na prestação aos diferentes tipos de consumidores (Bolton, Grewal & Levy, 2007). A diferenciação procura capacitar o serviço para a satisfação dos diferentes clientes, sendo a cocriação de valor vista como uma estratégia para chegar mais facilmente a essa satisfação, no contexto em que o consumidor é parte ativa do processo.

Sabendo que o consumidor é cada vez mais informado e exigente, e que este apenas se sente satisfeito quando um serviço supera as suas expectativas, o que torna o processo bastante mais exigente de acordo com as variações de clientes e necessidade de adaptação, é fundamental que as organizações tenham conhecimento exato das expectativas que os consumidores possuem (Fernandes, 2000). É com base na qualidade percebida de um serviço, que uma organização se pode destacar das demais concorrentes, sendo mais uma vez constatado, que é fundamental

comprender exatamente o que procura o cliente, para que a organização consiga alcançar sucesso (Cota, 2006).

Toda esta evolução do conceito, desenvolveu-se para uma necessária mudança de paradigma, com base na mudança de comportamento, passando de comunidades autossuficientes de pequena dimensão para comunidades globais e mercados de grande escala, motivando a divisão de funções de fornecedor para consumidor (Gummesson, Lusch & Vargo, 2010). Constatase assim que se desenvolveu uma transição para um novo marketing de serviços (Gummesson, 2010), sendo incorporada uma nova visão onde intangibilidade, heterogeneidade, inseparabilidade e perecibilidade (IHIPs) deixam ser consideradas como características aplicáveis aos serviços (Gummesson, Lusch & Vargo, 2010), estes IHIPs que sempre foram evidenciados na literatura de serviços como os elementos diferenciadores entre bens e serviços. É nesse sentido que surge a *Service Dominant Logic* (SDL), e que de acordo com os autores, vem apresentar um novo conceito o serviço, que deriva da interação entre cliente e prestador, e não se a base da troca são serviços ou bens, focando-se assim num processo de cocriação de valor.

2.3 SERVICE DOMINANT LOGIC (*LÓGICA DOMINANTE DO SERVIÇO*)

A *Service Dominant Logic* (SDL), também conhecida como *SD-Logic*, surgiu por Stephen Vargo e Robert Lusch em 2004, no seguimento de um percurso de desenvolvimento conceptual do marketing de serviços, sendo o primeiro artigo publicado nesse ano no *Journal of Marketing* intitulado "*Evolving to a New Dominant Logic for Marketing*" propondo assim uma nova lógica para o marketing. Com base na evolução do marketing de serviços, os autores procuraram assim uma nova orientação para o pensamento de marketing, a que chamaram *Service Dominant Logic* (Vargo & Lusch, 2016).

Esta mudança de foco tem como intuito complementar o produto e o serviço pelos seus atributos, procurando terminar com a distinção entre ambos e evidenciar os benefícios e valores desenvolvidos pelos clientes no seu consumo, não se focando apenas em objetos, mas sim em serviços intangíveis, tais como habilidades, conhecimentos e processos (Payne et al., 2009). É por isso nesta nova lógica que se consideram as organizações como um serviço na sua natureza, e os bens como o meio de distribuição na prestação do serviço (Dong, Evans, & Zou, 2007). A SDL

representa por isso uma evolução do marketing (Gummesson, Lusch, & Vargo, 2010) onde se pretende a valorização da interação entre os atores intervenientes no processo de compra, tornando-a mais dinâmica e orientada para o mercado.

Service provision is the fundamental purpose of economic exchange and marketing – that is, service is exchanged for service. We believe this logic is applicable not only to markets and marketing, but also to society (Lusch e Vargo, 2006a).

É, portanto, necessário compreender que na SDL é uma lógica centrada no consumidor (Prahalad & Ramaswamy, 2002; Vargo e Lusch, 2004; Grönroos, 2008), onde o papel deste se torna parte integrante do processo como um recurso produtivo (Prahalad & Ramaswamy, 2004). Este sistema reflete tanto a aplicação de conhecimentos por parte das organizações como por parte do consumidor quando ao utilizarem o serviço, aplicam igualmente os seus conhecimentos, gerando-se assim a cocriação de valor (Vargo & Lusch, 2008), tornando-se um elemento-chave da SDL. É então fundamental uma constante compreensão do consumidor e análise ao valor que lhe chega através do serviço, para que assim se possa melhorar o serviço fazendo com que o consumidor tenha uma melhor experiência no decorrer da compra/utilização, onde nesta abordagem se evidencia a interação que existe entre os vários atores que integram o processo e acrescentam recursos a este.

De acordo com Grönroos (2008), na SDL o valor é criado quando o cliente usa o bem ou serviço, sendo assim visto de uma perspetiva de valor em uso ao invés de um valor de troca. A literatura defende que a SDL é fundamental ao desenvolver uma rede de relacionamentos apta a converter em criação de valor, toda a integração de recursos captada pelos intervenientes (Chandler & Vargo, 2011; Vargo, 2009; Quero & Kelleher, 2017). Os relacionamentos serão facilitados, e o consequente processo de partilha onde o valor é cocriado pelo cliente, uma vez que a SDL defende que ninguém tem recursos suficientes para criar valor isoladamente.

Esta lógica oferece ao cliente um valor associado à aquisição do bem, resultante da interação entre as partes interessadas (Gummesson, 2007). É deste modo percebida a importância do cliente e da sua experiência para a cocriação de valor na prestação de serviços, uma vez que na SDL o valor está ligado ao significado do valor da utilização. Vargo e Lusch (2006), defendem também não haver valor até que uma oferta é usada, uma vez que a experiência e a perceção são

fundamentais para a efetiva determinação do valor. No entanto, o conceito de lógica do produto não é totalmente colocado de parte, é lhe sim acrescentado o conceito de serviço, passado este a ser considerado como a base das atividades de marketing (Vargo & Lusch, 2004). O produto passa a ser oferecido ao consumidor em forma de serviço, evidenciando a troca de valores intangíveis ao invés dos bens tangíveis.

A perspetiva da SDL, contrapõe-se à abordagem tradicional do marketing, aqui orientada pelo produto, e procura um novo sentido de criação de valor para o cliente. No **Quadro 6**, é possível compreender como Lusch e Vargo (2006) traduzem os 4P's do marketing tradicional para o marketing colaborativo e consequente cocriação de valor.

Quadro 6 - Marketing Mix Tradicional VS *Service Dominant Logic*

Marketing Mix Tradicional	<i>Service Dominant Logic</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Produto▪ Preço▪ Comunicação▪ Distribuição	<ul style="list-style-type: none">▪ Cocriação de serviços▪ Cocriação de valor▪ Cocriação de diálogo▪ Cocriação de networks

Fonte: Lusch e Vargo (2006)

Pretende-se que a SDL consiga a alteração do pensamento de marketing, direcionando-se para uma perspetiva em que o serviço é sempre a base de qualquer oferta. Como tal, a SDL promove a cocriação de valor e interações (Vargo & Lusch, 2004). Há neste processo lugar a uma passagem do valor para a experiência e os relacionamentos entre os atores envolvidos o que proporciona a cocriação (Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004). A noção de valor sendo cocriado é um dos axiomas da SDL, sendo que nesta lógica existe um valor de uso onde o cliente ao fazer parte do serviço, participa da sua criação de valor, referindo-se deste modo ao valor criado pelo consumidor no processo de consumo do bem ou serviço (Bowman & Ambrosini, 2000).

Esta tendência é claramente baseada em relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes. A organização passa a ter em suas mãos informação que, se bem aproveitada, permitirá que se torne mais bem estruturada, sendo as competências e conhecimentos facultados pelos consumidores, adquiridos pelas suas experiências e relacionamentos (Prahalad &

Ramaswamy, 2000). Para Vargo & Lusch (2004), a importância em conciliar de forma complementar os atributos de produto e de serviço não sendo assim excluída nenhuma das categorias.

Quando a SDL surge pelas mãos de Vargo e Lusch, os autores propunham uma nova lógica de pensar marketing, passando de um marketing centrado no produto, (*Good Dominant Logic* - GDL), para uma lógica, centrada em serviços (*Service Dominant Logic* - SDL). Na GDL a base era o comércio de bens físicos para a troca econômica e a sua distribuição física, tendo os serviços um papel secundário nesta lógica (Vargo & Lusch, 2008b). Já na SDL consumidores procuram o benefício e satisfação, associado à aquisição do bem/serviço, onde a prestação de serviços passa a ter papel principal no processo de troca. É também com base nesta orientação para o serviço que se inicia uma maior preocupação com os relacionamentos entre organização e cliente, para que se fortaleça e se tornem relações para duradoras, conseguindo vantagem sobre a concorrência (Vargo & Lusch 2008b). A SDL é assim baseada em transações de serviços, onde a presença do produto apenas existe para justificar o valor que é cocriado pela interação (**Quadro 7**):

Quadro 7 - Diferenças entre GDL e SDL

	GDL	SDL
Unidade de troca	Bens e serviços que servem como recursos operandos	Benefícios que servem como recursos operantes (ex.: conhecimento)
Drive de valor	Valor de troca	Valor de uso
Processo de cocriação	O valor é determinado pelo produtor e é incorporado nos recursos operandos (bens)	O valor é determinado pelo consumidor baseando-se no valor em uso resultante do benefício que advém dos recursos operantes que tem por base, os recursos operandos
Papel de bens	Bens são produtos acabados (recursos operandos)	Bens são intermediários para criar valor (usados por outros recursos operantes)
Papel das organizações	Produzir e distribuir valor	Proposição de cocriar valor, fornecer serviço
Papel dos clientes	Destruir e utilizar o valor proposto pela empresa	Cocriar valor conjuntamente com a empresa
Relação organização-cliente	Consumidores são recursos operandos e utilizam os recursos aquando das transações.	Consumidores são recursos operantes e têm um papel ativo na coprodução.

Fonte: Vargo e Lusch (2017)

Vargo e Lusch desenvolveram a SDL com o intuito de criar uma perspectiva integrativa sobre as diferentes formas de pensamento de marketing, que se desenvolveram ao longo dos anos, proporcionando uma base de conhecimento para o desenvolvimento do pensamento (Pohlmann & Kaartemo, 2017). A SDL tem como principal matéria de estudo as Premissas Fundamentais (PF), desenvolvidas por Vargo e Lusch, que sofreram já várias alterações e adaptações até aos dias de hoje, conforme será abordado mais à frente. De acordo com Pohlmann e Kaartemo (2017), podemos resumir o desenvolvimento da SDL em três fases:

- **período formativo** (2004 a 2007): Surgiu por Vargo e Lusch (2004a) uma nova perspectiva de mercados e marketing que veio alterar uma lógica centrada no produto (GDL), para uma lógica centrada no serviço (SDL), sendo criadas oito PF;
- **período de refinamento** (2008 a 2011): Nesta fase, Vargo e Lusch acrescentara às já existentes oito PF, mais duas premissas, ampliando-se a teoria da SDL;
- **período de progresso** (2016): Foi introduzida mais uma PF e desenvolvidos cinco axiomas com base nas onze PF.

No seguimento desta evolução da lógica, houve também necessidade de esclarecer os diferentes significados no uso da palavra serviços ou serviço. Vargo e Lusch (2004b), consideram que a utilização do termo serviço, no singular, é utilizada na SDL e refere-se ao processo de aplicação de competências e conhecimentos em benefício de outra parte, estando termo serviço assim ligado à troca de recursos por forma a criar valor. Já o termo serviços, no plural, estão simplesmente relacionados com o significado da palavra como oposto de bens, mas define recursos tangíveis que necessitam de uma ação para ser executados.

Conclui-se assim, que ao longo do tempo a tipologia de orientação de marketing foi-se alterando, passando assim de uma orientação direcionada para o produto e vendas, para uma orientação ao cliente e ao relacionamento com este, verificando-se agora ao uma orientação para a sociedade e valorizando cada vez mais a cocriação de valor. Neste sentido, a SDL tem como premissa básica que “o serviço é a base de troca”, sendo esta a primeira premissa definida por Vargo e Lusch (2004), que consideram a troca como a essência do conceito, tornando-se necessário compreender também que nesta lógica a troca de valor ultrapassa questões de tangibilidade e intangibilidade, sendo o conceito de serviço uma descrição geral de todas as trocas (Vargo & Lusch 2008).

Tal como demonstra o **Quadro 8**, Vargo e Lusch (2008) identificam então um conjunto Premissas Fundamentais (PF) que resumem a SDL, onde se confirma que a lógica se centra na cocriação de valor e na interação e relacionamento fundamental entre as partes.

Através destas Premissas Fundamentais torna-se mais fácil identificar quais as diretrizes necessárias para a alteração de posicionamento face ao cliente, privilegiando a partilha mútua de conhecimento. Inicialmente a SDL apresentou apenas oito PF, sendo que os autores posteriormente expandiram para dez PF (Vargo & Lusch, 2008). Em 2008, algumas das premissas foram revistas e duas foram adicionadas, sendo que inicialmente (2004) os autores identificavam apenas 8 premissas. Os autores defendem que é através das premissas que se verifica a interação entre consumidores e organizações, sendo esta interação benefício de partilha de conhecimento para a criação de valor entre as partes.

Com a evolução dos clientes, cada vez mais ativos nos relacionamentos com as organizações, Vargo e Lusch (2016), procederam a novas alterações em algumas premissas, por forma a valorizar a SDL, mostrando que a lógica aproxima cada vez mais cliente e organização, tendo mesmo sido acrescentada a décima primeira PF.

Quadro 8 - Premissas Fundamentais da *Service Dominant Logic*

	Premissa Fundamental	Conteúdos
Atores	PF1	O serviço é a base fundamental das trocas
	PF2	As trocas indiretas mascaram a base fundamental de troca
	PF3	Os bens são mecanismos de distribuição para a prestação do serviço
	PF4	Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos
	PF5	Todas as economias são economias de serviço
Recursos	PF6	O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário
	PF7	Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor

Serviço	PF8	Uma visão centrada no serviço é inerentemente relacional e orientada ao beneficiário
	PF9	Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores
Valor	PF10	O valor é sempre único e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário
Instituições	PF11	A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas pelo ator e os arranjos institucionais

Fonte: Vargo e Lusch (2016)

A PF1 confirma o que até aqui tem sido referido, o serviço é o princípio da SDL, evidencia-se assim que os recursos operantes dos indivíduos, como os conhecimentos e habilidades, são a base de todas as trocas, por outros serviços. Esta PF foi definida por Vargo e Lusch (2004), como sendo “a aplicação de conhecimentos e habilidades especializadas como unidade fundamental de troca”.

Em análise à PF2 refere que as trocas indiretas mascaram a base fundamental de troca, o que se traduz num serviço que muitas vezes é prestado através de combinações complexas tornando a base da troca do serviço pouco evidente, sendo mascarada pelos veículos de troca (dinheiro, bens e organizações). No entanto os autores defendem o processo fundamental de troca de recursos se mantém, embora ocorra num sistema monetário.

A PF3 evidencia que o valor dos bens (duráveis e não duráveis) deriva do seu uso, ou seja, serviço que prestam, evidencia-se assim o papel dos bens na SDL, que apenas se verifica pelo seu valor de uso, o que revela que o cliente/consumidor procura os produtos em função dos serviços que estes proporcionam.

Para a PF4, que identifica que os recursos operantes, como o conhecimento (intangível), são a fonte fundamental da vantagem competitiva, quando colocados no processo de serviço.

A PF5 define todas as economias como economias de serviços, aqui, os bens tangíveis são vistos como o meio de distribuição do serviço.

Os autores identificam a PF6 como sendo a premissa em que o consumidor é sempre um coprodutor, tornando a criação de valor resultante da interação relacional da organização com o

cliente, que deve ser sempre envolvido ativamente no processo de gerar valor, não sendo apenas receptor de um resultado, tornando-se um cocriador do próprio serviço.

Na PF7, o serviço configura-se pela oferta dos recursos aplicados para a criação de valor e de forma colaborativa. É o cliente quem determina o valor através do processo de coprodução, sendo a criação de valor apenas possível quando um bem ou serviço é consumido.

Pela PF8 tem por base um processo relacional, em que o serviço é definido de acordo com o benefício determinado e cocriado pelo cliente. Procura mais uma vez a interatividade, integração, customização e coprodução entre atores envolvidos no processo de troca.

A PF9, identifica que todos os atores sociais e económicos são integrantes de recurso, resume assim a importância de todos os atores envolvidos no processo de troca. Refere-se assim à criação de redes entre os vários atores da relação do serviço.

Na PF10 são reforçados os pontos já apresentados, onde o valor é sempre determinado pelo seu beneficiário, sendo que oferece apenas uma proposta de valor, o que determina cada cliente como único, visto que o valor dependerá estritamente das suas características e experiências únicas, que ditam assim a sua atribuição.

Por fim, foi introduzida mais recentemente a PF11, e que se concentrou nas instituições e no papel que estas têm hoje, na cocriação de valor, procurando uma melhor compreensão em como a inovação ocorre em ecossistemas de serviços (Ventura, Quero & Díaz-Méndez, 2020), uma vez que para Koskela-Huotari e Vargo (2016), as instituições são um dos principais canais para introduzir inovações nas organizações.

Surgiram com base nas PF, cinco axiomas da SDL de Vargo e Lusch (2017) que apresentam os aspetos centrais da estrutura. Esta criação de axiomas vem em busca de uma abordagem mais ampla para a teoria, tendo também trazido a perspectiva dos diferentes intervenientes no processo como atores:

- O serviço é a base fundamental da troca.
- O valor é cocriado por múltiplos atores, incluindo sempre o beneficiário.
- Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores.
- O valor é sempre único e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário.
- A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais.

De acordo com a teoria em que os fornecedores de serviços e bens criavam valor e os consumidores o destruíam, foi definido por Vargo e Lusch (2011) que as trocas passariam a ser feitas de *actor-to-actor* (A2A), associando-se à orientação do *business-to-business* (B2B), não havendo distinção assim entre consumidores e fornecedores, sendo todos os envolvidos no processo de troca considerados atores e partilham do benefício de ambas as partes fazerem parte do processo. Também com o desenvolvimento das PF, os autores identificam qualquer empresa como prestadora de serviços, permitindo-lhe a capacidade de melhoria contínua e de inovação junto dos mercados.

Podemos concluir assim, que o foco da SDL é assim repensar os bens tradicionais dominantes (Prahalad & Ramaswamy, 2004) e transitar para um processo de economia de serviços, sobrepondo-se aos bens em (Vargo & Lusch 2008). De acordo com o **Quadro 9**, Vargo e Lush (2006) apresentam as principais mudanças conceptuais do SDL, pela qual se verifica a evolução para um conceito de serviço e não de posse de um bem.

Quadro 9 - Transições conceptuais

Lógica dominante de bens	Conceitos de transição	Lógica dominante de serviços
Bens	Serviços	Serviço
Produtos	Ofertas	Experiências
Caraterísticas; atributos	Coprodução	Cocriação de valor
Maximização do lucro	Engenharia financeira	Financeira
Preço	Entrega de valor	Proposta de valor
Cadeia de abastecimento	Cadeia de valor	Criação de valor em rede
Promoção	Comercialização integrada	Diálogo
Para o mercado	Do mercado	Com o mercado
Orientação para a produção	Orientação para o mercado	Orientação para o serviço
Orientação para a produção	Sistema dinâmico	Sistema de adaptação

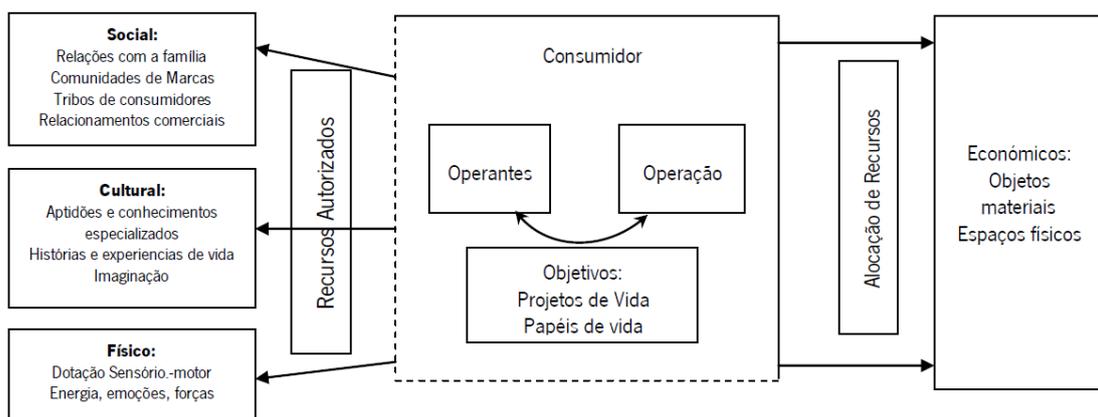
Fonte: Lusch e Vargo (2006)

Na SDL Vargo e Lusch (2004) diferenciam também dois tipos de recursos, sendo recursos operados e recursos operantes. O cliente é então considerado como recurso operante que é capaz de agir e produzir efeitos em outros recursos, sendo parte do processo de criação de valor, através da aplicação dos seus conhecimentos, competências e experiências (Lusch et al., 2007). O cliente deixa então de ser apenas o comprador e usuário do bem ou serviço, para se tornar um cocriador do valor (Vargo & Lusch, 2004). Esta alteração leva agora a uma relação A2A (actor-to-actor), onde cliente e organização se envolvem para a criação de valor do bem ou serviço (Vargo & Lusch, 2016).

Já os recursos operados são baseados numa operação ou ação, quando esta é executada para um fim, nomeadamente bens tangíveis, situação comum na GDL, sofrem assim algum tipo de operação para que se produzam.

Os recursos operantes são considerados a chave do sucesso da SDL, que podem ser divididos em recursos físicos, tais como a dotação física e mental (emoção), em recursos sociais, nomeadamente relacionamentos das mais variadas tipologias e mesmo recursos culturais, baseados em conhecimento e capacidades Arnould, Price e Malshe (2006). De acordo com a **Figura 1** podemos compreender melhor as diferentes tipologias de recursos aquando da realização do processo de troca.

Figura 1 - Recursos operantes e operados do consumidor



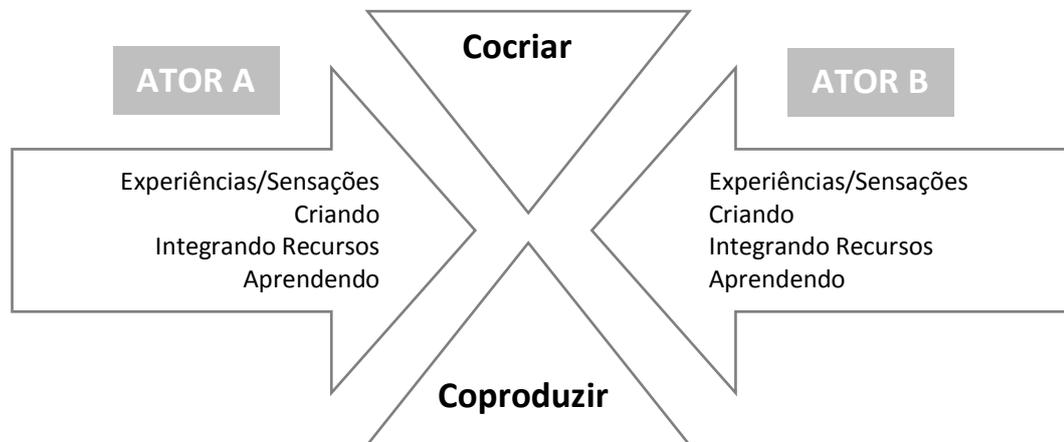
Fonte: Arnould, Price e Malshe (2006)

Baseando-se assim, que existe a diferença entre uma lógica centrada nos bens e uma lógica centrada nos serviços, estas através dos recursos operantes e operados, é possível compreender que quando se refere a recursos operados, significa referir a bens e produtos finais, nos quais a importância é a forma, o local, o tempo e a posse, não havendo o lugar ao conhecimento, este que é realmente a base da troca, e que promove as interações no mercado (Vargo & Lusch, 2004).

O conhecimento, da perspectiva de recurso operante, é a essência para a troca económica na SDL (Vargo & Lusch, 2006), troca esta que produz a criação de valor para os atores envolvidos no processo, e a qual se fundamenta na coprodução conjunta e que beneficia e fornece os recursos e capacidades ao processo de produção a ambos (Ojasalo, 2010; Lusch et al., 2007), uma vez que se pretende com a SDL que o pensamento sobre o valor não recaia sobre o produto mas sim sobre o uso que se faz dele. No decorrer da produção do serviço são distinguidas duas tipologias de cliente, nomeadamente o cliente como recurso e como coprodutor (Ojasalo, 2003). É deste modo, com a interação ativa do consumidor no processo de produção e consequente relacionamento desenvolvido que a SDL pretende que este seja considerado como cocriador de valor (Payne, Storbacka & Frow, 2008).

Em abordagem conjunta com a SDL surge a cocriação, sendo que Diaz-Mendez e Gummesson (2012) defendem que a SDL é mais do que oferecer valor através de um produto, e sim um processo de interação entre os atores envolvidos, para cocriar valor. Conforme podemos verificar pela **Figura 2**, através da SDL, o consumidor desempenha um papel fundamental, na forma em que é parte integrante do processo de criação de valor, tornando-o recurso operante, capaz de agir e produzir efeitos em outros recursos, utilizando para tal, os próprios conhecimentos, competências e experiências, tornando-se desse modo cocriador de valor, tal como a organização com a qual interage (Lusch et al., 2007). No entanto, é certo que para ser criado valor, é necessário que exista aceitação por parte do cliente, já que é este o principal beneficiário, e que interpreta, ou não, o valor criado, apenas no decorrer do processo de utilização (Vargo & Lusch, 2008).

Figura 2 - Processo de criação de valor na SDL



Fonte: Vargo e Lusch (2008)

Vargo e Lusch (2006) consideram a cocriação de valor como o termo mais associado à SDL, ao invés da coprodução, termo que utilizavam em 2004. Há na cocriação de valor um intuito em colocar o cliente como elemento colaborativo do processo, contrariando uma tendência em que apenas era interveniente de coprodução no desenvolvimento da oferta prestada pela organização. (Vargo & Akaka, 2009). É neste sentido que se identifica a cocriação desde o contato inicial até ao consumo final de um produto ou serviço, tal como refere Etgar (2008), uma vez que a coprodução tem ligação à customização incluindo todas as formas de cooperação entre os atores.

É importante destacar que a cocriação ocorre em todo o processo, desde o contato inicial até ao referido consumo do produto ou serviço, enquanto a coprodução apenas ocorre na fase de produção. O cliente pode por isso decidir se participa ou não na coprodução de valor, no entanto o seu papel é sempre ativo na cocriação, já que são utilizados conhecimentos e habilidades, tendo como tal influência para a proposição de valor (Ordanini & Pasini, 2008). Compreende-se assim que a cocriação resulta da aplicação dos conhecimentos e habilidades na produção de um bem ou serviço e consequente utilização desse mesmo bem ou serviço pelo cliente (Vargo & Lusch, 2008). De acordo com Chathoth et al. (2013) citado por Morais e Santos (2015), é possível verificar as diferenças entre coprodução e cocriação em diferentes variáveis, conforme se verifica no **Quadro 10**:

Quadro 10 - Coprodução VS Cocriação de valor

	Coprodução	Cocriação
Criação de valor	Extração de valor económico Produtos e Serviços de qualidade	Criação de experiências únicas e personalizadas.
Papel do cliente	Passivo (confia no ambiente físico do prestador) Percebido como um recurso	Ativo (fornece inputs antes da prestação do serviço, durante e depois). Criador de valor
Participação do cliente	Principalmente no fim da cadeia de valor	Interações repetidas e transações através dos múltiplos canais.
Expectativas do cliente	Adaptam as suas necessidades para aquilo que está disponível	Cocriação de produtos e serviços com os clientes.
Atores Chave	Gestores e funcionários	Clientes, gestores e funcionários.
Foco	Produção centrada na organização	Centrada na experiência e no cliente; Envolver o cliente; Nível alto de processamento de informação.
Inovação	Conduzida pela organização	Co-inovar e coprojetar com os clientes; Aprendizagem com os clientes (líderes de opinião) e com o processo.
Comunicação	Ouve o cliente Menos transparência	Diálogo constante com o cliente; Comunicação aberta e transparente.

Fonte: Chathoth et al. (2013)

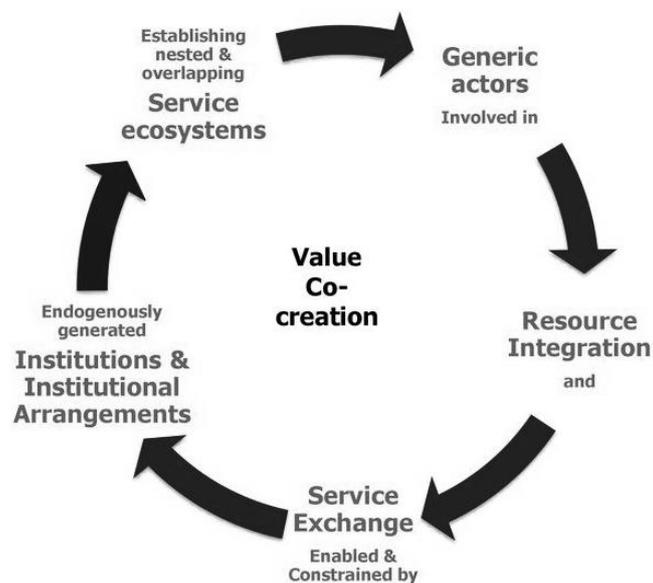
A SDL procura que os clientes sejam os criadores de valor e os fornecedores quem facilita este processo através das relações criadas durante todo o processo de cocriação. Assim, Frow e Payne (2011) referem que a SDL consiste num valor cocriado entre empresas, consumidores e *stakeholders*. Deste modo, as organizações devem saber aproveitar e integrar com os clientes no processo de interação, por forma a beneficiar dos seus conhecimentos e habilidades para melhorar (McColl-Kennedy et al., 2009), afinal será através das relações aqui criadas que existe a

criação de valor. Serão estas interações que permitem a aquisição de conhecimento, que permitirá às organizações ir ao encontro das reais necessidades do cliente.

De acordo com a orientação A2A, a criação de valor é gerada em redes, e consoante os diferentes atores envolvidos na troca (Vargo & Lusch, 2016), na SDL esse conceito evolui para um conceito de ecossistema de serviço, ou seja, um novo sistema de integração de recursos composto pelos atores que partilham lógicas institucionais e criação de valor através da sua troca de serviços (Lusch & Vargo, 2014). Este ecossistema de serviço, vem também destacar que as interações no mercado ocorrem através de redes de empresas, clientes e *stakeholders* (Wieland, Koskela-Huotari & Vargo, 2015).

Vargo e Lusch (2016), afirmam que a SDL tem o intuito de apresentar uma narrativa baseada na integração de recursos, onde as experiências se realizam em ecossistemas de serviço. Este modelo apresenta a cocriação de valor como base central (**Figura 3**).

Figura 3 - Narrativa e processo da *Service Dominant Logic*



Fonte: Vargo e Lusch (2016)

Podemos concluir que este é um processo benéfico, e desenvolvido em colaboração com outras entidades, com um único intuito de que todos saiam a ganhar, e quantos mais atores estiverem envolvidos no processo, mais benefícios serão gerados. É por isso que se torna de maior

relevância para o consumidor os benefícios que o serviço obtido através de um produto lhe proporciona, revelando-se deste modo, o peso a importância que um serviço numa transação. A SDL procura um processo centrado nas pessoas e nas suas necessidades, procurando soluções que as satisfaçam, sendo obrigatória a procura de oferta de valor, onde o fornecedor do serviço deve ser parte integrante, tornando-se cocriador no processo.

CAPÍTULO III

CRIAÇÃO DE VALOR

CAPÍTULO III – CRIAÇÃO DE VALOR

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre a criação de valor que tem vindo a ser considerada como conceito central de marketing (Woodruff, 1997), sendo uma abordagem útil à percepção das interações no contexto do ensino superior. É desenvolvida uma abordagem inicial ao conceito de valor, dando seguimento depois à contextualização da cocriação de valor. Sendo o valor considerado como principal conceito na *Service Dominant Logic* (Vargo & Lusch, 2012), verifica-se claramente a sua presença nas Premissas Fundamentais.

3.1 CONCEITO DE VALOR

A literatura dispõe já de múltiplas definições sobre valor. Este conceito é tão fundamental como difícil de determinar para a compreensão do funcionamento do mercado, permitindo a compreensão necessária para melhorar a sua eficiência e conseqüente satisfação dos atores envolvidos no serviço. Este subcapítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a definição de valor, destacando-se as principais e mais comuns características nas definições existentes.

Assim, podemos considerar valor como o resultado de uma experiência individual definida num determinado tempo e espaço, sendo resultado do aproveitamento das capacidades e cooperação do cliente (Prahalad & Ramaswamy, 2003). É a partir do valor transmitido e interpretado pelo cliente, que a organização se consegue evidenciar e destacar das demais concorrentes, superando-as e proporcionando ao cliente uma maior satisfação na sua procura de necessidades. Este aproveitamento de capacidades, contribui assim para capacitar as organizações no desenvolvimento das suas ofertas, preparando-as melhor junto aos seus concorrentes (Bendapudi & Leone; 2003).

Ao longo dos tempos o papel do consumidor tem vindo a sofrer alterações na criação de valor, as organizações procuram agora que o consumidor participe ativamente nas suas estratégias de marketing. Esta mudança no comportamento do consumidor fez assim com que o conceito de criação de valor tenha ganho maior relevância no contexto de marketing (Prahalad & Ramaswamy, 2004). No século XX, o valor estava unicamente ligado ao processo de produção da

cadeia de valor. Verificam-se várias tendências de modelos de criação de valor, referenciadas por diferentes autores, entre elas podemos identificar quatro que se destacam:

- Cadeia de valor, Porter (1985)
- Constelação de valor/ coprodução (Normann e Ramirez, 1995)
- Cocriação de valor (Prahalad e Hamel, 1990; Prahalad e Ramaswamy, 2003, 2004)
- Service Dominant Logic, Vargo e Lusch (2004)

Porter (1985), considerou a criação de valor, a partir de uma cadeia de valor desenvolvida pela empresa, focada em torno no produto. O processo remetia-se à criação física do produto e/ou serviço, passando para a venda e conseqüente transferência para o comprador, contemplando o serviço de apoio pós-venda. O autor considera assim que se a organização tiver capacidade de criar valor para o consumidor consegue atingir vantagem competitiva.

Para Normann e Ramirez (1993), a coprodução é baseada em relações recíprocas, em que as organizações apresentam no mercado propostas aos seus clientes, ao invés de simples produtos, oferecendo deste modo bens físicos, serviços e informações. Deste modo é através de uma oferta mais enriquecedora para o consumidor que a organização detém a mais-valia sob a concorrência, sendo objetivo estratégico deste processo, efetuar um ajustamento entre as competências da organização e os seus consumidores, por forma a gerar criação de valor com base em relacionamentos.

A cocriação de valor é então defendida por Prahalad e Ramaswamy (2000), devendo as organizações aproveitar a experiência dos clientes para as integrar no seu desenvolvimento. Torna-se cada mais importante e destacado o papel do consumidor como criador de valor para as organizações, verificando-se já sem sentido um posicionamento mais tradicional. O conceito de cocriação de valor surge então de uma criação feita por ambas as partes.

Já Prahalad e Ramaswamy (2004) definiram valor como a procura para que o consumidor seja integrado na cocriação de valor ao desenvolver e criar o produto/serviço que irá utilizar. É a partir deste processo que o consumidor contribui para que a organização possa compreender melhor as suas intenções através de um envolvimento ativo, promovendo através deste processo de troca a evolução dos produtos/serviços a oferecer.

Para Vargo e Lusch (2004) a *Service Dominant Logic* (SDL), veio apresentar um paradigma alternativo ao tradicional que se baseia no produto para compreensão da troca e criação de valor. Inicialmente os autores assumiam nas suas Premissas Fundamentais que os clientes tinham um papel de coprodutores, no entanto, a visão dos autores muda, tornando os clientes cocriadores de valor (Vargo & Lusch, 2006), o conceito de cocriação ganha um estatuto abrangente a todos os atores que integram o processo de troca (Vargo, 2011)

No entanto a cocriação de valor na abordagem SDL, vai muito mais além da participação do cliente no processo de conceção e produção (Vargo & Lusch, 2008b). Na SDL todos os recursos pertencem tanto à organização como ao consumidor, que deve funcionar como parceiro colaborativo de cocriação de valor. A relação entre o conceito de valor e os serviços, é, portanto, fundamental para a respetiva atribuição de valor do serviço (*service value*), onde o foco da produção de valor passa então a ser centrado na entrega do serviço prestado pelo produto (Vargo & Lusch, 2008b). É então apenas aquando do uso do serviço, e quando o cliente experimenta a mesma e percebe o seu benefício, que determinará o respetivo valor (Vargo & Lusch, 2006).

Para Kotler e Keller (2006), valor é o resultado dos benefícios e custos tangíveis e intangíveis percebidos pelo consumidor, sendo que pode ser visto como uma combinação de qualidade, serviço e preço. Mas, existem muitas incertezas quando à forma de medição de valor. Existem na literatura várias conceptualizações de valor, como valor de uso, valor de troca, valor estético, valor de identidade, valor instrumental, valor económico, valor patrimonial, valor simbólico, valor funcional, valor utilitário, valor hedónico, valor emocional, valor esperado e valor da marca (Karababa & Kjeldgaard, 2013).

A definição de valor sofreu ao longo do tempo diversas evoluções. Bonazzi (2014) apresenta de uma forma cronológica e esquematizada uma revisão sobre os conceitos de valor e como se desenvolveu a sua evolução ao longo dos anos (**Quadro 11**). A abordagem do autor permite obter uma visão do conceito de diferentes pontos de vista, e a sua relação com os diferentes construtos identificados (preço, qualidade, benefícios, utilidade, custos, recursos ou mesmo questões organizacionais), no entanto, todos eles se direcionam no mesmo sentido, de procurar encontrar soluções de sucesso para os atores envolvidos no processo, verificando-se ainda que ao longo dos tempos foi crescente a preocupação evidenciar a criação de valor para o cliente.

Quadro 11 - Definições e evolução do conceito de valor

Autor	Ano	Definição de valor	Linha epistemológica
Marx	1867, 1990	Refere-se a atributos qualitativos de um produto (valor de uso) e a atributos quantitativos gerados por intermédio da sua venda (valor de troca).	Economia
Miles	1961	É a quantidade de dinheiro despendida para comprar ou fabricar um produto, visando a criar o uso adequado ao consumidor	Economia
Porter	1985	É a quantia que os compradores estão propensos a pagar por aquilo que a empresa tem para entregar. É medido por meio da receita total, que, por sua vez, reflete o preço de um produto, bem como a sua quantidade vendida.	Administração estratégica
Zeithaml	1988	É caracterizado como: 1) o que o cliente procura num produto; 2) o preço mais baixo; 3) a qualidade que se adquire pelo preço pago.	Marketing
Barney	1991	É uma propriedade do recurso da empresa. O valor está associado à eficiência e eficácia adquiridas pela utilização dos recursos internos	Administração estratégica
Kaplan e Norton	1997	Constructo composto pela funcionalidade, preço e qualidade de que um produto assume para o consumidor, somados à imagem e ao relacionamento que a empresa possui com ele.	Marketing
Thrompenaars e Hampden-Turner	1997	Refere-se à forma como um indivíduo ou um grupo conceitua algo que deseja. Trata-se de um critério utilizado na escolha de um determinado bem.	Administração estratégica
Aderson e Narus	1998	É a riqueza que um cliente recebe em troca do preço despendido na aquisição de um determinado produto.	Marketing
Neap e Celik	1999	É a medida expressa em unidade monetária que reflete o desejo de obter um produto e é igual ao custo marginal do produto, que, por sua vez, se refere ao preço cobrado por ele.	Administração estratégica
Kotler	2000	É a equação entre os benefícios funcional e emocional que um bem possui para o cliente e o custo despendido para a sua aquisição.	Marketing
Bowman e Ambrosini	2000	Refere-se às percepções de um cliente em relação a um determinado bem e ao montante monetário despendido para a sua aquisição.	Administração estratégica
Prahalad e Ramaswamy	2004	Está associado às experiências individuais e comunitárias no que diz respeito à utilização de um determinado produto ou serviço.	Marketing
Hutzschenreuter e Kleindienst	2006	É um atributo nas micro atividades realizadas pelos membros da empresa, durante a execução prática da estratégia organizacional.	Administração estratégica
Ito, Junior, Gimenez e Fensterseifer	2012	Está relacionado com dimensões externas e internas à organização – externas por satisfazer as necessidades dos consumidores em termos de produtos e serviços, e internas por estar relacionado ao modo como a firma operacionaliza e concebe as suas estratégias.	Administração estratégica
Lindgreen et al.	2012	É um atributo presente nos bens e serviços produzidos pela empresa, bem como nas relações organizacionais existentes para a sua produção. Criar valor é estar preparado, estruturado e ter capacidades e competências para entregar o que o mercado deseja.	Marketing
Terho, Haas, Eggert e Ulaga	2012	Possui três construtos: 1) o valor para a empresa (alicerçada na cadeia de valor e nos ganhos dos acionistas); 2) o valor para o cliente (baseado nos atributos do produto e na percepção do cliente); e 3) o valor de perspectiva mútua (valor nos relacionamentos, entrega dos produtos e no que tange à cocriação de valor entre empresa e cliente).	Marketing

Fonte: Elaboração própria a partir de Bonazzi (2014)

É ainda possível verificar como esta evolução evoluiu de acordo com as diferentes teorias associadas, evoluindo assim de uma teoria de transação-específica até uma teoria experimental, tal como demonstra o Quadro 12:

Quadro 12 - Evolução das teorias de valor

Teoria	Definição de valor	Autores
Transação-específica	Valor é percebido como a economia obtida numa transação.	(Szybillo & Jaboby , 1974); (Berkovitz & Walton 1980); (Urbany et al. 1988)
Qualidade ajustada ao preço	Valor é a qualidade referente ao preço pago.	(Monroe 1990); (Tellis & Gaeth, 1990); (Dodds, Monroe & Grewel, 1991); (Gale, 1994); (Bolton & Drew, 1991)
Orientado para a utilidade	Valor depende de quão útil o produto é, ou da sua qualidade face ao sacrifício realizado	(Thaler, 1985); (Hauser & Urban, 1986); (Zeithaml, 1988)
Experimental	O valor depende da experiência adquirida na utilização do produto ou serviço, sendo totalmente influenciado pela situação.	(Holbrook & Hirshman, 1982); (Holbrook & Corfman, 1985); (Holbrook, 1994); (Aurier, Evrar & N' Goala, 1998, 2000)

Fonte: Elaboração própria a partir de Overby (2000)

Podemos concluir que na perspetiva do marketing, o conceito de valor se relaciona essencialmente ao domínio do preço, do comportamento de consumidor e da estratégia (Chernatony et al., 2000), sendo este o resultado entre o benefício e o sacrifício decorrente da transação (Leszinski & Marn, 1997), que pode igualmente ser identificado como a qualidade percebida pelo consumidor, em prol do valor monetário despendido.

Normann e Ramirez (1993) consideram que o valor é em muito, associado às necessidade e desejos do cliente, promovendo a sua satisfação pelo consumo do bem ou serviço, torna-se por isso fundamental aprofundar este conceito e compreender quais os parâmetros que interferem no valor para o cliente, no ponto de vista do comportamento do consumidor.

Deve concluir-se, portanto, que se desenvolveu ao longo dos tempos uma mudança no conceito de valor, passando a ser os indivíduos e elemento principal no processo de criação de valor, devendo ser integrados como cocriadores, todos os atores que façam parte de qualquer processo (Prahalad & Ramasamy, 2004b).

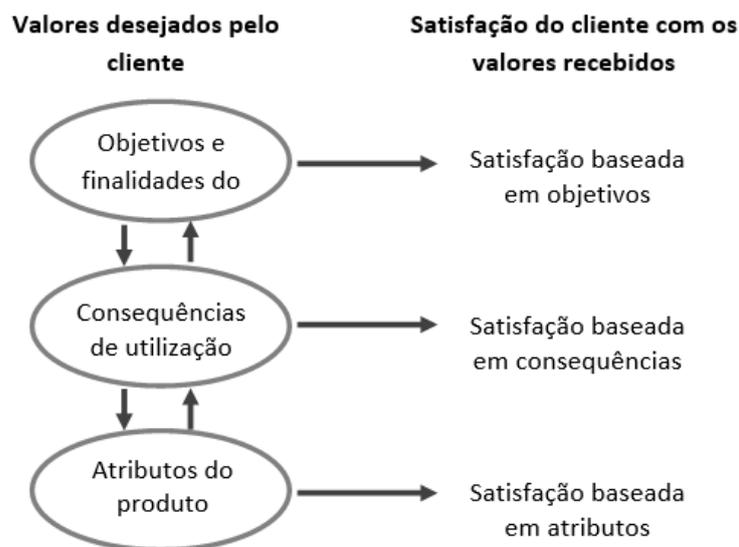
3.1.1 VALOR PARA O CLIENTE

O conceito de valor para o cliente (*customer value*) surgiu por vários autores no século XX e tem sido considerado como de extrema importância para o sucesso das organizações, do ponto de vista da sua vantagem competitiva (Woodruff, 1997).

Com base na teoria do autor, em que “o valor para o cliente é a percepção do que os consumidores querem que aconteça (as consequências) na utilização de um produto ou serviço, na busca de atingir os propósitos e objetivos desejados”, foi desenvolvido um modelo que levasse a uma melhor compreensão (**Figura 4**), dada a sua complexidade. É a partir destas consequências e objetivos que se compreende melhor a motivação do cliente ao desejar os atributos.

O modelo hierárquico de valor para o cliente relaciona atributos (componentes e atividades que fazem parte do produto/serviço), consequências (reações negativas ou positivas, percebidas pelo consumidor em relação ao consumo ou posse do produto/serviço) e objetivos pretendidos, sendo os clientes quem avalia a oferta em cada uma das dimensões, proporcionando satisfação pelo valor recebido ao nível das diferentes dimensões.

Figura 4 - Modelo de Hierarquia do Valor para o Cliente



Fonte: Woodruff, 1997

O valor é determinado pelo consumidor, através da transformação dos atributos do produto ou serviço, como consequência de utilização relevante promovendo a criação de vantagem competitiva (Woodruff, 1997). No entanto para Kotler (2000), o valor entregue ao cliente baseia-se na diferença entre o valor total (conjunto de benefícios que o cliente espera receber com a aquisição de um produto ou serviço) e o custo total (conjunto de custos que o consumidor espera ter, que permitirá para avaliar, obter, utilizar e descartar um produto ou serviço). O valor do cliente é assim determinado pelo cliente através da utilização do produto ou serviço, resultando assim da sua experiência individual em determinado tempo e espaço (Prahalad & Ramaswamy, 2003). Valor é definido pelo resultado derivado da experiência individual em tempo e espaço específicos, por exemplo, na sala de aula.

O cliente pode interpretar o valor da oferta de diferentes formas, de acordo com as suas exigências e o contexto da situação, o que se pode revelar por uma oferta “mais barata”, “mais conveniente”, “mais rápida”, “mais informação”, “um serviço mais personalizado”, “uma boa escolha”, entre outras. (Campbell, Maglio, & Davis, 2011). Eles têm vindo a tornar-se cada vez mais exigentes e informados através da globalização e da evolução das tecnologias (Vega-Vazquez, 2013).

Este conhecimento permite então ao consumidor a capacidade de escolha e de envolvimento com as organizações, obrigando a adotar um comportamento que tenha em consideração o compromisso dos consumidores para que assim exista a criação de valor. O valor para o cliente (*customer value*) é um dos elementos que melhor explica o comportamento do consumidor (Leão & Mello, 2001). De acordo com a sua consideração de valor como sendo variável dinâmica, Woodall (2003), apresenta cinco noções distintas no contexto de valor para o cliente:

- **Valor líquido:** equilíbrio da relação entre benefício e sacrifício percebido
- **Valor derivado:** experiência de consumo, independentemente do sacrifício e está associado aos benefícios percebidos pelo cliente.
- **Valor de marketing:** atributos/características/qualidade do produto, na ótica da empresa.
- **Valor da venda:** associado ao sacrifício e é determinado pelo preço mais baixo em relação às ofertas do concorrente.
- **Valor racional:** preço considerado justo, que resulta da comparação do preço proposto pela oferta comparativamente a um preço de referência.

Grönroos (2011) afirma que para além da determinação de valor, também a criação de valor é controlada pelo cliente. Conforme já visto anteriormente, o valor é determinado pelo uso do cliente, que tendo essa capacidade se transforma em cocriador, fornecendo o serviço para o benefício de outros clientes e de si mesmos, a partir de competências e conhecimentos próprios.

O valor para o cliente pode ainda ser considerado em cinco categorias diferentes, de acordo com a análise do cliente. Sheth, Mittal & Newman (2001), apresentam cinco categorias de valor que retratam o comportamento do consumidor aquando da tomada de decisão, sendo o valor funcional, social, emocional, epistémico e condicional.

3.2 COCRIAÇÃO DE VALOR

A cocriação de valor surgiu pelo final do século XX, pelo trabalho de Normann e Ramirez (1994) e Gummesson (1996), dando continuidade à coprodução, com intuito de trazer maior valor ao produto ou serviço, através das relações entre cliente e organização (Prahalad & Ramasamy, 2004b). Este conceito trouxe à criação de valor até aqui unicamente promovida pela organização, um novo interveniente, o cliente, o que resultou numa alteração de paradigma que passou a estar centrada no cliente e no serviço ao invés da organização e no produto (Prahalad & Ramasamy, 2004b; Vargo & Lusch, 2004).

Sabemos que atualmente a procura das organizações passa por construir relacionamentos mais fortes com os seus consumidores, de forma bilateral e que permaneçam duradouros, para que então, estes consumidores se sintam satisfeitos, reconhecendo o valor do bem adquirido e facilitando deste modo a fidelização. Ciccantelli e Magison (1993), assumem que ao se conseguir oferecer ao consumidor o que realmente deseja, haverá uma projeção eficaz do serviço. Os mesmos autores afirmam ainda que devido ao nível cada vez mais elevado de informação que os consumidores detêm, o que conseqüentemente os torna mais poderosos relativamente às organizações e insatisfeitos com a oferta apresentada, procurando sempre quem supere o que é já oferecido no mercado. A cocriação de valor, como objetivo central do processo de troca, veio contribuir para uma mudança de perspetiva nos relacionamentos entre cliente e organização, e das quais resultou a *Service Dominant Logic* (SDL), levando a que se crie valor pela colaboração dos diversos atores que integram recursos ao processo.

De acordo com Vargo e Lusch (2008c), o cliente é sempre cocriador de valor, este tem sempre um papel fundamental na determinação de valor, uma vez que a cocriação de valor não se baseia num processo unilateral. A partir do **Quadro 13**, é possível compreender melhor o conceito, e verificar as diferenças entre o que é e não é cocriação:

Quadro 13 - Caracterização do processo de cocriação

O que não é cocriação	O que é cocriação
Foco no consumidor	Valor criado em conjunto com o consumidor
Cliente tem sempre razão	Permitir que o consumidor co-construa o serviço e a experiência
Boa qualidade de serviço e surpreender o cliente	Definição do problema comum e resolução de problemas
Customização em massa	Criar um ambiente de experiências no qual seja permitido os consumidores terem diálogos ativos e construir experiências personalizadas
Transferência de atividades da empresa para o consumidor e com o <i>self-service</i>	Co-construção personalizada de experiências
Cliente visto como gerente de produtos e serviços	Diálogo contínuo
Variedade de produtos	Variedade de experiências
Pesquisa de mercado	Vivenciar o negócio com os consumidores em tempo real
Consultar o consumidor para novos produtos/ serviços	Inovar quanto são ambientes e novas experiências de cocriação

Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004)

Já foi visto que atualmente o cliente é mais ativo, procura informações e acaba por exercer alguma influência no processo de compra de produtos ou serviços, que poderão não ser as melhores, caso se sintam insatisfeitos. Desta forma Prahalad (2004) considera então que existem cinco formas para a cocriação de valor envolvendo o cliente:

- **Compromisso com o cliente (*customer engagement*):** procura criar envolvimento emocional entre o consumidor e a organização, através da persuasão destes pela publicidade;
- **Self-service:** a organização transfere a atividade para o cliente, transformando-o em coprodutor sendo reduzidos os custos e aumentando assim a satisfação e lealdade do consumidor;
- **Envolvimento do cliente (*customer involvement*):** O consumidor é envolvido em contexto definido pela organização, situação que proporcionará aprendizagem para o cliente pelo fator experiência.
- **Resolução do problema (*problem solving*):** Proporcionar ao cliente ferramentas que lhe permitam resolver o seu problema;
- **Co-design:** o cliente colabora com a organização, com o intuito de colaborar para desenvolver novos produtos ou serviço, mais adequados à sua procura. Neste processo a organização partilha com o cliente a responsabilidade do resultado.

Prahalad e Ramaswamy (2004) defendem a origem do processo de cocriação de valor, na necessidade que o consumidor tem em interagir, fazendo deste modo do processo de cocriação um motor de criação de desempenho através da participação do consumidor, traduzindo-se em satisfação para ambas as partes. Os autores identificam o modelo DART (diálogo, acesso, o risco-benefício e transparência), como os elementos construtores da cocriação de valor. Através do **Quadro 14** podemos compreender melhor quais as características diferenciadoras dos elementos identificados para o modelo DART.

Quadro 14 - Elementos construtores da cocriação de valor

Diálogo	Numa abordagem geral pode ser considerado como interatividade, da qual surge a compreensão empática resultado da experiência dos clientes.
Acesso	O cliente procura cada vez mais no processo de compra, o acesso a experiências ao invés da posse de algo.
Avaliação do risco	Este elemento construtivo passa por uma alteração de atitude por parte da organização, que por norma tem mais conhecimento e facilidade em avaliar o administrar riscos, para uma avaliação compartilhada com os clientes, não demonstrando apenas os benefícios.
Transparência	Transmite a capacidade do cliente em acompanhar facilmente todo o processo de compra, permitindo assim a este verificar a competência ou não do vendedor verificando a concretização da promessa apresentada.

Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004)

O conjunto dos elementos DART são a base para a cocriação de valor, uma vez que os quatro elementos conjugados permitem condições favoráveis a que o cliente se integre na organização. É por isso necessário que as empresas saibam aproveitar competências e promover ofertas que preencham as necessidades e desejos dos seus clientes, tornando-as verdadeiras experiências personalizadas (Prahalad & Ramaswamy, 2000)

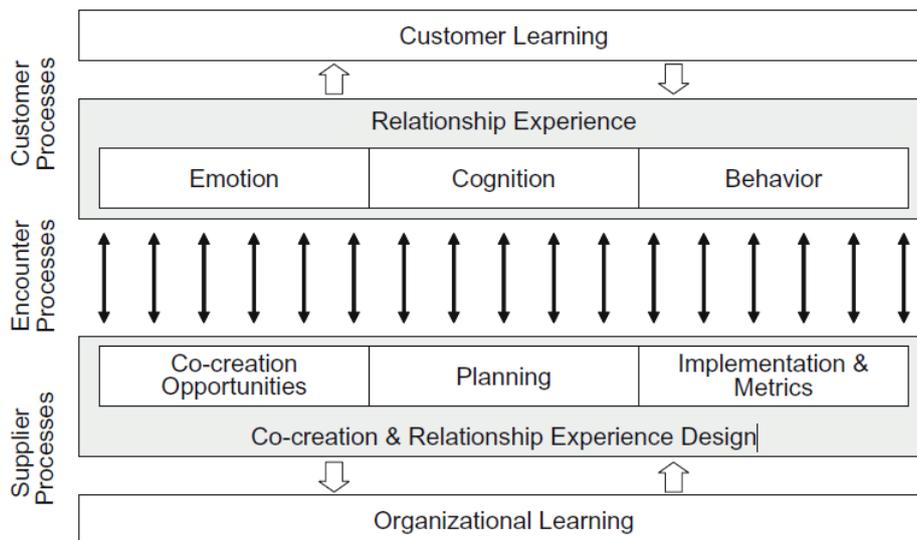
São ainda identificadas pelos autores quatro dimensões que condicionam a experiência cocriação, baseadas na interação entre cliente e organização, e que dão algumas diretrizes de atuação para as empresas (Prahalad & Ramaswamy, 2004):

- Centrar-se em experiências de cocriação de valor utilizando múltiplos canais;
- Fornecer opções centradas na experiência e que reflitam os desejos do cliente;
- Concentrar-se na cocriação de experiências através de transações;
- Focar-se no relacionamento preço-experiência na cocriação.

Payne, Storbaka e Frow (2008), definem um modelo que reflete as relações contínuas entre os intervenientes, algo aproximado à cocriação de valor, do qual resulte aprendizagem para ambas as partes, baseada nas experiências ocorridas pelo consumidor através dos seus comportamentos, cognições e emoções, bem como pela avaliação de oportunidades, planeamento e implementação e consequente verificação de métricas desenvolvidas pelas empresas. O modelo apresenta os três tipos de processos, pelos quais se define a cocriação de valor, a criação de valor do cliente, a criação de valor para fornecedores e os encontros. Os autores demonstram através de setas, como durante todo o processo de interatividade entre as partes, se desenvolvem momentos de cocriação de valor. Este modelo retrata o envolvimento do cliente no processo de aprendizagem que retém da experiência, tendo como consequência influenciar futuras atividades de cocriação de valor, estando presentes elementos relacionais como a emoção, a cognição e o comportamento.

O modelo apresentado pelos autores pretende que se enalteça a importância do encontro entre cliente e organização durante todo o processo e como contributo para a cocriação de valor (Figura 5). É através dos encontros por iniciativa do fornecedor, cliente ou por interação direta. Payne et al. (2008), que surge a interação entre atores e a cocriação de valor.

Figura 5 – Modelo conceptual da criação de valor



Fonte: Payne, et al. (2008)

A perspectiva de experiência tida pelo consumidor tem vindo a ganhar importância, sendo a cocriação levada pela experiência de uso de produtos ou serviços por parte do consumidor, através da aquisição destes (Gentile et al., 2007). De acordo com Sherry et al. (2007), a cocriação de valor causada pela experiência de consumo, pode derivar do próprio consumidor, bem como de quem observa:

- **Para o próprio**, verifica-se uma conceção de valor simbólica, o que pode envolver um processo imaginativo, criativo e auto sugestivo de perceção;
- **Para outros consumidores**, quando a experiência positiva pode ser observada por outros, possibilitando a conceção de valor do produto ou serviço por parte de quem observa.

As mesmas tipologias de cocriação de valor são identificadas por Nuttavuthisit (2010), onde o autor define uma delas como sendo o momento em que o consumidor cocria para si próprio (*for self*), ou seja, no sentido de conseguir alcançar valor para si próprio (benefício de preço, rapidez, qualidade, etc.), através do envolvimento com a organização. Outra tipologia é na cocriação dos consumidores, para outros (*for others*), onde os consumidores podem partilhar com outros consumidores, conteúdos sobre a organização, principalmente através da comunicação digital, para que todos beneficiem na relação.

Há, portanto, uma evolução no processo de cocriação tradicional, para um conceito de experiência de cocriação, uma vez que no processo tradicional de cocriação fornecedor e cliente têm papéis distintos (Prahalad & Ramaswamy, 2004b).

De acordo com os autores, a experiência de cocriação por parte do consumidor é a base do valor, através de um novo perfil de relacionamento entre atores, conforme se verifica na **Figura 6**, uma vez que os clientes transitaram de um conceito de público passivo para atores ativos na coprodução de valor único e igualmente na cocriação de experiências.

Figura 6 - Espectro de experiências de cocriação



Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004b)

Esta nova abordagem é baseada na criação conjunta de valor entre organizações e clientes, sendo que, os autores defendem que é necessário compreender como funcionavam as estruturas empresariais para poder progredir no futuro. Do ponto de vista das Instituições de Ensino Superior, é notável um maior relacionamento com conceitos de cocriação (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), situação que leva à necessidade de compreender como este processo ocorre dentro deste contexto, sendo de relevância a investigação de um panorama mais fechado e direcionado a problemáticas existentes que podem na cocriação de valor ver a capacidade de atenuação.

CAPÍTULO IV

O ENSINO SUPERIOR COMO SERVIÇO

CAPÍTULO IV – O ENSINO SUPERIOR COMO SERVIÇO

Neste capítulo interessa compreender como o ensino superior deve também ser visto como a prestação do serviço, onde tal como em outras organizações, é necessário definir estratégias e metodologias adequadas para que as instituições consigam se destacar das demais concorrentes e captar o interesse dos seus públicos. É por isso apresentada uma abordagem inicial ao contexto do serviço educativo e de ensino superior, com posterior integração com o conceito de marketing e a cocriação de valor, compreendendo depois como é gerada a satisfação em aluno e docentes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE ENSINO SUPERIOR

A educação é claramente uma prestação de serviços, onde se procede à transferência de conhecimento, atitudes e comportamentos, situação que tem como intuito proporcionar ao aluno a aquisição de novas capacidades (Alves, 1995). Deve por isso ser considerada como um serviço puro (Lindon et al, 2004), sendo intangível, uma vez que o aluno não pode tocar; simultâneo pois ensino e a aprendizagem são inseparáveis, e não se pode realizar sem o professor e o aluno, sendo o serviço prestado em simultaneidade com o consumo, uma vez que é proporcionado pelo professor ao mesmo tempo que o aluno recebe (Hayes, 2009). O autor identifica também a educação com serviço heterogéneo, sendo este adaptado à forma como o aluno corresponde, é igualmente perecível, do ponto de vista em que uma aula perdida pelo aluno não pode nunca ser resposta de forma igual (Hayes, 2009). Podemos compreender por isso, que o serviço educação é consumido no momento da sua produção, sem qualquer oportunidade de experimentação prévia.

O serviço educação tem como intuito gerar valor para os seus alunos, que mais não são do que clientes que permitem a capacidade económica da instituição de ensino, assim sendo, pode este serviço ser compreendido como algo onde ambas as partes obtêm o seu benefício (Cobra & Braga, 2004), sendo a educação um dos principais fatores para o desenvolvimento económico, e potenciando assim as regiões.

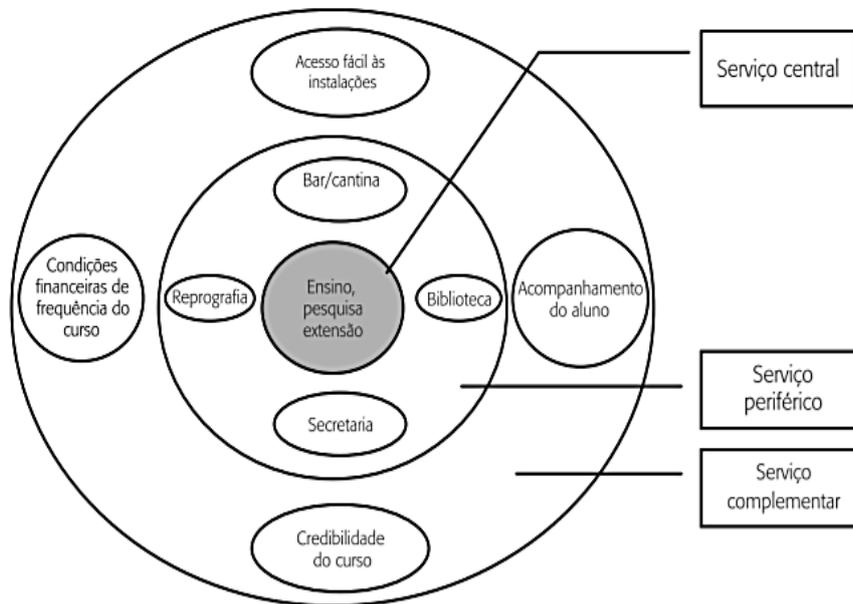
No contexto das IES, são oferecidas diversas tipologias de serviço, que em contrapartida recebem os alunos, recursos, docentes e estímulo à investigação, o que pretende contribuir para o desenvolvimento da sociedade, podendo assim ser a Educação Superior considerada como um

bom exemplo de serviço complexo e dinâmico (Díaz-Méndez, Saren & Gummesson, 2017). De igual modo, conforme já referido anteriormente, de acordo com vários autores, também a educação, como serviço que é, possui diferentes propriedades, tais como imaterialidades, simultaneidade, a heterogeneidade e percibibilidade. Assim, a prestação do serviço total numa IES, engloba assim três níveis diferentes de serviço (Alves, 1995):

- **serviço central** – a formação escolhida pelo aluno de acordo com a oferta da IES;
- **serviço periférico** – serviços que se concentram à volta do serviço central com intuito de melhorar a qualidade do serviço total (ex.: docência, serviços académicos, bar, reprografia, biblioteca, alojamento, etc.);
- **serviço complementar** – benefícios e serviços adicionais oferecidos (ex.: financiamento, acompanhamento psicológico, etc.)

Não se pode considerar, que apenas o serviço central contribuirá para a satisfação dos alunos. As três tipologias devem ser consideradas em conjunto e procurar que desenvolver estas para corresponderem às necessidades dos alunos, pois só assim o aluno sentirá a satisfação plena (Coutinho, 2007). De acordo com Santos (2018), o Ensino Superior na sua globalidade, envolve um alargado conjunto de serviços e públicos internos e externos que apresentam de forma isolada as suas dinâmicas e interações, tornando o desenrolar deste serviço complexo e apresentando desafios às políticas educativas. Alves (1995), apresenta um esquema que permite uma melhor compreensão sobre o posicionamento de cada uma destes níveis, e como eles se devem complementar (**Figura 7**):

Figura 7 - Níveis do serviço educação



Fonte: Kotler e Fox (1995)

O aluno tem sido considerado por vários autores como o principal cliente da IES, uma vez que é este quem mais beneficia do serviço prestado pela IES. (Ostrom, Bitner & Buckard, 2011). É a passagem o aluno pelo ensino superior e a sua interação com os diversos atores, que transforma este serviço como experiência (Voss & Zomerdiijk, 2007). A passagem do aluno pela IES proporciona a este uma experiência muito mais que educativa, uma vez que para além de toda a envolvente em contexto escolar, estão também envolvidas atividades académicas extracurriculares (Hayes, 2009). É esta interação e experiência que se traduz em valor para o aluno, de acordo com a sua perceção (Lovelock & Wirtz, 2004).

Nas últimas décadas foram surgindo em toda a Europa diversas reformas nas Instituições de Ensino Superior, no sentido de se tornarem mais independentes e responsáveis pela sua própria gestão, garantindo de igual modo que se atingissem os objetivos necessários. Uma reforma que originou alterações para além do foco pela gestão, tais como o desenvolvimento da avaliação do desempenho dos docentes, a redução de custos, entre outros fatores motivadores à liberdade de gestão (Rhodes, 1991), e criando a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação e de controlo da qualidade (Amaral & Magalhães, 2002). A qualidade da produção científica das IES

passou a ser elemento fundamental para a apreciação de qualidade das IES nos respectivos processos de acreditação. Para Boer (2015), o desempenho das IES ganhou extrema relevância para a sua gestão, desenvolveram-se sistemas aferição e monitorização de desempenho, sendo esta uma avaliação fundamental à atribuição de financiamentos para a motivação da melhoria global das Instituições. Esta flexibilização e consequente necessidade de avaliação da qualidade teriam para além da função de acreditação, a capacidade de divulgar informação sobre as IES junto dos públicos interessados (Sarrico & Rosa, 2015).

Esta é uma temática que tem vindo a ganhar cada vez mais destaque e importância no meio educativo. Para que um serviço educativo cumpra com os seus objetivos, interessa que o mesmo se apresente de acordo com determinados parâmetros, considerando níveis de exigência de qualidade na sua prestação. As IES têm no seu processo organizacional, a obrigação de uma gestão direcionada à satisfação do aluno, sendo fundamental a oferta de um serviço que vá ao encontro das expectativas destes e que se vá adaptando às suas exigências bem como à evolução temporal. Com todas as reformas e evoluções na Europa, passou a ser fundamental uma maior competitividade entre as IES, muito motivada também pelo decréscimo cada vez maior de alunos, e verificando-se a existência de alunos com características distintas, um segmento correspondente a profissionais ativos que pretendem uma atualização constante e potenciadora de novas oportunidades.

É então necessário para as IES identificar esses novos alunos e adequar estratégias às suas necessidades (Mainardes, Alves & Raposo, 2010). No meio educacional, apresentam-se variados intervenientes, que se relacionam com a mesma estrutura, desta forma para além dos próprios alunos, também as famílias de estudantes, a gestão das IES bem como os seus colaboradores, a sociedade em que se insere, organizações públicas e privadas, entre outros, se relacionam no meio dos serviços do ensino superior (Lusch e Wu, 2012; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Díaz-Méndez e Gummesson (2012), referem também a diferente interação que ocorre com os mais variados atores, situação causada por fatores externos, tais como a legislação, os recursos económicos, a cultura, a gestão organizacional da IES, ou até mesmo prestígio.

Num posicionamento cada vez mais exigente com a qualidade do serviço prestado, as IES precisam efetivamente de encontrar soluções que definam o seu nível de qualidade para se tornarem cada vez mais competitivas. A preocupação constante com a qualidade prestada, surgiu em muito, com base num relacionamento destas instituições com a filosofia de gestão empresarial (Rego, 2003), procurando assim melhorar e tornar-se mais competitivas no meio,

sendo que uma das formas utilizadas para a gestão de qualidade das IES é a implementação de processos avaliativos dos docentes, já que estes têm um peso relevante para o seu sucesso.

Os docentes são, portanto, um elemento de grande relevância para a produção de qualidade das IES, o que torna este processo de avaliação de extrema importância para tal compreensão e melhoramento. De acordo com Estrela e Simão (2003), é muitas vezes através de questionários que decorre o processo avaliativo dos docentes, para assim apurar junto a sua perceção sobre os vários níveis de desempenho dos docentes, permitindo à IES aferir a qualidade do ensino prestado bem como o desempenho dos docentes. As IES conseguem por este processo avaliativo, identificar como o desempenho dos docentes afeta positiva ou negativamente os alunos e onde vários fatores inerentes ao processo ganham destaque, como os seguintes, identificados por Cantero, Deus & Abalde (2002):

- clareza de organização, interpretação e explicação;
- estímulo à discussão e apresentação de diferentes pontos de vista;
- incentivo do interesse e motivação dos alunos;
- atenção e interesse pelos alunos;
- entusiasmo.

É com base nesta avaliação de docentes que as IES fundamentam o indicador da prestação dos docentes e conseqüente qualidade oferecido pela instituição (Simão, 2003), procurando sempre desenvolver melhorias na qualidade apresentada e conseqüentemente reforçar a satisfação dos alunos no decorrer da sua experiência do serviço educativo (Santiago et al., 2001). É então a partir da combinação entre as várias ferramentas de avaliação, aliada a uma boa estratégia, que permitirá à IES alcançar uma melhoria da qualidade de serviço prestado (Marsh, 2001), promovendo um maior valor da IES e aumento do seu potencial no mercado.

4.2 MARKETING NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Como já referido, mercado educativo se torna cada vez mais competitivo, onde os estudantes usam diversas fontes para avaliar e comparar as Instituições de Ensino Superior (IES), o que torna importante para as Instituições compreender motivações e fatores às escolhas e preferências, por forma a criar estratégias mais competitivas. Este contexto de comercialização que se veio a tornar necessário para o Ensino Superior (ES), fundamentou-se na adoção de variadas práticas de mercados de negócio, promovendo as IES como empresas (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019), e concentrando-se nas já referidas metas de desempenho, pela entrega de valor, e não de aprendizagem através de cocriação de valor (Judson & Taylor, 2014).

A implementação do conceito de marketing nas instituições de ensino superior tem assumido crescente importância no panorama competitivo dos últimos anos (Mazzarol et al., 2000), já que é necessário criar esta relação comunicacional entre os atores. Uma vez que se trata de um serviço, o papel do marketing torna-se assim de grande relevância para que as IES tenham soluções capazes de superar os desafios que lhes são apresentados (Santos, 2018).

Para Kotler (1994), o marketing deve ser encarado como a atividade central das instituições moderna, já para Cobra e Braga (2004), o conceito de Marketing é visto na educação como um conjunto de estratégias e táticas para atrair clientes (alunos), satisfazendo as necessidades e desejos do público-alvo por meio de projetos, estratégias de comunicação e serviços segmentados. Uma IES que conhece o seu mercado percebe que as atitudes e preferências do público mudam, como tal, deve aplicar as mais recentes teorias de marketing para que tenham capacidade de continuar a satisfazer o seu mercado (Kotler, 1994). José (2015), afirma igualmente que as exigências do mercado têm vindo a obrigar as IES a uma reestruturação das suas estratégias, uma vez que cada vez mais, os alunos procuram instituições que apresentem melhor qualidade de ensino, com base em diferentes fatores. É neste sentido que a oferta do serviço precisa corresponder à procura, superando as expectativas do seu público.

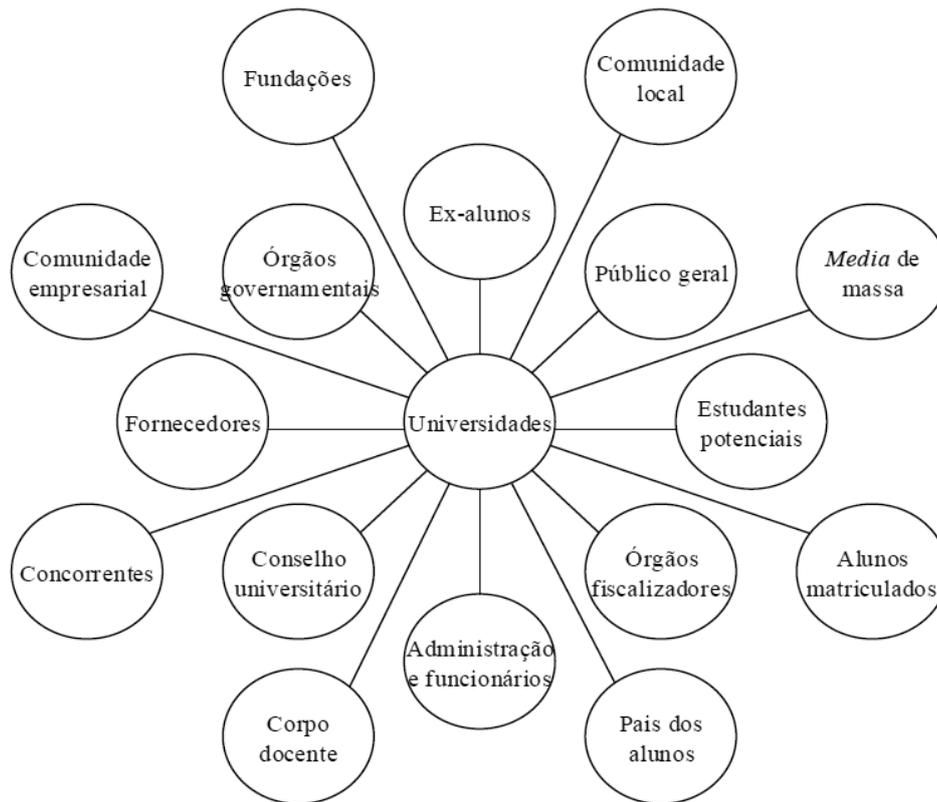
Para tornar possível a sobrevivência das instituições de ensino superior no mercado, é necessário que estas conheçam em profundidade os mercados que querem atingir, atraindo recursos suficientes e convertendo esses recursos em programas, serviços e ideias inovadoras, distribuindo-as eficazmente aos seus mercados, ou seja, aplicar o marketing na educação (Souza & Tomio, 2010).

É nesse sentido ter em consideração a importância para uma correta orientação para o mercado, que, no contexto das IES, recai sobre uma obrigatória orientação para o aluno, obtendo assim benefícios que permitam o bom desempenho e evolução da instituição (José, 2015). Tal como Kotler e Fox (1994), referiram, o marketing pode promover nas IES vários benefícios, definindo os mesmos como sendo:

- ajuda a cumprir com mais sucesso a missão institucional;
- melhora a satisfação do público da IES;
- melhorar a atratividade de recursos;
- melhorar as decisões relacionadas com o marketing operacional.

Desta forma, as estratégias de marketing numa IES são de extrema relevância, dada a sua capacidade em desenvolver metodologias para atrair e manter os alunos, fazendo com que os mesmos se sintam satisfeitos com o serviço oferecido pela instituição (Kotler e Fox, 1994) e tendo em conta a competitividade que obriga as IES a diferenciar-se das demais concorrentes, transformando o marketing como a estratégia a seguir para alcançar os objetivos necessários (Melewar & Akel, 2005) para então competir com a elevada concorrência, que surge quer a nível nacional, quer a nível internacional. Para que elaborem uma estratégia coerente, as IES devem saber quem são os seus públicos-alvo, como tal, é necessário conhecer os diferentes públicos, para que então possa adequar-se ao contato com estes e propor benefícios orientados às suas necessidades, aumentando a sua satisfação, sendo com base nessa orientação para o mercado, que as organizações poderão alcançar um melhor serviço aos seus clientes (José, 2015). De acordo com Kotler e Fox (1995), podemos identificar no contexto educativo superior dezasseis tipologias de público diferentes (**Figura 8**):

Figura 8 - A universidade e os seus públicos



Fonte: Kotler e Fox (1995)

Podemos considerar que o futuro do ensino superior dependerá em muito da capacidade das IES assumirem estratégias competitivas, encontrarem novos segmentos de mercado, procurarem alternativas de autofinanciamento, criarem ou reverem os cursos existentes para promover de forma eficaz os seus serviços e desenvolverem formas de gestão para enfrentar, com sucesso os desafios competitivos (Torres, 2004). É fundamental que as IES cheguem ao contato com os potenciais alunos, criando bases de dados, que se direcionem de modo mais pessoal (Alves, 2005). Este processo leva a que as IES procurem criar relações com os seus públicos, mesmo antes destes se tornarem alunos da instituição, fomentando um sentimento de proximidade e gerando um acréscimo de vontade em ingressar na IESP. A distinção pelo valor que apresenta ao seu público será uma estratégia facilitadora para a competição vantajosa por parte da instituição (Joseph & Joseph, 1997), permitindo a diferenciação necessária perante os concorrentes.

No entanto, Díaz-Méndez, Paredes & Saren (2019), afirmaram existir já vários autores que não concordam com esta política de gestão comercial, defendendo que ao se permitir aos alunos um estatuto de cliente, o serviço de ensino superior prestado, que é visto como um serviço

profissional intelectual, passará para um simples serviço onde é obtido um grau simplesmente pela transação monetária que se realiza. Esta mudança de ponto de vista da comercialização do ensino superior levou a uma nova abordagem, muito focada na cocriação de valor (Judson & Taylor, 2014), sendo esta uma ferramenta que pode aqui criar alguma neutralidade, ao retirar de algum modo, a carga de empresa comercial que as IES vieram a desenvolver, ao considerarem os alunos como clientes (Eagle & Brennan, 2007).

4.3 A COCRIAÇÃO DE VALOR NA IES PELA PERSPETIVA DA SDL

Conforme já abordado, podemos dizer que a cocriação de valor é uma estratégia de marketing e gestão que integra os recursos do consumidor para cocriar novas e inovadoras formas de valor (Perks, Gruber & Edvardsson, 2012). No contexto do ensino superior a cocriação de valor veio a desenvolver-se como uma ferramenta de grande relevância. Vários têm sido os autores a estudar a cocriação de valor no contexto educacional. Díaz-Méndez e Gummesson, (2012) afirmam que a cocriação de valor não tem sido considerada pelas instituições na evolução do ensino. No decorrer no percurso académico, a cocriação de valor reflete-se pelas interações que ocorrem, no sentido do desenvolvimento do aluno, estes que são simultaneamente os produtos e os produtores neste ambiente (Young, 2005). Por isto, a cocriação de valor tem vindo a tornar-se elemento de grande relevância para as IES, tendo como fundamento a interação com o consumidor por forma a atingir um retorno mais vantajoso para aluno e instituição.

A IES proporciona muito mais para além da formação académica, não baseando o seu valor apenas dos conteúdos programáticos como produto. É deste modo necessário, compreender a que questões efetivamente os alunos atribuem o valor e como podem eles cocriá-lo, sendo valor percebido pelos alunos será determinado ao comparar o que obtiveram em relação ao que ofereceram (Yang & Peterson, 2004). Os autores defendem também que neste contexto educativo, o valor identificado a curto prazo concentra-se na qualidade do serviço, na satisfação do cliente, valor percebido, benefícios e sacrifícios, enquanto do ponto vista final, ou seja, a longo prazo, o aluno terá já em consideração a qualidade de vida e bem-estar.

Os principais axiomas da SDL são fortemente aplicáveis ao contexto educacional, já que a educação é pensada como um serviço. A cocriação de valor é uma das principais facetas do SDL pelos cinco axiomas principais, já que se encontra relacionada com três destes. De acordo com Dziwanowska (2017) são quatro as premissas da SDL com maior relevância para as IES (**Quadro 15**), evidenciando que as Instituições de Ensino Superior (IES), dada a sua natureza, não podem criar valor de forma isolada, apenas fornecer a proposição de valor aluno, aqui beneficiário, que em processo de experimentação será sempre influenciado pelo contexto em que se insere (Akaka, Vargo & Lusch, 2013).

Quadro 15 - Premissas SDL com relevância para as IES

	Premissa Fundamental	Conteúdos
Atores	PF4	Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos
Recursos	PF6	O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário
	PF7	Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor
Serviço	PF9	Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores

Fonte: Dziwanowska (2017)

Será relevante considerar igualmente a PF11 (A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais) para um enquadramento educativo, uma vez que esta vai de encontro com todo um fundamentalismo do contexto em estudo.

De modo a analisar mais aprofundadamente estas premissas fundamentais, que estão diretamente relacionadas com o contexto das IES, podemos compreender que sendo a educação um serviço de conhecimento e como tal intangível, os professores utilizam recursos próprios (operantes), para que os alunos possam adquirir esse conhecimento, tornando-se beneficiários deste serviço prestado pelo professor. Outra questão, é que sendo os alunos parte do processo educacional, devem ser considerados como uns dos atores envolvidos no contexto, pois para

obterem benefício contribuem também na cocriação de valor, juntamente com os professores, instituição e mesmo funcionários não docentes. É neste sentido que Díaz-Méndez, Paredes e Saren, (2019) afirmam que do ponto de vista da SDL os alunos são definidos como cocriadores de valor e os professores como proponentes de valor. Assim, é claro que todos atores que de algum modo integram o ambiente educacional, sejam eles alunos, professores, funcionários ou mesmo familiares, trabalham em conjunto, criando valor, mas é, no entanto, entre professores e alunos que se realiza principalmente o processo de cocriação devido às repetidas interações entre estes atores (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019).

Para se conseguir alcançar cocriação de valor no ensino superior, é necessário envolver os estudantes (Qian, 2006), sendo os debates um bom exemplo, já que obriga a um maior relacionamento e partilha entre as partes. É deste ponto de vista que se compreende a importância da interatividade em sala de aula, facilitando o processo e alcançando os objetivos de ensino-aprendizagem de uma forma mais enriquecedora.

Em contexto de sala de aula, o processo de cocriação deve ser baseado numa responsabilidade partilhada entre alunos e professores, sendo responsabilidade do professor a preparação de orientar debates e a apresentação de propostas aos alunos, estes que devem frequentar as aulas e participar ativamente nas propostas apresentadas pelo professor (Sierra, 2010). O pensamento SDL defende por isso que os clientes (alunos), são participantes ativos no decorrer do seu processo de aprendizagem, ao integrar diversas atividades para obter melhores resultados (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019).

A criação de valor está também diretamente relacionada com a motivação, nomeadamente de estudantes (Debnath, Tandon e Pointer, 2007), no entanto, também recai sobre o professor a necessidade de gerir boas relações com os alunos e consequentemente facilitar a cocriação de valor (Abrantes, Seabra, Lages, 2007). Também o papel do professor é relevante para o sucesso da aprendizagem, sendo que para vários autores a interação no ensino consegue-se pela construção de conhecimentos desejados e necessários (Chung & Mclarney, 2000), no entanto, verifica-se ainda um ensino baseado na “reprodução de conhecimentos, transmitidos como verdades absolutas”, revelando falta de interatividade (Lopes, Maranhão & Mageste, 2008). Para Young (2005), é pela aprendizagem ativa que resulta o aumento da perceção dos estudantes sobre sua própria autonomia, revelando-se uma maior motivação intrínseca, o que vai de encontro de uma aprendizagem mais facilitada. Para Athanasiou (2007), a cocriação de valor pode também ser feita através de aprendizagem colaborativa, em que se pretende uma aprendizagem

autônoma, e que permite assim ao aluno alguma independência, contribuindo também para o incentivo à colaboração e cooperação das partes. Pretende-se agora que professor oriente e incentive o aluno a aprender, deixando para trás uma abordagem de ensino unilateral, centrado exclusivamente no professor. Deve por isso procurar-se capacitar os alunos de forma que estes atinjam o seu potencial a longo prazo, e não desenvolver um treino apenas focado em alcançar um emprego após a conclusão do curso (Judson & Taylor, 2014).

Através da experiência de aprendizagem, e pelo contato que o docente mantém com o aluno, é possível construir a desejada e importante retenção de público para as IES (Tresman, 2002). Claramente, uma boa experiência leva igualmente à projeção da instituição junto do público, sendo o “*passa-a-palavra*”, o método de divulgação com maior impacto no Ensino Superior (Voss, Gruber & Szmigin, 2007; Qian, 2006).

Halbesleben e Wheeler (2009) apresentam os modelos de estudante como consumidor, coprodutor ou cocriador, estes que retratam diferentes percepções, conforme se pode verificar no

Quadro 16:

Quadro 16 - Modelos de percepção do estudante

Estudante como consumidor	Sem condições para a aprendizagem e experiência desejada;
Estudante como coprodutor	Apresenta os melhores resultados de aprendizagem, defendendo a importância de cocriar;
Estudante como cocriador	Procura no presente e no futuro, a melhor composição de valor, resultado da cocriação ou das suas percepções.

Fonte: Halbesleben e Wheeler (2009)

De acordo com Zeithaml, (1988) o valor percebido pelo cliente, aqui aluno, traduz-se na avaliação que este faz de acordo com a sua percepção da qualidade e benefícios bem como do custo/sacrifício associados. O cliente é orientado por valores de consumo, que o leva a querer ou

não proceder à aquisição do produto ou serviço (Sheth, Newman & Gross, 1991). Do ponto de vista do estudante, são definidas por Kotler e Fox (1994) cinco tipologias de valores, de acordo com a Teoria do Comportamento de Escolha no Mercado:

- **valor funcional** – expectativas dos estudantes relativamente ao sucesso profissional;
- **valor social** – possibilidade de escolha, devido a colegas que frequentam a IES;
- **valor emocional** – características e gostos pessoais;
- **valor epistémico** – inovações no plano curricular do curso;
- **valor condicional** – fatores académicos.

A aplicação do processo de cocriação de valor permite que IES e alunos trabalhem em conjunto com o intuito de melhorar a experiência do aluno, mas também, melhorar a capacidade que os alunos têm em agir como parceiros (Dollinger, Lodge & Coates, 2018), integrando os seus recursos aos recursos da IES, que podem ser habilidades intelectuais, hábitos e métodos de estudo, senso de responsabilidade ou personalidade (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

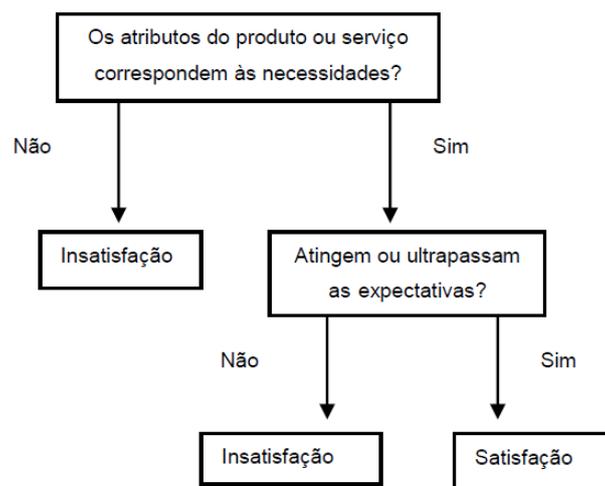
Em suma, cada vez mais se tem tornado relevante a presença da cocriação no ensino superior, permitindo que a instituição e o aluno alcancem resultados positivos de uma forma mais enriquecedora para ambas as partes. É a satisfação alcançada pelos alunos, que permite uma avaliação de desempenho positivo no que diz respeito ao ensino prestado pelos professores, refletindo-se também numa imagem positiva da IES. Como tal, é importante compreender de que modo a satisfação dos alunos influencia o processo, bem como a satisfação dos docentes, que pode estar a condicionar a sua evolução intelectual dada a necessidade em corresponder às expectativas dos alunos para a obtenção de uma boa avaliação por parte destes.

4.3.1 A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR

No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), a satisfação do cliente aplica-se aos seus alunos, com os quais devem ser desenvolvidas estratégias que vão ao encontro das suas necessidades para que estes atinjam a satisfação ao usufruir do serviço prestado pela instituição. Kotler e Fox (1995) defendem que do ponto de vista da IES, o marketing tem como intuito proporcionar a satisfação dos seus públicos, desenvolver a sua missão, angariar recursos e desenvolver a comunicação e distribuição de forma eficaz. De acordo com Zeithmal e Bitner (2003), satisfação deriva de uma experiência de compra, referente a produto ou serviço, com avaliação positiva por parte do consumidor, de acordo com as suas perceções no que se refere ao valor, desempenho e qualidade.

Pires (1998), apresenta o seu ponto de vista sobre o processo de formação da satisfação dos clientes, conforme presente na **Figura 9**. O autor defende que a satisfação é influenciada pela correspondência dos atributos do serviço ou produto às necessidades de procura do cliente, tais como características técnicas, serviços complementares, atendimento, as instalações e até mesmo a marca. No entanto, também as expectativas no que se refere ao desempenho global são fator influenciador de satisfação, estas que autor indica serem criadas pelo fornecedor do produto, pelos seus concorrentes e por outros utilizadores do produto/serviço, sendo devido algum cuidado para que as mesmas sejam possíveis de atingir ou exceder.

Figura 9 - Processo de formação da satisfação dos clientes



Fonte: Pires (1998)

Sabendo que um estudante insatisfeito terá muito mais probabilidades em abandonar um curso (Kotler e Fox, 1994), devem as IES estar atentas às suas expectativas, procurando tornar a sua passagem pela instituição como uma experiência positiva nas diversas tipologias, para que esta se reflita em satisfação adquirida (Elliott & Healy, 2001). Assim, é necessário identificar sistematicamente as exigências dos alunos, para que se busquem elementos que os cativem.

De acordo com Kotler e Fox (1994), para a decisão de matrícula numa IES, existem duas teorias que apresentam a situação do aluno face à IES, teoria das expectativas e teoria da dissonância cognitiva. A teoria de expectativas, tal como o nome refere, tem como intuito a produção de satisfação com base das expectativas do cliente face ao produto ou serviço e respetivo desempenho do mesmo. Já a teoria de dissonância cognitiva tem por base o desconforto que existe após uma compra, sendo que de acordo com a intensidade desse desconforto assim se poderá classificar satisfação ou insatisfação.

É em sintonia como os atributos do produto ou serviço, que vão ao encontro da procura do cliente, adaptando-se às suas necessidades e expectativas que se gera a satisfação (Pires e Santos, 1999). Para a IES é fundamental compreender o grau de satisfação do aluno, para que esta possa adequar o seu posicionamento, objetivos e estratégias do serviço prestado, para que assim garantam a sua estabilidade no mercado. Nesse sentido é fundamental compreender que neste contexto podem ser identificados diferentes níveis de satisfação pelos indivíduos, sendo mesmo que possível o individuo tenha diferentes reações ao mesmo serviço com o decorrer do tempo (Santos, 2018).

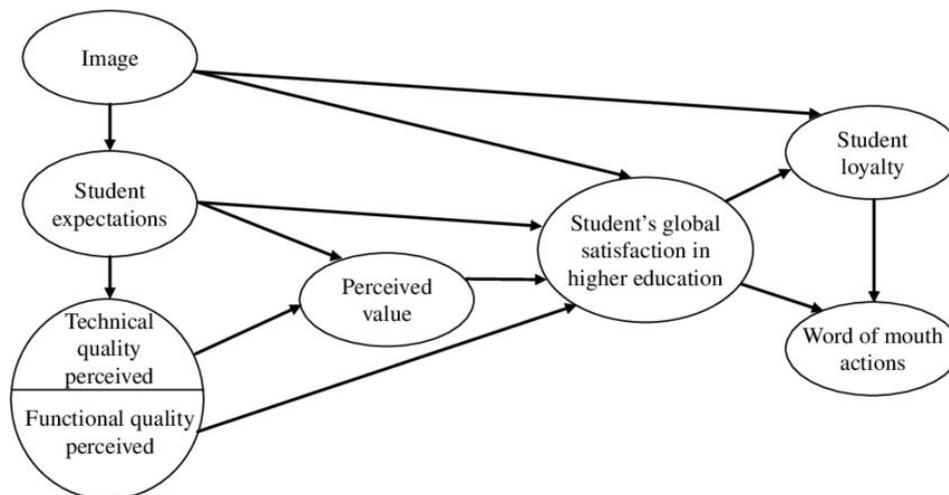
Para Alves (2003), a satisfação dos alunos provém de um resultado global obtido no seu processo de passagem pela IES, sendo influenciada por questões intelectuais, aquando do seu envolvimento com a instituição, nomeadamente funcionários docentes e não docentes, outros alunos e o ensino efetivo; bem como pela intensidade na preparação para o futuro profissional. Alves (2003) apresenta também os fatores que podem desencadear insatisfação nos alunos:

- A comparação com a situação de alunos em outras IES;
- O desempenho da IES e respetiva análise do serviço prestado;
- A comparação do desempenho compreendido, relativamente às expectativas;
- Sentimento pela IES, de acordo com as experiências vividas.

É no sentido de corresponder às expectativas do aluno e aproximar-se o máximo possível das características individuais do seu público, que a IES deve procurar desenvolver estratégias de adaptação por forma a ir ao encontro da procura emergente, e deste modo conseguir satisfazer os alunos com a prestação de um serviço eficiente. As expectativas de um aluno, alteram-se no decorrer do seu processo pelo Ensino Superior. Grönroos (2004) identifica um conjunto de ações desenvolvidas pela organização (comunicação, vendas, imagem e relações-públicas das empresas) e também as próprias necessidades, valores e desejos do cliente como responsáveis pela criação expectativas. São por isso as expectativas que fundamentam a avaliação do serviço, e que por sua vez proporcionam a satisfação, de acordo como foi avaliado pelo indivíduo.

Do ponto de vista educacional, são três as variáveis que mais influenciam a satisfação dos alunos, sendo a imagem da instituição, o valor percebido e a qualidade percebida (**Figura 10**). Também as expectativas podem influenciar consideravelmente a satisfação dos alunos. Já a satisfação influencia de modo positivo a lealdade destes. A satisfação é então a mediadora entre imagem e lealdade dos alunos, esta última que resulta no passa-palavra (Alves & Raposo, 2010).

Figura 10 - A influência da imagem da universidade no comportamento dos estudantes



Fonte: Alves e Raposo (2010)

O aumento de satisfação do consumidor é verificado aquando da sua participação ativa no processo de compra (Yim, Chan & Lam, 2012). No contexto académico a satisfação manifesta-se pelos estudantes durante a sua frequência no ES e respetiva interação entre a instituição e o

aluno (Schleich, Polydora & Santos, 2006), é, portanto, neste breve espaço de tempo, que se gera, ou não, a satisfação por parte dos alunos, sempre que a prestação da IES supera a expectativa do aluno (Elliot & Healy, 2001).

Uma vez que a satisfação dos alunos influencia diretamente a imagem que estes absorvem da IES (Alves & Raposo, 2010), não interessa à instituição que existam alunos insatisfeitos, já que estes podem propagar essa insatisfação a outros públicos dificultando a captação de novos alunos, uma vez que a imagem da IES é posta aqui em causa perante possíveis futuros alunos, como tal deve a IES procurar estar a par das tendências de procura, uma vez que os alunos são cada vez mais informados e exigentes quando à procura de ofertas. Fornell et al. (1996), afirmam que a satisfação do cliente se baseia em três antecedentes, nomeadamente:

- **qualidade percebida:** retrata a avaliação feita pelo consumidor, de acordo com o consumo do serviço, onde se pretende um efeito positivo e direto na satisfação do consumidor;
- **valor percebido:** trata-se do nível de qualidade percebido pelo valor monetário pago pelo serviço, neste sentido, a qualidade aumenta o valor percebido, sendo de esperar uma associação à satisfação;
- **expectativa do cliente:** experiência do consumo pelo cliente de forma ativa ou por informação indicada, sendo relacionada de forma positiva com a qualidade percebida e por consequente com o valor percebido.

Dada a heterogeneidade dos públicos das IES, é de prever uma avaliação dispersa quando ao nível de satisfação percebida. Esta diferença relaciona-se com as diferentes exigências pessoais do aluno, exigindo, mais uma vez, que a IES se mantenha atenta e desenvolva estudos que permitam compreender o seu público, correspondendo de forma neutra às expectativas. Redding (2005) defende que a qualidade percebida do serviço nunca pode ser comparada com a satisfação do cliente, uma vez que, em especial neste contexto, o serviço é entregue num curto espaço de tempo e como tal as perceções obtidas da experiência não permitem uma correta avaliação.

A satisfação geral do aluno pode ser determinada por diversos fatores, tais como a qualidade de ensino, habilidades e conhecimentos adquiridos no decorrer do seu percurso e o próprio currículo são os fatores mais significativos, mas há também a necessidade do aluno em pertencer à IES e o

sentimento sobre a capacidade de resposta desta e a sua preocupação em relação ao aluno (Gibson, 2010).

Para Díaz-Méndez, Paredes & Saren (2019), a comercialização das IES induziu a que as instituições procurassem com maior interesse saber o nível de satisfação dos seus alunos, percebendo como estes avaliavam o serviço prestado pelo professor. Podemos considerar assim, que esta atitude levou a que se banalizasse e descredibilizasse em parte, a profissão de docente de ensino superior, bem como o conceito intelectual associado à profissão.

4.3.2 A SATISFAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Abordou-se já que no meio educativo também os docentes são atores intervenientes onde é fundamental a existência de satisfação no trabalho para um consequente bom desempenho. De acordo com Rodrigues (1995), no que se refere ao trabalho desenvolvido, a satisfação é considerada como um indicador da perceção obtido pelos indivíduos, de acordo com as recompensas que detém, relativamente às expectativas, traduzindo-se depois em sentimentos de realização pessoal e de participação ativa laboral.

Daniel (2009), citando Seco (2000), relata a evolução do sentimento de satisfação para os docentes, no decorrer dos últimos 40 anos, existindo uma transição entre a importância da fatores extrínsecos tais como salário ou condições de trabalho, verificada na década de 70. Já nos anos 80 cresce a importância sobre a qualidade do ensino prestado e é então assumido como um fator de preocupação do ponto de vista intrínseco, como sendo a realização, reconhecimento e autoestima dos docentes. Mais recentemente vieram a surgir preocupações relativamente à interação de alunos, professores e respetivo meio onde se insere, construindo aqui a necessidade de um bem-estar psicossocial do professor para o desenvolver da atividade alcançando a necessária satisfação profissional.

Uma das condicionantes mais recentes à satisfação dos docentes de ensino superior em Portugal, têm sido as mudanças sentidas na avaliação do desempenho dos docentes, com o sentido de uma forte integração no sistema educativo europeu, obrigando a uma maior exigência de qualidade das instituições, e consequentemente do desempenho dos docentes Seco (2000). Tem se

verificado diversas formas de avaliação dos docentes, sendo a avaliação através de questionários uma delas, tornando-se a recolha de perceção dos alunos como um fator relevante (Estrela & Simão, 2003). No entanto estarão os alunos capacitados a avaliar a competência e qualidade de um docente? É receio dos docentes que as avaliações dos alunos sejam influenciadas por questões relacionadas com estes, tais como a indisciplinas, a classificação, a turma em que se inserem ou mesmo a própria motivação (Morais, Almeida & Montenegro, 2006).

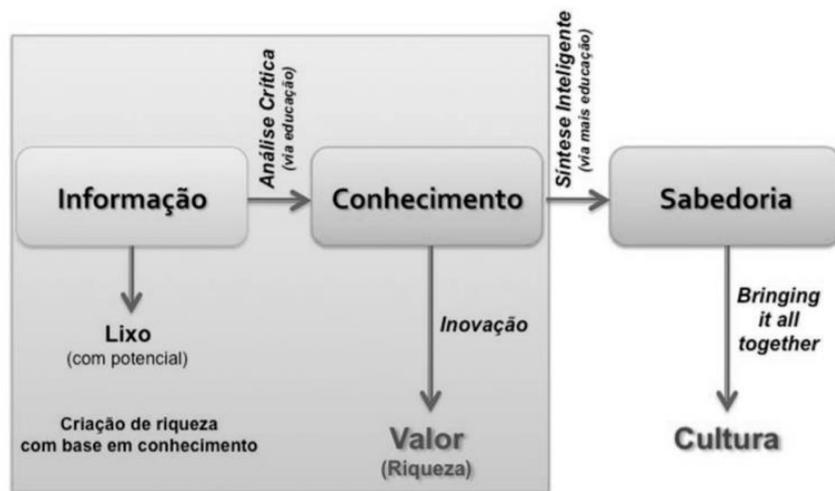
Enquanto a essência do ensino passa por um processo avaliativo dos alunos para a aquisição de um grau, agora invertem-se os papéis, estando os docentes dependentes de avaliações de alunos que podem não ser as mais fidedignas. Felder e Brent (2004) consideram que são os alunos os melhores atores no processo para efetuar a avaliação aos docentes, uma vez que são os primeiros a participar do processo de aprendizagem. Tem-se por tanto sobrecarregado os docentes com medidas avaliativas, tais como questionários, avaliações pedagógicas ou avaliações de produção científica, situações que vêm a obrigar uma menor dedicação para o efetivo processo de ensino, em prol de um trabalho focado unicamente num controlo de qualidade, situação que interfere claramente na satisfação dos docentes. De acordo com Díaz-Méndez, Paredes & Saren (2019), enquanto as IES tiverem como principal foco a prestação de um serviço unicamente focado na satisfação dos alunos, os docentes vão carregar o peso de conseguir alcançar o nível de qualidade para esse fim, procurando unicamente que os alunos consigam alcançar boas avaliações, e descurando recursos que permitissem a um melhor desenvolvimento.

4.3.2.1 DOCÊNCIA versus INVESTIGAÇÃO

Tal como referido anteriormente, uma das condicionantes da satisfação dos docentes passa pelas exigências sentidas no processo da avaliação e que levam muitas vezes a processos de investigação intensivos, dos quais resulta a escassez de tempo para a dedicação efetiva ao processo de ensino. Num sentido geral, é no processo de ensino que as Instituições de Ensino Superior (IES) detêm a sua prioridade. Uma situação que tem, no entanto, vindo a adaptar-se à integração da investigação no ensino superior, que tem vindo a ganhar um papel fundamental para as instituições, por forma a acompanhar a evolução do conhecimento (Weert e Soo, 2009).

Esta adaptação garantiu o desenvolvimento de muitas IES, que acompanharam as exigências externas requeridas por entidades como a União Europeia ou a OCDE, sendo que o desenvolvimento de investigação, garante às IES maior solidez no serviço educativo prestado, tal como ilustra a **Figura 11**, onde é possível verificar a cadeia de valor do conhecimento, compreendendo como todo o processo gera sabedoria.

Figura 11- Cadeia de Valor do Conhecimento



Fonte: A Ciência em Portugal (2010)

Ao longo das últimas décadas o Ensino Superior (ES) tem vindo a sofrer várias adaptações nos vários processos organizacionais, articulando cada vez mais a investigação com o ensino. Não que se considere que até aqui não recaía igualmente sobre o docente a importância da investigação como atividade paralela, no entanto, esse vínculo tem vindo a ganhar outro peso, tratando-se já de um processo com grande presença no desenvolver da carreira dos docentes de ES. Neste sentido, devem os docentes de ensino superior ir além das suas funções de ensinar e desenvolver também investigações e consequentes publicações, bem como o trabalho administrativo inerente e a orientação de alunos (Pires, 2007). Este processo de desenvolvimento de investigação e consequente valorização do conhecimento produzido pelos docentes, procura valorizar cada vez mais as Instituições de Ensino Superior em que se inserem.

Ao contrário das Instituições de Ensino Superior Universitário (IESU), onde os docentes têm uma ligação com a investigação já interiorizada há mais tempo, os docentes das Instituições de Ensino

Superior Politécnico (IESP) viram esta medida implementada mais recentemente, no entanto, é ainda notável a diferença de *status* verificada entre ambos os subsistemas, muito em torno desta medida que levou a uma maior progressão na carreira dos docentes das IESU (Kyvik & Lepori, 2010), no entanto, tem sido sobre as IESP que têm recaído as maiores exigências nos últimos anos.

As IESP têm vindo a adaptar-se a este processo, obrigando-se a reestruturar o posicionamento do corpo docente, para um foco então direcionado na investigação. Para Hazelkorn e Moynihan (2010), citado por Dias (2012), a transformação na missão das instituições de ensino superior implica a consequente reconversão profissional dos seus corpos docentes. Kyvik e Lepori (2010) consideram que as IESP devem então focar-se em investigação da qual se obtivesse conhecimento facilitador para o desenvolvimento regional e claramente o desempenho da instituição.

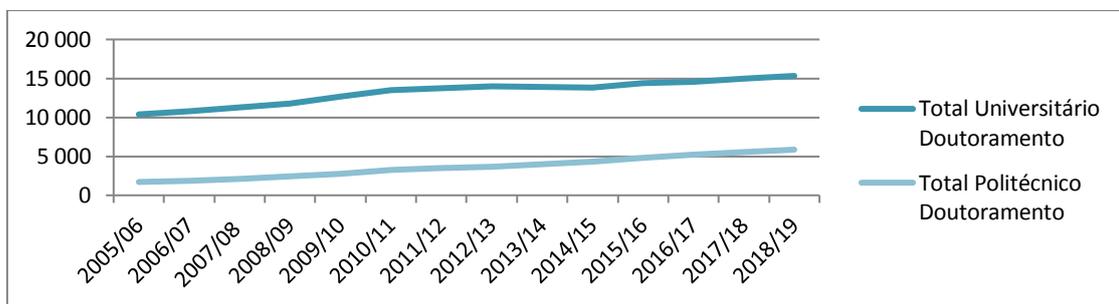
Já para Weert e Soo (2009) existem cinco pilares fundamentais para o desenvolvimento da investigação nas IESP, nomeadamente:

- procurar as necessidades da economia e dar resposta a estas com base no conhecimento, sendo que um dos elementos caracterizadores das IESP é a sua proximidade com a teia empresarial, permitir-lhe-á a valorização dos resultados obtidos em investigações, com posterior aplicabilidade em novos produtos e serviços;
- promover a inovação regional, através de parcerias com as empresas locais e regionais;
- valorização das Pequenas e Médias Empresas (PME);
- contribuir para a educação profissional, utilizando resultados da I&D em novos conhecimentos e conteúdos programáticos e curriculares inovadores;
- relevância profissional, com a aplicação prática do conhecimento adquirido.

A investigação e produção de conhecimento científico e tecnológico tem se tornado cada vez mais num objetivo geral para as IES, caminhando de mãos dadas com o ensino, no decorrer do percurso profissional dos docentes. No entanto, Abrantes e Valente (2000) defendem que a valorização profissional dos docentes no ES não se deve limitar a uma contabilização de investigações e publicações.

As IESP foram durante muito tempo o subsistema mais carenciado de um corpo docente doutorado, no entanto nos últimos anos esta situação tem vindo a reverter-se, tal como mostra o caso de Portugal, em que, de acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), existiu entre o ano letivo de 2005/06 e 2018/19 um crescimento geral de 75,2% de docentes habilitados com doutoramento a lecionar. Este número analisado por subsistema relata que as IESP tiveram um crescimento superior às IESU no mesmo espaço temporal, sendo que as IESP conseguiram assim um crescimento de 242,4%, enquanto as IESU ficaram por um crescimento de 47,6% (**Figura 12**).

Figura 12 - Evolução do nº de docentes, por ano letivo, tipo de ensino e habilitação académica



Fonte: DGEEC (2019)

Há também a ter em consideração, o facto do ES Politécnico possuir um histórico mais associado ao meio empresarial, onde o seu corpo docente muitas vezes provinha igualmente de cargos empresariais, leva a que este subsistema apresente no decorrer das últimas décadas, uma maior carência de conhecimento científico, e dificuldade na promoção e desenvolvimento de investigação (Hazelkorn e Moynihan, 2010). Uma vez que as IESP detêm um corpo docente mais ligado ao meio empresarial, reflete-se nos números apresentados na **Figura 12**, onde até bem pouco tempo atrás o percurso académico destes docentes não passava pela investigação, e

consequente doutoramento. Uma situação claramente revertida, já que a investigação passou a ser encarada como fundamental para o próprio valor do ensino prestado, onde o conhecimento deve ser canalizado para as empresas por forma a gerar inovação e consequente capacidade de resposta às exigências do mercado.

CAPÍTULO V

ESTUDO DE CASO: O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

CAPÍTULO V – ESTUDO DE CASO: O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Neste capítulo é analisado em específico o contexto do ensino superior em Portugal, como um maior foco nas Instituições de Ensino Superior Politécnico, uma vez que é sobre essas que recai o interesse do presente estudo, procurando assim criar a ligação ao desenvolver do estudo empírico.

5.1 A EVOLUÇÃO DESDE O INICIO DO SECULO XXI

O ensino superior português tem vindo a sofrer várias mudanças, sendo que nos últimos tempos o ES verificou uma forte instabilidade no seu número de alunos. Com a implementação do Processo de Bolonha em 19 de junho de 1999, o sistema europeu de ES foi alvo de um aumento de competitividade, e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ES no espaço europeu e permitiu assim o desenvolvimento de novas formas de estruturar a formação, dando destaque a metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Fernandes, 2011).

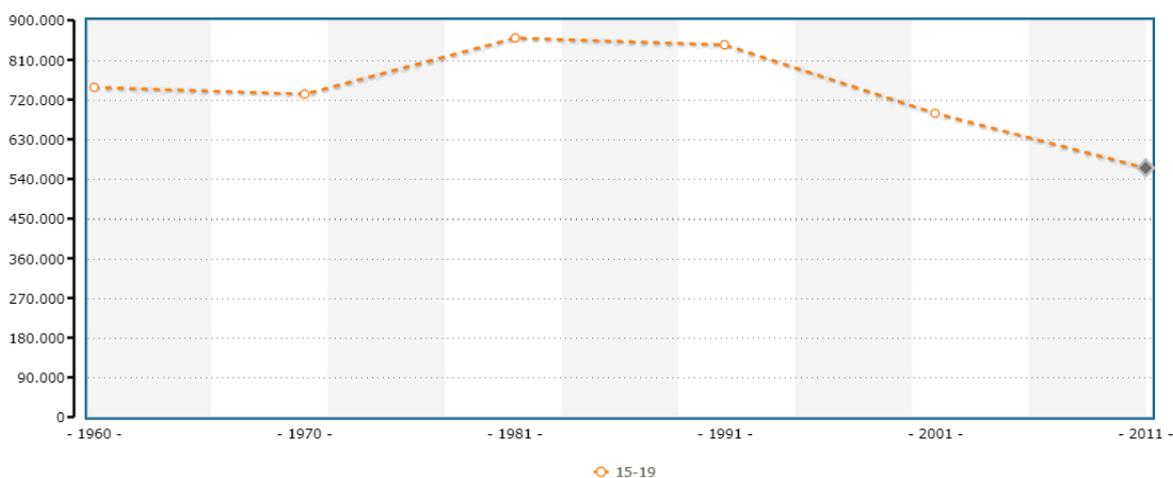
Acumulando-se às dificuldades económicas sentidas pela sociedade que em muito empurraram os jovens para o mercado de trabalho sem passar pelo ES, o resultado destes números deve-se também em parte à quebra de natalidade bem como à emigração acentuada que se verificou nos últimos anos e que trará ainda outro decréscimo a longo prazo. Esta realidade apresenta às IES o desafio de se manterem ativas, uma vez que se duvida se vão existir alunos suficientes, pelo menos no que se refere ao regime normal de acesso, nomeadamente jovens que ingressam no ES provenientes diretamente do ensino secundário.

De acordo com Santos (2000), o ES é considerado essencial na sociedade como fator de inclusão social, uma vez que é aberto a qualquer pessoa não se limitando apenas a receber jovens e permitindo aos adultos oportunidades de desenvolver o completar formação, é também visto como elemento estruturante para o desenvolvimento económico, dada a sua intervenção e impacto na sociedade em que se insere.

Nas últimas décadas verificou-se um acentuado envelhecimento da população portuguesa, declinando também o número de alunos no Ensino Superior. De acordo com dados do Instituto

Nacional de Estatística (INE), há cada vez menos jovens em idade escolar, conforme se pode verificar no **Figura 13**, onde o número de jovens entre os 15 e 19 anos teve um acentuado decréscimo desde 1991, ano que contava com 845.588 indivíduos, em relação aos 565.250 indivíduos registados em 2011 para a mesma faixa etária.

Figura 13 - População residente em Portugal (15-19 anos)



Fonte: INE/ Pordata (2019)

Numa análise a números mais recentes, verificamos um decréscimo de cerca de 2% (7619 indivíduos) nos jovens entre 2015 e 2018. No entanto a baixa natalidade que se verificou nos últimos 20 anos, terá grande influência no decréscimo de alunos candidatos ao ES.

O **Quadro 17** permite compreender a evolução dos últimos 18 anos através do número de alunos matriculados pela 1.^a vez no ensino superior, nos diferentes subsistemas e tipos de ensino. Verifica-se claramente a instabilidade dos números entre 2000 e 2011, sendo que entre 2011 e 2014 se regista uma nova diminuição de alunos. Deste então, o ES tem vindo a verificar um novo aumento do número de alunos. É também perceptível que é no Ensino Universitário, onde recai a maior parte dos alunos, no entanto, é no Ensino Politécnico que apresenta nos últimos anos o maior crescimento.

Quadro 17- Alunos matriculados pela 1.ª vez no ES: total, por subsistema e tipo de ensino

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
2000	84 746	59 074	36 024	23 050	25 672	16 575	9 097
2001	93 249	65 929	39 229	26 700	27 320	16 942	10 378
2002	92 836	65 921	39 235	26 686	26 915	16 333	10 582
2003	94 446	67 640	41 971	25 669	26 806	16 137	10 669
2004	89 269	64 801	41 238	23 563	24 468	14 528	9 940
2005	84 363	63 365	40 880	22 485	20 998	12 545	8 453
2006	82 720	63 691	42 559	21 132	19 029	11 608	7 421
2007	95 341	70 151	44 780	25 371	25 190	16 428	8 762
2008	114 114	84 279	52 818	31 461	29 835	20 171	9 664
2009	115 372	87 988	54 243	33 745	27 384	18 956	8 428
2010	122 314	94 400	59 611	34 789	27 914	19 209	8 705
2011	131 508	102 895	65 012	37 883	28 613	19 497	9 116
2012	116 576	94 481	60 899	33 582	22 095	15 214	6 881
2013	106 249	89 067	57 396	31 671	17 182	12 416	4 766
2014	103 638	87 381	57 500	29 881	16 257	12 176	4 081
2015	104 255	87 325	56 140	31 185	16 930	12 453	4 477
2016	112 701	93 809	56 558	37 251	18 892	13 207	5 685
2017	113 915	94 929	57 996	36 933	18 986	13 182	5 804
2018	122 811	100 493	61 449	39 044	22 318	15 480	6 838

Fonte: Pordata (2019)

Não se verifica apenas ao nível dos tipos e subsistema de ensino as diferenças acentuadas no ES em Portugal. Existem a nível nacional, regiões mais desfavorecidas no que se refere à escolha dos alunos, sendo que a escolha destes recai por IES que se encontram no litoral do país, o que provoca, em muito, um problema às IES do interior do país. Esta procura acentuada pelo litoral acaba por ser maioritariamente baseada na oferta formativa das IES aí localizadas, sendo mais diversificada do que no interior. Não obstante, vários autores têm indicado fatores como o género, situação socioeconómica e cultural e até mesmo o perfil académico dos estudantes, como sendo influenciadores das escolhas efetuadas pelos estudantes (Tavares, 2013; Tavares e Cardoso, 2013).

O *European Credit Transfer System* (ECTS), iniciou-se em Portugal, em 2005 através da implementação do Processo de Bolonha, permitindo a passagem a 3 ciclos de estudos que coincidem com os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento, situação que se verificou regularizada e totalmente em funcionamento desde o ano letivo 2009/10.

Este processo obrigou as IES a uma intensiva reestruturação de forma a ir ao encontro das diretivas assumidas pelo Ministério da Educação. Pretende-se agora que o ensino adote uma postura de criação, baseada num processo que permitirá alcançar mais facilmente o interesse dos alunos para que estes interajam ativamente no processo de aprendizagem. Esta necessidade de alteração do processo de aprendizagem, vão de encontro a uma mudança em que o processo de ensino passa a estar focado no aluno, passando o professor a ter um papel de co-aprendizagem (Bernheim & Chauí, 2008).

Já em 2014 surgiu um novo ciclo de estudos, denominado Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), decorrendo este em 4 semestres, o que embora não confira qualquer grau académico permite o acesso direto ao 1º ciclo de ES (DGES, 2019).

Recentemente, no ano letivo de 2018/2019, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), procede a alterações relativamente à distribuição do número de vagas, efetuando um corte de 5% nas vagas das IES público, em Lisboa e Porto. Esta situação decorre devido ao desequilíbrio existente na distribuição de oferta formativa no país, sendo as zonas metropolitanas as que agregam maior número de IES.

5.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A rede de instituições de ensino superior nacional compreende, nos termos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, artigo 4º), as instituições de natureza pública e as instituições de natureza privada, de ensino universitário e ensino politécnico.

Sabemos que o sistema de ensino superior português é composto por um sistema binário, que se divide em público e privado, do qual ambos partilham subsistemas universitários e politécnicos

(Simões e Soares, 2010), situação de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

O ensino superior público é formado por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias e politécnicas não integradas (onde se incluem as instituições de ensino superior militar e policial). Quanto ao ensino superior privado, este é formado por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas. Tratando-se de um sector altamente competitivo, é cada vez mais relevante a concorrência existente entre IES, situação que obriga cada vez mais a que estas procurem se diferenciar das demais concorrentes (Judson et al., 2008).

Conforme dados da DGES (2019), Portugal conta atualmente com 111 Instituições de Ensino Superior, das quais 75 são privadas e 34 públicas. No que se refere à distribuição pelo tipo de ensino, a distribuição é feita entre 72 Politécnicos e 39 Universidades.

De acordo com a Lei nº49/2005, de 30 de agosto, é possível compreender as diferenças entre o Ensino Superior Universitário e Politécnico:

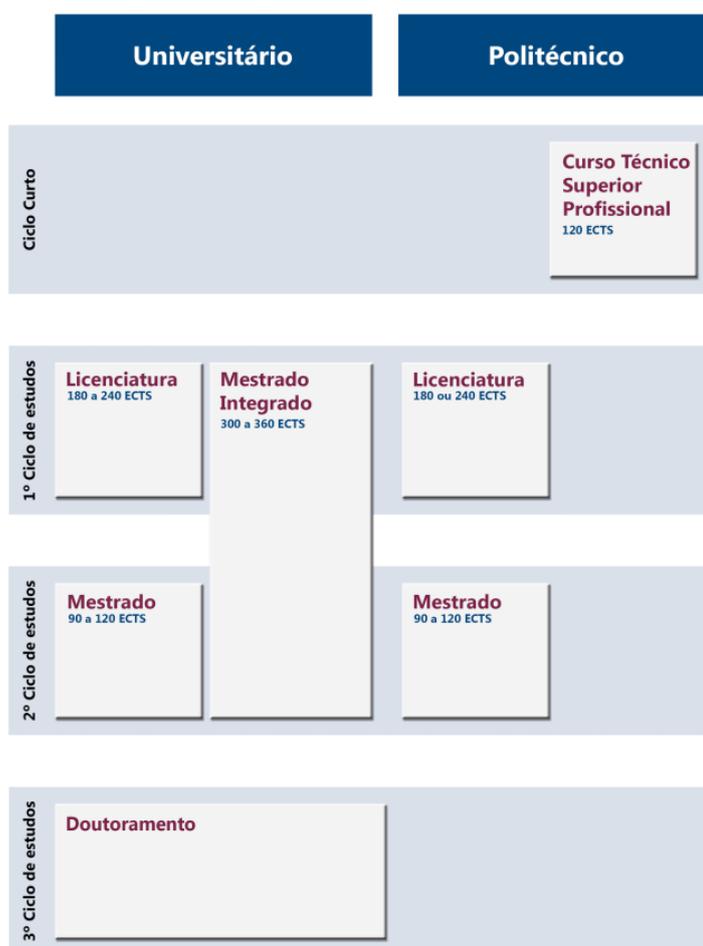
O ensino universitário, orientado por uma constante perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

A função do ensino universitário é a oferta de formação científica sólida, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, enquanto o ensino politécnico deve direcionar-se para a formação vocacionada e de técnicas avançadas. Independentemente das definições que se impuseram aos dois sistemas de ensino nacionais, tem-se verificado uma aproximação de perfil, havendo mesmo a defesa pela capacidade das IES politécnico para lecionar o 3º ciclo de ensino, em igualdade com as universidades.

Na **Figura 14** podemos verificar as diferentes composições de ensino nas duas variantes, resultantes da implementação do Processo de Bolonha sendo três os graus académicos disponibilizados pelas IES Portuguesas: licenciatura, mestrado e doutoramento.

Figura 14 - Organograma do Sistema de Ensino Superior Português



Fonte: DGES (2019)

5.3 DISPERSÃO DAS IES NO TERRITÓRIO NACIONAL

Portugal conta com uma rede de Instituições de Ensino Superior dispersas por todo o território e ilhas, onde a oferta chega em maior número em alguns distritos ao invés de outros, sendo as zonas metropolitanas de Lisboa e Porto as que apresentam maior oferta (pública e privada), dada também a sua maior dimensão. Num retrato ao Ensino Superior Público, são os institutos politécnicos que contam com maior dispersão territorial, estando as universidades maioritariamente em cidades com maior concentração populacional.

Tem sido fundamental encontrar estratégias para atenuar esta descentralização de IES e alunos para que o interior do país consiga alcançar um equilíbrio, e assim se contrarie a tendência de despovoamento das últimas décadas, sendo que as IES são fundamentais no crescimento e desenvolvimento das sociedades onde se inserem.

É considerável a dispersão heterógena que se verifica na distribuição da oferta formativa superior no território português. São fatores e motivações que condicionam as preferências dos alunos, quando se trata de escolher a IES, podendo tratar-se a nível pessoal, no que se refere à vocação e busca pela carreira profissional, ou mesmo social, onde a família e o reconhecimento da IES podem ter peso.

Ao analisar a distribuição das IES, de acordo com **Figura 15**, é visível a intensificação nas zonas de Lisboa e Porto, bem como ao longo dos distritos do litoral, deixando a zona interior do país com a menor oferta disponível, onde se verificam maioritariamente uma IES por distrito, contribuindo para o desequilíbrio regional. É com base nesta dispersão assimétrica que se tem vido cada vez mais a procurar compreender a importância que as IES desenvolvem na região onde atuam (Mourato, 2019).

Figura 15 - Concentração de Instituições de Ensino Superior por distrito – Portugal Continental



Fonte: DGES (2019)

Em análise à distribuição das IES públicas, contamos com onze localizações diferentes para as universidades e 20 localizações para instituições de ensino politécnico (Fonseca, M., & Encarnação, S., 2012). Estes dados mostram uma presença maioritária de ensino politécnico, mas apenas representativa no interior do país.

De acordo com o *Relatório sobre o acesso ao Ensino Superior*, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES (2019), são verificadas preferências de procura mais elevadas pelas regiões de Lisboa e Porto, situação em muito influenciada pela atratividade da região identificada pelos alunos. Também os distritos do litoral, tais como Aveiro, Braga, Coimbra e Setúbal registam essa tendência de preferência, no entanto com menos evidência.

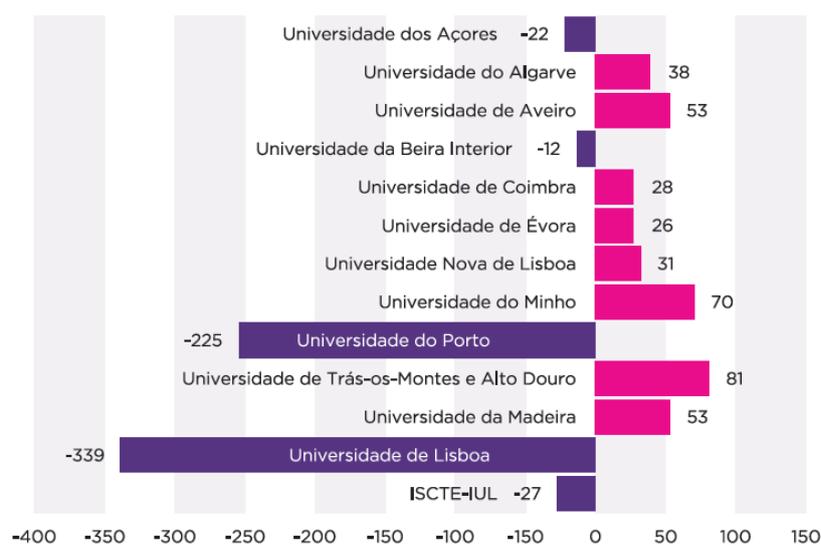
É certo que as IES têm como principal função a criação e partilha de conhecimento, no entanto além do ensino, as instituições têm grandes responsabilidades para com a região em que se inserem, sendo fundamentais para a promoção e desenvolvimento económico (Cox & Taylor, 2006). É, portanto, assumido um compromisso pela IES, que ao estar presente numa determinada região (Watson, 2007), não deve apenas focar-se na sua função ensino-aprendizagem, e deve adaptar a sua missão à região onde se insere de acordo com as necessidades desta.

Como já referido, o MCTES aplicou no ano letivo de 2018/19 um corte de 5% nas vagas disponíveis das IES de Lisboa e Porto. Esta medida teve como intuito redirecionar alunos para as IES sediadas no interior do país, procurando a diminuição da desertificação desta região, uma vez que as IES têm um papel fundamental para o desenvolvimento regional e local onde estão sediadas. Conforme os dados apresentados pelo MCTES, esta medida não obteve a relevância necessária no primeiro ano da sua aplicação, sendo que os resultados retratam que foi no sistema universitário que se verificou o maior benefício. Já a título geral, as IES que mais beneficiaram estão localizadas nos distritos de Braga (Universidade do Minho e Instituto Politécnico do Cávado e do Ave), Coimbra (Universidade de Coimbra e Instituto Politécnico de Coimbra), Vila Real (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) e Santarém (Instituto Politécnico de Tomar). Colocam-se assim de parte as IES localizadas em regiões ainda mais afastadas do litoral, tais como os Politécnicos de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja, e Universidade da Beira Interior e Universidade de Évora, para as quais não foram significativos os valores de crescimento de inscritos.

O mesmo comprova, um estudo recente da Fundação Belmiro de Azevedo, pela EDULOG (2019), que vem mostrar que das vagas retiradas a Lisboa e Porto e distribuída por outras IES, não beneficiaram propriamente as instituições do interior. Os dados apresentados no estudo referem que no que diz respeito às Universidades, foram atribuídas 43,9% das vagas às instituições de Aveiro, Minho e Coimbra, apesar de claramente não se encontrarem localizadas no interior do país, sendo que as universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior e Évora receberam apenas 37,1% das vagas disponíveis. A restante percentagem de 19% foi então distribuída pelas universidades do Algarve e Madeira. No que diz respeito aos Institutos Politécnicos, houve um aumento global de 208 vagas, no entanto registou-se uma diminuição geral de 953 alunos, que demonstra claramente falta de interesse pelas IES que se localizam fora das regiões de Lisboa e Porto. Foi também no interior que se registou maior perda de alunos.

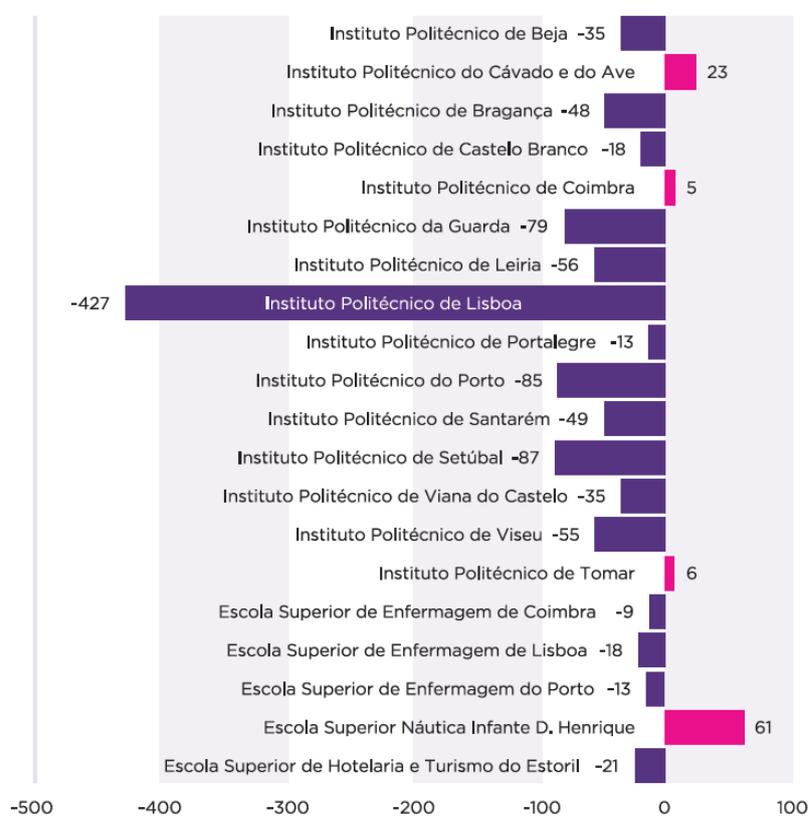
As **Figuras 16 e 17** demonstram a variação do número de alunos inscritos nas IES públicas, na 1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior 2018/2019, face ano letivo anterior, onde é perceptível como são as IES do interior as mais penalizadas, face às instituições do litoral, apresentando as cidades de Évora e Covilhã, apresentam uma maior redução de alunos, em contexto de universidade e as cidades de Bragança, Guarda e Beja como institutos politécnicos.

Figura 16 - N.º de alunos inscritos nas universidades em 2018/19, face ao ano anterior



Fonte: EDULOG / DGEEC (2019)

Figura 17 - N.º de alunos inscritos nos institutos politécnicos em 2018/19, face ao ano anterior



Fonte: EDULOG / DGEEC (2019)

Sabe-se, portanto, que a envolvimento das IES com a região onde se inserem tem forte influência para esta, não só a nível demográfico como se pode pensar, mas também sobre subsistemas, nomeadamente o político, económico, estrutural, cultural, atrativo, educativo, tal como de infraestruturas e aspetos sociais (Yserte & Rivera, 2010). É necessário encontrar soluções que cativem os alunos a integrar sistemas de ensino no interior do país, conseguindo melhorar o desenvolvimento destas e consequentemente atrair oportunidades para o desenvolvimento da região.

5.4 O CASO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO

A expansão do ensino superior teve por base um projeto político da década de 70, onde se pretendia a expansão deste nível de estudos, onde os Politécnicos fariam parte do sistema de ensino tal como as Universidades, e, atribuindo a este novo subsistema uma dignidade equiparada à das Universidades, mas direcionado para uma formação superior mais específica (Urbano, 2011).

Do sistema binário que Portugal detém no ES, as instituições de ensino superior politécnico (IESP) têm um peso de 65% (DGES, 2019). Esta realidade de existência de IESP contribui em muito nas regiões mais desfavorecidas do país em várias vertentes, tais como a formação e qualificação de população local (OECD, 2007). Esta rede de formação ganha a sua importância no desenvolvimento local e no fornecimento de competências e conhecimentos técnicos, dada a sua condição regionalizante, não presente nas IES Universitário, e que se fez implementar tendo em consideração as áreas mais relevantes de cada região.

As IESP surgiram em Portugal após a Revolução de 1974, com a criação do sistema binário (Cardoso, et al., 2011), esta reestruturação permitiu que as IESP se tornassem ao longo dos tempos uma peça fundamental no desenvolvimento económico das regiões onde se foram inserindo. O meio empresarial foi um dos principais beneficiados com o aparecimento das IESP através da direta colaboração da comunidade académica (Lockett & Wright, 2005). É por isso que as IESP têm ainda maior relevância para as regiões mais remotas das grandes metrópoles e com menor densidade populacional, sendo que nestas regiões as universidades são de menor dimensão, equiparando-se aos institutos politécnicos aí localizados (Fonseca, M. e Encarnação, S.,

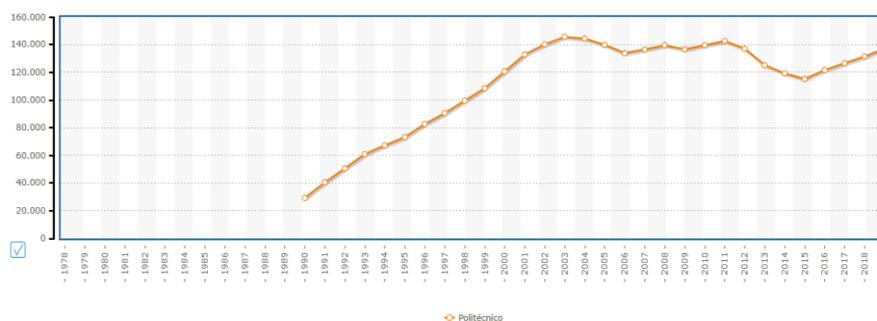
2012). A rede de ensino superior politécnico é então constituída com a Lei n.º 29/80 passado a integrar 27 escolas, distribuídas por 15 distritos, e que se pretendia se tornar uma forte colaboração para o desenvolvimento regional ou não fosse esse o seu intuito de implementação estratégico (Urbano, 2011).

Por forma a reduzir o confronto de identidades entre ensino politécnico e ensino universitário, foi introduzida a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei n.º 115/97, onde o ensino superior politécnico passou a conferir graus de bacharelato e licenciatura, nivelando assim os diplomas das formações de base. Esta alteração veio criar ainda mais desafios entre os dois subsistemas, obrigando cada qual a um posicionamento, considerando fatores como visão estratégica, dimensão cultural, internacionalização, impacto regional, investigação e desenvolvimento, inovação, especialização e interdisciplinaridade (Simão et al., 2002).

No sentido de definir quais as efetivas orientações de cada subsistema e esclarecer o seu direcionamento, foi elaborada a Lei n.º 49/2005, como nova alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Ao longo dos anos foi diminuindo o fosso entre os dois subsistemas, universitário e politécnico, passando ambos a ter número de vagas de acesso em concurso nacional aproximadas, proporcionando ao ES Politécnico um crescimento vantajoso, permitindo-lhe ganhar terreno no mercado da oferta formativa superior (Urbano, 2011)

Atualmente as IESP registam 71 presenças nacionais, embora com maior presença no litoral do país (DGES,2020), contabilizando mais de 137 mil inscritos em 2019 (**Figura 18**). A presença das IESP no território nacional é ampla no que se refere à sua dispersão, situação que possibilita a muitos jovens o acesso ao Ensino Superior (Fonseca, M. & Encarnação, S., 2012). Sendo a principal oferta destas instituições os estudos de licenciatura, já é igualmente relevante a presença de outros ciclos de estudos, tais como CTEsP's e Mestrados.

Figura 18 - Alunos matriculados no ensino superior politécnico



Fonte: PORDATA (2020)

Fazem parte das IESP os Institutos Politécnicos e respetivas escolas integradas ou não, bem como algumas escolas politécnicas que se encontram integradas em Universidades, como é o caso das Universidades de Aveiro, Algarve, Açores e Madeira.

De acordo com a **Figura 19**, também a nível das IESP é facilmente perceptível a escassa presença de IESP no interior do país, embora seja certa como uma maior abrangência de um ponto de vista geral das Instituições de Ensino Superior (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, 2020), sendo que num geral as IESP marcam presença em 45 concelhos nacionais.

Figura 19 - Rede pública de Ensino Superior Politécnico em Portugal Continental



Fonte: CCISP (2020)

Outro fator menos favorecedor para as IESP localizadas no interior, é a falta de homogeneidade da distribuição das diferentes áreas formativas. Embora esta escolha seja em muito determinada pelas carências empresariais da região, este acaba por ser um fator contraditório à igualdade de oferta apresentada pelas instituições. Dados da DGES (2011) indicam que 30% da oferta formativa dos IESP se encontram localizados no distrito de Lisboa, sendo que se consideramos a oferta

presente no distrito do Porto, este valor sobe para aproximadamente 50% sobre a restante dispersão de cursos pelo país.

Com tudo isto, podemos considerar que a criação do ensino superior politécnico e o seu desenvolvimento ao longo das últimas cinco décadas tem funcionando como grande catalisador de conhecimento e competências para as regiões onde se inserem, permitindo o acesso de forma mais facilitada a públicos que teriam maior dificuldade em aceder ao ensino superior. As IESP têm tido igualmente um papel importante no desenvolvimento económico local, onde a criação de emprego é mais necessária, assim como a existência de maior movimentação de dinheiro pelos alunos que se deslocam para essas regiões. De acordo com Mourato (2019), o ensino politécnico foi fundamental para a democratização e diversificação do ensino superior em Portugal, permitindo em muitas famílias, o acesso pela primeira vez a este nível, e contribuindo para uma maior democratização do ensino superior no país.

De acordo com um estudo do CHEPS (2013), são cinco as principais áreas em que as IESP têm maior possibilidade de contribuir de forma positiva para com as regiões em que se inserem, nomeadamente:

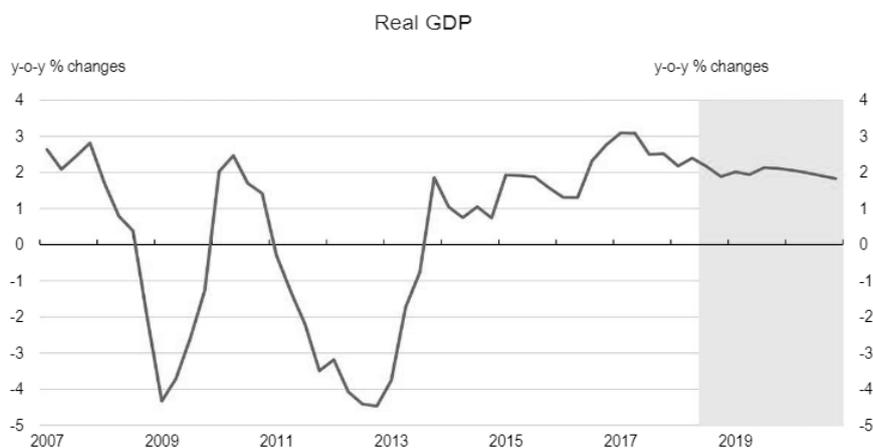
- estímulo à inovação;
- facilitação de *clusters* de empresas inovadoras;
- fixar recursos humanos qualificados;
- desenvolvimento da cultura e da marca local;
- promoção do capital humano.

Esta contribuição pretende estimular o empreendedorismo local, claramente facilitador do desenvolvimento de regiões mais desfavorecidas e proporcionando um maior índice de qualidade de vida, sendo as escolas um elemento fundamental (Bucha, 2006). Há, portanto, muito mais para além do simples facto da existência de IESP como oferta formativa local, há uma relação a longo prazo que se pretende criar entre os atores os intervenientes no processo, promovendo valor para as partes.

5.5 A IMPORTÂNCIA DA IES NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

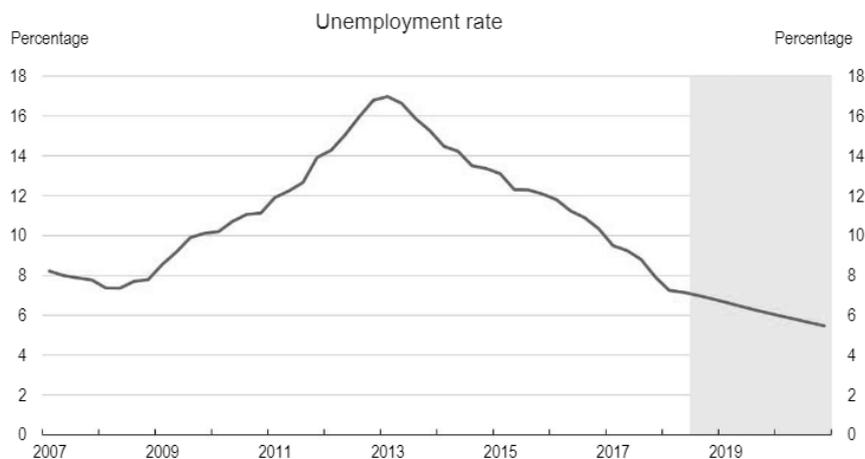
A capacidade de alcançar sucesso económico numa nação, parte principalmente das competências que esta possui, e da criação de novas capacidades. Portugal nos últimos anos passou por várias restrições financeiras e taxas de desemprego elevadas, sendo agora possível verificar alguma recuperação e estabilidade económica (OECD, 2019). De acordo com as **Figuras 20 e 21** podemos confirmar a instabilidade que o país sofreu nos últimos anos, relativamente à economia e desemprego:

Figura 20 - Situação económica de Portugal



Fonte: OECD (2019)

Figura 21 - Taxa de desemprego em Portugal



Fonte: OECD (2019)

É fundamental para a nação, dotar os cidadãos de competências que se prevejam de sucesso para o futuro. O ensino é neste sentido uma ferramenta imprescindível para combater situações de crise económica. As Instituições de Ensino Superior (IES) sempre contribuíram para o desenvolvimento económico das regiões onde se encontravam. São muito mais do que entidades com oferta de atividade de ensino, são prestadores de serviços em várias dimensões (Morales & Calderón, 1999).

De acordo com Bender (1991), as universidades surgiram como instituições urbanas envolvidas na educação administrativa e posteriormente na classe técnica fundamental para o bom funcionamento das sociedades mercantis.

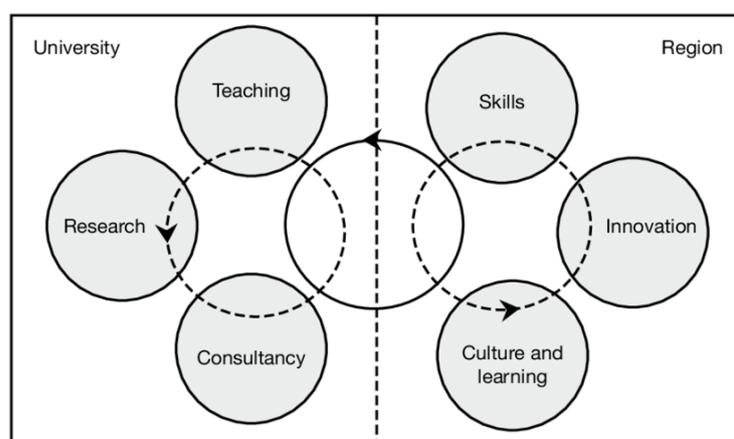
Hoje, a IES tem para além do papel de ensino, o papel de potenciar o desenvolvimento local. São elementos fundamentais para as regiões, ao qual o seu capital humano e criação de conhecimento se torna parte do desenvolvimento (Gunasekara, 2004). É como tal, que a IES passa a ser vista como fonte de recursos para a região, que permite e facilita a competitividade e promove o empreendedorismo local.

A heterogeneidade da sociedade e conseqüente desequilíbrio de acesso ao conhecimento, tornou as IES como elemento estratégico na região para o desenvolvimento local (Benneworth, Charles & Madanipour, 2010). De acordo com Boucher, Conway e Meer (2003), existem vários contributos que uma IES proporciona à sociedade em que se insere, tais como:

- economia - compra de bens e serviços, empregos e salários;
- mercantilização do conhecimento - transferência de conhecimento através de direitos de propriedade intelectual, transferência de tecnologia, parques de ciência e incubadoras de empresas;
- formação - atrair estudantes e formá-los de acordo com as necessidades das organizações das regiões para que permaneçam nas regiões;
- parceiro institucional – de modo formal e informal interagem com outros parceiros institucionais em redes de aprendizagem, inovação e governação.

Goddard e Chatterton (2003) desenvolveram um modelo normativo estratégico para a relação entre a IES e a região onde se insere, por forma a gerir benefícios para ambas as partes (**Figura 22**). Os autores defendem que a construção deste modelo de gestão estratégica leva à interligação das competências oferecidas por ambas as partes, onde a mesma proporcionará mais-valias para ambas as partes.

Figura 22 - A noção normativa de interface de gestão estratégica universidade-região



Fonte: Goddard e Chatterton (2003)

É deste modo, de acordo com as tipologias de cada região, que as IES efetuam diferentes contributos, o que permite ser um processo adaptado às respetivas necessidades do meio onde se inserem, não sendo um processo linear (OECD, 2007). A formação de diplomados, capacitados de conhecimento e competências, é a principal função de uma IES, conhecimento que é transferido para a sociedade, sendo este o compromisso que a instituição assume com a região onde se insere (Drucker & Goldstein, 2007).

São também os alunos, enquanto atores integrantes da IES, que alimentam uma região, dada a sua intervenção, onde consomem diariamente das mais variadas formas, contribuindo economicamente para o desenvolvimento local. Kroll e Schubert (2014), consideram nesse sentido os alunos das IES como o elemento dinâmico para as regiões.

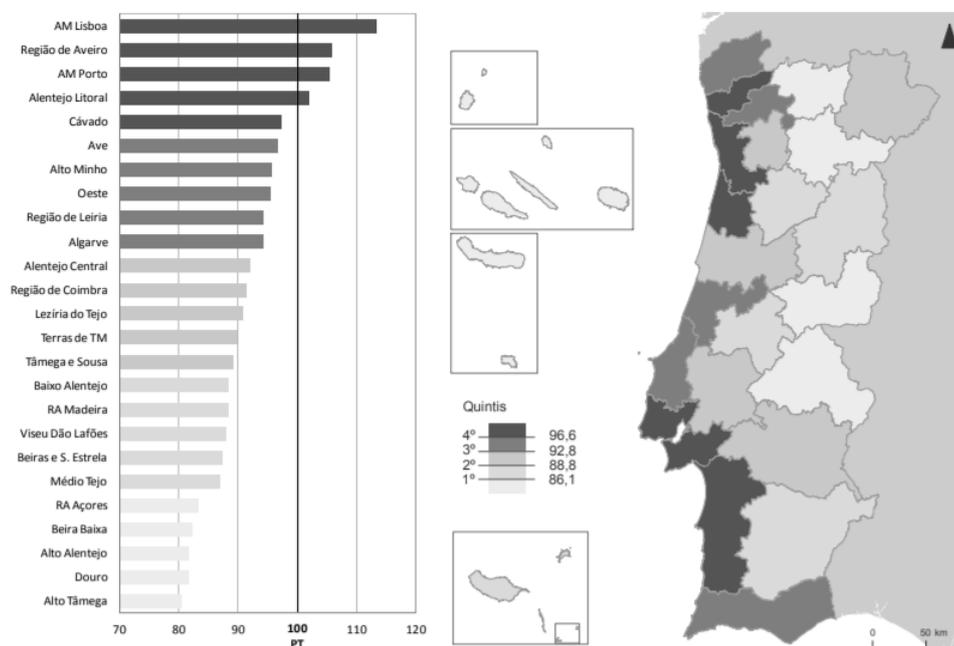
Numa análise geral a influência das IES na região verifica-se de forma positiva através da sua oferta de ensino e conseqüente produção de diplomados, situação que contribui igualmente para a diminuição do desemprego na região e criação de conhecimento e investigação. É certo que a

oferta de IES em Portugal se distribui por todo o território nacional, no entanto é nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, que se verifica uma maior oferta comparativamente às cidades de menor dimensão e localizadas em regiões menos populacionais. É nas cidades do interior do país, como Bragança, Guarda, Castelo Branco e Portalegre, que as IES, aqui no modelo de Politécnico, sofrem maior dificuldades na captação de alunos.

É notório que as IES proporcionam desenvolvimento às regiões onde se inserem e seria por isso necessário, um maior equilíbrio entre as localizações e a oferta disponível, para que assim mais e variadas ofertas chegassem às regiões mais afastadas das regiões de maior concentração populacional, facilitando as condições de acesso a outros públicos menos favorecidos e proporcionando conhecimento por forma a potenciar o desenvolvimento regional.

É possível percebermos através da **Figura 23** a efetiva correlação entre as IES e a competitividade das regiões onde se inserem, onde se comprova mais uma vez que e na região litoral que se verificou em 2017 a maior competitividade, sendo que a área metropolitana de Lisboa é a que detém maior índice de competitividade.

Figura 23 - Competitividade em Portugal (2017)



Fonte: INE (2017)

Este índice de competitividade apresenta o potencial que cada região detém de acordo com o seu potencial em captar recursos humanos e infraestruturas, tal como o nível de eficiência educacional, profissional, empresarial e produtivo e ainda pela criação de riqueza gerada a nível empresarial.

Sendo clara a dificuldade que as IESP vivem no seu dia-a-dia, numa luta constante para a captação e fixação de alunos nas regiões menos procuradas devido às mais variadas limitações e estigmas construídos ao longo dos anos, pretende esta investigação, tal como já referido anteriormente, procurar soluções de gestão para as IESP, baseadas numa estratégia de cocriação de valor, que permitam desenvolver vantagem competitiva.

Assim, o próximo capítulo apresentará a metodologia adotada, procurando um caminho que permita compreender no terreno qual a situação atual, do ponto de vista de alunos e docentes, sendo estes atores fundamentais no ecossistema da instituição.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Após o desenvolvimento do enquadramento teórico, onde se contextualizou a problemática da investigação, torna-se necessário desenvolver a fundamentação metodológica por forma a compreender o processo construtivo para a elaboração do estudo empírico bem como as questões a que nos propusemos responder, conforme já mencionadas anteriormente.

Este capítulo, possui numa primeira abordagem a informação conceptual sobre a metodologia aplicada na presente investigação, nomeadamente estudo de caso, bem como apresentação dos fatores que levaram à escolha metodológica, sendo que, de modo geral, optou-se pela realização de um estudo de caso uma vez que este é um dos principais métodos de pesquisa nas ciências sociais, sendo vários, os autores que recomendam como sendo metodologia de investigação mais adequada a investigações do serviço educativo (Nascimento, 2006).

O capítulo apresenta ainda o design do estudo, abordando as questões e objetivos da investigação, a seleção de casos, instrumento de recolha de dados, calendarização bem como os respetivos procedimentos para a recolha e análise dos dados.

6.1 O ESTUDO DE CASO COMO MODELO DE INVESTIGAÇÃO

A adequação da metodologia definida para um processo de investigação é fundamental para o seu sucesso. Como tal, é necessário deter o conhecimento das características e questões que definem as diferentes metodologias de investigação para uma correta decisão de estratégia. De acordo com Strauss e Corbin (2002), são as questões de investigação que determinam a escolha do método de investigação. De acordo com vários autores, o estudo de caso, técnica de investigação adotada com frequência nos dias de hoje para a análise dos mais diversos fenómenos das ciências sociais, teve como um dos princípios da sua utilização a pesquisa médica, já que permitia apenas através de um caso, obter uma vasta aquisição de conhecimento do fenómeno (Ventura, 2007).

A utilização do estudo de caso proporciona a capacidade de análise de uma situação em concreto, definida em espaço e tempo, muitas vezes escolhido em conveniência da situação profissional do

investigador, permitindo-lhe um acompanhamento mais próximo e real do ambiente em estudo. De acordo com Goldenberg (2004), é no estudo de caso que se encontra um maior número de informações detalhadas, já que este aborda diferentes técnicas de pesquisa, facilitando uma melhor análise e compreensão da situação concreta. Podemos apresentar o estudo de caso através da seguinte definição:

Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 1994).

É assim, através de uma questão que se desenvolve, muitas vezes relacionada a um fenómeno social, que surge a aplicação do estudo de caso (Yin, 2018; Gummesson, Mele & Polese, 2017). Yin (2018) defende nesta base, que a metodologia de estudo de caso é a adequada a temáticas relacionadas com a educação, já que proporciona uma completa compreensão de situações complexas e com várias envolventes, facultando uma melhor descrição do fenómeno em estudo e permitindo resposta a questões de “como?” e “porquê?”. É por isso considerado por Yin (1994), que o objetivo do estudo de caso se foca em explorar, descrever ou explicar acontecimentos.

Trata-se de uma metodologia de relevante aplicação em situações tais como, a definição de um objeto de investigação de forma ampla, aquando da necessidade de uma melhor compreensão do contexto em que se insere o fenómeno e para melhor definir os contornos deste, em resposta à necessidade de utilização de mais do que uma fonte de informação para melhor explicar o fenómeno (Yin, 2003). É com base nas questões de investigação, no nível do controlo necessário sobre os eventos comportamentais e na intenção de foco em eventos contemporâneos, que se define uma metodologia por estudo de caso, tal como se pode verificar no **Quadro 17**, sendo assim feita a seleção das fontes de recolha de informação.

Quadro 18 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

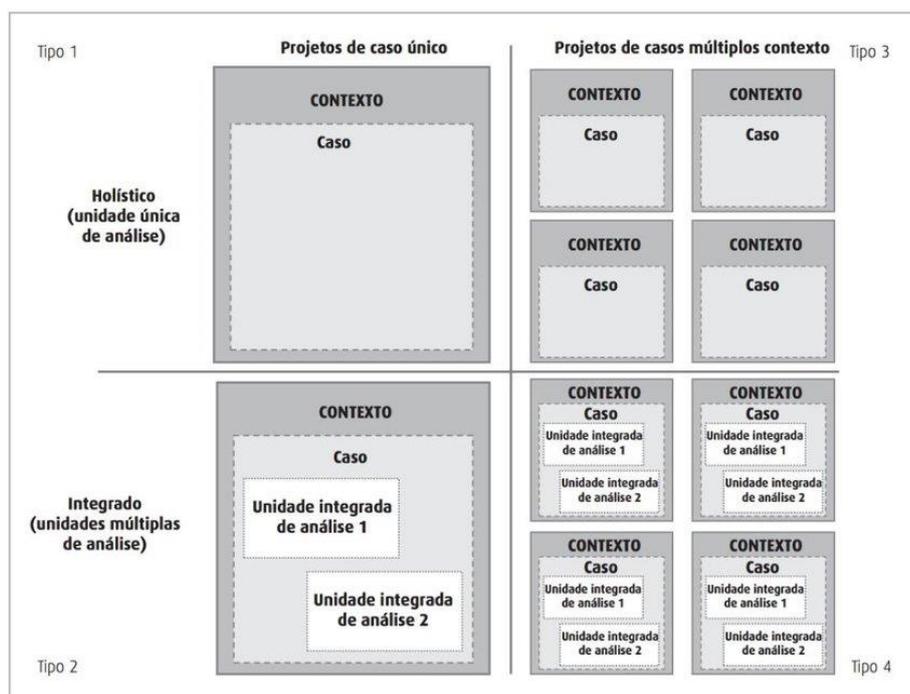
Estratégia	Forma de questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experimento	como, por que	sim	sim
Levantamento	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
Análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim/não
Pesquisa histórica	como, por que	não	não
Estudo de caso	como, por que	não	sim

Fonte: COSMOS Corporation (Yin, 2014)

A aplicação de estudo de caso permite também diferentes formas de recolha de dados, que pode passar por observações diretas e/ou indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros (Coutinho & Chaves, 2002). Esta possibilidade variada e cumulativa de recolha de dados, torna assim o estudo de caso mais fortalecido e documentado para uma análise mais fundamentada e credível.

Yin (2014), considera o estudo de caso como sendo um estudo empírico que tem a possibilidade de realização de estudos de caso único (holístico) ou de casos-múltiplos (integrado), sendo igualmente utilizável a pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme melhor se pode compreender com a **Figura 24**, onde a matriz desenvolvida pela *COSMOS Corporation*, empresa de pesquisa aplicada e ciências sociais presidida por Yin, permite uma melhor compreensão dos diferentes tipos de estudo de caso, verificando-se a existência de duas variantes de projetos que permitem integrar unidades de análise unitárias ou múltiplas (Yin, 2014). Estas duas tipologias divergem, portanto, no que se refere ao foco da investigação, onde o estudo de caso integrado facilita a abordagem a outras unidades integrantes do problema, enquanto o estudo holístico apenas se foca numa abordagem geral da temática em estudo, não seguindo ramificações possíveis. Os estudos de caso apenas de uma unidade, que pode ser um indivíduo ou uma instituição, por exemplo, são os mais utilizados (Yin, 2009). Já os casos múltiplos avaliam vários casos semelhantes, onde é intuitivo a replicação das conclusões.

Figura 24 - Tipos básicos de projetos para estudos de caso

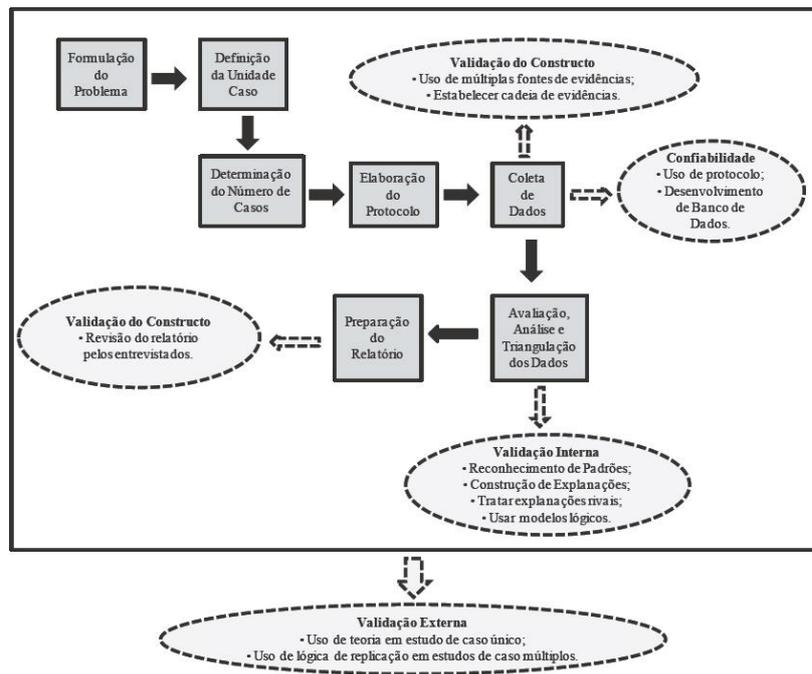


Fonte: COSMOS Corporation (Yin, 2014)

Do ponto de vista do enquadramento do estudo de caso, não é necessário que este se desenvolva unicamente baseado em pesquisa qualitativa, sendo a pesquisa quantitativa utilizada como método complementar nestes estudos, utilizados com frequência na temática da educação (Yin, 2014). De acordo com Coutinho e Chaves (2002) são comuns os estudos de caso que combinam métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos, ultrapassando assim o estigma que esta tipologia de pesquisa apenas existe em forma qualitativa. Assim, tratando-se de um estudo integrado na envolvente educativa, torna-se ainda mais rentável a recolha de elementos quantitativos para a caracterização da amostra em estudo.

Numa definição das etapas de estudo de caso, Gil (2009) esquematizou um processo (**Figura 25**) que permite compreender melhor as etapas a desenvolver num estudo de caso, em coerência com o trabalho desenvolvido ao longo dos anos por (Yin, 1994 & Stake, 1995). Gil (2009) considera que esta metodologia de investigação não necessita ser seguida de forma rígida, mas basear-se principalmente em quatro etapas: definição das unidades de estudo; recolha de dados; seleção, análise e interpretação de dados e elaboração do relatório.

Figura 25 - Esquema das Etapas, dos Testes e das Táticas de Validação de um Estudo de Caso



Fonte: Gil (2009)

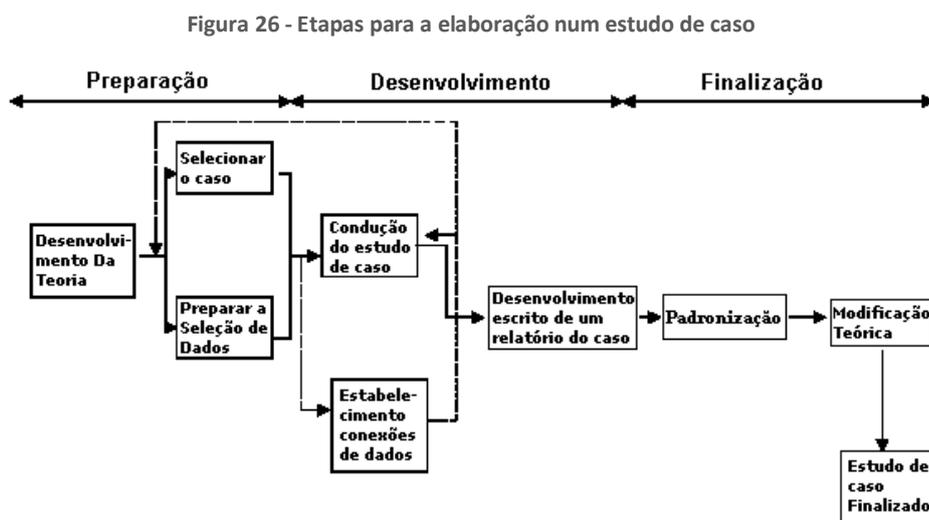
Independentemente de a tipologia do estudo de caso ser explanatória, descritiva ou exploratória (Yin, 2014), podemos compreender que o processo deve priorizar sempre o desenvolvimento teórico que dará seguimento ao estudo de caso. É na fundamentação teórica que se consegue o auxílio para a estruturação da investigação, sendo que, no sentido de analisar a qualidade da investigação, a metodologia de estudo de caso direciona-se para testes lógicos de fidedignidade, credibilidade, confiabilidade e fidelidade dos dados (Yin, 2014). O autor define os quatros testes lógicos do seguinte modo:

- Validade do constructo: estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos em estudo.
- Validade interna (aplicável apenas a estudos explanatórios, e não para estudos descritivos ou exploratórios): estabelecer relação causal, onde se apresentam certas condições que levem a outras condicionantes.
- Validade externa: compreender se as descobertas de um estudo podem ser generalizadas.
- Confiabilidade: demonstrar que as operações de um estudo - como os procedimentos de coleta de dados - podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados.

De um modo geral, compreende-se que o principal objetivo desta tipologia de pesquisa não é a produção de conhecimento acerca de objetos específicos, mas de acordo com Yin (1984), ajudar a desenvolver novas teorias ou a confirmar as já existentes, não procurando generalizar um universo. O estudo de caso não deve por isso formular conclusões sob a forma de proposições gerais, mas sim, formular hipóteses para futuras investigações, sendo o objetivo essencial descrever e analisar (Ponte, 1994).

6.2 DESIGN DO ESTUDO

Qualquer investigação tem como objetivo conhecer e compreender uma determinada situação ou fenómeno em certo período. É por isso o design do estudo o processo que deve definir todos os procedimentos e escolhas para o desenvolvimento correto e funcional do estudo, no decorrer das várias etapas, tais como a recolha de dados e consequente análise e interpretação. Devem por isso ser respeitadas as etapas necessárias na elaboração de estudo de caso, conforme o modelo desenvolvido pela COSMOS CORPORATION (Figura 26):



Fonte: COSMOS Corporation (Yin,2014)

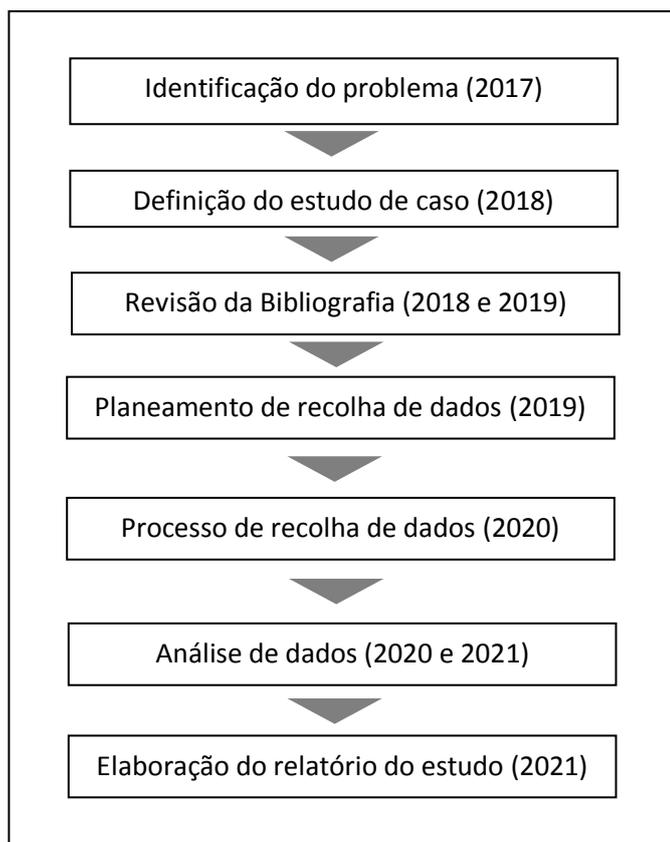
Tratando-se a presente investigação de um estudo baseado numa problemática social, faria todo o sentido a aplicação de uma metodologia de investigação por via de estudo de caso, uma vez que se pretende responder a questões que levam à compreensão de um fenómeno social, e consequentemente compreender as questões do “como” e do “porquê”, sendo assim intuito da presente investigação compreender como a cocriação de valor pode influenciar no desenvolvimento económico das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como encontrar novos caminhos para a aplicação de estudos futuros que levem ao desenvolvimento desta temática.

A tipologia do estudo de caso tem sido considerada por vezes menos credível cientificamente devidas às suas características de pesquisa, conforme explica Yin (2018). É por isso fundamental que o processo seja desenvolvido da forma mais cuidadosa e completa, desviando qualquer tipo de especulação ou dúvida que possa surgir sobre a sua robustez ou falta rigor muitas vezes apontada (Yin, 2018), sendo que o estudo de caso pode albergar vários métodos de pesquisa de dados no seu desenvolvimento, tornando-o ainda mais completo.

O estudo de caso tem a sua orientação para a compreensão de uma determinada situação ou de um fenómeno, para assim, aumentar a possibilidade de melhoramento de gestão organizacional e permitindo o desenvolvimento e aplicação de novas políticas e novas teorias. Tendo por base as características já mencionadas, optou-se por desenvolver um estudo exploratório, sendo que os estudos exploratórios são estudos preliminares onde se procura uma primeira familiarização com o fenómeno em estudo, tendo assim o investigador maior capacidade de escolha, controlo e decisão no decorrer do processo (Piovesan & Temporini, 1995)

Na investigação educacional é viável a adoção de uma metodologia qualitativa, quantitativa ou mista (Borrego, Douglas & Amelink, 2009), neste sentido, o presente estudo de caso integrado com unidades múltiplas de análise utilizou um método de pesquisa misto (quantitativo e qualitativo) através de observação, análise documental e inquérito por questionário, para assim proceder à recolha de dados. A **Figura 27** demonstra assim o protocolo utilizado no decorrer do estudo.

Figura 27 - Protocolo de investigação



Fonte: Elaboração própria

Uma pesquisa científica desenvolve-se a partir de uma pergunta ou hipótese (Luna, 1998). A investigação pretende recolher os dados de alunos e docentes das IES localizadas na linha mais interior de Portugal Continental, com o objetivo de determinar as suas características e postura face à aplicabilidade da cocriação de valor, deste modo são apresentadas em primeiro plano as questões e problemática a estudar. Esta questão surgiu fundamentalmente da observação casual, dado que a investigadora é docente numa das IESP em estudo, tendo identificado a problemática pelo contacto direto com o problema, procurando-se depois suportar a mesma através a revisão da literatura.

6.2.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Um estudo tem sempre como propósito descrever e analisar todo o processo em torno de um determinado problema. A definição do problema é a etapa inicial, onde se desenvolve a reflexão e da qual derivam as questões e objetivos da investigação que se pretende desenvolver (Gil, 2009).

Deste modo, o objetivo principal desta investigação, passa por analisar o processo de cocriação de valor nas Instituições de Ensino Superior Politécnico do interior de Portugal, por forma a comprovar como está ou não a ser desenvolvida uma gestão neste sentido, e procurar soluções focadas então na cocriação de valor, que beneficiem os atores deste ecossistema. O estudo foca-se na análise de Institutos Politécnicos situados na região interior de Portugal, devido à sua maior dificuldade em captação de alunos, sendo a implementação de uma postura de cocriação de valor algo que pode marcar a diferença para estas instituições.

Yin (2001), alega que a revisão bibliográfica num estudo, constitui um meio para atingir um fim, e não um fim por si só, por isso à revisão da bibliografia de acordo com as temáticas envolventes da problemática, por forma a dotar o estudo da informação necessária para a sua continuidade, e capacitando-nos para um melhor foco na elaboração das questões necessárias, o autor afirma também que a formulação das questões de investigação pode ser considerada como o passo mais relevante para a investigação, obrigando deste modo ao rigor e consistência durante o desenvolvimento de todo o processo.

Assim, podemos identificar no **Quadro 19**, as questões, tendo por base a revisão bibliográfica desenvolvida e relacionando a mesma com os objetivos apresentados:

Quadro 19 - Questões VS Objetivos

Questões	Objetivos
Como aluno e docente atuam na cocriação de valor no encontro do serviço?	Identificar a existência de interação entre aluno e docente e compreender como os alunos a valorizam em seu benefício;
Qual o nível de satisfação no encontro com o serviço?	Compreender a percepção de aluno e docente face ao seu papel no processo de cocriação de valor na IES;
Qual a percepção de aluno e docente sobre a aprendizagem?	Compreender como a aprendizagem é forma integrante no processo de cocriação de valor;
Como as obrigações atuais do docente com investigação se podem estar a sobrepor ao processo de ensino?	Analisar o impacto que a exigência da investigação tem sobre o docente e como pode ser limitador numa postura de cocriador.

Fonte: Elaboração própria

É ainda intuito da investigação obter respostas para as seguintes questões:

- Como a experiência na entrega do serviço pode influenciar o sucesso da IES?
- Como a cocriação de valor pode contribuir no desenvolvimento das IES localizadas na região mais interior de Portugal?

Tal como se verifica de seguida, estão presentes nas questões desenvolvidas, as condições definidas por Yin (2009) para a adoção de uma investigação pelo método do estudo de caso:

- O fenómeno em análise é contemporâneo;
- As questões são do tipo *como e porquê*;
- O investigador assume o papel de visitante, não tendo qualquer controlo sobre o fenómeno em estudo nem sobre os comportamentos dos intervenientes;
- São utilizadas várias fontes de evidência, tais como entrevistas, observação e documentos.

As questões levantadas serão respondidas através da revisão de literatura bem como pelas evidências recolhidas através dos questionários aplicados no terreno, permitindo a apresentação da análise dos dados recolhidos e consequente discussão dos resultados.

6.2.2 SELEÇÃO DOS CASOS e AMOSTRA

A definição do caso ou casos de estudo é uma etapa decisiva no planeamento da investigação (Yin, 2005). Esta tipologia não pode ser baseada numa amostragem (Stake, 1995), já que esta é uma metodologia onde o foco é a análise de um fenómeno, o que prevê uma análise baseada em diferentes formas complementares, permitindo por isso ser o mais fidedigno possível, dada a utilização das várias fontes de dados em que se baseia simultaneamente (Yin, 1994). É por isso de extrema relevância a seleção da amostra no decorrer do processo, sendo a escolha do caso o desenvolver de fio condutor lógico para todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994).

Sendo que não se estuda um caso para compreender outros casos, mas sim para compreender o caso (Oliveira, 2015), o presente estudo procura conhecer a realidade de um país e uma problemática que afeta em especial a IES localizadas mais a interior do território nacional, onde se verifica um maior défice de alunos, de alguma forma relacionado com a sua localização. O facto de trabalhar numa abordagem de estudo de caso único com diferentes unidades integradas de análise, irá permitir a recolha de evidências em vários contextos (Yin, 2004), sendo as unidades de análise cinco, nomeadamente os Politécnicos de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja.

Embora para um estudo completo fosse necessária uma abordagem a diversos atores envolvidos no processo de cocriação de valor, optamos por nos focar nos atores que maior impacto têm na comunidade académica, sendo o estudo aplicado aos alunos do 1º ciclo de qualquer área de estudo, bem como os professores das IESP selecionadas. Pelo facto de existir proximidade da investigadora com o meio, uma vez que é também docente no Ensino Superior, tornou-se mais acessível toda a definição e abordagem no decorrer do estudo, mesmo tendo por condicionante o panorama pandémico. Em suma, o presente estudo de caso é então orientado pelas questões de partida, procurando conferir maior conhecimento e aprofundamento da problemática em estudo

a partir da recolha de dados utilizada para assim dotar as instituições de conhecimento que permitam reformulações estratégicas.

A investigação tem por base uma amostra não probabilística por conveniência (Bravo & Einsman, 1998). Esta tipologia de amostragem baseia a seleção dos elementos da população para compor a amostra de acordo com o julgamento do entrevistador no campo e com a sua conveniência. (Mattar, 1996). A escolha teve por razão as dificuldades de recursos humanos e temporais que permitissem uma aplicação prática de amostragem probabilística.

A amostra foi constituída por 286 alunos a frequentar o 1º ciclo de ensino superior nos Institutos Politécnicos de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja, no ano letivo 2019/20. Fizeram também parte da amostra 85 docentes das mesmas instituições de ensino superior politécnico, tendo assim recaído o estudo sobre estas instituições uma vez que são as localizadas no interior mais profundo de Portugal, e que em muito vêm a sua atratividade condicionada por esta questão.

Conforme já apresentado no Capítulo anterior, as Instituições de Ensino Superior Politécnico são um dos subsistemas de Ensino Superior (ES) em Portugal, que conta atualmente com 69 instituições, e 354 cursos, sendo a sua presença no interior do país muito reduzida (DGES, 2020).

De acordo com dados obtidos pelo PORDATA (2018)¹, podemos ainda apurar que existem aproximadamente 13.688 docentes no Ensino Superior Politécnico, num universo de 35.283 docentes no ES, e 137.380 alunos de um universo de 385.247 (PORDATA, 2019).

6.2.3 PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

Um estudo de caso permite recolha de dados por diferentes técnicas tal como já referido anteriormente, não se verificando a obrigatoriedade de se basear apenas numa metodologia qualitativa, sendo por isso vantajosa a utilização de múltiplas fontes de dados (Yin, 2018). Adotou-se por isso uma metodologia de recolha de dados mista, através da aplicação de inquérito por questionário de questões abertas e fechadas, sendo também desenvolvidas ações de observação no meio, uma vez que sendo a investigadora docente num dos Politécnicos em estudo bem como

¹ PORDATA é uma base de dados sobre Portugal que detém estatísticas oficiais e certificadas sobre o país e a Europa.

ex-aluna do mesmo, lhe permitiu uma visão mais clara e abrangente da problemática. Foi igualmente desenvolvida pesquisa documental, utilizando várias fontes de dados para recolher evidências.

Foi solicitada a colaboração das Instituições de Ensino Superior Politécnico selecionadas para o estudo, por forma a que este fizessem chegar junto dos seus alunos e docentes o link para o preenchimento do questionário. Foi por isso apresentada a investigação e respetivo questionário aos Politécnicos via e-mail, no decorrer do mês de maio, solicitando formalmente a sua colaboração, ao reenviar o questionário ao seu público, solicitando a este a participação no estudo de forma totalmente anónima.

Pode concluir-se que a estrutura metodológica utilizada foi elaborada com base na estrutura de caso único com unidades integradas, seguiu-se assim a lógica dos três princípios para a recolha de dados, que segundo Yin (1994) devem ser usadas múltiplas fontes de evidências, construir uma base de dados ao longo do estudo e desenvolver uma cadeia de evidências.

6.2.4 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

Conforme refere Coutinho (2008), num estudo de caso, são variadas as técnicas que se podem adotar, como um diário de bordo, um relatório, uma entrevista ou a própria observação no terreno.

A escolha do instrumento de recolha de dados, deve ter por base o conhecimento dos diferentes instrumentos disponíveis, bem como as vantagens e inconvenientes de cada um, sendo importante ter em consideração se os objetivos da investigação são respondidos através do instrumento escolhido. Fortin (2003), afirma que um questionário permite recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões.

Por forma a cumprir com os objetivos a que nos propusemos para o presente estudo, optou-se pela utilização de dois inquéritos por questionário como instrumento de recolha de dados, conforme se apresenta nos **Apêndice 1 e 2**. Os questionários foram elaborados para aplicação a alunos e docentes e apresentam como principais vantagens a possibilidade de ser aplicado a uma

grande e dispersa amostra de forma simultânea, garantindo também o anonimato dos inquiridos, e permitindo uma fácil análise dos dados.

O instrumento de recolha de dados foi desenvolvido através da plataforma Google, permitindo a sua aplicabilidade de forma remota procurando ser breve e simples e apresentando um tempo de resposta máximo de 10 minutos. O mesmo divide-se em dois ramos de avaliação (docentes e alunos), tendo as questões sido desenvolvidas de acordo com as características de cada um destes públicos e com as informações que se pretendiam recolher.

Foi inicialmente feito um pré-teste, sendo disponibilizado a alguns alunos e docentes do Ensino Superior, por forma a detetar falhas, tendo posteriormente sido desenvolvidos alguns ajustes de melhoramento de compreensão de texto, estrutura e conteúdo após esta fase. Esta aplicação de pré-teste ocorreu durante o mês de março de 2020. Aquando validado, o link questionário foi enviado aos diretores das diferentes escolas que incorporam as Instituições de Ensino Superior Politécnico em estudo (Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja) solicitando que estes fizessem chegar junto de alunos e docentes para o respetivo preenchimento online.

Foi necessária a criação de um instrumento para a mediação, por forma a gerar utilidade na gestão estratégica da IES, sendo por isso necessário o domínio do conhecimento da temática, para assim dotar o questionário com os itens necessários, o que permite a validade do instrumento (Almeida & Freire, 2003).

Foram adaptadas várias escalas para o presente estudo de caso, de forma à inclusão dos itens que recolhem as principais características, procurou-se ainda a validação estatística e empírica (Menor & Roth, 2007). Foram questionadas diversas fontes para a construção do questionário, utilizadas por diferentes autores na mediação da cocriação de valor em diferentes contextos, no entanto, de acordo com a especificidade da investigação e respetiva necessidade de adequação do questionário à realidade das IESP apresenta-se uma proposta original de itens a abordar. O **Quadro 20** apresenta alguns autores dos estudos que analisaram a cocriação de valor e as dimensões estudadas que se tornam transversais as outras temáticas, auxiliando assim a construção do instrumento de recolha de dados para o presente estudo:

Quadro 20 - Estudos sobre a cocriação de valor

Autor	Dimensões
<i>Lopes, L. (2002)</i>	<i>O Marketing como estratégia no ensino superior</i>
<i>Devesa, Isaura (2012)</i>	<i>Perceções de estudantes e alunos sobre ensino, aprendizagem e avaliação.</i>
<i>Vitorino, L. (2014)</i>	<i>Experiência na cocriação, satisfação e intenção comportamental</i>
<i>Saraceni, S. (2015)</i>	<i>Cocriação de valor como fator de relacionamento</i>
<i>Schwab, P. (2016)</i>	<i>A cocriação de valor nos serviços</i>
<i>Lopes, I. (2016)</i>	<i>Benefícios da Service Dominant Logic</i>
<i>Carneiro, C. (2018)</i>	<i>A satisfação como fator decisivo na lealdade</i>
<i>Coelho, G. (2018)</i>	<i>Cocriação de valor no ensino superior</i>

Fonte: Elaboração própria

Foram ainda tidas em conta as indicações de Malhotra (2004), que defende a revisão da literatura, revisão das hipóteses e utilização de uma linguagem neutra e objetiva que não influencie o respondente. É também utilizada uma escala de *Likert* de cinco hipóteses de escolha, uma vez que de acordo com Malhotra (2004) esta escala permite obter um grau de concordância ou discordância referente a cada tema.

O instrumento elaborado procurou recolher e medir atributos, onde se incluem os atributos pessoais e socioeconómicos por forma a caracterizar os inquiridos; comportamentos que nos refletem o que o indivíduo fez, faz e pensa vir a fazer e assim compreender melhor as suas tomadas de decisão no percurso académico; atitude, onde se avalia o que se sente acerca de determinado tema e compreender as preferências dos inquiridos; e crença, que nos permite verificar a atitude de espírito face a afirmações apresentadas e consequente compreensão das suas perceções. As questões colocadas pretendem obter diferentes hipóteses de resposta e foi organizada conforme se apresenta no **Quadro 21**:

Quadro 21 – Estrutura do questionário

Seção	Objetivo
Atributos	Caraterização do inquirido através de elementos biográficos (idade, género, naturalidade, situação académica).
Comportamentos	Compreender a perceção do inquirido face às escolhas académicas.
Atitude	Compreender a perceção do inquirido sobre a IES que frequenta.
Crença	Compreender a perceção face a situações ocorridas no decorrer da experiência com a IES.

Fonte: Elaboração própria

A aplicação de um questionário com perguntas fechadas, na sua maioria, permitiu vantagem ao nível de rapidez na resposta para esta tipologia de questão, no entanto foram também inseridas algumas questões abertas que permitiram a recolha de variáveis qualitativas, uma vez que as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, pessoas ou situações estudadas numa determinada investigação, e podem tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, ou diferenças (Fortin, 2003).

Assim, os inquéritos utilizados na investigação procuraram recolher um conjunto de registos escritos, para a posterior interpretação e análise, sendo esta recolha necessária para a consequente obtenção de informação num determinado momento a comunidade específica e de acordo com o fenómeno em estudo.

6.2.5 PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Yin (2002) uma análise consiste no exame, categorização, tabulação, teste ou recombinação de evidências quantitativas e qualitativas para abordar as proposições iniciais de um estudo. Após a recolha dos dados quantitativos através do questionário foi necessário proceder ao seu tratamento utilizando para isso um processo estatístico, sendo este processo de tratamento e interpretação dos dados uma das mais fundamentais e complexas tarefas no decorrer do estudo empírico, já que o seu principal objetivo desenvolver respostas para as perguntas colocadas e compreender os seus resultados.

De acordo com Wolcott (1994) existem três momentos essenciais do decorrer do tratamento de dados de uma investigação, sendo a sua descrição onde se deve redigir os resultados dos dados obtidos; a análise, que pretende organizar os dados e realçar os principais fundamentos e a respetiva interpretação, onde se obtêm as conclusões.

Procedemos inicialmente ao tratamento dos dados obtidos através dos questionários aplicados a alunos e docentes, através do Software de estatística SPSS 21 (*Statistical Package for the Social Sciences*), programa informático especializado no tratamento de dados estatísticos, que permitiu efetuar uma análise mais precisa sobre os resultados obtidos.

Tratando-se uma análise quantitativa, procurou-se a aplicação de diferentes técnicas de análise de dados para assim verificar e compreender as relações entre as variáveis, procurando respostas para as questões de investigação, para as hipóteses formuladas, por forma a alcáçar os objetivos que foram definidos. Deste modo, os dados serão posteriormente identificados, transcritos e convertidos em base de dados, desenvolvendo-se a partir destes estatística descritiva, tabelas de frequências e estatística inferencial, e em harmonia com as técnicas analíticas aplicadas que permitem análise entre as variáveis, sendo que a análise de dados foi desenvolvida em harmonia com as questões apresentadas no início do estudo.

Por fim, e dando continuidade aos três momentos identificados anteriormente por Wolcott, as conclusões foram apresentadas evidenciando a correspondência dos dados obtidos, às questões previamente apresentadas.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este vem então apresentar os resultados obtidos na recolha de dados e conseqüente análise, desenvolvida de acordo com o mapa conceptual desenvolvido, procurando deste modo compreender de forma mais aprofunda a problemática investigação, que busca compreender el processo de cocriação de valor para as Instituições de Ensino Superior Politécnico (IESP), e apresentar sugestões para uma gestão institucional mais eficiente, face aos desafios identificados.

São inicialmente apresentados os resultados e análise dados do questionário respondido pelos alunos e posteriormente ao questionário dos docentes, ambos pertencentes às cinco Instituições de Ensino Superior Politécnico (IESP) em estudo, sendo posteriormente desenvolvida a análise das dimensões e hipóteses de estudo, previamente identificadas no início do estudo.

Sendo também um estudo de caracter quantitativo, a utilização de estatística descritiva é assim essencial para uma melhor apresentação dos dados recolhidos. Serão por isso apresentados os diferentes valores de frequência, representantes do fenómeno em estudo como sendo o mais simples método de exposição (Pardal & Correia, 1995). Desenvolveram-se igualmente outras análises de medida, bem como testes de inferência estatística e análise de componentes principais, por forma a apurar resultados mais consistentes que permitam melhor suporte à questão em estudo, adotando-se o seguimento de apresentação de dados como demonstra

Quadro 22:

Quadro 22 - Metodologia de apresentação de resultados

Análise Descritiva de dados	
Questionário Alunos	Questionário docentes
Caraterização dos participantes; Postura face à IES; Perceção relativamente à cocriação de valor Análise de sentimentos	
Análise comparativa entre alunos e docentes	
Análise de componentes principais	
Análise de dimensões	
Hipóteses de estudo	



Fonte: Elaboração própria

7.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS - ALUNOS

De seguida serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir do questionário efetuado aos alunos, do qual se obtiveram 286 respostas válidas, recolhidas entre as cinco IESP em estudo, dos quais se apresentam todas as tabelas complementares disponíveis no **Apêndice 5**. A análise e apresentação dos dados reflete as questões fechadas e abertas que integraram o questionário, sendo divididas pela caracterização dos indivíduos, pela sua postura face à IESP e pela sua perceção relativamente à cocriação de valor. Assim, apresenta-se o resumo da distribuição de respostas, por entre os cinco IESP em estudo (**Quadro 23**):

Quadro 23 - Distribuição da amostra de alunos pelos IESP

	N	%
IP Beja	64	22,4
IP Bragança	46	16,1
IP Castelo Branco	62	21,7
IP Guarda	53	18,5
IP Portalegre	61	21,3
Total	286	100,0

7.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES – ALUNOS

De acordo com os dados disponíveis apresenta-se em seguida a respetiva caracterização da amostra. Verifica-se a presença de 62,6% inquiridos do sexo feminino e 37,4% do sexo masculino. No que se refere à idade, os alunos encontram-se maioritariamente entre os 18 e os 21 anos, com 49,7%, seguindo-se a faixa etária entre os 22 e os 25 anos, com 37,1% dos inquiridos, perfazendo grande parte nos respondentes (**Quadro 24**). É ainda de destacar que a amostra se compõe por alunos do 1º ano (31,1%), 2º ano (31,8%) e 3º ano (37,1%) do 1º ciclo do Ensino Superior.

Quadro 24 - Caraterização dos alunos

		18-21 anos		22-25 anos		> 25 anos	
		N	%	N	%	N	%
IP Beja	Feminino	20	50,0	8	20,0	12	30,0
	Masculino	12	50,0	4	16,7	8	33,3
	Total	32	50,0	12	18,8	20	31,3
IP Bragança	Feminino	11	40,7	16	59,3	0	,0
	Masculino	3	15,8	16	84,2	0	,0
	Total	14	30,4	32	69,6	0	,0
IP Castelo Branco	Feminino	28	63,6	12	27,3	4	9,1
	Masculino	3	16,7	12	66,7	3	16,7
	Total	31	50,0	24	38,7	7	11,3
IP Guarda	Feminino	10	37,0	14	51,9	3	11,1
	Masculino	18	69,2	8	30,8	0	,0
	Total	28	52,8	22	41,5	3	5,7
IP Portalegre	Feminino	25	61,0	11	26,8	5	12,2
	Masculino	12	60,0	5	25,0	3	15,0
	Total	37	60,7	16	26,2	8	13,1
Total	Feminino	94	52,5	61	34,1	24	13,4
	Masculino	48	44,9	45	42,1	14	13,1
	Total	142	49,7	106	37,1	38	13,3

No que se refere à distribuição dos inquiridos pelas escolas, de acordo com a sua naturalidade, verifica-se em todos os IESP, que os alunos se encontram a estudar principalmente no próprio distrito da naturalidade, ou em distritos adjacentes, comprovando assim a ausência acentuada nas deslocações de alunos do litoral para o interior do país.

7.1.2 POSTURA DOS ALUNOS FACE À IES

Passando a uma abordagem orientada para a postura dos alunos em relação à Instituição de Ensino Superior Politécnico (IESP) que frequentam, bem como ao contexto em que se inserem, podemos concluir que 59,4% considerou a IESP em que se encontra, como a sua primeira opção de escolha, sendo os principais fatores de escolha indicados a proximidade de casa, a instituição/curso e a média de acesso, ganhando ainda alguma relevância o preço da propina. Os alunos consideram ainda ter sido a internet e/ou redes sociais (33,9%) o principal meio que lhe proporcionou conhecimento da IESP escolhida, seguindo-se os amigos e/ou colegas (28%) e os familiares (10,5%).

Já no que se refere à sua opinião sobre a localização da IES no interior do país, os alunos não consideram ser esta uma desvantagem (74,5%), e como tal, 83,9% afirma que voltaria a candidatar-se à IESP em que se encontra. No entanto, mesmo com uma tendência para a repetição de escolha, é nos Politécnicos de Beja e Guarda que se verifica o maior número de alunos sem interesse em repetir a sua candidatura à IESP em que se encontra (**Quadro 25**).

Ainda em análise às respostas negativas face à repetição de matrícula na IESP, verifica-se que estas têm como principal fundamento a insatisfação com a IES, no que se refere a metodologias de ensino, prestação dos docentes e desilusão da expectativa. Esta situação apresenta-se de alguma forma relacionada com a classificação da expectativa dos alunos, onde se verifica a média de classificação mais reduzida também nos Politécnicos de Guarda e Beja, sendo o Politécnico de Bragança a instituição que apresenta a média de avaliação à expectativa mais elevada.

Quadro 25 - Repetição de candidatura à IES em que se insere

			1ºano	2ºano	3ºano	Total
			%	%	%	%
IES localizadas no interior do país são menos vantajosas	Sim	IP Beja	25,0	22,6	27,8	24,7
		IP Bragança	,0	,0	33,3	8,2
		IP Castelo Branco	16,7	9,7	,0	9,6
		IP Guarda	33,3	32,3	16,7	28,8
		IP Portalegre	25,0	35,5	22,2	28,8
	Não	IP Beja	33,8	20,0	13,6	21,6
		IP Bragança	10,8	23,3	21,6	18,8
		IP Castelo Branco	13,8	18,3	39,8	25,8
		IP Guarda	16,9	16,7	12,5	15,0
		IP Portalegre	24,6	21,7	12,5	18,8
Repetiria a candidatura à IES em que se encontra	Sim	IP Beja	31,7	16,4	10,6	19,6
		IP Bragança	8,5	19,2	22,4	16,7
		IP Castelo Branco	15,9	15,1	41,2	24,6
		IP Guarda	18,3	23,3	8,2	16,3
		IP Portalegre	25,6	26,0	17,6	22,9
	Não	IP Beja	28,6	38,9	38,1	37,0
		IP Bragança	,0	,0	28,6	13,0
		IP Castelo Branco	,0	16,7	,0	6,5
		IP Guarda	57,1	16,7	33,3	30,4
		IP Portalegre	14,3	27,8	,0	13,0

Já relativamente à perceção sobre a vantagem ou desvantagem da localização da IES no interior do país, onde apenas 25,5% dos alunos considerou ser desvantajoso, estes indicaram como principais causas:

- *Preconceito com a localização (interior do país);*
- *Estigma associado á qualidade do ensino das IESP;*
- *Desvalorização do mercado de trabalho.*

Referiram também, embora com menor relevância, questões como a oferta reduzida e/ou menos atrativa; menor variedade de atividades extracurriculares; as condições oferecidas pelas IES e falta de inovação por partes destas; e ainda a reduzida oferta habitacional, transportes e mesmo acessos rodoviários.

Já do ponto vista dos alunos que não consideram ser desvantajoso frequentar uma IESP no interior do país (74,5%), estes defendem com frequência motivos como a qualidade de ensino que esta proporciona; a proximidade entre aluno e professor e que leva também a afirmarem ter como consequência uma melhor aprendizagem. É ainda notória uma opinião positiva sobre a qualidade de vida associada ao espaço (interior do país) e o facto de proporcionar um percurso mais económico.

De um modo geral os alunos consideram que as IES do interior têm o mesmo valor que as IES localizadas no litoral do país, dependendo principalmente do aluno alcançar bons resultados no seu percurso.

Podemos concluir assim que os alunos apresentam uma expectativa relativamente elevada, com uma média de 7,7 de acordo com uma escala entre 1 e 10. Pode também afirmar-se que existe uma relação positiva entre a expectativa dos alunos e satisfação geral com a IES, sendo que quanto maior a correspondência à sua expectativa, maior também a satisfação geral com a IES. Esta situação é demonstrada através da correlação de *Spearman* entre as duas variáveis, que, ao apresentar o valor de 0,496 ($p < 0,01$) se considerada é moderada e estaticamente significativa.

Em análise à satisfação dos alunos, conclui-se que de modo geral estes se apresentam satisfeitos com as IESP que frequentam, uma vez que as médias representam em todas as variantes valores acima de 3,42 considerando uma escala entre Muito Insatisfeito (1) e Muito Satisfeito (5), sendo, no entanto, a satisfação com a amabilidade e com o curso as variáveis que apresenta valores mais elevados.

Numa análise mais aprofundada, procuramos compreender como se dividiam estas opiniões pelas diferentes IESP, analisando para tal as médias de resposta por instituição, verifica-se claramente a presença de respostas com um nível de satisfação mais elevado obtidas pelos alunos do Politécnico de Portalegre, tal como representa a **Quadro 26**:

Quadro 26 - Média de satisfação por Instituição

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Satisfação geral com a IES	3,9	3,7	4,0	3,4	3,9
Satisfação com as instalações da IES	3,9	3,4	3,8	3,2	4,1
Satisfação com a localização da IES	4,1	3,3	3,9	3,1	3,5
Satisfação com os equipamentos disponíveis pela IES	3,7	3,4	3,7	2,4	3,7
Satisfação com a região onde a IES se insere	4,0	3,7	4,0	3,9	3,7
Satisfação com o atendimento geral da IES	3,8	3,6	3,8	3,4	3,8
Satisfação com a disponibilidade da IES	3,8	3,5	3,8	3,2	3,8
Satisfação com a amabilidade da IES	4,0	4,0	3,8	3,8	4,0
Satisfação com o curso em geral	4,0	3,7	3,7	3,9	4,0
Satisfação com o apoio extracurricular	3,7	3,5	3,7	3,4	3,9
Satisfação com os docentes no geral	3,9	3,4	3,7	3,5	4,0
Satisfação com o desempenho dos docentes	3,8	3,4	3,6	3,3	3,9
Satisfação com os conteúdos das aulas	3,7	3,4	3,7	3,2	3,9
Satisfação com a disponibilidade dos docentes	3,9	3,3	3,7	3,9	4,2
Satisfação com os conhecimentos científicos dos docentes	4,0	3,6	3,9	3,5	4,1
Satisfação com a avaliação prestada pelos docentes	3,5	3,5	3,6	3,6	3,8

Escala: 1 = Muito Insatisfeito; 5 = Muito Satisfeito

Quando questionados sobre a qualidade percebida, os alunos consideram de um modo global que a qualidade da IES corresponde à suas expectativas. A par com o verificado na satisfação, também a qualidade ao nível das diferentes variáveis se apresenta com avaliações elevadas, destacam-se no entanto dois pontos onde se verifica elevada taxa de indiferença por parte do aluno, nomeadamente no que se refere ao desempenho do docente como excelente, com as instalações da IESP e na presença de estruturas e equipamentos recentes, reforçando aqui os resultados já obtidos sobre a satisfação no que se refere a estas variáveis. Tal situação verifica-se igualmente através da correlação de *Spearman*, onde entre as variáveis de “satisfação geral com a IES” e “qualidade global da IES”, se apresentam com uma relação positiva moderada forte, com um resultado de 0,632 ($p < 0,01$), considerando-se por isso uma correlação estatisticamente significativa.

A postura dos alunos face à IES pode compreender-se facilmente pela sua concordância nas diferentes crenças apresentadas, onde estes apresentam um valor médio de resposta mais elevado, conforme demonstra o **Quadro 27**:

Quadro 27 - Perceções dos alunos face à IES

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Estou totalmente integrado/a na região onde a IES se insere.	1	5	4,1	1,07
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	1	5	3,9	,93
Estudar nesta IES é uma experiência única.	1	5	3,9	1,07
Professores e alunos devem trabalhar em colaboração para definir os conteúdos programáticos do curso.	1	5	4,1	,92

Escala: 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente

Há, no entanto, crenças em que os alunos demonstram uma opinião mais neutra, embora que ainda superior ao centro da escala:

- *Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.*
- *Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.*

Deste modo, podemos concluir que existe por parte do aluno, uma forte tendência na atribuição de valor e importância ao papel do docente. Já do ponto de vista da integração com a IES, os alunos desvalorizam uma possível problemática da sua localização no interior do país e consideram mesmo ser uma vantagem.

7.1.3 PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COCRIAÇÃO DE VALOR

Apresenta-se agora a análise dos resultados obtidos em abordagem à cocriação de valor, permitindo compreender a percepção atual dos alunos face a este paradigma. Ao abordar a cocriação de valor, os alunos mostram-se pouco homogêneos e as respostas dividem-se de forma equiparada entre a afirmação de ter já integrado ações de cocriação de valor (42,3%) e a afirmação contrária (57,7%).

Quando questionados sobre quais as ações que integraram de cocriação de valor, os alunos mostram-se bastante confusos e pouco precisos nas suas respostas, levando a concluir uma fraca,

ou quase inexistente, percepção sobre o conceito, e sendo possível considerar apenas algumas respostas, tais como:

- *ações solidárias;*
- *programas de mentorado;*
- *eventos diversos;*
- *estudos de investigação;*
- *atividades para o desenvolvimento regional.*

Também no que se refere à responsabilidade que consideram ter nos seus próprios resultados as respostas se dividem. As principais respostas obtidas referem o aluno com uma responsabilidade igual ou superior a 71% nos seus próprios objetivos. Já quando questionados sobre a responsabilidade dos docentes no seu resultado, o ponto de vista dos inquiridos reverte para uma percentagem abaixo dos 50% (**Quadro 28**).

Quadro 28 - Responsabilidade de resultados

		%
Responsabilidade dos alunos nos resultados	Igual ou inferior a 50%	18,9
	Entre 51 e 70%	28,7
	Igual ou superior a 71%	52,4
Responsabilidade dos docentes nos resultados	Igual ou inferior a 50%	71,7
	Entre 51 e 70%	6,6
	Igual ou superior a 71%	21,7

Verifica-se a existência de relação entre a opinião dos alunos sobre a sua responsabilidade nos próprios resultados e a responsabilidade dos docentes nos seus resultados, onde a correlação de *Spearman* entre as duas variáveis se apresenta com um valor de 0,192 ($p < 0,01$), sendo, no entanto, considerada como uma correlação muito fraca.

Tal como no ponto anterior, também aqui é possível desenvolver uma análise conclusiva através da percepção dos alunos em torno da cocriação de valor, sendo as seguintes afirmações as que apresentam um valor médio de resposta mais elevado e superior ao centro da escala, conforme se pode verificar no **Quadro 29**:

Quadro 29 - Perceção dos alunos face à cocriação de valor

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Os docentes interagem com os alunos para que estes atinjam um maior sucesso.	1	5	3,8	1,02
Os docentes procuram avaliar as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	1	5	3,7	1,01
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	1	5	3,7	,93
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	1	5	3,6	1,05

Escala: 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente

Já numa perspetiva de menor concordância, embora igualmente acima do centro da escala os alunos identificam as seguintes afirmações:

- *Sou estimulado pela IES a desenvolver soluções para captação de novos alunos.*
- *Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.*

Procedeu-se à comparação destes resultados face às diferentes IESP em estudo percebemos que é nos Politécnicos da Guarda e Portalegre que se verificam as médias de respostas mais altas, sendo o Politécnico de Beja aquele que detém valores mais baixos (**Quadro 30**).

Quadro 30 - Perceção dos alunos face à cocriação de valor x IES

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Os docentes interagem com os alunos para que estes atinjam um maior sucesso.	3,5	4,0	4,0	3,6	4,0
Os docentes procuram avaliar as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	3,3	3,8	4,0	3,3	3,9
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	3,5	3,6	4,0	3,4	4,0
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	3,4	3,9	3,9	3,3	3,9

Escala: 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente

Podemos então concluir que se verifica uma elevada irregularidade na postura e conhecimento dos alunos face à cocriação de valor, revelando uma necessidade de esclarecimento sobre o paradigma. No entanto, ficou claro como os alunos, independentemente do conhecimento ou não ao paradigma, tomam posturas facilitadoras para tal.

7.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS - DOCENTES

Tal como no subcapítulo anterior, desenvolve-se agora a análise dos dados recolhidos junto dos docentes dos IESP em estudo, sendo a amostra de 85 respostas válidas. A recolha dos dados foi igualmente obtida a partir de inquérito por questionário, por forma remota, nos cinco Politécnicos, estando presentes no **Apêndice 6** todas as tabelas complementares a este subcapítulo. Procedeu-se à caracterização dos docentes, à análise da sua postura face à IES e contextualização da sua atividade e por fim a sua postura relativamente à cocriação de valor. De acordo com os dados recolhidos obteve-se a seguinte distribuição e de respostas, por entre os IESP em estudo (**Quadro 31**):

Quadro 31 - Distribuição da amostra de docentes pelos IESP

	N	%
IP Beja	5	5,9
IP Bragança	28	32,9
IP Castelo Branco	11	12,9
IP Guarda	17	20,0
IP Portalegre	24	28,2
Total	85	100,0

7.2.1 CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES - DOCENTES

A caracterização da amostra de docentes, retrata-se pela presença 69,4% de inquiridos do sexo feminino e 30,6% do sexo masculino. Verifica-se a presença de maior número de inquiridos nas faixas etárias entre os 41 aos 50 anos (43,5%) e entre 51 e 60 anos (41,2%), tal como se pode verificar no **Quadro 32**. No que se refere a habilitações académicas, a amostra configura-se por 68,2% de docentes com doutoramento, 27,1% com mestrado e 2,4% com licenciatura, bem como com bacharelato. Apuramos ainda, que destes 21,2% dos docentes possui título de especialista. Os docentes inquiridos dividem-se pelas várias categorias profissionais, verificando-se um maior peso na categoria de professor adjunto, com 57,6% dos docentes.

Quadro 32 - Caracterização dos docentes

		Doutoramento		Mestrado		Licenciatura		Bacharelato	
		N	%	N	%	N	%	N	%
IP Beja	Feminino	4	100,0	0	,0	0	,0	0	,0
	Masculino	0	,0	1	100,0	0	,0	0	,0
IP Bragança	Feminino	14	73,7	5	26,3	0	,0	0	,0
	Masculino	5	55,6	2	22,2	0	,0	2	22,2
IP Castelo Branco	Feminino	7	87,5	1	12,5	0	,0	0	,0
	Masculino	2	66,7	1	33,3	0	,0	0	,0
IP Guarda	Feminino	9	64,3	5	35,7	0	,0	0	,0
	Masculino	2	66,7	1	33,3	0	,0	0	,0
IP Portalegre	Feminino	9	64,3	3	21,4	2	14,3	0	,0
	Masculino	6	60,0	4	40,0	0	,0	0	,0

No que refere à investigação, 82,4% dos docentes afirmam já ter participado em projetos de investigação científica e tecnológica, onde a maioria dos inquiridos estão integrados em áreas de investigação de ciências sociais (43,5%), sendo que 75,3% integra unidades de investigação maioritariamente da própria IESP. Verifica-se, no entanto, valores mais reduzidos quando questionados sobre a integração de equipas de investigação internacionais, onde apenas 36,5% afirma esta opção. Relativamente a publicações, e no que se refere aos últimos cinco anos, verifica-se que os docentes publicaram principalmente em revistas científicas (45,9%), sendo a menor intensidade, a publicação de livros científicos e/ou académicos.

7.2.2 POSTURA DOS DOCENTES FACE À IES

Segue-se a análise à postura dos docentes face à IESP bem como à sua atividade como docente. Da amostra recolhida, 63,5% dos docentes encontram-se em situação de dedicação exclusiva, enquanto 15,3% estão em situação de tempo integral e ainda 21,2% em tempo parcial. No que se refere ao tempo médio de horas de trabalho por dia na docência, de um modo geral 21,2% dos docentes considera que dedica em média 4 horas/dia, seguindo-se 15,3% dos docentes que considera 8 horas/dia e 14,1% dos docentes que afirma despende 6 horas/dia.

Na distribuição do seu tempo de trabalho, os docentes afirmam de forma maioritária, que se dedicam do mesmo modo às aulas, como à sua preparação, indicando uma carga de 30% de dedicação do seu tempo. Já no que se refere ao acompanhamento de alunos os docentes dividem o tempo despendido entre os 10% e os 20%, situação igualmente verificada no tempo dedicado a

atividades de I&D, por fim consideram de forma maioritária apenas despender 10% do seu tempo para atividades administrativas.

Do ponto de vista da satisfação, verifica-se que de um modo geral os docentes se encontram satisfeitos com a IESP em que se inserem, no entanto é com as instalações, a localização e a região que se apresenta o maior valor de satisfação. Numa análise mais aprofundada, procuramos como se dividiam estas opiniões pelas diferentes IESP, analisando para tal as médias de resposta por instituição, verifica-se claramente a presença de respostas com um nível de satisfação mais elevado obtidas pelos docentes do Politécnico de Castelo Branco, conforme reflete o **Quadro 33**. Podemos igualmente concluir, que é no Politécnico da Guarda onde se verifica menor satisfação com as instalações, localização, região em que se insere e ainda com o apoio institucional. Já o Politécnico de Portalegre apresenta menor satisfação com as avaliações de desempenho efetuadas pela IES e pelo aluno.

Quadro 33 - Média de satisfação dos docentes por Instituição

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Satisfação geral com a IES	3,4	3,8	4,5	3,5	3,7
Satisfação com as instalações da IES	4,2	3,6	4,2	3,4	4,3
Satisfação com a localização da IES	4,4	3,7	4,1	3,6	4,3
Satisfação com a região onde a IES se insere	4,2	3,9	4,5	3,6	3,8
Satisfação com o apoio institucional	3,8	3,3	3,6	3,2	3,4
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	4,0	3,1	4,3	3,0	2,6
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno	4,2	3,9	4,3	3,5	3,2

Escala: 1 = Muito Insatisfeito; 5 = Muito Satisfeito

Podemos igualmente concluir, que é no Politécnico da Guarda onde se verifica menor satisfação com as instalações, localização, região em que se insere e ainda com o apoio institucional. Já no Politécnico de Portalegre verifica-se menor satisfação com as avaliações de desempenho efetuadas pela IES e pelo aluno. Verifica-se que os sete indicadores de satisfação estão positivamente correlacionados entre si, sendo as correlações estatisticamente significativas ($p < 0,001$). A correlação mais elevada observa-se entre a satisfação com o apoio institucional e a satisfação geral com a IES (0,685) e a correlação mais baixa entre a satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES e a satisfação com a localização da IES (0,225).

Avançando para uma análise à remuneração dos docentes, é possível perceber que estes não apresentam uma postura totalmente satisfeita, uma vez que 64,7% dos docentes considera que a remuneração não é justa para o esforço que lhes é exigido. No entanto, independentemente da sua opinião face a este sentimento de justiça, 43,5% indica que este nível de satisfação com a remuneração não influencia em nada o seu desempenho como docente e apenas 12,9% refere que tal fator influencia muito, tal como representa o **Quadro 34**.

Quadro 34 - Influência remuneratória

		Influencia muito. Envolveria-me mais se fosse melhor remunerado.	Influencia um pouco. Algumas vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	Influencia pouco. É vocacional.	Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia o meu compromisso.
		%	%	%	%
Remuneração justa para o esforço exigido	Sim	16,7	30,0	36,7	16,7
	Não	10,9	7,3	23,6	58,2
	Total	12,9	15,3	28,2	43,5

Podemos afirmar que as diferenças entre as variáveis são estatisticamente significativas ($\chi^2(3) = 15,906$; $p < 0,05$), uma vez que para os docentes o fator remuneração influencia um pouco, considerando o trabalho ingrato e a necessidade de mais incentivo financeiros (69,2%), sendo os que mais consideram a sua remuneração justa para o seu esforço, enquanto que para outro grupo de docentes a remuneração não influencia nada, sendo trabalho profissional (86,5%) considerando estes a sua remuneração como injusta para o esforço exigido.

Do ponto de vista da atitude dos docentes face à IES (**Quadro 35**), é na interação com os alunos em aula que os docentes atribuem a maior frequência de comportamento, bem como na procura de enriquecimento constante dos seus conteúdos e igualmente em dar a devida atenção aos alunos. Já no que se refere à partilha online de opiniões sobre a IES, os docentes revelam pouca frequência comportamental. Os resultados demonstraram ainda, que é no Politécnico de Castelo Branco que se verificam os valores de concordância mais altos.

Quadro 35 - Frequência de comportamento face à IES

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A minha qualidade de ensino é responsável pelos resultado académicos do aluno.	2	5	3,6	,84
Interajo com os alunos em aula.	2	5	4,5	,73
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	2	5	4,0	1,03
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	2	5	4,3	,84
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	2	5	4,1	,88
Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	1	5	3,5	1,01
Dou a devida atenção aos alunos.	2	5	4,3	,82
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	2	5	3,8	1,00
Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares.	1	5	3,9	1,10
Partilho online opiniões sobre a IES.	1	5	2,8	1,48

Escala: 1 = Nunca; 5 = Sempre

Analisando ainda a postura dos docentes face à avaliação de desempenho a que são submetidos, bem como as exigências no campo da investigação, conseguimos compreender que estes apresentam uma opinião quase neutra ao avaliarem o seu nível de concordância, conforme demonstra o **Quadro 36**.

Quadro 36 - Postura dos docentes face à avaliação de desempenho

	Média	Desvio Padrão
Sinto que as avaliações de desempenho baseadas nos questionários dos alunos são justas e de acordo com o meu desempenho	3,3	1,03
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	2,5	1,18
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	2,2	1,15

Escala: 1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente

Conclui-se igualmente que existe correlação positiva entre as variáveis “*Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador*” e “*Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência*”, sendo as correlações estatisticamente significativas ($p < 0,001$). A correlação pode assim ser considerada moderada, de acordo com o resultado obtido entre as variáveis (0,466).

7.2.3 PERCEÇÃO DOS DOCENTES RELATIVAMENTE À COCRIAÇÃO DE VALOR

Numa abordagem à cocriação de valor, os docentes apresentam várias definições para a sua perceção sobre o conceito, no entanto, de um modo geral e maioritário todas se dirigem para *“uma parceria que permite a evolução, valorização e satisfação das partes envolvidas”*. Existem ainda algumas respostas que se direcionam para o foco na *“criação de competências no aluno”*, a *“criação e/ou divulgação de conhecimento, a criação de valor para a região onde a IES se insere”*, ou mesmo o *“envolvimento com a IES por forma a colaborar no seu desenvolvimento”*. De uma forma mais pontual verificaram-se ainda respostas que identificam a cocriação de valor como uma *“técnica que procura o acompanhamento constante do aluno”*, procura na *“resolução de problemas para a IES”* ou uma estratégia para a *“melhoria do ensino superior politécnico”*.

Os dados recolhidos demonstram que 65,9% dos docentes afirma já ter integrado ações de cocriação de valor com os alunos e a IES, definindo-as essencialmente como:

- *projetos de investigação;*
- *participação/desenvolvimento de eventos internos e/ou externos;*
- *atividades variadas para comunidade/ serviços de consultoria/ colaboração em criação de start-ups;*
- *divulgação e/ou criação de cursos/formações;*
- *melhorias pedagógicas;*
- *envolver os alunos na aprendizagem e investigação;*
- *orientação de projetos final de curso.*

Conforme demonstra o **Quadro 37**, relativamente à responsabilidade que os docentes consideram os alunos ter nos seus próprios resultados, as opiniões incidem principalmente entre os 40% e os 70% de responsabilidade, já quando questionados sobre a sua responsabilidade no desempenho dos alunos, os resultados revelam que a maioria das respostas recaem numa percentagem mais baixa, sendo assim entre 1% e 40% de responsabilidade.

Quadro 37 - Percepção de responsabilidade nos resultados do aluno

		%
Responsabilidade do aluno no seus resultados (%)	1 - 40	11,8
	40 - 70	60,0
	71 - 100	28,2
	Total	100,0
Responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)	1 - 40	55,3
	40 - 70	34,1
	71 - 100	10,6
	Total	100,0

Verifica-se a existência de relação negativa entre a opinião dos docentes sobre a responsabilidade dos alunos nos seus próprios resultados e a sua responsabilidade nos resultados dos alunos, onde a correlação de *Spearman* entre as duas variáveis se apresenta com um valor negativo de 0,336 ($p < 0,01$), verificando-se por isso uma correlação fraca entre os dois indicadores.

Em análise à postura de concordância dos docentes, na perspectiva da sua percepção em torno da cocriação de valor, verificamos que os docentes apresentam um valor médio de opinião mais alto nas seguintes afirmações “*Tento criar valor para o curso/IES*” (média= 4,34) e “*Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores*” (média= 4,22). Já numa perspectiva de menor concordância, os docentes identificam as afirmações “*Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais*” (média= 2,92) e a afirmação “*Professores, alunos e instituição trabalham juntos em função de um resultado melhor*” (média= 3,36), sendo, tal como nas respostas de valor mais elevado, considerada uma escala entre Discordo Totalmente (1) e Concordo Totalmente (5).

7.3 ANÁLISE DE SENTIMENTOS - ALUNOS E DOCENTES

Conforme já abordado, as relações entre os atores, têm como um dos seus pilares base as emoções, sustentando assim a cocriação de valor, tal como Payne, Storbaka e Frow (2008). Como tal seria pertinente neste estudo desenvolver uma abordagem às emoções sentidas pelos alunos por forma a compreender como estas podem também influenciar o seu comportamento de cocriação de valor (**Apêndice 7**).

Procedeu-se inicialmente ao teste de fiabilidade dos indicadores, através da análise do *Alpha de Cronbach*, verificando-se que uma boa consistência nos indicadores presentes (0,859). Deste

modo, tal como demonstra o **Quadro 38**, numa análise geral, podemos concluir que os alunos, apresentam maioritariamente resultados superiores ao centro da escala, no entanto sentimentos como honestidade e integridade são os que apresentam uma média superior, enquanto os sentimentos como impotência e frustração se verificam com médias mais baixas, não se verificando discrepâncias relevantes entre os sexos.

Quadro 38 - Análise de sentimentos de alunos

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sinto-me feliz	2	7	5,2	1,39
Sinto-me cansado/a	1	7	5,1	1,39
Sinto-me frustrado/a	1	7	3,7	1,81
Sinto-me tranquilo/a	1	7	4,9	1,49
Sinto-me colaborativo/a	1	7	5,1	1,44
Sinto-me integrado/a	1	7	5,5	1,54
Sinto-me importante	1	7	4,7	1,63
Sinto-me impotente	1	7	3,1	1,68
Sinto-me útil	1	7	4,8	1,33
Sinto-me concretizado	1	7	5,1	1,55
Sinto-me motivado/a	1	7	4,9	1,61
Sinto-me dinâmico/a	1	7	5,0	1,32
Sinto-me proativo/a	1	7	5,0	1,42
Sinto-me honesto/a	1	7	6,2	1,15

Escala: 1=Nunca; 7 =Sempre

De acordo com os dados, é possível verificar que os alunos sofrem alterações sentimentais de acordo com ano curricular em que se encontram, verificando-se um aumento mais significativo ao longo do curso para os sentimentos de frustração, impotência e proatividade, enquanto num sentido inverso os alunos demonstram assim redução de sentimentos, tais como tranquilidade, importância e motivação.

De igual modo procedeu-se à análise dos sentimentos nos docentes, onde a análise de *Alpha de Cronbach* demonstrou uma consistência aceitável (0,739) para os indicadores analisados. Os resultados obtidos refletem que os docentes apresentam, tal como os alunos, resultados maioritariamente superiores ao centro da escala, sendo os sentimentos de honestidade e colaboração os que apresentam uma média superior e os sentimentos como a impotência e a frustração os que apresentam média mais baixa, equiparando-se estes últimos ao resultado dos alunos. (**Quadro 39**). Também na análise dos sentimentos dos docentes não são verificadas diferenças relevantes nos resultados, no que se refere ao sexo dos respondentes.

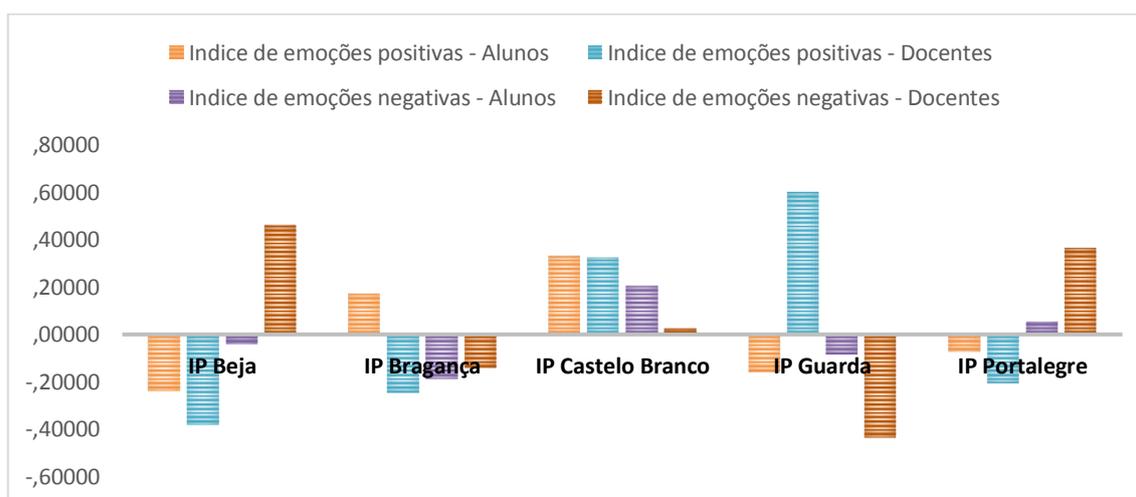
Quadro 39 - Análise de sentimentos de docentes

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Feliz	2	7	5,1	1,14
Cansado/a	1	7	4,9	1,55
Frustrado/a	1	7	3,3	1,80
Tranquilo/a	1	7	4,5	1,39
Colaborativo/a	3	7	5,6	1,12
Integrado/a	1	7	5,1	1,56
Importante	1	7	4,3	1,52
Concretizado/a	1	7	4,7	1,54
Impotente	1	7	3,3	1,80
Útil	1	7	5,3	1,31
Motivado/a	1	7	4,9	1,52
Dinâmico/a	1	7	5,4	1,32
Proativo/a	2	7	5,4	1,19
Honesto/a	4	7	6,5	,84

Escala: 1=Nunca; 7 =Sempre

Ao proceder à avaliação da dimensionalidade do conjunto de indicadores através de uma Análise de Componentes Principais, foram identificadas duas componentes que explicam 62,5% da variância total, no caso dos alunos, e três componentes que explicam 66,9% da variância total no caso dos docentes. Dos componentes identificados, definiram-se os índices de emoções positivas e negativas, sendo que no caso dos docentes, optou-se por extrair apenas dois componentes, permitindo uma análise equiparada entre as duas amostras.

Figura 28 - índices de emoções por IESP



Escala das variáveis originais: 1 = nunca; 7 = sempre

Esta análise leva a concluir, tal como demonstra a **Figura 28**, que é no Politécnico de Castelo Branco e Bragança que se verifica maior índice de emoções positivas², é igualmente no Politécnico de Castelo Branco que se encontra um maior índice de emoções negativas³.

7.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ALUNOS E DOCENTES

Após toda a análise descritiva previamente desenvolvida para cada um dos questionários, é normal que surjam algumas questões comparativas face à opinião dos alunos e docentes. Deste modo, optou por se esclarecer comparativamente algumas questões que são consideradas fundamentais para a melhor compreensão da problemática em estudo, estando todo os dados suportados pelos **Apêndices 5 e 6**.

- **Como aluno e docente participam na cocriação de valor, na entrega do serviço?**

Tal como verificado anteriormente, no que se refere à atuação de aluno e docente na cocriação de valor no encontro do serviço, é no docente que se verifica uma percentagem mais alta na resposta afirmativa (65,9%), enquanto os alunos, apenas 42,3% considera ter integrado ações de cocriação de valor com a IES.

Tal como abordado anteriormente, este resultado dos alunos pode ser justificado pelo reduzido conhecimento do conceito, tendo em conta a pouca precisão nas suas respostas. Uma vez que estes resultados poderiam ainda ser influenciados por outras variáveis, procurou-se compreender se existia relação entre o ano letivo frequentado pelos alunos e a sua ação de cocriadores de valor com docentes e instituição, visto que os alunos poderiam ganhar uma maior autonomia ao longo do seu percurso académico.

Embora se verifique um aumento na afirmação de cocriação de valor no evoluir dos anos letivos, as diferenças não são estatisticamente significativas para os alunos ($\chi^2(2)=0,477;p=0,790$). Quanto aos docentes, considerou-se importante compreender como a opinião deste grupo era influenciada pelo seu regime de prestação do serviço, sendo conhecida a distribuição entre em

² Diferenças não estatisticamente significativas

³ Diferenças não estatisticamente significativas

regime exclusivo, a tempo integral ou a tempo parcial. Desta forma, foi possível afirmar que são os docentes em regime de exclusividade os que mais afirmam ser cocriadores de valor (76,8%), sendo as diferenças consideradas com as restantes tipologias de regime estatisticamente significativas ($\chi^2(2) = 12,569$; $p < 0,05$).

- **Como a qualidade percebida pode influenciar no sucesso da IES junto de potenciais alunos?**

Aluno e docente são atores com o papel fundamental para o sucesso da IES, seja pelo seu desempenho ou pelo seu papel participativo no desenvolvimento e promoção da instituição. Numa análise à postura dos alunos (**Apêndice 5**), estes apresentam uma média superior ao centro da escala na recomendação da IES a futuros alunos (3,81), comparando com o sentimento feliz na possibilidade de colaborar para o desenvolvimento da IES (3,65), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(286) = 3,160$; $p < 0,001$) e apresentando as variáveis uma correlação forte (0,687).

Já para os docentes (**Apêndice 6**), verifica-se um resultado médio elevado quanto ao sentimento de felicidade face à colaboração para um melhor desenvolvimento da IES (4,18). Este resultado sugere uma atitude proactiva dos docentes em prol do sucesso da IES.

Por fim, verificou-se como esta atitude de alunos e docentes se diferencia pelas cinco instituições em estudo, e tal como demonstra o **Quadro 40**, é claramente perceptível um maior empenho por parte dos docentes, de forma global, sendo os docentes e alunos do Politécnico de Bragança os que demonstram maior sentimento colaborativo para o desempenho da IES que frequentam, enquanto que se verifica no extremo oposto, com uma média mais reduzida, os docentes do Politécnico de Portalegre e os alunos do Politécnico da Guarda. É igualmente no Politécnico da Guarda que os alunos menos recomendam a IES a futuros alunos, voltando o Politécnico de Bragança a apresentar o valor médio de resposta mais alto.

Quadro 40 - Valores médios de comportamento de docentes e alunos

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
Alunos					
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	3,50	4,36	3,95	3,30	4,05
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	3,36	3,91	3,85	3,26	3,87
Docentes					
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	4,20	4,70	4,64	4,24	4,04

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Os resultados analisados levam a concluir que embora os resultados se apresentem de forma positiva e acima do centro da escala, poderá ser feito por parte da IES um esforço para que os atores, em especial os alunos, se sintam parte integrante da instituição, procurando cooperar no seu desenvolvimento através de ações colaborativas que levem a um melhor desenvolvimento desta.

- **Como a satisfação do aluno com o serviço pode influenciar na cocriação de valor para IES em que se insere?**

Por forma a obter uma melhor compreensão sobre o nível de satisfação geral de alunos e docentes com a IES que frequentam, aplicou-se o Teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para assim verificar se a distribuição dos valores é normal para com a média e desvio-padrão. Tal como demonstra o **Quadro 41**, ambos os grupos apresentam uma média de 3,8 sendo que existem evidências estatísticas para alunos ($KS(286)=5,230$; $p<0,05$) e docentes ($KS(85)=5,230$; $p<0,05$), que permitem afirmar que a avaliação com a satisfação geral da IES apresenta uma distribuição normal ($KS(286)=2,774$; $p<0,05$). Este resultado permite concluir que esta avaliação apresenta uma média normal, e que de acordo com a legenda retrata que alunos e docentes se encontram satisfeitos de forma geral com a IES que frequentam.

Quadro 41 - Satisfação geral com a IES (média)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação geral dos alunos	286	1	5	3,80	1,16
Satisfação geral dos docentes	85	1	5	3,76	1,12

Escala: 1 – Muito Insatisfeito; 5 – Muito Satisfeito

Conforme já mencionado anteriormente (**Quadro 21**), verificou-se uma média superior com a satisfação geral dos alunos no Politécnico de Castelo Branco (4,0), sendo o Politécnico da Guarda o que apresentou um valor médio mais reduzido (3,4), sendo igualmente para os docentes o Politécnico da Castelo Branco, aquele que apresenta melhor avaliação pelos docentes (4,5) no entanto é no Politécnico de Beja que se verifica uma média de avaliação mais reduzida quanto à satisfação geral com a IES (3,4).

- **Como alunos e docentes se envolvem com a região onde a IES se inserem?**

Nesta questão interessa compreender em que frentes podem as IES atuar, procurando fomentar na sua comunidade a cocriação de valor, permitindo através desta postura um melhor desenvolvimento e superação às dificuldades sentidas em muito pela sua localização no interior do país.

Em análise à satisfação de alunos e docentes quanto à localização da IES (**Quadro 42**), podemos constatar que ambos apresentam um valor médio de satisfação acima do centro da escala, sendo os docentes e alunos do Politécnico de Beja que apresentam um nível de satisfação mais elevado e os docentes e alunos do Politécnico da Guarda aqueles, que em oposto, se sentem menos satisfeitos com a localização da sua instituição.

Quadro 42 - Satisfação de alunos e docentes com a localização da IES (média)

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
Alunos					
Satisfação com a localização da IES	4,09	3,35	3,85	3,13	3,48
Docentes					
Satisfação com a localização da IES	4,40	3,71	4,09	3,59	4,25

Escala: 1 – Muito Insatisfeito; 5 – Muito Satisfeito

Ainda numa abordagem à localização da IES e região onde esta se insere, é possível constatar igualmente que alunos e docentes apresentam de modo geral um sentimento positivo face a uma atitude colaborativa para com a região, apresentando respostas médias acima do centro da escala, sendo os alunos do Politécnico de Castelo Branco os que apresentam um valor médio superior (3,67). Já no que se refere aos docentes, é no Politécnico de Portalegre que se constata

um valor médio de reposta mais alto (4,17) face à iniciativa colaborativa com a região onde a IES se insere (**Quadro 43**).

Quadro 43 - Opinião de alunos e docentes face à região onde a IES se insere e à cocriação de valor (média)

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
Alunos					
Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região.	3,09	3,67	3,90	3,51	3,62
Docentes					
Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	3,80	4,07	3,73	3,94	4,17

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Estes resultados demonstram que alunos e docentes não se encontram totalmente alinhados na sua atitude colaborativa com as IES em que se inserem, sendo interessante desenvolver um trabalho de aproximação para que estes atores procedam num comportamento colaborativo mais eficaz.

Analisando como estes alunos recomendam as suas instituições, podemos concluir que são os alunos do Politécnico de Bragança que apresentam um valor médio de concordância mais elevado (4,35), ao contrário do verificado no Politécnico da Guarda, sendo estes os alunos com uma resposta média menos positiva (3,30). Já no que se refere ao estímulo da IES para a colaboração dos alunos na captação de novos alunos, verifica-se menor tendência a esta situação no Politécnico de Beja (2,56) e maior propensão no Politécnico de Portalegre (3,64).

Procurando ainda compreender se a atitude da IES pode influenciar no comportamento do aluno, de acordo com a perceção deste, verifica-se que a média do envolvimento dos alunos em procura de melhores soluções (3,81) é inferior à média da recomendação por iniciativa própria destes (3,53) e a diferença é estatisticamente significativa ($t(286)=-4,684; p<0,001$). A correlação entre as duas variáveis é forte ($Pearson(286)=0,60; p<0,001$), positiva e estatisticamente significativa.

- **Poderá o sentimento de aprendizagem influenciar a motivação do aluno como cocriador?**

No que diz respeito à percepção de alunos e docentes sobre a aprendizagem dos alunos, é possível através de diferentes variáveis compreender com maior exatidão qual a sua postura face a esta questão. Assim, do ponto de vista do desempenho dos docentes e conteúdos lecionados, podemos concluir que os alunos se consideram satisfeitos. Verificando como as variáveis se relacionam, apurou-se que se existe uma maior satisfação com o desempenho dos docentes do que com os conteúdos lecionados, tal como demonstra o **Quadro 44**.

Quadro 44 - Avaliação dos alunos em dois itens da satisfação: desempenho docente e conteúdos lecionados

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação dos alunos com o desempenho dos docentes	286	1	5	3,62	1,19
Satisfação dos alunos com os conteúdos lecionados	286	1	5	3,59	1,14

Escala: 1 – Muito Insatisfeito; 5 – Muito Satisfeito

A relação entre as amostras, confirmada através do coeficiente linear de *Pearson* revela uma relação forte e direta ($Pearson(286)=0,844; p<0,01$). A média da satisfação com o desempenho dos docentes (3,62) é superior à média da satisfação com os conteúdos das aulas (3,59) sendo a diferença estatisticamente significativa ($t(286)=0,636; p<0,001$).

De referir ainda, e tal como anteriormente abordado, (**Quadro 25**), 52,4% dos alunos considera ter uma responsabilidade $\geq 71\%$ nos seus próprios resultados, atribuindo 71,7% de responsabilidade aos docentes para uma percentagem de responsabilidade $\leq 50\%$. A mesma abordagem feita aos docentes (**Quadro 34**) demonstrou que estes consideram que apenas 28,2% dos alunos tem uma responsabilidade $\geq 71\%$ nos seus resultados, enquanto 55,3% consideram a sua responsabilidade nos resultados do aluno $\leq 40\%$. Estes resultados demonstram uma confiança dos superior dos alunos no seu próprio esforço para um melhor resultado, pensamento similar ao dos docentes que considera maioritariamente os alunos como responsáveis pelo seu próprio desempenho.

Ainda quando questionados os alunos sobre os seus resultados se deverem à qualidade dos docentes (**Quadro 45**), estes apresentam uma média de resposta inferior (3,21) à confiança nas matérias lecionadas pelos docentes (3,75), confirmando-se ainda um valor médio de resposta acima do centro da escala no que se refere à obtenção de bons resultados (3,25).

Quadro 45 - Perceção dos alunos sobre resultados académicos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino	286	1	5	3,21	0,97
Confio nas matérias lecionadas pelos docentes	286	1	5	3,75	1,07
Obtenho facilmente bons resultados	286	1	5	3,25	0,90

Escala: 1 – Nunca; 5 – Sempre

Procurando igualmente uma melhor explicação dos docentes para esta temática, analisou-se as respostas aos três itens relacionados à aprendizagem dos alunos, conforme se verifica no **Quadro 46**, onde, através dos resultados das médias de resposta, podemos concluir a existência de esforço por parte dos docentes no sucesso de aprendizagem dos alunos.

Quadro 46 - Perceção dos docentes sobre resultados académicos dos alunos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
A minha qualidade de ensino é responsável pelos resultados académicos do aluno	85	1	5	3,62	0,84
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	85	1	5	4,27	0,84
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados	85	1	5	4,13	0,88

Escala: 1 – Nunca; 5 – Sempre

É assim visível uma perceção positiva por parte de docentes e alunos no que se refere à aprendizagem do aluno, sendo que os alunos se apresentam de modo global satisfeitos com os seus resultados.

- **Podem as obrigações atuais do docente com investigação interferir num comportamento cocriador?**

A questão tem por base uma problemática que tem vindo a ser desencadeada devido à acumulação de funções por parte dos docentes e necessidade constante de demonstração de trabalho investigativo. De acordo com os dados recolhidos, 40% dos docentes afirma trabalhar na docência entre 5 e 8 horas diárias.

Tal como demonstra o **Quadro 47**, os docentes apresentam uma média de resposta superior na variável *“Dou a devida atenção aos alunos”* (4,27), comparando com a variável *“Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas”* (3,46), sendo possível afirmar que a correlação entre as duas variáveis é forte (0,625), e a disponibilidade suficiente para a dedicação ao planeamento de aulas significativamente inferior à média da atenção dada aos alunos ($t(85)=-9,250$; $p<0,001$).

Quadro 47 - Perceção dos docentes face à sua disponibilidade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	85	1	5	3,46	1,01
Dou a devida atenção aos alunos.	85	1	5	4,27	0,82

Escala: 1 – Nunca; 5 – Sempre

É por isso notória uma menor disponibilidade para a preparação das aulas, que, no entanto, não interfere na capacidade dos docentes em corresponder às necessidades dos alunos e dedicar a devida atenção a estes e potenciais necessidades de acompanhamento.

Analisando ainda a variável da concordância dos docentes sobre do seu desempenho (**Quadro 48**), podemos verificar que estes apresentam uma concordância abaixo do centro da escala sendo no entanto superior ao sentimento de falha no desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador (2,47), comparando com a colocação do trabalho de investigação à frente da docência (2,22), sendo possível afirmar que a correlação entre estas as duas variáveis é moderada (0,466), verifica-se que o sentimento de falha no desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador, é superior à média da atenção dada aos alunos sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t(85)=-1,891$; $p<0,001$).

Quadro 48 - Concordância dos docentes sobre do seu desempenho

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	85	1	5	2,47	1,18
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	85	1	5	2,22	1,15

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Assim, com base nos dados apresentados é possível concluir que os docentes consideram dar a devida atenção aos alunos de forma muito frequente. Os mesmos consideram ainda que têm frequentemente disponibilidade para a preparação das aulas, existindo, no entanto, de forma ocasional um sentimento de falha no desempenho devido às exigências da carreira de investigador bem como a colocação desse trabalho de forma ocasional à frente da atividade de docência.

Já a perspetiva dos alunos sobre esta problemática demonstra um nível de concordância médio acima do centro da escala na constatação dos docentes de apresentarem frequentemente ocupados com outras tarefas académicas para além do ensino (3,47), verificando-se igualmente um valor médio acima do centro da escala, embora mais reduzido numa perceção de que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos (2,93).

7.5 MODELO CONCEPTUAL

Como já referido, Vargo e Lusch (2004) desenvolveram a *Service Dominant Logic* (SDL) fundamentando a lógica através de um conjunto de Premissas Fundamentais (PF) que a resumem e onde se confirma que a lógica se centra na cocriação de valor e na interação e relacionamento fundamental entre as partes, consideraram-se quatro premissas da SDL com maior relevância para as IES (Dziewanowska, 2017), nomeadamente:

PF4 - Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos;

PF6 - O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário;

PF7 - Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor;

PF9 - Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores.

Também como já verificado, Akaka, Vargo e Lusch, (2013) afirmam que estas premissas evidenciam que as Instituições de Ensino Superior (IES) não podem criar valor de forma isolada, apenas fornecer a proposição de valor aluno, e que no decorrer do seu processo de experimentação, será sempre influenciado pelo contexto em que se insere. Será por isso relevante considerar igualmente a PF11 para um enquadramento educativo, uma vez que esta vai de encontro com todo um fundamentalismo do contexto em estudo.

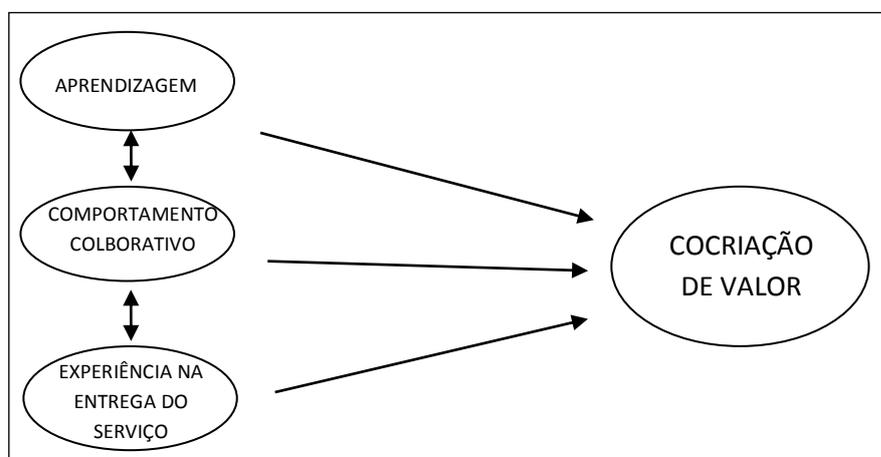
PF11 - A cocriação de valor é coordenada por instituições compostas por atores e acordos institucionais.

Assim, é possível concluir que as premissas fundamentais relacionadas com o ES se podem categorizar em três pilares-chave para o desenvolvimento eficaz da cocriação de valor nas IES (**Figura 29**), sendo o **comportamento colaborativo**, a experiência na entrega do serviço e a aprendizagem. Podemos considerar que o comportamento colaborativo é já identificado na literatura como um elemento cocriador, uma vez que Vargo e Lusch (2004, 2008, 2017) referem que esta se reflete sempre que o cliente se envolve num processo de compra. Os autores afirmam assim que a visão oferecida pela *SDL*, e consequentemente as duas premissas, define a relação entre os atores como uma troca de serviço por serviço, destacando novamente um processo colaborativo onde todos os atores fazem parte de um processo contínuo de cocriação de valor, com o intuito de promover a transferência de conhecimento e aquisição de novas capacidades de forma mais eficiente (Vargo & Luch, 2017). Este pensamento de Vargo & Luch (2017), remetem assim para outro dos pilares identificados, **a aprendizagem**, que igualmente se relaciona com um comportamento colaborativo, uma vez que a cocriação de valor pode também ser feita através de aprendizagem colaborativa (Athanasiou, 2007). No pensamento *SDL*, e de acordo com Díaz-Méndez, Paredes e Saren (2019) defende que os alunos são participantes ativos no decorrer do

seu próprio processo de aprendizagem, ao integrar diversas atividades para obter melhores resultados, remetendo para um comportamento colaborativo e consequente **experiência na entrega do serviço**. Também Payne, Storbaka e Frow (2008), apresentaram um modelo que refletiu as relações entre atores, com resultado na aprendizagem para ambas as partes, sendo esta aprendizagem baseada nas experiências ocorridas na entrega do serviço, refletido novamente a interligação entre os pilares-chave aqui então identificados. De igual forma se verifica esta correlação, pelo pensamento de Tresman (2002), que refere que é através da experiência de aprendizagem, e pelo contato que o docente mantém com o aluno, que se torna viável a retenção de público para as instituições.

É por tanto fácil de encontrar na literatura a referência as estas três variáveis que identificamos como “pilares-chave” para a construção de um processo de cocriação para as IESP, e que assim lhe permitam alcançar vantagem competitiva por forma a fazer face à desafiante concorrência.

Figura 29 – Dimensões



Fonte: Elaboração própria

Estes foram assim identificados neste estudo como os pilares para a construção dos índices sintéticos⁴ que se analisaram com base nas variáveis identificadas a estas características, conforme demonstram os **Apêndices 3 e 4**. Esta abordagem podem ainda ser fundamentada pelo Processo de criação de valor na SDL, desenvolvido por Vargo e Lusch (2008), já abordado no decorrer da

⁴ Conjunto de indicadores agregados que “medem” um construto teórico, devendo a sua agregação, ser teoricamente justificada.

revisão da literatura, e que remete desta forma para as experiências/sensações, criação, integração de recursos e aprendizagem.

De acordo com as hipóteses já apresentadas no Capítulo I, é definido o modelo conceptual onde se representa a relação entre o serviço educativo superior e a cocriação de valor de acordo com os recursos do serviço e os resultados do mesmo. O impacto da cocriação de valor pode gerar sentimentos que influenciem a atitude e opinião de alunos e docentes face à IES que frequentam, tornando-se num membro integrante destas, sendo neste sentido que o modelo é formado.

Neste sentido, e procurando que a cocriação de valor ganhe um destaque relevante nas IES e nos atores que nela atuam, é também necessário promover os benefícios que as partes envolvidas irão retirar deste processo, principalmente os alunos no que se refere à aprendizagem, principal benefício do uso do serviço e que irá gerar, juntamente com outros fatores como a satisfação, a qualidade percebida e a atitude comportamental.

As hipóteses⁵ foram concebidas de acordo da problemática identificada, fundamentada igualmente pela revisão da literatura desenvolvida ao longo do documento e focando-se aqui pelas Premissas Fundamentais supramencionadas, que se associam ao modelo conceptual.

Assim, o modelo conceptual (**Figura 30**) é desenvolvido com base na necessidade de integração dos recursos por parte dos utilizadores do ensino superior, verificando-se o efeito positivo no processo de cocriação de valor, em diferentes componentes, de acordo com a revisão da literatura desenvolvida inicialmente. De um modo geral, os indicadores de benefício apresentam os construtos para os quais uma IES se deve direccionar num processo de cocriação de valor, sendo os benefícios esperados para qualquer uma das partes intervenientes no processo, e facilitando um resultado melhor para o processo, sendo que para o aluno os benefícios se identificam em bons relacionamentos, experiências, capacidade produtiva e aprendizagem, todos indo ao encontro da satisfação; para IES, representada aqui por um dos principais canais, os docentes, os benefícios que decorrem do uso do serviço pelos alunos refletem-se pela sua lealdade, partilha e identificação com a IES.

5

H1: Alunos colaborativos recomendam a IES a futuros alunos

H2: A IES que envolve os alunos proporciona uma melhor experiência académica.

H3: A participação dos alunos no desempenho das aulas influencia nos seus resultados académicos.

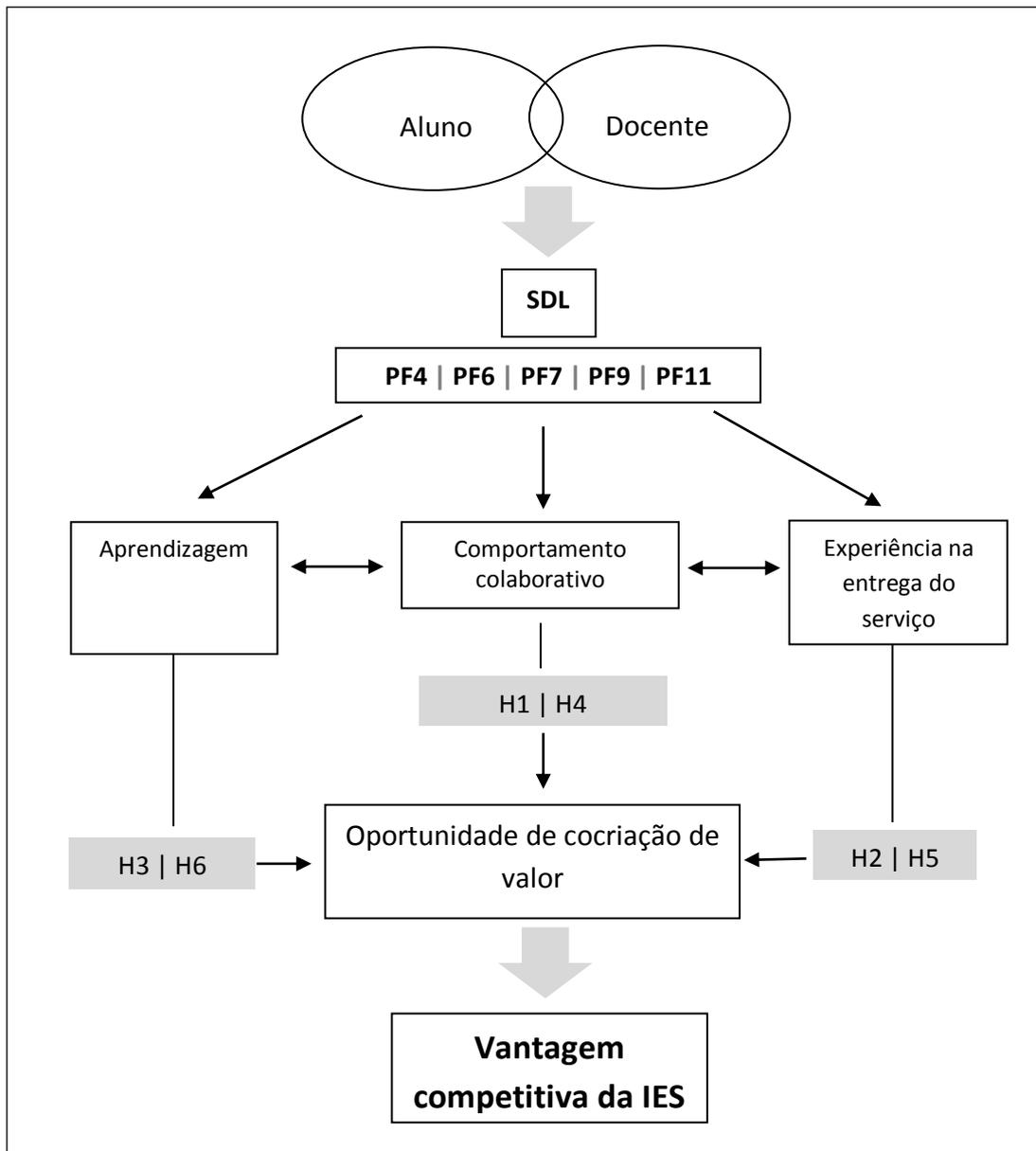
H4: Docentes colaborativos com a IES valorizam a região onde esta se insere.

H5: Os docentes que se sentem apoiados pela IESP colaboram ativamente no seu desenvolvimento

H6: A dedicação personalizada aos alunos influencia o seu desenvolvimento e resultados.

O modelo conceptual sugere como a cocriação pode agregar valor ao ES, proporcionando vantagens a todos os que aqui são intervenientes, e permitir à IES adotar uma postura mais focada na oferta de proposta de valor, e capaz de se destacar no mercado, uma vez que cada vez mais o ensino se apresenta como serviço comercial, de acordo, no entanto com as suas especificidades.

Figura 30 - Modelo conceptual em estudo



Fonte: Elaboração própria

Assim, no sentido de compreender a relevância da cocriação de valor no ensino superior, e tendo por base o modelo conceptual definido, procedeu-se à elaboração da análise de componentes principais, bem como à análise das dimensões consideradas fundamentais para o desenvolvimento do processo de cocriação no ambiente educativo, finalizando este subcapítulo com a análise das hipóteses e a discussão dos resultados, procurando assim responder às principais questões da investigação.

7.5.1 ANÁLISE DOS COMPONENTES PRINCIPAIS

A análise de componentes principais é um método estatístico multivariado, que tem como principal objetivo agrupar a informação existente de um conjunto inicial de variáveis, num grupo mais pequeno de variáveis fortemente correlacionáveis (Marôco, 2010), e que permite identificar novas variáveis em menor número que o conjunto inicial e sem perda significativa da informação (Reis, 1990).

Por forma a verificar a consistência interna do grupo de variáveis utilizado para a elaboração das três dimensões teóricas (**Apêndice 3**), realizou-se o Teste de Consistência Interna de Alpha de Cronbach para ambos os indicadores de ambos os questionários. O Alpha de Cronbach consiste numa fórmula estatística que pondera o rácio entre a variância total dos indicadores que compõem o índice e a variância de cada um dos indicadores, variando entre 0 e 1 (quanto mais perto de 1 maior é a consistência da escala (Marôco, 2010).

De modo global, verificou-se um resultado de 0,931 para os 15 indicadores do estudo feito aos alunos, demonstrando assim uma consistência interna muito boa, e 0,746 para os 13 indicadores utilizados para os docentes, considerando-se aqui consistência aceitável (**Quadro 49**).

Quadro 49 - Alpha de Cronbach das dimensões teóricas

	Dimensão Comportamento Colaborativo	Dimensão Experiência na entrega do serviço	Dimensão Aprendizagem	Total
Alunos (N=286)	0,888	0,913	0,828	0,931
Docentes (N=85)	0,805	0,603	0,878	0,746

Dando continuidade com a Análise de Componentes Principais e com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que nos indica qual a proporção da variância dos dados que pode ser atribuída a um fator comum, sendo que quanto mais próximo o valor de KMO estiver de 1, melhor é o resultado, enquanto os valores mais próximos de zero apontam para uma inadequação da análise fatorial, não sendo indicada a realização da mesma, visto possuírem uma correlação baixa (Marôco, 2010). Conforme se pode verificar no **Apêndice 8**, na análise efetuada aos indicadores no estudo dos alunos, o KMO apresenta um valor de 0,905 o que sendo um resultado muito bom, permite prosseguir a análise de acordo com as classificações indicadas anteriormente, no que se refere à análise dos indicadores dos docentes, este apresenta um valor de KMO de 0,785 demonstrando uma qualidade média, de acordo com Pestana e Gageiro (2005).

Já relativamente às comunicações que representam a proporção de variância explicada pelas componentes, todas as variáveis em ambos os estudos apresentam um bom resultado, encontrando-se com valores entre 0,542 e 0,878 para a os indicadores no estudo dos alunos e entre 0,480 e 0,786 no estudo aos docentes. Tal como demonstra o **Quadro 50**, foram extraídas três componentes/dimensões, que explicam cerca de 70% da variância total nos indicadores referentes aos alunos, pelo que se justifica a extração pelo critério de Kaiser e a variância explicada é assim aceitável com este tipo de dados. É então possível designar os indicadores mais correlacionados com as três componentes/dimensões previamente sugeridas com base na teoria, tal como previamente fundamentado.

Quadro 50 - Análise de Componentes Principais com rotação varimax* - Alunos

	Componentes		
	Experiência entrega do serviço	Comportamento Colaborativo	Aprendizagem
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	,863	,320	,137
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	,858	,330	,182
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	,813	,363	,205
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	,779	,197	,280
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	,610	,065	,406
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	,605	,340	,332
Procuro contribuir com informação para enriquecer a IES.	,231	,871	,248
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	,178	,822	,166
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	,295	,755	,290
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	,372	,732	,111
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	-,032	,164	,739
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	,397	,179	,716
Confio nas matérias lecionadas pelos docentes.	,362	,085	,707
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	,367	,209	,651
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	,224	,342	,629

*Matriz rodada. KMO=0,905; p<0,001

A análise dos resultados permite-nos concluir que a Análise de Componentes Principais é adequada com estes indicadores. A partir das componentes/dimensões extraídas, foram gravados os respetivos *scores* fatoriais em três novas variáveis que permitiram a análise social representada no **Quadro 51**.

Quadro 51 – Análise social dos alunos face às dimensões extraídas

			Experiência na entrega do serviço		Comportamento Colaborativo		Aprendizagem	
			Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Sexo	Feminino	18-21 anos	,036	1,024	-,013	,919	,035	,981
		22-25 anos	-,099	,796	-,201	,964	,105	,890
		> 25 anos	-,104	1,292	-,346	1,228	,022	,941
	Masculino	18-21 anos	-,013	1,242	,118	,986	-,239	,934
		> 25 anos	,156	,776	,194	1,079	-,259	1,159
IES	IP Beja		-,277	1,188	-,234	1,027	-,001	,971
			,038	,745	-,063	1,057	,257	,639
			,272	,848	,122	1,154	,190	1,302
			-,304	1,133	,041	,630	-,581	,709
			,250	,838	,133	1,005	,119	,946

Escala das variáveis originais: 1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente

Numa abordagem social, são os alunos do sexo masculino entre os 22 e os 25 anos e alunos do sexo feminino entre os 18 e os 21 anos, que apresentam um nível de concordância acima da média no que se refere à experiência na entrega do serviço, já no que se refere ao comportamento colaborativo a concordância acima da média é apenas verificada nos alunos do sexo masculino.

Já para a dimensão aprendizagem a concordância acima da média é verificada na globalidade dos alunos de sexo feminino e ainda nos alunos de sexo masculino acima dos 25 anos. É ainda visível um valor superior na concordância nos Politécnicos de Castelo Branco e Portalegre em relação à experiência na entrega do serviço bem como para o comportamento colaborativo, sendo que na dimensão *Aprendizagem*, é o Politécnico de Bragança aquele que apresenta o valor maior nível de concordância acima da média.

Abordando agora o estudo efetuado aos docentes, e de acordo com o **Quadro 52**, foram extraídas três componentes/dimensões, que explicam cerca de 65% da variância total nos indicadores referentes aos docentes, pelo que se justifica a extração pelo critério de Kaiser e a variância explicada é assim aceitável com este tipo de dados. É assim também possível designar os indicadores mais correlacionados com as três componentes/dimensões previamente sugeridas com base na teoria e apresentadas no modelo conceptual inicial.

Quadro 52 - Análise de Componentes Principais com rotação varimax* - Docentes

	Componentes		
	Aprendizagem	Comportamento Colaborativo	Experiência na entrega do serviço
Dou atenção personalizada aos alunos e facuto documentação específica às suas necessidades.	,876	,071	-,119
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	,859	,080	,019
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	,849	,086	-,177
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	,748	,376	,209
Interajo com os alunos em aula.	,697	,067	-,209
Procuro colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	,114	,830	,130
Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	,096	,762	,070
Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	,123	,758	,179
Tento criar valor para o curso/IES.	-,007	,714	-,178
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	,256	,613	-,196
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	-,212	,076	,812
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	-,074	-,189	,738
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.	,044	,469	,595

*Matriz rodada. KMO=0,785; p<0,001

De acordo com as componentes/dimensões extraídas foi possível elaborar uma caracterização social, conforme demonstra o **Quadro 53**:

Quadro 53 - Análise social dos docentes face às dimensões extraídas

		Aprendizagem		Comportamento Colaborativo		Experiência na entrega do serviço		
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Sexo	Feminino	31-50 anos	,139	1,077	-,395	1,087	,229	,885
		>50 anos	,060	1,015	,336	,889	-,016	1,093
	Masculino	31-50 anos	-,060	,796	,417	,703	-,362	1,032
		>50 anos	-,351	,950	-,167	,940	-,160	,993
Principal IES em que colabora	IP Beja	-,527	1,276	-,749	,906	,044	,639	
	IP Bragança	-,171	1,109	-,006	,790	,363	,908	
	IP Castelo Branco	,631	,817	-,220	1,440	-,019	,951	
	IP Guarda	,059	,872	,259	,947	-,292	1,050	
	IP Portalegre	-,022	,904	,081	1,024	-,218	1,086	

Escala das variáveis originais: 1=discordo totalmente; 5=concordo totalmente

Conforme se verifica anteriormente, de forma geral os docentes sexo masculino apresentam um nível de concordância inferior à média no que se refere à aprendizagem dos alunos, enquanto no comportamento colaborativo são os docentes do sexo feminino entre os 31 e os 50 anos e os docentes do sexo masculino acima dos 50 anos que demonstram um nível e concordância inferior à média. Já no que diz respeito à experiência na entrega do serviço, apenas as mulheres entre 31 e 50 anos demonstram um nível de concordância acima da média. Numa abordagem à principal IES onde estes docentes colaboram, e no que se refere à aprendizagem dos alunos e ao comportamento colaborativo, é no Politécnico de Beja que se reflete um nível abaixo da média de

maior relevância, sendo, no entanto, o que se apresenta um nível acima da média, juntamente com o Politécnico de Bragança, no que se refere à experiência na entrega do serviço.

7.5.2 ANÁLISE DE DIMENSÕES – ALUNOS E DOCENTES

No sentido de esclarecer a importância das Premissas Fundamentais desenvolvidas pelos autores, foram criadas as dimensões comportamento colaborativo, experiência na entrega do serviço e aprendizagem, fundamentadas pelas PF diretamente relacionadas com o Ensino Superior, e aceites pela análise de componente principais desenvolvida anteriormente. Os índices sintéticos para as três dimensões foram criados, depois de verificada a sua consistência interna, através da média aritmética dos respetivos indicadores. Todos os resultados encontram-se suportados pelos **Apêndices 3, 4, 9 e 10**.

- **DIMENSÃO COMPORTAMENTO COLABORATIVO - ALUNOS**

[PF6 - O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário]

[PF7 - Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor]

A PF6 defende o valor como sendo cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário, assim, permitindo a medição do comportamento colaborativo dos alunos face à IES a partir de oito indicadores. Também a PF7 se identifica com um comportamento colaborativo, uma vez que esta PF defende que o serviço se configura pela oferta dos recursos aplicados para a criação de valor e de forma colaborativa, sendo o cliente quem determina o valor através do processo de coprodução, o que torna a criação de valor apenas possível quando o bem ou serviço é consumido. Deste modo, procedeu-se igualmente à medição do comportamento colaborativo dos alunos face à IES, aqui a partir de onze indicadores.

O **Quadro 54**, reflete que as médias dos quatro indicadores apresentam sempre um valor superior ao centro da escala, confirmando a existência positiva de comportamento colaborativo por parte dos alunos. É apenas verificado um valor de média mais reduzido com o indicador “Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.”.

Quadro 54 – Concordância dos alunos com o comportamento colaborativo (PF6 e PF7)

	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Comportamento Colaborativo	Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	286	1	5	2,94	1,318	0,888
	Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	286	1	5	3,18	1,143	
	Procuro contribuir com informação para enriquecer a IES	286	1	5	3,26	1,116	
	Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	286	1	5	3,28	1,213	
	Índice de comportamento colaborativo	286	1	5	3,16	1,038	

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

A dimensão comportamento colaborativo foi assim construída através dos índices sintéticos de comportamento colaborativo com a IES (PF6 e PF7), e que através das médias dos indicadores, que apresenta um índice de consistência bom (*Alpha de Cronbach* = 0,888).

Cruzando a Dimensão Comportamento Colaborativo com as diversas IESP, é no Politécnico de Beja que se verifica uma menor tendência ao comportamento colaborativo (2,84), sendo os Politécnicos de Portalegre (3,38) e Castelo Branco (3,43) o que então apresenta a maior tendência de comportamento colaborativa, não existindo evidências estatísticas para se afirmar que a média de comportamento colaborativo seja significativamente diferente entre as cinco instituições ($F(4,281)=4,109; p=0,003$), conforme demonstra o **Quadro 55**.

Quadro 55 - Índice de comportamento colaborativo dos alunos, por IESP

	Dimensão Comportamento Colaborativo
	Média
IP Beja	2,84
IP Bragança	3,24
IP Castelo Branco	3,43
IP Guarda	2,93
IP Portalegre	3,38

Escala: 1=Discordo totalmente; 5= Concordo totalmente

Ainda numa análise social podemos perceber que são os alunos do sexo masculino os que demonstram uma média mais alta de comportamento colaborativo (3,86), em oposto aos alunos de sexo feminino (2,80), não se tendo igualmente registado diferenças estatisticamente significativas para as variáveis idade e género (**Apêndice 9**).

- **DIMENSÃO EXPERIÊNCIA NA ENTREGA DO SERVIÇO - ALUNOS**

[PF9 - Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores]

[PF11 – A cocriação de valor é coordenada por instituições compostas por atores e acordos institucionais.

A Premissa Fundamental 11, é focada no processo de cocriação entre instituição e atores, tendo por isso procedido à compreensão da experiência de consumo por parte dos alunos, sendo esta dimensão medida através de seis variáveis, conforme se apresenta no **Quadro 56** e que demonstra como todas as médias dos indicadores se apresentam acima do centro da escala, refletindo uma concordância positiva quanto à experiência na entrega do serviço. Podemos ainda verificar que a média mais elevada se verifica no indicador “A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação”.

Quadro 56 – Concordância dos alunos com a experiência na entrega do serviço (PF11)

Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Experiência na entrega do serviço	A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica	286	1	5	3,43	1,149	0,913
	A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação	286	1	5	3,91	0,927	
	Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional	286	1	5	3,50	1,175	
	A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	286	1	5	3,49	1,078	
	A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	286	1	5	3,53	1,110	
	Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	286	1	5	3,70	0,929	
	Índice de experiência na entrega do serviço (PF11)	286	1	5	3,59	0,906	

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Verifica-se que o índice de experiência na entrega do serviço se apresenta com uma consistência muito boa ($Alpha\ de\ Cronbach = 0,913$) e que cruzado com as diversas IESP demonstra os seguintes resultados (**Quadro 57**):

Quadro 57 - Índice de experiência na entrega do serviço, por IESP

	Dimensão Experiência na entrega do serviço
	Média
IP Beja	3,30
IP Bragança	3,65
IP Castelo Branco	3,90
IP Guarda	3,21
IP Portalegre	3,89

Escala: 1=Discordo totalmente; 5= Concordo totalmente

Os resultados evidenciam que é nos Politécnico de Beja e Guarda que se verifica uma média mais baixa na dimensão de experiência da entrega do serviço, sendo os Politécnicos de Castelo Branco e Portalegre os que apresentam melhor nível de concordância com esta dimensão. Conclui-se, portanto, que as diferenças na presente dimensão são estatisticamente significativas entre as IES ($F(4,281) = 8,208; p < 0,001$). Tal situação não se verificou, no entanto, quando ao ano letivo que os alunos frequentam, nem relativamente à idade e sexo.

- DIMENSÃO APRENDIZAGEM - ALUNOS

[PF4 - Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos]

A Premissa Fundamental 4, identifica os recursos operantes, como o conhecimento (intangível), como sendo a fonte fundamental da vantagem competitiva, quando colocados no processo de serviço. Assim, no que se refere aos alunos, a dimensão aprendizagem foi medida a partir de cinco indicadores, de acordo com o **Quadro 58**, que permite verificar que as médias de todos os indicadores de apresentam acima do centro da escala, o que reflete o sentimento positivo dos alunos face à aprendizagem, sendo o indicador “Confio nas matérias lecionadas pelos docentes”, aquele que apresenta maior destaque.

Quadro 58 - Concordância dos alunos face à aprendizagem

	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Aprendizagem	Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ ensino	286	1	5	3,21	0,965	0,828
	Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso	286	1	5	3,19	1,147	
	Confio nas matérias lecionadas pelos docentes	286	1	5	3,75	1,065	
	Colaboro com os docentes para a melhoria dos resultados dos alunos	286	1	5	3,44	1,090	
	Partilho recursos académicos com colegas	286	1	5	3,72	1,018	
	Índice de aprendizagem	286	1	5	0,346	0,815	

Escala: 1=Nunca; 5= Sempre

Foi contruído o índice de concordância de aprendizagem através das médias dos indicadores que se apresenta com um índice de consistência bom (*Alpha de Cronbach* = 0,828) e que cruzado com as diversas IESP apresenta os seguintes resultados (**Quadro 59**):

Quadro 59 - Índice de concordância da aprendizagem dos alunos, por IESP

	Dimensão Aprendizagem
	Média
IP Beja	3,35
IP Bragança	3,65
IP Castelo Branco	3,70
IP Guarda	2,97
IP Portalegre	3,62

Escala: 1=Nunca; 5= Sempre

Os resultados evidenciam que é no Politécnico de Castelo Branco que se verifica uma maior concordância com uma aprendizagem positiva, sendo o Politécnico da Guarda o que apresenta o resultado mais baixa, concluindo-se que as diferenças são estatisticamente significativas entre as IES ($F(4,281)=8,352$; $p<0,001$). Verificámos ainda o cruzamento do índice com o ano de escolaridade, o sexo e a idade não se verificando diferenças são estatisticamente significativas entre estas variáveis.

• **DIMENSÃO COMPORTAMENTO COLABORATIVO - DOCENTES**

[PF6 - O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário]

[PF7 - Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor]

Foi igualmente construída a Dimensão Comportamento Colaborativo através dos índices de sintéticos referentes às variáveis do questionário desenvolvido com os docentes. As médias dos indicadores, que apresenta um índice de consistência bom (Alpha de Cronbach = 0,805), verificando-se todos os indicadores com resultados bastante acima do centro da escala, e sendo a variável “Tento criar valor para o curso/IES”, a que apresenta um resultado médio mais elevado (4,34), tal como demonstra o **Quadro 60**.

Quadro 60 - Concordância com o comportamento colaborativo, pelos docentes

Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Comportamento Colaborativo	Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere	85	1	5	4,01	0,99	0,805
	Procuro colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos	85	1	5	4,02	0,80	
	Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades	85	1	5	4,14	0,71	
	Tento criar valor para o curso/IES	85	1	5	4,34	0,68	
	Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores	85	1	5	4,22	0,73	
	Índice de comportamento colaborativo	85	1	5	4,15	0,593	

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Quando cruzada a dimensão comportamento colaborativo com as diversas IESP (**Quadro 61**), é o Politécnico de Beja que apresenta uma menor tendência ao comportamento colaborativo (3,68), sendo o Politécnico da Guarda o que então apresenta a maior tendência de comportamento colaborativo (4,29), não sendo as diferenças estatisticamente significativas ($F(4;80)=1,124$; $p=0,351$). Igualmente se verificam ausência de diferenças estatisticamente significativas quando comparamos a dimensão com as variáveis de grau académico, categoria profissional, sexo e idade.

Quadro 61 - Índice de concordância dos docentes com o comportamento colaborativo, por IESP

	Dimensão Comportamento Colaborativo
	Média
IP Beja	3,68
IP Bragança	4,11
IP Castelo Branco	4,11
IP Guarda	4,29
IP Portalegre	4,20

Escala: 1=Discordo totalmente; 5= Concordo totalmente

É ainda de constatar um valor médio de colaboração mais evidente nos docentes do sexo masculino entre os 31 e os 50 anos, bem como nos professores assistentes.

- **DIMENSÃO EXPERIÊNCIA NA ENTREGA DO SERVIÇO - DOCENTES**

[PF9 - Todos os atores sociais e económicos são recursos integradores]

[PF11 - A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais]

Conforme se apresenta em seguida no **Quadro 62**, a Dimensão Experiência na Entrega do Serviço é composta por três indicadores, que apresenta um índice de consistência reduzido (*Alpha de Cronbach* = 0,603). De acordo com os indicadores que compõe a dimensão, verifica-se uma concordância menor e abaixo do centro da escala nas variáveis “Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador” (2,47) e “Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência” (2,22).

Quadro 62 – Experiência dos docentes na entrega do serviço

Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	<i>Alpha de Cronbach</i>
Experiência na entrega do serviço	A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico	85	1	5	3,56	0,944	0,603
	Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador	85	1	5	2,47	1,181	
	Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência	85	1	5	2,22	1,148	
	Índice de experiência na entrega do serviço	85	1	5	0,275	0,818	

Escala: 1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente

Cruzado esta dimensão com as diversas IESP (**Quadro 63**), é possível confirmar que é nos Politécnico de Beja (2,60) e Guarda (2,59) que se identifica o menor resultado médio face à experiência dos docentes na entrega do serviço, que, embora não seja verificada uma grande diferença para as restantes instituições, é o Politécnico de Bragança o que apresenta o valor de média mais elevado (3,02) não se considerando assim as diferenças estatisticamente significativas ($F(4,80)=1,215; p=0,311$).

Quadro 63 - Índice de experiência na entrega do serviço, por IESP

	Dimensão Experiência na entrega do serviço
	Média
IP Beja	2,60
IP Bragança	3,02
IP Castelo Branco	2,73
IP Guarda	2,59
IP Portalegre	2,60

Escala: 1=Discordo totalmente; 5= Concordo totalmente

É ainda possível concluir que variáveis como o sexo, a idade, a habilitação académica e a categoria profissional não apresentam igualmente diferenças estatisticamente significativas, quando cruzadas com a dimensão, verifica-se, no entanto, que são os docentes do sexo feminino entre os 31 e os 50 anos (2,89) que apresentam uma média superior, tal como os docentes com categoria profissional de professor coordenador com agregação (3,00).

- **DIMENSÃO APRENDIZAGEM – DOCENTES**

[PF4 - Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos]

Por último, procedeu-se à análise da concordância dos docentes face à Dimensão Aprendizagem conforme demonstra o **Quadro 64**. Todas médias dos indicadores apresentam um valor superior ao centro da escala, onde o variável “*Interajo com os alunos em aula*” é a que apresenta um valor mais elevado (4,52), e a variável “*Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.*” a que, embora acima do centro da escala, apresenta um valor de média mais reduzido (3,76).

Quadro 64 - Concordância dos docentes face à aprendizagem dos alunos

Índice	Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach
Aprendizagem	Interajo com os alunos em aula	85	1	5	4,52	0,734	0,878
	Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades	85	1	5	4,04	1,029	
	Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	85	1	5	4,27	0,836	
	Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	85	1	5	4,13	0,884	
	Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	85	1	5	3,76	0,996	
Índice de Aprendizagem dos alunos		85	1	5	4,14	0,739	

Escala: 1=Nunca; 5= Sempre

Através das médias dos cinco indicadores obteve-se o índice de concordância dos docentes com a aprendizagem, e que se apresenta com um índice de consistência bom (*Alpha de Cronbach* = 0,827) que quando cruzado com as diversas IESP apresenta os seguintes resultados (**Quadro 65**):

Quadro 65 - Índice de concordância dos docentes da aprendizagem dos alunos, por IESP

	Dimensão Aprendizagem
	Média
IP Beja	3,68
IP Bragança	4,00
IP Castelo Branco	4,56
IP Guarda	4,24
IP Portalegre	4,15

Escala: 1=Nunca; 5= Sempre

A par dos resultados obtidos junto dos alunos, também os docentes refletem um melhor resultado para o Politécnico de Castelo Branco (4,56), sendo na opinião dos docentes o Politécnico de Beja o que apresenta o resultado mais baixa face à dimensão aprendizagem (3,68), concluindo-se que as diferenças entre as IES, face à dimensão Aprendizagem não são estatisticamente significativas ($F(4,80)=1,773; p=0,142$).

É ainda possível concluir, quanto à dimensão Aprendizagem, que são os docentes do sexo feminino acima dos 50 anos que apresentam melhor nível de concordância (4,22), tal como os docentes com Licenciatura (4,40) e com categoria profissional de Professor Assistente (4,45). Tais interações não se verificam, no entanto, estatisticamente significativas entre as várias opções.

7.6 HIPÓTESES DO ESTUDO

Tendo por base a revisão da literatura desenvolvida ao longo da presente investigação, é compreendido como a cocriação de valor é desenvolvida em torna da ação colaborativa dos clientes no encontro do serviço. É nesse sentido que a IES deve promover a integração de recursos para a participação ativa do aluno. Para Lusch e Nambisan (2015) a cocriação de valor através da SDL fomenta a integração de recursos e de diferentes atores na entrega do serviço. Trata-se de um ambiente em que o cliente passa a ter um diálogo no decorrer do processo, passando o valor a ser criado entre cliente e empresa (Prahalad & Ramaswamy, 2004b).

Desta forma, com base no modelo conceptual previamente desenvolvido, que se propõe analisar como o conceito da *Service Dominant Logic* (SDL) de Vargo e Lusch (2004), através das Premissas Fundamentais que vão ao encontro com o contexto educativo (PF4; PF6; PF7; PF11) impactam no processo de cocriação de valor no ensino superior, de acordo com as hipóteses de investigação desenvolvidas para suportar o mesmo modelo, favorecendo assim uma melhor gestão por parte da IES, conseguindo desta forma alcançar vantagem competitiva face à concorrência, uma vez que é intuito da SDL enriquecer e melhorar a forma como o serviço é prestado, para que se adapte e procure gerar valor para as partes envolvidas, através da participação ativa do cliente no processo (Vargo & Lusch, 2004).

As hipóteses de estudo desenvolvidas pretendem integrar as Premissas Fundamentais que sustentam a SDL no contexto educativo, considerando as dimensões: comportamento colaborativo, experiência na entrega do serviço e aprendizagem, conforme definido no Modelo Conceptual **(Apêndices 3 e 4)**.

A análise dos coeficientes de correlação de *Pearson*, tal como o seu nível de significância permite o teste das hipóteses de investigação formuladas, para assim verificar a relação entre as variáveis de cada hipótese de estudo. O coeficiente de correlação de *Pearson* pode variar entre -1 e 1 e está associado ao teste da hipótese nula de que não existe relação entre as variáveis, que devem ser tratadas como escalas de *Likert* de 5 ou 7 pontos intervalo. Conclui-se que num resultado de 1 indica se verifica uma relação positiva perfeita enquanto um resultado de -1 indica uma relação negativa perfeita, já um resultado de 0 indica ausência na relação entre as variáveis, sendo uma correlação de *Pearson* com coeficientes entre 0,1 e 0,3 considerada fraca, entre 0,4 e 0,6 considerada moderada e entre 0,7 e 0,9 é considerada uma correlação forte (Marôco, 2010).

As Hipóteses 1 e 4 pretendem verificar se existência de relação entre os indicadores de comportamento colaborativo associados à PF6 (O valor é cocriado por todos os autores incluindo sempre o beneficiário) considerando assim sempre o consumidor como um coprodutor e tornando a criação de valor resultante da interação relacional da organização com o cliente, este que deve ser sempre envolvido ativamente no processo de gerar valor, não sendo apenas recetor de um resultado, tornando-se desta forma um cocriador do próprio serviço; e PF7 (Atores não pode entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de propostas de valor), premissa que defende que o serviço se configura pela oferta dos recursos aplicados para a criação de valor e de forma colaborativa, sendo o cliente (aluno) quem determina o valor através do processo de coprodução, sendo a criação de valor apenas possível quando um bem ou serviço é consumido (Vargo & Lusch, 2016).

Já as Hipóteses 2 e 5 procuram verificar como experiência na entrega do serviço, dimensão fundamentada pelas PF9 e PF11, em que os autores defendem que a cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais, bem como onde todos os atores sociais e económicos são recursos integradores (Vargo & Lusch, 2016), concentrando-se assim nas instituições a importância de fomentar a cocriação de valor na sua gestão e em colaboração com os atores intervenientes no serviço.

Por fim, as Hipóteses 3 e 6 fundamentam-se com a premissa fundamental 4, que assenta na dimensão aprendizagem e que de acordo com os autores defendem que os recursos operantes são a fonte fundamental de benefícios estratégicos, sendo assim o conhecimento (intangível) fonte fundamental da vantagem competitiva, quando colocados no processo de serviço (Vargo & Lusch, 2016).

Segue-se a análise às diferentes hipóteses de estudo, que se dividem entre a perceção dos alunos (H1, H2, H3) e docentes (H4, H5, H6) encontrando-se no **Apêndice 11** todas as tabelas complementares.

- **H1: Alunos colaborativos recomendam a IES a futuros alunos.**

Para testar esta hipótese, procedeu-se à realização da correlação de *Pearson* entre a variável “*Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores*” e a variável “*Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos*”. Verifica-se que os dois indicadores estão positivamente

correlacionados entre si, sendo a correlação moderada e estatisticamente significativas ($r=0,551$; $p<0,001$), que explica 30,4% da variância do construto comportamento colaborativo, permitindo este resultado validar a hipótese 1. Valida-se assim a hipótese em que o aluno com comportamento colaborativo recomenda a IES a futuros alunos.

- **H2: A IES que envolve os alunos proporciona uma melhor experiência académica.**

Na realização da correlação de *Pearson* para testar a hipótese 2, utilizou-se a variável “A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.” e a variável “A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.”. Verifica-se que os dois indicadores estão positivamente correlacionados entre si, sendo a correlação forte e estatisticamente significativas ($r=0,705$; $p<0,001$), que explica 49,7% da variância do construto experiência na entrega do serviço, permitindo o resultado validar a hipótese, em que a experiência académica depende do envolvimento que a IES proporciona aos seus alunos.

- **H3: A participação dos alunos no desempenho das aulas influencia nos seus resultados académicos.**

No sentido de testar a presente hipótese realizou-se uma da correlação de *Pearson* entre as variáveis “Faço sugestões para um melhor desempenho das aulas” e “Obtenho facilmente bons resultados”. Verifica-se que os indicadores estão positivamente correlacionados entre si, sendo uma correlação moderada e estatisticamente significativas ($r=0,554$; $p<0,001$), explicando 30,7% da variância do construto aprendizagem o que permite validar a hipótese. Assim, confirma-se como os resultados académicos dos alunos são influenciados pela sua participação no desempenho das aulas, consequentemente a cocriação de valor para o curso e sua instituição.

- **H4: Docentes colaborativos com a IES valorizam a região onde esta se insere.**

A hipótese 4 realizou-se a partir da correlação de *Pearson* entre as variáveis “Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores” e “Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere”. Pode constatar-se os indicadores estão positivamente correlacionados entre si, sendo a correlação moderada e estatisticamente significativas ($r=0,505$;

$p < 0,001$), e que explica 25,5% da variância do construto comportamento colaborativo, o que permite validar a hipótese 4, e confirmar assim a valorização da região onde a IES se insere é desenvolvida por docentes que colaboram com a IES.

- **H5: Os docentes que se sentem apoiados pela IES colaboram ativamente no desenvolvimento da IES.**

Para testar a hipótese 5, procedeu-se à realização da correlação de *Pearson* entre a variável “A IES preocupa-se com o meu percurso profissional” e a variável “Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES”. Verifica-se que os dois indicadores estão positivamente correlacionados entre si, tratando-se de uma correção moderada estatisticamente significativas ($r = 0,441$; $p < 0,001$), explicando 19,4% da variância do construto experiência na entrega do serviço, permitindo este resultado validar a hipótese e explicando assim como o apoio da IES aos docentes influencia a sua colaboração no desenvolvimento da instituição.

- **H6: A dedicação personalizada aos alunos influencia o seu desenvolvimento e resultados.**

Por último, testamos a hipótese 6, igualmente através da realização da correlação de *Pearson* e utilizando as variáveis “Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades” e “Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados”. Verifica-se que os dois indicadores estão positivamente correlacionados entre si, sendo uma correlação forte e estatisticamente significativas ($r = 0,715$; $p < 0,001$), que explica 51,1% da variância do construto aprendizagem, permitindo também validar a presente hipótese. É por isso possível afirmar que os resultados dos alunos dependem da dedicação prestada pelos docentes a estes.

7.7 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tratando-se a presente investigação de um estudo de caso, esta tem como principal pressuposto compreender como o processo da cocriação de valor na perspectiva da *Service Dominant Logic* (SDL) é utilizado pelos alunos e docentes e como este pode enriquecer a gestão estratégica das instituições.

Os resultados obtidos no estudo empírico corroboram com a revisão da literatura previamente consultada, permitindo a construção de um modelo de cocriação de valor que trabalhe o comportamento colaborativo, a experiência na entrega do serviço e aprendizagem, em prol da aquisição de vantagem competitiva para as instituições de ensino superior politécnico que são frequentemente confrontadas com a problemática da sua localização.

É importante compreender que o aluno é ator integrante do processo educativo, e que tanto afeta como é afetado pelos resultados do encontro deste serviço (Chung & McLarney, 2000), pelo que a investigação pretende que se valorize e fomente a participação destes, bem com dos docentes, no processo de criação de valor para instituição, tornando-os assim cocriadores, permitindo um melhor desempenho e crescimento para a instituição e conseqüentemente para estes.

Em concordância com Payne, Storbaka e Frow (2008), o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, promove junto destes uma experiência na entrega do serviço mais enriquecedora e conseqüentemente mais satisfatória, tendo como consequência o comportamento colaborativo em futuras atividades e desencadeando a cocriação de valor. Esta teoria vai de encontro com a essência das premissas fundamentais em análise, e que se aproximam do serviço educativo, promovendo as três dimensões de onde se pretendia obter coerência para a facilitação de um processo de cocriação, sendo deste modo clara a necessidade de envolver os estudantes num processo de cocriação de valor no ensino superior (Qian, 2006). Assim, para cumprir com os objetivos da investigação, foi elaborado o estudo quantitativo com base em dois inquéritos, aplicados junto de alunos (286 respostas) e docentes (85 respostas), permitindo obter com os resultados das respetivas análises, conclusões complementares à literatura existente e, facultando às instituições, orientações para um melhor modelo de gestão.

Como já referido, de forma geral o modelo conceptual definido foi de encontro com as informações previamente abordadas na literatura, o que permite considerar tratar-se um modelo

capaz de integrar benefícios para a aplicação de uma estratégia assente na cocriação de valor. As dimensões em estudo apresentaram boas fiabilidades, verificando-se, no entanto, resultados mais baixos nos resultados dos docentes.

Um primeiro objetivo da presente investigação prendia-se pela compreensão da interação entre aluno e docente para a cocriação de valor na instituição, sendo esta interação motor gerador de benefícios para ambos os atores envolvidos no processo, bem como para a instituição. Tal situação pretendia ir de encontro com o já abordado na literatura, onde Prahalad e Ramaswamy, (2004) defendem que a interação surgirá pelo processo de cocriação de valor. Assim, é claro como os alunos revelam uma média de 3,8 pontos (numa escala entre 1 e 5), quando questionados se os docentes interagem com estes para um maior sucesso, o que permite aceitar que os alunos concordam com esta ação e consideram como o benefício para o seu sucesso escolar. Procurou ainda compreender-se como os docentes agiam face a este fundamento, ao que se obteve uma média de concordância bastante elevada, (4,5 numa escala entre 1 e 5), quando questionados sobre a sua atitude de interação com os alunos.

Outro objetivo do estudo passava por compreender como aluno e docente percebem o seu papel no processo de cocriação de valor para a IES, uma vez que do ponto de vista educacional, a cocriação pretende que através da colaboração e relacionamento dos vários atores, se desenvolva um acréscimo de valor por forma a beneficiar o processo e os seus utilizadores. Como já abordado, a cocriação de valor é o reflexo da interação dos indivíduos (Ramaswamy & Guillard, 2010), assim sendo, interessa saber até que ponto os atores aqui em estudo têm perceção da sua importância neste processo e o que pode resultar em prol do seu comportamento. Em análise aos inquiridos podemos concluir que se verifica nos alunos alguma confusão face a este conceito, tendo apresentado resultados pouco precisos nas suas respostas sobre as ações de cocriação que consideravam já ter integrado, o que pode demonstrar a necessidade de um melhor encaminhamento dos alunos por parte das instituições para a implementação deste modelo de pensamento e literacia sobre os benefícios inerentes. São ainda identificados nos alunos médias acima dos 3 pontos (escala entre 1 e 5), quando questionados sobre o sentimento de felicidade que a colaboração com a IES lhe proporciona, permitindo concluir que embora não exista um conhecimento claro de como é desenvolvida a cocriação de valor, ela já existe e é refletida neste último resultado. Já numa abordagem aos docentes, identifica-se um pensamento mais claro sobre o conceito, onde 65,9% dos docentes afirma já ter integrado ações de cocriação de valor com os alunos e a IES. Estes refletem valores médios acima de 4 pontos (escala entre 1 e 5)

quando questionados sobre a sua atitude face à criação de valor demonstrando uma melhor percepção sobre todo o processo e como podem fazer parte dele.

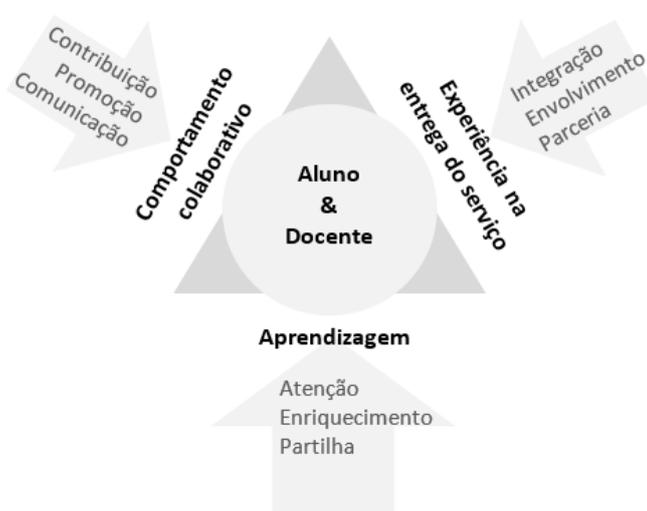
O terceiro objetivo pretendia analisar como a aprendizagem se torna parte integrante do processo de cocriação de valor, sendo já compreendido anteriormente como a experiência de aprendizagem é fundamental na retenção de público para as IES (Tresman, 2002), e considerada igualmente como parte integrante da cocriação de valor quando desenvolvida de forma colaborativa (Athanasiou, 2007). A aprendizagem foi, de acordo com a fundamentação da pesquisa, uma das dimensões encontradas para a explicação do modelo conceptual, onde os resultados demonstraram uma postura dos alunos com resultados médios acima do centro da escala em afirmações como a sua colaboração com os docentes para a melhoria dos resultados ou mesmo na partilha de recursos académicos, demonstrando uma postura proactiva de colaboração para com docente e colegas, em prol de melhores resultados quer para si, quer para colegas ou mesmo para o melhor desempenho dos docentes. Esta atitude está claramente identificada com uma postura de cocriação, assumindo-se assim que a aprendizagem é um elemento integrante e importante no desenvolver do processo de cocriação.

Ainda considerando como objetivo da presente investigação, é a compreensão do impacto que a investigação tem hoje sobre o docente e como este processo que se impõe pode ser castrador de uma postura de cocriação por parte dos docentes. Esta é uma realidade cada vez mais presente no ensino superior, de certa forma necessária para a evolução do conhecimento (Weert & Soo, 2009), mas que tem se tornado cada vez mais num objetivo geral para as IES, situação que não deve ser tomada como limitadora para a valorização dos docentes (Abrantes e Valente, 2000). O estudo efetuado demonstrou como, no entanto, os docentes não evidenciam descuidar as suas atividades de docência devido à investigação, apresentando valores médios de concordância abaixo do centro da escala (2,2) quando questionados sobre colocar o trabalho de investigação à frente da atividade de docente (escala entre 1 e 5).

Já aqui foi referido como o estudo se encaminhou para a identificação dos pilares-chave, que com base na SDL, se podem considerar relevantes para desenvolver uma estratégia de gestão focada na cocriação de valor, onde na literatura já se haviam encontrado referências a estes elementos como potenciadores de sucesso para as instituições. Tal é o caso da experiência de consumo, que promove a projeção da instituição através do *“passa-a-palavra”* (Voss, Gruber & Szmigin, 2007; Qian, 2006), tal como a aprendizagem colaborativa (Athanasiou, 2007) que pode tornar-se um processo estimulante para alunos e docentes em prol de melhores resultados e

consequentemente o comportamento colaborativo, focada na experiência e nos relacionamentos entre os atores envolvidos (Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004). Considera-se que estes três pilares devem ser trabalhados em conjunto, indo de encontro com a cocriação de valor através de uma perspectiva de troca, tal como defende a *Service Dominant Logic* (SDL), ou seja, pela colaboração dos diversos atores que integram recursos ao processo (**Figura 31**).

Figura 31 - Modelo de gestão recomendado para as IES



Fonte: Elaboração Própria

É neste sentido relevante como as instituições têm um papel fundamental para este processo. Tal como refere a PF11 da SDL, a cocriação de valor é coordenada por instituições compostas por atores e acordos institucionais, uma vez que as IES não podem criar valor de forma isolada, apenas fornecer a proposição de valor ao aluno, que será sempre influenciado pelo contexto em que se insere, no decorrer do seu processo de experimentação do serviço (Akaka, Vargo e Lusch, 2013), e tendo por base que as instituições são um dos principais canais para introduzir inovações nas organizações (Koskela-Huotari e Vargo, 2016). É importante reforçar que a IES é considerada como um ecossistema pela perspectiva da SDL (Vargo e Lusch, 2016), e que como tal, pressupõe que a cocriação de valor entre os atores deve acontecer em benefício de todos os que fazem parte deste ecossistema.

Desta forma, e de acordo com os resultados aqui apurados, devem as IESP adotar uma estratégia de marketing promovendo a cocriação de valor, direcionando assim esforços que proporcionem a alunos e docentes uma boa experiência na entrega do serviço, que promova o comportamento colaborativo e conseqüentemente uma bem-sucedida aprendizagem dos alunos. Desta forma, será viável alcançar a satisfação quer de alunos, quer de professores, gerando um bom desempenho para instituição, bem como para os atores que a integram, permitindo a tão necessária vantagem competitiva para superar os desafios concorrenciais e regionais na captação de alunos.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSÕES FINAIS

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES FINAIS

Chegados ao último capítulo, apresentam-se agora as principais conclusões do estudo e os principais contributos para as Instituições de Ensino Superior Politécnico, em especial às que se localizam no interior de Portugal. Apresentam-se, ainda, as limitações detetadas ao longo do trabalho e sugerem-se igualmente algumas recomendações para investigações futuras.

8.1 CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo teve como principal propósito analisar o processo de cocriação de valor no contexto educativo, ao nível do ensino superior politécnico em Portugal, nomeadamente na região interior do país, devido à maior dificuldade na captação de alunos que estas instituições sentem, muito pelas limitações que a região em que se insere, por forma a encontrar um modelo de gestão focado na cocriação de valor, que permitisse a estas instituições uma vantagem competitiva que então fizesse frente à concorrência nacional, com a qual muitas vezes se torna difícil concorrer, dadas as limitações da região em que se inserem. Uma vez que o ensino superior tem vindo a adaptar-se às necessidades do mercado é fundamental analisar como a cocriação de valor, se utilizada de forma eficiente, se pode transformar numa ferramenta benéfica para a gestão institucional.

Sendo que, sempre que o cliente se envolve num processo de compra é considerado cocriador de valor (Vargo & Lusch, 2004; 2008; 2017), e identificando-se neste meio a presença de diversos atores, tais como alunos, professores, colaboradores e até mesmo a própria instituição e o meio em que esta se insere, é certo que estão reunidas condições para que com a colaboração de todos e partilha mútua, pela aplicação da cocriação de valor, se proporcionem melhores resultados aos atores envolvidos. O estudo explora a cocriação de valor pela perspetiva da *Service Dominant Logic* (SDL), que, tal como refere Vargo e Lusch (2016) deve ser considerada como um ecossistema, levando desta forma a que a cocriação de valor se desenvolva em prol dos intervenientes deste ecossistema. A integração deste conceito da SDL, de Vargo e Lusch (2004), é de extrema relevância, sendo um conceito que tem como foco, enriquecer e melhorar a entrega do serviço, sempre de forma que se adapte e promova valor para as partes envolvidas.

As IESP têm como desafio acompanhar a evolução global, respondendo às exigências dos seus públicos e tornando este processo de relacionamento com os atores envolvidos no percurso educacional essencial. Por forma a superar as dificuldades que se apresentam diariamente, podem então adotar um modelo de gestão, que focado na cocriação de valor, capacite a sua vantagem competitiva. São as IES que detêm as regras no relacionamento com os atores envolvidos neste ecossistema, (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), sendo necessário uma adaptação para que se desenvolva a atividade com base da cocriação de valor, por todos os atores envolvidos (Vargo & Lusch, 2016).

O estudo centrou-se assim em analisar e compreender como a cocriação de valor pode favorecer uma melhor gestão por parte da IESP localizadas no interior de Portugal, uma vez que é aqui mais notória a dificuldade na captação de alunos, sendo de maior relevância a procura para o desenvolvimento de um novo modelo de gestão que permita assim melhores resultados, quer para a instituição, quer para as regiões onde estas se inserem. Sendo um sector altamente competitivo, é notória a concorrência entre as várias IES, levando desta forma à necessidade de diferenciação face aos principais concorrentes (Judson et al., 2008).

Neste sentido, o estudo procurou analisar o processo da cocriação de valor na entrega do serviço educativo nas instituições localizadas na linha interior de Portugal, para melhores tomadas de decisão, e assim permitindo alcançar maior inovação organizacional (Ventura, Quero & Díaz-Méndez, 2019). Desta forma, pretende contribuir para um melhor conhecimento ao nível da importância e influência da cocriação de valor como parte integrante na gestão das IESP, através do papel do aluno e do docente.

O estudo empírico desenvolvido adotou a metodologia de um estudo de caso, sendo esta uma técnica de investigação adotada frequentemente para a análise de fenómenos das ciências sociais, entre outras áreas. Esta escolha metodológica permite a análise de uma situação em concreto, definida em espaço e tempo, e escolhida em conveniência do investigador. Esta metodologia é também considerada como adequada a temáticas relacionadas com a educação (Yin, 2018), pela capacidade de compreensão de situações complexas e com várias envolventes.

Recorreram-se dados de alunos e docentes das IESP localizadas na linha mais interior de Portugal Continental, de acordo com uma problemática identificada pela observação casual, dado que a investigadora é docente numa das IESP em estudo, o que lhe permitiu uma visão mais clara e abrangente da problemática, procurando-se depois suportar a mesma através a revisão da literatura. Optou-se pela recolha de informação junto dos atores que detinham maior impacto na

comunidade académica, sendo estes alunos e docentes, obtendo-se uma amostra constituída por 286 alunos a frequentar o 1º ciclo de ensino superior nos Institutos Politécnicos de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Portalegre e Beja, no ano letivo 2019/20 e igualmente 85 docentes destas mesmas instituições.

De acordo com os resultados obtidos ao longo do estudo empírico, podemos de forma global considerar que estes vão de encontro com a literatura previamente consultada. Verifica-se a existência de uma tendência proativa e colaborativa por parte de alunos e docentes para com a instituição em que se inserem, o que de certo modo já promove que se sejam cocriadores, permitindo um melhor desempenho e crescimento para a instituição e consequentemente para estes, uma vez que a cocriação de valor é o reflexo da interação dos indivíduos (Ramasmwamy & Guillard, 2010).

É possível com os resultados obtidos caracterizar alunos e docentes no que diz respeito à sua satisfação com a IES, motivação, comportamento colaborativo e pensamento cocriador, procurando compreender como efetivamente a cocriação de valor acontece atualmente na IESP pela mão destes atores, e facultando dados relevantes para a construção de um modelo de gestão, que trabalhe o comportamento colaborativo, a experiência na entrega do serviço e aprendizagem, em prol da aquisição de vantagem competitiva.

Este foco direcionou o estudo para a identificação destes três pilares (comportamento colaborativo, a experiência na entrega do serviço e a aprendizagem), construídos com foco na SDL, e que tal como já mencionado ao longo do trabalho devem ser trabalhados em conjunto, e permitindo o encontro com a cocriação de valor. É igualmente importante relembrar que do ponto de vista da SDL os alunos são definidos como cocriadores de valor e os professores como proponentes de valor, sendo entre professores e alunos que se realiza o principal processo de cocriação dadas as repetidas interações entre estes atores (Díaz-Méndez, Paredes e Saren, 2019).

Importa ainda realçar o contributo que o estudo pode prestar para a compreensão da atitude dos atores no processo de cocriação no seu contexto educacional, ao nível do Ensino Superior Politécnico na região interior, uma vez que não tem vindo a ser considerada pelas instituições, na evolução do processo de ensino (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Tratando-se de uma investigação que utiliza uma metodologia de estudo de caso, o seu objetivo passa por desenvolver novas teorias e confirmar as já existentes (Yin, 2018). Foi por isso possível, apresentar as hipóteses para futuras investigações, sugerindo um modelo de gestão institucional,

que poderá, e deverá, ser alvo de novos estudos para o seu melhor desenvolvimento e adequação. Sendo vários os estudos que procuram compreender a *Service Dominant Logic* (SDL), teoria desenvolvida por Vargo & Lusch (2004), que defende a participação dos consumidores como fator fundamental para o melhoramento da entrega de serviços e consequente criação de valor. Este pensamento defende que os alunos, são participantes ativos no decorrer do seu processo de aprendizagem, ao integrar as diversas atividades para assim obter melhores resultados (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019). Tal análise levou à criação das três dimensões que focadas em cinco Premissas Fundamentais, consideradas como estruturantes para o desenvolver da cocriação de valor neste contexto educativo, evidenciando que as IES, tendo em conta a sua natureza, não podem criar valor de forma isolada (Akaka, Vargo & Lusch, 2013).

No decorrer da investigação tentaram assim ser esclarecidas as várias questões colocadas:

- **Como aluno e docente atuam na cocriação de valor no encontro do serviço?**

Sendo a cocriação de valor o reflexo da interação dos indivíduos (Ramaswamy & Guillard, 2010), importa saber até que ponto os atores têm perceção da sua importância neste processo e o que pode resultar do seu comportamento.

Um primeiro objetivo da investigação passava por compreender como professores e alunos interagiam no sentido da cocriação de valor, e se desta interação resultavam benefícios para estes atores envolvidos no processo, bem como para a instituição em que se inseriam, uma vez que, de acordo com Prahalad e Ramaswamy, (2004) a interação surge pelo processo de cocriação de valor.

Os alunos confirmam a interação dos docentes para o seu sucesso revendo um nível de concordância positivo face a esta ação em prol do sucesso escolar. Também os docentes demonstraram um nível de concordância elevado face a esta atitude de interação com os alunos.

- **Qual o nível de satisfação no encontro com o serviço?**

Compreender a perceção de aluno e docente face ao seu papel no processo de cocriação de valor na IES é fundamental para analisar o processo de cocriação de valor, uma vez que é através do valor transmitido e interpretado pelo cliente, que a organização se consegue evidenciar proporcionando uma maior satisfação (Bendapudi & Leone; 2003). As IES têm necessidade de oferecer de uma gestão direcionada à satisfação do aluno, indo de encontro com as expectativas destes e adaptando-se às suas exigências e à evolução temporal. Como tal, o valor identificado a curto prazo concentra-se na qualidade do serviço, na satisfação do cliente, valor percebido, benefícios e sacrifícios (Yang & Peterson, 2004).

Em análise à satisfação dos alunos, de modo geral estes se apresentam satisfeitos com as IESP que frequentam, verificando-se igualmente satisfeitos na análise desenvolvida às diferentes variáveis de satisfação. Também os docentes se encontram satisfeitos de forma global.

- **Qual a perceção de aluno e docente sobre a aprendizagem?**

A cocriação de valor pode também ser feita através de aprendizagem colaborativa (Athanasiou, 2007). A SDL defende que os alunos são participantes ativos no decorrer do seu processo de aprendizagem, ao integrar diversas atividades para obter melhores resultados (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019). Também o professor tem um papel fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno (Chung & Mclarney, 2000). Considerou-se assim importante compreender como a aprendizagem é forma integrante no processo de cocriação de valor.

Do ponto de vista do desempenho dos docentes e conteúdos lecionados, podemos concluir que os alunos se consideram satisfeitos. Verificou-se também confiança por parte dos alunos no seu próprio esforço para um melhor resultado, indo de encontro com o pensamento dos docentes, que consideram os alunos como os responsáveis pelos seus próprios resultados.

- **Como as obrigações atuais do docente com investigação se podem estar a sobrepor ao processo de ensino?**

Sabendo que a investigação e produção de conhecimento científico e tecnológico tem se tornado cada vez mais num objetivo geral para as IES, analisar o impacto que a exigência e a investigação têm sobre o docente e como pode ser limitador numa postura de cocriador, foi outra das questões que se colocou no presente estudo.

A questão tem por base uma problemática que tem vindo a ser desencadeada devido à acumulação de funções por parte dos docentes e necessidade constante de demonstração de trabalho investigativo. Embora seja demonstrada pelos docentes uma menor disponibilidade para a preparação das aulas, estes defendem que a investigação não interfere na sua capacidade de corresponder às necessidades dos alunos e dedicar o necessário acompanhamento a estes. Os docentes consideram também que têm disponibilidade para a preparação das aulas, no entanto, verifica-se algum sentimento de falha no desempenho devido às exigências da carreira de investigador bem como a colocação desse trabalho de forma ocasional à frente da atividade de docência.

Já na perspetiva dos alunos concordam que os docentes se apresentam frequentemente ocupados com outras tarefas académicas para além do ensino.

- **Como a experiência na entrega do serviço pode influenciar o sucesso da IES?**

O valor é determinado através da utilização do produto ou serviço, através da sua experiência (Pralhad & Ramaswamy, 2003).

Num posicionamento cada vez mais exigente, as IES precisam de encontrar soluções que as tornem cada vez mais competitivas. De acordo com Torres (2004), podemos considerar que o futuro do ensino superior dependerá em muito da capacidade das instituições em assumir estratégias competitivas, encontrarem novos segmentos de mercado, procurarem alternativas de autofinanciamento, criarem ou reverem os cursos existentes para promover de forma eficaz os seus serviços e desenvolverem formas de gestão para enfrentar, com sucesso os desafios competitivos.

Sendo aluno e docente atores com um papel fundamental para o sucesso da IES, seja pelo seu desempenho ou pelo seu papel participativo no desenvolvimento e promoção da instituição, esta é uma questão que interessa ser compreendida, para assim trabalhar em função de melhores resultados. Os alunos apresentaram uma postura de recomendação da IES face a futuros alunos, mostrando-se felizes com a possibilidade de colaborar para o desenvolvimento da IES.

Também os docentes se apresentaram felizes face à colaboração para um melhor desenvolvimento da IES em que se inserem, demonstrando uma atitude proactiva dos em prol do sucesso da instituição.

- **Como a cocriação de valor pode contribuir no desenvolvimento das IES localizadas na região mais interior de Portugal?**

A educação tem como intuito gerar valor para os seus alunos (Cobra & Braga, 2004), sendo também um dos principais fatores para o desenvolvimento económico, e potenciando assim as regiões. É neste sentido importante compreender em que frentes podem as IES atuar, procurando fomentar na sua comunidade a cocriação de valor, permitindo um melhor desenvolvimento e superação às dificuldades sentidas em muito pela sua localização no interior do país.

Alunos e docentes apresentam-se satisfeitos quanto a localização da instituição em que se inserem e apresentam igualmente atitude colaborativa para com a região. No entanto, verificou-se que os atores não estão totalmente alinhados na sua atitude colaborativa com as IES, o que torna necessário desenvolver uma maior aproximação para que se desenvolva um comportamento colaborativo mais eficaz.

De forma geral, os dados recolhidos mostram como aluno e docente procuram já contribuir para a instituição em que se encontram, embora nem sempre de uma forma consciente do ponto de vista do conceito de cocriação. Isto demonstra de certa forma a sua satisfação, que se apresenta sempre acima do centro da escala de avaliação, tanto para alunos como para docentes, em todos os parâmetros analisados.

Conforme já verificado, a comercialização das IES levou a que estas se interessassem pelo nível de satisfação dos seus alunos (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019). Visto que a satisfação deriva de uma experiência de compra, com avaliação positiva por parte do consumidor, de acordo com as suas perceções (Zeithmal & Bitner, 2003), consta-se um aumento de satisfação quando se verifica uma participação ativa no processo de compra (Yim, Chan & Lam, 2012), sendo no contexto académico a satisfação manifestada pela frequência no ES e respetiva interação entre a instituição e o aluno (Schleich, Polydora & Santos, 2006), é neste período que se gera o grau de satisfação por parte dos alunos (Elliot & Healy, 2001).

Sabendo que existem regiões mais procuradas pelos alunos, principalmente no que se refere ao litoral de Portugal, acaba por ser verificar uma maior e mais diversificada oferta formativa nas instituições aí localizadas. Esta avaliação satisfatória por parte dos atores demonstra também que a localização não é um fator negativo, sendo que muitas vezes o estigma inicial de um aluno em se deslocar para uma IESP no interior do país, pode ser ultrapassado pela sua experiência no serviço prestado, principalmente se esta superar a sua expectativa e lhe proporcionar valor acrescentado.

A envolvimento da IES para com a região onde se insere tem também uma influência considerável (Yserte & Rivera, 2010), tornando-se necessário encontrar soluções que cativem os alunos a procurar as IESP no interior do país. Constatou-se uma postura extremamente satisfatória dos alunos face à região onde a IES se insere, afirmando estes claramente que a região lhe permite uma melhor experiência académica. Uma vez que as IES proporcionam desenvolvimento às regiões onde se inserem, seria pertinente desenvolver um trabalho de cocriação de valor no sentido de promover a IESP junto de potenciais alunos e influenciadores, face à experiência na entrega do serviço de atuais alunos vivenciam, valorizando o território interior e demonstrando os benefícios inerentes a este e evidenciados pelos próprios alunos.

Já quanto à perceção dos alunos face à aprendizagem, claramente os dados mostram mais uma vez uma concordância positiva, acima do centro da escala, valorizando a qualidade dos conteúdos e os próprios docentes. Payne, Storbaka & Frow (2008), desenvolveram um modelo que refletia as relações contínuas entre os intervenientes, algo aproximado à cocriação de valor, de onde resultasse a aprendizagem para ambas as partes. Neste sentido, compreende-se como este processo de melhorar a aprendizagem através de mecanismos de relacionamento têm já vindo a ser desenvolvidos ao longo do tempo, e aprofundados em prol da satisfação de alunos e docentes.

Embora uma das condicionantes mais identificada face à satisfação dos docentes de ensino superior em Portugal, seja a mudança na avaliação do desempenho docentes (Seco, 2000), os alunos não identificaram que os docentes demonstrem falta de tempo para lhes prestar o devido acompanhamento, o que pode demonstrar, que embora os docentes venham a ser nos últimos tempos mais sobrecarregados no papel de investigadores, não têm estes deixado de cumprir com o necessário acompanhamento dos alunos. Esta sobrecarga que se tem verificado nos docentes, leva em muito, a uma menor dedicação para o processo de ensino na sua atividade principal, e enquanto as IES tiverem apenas como principal foco a prestação de um serviço unicamente focado na satisfação dos alunos, os docentes vão carregar um peso de conseguir alcançar o nível de qualidade para esse fim, procurando unicamente que os alunos consigam alcançar boas avaliações, não permitindo que os docentes invistam em recursos que permitam então um melhor desenvolvimento (Díaz-Méndez, Paredes & Saren, 2019),

Os resultados do estudo demonstram que os docentes não colocam a investigação à frente da docência, refletindo uma concordância menor no que se refere à disponibilidade necessária para o devido planeamento das aulas, ainda que este resultado se apresente também acima do centro da escala média. As IESP têm vindo a adaptar-se à várias exigências que obrigam a reestruturar o posicionamento do corpo docente, para um foco mais direcionado na investigação, considerando que devem assim focar-se em investigação da qual se obtivesse conhecimento facilitador para o desenvolvimento regional e claramente o desempenho da instituição (Kyvik & Lepori, 2010), no entanto, é necessário considera que a valorização profissional dos docentes no ES não se deve limitar a uma contabilização de investigações e publicações (Abrantes & Valente, 2000).

É de ressaltar também, que alunos e docentes apresentam uma iniciativa mais reduzida na partilha de informações sobre a IESP, por forma a valorizar este perante outros públicos, quer sejam amigos, familiares ou mesmo potenciais futuros alunos, devendo as IESP direcionar esforços para que os atores tenham uma maior iniciativa de partilha e promoção da IESP, que em muito pode resultar do sentimento de expectativa ultrapassada aquando da experiência na entrega do serviço.

Considera-se interessante, que as IESP tentem reunir as dimensões exploradas, pelo modelo concetual sugerido, por forma a explorar mais aprofundamento como os indicadores sugeridos podem impactar o seu sucesso. Aluno e o docente atuam já na cocriação de valor no encontro do serviço, mas de forma voluntária e sem qualquer orientação, o que pode não ser suficiente para a IESP, existindo um desaproveitamento de esforços.

A pergunta de investigação da presente investigação centrava-se em compreender como a cocriação de valor pode favorecer uma melhor gestão por parte da IESP localizadas no interior de Portugal, conseguindo desta forma alcançar vantagem competitiva no mercado. Desta forma, o modelo conceptual desenvolvido sugere como a cocriação pode proporcionando vantagem a todos os que aqui são intervenientes, permitindo à IES adotar uma postura mais focada na oferta de proposta de valor, e capaz de se destacar no mercado. Assim, as variáveis sugeridas pelo modelo de gestão apresentado no capítulo anterior, e que definem a três pilares-chave para um melhor resultado, são identificadas da seguinte forma (**Figura 32**):

Figura 32- Variáveis integrantes do modelo de gestão proposto

Comportamento colaborativo	✓	Contribuição
	✓	Promoção
	✓	Comunicação
Experiência na entrega do serviço	✓	Integração
	✓	Envolvimento
	✓	Parceria
Aprendizagem	✓	Atenção
	✓	Enriquecimento
	✓	Partilha

Fonte: Elaboração Própria

Face a estas constatações, é necessário que as IESP reflitam e criem estratégias que permitam ultrapassar alguns obstáculos, para que assim a gestão institucional se desenvolvida com maior sucesso. Em síntese, tendo em conta os dados recolhidos e analisados neste estudo e toda a revisão bibliográfica previamente desenvolvida, fica evidente como será simples para as IESP integrarem alunos e docentes no processo de criação de valor, tornando-os então cocriadores, sendo que para tal é apenas necessário que as IESP se foquem num modelo de gestão orientado, não atuando no mercado ao sabor do vendo, mas sim de forma estruturada e coordenada com estes atores, para que assim todos possam sair em benefício. Sugere-se, portanto, um planeamento estruturado que integre as ações necessárias a desenvolver de acordo com os indicadores já sugeridos, que permitam assim alimentar as três dimensões necessárias ao melhor desenvolvimento das IESP, sendo igualmente necessário manter um controlo constante deste processo avaliando a evolução e necessidades dos públicos em questão.

8.2 LIMITAÇÕES AO ESTUDO E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer do presente estudo foram detetadas algumas limitações que podem ser melhoradas para futuros estudos. Uma dessas limitações foi o fator tempo, que poderia ter permitido a realização de outros estudos que permitissem um maior aprofundamento da temática para assim enriquecer o documento. Também o instrumento de recolha de dados poderia ser aplicado em outras IES por forma a comparar resultados por região (interior/litoral) e por tipologia de IES (politécnico/ universidade). Uma outra limitação foi detetada com a fraca aceitação por parte das IESP para a recolha de dados internos, que poderiam permitir uma análise mais completa.

Além de todos estes fatores, também o surgimento da pandemia dificultou que o processo de recolha de dados fosse mais intensivo ou mesmo pessoalmente, permitindo um número mais elevado de respostas. Esses fatores não foram analisados neste estudo.

Com a construção do modelo conceptual, tendo por base a análise das Premissas Fundamentais relacionadas com o Ensino Superior, foi necessária a construção de dois questionários (alunos e docentes) que se tornaram bastante extensos, o que pode ter levado a alguma aleatoriedade nas respostas, dada a dispersão de questões.

Assim, propõe-se algumas sugestões para as investigações futuras, tais como aplicação do estudo ao nível do litoral e do interior do país por forma a obter resultados comparativos, a recolha de dados junto das equipas administrativas das IES, bem como o aperfeiçoamento do questionário tentando torná-lo uniforme a todos os atores envolvidos no processo de recolha de dados.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., & Valente, M. (2000). Estudo sobre a avaliação dos docentes do Ensino Superior: Desenvolvimento de instrumentos e avaliação de desempenho. Relatório Final. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). Metodologia da investigação em psicologia e educação. 3ª Ed. Braga. Psiquilíbrios Edições.
- Alves, G. (1995). Marketing de Serviços de Educação. *Revista Portuguesa de Marketing*, n.º 1, pp. 55-65.
- Akaka, M.A., Vargo, S.L. & Lusch, R.F. (2013). The Complexity of Context: A Service Ecosystems Approach for International Marketing. *J. Int. Mark.*, 21, 1–20.
- Alves, H. (2003). Uma Abordagem de Marketing à Satisfação do Aluno no Ensino Superior Universitário Público: Índice, antecedentes e consequências. Tese de Doutoramento em Gestão apresentada na Universidade da Beira Interior. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alves, H. & Raposo, M. (2010). The influence os university image on student behaviour. *International Journal of Education Magement*, 24 (1), 73-85.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R. & Teixeira P. (2002). O ensino superior pela mão da economia. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Arnould, E. J., Price, L. L. & Malshe, A. (2006). Toward a cultural resource-based theory of the customer. In Robert F. Lusch e S. L. Vargo (Eds.), *The Service-Dominant Logic of: Dialog, Debate, and Directions* (pp. 91–104). M.E. Sharpe.
- Athanasiou, E. (2007). Educational outcomes and equality of opportunity. Unpublished.
- Baker, M. J. (2000a) Marketing – philosophy or function? *Marketing theory: a student text*. New York: Thomson Learning, 1-20.
- Baker, M. J. (2000b). The future of marketing. *Marketing theory: a student text*. New York: Thomson Learning, 293-314.

- Baltazar, M.S., Rego, C. & Caleiro, A. (2013). *Redes de Ensino Superior: Contributos perante os desafios do desenvolvimento*. Évora: CEFAGE – Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora.
- Bateson, J. & Hoffman, K. (2003). *Princípios de Marketing de Serviços*. 2ª edição. São Paulo. Pioneira Thomson Learning.
- Bendapudi, N. & Leone, R.P. (2003). Psychological Implications of Customer Participation in Co-Production. *Journal of Marketing*, 67, 14-28.
- Bender, T. (1991). *The University and the city: from medieval origins to the present*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennet, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-139.
- Bernheim, C.T. & Chauí, M.S. (2008), *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*, Brasília, Comité Científico Regional para a América Latina e o Caribe, UNESCO.
- Benneworth, P., Charles, D. & Madanipour, A. (2010) Building localized interactions between universities and cities through university spatial development. *European Planning Studies*, 18, 1611–29
- Berry, L. (1987). Big Ideas in Services Marketing. *Journal of Services Marketing*, v.1, n.1, p.5-9.
- Berry, L. (1995). Relationship Marketing of Services-- Growing Interest, Emerging perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 236-245.
- Boer, H. (2015). *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems*. Twente: Center for Higher Education Policy Studies Universited Twente.
- Bolton, Ruth N., Grewal, Dhruv & Levy, Michael (2007). Six Strategies for Competing through Service: An Agenda for Future Research. *Journal of Retailing*, v.83, p.1-4.
- Bonazi, F. (2014). *Evolução de modelo de negócio e o processo de criação de valor no setor de serviço de valor agregado móvel: uma análise a partir das dimensões do capital intelectual*. (Tese de Mestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Bonita, R., Beaglehole, R., & Kjellström, T. (2006). *Basic epidemiology* (2nd ed). Geneva: World Health Organization.

- Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 98(1), 53–66.
- Boucher, G., Conway, C., & Meer, E. V. (2003). Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development. *Regional Studies*, 37(9), 887-897.
- Bowman, C. & Ambrosini, V. (2000). Value Creation Versus Value Capture: Towards a Coherent Definition of Value in Strategy, *British Journal of Management*, 11 (1), 1-15.
- Bravo, M. C. & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*, 3ª Ed. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Breda, M.G. (2012). Plano de marketing em serviços públicos: aplicação aos SBIDM da UA. (Tese de Mestrado), Universidade de Aveiro.
- Bucha, A. I. (2006). O empreendedorismo através da escola. *Revista de Ciências Empresariais e Jurídicas*. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.
- Campbell, C.; Maglio, P. & Davis, M. (2011). From self-service to super-service: A resource mapping framework for co-creating value by shifting the boundary between provider and customer. *Information Systems and e-Business Management* 9(2):173-191.
- Cantero, J. M., Deus, R. M., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE)*, v. 8, n. 2, 103-134. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm; consultado em (agosto de 2019)
- Cardoso, S., Carvalho, T. & Santiago R. (2011). From students to consumers: Reflections on marketization of Portuguese higher education. *European Journal of Education*.
- Chalcraft, D., Hilton, T., & Hughes, T. (2015). Customer, collaborator or co-creator? What is the role of the student in a changing higher education servicescape? *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1).
- Chathoth, Prakash et al. (2013). Co-production versus co-creation: A process based continuum in the hotel service context. *International Journal of Hospitality Management*, v. 32, p. 11- 20.
- CHEPS (2013). Policy challenges for the Portuguese polytechnic sector: a report for the Portuguese Polytechnics Coordinating Council (CISSP)". Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

- Chung, E. & McLarney, C. (2000). The classroom as a service encounter: suggestions for value creation. *Journal of Management Education*, v. 24, n. 4, p. 484-500.
- Ciccantelli, S. & Magidson, J. (1993). Consumer Idealized Design: Involving Consumers in the Product Development Process. *Journal of Product Innovation Management*. v.10, p. 341-347.
- Cobra, M. (1992). *Administração de Marketing: A análise do mercado de consumo e o comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas.
- Cobra M. & Braga, R (2004). *Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino*. São Paulo: Cobra Editora e Marketing.
- Colombo, P. H. (2004). *Gestão Educacional: uma nova visão*. Artmed. Porto Alegre.
- Cota, B. (2006). *Manual e Marketing de Serviços*. Lisboa, Universidade Lusíada Editora.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho
- Coutinho, C. P. (2008). *Estudo de Caso*. Universidade do Minho: IEP.
- Cox, S., & Taylor, J. (2006). The impact of a Business School on Regional Economic Development: a Case Study. *Local Economy*, 1(2), 117-135.
- CRESWELL, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Daniel, S. (2009). *Satisfação Profissional dos Docentes: Uma Abordagem sobre Instrumentos de Medida*. *Interações* número 16. pp. 101-130.
- Dias, A. (2012). *A Atividade Profissional dos Docentes dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses: Envolvimento em Atividades de Investigação e Transferência e Valorização Económica do Conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa.
- Díaz-Méndez, M. & Gummesson, E. (2012). Value Co-Creation and University Teaching Quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23, 571-592.

- Díaz-Méndez, M., Saren, M. & Gummesson, E. (2017) "Considering pollution in the higher education (HE) service ecosystem: The role of students' evaluation surveys", *The TQM Journal*, Vol. 29 Issue: 6, pp.767-782
- Díaz-Méndez, M.; Paredes, M. & Saren, M. (2019). Improving Society by Improving Education through Service-Dominant Logic: Reframing the Role of Students in Higher Education. *Sustainability*, 11, 5292.
- Dietrich, J. F.; Brasil, V. S. & Frio, R. S. (2013). O processo de cocriação de valor entre empresas e consumidores: uma análise comparativa de dois casos da indústria de bens de consumo. *Revista de Administração IMED*, v. 3, n. 3, p. 221-238.
- Dollinger M.; Lodge J. & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model, *Journal of Marketing for Higher Education*, 28:2, 210-231.
- Dong, B., Evans, K. R., & Zou, S. (2007). The effects of customer participation in co-created service recovery. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 123–137.
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches. *International Regional Science Review*, 50(7), 20-46.
- Drucker, J. (2016). Reconsidering the Regional Economic Development Impacts of Higher Education Institutions in United States. *Regional Studies*.
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education—students' perspective. *J. High. Educ. Pol. Manag.* 39, 235–246.
- Eagle, L. & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and Mark. perspectives. *Qual. Assu. Educ.*, 15, 44–60.
- Edvardsson, B., Kleinaltenkamp, M., Tronvoll, B., McHugh, P. & Windahl, C. (2014). Institutional logics matter when coordinating resource integration. *Marketing Theory*, 14(3), 291-309.
- Elliott, K. M., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- Esteban, I. (2000). *Marketing De Los Servicios*, 3ª ed., Madrid, ESIC Editora.

- Estrela, M. T. & Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projeto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 101-120.
- Felder, R. & Brent, R. (2004). How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, 38 (3), 202-204.
- Fernandes, A. (2000). *Qualidade de Serviço – Pela gestão estratégica*. 2ª edição. Portugal, Editora Pergaminho Lda.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação de programas e projectos educacionais: das questões teóricas às questões práticas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fonseca, M., & Encarnação, S. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal: em mapas e em números*. Lisboa, A3ES.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., e Bryant, B. E. (1996). The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. *The Journal of Marketing*, 60(4), 7-18.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusociência
- Frow, P., & Payne, A. (2011). A Stakeholder Perspective of the Value Proposition Concept', *European Journal of Marketing*, 5 (1/2): 233–40.
- Gentile, C.; Spiller, N. & Noci, G. (2007). How to sustain the Customer Experience: An Overview of experience Components that Co-create Value with the Customer. *European Management Journal* 25 (5) (p.395-410).
- Gerson, R. F. (2001). *Medir a Qualidade e a Satisfação do Cliente* (2.ª ed.). Lisboa: Monitor – Projetos e Edições.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259.
- Gil, A. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4. ed). São Paulo: Atlas.
- Goddard, J. B. & Chatterton, P. (2003). The response of universities to regional needs. In F. Boekema, E. Kuypers and R. Rutten (Eds.) *Economic geography of higher education: knowledge, infrastructure and learning regions*. London: Routledge.

- Goldenberg, M. (2004). A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, 8ª edição. Rio de Janeiro, Portugal. Editora Record.
- Gomes, J. (2010). Relatório - A ciência em Portugal. Comissão de Educação e Ciência. Lisboa, Portugal. Divisão de Edições da Assembleia da República.
- Grönroos, C. (1979). An applied theory for marketing industrial services. *Industrial Marketing Management*, 8 (1), 45-50.
- Grönroos, C. (1994). "From Marketing Mix to Relationship Marketing: Towards a Paradigm Shift in Marketing". *Management Decision*, Vol. 32, p. 4-20.
- Grönroos, C. (2004). *Marketing: gerenciamento e serviços* (2.ª Edição). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Grönroos, C. (2006). Adopting a Service Logic for Marketing. *Marketing Theory*, v.6, n. 3.
- Grönroos, C. (2007). Service management and marketing: customer management in service competition. John Wiley e Sons.
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited: who creates value? And who co-creates?, *European Business Review*, 20, 4 298 – 314.
- Gummesson, E. (1987). The new marketing - Developing long-term interactive relationships. *Long Range Planning*, 20 (4), 10-20.
- Gummesson, E. (1996). Relationship marketing and imaginary organizations: a synthesis. *European Journal of Marketing*, 30(2), 31-44.
- Gummesson, E. (2002). Relationship marketing and a new economy: it's time for deprogramming. *Journal of Services Marketing*, 16(7), 585-589.
- Gummesson, E. (2007). Exit services marketing-enter service marketing. *Journal of Customer Behaviour*, 6(2), 113-141.
- Gummesson, E., Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2010). Transitioning from service management to service-dominant logic: Observations and recommendations. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(1), 8-22.
- Gummesson E., Mele C., & Polese F. (2019). Complexidade e viabilidade em ecossistemas de serviços. *Teoria de marketing*; 19 (1): 3-7.

- Gunasekara, C. (2004). The Third Role of Australian Universities in Human Capital Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 329- 343
- Hayes, T. J. (2009) *Marketing Colleges and Universities: A Services Approach*. Washington DC, Council for the Advancement Support of Education.
- Hazelkorn, E. & Amanda M. (2010). “Transforming Academic Practice: Human Resource Challenges”, em Svein Kyvik e Benedetto Lepori (eds.), *Higher Education Dynamics 31: The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector: Striving for Differentiation*, Dordrecht, Springer.
- INE (2017). Índice Sintético de Desenvolvimento Regional 2017. *Consultado em 17-10-2019*
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=315944749&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt
- José, A. (2015). Orientación para el mercado – Percepción de su presencia en los institutos politécnicos de enseñanza superior portugueses (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Joseph, M. & Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 15-21.
- Judson, K., Aurand, T., Gorchels, L. & Gordon, L. (2008). Building a University Brand from Within: University Administrators' Perspectives of Internal Branding. *Services marketing quarterly*. New York, NY: Haworth Press, ISSN 1533-2969, ZDB-ID 2050792-6. Vol. 30.2009, 1, p. 54-68.
- Judson, K.M. & Taylor, S.A. (2014). Moving from marketization to marketing of higher education: The co-creation of value in higher education. *High. Educ. Stud.* 4, 51–67.
- Kanji, G.K. & Tambi, M.A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Karababa, E., & Kjeldgaard, D. (2013). Value in marketing: Toward sociocultural perspectives. *Marketing Theory*, 1470593113500385.
- King, R. (1995). What is higher education for? Strategic dilemmas for the twenty-first century university. *Quality Assurance in Education*. 3(4), 14-20.

- Koskela-Huotari, K. & Vargo, S.L. (2016), "Institutions as resource context", *Journal of Service Theory and Practice*, Vol. 26 No. 2, pp. 163-178.
- Kotler, P. & Bloom, P. N. (1988). *Marketing para serviços profissionais*. São Paulo: Atlas
- Kotler, P., & Fox, K. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*, São Paulo: Atlas
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Second Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Kotler, Philip, & Andreasen, Alan R. (1996). *Strategic Marketing for NonProfit Organizations* (5ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotker, P. (1998). *Administração de Marketing: Análise, Planejamento, Implementação e Controlo*. São Paulo: Atlas.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2000). *Principles of Marketing*. London. Pearson.
- Kotler, P. (2000). *Administração de marketing* 10. ed., São Paulo: Prentice Hall.
- Kotler P., Hayes, T. & Bloom, Paul (2002). *Marketing de serviços profissionais, Estratégias Inovadoras para impulsionar sua atividade, sua imagem e seus lucros*. 2ª Edição Manole.
- Kotler, P. & Keller, K. L. (2006). *Administração de Marketing*. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Kotler, P. (2010). *Marketing 3.0: As forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Elsevier – 4ª impressão. Rio de Janeiro.
- Kotler, P., Kartajaya, H., e Setiwan, I. (2011). *Marketing 3.0: Do produto do consumidor até ao espírito humano*. Lisboa: Actual.
- Kotler, P. & Keller, K. L. (2012). *Administração de marketing*. São Paulo: Pearson.
- Kroll, H., & Schubert, T. (2014). *On universities' long-term effects on regional value creation and unemploymnet - The Case of Germany*.
- Kyvik, S. & Lepori B. (2010). *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector: Striving for Differentiation*, *High Education Dynamics*, n. 31; Springer.
- Las Casas, A. (2006). *Marketing de Serviços*. 1ª ed. São Paulo: Atlas.

- Leão, A. L. & Mello, S. C. B. (2001). Mensurando customer value através do método laddering: uma proposta de aplicação da técnica para o ambiente virtual. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Anais ENANPAD n. 25. Campinas.
- Leszinski, R. & Michael V. M. (1997). "Setting value, not price," *McKinsey Quarterly* (1), 98-115.
- Levitt, T. (1960). Marketing Myopia. *Harvard Business Review*, v. 38 (July-August), n. 4 p. 26-44.
- Lindgreen, A. & Wynstra, F. (2005). Value in business markets: What do we know? Where are we going? *Industrial Marketing Management*, 34 (7), 732– 748.
- Lindon, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P. & Rodrigues, J. V. (2004) *Mercator XXI: Teoria e Prática do Marketing*, 10ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Lockett, A., & M. Wright (2005), "Resources, capabilities, risk capital and the creation of university spin-out companies", *Research Policy*, 34 (7), pp. 1043-1057.
- Lopes, F. T., Maranhão C. S. & Mageste, G. S. (2008). Pedagogia crítica: repensando o ensino de estudos organizacionais. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 7, n. 2, p. 1-9.
- Lovelock, C., & Wright, L. (2001). *Serviços: Marketing e Gestão*. São Paulo: Saraiva.
- Lovelock, C. & Wirtz, J. (2004) *Services Marketing: People, Technology, Strategy*, 5ª ed., Edição Internacional, Pearson Prentice Hall.
- Luna F. (1998). BráulioSeqüência básica na elaboração de protocolos de pesquisa. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia* [online]. v. 71, n. 6, pp. 735-740.
- Lusch, R.F. & Nambinsan, S. (2015) *Service Innovation: A Service Dominant Logic Perspective*. *Mis Quaterly* vol.39/1, pp.155-175.
- Lusch, R.F. & Vargo, S.L. (2006). Service-dominant logic: reactions, reflections and refinements. *Marketing Theory*, 6(3), 281–288.
- Lusch, R.F. & Vargo, S.L. (2006). Service-Dominant Logic as a foundation for a general theory. In M. E. Sharpe (Ed.), *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate, and Directions* (pp. 406–420). New York.

- Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2006a). Preface. In R. F. Lusch e S. L. Vargo (Eds.), *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate and Directions* (pp. xvii-xviii): Prentice-Hall.
- Lusch; R. F., Vargo, S.L. & O'Brien, M. (2007). Competing through service: Insights from service-dominant logic. *Journal of Retailing*, 83(1), 5–18.
- Lusch; R. & Wu, C. (2012). *A Service Science Perspective on Higher Education*. Center for American Progress.
- Mainardes, E. W.; Alves, H. & Raposo, M. (2010). O marketing no ensino superior: comparativo Brasil - Portugal. *Revista de Administração FACES Journal*, v.9 n.º 4, out./dez.
- Malhotra, N.K. (2004). *Marketing Research: An applied orientation*. 4th ed., Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com SPSS, Pêro Pinheiro*, Report Number
- Marsh, H. W. (2001). Student's evaluations of university teaching. Seminário realizado em 13 de junho na Universidade do Minho.
- Mattar, Fauzre (1996), *Pesquisa de Marketing - Edição Compacta*; São Paulo: Atlas.
- Mazzarol, T.; Soutar, G. & Thein, V. (2000). Critical success factors in the marketing of an educational institution: a comparison of institutional and student perspectives. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(2): 39 – 57.
- McColl-Kennedy, J.R., Vargo, S. L., Dagger, T. & Sweeney, J. C. (2009). Customers as Resource Integrators: Styles of Customer Co-creation. In *Proceedings of Naples Forum on Services: Service-Dominant Logic, Service Science and Network Theory* (pp. 1–24). Capri.
- McKenna, R. (1991). *Marketing de relacionamento: estratégias bem-sucedidas para a era do cliente*. Rio de Janeiro: Campus.
- MCTES (2019). *Relatório sobre o acesso ao Ensino Superior (Grupo de Trabalho nomeado pelo)*.
- Melewar, T. C., e Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector. *Corporate Communications*, 10(1), 41–57.
- Morais, N., Almeida, L. & Montenegro M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Revista Análise Psicológica* (2006), 1 (XXIV): 73-86.

- Morais, F. & Santos, J. (2015). Co-Creation and co-production: refining the concepts in a literature review. *Revista Economia e Gestão, Belo Horizonte*, v. 15, n. 40, jul./set.
- Morales, M., e Calderón, L. (1999). Assessing service quality in schools of business: dimensions of service in continuing professional education (CPE). *BALAS - Latin America's New Millennium - Proceedings*, pp. 524-536.
- Morris, M., Schindehutte, M. & Allen, J. (2005). The entrepreneur's business model: Toward a unified perspective. *Journal of Business Research*, 58(6), 726-735.
- Mourato, J. (2019). 40 Anos de Ensino Superior Politécnico – Caminhos percorridos e a percworrer. RVJ Editores. Castelo Branco.
- Nascimento (2006). Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com um programa final no 1 ciclo. Dissertação de Mestrado, Faculdade Educação e Psicologia da Universidade Minho.
- Normann, R. & R. Ramirez. (1993). From Value Chain to Value Constellation: Designing. *Interactive Strategy*. Harvard Business Review.
- Normann, R. & Ramirez, R. (1994). Designing interactive strategy: From value chain to value constellation (Vol. 1998): Wiley Chichester.
- Nuttavuthisit, K. (2010). If you can't beat them, let them join: The development of strategies to foster consumers' co-creative practices. *Business Horizons*, 53(3), 315–324.
- Ojasalo, K. (2003). Customers Influence on Service Productivity. *SAM Advanced Management Journal*, 68(3), 14–19.
- Ojasalo, K. (2010). The Shift from Co-Production in Services to Value Co-creation. *Business*, 16, 171–178.
- Oliveira, L. (2015). A escola como lugar de educação para a saúde: estudo de caso (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa. Portugal.
- Ordanini, A. & Pasini, P. (2008). Service co-production and value co-creation: The case for a service-oriented architecture (SOA). *European Management Journal, Elsevier*, vol. 26(5), pages 289-297, October.

- Ostrom, A. L., Bitner, M. J., & Burkhard, K. A. (2011). Leveraging service blueprinting to rethink higher education: When students become 'valued customers,' everybody wins. Center for American Progress.
- Overby, J. W. (2000). The impact of national culture upon the customer value hierarchy: A comparison between French and American consumers. 2000. Knoxville; 2000. Phd Thesis, The University of Tennessee, Knoxville.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, Vol. 49, nº 4, pp. 39-50.
- Parasuraman, A., Berry, L.L., & Zeithaml, V.A. (1990). "An Empirical Examination of Relationships in an Extended Service Quality Model". Marketing Science Institute, Cambridge.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.
- Payne, A. F., Storbacka, K. & Frow, P. (2008). Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 36, n. 1, p. 83–96.
- Payne, A. F., Storbacka, K., Frow, P., & Knox, S. (2009). Co-Creating Brands: Diagnosing and Designing the Relationship Experience. *Journal of Business Research*, v.62, n.3, 379-389.
- Perks, H., Gruber, T., & Edvardsson, B. (2012). Co-creation in radical service innovation: A systematic analysis of microlevel processes. *Journal of Product Innovation Management*, 29(6), 935–951.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS (4a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peters, L.D., Löbner, H., Brodie, R.J., Breidbach, C.F., Hollebeek, L.D., Smith, S.D. & Varey, R.J. (2014), "Theorizing about resource integration through service dominant logic", *Marketing Theory*, Vol. 14 No. 3, pp.249-268.
- Prahalad, K. & Ramaswamy V. (2000). Co-opting Customer Competence. "Harvard Business Review no. 78 (1):79-87.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa Exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública* nº 29, 318-325.

- Pires, A., & Santos, A. P. (1999). *Satisfação dos Clientes: um Objetivo Estratégico* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pohlmann, A., & Kaartemo, V. (2017). Research trajectories of service-dominant logic: Emergent themes of a unifying paradigm in business and management. *Industrial Marketing Management*, 63, 53–68
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Grupo de Investigação DIFMAT – Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Porter, M.E. (1985) *Competitive Advantage. Creating and Sustaining Superior Performance*. Free Press, New York.
- Prahalad, C., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 1-8.
- Prahalad, C., & Ramaswamy, V. (2002). The co-creation connection. *Strategy and Business*, 50-61.
- Prahalad, C., & Ramaswamy, V. (2003). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*. Volume 18, Issue 3, 2004, Pages 5-14.
- Prahalad, C. & Ramaswamy, V. (2004). Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation. *Journal of Interactive Marketing*, v.18, n.3, p.5-14.
- Prahalad, C. & Ramaswamy, V. (2004b) *The Future of Competition: Co-Creating Unique Value with Customers*. Boston: Harvard Business School.
- Prugsamatz, S., Heaney, J., & Alpert, F. (2007). Measuring and Investigating Pretrial Multi-Expectations of Service Quality Within the Higher Education Context. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 17, n. 1, pp. 17-47.
- Qian, B. (2006). *Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education: School o Management Strategic Marketing Group*. MSc Theses (School of Management: Master of Science). Supervisor: Paul Baines. Cranfield University, p. 1-95, September.
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education: Empowering the elusive. *Int. J.Cons. Stud.*, 29, 409–417.

- Rego, A. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no Ensino Superior. Coimbra: Quarteto Editora.
- Reis, E. (2001). Estatística Multivariada Aplicada, Lisboa, Edições Sílabo, 2ª edição.
- Rhodes, R. A. (1991). Introduction. Public Administration Review.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na Universidade. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In Transição para o Ensino Superior. Braga.
- Santos, C. (2018). A Satisfação dos Alumni dos Cursos Superiores de Marketing: uma Abordagem aos Elementos Estruturantes da Lealdade (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2015). Avaliação da qualidade do ensino superior: da perda da confiança aos esforços para restaurá-la. Em M. Rodrigues, e M. Heitor, *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 863-882). Coimbra: Edições Almedina.
- Seco, G. M. (2000). A Satisfação na Actividade Docente. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sleich, A., Polydora, S. & Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes no ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.
- Sherry, R. A., X. Zhou, S. Gu, J. A. Arnone III, D. S. Schimel, P. S. Verburg, L. L. Wallace & Y. Luo. (2007). Divergence of reproductive phenology under climate warming. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 104:198–202.
- Sheth, J. N., Gardner, D. M. & Garrett, D. E. (1988). *Marketing theory: evolution and evaluation*, 1. New York, NY: Wiley.
- Sheth, Jagdish N.; Newman, Bruce I. & Gross, Barbara L. (1991). Why We Buy What We Buy: A Theory of Consumption Values. *Journal of Business Research*, v.22, 159-170.
- Sheth, J.N; Mittal, B. & Newman, B.I. (2001). Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor. São Paulo: Atlas.

- Sheth, J.N. & Uslay, C. (2007). Implications of the Revised Definition of Marketing: From Exchange to Value Creation. *Journal of Public Policy e Marketing* v. 26, p. 302- 307.
- Sierra, J. (2010). Shared Responsibility and Student Learning: Ensuring a Favorable Educational Experience. *Journal of Marketing Education*, v.32, n.1, 104-111.
- Simão, V., Machado S., & Costa A. (2002). *Ensino Superior. Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa, Gradiva, Coleção Trajetos Portugueses.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior: Da ruptura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simões, C. & Soares, A., (2010). Applying to higher education: Information sources and choice factors, *Studies in Higher Education*, 35 (4): 371-389.
- Souza, M. J., & Tomio, J. L. (2010). *Administração de marketing em instituição de ensino superior*, In A. Silveira, e M. J. Domingues, *Reflexões sobre administração universitária e ensino superior* (pp. 101-129). Brasil. Edifurb.
- Srivastava, R. K., Shervani, T. A. & Fahey, L. (1999). Marketing, business processes, and shareholder value: An organizationally embedded view of marketing activities and the discipline of marketing. *The Journal of Marketing*, 168-179
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colômbia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110.
- Tavares, O. & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309.
- Torres, L.L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.

- Tresman, S. (2002). Towards a strategy for improved student retention in programmes of Open, distance education: A case study from the Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1).
- Urbano, C. (2011). A (Id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal – Da Lei de bases do sistema educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vargo, S. L. & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, v. 68, p. 1-17.
- Vargo, Stephen L. & Robert F. Lusch (2004b), "The Four Service Marketing Myths: Remnants of a Goods-Based, Manufacturing Model," *Journal of Service Research*, Vol. 6 No. 4, pp. 324-335.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2006). Service-Dominant Logic: What it is, What it is not, What it might be. In *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate, and Directions* (pp. 43–56). New York: M.E. Sharpe.
- Vargo, S.L. (2008). Customer Integration and Value Creation: Paradigmatic Traps and Perspectives. *Journal of Service Research*, v. 11, n. 2, p. 211-215.
- Vargo, S.L., Maglio, P. P. & Akaka, M. A. (2008). On Value and Value Co-Creation: A Service Systems and Service Logic Perspective. *European Management Journal*, v. 26, n.1, p.145-152.
- Vargo, S.L. & Lusch, R. F. (2008b). Service-Dominant Logic: Continuing the Evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 36, p. 1-10.
- Vargo, Stephen L. & Robert F. Lusch (2008c), "From good to service(s): Divergences and convergences of logics," *Industrial Marketing Management*, Vol. 37, pp. 254-259.
- Vargo, S. (2011) Market Systems, Stakeholders and Value Propositions. *European Journal of Marketing*, 45 (1/2): 217–222.
- Vargo, S.L. & Lusch, R.F. (2016). Institutions and Axioms: An Extension and Update of Service-Dominant Logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44, 5-23.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2017). Service-dominant logic 2025. *International Journal of Research in Marketing*, 34(1), 46–67.

- Vega-Vazquez, M. (2013). The value co-creation process as a determinant of customer satisfaction. *Management Decision*, 51(10), 1945–1953.
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5):383-386.
- Ventura, R., Quero, M.J. & Díaz-Méndez, M. (2020). The role of institutions in achieving radical innovation. *Marketing Intelligence & Planning*, 38(3), 310-324.
- Vitorino, L. (2014). Cocriação de valo num serviço de saúde: integração de recursos, resultados e efeitos modeladores (Tese doutoral). Universidade do Minho.
- Voss, C., & Zomerdijk, L. (2007). Innovation in experiential services: an empirical view. *AIM Research*.
- Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949-959.
- Watson, D. (2007). The University and Its Communities. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 21-29.
- Weert, Egbert de & Maarja Soo (2009). Research at Universities of Applied Sciences in Europe: Conditions, Achievements and Perspectives, Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) - University of Twente.
- Wieland, H., Koskela-Huotari, K. & Vargo, S.L. (2015). Extending actor participation in value creation: an institutional view. *Journal of Strategic Marketing*.
- Wolcott, H.F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Coral Gables, v.25, n.2, Spring. pp.139-153.
- Yang, Z. & Peterson, R. T. (2004). Customer perceived value, satisfaction, and loyalty: The role of switching costs. *Psychology & Marketing*, 21(10), 799-822.
- Yi, Y., & Gong, T. (2013). Customer value co-creation behavior: scale development and validation, *Journal of Business Research* 66 (9), 1279-1284.

- Yim, C., Chan, K. & Lam S. (2012). Do Customers and Employees Enjoy Service Participation? Synergistic Effects of Self- and Other-Efficacy. *Journal of marketing*, Nov. 2012, v. 76, no. 6, p. 121-140.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 34, Sage Publications.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods*. Applied social Research Methods Series.4th ed., SAGE Publications.
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research: design and methods*. Applied social Research Methods Series.5th ed., SAGE Publications.
- Yin, R. (2018). *Pesquisa de Estudo de Caso e Aplicações: Design e Métodos* (6ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, Mark R. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, v.27, n. 1, 25-40.
- Yserte, R. G., & Rivera, M. T. (2010). The impact of university upon local economy: three methods to estimate demand-side effects. *The Annals of Regional Science*, 44 (1), 39-67.
- Zeithaml, Valerie A. (1988). Consumer Perceptions of price, quality and value: A means-end Model and Synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52, 2-22.
- Zeithaml, V., Bitner, M., & Gremler, D. (2006). *Service Marketing: integrating customer focus across the firm*, (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Zeithaml, V., & Bitner, M. (2003). *Marketing de serviços, a empresa com foco no cliente*, (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zmoginski, A.S., Kwak, A.I.B., Canabarra, C.M., Bertolino, D.F., Ynonye & F.Y., Ades, C. (2009). Co-criação de Valor: Inovação no Modelo de Negócio Obtendo Vantagem Competitiva. *Revista Jovens Pesquisadores*. Ano VI, nº 10, jan./jul.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 –QUESTIONÁRIO ALUNOS



QUESTIONÁRIO - ALUNOS

A cocriação de valor no Ensino Superior, pela perspectiva da *Service Dominant Logic*

- O caso dos Politécnicos de Portugal –

O presente questionário é parte integrante de uma tese de doutoramento do Programa de Doutoramento em Economía y Empresa, pela Universidade da Extremadura, em Badajoz (Espanha).

O estudo procura compreender o envolvimento de alunos de licenciatura, professores e instituições no processo educacional, no Ensino Superior Politécnico, especificamente no interior do Portugal, onde se verifica uma maior dificuldade de captação de alunos e para o qual é necessário um maior esforço por parte das Instituições de Ensino Superior.

Neste sentido, gostaria de poder contar com a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, fundamental à concretização do trabalho de investigação.

O preenchimento não demorará mais de 10 minutos.

A sua participação é anónima e confidencial.

Caso tenha alguma dúvida ou necessidade de informação adicional, por favor envie e-mail para cborralhi@alumnos.unex.es

Grata deste já pela sua disponibilidade e colaboração! Este questionário está disponível para resposta até dia 20 de julho de 2020.

Carla Fonseca

Declaro que tenho mais de 18 anos e aceito participar neste estudo de investigação. Compreendo a natureza e o objetivo do estudo, sendo que posso suspender o preenchimento a qualquer momento e que os meus dados são anónimos, confidenciais e serão usados apenas para fins de investigação científica académica.

Tomei conhecimento.

1. Dados pessoais

1A. Idade: 18-21 22-25 26-30 31-40 >40

1B. Género: Feminino Masculino Outro

1C. Naturalidade (distrito): Aveiro Beja Braga Bragança Castelo Branco Coimbra Évora Faro Guarda Leiria Lisboa Portalegre Porto Santarém Setúbal Viana do Castelo Vila Real Viseu R.A. Açores R.A. Madeira Internacional

2. Situação académica

2A. Indique o Instituto Politécnico que frequenta:

Instituto Politécnico de Beja

Instituto Politécnico de Bragança

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Instituto Politécnico da Guarda

Instituto Politécnico de Portalegre

2B. Escola: _____

2C. Curso: _____

2D. Ano letivo (licenciatura):

1ºano 2ºano 3ºano

3. Opções de escolha académica

3A. A Instituição de Ensino Superior (IES) em que se encontra foi a 1ª opção?

Sim Não

3B. Ponderou outras IES na sua candidatura?

Sim Não

3C. Que IES teve em consideração na sua candidatura (até 3 opções):

_____/_____/_____

3D. Indique os três principais fatores que levaram a escolher a IES em que se encontra?

Proximidade de casa	<input type="checkbox"/>
Localização	<input type="checkbox"/>
Instituição/Curso	<input type="checkbox"/>
Variedade de oferta	<input type="checkbox"/>
Média de acesso	<input type="checkbox"/>
Corpo docente	<input type="checkbox"/>
Prestígio da IES	<input type="checkbox"/>
Benefícios oferecidos pela IES (alojamento, parcerias, etc.)	<input type="checkbox"/>
Qualidade das instalações e equipamentos	<input type="checkbox"/>
Qualidade do ensino	<input type="checkbox"/>
Empregabilidade	<input type="checkbox"/>
Influência de familiares/amigos	<input type="checkbox"/>
Influência de professores do secundário	<input type="checkbox"/>
Comentários de alunos ou ex-alunos	<input type="checkbox"/>
Acompanhamento de amigos/ colegas	<input type="checkbox"/>
Maior número de vagas	<input type="checkbox"/>
Preço da propina	<input type="checkbox"/>
Outros: _____	<input type="checkbox"/>

3E. Como teve conhecimento da IES onde se encontra? (Escolha apenas uma opção)

Familiares	<input type="checkbox"/>
Amigos/ colegas	<input type="checkbox"/>
Professores do ensino secundário	<input type="checkbox"/>
Alunos /ex-alunos da IES	<input type="checkbox"/>
Material Promocional	<input type="checkbox"/>
Vista à IES/ Dias Abertos	<input type="checkbox"/>
Ações de divulgação da IES	<input type="checkbox"/>
Internet/ Redes sociais	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

3F. Considera que as IES localizadas no interior do país são menos vantajosas do que as localizadas no litoral e/ou grandes metrópoles?

Sim Não

3G. Porquê? _____

3H. Voltaria a candidatar-se à IES onde estuda?

Sim Não

3I. Porquê? _____

3J. De um modo geral como classifica a IES (De 1 a 10, onde 1 não corresponde em nada às expetativas e 10 corresponde totalmente às expetativas).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Avaliação sobre a IES que frequenta

4A. Quão satisfeito está com a IES que frequenta.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
1.Satisfação geral com a IES					
2.Instalações da IES					
3.Localização da IES					
4.Equipamentos disponíveis					
5.Região em que a IES se insere					
6.Atendimento geral					
7.Disponibilidada da IES					
8.Amabilidade da IES					
9Curso no geral					
10.Apoio extracurricular					
11.Docentes no geral					
12.Desempenho dos docentes					
13.Conteúdos das aulas					
14.Disponibilidade de docentes fora das aulas					
15.Conhecimento científico dos docentes					
16.Avaliação prestada pelos docentes					

5. Qualidade percebida

5A. Como classifica as seguintes expressões de acordo com a qualidade proporcionada pela IES:

1. A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas.
2. O desempenho docente é excelente.
3. Os conteúdos disponibilizados são atuais e de grande qualidade.
4. As instalações estão dotadas de estruturas e equipamentos recentes.
5. A região onde a IES se insere permite uma experiência académica melhor.

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

6. Cocriação de valor

6A. O que entende por cocriação de valor entre aluno, docente e instituição?

6B. Considera que já integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES?

Sim Não

6C. Quais e como?

6D. Indique, em percentagem, que proporção de responsabilidade considera que o aluno tem nos seus próprios resultados: _____%

6E. Indique, em percentagem, que proporção de responsabilidade considera ter o professor nos resultados do aluno: _____%

7. Análise de frequência

7A. Indique a opção que se adequa melhor à sua situação:

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequente	Sempre
1. Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ ensino.					
2. Os docentes interagem com os alunos em aula.					
3. Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.					
4. Confio nas matérias lecionadas pelos docentes.					
5. Aplico todas as minhas capacidades nos estudos.					
6. Obtenho facilmente bons resultados.					
7. Faço uma avaliação justa dos docentes.					
8. Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.					
9. Faço sugestões para um melhor desempenho das aulas.					
10. Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.					
11. Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares.					
12. Partilho online opiniões sobre a IES.					

8. Análise de concordância

8A. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Antes de escolher a IES procurei o máximo de informação sobre esta.					
2. A localização da IES permite-me ter benefícios especiais.					
3. Estou totalmente integrado/a na região onde a IES se insere.					
4. Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região.					
5. A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.					
6. Pondero um percurso profissional na região onde estudo.					
7. A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.					
8. A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.					
9. Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.					
10. A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.					
11. A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.					
12. Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.					
13. Estudar nesta IES é uma experiência única.					
14. Sinto que faço parte das ações desenvolvidas pela IES.					
15. Os docentes interagem com os alunos para que estes atinjam um maior sucesso.					
16. Os docentes disponibilizam conteúdos de relevante interesse.					
17. Os docentes procuram avaliar as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.					
18. Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.					

19. Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas académicas para além do ensino.

20. Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.

21. Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.

22. Sou estimulado pela IES a desenvolver soluções para captação de novos alunos.

23. Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.

24. Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES.

25. Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.

26. Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.

27. Professores, alunos e instituição trabalham juntos em função de resultados melhores.

28. Professores e alunos devem trabalhar em colaboração para definir os conteúdos programáticos do curso.

29. Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.

30. Sou importante para a IES.

9. Análise de sentimentos

9A. Indique como se identifica relativamente aos seguintes sentimentos no seu dia-a-dia, onde 1 é nunca e 7 é sempre.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Feliz							
2. Cansado/a							
3. Frustrado/a							
4. Tranquilo/a							
5. Colaborativo/a							
6. Integrado/a							
7. Importante							
8. Impotente							
9. Útil							
10. Concretizado/a							
11. Motivado/a							
12. Dinâmico/a							
13. Proativo/a							
14. Honesto/a							

Grata pela sua colaboração!

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO A DOCENTES



QUESTIONÁRIO - DOCENTES

A cocriação de valor no Ensino Superior, pela perspetiva da *Service Dominant Logic*

- O caso dos Politécnicos de Portugal –

O presente questionário é parte integrante de uma tese de doutoramento do Programa de Doutoramento em Economía y Empresa, pela Universidade da Extremadura, em Badajoz (Espanha).

O estudo procura compreender o envolvimento de alunos de licenciatura, professores e instituições no processo educacional, no Ensino Superior Politécnico, especificamente no interior do Portugal, onde se verifica uma maior dificuldade de captação de alunos e para o qual é necessário um maior esforço por parte das Instituições de Ensino Superior.

Neste sentido, gostaria de poder contar com a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, fundamental à concretização do trabalho de investigação.

O preenchimento não demorará mais de 10 minutos.

A sua participação é anónima e confidencial.

Caso tenha alguma dúvida ou necessidade de informação adicional, por favor envie e-mail para cborralhi@alumnos.unex.es

Grata deste já pela sua disponibilidade e colaboração! Este questionário está disponível para resposta até dia 20 de julho de 2020.

Carla Fonseca

1. Dados pessoais

1A. Idade: 18-30 31-40 41-50 51-60 >60

1B. Género: Feminino Masculino Outro

1C. Naturalidade (distrito): Aveiro Beja Braga Bragança Castelo Branco Coimbra Évora Faro Guarda Leiria Lisboa Portalegre Porto Santarém Setúbal Viana do Castelo Vila Real Viseu R.A. Açores R.A. Madeira Internacional

1D. Qual o seu grau académico mais elevado: Doutoramento Mestrado Licenciatura Bacharelato Outro

1E. É detentor do título de especialista?

Sim Não

1F. Qual a sua área de formação, referente ao grau académico mais elevado:

Ciências Exatas Ciências Naturais Ciências da Engenharia e Tecnologias Ciências Médicas e da Saúde Ciências Agrárias 6. Ciências Sociais Humanidades

2. Situação profissional

2A. Indique qual o principal Instituto Politécnico em que colabora:

Instituto Politécnico de Beja

Instituto Politécnico de Bragança

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Instituto Politécnico da Guarda

Instituto Politécnico de Portalegre

2B. Escola: _____

2C. Qual a sua categoria profissional:

Professor Coordenador Principal Professor Coordenador c/agregação Professor Coordenador s/agregação Professor Adjunto Professor Adjunto Convidado Assistente Assistente Convidado Outro

2D. Qual o seu regime de prestação de serviço docente:

Dedicação Exclusiva

Tempo Integral

Tempo Parcial

3. Atividades de I&D

3A. Nos últimos 5 anos participou em projetos de investigação científica e tecnológica?

Sim Não

3B. Qual a sua área principal de investigação?

- | | |
|--|--------------------------|
| 1.Ciências Exatas | <input type="checkbox"/> |
| 2.Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> |
| 3.Ciências da Engenharia e Tecnologias | <input type="checkbox"/> |
| 4.Ciências Médicas e da Saúde | <input type="checkbox"/> |
| 5.Ciências Agrárias | <input type="checkbox"/> |
| 6.Ciências Sociais | <input type="checkbox"/> |
| 7.Humanidades | <input type="checkbox"/> |
| 8.Outra | <input type="checkbox"/> |
| 9.Nenhuma | <input type="checkbox"/> |

3C. Nos últimos 5 anos qual o número (aproximado), de publicações realizadas:

	Nenhum	< 5	5 - 10	10 - 20	> 20
1. Artigos em revistas científicas					
2. Livros técnico-científico					
3. Livros académicos					
4. Capítulos em livros					
5. Artigos de divulgação científica					
6. Artigos de opinião na comunicação social					

3D. Integra alguma unidade de investigação?

Sim Não

3E. indique se a unidade de investigação que integra é:

Da própria instituição

De outra instituição de ensino superior politécnico

De outra instituição de ensino superior universitário

De outro tipo de entidade

3F. Participa em equipas de investigação internacionais?

Sim Não

4. Atividade profissional

4A. Quantas horas trabalha em média, por dia, na docência: _____ horas

4B. Em geral, como reparte o seu tempo de trabalho? (em percentagem, num total de 100%)

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
1.Aulas											
2.Preparação de aulas											
3.Acompanhamento de alunos											
4.Atividades de I&D											
5.Outros											

5. Satisfação Profissional

5A. Quão satisfeito/a está com o seu percurso profissional na IES em que mais colabora.

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
1.Satisfação geral com a IES					
2.Instalações da IES					
3.Localização da IES					
4.Região em que a IES se insere					
5.Apoio institucional					
6.Avaliação de desempenho efetuada pela IES					
7.Avaliação dos discentes ao desempenho docente					

5B. Considera justa a sua remuneração para o esforço exigido.

Sim Não

5C. Como a satisfação com a remuneração influencia o seu desempenho no trabalho.

1.Influencia muito. Envolver-me-ia mais se fosse mais bem remunerado/a.	
2.Influencia um pouco. Às vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	
3. Influencia pouco. É vocacional.	
4.Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia meu compromisso.	

6. Cocriação de valor

6A. O que entende por cocriação de valor entre aluno, docente e instituição?

6B. Considera que já integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES?

Sim Não

6C. Quais e como?

6D. Indique, em percentagem, que proporção de responsabilidade considera que o aluno tem nos seus próprios resultados: _____%

6E. Indique, em percentagem, que proporção de responsabilidade considera ter o professor nos resultados do aluno: _____%

7. Análise de dedicação

7A. Indique a opção que se adequa melhor à sua situação:

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequente	Sempre
1. A minha qualidade de ensino é responsável pelos resultados académicos dos alunos.					
2. Interajo com os alunos em aula.					
3. Dou atenção personalizada a cada aluno e faculto documentação específica às suas necessidades.					
4. Procuo em todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre anterior.					
5. Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.					
6. Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.					
7. Dou a devida atenção aos alunos					
8. Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.					
9. Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares.					
10. Partilho online opiniões sobre a IES.					

8. Análise de concordância

8A. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.					
2. A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.					
3. A IES preocupa-se com o meu percurso profissional.					
4. Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.					
5. Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.					
6. Tento criar valor para o curso/IES.					
7. Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.					
8. Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.					
9. Sinto que as avaliações de desempenho baseadas nos questionários dos alunos são justas e de acordo com o meu desempenho.					
10. Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.					
11. Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.					
12. Professores, alunos e instituição trabalham juntos em função de um resultado melhor.					
13. Professores e alunos devem trabalhar em colaboração para definir os conteúdos programáticos do curso.					
14. Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.					

9. Análise de sentimentos

9A. Indique como se identifica relativamente aos seguintes sentimentos no seu dia-a-dia, onde 1 é nunca e 7 é sempre.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Feliz							
2. Cansado/a							
3. Frustrado/a							
4. Tranquilo/a							
5. Colaborativo/a							
6. Integrado/a							
7. Importante							
8. Impotente							
9. Útil							
10. Concretizado/a							
11. Motivado/a							
12. Dinâmico/a							
13. Proativo/a							
14. Honesto/a							

Grata pela sua colaboração!

APÊNDICE 3 – GUIÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES ATRAVÉS DE ÍNDICES SINTÉTICOS - - QUESTIONÁRIO DE ALUNOS

Dimensão	Indicadores	Escala	Fundamentação
Comportamento Colaborativo (H1 H3)	8A12. Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais. 8A23. Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar. 8A24. Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES. 8A26. Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	1= Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não concordo, nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente	Adaptado de Vargo e Lusch (2016), Premissas Fundamentais da <i>Service Dominant Logic</i>
Experiência na entrega do serviço (H2)	8A7. A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica. 8A8. A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação. 8A9. Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional. 8A10. A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas. 8A11. A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes. 8A18. Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	1= Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não concordo, nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente	
Aprendizagem (H4)	7A1. Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ ensino. 7A3. Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso. 7A4. Confio nas matérias lecionadas pelos docentes. 7A8. Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos. 7A10. Partilho recursos académicos com colegas	1 = Nunca 2 = Ocasionalmente 3 = Frequentemente 4 = Muito frequente 5 = Sempre	

APÊNDICE 4 – GUIÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES ATRAVÉS DE ÍNDICES SINTÉTICOS - QUESTIONÁRIO DE DOCENTES

Dimensão	Indicadores	Escala	Fundamentação
Comportamento Colaborativo (H5)	8A1. Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere 8A4. Procuro colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos. 8A5. Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades. 8A6. Tento criar valor para o curso/IES. 8A14. Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	1= Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não concordo, nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente	Adaptado de Vargo e Lusch (2016), Premissas Fundamentais da <i>Service Dominant Logic</i>
Experiência na entrega do serviço (H6)	8A2. A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico. 8A10. Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador. 8A11. Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	1= Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Não concordo, nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente	
Aprendizagem (H7)	7A2. Interajo com os alunos em aula 7A3. Dou atenção personalizada a cada aluno e faculto documentação específica às suas necessidades. 7A4. Procuro em todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre anterior. 7A5. Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados. 7A8. Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	1 = Nunca 2 = Ocasionalmente 3 = Frequentemente 4 = Muito frequente 5 = Sempre	

APÊNDICE 5 – RESULTADOS AO QUESTIONÁRIO DE ALUNOS

		N	%
IES	IP Beja	64	22,4
	IP Bragança	46	16,1
	IP Castelo Branco	62	21,7
	IP Guarda	53	18,5
	IP Portalegre	61	21,3
	Total	286	100,0

		N	%
Ano letivo (licenciatura)	1ºano	89	31,1
	2ºano	91	31,8
	3ºano	106	37,1
	Total	286	100,0

		N	%
Idade	18-21	142	49,7
	22-25	106	37,1
	26-30	8	2,8
	31-40	15	5,2
	>40	15	5,2
	Total	286	100,0

		N	%
Idade	18-21 anos	142	49,7
	22-25 anos	106	37,1
	> 25 anos	38	13,3
	Total	286	100,0

		N	%
Sexo	Feminino	179	62,6
	Masculino	107	37,4
	Total	286	100,0

		N	%
Naturalidade	Aveiro	19	6,6
	Beja	23	8,0
	Braga	16	5,6
	Bragança	17	5,9
	Castelo Branco	36	12,6
	Coimbra	3	1,0
	Évora	15	5,2
	Faro	15	5,2
	Guarda	20	7,0
	Leiria	4	1,4
	Lisboa	13	4,5
	Portalegre	30	10,5
	Porto	9	3,1
	Santarém	13	4,5
	Setúbal	15	5,2
	Viana do Castelo	4	1,4
	Vila Real	11	3,8
	Viseu	5	1,7
	R.A. Açores	3	1,0
	R.A. Madeira	4	1,4
Internacional	11	3,8	
Total	286	100,0	

		IES									
		IP Beja		IP Bragança		IP Castelo Branco		IP Guarda		IP Portalegre	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Naturalidade	Aveiro	1	1,6	4	8,7	0	,0	13	24,5	1	1,6
	Beja	23	35,9	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
	Braga	0	,0	10	21,7	3	4,8	3	5,7	0	,0
	Bragança	0	,0	11	23,9	2	3,2	4	7,5	0	,0
	Castelo Branco	0	,0	0	,0	26	41,9	7	13,2	3	4,9
	Coimbra	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	3	4,9
	Évora	5	7,8	0	,0	1	1,6	0	,0	9	14,8
	Faro	11	17,2	0	,0	2	3,2	0	,0	2	3,3
	Guarda	0	,0	0	,0	7	11,3	11	20,8	2	3,3
	Leiria	1	1,6	0	,0	2	3,2	0	,0	1	1,6
	Lisboa	4	6,3	0	,0	0	,0	4	7,5	5	8,2
	Portalegre	1	1,6	0	,0	8	12,9	0	,0	21	34,4
	Porto	0	,0	3	6,5	3	4,8	3	5,7	0	,0
	Santarém	3	4,7	3	6,5	4	6,5	0	,0	3	4,9
	Setúbal	6	9,4	0	,0	0	,0	4	7,5	5	8,2
	Viana do Castelo	0	,0	4	8,7	0	,0	0	,0	0	,0
	Vila Real	0	,0	7	15,2	0	,0	4	7,5	0	,0
	Viseu	1	1,6	0	,0	3	4,8	0	,0	1	1,6
	R.A. Açores	1	1,6	0	,0	0	,0	0	,0	2	3,3
	R.A. Madeira	3	4,7	0	,0	0	,0	0	,0	1	1,6
Internacional	4	6,3	4	8,7	1	1,6	0	,0	2	3,3	
Total	64	100,0	46	100,0	62	100,0	53	100,0	61	100,0	

		%
A IES em que se encontra foi a 1ª opção	Não	40,6
	Sim	59,4
	Total	100,0
Ponderação de outra(s) IES(s) na candidatura	Sim	66,1
	Não	33,9
	Total	100,0

		%
Fatores para a escolha da IES (1)	Proximidade de casa	40,9
	Localização	8,4
	Instituição/Curso	37,4
	Variedade de oferta formativa	3,1
	Média de acesso	4,9
	Corpo docente	,0
	Prestígio da IES	,7
	Benefícios oferecidos pela IES (alojamento, parcerias, etc.)	1,0
	Qualidade das instalações e equipamentos	,3
	Qualidade de ensino	,0
	Empregabilidade	,0
	Influência de familiares/amigos	2,8
	Influência de professores do secundário	,0
	Comentários de alunos ou ex-alunos	,0
	Acompanhamento de amigos/colegas	,3
	Maior número de vagas	,0
Preço da propina	,0	
Outro	,0	
Fatores para a escolha da IES (2)	Proximidade de casa	,0
	Localização	17,1
	Instituição/Curso	18,5
	Variedade de oferta formativa	7,3
	Média de acesso	29,7
	Corpo docente	,0
	Prestígio da IES	1,7
	Benefícios oferecidos pela IES (alojamento, parcerias, etc.)	4,2
	Qualidade das instalações e equipamentos	,7
	Qualidade de ensino	3,1
	Empregabilidade	4,2
	Influência de familiares/amigos	4,9
	Influência de professores do secundário	,0
	Comentários de alunos ou ex-alunos	1,7
	Acompanhamento de amigos/colegas	2,8
	Maior número de vagas	1,4
Preço da propina	2,4	
Outro	,0	
Fatores para a escolha da IES (3)	Proximidade de casa	,3
	Localização	,0
	Instituição/Curso	9,8
	Variedade de oferta formativa	2,1
	Média de acesso	10,1
	Corpo docente	,3
	Prestígio da IES	4,5
	Benefícios oferecidos pela IES (alojamento, parcerias, etc.)	3,1
	Qualidade das instalações e equipamentos	3,1
	Qualidade de ensino	6,3
	Empregabilidade	3,5
	Influência de familiares/amigos	9,8
	Influência de professores do secundário	,7
	Comentários de alunos ou ex-alunos	8,0
	Acompanhamento de amigos/colegas	3,1
	Maior número de vagas	2,1
Preço da propina	18,2	
Outro	14,7	

		Ano letivo (licenciatura)		
		1ºano	2ºano	3ºano
		%	%	%
Meio de conhecimento da IES	Familiares	13,5	15,4	3,8
	Amigos/colegas	23,6	36,3	24,5
	Professores do ensino secundário	12,4	2,2	4,7
	Alunos/ Ex-alunos da IES	5,6	8,8	7,5
	Material promocional	2,2	1,1	10,4
	Visita à IES/ Dias abertos	5,6	1,1	1,9
	Ações de divulgação da IES	7,9	3,3	1,9
	Internet/ Redes Sociais	28,1	30,8	41,5
	Outro	1,1	1,1	3,8

		%
IES localizadas no interior do país são menos vantajosas	Sim	25,5
	Não	74,5
	Total	100,0
Repetiria a candidatura à IES em que se encontra	Sim	83,9
	Não	16,1
	Total	100,0

			1ºano	2ºano	3ºano	Total
			%	%	%	%
IES localizadas no interior do país são menos vantajosas	Sim	IP Beja	25,0	22,6	27,8	24,7
		IP Bragança	,0	,0	33,3	8,2
		IP Castelo Branco	16,7	9,7	,0	9,6
		IP Guarda	33,3	32,3	16,7	28,8
		IP Portalegre	25,0	35,5	22,2	28,8
	Não	IP Beja	33,8	20,0	13,6	21,6
		IP Bragança	10,8	23,3	21,6	18,8
		IP Castelo Branco	13,8	18,3	39,8	25,8
		IP Guarda	16,9	16,7	12,5	15,0
		IP Portalegre	24,6	21,7	12,5	18,8
Repetiria a candidatura à IES em que se encontra	Sim	IP Beja	31,7	16,4	10,6	19,6
		IP Bragança	8,5	19,2	22,4	16,7
		IP Castelo Branco	15,9	15,1	41,2	24,6
		IP Guarda	18,3	23,3	8,2	16,3
		IP Portalegre	25,6	26,0	17,6	22,9
	Não	IP Beja	28,6	38,9	38,1	37,0
		IP Bragança	,0	,0	28,6	13,0
		IP Castelo Branco	,0	16,7	,0	6,5
		IP Guarda	57,1	16,7	33,3	30,4
		IP Portalegre	14,3	27,8	,0	13,0

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Classificação da IES	7,64	8,63	7,84	6,66	7,97

Escala: 1=Não corresponde em nada à expectativa; 10= Corresponde totalmente à expectativa

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Total
	%	%	%	%	%	%
Satisfação geral com a IES	8,7	4,9	12,2	45,8	28,3	100,0
Satisfação com as instalações da IES	9,1	8,4	10,1	46,9	25,5	100,0
Satisfação com a localização da IES	8,4	10,5	20,3	33,2	27,6	100,0
Satisfação com os equipamentos disponíveis pela IES	10,5	14,3	13,3	46,2	15,7	100,0
Satisfação com a região onde a IES se insere	8,7	2,4	15,0	40,9	32,9	100,0
Satisfação com o atendimento geral da IES	9,8	4,5	14,0	52,8	18,9	100,0
Satisfação com a disponibilidade da IES	10,1	5,9	17,5	41,3	25,2	100,0
Satisfação com a amabilidade da IES	9,8	3,1	10,8	38,1	38,1	100,0
Satisfação com o curso em geral	9,4	4,5	10,1	40,9	35,0	100,0
Satisfação com o apoio extracurricular	8,0	8,0	21,3	36,0	26,6	100,0
Satisfação com os docentes no geral	9,1	3,1	21,3	40,9	25,5	100,0
Satisfação com o desempenho dos docentes	10,1	7,0	14,7	47,2	21,0	100,0
Satisfação com os conteúdos das aulas	9,4	5,9	18,9	47,2	18,5	100,0
Satisfação com a disponibilidade dos docentes	10,5	3,1	12,2	43,0	31,1	100,0
Satisfação com os conhecimentos científicos dos docentes	10,1	3,1	10,5	45,1	31,1	100,0
Satisfação com a avaliação prestada pelos docentes	8,4	6,3	17,8	50,3	17,1	100,0

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação geral com a IES	1	5	3,8	1,16
Satisfação com as instalações da IES	1	5	3,7	1,20
Satisfação com a localização da IES	1	5	3,6	1,23
Satisfação com os equipamentos disponíveis pela IES	1	5	3,4	1,22
Satisfação com a região onde a IES se insere	1	5	3,9	1,16
Satisfação com o atendimento geral da IES	1	5	3,7	1,13
Satisfação com a disponibilidade da IES	1	5	3,7	1,21
Satisfação com a amabilidade da IES	1	5	3,9	1,22
Satisfação com o curso em geral	1	5	3,9	1,21
Satisfação com o apoio extracurricular	1	5	3,7	1,19
Satisfação com os docentes no geral	1	5	3,7	1,15
Satisfação com o desempenho dos docentes	1	5	3,6	1,19
Satisfação com os conteúdos das aulas	1	5	3,6	1,14
Satisfação com a disponibilidade dos docentes	1	5	3,8	1,21
Satisfação com os conhecimentos científicos dos docentes	1	5	3,8	1,20
Satisfação com a avaliação prestada pelos docentes	1	5	3,6	1,10

Escala: 1=Muito Insatisfeito; 5= Muito Satisfeito

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação geral dos alunos com a IES	286	1	5	3,8	1,16

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Satisfação geral dos alunos com a IES
N		286
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,80
	Std. Deviation	1,163
Most Extreme Differences	Absolute	,309
	Positive	,151
	Negative	-,309
Kolmogorov-Smirnov Z		5,230
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Correlations

			Classificação da IES	Satisfação geral com a IES
Spearman's rho	Classificação da IES	Correlation Coefficient	1,000	,496**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	286	286
	Satisfação geral com a IES	Correlation Coefficient	,496**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	286	286

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

Correlations

			Satisfação geral com a IES	A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas
Spearman's rho	Satisfação geral com a IES	Correlation Coefficient	1,000	,632**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	286	286
	A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas	Correlation Coefficient	,632**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	286	286

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

	Satisfação geral com a IES				
	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
	%	%	%	%	%
IP Beja	3,1	9,4	17,2	35,9	34,4
IP Bragança	17,4	,0	13,0	30,4	39,1
IP Castelo Branco	8,1	,0	9,7	46,8	35,5
IP Guarda	7,5	13,2	18,9	54,7	5,7
IP Portalegre	9,8	1,6	3,3	59,0	26,2
Total	8,7	4,9	12,2	45,8	28,3

Paired Samples Statistics

		Statistic	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
					Lower	Upper	
Pair 1	Satisfação com o desempenho dos docentes	Mean	3,62	,00	,07	3,48	3,75
		N	286				
		Std. Deviation	1,187	-,002	,050	1,085	1,278
		Std. Error Mean	,070				
	Satisfação com os conteúdos das aulas	Mean	3,59	,00	,07	3,45	3,72
		N	286				
		Std. Deviation	1,141	-,002	,050	1,039	1,239
		Std. Error Mean	,067				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.	Bootstrap for Correlation ^a			
					Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Pair 1	Satisfação com o desempenho dos docentes & Satisfação com os conteúdos das aulas	286	,844	,000	-,002	,022	,790	,882

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Satisfação com o desempenho dos docentes - Satisfação com os conteúdos das aulas	,024	,651	,039	-,051	,100	,636	285	,525

Bootstrap for Paired Samples Test

		Mean	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Pair 1	Satisfação com o desempenho dos docentes - Satisfação com os conteúdos das aulas	,024	,001	,039	,534	-,056	,098

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas	1	5	3,80	,94
O desempenho docente é excelente	1	5	3,65	1,01
Os conteúdos disponibilizados são atuais e de grande qualidade	1	5	3,73	1,07
As instalações estão dotadas de estruturas e equipamentos recentes	1	5	3,53	1,21
A região onde a IES se insere permite uma experiência académica melhor	1	5	4,22	1,12

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas	3,70	4,35	3,98	3,11	3,89
O desempenho docente é excelente	3,67	3,91	3,98	2,98	3,66
Os conteúdos disponibilizados são atuais e de grande qualidade	3,72	3,93	4,02	3,08	3,85
As instalações estão dotadas de estruturas e equipamentos recentes	3,63	3,80	3,84	2,34	3,95
A região onde a IES se insere permite uma experiência académica melhor	4,39	4,11	4,60	3,62	4,25

	1ºano	2ºano	3ºano
	Média	Média	Média
A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas	3,82	3,69	3,87
O desempenho docente é excelente	3,71	3,57	3,66
Os conteúdos disponibilizados são atuais e de grande qualidade	3,84	3,62	3,73
As instalações estão dotadas de estruturas e equipamentos recentes	3,64	3,42	3,54
A região onde a IES se insere permite uma experiência académica melhor	4,12	4,26	4,25

	Feminino	Masculino
	Média	Média
A qualidade global da IES corresponde às minhas expectativas	3,80	3,79
O desempenho docente é excelente	3,72	3,52
Os conteúdos disponibilizados são atuais e de grande qualidade	3,79	3,62
As instalações estão dotadas de estruturas e equipamentos recentes	3,58	3,46
A região onde a IES se insere permite uma experiência académica melhor	4,34	4,01

	%	
Integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES	Sim	42,3
	Não	57,7
	Total	100,0

				%
Integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES	Sim	IES	IP Beja	19,8%
			IP Bragança	21,5%
			IP Castelo Branco	18,2%
			IP Guarda	14,0%
			IP Portalegre	26,4%
	Não	IES	IP Beja	24,2%
			IP Bragança	12,1%
			IP Castelo Branco	24,2%
			IP Guarda	21,8%
			IP Portalegre	17,6%

Integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES * Ano letivo (licenciatura) Crosstabulation

		Ano letivo (licenciatura)			Total	
		1ºano	2ºano	3ºano		
Integrou ações de cocriação de valor com docentes e IES	Sim	Count	35	40	46	121
		Expected Count	37,7	38,5	44,8	121,0
		% within Ano letivo (licenciatura)	39,3%	44,0%	43,4%	42,3%
	Não	Count	54	51	60	165
		Expected Count	51,3	52,5	61,2	165,0
		% within Ano letivo (licenciatura)	60,7%	56,0%	56,6%	57,7%
Total		Count	89	91	106	286
		Expected Count	89,0	91,0	106,0	286,0
		% within Ano letivo (licenciatura)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,477 ^a	2	,788	,790		
Likelihood Ratio	,479	2	,787	,790		
Fisher's Exact Test	,486			,790		
Linear-by-Linear Association	,305 ^b	1	,581	,612	,316	,050
N of Valid Cases	286					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37,65.

b. The standardized statistic is -,552.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.	Exact Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,041	,788	,790
	Cramer's V	,041	,788	,790
N of Valid Cases		286		

		%
Proporção de responsabilidade do aluno nos próprios resultados (%)	15	1,0
	30	,3
	40	3,5
	50	14,0
	55	1,7
	60	10,5
	70	16,4
	75	4,9
	80	15,7
	90	19,2
	95	2,8
Proporção de responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)	1	1,0
	5	1,4
	10	10,1
	15	,7
	20	14,0
	25	5,2
	30	12,6
	40	10,1
	45	2,1
	50	14,3
	60	3,1
70	3,5	
75	,3	
80	4,2	
90	3,8	
95	,7	
99	1,0	
100	11,5	

		%
Responsabilidade dos alunos nos resultados	Igual ou inferior a 50%	18,9
	Entre 51 e 70%	28,7
	Igual ou superior a 71%	52,4
Responsabilidade dos docentes nos resultados	Igual ou inferior a 50%	71,7
	Entre 51 e 70%	6,6
	Igual ou superior a 71%	21,7

Correlations

			Responsabilidade dos alunos nos resultados 2	Responsabilidade dos docentes nos resultados 2
Spearman's rho	Responsabilidade dos alunos nos resultados 2	Correlation Coefficient	1,000	,192**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	286	286
	Responsabilidade dos docentes nos resultados 2	Correlation Coefficient	,192**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	286	286

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

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	1	5	3,2	,97
Os docentes interagem com os alunos em aula.	1	5	3,7	1,01
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	1	5	3,2	1,15
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	1	5	3,8	1,07
Aplico todas as minhas capacidades nos estudos.	1	5	3,7	1,03
Obtenho facilmente bons resultados.	1	5	3,2	,90
Faço uma avaliação justa dos docentes.	1	5	4,1	,92
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	1	5	3,4	1,09
Faço sugestões para um melhor desempenho das aulas.	1	5	3,0	1,20
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	1	5	3,7	1,02
Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares	1	5	3,7	1,19
Partilho online opiniões sobre a IES.	1	5	2,7	1,37

Escala: 1=Nunca; 5=Sempre

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Antes de escolher a IES procurei o máximo de informação sobre esta.	1	5	3,8	1,24
A localização da IES permite-me ter benefícios especiais.	1	5	3,4	1,26
Estou totalmente integrado/a na região onde a IES se insere.	1	5	4,1	1,07
Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região.	1	5	3,6	1,10
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.	1	5	3,5	1,15
Pondero um percurso profissional na região onde estudo.	1	5	3,0	1,35
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	1	5	3,4	1,15
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	1	5	3,9	,93
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	1	5	3,5	1,18
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	1	5	3,5	1,08
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	1	5	3,5	1,11
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	1	5	2,9	1,32
Estudar nesta IES é uma experiência única.	1	5	3,9	1,07
Sinto que faço parte das ações desenvolvidas pela IES.	1	5	3,4	1,10
Os docentes interagem com os alunos para que estes atinjam um maior sucesso.	1	5	3,8	1,02
Os docentes disponibilizam conteúdos de relevante interesse.	1	5	3,9	,88
Os docentes procuram avaliar as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	1	5	3,7	1,01
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	1	5	3,7	,93
Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas académicas para além do ensino.	1	5	3,5	1,07
Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.	1	5	2,9	1,24
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	1	5	3,8	1,20
Sou estimulado pela IES a desenvolver soluções para captação de novos alunos.	1	5	3,1	1,22
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	1	5	3,2	1,14
Procuro contribuir com informação para enriquecer a IES.	1	5	3,3	1,12
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	1	5	3,6	1,05
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	1	5	3,3	1,21
Professores, alunos e instituição trabalham juntos em função de resultados melhores.	1	5	3,6	1,12
Professores e alunos devem trabalhar em colaboração para definir os conteúdos programáticos do curso.	1	5	4,1	,92
Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	1	5	3,7	1,08
Sou importante para a IES.	1	5	3,4	1,26

Escala: 1=Discordo totalmente; 5 =Concordo totalmente

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas académicas para além do ensino.	286	1	5	3,47	1,07
Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.	286	1	5	2,93	1,24

Escala: 1=Discordo totalmente; 5 =Concordo totalmente

Paired Samples Statistics

		Statistic	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
					Lower	Upper	
Pair 1	Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas acadêmicas para além do ensino.	Mean	3,47	,00	,06	3,34	3,59
		N	286				
		Std. Deviation	1,068	-,003	,044	,976	1,150
		Std. Error Mean	,063				
Pair 1	Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.	Mean	2,93	,00	,07	2,79	3,07
		N	286				
		Std. Deviation	1,242	-,003	,038	1,162	1,310
		Std. Error Mean	,073				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas acadêmicas para além do ensino. - Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.	,535	1,315	,078	-,382	,688	6,878	285	,000

Bootstrap for Paired Samples Test

		Mean	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Pair 1	Verifico os docentes frequentemente ocupados com outras tarefas acadêmicas para além do ensino. - Sinto que os docentes não têm capacidade de prestar o tempo necessário para a produção, desenvolvimento de aulas e atendimento aos alunos.	,535	,000	,076	,001	,392	,685

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	286	1	5	3,81	1,20
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	286	1	5	3,65	1,05

Escala: 1=Discordo totalmente; 5 =Concordo totalmente

Paired Samples Statistics

		Statistic	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	95% Confidence Interval		
Pair 1	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	Mean	3,81	,00	,07	3,67	3,96
		N	286				
Std. Deviation		1,195	-,003	,052	1,083	1,287	
Std. Error Mean		,071					
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	Mean	3,65	,00	,06	3,53	3,77	
	N	286					
	Std. Deviation	1,052	-,002	,041	,968	1,129	
	Std. Error Mean	,062					

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.	Bootstrap for Correlation ^a			
					Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
Pair 1	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos. & Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	286	,687	,000	-,001	,034	,618	,748

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
Pair 1	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos. - Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	,168	,898	,053	-,063	,272	3,160	285	,002

Bootstrap for Paired Samples Test

		Mean	Bootstrap ^a				
			Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
Pair 1	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos. - Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	,168	,002	,053	,003	,066	,269

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

	IES				
	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	3,50	4,35	3,95	3,30	4,05
Sou estimulado pela IES a desenvolver soluções para captação de novos alunos.	2,56	2,98	3,39	3,04	3,64

Escala: 1=Discordo totalmente; 5 =Concordo totalmente

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	286	1	5	3,81	1,20
Sou estimulado pela IES a desenvolver soluções para captação de novos alunos.	286	1	5	3,13	1,22

Escala: 1=Discordo totalmente; 5 =Concordo totalmente

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	3,53	286	1,110	,066
	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	3,81	286	1,195	,071

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes. & Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	286	,609	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes. - Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	-,283	1,023	,060	-,402	-,164	-4,684	285	,000

APÊNDICE 6 – RESULTADOS AO QUESTIONÁRIO DE DOCENTES

	N	%
IP Beja	5	5,9
IP Bragança	28	32,9
IP Castelo Branco	11	12,9
IP Guarda	17	20,0
IP Portalegre	24	28,2
Total	85	100,0

		N	%
Idade	18-30 anos	0	,0
	31-40 anos	4	4,7
	41-50 anos	37	43,5
	51-60 anos	35	41,2
	>60 anos	9	10,6
Total		85	100,0

		N	%
Idade	31-50 anos	41	48,2
	>50 anos	44	51,8
	Total	85	100,0

		N	%
Sexo	Feminino	59	69,4
	Masculino	26	30,6

		N	%
Naturalidade	Aveiro	3	3,5
	Beja	2	2,4
	Braga	2	2,4
	Bragança	9	10,6
	Castelo Branco	3	3,5
	Coimbra	3	3,5
	Évora	0	,0
	Faro	0	,0
	Guarda	9	10,6
	Leiria	1	1,2
	Lisboa	7	8,2
	Portalegre	19	22,4
	Porto	10	11,8
	Santarém	2	2,4
	Setúbal	2	2,4
	Viana do Castelo	0	,0
	Vila Real	1	1,2
	Viseu	3	3,5
	R.A. Açores	0	,0
	R.A. Madeira	0	,0
Internacional	9	10,6	

		IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
		%	%	%	%	%
Naturalidade	Aveiro	,0	,0	,0	11,8	4,2
	Beja	40,0	,0	,0	,0	,0
	Braga	20,0	3,6	,0	,0	,0
	Bragança	,0	28,6	,0	5,9	,0
	Castelo Branco	,0	3,6	9,1	,0	4,2
	Coimbra	,0	,0	9,1	11,8	,0
	Évora	,0	,0	,0	,0	,0
	Faro	,0	,0	,0	,0	,0
	Guarda	20,0	,0	9,1	41,2	,0
	Leiria	,0	,0	,0	,0	4,2
	Lisboa	,0	14,3	18,2	5,9	,0
	Portalegre	,0	,0	9,1	,0	75,0
	Porto	,0	35,7	,0	,0	,0
	Santarém	,0	3,6	,0	5,9	,0
	Setúbal	20,0	,0	9,1	,0	,0
	Viana do Castelo	,0	,0	,0	,0	,0
	Vila Real	,0	3,6	,0	,0	,0
	Viseu	,0	,0	,0	11,8	4,2
R.Açores	,0	,0	,0	,0	,0	
R.Madeira	,0	,0	,0	,0	,0	
Internacional	,0	7,1	36,4	5,9	8,3	

		N	%
Grau académico	Doutoramento	58	68,2
	Mestrado	23	27,1
	Licenciatura	2	2,4
	Bacharelato	2	2,4
	Outro	0	,0
	Total	85	100,0

		Título de especialista	
		Sim	Não
		%	%
Grau académico	Doutoramento	44,4	74,6
	Mestrado	50,0	20,9
	Licenciatura	,0	3,0
	Bacharelato	5,6	1,5
	Outro	,0	,0

		Doutoramento		Mestrado		Licenciatura		Bacharelato	
		N	%	N	%	N	%	N	%
IP Beja	Feminino	4	100,0	0	,0	0	,0	0	,0
	Masculino	0	,0	1	100,0	0	,0	0	,0
IP Bragança	Feminino	14	73,7	5	26,3	0	,0	0	,0
	Masculino	5	55,6	2	22,2	0	,0	2	22,2
IP Castelo Branco	Feminino	7	87,5	1	12,5	0	,0	0	,0
	Masculino	2	66,7	1	33,3	0	,0	0	,0
IP Guarda	Feminino	9	64,3	5	35,7	0	,0	0	,0
	Masculino	2	66,7	1	33,3	0	,0	0	,0
IP Portalegre	Feminino	9	64,3	3	21,4	2	14,3	0	,0
	Masculino	6	60,0	4	40,0	0	,0	0	,0

		IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
		%	%	%	%	%
Grau académico	Doutoramento	80,0	67,9	81,8	64,7	62,5
	Mestrado	20,0	25,0	18,2	35,3	29,2
	Licenciatura	,0	,0	,0	,0	8,3
	Bacharelato	,0	7,1	,0	,0	,0
	Outro	,0	,0	,0	,0	,0

		Área de formação						
		Ciências exatas	Ciências naturais	Ciências da engenharia e tecnologias	Ciências médicas e da saúde	Ciências agrárias	Ciências sociais	Humanidades
		%	%	%	%	%	%	%
Principal IES em que colabora	IP Beja	16,7	14,3	,0	,0	50,0	3,0	,0
	IP Bragança	50,0	85,7	11,1	50,0	,0	27,3	21,4
	IP Castelo Branco	,0	,0	22,2	8,3	25,0	15,2	14,3
	IP Guarda	,0	,0	22,2	41,7	,0	24,2	14,3
	IP Portalegre	33,3	,0	44,4	,0	25,0	30,3	50,0

		Categoria profissional							
		Professor Coordenador Principal	Professor Coordenador c/ agregação	Professor Coordenador s/ agregação	Professor Adjunto	Professor Adjunto Convidado	Assistente	Assistente Convidado	Outro
		%	%	%	%	%	%	%	%
Principal IES em que colabora	IP Beja	,0	,0	33,3	4,1	9,1	,0	,0	,0
	IP Bragança	,0	,0	33,3	32,7	18,2	100,0	50,0	,0
	IP Castelo Branco	,0	50,0	,0	10,2	36,4	,0	8,3	,0
	IP Guarda	,0	50,0	16,7	22,4	27,3	,0	8,3	,0
	IP Portalegre	,0	,0	16,7	30,6	9,1	,0	33,3	100,0

		N	%
Categoria profissional	Professor Coordenador Principal	0	,0
	Professor Coordenador c/ agregação	2	2,4
	Professor Coordenador s/ agregação	6	7,1
	Professor Adjunto	49	57,6
	Professor Adjunto Convidado	11	12,9
	Assistente	2	2,4
	Assistente Convidado	12	14,1
	Outro	3	3,5
Total		85	100,0

		N	%
Regime de prestação docente	Dedicação exclusiva	54	63,5
	Tempo integral	13	15,3
	Tempo parcial	18	21,2
	Total	85	100,0

		Regime de prestação docente		
		Dedicação exclusiva	Tempo integral	Tempo parcial
		%	%	%
Principal IES em que colabora	IP Beja	5,6	15,4	,0
	IP Bragança	31,5	15,4	50,0
	IP Castelo Branco	13,0	23,1	5,6
	IP Guarda	22,2	15,4	16,7
	IP Portalegre	27,8	30,8	27,8

		%
Participação em projetos de investigação científica e tecnológica nos últimos 5 anos	Sim	82,4
	Não	17,6

		%
Área de investigação	Ciências exatas	3,5
	Ciências naturais	3,5
	Ciências da engenharia e tecnologias	10,6
	Ciências médicas e da saúde	10,6
	Ciências agrárias	7,1
	Ciências sociais	43,5
	Humanidades	14,1
	Outra	1,2
Nenhuma	5,9	

		Principal IES em que colabora				
		IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
		%	%	%	%	%
Área de investigação	Ciências exatas	20,0	3,6	,0	,0	4,2
	Ciências naturais	20,0	7,1	,0	,0	,0
	Ciências da engenharia e tecnologias	,0	3,6	18,2	11,8	16,7
	Ciências médicas e da saúde	,0	17,9	,0	23,5	,0
	Ciências agrárias	40,0	7,1	9,1	,0	4,2
	Ciências sociais	20,0	42,9	45,5	52,9	41,7
	Humanidades	,0	10,7	9,1	11,8	25,0
	Outra	,0	,0	9,1	,0	,0
	Nenhuma	,0	7,1	9,1	,0	8,3

	%	
Publicações dos últimos 5 anos - Revistas científicas	Nenhum	17,6
	Inferior a 5	45,9
	5 a 10	22,4
	10 a 20	8,2
	Superior a 20	5,9
Publicações dos últimos 5 anos - Livros técnico-científicos	Nenhum	71,8
	Inferior a 5	28,2
	5 a 10	,0
	10 a 20	,0
	Superior a 20	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Livros académicos	Nenhum	71,8
	Inferior a 5	25,9
	5 a 10	2,4
	10 a 20	,0
	Superior a 20	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Capítulos em livros	Nenhum	43,5
	Inferior a 5	49,4
	5 a 10	7,1
	10 a 20	,0
	Superior a 20	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de divulgação científica	Nenhum	31,8
	Inferior a 5	38,8
	5 a 10	18,8
	10 a 20	7,1
	Superior a 20	3,5
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de opinião na comunicação social	Nenhum	69,4
	Inferior a 5	18,8
	5 a 10	4,7
	10 a 20	4,7
	Superior a 20	2,4

		Principal IES em que colabora				
		IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
		%	%	%	%	%
Publicações dos últimos 5 anos - Revistas científicas	Nenhum	,0	21,4	18,2	11,8	20,8
	Inferior a 5	40,0	25,0	54,5	47,1	66,7
	5 a 10	20,0	35,7	9,1	41,2	,0
	10 a 20	40,0	7,1	9,1	,0	8,3
	Superior a 20	,0	10,7	9,1	,0	4,2
Publicações dos últimos 5 anos - Livros técnico-científicos	Nenhum	80,0	75,0	81,8	64,7	66,7
	Inferior a 5	20,0	25,0	18,2	35,3	33,3
	5 a 10	,0	,0	,0	,0	,0
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Livros académicos	Nenhum	100,0	78,6	81,8	52,9	66,7
	Inferior a 5	,0	21,4	18,2	47,1	25,0
	5 a 10	,0	,0	,0	,0	8,3
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Capítulos em livros	Nenhum	20,0	32,1	54,5	47,1	54,2
	Inferior a 5	60,0	60,7	45,5	35,3	45,8
	5 a 10	20,0	7,1	,0	17,6	,0
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de divulgação científica	Nenhum	20,0	35,7	9,1	41,2	33,3
	Inferior a 5	40,0	39,3	54,5	35,3	33,3
	5 a 10	40,0	17,9	18,2	11,8	20,8
	10 a 20	,0	3,6	9,1	5,9	12,5
	Superior a 20	,0	3,6	9,1	5,9	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de opinião na comunicação social	Nenhum	60,0	71,4	45,5	82,4	70,8
	Inferior a 5	40,0	21,4	18,2	11,8	16,7
	5 a 10	,0	3,6	9,1	5,9	4,2
	10 a 20	,0	,0	27,3	,0	4,2
	Superior a 20	,0	3,6	,0	,0	4,2

		Área de formação						
		Ciências exatas	Ciências naturais	Ciências da engenharia e tecnologias	Ciências médicas e da saúde	Ciências agrárias	Ciências sociais	Humanidades
		%	%	%	%	%	%	%
Publicações dos últimos 5 anos - Revistas científicas	Nenhum	50,0	,0	11,1	8,3	,0	18,2	28,6
	Inferior a 5	16,7	14,3	66,7	41,7	50,0	51,5	50,0
	5 a 10	16,7	42,9	11,1	41,7	50,0	12,1	21,4
	10 a 20	16,7	28,6	,0	,0	,0	12,1	,0
	Superior a 20	,0	14,3	11,1	8,3	,0	6,1	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Livros técnico-científicos	Nenhum	83,3	57,1	88,9	83,3	75,0	66,7	64,3
	Inferior a 5	16,7	42,9	11,1	16,7	25,0	33,3	35,7
	5 a 10	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Livros académicos	Nenhum	83,3	85,7	66,7	58,3	100,0	69,7	71,4
	Inferior a 5	16,7	14,3	22,2	41,7	,0	27,3	28,6
	5 a 10	,0	,0	11,1	,0	,0	3,0	,0
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Capítulos em livros	Nenhum	50,0	,0	55,6	50,0	25,0	42,4	57,1
	Inferior a 5	33,3	100,0	44,4	41,7	75,0	48,5	35,7
	5 a 10	16,7	,0	,0	8,3	,0	9,1	7,1
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
	Superior a 20	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de divulgação científica	Nenhum	50,0	14,3	33,3	41,7	,0	30,3	35,7
	Inferior a 5	16,7	57,1	33,3	33,3	25,0	42,4	42,9
	5 a 10	16,7	28,6	11,1	25,0	50,0	15,2	14,3
	10 a 20	16,7	,0	,0	,0	25,0	9,1	7,1
	Superior a 20	,0	,0	22,2	,0	,0	3,0	,0
Publicações dos últimos 5 anos - Artigos de opinião na comunicação social	Nenhum	83,3	71,4	100,0	75,0	50,0	54,5	78,6
	Inferior a 5	,0	28,6	,0	25,0	25,0	27,3	7,1
	5 a 10	,0	,0	,0	,0	,0	6,1	14,3
	10 a 20	,0	,0	,0	,0	25,0	9,1	,0
	Superior a 20	16,7	,0	,0	,0	,0	3,0	,0

		N	%
Integra unidade de investigação	Sim	64	75,3
	Não	21	24,7

		N	%
Unidade de Investigação que integra	Da própria IES	34	53,1
	De outras IES Politécnico	4	6,3
	De outra IES Universitário	24	37,5
	De outro tipo de entidade	2	3,1

		N	%
Participação em equipas de investigação internacionais	Sim	31	36,5
	Não	54	63,5

		N	%
Média diária de horas de trabalho em docência	Entre 1 e 4 horas diárias	32	37,6
	Entre 5 e 8 horas diárias	34	40,0
	Entre 8 e 12 horas diárias	12	14,1
	Superior a 12 horas diárias	7	8,2
	Total	85	100,0

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Distribuição do tempo de trabalho - Aulas	,0	10,6	18,8	24,7	17,6	18,8	3,5	5,9	,0	,0	,0
Distribuição do tempo de trabalho - Preparação de aulas	,0	14,1	44,7	28,2	7,1	3,5	2,4	,0	,0	,0	,0
Distribuição do tempo de trabalho - Acompanhamento de alunos	1,2	38,8	38,8	11,8	4,7	2,4	2,4	,0	,0	,0	,0
Distribuição do tempo de trabalho - Atividades de I&D	15,3	29,4	29,4	18,8	4,7	1,2	,0	1,2	,0	,0	,0
Distribuição do tempo de trabalho - Atividades administrativas	14,1	42,4	18,8	8,2	3,5	7,1	3,5	,0	1,2	1,2	,0
Distribuição do tempo de trabalho - Outros	55,3	25,9	12,9	1,2	1,2	,0	1,2	,0	,0	,0	2,4

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
	%	%	%	%	%
Satisfação geral com a IES	5,9	9,4	12,9	45,9	25,9
Satisfação com as instalações da IES	3,5	8,2	17,6	37,6	32,9
Satisfação com a localização da IES	2,4	7,1	15,3	45,9	29,4
Satisfação com a região onde a IES se insere	3,5	7,1	11,8	47,1	30,6
Satisfação com o apoio institucional	8,2	11,8	29,4	34,1	16,5
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	9,4	21,2	27,1	28,2	14,1
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno	5,9	10,6	21,2	34,1	28,2

	Minimum	Maximum	Média	Desvio padrão
Satisfação geral com a IES	1	5	3,8	1,12
Satisfação com as instalações da IES	1	5	3,9	1,07
Satisfação com a localização da IES	1	5	3,9	,97
Satisfação com a região onde a IES se insere	1	5	3,9	1,02
Satisfação com o apoio institucional	1	5	3,4	1,15
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	1	5	3,2	1,19
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno	1	5	3,7	1,17

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Satisfação geral dos docentes com a IES	85	1	5	3,8	1,12

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Satisfação geral com a IES
N		85
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,76
	Std. Deviation	1,120
Most Extreme Differences	Absolute	,301
	Positive	,158
	Negative	-,301
Kolmogorov-Smirnov Z		2,774
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

	IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
	Média	Média	Média	Média	Média
Satisfação geral com a IES	3,4	3,8	4,5	3,5	3,7
Satisfação com as instalações da IES	4,2	3,6	4,2	3,4	4,3
Satisfação com a localização da IES	4,4	3,7	4,1	3,6	4,3
Satisfação com a região onde a IES se insere	4,2	3,9	4,5	3,6	3,8
Satisfação com o apoio institucional	3,8	3,3	3,6	3,2	3,4
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	4,0	3,1	4,3	3,0	2,6
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno	4,2	3,9	4,3	3,5	3,2

Correlations

		Satisfação geral com a IES	Satisfação com as instalações da IES	Satisfação com a localização da IES	Satisfação com a região onde a IES se insere	Satisfação com o apoio institucional	Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno
Satisfação geral com a IES	Pearson Correlation	1	,472**	,290*	,427**	,685**	,475**	,261
	Sig. (2-tailed)		,000	,007	,000	,000	,000	,016
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com as instalações da IES	Pearson Correlation	,472**	1	,357**	,157	,473**	,285**	,150
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,151	,000	,008	,170
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com a localização da IES	Pearson Correlation	,290*	,357**	1	,646**	,313**	,225**	,148
	Sig. (2-tailed)	,007	,001		,000	,004	,038	,177
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com a região onde a IES se insere	Pearson Correlation	,427**	,157	,646**	1	,317**	,273**	,335**
	Sig. (2-tailed)	,000	,151	,000		,003	,011	,002
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com o apoio institucional	Pearson Correlation	,685**	,473**	,313**	,317**	1	,440**	,227**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,003		,000	,037
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pela IES	Pearson Correlation	,475**	,285**	,225**	,273**	,440**	1	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,038	,011	,000		,000
	N	85	85	85	85	85	85	85
Satisfação com a avaliação de desempenho efetuada pelo aluno	Pearson Correlation	,261	,150	,148	,335**	,227**	,585**	1
	Sig. (2-tailed)	,016	,170	,177	,002	,037	,000	
	N	85	85	85	85	85	85	85

** Satisfação com o apoio institucional

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		N	%
Remuneração justa para o esforço exigido	Sim	30	35,3%
	Não	55	64,7%

Influencia da satisfação com a remuneração no trabalho docente	%
Influencia muito. Envolveria-me mais se fosse melhor remunerado.	12,9
Influencia um pouco. Algumas vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	15,3
Influencia pouco. É vocacional.	28,2
Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia o meu compromisso.	43,5

		Principal IES em que colabora				
		IP Beja	IP Bragança	IP Castelo Branco	IP Guarda	IP Portalegre
		%	%	%	%	%
Influencia da satisfação com a remuneração no trabalho docente	Influencia muito. Envolveria-me mais se fosse melhor remunerado.	20,0	14,3	18,2	11,8	8,3
	Influencia um pouco. Algumas vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	20,0	17,9	9,1	23,5	8,3
	Influencia pouco. É vocacional.	40,0	25,0	45,5	5,9	37,5
	Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia o meu compromisso.	20,0	42,9	27,3	58,8	45,8

		Influencia muito. Envolveria-me mais se fosse melhor remunerado.	Influencia um pouco. Algumas vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	Influencia pouco. É vocacional.	Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia o meu compromisso.
		%	%	%	%
Remuneração justa para o esforço exigido	Sim	16,7	30,0	36,7	16,7
	Não	10,9	7,3	23,6	58,2
	Total	12,9	15,3	28,2	43,5

	Remuneração justa para o esforço exigido		
	Sim	Não	Total
	%	%	%
Influencia muito. Envolveria-me mais se fosse melhor remunerado.	45,5	54,5	100,0
Influencia um pouco. Algumas vezes o trabalho é ingrato e são necessários mais incentivos financeiros.	69,2	30,8	100,0
Influencia pouco. É vocacional.	45,8	54,2	100,0
Não influencia nada. O meu trabalho é profissional e a remuneração não influencia o meu compromisso.	13,5	86,5	100,0
Total	35,3	64,7	100,0

Pearson Chi-Square Tests

Influencia da satisfação com a remuneração no trabalho docente	Remuneração o justa para o esforço exigido	
	Chi-square	
	df	3
Sig.	,001 ^{a,b}	

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

b. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

	N	%
Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES	Sim	56 65,9
	Não	29 34,1

Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES * Regime de prestação docente Crosstabulation

			Regime de prestação docente			Total
			Dedicção exclusiva	Tempo integral	Tempo parcial	
Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES	Sim	Count	43	5	8	56
		% within Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES	76,8%	8,9%	14,3%	100,0%
	Não	Count	11	8	10	29
		% within Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES	37,9%	27,6%	34,5%	100,0%
Total		Count	54	13	18	85
		% within Integrou ações de cocriação de valor com alunos e IES	63,5%	15,3%	21,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	12,569 ^a	2	,002	,002		
Likelihood Ratio	12,461	2	,002	,004		
Fisher's Exact Test	12,359			,002		
Linear-by-Linear Association	9,861 ^b	1	,002	,002	,002	,001
N of Valid Cases	85					

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,44.

b. The standardized statistic is 3,140.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.	Exact Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,385	,002	,002
	Cramer's V	,385	,002	,002
N of Valid Cases		85		

		%
Proporção de responsabilidade do aluno nos próprios resultados (%)	20	2,4
	25	1,2
	30	3,5
	40	4,7
	50	28,2
	60	18,8
	70	12,9
	75	4,7
	80	15,3
	90	3,5
Proporção de responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)	1	3,5
	20	11,8
	25	4,7
	30	12,9
	40	22,4
	50	30,6
	60	3,5
	75	1,2
	80	3,5
	90	2,4
100	3,5	

		%
Responsabilidade do aluno no seus resultados (%)	1 - 40	11,8
	40 - 70	60,0
	71 - 100	28,2
	Total	100,0
Responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)	1 - 40	55,3
	40 - 70	34,1
	71 - 100	10,6
	Total	100,0

Correlations

		Responsabilidade do aluno no seus resultados (%)	Responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)
Spearman's rho	Responsabilidade do aluno no seus resultados (%)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	85
	Responsabilidade do docente nos resultados do aluno (%)	Correlation Coefficient	-,336**
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	85

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

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A minha qualidade de ensino é responsável pelos resultados académicos do aluno.	2	5	3,6	,84
Interajo com os alunos em aula.	2	5	4,5	,73
Dou atenção personalizada aos alunos e faculta documentação específica às suas necessidades.	2	5	4,0	1,03
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	2	5	4,3	,84
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	2	5	4,1	,88
Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	1	5	3,5	1,01
Dou a devida atenção aos alunos.	2	5	4,3	,82
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	2	5	3,8	1,00
Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares.	1	5	3,9	1,10
Partilho online opiniões sobre a IES.	1	5	2,8	1,48

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	85	1	5	3,46	1,01
Dou a devida atenção aos alunos.	85	2	5	4,27	,82

Escala: 1 – Nunca; 5 – Sempre

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	3,46	85	1,007	,109
	Dou a devida atenção aos alunos.	4,27	85	,822	,089

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas. & Dou a devida atenção aos alunos.	85	,625	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas. - Dou a devida atenção aos alunos.	-,812	,809	,088	-,986	-,637	-9,250	84	,000

	IP Beja Média	IP Bragança Média	IP Castelo Branco Média	IP Guarda Média	IP Portalegre Média
A minha qualidade de ensino é responsável pelos resultados académicos do aluno.	3,00	3,64	3,55	3,47	3,88
Interajo com os alunos em aula.	3,80	4,46	4,73	4,71	4,50
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	3,40	3,79	4,55	4,29	4,04
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	3,60	4,07	4,73	4,41	4,33
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	4,20	4,00	4,73	4,06	4,04
Tenho disponibilidade suficiente para me dedicar ao planeamento das aulas.	4,20	3,18	4,09	3,35	3,42
Dou a devida atenção aos alunos.	4,40	4,04	4,55	4,53	4,21
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	3,40	3,68	4,09	3,71	3,83
Valorizo a IES que frequento junto aos meus amigos/familiares.	3,60	3,86	4,64	3,47	3,83
Partilho online opiniões sobre a IES.	2,20	2,89	3,82	2,65	2,50

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Procuro colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	1	5	4,0	,99
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.	1	5	3,6	,94
A IES preocupa-se com o meu percurso profissional.	1	5	2,9	1,05
Procuro colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	2	5	4,0	,80
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	2	5	4,1	,71
Tento criar valor para o curso/IES.	2	5	4,3	,68
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES.	1	5	4,2	,82
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	1	5	2,9	1,33
Sinto que as avaliações de desempenho baseadas nos questionários dos alunos são justas e de acordo com o meu desempenho	1	5	3,3	1,03
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	1	5	2,5	1,18
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	1	5	2,2	1,15
Professores, alunos e instituição trabalham juntos em função de um resultado melhor.	1	5	3,4	1,00
Professores e alunos devem trabalhar em colaboração para definir os conteúdos programáticos do curso.	1	5	3,5	1,02
Procuro colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	3	5	4,2	,73

	Média	Desvio Padrão
Sinto que as avaliações de desempenho baseadas nos questionários dos alunos são justas e de acordo com o meu desempenho	3,3	1,03
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	2,5	1,18
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	2,2	1,15

Correlations

	Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,466** 85
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,466** ,000 85

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

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES .	85	1	5	4,18	,82
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	85	1	5	2,92	1,33

APÊNDICE 7 – ANÁLISE DE SENTIMENTOS

Alunos:

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	1ºano	2ºano	3ºano
					Média	Média	Média
Sinto-me feliz	2	7	5,2	1,39	5,2	5,1	5,3
Sinto-me cansado/a	1	7	5,1	1,39	5,1	5,2	5,1
Sinto-me frustrado/a	1	7	3,7	1,81	2,9	3,6	4,4
Sinto-me tranquilo/a	1	7	4,9	1,49	5,1	4,7	4,9
Sinto-me colaborativo/a	1	7	5,1	1,44	5,0	5,3	5,2
Sinto-me integrado/a	1	7	5,5	1,54	5,4	5,5	5,5
Sinto-me importante	1	7	4,7	1,63	4,8	4,6	4,6
Sinto-me impotente	1	7	3,1	1,68	2,7	3,1	3,5
Sinto-me útil	1	7	4,8	1,33	4,6	4,9	4,8
Sinto-me concretizado	1	7	5,1	1,55	5,1	5,0	5,2
Sinto-me motivado/a	1	7	4,9	1,61	5,1	4,8	4,7
Sinto-me dinâmico/a	1	7	5,0	1,32	4,9	5,1	5,0
Sinto-me proativo/a	1	7	5,0	1,42	5,0	4,9	5,3
Sinto-me honesto/a	1	7	6,2	1,15	6,1	6,2	6,1

	Sexo	
	Feminino	Masculino
	Média	Média
Sinto-me feliz	5,1	5,4
Sinto-me cansado/a	5,1	5,2
Sinto-me frustrado/a	3,7	3,6
Sinto-me tranquilo/a	4,7	5,1
Sinto-me colaborativo/a	5,2	5,1
Sinto-me integrado/a	5,4	5,6
Sinto-me importante	4,6	4,8
Sinto-me impotente	3,1	3,2
Sinto-me útil	4,8	4,8
Sinto-me concretizado	5,2	4,9
Sinto-me motivado/a	4,9	4,9
Sinto-me dinâmico/a	5,0	5,1
Sinto-me proativo/a	5,1	5,0
Sinto-me honesto/a	6,2	6,2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,859	,871	14

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4,879	3,126	6,164	3,038	1,972	,531	14
Item Variances	2,221	1,317	3,262	1,945	2,477	,256	14

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,877
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	2696,202
	df
	91
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Sinto-me feliz	1,000	,692
Sinto-me cansado/a	1,000	,461
Sinto-me frustrado/a	1,000	,817
Sinto-me tranquilo/a	1,000	,387
Sinto-me colaborativo/a	1,000	,628
Sinto-me integrado/a	1,000	,650
Sinto-me importante	1,000	,621
Sinto-me impotente	1,000	,680
Sinto-me útil	1,000	,624
Sinto-me concretizado	1,000	,708
Sinto-me motivado/a	1,000	,713
Sinto-me dinâmico/a	1,000	,761
Sinto-me proativo/a	1,000	,664
Sinto-me honesto/a	1,000	,343

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,816	48,685	48,685	6,816	48,685	48,685	6,746	48,187	48,187
2	1,931	13,790	62,475	1,931	13,790	62,475	2,000	14,288	62,475
3	,933	6,662	69,137						
4	,835	5,965	75,101						
5	,759	5,424	80,525						
6	,552	3,942	84,468						
7	,465	3,322	87,789						
8	,410	2,931	90,721						
9	,322	2,302	93,023						
10	,278	1,985	95,009						
11	,202	1,440	96,449						
12	,198	1,416	97,865						
13	,167	1,194	99,059						
14	,132	,941	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Sinto-me dinâmico/a	,869	,080
Sinto-me concretizado	,841	,032
Sinto-me motivado/a	,836	-,114
Sinto-me feliz	,829	-,070
Sinto-me proativo/a	,800	,154
Sinto-me integrado/a	,791	,155
Sinto-me útil	,784	,097
Sinto-me importante	,783	-,086
Sinto-me colaborativo/a	,776	,159
Sinto-me tranquilo/a	,621	-,027
Sinto-me honesto/a	,575	,111
Sinto-me frustrado/a	-,241	,871
Sinto-me impotente	-,295	,770
Sinto-me cansado/a	,102	,671

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Sinto-me dinâmico/a	,872	-,025
Sinto-me concretizado	,839	-,069
Sinto-me motivado/a	,817	-,213
Sinto-me feliz	,815	-,168
Sinto-me proativo/a	,813	,058
Sinto-me integrado/a	,804	,060
Sinto-me útil	,790	,003
Sinto-me colaborativo/a	,790	,065
Sinto-me importante	,767	-,179
Sinto-me tranquilo/a	,614	-,101
Sinto-me honesto/a	,584	,042
Sinto-me frustrado/a	-,135	,894
Sinto-me impotente	-,200	,800
Sinto-me cansado/a	,181	,654

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,993	-,119
2	,119	,993

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

	Índice de emoções positivas	Índice de emoções negativas
IP Beja	-,23906	-,04175
IP Bragança	,17168	-,18781
IP Castelo Branco	,33026	,20277
IP Guarda	-,16103	-,08456
IP Portalegre	-,07440	,05281
Total	,00000	,00000

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Índice de emoções positivas	IP Beja	64	-,2390599	1,00251304	,12531413	-,4894802	,0113604	-2,92398	1,61733
	IP Bragança	46	,1716773	,98082965	,14461544	-,1195931	,4629478	-1,81489	1,56852
	IP Castelo Branco	62	,3302566	,83493825	,10603726	-,1182220	,5422913	-1,98370	1,77740
	IP Guarda	53	-,1610317	,93567844	,12852532	-,4189366	,0968732	-2,57726	,76661
	IP Portalegre	61	-,0744026	1,13176811	,14490806	-,3642618	,2154567	-2,80733	1,77740
Total	286	,0000000	1,00000000	,05913124	-,1163894	,1163894	-2,92398	1,77740	
Índice de emoções negativas	IP Beja	64	-,0417529	,95025694	,11878212	-,2791200	,1956143	-1,94994	1,67106
	IP Bragança	46	-,1878111	1,06998753	,15776105	-,5055582	,1299360	-1,96390	2,15926
	IP Castelo Branco	62	,2027749	1,06066425	,13470449	-,0665834	,4721332	-1,75599	2,31471
	IP Guarda	53	-,0845622	,97253670	,13358819	-,3526265	,1835021	-1,82887	1,80523
	IP Portalegre	61	,0528074	,94825591	,12141173	-,1900523	,2956670	-2,24683	2,31471
Total	286	,0000000	1,00000000	,05913124	-,1163894	,1163894	-2,24683	2,31471	

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Índice de emoções positivas	2,655	4	281	,033
Índice de emoções negativas	,741	4	281	,565

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Índice de emoções positivas	Between Groups	13,488	4	3,372	3,490	,008
	Within Groups	271,512	281	,966		
	Total	285,000	285			
Índice de emoções negativas	Between Groups	4,833	4	1,208	1,212	,306
	Within Groups	280,167	281	,997		
	Total	285,000	285			

Docentes:

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Feliz	2	7	5,1	1,14
Cansado/a	1	7	4,9	1,55
Frustrado/a	1	7	3,3	1,80
Tranquilo/a	1	7	4,5	1,39
Colaborativo/a	3	7	5,6	1,12
Integrado/a	1	7	5,1	1,56
Importante	1	7	4,3	1,52
Concretizado/a	1	7	4,7	1,54
Impotente	1	7	3,3	1,80
Útil	1	7	5,3	1,31
Motivado/a	1	7	4,9	1,52
Dinâmico/a	1	7	5,4	1,32
Proativo/a	2	7	5,4	1,19
Honesto/a	4	7	6,5	,84

	Feminino	Masculino
	Média	Média
Feliz	5,1	5,1
Cansado/a	5,2	4,3
Frustrado/a	3,6	2,7
Tranquilo/a	4,6	4,5
Colaborativo/a	5,6	5,5
Integrado/a	5,0	5,3
Importante	4,2	4,6
Concretizado/a	4,7	4,8
Impotente	3,4	3,0
Útil	5,3	5,4
Motivado/a	4,9	4,8
Dinâmico/a	5,4	5,3
Proativo/a	5,5	5,4
Honesto/a	6,6	6,4

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,739	,788	14

	Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato
	Média	Média	Média	Média
Feliz	5,0	5,4	4,0	5,0
Cansado/a	5,0	4,4	5,0	6,0
Frustrado/a	3,6	2,8	3,0	2,5
Tranquilo/a	4,4	5,0	4,0	3,5
Colaborativo/a	5,6	5,9	3,5	5,0
Integrado/a	5,0	5,5	4,0	5,5
Importante	4,4	4,4	2,5	4,0
Concretizado/a	4,6	5,0	4,5	4,0
Impotente	3,6	2,7	2,0	3,5
Útil	5,3	5,7	4,0	4,5
Motivado/a	4,7	5,5	4,5	3,5
Dinâmico/a	5,3	5,8	5,0	4,0
Proativo/a	5,5	5,6	4,0	4,0
Honesto/a	6,6	6,7	6,0	4,0

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,823
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	714,515
	df	91
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Feliz	1,000	,700
Cansado/a	1,000	,827
Frustrado/a	1,000	,690
Tranquilo/a	1,000	,467
Colaborativo/a	1,000	,577
Integrado/a	1,000	,747
Importante	1,000	,768
Concretizado/a	1,000	,629
Impotente	1,000	,514
Útil	1,000	,748
Motivado/a	1,000	,726
Dinâmico/a	1,000	,800
Proativo/a	1,000	,806
Honesto/a	1,000	,373

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,767	,520	-,377
2	-,018	,604	,797
3	,642	-,604	,472

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,369	45,495	45,495	6,369	45,495	45,495	4,267	30,476	30,476
2	1,735	12,392	57,886	1,735	12,392	57,886	2,815	20,110	50,587
3	1,267	9,049	66,936	1,267	9,049	66,936	2,289	16,349	66,936
4	,916	6,541	73,477						
5	,829	5,923	79,400						
6	,604	4,316	83,715						
7	,502	3,584	87,299						
8	,478	3,412	90,711						
9	,309	2,210	92,921						
10	,290	2,074	94,995						
11	,250	1,788	96,783						
12	,182	1,298	98,081						
13	,152	1,089	99,170						
14	,116	,830	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Útil	,846	,173	,058
Motivado/a	,825	,117	-,179
Feliz	,824	-,101	,100
Integrado/a	,784	-,028	,363
Dinâmico/a	,749	,321	-,368
Concretizado/a	,748	-,088	,250
Importante	,719	,023	,501
Colaborativo/a	,684	,318	,085
Proativo/a	,679	,413	-,417
Tranquilo/a	,625	-,246	,125
Impotente	-,499	,468	,212
Cansado/a	-,321	,663	,534
Frustrado/a	-,548	,622	,048
Honesto/a	,263	,437	-,336

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Importante	,872	,085	-,016
Integrado/a	,835	,171	-,147
Concretizado/a	,735	,185	-,234
Feliz	,698	,307	-,344
Útil	,682	,509	-,154
Colaborativo/a	,573	,497	,035
Tranquilo/a	,564	,101	-,373
Proativo/a	,246	,854	-,124
Dinâmico/a	,332	,806	-,200
Motivado/a	,515	,607	-,302
Honesto/a	-,022	,603	,091
Cansado/a	,084	-,089	,901
Frustrado/a	-,400	,062	,725
Impotente	-,255	-,105	,661

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Útil	,809	,301
Dinâmico/a	,805	,124
Proativo/a	,795	,010
Motivado/a	,761	,338
Colaborativo/a	,749	,093
Integrado/a	,650	,440
Feliz	,645	,523
Importante	,622	,361
Concretizado/a	,588	,471
Honesto/a	,454	-,232
Frustrado/a	-,135	-,818
Cansado/a	,079	-,732
Impotente	-,175	-,662
Tranquilo/a	,399	,540

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

	Índice de emoções positivas	Índice de emoções negativas
IP Beja	-,38290	,46340
IP Bragança	-,24674	-,14247
IP Castelo Branco	,32424	,02654
IP Guarda	,60159	-,43451
IP Portalegre	-,20711	,36528

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Índice de emoções positivas	IP Beja	5	-,3829017	,54038208	,24166621	-1,0538747	,2880713	-1,06017	,24406
	IP Bragança	28	-,2467390	1,01573787	,19195641	-,6406010	,1471230	-1,96285	1,90086
	IP Castelo Branco	11	,3242430	,49177213	,14827488	-,0061340	,6546200	-,30170	1,40653
	IP Guarda	17	,6015940	,92305053	,22387264	,1270052	1,0761828	-1,41822	2,04111
	IP Portalegre	24	-,2071071	1,10627615	,22581767	-,6742466	,2600323	-2,61683	1,37279
	Total	85	,0000000	1,00000000	,10846523	-,2156950	,2156950	-2,61683	2,04111
Índice de emoções negativas	IP Beja	5	,4633961	1,16603708	,52146764	-,9844301	1,9112224	-1,33581	1,49958
	IP Bragança	28	-,1424668	1,10228095	,20831152	-,5698867	,2849531	-2,59058	1,54454
	IP Castelo Branco	11	,0265432	,72037704	,21720185	-,4574127	,5104991	-1,39724	1,21602
	IP Guarda	17	-,4345069	,87969243	,21335675	-,8868030	,0177892	-2,42133	,87221
	IP Portalegre	24	,3652805	,93536876	,19093135	-,0296911	,7602521	-2,38641	1,81438
	Total	85	,0000000	1,00000000	,10846523	-,2156950	,2156950	-2,59058	1,81438

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Índice de emoções positivas	2,044	4	80	,096
Índice de emoções negativas	1,158	4	80	,336

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Índice de emoções positivas	Between Groups	10,776	4	2,694	2,943	,025
	Within Groups	73,224	80	,915		
	Total	84,000	84			
Índice de emoções negativas	Between Groups	8,062	4	2,015	2,123	,086
	Within Groups	75,938	80	,949		
	Total	84,000	84			

APÊNDICE 8 – ANÁLISE DOS COMPONENTES PRINCIPAIS

Alunos:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,931	15

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,435	2,937	3,913	,976	1,332	,070	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	48,32	124,289	,642	,927
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	48,35	120,641	,678	,926
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	47,78	123,857	,592	,929
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	48,09	123,140	,608	,928
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	47,81	128,799	,398	,934
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	48,59	118,677	,649	,928
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	48,35	122,558	,599	,929
Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES.	48,27	120,255	,717	,925
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	48,25	118,764	,711	,925
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	48,10	119,673	,718	,925
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	47,62	125,816	,595	,929
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	48,03	118,048	,768	,924
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	48,05	119,061	,799	,923
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	48,00	118,498	,799	,923
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	47,83	123,574	,707	,926

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	3,21	,965	286
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	3,19	1,147	286
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	3,75	1,065	286
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	3,44	1,090	286
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	3,72	1,018	286
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	3,43	1,149	286
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	3,91	,927	286
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	3,50	1,175	286
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	3,49	1,078	286
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	3,53	1,110	286
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	3,70	,929	286
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	2,94	1,318	286
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	3,18	1,143	286
Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES.	3,26	1,116	286
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	3,28	1,213	286

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,905
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3207,949
	df	105
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	1,000	,603
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	1,000	,702
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	1,000	,639
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	1,000	,563
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	1,000	,574
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	1,000	,723
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	1,000	,542
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	1,000	,866
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	1,000	,878
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	1,000	,834
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	1,000	,592
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	1,000	,686
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	1,000	,734
Procuro contribuir com informação para enriquecer a IES.	1,000	,873
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	1,000	,740

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,790	51,936	51,936	7,790	51,936	51,936	4,271	28,471	28,471
2	1,453	9,684	61,620	1,453	9,684	61,620	3,267	21,783	50,254
3	1,307	8,713	70,333	1,307	8,713	70,333	3,012	20,079	70,333
4	,790	5,269	75,603						
5	,700	4,668	80,271						
6	,517	3,444	83,715						
7	,479	3,190	86,905						
8	,405	2,698	89,603						
9	,349	2,328	91,931						
10	,316	2,110	94,041						
11	,281	1,873	95,914						
12	,234	1,563	97,477						
13	,168	1,119	98,596						
14	,135	,899	99,495						
15	,076	,505	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	,849	-,028	-,395
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	,848	-,044	-,337
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	,825	-,049	-,429
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	,773	,126	-,332
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	,759	,030	-,121
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	,751	-,347	,236
Procuro contribuir com informação para enriquecer a IES.	,750	-,470	,301
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	,725	,374	,190
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	,701	-,436	,068
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	,689	,306	,186
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	,652	,286	-,186
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	,652	,175	,327
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	,647	,436	,175
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	,646	-,492	,275
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	,439	,348	,510

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	Experiência entrega do serviço	Comportamento Colaborativo	Aprendizagem
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	,863	,320	,137
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	,858	,330	,182
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	,813	,363	,205
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência acadêmica.	,779	,197	,280
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	,610	,065	,406
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	,605	,340	,332
Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES.	,231	,871	,248
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	,178	,822	,166
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	,295	,755	,290
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	,372	,732	,111
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	-,032	,164	,739
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	,397	,179	,716
Confo nas matérias leccionadas pelos docentes.	,362	,085	,707
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	,367	,209	,651
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	,224	,342	,629

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,676	,538	,504
2	,120	-,755	,645
3	-,727	,375	,575

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Docentes:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,746	13

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,824	2,224	4,518	2,294	2,032	,490	13

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	4,01	,994	85
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	4,02	,801	85
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	4,14	,710	85
Tento criar valor para o curso/IES.	4,34	,682	85
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	4,22	,730	85
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.	3,56	,944	85
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	2,47	1,181	85
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	2,22	1,148	85
Interajo com os alunos em aula.	4,52	,734	85
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	4,04	1,029	85
Procuo todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	4,27	,836	85
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	4,13	,884	85
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	3,76	,996	85

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	45,71	28,329	,507	,499	,713
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	45,69	29,143	,566	,606	,710
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	45,58	30,747	,436	,447	,725
Tento criar valor para o curso/IES.	45,38	31,618	,338	,384	,734
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	45,49	30,229	,488	,487	,720
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso acadêmico.	46,15	29,774	,390	,434	,728
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	47,25	32,641	,048	,423	,776
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	47,49	33,920	-,042	,314	,786
Interajo com os alunos em aula.	45,20	31,543	,315	,479	,736
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	45,68	28,743	,442	,682	,721
Procuo todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	45,45	30,060	,428	,661	,724
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	45,59	29,174	,495	,657	,716
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	45,95	26,379	,715	,626	,685

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,785
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	478,484
	df	78
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	1,000	,621
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	1,000	,718
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	1,000	,480
Tento criar valor para o curso/IES.	1,000	,542
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	1,000	,594
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso acadêmico.	1,000	,576
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	1,000	,710
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	1,000	,585
Interajo com os alunos em aula.	1,000	,534
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	1,000	,786
Procuo todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	1,000	,759
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	1,000	,744
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	1,000	,745

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings				Rotation Sums of Squared Loadings			
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %		
1	4,271	32,855	32,855	4,271	32,855	32,855	3,426	26,356	26,356		
2	2,628	20,216	53,071	2,628	20,216	53,071	3,155	24,270	50,626		
3	1,497	11,515	64,586	1,497	11,515	64,586	1,815	13,959	64,586		
4	,899	6,916	71,501								
5	,686	5,277	76,779								
6	,624	4,798	81,577								
7	,585	4,498	86,075								
8	,428	3,290	89,365								
9	,379	2,919	92,285								
10	,309	2,381	94,665								
11	,259	1,995	96,661								
12	,230	1,772	98,432								
13	,204	1,568	100,000								

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	,801	-,032	,319
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	,721	-,476	,201
Procuo todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	,713	-,481	,136
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	,706	-,388	,309
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	,613	,565	-,152
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	,601	,174	-,297
Interajo com os alunos em aula.	,587	-,431	,059
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	,571	,537	-,081
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	,560	,497	-,185
Tento criar valor para o curso/IES.	,464	,390	-,417
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso acadêmico.	,301	,602	,350
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	-,159	,587	,583
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	-,221	,297	,669

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	,876	,071	-,119
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	,859	,080	,019
Procuo todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	,849	,086	-,177
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	,748	,376	,209
Interajo com os alunos em aula.	,697	,067	-,209
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	,114	,830	,130
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	,096	,762	,070
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	,123	,758	,179
Tento criar valor para o curso/IES.	-,007	,714	-,178
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	,256	,613	-,196
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	-,212	,076	,812
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	-,074	-,189	,738
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso acadêmico.	,044	,469	,595

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,763	,644	-,058
2	-,526	,671	,522
3	,375	-,368	,851

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

APÊNDICE 9 – ANÁLISE DE DIMENSÕES (ALUNOS)

- DIMENSÃO COMPORTAMENTO COLABORATIVO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Faço frequentemente comentários positivos à IES em canais digitais.	286	1	5	2,94	1,318
Tento comunicar situações menos positivas à IES para que esta possa melhorar.	286	1	5	3,18	1,143
Procuo contribuir com informação para enriquecer a IES.	286	1	5	3,26	1,116
Sinto que tenho um papel fundamental para uma melhor experiência de ensino dos futuros alunos da IES.	286	1	5	3,28	1,213

	Dimensão Comportamento Colaborativo
	Média
IP Beja	2,84
IP Bragança	3,24
IP Castelo Branco	3,43
IP Guarda	2,93
IP Portalegre	3,38

Descriptives

Dimensão Comportamento Colaborativo

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	64	2,84	1,015	,127	2,59	3,09	1	5
IP Bragança	46	3,24	1,202	,177	2,88	3,60	1	5
IP Castelo Branco	62	3,43	1,082	,137	3,15	3,70	1	5
IP Guarda	53	2,93	,737	,101	2,73	3,14	2	5
IP Portalegre	61	3,38	1,004	,129	3,12	3,64	1	5
Total	286	3,16	1,038	,061	3,04	3,29	1	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Comportamento Colaborativo

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,780	4	281	,027

ANOVA

Dimensão Comportamento Colaborativo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,968	4	4,242	4,109	,003
Within Groups	290,059	281	1,032		
Total	307,026	285			

		Dimensão Comportamento Colaborativo
		Média
Feminino	18-21 anos	3,20
	22-25 anos	2,98
	> 25 anos	2,80
Masculino	18-21 anos	3,20
	22-25 anos	3,28
	> 25 anos	3,86

Descriptives

Dimensão Comportamento Colaborativo

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
18-21 anos	142	3,20	,993	,083	3,04	3,37	1	5
22-25 anos	106	3,11	1,098	,107	2,89	3,32	1	5
> 25 anos	38	3,19	1,052	,171	2,85	3,54	1	5
Total	286	3,16	1,038	,061	3,04	3,29	1	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Comportamento Colaborativo

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,919	2	283	,400

ANOVA

Dimensão Comportamento Colaborativo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,574	2	,287	,265	,768
Within Groups	306,453	283	1,083		
Total	307,026	285			

Descriptives

Dimensão Comportamento Colaborativo

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Feminino	179	3,07	,937	,070	2,93	3,21	1	5
Masculino	107	3,32	1,176	,114	3,09	3,55	1	5
Total	286	3,16	1,038	,061	3,04	3,29	1	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Comportamento Colaborativo

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
15,788	1	284	,000

ANOVA

Dimensão Comportamento Colaborativo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,148	1	4,148	3,889	,050
Within Groups	302,879	284	1,066		
Total	307,026	285			

- DIMENSÃO EXPERIÊNCIA NA ENTREGA DO SERVIÇO

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência académica.	1	5	3,43	1,149
A IES procura saber a minha opinião através de questionários de avaliação.	1	5	3,91	,927
Sinto que a IES se preocupa com o meu futuro profissional.	1	5	3,50	1,175
A IES trabalha junto com os alunos para criar melhores ofertas.	1	5	3,49	1,078
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	1	5	3,53	1,110
Os docentes criam com frequência valor para o curso/IES.	1	5	3,70	,929

Dimensão Experiência na entrega do serviço	
Média	
IP Beja	3,30
IP Bragança	3,65
IP Castelo Branco	3,90
IP Guarda	3,21
IP Portalegre	3,89

Descriptives

Dimensão Experiência na entrega do serviço

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	64	3,30	,944	,118	3,06	3,53	1	5
IP Bragança	46	3,65	,827	,122	3,41	3,90	2	5
IP Castelo Branco	62	3,90	,738	,094	3,71	4,08	2	5
IP Guarda	53	3,21	,979	,134	2,94	3,48	2	5
IP Portalegre	61	3,89	,812	,104	3,68	4,10	2	5
Total	286	3,59	,906	,054	3,49	3,70	1	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Experiência na entrega do serviço

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,249	4	281	,013

ANOVA

Dimensão Experiência na entrega do serviço

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	24,488	4	6,122	8,208	,000
Within Groups	209,578	281	,746		
Total	234,066	285			

- DIMENSÃO APRENDIZAGEM

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Os meus resultados académicos devem-se à qualidade dos docentes/ensino.	286	1	5	3,21	,965
Os docentes dedicam atenção personalizada aos alunos e facultam documentação específica às necessidades de cada caso.	286	1	5	3,19	1,147
Confio nas matérias leccionadas pelos docentes.	286	1	5	3,75	1,065
Colaboro com os docentes para a melhoria de resultados dos alunos.	286	1	5	3,44	1,090
Partilho recursos académicos com colegas para que melhorem o seu desempenho.	286	1	5	3,72	1,018

Dimensão Aprendizagem	
Média	
IP Beja	3,35
IP Bragança	3,65
IP Castelo Branco	3,70
IP Guarda	2,97
IP Portalegre	3,62

Descriptives

Dimensão Aprendizagem

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	64	3,35	,793	,099	3,15	3,55	2	5
IP Bragança	46	3,65	,729	,108	3,43	3,86	2	5
IP Castelo Branco	62	3,70	,927	,118	3,46	3,94	2	5
IP Guarda	53	2,97	,666	,091	2,79	3,16	2	4
IP Portalegre	61	3,62	,710	,091	3,44	3,80	2	5
Total	286	3,46	,815	,048	3,37	3,56	2	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Aprendizagem

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,459	4	281	,046

ANOVA

Dimensão Aprendizagem

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20,126	4	5,032	8,352	,000
Within Groups	169,286	281	,602		
Total	189,412	285			

APÊNDICE 10 – ANÁLISE DE DIMENSÕES (DOCENTES)

- DIMENSÃO COMPORTAMENTO COLABORATIVO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	85	1	5	4,01	,994
Procuo colaborar com a IES para criar melhores ofertas para os alunos.	85	2	5	4,02	,801
Avalio previamente as necessidades dos alunos para corresponder às suas necessidades.	85	2	5	4,14	,710
Tento criar valor para o curso/IES.	85	2	5	4,34	,682
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	85	3	5	4,22	,730

	Dimensão Comportamento Colaborativo
	Média
IP Beja	3,68
IP Bragança	4,11
IP Castelo Branco	4,11
IP Guarda	4,29
IP Portalegre	4,20

Descriptives

Dimensão Comportamento Colaborativo

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	5	3,68	,502	,224	3,06	4,30	3	4
IP Bragança	28	4,11	,473	,089	3,93	4,30	3	5
IP Castelo Branco	11	4,11	,782	,236	3,58	4,63	3	5
IP Guarda	17	4,29	,575	,139	4,00	4,59	3	5
IP Portalegre	24	4,20	,643	,131	3,93	4,47	2	5
Total	85	4,15	,593	,064	4,02	4,28	2	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Comportamento Colaborativo

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,867	4	80	,124

ANOVA

Dimensão Comportamento Colaborativo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,571	4	,393	1,124	,351
Within Groups	27,961	80	,350		
Total	29,532	84			

- DIMENSÃO EXPERIÊNCIA NA ENTREGA DO SERVIÇO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
A região onde a IES se insere colabora ativamente com instituição para uma melhor experiência dos alunos no decorrer do seu percurso académico.	85	1	5	3,56	,944
Sinto que estou a falhar no meu desempenho como docente devido às exigências da carreira de investigador.	85	1	5	2,47	1,181
Coloco com frequência o trabalho de investigação à frente da docência.	85	1	5	2,22	1,148

Dimensão Experiência na entrega do serviço	
Média	
IP Beja	2,60
IP Bragança	3,02
IP Castelo Branco	2,73
IP Guarda	2,59
IP Portalegre	2,60

Descriptives

Dimensão Experiência na entrega do serviço

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	5	2,60	,435	,194	2,06	3,14	2	3
IP Bragança	28	3,02	,742	,140	2,74	3,31	2	4
IP Castelo Branco	11	2,73	,867	,261	2,14	3,31	2	4
IP Guarda	17	2,59	,894	,217	2,13	3,05	1	5
IP Portalegre	24	2,60	,862	,176	2,23	2,96	1	4
Total	85	2,75	,818	,089	2,58	2,93	1	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Experiência na entrega do serviço

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,216	4	80	,310

ANOVA

Dimensão Experiência na entrega do serviço

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,222	4	,805	1,215	,311
Within Groups	53,035	80	,663		
Total	56,256	84			

		Dimensão Experiência na entrega do serviço	
		Média	
Feminino	31-50 anos		2,89
	>50 anos		2,82
Masculino	31-50 anos		2,45
	>50 anos		2,58
Doutoramento			2,75
Mestrado			2,67
Licenciatura			3,00
Bacharelato			3,50
			.
Professor Coordenador c/ agregação			3,00
Professor Coordenador s/ agregação			2,78
Professor Adjunto			2,87
Professor Adjunto Convidado			2,64
Assistente			2,50
Assistente Convidado			2,56
Outro			2,00

• DIMENSÃO APRENDIZAGEM

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Interajo com os alunos em aula.	85	2	5	4,52	,734
Dou atenção personalizada aos alunos e facuto documentação específica às suas necessidades.	85	2	5	4,04	1,029
Procuro todos os semestres enriquecer os conteúdos em relação ao semestre ministrado anteriormente	85	2	5	4,27	,836
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	85	2	5	4,13	,884
Desenvolvo ou colaboro em atividades em parceria com os alunos.	85	2	5	3,76	,996

	Dimensão Aprendizagem
	Média
IP Beja	3,68
IP Bragança	4,00
IP Castelo Branco	4,56
IP Guarda	4,24
IP Portalegre	4,15

Descriptives

Dimensão Aprendizagem

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
IP Beja	5	3,68	,934	,418	2,52	4,84	3	5
IP Bragança	28	4,00	,806	,152	3,69	4,31	3	5
IP Castelo Branco	11	4,56	,557	,168	4,19	4,94	3	5
IP Guarda	17	4,24	,653	,158	3,90	4,57	3	5
IP Portalegre	24	4,15	,698	,143	3,86	4,44	3	5
Total	85	4,14	,739	,080	3,98	4,30	3	5

Test of Homogeneity of Variances

Dimensão Aprendizagem

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,192	4	80	,321

ANOVA

Dimensão Aprendizagem

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,737	4	,934	1,773	,142
Within Groups	42,152	80	,527		
Total	45,889	84			

	Dimensão Aprendizagem	
	Média	
Feminino	31-50 anos	4,19
	>50 anos	4,22
Masculino	31-50 anos	4,18
	>50 anos	3,87
Doutoramento		4,15
Mestrado		4,16
Licenciatura		4,40
Bacharelato		3,60
		.
Professor Coordenador c/ agregação		3,40
Professor Coordenador s/ agregação		3,90
Professor Adjunto		4,13
Professor Adjunto Convidado		4,40
Assistente		3,50
Assistente Convidado		4,45
Outro		3,53

APÊNDICE 11 – HIPÓTESES DE ESTUDO

- **H1: Alunos colaborativos recomendam a IES a futuros alunos.**

Correlations

		Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	Pearson Correlation	1	,551**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	286	286
Recomendo por iniciativa própria a IES a futuros alunos.	Pearson Correlation	,551**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	286	286

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

- **H2: A IES que envolve os alunos proporciona uma melhor experiência acadêmica.**

Correlations

		A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência acadêmica.
A IES envolve os alunos, para que em conjunto se criem melhores soluções para as necessidades destes.	Pearson Correlation	1	,705**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	286	286
A IES comunica comigo para que possa melhorar a minha experiência acadêmica.	Pearson Correlation	,705**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	286	286

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

- **H3: A participação dos alunos no desempenho das aulas influencia nos seus resultados académicos.**

Correlations

		Faço sugestões para um melhor desempenho das aulas.	Obtenho facilmente bons resultados.
Faço sugestões para um melhor desempenho das aulas.	Pearson Correlation	1	,554**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	286	286
Obtenho facilmente bons resultados.	Pearson Correlation	,554**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	286	286

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

- **H4: Docentes colaborativos com a IES valorizam a região onde esta se insere.**

Correlations

		Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.
Procuo colaborar para que a IES atinja resultados melhores.	Pearson Correlation	1	,505**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	85	85
Procuo colaborar com iniciativas/atividades da região onde a IES se insere.	Pearson Correlation	,505**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	85	85

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

- **H5: Os docentes que se sentem apoiados pela IES colaboram ativamente no desenvolvimento da IES.**

Correlations

		A IES preocupa-se com o meu percurso profissional.	Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES .
A IES preocupa-se com o meu percurso profissional.	Pearson Correlation	1	,441**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	85	85
Sinto-me feliz por poder colaborar para o melhor desenvolvimento da IES .	Pearson Correlation	,441**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	85	85

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

- **H6: A preocupação dos docentes com o sucesso dos alunos depende da preocupação da IES com o seu próprio percurso.**

Correlations

		Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.
Dou atenção personalizada aos alunos e faculto documentação específica às suas necessidades.	Pearson Correlation	1	,715**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	85	85
Colaboro com os alunos para a melhoria e desenvolvimento das aulas e dos seus resultados.	Pearson Correlation	,715**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	85	85

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

