

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS MILITARES - SEGURANÇA E DEFESA

2020/2022



DISSERTAÇÃO

**A INFLUÊNCIA DA IMAGEM DO INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO MILITAR NO COMPROMETIMENTO, CONFIANÇA E
SATISFAÇÃO DOS DOCENTES E AUDITORES**

**O TEXTO CORRESPONDE A TRABALHO FEITO DURANTE A
FREQUÊNCIA DO CURSO NO IUM SENDO DA RESPONSABILIDADE DO
SEU AUTOR, NÃO CONSTITUINDO ASSIM DOCTRINA OFICIAL DAS
FORÇAS ARMADAS PORTUGUESAS OU DA GUARDA NACIONAL
REPUBLICANA.**

Bruno Alexandre Soares Mercier
CAPITÃO-TENENTE, ADMINISTRAÇÃO NAVAL



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS**

**A INFLUÊNCIA DA IMAGEM DO INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO MILITAR NO COMPROMETIMENTO,
CONFIANÇA E SATISFAÇÃO DOS DOCENTES E
AUDITORES**

CAPITÃO-TENENTE, AN Bruno Alexandre Soares Mercier

Dissertação do MCMSD 2020/2022

Pedrouços 2023



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS**

**A INFLUÊNCIA DA IMAGEM DO INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO MILITAR NO COMPROMETIMENTO,
CONFIANÇA E SATISFAÇÃO DOS DOCENTES E
AUDITORES**

CAPITÃO-TENENTE, AN Bruno Alexandre Soares Mercier

Dissertação do MCMSD 2020/2022

Orientador: TENENTE-CORONEL, Artilharia (Doutor)
António José Palma Esteves Rosinha

Pedrouços 2023



Declaração de compromisso Antiplágio

Eu, **Bruno Alexandre Soares Mercier**, declaro por minha honra que o documento intitulado “**A influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores**”, corresponde ao resultado da investigação por mim desenvolvida enquanto auditor do **Mestrado em Ciências Militares – Segurança e Defesa 2020/2022** no Instituto Universitário Militar e que é um trabalho original, em que todos os contributos estão corretamente identificados em citações e nas respetivas referências bibliográficas.

Tenho consciência que a utilização de elementos alheios não identificados constitui grave falta ética, moral, legal e disciplinar.

Pedrouços, **27** de fevereiro de **2023**

Bruno Alexandre Soares Mercier



Agradecimentos

Manifesto o meu agradecimento e reconhecimento a todos quanto direta ou indiretamente, das formas mais diversas, das mais claras às mais subtis, contribuíram para a concretização desta investigação.

Uma palavra especial ao meu orientador, Tenente-Coronel de Artilharia (Doutor) António José Palma Esteves Rosinha, pelo inexaurível apoio, constante disponibilidade, vasto conhecimento, espírito crítico, exigência e rigor, bem como as suas valiosas e fundamentais contribuições para a realização desta pesquisa e para o meu crescimento pessoal, contribuindo, indubitavelmente, para o cumprimento desta etapa de particular exigência. A sua amizade e apoio foram determinantes para o sucesso deste projetos e para o meu desenvolvimento pessoal. Agradeço por continuar a acompanhar-me nesta jornada e por incentivar o meu interesse pelo conhecimento e pela vida académica.

Gostaria de expressar a minha gratidão ao Instituto Universitário Militar pelo investimento na minha formação pessoal e profissional e pela confiança em mim depositada ao longo do tempo.

Ao Tenente-Coronel de Administração Militar Pedro Manuel Carriço Pinheiro, ao Tenente-Coronel de Administração Militar Tiago Miguel Marques Vilela da Costa, Major de Administração Militar Nuno Ricardo da Gama Vieira Ferreira de Castro e ao Major de Administração Aeronáutica Osvaldo José Gonçalves Oliveira, pelos prestimosos contributos na validação do questionário e conselhos no desenvolvimento do trabalho, pela motivação e amizade e pelo excelente ambiente de trabalho em equipa que proporcionam.

Finalmente, quero agradecer à minha família, em particular à minha mulher Carla Carvalho, aos meus filhos, Gonçalo e Tiago, e às minhas enteadas, Íris e Rita, pela compreensão e sacrifício que tiveram na minha ausência, pela força e pelo inesgotável apoio ao longo de todo o curso, neste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.



Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico e conceptual	5
2.1. Estado da Arte.....	5
2.1.1. Memórias de Experiência Académica	9
2.1.2. Memórias de Experiência Social	9
2.1.3. Qualidade do Serviço	10
2.1.4. Qualidade do Produto	10
2.1.5. Competência desenvolvida	11
2.1.6. Distribuição.....	12
2.1.7. Advocacia e Tolerância.....	13
2.1.8. Instalações universitárias	13
2.1.9. Vivência no <i>campus</i> universitário.....	14
2.1.10. Imagem da Marca	15
2.1.11. Reputação.....	15
2.1.12. Força de Apego à Marca	16
2.1.13. Confiança	17
2.1.14. Comprometimento	17
2.1.15. Satisfação	18
2.2. Modelo de análise	19
3. Metodologia e método	21
3.1. Metodologia.....	21
3.2. Método.....	22
3.2.1. Participantes.....	22
3.2.2. Procedimento	23
3.2.3. Instrumentos de recolha de dados	24
3.2.3.1. Análise fatorial exploratória.....	25
3.2.3.2. Análise de fiabilidade.....	26
3.2.4. Técnicas de tratamento dos dados.....	27
3.2.5. Modelo de investigação e hipóteses.....	28
4. Apresentação dos resultados	30
4.1. Análise descritiva global.....	30
4.2. Comparação de médias por fator	31



4.2.1. Idade.....	31
4.2.2. Género.....	33
4.2.3. Nacionalidade	34
4.2.4. Nivel de Escolaridade	35
4.2.5. Militar/Civil	37
4.2.6. Docente/Auditor.....	38
4.2.7. Ano letivo em que lecionou	38
4.2.8. Curso Frequentado	39
4.2.9. Ano letivo em que frequentou o curso.....	41
4.3. Análise inferencial	41
4.3.1. Amostra global.....	42
4.3.2. Docentes.....	43
4.3.3. Auditores.....	45
4.3.4. Docentes-auditores.....	46
5. Discussão dos resultados	48
5.1. Validação das hipóteses	48
5.1.1. Hipótese 1	48
5.1.2. Hipótese 2	49
5.1.3. Hipótese 3	51
5.1.4. Hipótese 4	52
5.1.5. Hipótese 5	53
5.1.6. Hipótese 6	54
5.1.7. Hipótese 7	56
5.2. Validação do modelo	57
6. Conclusões.....	61
Referências Bibliográficas.....	68

Índice de Apêndices

Apêndice A - Lista de cursos do IUM entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021	Apd A - 1
Apêndice B – Questionário aplicado	Apd B - 1
Apêndice C – Mapa conceptual da investigação	Apd C - 1
Apêndice D – Análise fatorial exploratória	Apd D - 1



Apêndice E – Análise de fiabilidade dos fatores	Apd E - 1
Apêndice F – Análise descritiva dos fatores	Apd F - 1

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de influência da IM “IUM” no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores	20
Figura 2 - Reconfiguração do modelo de influência da IM “IUM” no Comprometimento e Satisfação de docentes e auditores	26
Figura 3 - Modelo conceptual proposto.....	29
Figura 4 - Modelo conceptual testado para a amostra global	42
Figura 5 - Modelo conceptual testado para Docentes.....	44
Figura 6 - Modelo conceptual testado para Auditores.....	45
Figura 7 - Modelo conceptual testado para Docentes-Auditores	46
Figura 8 - Validação da H1 por amostra.....	48
Figura 9 - Validação da H2 por amostra.....	50
Figura 10 - Validação da H3 por amostra.....	51
Figura 11 - Validação da H4 por amostra.....	52
Figura 12 - Validação da H5 por amostra.....	53
Figura 13 - Validação da H6 por amostra.....	55
Figura 14 - Validação da H7 por amostra.....	56
Figura 15 – Validação do modelo por amostra.....	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Mapa conceptual da investigação.....	19
Tabela 2 - Análise descritiva da amostra.....	22
Tabela 3 - Variáveis a medir.....	24
Tabela 4 - Resumo da AFE das escalas usadas no estudo.....	25
Tabela 5 - Fatores com <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> passível de melhoria	27
Tabela 6 - Formulação e mapeamento das Hipóteses da investigação.....	28
Tabela 7 - Identificação das VI, VM e VD.....	28
Tabela 8 - Médias dos fatores para a amostra global, Auditores e Docentes-Auditores e Docentes	30



Tabela 9 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes na Idade	31
Tabela 10 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos >55 anos e dos 36-45 anos ..	32
Tabela 11 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos >55 anos e dos 31-35 anos ..	33
Tabela 12 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos 36-40 anos e dos 46-55 anos	33
Tabela 13 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos 41-45 anos e dos 51-55 anos	33
Tabela 14 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes na Nacionalidade	34
Tabela 15 - Diferenças de médias entre Portugueses, Brasileiros e respondentes dos PALOP	35
Tabela 16 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes no Nível de Escolaridade	35
Tabela 17 - Diferenças de médias entre doutorados e mestres	36
Tabela 18 - Diferenças de médias entre BB, LpB, LB e Doutorado	36
Tabela 19 - Diferenças de médias entre Doutorado e LpB	36
Tabela 20 - Diferenças de médias entre LB e Mestrado	37
Tabela 21 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes entre Militares e Civis	37
Tabela 22 - Diferenças de médias entre Militares-Oficiais e Civis	37
Tabela 23 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes para Docente e/ou Auditor	38
Tabela 24 - Diferenças de médias entre Docente e/ou Auditor	38
Tabela 25 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> dos fatores com significâncias relevantes no Curso Frequentado	39
Tabela 26 - Diferenças de médias entre CPOG e o agrupamento de CPOS, CICS e “Mais de 1 curso”	40
Tabela 27 - Diferenças de médias entre CEMC e CPOS	40
Tabela 28 - Diferenças de médias entre CPOS e o agrupamento de PGIM, CIESI e “Mais de 1 curso”	40
Tabela 29 - Diferenças de médias entre CIESI e “Mais de 1 curso”	40
Tabela 30 - Teste <i>Post-Hoc Tukey HDS</i> do fator AM com significâncias relevantes no <i>Ano letivo em que frequentou o curso</i>	41
Tabela 31 - Tabela resumo da validação das Hipóteses	59



Tabela 32 - Lista de cursos do IUM entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021	Apd A - 1
Tabela 33 - Questionário aplicado.....	Apd B - 1
Tabela 34 - Mapa conceptual da investigação.....	Apd C - 1
Tabela 35 - Análise fatorial exploratória da escala Desempenho da Marca	Apd D - 1
Tabela 36 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala de	Apd D - 1
Tabela 37 - Matriz de rotação de fator da escala Desempenho da Marca.....	Apd D - 1
Tabela 38 - Análise fatorial exploratória das escalas Imagem da Marca,	Apd D - 2
Tabela 39 - Valores de KMO e do teste de Bartlett das escalas Imagem da Marca, Reputação [do IUM] e Comprometimento.....	Apd D - 2
Tabela 40 - Matriz de rotação de fator das escalas Imagem da Marca,.....	Apd D - 2
Tabela 41 - Análise fatorial exploratória da escala Identificação da Marca	Apd D - 2
Tabela 42 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala Identificação da Marca	Apd D - 3
Tabela 43 - Matriz de rotação de fator da escala Identificação da Marca.....	Apd D - 3
Tabela 44 - Análise fatorial exploratória da escala Cocriação da Imagem da Marca	Apd D - 3
Tabela 45 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala.....	Apd D - 3
Tabela 46 - Matriz de rotação de fator da escala Cocriação da Imagem da Marca.	Apd D - 3
Tabela 47 - Análise fatorial exploratória da escala Reputação do Ensino Superior	Apd D - 3
Tabela 48 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala Reputação do	Apd D - 3
Tabela 49 - Matriz de rotação de fator da escala Reputação do Ensino Superior ...	Apd D - 4
Tabela 50 - Análise fatorial exploratória da escala força do Apego à Marca	Apd D - 4
Tabela 51 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala força do Apego à Marca	Apd D - 4
Tabela 52 - Matriz de rotação de fator da escala força do Apego à Marca.....	Apd D - 4
Tabela 53 - Análise de fiabilidade dos fatores do estudo	Apd E - 1
Tabela 54 - Teste <i>One-Way</i> ANOVA dos fatores em função da variável Idade	Apd F - 1
Tabela 55 - Teste-T dos fatores em função da variável Género.....	Apd F - 2
Tabela 56 - Teste <i>One-Way</i> ANOVA dos fatores em função da variável Nacionalidade.....	Apd F - 2
Tabela 57 - Teste <i>One-Way</i> ANOVA dos fatores em função da variável Docente e/ou Auditor	Apd F - 3



Tabela 58 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável *Ano letivo em que frequentou o curso*Apd F - 4

Tabela 59 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Nível de Escolaridade.....Apd F - 5

Tabela 60 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função do Curso FrequentadoApd F - 6

Tabela 61 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável *Ano letivo em que lecionou*.....Apd F - 7

Tabela 62 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Militar-CivilApd F - 8



Resumo

As Instituições de Ensino Superior procuram associações significativas com docentes e alunos, investindo na reputação, na imagem da marca e em melhorar o vínculo com a Organização.

Com a presente investigação pretendeu-se avaliar a relação entre a perceção de docentes e alunos sobre o Instituto Universitário Militar e os seus níveis de comprometimento, confiança e satisfação.

A investigação seguiu uma estratégia quantitativa, num quadro de desenho de pesquisa longitudinal com extensão transversal, e o instrumento de medida foi construído através de escalas traduzidas e validadas para o contexto militar português.

Os resultados do estudo revelam que a imagem do Instituto tem um impacto significativo no comprometimento, satisfação e confiança dos docentes e alunos, embora com diferenças entre grupos. Constatou-se ser possível tomar medidas nas variáveis de desempenho, identificação e de cocriação da imagem da marca para melhorar a imagem e reputação da instituição, resultando num aumento do apego, com implicações relevantes no comprometimento, satisfação e confiança dos docentes e alunos.

A investigação apresenta importantes contribuições para a literatura, confirmando parcialmente os modelos existentes e acrescentando conhecimento empírico sobre novas associações.

Palavras-chave: Universidade Militar; Desempenho e identificação da marca; Cocriação da imagem de marca; Reputação; Apego; Compromisso; Confiar; Satisfação.



Abstract

Higher Education Institutions search for meaningful associations with professors and students, investing in reputation, brand image and improving the bond with the Organization.

The present investigation aimed to evaluate the relationship between the perception of professors and students about the Military University Institute and their levels of commitment, trust, and satisfaction.

The investigation followed a quantitative strategy, in a framework of longitudinal research design with cross-sectional extension, and the measurement instrument was constructed using scales translated and validated for the portuguese military context.

The results of the study reveal that the Institute's image has a significant impact on the commitment, satisfaction and confidence of professors and students, although with differences between groups. It was found that it is possible to take measures in the variables of performance, identification, and co-creation of the brand image to improve the institution's image and reputation, resulting in an increase in attachment, with relevant implications for the commitment, satisfaction and confidence of professors and students.

The investigation makes important contributions to the literature, partially confirming existing models and adding empirical knowledge about new associations.

Keywords: *Military university; Performance and brand identification; Brand image co-creation; Reputation; Attachment; Apego; Commitment; Trust; Satisfaction.*



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A

A	Advocacia
AA	Apoio Administrativo
AAD	Amostra de Auditores e Docentes-Auditores
AD	Amostra de Docentes
AF	Análise de fiabilidade
AFE	Análise fatorial exploratória
AG	Amostra Global
AM	Apego à Marca

B

BB	Bacharelato pré-Bolonha
BRA	Brasileiros

C

C	Competência
CAEE	Curso Avançado de Estudos Europeus
CAPTM	Curso Avançado de Planeamento Militar Terrestre
CCD	Curso de Ciberdefesa
CEA	Curso de Estudos Africanos
CEMC	Curso de Estado-Maior Conjunto
CICS	Curso de Introdução à Comunicação Social
CIE	Curso de Introdução à Estratégia
CIESI	Curso Internacional de Estudos de Segurança Interna
CIM	Cocriação da imagem da Marca
CIMIC	Curso de Cooperação Civil-Militar
Co	Comprometimento
Con	Confiança
CoV	Cocriação de valor
Cp	Comprometimento
CPOCIBER	Curso de Planeamento de Operações de Ciberdefesa



CPOG	Curso de Promoção a Oficial General
CPOP	Curso de Planeamento de Operações Psicológicas
CPOS	Curso de Promoção a Oficial Superior

D

D	Distribuição
DCM	Doutoramento em Ciências Militares
DEPG	Departamento de Estudos Pós-graduados
DM	Desempenho da Marca
DP	Desvio(s) padrão

E

ES	Ensino Superior
ESP	Espanhóis
ESPUM	Ensino Superior Público Universitário Militar

F

FFAA	Forças Armadas
------	----------------

H

H	Hipótese(s)
---	-------------

I

I	Instalações
IdM	Identificação da Marca
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
IM	Imagem da Marca
IUM	Instituto Universitário Militar

K

KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
-----	--------------------



L

LB Licenciatura pós-Bolonha

LpB Licenciatura pré-Bolonha

M

M Média(s)

MEA Memória(s) de experiência académica

MES Memória(s) de experiência social

MCMSD Mestrado em Ciências Militares - Segurança e Defesa

O

OE Objetivo(s) Específico(s)

OG Objetivo Global

P

PALOP Países de Língua Oficial Portuguesa

PGIM Pós-Graduação em Informações Militares

PRT Portugueses

Q

QC Questão Central

QD Questão(ões) Derivada(s)

QP Qualidade do(s) Produto(s)

QPS Qualidade do Produto e Serviço

QS Qualidade do(s) Serviço(s)

R

R Reputação (do IUM)

RES Reputação do Ensino Superior



S

S Satisfação

SD Sociodemográfica(cos)

SPSS *Statistical Package for Social Sciences*

T

T Tolerância

V

VCU Vida no *campus* universitário

VD Variável(eis) dependente(s)

VI Variável(eis) independente(s)

VM Variável(eis) mediadora(s)



1. Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) procuram construir associações significativas e duradouras com os seus *stakeholders*, designadamente com os docentes e alunos, num mercado global altamente competitivo (Bagley & Portnoi, 2014). Para se destacarem, as IES desenvolvem, comunicam e fortalecem a sua marca (Hemsley-Brown & Goonawardana, 2007), apontando a Reputação como elemento essencial para atrair alunos (Belanger et al., 2002), aumentar a força do Apego do aluno à IES (Helgesen & Nettet, 2007), melhorar o vínculo com ex-alunos (Ressler & Abratt, 2009) e recrutar e reter colaboradores dedicados e talentosos (Whisman, 2009), entre os quais docentes. Estes aspetos assumem particular importância porque é difícil determinar a Qualidade formativa de uma IES, antes de ser experimentada (Suomi et al., 2014), sendo a sua Reputação a referência para avaliação da Qualidade na seleção da universidade por potenciais alunos (Munisamy et al., 2014).

Por outro lado, a gestão do relacionamento com os alunos e como estes percebem a marca da sua instituição, pode impactar, positiva ou negativamente, o seu vínculo com a instituição e o Comprometimento de envolvimento com a universidade no futuro. Para assegurar o regresso desses alunos e que eles estimulam outros a estudarem na sua universidade, como se de uma campanha de *marketing* se tratasse, torna-se necessário que as IES implementem uma estratégia eficaz costumizada a esses alunos (Dailey et al., 2006; Heslop & Nadeau, 2010).

Paralelamente, as IES precisam investir na Imagem da Marca (IM) para garantir sua competitividade, permanência e crescimento no mercado. A IM percebida pelo público, alunos e colaboradores, incluindo docentes, impacta significativamente no desempenho das IES (Druteikiene, 2011; Harrison & Treadwell, 1994; McPherson & Schapiro, 1998). No entanto, podem surgir conflitos entre submarcas, o que dificulta a eficácia da IM (Chapleo, 2009; Hemsley-Brown & Goonawardana, 2007), especialmente em situações de IES com vários pólos universitários (Suomi et al., 2013) ou que passaram por fusões organizativas para aumentar a eficiência (Kallio & Kallio, 2014; Suomi, 2015), como no caso do Instituto Universitário Militar (IUM) (Decreto-Lei (DL) n.º 249/2015, de 28 de outubro).

Ao longo dos anos, foram realizados vários estudos a universidades sobre a avaliação e análise da sua imagem, compromisso e Satisfação dos alunos e docentes (Balmer & Liao, 2007; Berger & Milem, 1999; Boyd et al., 2010), sem paralelo no plano nacional em IES civis e total ausência nas IES militares, incluindo a nível internacional.



De acordo com o n.º 1 do artigo 4.º, conjugado com a alínea f) do artigo 16.º e o n.º 3 do artigo 20.º do DL n.º 249/2015, de 28 de outubro, alterado pelo DL n.º 29/2021, de 28 de abril, o Ensino Superior Público Universitário Militar (ESPUM) insere-se no sistema de ES, integrando o IUM que, além de outras unidades orgânicas, engloba na sua estrutura o Departamento de Estudos Pós-graduados (DEPG). Atenta a sua natureza universitária, compete ao DEPG

[...] a realização de cursos ou ciclos de estudos, conferentes ou não de grau académico, que visem a formação complementar dos oficiais ao longo da carreira, a atualização, a qualificação, o aperfeiçoamento ou a especialização nas áreas da segurança e defesa nacional. (*cf.* o n.º 1 do artigo 23.º do Estatuto do IUM, aprovado pelo DL n.º 249/2015, de 28 de outubro, e alterado pelo DL n.º 29/2021, de 28 de abril)

No leque de cursos e ciclos de estudos ministrados pelo DEPG existe um conjunto alargado de cursos de longa e de curta duração, alguns passíveis de serem frequentados por civis, conforme se pode constatar na Tabela 32 do Apêndice A.

A pertinência do tema decorre da necessidade de avaliar a influência da imagem da instituição no Comprometimento, Confiança e na Satisfação dos Docentes, que nela lecionam, e dos Auditores¹ que frequentam e frequentaram os cursos tutelados pelo DEPG, colmatando uma lacuna na literatura sobre esta temática.

O objeto da investigação, tendo presente uma análise de perspetiva original cumprindo os critérios da familiaridade e da afetividade (Santos et al., 2019), centra-se na imagem percecionada do IUM pelos docentes, que lecionaram entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021, e pelos auditores, que frequentaram cursos no mesmo período, e na relação com os seus níveis de Comprometimento, Confiança e Satisfação com a instituição.

A investigação encontra-se, assim, circunscrita a três anos letivos, concretamente, entre 2018/2019 e 2020/2021 e à recolha e análise de dados sobre docentes e auditores que lecionaram e frequentaram cursos de curta e longa duração ministrados no DEPG do IUM. Pretende-se avaliar o Desempenho da Marca (DM) “IUM”, a identificação dos docentes e auditores com essa marca, a Cocriação da IM (CIM) e a envolvente em que decorreram os cursos ministrados no IUM, de modo a analisar o impacto na IM e da Reputação do IUM na força de Apego à Marca (AM) de Docentes e Auditores e o conseqüente impacto na sua Satisfação e no seu Comprometimento para com a IES.

¹ No IUM os alunos são denominados por auditores.



Assim, definiu-se o Objetivo Geral (OG) para avaliar a influência da Imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores.

Para a assunção do OG, foram definidos oito objetivos específicos (OE):

- OE 1.** Avaliar o impacto do DM “IUM” na IM e Reputação (R) da marca “IUM” e no Comprometimento (Co) de Docentes e Auditores;
- OE 2.** Avaliar o impacto das Memórias de Experiência Acadêmica (MEA) e Social (MES), dos Docentes e Auditores, na IM “IUM”;
- OE 3.** Avaliar o impacto das Instalações (I), da Vida no *Campus* Universitário (VCU) do IUM e do comportamento de cidadania, ao nível da Tolerância (T) e Advocacia (A), de Docentes e Auditores, na Reputação da marca “IUM”;
- OE 4.** Avaliar o impacto da Reputação da marca “IUM”, na IM “IUM”;
- OE 5.** Avaliar os efeitos que a IM e a Reputação da marca “IUM” têm na força de AM, entre os Docentes e Auditores;
- OE 6.** Avaliar o impacto da força de AM “IUM” no Comprometimento, Confiança (Con) e Satisfação (S) dos Docentes e Auditores para com o IUM;
- OE 7.** Avaliar o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Confiança têm entre si.

Descortinado o problema em investigação, importa formular a questão central (QC) e as correspondentes questões derivadas (QD), sendo estes os elementos-chave em todo o processo de investigação (Santos et al., 2019). Como desiderato último, pretende-se responder à seguinte QC: Qual a influência da IM “IUM” no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores?

A QC foi decomposta em sete QD, cujas respostas permitirão alcançar os respetivos OE:

- QD 1.** Qual o impacto do DM “IUM” na IM, na Reputação da marca “IUM” e no Comprometimento dos Docentes e Auditores?
- QD 2.** Qual o impacto das MEA e MES, dos Docentes e Auditores, na IM “IUM”?
- QD 3.** Qual o impacto das Instalações, da VCU do IUM, da Tolerância e da Advocacia, de Docentes e Auditores, na Reputação da marca “IUM”?
- QD 4.** Qual o impacto da Reputação da marca “IUM” na IM “IUM”?
- QD 5.** Quais os efeitos que a IM e a Reputação da marca “IUM” têm na força de AM, entre os Docentes e Auditores?



QD 6. Qual o impacto da força de AM “IUM” no Comprometimento, Confiança Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM?

QD 7. Qual o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Satisfação têm entre si?

A estrutura deste trabalho assenta em seis capítulos distintos.

Após a introdução, o segundo capítulo aborda o enquadramento teórico e conceptual, onde inclui uma revisão crítica do estado da arte, bem como a apresentação dos principais conceitos teóricos e a apresentação do modelo de análise.

O terceiro capítulo é inteiramente dedicado à metodologia e ao método utilizados que nortearam a condução da investigação.

No quarto capítulo são apresentados os resultados da investigação, a partir de uma análise descritiva global, com a posterior comparação de médias por fator e uma análise das relações entre os constructos.

O quinto capítulo contende os resultados, materializados na validação das hipóteses levantadas objetivando a evidência empírica do âmbito da investigação, consumada no modelo conceptual proposto.

Por fim, no sexto e último capítulo, são apresentadas as principais conclusões da investigação, apresentando contributos para o conhecimento, algumas limitações, propostas de investigações futuras e recomendações de ordem prática.



2. Enquadramento teórico e conceptual

Este tema insere-se no domínio das Ciências Militares na área de investigação de Comportamento Humano e Saúde em Contexto Militar (DL n.º 249/2015, de 28 de outubro).

Neste capítulo é contextualizada a temática em estudo, apresentado o estado da arte e identificados os conceitos estruturantes e o modelo de análise.

2.1. Estado da Arte

O intenso estímulo de mercado que as IES enfrentam, conduziu à adoção de práticas de *marketing* e de gestão de marca corporativa (Asaad et al., 2014; Melewar & Akel, 2005), tendo na força da memória de um produto ou serviço a sua referência de vitalidade e estabilidade de distinção no mercado (Kapferer, 2012; Keller & Swaminathan, 2020).

A identificação da marca (IdM) é um processo mutável ao longo do tempo (Brodie et al., 2016; Silveira et al., 2013; Stokburger-Sauer et al., 2012), evidenciado pela perspectiva de identidade social, que contribui para o desenvolvimento da força de AM (Balaji et al., 2016; Lee & Workman, 2015; Rather, 2018). Alguns estudos apontam a necessidade de uma maior precisão na conceptualização das dimensões das marcas e de testes empíricos sobre a dinâmica e IdM no ES (Alwi & Kitchen, 2014; Chen, 2016; Clark et al., 2020; Watkins & Gonzenbach, 2013). Os estudos existentes focam-se em diferentes aspectos da marca, assumindo abordagens predominantemente estratégicas, nomeadamente, em políticas da marca (Watkins & Gonzenbach, 2013), *marketing* interno da marca (Clark et al., 2020), identidade e gestão de marcas corporativas (Adebayo et al., 2019; Brodie et al., 2016), personalidade da marca (Rauschnabel et al., 2016), lealdade da marca (Tammubua, 2021), perceção da marca (Ostermann et al., 2019) e IdM corporativa (Tuškej & Podnar, 2018).

Não obstante, as marcas das IES aportam benefícios de dimensões académicas e sociais distintos (Koenig-Lewis et al., 2016; Pedro et al., 2016; Pedro et al., 2018; Pedro et al., 2020; Pedro & Andraz, 2021). Estes estudos evidenciam a génese da lealdade, apoio e identificação com os valores da IES pelos ex-alunos, sugerindo que o DM, a Qualidade dos Serviços (QS) administrativos, a relação com os docentes e a sua MEA são determinantes. Na mesma linha, a Qualidade da oferta formativa, o relacionamento e a Satisfação com a capacidade pedagógica do corpo docente e com o pessoal administrativo, promovem a participação dos ex-alunos nas atividades da instituição.

Outros estudos evidenciam uma relação positiva de causa-efeito promovida pelas MES com a força de AM da IES (Koenig-Lewis et al., 2016; Snijders et al., 2019, 2020; Xerri et



al., 2017), potenciada através dos serviços que a IES providencia e por facilitar o seu desenvolvimento de cocriação entre alunos (Payne et al., 2009).

Adicionalmente, a Reputação é fundamental para as IES na atração e retenção de alunos (Plewa et al., 2016), num quadro altamente competitivo ao nível do ES (Bagley & Portnoi, 2014; Bock et al., 2014; Joseph et al., 2012, 2014). A revisão da literatura sobre Reputação, embora extensa na área do *marketing* (Ali et al., 2015), escasseia em contexto do ES (Watkins & Gonzenbach, 2013), sendo inexistente no ES militar. Plewa et al (2016) identificaram uma lacuna nesta matéria ao nível da análise do impacto eficaz dos recursos das IES na integridade e assertividade da sua Reputação no seio do universo académico. Numa combinação da teoria baseada nos recursos (Kozlenkova et al., 2014) com a teoria das contingências (Drazin & Ven, 1985), Plewa et al. (2016) defendem que uma Reputação positiva depende de combinações específicas de recursos e a sua complementariedade ou adequação, aspeto esse negligenciado na maioria dos estudos sobre Reputação das IES (Almeida & Coelho, 2019; Volkwein & Sweitzer, 2006). Do estudo de Plewa et al. (2016) surgiram nove configurações de recursos relevantes para alunos domésticos que impactam na Reputação das IES, com destaque para aspetos relacionados com as Instalações, o apoio administrativo (AA) e a VCU. Para alunos estrangeiros, as configurações envolvem condições essenciais para a aprendizagem, como AA e VCU.

Outro aspeto que tem vindo a ser estudado é o desempenho das IES. Nguyen et al. (2016) asseveram que os alunos procuram IES com desempenho satisfatório. Poucos estudos sobre gestão do ES focam no desempenho e no lucro. Acrescentam que, a escassez de estudos direcionados à gestão do ES (Hemsley-Brown & Goonawardana, 2007), decorre das investigações se basearem em setores de negócio e indústria e focadas no binómio lucro-desempenho (Harris & Chernatony, 2001; Hsiao & Chen, 2013; Kaleka & Morgan, 2019). Nguyen et al. (2016) propõem que as IES tomem decisões estratégicas para o desenvolvimento de uma estratégia de marca, ligada ao DM, IM, CIM, Reputação e Comprometimento, não fossem estes o resultado elementar de uma estratégia de marca universitária e os mantras do *marketing* (Foroudi et al., 2020; Goi et al., 2014; Hankinson, 2012; Melewar et al., 2018; Mohamad et al., 2007; Tourky et al., 2021).

Ao longo dos anos, a investigação da CIM tem contribuído para a temática da cocriação de valor (CoV) de produtos e serviços, permitindo que as organizações atendam às exigências da sociedade. O envolvimento dos clientes alavanca a criação de novos produtos e serviços ou viabiliza um *upgrade* dos existentes, conduzindo a ganhos de



produtividade, através do aumento da eficiência, e acréscimo de eficácia (Hoyer et al., 2010; Mandolfo et al., 2020; Payne et al., 2009; Prahalad & Ramaswamy, 2004; Santos et al., 2018; Schweitzer et al., 2020; Storvang et al., 2020). No entanto, a CoV pode apresentar riscos adicionais em produtos ou serviços complexos, o que exige análises de risco adicionais às características do cliente, promovendo iterações significativas e de qualidade no processo (Han & Broniarczyk, 2022; Klineciewicz, 2021; Rodrigues, 2019; Sahi et al., 2022; Vernetto & Hamdi-kidar, 2014), para manter o controle sobre a gestão e o planejamento estratégico da organização (Hoyer et al., 2010).

As IES têm adotado um modelo conceptual de CoV, com valor em uso e coprodução (Dollinger et al., 2018), reconhecendo a especialização dos alunos, enquanto clientes e com capacidade de contribuir significativamente para a inovação nos serviços e produtos que fornecem, evitando riscos no futuro (Bovill et al., 2016; Cook-Sather et al., 2014; Dollinger et al., 2018).

A relação com a IES influencia os sentimentos dos alunos em relação à instituição e à sua experiência académica e social na instituição, aportando, para essa relação, toda a sua aprendizagem (Carini et al., 2006) e promovendo a criação de comunidades colaborativas de alunos no processo de CoV (Dollinger et al., 2018; Zhao & Kuh, 2004).

A importância do aluno, na CoV da IES, manifesta-se pelos papéis que assume enquanto cliente, parceiro, coprodutor, produto e cidadão (Xu et al., 2018).

No entanto, numa visão mais holística das IES, é fundamental considerar outros *stakeholders* internos no processo de cocriação de valor (CoV), designadamente, docentes. Efetivamente, as investigações têm-se concentrado na análise do papel que os alunos/clientes desempenham como CoV (Bovill et al., 2016; Carini et al., 2006; Cook-Sather et al., 2014; Dollinger et al., 2018; Elliott et al., 2020; Xu et al., 2018; Zhao & Kuh, 2004), postulando que poderão assumir especial destaque na CIM da IES (Cherif & Miled, 2013). Mas há evidências de que outros *stakeholders* também podem ser relevantes para a CIM das IES (Cavallone et al., 2022; Chan & Chou, 2020; Chemi & Krogh, 2017; Dollinger & Lodge, 2019; Woolmer, 2016), afetando a sua Reputação (Foroudi et al., 2020). Segundo Foroudi et al. (2020), o desenvolvimento da Reputação da IES, assenta nos tipos de comportamento de participação e de cidadania dos clientes, identificados em alguns estudos (Bove et al., 2009; Yi et al., 2011; Yi & Gong, 2008). A Advocacia e a Tolerância são dimensões do comportamento de cidadania do cliente (Yi & Gong, 2013), que se destacam na presente



investigação, das quais emerge uma forte e positiva ligação com a Reputação da marca (Foroudi et al., 2020).

As IES enfrentam um desafio complexo da gestão do relacionamento com a comunidade estudantil e como esta compreende a marca, impactando a ligação e Apego dos alunos com a instituição, quando se pretende aumentar a sua intenção de envolvimento em projetos futuros que envolvam a IES e promover a sua boa Reputação (Chen, 2016; Wang et al., 2012). Estudos recentes evidenciam a importância e necessidade de aprofundamento da investigação do sucesso da marca e as implicações para as IES, incluindo o efeito da marca no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos atuais e ex-alunos (Dholakia & Acciardo, 2014; Spry et al., 2020; Watkins & Gonzenbach, 2013).

A necessidade de investigações ao nível do sucesso da marca e as suas implicações para as IES é evidenciada nos estudos de Spry, Foster, Pitch e Peart (2020), Dholakia e Acciardo (2014) e Watkins e Gonzenbach (2013), com a particularidade de aprofundamento do efeito da marca da IES no Comprometimento, Satisfação e Confiança de atuais e ex-alunos. Compreende-se, assim, que, em primeira instância, se aportem para esta temática as investigações enquadradas com a envolvente da marca, designadamente:

- No âmbito dos seus atributos emocionais para a estimular junto dos consumidores (Alwi & Silva, 2007; Berglund, 2016; Escalas & Bettman, 2005; Išoraitė, 2018b, 2018a; Muk & Chung, 2020; Silveira, 2020; Zafrani et al., 2021);
- Da sua autenticidade e personalidade para a criação de valor (Bellégo, 2016; Wu & Chen, 2019);
- Do reconhecimento pelo consumidor da Qualidade do seu Produto (Bozkurt, 2018);
- Do património que tutela construído a partir da sua constante evolução enquadrada nas dinâmicas de mercado (Chaudhuri, 2002; Jillapalli & Jillapalli, 2014; Keller, 1993; Keller & Swaminathan, 2020; Rindell & Strandvik, 2010; Saeednia & Sohani, 2013; Sharma, 2017; Sürücü et al., 2019);
- Sobre a influência da publicidade de pseudopropriedade na promoção do sentimento de propriedade da marca junto do consumidor (Kou & Powpaka, 2021); e
- Dos *drivers* de determinação da lealdade à marca (Lee & Workman, 2015; Park et al., 2010; Shahnaz & Qadir, 2020) e do seu antropomorfismo (Lin & Huang, 2018).

Dennis et al. (2016) defendem que o significado da marca é o principal *driver* da força do AM que afeta a Satisfação, Confiança e Comprometimento, tendo na Reputação e na Qualidade de Produto (QP) e QS percebida pelos alunos, fatores críticos para a sua



construção, além da IM e IdM, com impacto apenas no Comprometimento e Confiança dos atuais e ex-alunos.

Da revisão de literatura efetuada, identificam-se dezasseis construtos que integram a proposta de modelo empírico a testar mediante relações a estabelecer entre variáveis independentes (VI), mediadoras (VM) e dependentes (VD) e que se elencam seguidamente, com uma breve revisão bibliográfica.

2.1.1. Memórias de Experiência Académica

Existem estudos que sugerem uma ligação de alunos à sua *alma mater* após o término do curso (Balmer & Liao, 2007; Ismanova, 2019; McDearmon, 2013; Weerts & Ronca, 2008), sendo essa ligação potenciada pelas associações de *alumni* para capitalizar a necessidade de identidade dos novos alunos (Dollinger et al., 2018; Zhao & Kuh, 2004). Embora existam evidências de que a experiência académica dos alunos influencia as suas perceções e sentimentos posteriores com a IES (Carini et al., 2006; Newman & Petrosko, 2011), tal não significa que se traduza, necessariamente, em atitudes e comportamentos leais e de AM (Algesheimer et al., 2005; Douglas et al., 2006; Ilicic & Webster, 2011).

Para Aaker (1991), se uma marca é conceptualizada como uma recordação de um produto ou serviço, o mesmo se aplica a ex-alunos a longo prazo em relação à sua IES, certamente influenciada pela sua MEA (Koenig-Lewis et al., 2016; Ng & Forbes, 2009), materializando-se num registo permanente (Kapferer, 2012; Menon & Barani, 2016).

No âmbito da presente investigação, a MEA é reputada como a lembrança dos alunos do seu envolvimento em atividades académicas durante o período de frequência do curso na IES e não o resultado do processo de aprendizagem traduzido em uma qualificação (Koenig-Lewis et al., 2016).

2.1.2. Memórias de Experiência Social

A importância da experiência social de frequentar uma IES é cada vez mais reconhecida (Pinar et al., 2011). A IES é um meio social que regista muitas interações entre alunos, *alumni* e docentes (Borhan, 2020), promovendo oportunidades de desenvolvimento de ligações duradouras (McAlexander & Koenig, 2010; Payne et al., 2009), que influenciam os comportamentos e atitudes de alunos (Farrow & Yuan, 2011; McAlexander et al., 2006; Weerts & Ronca, 2008) e docentes. Estas ligações iniciam-se com a frequência do curso na IES (Brown & Davis, 2001) e cimentam-se com interações posteriores com as associações de *alumni* (Ellison et al., 2007; Farrow & Yuan, 2011), consubstanciando-se em redes sociais



compostas de ligações fortes e fracas (Etxabe, 2018; Etxabe & Valdaliso, 2016; Granovetter, 1983; Koenig-Lewis et al., 2016; Onyx & Bullen, 2000).

Com efeito, a teoria das trocas sociais aponta para uma relação de dar e receber, traduzindo-se numa análise de custo-benefício, que determina se a ligação irá perdurar, dependendo do equilíbrio do balanço entre as partes (Chadwick-Jones, 1976; Romani-Dias & Carneiro, 2020). Esse balanço é feito, por exemplo, entre o possível envolvimento de alunos em associações de *alumni*, como resultado dos benefícios recolhidos da IES ao nível da Qualidade da formação, ganhos para a carreira, relações sociais e prestígio (Weerts & Ronca, 2008).

A MES é, então, muito relevante em contexto de ES (Woodall et al., 2014), manifestando-se em comportamentos e atitudes de lealdade e AM da IES (Farrow & Yuan, 2011; Pascarella & Terenzini, 1980; Sung & Yang, 2009).

2.1.3. Qualidade do Serviço

A QS é uma das cinco dimensões que mede o DM (Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016) a ser considerada na presente investigação, com mais três dimensões, nomeadamente, a QP, a Competência e a Distribuição.

A QS tem sido identificada como um fator chave que leva a uma maior Satisfação do cliente, sendo definida como a diferença entre as expetativas e as perceções dos clientes em relação ao serviço realizado (Parasuraman et al., 1988), onde as instalações da IES se configuram como um elemento tangível de aferição dessa Qualidade (Oldfield & Baron, 2000), considerando-se, por isso, crucial reduzir o *gap* entre expetativas e perceções.

Ora essa Qualidade percebida refere-se ao juízo de alunos e *alumni* a respeito da excelência ou superioridade geral de uma IES (Dennis et al., 2016; Zeithaml, 1988), sendo esta uma das influências mais fortes na escolha da instituição pelo aluno (Angulo et al., 2010; Chen & Hsiao, 2009; Gao & Liu, 2020; Minaeva et al., 2021).

2.1.4. Qualidade do Produto

A QP é outra das cinco dimensões que mede o DM (Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016).

Tal como para a QS, também a QP resulta da Qualidade percebida do potencial aluno para a escolha da sua IES (Dennis et al., 2016; Narwal & Nayak, 2020; Zeithaml, 1988). Daqui resulta que a QP não é de observação imediata e evidente, promovendo a incerteza no cliente (Weisstein et al., 2016, 2019) que, na prática, a procura reduzir (Song & Morton, 2016) com a identificação de aspectos de Qualidade associados ao desempenho de um



produto, que se pretende que atenda às suas expectativas (Rao & Monroe, 1989; Zeithaml, 1988).

Por um lado, identificam-se estudos que atestam a necessidade das IES apostarem na apresentação de informação eficaz, complementada com informação visual, do produto nos seus *websites*, que influencie positivamente a atitude dos potenciais alunos em relação ao seu produto e que se traduza na respetiva escolha pela Qualidade (Li et al., 2016; Yoo & Kim, 2014). Por outro lado, outros advogam que os níveis positivos de Reputação de uma IES são vinculados à Qualidade percebida do produto espelhada nas avaliações positivas dos *alumni* (Wut et al., 2022), conduzindo à diminuição de assimetrias de informação, perceções de risco e aumento da Confiança na marca (Cai et al., 2014; Weisstein et al., 2016; Zahara et al., 2021) por potenciais alunos.

No mercado do ES, o produto assenta, sobretudo, na experiência e grau académicos e nos serviços de Distribuição e de apoio, como atributos de valor da marca que se interrelacionam, consubstanciando o DM (Mudambi et al., 1997).

2.1.5. Competência desenvolvida

A Competência desenvolvida é mais uma dimensão que mede o DM (Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016).

Uma aprendizagem assente em competências tem como *trigger* a seleção de elementos diferenciadores de ação ou o comportamento no desempenho dos alunos (Sánchez & Leicea, 2007; Velden, 2013), de modo que a universidade possa garantir conhecimentos específicos de uma profissão, mas também motivações, valores, competências e recursos pessoais que permitam ao aluno atuar com eficiência, autonomia, ética e compromisso social em qualquer contexto (Rego et al., 2022; Velden, 2013). Por esta razão, as competências transversais são evidentemente importantes.

Vários são os académicos que abordam o conceito de competência. De acordo com Suleman (2017), trata-se de um conjunto de atributos individuais relacionados ao desempenho num determinado contexto de trabalho. Haste (2009) caracteriza Competência como uma capacidade de respostas adaptativas e de interpretação apropriada da informação, um potencial, um meio de aceder e maximizar recursos.

Conjugando os dois conceitos, no âmbito da presente investigação, Competência é assumida como um conjunto de atributos individuais, relacionados com o desempenho num determinado contexto de trabalho, que permitem respostas adaptativas e de interpretação apropriada da informação, com os recursos adequados para o efeito.



2.1.6. Distribuição

No contexto do DM, tal como a QS, a QP e a competência, identifica-se a Distribuição como mais uma, e a última, dimensão considerada no estudo em curso (Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016).

Os efeitos das atividades de gestão de processos nas Organizações (IES incluídas) são contingentes aos contextos tecnológicos e organizacionais em que são aplicados, estimulando a melhoria ou desenvolvimento/exploração de novos canais de Distribuição de produtos e serviços (Benner & Tushman, 2003), como foi o caso do IUM durante os períodos de confinamento aquando da pandemia SARS-COV2. As medidas de Satisfação dos clientes (alunos, docentes e ramos das Forças Armadas [FFAA] e Guarda Nacional Republicana) impulsionaram o esforço de melhoria contínua, a partir de processos cada vez mais coordenados (Benner & Tushman, 2003), resultando no aperfeiçoamento de produtos e serviços e no incremento da Qualidade da formação

Mudambi et al. (1997) afirmam que, marcas com elevado valor agregado, destacam o desempenho dos serviços de Distribuição e apoio técnico. Segundo estes autores, o desempenho da Distribuição abrange o pedido, disponibilidade e entrega de produtos e serviços e são devidamente apreciados pelos alunos e valorizados pelos *alumni*, segundo medidas tangíveis (*e.g.* prazo de entrega) e intangíveis (*e.g.* facilidade de fazer o pedido e confiabilidade) e do apoio técnico, já que permitem aumentar a QP ou QS final. Isto é, no essencial, o resultado da estratégia adotada pela IES que explica a forma como os alunos, *alumni* e docentes avaliam o grau de Confiança, de experiência e de boa gestão da marca e que se poderá traduzir em maiores níveis de atratividade para cativar novos alunos e docentes².

O conceito de Distribuição no domínio do *marketing* educativo descreve a natureza e o grau de promoção dos serviços educativos no mercado de serviços educativos numa determinada plataforma educativo-territorial, na qual a instituição de ES, as suas divisões funcionalmente separadas, parceira e plataformas patrocinadoras, subordinadas e subordinadas podem atuar diretamente.

Para o presente estudo, é assumido o conceito de canal de Distribuição de Kim e Frazier (1996), conjugado com o de Rosenbloom (2013), como uma cadeia de negócios ou intermediários por onde um bem ou serviço passa até chegar ao cliente final, com o objetivo

² No caso do IUM, podem ser Civis e militares na situação de reserva ou reforma ou docentes militares no ativo nomeados pelo respetivo Chefe de Estado-Maior do ramo das FFAA.



de edificar a ligação crucial entre produtor e cliente, adicionando valor ao produto ou serviço, podendo desenvolver uma vantagem competitiva sustentável.

2.1.7. Advocacia e Tolerância

Advocacia e Tolerância são dois constructos que, juntamente com *feedback* e *ajuda*, enformam o comportamento de cidadania do cliente (Yi & Gong, 2013). Para a presente investigação, não se considerou o *feedback* e a *ajuda* por se considerarem desenquadrados com o objeto de estudo.

Os alunos podem estar envolvidos na CoV da marca ao considerá-la o resultado de um relacionamento entre o cliente e a IES (Dollinger et al., 2018; Dollinger & Lodge, 2019). No entanto, poucos foram os estudos efetuados sobre como o comportamento de CoV dos *stakeholders* internos da IES afeta a Reputação da instituição numa perspetiva multidisciplinar. O papel principal do comportamento de cocriação de docentes e alunos é desenvolver a Reputação de uma IES e de que forma certos aspetos podem fortalecer o envolvimento dos seus *stakeholders* internos, alertando para o facto de ser necessário dar uma maior atenção ao comportamento de CoV para melhorar a Reputação de uma IES. Nesse sentido, sendo o comportamento de cocriação um construto de terceira ordem multidimensional, pretende-se aferir o comportamento de cidadania do aluno e docente ao nível da Advocacia e Tolerância (Foroudi et al., 2019; Yi & Gong, 2013).

Destarte, por Advocacia entende-se a defesa de determinada IES perante terceiros, numa clara demonstração de fidelidade e Apego e de promoção dos interesses da IES (Bettencourt, 1997), de forma totalmente voluntária para o sucesso da CoV (Yi & Gong, 2013), visando a sua recomendação a amigos ou familiares (Groth et al., 2005).

Por Tolerância, é assumido o conceito de Zeithaml et al. (1996) como a disposição do aluno e docente em ser paciente se a QS prestado não atingir o nível desejado. Supletivamente, quanto maior a ligação à comunidade de *alumni*, ao corpo docente e mais intensa a ligação com a marca, maior a Tolerância que os alunos e docentes têm perante um produto ou serviço de fraca Qualidade ou informações negativas a respeito da IES (Elbedweihy et al., 2016).

2.1.8. Instalações universitárias

Para determinar a Reputação de uma organização, os *stakeholders* analisam, entre outros fatores, as Instalações das IES (Ali et al., 2015; N. Nguyen & LeBlanc, 2001).

Além de excelentes docentes, a sua combinação com excelentes Instalações universitárias pode alavancar melhores experiências para os alunos e contribuir



positivamente para a Reputação institucional (Olmos-Gómez et al., 2021; Plewa et al., 2016). As Instalações são parte da componente tangível no processo e resultado académico dos alunos, constituindo-se *servicescape* (Bitner, 1992), que se traduz em QS prestado pela IES (Oldfield & Baron, 2000).

De acordo com a Teoria de *Pushu-Pull* de Altbach (1998), tais recursos físicos desempenham um importante papel na influência da escolha da IES pelo aluno (Ming, 2010; Moody, 2020; Price et al., 2003; Rudhumbu et al., 2017), que resulta das perceções da QS prestado ao longo do tempo (O'Neill, 2003), sobretudo para alunos internacionais (Hailat et al., 2021; Ke et al., 2022).

No âmbito da presente investigação, serão apenas consideradas as Instalações associadas ao meio académico onde decorrem as investigações e estudos de alunos e docentes.

2.1.9. Vivência no *campus* universitário

As universidades oferecem ambientes académicos que englobam recursos organizacionais e relacionais. A VCU desempenha um relevante papel na determinação da preferência dos alunos pela universidade (Soutar & Turner, 2002). Como forma de potenciar esse recurso e incrementar o recrutamento de novos alunos, Peruta & Shields (2018) advogam que os alunos que visitam os sites das IES, na sua vertente social, mostram-se ansiosos por experienciar a VCU e conhecer melhor os seus futuros colegas. Por outro lado, a partilha da VCU nas redes sociais, com visitas virtuais (Moody, 2020), permite alcançar mais alunos (Salem, 2020) e, assim, alavancar a perceção de QP e QS prestado (Clark et al., 2017) e contribuir para a promoção da participação dos *alumni* e docentes na VCU (Pedro et al., 2020).

Naturalmente que, um bom ambiente, potencia atitudes positivas dos alunos e docentes em relação à IES, com impacto na Reputação (Krampf & Heinlein, 1981). Assim conclui o estudo realizado por Ke et al. (2022), defendendo que a atratividade de uma IES assenta em fatores de dimensão micro, nos quais se inclui a VCU, com especial incidência nos alunos internacionais.

Pedro et al. (2016) asseguram que a Qualidade da VCU e a relação do aluno com o ambiente externo e interno do *campus* beneficia a IES, concluindo que existe uma relação simbiótica entre os serviços, a Qualidade da vida académica, o aluno, a IES como um todo, podendo-se acrescentar os docentes nesta equação, e que essa relação é determinante na Satisfação dos alunos para que as IES atinjam os seus objetivos.



Para o presente estudo a VCU é considerada ao nível social e académico nas Instalações da IES.

2.1.10. Imagem da Marca

A Imagem organizacional é importante para atrair e reter alunos e docentes nas IES (Helgesen & Nettet, 2007; Polat, 2011). É crucial para os alunos, pois influencia a sua decisão para a realização dos seus estudos, fideliza-os e atrai outros alunos (Brown & Mazzarol, 2009). Para os docentes, a Imagem da IES promove laços afetivos, desempenho positivo, maior comprometimento e envolvimento, harmonia e união (Cortés, 2005; Harrison & Treadwell, 1994; Herrbach et al., 2004).

De facto, a Imagem da IES está correlacionada com associações tangíveis e intangíveis do indivíduo, derivando da avaliação instantânea do seu desempenho (Alwi & Kitchen, 2014; Fombrun, 2018). Identificar a atitude geral ou o aspecto intangível da marca é crucial para orientar o posicionamento e a vantagem diferencial sustentável da instituição (Landrum et al., 1998).

Segundo van Riel et al. (2005), a escolha de uma marca envolve tanto valores funcionais quanto racionais do produto ou IM. Franzen e Bouwman (2001) afirmam que esse processo inclui elementos cognitivos e emocionais, com a reação emocional a resultar de uma avaliação cognitiva. Essa hierarquização de valores, segundo Lynch e Chermatony (2004), pode conduzir a uma avaliação geral da atitude e, conseqüentemente, ao comportamento real.

A IM é, assim, no domínio da atual investigação, a percepção dos demais *stakeholders* sobre o que uma marca representa atualmente, refletida pelo conjunto único de associações de marca mantidas nas suas Memórias (Fombrun, 2018), relacionadas com o serviço oferecido, a confiabilidade e a inovação da marca (Mudambi et al., 1997).

2.1.11. Reputação

Fombrun (2018) define a Reputação como uma representação estável e específica das ações passadas da organização, combinada com as percepções futuras de seus *stakeholders* em relação a um padrão. A Reputação resulta do julgamento de valor da organização ao longo do tempo (Tran et al., 2015), influenciada por uma combinação complexa de antecedentes interdependentes difíceis de imitar, podendo gerar “ambigüidade causal, raridade e intangibilidade” (Boyd et al., 2010).



Segundo Walker (2010), em comparação com a IM, a Reputação é desenvolvida ao longo do tempo, mas, quando adquirida, torna-se relativamente estável e orientada para as partes interessadas.

No ES, tal como em qualquer outro setor, a Reputação é o valor geral, a estima e o caráter de uma marca vista ou julgada pelas pessoas em geral (Chaudhuri, 2002), alunos e docentes, atuando como fator chave para a Qualidade percebida (Keller & Swaminathan, 2020), reduzindo a incerteza para os *stakeholders* (Rindova et al., 2005) e influenciando as suas avaliações (Hemsley-Brown, 2012; Kaushal & Ali, 2019).

Não surpreende, por isso, que a Qualidade percebida e a Reputação de uma IES se encontrem entre as influências mais fortes na escolha da IES por potenciais alunos (Chen & Hsiao, 2009; Hailat et al., 2021; Ke et al., 2022), razão pela qual, ter uma Reputação positiva é essencial num mercado extremamente competitivo (Melewar et al., 2018).

Sucedo, porém, que a gestão da Reputação é um desafio para as IES, motivado pelo elevado número de *stakeholders*, pela sua complexidade organizacional com distintas escolas, centros e unidades académicas altamente independentes (Suomi et al., 2014) e pelas limitadas investigações empíricas sobre o que determina a Reputação da IES (Plewa et al., 2016).

2.1.12. Força de Apego à Marca

A força do AM encontra-se respaldada em estudos relativamente limitados no âmbito do *marketing* no geral (Li et al., 2022; Valette-Florence & Valette-Florence, 2020) e, em particular, no âmbito de estudos em contexto do ES (Dennis et al., 2016; Jillapalli & Jillapalli, 2014; Kaushal & Ali, 2019; Tammubua, 2021).

Uma marca eficaz poderá sustentar a construção de um relacionamento, formando um vínculo entre a instituição, o docente, o *alumni* e o aluno. Sucedo, porém, que a marca de uma IES é influenciada pelas perceções desses mesmos atores e essas perceções, por sua vez, são moldadas pela forma como a IES gere os relacionamentos com esses atores (Dennis et al., 2016). Nesse sentido, embora a marca possa ser eficaz, as IES necessitam de uma IM que lhes permita atrair e reter os melhores alunos e docentes (Helgesen & Nettet, 2007; Polat, 2011). Palacio et al. (2002), sugerem que a IM tem um resultado afetivo mais forte do que o elemento cognitivo e, por conseguinte, tem impacto na AM, corroborado pela Satisfação de alunos, docentes e *alumni*.

Segundo Park et al. (2010), o AM consubstancia a força do vínculo que liga a marca com o *self* do indivíduo. Este é o conceito usado no estudo em curso. Os alunos podem



formar e manter esse Apego durante o período do curso ou após a sua conclusão, sucedendo o mesmo com os docentes. Certo é que, quanto maior a Qualidade do relacionamento com a marca (Algesheimer et al., 2005), mais sólido e sustentado será o AM, traduzindo a sua significância na explicação da atitude e da intenção do docente, do aluno e do *alumni* em determinadas condições (Ilicic & Webster, 2011; Park et al., 2010). Infere-se que, quanto mais forte o Apego à instituição, maior o Comprometimento e a Satisfação.

2.1.13. Confiança

A Confiança na marca é amplamente estudada na literatura de *marketing*, permitindo às organizações desenvolverem relacionamentos proveitosos com os seus clientes e atingirem as metas organizacionais (Chae et al., 2020; Konuk, 2020; Sohail et al., 2019), incluindo a retenção de alunos e docentes.

Para as IES, é importante adotar uma estratégia que combine boas campanhas de *marketing* e serviços eficazes e de Qualidade para construir a Confiança na marca. Isso resulta em sentimentos positivos, como Comprometimento e Satisfação de alunos, *alumni* e docentes (Schlesinger et al., 2017), o que é crucial considerando o desafio de avaliar a IES após a graduação.

Embora em contextos diferentes, existem estudos que identificam os antecedentes da Confiança, nomeadamente, (1) a Qualidade do ensino (Hennig-Thurau et al., 2001; Singh & Jasial, 2021), (2) a Qualidade percebida no seu todo (Kundu & Datta, 2015; Sultan & Wong, 2012), (3) a partilha de valores (Helen & Ho, 2011; Schlesinger et al., 2017) e a Satisfação (Rojas-Méndez et al., 2009; Rosa et al., 2021). Nesse sentido, a Confiança, enquanto VM face aos seus antecedentes, explica a consistência dos resultados em Comprometimento (Dennis et al., 2016; Helen & Ho, 2011; Hennig-Thurau et al., 2001; Rojas-Méndez et al., 2009; Yousaf et al., 2018) e Satisfação (Dennis et al., 2016; Heffernan et al., 2018; Kundu & Datta, 2015; Singh & Jasial, 2021).

O conceito de Confiança adotado na presente investigação é o de Ghosh et al. (2001), como o grau em que um aluno está disposto a confiar na IES, independentemente da capacidade de monitorizar ou controlar, para dar os passos apropriados que o beneficiam e o ajudam a alcançar os seus objetivos de aprendizagem e de carreira.

2.1.14. Comprometimento

Relacionamentos e associações com a marca ajudam a moldar o Comprometimento do indivíduo para comprar a marca (Lu & Xu, 2015).



Segundo a teoria do Compromisso-Confiança de Morgan e Hunt (1994), a intenção de permanecer numa relação indica Comprometimento, que surge de interações que promovem eficiência, produtividade e eficácia. Para estes, Comprometimento é a percepção de uma das partes de que o relacionamento é crítico, exigindo esforços para mantê-lo, de modo que, segundo Thaichon et al. (2012), possa produzir benefícios funcionais e emocionais. Este é o conceito adotado no presente estudo, adaptado para refletir a motivação dos docentes, alunos e *alumni* na IES.

Nesse sentido, com o tempo, as interações entre alunos, docentes e a IES fortalecem o seu relacionamento e a Confiança aumenta. Han e Sung (2008) concluíram que indivíduos que confiam numa marca tendem a comprometer-se com os fornecedores dessa marca. Keh e Xie (2009) observaram que os resultados comportamentais da Reputação conduzem ao Comprometimento. A Reputação tem, assim, um efeito positivo no Comprometimento do aluno com a universidade.

Como foi mencionado no ponto anterior, embora o Comprometimento materialize a Confiança de docentes, alunos e *alumni* (Dennis et al., 2016; Helen & Ho, 2011; Hennig-Thurau et al., 2001; Rojas-Méndez et al., 2009; Yousaf et al., 2018), existem estudos que evidenciam uma relação positiva entre DM e Comprometimento (Alwi et al., 2016) e outros que sugerem influência da Satisfação no Comprometimento (Pedro et al., 2018).

Um componente crítico para o desenvolvimento do Comprometimento é a capacidade de a marca da IES registrar um desempenho de alta Qualidade confirmando as expectativas de docentes e alunos, estando sujeito à sua avaliação (Yousaf et al., 2018). Na mesma linha, Bunce et al. (2017) colam a Qualidade do desempenho ao Comprometimento da IES com o serviço de Qualidade, com resultados positivos nas percepções de docentes e alunos, contribuindo para a sua Satisfação.

2.1.15. Satisfação

Por fim, o último construto a ser analisado é o da Satisfação ao nível dos alunos e dos docentes.

Ao nível dos alunos, é uma atitude de curto prazo que resulta de uma avaliação da sua experiência educacional, que decorre do momento em que o desempenho real sacia ou excede as expectativas do aluno (Elliott & Healy, 2001). Com ênfase no aluno, a VCU e a eficácia educacional alavancam o grau de Satisfação do aluno em geral, com especial destaque para os *alumni*.



No âmbito da presente investigação, será também considerado o conceito de Locke (1969) que enquadra a Satisfação dos docentes no trabalho, advogando que é um estado emocional positivo ou prazeroso, que resulta de uma avaliação do próprio trabalho na IES ou das experiências que lhe são proporcionadas.

Embora todos estes autores tenham sido unânimes nas ligações com o Comprometimento, Jillapalli e Jillapalli (2014) identificam uma forte ligação da força do AM com a Satisfação, contrariando os resultados de Dennis et al. (2016). Olmos-Gómez et al. (2021) apontam para elevados níveis de Satisfação de alunos e docentes associados à QS prestado pela IES, enquadrado em quatro dimensões, das quais se destacam o nível dos recursos e *staff* da IES, VCU e coordenação entre docentes e *staff* no processo formativo. Acrescem a estes estudos, os que sugerem a Satisfação como resultado da Confiança de docentes e alunos (Dennis et al., 2016; Heffernan et al., 2018; Kundu & Datta, 2015; Singh & Jasial, 2021).

2.2. Modelo de análise

Considerando a temática em estudo, foram aportados para o presente trabalho constructos centrais que fundamentam o objeto em estudo, entretanto desenvolvidos no ponto anterior, recorrendo-se a autores de referência nas temáticas identificadas.

No domínio conceptual foi, por último, construído o mapa conceptual da investigação, apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Mapa conceptual da investigação

OG: Avaliar a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores					
QC: Qual a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores?					
Objetivos Específicos (OE)	Questões Derivadas (QD)	Conceitos	Dimensões	Variáveis	Técnica de recolha de dados
OE1. Avaliar o impacto do DM "IUM" na IM e Reputação da marca "IUM" e no Comprometimento (Co) de Docentes e Auditores.	QD1. Qual o impacto do DM "IUM" na IM e Reputação da marca "IUM" e no Comprometimento de Docentes e Auditores?	Qualidade do Produto	DM	QP	Pesquisa e análise documental
		Qualidade do Serviço		QS	
		Competência		C	
		Distribuição	D		
		Reputação	R	R	
		Comprometimento	Co e Cp	Co e Cp	
OE2. Avaliar o impacto das Memórias de Experiência Académica (MEA) e Social (MES), dos Docentes e Auditores, na IM "IUM".	QD2. Qual o impacto das MEA e MES, dos Docentes e Auditores, na IM "IUM"?	Imagem da Marca	IM	IM	Inquérito por Questionário
		Memórias de experiência académica	IdM	MEA	
		Memórias de experiência social		MES	



(Continuação)

OG: Avaliar a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores					
QC: Qual a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores?					
Objetivos Específicos (OE)	Questões Derivadas (QD)	Conceitos	Dimensões	Variáveis	Técnica de recolha de dados
OE3. Avaliar o impacto das Instalações (I), da Vida no <i>Campus</i> Universitário (VCU) do IUM e do comportamento de cidadania, ao nível da Tolerância (T) e Advocacia (A), de Docentes e Auditores, na Reputação da marca "IUM".	QD3. Qual o impacto das I, da VCU do IUM, da Tolerância e da Advocacia, de Docentes e Auditores, na Reputação da marca "IUM"?	Advocacia	CIM	A	Pesquisa e análise documental
		Tolerância		T	
		Instalações	RES	I	
		Vida no <i>campus</i> universitário		VCU	
Reputação	R	R			
OE 4. Avaliar o impacto da Reputação da marca "IUM", na IM "IUM".	QD4. Qual o impacto da Reputação da marca "IUM" na IM "IUM"?	Imagem da Marca	IM	IM	Inquérito por Questionário
OE 5. Avaliar os efeitos que a IM e a Reputação da marca "IUM" têm na força de AM, entre os Docentes e os Auditores.	QD5. Quais os efeitos que a IM e a Reputação da marca "IUM" têm na força de AM, entre os Docentes e os Auditores?	Imagem da Marca	IM	IM	
		Reputação	R	R	
OE6. Avaliar o impacto da força de AM "IUM" no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM.	QD6. Qual o impacto da força de AM "IUM" no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM?	Apego à Marca	AM	AM	Inquérito por Questionário
		Confiança	Con	Con	
		Satisfação	S	S	
		Comprometimento	Co e Cp	Co e Cp	
OE7. Avaliar o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Confiança têm entre si.	QD7. Qual o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Confiança têm entre si?	Confiança	Con	Con	Inquérito por Questionário
		Satisfação	S	S	

Desidente do mapa conceptual de análise à temática em estudo e como forma de preencher o vazio científico existente, foi desenvolvido um esquema, materializado na Figura 1, que irá servir de orientação dos procedimentos adotados e análises realizadas.

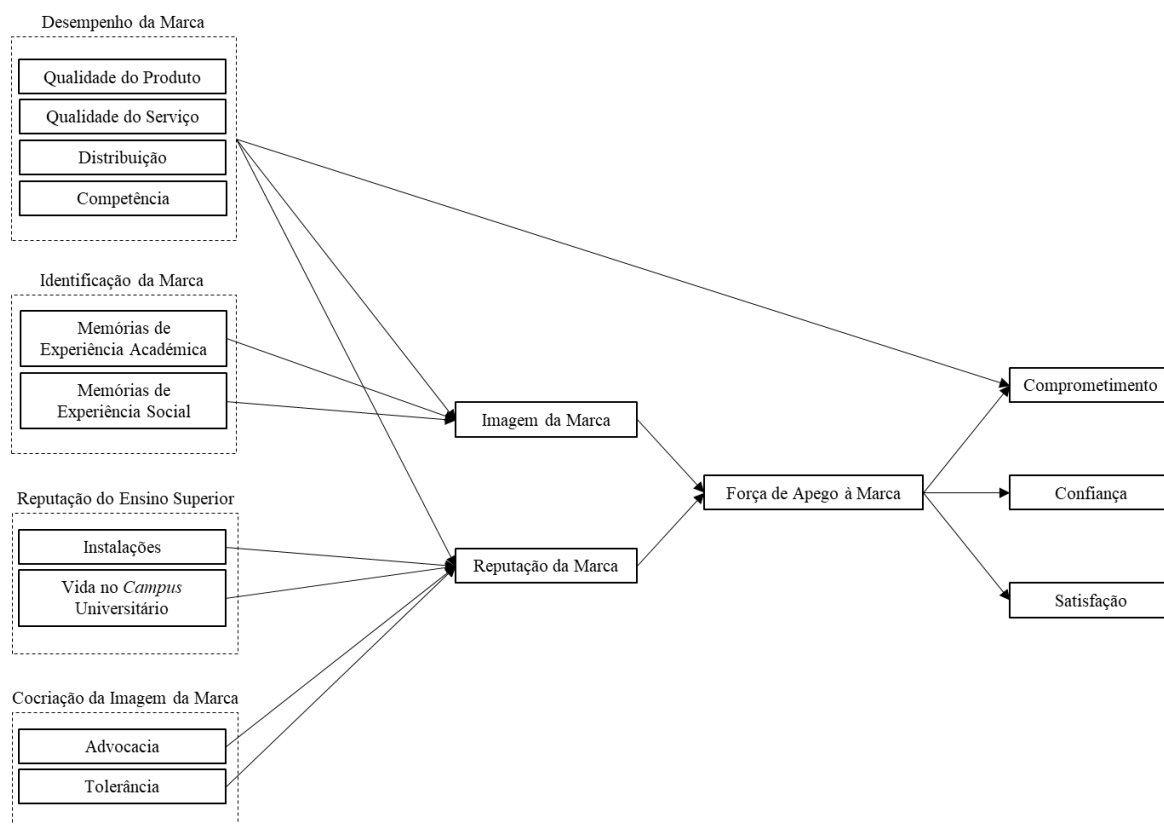


Figura 1 - Modelo de influência da IM "IUM" no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores



3. Metodologia e método

3.1. Metodologia

Considerando a problemática desta investigação, o tipo de conhecimento válido para o objeto de estudo e a própria perspectiva sobre a natureza dos entes sociais (Slife & Williams, 1995), adotou-se uma posição ontológica construtivista, uma vez que a produção de fenómenos sociais assenta na interação entre os auditores e docentes com a IES e os seus significados estão em permanente revisão (Bryman, 2012). Complementarmente, a postura epistemológica assumida assentou no positivismo, permitindo gerar hipóteses (cfr. ponto 3.2.5.) que serão testadas, alcançando-se o conhecimento através da recolha empírica de factos que servirão de base às leis a desenvolver (Bryman, 2012).

Para o desenvolvimento desta investigação holística, foi assumido um raciocínio hipotético-dedutivo, procurando-se partir da conceptualização teórica de pesquisas efetuadas a IES, nacionais e internacionais, para formular as questões a estudar, determinando os dados a recolher. A partir da teoria pretendeu-se abranger a realidade e a experiência de modo a poder avaliar a Imagem do IUM aos olhos dos seus docentes e auditores, no período compreendido entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021, e a sua relação com os seus níveis de Comprometimento, Confiança e Satisfação com a instituição para, posteriormente, construir ou atualizar a teoria. Atendendo ao período em causa, o estudo enquadra-se num desenho de pesquisa longitudinal com extensão transversal (Docentes e Auditores).

A estratégia adotada é a quantitativa pela testagem das hipóteses a formular através de tratamento estatístico para verificação sistemática, procurando, desta forma, explicações e testar (ou provar) teorias, através da verificação da relação entre variáveis (Cresswell & Poth, 2018).

O percurso metodológico seguido na investigação é o proposto por Santos et al. (2019), compreendendo duas fases: a primeira fase e a segunda fase. Na primeira fase foi efetuado o enquadramento do tema, sustentado por uma aprofundada revisão da literatura, de modo a perscrutar a base conceptual do objeto de estudo, assente no domínio do conhecimento das Ciências Militares da área de investigação de Comportamento Humano e Saúde em Contexto Militar (Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro).

A segunda fase foi orientada para a recolha, análise, apresentação e discussão de dados e leitura complementar de bibliografia, de modo a possibilitar a resposta às questões formuladas, assim como apresentar conclusões, elencar os contributos para o conhecimento, as recomendações, as limitações da investigação e sugestões para estudos futuros.



3.2. Método

3.2.1. Participantes

Atenta a especificidade da temática em estudo e a limitação efetuada ao período compreendido entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021, foi identificado o tipo de amostra não-probabilística intencional, uma vez que a sua dimensão se encontra bem definida, pelos auditores que frequentaram os cursos de longa e curta duração do IUM e pelos docentes que lecionaram e frequentaram cursos no mesmo período (Santos et al., 2019, pp. 69 e 71).

Integraram o presente estudo cerca de 517 pessoas (*vide* Tabela 2), representando 41% do universo de docentes e auditores (n=1.257), maioritariamente:

- Na faixa etária entre os 36 e 45 anos (n=305≅59,0%);
- Do género masculino (n=442≅85,5%);
- De nacionalidade portuguesa (n=460≅89,0%);
- Militares oficiais (n=453≅87,6%);
- Auditores³ (n=399≅77,2%);
- Com o nível de escolaridade de Mestrado e Doutoramento (n=263≅50,9%);
- Que frequentaram os Cursos de Promoção a Oficial General, de Estado-Maior Conjunto e de Promoção a Oficial Superior (n=269≅52,0%); e
- Com cursos realizados nos anos letivos 2019/2020 ou 2020/2021 (n=292≅56,5%).

Importa ainda salientar que, integraram a amostra 89 Docentes, embora apenas 85 tenham lecionado no período em análise, registando-se maior incidência nos docentes que lecionaram consecutivamente nos três anos letivos (n=29≅34,1%).

Tabela 2 - Análise descritiva da amostra

	Variáveis Sóciodemográficas	Frequência	%
Idade	Entre os 21 e 25 anos	1	0,2
	Entre os 26 e 30 anos	6	1,2
	Entre os 31 e 35 anos	32	6,2
	Entre os 36 e 40 anos	174	33,7
	Entre os 41 e 45 anos	131	25,3
	Entre os 46 e 50 anos	47	9,1
	Entre os 51 e 55 anos	59	11,4
	Mais de 55 anos	39	7,5
	Não responderam	28	5,4
Género	Masculino	442	85,5
	Feminino	47	9,1
	Não responderam	28	5,4

³ Em exclusividade, não estando incluídos os Docentes que, no período em análise, também tenham sido Auditores.



(Continuação)

Variáveis Sociodemográficas		Frequência	%
Nacionalidade	Portuguesa	460	89,0
	Espanhola	5	1,0
	Brasileira	12	2,3
	PALOP	12	2,3
	Não responderam	28	5,4
Civil ou militar	Militar - Oficial	453	87,6
	Militar - Sargento	5	1,0
	Civil	31	6,0
	Não responderam	28	5,4
Docente e/ou Auditor	Docente	65	12,6
	Auditor	399	77,2
	Docente e Auditor	24	4,6
Ano letivo em que o Docente lecionou	Não responderam	29	5,6
	2018/2019	13	2,5
	2019/2020	2	0,4
	2020/2021	19	3,7
	2018/2019 e 2019/2020	10	1,9
	2018/2019 a 2020/2021	29	5,6
	2019/2020 e 2020/2021	12	2,3
Nível de escolaridade	Não responderam	432	83,6
	Bacharelato pré-Bolonha	27	5,2
	Licenciatura pré-Bolonha	164	31,7
	Licenciatura pós-Bolonha	33	6,4
	Mestrado	239	46,2
	Doutoramento	24	4,6
Curso frequentado	Pós-Doutoramento	2	0,4
	Não responderam	28	5,4
	Fase Curricular Doutoramento	4	0,8
	Curso de Promoção a Oficial General	34	6,6
	Curso de Estado-Maior Conjunto	23	4,4
	Curso de Promoção a Oficial Superior	212	41,0
	Pós-Graduação em Informações Militares	14	2,7
	Curso Internacional de Estudos de Segurança Interna	22	4,3
	Curso Avançado de Estudos Europeus	1	0,2
	Curso de Estudos Africanos	2	0,4
	Curso de Introdução à Comunicação Social	6	1,2
Mais de 1 curso	105	20,3	
Não responderam	94	18,2	
Ano letivo de frequência do curso	2018/2019	96	18,6
	2019/2020	117	22,6
	2020/2021	175	33,8
	2018/2019 e 2019/2020	5	1,0
	2018/2019 a 2020/2021	15	2,9
2019/2020 e 2020/2021	12	2,3	
Não responderam	97	18,8	

3.2.2. Procedimento

À amostra referida, foi apresentado um questionário em formato eletrónico, entre o período de 23 de junho e 30 de setembro de 2022. O questionário foi disponibilizado por *e-mail*, através de um *link* para a plataforma *LimeSurvey* (versão 2.06+ *Build*), com uma janela temporal alargada, devido ao facto de incidir no período de férias de verão e, assim, permitir a recolha do maior número de respostas possível.

Foi igualmente disponibilizada informação sobre o propósito do questionário, a neutralidade de respostas ao nível da sua correção ou não e assegurado o anonimato e a confidencialidade das respostas para fins, unicamente, estatísticos.



3.2.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a escolha dos instrumentos de recolha de dados foram adotadas técnicas documentais e não documentais. Ao nível das técnicas documentais, identificam-se os documentos escritos, nomeadamente livros de referência e artigos científicos que abordam as temáticas em estudo. Ao nível das técnicas de recolha não documentais, admitiu-se a observação não-participante, pela não interferência na situação em análise (Freixo, 2011) e pelo controlo das variáveis a observar indicadas mais adiante (Ferreira & Carmo, 1998), através de inquérito por questionário (Almeida, 1995).

Tendo em consideração o facto das escalas se encontrarem em inglês. Promoveu-se a sua tradução para português através do método tradução/retroversão, mantendo-se a escala inicialmente proposta (Hill & Hill, 2005; Krosnick, 1999; Moreira, 2004).

O questionário foi submetido a validação dos itens do questionário por um grupo de sete docentes do IUM e introduzidas alterações de modo a facilitar a compreensão das questões e, conseqüentemente, as respetivas respostas. O questionário elaborado (*vide* Apêndice B) decompõe-se em 12 dimensões⁴, conforme se observa na Tabela 3, num total de 27 perguntas (com aproximadamente, cerca de 82 itens), respondidas, com exceção das questões da secção do perfil sóciodemográfico, numa escala de Likert com cinco pontos que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (5)⁵.

Todos os construtos/variáveis foram medidos por meio de uma adaptação e operacionalização dos itens das escalas que constam nas referências da Tabela 3.

Tabela 3 - Variáveis a medir

Dimensão	Variáveis a medir	Número de itens	Referências bibliográficas
Perfil sóciodemográfico (SD)	-	10	-
DM	QP	4	(Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016)
	QS	5	
	C	6	
	D	3	
IM	IM	7	(Alwi et al., 2016; Cretu & Brodie, 2007; Nguyen et al., 2016)
Reputação do IUM (R)	R	5	
Co	Co	4	
IdM	MEA	4	(Koenig-Lewis, Asaad, & Palmer, 2016; Pascarella & Terenzini, 1980)
	MES	4	
CIM	A	3	(Foroudi et al., 2019; Yi & Gong, 2013)
	T	3	

⁴ “Comprometimento” aparece com duas escalas consideradas importantes para a investigação.

⁵ Para medir a variável AM, a escala de Likert manteve-se nos cinco pontos, mas variou entre *Nunca* (1) e *Sempre* (5).



(Continuação)

Dimensão	Variáveis a medir	Número de itens	Referências bibliográficas
Reputação no Ensino Superior (RES)	I	4	(Bennett & Ali-Choudhury, 2009; Oldfield & Baron, 2000; Plewa et al., 2016; van Vught, 2008)
	VCU	4	
AM	AM	5	(Dennis et al., 2016; Jillapalli & Jillapalli, 2014; Park et al., 2010)
Cp	Cp	4	
Con	Con	4	
S	S	3	

Adicionalmente, procedeu-se à validação do questionário ao nível do construto, através da análise fatorial exploratória (AFE), assumindo a forma de autoadministração em modo eletrónico, com perguntas de tipo explícito, em modalidade de escolha múltipla de avaliação, permitindo a opção de apenas uma resposta de entre um conjunto de alternativas (Pardal & Correia, 1995), facilitando uma análise das respostas.

3.2.3.1. Análise fatorial exploratória

Dado o volume de dados analisados, a Tabela 4 resume a AFE efetuada às escalas usadas no estudo, sendo possível aferir estes dados no Apêndice D.

Tabela 4 - Resumo da AFE das escalas usadas no estudo

Dimensões teóricas	Fator		KMO	Teste de Bartlett	(%) Variância total explicada	Itens		Apêndice C
	Original	Reconfigurado				Reconfigurados	Não considerados	
DM	QP	QPS	0,962	0,000	70,2	DMQP e DMQS / (+) DMC3	DMQS1	Tabelas 34 a 36
	QS					-	DMC1 a DMC6	
	C	(Retirado)				DMD / (+) DMC1 e DMQS1	-	
	D	-				IM	IM7	
IM	IM	IM	0,967		85,9	-	-	Tabelas 37 a 39
R	R	-				-	-	
Co	Co	-				-	-	
IdM	MEA	-	0,858		81,3	-	-	Tabelas 40 a 42
	MES	-				-	-	
CIM	A	-	0,794		86,8	-	-	Tabelas 43 a 45
	T	-				-	-	
RES	I	-	0,897		80,1	-	-	Tabelas 46 a 48
	VCU	-				-	-	
AM	AM	AM	0,964		85,9	AM e Cp	-	Tabelas 49 a 51
Cp	Cp	-				-	-	
Con	Con	-				-	-	
S	S	-				-	-	

Conforme é possível constatar, os valores de medida *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) situam-se entre 0,794 e 0,967, sendo classificados como adequados (Guttman, 1954; Kaiser, 1970; Marôco, 2021; Tabachnick & Fidell, 2013), e são acompanhados com valores de significância igual a zero no teste de Bartlett.

Na AFE das várias escalas, as que mantiveram os fatores originais evidenciam percentagens de variância total entre os 80,1% e os 86,8%, nomeadamente as escalas de R, Co, IdM, CIM, RES, Con e S. Não obstante, da AFE resultou a necessidade de reconfiguração de fatores em duas escalas e, consequentemente, nos itens associados,



designadamente, na DM, na IM, no AM e Cp, que explicam, respetivamente, 70,2% e 85,9% (IM, AM e Cp) da variância total.

Nesse sentido, importa assinalar a reconfiguração da escala DM, com a constituição do agrupamento Qualidade do Produto e Serviço (QPS) e a eliminação do fator C. Ao nível dos itens, considerou-se a inscrição na QPS do item DMC3 e no fator D os itens DMC1 e DMQS1, este último por transferência do QPS. Relativamente à IM, optou-se por não considerar o item IM7, por registar um valor inferior a 0,5 (*vide* Tabela 40 do Apêndice D).

Ao contrário do sucedido no QPS, o agrupamento AM, nas escalas AM e Cp, determinou apenas a junção de itens.

Como corolário da AFE, os fatores foram reduzidos de 17 para 14, traduzindo-se na reconfiguração do Modelo de Influência da IM “IUM” no Comprometimento e Satisfação de Docentes e Auditores, conforme a Figura 2.

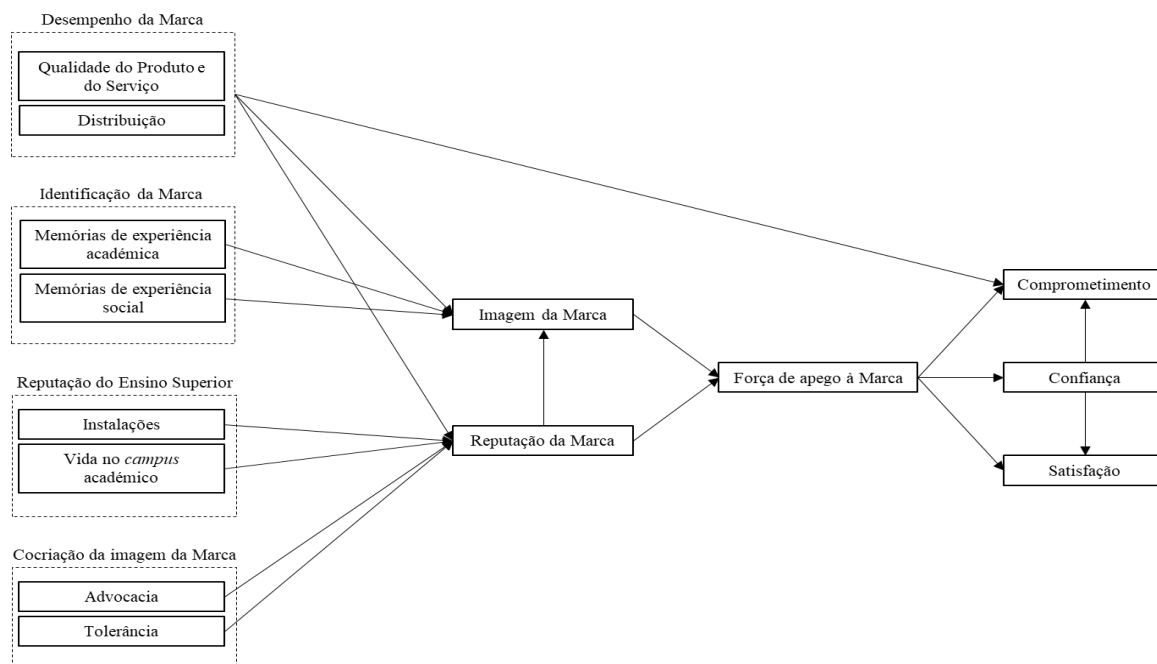


Figura 2 - Reconfiguração do modelo de influência da IM “IUM” no Comprometimento e Satisfação de docentes e auditores

3.2.3.2. Análise de fiabilidade

Decorrente da AFE, realizou-se a Análise de Fiabilidade (AF) a todos os fatores, originais ou reconfigurados.

A Tabela 53 (*vide* Apêndice E) resume a AF efetuada às escalas usadas no estudo, podendo-se constatar que o valor de *Alpha* de *Cronbach* varia entre 0,829 e 0,979, demonstrando uma elevada consistência interna dos fatores analisados. Na realidade, dos 14 fatores analisados, apenas um se classifica como bom (Fator D: $\alpha=0,829$). Os restantes 13



fatores registam uma excelente consistência interna por se encontrarem acima de 0,9 (Hair et al., 2009; Hill & Hill, 2005).

Não obstante, é possível identificar três fatores onde a sua consistência poderia ser melhorada em função da eliminação de um item em cada um deles. A tabela seguinte apresenta estes três casos.

Tabela 5 - Fatores com *Alpha* de *Cronbach* passível de melhoria

Fator	<i>Alfa</i> de <i>Cronbach</i>	Item	<i>Alfa</i> de <i>Cronbach</i> se o item for excluído
MEA	0,905	MEA1	0,857
		MEA2	0,858
		MEA3	0,839
		MEA4	0,936
A	0,922	A1	0,923
		A2	0,839
		A3	0,889
I	0,914	I1	0,921
		I2	0,868
		I3	0,891
		I4	0,872

Com efeito, atento aos resultados alcançados, optou-se por apenas eliminar o item “MEA4 - Tive um desempenho académico/como docente tal como previsto.” permitindo que o Fator MEA melhore a sua consistência interna em 31 milésimas, passando de 0,905 para 0,936. Nos casos dos fatores A e I, optou-se por se manter os itens A1 e I1, respetivamente, por se considerar que não sofrem alterações significativas com a sua exclusão.

3.2.4. Técnicas de tratamento dos dados

Como técnicas de tratamento de dados, assumiu-se o tratamento estatístico descritivo, de modo a procurar resumir a informação contida na amostra, com escala de medida quantitativa ao nível da tendência central, dispersão e associação (Santos et al., 2019, p. 107).

Para aferir as correlações entre variáveis, foi adotado o tratamento estatístico inferencial para testar as hipóteses definidas.

Os dados foram tratados com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS na sua versão 29.0.0.0), como *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de uma análise inferencial, que permitiu aferir a fiabilidade dos instrumentos de medição pelo nível de consistência dos resultados obtidos por uma escala, designadamente, através do cálculo do *Alpha* de *Cronbach* (Sampieri et al., 2014), considerando-se como razoáveis os coeficientes registados no intervalo [0,7; 0,8[, como bons os coeficientes no intervalo [0,8; 0,9[, excelentes quando $\geq 0,9$ e inaceitáveis para valores inferiores a 0,60 (Hair et al., 2009; Hill & Hill, 2005). Adicionalmente, o tratamento dos dados permitiu identificar as



correlações de Pearson e a AFE, para além das medidas descritivas (médias, desvios padrão [DP], etc.), apresentando-se os resultados dos testes *One-Way ANOVA* por fator nas variáveis do perfil sociodemográfico, assinalando a necessidade de se avançar, na sua maioria, para a correção de *Welch* com a realização do teste *Post-Hoc Tukey HDS* de modo a identificar diferenças significativas ($p < 0,05$). A exceção a este procedimento deu-se na variável Género, considerando a existência de apenas dois grupos (masculino e feminino) na mesma amostra, a qual foi sujeita a um teste paramétrico *t-test* para comparação de médias.

3.2.5. Modelo de investigação e hipóteses

No decurso da revisão de literatura efetuada e dos construtos identificados para a investigação, justifica-se o levantamento de sete hipóteses a serem testadas, conforme apresentado na tabela seguinte.

Tabela 6 - Formulação e mapeamento das Hipóteses da investigação

OE	QD	Hipóteses (H)
OE1.	QD1.	H1a/b/c. A QPS e a Distribuição relacionam-se positivamente com a (a) Reputação, a (b) IM da marca "IUM" e o (c) Comprometimento dos docentes e auditores.
OE2.	QD2.	H2a/b. As (a) MEA e as (b) MES, dos docentes e auditores, relacionam-se positivamente com a IM "IUM".
OE3.	QD3.	H3a/b/c/d. As (a) Instalações, a (b) VCU do IUM e o comportamento de cidadania, ao nível da (c) Advocacia e (d) Tolerância de docentes e auditores, relacionam-se positivamente com a Reputação da marca "IUM".
OE4.	QD4.	H4. Existe uma relação positiva entre a Reputação e a IM IUM".
OE5.	QD5.	H5a/b. A (a) IM e a (b) Reputação do "IUM relacionam-se positivamente com a força de AM.
OE6.	QD6.	H6a/b/c. A força de AM relaciona-se positivamente com o (a) Comprometimento, a (b) Confiança e a (c) Satisfação dos docentes e auditores para com o IUM.
OE7.	QD7.	H7a/b/c. Existe uma relação positiva entre a (a) Satisfação, o (b) Comprometimento e a (c) Confiança.

Assim, o corolário do percurso metodológico traduz-se no modelo de investigação plasmado no Apêndice C, compaginável com os OG e OE, para os quais se levataram as QC e QD para responder e testar as hipóteses formuladas, devidamente enquadradas nas respetivas dimensões, nos conceitos e variáveis identificadas (cfr. Tabela 7), a que correspondem indicadores para medição, de acordo com os instrumentos e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

Tabela 7 - Identificação das VI, VM e VD

	Variáveis		
	Independentes (VI)	Mediadoras (VM)	Dependentes (VD)
Qualidade do Produto e do Serviço	Imagem da Marca	Satisfação	
Qualidade do Serviço	Reputação da Marca	Comprometimento	
Distribuição	Força do apego à Marca	Confiança	
Memórias de experiência académica			
Memórias de experiência social			
Instalações			
Vida no <i>campus</i> académico			
Advocacia			
Tolerância			



No sentido de aportar uma maior clareza para a análise, a figura seguinte inclui apenas o modelo conceptual com as hipóteses explicitamente associadas a cada caminho.

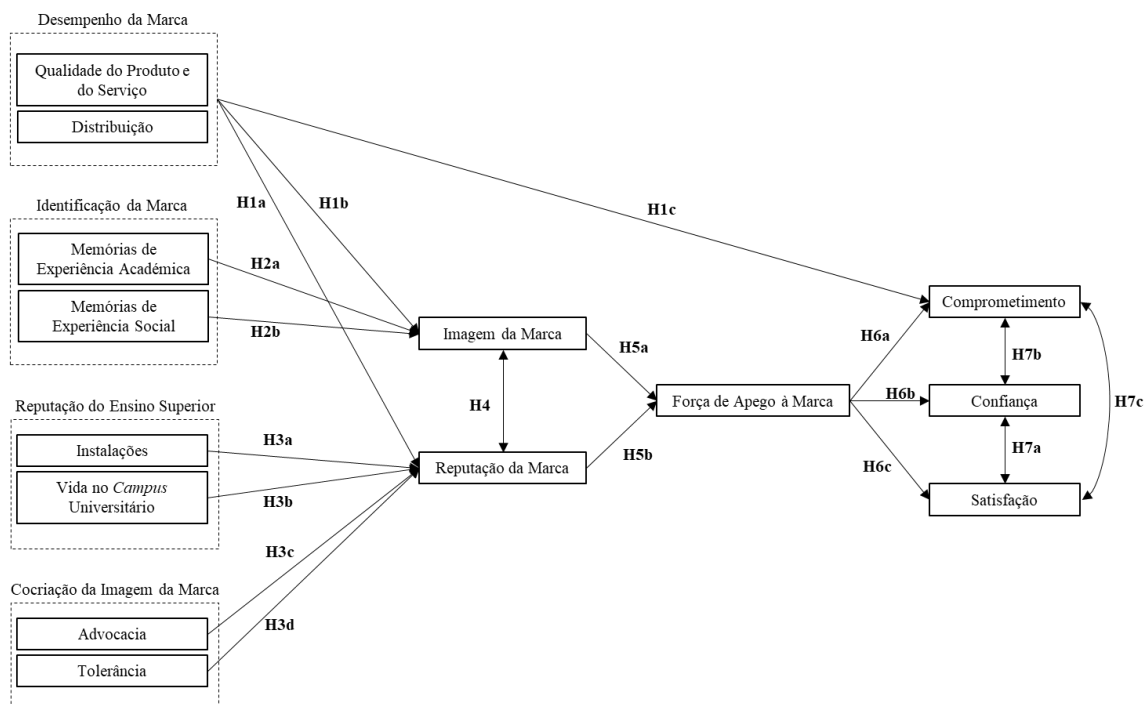


Figura 3 - Modelo conceptual proposto



4. Apresentação dos resultados

Neste capítulo apresenta-se a análise estatística dos dados, iniciando-se com a análise descritiva por forma a compreender a distribuição de médias pelas diferenças entre as variáveis em estudo. Segue-se a comparação de igualdade de valores médios, por forma a estabelecer e analisar diferenças entre os diferentes grupos e, por fim, termina-se com a análise inferencial, recorrendo-se à regressão múltipla, procurando perceber o impacto que as VI e VM têm nas VD.

4.1. Análise descritiva global

Seguidamente, será efetuada a análise descritiva global de médias (M) e de DP. Escrutinando a Tabela 8, é possível analisar as médias totais das respostas para os diversos fatores e para a amostra global (AG), Auditores e Docentes-Auditores⁶ (AAD) e apenas Docentes (AD).

Tabela 8 - Médias dos fatores para a amostra global, Auditores e Docentes-Auditores e Docentes

Fator	Variáveis da dimensão sociodemográfica								
	Amostra Global			Auditores e Docentes-Auditores			Docentes		
	N	Média	Desvio padrão	N	Média	Desvio padrão	N	Média	Desvio padrão
QPS	445	3,580	0,904	384	3,582	0,891	79	3,597	0,947
D	445	3,969	0,691	384	3,979	0,673	79	3,901	0,763
MES	411	4,023	0,910	354	3,987	0,919	73	4,271	0,792
MEA	412	3,646	1,109	355	3,606	1,110	73	3,922	0,996
T	409	3,877	0,841	352	3,867	0,837	73	3,945	0,882
A	409	3,510	1,107	352	3,445	1,107	73	3,941	0,991
AM	403	2,964	1,161	348	2,851	1,139	71	3,693	1,038
Con	403	3,684	1,005	348	3,675	1,003	71	3,697	0,985
S	403	3,548	1,041	348	3,514	1,048	71	3,737	0,953
IM	433	3,497	0,911	374	3,492	0,900	77	3,538	0,933
R	424	3,522	0,926	366	3,501	0,914	76	3,650	0,957
Co	421	3,340	1,172	364	3,277	1,161	75	3,753	1,102
I	407	3,483	0,945	350	3,470	0,939	73	3,461	1,006
VCU	406	2,895	0,981	350	2,855	0,956	72	3,122	1,071

A diferença de médias com a maior amplitude, para a AG, regista-se entre os fatores MES (M=4,023; DP=0.910) e VCU (M=2,895; DP=0.981), em paralelo com a AD (MES - M=4,271; DP=0.792 / VCU - M=3,122; DP=1,071). Relativamente à AAD, a maior amplitude de diferenças de média regista-se entre MES (M=3,987; DP=0.919) e AM (M=2,851; DP=1,139).

Embora a AD não registre médias negativas, importa salientar os registos aproximados com esse limiar (3) e, simultaneamente, os mais baixos, nomeadamente nos fatores VCU (M=3,122; DP=1,071) e I (M=3,461; DP=1,006).

⁶ Docentes que, durante o período em análise, também foram Auditores.



Porém, na AG e AAD foram identificadas médias negativas nos fatores AM e VCU, em tudo semelhantes, incluindo no DP. Com efeito, na AG o fator AM consigna uma $M=2,964$ (a segunda mais baixa desta amostra) com $DP=1,161$ e na AAD uma $M=2,851$ (a mais baixa desta amostra) com $DP=1,139$. Relativamente ao fator VCU, a AG aponta para uma $M=2,895$ (a mais baixa desta amostra) e um $DP=0,981$, enquanto a AAD averba uma $M=2,855$ (a segunda mais baixa desta amostra) e um $DP=0,956$.

Por outro lado, reconhece-se que o fator MES assinala a melhor média de forma transversal. Na AG, este fator regista uma $M=4,023$ ($DP=0,910$), na AAD uma $M=3,987$ ($DP=0,919$) e, por fim, uma $M=4,271$ ($DP=0,792$) na AD. O segundo melhor registo não é uniforme nas três amostras. Nas AG e AAD, releva-se o fator D com uma $M=3,969$ ($DP=0,691$) e $M=3,979$ ($DP=0,673$), respetivamente. Na AD o segundo melhor fator é a T averbando uma $M=3,945$ ($DP=0,882$).

Adicionalmente, será importante salientar a heterogeneidade dos dados recolhidos pelos DP calculados, denotando uma expressiva dispersão de dados ($DP > 0,5$) relativamente à amplitude da escala usada (de 1 a 5) conjugada com o universo da amostra, designadamente no que diz respeito aos fatores com médias negativas em AG e AAD. Destarte, é assinalável o facto da ausência de qualquer fator com um $DP \leq 0,5$ e, por outro lado, de se registarem muitos fatores com $DP \geq 1$, designadamente:

- Nas AG e AAD os fatores MEA, A, AM, Con, S e Co;
- Na AD os fatores AM, Co, I e VCU.

4.2. Comparação de médias por fator

4.2.1. Idade

A Tabela 54 do Apêndice F mostra o resultado do teste *One-Way* ANOVA, da qual resultou a tabela seguinte que resume as diferenças significativas.

Tabela 9 - Teste *Post-Hoc Tukey HSD* dos fatores com significâncias relevantes na Idade

Fator	Idade	Média	Idade			Fator	Idade	Média	Idade			
			31-35	36-40	41-45				31-35	36-40	41-45	
QPS	31-35 anos	3,577	1			Con.	31-35 anos	3,669	1			
	36-40 anos	3,313	0,720	1				36-40 anos	3,367	0,695	1	
	41-45 anos	3,517	1	0,462	1			41-45 anos	3,553	0,997	0,747	1
	46-50 anos	3,857	0,822	0,007*	0,306			46-50 anos	3,925	0,923	0,023*	0,353
	51-55 anos	3,819	0,879	0,005*	0,339			51-55 anos	4,080	0,497	<0,001**	0,023*
	> 55 anos	4,135	0,118	<0,001**	0,003*			> 55 anos	4,396	0,034*	<0,001**	<0,001**
D	31-35 anos	4,129	1			S	31-35 anos	3,462	1			
	36-40 anos	3,825	0,254	1				36-40 anos	3,172	0,755	1	
	41-45 anos	3,888	0,568	0,988	1			41-45 anos	3,453	1	0,293	1
	46-50 anos	4,062	1	0,407	0,781			46-50 anos	3,892	0,531	0,001*	0,194
	51-55 anos	4,111	1	0,107	0,405			51-55 anos	3,940	0,339	<0,001**	0,059
	> 55 anos	4,324	0,900	0,001*	0,011*			> 55 anos	4,278	0,014*	<0,001**	<0,001**



(Continuação)

Fator	Idade	Média	Idade			Fator	Idade	Média	Idade				
			31-35	36-40	41-45				31-35	36-40	41-45		
MES	31-35 anos	3,871	1			IM	31-35 anos	3,461	1				
	36-40 anos	3,795	1	1				36-40 anos	3,236	0,853	1		
	41-45 anos	3,959	0,999	0,769	1				41-45 anos	3,405	1	0,709	1
	46-50 anos	4,275	0,473	0,042*	0,456				46-50 anos	3,793	0,683	0,006*	0,178
	51-55 anos	4,335	0,247	0,004*	0,163				51-55 anos	3,788	0,651	0,002*	0,121
	> 55 anos	4,507	0,053	<0,001**	0,022*				> 55 anos	4,093	0,050*	<0,001**	<0,001**
MEA	31-35 anos	3,538	1			R	31-35 anos	3,413	1				
	36-40 anos	3,285	0,889	1				36-40 anos	3,272	0,985	1		
	41-45 anos	3,489	1	0,725	1				41-45 anos	3,416	1	0,852	1
	46-50 anos	4,050	0,388	0,001*	0,059				46-50 anos	3,900	0,250	0,002*	0,048*
	51-55 anos	4,133	0,166	<0,001**	0,006*				51-55 anos	3,776	0,556	0,010*	0,201
	> 55 anos	4,417	0,012*	<0,001**	<0,001**				> 55 anos	4,157	0,011*	<0,001**	<0,001**
T	31-35 anos	4,000	1			Co	31-35 anos	3,113	1				
	36-40 anos	3,730	0,653	1				36-40 anos	2,953	0,991	1		
	41-45 anos	3,736	0,702	1	1				41-45 anos	3,356	0,937	0,067	1
	46-50 anos	4,117	0,997	0,127	0,164				46-50 anos	3,688	0,332	0,005*	0,680
	51-55 anos	4,073	1	0,156	0,204				51-55 anos	3,695	0,262	0,001*	0,565
	> 55 anos	4,231	0,914	0,022*	0,031*				> 55 anos	4,108	0,006*	<0,001**	0,008*
A	31-35 anos	3,366	1			I	31-35 anos	3,645	1				
	36-40 anos	3,083	0,820	1				36-40 anos	3,297	0,489	1		
	41-45 anos	3,452	1	0,085	1				41-45 anos	3,376	0,788	0,994	1
	46-50 anos	3,883	0,368	<0,001**	0,273				46-50 anos	3,508	0,996	0,865	0,988
	51-55 anos	4,027	0,083	<0,001**	0,022*				51-55 anos	3,747	0,999	0,054	0,228
	> 55 anos	4,241	0,012*	<0,001**	0,002*				> 55 anos	3,981	0,756	0,002*	0,013*
AM	31-35 anos	2,502	1			VCU	31-35 anos	2,992	1				
	36-40 anos	2,535	1	1				36-40 anos	2,646	0,542	1		
	41-45 anos	2,914	0,488	0,093	1				41-45 anos	2,805	0,962	0,858	1
	46-50 anos	3,381	0,012*	<0,001**	0,222				46-50 anos	3,081	1	0,155	0,709
	51-55 anos	3,444	0,003*	<0,001**	0,061				51-55 anos	3,160	0,988	0,022*	0,315
	> 55 anos	3,988	<0,001**	<0,001**	<0,001**				> 55 anos	3,403	0,583	<0,001**	0,022*

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.

Observando a tabela anterior é possível constatar diferenças significativas entre as idades >55 e dos 36-45 anos em todos os fatores, justificando-se a elaboração da Tabela 10 de modo a salientar essas mesmas diferenças.

Tabela 10 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos >55 anos e dos 36-45 anos

Idade	QPS	D	MES	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I	VCU
1 36-40 anos	3,313	3,825	3,795	3,285	3,730	3,083	2,535	3,367	3,172	3,236	3,272	2,953	3,297	2,646
2 41-45 anos	3,517	3,888	3,959	3,489	3,736	3,452	2,914	3,553	3,453	3,405	3,416	3,356	3,376	2,805
3 Média (1:2)	3,415	3,856	3,877	3,387	3,733	3,267	2,725	3,460	3,312	3,321	3,344	3,155	3,336	2,726
4 > 55 anos	4,135	4,324	4,507	4,417	4,231	4,241	3,988	4,396	4,278	4,093	4,157	4,108	3,981	3,403
Amplitude (4-3)	0,720	0,468	0,630	1,030	0,498	0,974	1,263	0,936	0,966	0,772	0,813	0,953	0,645	0,677

A partir desta tabela verifica-se que a diferença de médias varia entre os 0,468 (D) e os 1,263 (AM), importando relevar os fatores com médias negativas para as idades 36-45 anos (AM e VCU) e para os 36-40 anos (Co).

No que ainda diz respeito à faixa etária >55 anos, a Tabela 11 apresenta diferenças de médias relevantes com os elementos dos 31-35 anos nos fatores MEA, A, AM, Con, S, IM, R e Co. Nesse sentido, a Tabela 11 permite aferir um diferencial que varia entre 0,632 (IM) e 1,486 (AM).



Tabela 11 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos >55 anos e dos 31-35 anos

	Idade	MEA	A	AM	Con	S	IM	R	Co
1	31-35 anos	3,538	3,366	2,502	3,669	3,462	3,461	3,413	3,113
2	> 55 anos	4,417	4,241	3,988	4,396	4,278	4,093	4,157	4,108
	Amplitude (2-1)	0,879	0,875	1,486	0,726	0,815	0,632	0,744	0,995

Verifica-se que o fator AM apresenta mais uma média negativa, tal como para as idades dos 31-35 anos, e que acaba por registar uma significativa diferença de médias com a faixa etária dos 46-50 anos (M=3,381; Amplitude=0,879)

Outra diferença de médias a ser mencionada é a da faixa etária dos 36-40 anos com a dos 46-55 anos nos fatores QPS, MES, MEA, A, AM, Con, S, IM, R e Co, devidamente considerada na Tabela 12.

Tabela 12 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos 36-40 anos e dos 46-55 anos

	Idade	QPS	MES	MEA	A	AM	Con	S	IM	R	Co
1	46-50 anos	3,857	4,275	4,050	3,883	3,381	3,925	3,892	3,793	3,900	3,688
2	51-55 anos	3,819	4,335	4,133	4,027	3,444	4,080	3,940	3,788	3,776	3,695
3	Média (1:2)	3,838	4,305	4,092	3,955	3,413	4,003	3,916	3,790	3,838	3,691
4	36-40 anos	3,313	3,795	3,285	3,083	2,535	3,367	3,172	3,236	3,272	2,953
	Amplitude (3-4)	0,526	0,510	0,806	0,872	0,877	0,635	0,744	0,554	0,566	0,738

No seguimento do que tem vindo a ser sublinhado, verifica-se que a diferença de médias varia entre os 0,510 (MES) e os 0,877 (AM).

Para a análise das idades, destaca-se a significância das diferenças de médias entre as faixas etárias dos 51-55 e 41-45 anos nos fatores MEA, A e Con, cujo resumo se encontra plasmado na Tabela 13 onde a diferença de médias varia entre os 0,527 (Con) e os 0,644 (MEA).

Tabela 13 - Diferenças de médias entre as faixas etárias dos 41-45 anos e dos 51-55 anos

	Idade	MEA	A	Con
1	41-45 anos	3,489	3,452	3,553
2	51-55 anos	4,133	4,027	4,080
	Amplitude (2-1)	0,644	0,575	0,527

A última diferença significativa registou-se entre as idades 46-50 (M=3,900) e 41-45 anos (M=3,416) no fator R, que se traduz em uma amplitude de 0,484.

Por fim, resulta da análise efetuada que, as médias negativas dos fatores AM e VCU, reportadas em 4.1, decorrem dos registos das faixas etárias dos 31-45 anos.

4.2.2. Género

Para a análise do género, considerando a existência de apenas dois grupos (masculino e feminino) na mesma amostra, foi realizado o teste paramétrico *t-test* para a comparação de médias. Da análise à Tabela 55 do Apêndice F, apenas se observa a existência de diferenças significativas de médias entre os géneros masculino (M=3,458) e o feminino (M=3,755) no fator I, em cerca de 0,296.



Não obstante, embora o género masculino assinale uma melhor média que o feminino nos fatores AM e VCU, ambos registam médias negativas, consubstanciando os resultados desfavoráveis nesses fatores mencionados no ponto 4.1..

4.2.3. Nacionalidade

A Tabela 56 do Apêndice F apresenta o resultado do teste *One-Way* ANOVA, derivando na Tabela 14 que resume as diferenças significativas.

Tabela 14 - Teste *Post-Hoc* Tukey HDS dos fatores com significâncias relevantes na Nacionalidade

Fator	Nacionalidade	Nacionalidade		Fator	Nacionalidade	Nacionalidade	
		Média	PRT			Média	PRT
QPS	PRT	3,524	1	Con	PRT	3,623	1
	ESP	4,000	0,625		ESP	4,100	0,700
	BRA	4,588	0,001*		BRA	4,719	0,010*
	PALOP	4,500	<0,001**		PALOP	4,750	<0,001**
D	PRT	3,927	1	S	PRT	3,482	1
	ESP	4,320	0,563		ESP	4,000	0,666
	BRA	4,720	0,001*		BRA	4,458	0,036*
	PALOP	4,667	0,001*		PALOP	4,833	<0,001**
MES	PRT	3,988	1	IM	PRT	3,436	1
	ESP	4,800	0,187		ESP	3,886	0,667
	BRA	4,861	0,022*		BRA	4,540	0,001*
	PALOP	4,208	0,837		PALOP	4,607	<0,001**
MEA	PRT	3,585	1	R	PRT	3,460	1
	ESP	4,067	0,757		ESP	3,680	0,947
	BRA	4,556	0,041*		BRA	4,644	<0,001**
	PALOP	4,778	0,001*		PALOP	4,667	<0,001**
T	PRT	3,851	1	Co	PRT	3,280	1
	ESP	4,067	0,940		ESP	3,600	0,926
	BRA	4,667	0,021*		BRA	4,194	0,087
	PALOP	4,028	0,888		PALOP	4,563	<0,001**
A	PRT	3,446	1	I	PRT	3,443	1
	ESP	4,067	0,579		ESP	3,867	0,745
	BRA	4,370	0,056		BRA	4,083	0,221
	PALOP	4,694	<0,001**		PALOP	4,273	0,020*
AM	PRT	2,915	1				
	ESP	3,022	0,997				
	BRA	3,833	0,113				
	PALOP	3,926	0,015*				

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.

Embora a relação dos resultados entre respondentes portugueses (PRT) e espanhóis (ESP) se mantenha estável e positiva em todos os fatores, o fator VCU regista sintonia de resultados entre PRT, ESP e brasileiros (BRA) com médias negativas ($M=2,876$; $M=2,950$; e $M=2,875$, respetivamente), conforme é possível constatar na Tabela 56 do Apêndice F. Para compor o cenário de médias negativas, sublinha-se a $M=2,915$ nos PRT no fator AM (cfr. Tabela 14) e que complementa a análise no ponto 4.1..



Observando a tabela anterior é possível constatar diferenças significativas entre PRT e BRA e PALOP em todos os fatores, com exceção do VCU, conforme mencionado, justificando-se a elaboração da Tabela 15 de modo a salientar essas mesmas diferenças.

Tabela 15 - Diferenças de médias entre Portugueses, Brasileiros e respondentes dos PALOP

Nacionalidade	QPS	D	MES	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I
1 BRA	4,588	4,720	4,861	4,556	4,667	-	-	4,719	4,458	4,540	4,644	-	-
2 PALOP	4,500	4,667	-	4,778	-	4,694	3,926	4,750	4,833	4,607	4,667	4,563	4,273
3 Média (1:2)	4,544	4,693	4,861	4,667	4,667	4,532	3,926	4,734	4,646	4,573	4,656	4,563	4,273
4 PRT	3,524	3,927	3,988	3,585	3,851	3,446	2,915	3,623	3,482	3,436	3,460	3,280	3,443
Amplitude (3-4)	1,020	0,766	0,873	1,082	0,815	1,086	1,011	1,111	1,164	1,137	1,196	1,282	0,830

A partir desta tabela verifica-se que a diferença de médias para PRT varia entre:

- 0,766 (D) e 1,196 (R) no conjunto de BRA e PALOP;
- 0,815 (T) e 0,873 (MES) em relação aos BRA;
- 0,830 (I) e 1,282 (Co) em relação aos PALOP.

4.2.4. Nível de Escolaridade

A Tabela 59 do Apêndice F apresenta o resultado do teste *One-Way* ANOVA, de que resultou a tabela seguinte a resumir as diferenças significativas de médias.

Tabela 16 - Teste *Post-Hoc* Tukey HDS dos fatores com significâncias relevantes no Nível de Escolaridade

Fator	Nível de Escolaridade	Média	Nível de Escolaridade				Fator	Nível de Escolaridade	Média	Nível de Escolaridade			
			A	B	C	D				A	B	C	D
QPS	A BB	3,260	1			Con.	A BB	3,352	1				
	B LpB	3,575	0,581	1			B LpB	3,739	0,525	1			
	C LB	4,049	0,017*	0,095	1		C LB	4,090	0,111	0,574	1		
	D Mestrado	3,481	0,853	0,916	0,018*		1	D Mestrado	3,557	0,941	0,552	0,115	1
	E Doutorado	4,233	0,003*	0,014*	0,978		0,002*	E Doutorado	4,316	0,024*	0,162	0,975	0,019*
D	A BB	3,625	1			S	A BB	2,909	1				
	B LpB	3,991	0,139	1			B LpB	3,627	0,026*	1			
	C LB	4,250	0,013*	0,428	1		C LB	3,960	0,006*	0,656	1		
	D Mestrado	3,908	0,377	0,859	0,123		1	D Mestrado	3,439	0,189	0,549	0,153	1
	E Doutorado	4,355	0,004*	0,175	0,994		0,040*	E Doutorado	4,140	0,002*	0,305	0,992	0,049*
MEA	A BB	3,000	1			IM	A BB	3,214	1				
	B LpB	3,721	0,043*	1			B LpB	3,507	0,674	1			
	C LB	3,893	0,055	0,978	1		C LB	3,915	0,061	0,247	1		
	D Mestrado	3,531	0,248	0,589	0,612		1	D Mestrado	3,401	0,928	0,881	0,058	1
	E Doutorado	4,508	<0,001**	0,024*	0,391		0,001*	E Doutorado	4,071	0,016*	0,065	0,990	0,012*
T	A BB	3,712	1			R	A BB	3,233	1				
	B LpB	3,894	0,932	1			B LpB	3,555	0,577	1			
	C LB	4,213	0,310	0,484	1		C LB	3,931	0,068	0,362	1		
	D Mestrado	3,788	0,999	0,858	0,157		1	D Mestrado	3,386	0,969	0,502	0,043*	1
	E Doutorado	4,333	0,143	0,212	0,997		0,05*	E Doutorado	4,286	0,001*	0,007*	0,757	<0,001**
A	A BB	2,939	1			Co	A BB	2,696	1				
	B LpB	3,595	0,082	1			B LpB	3,355	0,102	1			
	C LB	3,933	0,020*	0,689	1		C LB	3,750	0,016*	0,578	1		
	D Mestrado	3,344	0,545	0,269	0,100		1	D Mestrado	3,233	0,265	0,919	0,247	1
	E Doutorado	4,444	<0,001**	0,009*	0,589		<0,001**	E Doutorado	4,310	<0,001**	0,005*	0,547	<0,001**
AM	A BB	2,389	1			VCU	A BB	2,602	1				
	B LpB	3,045	0,122	1			B LpB	2,910	0,733	1			
	C LB	3,227	0,121	0,977	1		C LB	3,360	0,081	0,263	1		
	D Mestrado	2,847	0,474	0,617	0,618		1	D Mestrado	2,794	0,951	0,885	0,066	1
	E Doutorado	3,713	0,003*	0,156	0,723		0,020*	E Doutorado	3,513	0,033*	0,110	0,995	0,025*

Notas: BB – Bacharelato pré-Bolonha

LpB - Licenciatura pré-Bolonha

LB - Licenciatura pós-Bolonha

* A correlação é significativa no nível $0,001 < p < 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p < 0,001$.



Observando a tabela anterior é possível constatar diferenças significativas entre os respondentes doutorados e os mestres em todos os fatores, justificando-se a elaboração da Tabela 17 para permitir analisar essas mesmas diferenças.

Tabela 17 - Diferenças de médias entre doutorados e mestres

Nível de escolaridade	QPS	D	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	VCU
1 Mestrado	3,481	3,908	3,531	3,788	3,344	2,847	3,557	3,439	3,401	3,386	3,233	2,794
2 Doutorado	4,233	4,355	4,508	4,333	4,444	3,713	4,316	4,140	4,071	4,286	4,310	3,513
Amplitude (2-1)	0,751	0,446	0,977	0,545	1,101	0,867	0,759	0,702	0,670	0,900	1,077	0,719

A partir desta tabela atesta-se que a diferença de médias varia entre os 0,446 (D) e os 1,101 (A), importando relevar os fatores AM e VCU que registam médias negativas nos respondentes mestres.

Atento ao nível de escolaridade BB, é possível identificar diferenças significativas de médias com o grupo LpB, LB e Doutorado em todos os fatores, com exceção do T, podendo-se aferir essas mesmas diferenças na Tabela 18.

Tabela 18 - Diferenças de médias entre BB, LpB, LB e Doutorado

Nacionalidade	QPS	D	MEA	A	AM	Con	S	IM	R	Co	VCU
1 LpB	-	-	3,721	-	-	-	3,627	-	-	-	-
2 LB	4,049	4,250	-	3,933	-	-	3,960	-	-	3,750	-
3 Doutorado	4,233	4,355	4,508	4,444	3,713	4,316	4,140	4,071	4,286	4,310	3,513
4 Média (1;3)	4,141	4,302	4,115	4,189	3,713	4,316	3,909	4,071	4,286	4,030	3,513
5 BB	3,260	3,625	3,000	2,939	2,389	3,352	2,909	3,214	3,233	2,696	2,602
Amplitude (5-4)	0,881	0,677	1,115	1,249	1,325	0,964	1,000	0,857	1,052	1,334	0,911

Com efeito, sublinha-se, antes de mais, as médias negativas registadas pelos respondentes BB nos fatores A, AM, S, Co e VCU. No que diz respeito às médias, atente-se às diferenças significativas registadas quanto a BB com:

- LB e o Doutorado, variando entre 0,667 (D) e 1,334 (Co);
- LpB e o Doutorado, com uma amplitude aproximada de 1,115 (MEA);
- LpB, LB e Doutorado, destacando-se a diferença de 1,000 (S);
- Doutorado, variando entre 0,857 (IM) e 1,325 (AM).

No seguimento da Tabela 19 confirma-se diferença significativa entre as médias do Doutorado e da LpB, com impacto nos fatores QPS, MEA, A, R e Co, e variação entre 0,658 (QPS) e 0,955 (Co), conforme a tabela seguinte.

Tabela 19 - Diferenças de médias entre Doutorado e LpB

Nível de escolaridade	QPS	MEA	A	R	Co
1 LpB	3,575	3,721	3,595	3,555	3,355
2 Doutorado	4,233	4,508	4,444	4,286	4,310
Amplitude (2-1)	0,658	0,787	0,849	0,731	0,955

Concomitantemente, observando a Tabela 20 é possível constatar diferenças significativas entre LB e Mestrado nos fatores QPS e R, onde se atesta a variação entre 0,568 (QPS) e 0,545 (R).



Tabela 20 - Diferenças de médias entre LB e Mestrado

Nível de escolaridade		QPS	R
1	LB	4,049	3,931
2	Mestrado	3,481	3,386
Amplitude (1-2)		0,568	0,545

Como corolário fica demonstrado que os resultados negativos reportados no ponto 4.1., para os fatores AM e VCU, decorrem das médias negativas registadas pelos respondentes BB e Mestres, acrescentando os LpB no fator VCU.

4.2.5. Militar/Civil

A Tabela 62 do Apêndice F apresenta o resultado do teste *One-Way* ANOVA, contribuindo para a tabela seguinte que resume as diferenças significativas de médias.

Tabela 21 - Teste *Post-Hoc* Tukey HDS dos fatores com significâncias relevantes entre Militares e Civis

Fator	Militar/Civil	Média	Militar/Civil	Fator	Militar/Civil	Média	Militar/Civil
			Oficial				Oficial
QPS	Militar - Oficial	3,509	1	S	Militar - Oficial	3,475	1
	Militar - Sargento	4,125	0,335		Militar - Sargento	4,167	0,361
	Civil	4,549	<0,001**		Civil	4,547	<0,001**
D	Militar - Oficial	3,934	1	IM	Militar - Oficial	3,436	1
	Militar - Sargento	3,800	0,918		Militar - Sargento	3,786	0,712
	Civil	4,507	<0,001**		Civil	4,327	<0,001**
MEA	Militar - Oficial	3,579	1	R	Militar - Oficial	3,460	1
	Militar - Sargento	4,083	0,625		Militar - Sargento	3,700	0,856
	Civil	4,564	<0,001**		Civil	4,438	<0,001**
T	Militar - Oficial	3,840	1	Co	Militar - Oficial	3,265	1
	Militar - Sargento	4,250	0,590		Militar - Sargento	3,250	1,000
	Civil	4,359	0,006*		Civil	4,490	<0,001**
A	Militar - Oficial	3,449	1	I	Militar - Oficial	3,454	1
	Militar - Sargento	4,083	0,477		Militar - Sargento	3,083	0,711
	Civil	4,321	<0,001**		Civil	3,987	0,017*
AM	Militar - Oficial	2,923	1	VCU	Militar - Oficial	2,853	1
	Militar - Sargento	2,778	0,966		Militar - Sargento	3,063	0,903
	Civil	3,618	0,010*		Civil	3,542	0,002*
Con	Militar - Oficial	3,623	1				
	Militar - Sargento	4,375	0,282				
	Civil	4,490	<0,001**				

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.

A partir da Tabela 62 do Apêndice F, identificou-se apenas o fator MES com resultados consistentes, pelo que, da análise à Tabela 21, são evidentes as diferenças de médias significativas entre os respondentes militares-oficiais e civis em todos os restantes fatores (*vide* Tabela 22).

Tabela 22 - Diferenças de médias entre Militares-Oficiais e Civis

Militar/Civil	QPS	D	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I	VCU
1 Militar-Oficial	3,509	3,934	3,579	3,840	3,449	2,923	3,623	3,475	3,436	3,460	3,265	3,454	2,853
2 Civil	4,549	4,507	4,564	4,359	4,321	3,618	4,490	4,547	4,327	4,438	4,490	3,987	3,542
Amplitude (2-1)	1,040	0,573	0,985	0,519	0,872	0,695	0,867	1,072	0,891	0,978	1,225	0,533	0,689



Considerando a Tabela 22, confirmam-se diferenças significativas entre 0,519 (T) e 1,225 (Co).

Não obstante, importa relevar que os resultados obtidos pelos respondentes Militares-Oficiais, nos fatores AM e VCU, concorrem para as médias negativas mencionadas no ponto 4.1., tal como os dos respondentes Militares-Sargentos em AM.

4.2.6. Docente/Auditor

A Tabela 57 do Apêndice F apresenta o resultado do teste *One-Way* ANOVA, derivando na tabela seguinte que resume as diferenças significativas de médias.

Tabela 23 - Teste *Post-Hoc Tukey HDS* dos fatores com significâncias relevantes para Docente e/ou Auditor

Fator	Docente e/ou Auditor	Média	Docente e/ou Auditor	
			Docente	Auditor
A	Docente	3,912	1	
	Auditor	3,417	0,005*	1
	Docente-Auditor	4,042	0,908	0,066
AM	Docente	3,681	1	
	Auditor	2,809	<0,001**	1
	Docente-Auditor	3,736	0,983	0,004*
Co	Docente	3,741	1	
	Auditor	3,251	0,009*	1
	Docente-Auditor	3,792	0,986	0,131

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.

Decorre, ainda, da análise da Tabela 57 que os respondentes Auditores são o grupo responsável pelas médias negativas mencionadas no ponto 4.1. nos fatores AM e VCU, concorrendo com $M=2,809$ e $M=2,847$, respetivamente.

Ora, da análise à Tabela 23, verificam-se resultados significativamente relevantes nos fatores A, AM e Co entre o grupo de Auditores com o dos Docentes e o dos Docentes e Auditores, conforme é possível constatar na Tabela 24.

Tabela 24 - Diferenças de médias entre Docente e/ou Auditor

Docente e/ou Auditor	A	AM	Co
1 Docente	3,912	3,681	3,741
2 Docente-Auditor	4,042	3,736	3,792
3 Média (1;2)	3,977	3,708	3,766
4 Auditor	3,417	2,809	3,251
Amplitude (3-4)	0,560	0,900	0,516

Daqui resultam diferenças de médias que variam entre os 0,516 (Co) e os 0,900 (AM).

4.2.7. Ano letivo em que lecionou

Decorrente da análise efetuada no ponto anterior, considerando o grupo dos docentes, a Tabela 61 do Apêndice F apresenta o resultado do teste *One-Way* ANOVA por fator, demonstrando consistência na comparação de médias entre grupos e por fator.



Não obstante, dessa tabela ressaltam as médias negativas dos grupos que contribuíram para a média negativa mencionada no ponto 4.1. no fator VCU, designadamente a do grupo de Docentes que lecionaram apenas no ano letivo 2020/21 (M=2,984) e os Docentes que lecionaram, simultaneamente, nos anos letivos 2018/19 e 2019/20 (M=2,688). Porém, o primeiro grupo ainda registou média negativa no fator I (M=2,667).

4.2.8. Curso Frequentado

Relativamente à análise por curso frequentado, a Tabela 60 do Apêndice F, da qual resultou a tabela seguinte que resume as diferenças significativas de médias.

Tabela 25 - Teste *Post-Hoc Tukey HDS* dos fatores com significâncias relevantes no Curso Frequentado⁷

Fator	Curso Frequentado	Média	Curso Frequentado				Fator	Curso Frequentado	Média	Curso Frequentado			
			B	C	D	F				B	C	D	F
QPS	B CPOG	4,254	1			Con.	B CPOG	4,565	1				
	C CEMC	3,954	0,905	1			C CEMC	3,986	0,403	1			
	D CPOS	3,291	<0,001**	0,017*	1		D CPOS	3,383	<0,001**	0,143	1		
	E PGIM	3,962	0,957	1	0,079		E PGIM	4,091	0,824	1	0,210		
	F CIESI	4,494	0,967	0,432	<0,001**		1	F CIESI	4,667	1	0,342	<0,001**	1
	G CICS	4,063	0,999	1	0,300		0,947	G CICS	4,167	0,978	1	0,449	0,944
	H Mais de 1 curso	3,556	0,001*	0,517	0,162		<0,001**	H Mais de 1 curso	3,560	<0,001**	0,629	0,826	<0,001**
	D	B CPOG	4,479	1				S	B CPOG	4,376	1		
C CEMC		4,211	0,822	1		C CEMC	4,037		0,921	1			
D CPOS		3,779	<0,001**	0,090	1	D CPOS	3,060		<0,001**	0,001*	1		
E PGIM		4,077	0,525	0,999	0,725	E PGIM	4,030		0,964	1	0,019*		
F CIESI		4,410	1	0,977	0,001*	1	F CIESI		4,500	1	0,808	<0,001**	1
G CICS		4,133	0,923	1	0,879	0,982	G CICS		4,222	1	1	0,055	0,998
H Mais de 1 curso		4,032	0,013*	0,952	0,035*	0,232	H Mais de 1 curso		3,636	0,004*	0,706	<0,001**	0,009*
MES		B CPOG	4,702	1			IM		B CPOG	4,205	1		
	C CEMC	4,556	0,999	1		C CEMC		3,865	0,863	1			
	D CPOS	3,707	<0,001**	0,002*	1	D CPOS		3,219	<0,001**	0,038*	1		
	E PGIM	3,841	0,091	0,383	1	E PGIM		3,833	0,891	1	0,208		
	F CIESI	4,153	0,394	0,860	0,433	1		F CIESI	4,307	1	0,729	<0,001**	1
	G CICS	4,292	0,964	0,998	0,736	1		G CICS	3,524	0,593	0,989	0,987	0,469
	H Mais de 1 curso	4,156	0,056	0,634	0,002*	1		H Mais de 1 curso	3,471	0,001*	0,594	0,247	0,001*
	MEA	B CPOG	4,484	1				R	B CPOG	4,175	1		
C CEMC		4,093	0,897	1		C CEMC	3,800		0,811	1			
D CPOS		3,197	<0,001**	0,009*	1	D CPOS	3,240		<0,001**	0,140	1		
E PGIM		4,030	0,907	1	0,142	E PGIM	3,873		0,972	1	0,250		
F CIESI		4,648	0,999	0,721	<0,001**	1	F CIESI		4,378	0,993	0,461	<0,001**	1
G CICS		4,167	0,997	1	0,292	0,973	G CICS		3,733	0,941	1	0,860	0,748
H Mais de 1 curso		3,674	0,004*	0,750	0,009*	0,006*	H Mais de 1 curso		3,467	0,002*	0,800	0,428	0,001*
T		B CPOG	4,387	1			Co		B CPOG	3,891	1		
	C CEMC	4,074	0,892	1		C CEMC		3,833	1	1			
	D CPOS	3,680	<0,001**	0,493	1	D CPOS		2,791	<0,001**	0,002*	1		
	E PGIM	4,061	0,943	1	0,793	E PGIM		3,455	0,934	0,981	0,458		
	F CIESI	4,611	0,982	0,477	<0,001**	1		F CIESI	4,333	0,841	0,843	<0,001**	1
	G CICS	3,722	0,580	0,983	1	0,269		G CICS	3,542	0,995	0,999	0,671	0,749
	H Mais de 1 curso	3,847	0,030*	0,958	0,759	0,007*		H Mais de 1 curso	3,602	0,882	0,990	<0,001**	0,124
	A	B CPOG	4,161	1				I	B CPOG	4,075	1		
C CEMC		4,167	1	1		C CEMC	3,444		0,284	1			
D CPOS		2,930	<0,001**	<0,001**	1	D CPOS	3,305		0,001*	0,999	1		
E PGIM		3,697	0,876	0,913	0,185	E PGIM	3,485		0,595	1	0,998		
F CIESI		4,500	0,939	0,970	<0,001**	1	F CIESI		4,000	1	0,607	0,048*	1
G CICS		3,778	0,987	0,990	0,419	0,767	G CICS		3,556	0,909	1	0,998	0,970
H Mais de 1 curso		3,755	0,487	0,731	<0,001**	0,066	H Mais de 1 curso		3,464	0,033*	1	0,890	0,318
AM		B CPOG	3,853	1			VCU		B CPOG	3,282	1		
	C CEMC	3,302	0,598	1		C CEMC		2,889	0,842	1			
	D CPOS	2,352	<0,001**	0,004*	1	D CPOS		2,639	0,010*	0,959	1		
	E PGIM	2,949	0,182	0,985	0,554	E PGIM		3,136	1	0,997	0,672		
	F CIESI	3,648	0,997	0,971	<0,001**	1		F CIESI	3,597	0,946	0,301	0,001*	1
	G CICS	2,463	0,047*	0,650	1	0,207		G CICS	2,833	0,960	1	1	0,656
	H Mais de 1 curso	3,188	0,039*	1	<0,001**	0,651		H Mais de 1 curso	2,922	0,583	1	0,283	0,096

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 \leq p < 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.

Da análise da tabela anterior resultam diferenças significativas entre os respondentes do CPOG com os do CPOS, CICS e que frequentaram mais de um curso em todos os fatores,

⁷ Com “Mais de 1 curso” encontram-se os respondentes com formação acumulada entre quatro semanas e cinco semestres em dois ou mais cursos.



justificando-se, por isso, a elaboração da Tabela 26 para permitir analisar essas mesmas diferenças.

Tabela 26 - Diferenças de médias entre CPOG e o agrupamento de CPOS, CICS e “Mais de 1 curso”

Curso Frequentado	QPS	D	MES	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I	VCU
1 CPOS	3,291	3,779	3,707	3,197	3,680	2,930	2,352	3,383	3,060	3,219	3,240	2,791	3,305	2,639
3 CICS	-	-	-	-	-	-	2,463	-	-	-	-	-	-	-
3 Mais de 1 curso	3,556	4,032	-	3,674	3,847	-	3,188	3,560	3,636	3,471	3,467	-	3,464	-
4 Média (1;3)	3,424	3,906	3,707	3,436	3,763	2,930	2,667	3,472	3,348	3,345	3,354	2,791	3,384	2,639
5 CPOG	4,254	4,479	4,702	4,484	4,387	4,161	3,853	4,565	4,376	4,205	4,175	3,891	4,075	3,282
Amplitude (5-4)	0,830	0,573	0,995	1,048	0,624	1,231	1,186	1,093	1,028	0,860	0,821	1,100	0,691	0,643

A partir desta tabela atesta-se que a diferença de médias varia entre 0,573 (D) e 1,231 (A).

Tal como mencionado para o CPOG, também com o CEMC se encontram diferenças de médias significativas, quando comparado com o CPOS, variando entre 0,139 (I) e 1,237 (A) (cfr. Tabela 27).

Tabela 27 - Diferenças de médias entre CEMC e CPOS

Curso Frequentado	QPS	D	MES	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I	VCU
1 CPOS	3,291	3,779	3,707	3,197	3,680	2,930	2,352	3,383	3,060	3,219	3,240	2,791	3,305	2,639
2 CEMC	3,954	4,211	4,556	4,093	4,074	4,167	3,302	3,986	4,037	3,865	3,800	3,833	3,444	2,889
Amplitude (5-4)	0,663	0,432	0,849	0,896	0,394	1,237	0,950	0,603	0,977	0,646	0,560	1,042	0,139	0,250

Outra diferença significativa de médias regista-se entre o CPOS e o agrupamento de PGIM, CIESI e “Mais de 1 curso”, em todos os fatores. Na tabela seguinte evidenciam-se essas diferenças que variam entre 0,442 (D) e 1,198 (A).

Tabela 28 - Diferenças de médias entre CPOS e o agrupamento de PGIM, CIESI e “Mais de 1 curso”

Curso Frequentado	QPS	D	MES	MEA	T	A	AM	Con	S	IM	R	Co	I	VCU
1 PGIM	-	-	-	-	-	-	-	-	4,030	-	-	-	-	-
3 CIESI	4,494	4,410	-	4,648	4,611	4,500	3,648	4,667	4,500	4,307	4,378	4,333	4,000	3,597
3 Mais de 1 curso	3,556	4,032	4,156	3,674	-	3,755	3,188	-	3,636	-	-	3,602	-	-
4 Média (1;3)	4,025	4,221	4,156	4,161	4,611	4,127	3,418	4,667	4,055	4,307	4,378	3,967	4,000	3,597
5 CPOS	3,291	3,779	3,707	3,197	3,680	2,930	2,352	3,383	3,060	3,219	3,240	2,791	3,305	2,639
Amplitude (4-5)	0,734	0,442	0,449	0,964	0,931	1,198	1,066	1,284	0,995	1,088	1,137	1,176	0,695	0,958

Adicionalmente, ainda são reconhecidas diferenças entre o CIESI e os respondentes que frequentaram dois ou mais cursos, nos fatores QPS, MEA, T, Con, S, IM e R (*vide* Tabela 29), observando-se diferenças que variam entre 0,764 (T) e 1,106 (Con).

Tabela 29 - Diferenças de médias entre CIESI e “Mais de 1 curso”

Curso Frequentado	QPS	MEA	T	Con	S	IM	R
1 CIESI	4,494	4,648	4,611	4,667	4,500	4,307	4,378
2 Mais de 1 curso	3,556	3,674	3,847	3,560	3,636	3,471	3,467
Amplitude (1-2)	0,938	0,974	0,764	1,106	0,864	0,836	0,910

Por fim, decorre, ainda, da análise da Tabela 60 do Apêndice F, que os grupos responsáveis pelas médias negativas mencionadas no ponto 4.1. são os seguintes:

- No fator AM, contribuem os respondentes do CPOS, da PGIM e do CICS;
- Pelo fator VCU, respondem o CEMC, o CPOS, o CICS e os respondentes que tenham frequentado mais de um curso.



Adicionalmente e não menos importante, são as médias negativas registadas pelo CPOS (M=2,930) em A e pelo CEMC (M=2,791) em Co.

4.2.9. Ano letivo em que frequentou o curso

No seguimento da análise anterior, a Tabela 58 do Apêndice F, da qual resultou a tabela seguinte que sumariza as diferenças significativas de médias. Note-se que os respondentes se encontram divididos pela frequência de cursos em um único ano letivo (A a C), em dois anos letivos (D a F) e no conjunto dos três anos letivos (G).

Tabela 30 - Teste *Post-Hoc Tukey HDS* do fator AM com significâncias relevantes no Ano letivo em que frequentou o curso

Fator	Ano em que frequentou o curso	Média	Ano em que frequentou o curso	
			C	
A	2018/2019	2,860		
B	2019/2020	2,846		
C	2020/2021	2,736		1
AM	D 2018/2019-e-2019/2020	3,694		0,631
	E 2018/2019-e-2020/2021	3,056		0,987
	F 2019/2020-e-2020/2021	3,267		0,779
	G 2018-a-2021	4,148		0,044*

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 \leq p < 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p < 0,001$.

Considerando que apenas se registam diferenças significativas em AM, facilmente se atesta essa diferença entre os respondentes que frequentaram um ou mais cursos no ano letivo de 2020/2021 e os que frequentaram cursos ao longo do período de análise desta investigação, ou seja, entre 2018 e 2021, com uma variação de 1,412.

Supletivamente, relevam-se as médias negativas averbadas nos grupos responsáveis pelos resultados negativos mencionados no ponto 4.1., não só em AM, por respondentes que frequentaram cursos em um único ano letivo, como também no fator VCU consubstanciadas por respondentes que frequentaram cursos em apenas um ano letivo (2018/19, 2019/20 ou 2020/21) e em dois anos letivos (2019/20 e 2020/21). Acrescem, ainda, as médias negativas contabilizadas no fator I por respondentes que frequentaram cursos em dois anos letivos (2019/20 e 2020/21).

4.3. Análise inferencial

De seguida procedeu-se à análise das relações entre os constructos, considerando as diferentes amostras. Tendo por base o modelo apresentado na Figura 2 (*vide* subcapítulo 3.2.3.1.), procurou-se verificar a significância estatística de cada relação prevista no modelo, administrando-se uma *path analysis* com o SPSS, apresentado-se o impacto que cada fator tem no subsequente. Com esta ação pretendeu-se descrever a estrutura total de efeitos significativos existentes entre as VD, VM e VI, elencadas na Tabela 7 (*vide* subcapítulo



3.2.5.), e avaliar o encadeamento lógico do modelo conceptual, identificando-se, simultaneamente, modelos alternativos a partir da eliminação das relações estruturais sem significância estatística.

O modelo testado pretende responder à QC enquanto modelo explicativo da relação entre a IM percebida do IUM, por docentes e/ou auditores, com o seu Comprometimento e Satisfação com a IES.

4.3.1. Amostra global

A Figura 4 apresenta os resultados obtidos na análise.

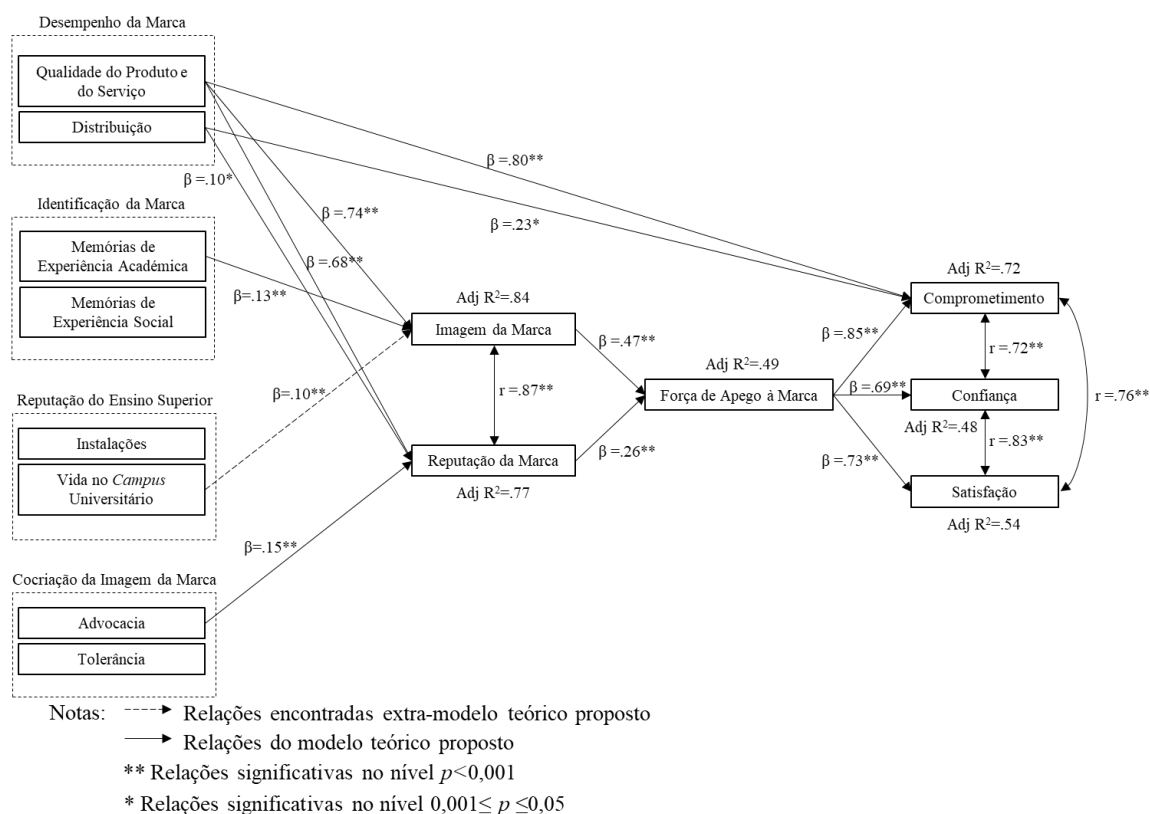


Figura 4 - Modelo conceptual testado para a amostra global

Embora, no geral, o modelo testado tenha registado bons índices de ajustamento e efeitos significativos, desde logo é possível observar a ausência de algumas relações com efeitos positivos significativos ($p > 0,05$), nomeadamente entre:

- A Distribuição ($\beta = .04$) e a MES ($\beta = .01$) com a IM;
- As Instalações ($\beta = .04$), a Tolerância ($\beta = .03$) e a VCU ($\beta = .07$) com a Reputação.

Todavia, foram detetadas outras relações que, embora significativas ($0,001 \leq p \leq 0,05$), não refletem um peso que justifique a sua inclusão, designadamente:

- A Advocacia ($\beta = .08$) e as Instalações ($\beta = .07$) com a IM (relações extra-modelo conceptual proposto);



- A VCU ($\beta=.07$) com a Reputação.

Por outro lado, os resultados alcançados mostram relações com efeitos diretos positivos significativos ($p<0,001$) entre:

- VI e VD, designadamente entre a QPS ($\beta=.80$) e a Distribuição ($\beta=.23$) com o Comprometimento;
- VI e VM:
 - Da QPS ($\beta=.74$), da MEA ($\beta=.13$) e da VCU ($\beta=.10$, embora seja extremo-modelo) para a IM; e
 - Da QPS ($\beta=.68$) e da Advocacia ($\beta=.15$) para a Reputação;
- VM:
 - Numa correlação entre IM e Reputação com $r=.87$;
 - Da IM ($\beta=.47$) e da Reputação ($\beta=.26$) para AM;
- VM e VD, particularmente da AM para o Comprometimento ($\beta=.86$), a Confiança ($\beta=.69$) e a Satisfação ($\beta=.73$);
- VD em correlações entre:
 - O Co e Con ($r=.72$) e ainda S ($r=.76$);
 - A Con e a S ($r=.83$).

Respeitando o preceituado por Baron e Kenny (1986), testaram-se as H4 a H6, utilizando a IM, a Reputação e a AM enquanto VM entre o conjunto de variáveis que compõem o DM, a IdM, a RES e a CIM e o Co, Con e S dos Docentes e/ou Auditores. Ora, segundo Wold (1985), atendendo à Figura 4, trata-se de uma mediação global na medida em que se verifica um impacto significativo entre as VI (QPS e D) para a VD (Co), das VI (QPS, D, MEA, VCU e A) para as VM (IM e R), entre VM (IM, R e AM) e da VM (AM) para as VD (Co, Con e S).

Em suma, os dados indicam que AM, IM e R medeiam globalmente as relações entre as variáveis do DM, IdM, RES e CIM com Co, Con e S.

4.3.2. Docentes

Justifica-se, assim, escarpelizar os resultados obtidos isolando esta amostra “Docentes” em comparação com a amostra global, identificando as diferenças.

A Figura 5 apresenta os resultados obtidos na análise desta amostra.

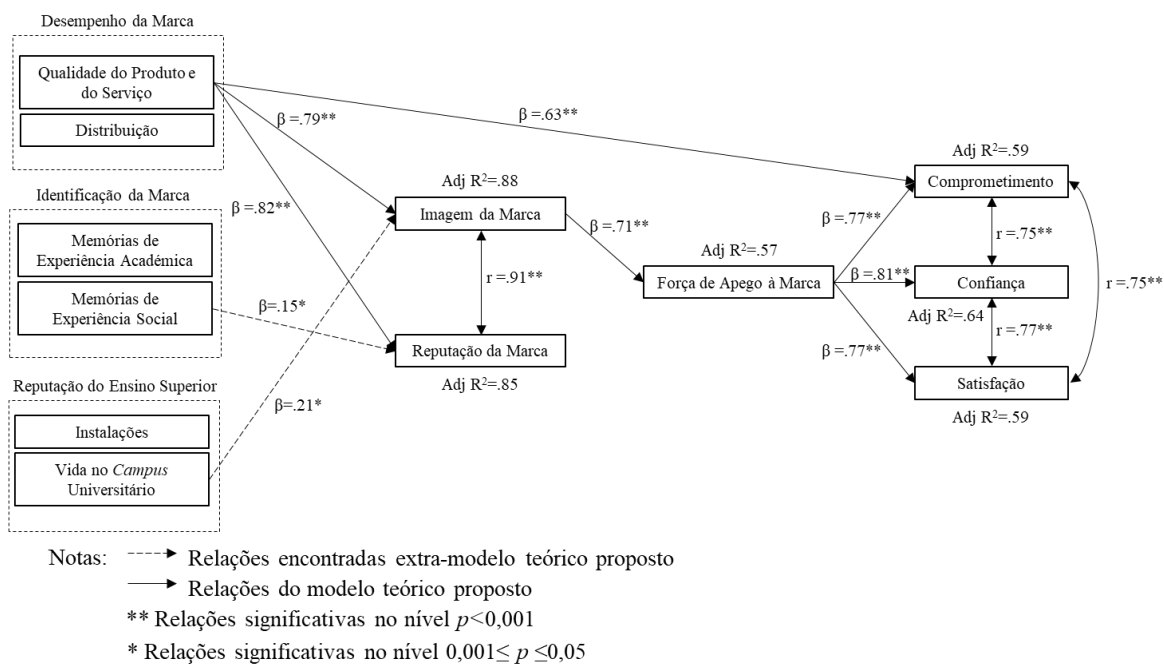


Figura 5 - Modelo conceptual testado para Docentes

Desde logo é possível observar a quebra de efeitos positivos significativos ($p > 0,05$) entre:

- A D ($\beta = .16$) com o Co;
- A D ($\beta = -.08$) e a A ($\beta = .05$) com a Reputação;
- A MEA ($\beta = -.02$) com a IM; e
- A Reputação ($\beta = .06$) com AM.

Por outro lado, foi identificada uma relação com efeitos positivos significativos ($0,001 \leq p \leq 0,05$) extra-modelo conceptual e que não consta nos resultados obtidos com a amostra geral, nomeadamente, da MES ($\beta = .15$) para a Reputação.

Posto isto, interessa aferir que aumentos ou diminuições se registaram nos efeitos positivos significativos entre variáveis. Nesse sentido, verifica-se um aumento nas relações significativas no nível $p < 0,001$ das variáveis:

- QPS (em .05) e VCU (em .06, embora seja extra-modelo) para a IM;
- QPS (em .14) para a R;
- IM com R em cerca de .04;
- IM para AM em .24;
- AM para Con (em .12) e para S (em .04); e
- Con e Co em aproximadamente .03.



Porém, embora ainda em quadrantes positivos, também se registraram reduções com o mesmo nível de significância, sobretudo entre:

- QPS e Co (de .17);
- AM e Co (em .08); e
- S com Con (de .06) e Co (em .01).

4.3.3. Auditores

Depois de se analisar a subamostra “Docentes”, exige-se analisar os resultados obtidos isolando na subamostra “Auditores” em comparação com a amostra global, identificando as diferenças.

A Figura 6 apresenta os resultados obtidos na análise desta amostra.

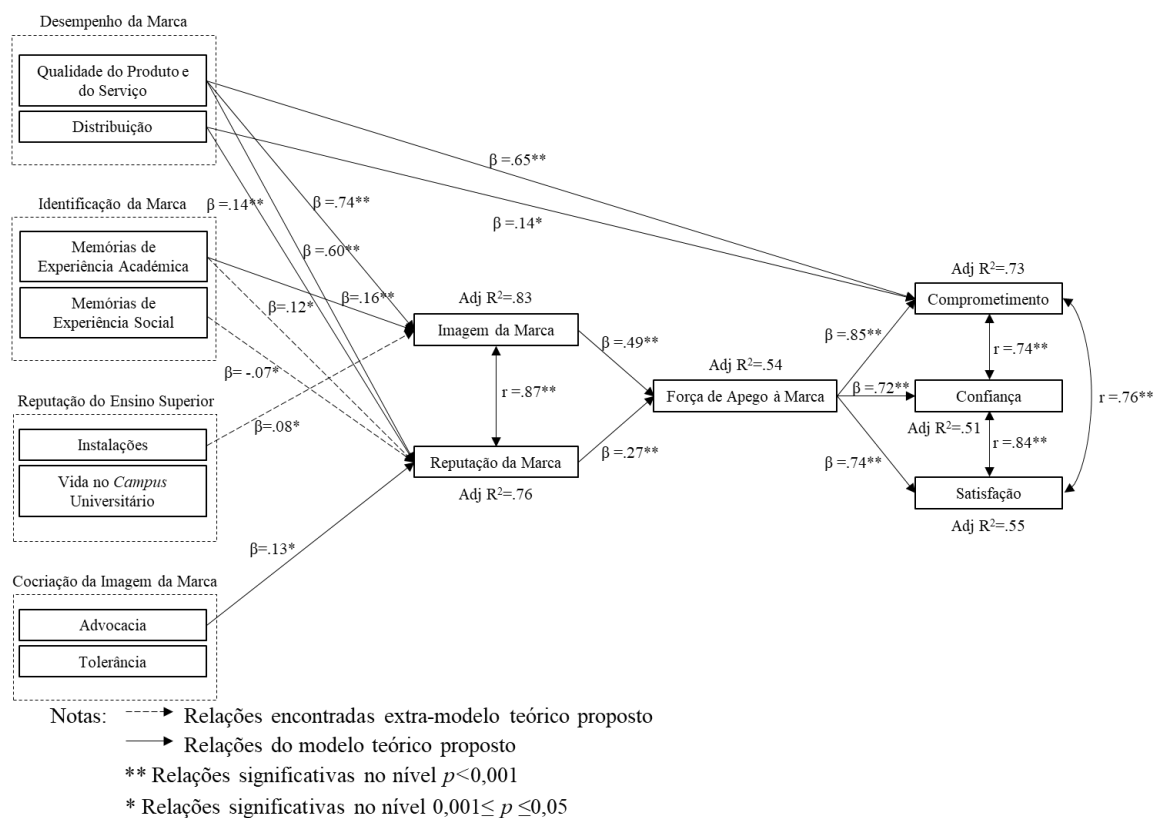


Figura 6 - Modelo conceitual testado para Auditores

Num primeiro momento, reconhece-se ser esta a base da amostra global, distinguindo-se pela ausência de efeitos positivos significativos de VCU ($\beta=.03$) para IM, embora esta se revista de caráter extra-modelo e tenha sido identificada na subamostra “Docentes”.

Porém, ao contrário do sucedido na subamostra anterior, registam-se mais reduções de efeitos positivos significativos, principalmente:

- Ao nível $p < 0,001$, entre:
 - QPS e Co, em .15;



- R a partir de QPS (de .08) e A (em .02);
- Ao nível $0,001 \leq p \leq 0,05$ de D para Co em .09.

Em contraciclo, verificam-se aumentos nas variáveis ao nível $p < 0,001$, entre:

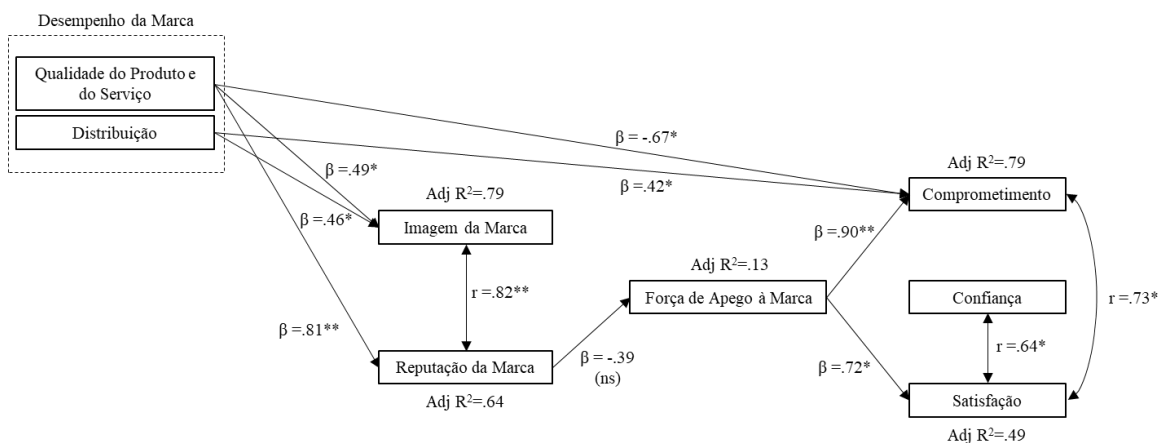
- D e R (em cerca de 0.4), assinalando-se, também, o aumento do nível dos efeitos significativos positivos;
- MEA e IM (de .03);
- AM a partir de IM (.02) e R (.01);
- AM para Con (.03) e S (.01);
- Con para S (.01) e Co (.02).

Adicionalmente, foram identificadas duas relações com efeitos positivos significativos ($p < 0,05$) extra-modelo conceptual e que não consta nos resultados obtidos com a amostra geral, nomeadamente, da MEA ($\beta = .12$) para a Reputação e de I ($\beta = .08$) para IM.

Outra importante relação extra-modelo conceptual, mas com efeitos negativos significativos, é a de MES ($\beta = -.07$) para R, ao contrário dos resultados obtidos com a amostra geral, onde não existia qualquer registo. Do mesmo modo, embora esta relação tenha sido assinalada na subamostra “Docentes” e mantido o nível de significância, regista-se uma redução dos efeitos de positivos para negativos em cerca de .22.

4.3.4. Docentes-auditores

A Figura 7 apresenta os resultados obtidos na análise desta subamostra.



- Notas: -----> Relações encontradas extra-modelo teórico proposto
————> Relações do modelo teórico proposto
** Relações significativas no nível $p < 0,001$
* Relações significativas no nível $0,001 \leq p \leq 0,05$
ns – Não significativo

Figura 7 - Modelo conceptual testado para Docentes-Auditores

Como é possível constatar, estes resultados distinguem-se de todos os das demais subamostras e amostra global.



Desde logo, salta à vista uma quebra no modelo entre as variáveis IM e R para AM, refletindo ausência de efeitos significativos, salientando-se, apenas, o efeito negativo de R ($\beta = -.39$) para AM. Decorrente desta situação, QPS, D e AM assumem-se como variáveis preditoras de Co, sublinhando-se a passagem de AM para VI.

Supletivamente, reconhecem-se ausências de efeitos positivos significativos ($p > 0,05$) entre:

- MEA ($\beta = .00$) e VCU ($\beta = .22$) para IM, embora seja extra-modelo;
- D ($\beta = -.18$) e A ($\beta = .08$) para Reputação;
- AM ($\beta = .44$) para Con; e
- Co e Con.

Por outro lado, identificou-se uma relação singular nesta subamostra, sem paralelo nas demais subamostras e amostra global. Trata-se da relação de efeitos positivos significativos ($0,001 \leq p \leq 0,05$) entre D ($\beta = .49$) e IM.

Relativamente aos derradeiros efeitos significativos, embora positivos, marcam as seguintes contrações:

- Ao nível $p < 0,001$ entre:
 - IM e R em .05;
 - Am e Co (de .03);
- Ao nível $0,001 \leq p \leq 0,05$, sublinhando-se, igualmente, a diminuição do nível dos efeitos, entre:
 - QPS e IM (de .25);
 - AM e S (em .01);
 - S com Con (próximo de .19) e Co (cerca de .03).

Os únicos incrementos registados em comparação com a amostra global foram de QPS (de .13) para Reputação e de D (em .19) para Co, mantendo os níveis de significância.

Por último, e não menos importante, é a brutal redução registada na relação de QPS para Co, apesar de manter o nível de significância ($p < 0,001$). De um efeito positivo significativo de $\beta = .80$ na amostra global, passou para um efeito negativo significativo de $\beta = -.67$ na subamostra em análise.

5. Discussão dos resultados

Decorrente da apresentação dos resultados, face à significância obtida para as diferentes estimativas do modelo conceptual, e de acordo com a análise no capítulo anterior, foram eliminadas as relações estruturais que não eram estatisticamente significativas. Com base no modelo final encontrado, após teste das relações de mediação assente no modelo de Zhao et al. (2010), procedeu-se a uma análise das subamostras de modo a aferir a existência de relações de moderação, segundo as variáveis contextuais.

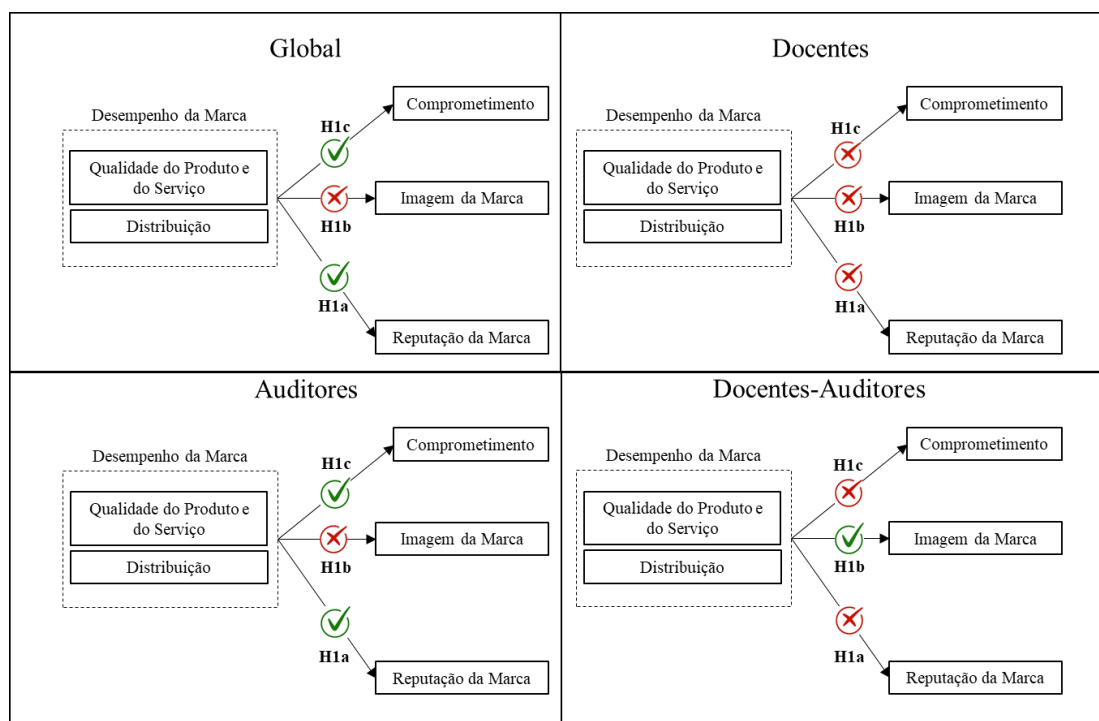
Com efeito, como se poderá constatar nos subcapítulos seguintes de forma mais detalhada, a evidência empírica alcançada viabiliza parcialmente, na sua globalidade, as sete hipóteses formuladas. Apenas a hipótese quatro não apresenta margem para dúvidas sobre a sua validação.

5.1. Validação das hipóteses

5.1.1. Hipótese 1

A validação parcial da H1 deve-se ao facto de subsistirem diferenças significativas entre Docentes, Auditores e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 8).

Figura 8 - Validação da H1 por amostra



A influência direta positiva do DM (QPS e D) no Comprometimento, em termos globais, apenas é acompanhada pelos Auditores, tal como de forma indireta através da Reputação, estendendo-se à Satisfação e Confiança. Este aspeto poderá significar que o *gap*



entre as expectativas e as percepções dos Auditores, antes e depois do curso, é reduzido ou nulo, o que aponta para uma boa consistência da Qualidade do ensino na IES, vinculada à sua Reputação (Wut et al., 2022), seja ela boa ou menos boa. No entanto, um aspeto a ter em consideração é o facto de a maioria dos Auditores ser militar e frequentar o CPOS como condição imperativa para promoção ao posto seguinte e, por isso, encarado como uma obrigação e não como uma opção no mercado das IES, cujas expectativas, embora reduzidas, casam com as percepções após o curso ($M=3.29$ para QPS). Porém, a ver pela $M=2,79$ em Comprometimento, tal poderá significar que o DM não terá uma elevada Qualidade, apesar dos resultados obtidos para a Satisfação ($M=3.06$; $DP=1.06$) e Confiança ($M=3.38$; $DP=1.02$) revelarem uma avaliação minimamente positiva. Ora, esta questão entronca com a potencial reduzida intenção destes Auditores se manterem ligados à IES (Morgan & Hunt, 1994), consubstanciando a percepção de criticidade no relacionamento, pela frequência do CPOS, enquanto requisito para a promoção, que se traduz em benefício meramente funcional (Thaichon et al., 2012).

Todavia, o registo de QPS e D não é acompanhado por Auditores de cursos que não conferem condição obrigatória para promoção, registando médias de avaliação na ordem dos quatro pontos, mas que, depois, não se traduzem no mesmo nível de Comprometimento com a IES ($M=3,77$), embora revelem alguma coerência em termos de Satisfação e Confiança.

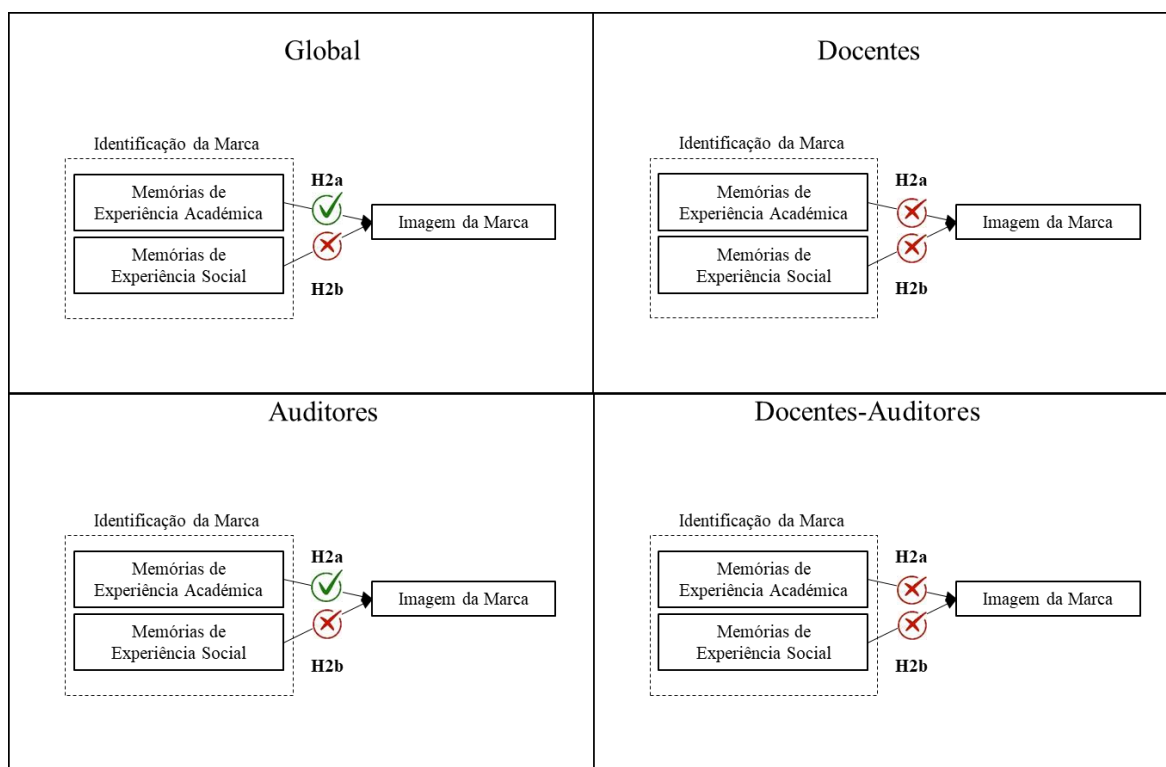
Se por um lado foi possível confirmar os resultados obtidos por Nguyen et al. (2016), o mesmo não se provou relativamente à influência exercida de forma indireta através da IM e que é igualmente sustentada por Alwi et al. (2016). A exceção foi encontrada no grupo Docentes-Auditores, confirmando essa influência positiva indireta no Comprometimento, Confiança e Satisfação. Tal poderá dever-se ao facto deste grupo incluir Docentes que, durante a sua comissão de serviço, desenvolveram laços afetivos e um maior Comprometimento com a Organização ($M=3,79$) e que, nesse período, puderam escolher um ou mais cursos a frequentar na IES sem impacto para a sua promoção. Tal reflete-se em fidelização e preocupação inicial com a IM (Franzen & Bouwman, 2001), sustentada na mesma hierarquização de valores (Lynch & Chernatony, 2004).

Considera-se, assim, respondida a QD1 e, conseqüentemente atingido o OE1.

5.1.2. Hipótese 2

A validação parcial da H2 reflete a existência de diferenças significativas entre Docentes, Auditores e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 9).

Figura 9 - Validação da H2 por amostra



A influência indireta positiva das MEA no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança, em termos globais, apenas é acompanhada pelos Auditores, contrariando as conclusões atingidas por Koenig-Lewis et al. (2016), apenas a este respeito, não tendo sido encontrada qualquer influência indireta da MES nos grupos.

No subcapítulo anterior foi sugerida a possibilidade de uma QPS questionável pelos Auditores do CPOS. O facto é que os resultados alcançados na MEA assim o sustentam, mostrando alguma coerência dos dados, com registos ligeiramente positivos, que se poderão dever à comunidade informal de *alumni* militar (Carini et al., 2006; Newman & Petrosko, 2011), com reflexo na ausência de atitudes e comportamentos leais e de AM da IES (Algesheimer et al., 2005; Douglas et al., 2006; Koenig-Lewis et al., 2016), perpetuando no tempo um registo pouco animador (Kapferer, 2012; Menon & Barani, 2016) com impacto imediato nas suas perceções na IM (Fombrun, 2018). Sublinha-se, neste capítulo, o facto dos Auditores do CPOS se conhecerem desde os tempos de frequência dos cursos de licenciatura nas academias dos respetivos ramos das FFAA onde, durante cinco anos, esta comunidade informal de *alumni* é alargada a militares de cursos precedentes e posteriores. Acresce, neste âmbito, a continuidade de relacionamento próximo mantido a nível profissional ao longo de todo o período que antecede a frequência deste curso.



Relativamente aos Auditores dos restantes cursos, mais uma vez, este sentimento não é acompanhado decorrendo de avaliações robustamente positivas, mas que não se traduzem em influência indireta positiva no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança.

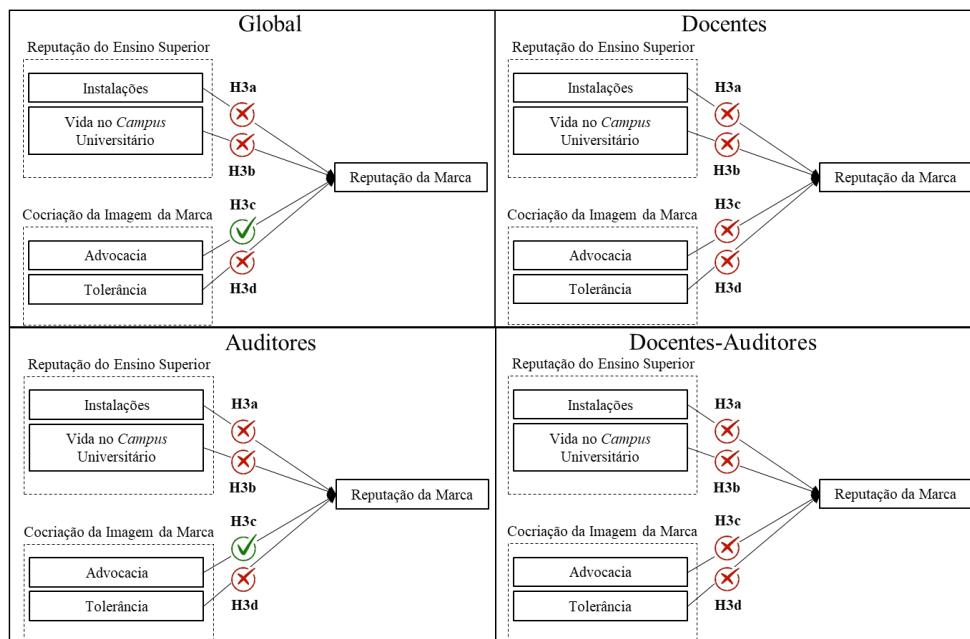
A ausência de influência indireta de MES nas VD, em termos gerais, poderá ser explicada através da teoria das trocas sociais, apontando para uma ligação caduca com a IES, materializada nas avaliações, ainda que positivas, de fraco Comprometimento, Confiança e Satisfação.

Considera-se, assim, respondida a QD2 e, conseqüentemente atingido o OE2.

5.1.3. Hipótese 3

A admissão parcial da H2 reflete a existência de diferenças significativas entre Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 10)

Figura 10 - Validação da H3 por amostra



Tal como nas validações das hipóteses anteriores, a influência indireta positiva da Advocacia no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança, em termos globais, apenas é acompanhada pelos Auditores, confirmando os resultados alcançados por Foroudi et al. (2019) e Yi e Gong (2013), mas somente nesta variável enquadrada com o comportamento de cidadania.

Verifica-se, novamente, coerência nos resultados obtidos com esta avaliação ao nível do CPOS (M=2,93) e do seu fraco envolvimento na CoV e fidelidade para com a marca “IUM”, projetando-os para limitados níveis de Comprometimento, Satisfação e Confiança. Esta questão poderá estar ligada com a comunidade informal de *alumni* militar, conjugada



com aspetos negativos de “passa a palavra” entre Auditores (Bettencourt, 1997; Groth et al., 2005; Yi & Gong, 2008), pela simples obrigatoriedade de frequência do curso para efeitos de promoção, agregada com a QPS percecionada.

Em sentido inverso, não se identificou qualquer relação positiva indireta da Advocacia nas VD relativamente aos Auditores dos restantes cursos e os níveis descortinados da avaliação deste parâmetro distanciam-se, de forma categórica, do atingido pelos Auditores do CPOS.

Mormente, não se evidenciou qualquer relação positiva indireta da Tolerância, VCU e Instalações nas VD e mediadas pela Reputação, contrariando os resultados de Foroudi et al (2019), Yi e Gong (2013), Bennett e Ali-Choudhury (2009), Oldfield e Baron (2000), Plewa et al. (2016) e van Vught (2008).

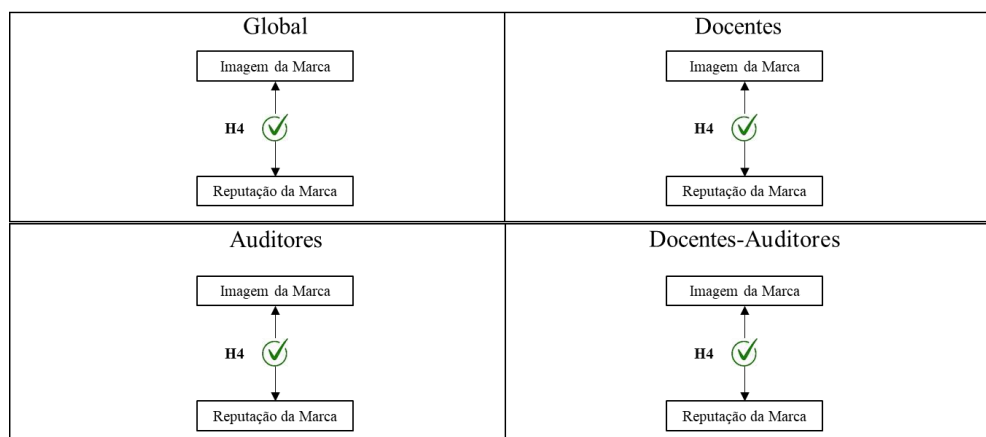
Daqui resulta a necessidade de se promoverem iniciativas que promovam o envolvimento dos Docentes e/ou Auditores para potenciarem a CoV da marca e, assim melhorar a Reputação da IES, isto porque, embora a ligação à comunidade informal de *alumni* militar exista, poderá carecer de maior ligação entre Auditores e Docentes e, acima de tudo, à marca “IUM” (Elbedweihy et al., 2016). Este aspeto tende a ser potenciado com uma VCU mais ativa e apelativa, o que se preconiza com partilha nas redes sociais (Moody, 2020), de modo a atingir uma audiência mais alargada (Salem, 2020), promovendo a sustentada participação dos *alumni* e docentes (Pedro et al., 2020) e, conseqüentemente, o desenvolvimento da Reputação da IES (Ke et al., 2022).

Considera-se, assim, respondida a QD3 e, conseqüentemente atingido o OE3.

5.1.4. Hipótese 4

A confirmação da H4 associa-se à forte correlação entre IM e R em todos os grupos (*vide* Figura 11).

Figura 11 - Validação da H4 por amostra



A influência indireta positiva de correlação entre IM e R consolida o entendimento de Fombrun (2018) sobre estes dois constructos, ao asseverar que a Reputação colige a harmonização das múltiplas imagens, de uma IES, conservadas pelos diferentes grupos em estudo, desde logo, segundo Mudambi et al. (1997), associadas ao produto e serviço oferecidos e à confiabilidade da marca.

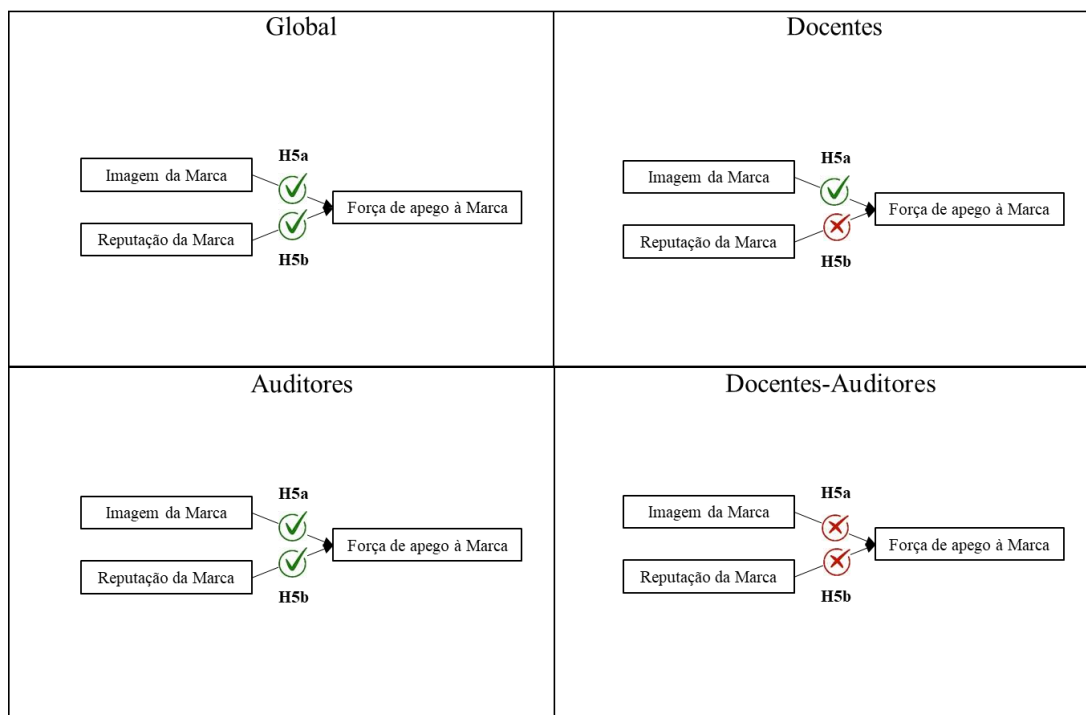
Efetivamente, conforme foi possível constatar no subcapítulo 4.2.6., decorre da análise descritiva global a homogeneidade da avaliação confirmatória positiva das variáveis por parte de todos os grupos, confirmando os resultados atingidos por Cretu e Brodie (2007), que sugerem existir uma influência mediadora entre estas variáveis e, conseqüentemente, os efeitos indiretos no Comprometimento e Satisfação. De igual modo, atesta o corolário alcançado por Nguyen et al. (2016) sobre os efeitos positivos da IM na Reputação e confirma os resultados inversos obtidos por Dennis et al. (2016).

Considera-se, assim, respondida a QD4 e, conseqüentemente atingido o OE4.

5.1.5. Hipótese 5

A admissão parcial da H5 reflete a existência de diferenças significativas entre Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 12).

Figura 12 - Validação da H5 por amostra



A influência indireta positiva da IM e Reputação no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança, em termos globais, é acompanhada pelos Auditores, na sua totalidade, e pelos Docentes ao nível da IM. Estes resultados contrariam os alcançados por Dennis et al.



(2016) e Jillapalli & Jillapalli (2014) nos efeitos indiretos da Reputação nas VD, em termos globais e particularmente nos Auditores, confirmando os restantes resultados nos demais grupos.

Embora a atração e retenção dos melhores alunos possa não ser equacionada ao nível dos Auditores do CPOS, o mesmo não sucede com os demais cursos que não se revestem de obrigatoriedade para promoção (Helgesen & Nettet, 2007; Polat, 2011). Ora, neste capítulo será importante realçar que, no geral, a avaliação dos auditores em AM é negativa, e de forma mais detalhada no CPOS, PGIM e CICS, durante todo o período em análise, denotando não haver interferência do período pandémico na avaliação dos Auditores. Se por um lado, os resultados do CPOS mantêm a linha evidenciada nos subcapítulos anteriores, o mesmo não sucede com os dos outros cursos mencionados. Estes resultados poderão testemunhar a inevitabilidade de uma possível adaptação da IES aos requisitos do seu público-alvo, de modo a desenvolver um relacionamento profícuo com Auditores, Docentes e *alumni* que potencie a sua Reputação e IM (Silveira et al., 2013) e contribua para o seu maior Comprometimento, designadamente os Auditores do CPOS (Dennis et al., 2016).

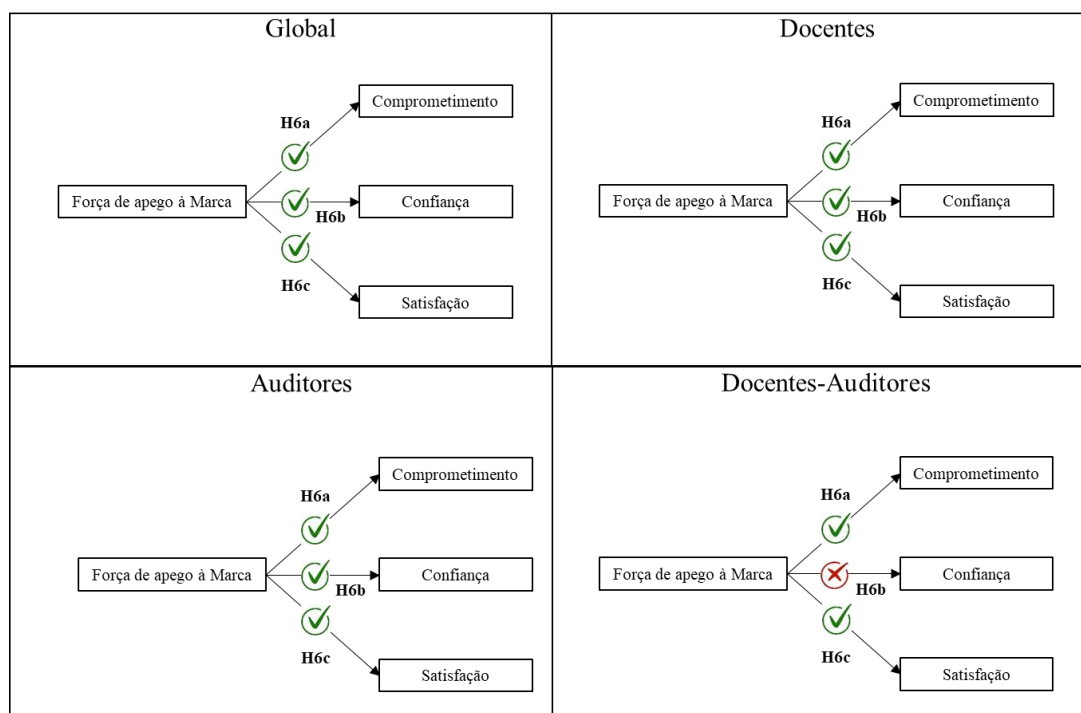
Efetivamente, os resultados obtidos para Docentes e Docentes-Auditores são, igualmente, sintomáticos do agora referido. Embora com avaliações positivas nas variáveis, não foram identificadas relações indiretas positivas a partir da IM para Docentes-Auditores, sublinhando-se os efeitos negativos, embora não significativos, a partir da Reputação (*vide* Figura 7, subcapítulo 4.3.4). Na realidade, para este grupo o modelo conceptual testado divide-se em dois, nesta exata secção, demonstrando ser premente a inclusão, tanto de Docentes como Docentes-Auditores, nos processos de decisão.

Considera-se, assim, respondida a QD5 e, conseqüentemente atingido o OE5.

5.1.6. Hipótese 6

A sustentação parcial da H6 reflete a existência de diferenças significativas entre Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 13), apenas na variável Confiança.

Figura 13 - Validação da H6 por amostra



A influência indireta positiva do AM no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança, em termos globais, é acompanhada pelos Auditores e Docentes, na sua totalidade. Os resultados apurados anuem com os de Dennis et al. (2016) e Jillapalli & Jillapalli (2014), que, de forma unanime, sustentam influências indiretas de AM no Comprometimento, mas contrariam estes autores com as seguintes particularidades:

- Ao nível da Satisfação contesta os resultados de Dennis et al. (2016) para Auditores, provando existir uma influência indireta positiva de AM;
- Relativamente à Confiança, os resultados conduzem para duas constatações díspares. Se por um lado refuta os resultados de Jillapalli & Jillapalli (2014) para os Docentes, provando existir uma influência indireta positiva de AM, por outro homologa-os no grupo de Docentes-Auditores.

De acordo com a literatura, a Confiança, pode ser criada e alavancada através da Reputação e da IM (Fombrun, 2018; Mudambi et al., 1997; Zahara et al., 2021), como um conjunto único de associações de AM mantidas na memória de Docentes e Auditores, a partir de um bom DM (Singh & Jasial, 2021), e que se traduza em resultados e sentimentos positivos (Schlesinger et al., 2017). Do mesmo modo, um registo de DM de alta Qualidade que confirme as expetativas de Docentes e Auditores, promove o desenvolvimento do Comprometimento (Bunce et al., 2017; Dennis et al., 2016; Jillapalli & Jillapalli, 2014;



Yousaf et al., 2018) e eleva os níveis de Satisfação (Jillapalli & Jillapalli, 2014; Olmos-Gómez et al., 2021).

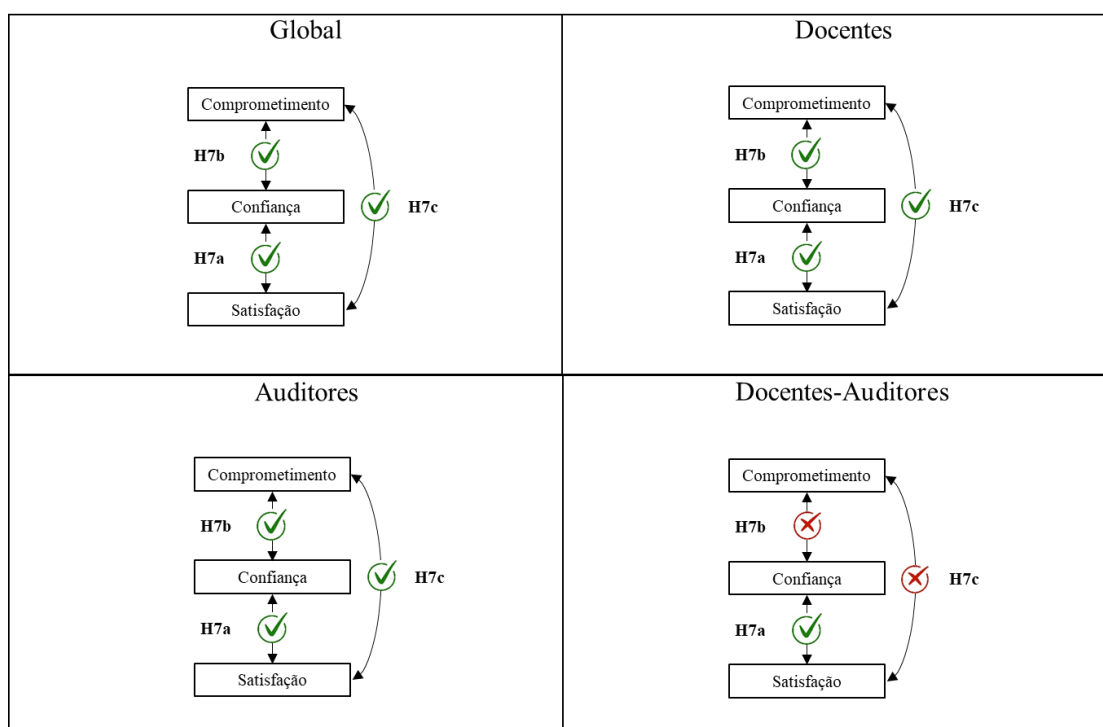
Ora, embora se tenham logrado resultados positivos em Confiança, Comprometimento e Satisfação, constata-se que, em termos globais, se encontram apenas ligeiramente positivos, consubstanciando os efeitos analisados anteriormente. Nesse sentido, releva-se a necessidade de incrementar a Qualidade de DM, promover uma relação mais profícua com Docentes e Auditores e a inovar/melhorar a oferta formativa. Sublinha-se, uma vez mais, os resultados alcançados no grupo dos Auditores, onde o Comprometimento atinge valores negativos.

Considera-se, assim, respondida a QD6 e, conseqüentemente atingido o OE6.

5.1.7. Hipótese 7

A confirmação parcial da H7 retrata a existência de diferenças significativas entre Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, tendo por base a amostra global (*vide* Figura 14), nas correlações do Comprometimento com a Confiança e a Satisfação.

Figura 14 - Validação da H7 por amostra



A influência indireta positiva nas correlações entre Comprometimento, Satisfação e Confiança, em termos globais, é confirmada pelos Auditores e Docentes, na sua totalidade. Relativamente ao grupo Docentes-Auditores, reconhece-se apenas a correlação entre Confiança e Satisfação.



Estes resultados sustentam os alcançados por Dennis et al. (2016) e Jillapalli & Jillapalli (2014), da seguinte maneira:

- Nos efeitos indiretos positivos da Confiança sobre a Satisfação para todos os grupos, contanto, também com o estudo de Rosa et al. (2021);
- Nos efeitos indiretos positivos da Confiança sobre o Comprometimento para Docentes e Auditores, discorrendo, igualmente, do estudo de Rojas-Méndez et al. (2009).

Estes efeitos distinguem-se, por outro lado, pelo seu alargamento assente na reciprocidade entre as variáveis para Docentes e Auditores, comprovando os efeitos encontrados por Rojas-Méndez et al. (2009), além de acrescentar os que resultam da correlação entre o Comprometimento e a Satisfação, onde se destaca o estudo de Pedro et al. (2018) na influência, apenas, da Satisfação no Comprometimento.

Não obstante, no grupo de Docentes-Auditores, subsiste uma ausência de efeitos entre Comprometimento e Satisfação e Comprometimento e Confiança, contrariando os estudos mencionados.

A relação entre o Comprometimento, a Satisfação e a Confiança do Auditor e do Docente no ES é complexa e multifacetada e pode ter um impacto significativo na IES, comprovada pelos índices ligeiramente positivos nestas variáveis. De forma compreensível com os dados analisados previamente, os Auditores do CPOS registam as avaliações mais baixas, destacando-se a avaliação negativa em Comprometimento que se poderá traduzir na necessidade de potenciar a retenção destes Auditores no prosseguimento de estudos na IES. Paralelamente, reitera-se a necessidade do desenvolvimento de relações mais profícuas com a IES e de promover um maior envolvimento deste grupo no processo formativo, sem descurar os Docentes, que se traduza em resultados e sentimentos positivos (Schlesinger et al., 2017). De igual forma, evidencia-se a relevância de elevar a QPS e, assim, o DM, com o intuito de impulsionar a Reputação e a IM da IES, contribuindo de forma significativa para aumentar os níveis de Satisfação, Comprometimento e Confiança de Docentes e Auditores.

Considera-se, assim, respondida a QD7 e, conseqüentemente atingido o OE7.

5.2. Validação do modelo

Concluída a confirmação/refutação das hipóteses formuladas, será justo afirmar que o modelo conceptual final avançado no âmbito da presente investigação se constitui como uma evidência empírica do impacto da Imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos seus Docentes e Auditores. Foi possível provar quais as variáveis que, para o



IUM, afetam diretamente e indiretamente as VD do Comprometimento, da Satisfação e da Confiança de Docentes e Auditores, nomeadamente:

- As variáveis do DM e da IdM, que afetam indiretamente as VD através da IM, que por sua vez afeta indiretamente o AM e, só então, há um impacto direto nas VD;
- As variáveis do DM, que afetam diretamente o Comprometimento;
- As variáveis da RES não afetam indiretamente a Reputação e, conseqüentemente, não impactam as VD por esta via. Porém, das RES, a VCU afeta indiretamente as VD através da IM, que por sua vez afeta indiretamente o AM e, só então, há um impacto direto nas VD;
- Das variáveis de CIM, apenas a Advocacia afeta indiretamente as VD através da Reputação, que por sua vez afeta indiretamente o AM (de forma linear ou através da VM IM) e, só então, há um impacto direto nas VD; e
- As próprias VD em correlação direta.

A tabela seguinte resume todo o trabalho de validação das hipóteses.



Tabela 31 - Tabela resumo da validação das Hipóteses

Hipóteses (H)	Amostra				Conclusão	
	Global	Docentes	Auditores	Docentes-Auditores	Segmento	por H
H1a A QPS e a Distribuição	✓	✗	✓	✗	PV	PV
H1b relacionam-se positivamente com:	✗	✗	✗	✓	PV	
H1c o (c) Comprometimento dos docentes e auditores.	✓	✗	✓	✗	PV	
H2a As (a) MEA e	✓	✗	✓	✗	PV	PV
H2b as (b) MES,	✗	✗	✗	✗	NV	
H3a As (a) Instalações,	✗	✗	✗	✗	NV	PV
H3b a (b) VCU do IUM	✗	✗	✗	✗	NV	
H3c e o comportamento de cidadania,	✓	✗	✓	✗	PV	
H3d e (d) Tolerância	✗	✗	✗	✗	NV	
H4 Existe uma relação positiva entre a Reputação e a IM IUM".	✓	✓	✓	✓	Validada	Validada
H5a A (a) IM e	✓	✓	✓	✗	PV	PV
H5b a (b) Reputação do "IUM	✓	✗	✓	✗	PV	
H6a A força de AM relaciona-se	✓	✓	✓	✓	Validada	PV
H6b positivamente com:	✓	✓	✓	✗	PV	
H6c a (c) Satisfação dos docentes e auditores para com o	✓	✓	✓	✓	Validada	
H7a	✓	✓	✓	✓	Validada	PV
H7b Existe uma relação positiva entre:	✓	✓	✓	✗	PV	
H7c a (c) Confiança (com Comprometimento e Satisfação)	✓	✓	✓	✗	PV	

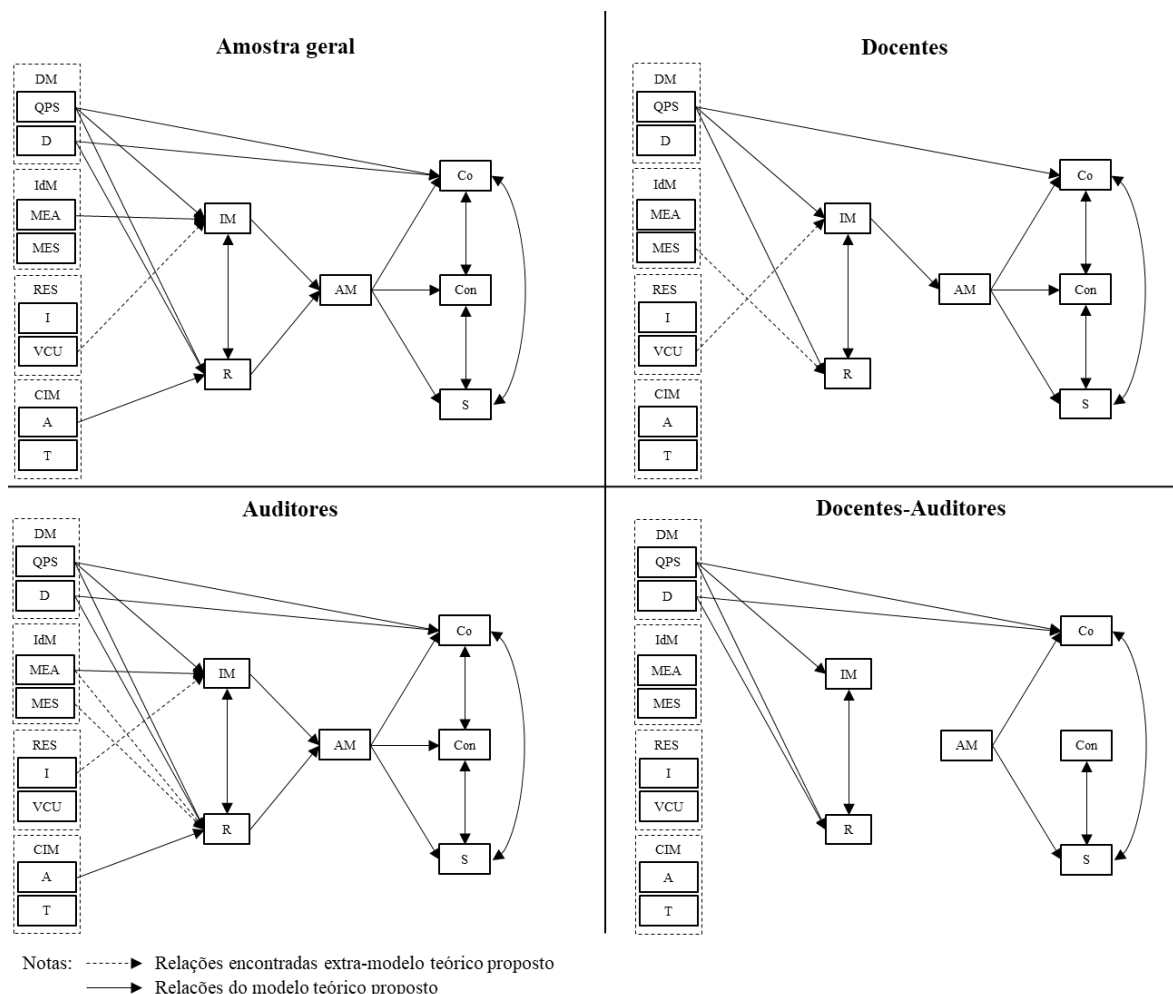
Notas: PV - Parcialmente validada

NV - Não validada



Sucedem, porém, que a prova de conceito não se ficou apenas pela amostra global, tendo-se particularizado e aplicado o modelo a Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, com resultados diferenciados e importantes contributos para a literatura, ora confirmando parcialmente os modelos que estiveram na génese do modelo testado, ora acrescentando conhecimento empírico sobre novas associações, conforme se pode constatar na figura seguinte.

Figura 15 – Validação do modelo por amostra



Os resultados da investigação confirmam, assim, que é possível dentro de uma IES militar conduzir um conjunto de ações que promovam uma melhor IM e Reputação da marca da instituição, afetando o AM, com impacto direto no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança de Docentes e Auditores.

Com efeito, reputa-se ter sido respondida a QC da presente investigação e, bem assim, cumprido o seu OG.



6. Conclusões

As Instituições de Ensino Superior esforçam-se, cada vez mais, para construir associações profundas, significativas e duradouras com todos os seus *stakeholders*, especialmente com docentes e alunos, procurando conquistas sustentáveis num mercado global. A competitividade conduz estas instituições a desenvolverem, comunicarem e fortalecerem a sua marca, investirem na Reputação como elemento essencial de atração de docentes e alunos, de modo a melhorar o seu vínculo com a instituição e estreitar os vínculos com ex-alunos. A avaliação da Qualidade da formação destas instituições, a montante, é um desafio assinalável, tornando a Reputação um fator crucial a considerar pelos candidatos a alunos na selecção de uma universidade.

A forma como estas Organizações gerem a sua relação com os docentes e os alunos e como estes percebem a marca da entidade, tem um impacto no vínculo com a instituição e, por sua vez, no Comprometimento, Confiança, Satisfação e intenções de alunos e docentes se envolverem com a Organização no futuro. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de implementação de estratégias customizadas a docentes e alunos e a adoção de estratégias de *marketing* que promovam as instituições no seio do seu círculo familiar e de amigos.

Além disso, as Organizações precisam investir na sua Imagem de Marca, pois é crucial para a competitividade, sustentabilidade e crescimento no mercado. A Imagem organizacional percebida pelo público, bem como pelos colaboradores, impacta significativamente no seu desempenho, podendo, inclusivamente, existir submarcas conflitantes que dificultam a eficácia da Imagem de Marca global da Organização, principalmente das que contam com vários *campus* universitários.

Importa sublinhar que o IUM, encontra-se integrado no sistema de ensino superior e conta com os *campus* universitários da Escola Naval, das Academias Militar e da Força Aérea e do DEPG, como resultado da reforma administrativa do ensino superior militar concretizada em 2015.

Apesar dos diversos estudos realizados sobre a avaliação e análise das universidades sobre sua Imagem, Comprometimento, Confiança e Satisfação de alunos e docentes, nenhum estudo semelhante foi encontrado em instituições militares de ensino superior, tanto a nível nacional, como internacional, demonstrando a pertinência da presente investigação.

É neste contexto que surge este trabalho, centrado na avaliação da relação entre a percepção de Docentes e Auditores sobre o IUM, confinada aos anos letivos 2018/2019 e 2020/2021, e os seus níveis de Comprometimento, Confiança e Satisfação.



O presente trabalho segue uma estratégia de investigação quantitativa, num quadro de desenho de pesquisa longitudinal com extensão transversal, para o período compreendido entre os anos letivos de 2018/2019 a 2020/2021.

O instrumento de medida foi construído, através de escalas traduzidas e validadas para o contexto militar português, com recurso a uma análise fatorial exploratória de que resultou a necessidade de reconfiguração de fatores (de 17 para 14) em duas das 11 escalas a partir dos itens associados ao Desempenho, à Imagem e ao Apego à Marca e ao Comprometimento.

Os resultados da investigação mostram que, além da Reputação e do Desempenho da Marca, há uma relação significativa entre a Imagem do IUM e o Comprometimento, Satisfação e Confiança dos Docentes e Auditores.

Através da confirmação das hipóteses formuladas, foi possível determinar as variáveis que afetam diretamente e indiretamente o Comprometimento, a Satisfação e a Confiança dos Docentes e Auditores. Em suma, o Comprometimento, a Satisfação e a Confiança, sofrem influência indireta do Desempenho e da Identificação da Marca através da Imagem que, por sua vez, afeta indiretamente o Apego à Marca e, só então, impacta diretamente as variáveis dependentes. Adicionalmente, as variáveis do Desempenho da Marca afetam diretamente o Comprometimento.

Em contrapartida, as variáveis da Reputação do Ensino Superior não afetam indiretamente a Reputação e, conseqüentemente, não impactam as variáveis dependentes por esta via. Porém, das variáveis da Reputação do Ensino Superior, a Vida no *Campus* Universitário afeta indiretamente as variáveis dependentes através da Imagem, que por sua vez afeta indiretamente o Apego e, só então, há um impacto direto nas variáveis dependentes. Das variáveis de Cocriação da Imagem da Marca, apenas a Advocacia afeta indiretamente as variáveis dependentes através da Reputação, que por sua vez afeta indiretamente o Apego (de forma linear ou através da variável mediadora da Imagem da Marca) e, só então, há um impacto direto nas variáveis dependentes. Finalmente, ficou provado que as próprias variáveis dependentes se influenciam mutuamente.

Os resultados da investigação confirmam que é possível conduzir ações que promovam uma melhor Imagem e Reputação da Marca da instituição de ensino superior militar, afetando o Apego com impacto direto no Comprometimento, Satisfação e Confiança dos Docentes e Auditores. A investigação também foi conduzida em diferentes grupos de Auditores, Docentes e Docentes-Auditores, com resultados diferenciados e com importantes



contribuições para a literatura, confirmando parcialmente os modelos existentes e acrescentando conhecimento empírico sobre novas associações.

Em resumo, a pesquisa conseguiu cumprir os seus objetivos e responder à questão central da investigação. Conclui-se que a Imagem do IUM tem um impacto significativo no Comprometimento, Satisfação e Confiança dos Docentes e Auditores e que é possível tomar medidas para melhorar a Imagem e Reputação da instituição, resultando num aumento do Apego e melhorando a experiência dos Docentes e Auditores na instituição.

O racional de que a teoria deve contribuir para a melhoria da prática e, reciprocamente, a prática pode contribuir para a melhoria dos modelos teóricos é conhecido como o ciclo de retroalimentação teoria-prática. Isso significa uma complementaridade fundamental entre pesquisa teórica e empírica na qual a teoria deve ser aplicada e testada para determinar a sua relevância e validade. Essa abordagem ajuda a garantir que a pesquisa tenha relevância prática e contribua para a melhoria do campo de estudo.

Uma das importantes evidências empíricas deste trabalho aponta para a importância, tanto de fatores tangíveis, como intangíveis da marca, na explicação do Comprometimento, da Confiança e da Satisfação de Docentes e Auditores no IUM.

Outra evidência ilustrada é a conjugação da Confiança, do Comprometimento e da Satisfação no desenvolvimento e teste de um modelo abrangente de valor da marca. Esta evidência preconiza uma mediação importante entre estas variáveis para se explicarem mutuamente. A sua inclusão e associação com a marca, demonstra ser profícua porquanto se identificaram os elementos a enfatizar no posicionamento da instituição no mercado, que potenciem a relação da instituição com os Docentes, Auditores, *alumni* militar e, não menos importante, com potenciais alunos. A mesma natureza mediadora foi encontrada entre Imagem e Reputação da Marca, sublinhando-se que, na sua afetação indireta no Comprometimento, na Satisfação e na Confiança, essa mediação tem mais importância e seguimento da Reputação para Imagem nos Docentes, considerando-se a quebra na ligação da Reputação com o Apego.

Validaram-se parcialmente os modelos que indicavam existir uma influência indireta do Desempenho e Identificação da Marca, da Reputação do Ensino Superior e da Cocriação da Imagem da Marca, através da Reputação e Imagem da Marca, e foi adicionado o Apego à Marca como resultado transitório e fator mediador. Decorrente da investigação, foi possível encontrar outras associações de fatores que contribuem significativamente para o Comprometimento, a Confiança e a Satisfação de Docentes e Auditores com o IUM.



Importante foi, igualmente, a investigação sobre o papel do Apego e seus antecedentes, onde se adicionou a Reputação, com resultados provados no Comprometimento, na Confiança e na Satisfação de Docentes e Auditores.

Ao aglutinar e adaptar vários modelos num modelo mais holístico, a análise foi exaustiva e contribuiu para novas descobertas, das quais se destacam:

- Em termos globais - a influência da Vida no *Campus* Universitário na Imagem da Marca, as correlações encontradas entre Imagem da Marca e Reputação, entre Comprometimento, Confiança e Satisfação, e as várias ausências de ligação da Imagem da Marca com a Distribuição e as Memórias de Experiência Social e da Reputação da Marca com a Reputação do Ensino Superior e a Tolerância;
- Nos Docentes - a interferência das Memórias de Experiência Social na Reputação, da Vida no *Campus* Universitário na Imagem da Marca, as correlações encontradas entre Imagem e Reputação, entre Comprometimento, Confiança e Satisfação e as diferentes ausências de condicionamento direto da Reputação no Apego, da Reputação com a Reputação do Ensino Superior e a Cocriação da Imagem da Marca, da Identificação da Marca com a Imagem da Marca e, finalmente, da Distribuição com o Comprometimento, a Imagem e a Reputação;
- Nos Auditores - a influência das Instalações na Imagem da Marca, da Identificação da Marca na Reputação, as correlações encontradas entre Imagem e Reputação, entre Comprometimento, Confiança e Satisfação, e as diversas ausências de influência, nomeadamente, da Distribuição e das Memórias de Experiência Social na Imagem da Marca e da Reputação do Ensino Superior e da Tolerância na Reputação;
- Nos Docentes-Auditores – as ausências de impacto da Identificação da Marca na Imagem da Marca, e da Distribuição, da Reputação do Ensino Superior e da Cocriação da Imagem da Marca na Reputação, a quebra total de influência da Reputação e da Imagem da Marca com o Apego, do mesmo modo do Apego para a Confiança e entre a Confiança e o Comprometimento.

Estas descobertas rebatem descobertas anteriores com implicações teóricas chave, descerrando caminho a novas investigações com esta tendência.

Para os gestores é fundamental compreender a natureza da marca da sua organização, à qual não é alheia a das Instituições de Ensino Superior, e os elementos que as norteiam e influenciam. Tendo presente a racionalidade das decisões da gestão de topo em torno da



assunção de benefícios funcionais para a sua organização, a presente investigação confirmou que o Desempenho da Marca é muito importante para esse efeito, sustentado no nível de Qualidade do Produto e Serviço, sugerindo-se a adoção de estratégias de gestão da marca que incluam esta ambição, para orientar o posicionamento da marca e, assim, incrementar o ser valor. A relevância desta sugestão alcança-se pelo seu envolvimento na Reputação da marca traduzida na Confiança, no Comprometimento e na Satisfação que transmite a potenciais alunos e docentes, que, não representando um grupo homogêneo, deverão ter associadas estratégias personalizadas assentes na segmentação da população-alvo.

Outro aspeto particularmente valioso é a oportunidade concedida aos gestores para distinguirem, claramente, entre as diferentes influências da Imagem da Marca e da Reputação da instituição e os resultados que alcançam nos Docentes e Auditores em termos de Comprometimento, de Satisfação e Confiança. Essa distinção permitirá explorar as implicações financeiras e o retorno em Qualidade do Produto e Serviço, Imagem da Marca e Reputação da instituição, em função dos custos de operação e do preço das propinas a pagar por alunos externos. Por outro lado, permite uma melhor orientação da gestão de topo na atração e retenção de docentes e alunos, focando-se nos aspetos práticos que verdadeiramente importam para os alunos, como a Qualidade da formação e da Vida no *Campus* Universitário, com investimento na reformulação dos planos de curso, nos serviços académicos e de apoio administrativo, na comunidade de *alumni* e, sempre que possível, assegurar e divulgar a certificação de procedimentos e dos cursos, bem como de prémios que possam alcançar. Daqui surge a necessidade de uma melhor gestão das relações com os *alumni*, fomentando a sua ligação afetiva e pessoal com a organização, através, por exemplo, de convites para eventos especiais de *networking* a decorrer no *campus* universitário, de campanhas de comunicação social, do desenvolvimento de um *site* da instituição mais *user friendly* que permita um maior envolvimento e interação com a organização e ofereça oportunidades de desempenharem um papel ativo para a organização, a par de um ambiente comunicacional mais favorável com canais de comunicação apropriados à partilha de informação.

Apresentar inovação, Competência e avanço técnico ajudará as instituições a encontrar uma fonte de diferenciação de marca nas suas estratégias de gestão da marca. Uma Instituição de Ensino Superior que conjugue fatores intangíveis com tangíveis na sua estratégia, passa uma Imagem da Marca distinta, clara, com potencial e boa Reputação, tecnicamente evoluída e com forte presença no mercado, destacando-se da sua concorrência



pelo Desempenho da Marca, o que permite que seja facilmente reconhecida e, assim, que se torne sustentável e assegure vantagem competitiva.

São reconhecidas algumas limitações na investigação que deverão ser superadas no futuro para melhorar a precisão e validade na interpretação dos atuais resultados. Uma das limitações prende-se com o estudo de apenas uma unidade orgânica do Instituto Universitário Militar, designadamente o Departamento de Estudos Pós-Graduados, deixando de fora a Escola Naval e as Academias Militar e da Força Aérea. Os resultados, agora apresentados, poderão diferir entre unidades orgânicas, atendendo à sua especificidade formativa e enquadramento histórico e hierárquico, sendo importante aferir.

A ausência de estudos semelhantes em contexto universitário militar em países com culturas diferentes, inibiu a comparação de resultados com outras Instituições de Ensino Superior militares e contribuir ainda mais para o conhecimento empírico sobre esta temática.

Outra limitação identificada reside na exclusão do *staff* administrativo do estudo, que, certamente, traria outros dados relevantes nesta matéria. Paralelamente, não foram consideradas variáveis de nível individual que possam influenciar o Comprometimento, a Confiança e a Satisfação, designadamente as notas dos elementos de avaliação e as ambições que cada indivíduo tem na sua carreira.

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem a necessidade de replicar a presente investigação às restantes unidades orgânicas do Instituto Universitário Militar, designadamente à Escola Naval e às Academias Militar e da Força Aérea, de modo a enrobustecer as estruturas fatorias encontradas, descobrir e comparar padrões, acrescentando mais uma subamostra, designadamente, o *staff* de todo o apoio administrativo. A complementar esses estudos, sugerem-se entrevistas semiestruturadas à gestão de topo do IUM, bem como estudos complementares de carácter analítico e avaliativo à população-alvo da presente investigação, a fim de aquilatar as evidências empíricas alcançadas. Mais, sugere-se estender o âmbito da investigação, de modo a identificar possíveis efeitos significativos diretos da Identificação da Marca, da Cocriação da Imagem da Marca e da Reputação do Ensino Superior no Comprometimento, bem como de todas as variáveis independentes e mediadoras (Imagem da Marca e Reputação) na Satisfação e Confiança, de Docentes e Auditores no IUM.

Ipsa facto, embora a formação com impacto para a progressão da carreira se encontre dirigida para preparar os oficiais superiores e subalternos a desempenharem futuras funções como oficiais gerais e superiores, respetivamente, recomenda-se a sua inclusão nas futuras



revisões programáticas dos planos curriculares do CPOS e CPOG, de modo a identificar e incorporar possíveis melhorias.

Complementarmente, sugere-se uma maior abertura da instituição à sociedade civil, que se poderá materializar com o desenvolvimento de uma estratégia de gestão da marca Instituto Universitário Militar e de *marketing* que potencie a Qualidade de ensino no domínio das Ciências Militares e que promova a Imagem de Marca da instituição junto de potenciais alunos (civis e militares), de Docentes, Auditores e da comunidade informal de *alumni* militar. A respeito deste último grupo e de potenciais alunos militares, julga-se premente valorizar, cada vez mais, a formação do Instituto Universitário Militar ao nível da avaliação de mérito dos militares, como forma de estimular o interesse para a frequência de cursos e a investigação no domínio das Ciências Militares. Por outro lado, valorizar a formação no Instituto Universitário Militar e fomentar a Qualidade de ensino exige a criação, urgente, da carreira de Docente Militar, de modo a eliminar a instabilidade criada com comissões de serviço de três a cinco anos, que inibem os militares em exercício de funções de docência de se dedicarem afincadamente à formação das gerações futuras e à investigação de assuntos militares de primordial importância para as Forças Armadas, sabendo que, “amanhã”, voltarão a prestar serviço na componente operacional do respetivo ramo, por exemplo. A esta recomendação não é alheia a necessidade de uma concentração hierárquica das unidades orgânicas do Instituto Universitário Militar sob a sua tutela, isto é, uma reorganização orgânica que permita trilhar o caminho da excelência formativa no mesmo sentido e sob a mesma orientação estratégica e com uma gestão de recursos mais eficiente.



Referências Bibliográficas

- Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity - Capitalizing on the Value of a Brand Name*. New York: The Free Press.
- Adebayo, O., Kehinde, O., Ogunnaike, O., Olaoye, O., & Adesanya, O. (2019). Corporate brand identity and service quality in higher education management. *Polish Journal of Management Studies*, 20(2), 45–59.
- Algesheimer, R., Dholakia, U., & Herrmann, A. (2005). The social influence of brand community: Evidence from European car clubs. *Journal of Marketing*, 69(3), 19–34.
- Ali, R., Lynch, R., Melewar, T., & Jin, Z. (2015). The moderating influences on the relationship of corporate reputation with its antecedents and consequences: A meta-analytic review. *Journal of Business Research*, 68(5), 1105–1117.
- Almeida, J. (1995). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, M., & Coelho, A. (2019). The Antecedents of Corporate Reputation and Image and Their Impacts on Employee Commitment and Performance: The Moderating Role of CSR. *Corporate Reputation Review*, 22(1), 10–25.
- Altbach, P. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. London: Ablex Publishing.
- Alwi, S., & Kitchen, P. (2014). Projecting corporate brand image and behavioral response in business schools: Cognitive or affective brand attributes? *Journal of Business Research*, 2014.
- Alwi, S., Nguyen, B., Melewar, T., Hui, L., & Liu, M. (2016). Explicating industrial brand equity: Integrating brand trust, brand performance and industrial brand image. *Industrial Management & Data Systems*, 116(5), 1–41.
- Alwi, S., & Silva, R. (2007). Online and Offline Corporate Brand Images: Do They Differ? *Corporate Reputation Review*, 10(4), 217–244.
- Angulo, F., Pergelova, A., & Rialp, J. (2010). A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 1–17.
- Asaad, Y., Melewar, T., & Cohen, G. (2014). Delivered by Ingenta to Chinese University of Hong Kong. *The Marketing Review*, 14(2), 145–162.
- Bagley, S., & Portnoi, L. (2014). Setting the stage: Global competition in higher education. Em S. Bagley & L. Portnoi (Eds.), *Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education* (Issue 168, pp. 5–11). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.



- Balaji, M., Roy, S., & Sadeque, S. (2016). Antecedents and consequences of university brand identification. *Journal of Business Research*, 69(8), 3023–3032.
- Balmer, J., & Liao, M. (2007). Student corporate brand identification: An exploratory case study. *Corporate Communications*, 12(4), 356–375.
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Tertiary Education and Management*, 8(3), 217–230.
- Bellégo, G. (2016). *Automotive Market: Does Corporate Brand Reputation and Brand Authenticity Lead to Brands Attachment?* (Dissertation submitted as partial requirement for the conferral of Master's in Marketing). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa [ISCTE-IUL], Lisboa.
- Benner, M. J., & Tushman, M. L. (2003). Exploitation, exploration, and process management: The productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, 28(2), 238–256.
- Bennett, R., & Ali-Choudhury, R. (2009). Prospective students' perceptions of university brands: An empirical study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 85–107.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664.
- Berglund, D. (2016). *Just Me, Myself, and I? The Cultural Impact of Self on Emotional Brand Attachment* (Master's Thesis in Business Studies). Uppsala University [UU], Uppsala.
- Bettencourt, L. (1997). Customer voluntary performance: Customers as partners in service delivery. *Journal of Retailing*, 73(3), 383–406.
- Bitner, M. J. (1992). Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees. *Journal of Marketing*, 56(2), 57.
- Bock, D., Poole, S., & Joseph, M. (2014). Does branding impact student recruitment: A critical evaluation. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 11–21.
- Borhan, E. (2020). *Uncovering the relationship between student engagement and organizational culture in a public university in Turkey* (Master of Sciences Thesis in



the Department of Educational Sciences, Educational Administration and Planning). The Graduate School of Social Sciences [GSSS] of Middle East Technical University [METU], Ankara.

- Bove, L., Pervan, S., Beatty, S., & Shiu, E. (2009). Service worker role in encouraging customer organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Research*, 62(7), 698–705.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms, and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208.
- Boyd, B. K., Bergh, D. D., & Ketchen, D. J. (2010). Reconsidering the reputation–performance relationship: A resource-based view. *Journal of Management*, 36(3), 588–609.
- Bozkurt, M. (2018). Corporate Image, Brand and Reputation Concepts and Their Importance for Tourism Establishments. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, December 2018, 60–66.
- Brodie, R. J., Benson-Rea, M., & Medlin, C. J. (2016). Branding as a dynamic capability: Strategic advantage from integrating meanings with identification. *Marketing Theory*, 17(2), 183–199.
- Brown, M., & Davis, J. (2001). The historically black college as social contract, social capital, and social equalizer. *Peabody Journal of Education*, 76(1), 31–49.
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81–95.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.^a Ed.). New York: Oxford University Press Inc.
- Bunce, L., Baird, A., & Jones, S. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978.
- Cai, H., Jin, G., Liu, C., & Zhou, L. (2014). Seller reputation: From word-of-mouth to centralized feedback. *International Journal of Industrial Organization*, 34(1), 51–65.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32.



- Cavallone, M., Ciasullo, M., Manna, R., & Palumbo, R. (2022). A tale of two stakeholders: achieving excellence by merging quality expectations in Higher Education institutions. *Studies in Higher Education, 47*(2), 244–258.
- Chadwick-Jones, J. (1976). *Social exchange theory: Its structure and influence in social psychology*. London: Academic Press.
- Chae, H., Kim, S., Lee, J., & Park, K. (2020). Impact of product characteristics of limited-edition shoes on perceived value, brand trust, and purchase intention; focused on the scarcity message frequency. *Journal of Business Research, 120*(November), 398–406.
- Chan, S., & Chou, C. (2020). Who influences higher education decision-making in Taiwan? An analysis of internal stakeholders. *Studies in Higher Education, 45*(10), 2101–2109.
- Chapleo, C. (2009). External perceptions of successful university brands. *International Journal of Educational Advancement, 8*(3–4), 126–135.
- Chaudhuri, A. (2002). How brand reputation affects the advertising-brand equity link. *Journal of Advertising Research, 42*(3), 33–43.
- Chemi, T., & Krogh, L. (2017). *Co-creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Boston: Sense Publishers.
- Chen, C.-T. (2016). The Investigation on Brand Image of University Education and Students' Word-of-Mouth Behavior. *Higher Education Studies, 6*(4), 23.
- Chen, Y.-F., & Hsiao, C.-H. (2009). Applying market segmentation theory to student behavior in selecting a school or department. *New Horizons in Education, 57*(2), 32–43.
- Cherif, H., & Miled, B. (2013). Are Brand Communities Influencing Brands through Co-creation? A Cross-National Example of the Brand AXE: In France and in Tunisia. *International Business Research, 6*(9), 14–29.
- Clark, M., Fine, M., & Scheuer, C. (2017). Relationship quality in higher education marketing: the role of social media engagement. *Journal of Marketing for Higher Education, 27*(1), 40–58.
- Clark, P., Chapleo, C., & Suomi, K. (2020). Branding higher education: an exploration of the role of internal branding on middle management in a university rebrand. *Tertiary Education and Management, 26*(2), 131–149.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Cortés, J. (2005). Imagen interna de la institución universitaria: modelo para el personal de servicios. *Revista de Economía y Empresa*, XXIII(54 y 55), 95–112.
- Cresswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4.^a Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cretu, A., & Brodie, R. (2007). The influence of brand image and company reputation where manufacturers market to small firms: A customer value perspective. *Industrial Marketing Management*, 36(2), 230–240.
- Dailey, L., Anderson, M., Ingenito, C., Duffy, D., Krimm, P., & Thomson, S. (2006). Understanding MBA Consumer Needs and the Development of Marketing Strategy. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(1), 143–158.
- Decreto-Lei n.º 29/2021 de 28 de Abril (2021). *Altera a orgânica do ensino superior militar e o Estatuto do Instituto Universitário Militar*. Diário da República, 1.a série, 82, 7-12. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto Lei n.º 249/2015 de 28 de outubro. (2015). *Aprova a orgânica do ensino superior militar, consagrando as suas especificidades no contexto do ensino superior, e aprova o Estatuto do Instituto Universitário Militar*. Diário da República, 1.a série, 211, 9298-9311. Lisboa: Ministério da Defesa Nacional.
- Dennis, C., Papagiannidis, S., Alamanos, E., & Bourlakis, M. (2016). The role of brand attachment strength in higher education. *Journal of Business Research*, 69(8), 3049–3057.
- Despacho n.º 65/2020 de 01 de junho. (2020). *Normas Regulamentares do Doutoramento em Ciências Militares*. Lisboa: Comandante do Instituto Universitário Militar.
- Dholakia, R., & Acciardo, L. (2014). Branding a state university: Doing it right. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 144–163.
- Dollinger, M., & Lodge, J. (2019). Student-staff co-creation in higher education: an evidence-informed model to support future design and implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(5), 532–546.
- 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.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251–267.
- Drazin, R., & Ven, A. H. Van de. (1985). Alternative Forms of Fit in Contingency Theory. *Administrative Science Quarterly*, 30(4), 514–539.



- Druteikiene, G. (2011). University image: Essence, meaning, theoretical and empirical investigation. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 6(2), 167–174.
- Elbedweihi, A., Jayawardhena, C., Elsharnouby, M., & Elsharnouby, T. (2016). Customer relationship building: The role of brand attractiveness and consumer-brand identification. *Journal of Business Research*, 69(8), 2901–2910.
- Elliott, I., Robson, I., & Dudau, A. (2020). Building student engagement through co-production and curriculum co-design in public administration programmes. *Teaching Public Administration*, 39(3), 318–336.
- Elliott, K., & Healy, M. (2001). Key Factors Influencing Student Satisfaction Related to Recruitment and Retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Escalas, J., & Bettman, J. (2005). Self-construal, reference groups, and brand meaning. *Journal of Consumer Research*, 32(3), 378–389.
- Etxabe, I. (2018). Measuring Social Capital with Twitter within the Electronics and ICT Cluster of the Basque Country. *City and Community*, 17(2), 350–373.
- Etxabe, I., & Valdaliso, J. (2016). Measuring structural social capital in a cluster policy network: insights from the Basque Country. *European Planning Studies*, 24(5), 884–903.
- Farrow, H., & Yuan, Y. (2011). Building Stronger Ties with Alumni Through Facebook to Increase Volunteerism and Charitable Giving. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(3), 445–464.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fombrun, C. (2018). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Boston: Harvard Business School Press.
- Foroudi, P., Nazarian, A., Ziyadin, S., Kitchen, P., Hafeez, K., Priporas, C., & Pantano, E. (2020). Co-creating brand image and reputation through stakeholder’s social network. *Journal of Business Research*, 114(2020), 42–59.



- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting and Social Change*, 138(October 2018), 218–227.
- Franzen, G., & Bouwman, M. (2001). *The mental world of brands*. Oxfordshire: World Advertising Research.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3.^a Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gao, Y., & Liu, J. (2020). International student recruitment campaign: experiences of selected flagship universities in China. *Higher Education*, 80(4), 663–678.
- Ghosh, A. K., Whipple, T. W., & Bryan, G. A. (2001). Student trust and its antecedents in higher education. *Journal of Higher Education*, 72(3), 322–340.
- Goi, M. T., Goi, C. L., & Wong, D. (2014). Constructing a brand identity scale for higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 59–74.
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. Em P. Marsden & N. Lin (Eds.), *Social Structure and Network Analysis* (pp. 103–130). Beverly Hills, CA: Sage.
- Groth, M., Mertens, D., & Murphy, R. (2005). Customers as good soldiers: Extending organizational citizenship behavior research to the customer domain. Em D. Turnipseed (Ed.), *Handbook of organizational citizenship behavior* (pp. 415–433). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149–161.
- Hailat, K., Alsmadi, S., Nassar, M., & Chung, S. (2021). An investigation of the push–pull factors influencing student selection of higher education: The case of Arabian Gulf students in the UK. *Journal of Public Affairs*, March, 1–10.
- Hair, J., Anderson, R., Babin, B., & Black, W. (2009). *Multivariate Data Analysis - A Global Perspective* (7.^a Ed.). Englewood Cliffs: Pearson.
- Han, J., & Broniarczyk, S. (2022). The complexities of consumer empowerment in the modern consumption environment. Em *Current Opinion in Psychology* (Vol. 46, pp. 1–8).
- Han, S. L., & Sung, H. S. (2008). Industrial brand value and relationship performance in business markets - A general structural equation model. *Industrial Marketing Management*, 37(7), 807–818.



- Hankinson, G. (2012). The measurement of brand orientation, its performance impact, and the role of leadership in the context of destination branding: An exploratory study. *Journal of Marketing Management*, 28(7–8), 974–999.
- Harris, F., & Chernatony, L. (2001). Corporate branding and corporate brand performance. *European Journal of Marketing*, 35(3–4), 441–456.
- Harrison, T., & Treadwell, D. (1994). Conceptualizing and assessing organizational image: Model images, commitment, and communication. *Communication Monographs*, 61(March), 63–85.
- Haste, H. (2009). What is ‘competence’ and how should education incorporate new technology’s tools to generate ‘competent civic agents.’ *The Curriculum Journal*, 20(3), 207–223.
- Heffernan, T., Wilkins, S., & Butt, M. (2018). Transnational higher education: The importance of institutional reputation, trust, and student-university identification in international partnerships. *International Journal of Educational Management*, 32(2), 227–240.
- Helen, W., & Ho, W. (2011). Building Relationship between Education Institutions and Students: Student Loyalty in Self-Financed Tertiary Education. *IBIMA Business Review*, 2011, 1–22.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38–59.
- Hemsley-Brown, J. (2012). “The best education in the world”: Reality, repetition, or cliché? International students’ reasons for choosing an English university. *Studies in Higher Education*, 37(8), 1005–1022.
- Hemsley-Brown, J., & Goonawardana, S. (2007). Brand harmonization in the international higher education market. *Journal of Business Research*, 60(9), 942–948.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344.
- Herrbach, O., Mignonac, K., & Gatignon, A. (2004). Exploring the role of perceived external prestige in managers’ turnover intentions. *International Journal of Human Resource Management*, 15(8), 1390–1407.



- Heslop, L., & Nadeau, J. (2010). Branding MBA programs: the use of target market desired outcomes for effective brand positioning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 85–117.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a Ed.). Lisboa: Edições Sílado.
- Hoyer, W., Chandy, R., Dorotic, M., Krafft, M., & Singh, S. (2010). Consumer cocreation in new product development. *Journal of Service Research*, 13(3), 283–296.
- Hsiao, Y.-C., & Chen, C.-J. (2013). Branding vs contract manufacturing: Capability, strategy, and performance. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 28, 317–334.
- Ilicic, J., & Webster, C. (2011). Effects of multiple endorsements and consumer–celebrity attachment on attitude and purchase intention. *Australasian Marketing Journal*, 19(4), 230–237.
- Instituto de Estudos Superiores Militares. (2014). *Plano de Curso do Curso de Introdução à Comunicação Social*. Lisboa. Autor.
- Instituto de Estudos Superiores Militares. (2015). *Plano de Curso do Curso de Estado-Maior Conjunto*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2016a). *Plano de Curso do Curso de Cooperação Civil-Militar*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2016b). *Regulamento do Mestrado em Ciências Militares - Segurança e Defesa* (Ed. 2.0). Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2017). *Plano de Curso do Curso de Estudos Africanos*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2018a). *Plano de Curso do Curso Avançado de Planeamento Militar Terrestre*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2018b). *Plano de Curso do Curso de Planeamento de Operações Psicológicas*. Lisboa: Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2018c). *Plano de Curso do Curso de Promoção a Oficial General*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2018d). *Plano de Curso do Curso de Promoção a Oficial Superior*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2019a). *Plano de Curso do Curso de Ciberdefesa*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2019b). *Plano de Curso do Curso de Pós-Graduação em Informações Militares*. Lisboa: Autor.



- Instituto Universitário Militar. (2019c). *Plano de Curso do Curso de Promoção a Oficial General*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2019d). *Plano de Curso do Curso de Introdução à Estratégia*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2020a). *Carta de Acordo, celebrada com a Universidade Católica Portuguesa, para a realização, em conjunto, do Curso Avançado em Estudos Europeus*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2020b). *Plano de Curso do Curso de Promoção a Oficial General (alt. 1)*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2020c). *Regulamento do Curso Avançado de Estudos Europeus*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2021a). *Plano de Curso do Curso Avançado de Planeamento Militar Terrestre*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2021b). *Plano de Curso do Curso de Estudos Africanos*. Lisboa. Autor.
- Instituto Universitário Militar. (2022). *Plano de Curso do Curso de Planeamento de Operações de Ciberdefesa*. Lisboa. Autor.
- Ismanova, D. (2019). Students' loyalty in higher education: The mediating effect of satisfaction, trust, commitment on student loyalty to Alma Mater. *Management Science Letters*, 9(8), 1161–1168.
- Išoraitė, M. (2018a). Brand Image Development. *Ecoforum Journal*, 7(1).
- Išoraitė, M. (2018b). Brand Image Theoretical Aspects. *Integrated Journal of Business and Economics*, 2(1), 116.
- Jillapalli, R. K., & Jillapalli, R. (2014). Do professors have customer-based brand equity? *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 22–40.
- Joseph, M., Mullen, E., & Spake, D. (2012). University branding: Understanding students' choice of an educational institution. *Journal of Brand Management*, 20(1), 1–12.
- Joseph, M., Roche, S., Bock, D., & Albrecht, C. (2014). Graduate College Selection and Its Impact on Branding: A German Perspective. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 10(2), 9–17.
- Kaiser, H. (1970). A Second-Generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415.



- Kaleka, A., & Morgan, N. (2019). How marketing capabilities and current performance drive strategic intentions in international markets. *Industrial Marketing Management*, 78, 108–121.
- Kallio, K.-M., & Kallio, T. (2014). Management-by-results and performance measurement in universities - implications for work motivation. *Studies in Higher Education*, 39(4), 574–589.
- Kapferer, J.-N. (2012). *The New Strategic Brand Management - Advanced insights and strategic thinking* (5.^a Ed.). London: Kogan Page Limited.
- Kaushal, V., & Ali, N. (2019). University Reputation, Brand Attachment and Brand Personality as Antecedents of Student Loyalty: A Study in Higher Education Context. *Corporate Reputation Review*, 23(4), 254–266.
- Ke, H., Junfeng, D., & Xiaojing, L. (2022). International students' university choice to study abroad in higher education and influencing factors analysis. *Frontiers in Psychology*, 13(October), 1–10.
- Keh, H., & Xie, Y. (2009). Corporate reputation and customer behavioral intentions: The roles of trust, identification, and commitment. *Industrial Marketing Management*, 38(7), 732–742.
- Keller, K. (1993). Conceptualizing, Measuring, and Managing Customer-Based Brand Equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1–22.
- Keller, K., & Swaminathan, V. (2020). *Strategic Brand Management: Building, Measuring, and Managing Brand equity* (5.^a Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kim, K., & Frazier, G. (1996). A typology of distribution channel systems: A contextual approach. *International Marketing Review*, 13(1), 19–32.
- Klincewicz, K. (2021). *Effectiveness and efficiency of consumer co-creation processes (Issue June)*. Paper apresentado na *ISPIM Innovation Conference – Innovating Our Common Future* da ISPIM - International Society for Professional Innovation Management, Berlim.
- Koenig-Lewis, N., Asaad, Y., & Palmer, A. (2016). Brand identification in higher education: A conditional process analysis. *Journal of Business Research*, 69(8), 3033–3040.
- Koenig-Lewis, N., Asaad, Y., Palmer, A., & Petersone, E. (2016). The Effects of Passage of Time on Alumni Recall of “Student Experience.” *Higher Education Quarterly*, 70(1), 59–80.



- Konuk, F. A. (2020). Trust transfer from manufacturer to private label brand: The moderating role of grocery store format. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 54(July).
- Kou, Y., & Powpaka, S. (2021). Pseudo-ownership advertising appeal creates brand psychological ownership: the role of self-construal and customer type. *Journal of Product and Brand Management*, 30(2), 215–230.
- Kozlenkova, I. V., Samaha, S. A., & Palmatier, R. W. (2014). Resource-based theory in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 42(1), 1–21.
- Krampf, R. F., & Heinlein, A. C. (1981). Developing Marketing Strategies and Tactics in Higher Education Through Target Market Research. *Decision Sciences*, 12(2), 175–192.
- Krosnick, J. (1999). Survey Research. *Annual Review Psychology*, 50, 537–567.
- Kundu, S., & Datta, S. (2015). Impact of trust on the relationship of e-service quality and customer satisfaction. *The Electronic Library*, 10(1), 21–46.
- Landrum, R., Turrisi, R., & Harless, C. (1998). University Image: The Benefits of Assessment and Modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53–68.
- Lee, S., & Workman, J. (2015). Determinants of brand loyalty: Self-construal, self-expressive brands, and brand attachment. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 8(1), 12–20.
- Li, J., Kim, J., & Alharbi, K. (2022). Exploring the role of issue involvement and brand attachment in shaping consumer response toward corporate social advocacy (CSA) initiatives: the case of Nike's Colin Kaepernick campaign. *International Journal of Advertising*, 41(2), 233–257.
- Li, M., Wei, K., Tayi, G., & Tan, C. (2016). The moderating role of information load on online product presentation. Em *Information and Management* (Vol. 53, Issue 4, pp. 467–480).
- Lin, C., & Huang, Y. (2018). How self-construals affect responses to anthropomorphic brands, with a focus on the three-factor relationship between the brand, the gift-giver, and the recipient. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–17.
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309–336.



- Lu, J., & Xu, Y. (2015). Chinese young consumers' brand loyalty toward sportswear products: A perspective of self-congruity. *Journal of Product and Brand Management*, 24(4), 365–376.
- Lynch, J., & Chernatony, L. (2004). The power of emotion: Brand communication in business-to-business markets. *Journal of Brand Management*, 11(5), 403–419.
- Mandolfo, M., Chen, S., & Noci, G. (2020). Co-creation in new product development: Which drivers of consumer participation? *International Journal of Engineering Business Management*, 12, 1–14.
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8.^a Ed.). Lisboa: ReportNumber, Lda.
- McAlexander, J., & Koenig, H. (2010). Contextual influences: Building brand community in large and small colleges. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 69–84.
- McAlexander, J., Koenig, H., & Schouten, J. (2006). Building Relationships of Brand Community in Higher Education: A Strategic Framework for University Advancement. *International Journal of Educational Advancement*, 6(2), 107–118.
- McDearmon, J. (2013). Hail to Thee, Our Alma Mater: Alumni Role Identity and the Relationship to Institutional Support Behaviors. *Research in Higher Education*, 54(3), 283–302.
- McPherson, M., & Schapiro, M. (1998). *The Student Aid Game: Meeting need and rewarding talent in American Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Melewar, T., & Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41–57.
- Melewar, T., Foroudi, P., Dinnie, K., & Nguyen, B. (2018). The role of corporate identity management in the higher education sector: an exploratory case study. Em *Journal of Marketing Communications* (Vol. 24, Issue 4).
- Menon, V., & Barani, G. (2016). Dimensions of Brand Equity: An Investigation on Higher Education Institutions. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 6(5), 353–359.
- Minaeva, E., Wang, L., & Wit, H. de. (2021). *International student recruitment and mobility in Non-Anglophone Countries - Theories, Themes, and Patterns*. New York: Routledge.



- Ming, J. (2010). Institutional Factors Influencing Students' College Choice Decision in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 53–58.
- Mohamad, B., Bakar, H., & Rahman, N. (2007). Relationship Between Corporate Identity and Corporate Reputation: A Case of a Malaysian Higher Education Sector. *Journal Manajemen Pemasaran*, 2(2).
- Moody, M. (2020). *Factors Influencing Students' Choice of an Institution of Higher Education* (Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy Educational Leadership). Graduate School of Clemson University, Clemson.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morgan, R., & Hunt, S. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20–38.
- Mudambi, S., Doyle, P., & Wong, V. (1997). An exploration of branding in industrial markets. *Industrial Marketing Management*, 26(5), 433–446.
- Muk, A., & Chung, C. (2020). The Effects of Self-Construal on Brand-Page Connection: A Study of Young American and Chinese Fans. *International Journal of Business & Applied Sciences*, 9(1), 1–12.
- Munisamy, S., Jaafar, N., & Nagaraj, S. (2014). Does Reputation Matter? Case Study of Undergraduate Choice at a Premier University. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 451–462.
- Narwal, P., & Nayak, J. (2020). How consumers form product quality perceptions in absence of fixed posted prices: Interaction of product cues with seller reputation and third-party reviews. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 52, 1–14.
- Newman, M., & Petrosko, J. (2011). Predictors of Alumni Association Membership. *Research in Higher Education*, 52(7), 738–759.
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38–64.
- Nguyen, B., Yu, X., Melewar, T., & Hemsley-Brown, J. (2016). Brand ambidexterity and commitment in higher education: An exploratory study. *Journal of Business Research*, 69(8), 3105–3112.
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 303–311.



- O'Neill, M. (2003). The influence of time on student perceptions of service quality: The need for longitudinal measures. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 310–324.
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85–95.
- Olmos-Gómez, M., Luque-Suárez, M., Ferrara, C., & Cuevas-Rincón, J. (2021). Quality in higher education and satisfaction among professors and students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 219–229.
- Onyx, J., & Bullen, P. (2000). Measuring Social Capital in Five Communities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(1), 23–42.
- Ostermann, C., Moyano, C., & Laufer, J. (2019). Brand positioning in higher education: the perception of Brazilian generational cohorts. *Revista Brasileira de Gestao de Negocios*, 21(3), 416–434.
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Pérez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486–505.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Park, W., MacInnis, D., Priester, J., Eisingerich, A., & Lacobucci, D. (2010). Brand attachment and brand attitude strength: Conceptual and empirical differentiation of two critical brand equity drivers. *Journal of Marketing*, 74(November 2010), 1–17.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.
- Payne, A., Storbacka, K., Frow, P., & Knox, S. (2009). Co-creating brands: Diagnosing and designing the relationship experience. *Journal of Business Research*, 62(2009), 379–389.
- Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the Quality of Academic Life Matter for Students' Performance, Loyalty, and University Recommendation? *Applied Research in Quality of Life*, 11(1), 293–316.



- Pedro, I., & Andraz, J. (2021). Alumni Commitment in Higher Education Institutions: Determinants and Empirical Evidence. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 33(1), 29–64.
- Pedro, I., Mendes, J., Pereira, L., & Sequeira, B. (2020). Alumni's perceptions about commitment towards their university: drivers and consequences. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 17(4), 469–491.
- Pedro, I., Pereira, L., & Carrasqueira, H. (2018). Determinants for the commitment relationship maintenance between the alumni and the alma mater. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(1), 128–152.
- Peruta, A., & Shields, A. (2018). Marketing your university on social media: a content analysis of Facebook post types and formats. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 175–191.
- Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. E. (2011). Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for higher education. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 724–739.
- Plewa, C., Ho, J., Conduit, J., & Karpen, I. O. (2016). Reputation in higher education: A fuzzy set analysis of resource configurations. *Journal of Business Research*, 69(8), 3087–3095.
- Polat, S. (2011). The relationship between university students' academic achievement and perceived organizational image. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 257–262.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5–14.
- Price, I., Matzdorf, F., Suckley, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212–222.
- Rao, A., & Monroe, K. (1989). The Effect of Price, Brand Name, and Store Name on Buyers' Perceptions of Product Quality: An Integrative Review. *Journal of Marketing Research*, 26(3), 351–357.
- Rather, R. (2018). Investigating the Impact of Customer Brand Identification on Hospitality Brand Loyalty: A Social Identity Perspective. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 27(5), 487–513.



- Rauschnabel, P. A., Krey, N., Babin, B. J., & Ivens, B. S. (2016). Brand management in higher education: The University Brand Personality Scale. *Journal of Business Research*, 69(8), 3077–3086.
- Rego, M., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 1–17.
- Ressler, J., & Abratt, R. (2009). Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions. *Journal of General Management*, 35(3), 35–45.
- Rindell, A., & Strandvik, T. (2010). Corporate brand evolution: Corporate brand images evolving in consumers' everyday life. *European Business Review*, 22(3), 276–286.
- Rindova, V., Williamson, I., Petkova, A., & Sever, J. (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1033–1049.
- Rodrigues, T. (2019). *Co-Creation under complex products - The impact of observing consumers' expertise and perceived consumers' similarity on the perceived innovation ability of companies*. (Dissertation submitted in partial fulfilment of requirements for the MSc in Strategy and Entrepreneurship). Universidade Católica Portuguesa [UCP], Lisboa.
- Rojas-Méndez, J., Vasquez-Parraga, A., Kara, A., & Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of student loyalty in higher education: A tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review*, 10(1), 21–39.
- Romani-Dias, M., & Carneiro, J. (2020). Internationalization in higher education: faculty tradeoffs under the social exchange theory. *International Journal of Educational Management*, 34(3), 461–476.
- Rosa, J., Santini, F., Perin, M., Ladeira, W., & Sampaio, C. (2021). *Meta-analysis about brand trust: antecedents and consequents analysis*. Paper apresentado na IX Encontro de Marketing da ANPAD - EMA 2021 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Maringá.
- Rosenbloom, B. (2013). *Marketing Channels: A Management View* (8.^a Ed.). Mason: South-Western Cengage Learning.
- Rudhumbu, N., Tirumalai, A., & Kumari, B. (2017). Factors that Influence Undergraduate Students' Choice of a University: A Case of Botho University in Botswana. *International Journal of Learning and Development*, 7(2), 27–37.



- Saeednia, H., & Sohani, Z. (2013). An investigation on the effect of advertising corporate social responsibility on building corporate reputation and brand equity. *Management Science Letters*, 3(4), 1139–1144.
- Sahi, G., Devi, R., Gupta, M., & Cheng, T. (2022). Assessing co-creation based competitive advantage through consumers' need for differentiation. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 66(May), 1–11.
- Salem, O. (2020). Social Media Marketing in Higher Education Institutions. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 8(23), 191–196.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª Ed.). México: McGraw-HILL.
- Sánchez, A., & Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15–48.
- Santos, A., Bianchi, C., & Borini, F. (2018). Open Innovation and Cocreation in the Development of New Products: the role of design thinking. *International Journal of Innovation*, 6(2), 112–123.
- Santos, L., Lima, J., Garcia, F., Monteiro, F., Silva, N., Silva, J., Santos, R., Afonso, C., & Piedade, J. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª Ed.). Lisboa: Instituto Universitário Militar.
- Schlesinger, W., Cervera, A., & Pérez-Cabañero, C. (2017). Sticking with Your University: The Importance of Satisfaction, Trust, Image, and Shared Values. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2178–2194.
- Schweitzer, F., Hende, E., & Hultink, E. (2020). There's More Than One Perspective to Take into Account for Successful Customer Integration into Radical New Product Innovation: A Framework and Research Agenda. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 67(3), 813–829.
- Shahnaz, A., & Qadir, S. (2020). Branding the Higher Education: Identity Construction of Universities through Logos, Mottos, and Slogans. *Journal of Research in Social Sciences*, 8(January), 48–72.
- Sharma, R. (2017). Building Customer-based Brand Equity of Domestic Brands: Role of Brand Equity Dimensions. *Metamorphosis: A Journal of Management Research*, 16(1), 45–59.
- Silveira, C., Lages, C., & Simões, C. (2013). Reconceptualizing brand identity in a dynamic environment. *Journal of Business Research*, 66(1), 28–36.



- Silveira, M. (2020). *Me, myself, and I. How luxury fashion brands have become consumers' extended selves*. (Dissertation submitted in partial fulfilment of requirements for the MSc in Management with Specialization in Strategic Marketing). Universidade Católica Portuguesa [UCP], Lisboa.
- Singh, S., & Jasial, S. (2021). Moderating effect of perceived trust on service quality–student satisfaction relationship: evidence from Indian higher management education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2), 280–304.
- Slife, B., & Williams, R. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2019). Alumni loyalty drivers in higher education. *Social Psychology of Education*, 22(3), 607–627.
- Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research*, 100(January).
- Sohail, M., Hasan, M., & Sohail, A. (2019). The Impact of Social Media Marketing on Brand Trust and Brand Loyalty: An Arab Perspective. *International Journal of Online Marketing*, 10(1), 15–31.
- Song, D., & Morton, C. (2016). The Influence of Regulatory Focus on the Effect of Product Cues. *Psychology & Marketing*, 33(11), 917–933.
- Soutar, G., & Turner, J. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 40–45.
- Spry, L., Foster, C., Pich, C., & Peart, S. (2020). Managing higher education brands with an emerging brand architecture: the role of shared values and competing brand identities. *Journal of Strategic Marketing*, 28(4), 336–349.
- Stokburger-Sauer, N., Sen, S., & Ratneshwar, S. (2012). Drivers of consumer–brand identification. *International Journal of Research in Marketing*, 29(4), 406–418.
- Storvang, P., Haug, A., & Nguyen, B. (2020). Stimulating consumer community creation through a co-design approach. *International Journal of Market Research*, 62(2), 176–194.
- Suleman, F. (2017). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278.



- Sultan, P., & Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: An integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755–784.
- Sung, M., & Yang, S. (2009). Student-University Relationships and Reputation: A Study of the Links between Key Factors Fostering Students' Supportive Behavioral Intentions towards Their University. *Journal of Higher Education*, 57(6), 787–811.
- Suomi, K. (2015). *Managing Brand Identity and Reputation – A case study from Finnish Higher Education* (Tese de Doutoramento). Turku School of Economics, Turku.
- Suomi, K., Kuoppakangas, P., Hytti, U., Hampden-Turner, C., & Kangaslahti, J. (2014). Focusing on dilemmas challenging reputation management in higher education. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 461–478.
- Suomi, K., Lemmetyinen, A., & Go, F. (2013). The tension between a distinct brand identity and harmonisation - Findings from Finnish higher education. *Place Branding and Public Diplomacy*, 9(3), 202–215.
- Sürücü, Ö., Öztürk, Y., Okumus, F., & Bilgihan, A. (2019). Brand awareness, image, physical quality and employee behavior as building blocks of customer-based brand equity: Consequences in the hotel context. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 40(November 2018), 114–124.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6.^a Ed.). Pearson Education, Inc.
- Tammubua, M. H. (2021). Brand Loyalty in Higher Education Institution: The Effects of Brand Awareness and Brand Association Moderated by Brand Identity. *Journal of Economics, Entrepreneurship, and Innovation*, 2(1), 37–47.
- Thaichon, P., Lobo, A., & Mitsis, A. (2012). *Investigating the antecedents to loyalty of Internet service providers in Thailand: Developing a conceptual model*. Paper apresentado na *Australian and New Zealand Marketing Academy Conference*, Adelaide.
- Tourky, M., Foroudi, P., Gupta, S., & Shaalan, A. (2021). Conceptualizing corporate identity in a dynamic environment. Em *Qualitative Market Research* (Vol. 24, Issue 2).
- Tran, M., Nguyen, B., Melewar, T., & Bodoh, J. (2015). Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(1), 86–114.



- Tuškej, U., & Podnar, K. (2018). Consumers' identification with corporate brands: Brand prestige, anthropomorphism, and engagement in social media. *Journal of Product and Brand Management*, 27(1), 3–17.
- Valette-Florence, R., & Valette-Florence, P. (2020). Effects of emotions and brand personality on consumer commitment, via the mediating effects of brand trust and attachment. *Recherche et Applications En Marketing*, 35(1), 84–110.
- van Riel, A. C. R., de Mortanges, C. P., & Streukens, S. (2005). Marketing antecedents of industrial brand equity: An empirical investigation in specialty chemicals. *Industrial Marketing Management*, 34(2005), 841–847.
- van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21(2), 151–174.
- Velden, R. van der. (2013). Measuring competences in Higher Education: What next? Em S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, & J. Fege (Eds.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges* (pp. 207–216). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vernette, E., & Hamdi-kidar, L. (2014). Lead-Users vs. Emergent Nature Consumers for Marketing Co-Creation: Are They Really Different? *Customer & Service Systems*, 1(1), 156–163.
- Volkwein, J. F., & Sweitzer, K. V. (2006). Institutional prestige and reputation among research universities and liberal arts colleges. *Research in Higher Education*, 47(2), 129–148.
- Walker, K. (2010). A systematic review of the corporate reputation literature: Definition, measurement, and theory. *Corporate Reputation Review*, 12(4), 357–387.
- Wang, C., Chen, C., & Chen, C. (2012). Investigation on the influence of the brand image of higher educational institutions on satisfaction and customer lifetime value. *Educational Studies*, 38(5), 593–608.
- Watkins, B., & Gonzenbach, W. (2013). Assessing university brand personality through logos: an analysis of the use of academics and athletics in university branding. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(1), 15–33.
- Weerts, D., & Ronca, J. (2008). Characteristics of Alumni Donors Who Volunteer at their Alma Mater. *Research in Higher Education*, 49(3), 274–292.



- Weisstein, F., Choi, P., & Andersen, P. (2019). The role of external reference price in pay-what-you-want pricing: An empirical investigation across product types. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50(May), 170–178.
- Weisstein, F., Kukar-Kinney, M., & Monroe, K. (2016). Determinants of consumers' response to pay-what-you-want pricing strategy on the Internet. *Journal of Business Research*, 69(10), 4313–4320.
- Whisman, R. (2009). Internal branding: A university's most valuable intangible asset. *Journal of Product and Brand Management*, 18(5), 367–370.
- Wold, H. (1985). Systems analysis by partial least squares. Em P. Nijkamp, H. Leitner, & N. Wrigley (Eds.), *Measuring the Unmeasurable* (pp. 221–251). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67.
- Woolmer, C. (2016). *Staff and students co-creating curricula in UK higher education: exploring process and evidencing value* (Tese de Doutorado). College of Social Sciences of the University of Glasgow, Glasgow.
- Wu, C., & Chen, T.-T. (2019). Building Brand's Value: Research on Brand Image, Personality, and Identification. *International Journal of Management, Economics and Social Sciences*, 8(4).
- Wut, T.-M., Xu, J., & Lee, S. (2022). Does University Ranking Matter? Choosing a University in the Digital Era. *Education Sciences*, 12(4).
- Xerri, M., Radford, K., & Shacklock, K. (2017). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *The International Journal of Higher Education Research*, 75(4), 589–605.
- Xu, J., Lo, A., & Wu, J. (2018). Are students' customers? Tourism and hospitality students' evaluation of their higher education experience. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 18(3), 236–258.
- Yi, Y., & Gong, T. (2008). Understanding the Acceptance of Mobile SMS Advertising among Young Chinese Consumers. *Psychology & Marketing*, 25(10), 961–986.
- Yi, Y., & Gong, T. (2013). Customer value co-creation behavior: Scale development and validation. *Journal of Business Research*, 66(9), 1279–1284.



- Yi, Y., Natarajan, R., & Gong, T. (2011). Customer participation and citizenship behavioral influences on employee performance, satisfaction, commitment, and turnover intention. *Journal of Business Research*, 64(1), 87–95.
- Yoo, J., & Kim, M. (2014). The effects of online product presentation on consumer responses: A mental imagery perspective. *Journal of Business Research*, 67(11), 2464–2472.
- Yousaf, A., Mishra, A., & Bashir, M. (2018). Brand trust, institutional commitment, and their impact on student loyalty: evidence for higher education in India. *Studies in Higher Education*, 45(4), 878–891.
- Zafrani, O., White, T., & Riemer, H. (2021). When your favorites disappoint: Self-construal influences response to disappointing brand experiences. *Current Psychology*, (2021).
- Zahara, A., Rini, E., & Sembiring, B. (2021). The Influence of Seller Reputation and Online Customer Reviews towards Purchase Decisions through Consumer Trust from C2C E-Commerce Platform Users in Medan, North Sumatera, Indonesia. *International Journal of Research & Review*, 8(2), 422–438.
- Zeithaml, V. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2–22.
- Zeithaml, V., Berry, L., & Parasuraman, A. (1996). Behavioral Consequences of Service. *Journal of Marketing*, 60(2), 31–46.
- Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138.
- Zhao, X., Lynch, J., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206.



Apêndice A - Lista de cursos do IUM entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021

Tabela 32 - Lista de cursos do IUM entre os anos letivos 2018/2019 e 2020/2021

Curso	Duração	Frequência por civis	Referência
Fase curricular (1º ano) do Doutorado em Ciências Militares (DCM)	2 semestres	X	(Despacho n.o 65/2020, de 01 de junho)
Curso de Promoção a Oficial General (CPOG)	Entre 1 e 2 semestres	-	(IUM, 2018c, 2019c, 2020b)
Mestrado em Ciências Militares - Segurança e Defesa (MCMSD)	4 semestres	X	(IUM, 2016b)
Curso de Estado-Maior Conjunto (CEMC)	2 semestres	X	(IESM, 2015)
Curso de Promoção a Oficial Superior (CPOS)	1 semestre	-	(IUM, 2018d)
Pós-Graduação em Informações Militares (PGIM)	14 semanas	X	(IUM, 2019b)
Curso Avançado de Planejamento Militar Terrestre (CAPTM)	4 e 10 semanas	-	(IUM, 2018a, 2021a)
Curso de Planejamento de Operações Psicológicas (CPOP)	2 semanas	X	(IUM, 2018b)
Curso Internacional de Estudos de Segurança Interna (CIESI)	2 semanas	X	(IUM, 2019d)
Curso de Cooperação Civil-Militar (CIMIC)	2 semanas	X	(IUM, 2016a)
Curso de Planejamento de Operações de Ciberdefesa (CPOCIBER)	2 semanas	-	(IUM, 2022)
Curso de Ciberdefesa (CCD)	2 semanas	X	(IUM, 2019a)
Curso Avançado de Estudos Europeus (CAEE)	2 semanas	X	(IUM, 2020a, 2020c)
Curso de Estudos Africanos (CEA)	2 semanas	X	(IUM, 2017, 2021b)
Curso de Introdução à Comunicação Social (CICS)	1 semana	X	(IESM, 2014)
Curso de Introdução à Estratégia (CIE)	1 semana	X	(IUM, 2019e)

Nota: 1 semestre = 26 semanas



Apêndice B – Questionário aplicado

Tabela 33 - Questionário aplicado

Dimensão		Variável/Fator		Item	
ID	Designação	ID	Designação	ID	Designação
SD	Sociodemográfica	Id	Idade	SDId	Entre 18 e 20 anos
					Entre 21 e 25 anos
					Entre 26 e 30 anos
					Entre 31 e 35 anos
					Entre 36 e 40 anos
					Entre 41 e 45 anos
					Entre 46 e 50 anos
					Entre 51 e 55 anos
		Mais de 55 anos			
		G	Género	SDG	Masculino
					Feminino
		N	Nacionalidade	SDN	Portuguesa
Espanhola					
Timorense					
Alemã					
Angolana					
NE	Nível de escolaridade	SDNE	Cabo Verdiana		
			Outra - Por favor, indique a sua nacionalidade		
			Bacharelato pré-Bolonha		
			Licenciatura pré-Bolonha		
			Licenciatura pós-Bolonha		
			Mestrado		
			Doutoramento		
Pós-Doutoramento					
MC	Militar/Civil	SDMC	Militar - Oficial		
			Militar - Sargento		
DA	Docente/Auditor	SDDA	Militar - Praça		
			Civil		
			Docente		
C	Curso(s) frequentado(s) no IUM	SDC	Auditor		
			Docente e auditor		
			Fase curricular (1º ano) do Doutoramento em Ciências Militares (DCM)		
			Curso de Promoção a Oficial General (CPOG)		
			Mestrado em Ciências Militares - Segurança e Defesa (MCMSD)		
			Curso de Estado-Maior Conjunto (CEMC)		
			Curso de Promoção a Oficial Superior (CPOS)		
			Pós-Graduação em Informações Militares (PGIM)		
			Curso Avançado de Planeamento Militar Terrestre (CAPTM)		
			Curso de Planeamento de Operações Psicológicas (CPOP)		
			Curso Internacional de Estudos de Segurança Interna (CIESI)		
			Curso de Cooperação Civil-Militar (CIMIC)		
			Curso de Planeamento de Operações de Ciberdefesa (CPOCIBER)		
Curso de Ciberdefesa (CCD)					
Curso Avançado de Estudos Europeus (CAEE)					
Curso de Estudos Africanos (CEA)					
Curso de Introdução à Comunicação Social (CICS)					
Curso de Introdução à Estratégia (CIE)					
LL	Ano(s) letivo(s) em que lecionou	SDLL	2018/2019		
			2019/2020		
			2020/2021		
LC	Ano(s) letivo(s) em que frequentou o(s) curso(s)	SDLC	2018/2019		
			2019/2020		
			2020/2021		



(Continuação)

Dimensão		Variável/Fator		Item	
ID	Designação	ID	Designação	ID	Designação
DM	Desempenho da Marca	QP	Qualidade do Produto	QP1	A marca "IUM" é confiável.
				QP2	A marca "IUM" é forte.
				QP3	A marca "IUM" é consistente em qualidade.
				QP4	A marca "IUM" é sinónimo de alta qualidade no seu todo.
		QS	Qualidade do Serviço	QS1	O suporte técnico fornecido pelo IUM satisfaz-me.
				QS2	A marca "IUM" conta com uma equipa altamente qualificada.
				QS3	O IUM é profissional e prestativo.
				QS4	O IUM responde aos problemas emergentes.
				QS5	O IUM tem uma excelente qualidade de serviço.
		C	Competência	C1	O IUM informa adequadamente quais são as formações disponíveis.
				C2	O IUM cumpre prontamente e corretamente as suas promessas.
				C3	O IUM oferece ensino de alta qualidade.
				C4	O IUM investe tempo e energia em investigação e desenvolvimento.
				C5	O IUM tem uma excelente gestão administrativa.
				C6	O IUM entende as minhas necessidades específicas.
		D	Distribuição	D1	O IUM promove as condições necessárias para os auditores assistirem às aulas
				D2	O <i>staff</i> do IUM encontra-se disponível quando necessário.
				D3	O IUM é capaz de disponibilizar plataformas tecnológicas de ensino que satisfaçam as minhas necessidades (<i>online</i>).
IM	Imagem da Marca	IM	Imagem da Marca	IM1	Um estabelecimento de ensino tecnicamente avançado.
				IM2	Uma marca confiável.
				IM3	Uma marca inovadora.
				IM4	Uma marca focada na qualidade da oferta formativa.
				IM5	Uma marca focada no auditor.
				IM6	Uma marca bem gerida.
				IM7	Um estabelecimento de ensino rico em história e experiência.
R	Reputação do IUM	R	Reputação	R1	O IUM tem uma boa reputação em disponibilizar cursos e serviços adequados.
				R2	A reputação do IUM assenta em oferecer valor a partir da experiência do seu <i>staff</i> .
				R3	No IUM, a reputação serve como uma vantagem competitiva.
				R4	A reputação do IUM envia um forte sinal aos seus auditores/docentes.
				R5	A reputação do IUM influencia as escolhas dos auditores/docentes.
Co	Comprometimento	Co	Comprometimento	Co1	Sinto-me comprometido(a) em manter uma relação com o IUM.
				Co2	Sinto que a relação com o IUM é importante.
				Co3	Desejo continuar a minha relação com o IUM.
				Co4	Estou a planear manter a minha relação com o IUM.
IdM	Identificação da Marca	MEA	Memórias de experiência académica	MEA1	Estou satisfeito(a) com a dimensão do desenvolvimento intelectual que o IUM me proporcionou.
				MEA2	A minha experiência académica/de docência no IUM teve uma influência positiva no meu crescimento intelectual e interesse por novas temáticas.
				MEA3	Estou satisfeito(a) com a minha experiência académica/de docência no IUM.
		MES	Memórias de experiência social	MEA4	Tive um desempenho académico/como docente tal como previsto.
				MES1	Desenvolvi relações pessoais estreitas com auditores/docentes.
				MES2	As amizades académicas que desenvolvi no IUM foram pessoalmente satisfatórias.
				MES3	As minhas relações interpessoais com auditores/docentes tiveram uma influência positiva no meu crescimento pessoal, nas minhas atitudes e nos meus valores.
				MES4	As minhas relações interpessoais com auditores/docentes tiveram uma influência positiva no meu crescimento intelectual e interesse por novas temáticas.

(Continuação)



A influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores

Dimensão		Variável/Fator		Item					
ID	Designação	ID	Designação	ID	Designação				
CIM	Cocriação da Imagem da Marca	A	Advocacia	A1	Quando falo sobre o IUM e o seu <i>staff</i> a outras pessoas, saliento os seus aspetos positivos.				
				A2	Recomendei o IUM e o seu <i>staff</i> a outras pessoas.				
				A3	Encorajei amigos e familiares a frequentarem o IUM.				
		T	Tolerância	T1	Sempre que o serviço do IUM não foi executado como esperado, eu estive disposto(a) a tolerá-lo.				
				T2	Quando um elemento do <i>staff</i> do IUM cometeu um erro durante a prestação do serviço, estive disposto(a) a tolerá-lo.				
				T3	Sempre que tive que esperar mais do que era suportado para receber apoio/suporte, estive disposto(a) a adaptar-me.				
RES	Reputação do Ensino Superior	I	Instalações	I1	As instalações físicas do IUM são visualmente apelativas.				
				I2	O IUM oferece excelentes instalações de auto-estudo/para investigação.				
				I3	O IUM disponibiliza equipamento universitário atualizado.				
				I4	O IUM tem excelentes instalações para a aprendizagem (salas de aula, biblioteca, etc).				
		VCU	Vida no <i>campus</i> universitário	VCU1	O IUM oferece diversas oportunidades para me envolver em atividades recreativas.				
				VCU2	O IUM oferece regularmente eventos no <i>campus</i> .				
				VCU3	O IUM promove um sentimento de pertença a uma comunidade.				
				VCU4	O IUM oferece muitas oportunidades para atividades extracurriculares.				
				AM	Apêgo à Marca	AM	Apêgo à Marca	AM1	Até que ponto o IUM faz parte de si e de quem você é?
								AM2	Até que ponto se sente pessoalmente ligado ao IUM?
AM3	Até que ponto se sente emocionalmente ligado ao IUM?								
AM4	Até que ponto o IUM faz parte de si?								
AM5	Até que ponto o IUM diz algo às outras pessoas sobre quem você é?								
Cp	Comprometimento	Cp	Comprometimento	Cp1	Estou muito comprometido(a) com o IUM.				
				Cp2	O IUM é muito importante para mim.				
				Cp3	Eu importo-me verdadeiramente com o IUM.				
				Cp4	Acredito que o IUM merece o meu esforço para me manter ligado(a) ao estabelecimento de ensino.				
Con	Confiança	Con	Confiança	Con1	O IUM é de confiança.				
				Con2	O IUM faz o que é correto.				
				Con3	O IUM tem elevada integridade.				
				Con4	O IUM cumpre as suas promessas.				
S	Satisfação	S	Satisfação	S1	Estou satisfeito(a) com a oferta formativa/conteúdos programáticos dos cursos do IUM.				
				S2	No geral, estou satisfeito(a) a lecionar/com o(s) curso(s) que frequentei no IUM.				
				S3	Acho que tomei a decisão certa quando decidi lecionar/fazer o(s) curso(s) no IUM.				



Apêndice C – Mapa conceptual da investigação

Tabela 34 - Mapa conceptual da investigação

OG: Avaliar a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores							
Objetivos Específicos (OE)	QC: Qual a influência da imagem do IUM no Comprometimento, Confiança e Satisfação de Docentes e Auditores?						
	Questões Derivadas (QD)	Hipóteses (H)	Conceitos	Dimensões	Variáveis	Indicadores	Técnica de recolha de dados
OE1. Avaliar o impacto do DM "IUM" na IM e Reputação da marca "IUM" e no Comprometimento (Co) de Docentes e Auditores.	QD1. Qual o impacto do DM "IUM" na IM e Reputação da marca "IUM" e no Comprometimento de Docentes e Auditores?	H1a/b/c. A QPS e a Distribuição relacionam-se positivamente com a (a) Reputação, a (b) IM da marca "IUM" e o (c) Comprometimento dos Docentes e Auditores.	Qualidade do Produto e do Serviço	DM	QPS	QP1; QP2; QP3; QP4; QS2; QS3; DMQS4; QS5	Pesquisa e análise documental Inquérito por Questionário
			Distribuição			D	
			Reputação	R	R	R1; R2; R3; R4; R5	
			Comprometimento	Co	Co	Co1; Co2; Co3; Co4	
OE2. Avaliar o impacto das Memórias de Experiência Académica (MEA) e Social (MES), dos Docentes e Auditores, na IM "IUM".	QD2. Qual o impacto das MEA e MES, dos Docentes e Auditores, na IM "IUM"?	H2a/b. As (a) MEA e as (b) MES, dos Docentes e Auditores, relacionam-se positivamente com a IM "IUM".	Imagem da Marca	IM	IM	IM1; IM2; IM3; IM4; IM5; IM6	
			Memórias de experiência académica			IdM	
			Memórias de experiência social	MES	MES1; MES2; MES3		
			OE3. Avaliar o impacto das Instalações (I), da Vida no Campus Universitário (VCU) do IUM e do comportamento de cidadania, ao nível da Tolerância (T) e Advocacia (A), de Docentes e Auditores, na Reputação da marca "IUM".	QD3. Qual o impacto das I, da VCU do IUM, da Tolerância e da Advocacia, de Docentes e Auditores, na Reputação da marca "IUM"?	H3a/b/c/d. As (a) Instalações, a (b) VCU do IUM e o comportamento de cidadania, ao nível da (c) Advocacia e (d) Tolerância de Docentes e Auditores, relacionam-se positivamente com a Reputação da marca "IUM".	Advocacia	
Tolerância	T	T1; T2; T3					
Instalações	RES	I				I1; I2; I3; I4	
Vida no campus universitário						VCU	VCU1; VCU2; VCU3; VCU4
OE 4. Avaliar o impacto da Reputação da marca "IUM", na IM "IUM".	QD4. Qual o impacto da Reputação da marca "IUM" na IM "IUM"?	H4. Existe uma relação positiva entre a Reputação e a IM "IUM".	Reputação	R	R	R1; R2; R3; R4; R5	
			Imagem da Marca	IM	IM	IM1; IM2; IM3; IM4; IM5; IM6	
OE 5. Avaliar os efeitos que a IM e a Reputação da marca "IUM" têm na força de AM, entre os Docentes e os Auditores.	QD5. Quais os efeitos que a IM e a Reputação da marca "IUM" têm na força de AM, entre os Docentes e os Auditores?	H5a/b. A (a) IM e a (b) Reputação do "IUM" relacionam-se positivamente com a força de AM.	Reputação	R	R	R1; R2; R3; R4; R5	
			Apego à Marca	AM	AM	AM1; AM2; AM3; AM4; AM5; Cp1; Cp2; Cp3; Cp4	
			Confiança	Con	Con	Con1; Con2; Con3; Con4	
OE6. Avaliar o impacto da força de AM "IUM" no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM.	QD6. Qual o impacto da força de AM "IUM" no Comprometimento, Confiança e Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM?	H6a/b/c. A força de AM relaciona-se positivamente com o (a) Comprometimento, a (b) Confiança e a (c) Satisfação dos Docentes e Auditores para com o IUM.	Satisfação	S	S	S1; S2; S3	
			Comprometimento	Co	Co	Co1; Co2; Co3; Co4	
			Confiança	Con	Con	Con1; Con2; Con3; Con4	
OE7. Avaliar o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Confiança têm entre si.	QD7. Qual o impacto que a Satisfação, o Comprometimento e a Confiança têm entre si?	H7a/b/c. Existe uma relação positiva entre a (a) Satisfação, o (b) Comprometimento e a (c) Confiança.	Satisfação	S	S	S1; S2; S3	



Apêndice D – Análise fatorial exploratória

Tabela 35 - Análise fatorial exploratória da escala Desempenho da Marca

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	11,210	62,278	62,278	11,210	62,278	62,278	7,992	44,401	44,401
2	1,418	7,879	70,157	1,418	7,879	70,157	4,636	25,756	70,157
3	0,727	4,036	74,193						
4	0,648	3,602	77,795						
5	0,521	2,896	80,691						
6	0,477	2,651	83,342						
7	0,421	2,339	85,681						
8	0,403	2,237	87,918						
9	0,335	1,859	89,777						
10	0,322	1,790	91,567						
11	0,296	1,646	93,213						
12	0,251	1,392	94,605						
13	0,214	1,186	95,792						
14	0,193	1,073	96,864						
15	0,171	0,951	97,815						
16	0,158	0,875	98,690						
17	0,130	0,721	99,412						
18	0,106	0,588	100,000						

Tabela 36 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala de Desempenho da Marca

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,962
	Aprox. Qui-quadrado	7444,847
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l	153
	Sig.	0,000

Tabela 37 - Matriz de rotação de fator da escala Desempenho da Marca

Item	Reconfiguração de Fatores	
	Qualidade do Produto e Serviço (QPS)	Distribuição (D)
QP3	0,880	0,273
QP4	0,878	0,260
QP1	0,841	0,249
C3	0,837	0,327
QP2	0,831	0,212
QS5	0,816	0,371
QS2	0,792	0,365
QS4	0,753	0,419
QS3	0,752	0,435
D3	0,185	0,809
D1	0,207	0,772
D2	0,285	0,739
C1	0,284	0,628
QS1	0,479	0,595
Itens desconsiderados		
C6	0,663	0,470
C2	0,605	0,579
C4	0,585	0,493
C5	0,554	0,548



Tabela 38 - Análise fatorial exploratória das escalas Imagem da Marca, Reputação [do IUM] e Comprometimento

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	11,521	72,008	72,008	11,521	72,008	72,008	7,148	44,674	44,674
2	1,707	10,668	82,676	1,707	10,668	82,676	4,606	28,786	73,460
3	0,511	3,192	85,867	0,511	3,192	85,867	1,985	12,407	85,867
4	0,441	2,758	88,626						
5	0,284	1,774	90,400						
6	0,219	1,371	91,771						
7	0,203	1,270	93,041						
8	0,190	1,189	94,230						
9	0,181	1,128	95,358						
10	0,151	0,944	96,302						
11	0,131	0,816	97,118						
12	0,123	0,766	97,884						
13	0,114	0,711	98,595						
14	0,086	0,537	99,132						
15	0,077	0,481	99,613						
16	0,062	0,387	100,000						

Tabela 39 - Valores de KMO e do teste de Bartlett das escalas Imagem da Marca, Reputação [do IUM] e Comprometimento

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra	0,967
Aprox. Qui-quadrado	7656,817
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l 120
Sig.	0,000

Tabela 40 - Matriz de rotação de fator das escalas Imagem da Marca, Reputação [do IUM] e Comprometimento

Item	Reconfiguração de Fatores		
	Imagem da Marca (IM)	Reputação [do IUM] (R)	Comprometimento (Co)
IM1	0,768	0,314	0,312
IM3	0,747	0,399	0,333
IM5	0,739	0,369	0,347
IM6	0,735	0,478	0,224
IM4	0,732	0,412	0,375
IM2	0,690	0,468	0,373
R3	0,363	0,777	0,302
R5	0,365	0,777	0,284
R4	0,409	0,770	0,294
R2	0,438	0,677	0,305
R1	0,471	0,644	0,334
Co4	0,280	0,224	0,889
Co3	0,321	0,248	0,876
Co1	0,307	0,352	0,814
Co2	0,301	0,338	0,802
Itens desconsiderados			
IM7	0,490	0,478	0,357

Tabela 41 - Análise fatorial exploratória da escala Identificação da Marca

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,055	63,183	63,183	5,055	63,183	63,183	3,350	41,874	41,874
2	1,450	18,131	81,314	1,450	18,131	81,314	3,155	39,440	81,314
3	0,563	7,041	88,355						
4	0,358	4,471	92,826						
5	0,191	2,382	95,208						
6	0,159	1,993	97,201						
7	0,137	1,714	98,915						
8	0,087	1,085	100,000						



Tabela 42 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala Identificação da Marca

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,858
	Aprox. Qui-quadrado	3055,332
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l	28
	Sig.	0,000

Tabela 43 - Matriz de rotação de fator da escala Identificação da Marca

Item	Fator	
	Memória Experiencia Social (MES)	Memória Experiência Acadêmica (MEA)
MES2	0,903	0,189
MES3	0,879	0,286
MES1	0,878	0,230
MES4	0,853	0,369
MEA3	0,292	0,894
MEA1	0,272	0,873
MEA2	0,277	0,870
MEA4	0,166	0,727

Tabela 44 - Análise fatorial exploratória da escala Cocriação da Imagem da Marca

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,734	62,238	62,238	3,734	62,238	62,238	2,611	43,510	43,510
2	1,472	24,532	86,771	1,472	24,532	86,771	2,596	43,261	86,771
3	0,257	4,287	91,057						
4	0,230	3,841	94,898						
5	0,187	3,121	98,019						
6	0,119	1,981	100,000						

Tabela 45 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala Cocriação da Imagem da Marca

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,794
	Aprox. Qui-quadrado	1991,186
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l	15
	Sig.	0,000

Tabela 46 - Matriz de rotação de fator da escala Cocriação da Imagem da Marca

Item	Fator	
	Tolerância (T)	Advocacia (A)
T2	0,911	0,192
T3	0,903	0,177
T1	0,900	0,246
A2	0,163	0,946
A3	0,160	0,920
A1	0,322	0,853

Tabela 47 - Análise fatorial exploratória da escala Reputação do Ensino Superior

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5.140	64.248	64.248	5.140	64.248	64.248	3.244	40.546	40.546
2	1.270	15.879	80.127	1.270	15.879	80.127	3.166	39.581	80.127
3	.430	5.381	85.508						
4	.354	4.423	89.931						
5	.228	2.855	92.787						
6	.206	2.580	95.367						
7	.196	2.456	97.823						
8	.174	2.177	100.000						

Tabela 48 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala Reputação do Ensino Superior

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,897
	Aprox. Qui-quadrado	2583,522
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l	28
	Sig.	0,000



Tabela 49 - Matriz de rotação de fator da escala Reputação do Ensino Superior

Item	Fator	
	Vida no <i>campus</i> (VCU)	Instalações (I)
VCU4	0,890	0,242
VCU2	0,860	0,277
VCU1	0,844	0,290
VCU3	0,801	0,318
I4	0,276	0,880
I2	0,335	0,864
I1	0,185	0,822
I3	0,368	0,806

Tabela 50 - Análise fatorial exploratória da escala força do Apego à Marca

Fatores	Eigenvalues iniciais			Somadas de extração de pesos fatoriais ao quadrado			Somadas de rotação de pesos fatoriais ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	11,521	72,008	72,008	11,521	72,008	72,008	7,148	44,674	44,674
2	1,707	10,668	82,676	1,707	10,668	82,676	4,606	28,786	73,460
3	0,511	3,192	85,867	0,511	3,192	85,867	1,985	12,407	85,867
4	0,441	2,758	88,626						
5	0,284	1,774	90,400						
6	0,219	1,371	91,771						
7	0,203	1,270	93,041						
8	0,190	1,189	94,230						
9	0,181	1,128	95,358						
10	0,151	0,944	96,302						
11	0,131	0,816	97,118						
12	0,123	0,766	97,884						
13	0,114	0,711	98,595						
14	0,086	0,537	99,132						
15	0,077	0,481	99,613						
16	0,062	0,387	100,000						

Tabela 51 - Valores de KMO e do teste de Bartlett da escala força do Apego à Marca

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,964
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	8785,684
	g.l	120
	Sig.	0,000

Tabela 52 - Matriz de rotação de fator da escala força do Apego à Marca

Item	Reconfiguração de Fatores		
	Apêgo à Marca e Comprometimento (AMC)	Confiança (C)	Satisfação (S)
AM4	0,876	0,255	0,286
AM2	0,873	0,267	0,276
Cp1	0,858	0,353	0,152
AM3	0,857	0,247	0,298
AM1	0,837	0,264	0,308
AM5	0,827	0,214	0,298
Cp3	0,818	0,429	0,102
Cp2	0,812	0,417	0,144
Cp4	0,778	0,456	0,130
Con3	0,331	0,857	0,200
Con2	0,295	0,848	0,242
Con4	0,304	0,809	0,271
Con1	0,366	0,802	0,286
S3	0,348	0,510	0,648
S2	0,407	0,521	0,645
S1	0,345	0,564	0,627



Apêndice E – Análise de fiabilidade dos fatores

Tabela 53 - Análise de fiabilidade dos fatores do estudo

Fator	Alfa de Cronbach	Item	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QPS	0,966	QP1	0,962
		QP2	0,964
		QP3	0,960
		QP4	0,960
		QS2	0,962
		QS3	0,962
		QS4	0,963
		QS5	0,961
D	0,829	C3	0,961
		D1	0,788
		D2	0,786
		D3	0,777
		C1	0,828
IM	0,955	QS1	0,799
		M1	0,950
		M2	0,944
		M3	0,944
		M4	0,943
		M5	0,947
R	0,936	M6	0,947
		R1	0,926
		R2	0,927
		R3	0,918
		R4	0,915
Co	0,959	R5	0,919
		Co1	0,949
		Co2	0,957
		Co3	0,937
MEA	0,905	Co4	0,942
		MEA1	0,857
		MEA2	0,858
		MEA3	0,839
MES	0,938	MEA4	0,936
		MES1	0,928
		MES2	0,921
		MES3	0,914
		MES4	0,913
A	0,922	A1	0,923
		A2	0,839
		A3	0,889
T	0,919	T1	0,874
		T2	0,879
		T3	0,898
I	0,914	I1	0,921
		I2	0,868
		I3	0,891
		I4	0,872
VCU	0,916	VCU1	0,893
		VCU2	0,888
		VCU3	0,907
		VCU4	0,877
AM	0,979	AM1	0,976
		AM2	0,975
		AM3	0,975
		AM4	0,975
		AM5	0,977
		Cp1	0,975
		Cp2	0,976
		Cp3	0,976
Con	0,949	Cp4	0,977
		Con1	0,932
		Con2	0,933
		Con3	0,926
S	0,906	Con4	0,939
		S1	0,866
		S2	0,845
		S3	0,885



Apêndice F – Análise descritiva dos fatores

Tabela 54 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Idade

Fator	Variável - Idade	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Variável - Idade	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	Entre 21 e 25 anos	1	4,625		5,996	<0,001**	Con	Entre 21 e 25 anos	1	4,500		6,909	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	5	4,125	0,673				Entre 26 e 30 anos	4	3,875	1,315		
	Entre 31 e 35 anos	31	3,577	0,824				Entre 31 e 35 anos	31	3,669	0,895		
	Entre 36 e 40 anos	154	3,313	0,989				Entre 36 e 40 anos	132	3,367	1,089		
	Entre 41 e 45 anos	121	3,517	0,823				Entre 41 e 45 anos	109	3,553	0,900		
	Entre 46 e 50 anos	42	3,857	0,869				Entre 46 e 50 anos	40	3,925	1,004		
	Entre 51 e 55 anos	54	3,819	0,803				Entre 51 e 55 anos	50	4,080	0,812		
	Mais de 55 anos	37	4,135	0,599				Mais de 55 anos	36	4,396	0,725		
Total	445	3,580	0,904	Total	403	3,684	1,005						
D	Entre 21 e 25 anos	1	4,600		3,725	<0,001**	S	Entre 21 e 25 anos	1	5,000		8,051	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	5	4,320	0,576				Entre 26 e 30 anos	4	4,000	0,816		
	Entre 31 e 35 anos	31	4,129	0,676				Entre 31 e 35 anos	31	3,462	0,995		
	Entre 36 e 40 anos	154	3,825	0,747				Entre 36 e 40 anos	132	3,172	1,090		
	Entre 41 e 45 anos	121	3,888	0,627				Entre 41 e 45 anos	109	3,453	0,957		
	Entre 46 e 50 anos	42	4,062	0,773				Entre 46 e 50 anos	40	3,892	1,008		
	Entre 51 e 55 anos	54	4,111	0,585				Entre 51 e 55 anos	50	3,940	0,937		
	Mais de 55 anos	37	4,324	0,524				Mais de 55 anos	36	4,278	0,594		
Total	445	3,969	0,691	Total	403	3,548	1,041						
MES	Entre 21 e 25 anos	1	5,000		4,637	<0,001**	IM	Entre 21 e 25 anos	1	3,286		6,042	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	4	3,813	0,625				Entre 26 e 30 anos	5	3,657	0,659		
	Entre 31 e 35 anos	31	3,871	0,915				Entre 31 e 35 anos	31	3,461	0,926		
	Entre 36 e 40 anos	138	3,795	1,020				Entre 36 e 40 anos	148	3,236	0,971		
	Entre 41 e 45 anos	111	3,959	0,874				Entre 41 e 45 anos	117	3,405	0,848		
	Entre 46 e 50 anos	40	4,275	0,686				Entre 46 e 50 anos	42	3,793	0,849		
	Entre 51 e 55 anos	50	4,335	0,795				Entre 51 e 55 anos	52	3,788	0,761		
	Mais de 55 anos	36	4,507	0,581				Mais de 55 anos	37	4,093	0,698		
Total	411	4,023	0,910	Total	433	3,497	0,911						
MEA	Entre 21 e 25 anos	1	4,667		8,180	<0,001**	R	Entre 21 e 25 anos	1	3,800		6,298	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	4	4,083	0,319				Entre 26 e 30 anos	4	3,650	0,719		
	Entre 31 e 35 anos	31	3,538	1,084				Entre 31 e 35 anos	31	3,413	0,925		
	Entre 36 e 40 anos	139	3,285	1,185				Entre 36 e 40 anos	145	3,272	0,963		
	Entre 41 e 45 anos	111	3,489	1,054				Entre 41 e 45 anos	116	3,416	0,826		
	Entre 46 e 50 anos	40	4,050	1,058				Entre 46 e 50 anos	40	3,900	1,032		
	Entre 51 e 55 anos	50	4,133	0,844				Entre 51 e 55 anos	50	3,776	0,788		
	Mais de 55 anos	36	4,417	0,598				Mais de 55 anos	37	4,157	0,682		
Total	412	3,646	1,109	Total	424	3,522	0,926						
T	Entre 21 e 25 anos	1	3,000		3,182	0,003*	Co	Entre 21 e 25 anos	1	3,250		6,431	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	4	4,000	0,816				Entre 26 e 30 anos	4	3,688	0,747		
	Entre 31 e 35 anos	31	4,000	0,789				Entre 31 e 35 anos	31	3,113	1,151		
	Entre 36 e 40 anos	137	3,730	0,890				Entre 36 e 40 anos	145	2,953	1,154		
	Entre 41 e 45 anos	110	3,736	0,871				Entre 41 e 45 anos	113	3,356	1,127		
	Entre 46 e 50 anos	40	4,117	0,764				Entre 46 e 50 anos	40	3,688	1,218		
	Entre 51 e 55 anos	50	4,073	0,640				Entre 51 e 55 anos	50	3,695	1,080		
	Mais de 55 anos	36	4,231	0,747				Mais de 55 anos	37	4,108	0,916		
Total	409	3,877	0,841	Total	421	3,340	1,172						
A	Entre 21 e 25 anos	1	3,667		8,634	<0,001**	I	Entre 21 e 25 anos	1	3,667		3,205	0,003*
	Entre 26 e 30 anos	4	4,083	0,833				Entre 26 e 30 anos	4	3,417	0,957		
	Entre 31 e 35 anos	31	3,366	1,020				Entre 31 e 35 anos	31	3,645	1,092		
	Entre 36 e 40 anos	137	3,083	1,135				Entre 36 e 40 anos	136	3,297	0,992		
	Entre 41 e 45 anos	110	3,452	1,082				Entre 41 e 45 anos	109	3,376	0,860		
	Entre 46 e 50 anos	40	3,883	1,028				Entre 46 e 50 anos	40	3,508	0,973		
	Entre 51 e 55 anos	50	4,027	0,911				Entre 51 e 55 anos	50	3,747	0,843		
	Mais de 55 anos	36	4,241	0,693				Mais de 55 anos	36	3,981	0,760		
Total	409	3,510	1,107	Total	407	3,483	0,945						
AM	Entre 21 e 25 anos	1	2,556		10,888	<0,001**	VCU	Entre 21 e 25 anos	1	3,250		3,759	<0,001**
	Entre 26 e 30 anos	4	2,806	1,032				Entre 26 e 30 anos	4	3,188	0,898		
	Entre 31 e 35 anos	31	2,502	1,162				Entre 31 e 35 anos	31	2,992	0,943		
	Entre 36 e 40 anos	132	2,535	1,119				Entre 36 e 40 anos	135	2,646	0,964		
	Entre 41 e 45 anos	109	2,914	1,065				Entre 41 e 45 anos	109	2,805	1,009		
	Entre 46 e 50 anos	40	3,381	1,101				Entre 46 e 50 anos	40	3,081	0,950		
	Entre 51 e 55 anos	50	3,444	1,090				Entre 51 e 55 anos	50	3,160	0,950		
	Mais de 55 anos	36	3,988	0,728				Mais de 55 anos	36	3,403	0,805		
Total	403	2,964	1,161	Total	406	2,895	0,981						

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.



Tabela 55 - Teste-T dos fatores em função da variável

Gênero						
Fator	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t	Significância
QPS	Masculino	404	3,571	0,90690	-0,608	0,544
	Feminino	41	3,662	0,88355		
D	Masculino	404	3,975	0,69123	0,599	0,549
	Feminino	41	3,907	0,69584		
MES	Masculino	377	4,010	0,91333	-0,977	0,329
	Feminino	34	4,169	0,86760		
MEA	Masculino	377	3,645	1,11227	-0,060	0,952
	Feminino	35	3,657	1,08912		
T	Masculino	375	3,875	0,84896	-0,181	0,856
	Feminino	34	3,902	0,75892		
A	Masculino	375	3,501	1,11594	-0,537	0,592
	Feminino	34	3,608	1,01660		
AM	Masculino	369	2,996	1,15561	1,808	0,071
	Feminino	34	2,621	1,17942		
Con	Masculino	369	3,684	1,01416	-0,042	0,967
	Feminino	34	3,691	0,91920		
S	Masculino	369	3,545	1,04020	-0,233	0,816
	Feminino	34	3,588	1,06698		
IM	Masculino	393	3,491	0,91810	-0,389	0,697
	Feminino	40	3,550	0,84766		
R	Masculino	386	3,520	0,91967	-0,176	0,861
	Feminino	38	3,547	1,00128		
Co	Masculino	383	3,335	1,17176	-0,300	0,764
	Feminino	38	3,395	1,19350		
I	Masculino	373	3,458	0,95937	-1,756	0,031*
	Feminino	34	3,755	0,72152		
VCU	Masculino	372	2,903	0,98200	0,537	0,592
	Feminino	34	2,809	0,98099		

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

Tabela 56 - Teste One-Way ANOVA dos fatores em função da variável Nacionalidade

Fator	Variável - Nacionalidade	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	Portuguesa (PRT)	418	3,524	0,895	9,710	<0,001**
	Espanhola (ESP)	5	4,000	0,586		
	Brasileira (BRA)	10	4,588	0,517		
	PALOP	12	4,500	0,465		
	Total	445	3,580	0,904		
D	PRT	418	3,927	0,683	9,474	<0,001**
	ESP	5	4,320	0,522		
	BRA	10	4,720	0,301		
	PALOP	12	4,667	0,500		
	Total	445	3,969	0,691		
MES	PRT	385	3,988	0,912	4,219	0,006*
	ESP	5	4,800	0,326		
	BRA	9	4,861	0,182		
	PALOP	12	4,208	0,910		
	Total	411	4,023	0,910		
MEA	PRT	386	3,585	1,102	7,122	<0,001**
	ESP	5	4,067	1,211		
	BRA	9	4,556	0,799		
	PALOP	12	4,778	0,410		
	Total	412	3,646	1,109		
T	PRT	383	3,851	0,844	3,023	0,030*
	ESP	5	4,067	0,596		
	BRA	9	4,667	0,577		
	PALOP	12	4,028	0,731		
	Total	409	3,877	0,841		
A	PRT	383	3,446	1,100	7,593	<0,001**
	ESP	5	4,067	0,760		
	BRA	9	4,370	0,807		
	PALOP	12	4,694	0,559		
	Total	409	3,510	1,107		
AM	PRT	378	2,915	1,161	4,593	0,004*
	ESP	5	3,022	0,998		
	BRA	8	3,833	0,972		
	PALOP	12	3,926	0,636		
	Total	403	2,964	1,161		
Con	PRT	378	3,623	0,995	8,523	<0,001**
	ESP	5	4,100	1,040		
	BRA	8	4,719	0,525		
	PALOP	12	4,750	0,440		
	Total	403	3,684	1,005		
S	PRT	378	3,482	1,029	9,518	<0,001**
	ESP	5	4,000	1,000		
	BRA	8	4,458	0,641		
	PALOP	12	4,833	0,266		
	Total	403	3,548	1,041		
IM	PRT	407	3,436	0,897	11,573	<0,001**
	ESP	5	3,886	0,609		
	BRA	9	4,540	0,524		
	PALOP	12	4,607	0,329		
	Total	433	3,497	0,911		
R	PRT	398	3,460	0,910	12,029	<0,001**
	ESP	5	3,680	0,701		
	BRA	9	4,644	0,498		
	PALOP	12	4,667	0,365		
	Total	424	3,522	0,926		
Co	PRT	395	3,280	1,164	6,620	<0,001**
	ESP	5	3,600	0,994		
	BRA	9	4,194	0,758		
	PALOP	12	4,563	0,873		
	Total	421	3,340	1,172		
I	PRT	383	3,443	0,938	4,243	0,006*
	ESP	5	3,867	1,261		
	BRA	8	4,083	0,831		
	PALOP	11	4,273	0,629		
	Total	407	3,483	0,945		
VCU	PRT	382	2,876	0,957	1,793	0,148
	ESP	5	2,950	1,473		
	BRA	8	2,875	1,680		
	PALOP	11	3,568	0,867		
	Total	406	2,895	0,981		

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.



Tabela 57 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Docente e/ou Auditor

Fator	Docente e/ou Auditor	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	Docente	61	3,568	0,992	0,153	0,859
	Auditor	366	3,576	0,896		
	Docente-Auditor	18	3,694	0,794		
	Total	445	3,580	0,904		
D	Docente	61	3,908	0,802	0,473	0,623
	Auditor	366	3,984	0,675		
	Docente e Auditor	18	3,878	0,629		
	Total	445	3,969	0,691		
MES	Docente	57	4,250	0,818	3,389	0,035*
	Auditor	338	3,970	0,925		
	Docente-Auditor	16	4,344	0,712		
	Total	411	4,023	0,910		
MEA	Docente	57	3,901	1,078	2,821	0,061
	Auditor	339	3,587	1,124		
	Docente-Auditor	16	4,000	0,644		
	Total	412	3,646	1,109		
T	Docente	57	3,936	0,872	0,308	0,735
	Auditor	336	3,862	0,832		
	Docente-Auditor	16	3,979	0,946		
	Total	409	3,877	0,841		
A	Docente	57	3,912	1,028	7,000	0,001*
	Auditor	336	3,417	1,110		
	Docente-Auditor	16	4,042	0,868		
	Total	409	3,510	1,107		
AM	Docente	55	3,681	1,043	18,479	<0,001**
	Auditor	332	2,809	1,127		
	Docente-Auditor	16	3,736	1,053		
	Total	403	2,964	1,161		
Con	Docente	55	3,745	1,027	0,287	0,750
	Auditor	332	3,681	1,011		
	Docente-Auditor	16	3,531	0,831		
	Total	403	3,684	1,005		
S	Docente	55	3,764	0,981	1,498	0,225
	Auditor	332	3,508	1,056		
	Docente-Auditor	16	3,646	0,873		
	Total	403	3,548	1,041		
IM	Docente	59	3,523	0,986	0,131	0,877
	Auditor	356	3,488	0,907		
	Docente-Auditor	18	3,587	0,756		
	Total	433	3,497	0,911		
R	Docente	58	3,655	0,997	0,886	0,413
	Auditor	348	3,494	0,918		
	Docente-Auditor	18	3,633	0,841		
	Total	424	3,522	0,926		
Co	Docente	57	3,741	1,178	5,807	0,003*
	Auditor	346	3,251	1,170		
	Docente-Auditor	18	3,792	0,841		
	Total	421	3,340	1,172		
I	Docente	57	3,567	0,984	1,669	0,190
	Auditor	334	3,488	0,932		
	Docente-Auditor	16	3,083	1,022		
	Total	407	3,483	0,945		
VCU	Docente	56	3,147	1,103	2,431	0,089
	Auditor	334	2,847	0,955		
	Docente-Auditor	16	3,031	0,974		
	Total	406	2,895	0,981		

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.



Tabela 58 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável *Ano letivo em que frequentou o curso*

Fator	Ano em que frequentou o curso	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Ano em que frequentou o curso	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	2018/2019	90	3,644	0,873	0,306	0,934	Con	2018/2019	80	3,703	0,951	0,129	0,993
	2019/2020	106	3,573	0,962				2019/2020	91	3,731	1,013		
	2020/2021	158	3,540	0,875				2020/2021	149	3,624	1,038		
	2018/2019-e-2019/2020	5	3,550	0,665				2018/2019-e-2019/2020	4	3,688	1,143		
	2018/2019-e-2020/2021	8	3,875	0,713				2018/2019-e-2020/2021	8	3,688	0,923		
	2019/2020-e-2020/2021	11	3,625	0,917				2019/2020-e-2020/2021	10	3,625	1,094		
	2018-a-2021	6	3,438	0,832				2018-a-2021	6	3,750	0,935		
	Total	384	3,582	0,891				Total	348	3,675	1,003		
D	2018/2019	90	3,942	0,652	0,424	0,863	S	2018/2019	80	3,579	1,028	0,403	0,877
	2019/2020	106	3,962	0,739				2019/2020	91	3,473	1,094		
	2020/2021	158	3,978	0,662				2020/2021	149	3,472	1,062		
	2018/2019-e-2019/2020	5	4,160	0,684				2018/2019-e-2019/2020	4	4,000	1,054		
	2018/2019-e-2020/2021	8	4,200	0,632				2018/2019-e-2020/2021	8	3,833	0,690		
	2019/2020-e-2020/2021	11	4,182	0,525				2019/2020-e-2020/2021	10	3,467	1,009		
	2018-a-2021	6	4,000	0,358				2018-a-2021	6	3,667	0,919		
	Total	384	3,979	0,673				Total	348	3,514	1,048		
MES	2018/2019	82	4,101	0,833	1,924	0,076	IM	2018/2019	88	3,584	0,828	0,405	0,876
	2019/2020	94	3,987	0,874				2019/2020	101	3,512	0,956		
	2020/2021	150	3,860	1,009				2020/2021	155	3,414	0,927		
	2018/2019-e-2019/2020	4	4,438	0,657				2018/2019-e-2019/2020	5	3,629	0,611		
	2018/2019-e-2020/2021	8	4,344	0,566				2018/2019-e-2020/2021	8	3,589	0,852		
	2019/2020-e-2020/2021	10	3,975	0,777				2019/2020-e-2020/2021	11	3,571	0,921		
	2018-a-2021	6	4,833	0,408				2018-a-2021	6	3,452	0,581		
	Total	354	3,987	0,919				Total	374	3,492	0,900		
MEA	2018/2019	82	3,593	1,111	0,807	0,056	R	2018/2019	84	3,555	0,810	0,229	0,967
	2019/2020	95	3,646	1,142				2019/2020	100	3,508	0,989		
	2020/2021	150	3,529	1,120				2020/2021	153	3,456	0,936		
	2018/2019-e-2019/2020	4	4,500	0,638				2018/2019-e-2019/2020	4	3,300	1,089		
	2018/2019-e-2020/2021	8	3,625	1,161				2018/2019-e-2020/2021	8	3,725	0,748		
	2019/2020-e-2020/2021	10	3,833	0,850				2019/2020-e-2020/2021	11	3,564	0,862		
	2018-a-2021	6	4,056	0,828				2018-a-2021	6	3,500	0,927		
	Total	355	3,606	1,110				Total	366	3,501	0,914		
T	2018/2019	81	3,872	0,756	0,745	0,614	Co	2018/2019	84	3,265	1,132	1,367	0,227
	2019/2020	93	3,871	0,786				2019/2020	99	3,215	1,172		
	2020/2021	150	3,869	0,909				2020/2021	153	3,224	1,167		
	2018/2019-e-2019/2020	4	4,417	0,687				2018/2019-e-2019/2020	4	3,875	1,451		
	2018/2019-e-2020/2021	8	3,542	1,194				2018/2019-e-2020/2021	8	3,594	1,035		
	2019/2020-e-2020/2021	10	3,633	0,554				2019/2020-e-2020/2021	10	3,750	1,312		
	2018-a-2021	6	4,167	0,753				2018-a-2021	6	4,250	0,418		
	Total	352	3,867	0,837				Total	364	3,277	1,161		
A	2018/2019	81	3,412	1,071	1,738	0,111	I	2018/2019	81	3,325	1,000	1,928	0,076
	2019/2020	93	3,366	1,090				2019/2020	91	3,601	0,903		
	2020/2021	150	3,404	1,147				2020/2021	150	3,476	0,888		
	2018/2019-e-2019/2020	4	4,250	1,101				2018/2019-e-2019/2020	4	3,583	1,572		
	2018/2019-e-2020/2021	8	4,000	0,756				2018/2019-e-2020/2021	8	2,750	1,244		
	2019/2020-e-2020/2021	10	3,700	1,094				2019/2020-e-2020/2021	10	3,967	0,618		
	2018-a-2021	6	4,444	0,621				2018-a-2021	6	3,333	1,011		
	Total	352	3,445	1,107				Total	350	3,470	0,939		
AM	2018/2019	80	2,860	1,164	2,227	0,040*	VCU	2018/2019	81	2,883	1,099	0,491	0,815
	2019/2020	91	2,846	1,139				2019/2020	91	2,912	0,962		
	2020/2021	149	2,736	1,098				2020/2021	150	2,783	0,867		
	2018/2019-e-2019/2020	4	3,694	1,847				2018/2019-e-2019/2020	4	3,000	1,307		
	2018/2019-e-2020/2021	8	3,056	1,103				2018/2019-e-2020/2021	8	2,656	1,180		
	2019/2020-e-2020/2021	10	3,267	1,083				2019/2020-e-2020/2021	10	3,100	0,679		
	2018-a-2021	6	4,148	0,599				2018-a-2021	6	3,167	0,996		
	Total	348	2,851	1,139				Total	350	2,855	0,956		

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p < 0,05$.



Tabela 59 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Nível de Escolaridade

Fator	Variável - Nível de escolaridade	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Variável - Nível de escolaridade	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	Bacharelato pré-Bolonha	24	3,260	0,748	6,755	<0,001**	Con.	Bacharelato pré-Bolonha	22	3,352	1,008	7,940	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	153	3,575	0,869				Licenciatura pré-Bolonha	142	3,739	0,958		
	Licenciatura pós-Bolonha	28	4,049	0,731				Licenciatura pós-Bolonha	25	4,090	0,918		
	Mestrado	216	3,481	0,939				Mestrado	193	3,557	1,037		
	Doutoramento	22	4,233	0,645				Doutoramento	19	4,316	0,721		
	Pós-Doutoramento	2	4,625	0,530				Pós-Doutoramento	2	4,625	0,530		
	Total	445	3,580	0,904			Total	403	3,684	1,005			
D	Bacharelato pré-Bolonha	24	3,625	0,742	4,200	<0,001**	S	Bacharelato pré-Bolonha	22	2,909	1,114	9,028	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	153	3,991	0,639				Licenciatura pré-Bolonha	142	3,627	0,943		
	Licenciatura pós-Bolonha	28	4,250	0,518				Licenciatura pós-Bolonha	25	3,960	1,029		
	Mestrado	216	3,908	0,724				Mestrado	193	3,439	1,070		
	Doutoramento	22	4,355	0,569				Doutoramento	19	4,140	0,834		
	Pós-Doutoramento	2	4,800	0,283				Pós-Doutoramento	2	4,833	0,236		
	Total	445	3,969	0,691			Total	403	3,548	1,041			
MES	Bacharelato pré-Bolonha	22	3,943	0,976	5,205	<0,001**	IM	Bacharelato pré-Bolonha	24	3,214	0,677	7,039	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	145	4,098	0,877				Licenciatura pré-Bolonha	150	3,507	0,898		
	Licenciatura pós-Bolonha	25	4,040	0,937				Licenciatura pós-Bolonha	27	3,915	0,751		
	Mestrado	196	3,921	0,937				Mestrado	208	3,401	0,951		
	Doutoramento	21	4,429	0,628				Doutoramento	22	4,071	0,673		
	Pós-Doutoramento	2	5,000	0,000				Pós-Doutoramento	2	4,071	0,303		
	Total	411	4,023	0,910			Total	433	3,497	0,911			
MEA	Bacharelato pré-Bolonha	22	3,000	1,177	9,385	<0,001**	R	Bacharelato pré-Bolonha	24	3,233	0,816	7,331	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	146	3,721	1,066				Licenciatura pré-Bolonha	148	3,555	0,881		
	Licenciatura pós-Bolonha	25	3,893	1,087				Licenciatura pós-Bolonha	26	3,931	0,683		
	Mestrado	196	3,531	1,118				Mestrado	203	3,386	0,961		
	Doutoramento	21	4,508	0,620				Doutoramento	21	4,286	0,647		
	Pós-Doutoramento	2	4,500	0,707				Pós-Doutoramento	2	5,000	0,000		
	Total	412	3,646	1,109			Total	424	3,522	0,926			
T	Bacharelato pré-Bolonha	22	3,712	0,779	3,524	0,002*	Co	Bacharelato pré-Bolonha	23	2,696	1,170	7,502	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	144	3,894	0,822				Licenciatura pré-Bolonha	147	3,355	1,132		
	Licenciatura pós-Bolonha	25	4,213	0,673				Licenciatura pós-Bolonha	26	3,750	1,093		
	Mestrado	195	3,788	0,885				Mestrado	202	3,233	1,171		
	Doutoramento	21	4,333	0,527				Doutoramento	21	4,310	0,814		
	Pós-Doutoramento	2	4,167	1,179				Pós-Doutoramento	2	5,000	0,000		
	Total	409	3,877	0,841			Total	421	3,340	1,172			
A	Bacharelato pré-Bolonha	22	2,939	1,072	10,070	<0,001**	I	Bacharelato pré-Bolonha	22	3,227	0,730	3,732	0,001*
	Licenciatura pré-Bolonha	144	3,595	1,054				Licenciatura pré-Bolonha	144	3,458	0,914		
	Licenciatura pós-Bolonha	25	3,933	1,014				Licenciatura pós-Bolonha	25	3,707	1,006		
	Mestrado	195	3,344	1,126				Mestrado	194	3,459	0,998		
	Doutoramento	21	4,444	0,581				Doutoramento	20	3,883	0,605		
	Pós-Doutoramento	2	4,833	0,236				Pós-Doutoramento	2	3,667	1,414		
	Total	409	3,510	1,107			Total	407	3,483	0,945			
AM	Bacharelato pré-Bolonha	22	2,389	1,165	12,678	<0,001**	VCU	Bacharelato pré-Bolonha	22	2,602	0,895	4,363	<0,001**
	Licenciatura pré-Bolonha	142	3,045	1,132				Licenciatura pré-Bolonha	144	2,910	1,009		
	Licenciatura pós-Bolonha	25	3,227	1,135				Licenciatura pós-Bolonha	25	3,360	0,919		
	Mestrado	193	2,847	1,155				Mestrado	194	2,794	0,966		
	Doutoramento	19	3,713	0,974				Doutoramento	19	3,513	0,743		
	Pós-Doutoramento	2	4,556	0,157				Pós-Doutoramento	2	3,250	0,354		
	Total	403	2,964	1,161			Total	406	2,895	0,981			

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p < 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p < 0,001$.



Tabela 60 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função do Curso Frequentado

	Curso Frequentado	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Curso Frequentado	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	Fase Curricular Doutorado	4	3,656	0,563	11,671	<0,001**	Con.	Fase Curricular Doutorado	4	3,813	1,106	10,661	<0,001**
	CPOG	33	4,254	0,531				CPOG	31	4,565	0,487		
	CEMC	19	3,954	0,550				CEMC	18	3,986	0,694		
	CPOS	193	3,291	0,886				CPOS	171	3,383	1,023		
	PGIM	13	3,962	0,600				PGIM	11	4,091	0,910		
	CIESI	20	4,494	0,546				CIESI	18	4,667	0,569		
	CICS	6	4,063	0,574				CICS	6	4,167	0,683		
	Mais de 1 curso	94	3,556	0,857				Mais de 1 curso	87	3,560	0,921		
Total	382	3,582	0,891	Total	346	3,675	1,003						
D	Fase Curricular Doutorado	4	3,900	0,416	7,563	<0,001**	S	Fase Curricular Doutorado	4	3,750	1,287	14,661	<0,001**
	CPOG	33	4,479	0,461				CPOG	31	4,376	0,543		
	CEMC	19	4,211	0,535				CEMC	18	4,037	0,646		
	CPOS	193	3,779	0,690				CPOS	171	3,060	1,059		
	PGIM	13	4,077	0,586				PGIM	11	4,030	0,690		
	CIESI	20	4,410	0,541				CIESI	18	4,500	0,608		
	CICS	6	4,133	0,628				CICS	6	4,222	0,886		
	Mais de 1 curso	94	4,032	0,607				Mais de 1 curso	87	3,636	0,859		
Total	382	3,979	0,673	Total	346	3,514	1,048						
MES	Fase Curricular Doutorado	4	3,625	0,829	7,551	<0,001**	IM	Fase Curricular Doutorado	4	3,643	0,685	9,785	<0,001**
	CPOG	31	4,702	0,449				CPOG	32	4,205	0,559		
	CEMC	18	4,556	0,546				CEMC	18	3,865	0,676		
	CPOS	176	3,707	0,991				CPOS	186	3,219	0,901		
	PGIM	11	3,841	1,008				PGIM	12	3,833	0,723		
	CIESI	18	4,153	0,692				CIESI	20	4,307	0,638		
	CICS	6	4,292	0,765				CICS	6	3,524	0,562		
	Mais de 1 curso	88	4,156	0,776				Mais de 1 curso	94	3,471	0,856		
Total	352	3,987	0,919	Total	372	3,492	0,900						
MEA	Fase Curricular Doutorado	4	4,000	1,054	11,454	<0,001**	R	Fase Curricular Doutorado	4	3,700	0,945	8,748	<0,001**
	CPOG	31	4,484	0,543				CPOG	32	4,175	0,662		
	CEMC	18	4,093	0,913				CEMC	18	3,800	0,625		
	CPOS	176	3,197	1,119				CPOS	183	3,240	0,907		
	PGIM	11	4,030	0,605				PGIM	11	3,873	0,836		
	CIESI	18	4,648	0,517				CIESI	18	4,378	0,658		
	CICS	6	4,167	0,624				CICS	6	3,733	0,372		
	Mais de 1 curso	89	3,674	1,052				Mais de 1 curso	92	3,467	0,884		
Total	353	3,606	1,110	Total	364	3,501	0,914						
T	Fase Curricular Doutorado	4	3,833	0,577	5,736	<0,001**	Co	Fase Curricular Doutorado	4	4,125	0,854	12,199	<0,001**
	CPOG	31	4,387	0,715				CPOG	32	3,891	0,880		
	CEMC	18	4,074	0,728				CEMC	18	3,833	0,912		
	CPOS	175	3,680	0,841				CPOS	182	2,791	1,119		
	PGIM	11	4,061	0,664				PGIM	11	3,455	0,927		
	CIESI	18	4,611	0,586				CIESI	18	4,333	0,800		
	CICS	6	3,722	0,772				CICS	6	3,542	0,872		
	Mais de 1 curso	87	3,847	0,822				Mais de 1 curso	91	3,602	1,047		
Total	350	3,867	0,837	Total	362	3,277	1,161						
A	Fase Curricular Doutorado	4	3,917	1,067	15,400	<0,001**	I	Fase Curricular Doutorado	4	3,500	0,577	3,616	<0,001**
	CPOG	31	4,161	0,769				CPOG	31	4,075	0,549		
	CEMC	18	4,167	0,752				CEMC	18	3,444	0,984		
	CPOS	175	2,930	1,063				CPOS	174	3,305	0,948		
	PGIM	11	3,697	0,936				PGIM	11	3,485	0,970		
	CIESI	18	4,500	0,688				CIESI	18	4,000	0,750		
	CICS	6	3,778	1,004				CICS	6	3,556	0,779		
	Mais de 1 curso	87	3,755	0,938				Mais de 1 curso	87	3,464	0,977		
Total	350	3,445	1,107	Total	349	3,470	0,939						
AM	Fase Curricular Doutorado	4	3,250	0,803	13,960	<0,001**	VCU	Fase Curricular Doutorado	4	3,063	0,315	4,175	<0,001**
	CPOG	31	3,853	0,887				CPOG	31	3,282	0,843		
	CEMC	18	3,302	1,060				CEMC	18	2,889	1,240		
	CPOS	171	2,352	1,047				CPOS	174	2,639	0,930		
	PGIM	11	2,949	1,105				PGIM	11	3,136	0,809		
	CIESI	18	3,648	0,749				CIESI	18	3,597	0,819		
	CICS	6	2,463	1,060				CICS	6	2,833	1,137		
	Mais de 1 curso	87	3,188	1,016				Mais de 1 curso	87	2,922	0,911		
Total	346	2,851	1,139	Total	349	2,855	0,956						

Notas: ** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.



Tabela 61 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável *Ano letivo em que lecionou*

Fator	Ano letivo em que lecionou	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Ano letivo em que lecionou	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPS	2018/2019	10	3,588	1,061	0,172	0,972	Con.	2018/2019	10	3,825	0,913	0,257	0,935
	2019/2020	2	4,000	0,707				2019/2020	2	3,750	1,414		
	2018/2019 e 2019/2020	9	3,583	0,599				2018/2019 e 2019/2020	8	3,344	0,767		
	2018 a 2021	28	3,576	1,033				2018 a 2021	24	3,729	1,098		
	2019/2020 e 2020/2021	12	3,750	0,944				2019/2020 e 2020/2021	12	3,792	0,970		
	2020/2021	18	3,493	1,001				2020/2021	15	3,667	1,029		
	Total	79	3,597	0,947				Total	71	3,697	0,985		
D	2018/2019	10	3,740	0,957	0,567	0,725	S	2018/2019	10	3,733	1,016	0,243	0,942
	2019/2020	2	4,100	0,424				2019/2020	2	3,833	0,236		
	2018/2019 e 2019/2020	9	3,733	0,648				2018/2019 e 2019/2020	8	3,625	1,030		
	2018 a 2021	28	4,043	0,617				2018 a 2021	24	3,861	0,879		
	2019/2020 e 2020/2021	12	4,017	0,760				2019/2020 e 2020/2021	12	3,806	0,858		
	2020/2021	18	3,756	0,947				2020/2021	15	3,533	1,187		
	Total	79	3,901	0,763				Total	71	3,737	0,953		
MES	2018/2019	10	4,050	1,039	1,500	0,201	IM	2018/2019	10	3,686	0,998	0,106	0,991
	2019/2020	2	4,875	0,177				2019/2020	2	3,714	1,010		
	2018/2019 e 2019/2020	8	4,438	0,547				2018/2019 e 2019/2020	8	3,393	0,595		
	2018 a 2021	24	4,438	0,600				2018 a 2021	27	3,519	1,013		
	2019/2020 e 2020/2021	12	4,417	0,515				2019/2020 e 2020/2021	12	3,571	0,924		
	2020/2021	17	3,912	1,049				2020/2021	18	3,508	1,003		
	Total	73	4,271	0,792				Total	77	3,538	0,933		
MEA	2018/2019	10	3,867	1,068	0,365	0,871	R	2018/2019	10	3,700	0,925	0,525	0,757
	2019/2020	2	4,167	0,236				2019/2020	2	3,800	0,566		
	2018/2019 e 2019/2020	8	4,042	0,844				2018/2019 e 2019/2020	8	3,475	0,888		
	2018 a 2021	24	4,069	1,068				2018 a 2021	26	3,585	1,044		
	2019/2020 e 2020/2021	12	3,917	0,669				2019/2020 e 2020/2021	12	4,033	0,918		
	2020/2021	17	3,667	1,202				2020/2021	18	3,522	0,975		
	Total	73	3,922	0,996				Total	76	3,650	0,957		
T	2018/2019	10	4,100	0,738	1,469	0,212	Co	2018/2019	10	3,525	1,392	0,433	0,824
	2019/2020	2	4,500	0,707				2019/2020	2	3,625	0,530		
	2018/2019 e 2019/2020	8	3,708	0,825				2018/2019 e 2019/2020	8	3,656	1,388		
	2018 a 2021	24	4,069	0,674				2018 a 2021	25	3,810	1,123		
	2019/2020 e 2020/2021	12	4,222	1,018				2019/2020 e 2020/2021	12	4,125	0,608		
	2020/2021	17	3,529	1,074				2020/2021	18	3,611	1,125		
	Total	73	3,945	0,882				Total	75	3,753	1,102		
A	2018/2019	10	3,733	1,163	0,712	0,616	I	2018/2019	10	3,767	0,771	1,831	0,119
	2019/2020	2	4,167	0,236				2019/2020	2	3,333	1,414		
	2018/2019 e 2019/2020	8	3,792	0,907				2018/2019 e 2019/2020	8	2,667	1,222		
	2018 a 2021	24	4,069	0,988				2018 a 2021	24	3,736	0,938		
	2019/2020 e 2020/2021	12	4,278	0,679				2019/2020 e 2020/2021	12	3,528	0,870		
	2020/2021	17	3,686	1,164				2020/2021	17	3,235	1,053		
	Total	73	3,941	0,991				Total	73	3,461	1,006		
AM	2018/2019	10	3,422	1,397	0,487	0,785	VCU	2018/2019	10	3,450	0,888	0,870	0,506
	2019/2020	2	4,111	0,314				2019/2020	2	3,375	1,237		
	2018/2019 e 2019/2020	8	3,444	1,415				2018/2019 e 2019/2020	8	2,688	1,201		
	2018 a 2021	24	3,713	0,981				2018 a 2021	24	3,010	1,095		
	2019/2020 e 2020/2021	12	4,000	0,662				2019/2020 e 2020/2021	12	3,500	1,022		
	2020/2021	15	3,674	1,001				2020/2021	16	2,984	1,112		
	Total	71	3,693	1,038				Total	72	3,122	1,071		



Tabela 62 - Teste *One-Way* ANOVA dos fatores em função da variável Militar-Civil

	Variável - Militar/Civil	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância	Fator	Variável - Militar/Civil	N	Média	Desvio padrão	Z	Significância
QPD	Militar - Oficial	413	3,509	0,889	19,607	<0,001**	Con	Militar - Oficial	374	3,623	1,005	10,104	<0,001**
	Militar - Sargento	4	4,125	0,530				Militar - Sargento	4	4,375	0,520		
	Civil	28	4,549	0,514				Civil	25	4,490	0,631		
	Total	445	3,580	0,904				Total	403	3,684	1,005		
D	Militar - Oficial	413	3,934	0,688	9,481	<0,001**	S	Militar - Oficial	374	3,475	1,030	13,971	<0,001**
	Militar - Sargento	4	3,800	0,632				Militar - Sargento	4	4,167	0,793		
	Civil	28	4,507	0,515				Civil	25	4,547	0,637		
	Total	445	3,969	0,691				Total	403	3,548	1,041		
MES	Militar - Oficial	381	4,014	0,914	0,275	0,760	IM	Militar - Oficial	401	3,436	0,905	13,448	<0,001**
	Militar - Sargento	4	4,125	0,250				Militar - Sargento	4	3,786	0,340		
	Civil	26	4,144	0,920				Civil	28	4,327	0,596		
	Total	411	4,023	0,910				Total	433	3,497	0,911		
MEA	Militar - Oficial	382	3,579	1,112	10,360	<0,001**	R	Militar - Oficial	394	3,460	0,913	14,571	<0,001**
	Militar - Sargento	4	4,083	0,687				Militar - Sargento	4	3,700	0,529		
	Civil	26	4,564	0,572				Civil	26	4,438	0,657		
	Total	412	3,646	1,109				Total	424	3,522	0,926		
T	Militar - Oficial	379	3,840	0,848	5,133	0,006*	Co	Militar - Oficial	391	3,265	1,162	14,170	<0,001**
	Militar - Sargento	4	4,250	0,500				Militar - Sargento	4	3,250	0,791		
	Civil	26	4,359	0,603				Civil	26	4,490	0,709		
	Total	409	3,877	0,841				Total	421	3,340	1,172		
A	Militar - Oficial	379	3,449	1,102	8,378	<0,001**	I	Militar - Oficial	378	3,454	0,950	4,151	0,016*
	Militar - Sargento	4	4,083	0,833				Militar - Sargento	4	3,083	0,569		
	Civil	26	4,321	0,877				Civil	25	3,987	0,767		
	Total	409	3,510	1,107				Total	407	3,483	0,945		
AM	Militar - Oficial	374	2,923	1,168	4,323	0,014*	VCU	Militar - Oficial	378	2,853	0,990	5,759	0,003*
	Militar - Sargento	4	2,778	0,720				Militar - Sargento	4	3,063	0,427		
	Civil	25	3,618	0,902				Civil	24	3,542	0,615		
	Total	403	2,964	1,161				Total	406	2,895	0,981		

Notas: * A correlação é significativa no nível $0,001 < p \leq 0,05$.

** A correlação é significativa no nível $p \leq 0,001$.