

A Atração da Educação
O impacto do estereótipo nacional na
intenção de escolha do destino de estudo
no contexto do ensino superior europeu
- o caso de Portugal -
António Alexandre de Oliveira Duarte



A Atração da Educação
O impacto do estereótipo nacional na
intenção de escolha do destino de estudo
no contexto do ensino superior europeu
- o caso de Portugal -

António Alexandre de Oliveira Duarte

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

António Alexandre de Oliveira Duarte

**A Atração da Educação
O impacto do estereótipo nacional na
intenção de escolha do destino de estudo
no contexto do ensino superior europeu
- o caso de Portugal -**

Tese de Doutoramento em Ciência da Comunicação
Especialidade de Comunicação Organizacional e Estratégica

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Helena Sousa
e da
Professora Doutora Teresa Ruão

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: António Alexandre de Oliveira Duarte

Endereço electrónico: alexandre_arte@yahoo.co.uk

Telefone: 962551562

Número do Cartão de Cidadão: 9769999

Título da Tese: A Atração da Educação. O impacto do estereótipo nacional na intenção de escolha do destino de estudo no contexto do ensino superior europeu – o caso de Portugal -

Orientadoras: Professora Doutora Helena Sousa e Professora Doutora Teresa Ruão

Ano de conclusão: 2013

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Ciências da Comunicação - Comunicação Organizacional e Estratégica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de Outubro de 2013

Assinatura: _____

À minha Avozinha querida,
cuja saudade magoa,
a memória reconforta,
e a partida me deixou órfão.

AGRADECIMENTOS

Segundo Blaikie (2003: 2), o objetivo último e mais desafiante da investigação social, é o de identificar os elementos, fatores ou mecanismos responsáveis pela produção de um determinado estado ou fenómeno social, ou seja, explicar porque é que esse fenómeno é como é, ou se comporta como comporta. Por outras palavras, os investigadores sociais procuram responder à questão: *porquê?* Efetivamente, esse foi, também aqui, o objetivo geral que norteou esta investigação.

Mas neste preciso momento, a tarefa que se me afigura mais complicada é outra: *como?* Como agradecer à minha mulher, Elsa, e aos meus filhos, Ivo e Luna, toda a compreensão, apoio, carinho e estímulo que me deram, de forma tão bondosa, tão sincera e tão natural, que qualquer metáfora, aqui, se tornaria fútil e banal. Amo-vos com todas as minhas forças e este livro é, em grande medida, vosso.

Em segundo lugar, importa responder à questão: *quem?* Para isso, aqui reclamo a presença de todos quantos ajudaram, colaboraram, sugeriram, aconselharam e, de alguma forma, tornaram possível a realização deste trabalho. Desde logo, as minhas orientadoras científicas, Professora Doutora Teresa Ruão e Professora Doutora Helena Sousa, cuja disponibilidade, incentivo e sábios conselhos me reconduziram, sempre, para o rumo certo. Também convoco aqui o Professor Doutor Paulo Pereira, da Universidade Católica Portuguesa, pelo valioso contributo na análise e interpretação dos dados estatísticos apresentados nesta dissertação. Os meus alunos, com quem tanto aprendo, diariamente, os formadores da Oficina de Portfolio™, os colegas do IADE e os do curso de Doutoramento. Entre estes, uma referência especial à Myriam Zaluar, minha “*compañera*” de *route* nas viagens semanais Lisboa-Braga, e com quem partilhei, palavras da própria, madrugadas ensonadas, leituras e dicas, fofocas e conversas, conquistas e contrariedades, recensões, projetos, ideias e saberes, e, depois de tudo isto, ainda fez o favor de rever esta tese.

E finalmente, *onde*. Onde quer que esteja, porque tenho a certeza que me ouve, vê e lê, uma palavra para a querida Avozinha, que, tendo partido a meio desta minha jornada, e não podendo estar presente, fisicamente, mais que está e estará, sempre, ao meu lado. Todo este esforço é dedicado a si, *Vó*.

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre os conceitos de imagem e de estereótipos dos países e a atratividade dos seus sistemas de Ensino Superior, analisando o caso português, no contexto da educação universitária europeia.

A crescente importância da mobilidade académica, facilitada pelas decisões políticas que a estimulam; pela globalização; pela preferência das organizações por colaboradores com uma visão aberta, cosmopolita e global; pela exigência dos mercados, onde se realçam os indivíduos com conhecimentos multidisciplinares e uma cultura geral variada; pela própria sociedade que valoriza a experiência internacional como fator de diferenciação; e, por outro lado, a diminuição demográfica acentuada, que reduziu drasticamente o número de candidatos ao Ensino Superior; o aumento dos esforços de internacionalização da maioria das Instituições de Ensino Superior do mundo inteiro; e o generalizado aumento da competitividade global, obrigou as IES, e as próprias regiões e países, à utilização cada vez maior das ferramentas e estratégias de *marketing* - até aqui tradicionalmente utilizadas apenas pelas organizações comerciais - numa tentativa de atrair investimentos, recursos e alunos, quer para manterem ou melhorarem a sua posição, quer, em alguns casos, para conseguirem, sequer, sobreviver.

A pesquisa empírica realizou-se com base numa amostra de conveniência de alunos universitários europeus, que frequentam IES pertencentes à rede EDCOM, uma associação que reúne 39 IES das áreas da comunicação, de 15 países europeus, a partir da qual se procurou aferir a perceção do estereótipo de Portugal e a sua correlação com a intenção de realizar parte ou a totalidade de algum ciclo dos seus estudos superiores, no nosso país. Para tal, usou-se o modelo *Stereotype Content Model* (SCM) de Fiske *et al.* (2002) que determina como principais dimensões para a definição dos estereótipos, a afetuosidade e a competência. Paralelamente, procurou-se identificar e hierarquizar, por graus de importância, os restantes fatores identificados na literatura, como influenciadores no processo de decisão de escolha do destino por parte dos alunos internacionais, que foram agrupados em três grandes categorias: fatores pessoais, sociais e académicos.

Esta investigação permitiu comprovar a relação entre o estereótipo de Portugal e a intenção de estudar cá, com uma correlação mais acentuada na dimensão competência. Permitiu, ainda, identificar as características mais salientes realçadas pelos alunos dos diferentes países, perceber as relações entre a auto e a heteroavaliação dos vários fatores académicos, - com destaque para a reputação e a qualidade percebida dos sistemas de ensino -, com a maior

ou menor intenção de estudar fora dos seus países, e, ainda, o peso dos diferentes fatores sociais bem como as diferenças da importância atribuída a cada um deles, por países.

As implicações resultantes deste estudo podem servir, quer para as organizações de ensino superior, quer para os países, uma vez que, a partir das conclusões identificadas, será possível desenhar estratégias com o objetivo da promoção, quer das dimensões, quer dos fatores mais relevantes para a construção e fortalecimento da atratividade do sistema de ensino superior português.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between two concepts: the image and stereotypes of countries and the attractiveness of their higher education systems. It analyses the Portuguese case within the context of Europe's higher education.

The growing importance of academic mobility has been enabled by a wide range of factors including: policy making designed to encourage mobility, globalization, organizations' preference for open, global and cosmopolitan employees, market demand for multidisciplinary and multi-cultural individuals and a higher value given to individuals with international experience. Nevertheless, other factors contribute to this increasing academic mobility, such as a sharp demographic decline, which drastically reduced the number of higher education applications alongside the increased internationalization efforts of most higher education institutions (HEI) worldwide. The general increase in global competitiveness influenced HEI and their own regions and countries to increasingly use marketing tools and strategies – traditionally associated to commercial organizations. This represents an attempt to attract investment, resources and students, in order to maintain and improve their positioning and/or, in some cases, to ensure survival.

Empirical research was undertaken based on a selected convenience sample of university students in Europe who attended HEI who are part of the EDCOM network – an association of 39 HEI focused on Communications from 15 European countries. From this sample, we have tried to assess the perception of Portugal's stereotype and its correlation to students' willingness to partly and/or fully carry out their higher studies in Portugal. To this end, we used the *Stereotype Content Model* (SCM) from Fiske *et al.* (2002), that determines the main dimensions that define stereotypes: warmth and competence. In parallel, we sought to identify and rank, by degrees of importance, the other factors identified in the literature as influencing international students upon deciding their university destination. These factors were grouped into three broad categories: personal, social and academic.

This research allowed us to prove the relationship between the stereotype of Portugal and students' intent to study in our country. We found a more pronounced correlation dimension in terms of competence. The research also allowed us to identify the relevant features highlighted by different countries and improve the perception of the comparison between self and hetero evaluation of the different academic factors. This is especially relevant for the reputation and the

perceived quality of education in relation to the greater or reduced intention of studying abroad. Furthermore, this study also provides meaningful information around the weight and emphasis of different social factors by country.

The implications from this study can serve both for higher education institutions and their countries of origin. The findings should inform future design strategies with the goal of promoting the most relevant dimensions and factors in order to build and strengthen the attractiveness of the Portuguese higher education system.

Índice	xiii
Lista de Figuras	xvii
Lista de Tabelas	xviii
Lista de Abreviaturas	xx

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 23

CAPÍTULO I: Enquadramento da investigação..... 27

1.1. Justificação da investigação	28
1.2. A relevância deste estudo à luz da Comunicação Organizacional.....	29
1.2.1 – A Comunicação Organizacional enquanto enquadramento teórico.....	30
1.2.2 – Da Comunicação Organizacional à Comunicação Estratégica.....	32
1.2.3 – A Comunicação Estratégica como referência científica	34
1.3. Objetivos da investigação	39
1.4. Pressupostos e delimitações da investigação	40
1.5. Estrutura da tese	42

CAPÍTULO II: A Educação Superior 45

2.1. A natureza dos serviços de educação	48
2.2. A especificidade do consumidor do Ensino Superior	57
2.3. O <i>marketing</i> educacional	64
2.3.1 – As marcas na educação.....	66
2.3.2 – Ferramentas, estratégias e objetivos do <i>marketing</i> educacional.....	74
2.3.3 – Da competição à atração	80
2.4. A internacionalização do Ensino Superior	76

CAPÍTULO III: A globalização e a mobilidade estudantil 91

3.1. Enquadramento mundial	95
3.2. O paradigma europeu	103
3.2.1. A Declaração de Bolonha	108

CAPÍTULO IV: O Comportamento de consumo dos estudantes 111

4.1. Modelos de escolha	112
4.1.1 – Modelos estruturalistas	113

4.1.2 – Modelos económicos	114
4.1.3 – Modelos mistos	115
4.1.4. Exemplos de modelos.....	109
4.2. Fatores determinantes na escolha de uma IES	121
4.3. Fatores determinantes da escolha na mobilidade internacional.....	125
4.3.1 – Fatores “pull” e “push”	125
4.3.2 – Outros fatores específicos.....	128
CAPÍTULO V: Estudo da Localização como fator de atração da educação....	143
5.1. A localização	143
5.1.1. – Efeito País de Origem (CoO Effect)	144
5.1.1.1 – CoO num mundo globalizado.....	150
5.1.1.2 – CoO nos serviços	152
5.1.1.3 – Fatores moderadores do CoO.....	155
5.1.1.3.1 – Características do consumidores.....	156
5.1.1.3.1.1 – Fatores demográficos.....	156
5.1.1.3.1.2 – Id. nacional e etnocentrismo.....	158
5.1.1.3.1.3 – Nível envolvimento com produto.....	164
5.1.1.3.2 – Características dos produtos.....	169
5.1.1.3.2.1 – Fatores extrínsecos.....	169
5.1.1.3.2.2 – Tipos de produtos.....	173
5.1.1.3.3 – Nível de conhecimento do país e familiaridade com o produto.....	176
5.1.2. – Imagem do País (Col).....	179
5.1.2.1 – Do CoO ao Col.....	181
5.1.2.2 – Componentes do constructo.....	186
5.1.2.2.1 – Componente cognitiva.....	187
5.1.2.2.2 – Componente afetiva.....	188
5.1.2.2.3 – Componente normativa.....	189
5.1.2.2.4 – Componente conativa.....	191
5.1.2.3. – Relações entre as várias componentes	191
5.1.3. – O Estereótipo do País	193
5.1.3.1 – O SCM – <i>Stereotype Content Model</i>	204
5.1.4. – O impacto dos estereótipos nacionais no CoO	214

Parte II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 221**CAPÍTULO VI: Metodologia da investigação 223**

6.1. Desenho da investigação	223
6.2. Objetivos específicos e questões da investigação	225
6.3. Definição da amostra	227
6.4. Método e recolha dos dados.....	233
6.5. Síntese dos aspetos metodológicos.....	234
6.5.1 – Análise de consistência interna das escalas.....	239
6.5.2 – Teste <i>t</i> de Student e teste de Mann-Whitney	240
6.5.3 – Teste ANOVA e teste de Kruskal-Wallis.....	242
6.5.4 – Coeficientes de correlação: Pearson e Spearman.....	244

CAPÍTULO VII: Apresentação dos resultados 245

7.1 - Perceção sobre Portugal.....	245
7.1.1 - Competência: Como pensa que a sociedade vê os portugueses?.....	245
7.1.2. Afetuosidade: Como pensa que a sociedade vê os portugueses?.....	246
7.1.3. <i>Status</i>	246
7.1.4. Concorrência.....	246
7.2. Perceção sobre o seu próprio país	248
7.2.1. Competência: Como os Europeus veem os cidadãos do seu país?.....	248
7.2.2. Afetuosidade: Como os Europeus veem os cidadãos do seu país?.....	248
7.3. Perceção de aspetos académicos portugueses.....	249
7.4. Autoperceção de aspetos académicos nos seus países.....	250
7.5. Importância dos aspetos sociais na escolha de um destino de estudo.....	251
7.6. Motivações e intenção de estudar no estrangeiro.....	252
7.6.1 - Qual a importância do impacto do ES na sua vida e futuro?.....	252
7.6.2 - Pretende continuar os seus estudos depois de terminar o atual?.....	253
7.6.3 - Considera estudar no exterior?.....	253
7.6.4 – Qual a probabilidade de escolher Portugal?.....	254
7.7. Análise de consistência interna das escalas utilizadas.....	255
7.7.1 – Competência: como pensa que sociedade vê os portugueses?.....	255
7.7.2 – Afetuosidade: como pensa que sociedade vê os portugueses?.....	256
7.7.3 – Competência: como Europeus veem cidadãos do seu país?.....	257

7.7.4 – Afetuosidade: como os Europeus veem cidadãos do seu país?	258
7.8. Perceção de aspetos académicos portugueses.....	258
7.9. Perceção de aspetos académicos no seu país.....	259
7.10. Comparação entre a autoavaliação e heteroavaliação da afetuosidade e competência percebidas, bem como da qualidade percebida dos sistemas de ensino.....	260
7.11. O estereótipo de Portugal.....	261
7.12. A autoavaliação do estereótipo de cada país.....	263
7.13. Análise e discussão das Hipóteses.....	264
7.13.1 – H1: Intenção estudar em Portugal relacionada com estereótipo?....	264
7.13.2 – H2, H3 e H4: Qual a importância relativa de cada um dos fatores (pessoais, sociais e académicos) na construção da atração de Portugal enquanto destino de estudo?.....	267
7.13.2.1 – Fatores pessoais.....	267
7.13.2.1.1 – País de Origem.....	267
7.13.2.1.2 – Ano de frequência universitária.....	267
7.13.2.1.3 – Género.....	269
7.13.2.1.4 – Idade	270
7.13.2.2 – Fatores sociais	271
7.13.2.3 – Fatores académicos	272
7.13.3 – H5: Fatores pessoais influenciam a avaliação dos estereótipos?....	273
7.13.3.1 – País de origem influencia a avaliação dos estereótipos?...273	
7.13.3.2 – Ano frequência influencia a avaliação dos estereótipos?..275	
7.13.3.3 – O género influencia a avaliação dos estereótipos?.....	276
7.13.3.4 – A idade influencia a avaliação dos estereótipos?	277
7.13.4 – H6: Fatores académicos influenciam avaliação dos estereótipos?... 279	
7.13.5 – H7: Existe correlação entre a competência e <i>status</i> percebidos?.....	280
7.13.6 – H8: Existe correlação entre afetuosidade e concorrência?.....	281
CAPÍTULO VIII: Conclusões	283
Bibliografia	299
Anexos	327

LISTA de FIGURAS:

Figura 1 – Modelo do Processo de Decisão de Compra do Consumidor de Kotler e Fox (1994).

Figura 2 – Modelo da Teoria do Comportamento Planeado

Figura 3 – O Mapa BIAS

Figura 4 – Modelo de Investigação (elaboração própria)

Figura 5 – Distribuição da Amostra por género

Figura 6 – Distribuição da Amostra por ano de frequência universitária

Figura 7 – Histograma de distribuição das idades

Figura 8 – Heteroperceção da Competência dos Portugueses

Figura 9 – Heteroperceção da Afetuosidade dos Portugueses

Figura 10 – Heteroperceção do *Status* dos Portugueses

Figura 11 – Heteroperceção do nível de Concorrência dos Portugueses

Figura 12 – Autoperceção da Competência

Figura 13 – Autoperceção da Afetuosidade

Figura 14 – Heteroavaliação dos fatores académicos portugueses

Figura 15 – Autoavaliação dos fatores académicos dos seus países

Figura 16 – Avaliação da importância dos fatores sociais na decisão do destino de estudo

Figura 17 – Autoavaliação da importância do Ensino Superior nas suas vidas

Figura 18 – Intenção da continuação dos estudos

Figura 19 – Intenção de estudar no Estrangeiro

Figura 20 – Probabilidade de estudar em Portugal

Figura 21 – Comparação da auto e heteroavaliação da afetuosidade, competência e qualidade percebida do ensino

Figura 22 – Relação entre a afetuosidade e competência percebidas dos Portugueses

Figura 23 – Relação entre a autoperceção de afetuosidade e competência

Figura 24 – Intenção de estudar em Portugal

Figura 25 – Distribuição da Intenção de estudar em Portugal, por ano de freq. universitária

Figura 26 – Distribuição da Intenção de estudar em Portugal, por género

Figura 27 – Distribuição da Intenção de estudar em Portugal, por escalões etários

Figura 28 – Distribuição da percepção de Competência dos Portugueses para os vários países

Figura 29 – Distribuição da percepção de Afetuosidade dos Portugueses para os vários países

Figura 30 – Distri. da percepção de Afet. e Compet. Portugueses por ano de freq. universitária

Figura 31 – Distri. da percepção de Afetuosidade e Competência dos Portugueses por género

Figura 32 – Distri. da percepção de Afetuosidade e Competência dos Portugueses por idade

LISTA de TABELAS:

Tabela 1 – Conjuntos de fatores pessoais, sociais e académicos influenciadores da escolha do destino de estudo dos estudantes

Tabela 2 – Fatores específicos de escolha na mobilidade internacional

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes universitários europeus, por áreas de estudo e países

Tabela 4 – Lista das IES pertencentes à EDCOM, por país

Tabela 5 – Distribuição das idades por grupos etários

Tabela 6 – Análise de consistência interna da heteroavaliação da Competência

Tabela 7 – Correlação *itens* da Competência/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem *itens*

Tabela 8 – Análise de consistência interna da heteroavaliação da Afectuosidade

Tabela 9 – Correlação *itens* da Afectuosidade/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem *itens*

Tabela 10 – Análise de consistência interna da autoavaliação da Competência

Tabela 11 – Correlação *itens* (autoavaliação) da Competência/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem *itens*

Tabela 12 – Análise de consistência interna da autoavaliação da Afectuosidade

Tabela 13 – Correlação *itens* (autoavaliação) da Afectuosidade/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem *itens*

Tabela 14 – Análise de consistência interna da avaliação dos fatores académicos portugueses

Tabela 15 – Correlação dos fatores académicos portugueses/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem fatores

Tabela 16 – Análise de consistência interna da avaliação dos fatores académicos no seu país

Tabela 17 – Correlação dos fatores académicos do seu país/Total corrigidos e Alfa de Cronbach sem fatores

Tabela 18 – Comparação entre autoavaliação e heteroavaliação da afetuabilidade e competência percebida, e da qualidade percebida dos sistemas de ensino português e dos seus países

Tabela 19 – Coeficiente de correlação de *Pearson* e o valor de prova do teste para H1

Tabela 20 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e os países de origem

Tabela 21 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e o ano de frequência universitária

Tabela 22 – Teste paramétrico *t* de Student para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e o género

Tabela 23 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e o escalão etário

Tabela 24 – Coeficiente de correlação de *Pearson R* e o valor de prova do teste para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e os factores sociais

Tabela 25 – Coeficiente de correlação de Pearson R e o valor de prova do teste para a relação entre a intenção de estudar em Portugal e os factores académicos

Tabela 26 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a afectuosidade e a competência e o país de origem

Tabela 27 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a afectuosidade e a competência e o ano de frequência universitária

Tabela 28 – Teste paramétrico *t* de Student para a relação entre a afectuosidade e a competência e o género

Tabela 29 – Teste de Kruskal-Wallis para a relação entre a afectuosidade e a competência e a idade

Tabela 30 – Coeficiente de correlação de Pearson R e o valor de prova do teste para a relação entre a afectuosidade e a competência e os factores académicos

Tabela 31 – Coeficiente de correlação de Pearson R e o valor de prova do teste para a relação entre a competência e o *status* percebido

Tabela 32 – Coeficiente de correlação de Pearson R e o valor de prova do teste para a relação entre a afectuosidade e a concorrência percebida

LISTA de ABREVIATURAS UTILIZADAS

AMA – *American Marketing Association*

APL – *Aprendizagem ao Longo da Vida*

CCT – *Consumer Culture Theory*

CoA – *Country of Assembly*

CoB – *Country of Brand*

CoD – *Country of Design*

CoI – *Country of Origin Image*

CoM – *Country of Manufacture*

CoO – *Country of Origin*

CoO – *Country of Origin*

CoP – *Country of Parts*

CoSD – *Country of Service Delivery*

CoSP – *Country of Service Providers*

CRM – *Customer Relationship Management*

DGES – *Direção Geral do Ensino Superior*

ECTS – *European Credit Transfer System*

EDCOM – *European Institute for Commercial Communications Education*

ERASMUS – *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*

EUA – *Estados Unidos da América*

GATS – *General Agreement on Trade in Services*

GCO – *Global Consumption Orientation*

HIC – *Highly Industrialized Countries*

IES – *Instituições de Ensino Superior*

LDC – *Less Developed Countries*

LDC – *Less Developed Countries*

LLL – *Long Life Learning*

MDC – *More Developed Countries*

NIC – *Newly Industrialized Countries*

NTE – Nova Teoria Estratégica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

PALOP – *País Africano de Língua Oficial Portuguesa*

PCI – *Product-Country Image*

PEP – *Perceived External Prestige*

PI – *Product Image*

SARS – *Severe Acute Respiratory Syndrome*

SCM – *Stereotype Content Model*

SPSS – *Statistic Package for the Social Sciences*

TBP – *Theory of Planned Behavior*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UdC – Universidade da Corunha

UE – União Europeia

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Parte I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O conhecimento é universal na sua essência.

Não conhece fronteiras nem limites.”

University of Western Austrália, Discussion Paper, (1999)

CAPÍTULO I: Enquadramento da Investigação

“Ao ter em conta a dinâmica da globalização e a emergência de um mercado internacional de trabalho, a educação revela um papel central no domínio das ações com tendência a gerar competitividade ao nível do comércio internacional e da própria necessidade das universidades se mostrarem atrativas para alunos e docentes provenientes de outras regiões, países e continentes.”

Domingues e Araújo, (2010: 2)

O setor da educação superior atravessa uma época de grande protagonismo, mas também plena de desafios. As constantes mutações no meio envolvente, o decréscimo do número de estudantes, as restrições financeiras e o desajustamento entre muitos cursos e as necessidades do mercado são apenas algumas das contingências com as quais as Instituições de Ensino Superior (IES) se defrontam hoje em dia. Acrescente-se a expansão da internacionalização da educação, fruto quer do advento da sociedade da informação e do conhecimento, quer da globalização que derrubaram as barreiras geográficas e tornaram ainda mais evidente e premente a disseminação do conhecimento sem fronteiras nem limites, e temos como consequência uma concorrência cada vez maior e cada vez mais global.

Esta acirrada competição entre as IES, tem vindo a obrigá-las a uma postura mais profissional, até agressiva, na abordagem ao mercado e na crescente utilização de ferramentas de *marketing* - tradicionalmente reservadas para outros setores de atividade comercial - para a atração e captação de alunos, docentes e recursos, sob pena de não sobreviverem, nesta economia cada vez mais transnacional.

Mas muitos países, enquanto marcas geográficas que são, também estão na corrida e competindo entre si pela sua quota-parte destes milhões de estudantes internacionais, que buscam experiências e conhecimento fora dos seus países e representam um elevado montante financeiro, sendo já um setor com enorme peso na economia de vários países.

É pois, fundamental, perceber e estudar duas situações. Em primeiro lugar, quais os critérios que os estudantes usam para decidir as suas escolhas, e o grau de importância que atribuem aos vários *itens*. Em segundo lugar, entender como são os países percecionados pelos estudantes estrangeiros (ainda que estas perceções possam ser erróneas), para, por um lado,

poder agir sobre as dimensões importantes avaliadas de forma menos positiva, e por outro, manter e reforçar os pontos fortes para, correspondentemente, manter ou aumentar a atração de pessoas e recursos.

1.1. Justificação da Investigação

Numa extensa revisão bibliográfica sobre a competência e a afetuosidade enquanto dimensões universais da percepção social, base do modelo de conteúdo dos estereótipos (SCM) que detalharemos mais adiante, Amy Cuddy *et al.* (2008) começam com um pertinente desafio aos leitores, ao sugerir-lhes que se sentem, durante algum tempo, num qualquer banco de um aeroporto, estação central de comboios ou de camionetas, e parem o tempo suficiente para observar e ouvir. A diversidade de línguas, etnias, nacionalidades, modos de vestir ou comunicar, entre outros, refletem o mundo em que vivemos e, em particular, a globalização.

A nossa ideia, aqui, é sugerir-lhe que transponha esta situação para o ensino superior. É cada vez mais fácil encontrar, em qualquer IES, entre a amálgama de gente, alunos estrangeiros em busca de conhecimento noutros países, noutras cidades, noutras regiões. Ora, sendo o conhecimento, por definição, universal e, hoje, um bem que se troca e negocia internacionalmente e que ultrapassa as fronteiras de modo mais rápido do que as pessoas ou o capital (Varghese, 2008: 9), é natural que, quer as instituições que o produzem e promovem, quer os próprios países, pretendam, consequência dos elevados valores envolvidos neste negócio mundial, atrair para si os melhores alunos, os melhores docentes, os melhores investigadores e os melhores recursos.

Recuperando a imagem dos alunos estrangeiros num pátio de qualquer universidade e, apesar de explicado por diversas razões, o certo é que este facto gera, ainda que por vezes de forma inconsciente, imagens mentais particulares dos distintos grupos (estereótipos), que por sua vez criam diferentes sentimentos e impulsos. É precisamente o “mapeamento desta nova geografia de contactos e relações interpessoais e intergrupais” (Cuddy *et al.*, 2008: 62) que se torna fundamental percebermos melhor, para que desse modo possamos atuar com mais eficiência nas formas de promoção e estratégias de atração de alunos estrangeiros para o nosso sistema de ensino superior.

No entanto, e pese embora o elevado interesse na investigação sobre os fenómenos do chamado “efeito país de origem” ou impacto do fator “*made in*” na influência da escolha dos consumidores, ou ainda, na forma como percebemos os outros (enquanto membros de determinados grupos que, conseqüentemente, geram reações sentimentais e comportamentais), tem havido relativamente pouco esforço para integrar as descobertas sobre o comportamento dos consumidores e a literatura do *marketing* sobre a mobilidade académica internacional com os estudos de cognição social dos estereótipos (Chatallas *et al.*, 2008) e, que os autores saibam, nenhum que relacione estas duas componentes e a intenção da escolha do destino para a prossecução dos estudos superiores no contexto europeu.

Neste âmbito, e atendendo ao facto de a questão da imagem e das percepções ou representações mentais criadas a partir dos estímulos comunicados pelas marcas, organizações ou entidades, como cidades e países, ser um dos conceitos identificados como de extrema importância pelas organizações modernas (Ruão, 2008), entenderam os autores, como forma de contribuir para aumentar o conhecimento sobre esta temática, estudar a influência dos estereótipos dos países (na dupla função de organizações nacionais e de marcas geográficas) e a intenção de estudar nesse país, no caso, Portugal.

É pois este cenário de oferta global, em que quer as IES quer os países se veem na necessidade de diferenciação e posicionamento, por forma a conseguirem garantir o seu espaço neste mercado cada vez mais competitivo (Kotler & Fox, 1994; Laux, 2002; Ruão 2008) e de explosão do fenómeno das marcas e do *marketing* que tudo envolve e abarca (Pinto, 1997; Volli, 2003; Perez, 2004; Ruão, 2006; Healey, 2009; Lipovetsky & Serroy, 2010), que torna esta área, do ponto de vista das ciências sociais, merecedora da nossa atenção, dedicação e estudo.

1.2 - A relevância deste estudo à luz da Comunicação Organizacional

Por forma a justificar este estudo à luz das Ciências da Comunicação, mais especialmente da Comunicação Organizacional e Estratégica, repassemos alguns dos fundamentos teóricos que suportam e justificam o seu enquadramento neste âmbito.

1.2.1 - A comunicação organizacional enquanto enquadramento teórico

A construção de identidade, imagem, posicionamento, quer das IES, quer dos próprios países, faz-se por via da comunicação, intencional ou não, utilizando vários meios e por parte de variados intervenientes – inclusive organizacionais – que permitem fazer chegar impressões e informações aos estudantes europeus e aos seus influenciadores.

Essa comunicação, geradora de atratividade (ou repulsa), pode ser organizacional e/ou estratégica, se gerada por instituições nacionais ou transnacionais, como as universidades, os governos, ou a Comissão Europeia, entre outros, através de publicidade ou ações de Relações Públicas. Mas não há ligação impressiva das marcas sem comunicação.

Postulam os autores, pois, que na essência do magnetismo das marcas está a comunicação, entendida aqui no seu sentido mais lato. Ou seja, a troca simbólica que gera impressões positivas ou negativas é, em si mesma, produtora de magnetismo, ou, se quisermos, é o motor que faz funcionar a atração. A questão que se coloca, então, é saber se podem, se conseguem ou se é sequer possível às IES e aos países gerarem e/ou controlarem o magnetismo das suas marcas de educação através da comunicação estratégica?

Do ponto de vista das Ciências Sociais, e em particular das Ciências da Comunicação, esta investigação afigura-se-nos útil, uma vez que extravasa a temática da mobilidade académica, do ângulo dos alunos, ao mesmo tempo que tenta perceber de que forma quer os países, quer as organizações académicas se podem/devem posicionar do ponto de vista comunicativo, de maneira a atrair esses mesmos alunos internacionais. Para tal, revisitaremos alguns dos conceitos base da comunicação organizacional e estratégica, de modo a situar e enquadrar este estudo do ponto de vista teórico e metodológico.

É sabido que, na maioria das vezes, os grandes projetos e as grandes obras e estratégias raramente são fruto do trabalho de uma pessoa só, mas antes de um coletivo chamado organizações, hoje em dia o grande sujeito da comunicação e ação pública. As organizações são um fenómeno que marca as sociedades modernas e que Ruão (2008: 25) define como *“agrupamentos humanos instituídos com o propósito de atingir um dado objetivo”*. Na revisão de literatura que faz sobre o tema, a autora aborda a questão da importância da comunicação nas organizações, ao assumir que esta é indissociável da própria definição de organização, uma vez que a mesma está na base de todas as atividades de relação e

cooperação entre os seres humanos (Ruão, 2008: 27). A mesma ideia é corroborada por Pérez (2012), que escreve que, como entidades dinâmicas e sistemas sociais que são, as organizações necessitam da comunicação para existir. É esta que lhe dá significação. É, no fundo, a cola que as une (Taylor, 1993).

Segundo Deetz (2001), desde sempre se discutiram e estudaram os processos comunicativos dentro das organizações. De acordo com este autor, o fenómeno da comunicação nas organizações pode ser analisado segundo três perspetivas distintas. Em primeiro lugar, o foco pode ser feito na exploração da comunicação organizacional enquanto especialidade de determinados departamentos. Em segundo lugar, a mesma pode ser olhada como uma realidade específica que tem lugar no seio das organizações e, finalmente, outra forma de a conceptualizar é entendê-la como uma forma de descrever e explicar as próprias organizações.

Em nosso entender, esta última abordagem parece-nos a mais completa e abrangente, ao incluir e chamar a si todas as realidades que moldam e constroem as organizações, a partir da própria Comunicação. Este ponto é também realçado por Ruão (2008), ao constatar que a evolução dos estudos em comunicação organizacional se faz pela integração de novos temas como a linguagem, a cultura e o simbolismo.

É neste sentido que Deetz (2001) nos relembra que, da mesma forma que outras disciplinas como a Sociologia, a Psicologia ou a Economia são capazes de explicar os processos organizativos, a comunicação também deve ser vista como uma forma distinta de explicar ou perceber as organizações. Oliveira *et al.* (2012) recomendam, aliás, um olhar sobre esta temática alicerçado noutros campos de conhecimento, uma vez que, sugerem as autoras, ao fazê-lo ampliamos a conceção de ambos os conceitos no âmbito da comunicação organizacional. Ou seja, isso permite-nos entender que a condução de práticas comunicativas das e nas organizações não passa apenas pelo seu contexto organizacional, mas também pela vida quotidiana e social inerente aos processos.

Neste contexto, Wilson Bueno (2000) usa a metáfora da comunicação empresarial como um espelho que reflete as culturas e as tendências. Com ela, o autor explica a nova relação comunicativa das organizações por forma a fazerem face à mudança de paradigma atual da sociedade, marcada pelo ritmo frenético das mudanças, por uma nova realidade espacio-

temporal, e pela integração acelerada dos novos médias, e conclui que as fronteiras tradicionais da empresa estão definitivamente ampliadas.

Também Ruão (2008: 43) traz para a discussão a questão da relação organização-ambiente, ao afirmar que este tema

“(...) foi-se afirmando como uma zona de interesse crescente, já que as fronteiras organizacionais são cada vez mais indistintas e permeáveis em resultado das pressões da globalização, da emergência das redes de comunicação e da afirmação de reformas democráticas de participação e tomada de decisão.”

Apesar do crescente interesse académico e empresarial sobre a comunicação organizacional, qualquer tentativa para a tentar definir é, segundo Deetz (2001), enganosa, uma vez que essa definição seria sempre redutora. Por outro lado, importa perceber que esta disciplina faz parte de uma “família científica” maior, que inclui a comunicação corporativa, de *marketing*, de gestão e de negócio (Reardon, 1996; *cit.* em Ruão, 2008) e é, pensamos, nesta perspetiva integrada e até estratégica, que a mesma deve ser analisada.

1.2.2 - Da Comunicação Organizacional à Comunicação Estratégica

“A comunicação empresarial evoluiu do seu carácter acessório para desempenhar, na sociedade da informação, uma função estratégica.”

Wilson Bueno (2000: 50)

De acordo com os escritos de Hallahan *et al.* (2007), o propósito da Comunicação Estratégica é crítico. Segundo os autores, a investigação académica da Comunicação Organizacional examina de forma ampla os vários processos envolvidos na forma como as pessoas interagem em organizações complexas, desde a comunicação interpessoal, passando pela comunicação de grupo, até à comunicação em rede. Enquanto que a comunicação

estratégica, por outro lado, se foca na forma como as próprias organizações se apresentam e promovem através das atividades dos seus líderes, empregados e profissionais de comunicação.

Oliveira *et al.* (2012), ao fazerem a ponte entre ambas as áreas, acrescentam que os recentes estudos em comunicação organizacional têm tentado encontrar e fundamentar-se em teorias que os possibilitem e ajudem a compreender a sua dimensão estratégica, numa perspectiva relacional. Esta abordagem assenta na matriz teórica da estratégia como prática e defende que as estratégias são processos dinâmicos e permanentes de todos os atores sociais e não apenas das organizações. Esta matriz realça o aspeto dinâmico e interativo não apenas do contexto em que as estratégias são concebidas, mas também da forma como os próprios intervenientes influenciam a sua conceção e implementação. Do ponto de vista organizacional, o significado das mesmas é construído a partir das relações permanentes da organização com os atores, e entre eles, num processo constante de ressignificação (Oliveira *et al.*, 2012:11), pelo que as estratégias organizacionais devem ser analisadas enquanto processos que afetam e são afetadas, simultaneamente, pela sociedade.

Bueno (2000) apelida de “empresas roláveis” (pela rapidez com que surgem, existem, se adaptam e, eventualmente, desaparecem) estas novas organizações criadas e geridas numa sociedade - a que Lipovetsky e Serroy (2010) chamaram de hipermoderna, onde tudo é efêmero, tudo é incerto, tudo é dominado pela superficialidade do imediato e do consumível. Nestas empresas, dizíamos, a cultura social do efêmero também se plasma na cultura empresarial e, consecutivamente, na comunicação e nas estratégias. Nessa linha, as mensagens empresariais são mais descontraídas e menos formais, mais leves e menos sérias, mais interativas e dialogantes e menos impositivas, normalmente mais preocupadas com o impacto do que com o conteúdo.

Mais crítico, Rafael Alberto Pérez (2012), num extenso artigo em que tenta enquadrar o estado da arte da “Comunicação Estratégica”, começa por afirmar que os próprios investigadores da temática não se esforçaram muito por consensualizar o que deveria ser concretamente o seu objeto de estudo.

Na verdade, o fenómeno da comunicação estratégica está em todo o lado. A utilização da mesma na construção da nossa realidade quotidiana manifesta-se amiúde, nomeadamente na esfera pública, onde variadíssimos operadores (da política às instituições religiosas, dos meios

de comunicação social aos sindicatos, dos tribunais às fundações sem fins lucrativos, enfim) utilizam estratégias pensadas e planificadas com o objetivo de cumprir as suas metas, mais a mais num mundo e numa era tão dialogante como a que vivemos, onde a utilização da comunicação é cada vez mais preferida ao uso da força (Pérez, 2012).

Oliveira *et al.* (2012: 4) acrescentam, a este propósito, o seguinte:

“a reflexão sobre a dimensão estratégica da comunicação sob a perspetiva relacional do campo da comunicação implica também uma conceção relacional da estratégia, de modo a abarcar a complexidade da sociedade e as suas implicações nas interações entre as organizações e os demais atores sociais.”

Efetivamente, a componente relacional é indissociável da comunicação, com as mesmas autoras a acrescentarem que as estratégias são, na sua essência, um processo articulado pela e na comunicação (Oliveira *et al.*, 2012: 13). Esta constatação, corroborada pela opinião de Ruão (2008: 50) que afirma que a comunicação *“é a própria essência das organizações, cuja estrutura e práticas são construídas e reconstruídas no e pelo sistema de comunicação”*, faz a ponte perfeita entre ambos os conceitos que, como se vê, se criam e existem baseados no mesmo pressuposto: através da comunicação.

1.2.3 - A comunicação estratégica como referência científica

Baseando-se em referências académicas bastante variadas cultural e geograficamente, Evandro Oliveira (2011) realizou um apanhado do conceito de comunicação estratégica, a partir do cruzamento de vários pensamentos e escritos, nomeadamente de escritores norte-americanos, brasileiros e alemães, entre outros, no qual o autor parte da definição de estratégia do campo militar e leva-nos, ao longo de diferentes abordagens, pelos caminhos que esta área tem trilhado.

À semelhança de Hallahan *et al.* (2007), entre outros, Oliveira (2011) também separa, com clareza, o que é e o que não é Comunicação Estratégica, ao incluir nesta definição toda a comunicação que é usada para o alcance de objetivos político-organizacionais ou de uma

campanha. Ao longo da sua exposição, o autor acrescenta ainda a este conceito as noções de eficácia, de intencionalidade, de audiência previamente identificada e do ambiente onde a comunicação ocorre.

Mas para uma compreensão mais alargada, comecemos por analisar ambas as definições, de estratégia e de comunicação, para depois as juntarmos e analisarmos conjuntamente numa tentativa de clarificar melhor esta questão da comunicação estratégica.

O termo estratégia tem origem na Grécia antiga, no contexto militar, enquanto conjunto de ações táticas de organização e direção de operações de guerra. Com o evoluir do tempo, o seu âmbito extravasa o contexto bélico e passa a ser usado também numa lógica de gestão, como conjunto de ações preparadas com antecedência para atingir determinado objetivo tendo em conta todas as possíveis reações dos adversários, concorrentes ou demais elementos, sistemas ou forças não controláveis. Atualmente, e com o aparecimento da chamada NTE - Nova Teoria Estratégica (Oliveira *et al.*, 2012, Pérez, 2012), a estratégia passa a aplicar-se a todas as circunstâncias do quotidiano e a todas as ações dos seres humanos, enquanto disciplina que contribui para o padrão de relacionamento e conectividade entre as pessoas, na prossecução do caminho que as ajude a alcançar o futuro que desejam.

Para esta mudança de paradigma contribuiu, e muito, a evolução societária apontada por Pérez (2012: 141) do ser humano enquanto “*jogador racional*” para “*homem jogador*”, i.e., daquele que joga apenas para ganhar, para aquele que quer perceber exatamente todas as condições do jogo para jogar melhor. No fundo, trata-se de uma teoria que acompanha esta nova realidade do ser humano, mais relacional, que se comporta de uma forma mais colaborativa e dialogante em todas as suas situações e interações sociais.

Relativamente à comunicação, podemos afirmar que a mesma é tão antiga como a própria existência. Com origem no latim *communicare* que significa tornar comum, a palavra tem inerente a noção de partilha e implica, obrigatoriamente, uma transmissão de sentidos, casuais ou intencionais, de um ponto para outro (Santos, 2001).

Das inúmeras definições do termo, atentemos na de Pérez (2012: 155) que define a Comunicação como “*um sistema que permite gerar significação conjunta, articular as nossas diferenças e configurar a nossa trama social presente e futura*”, por nos parecer bastante abrangente no seu sentido de análise.

Enquanto fenómeno social que é, a comunicação serve variadíssimos propósitos, como a educação, a informação, a persuasão, a sedução, a motivação, enfim, um vasto leque de objetivos e funções. Do ponto de vista científico, são várias as teorias que a tentam explicar, como é o caso das propostas modelares de Lasswell (1948), Shannon e Weaver (1949) ou Jakobson (1950), para citar apenas algumas das mais relevantes tentativas de explicação do funcionamento da comunicação humana.

Revistas que estão ambas as definições, foquemo-nos agora na ligação entre os dois termos: “comunicação” e “estratégia”.

Segundo Pérez (2012), a primeira associação documentada entre os termos “comunicação” e “estratégia” surgiu em 1923, num capítulo do livro *“Scientific Advertising”* de Claude Hopkins. No entanto, houve que esperar várias décadas até que o conceito de “comunicação estratégica” ganhasse visibilidade académica, nomeadamente através da publicação de alguns livros. Mesmo assim, o conceito aparecia sempre ligado à publicidade, i.e., as estratégias de comunicação eram sempre conotadas com estratégias publicitárias. O autor refere-nos ainda, a este propósito, que hoje em dia caminhamos para uma tripla convergência. A primeira é teórica, uma vez que ambos os campos científicos, quer o da estratégia quer o da comunicação evoluíram e percorreram o mesmo caminho, o que leva Pérez a usar a expressão: *“nunca a comunicação foi tão estratégica, nem a estratégia foi tão comunicativa”* (Pérez, 2012: 159). A segunda convergência é a da interligação de toda a comunicação organizacional, ou seja, a integração de todas as ferramentas de comunicação disponíveis numa lógica alinhada e coerente é hoje, mais que uma prática corrente, indispensável às organizações modernas. Finalmente, a terceira convergência é a da teoria com a prática. A academia ganhou o seu espaço no mundo profissional e são cada vez mais os casos de intercâmbio e parcerias entre as organizações e as universidades.

É pois desta efervescência, nomeadamente a partir da década de 90, em que surge a necessidade de olhar para a comunicação das organizações de uma forma mais estratégica, que emerge este novo conceito de Comunicação Organizacional Estratégica, com vários autores de renome a contribuírem para o aumento deste corpo de conhecimento, como são os casos de Cees van Riel, Don Schultz, Wilson Bueno, Ivone Oliveira, Maria de Paula ou Teresa Ruão, entre muitos outros.

A primeira vez que o termo “estratégico” foi usado na teoria organizacional foi na década de 50. A intenção era explicar e descrever como as organizações competem no mercado, conseguem vantagens competitivas e aumentam a sua quota de mercado. No entanto, hoje, e devido à multivariabilidade de significados, este termo pode oferecer uma das mais inclusivas, porém conflituosas e contraditórias descrições no campo da prática comunicacional (Hallahan *et al.*, 2007). Ainda assim, e como os próprios autores apontam, a emergência da comunicação estratégica como um paradigma unificador para o estudo das comunicações intencionais por parte das organizações, fornece uma importante oportunidade para revitalizar e reorientar o estudo da comunicação organizacional sobre como as organizações se apresentam, promovem e interagem com as suas audiências (Hallahan *et al.*, 2007: 16).

O mesmo ângulo de abordagem é utilizado por Oliveira *et al.* (2012) que se referem à comunicação nas organizações de um ponto de vista estratégico e a partir de uma dimensão relacional, que articula quer os atores sociais, quer o contexto sociocultural em si, quer ainda os aspetos simbólicos. É pois desta análise de natureza dinâmica e interativa que as autoras abordam a questão da produção de sentidos da comunicação nas organizações. As autoras realçam ainda a especificidade das organizações nos dias de hoje, enquanto “*espaços complexos, plenos de relações assimétricas e confrontadas pela incerteza, paradoxos e riscos vários*” (Oliveira *et al.*, 2012: 5).

A comunicação estratégica pode ser definida como o uso propositado da comunicação por parte de uma organização com vista à prossecução dos seus objetivos ou, dito de outra forma, tem a ver com a comunicação informativa, persuasiva, discursiva e relacional quando usada num contexto de tentativa de alcance de uma missão organizacional (Hallahan *et al.*, 2007: 16). Numa definição mais curta, mas em linha com a anterior, Argenti *et al.* (2005: 83) definem-na como “*a comunicação alinhada com a estratégia global da companhia, por forma alcançar o seu posicionamento estratégico*”.

Segundo Oliveira *et al.* (2012), a dimensão estratégica da comunicação no contexto organizacional, evoluiu, nos últimos tempos, em três direções distintas. Em primeiro lugar, a perspetiva informacional deu lugar a uma abordagem mais relacional, como vimos anteriormente. Em segundo lugar, o foco na organização muda para a ênfase nas relações da organização com a sociedade. E finalmente, a visão instrumental da estratégia evoluiu para uma

compreensão processual, mais preocupada com a questão das intenções e da sua construção a partir das práticas comunicativas entre os sujeitos.

Hoje em dia, no sentido de atingir os seus objetivos, as organizações têm de lidar com uma multiplicidade de públicos distintos, com uma audiência cada vez mais desfragmentada e têm de chegar até ela em cada vez mais plataformas (Bueno, 2000). Este é um dos motivos pelo qual as organizações criam estratégias comunicativas, para operarem com a lógica mediática, uma vez que esta se tornou um dos eixos articuladores da sociedade e da cultura (Oliveira *et al.*, 2012). É neste enquadramento que a comunicação estratégica se torna tão importante, uma vez que ela é agregadora das várias disciplinas da comunicação, de um ponto de vista multidisciplinar (Hallahan *et al.*, 2007). Para mais, com o avanço permanente e acelerado das tecnologias de informação e a força das redes sociais, surgem novos processos comunicativos, cada vez mais dinâmicos e complexos e com implicações sociais e simbólicas que extrapolam a vigilância possível, por parte das organizações, e extravasam toda e qualquer pretensão de controlo (Oliveira *et al.*, 2012). E estes desafios, que a “nova economia” impõe às organizações, *“resvalam sempre para questões associadas ao bom desempenho da comunicação”* (Bueno, 2000). Ou seja, passam a ser temas fulcrais, na definição do próprio conceito de estratégia, as noções de eficácia, de bom desempenho e de cumprimento de objetivos.

Outras duas ideias centrais na temática da comunicação estratégica são: a questão do significado e a questão da influência. Se *“a Comunicação é linguagem, é objeto simbólico, é interação, é feedback, é canal e é construção da realidade”* (Ruão, 2008: 50), ela pode ser definida então, como um processo de criação de significados. Desse modo, toda a comunicação tem implícita uma noção de transmissão de dados, por parte de um emissor, com o objetivo de serem apreendidos e, no limite, de serem interpretados de determinada forma. No entanto, os filósofos pós-modernos defendem que o significado é apenas moldado pelo recetor, que cria sentidos, a partir do que recebe, em função das suas próprias experiências e referências.

Do ponto de vista organizacional, o significado das estratégias é construído a partir das relações permanentes da organização com os atores, e entre eles, num processo constante de resignificação (Oliveira *et al.*, 2012: 11), pelo que as estratégias organizacionais devem ser analisadas enquanto processos que afetam e são afetados pela sociedade.

Relativamente à influência, que podemos definir como o poder ou capacidade de provocar um efeito de forma intangível ou indireta, a comunicação é usada para a promoção da aceitação de determinadas ideias. Neste contexto, a persuasão assume-se como essencial na comunicação estratégica (Hallahan *et al.*, 2007: 24).

Este enquadramento parece-nos útil, neste estudo, no sentido em que a questão da formação dos estereótipos é, também ela, resultado, quer da comunicação estratégica e organizacional, quer da comunicação mediática, entre outras, que influenciam a perceção e contribuem para a criação de construções simbólicas (imagens e significados) percecionadas de diferentes formas pelos diversos públicos e cuja consequência pode ditar a predisposição (ou não) de estudar num determinado local ou país. Ou seja, investigar a intenção de prosseguir ou realizar parte dos estudos superiores numa dada localização (no caso Portugal) por parte dos estudantes internacionais é relevante para a Comunicação Estratégica, porque acreditamos que essa atração resulta de processos de comunicação que se traduzem, de entre várias outras formas, na construção de estereótipos e cuja influência, como veremos, conduz a determinados comportamentos. Deste modo, é nossa convicção que conhecer melhor o processo é não apenas relevante para as IES e para Portugal, que podem desta forma ajustar a sua comunicação organizacional e estratégica em função dos dados apurados e das conclusões desta investigação, como também contribui para enriquecer todo este campo teórico.

1.3. Objetivos da Investigação

Esta investigação tem como finalidade central analisar a influência dos estereótipos nacionais na predisposição de escolha do destino de estudo, por parte dos estudantes internacionais. Partindo dos dois fatores (competência e afetuosidade) que determinam a avaliação dos estereótipos, segundo o modelo de conteúdo dos estereótipos (*SCM*¹) de Susan Fiske, Amy Cuddy, Peter Glick e Jun Xu (2002), os autores pretendem, com este estudo, analisar o impacto dessas variáveis na construção do constructo estereótipo de Portugal, na perspetiva dos seus congéneres estudantes europeus. Do resultado dessa representação, que se traduz no conjunto de crenças acerca das características, atributos e comportamentos esperados dos

¹ - Sigla que significa *Stereotype Content Model*, modelo desenvolvido por Fiske *et al.* (2002), que se explica e debate detalhadamente no capítulo V deste estudo.

membros de determinado grupo (Hilton e Von Hippel, 1996) - ou, no caso, de determinado país - os autores visam aferir a sua relação com a intenção da escolha de Portugal como destino para estudar.

Desta forma, pretende-se contribuir para o aumento do conhecimento sobre esta área de crescente importância no contexto internacional, onde a indústria da educação superior é já um setor com um peso significativo em várias economias mundiais.

Paralelamente, e com base no estudo de Chattalas *et al.* (2008), que comprova a influência das dimensões dos estereótipos nacionais no efeito país de origem (do inglês CoO – *Country of Origin*), os autores postulam que a imagem do país, aqui entendida como a rede de associações afetivas e cognitivas relacionadas com um dado país (Verlegh, 2001) influencia também a intenção de estudo nesse país.

Finalmente, e por entenderem a atração dos países enquanto destino de estudo como sendo um constructo multidisciplinar, os autores questionam ainda o peso e importância dos fatores pessoais, sociais e académicos, conjuntamente com as dimensões dos estereótipos para fundamentar a validação das várias hipóteses sugeridas.

Especificamente, e partindo da questão genérica de partida: “O estereótipo do país tem influência na intenção de escolha do destino de estudo?”, espera-se, ainda, que esta tese possa contribuir para um esclarecimento maior sobre o estereótipo de Portugal, sobre a forma como as crenças acerca do nosso país influenciam os estudantes europeus na sua predisposição de estudar nas nossas IES; sobre a relação entre as dimensões competência e afetuosidade percebidas e as perceções de *status* e de concorrência, respetivamente; sobre a relação entre a avaliação dos fatores académicos e o nível de competência percebida, bem como entre os fatores pessoais e a afetuosidade percecionada; e, ainda, sobre o peso de cada um dos vários *itens* que constituem os fatores pessoais, sociais e académicos na atração de Portugal enquanto destino de estudo.

1.4. Pressupostos e delimitações da Investigação

Conscientes da enorme vastidão quer da dimensão e âmbito do estudo dos estereótipos nacionais, quer da mobilidade internacional, vimo-nos obrigados a balizar ambos os fenómenos, delimitando a sua abrangência e estabelecendo alguns pressupostos, a fim de conseguirmos

levar a bom porto esta investigação, no tempo em que nos propusemos realizá-la, com os recursos disponíveis e em função dos objetivos definidos.

Um primeiro pressuposto prende-se com a abordagem da definição de Ensino Superior adotada. Apesar de, em Portugal coexistirem dois sistemas, o ensino universitário e o politécnico, devidamente enquadrados pela Lei de bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e que incluem ambas as vertentes de ensino público e não público (Torres, 2004), no âmbito desta investigação, e porque essa diferença não se revelou relevante, incluem-se todas as organizações instituidoras de graus académicos dos três ciclos superiores, adiante denominadas, genericamente, de IES. Assim sendo, também a designação “estudantes universitários” engloba todos os alunos que frequentam algum nível de estudos superiores, sem distinção.

Em segundo lugar, e apesar de polémica e muito discutida a questão sobre quem é, afinal, o verdadeiro consumidor da educação superior (Kotler e Fox, 1994; Hemsley-Brown e Goodawardana, 2007), optou-se pela assunção dos estudantes como o público principal ou direto (Nicolescu, 2009), deixando todos os demais grupos (empregadores, pais, sociedade em geral, entre outros) como públicos obviamente relevantes, mas secundários.

Um terceiro pressuposto refere-se aos fatores avançados como determinantes na escolha de um destino de estudo por parte dos estudantes internacionais. É evidente que, apesar da muita investigação realizada neste domínio, as variáveis geográficas, sociais, culturais, e principalmente individuais, alteram substancialmente a importância de cada um destes grupos de fatores. Ainda assim, e como resultado de uma vasta revisão bibliográfica, entenderam os autores deste estudo agrupar a maioria das variáveis que consideraram pertinentes, em três grandes conjuntos de fatores, a saber: pessoais, sociais e académicos.

Finalmente, a opção pelo modelo “*Stereotype Content Model*” de Fiske *et al.* (2002) como base teórica desta investigação. Sem desprimor por quaisquer outros modelos apontados na literatura, a opção pelo SCM prende-se, essencialmente, com a garantia da sua elevada solidez conceptual, comprovada pela considerável evidência empírica realizada em diversos contextos, várias localizações, distintas culturas, diferentes públicos e em momentos do tempos desfasados (Fiske *et al.*, 1999; Fiske, 2000; Fiske *et al.*, 2006; Cuddy *et al.*, 2008; Cuddy *et al.*, 2009).

Relativamente às limitações, estas relacionam-se, naturalmente, com a dimensão do estudo. Sendo-nos impossível entrevistar e inquirir a totalidade dos estudantes universitários

europeus, a opção recaiu no uso da rede de IES pertencentes à EDCOM (*European Institute for Commercial Communications Education*), uma associação europeia de instituições de ensino superior da área da comunicação, que conta com 39 membros de 15 países europeus. Ou seja, foi utilizada uma amostra de conveniência que, não sendo representativa do universo global, nos permite, ainda assim, interpretar os dados obtidos, de modo a aferir as percepções deste sub-grupo.

Por outro lado, a análise de apenas um país (Portugal) não permite a comparação de dados, o que, de certa forma, seria interessante e até útil, para se perceberem diferenças e/ou similaridades que pudessem existir entre regiões geográficas, países falantes da mesma língua, países com passados comuns, afinidades políticas, semelhanças culturais ou desavenças históricas, entre outros.

Fica, pois, a sugestão da aplicação desta investigação a outros países europeus (e não só), a fim de se indagar a relação entre os estereótipos nacionais percebidos pelos diferentes países exportadores de alunos e o número real de alunos acolhidos originários de cada um desses países, ou seja, comparando os resultados das crenças percecionadas com os números efetivos da mobilidade estudantil por forma a permitir tirar ilações sobre essa (eventual) correlação.

1.5. Estrutura da Tese

Este trabalho encontra-se dividido em oito capítulos, apresentados de forma sequencial de modo a permitir um fio condutor de raciocínio desde a introdução do tema, passando pelo enquadramento teórico, levantamento das hipóteses de investigação, explicação da metodologia, recolha e tratamento dos dados, consequente discussão dos mesmos e respetivas conclusões.

Os primeiros cinco capítulos compõem a primeira parte, teórica, onde é realizada a revisão bibliográfica e o enquadramento conceptual do estudo. Os últimos três capítulos dizem respeito à parte prática, de investigação empírica.

Assim, o primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento da temática, onde é realizada uma explicação da justificação e relevância do estudo, à luz das ciências sociais e no âmbito da comunicação estratégica ou organizacional, seguindo-se a enunciação dos objetivos, bem como os pressupostos e delimitações da investigação.

No segundo capítulo, dedicado à educação superior, começamos por um enquadramento dos desafios que este setor enfrenta atualmente, seguimos com a análise da especificidade da educação enquanto serviço com particularidades muito próprias, passamos depois para uma inventariação dos princípios do *marketing* aplicado a este setor e terminamos com a introdução ao tema central da nossa tese: a internacionalização do ensino superior.

No terceiro capítulo, o fenómeno da globalização e da sua influência na mobilidade estudantil internacional é visto partindo do global para o particular, ou seja, começamos por analisar esta nova realidade de uma perspetiva mundial para depois nos focarmos no caso europeu, nomeadamente nas consequências que a Declaração de Bolonha veio trazer ao processo.

O quarto capítulo é dedicado ao “comportamento de compra” dos estudantes, onde são analisados os vários modelos de escolha que a literatura sugere, terminando com o estudo dos fatores determinantes na decisão de escolha de uma IES, de uma forma geral, e depois no caso específico da mobilidade internacional.

No quinto capítulo, é realizada uma revisão bibliográfica sobre os principais compostos que determinam a influência da variável localização enquanto fator de atração como destino de estudo. O chamado efeito país de origem, a imagem do país e os estereótipos nacionais são discutidos por forma a suportar teoricamente o modelo de hipóteses apresentado e testado na parte empírica seguinte.

Na componente prática da investigação, começamos com um capítulo, o sexto, inteiramente dedicado à apresentação da metodologia, onde o desenho da investigação, o modelo das hipóteses, as questões de investigação, o método de recolha e tratamento dos dados são apresentados.

No sétimo capítulo são expostos, bem como interpretados, e discutidos os resultados obtidos. Finalmente, o oitavo capítulo é dedicado às conclusões finais. Neste capítulo serão ainda sugeridas algumas ideias para novas linhas de investigação.

CAPÍTULO II: A Educação Superior

“O ensino superior depara-se atualmente com um novo espectro de desafios, com implicações a nível das instituições, de professores, de estudantes, do ensino e da aprendizagem, dando expressão e significado ao imperativo de responder às novas necessidades educativas das sociedades baseadas no conhecimento, e traduzindo-se no enfrentar de desafios, no saber ler as oportunidades, e mudar.”

Miranda, (2007: 161)

Vivemos, de facto, um tempo de mudanças aceleradas, que se traduz numa nova realidade, com alterações em todos os fenómenos do nosso dia a dia, do económico ao social, do ambiente ao tecnológico, da ciência à informação, dos valores aos relacionamentos, onde tudo parece convergir para um novo paradigma civilizacional.

A mudança da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, a partir de meados do séc. XX, desencadeou novos desafios para as comunidades humanas no seu todo, mas principalmente para o indivíduo, que vê assim, centrado na sua capacidade intelectual e no seu conhecimento, a ênfase no progresso, na criatividade, na inovação e no empreendedorismo. O capital humano e intelectual ganhou protagonismo e a capacidade de adaptação tornou-se, mais que nunca, numa vantagem competitiva para as organizações. Junte-se o desenvolvimento tecnológico acelerado com as inúmeras possibilidades propiciadas pelas novas tecnologias e a sua capacidade de penetração, ampliação e disseminação da informação e do conhecimento, e eis-nos perante esta sociedade da informação e do conhecimento atual, que já não precisa de nenhuma discussão esclarecedora, mas pode conduzir a uma outra: à nova missão da universidade hoje, que, segundo Costa (2002) é alimentar e sustentar esta sociedade de conhecimento.

Como nos relembra Varghese (2008), as fontes de crescimento económico foram mudando ao longo dos tempos: na época das sociedades agrícolas foi a terra, depois o capital assumiu esse lugar aquando das sociedades industrializadas e, finalmente, nesta sociedade do conhecimento, as atenções centram-se no indivíduo e nas suas características e potencialidades, onde a informação e a formação se tornam fundamentais. Sendo o conhecimento, por definição, universal, é natural que as instituições que o produzem e promovem tenham vindo a ganhar um

protagonismo cada vez maior. O conhecimento é hoje, um bem que se troca e negocia internacionalmente e que ultrapassa as fronteiras mais rápido que as pessoas ou o capital (Varghese, 2008: 9). É natural que no caminho para uma sociedade de conhecimento, aumente a atenção dada ao ensino superior, o setor mais visível de um processo de geração, preservação e disseminação sistemática do conhecimento (Kehm, 2011).

Neste contexto, Torres (2004) identifica alguns dos aspetos da problemática com que o ensino superior se defronta atualmente. Para além das referidas constantes mutações no meio envolvente (sociais, económicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas), o declínio do número de candidatos e, consequentemente as duas seguintes, as restrições financeiras e o acréscimo da concorrência e, finalmente, o desfasamento entre a oferta e a procura de certas licenciaturas e determinadas áreas profissionais são, segundo a autora, os principais desafios das IES no enquadramento atual.

A este rol podemos ainda acrescentar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assumidas como o alicerce essencial do desenvolvimento e competitividade nesta nova sociedade e um outro fenómeno que se revela: a globalização, que, na sua voracidade mercantil, tudo toca e abrange. A mundialização dos mercados abriu as portas a uma imensidão de possibilidades geográficas, que, juntamente com a instantaneidade da presença dos acontecimentos, permite a realização de contactos, trocas e negócios a qualquer hora em qualquer lugar, facto que, para a educação, se pode tornar um perigo. Ou não, depende. Para certos autores, a educação passa a ser concebida não como uma área em si, mas como um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo globalizado que caracteriza a realidade atual, onde a internacionalização da educação é hoje um fenómeno irreversível e a procura de educação além-fronteiras um facto perfeitamente comum (Miranda, 2007). Esta nova “economia do saber”, como a apelidaram Domingues e Araújo (2010), faz-nos refletir sobre a importância de desenvolver capacidades por forma a estarmos ao nível da aquisição de competências à escala mundial.

Para responder aos desafios e situações emergentes, o sistema de ensino superior vê-se, por um lado, obrigado a reorganizar-se e reconfigurar-se em todos os seus domínios, nomeadamente no desenho dos próprios programas dos cursos e na integração e convergência da realidade e da virtualidade (através, entre outros, da criação de paradigmas de ensino e aprendizagem à distância), que conduzem a novas conceptualizações e modelos organizacionais

(Miranda, 2007). Por outro lado, implica uma adaptação constante ao mercado, à adoção de políticas e ferramentas de *marketing* viradas para a satisfação dos seus diversos públicos e à conceção de estratégias concorrenciais com o objetivo de atrair alunos e recursos (Kotler e Fox, 1994; Mazzarol, 1998; Torres, 2004; Nicolescu, 2009; Bravin e Ikeda, 2010).

E é precisamente este o ponto que Costa (2002) vê como mais preocupante: as IES não podem estar sujeitas apenas aos interesses do mercado, dependentes de uma lógica hegemónica neoliberal, uma vez que desse modo perde-se a diversidade, pela tendência uniformizadora da globalização; perde-se o espaço para criatividade, ao transpor para a universidade critérios de desenvolvimento baseados estritamente na rendibilidade económica; e perde-se a possibilidade de as universidades afirmarem as suas personalidades, se empenharem em experiências inovadoras e promoverem áreas de especialização e excelência, porque passam a ser norteadas por uma visão mercantilista ao invés de uma visão incentivadora da procura constante, da descoberta e da invenção.

O facto é que durante as últimas décadas, o setor da educação superior assistiu a um crescimento sem precedentes (Portela *et al.*, 2007; Yang, 2007). Quer em número de licenciados no mundo inteiro, quer em número de IES, quer, mesmo no que diz respeito à importância da educação na vida das pessoas, das organizações e das sociedades. É neste contexto de uma crescente importância do setor da educação superior que devemos entender a relevância das IES enquanto agentes dinamizadores da sociedade, ao formarem profissionais nas mais variadas áreas de conhecimento e, com isso, estimularem também o progresso e evolução das comunidades onde estão inseridas (Verdinelli *et al.*, 2007).

Esta afirmação vem ao encontro dos escritos de Miranda (2007) que realça a importância do papel das IES como fatores de inclusão social, ao habilitar e formar cidadãos críticos e reflexivos, apetrechados de flexibilidade, competências e capacidade de atualização permanente, e também como elemento essencial na realização dos indivíduos e na sua APL (Aprendizagem ao Longo da Vida). Tudo isto, enquanto se preparam, também elas, para a nova realidade que enfrentam:

“Nos próximos anos, sob pena de serem relegadas para a categoria de instituições irrelevantes, as universidades vão ter que adotar padrões de qualidade elevados, assumir a competitividade, pensar em novos conteúdos científicos no seu ensino, rever estratégias e métodos de formação, adaptarem-se à mudança estrutural dos seus públicos, propiciar meios de articulação da aprendizagem na escola e no

trabalho, ir de par com a crescente interdisciplinaridade, que afeta também a sua organização, reconhecer e creditar para fins de ensino formal as competências adquiridas em exercício, encontrar formas empreendedoras de relacionamento com o meio social económico, recorrer crescentemente às tecnologias da informação com treino adequado dos docentes. E muito mais."

Costa, (2002)

2.1. A natureza dos serviços de educação

Apesar de menosprezados pela academia durante muito tempo, muito devido à sua natureza intangível, os serviços de educação viram, nas últimas décadas o interesse pela sua investigação aumentar exponencialmente, em grande parte motivado pelo incremento da sua importância na maioria das economias (Mazzarol, 1998).

Relativamente à educação, importa explicitar as suas diferenças e especificidades, no sentido em que as podemos - e devemos - tratar de forma distinta.

Serviço é *"qualquer ato ou desempenho, essencialmente intangível, que uma parte pode oferecer a outra e que não resulta na propriedade de nada"* (Kotler, 2000: 448).

Efetivamente, tal como a maioria dos serviços que não podem ser tocados, provados, sentidos, guardados ou experimentados antes da sua utilização, também a educação não é materializável, uma vez que o conhecimento transmitido não se pode atribuir nem condicionar fisicamente. Para mais, a educação é um serviço que implica a presença de pessoas, e com determinados níveis de qualificação e especialização. Além da intangibilidade, os serviços apresentam ainda mais três características específicas que têm implicações enormes ao nível da elaboração dos programas de *marketing*: a inseparabilidade, a heterogeneidade e a perecibilidade (Torres, 2004).

Por intangibilidade entende-se a ausência de uma materialização física, ou seja, os serviços são atos ou desempenhos que não podem ser identificados nem testados antes do ato do seu consumo, não podem ser experimentados por antecipação, pelo que a avaliação dos mesmos se torna mais difícil do que relativamente a bens físicos, dado que é realizada sem a perceção do benefício direto da experiência (Moogan *et al.*, 1999; Cubillo *et al.* 2006; Stanton e Veale, 2009). Para tentar minimizar esta questão, e reduzir a incerteza dos consumidores, muitas empresas prestadoras de serviços tentam *"agregar evidências e imagens concretas a ofertas abstratas, administrar as evidências para deixar tangível o intangível"* (Kotler, 2000: 450).

A inseparabilidade deve-se ao facto de os serviços serem, regra geral, produzidos e consumidos simultaneamente. Além do mais, no caso da educação, a pessoa encarregue de prestar o serviço é parte dele e tanto ela como o cliente estão presentes, interagindo, e dessa forma afetando o resultado final. É neste contexto que Grönroos (1993; *cit.* em Reis, 2005), destaca a dupla função do *marketing* de serviços: a tradicional, e a interativa, resultante da relação cliente-funcionário. Esta função é fundamental, pois dela resulta uma experiência que tem implicações nas futuras relações e que se espalha por toda a organização. Aqui, torna-se fundamental a compreensão do chamado “momento da verdade”, ou seja, *“toda e qualquer ocasião em que o consumidor entra em contacto com algum aspeto da organização e tem a oportunidade de formar uma opinião”* (Kotler e Andreassen, 1996; *cit.* em Torres, 2004).

Quanto à heterogeneidade, esta característica diz respeito à impossibilidade de reprodução idêntica do mesmo ato, de forma repetitiva sem alteração das características, ou seja, as componentes “quem”, “onde” e “quando” os serviços são prestados alteram o seu resultado. Um mesmo serviço pode variar consoante o prestador do mesmo, consoante o dia de realização, consoante o local, consoante o cliente, etc. No caso da educação superior este facto é por demais evidente. Uma mesma aula, lecionada pelo mesmo professor, na mesma universidade, no mesmo dia, mas em horas separadas, a duas turmas diferentes, pode ser completamente distinta ou, pelo menos, é impossível ser exatamente igual. Além disso, uma aula é algo dinâmico, que pode tomar vários rumos em função de uma dúvida de um aluno ou de um acontecimento momentâneo, ao contrário, por exemplo, de um livro, que não permite a atualização e customização permanente resultado da interação entre o(s) prestador(es) e o(s) utilizador(es) do serviço. Ou seja, quer a essência do próprio serviço quer a qualidade do mesmo são altamente variáveis, ao contrário, por exemplo, de um produto, feito em série, por maquinaria industrial. Neste ponto são críticas as questões da avaliação e controlo da qualidade e da satisfação dos clientes (Bravin e Ikeda, 2010).

Finalmente, a perecibilidade. Desde logo, porque um serviço não se pode armazenar, guardar para consumir noutra altura e, além disso, os serviços têm um determinado valor, mesmo quando não utilizados. Por exemplo, um passageiro que perde um voo de avião, pode não ter direito a reembolso, uma vez que esse serviço deixou de ser vendido a outra pessoa.

No fundo, enquanto as mercadorias são produzidas antes da venda, os serviços devem ser vendidos antes de serem produzidos, o que aumenta a perceção de risco para o cliente (Reis,

2005: 27). Para mais, como a sua produção e consumo são simultâneos, isso dificulta a gestão da oferta e procura, pelo que desenvolver estratégias para tentar equilibrar este balanceamento torna-se fundamental.

Em 1983, Christopher Lovelock desenvolveu uma base teórica muito útil à investigação sobre os serviços, envolvendo cinco características, que Mazzarol (1998) adaptou à educação e que analisaremos de seguida.

Em primeiro lugar, a natureza em si do próprio serviço. O serviço de educação é diretamente orientado para as pessoas e envolve atos essencialmente intangíveis. Em segundo lugar, a relação entre o prestador do serviço e o utilizador, além de normalmente muito próxima, é formal e contínua. É o tipo de serviço que permite desenvolver uma relação forte de lealdade e reforçar os laços entre ambas as partes. O nível de customização e avaliação da entrega do serviço é a terceira característica. Apesar de o nível de individualização na educação variar fortemente de caso para caso, uma vez que aulas de grupo têm necessariamente um nível diferente de acompanhamentos tutoriais ou orientações personalizadas, por exemplo, o grau de julgamento sobre as necessidades individuais de cada estudante é normalmente elevado. Em quarto lugar, temos a natureza da procura relativamente à oferta. Em muitos casos, os serviços conseguem adaptar a sua oferta à procura de forma relativamente rápida (fornecimento de eletricidade, por exemplo), enquanto outros não (um hotel tem sempre o mesmo número de quartos, independentemente da procura). No caso da educação, ainda que as flutuações na procura sejam tendencialmente lentas e relativamente suaves (é muito pouco provável que, de um ano para o outro, haja um aumento para o dobro da procura de um determinado curso, por exemplo), a adequação do ajustamento depende também do número de vagas, das instalações e do pessoal disponível. Finalmente, a metodologia da entrega do serviço. No caso da educação superior, tipicamente, são os alunos que se deslocam às instalações dos provedores do serviço para receberem o mesmo, mas a situação está a mudar, nomeadamente com a disponibilização do ensino à distância, proporcionado pelas novas tecnologias.

Ainda sobre a especificidade do serviço educação, Caetano Alves (1995) aborda a temática com uma ideia curiosa, ao afirmar que a educação não é um serviço prestado ou executado, mas antes produzido em conjunto com o(s) próprio(s) aluno(s). O mesmo autor acrescenta ainda que, em rigor, o serviço educação é, em si mesmo, um conjunto de vários serviços, em camadas, em redor de um serviço central, que são, no caso do ensino superior, os

vários cursos disponibilizados. Em redor destes existem os serviços periféricos, ou de suporte ao serviço central, que incluem desde o refeitório à biblioteca, da reprografia à secretaria, entre outros. Finalmente, na camada mais exterior temos o chamado serviço global, que engloba desde as condições financeiras à frequência do curso, ao acesso às instalações, o acompanhamento do aluno e a credibilidade do curso (Alves, 1995: 59).

Outra característica distintiva do serviço educação, em particular da educação superior, prende-se com o facto de o seu consumo durar, normalmente, vários anos. Desse modo, a noção do risco (ou de uma escolha errada) é muito valorizada. Esta é uma das razões por que o aconselhamento com os pais, professores, amigos, ex-alunos, entre outros, é tão utilizado e valorizado pelos candidatos, uma vez que, nesta decisão de altíssimo envolvimento, a recolha de opiniões funciona como estratégia de redução do risco (Moogan *et al.*, 1999: 213).

Um ponto muito referido na literatura sobre gestão de serviços tem a ver com o “encontro da efetivação² do serviço”, comumente definido como o contacto ou interação cara-a-cara entre o prestador do serviço e o utilizador (Surprenant e Solomon, 1987). Dada a intangibilidade dos serviços, por um lado, a necessidade de participação do consumidor no processo, por outro, e finalmente, a importância da perceção da experiência, a qualidade dos serviços apenas pode ser aferida durante esse encontro. Daí que este contacto direto, que se refere à prestação e usufruto do serviço em si, também denominado, conforme visto anteriormente, como “momento da verdade”, seja por isso considerado tão importante, uma vez que a adequação de todas as atividades de gestão orientadas para o consumidor devem ser provadas precisamente aí (Stauss e Mang, 1999). É justamente sobre este ponto que Bravin e Ikeda (2010) interrogam: de que servem programas e bibliografias cuidadosamente planeados, um corpo docente de primeira, se essa qualidade não for sentida nesse momento da verdade que é a efetivação do serviço na sala de aula? Será com certeza questionada.

Apesar da geralmente aceite definição de “encontro da efetivação do serviço” como a interação entre o consumidor e o prestador do serviço, Shostack (1985) vai mais longe e define-o como o período de tempo durante o qual o consumidor interage com o serviço. Deste modo, o autor engloba todos os aspetos do serviço com que o consumidor possa ter contacto durante a prestação do mesmo. Não apenas os funcionários, mas tudo o que envolve o processo: desde as

² - tradução livre dos autores da expressão inglesa “service encounter”, encontrada amiúde na literatura sobre serviços.

instalações ao ambiente, à própria participação e interação com outros consumidores (coconsumidores) durante o processo, o que, no caso da educação, se torna especialmente relevante.

Olhemos então agora, separadamente, para os vários elementos inerentes ao serviço educação, segundo a “segmentação” realizada por Bravin e Ikeda (2010), que propõem a seguinte composição de variáveis: produto; processos; pessoas; evidência física; qualidade; preço (e outros custos do serviço); promoção; e distribuição (lugar e tempo).

Antes de mais, note-se que “produto” se entende aqui como um conceito alargado que inclui bens e serviços, e que reúne, além das suas características, os processos e as pessoas.

Sobre a primeira variável, as autoras levantam, e bem, a seguinte questão: “O que é o produto da Educação?” Esta pergunta tem gerado imensa discussão, com vários autores a defenderem distintas opiniões (Bravin e Ikeda, 2010: 83). Se é verdade que, no início dos estudos sobre o *marketing* educacional se acreditava que os produtos eram os programas (cursos) oferecidos pelas IES (Levitt, 1980; *cit.* em Binsardi e Ekwulugo, 2003), mais tarde, Kotler e Fox (1994) apontaram os alunos com o verdadeiro produto do ensino. Já para Laux (2002), o produto das IES, é a educação, entendida de uma forma abrangente como processo de transferência de conhecimentos profissionalizantes. Para este autor, este produto é de enorme valia pois encerra em si uma elevada carga de valor agregado, ao valorizar o futuro para o qual promete preparar o aluno.

Muito importante também, nesta discussão, é entender o ponto de vista dos estudantes. Enquanto que, para alguns, efetivamente, o diploma que recebem no final é o produto do seu curso, para a maioria dos alunos, porém, o que estes procuram no ensino superior são os benefícios inerentes a essa formação, o que isso lhes trará em termos futuros, quer relativamente ao mercado de trabalho (Cubillo *et al.*, 2006), quer ao *status* ou estilo de vida que este lhes proporcionará (Binsardi e Ekwulugo, 2003).

Bravin e Ikeda (2010) definem os processos como as metodologias e a sistematização operacional, i.e., a própria forma de produção e entrega do “produto” e, na variável pessoas, incluem todas as que, de alguma forma, interferem na sua efetivação: professores, funcionários e os próprios alunos. As pessoas são particularmente relevantes porque, por um lado, os serviços diferem em função das pessoas envolvidas, sejam prestadores ou utilizadores. Por outro, porque

muitas vezes o resultado é influenciado por pessoas que não são contratadas pela empresa, como sejam colegas de classe, ex-alunos ou outros (Bravin e Ikeda, 2010: 83).

Relativamente à evidência física, diz respeito à tangibilização dos serviços e pode ser desde os materiais impressos, mobiliário, decoração das paredes, entre outros. De acordo com as autoras, são pistas visuais ou tangíveis que sugerem evidências sobre a qualidade do serviço. Apesar de não ser consensual, na educação, se o que importa é ter um corpo docente altamente preparado e motivado e alunos ansiosos por aprender, independentemente do contexto, se, pelo contrário, importa também (e muito) um ambiente social favorável, com pessoas jovens, bonitas e alegres num cenário agradável. O certo é que, corroborando os escritos de Price *et al.* (2003) que afirmam que as instalações são um fator de decisão importante para os estudantes, a maioria das IES, nos seus esforços promocionais de atração de alunos, fazem questão de as realçar, mostrando imagens bonitas e atrativas.

Olhando agora para a qualidade, esta é, como sabemos, uma variável chave para qualquer empresa produtora de bens ou prestadora de serviços, da qual pode depender a sua sobrevivência. Ainda assim, no caso dos serviços em geral e da educação em particular, a mesma é muito difícil de medir. Mais, no caso do ensino, o que é mais importante: garantir a satisfação dos alunos ou garantir a sua aprendizagem? Bravin e Ikeda (2010: 87) utilizam, aliás, uma metáfora muito pertinente para se referirem a esta questão: será que as IES podem ser comparadas aos pais que, na educação dos seus filhos, nem sempre fazem o que é mais agradável para eles, mas antes o que é melhor para o seu futuro? De facto, esta é uma outra discussão que está para durar.

Apesar de vários autores terem desenvolvido modelos para avaliar a qualidade, como o pioneiro *Servqual* (Parasuraman, Zeithaml e Berry, 1985) entre outros que se seguiram, não aprofundaremos esta temática, dado que nos é mais relevante, neste estudo, olhar esta problemática de uma forma mais holística. Na verdade, a problemática da avaliação da qualidade na educação, para além das questões da intangibilidade e da heterogeneidade, que dificultam a sua determinação, tem ainda dois outros problemas. Em primeiro lugar, a qualidade da educação ou, se quisermos, de uma IES, é resultado de um conjunto enorme de fatores e pessoas que concorrem para o resultado final da experiência do serviço, pelo que dificilmente se consegue uma visão completa para uma justa avaliação.

Em segundo lugar, uma vez que existem vários públicos das IES, os critérios de avaliação da qualidade do curso ou da própria IES são obrigatoriamente distintos, se avaliados pelos alunos, pelos futuros empregadores, pelos professores, pelos administradores, ou pela própria sociedade, para citar apenas alguns exemplos.

Ainda relativamente à qualidade, mas numa perspetiva multicultural, Bernd Stauss e Paul Mang (1999) levantam a problemática da definição e avaliação da qualidade num artigo em que questionam o choque cultural na prestação de serviços interculturais, definindo-os como aqueles em que o prestador e o utilizador pertencem a culturas diferentes. Uma vez que, por um lado, a qualidade do serviço se pode medir pela diferença entre a expectativa do consumidor e a sua perceção do mesmo (Parasuraman *et al.*, 1985) e, por outro, para os consumidores, a qualidade é percebida no momento da sua prestação, ao avaliarmos um serviço a partir de distintas perspetivas culturais, os critérios podem, de alguma forma, não ser compatíveis. Desde logo, porque, se a avaliação da qualidade normalmente já difere do ponto de vista do consumidor para a do prestador do serviço, quando se trata de uma empresa de um dado país ou cultura e consumidores de outro, essa discrepância pode aumentar consideravelmente. Também Mattila (1999) se refere a este facto, realçando que, uma vez que nos serviços existe contacto e interação entre consumidor e prestador, os fatores culturais podem exercer maior influência na avaliação dos serviços do que na de produtos tangíveis.

É relativamente a este ponto que Stauss e Mang (1999: 332) diferenciam três padrões de expectativas, segundo os quais os consumidores avaliam os serviços internacionais: o desejado, o adequado e o previsível. O primeiro refere-se à expectativa ideal, segundo a qual, se cumprida, o consumidor considerar-se-á satisfeito com o serviço. O segundo refere-se ao nível mínimo de qualidade que os consumidores estão dispostos a tolerar, ou seja, aquilo que os consumidores têm como base, a partir do qual, se não cumprido, os consumidores ficam insatisfeitos. É entre estes dois padrões que se encontra o que os autores apelidam de “tolerância zero”, i.e., o ponto a partir do qual a satisfação ocorre ou não. Se é apenas cumprido o padrão de serviço “adequado”, o estado de satisfação dos consumidores fica-se pela indiferença. O último nível, denominado de “previsível”, tem em conta as suposições que os consumidores fazem sobre o serviço. Esse padrão desempenha um papel importante na avaliação do serviço e depende do facto de os consumidores terem tido contacto prévio com os prestadores de serviço ou terem recebido informação antecipada através de publicidade ou da

chamada informação “*boca-a-boca*”. Assim, quando os consumidores já ouviram dizer, por outras pessoas ou pelos média, que o serviço é muito bom, os padrões de expectativa “adequado” e “desejado” aumentam, e a tolerância zero torna-se menor.

Voltando às variáveis relativas ao serviço educação, falta-nos ainda analisar o preço, a promoção e, finalmente, a variável distribuição.

O preço é outra componente deveras importante, que deve ser analisada com atenção, mais a mais se tivermos em linha de conta que esta variável, por si só, influencia a percepção da qualidade (uma IES mais cara é sinónimo de melhor qualidade, bem como o inverso). Nesse sentido, Maringe (2006) reforça a ideia de que a todos os *itens* relacionados com o preço deve ser dada a mesma importância que, por exemplo, às características dos programas na escolha dos potenciais alunos, dado o recente aumento de consumismo na escolha da educação superior.

Por outro lado, o preço é uma variável que permite alterações e ajustamentos de uma forma relativamente célere e, desse modo, pode facilitar a adequação dos proveitos face aos custos, através de descontos de inscrições por antecipação, promoções pontuais, ofertas, etc. No entanto, e apesar da sua aparente simplicidade, a definição do preço revela-se muitas vezes uma tarefa bastante complexa, se tivermos em atenção que a mesma “*envolve assegurar que ambas as partes entendem o que está incluído na troca*” (Churchill e Peter, 2000: 302; *cit.* em Bravin e Ikeda, 2000) e, devido quer à sua intangibilidade, quer à sua invisibilidade (muito do trabalho de preparação das aulas, para dar apenas um exemplo, como não é visível, é muito difícil de avaliar e contabilizar pelo comprador), a noção do valor envolvido tende a ser menosprezada.

A promoção, no âmbito da educação superior, relaciona-se com as comunicações de *marketing* e a disseminação da informação, especialmente no contexto das escolhas e dos momentos de decisão dos potenciais alunos (Nicolescu, 2009). Se tivermos em atenção que 61% das 300 escolas que Kotler e Fox (1994) analisaram, viam o *marketing* apenas e só como o conjunto das atividades de promoção, publicidade e vendas, percebemos facilmente porque é a variável que mais atenção recebe no âmbito da gestão educacional.

Aqui, mais uma vez, a intangibilidade dos serviços implica que os indivíduos compreendem algo que não conhecem, que não podem sentir nem ver, nem experimentar. Como escreveu Berry (1989: 3), o desafio da promoção nos serviços “*é tornar visível o invisível, preciso o que é*

vago, evidente o que é incerto, e benéfico e seguro o que é risco.” Outra das principais funções da variável promoção nos serviços é pois tentar assegurar que o público-alvo entenda e valorize o que está a ser promovido. Daí que se usem, tantas vezes, *“metáforas fáceis de ser compreendidas ou apelos emocionais (...) e a criação de imagens tangíveis e memorizáveis”*, (Berry, 1989: 3) ainda que os clientes tendam a confiar mais nas referências e opiniões de amigos e conhecidos do que na comunicação comercial (Bravin e Ikeda, 2010: 93). A comunicação nos serviços é tão relevante que o modelo de Parasuraman *et al.* (1985) lhe atribui um *gap*³, para realçar a diferença entre o que é comunicado e o que é realmente entregue.

Finalmente, a variável distribuição, que diz respeito ao quando, como e onde o serviço é prestado, ou onde a interação acontece. Brevin e Ikeda (2010) citam exemplos de IES que optaram por instalar-se junto a grandes centros urbanos ou empresariais, outras que, pelo contrário, constroem seus pólos nas periferias das cidades para ficar mais próximas dos seus públicos-alvo, garantindo-lhes desta forma praticidade e economia de tempo e custos.

No caso dos serviços, os consumidores podem dirigir-se ao local onde o fornecedor realiza o serviço ou vice-versa. Relativamente à educação internacional, tradicionalmente, os estudantes deslocam-se às instituições nos países de acolhimento para realizarem os seus cursos. No entanto, este paradigma está a mudar, com o estabelecimento de programas no estrangeiro por parte de muitas IES, bem como a cada vez mais frequente educação à distância (Mazzarol, 1998).

Ao contrário dos produtos tangíveis, que precisam de distribuição física para chegar aos consumidores finais, os serviços, além de agregarem a produção e o consumo no mesmo lugar e tempo, podem ainda usar outros canais, como por exemplo o eletrónico. Ou seja, diferentemente do raciocínio simplista que considera a distribuição de serviços menos complexa que a dos bens físicos, a verdade é que são apenas diferentes as configurações que os canais assumem (Brevin e Ikeda, 2010: 95). E isto é especialmente relevante uma vez que a produção e entrega do serviço impactam, e de que maneira, a experiência final dos utilizadores.

Em jeito de resumo sobre a especificidade dos serviços e, em particular, dos serviços de educação, importa realçar que muitas IES já perceberam a importância de analisar, planear e

³ - *Lacuna, hiato, distância entre 2 objetos. No modelo referido, também conhecido como modelo de “gaps”, os autores referem-se às diferenças entre, por exemplo, a expectativa prévia e o que de facto se obtém ou, neste caso, à diferença entre as promessas feitas na comunicação e a realidade.*

construir estratégias de forma holística, usando e gerindo todas as variáveis que a compõem, de maneira a encarar o mercado preparadas para a competição pela atração de alunos. E como estes são, provavelmente, o público-alvo mais importante das IES, olhemos para as suas particularidades, que fazem deles um alvo distinto da maioria dos consumidores dos restantes bens e serviços.

2.2. A especificidade do consumidor do Ensino superior

É um facto que a importância e o valor da educação superior são inquestionáveis (Vrontis *et al.*, 2007). Certo. Mas para quem, especificamente?

É comumente aceite que as Instituições de Ensino Superior têm uma multiplicidade de públicos (Nicolescu, 2009), entre os quais se destacam os estudantes, obviamente, mas também os empregadores e a sociedade em geral (Maringe, 2006), entre muitíssimos outros que, por exemplo, Kotler e Fox (1994) identificaram, para citar apenas uma obra de referência.

É também certo que, pelo menos nos EUA, muitas IES passaram grande parte dos anos 80 e 90 a tratar os seus públicos (alunos, *alumni*, docentes, funcionários, etc.) como prescindíveis, até que perceberam que essas pessoas, a quem se dirigem os esforços de *marketing*, são absolutamente essenciais ao seu sucesso. E aí, passaram a dar-lhes importância, a esforçarem-se por criar relações sólidas e a tentar construir laços de lealdade (Haigh, 2008).

Nesse sentido, à medida que as IES foram sendo, cada vez mais, obrigadas a responder às necessidades dos seus consumidores, a literatura esforçou-se por identificar quem são, exatamente, os consumidores da indústria da educação superior. É muito comum ler-se referências que sugerem os estudantes como os clientes das IES, mas esta noção não é, de todo, universalmente aceite (Kamvounias, 1999).

De facto, a definição de consumidor no setor da educação, não é tarefa tão simples e imediata quanto à primeira vista possa parecer. Apesar das cada vez maiores similitudes entre os negócios tradicionais e a educação, a verdade é que a área académica, dada a sua especificidade, não tem paralelo no mundo dos negócios (Quinn, Lemay, Larsen e Jonhson, 2009). Desde logo porque a educação é um processo contínuo que depende largamente da vontade dos estudantes em participar na aprendizagem (Schwartzman, 1995). Por outro lado,

conforme comenta Hall (1996; *cit.* em Kamvounias, 1999), onde é que noutra área, o fornecedor recebe o dinheiro do cliente, inicia uma relação longa e complexa e no final, se recusa a dar-lhe o que ele pagou, neste caso, o grau académico?

Além disso, os estudantes, enquanto “óbvios” clientes primários das IES, não são, de todo, os únicos. Dependendo das várias áreas de atuação, os públicos mudam bastante (Kotler e Fox, 1994; Schwartzman, 1995; Quinn *et al.*, 2009). Pais, funcionários, empregadores, governos e a própria sociedade têm legítimos interesses nos serviços proporcionados pelas IES (Kamvounias, 1999).

Numa tentativa de elencar todos os principais públicos identificados na literatura, Torres (2004) reuniu-os numa tabela onde incluiu os estudantes, os empregadores, a sociedade em geral, os pais, os ex-alunos, o corpo docente, os órgãos governamentais, o conselho universitário, a concorrência, os fornecedores, os potenciais estudantes, os órgãos fiscalizadores, os média, a administração e os funcionários, a comunidade local e as fundações. Em virtude desta enorme diversidade de públicos, com necessidades e desejos necessariamente distintos, a autora adverte que, *“em determinadas circunstâncias, esta situação pode gerar conflitos entre as partes, originando um problema para as IES que procuram conceber estratégias que satisfaçam, eficazmente, essas necessidades”* (Torres, 2004: 14). É por isso, então, fundamental, identificar quem são, de facto, os “clientes” diretos do ensino superior.

Eagle e Brennan (2007) no seu artigo *“São os alunos clientes?”* concluem que o debate está polarizado, por um lado, com os defensores da afirmação do título a defenderem que sim, evidentemente, e que como tal devem ser tratados. Por outro lado, os críticos a consideram que a adoção da terminologia “cliente” leva a uma degradação dos padrões educacionais e provoca sérios danos na relação educador/aluno. Os autores recomendam, pois, algum cuidado na utilização do termo “cliente” neste contexto, uma vez que, se por um lado, pode ter aspetos positivos, como sejam o de promover os legítimos interesses dos alunos no sistema de ensino, pode descambar facilmente para aspetos potencialmente negativos como a problemática ideia de que *“o cliente tem sempre razão”* (Eagle e Brennan, 2007). Conforme alerta Schwartzman (1995), a importação desta terminologia de gestão (com foco no cliente, medição da qualidade, satisfação dos desejos, resposta às necessidades, etc.) no setor educativo, levanta questões centrais sobre como a própria educação é conceptualizada e praticada, pelo que talvez a definição de estudante, ela própria, necessite ser redefinida, e com isso, pudéssemos então

depois avançar, *“tratando os estudantes como estudantes em vez de os tentar enquadrar à imagem dos negócios”* (Schwartzman, 1995: 217). O mesmo autor relembra, ainda, que as metáforas não são inocentes ou neutras, nem são meras substituições de termos, ou seja, elas carregam significados, e por isso, a configuração de estudantes como clientes tem consequências significativas na forma como todas as relações interpessoais passam a ser realizadas na educação. Para colmatar esta problemática, Schwartzman (1995: 218) sugere uma outra (e eventualmente mais útil) metáfora: *“passar a pensar e tratar os estudantes como se fossem clientes, em vez de os tratar como sendo, efetivamente, clientes”*.

Apesar da multiplicidade de públicos a quem as IES se destinam (Kotler e Fox, 1994), iremos aqui assumir a divisão realizada por Torres (2004: 14) onde define *“os estudantes como os clientes diretos e primários do ensino superior e os pais, os empregadores e a sociedade em geral como os beneficiários secundários”* para nos focarmos no primeiro grupo, porquanto é o que nos interessa analisar no âmbito do presente estudo.

No entanto, e apesar de, conforme apontado por Wignall (2007), os estudantes, hoje em dia, se verem, e serem vistos pelas IES, como sendo realmente os “consumidores” do ensino superior, vários autores colocam em causa esta definição.

Melewar e Akel (2005), entre outros, defendem que a identificação da relação estudante-universidade ou consumidor-prestador do serviço de educação superior não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar porque, ao contrário dos consumidores convencionais, os alunos não têm uma liberdade total na escolha do “produto/serviço”, no caso no conteúdo específico dos conhecimentos transmitidos e na educação proporcionada. Em segundo lugar porque, na educação superior, os alunos encontram restrições para a compra baseados em atributos pessoais, i.e., mesmo que possam pagar o serviço, podem não ser aptos ou ser escolhidos para o usufruir. Por outro lado ainda, aos clientes não é requerido mérito para o usufruto do produto ou serviço, enquanto que nas IES os estudantes são constantemente avaliados e colocados à prova para evoluírem e, os que falham são obrigados a repetir, vendo-se assim impossibilitados de frequentar níveis mais avançados (Kamvounias, 1999). Finalmente, como acrescenta Sirvanci (1996), os alunos não necessariamente pagam esses serviços com recursos próprios, uma vez que, em muitos casos, esses custos são subsidiados pelos impostos dos contribuintes, ou mesmo através de bolsas de estudo públicas ou privadas.

Para além destas especificidades relativas ao consumidor do ensino superior, deve-se acrescentar-se também a noção de risco percebido associada à escolha de uma IES. Santon e Veale (2009) referem a multidimensionalidade deste constructo nas decisões de compra, incluindo os riscos social, financeiro, físico, psicológico, de perda de tempo e o risco de *performance*. Efetivamente, a intangibilidade dos serviços, conforme analisada anteriormente, diminui quer a quantidade quer a qualidade da informação disponível, o que faz com que a decisão de “acertar” na escolha do curso e da IES assumam um elevado protagonismo, potenciada pelo grande envolvimento da decisão (normalmente é uma decisão única na vida), pelos custos envolvidos e pelas consequências que implica na vida futura dos alunos, pelo que os estudantes consideram cuidadosamente e dão tanta importância à escolha da IES e do curso que vão realizar (Vrontis *et al.*, 2007).

Outro aspeto a ter em conta é a questão do valor percebido do serviço prestado pelas IES aos estudantes. Petruzzellis e Romanazzi (2010: 143) definem

“o valor de uma universidade em função da capacidade do corpo docente, da interação positiva entre os seus membros, da capacidade de relacionamento com os estudantes, da eficiência administrativa, do apoio da administração quer à IES quer aos alunos e da percepção pública da qualidade do serviço que a IES proporciona.”

Todas estas particularidades fazem, portanto, do consumidor do ensino superior um “cliente” distinto. Assim, e pese embora a controvérsia que este tema tem proporcionado (Kotler e Fox, 1994; Júnior *et al.*, 2006, Hemsley-Brown e Goonawardana, 2007), assumiremos aqui, conforme anteriormente referido, que os estudantes são os principais clientes das IES, apesar dos diferentes papéis que os mesmos possam assumir nas IES, como Sirvanci (1996) fez questão de demonstrar:

a) enquanto “produto-em-processo”, uma vez que, a partir do momento da admissão até à graduação são como que matéria-prima em transformação até ao produto final, concluído com a obtenção do grau académico, após o qual estes competem entre si no mercado de trabalho como as marcas e os produtos competem por clientes. Ou seja, os diplomados são então como que produtos e os potenciais empregadores, os clientes. O autor vai ainda mais longe, e assume os alunos com os estudos concluídos e integrados no mercado de trabalho

como “vendas efetuadas” e os ainda não integrados no mercado como “produtos não vendidos” ou “em stock”.

b) como “clientes internos das instalações”, ao serem utilizadores que usufruem dos vários espaços das IES (bibliotecas, cantinas, etc.) e portanto, deverão ser tratados como tal; esta abordagem analisa o aluno enquanto alguém que interage com a IES, mas do ponto de vista não académico, i.e., enquanto utilizador desses serviços paralelos.

c) como “trabalhadores no processo de aprendizagem”, uma vez que são parte integrante e participam de forma ativa no mesmo; aqui, o aluno é tratado como a parte recetora dos conhecimentos transmitidos pelo instrutor (docente) que atua também como fiscal e garante dessa mesma qualidade, avaliando e classificando o desempenho desses “trabalhadores” e, no limite, permitindo ou não a progressão ao nível seguinte do percurso académico. E, finalmente,

d) enquanto “clientes internos dentro das salas de aula”, ao serem recetores e utilizadores quer de um serviço de educação prestado pelos professores, quer dos materiais disponibilizados pela IES para o cumprimento desse objetivo.

Todas estas abordagens demonstram como pode ser variável o papel dos estudantes perante a IES. Ainda assim, Júnior *et al.* (2006) acrescentam à discussão que, para determinar quem é o cliente de uma IES, se deve ter em mente os aspetos endógenos e exógenos. Do ponto de vista endógeno, os clientes finais são os alunos que usufruem e “consomem” os produtos e serviços disponibilizados pelas IES. Já de um ponto de vista exógeno, o cliente final é a sociedade, uma vez que é ela que avalia, seleciona e escolhe os produtos finais das IES através dos empregadores.

Neste estudo, porém, interessa-nos particularmente a análise endógena, pelo que a definição de cliente enquanto objeto de estudo, centrar-se-á nos alunos.

Assim, e baseando-nos nos princípios do *marketing*, torna-se evidente que é fundamental para as IES identificar as necessidades e desejos dos consumidores uma vez que, dessa forma, se torna mais fácil responder e satisfazê-las. A ideia de que a procura pela educação é determinada pela expectativa da sua capacidade de aumentar os *status* económicos e sociais dos alunos é defendida por vários autores (McMahon, 1992; Moogan *et al.*, 1999; Mazzarol e Soutar, 2002; Yang, 2007), com Vrontis *et al.* (2007) a acrescentarem a expectativa de uma vida profissional mais longa, uma maior mobilidade na carreira e, consequentemente,

melhor qualidade de vida. Ou seja, os estudantes não compram o grau acadêmico em si, mas os benefícios e as consequências deste: *status*, emprego, ordenado, estilo de vida, etc. (Binsardi e Ekwulugo, 2003). Uma opinião corroborada pelos escritos de Júnior *et al.* (2006: 104) que afirma que “o valor dos produtos e serviços não é determinado por suas características naturais, mas sim através das consequências advindas de sua utilização.”

A educação superior tornou-se, pois, num bem posicional (Hirsch, 1976; *cit.* em Marginson, 2006: 1), através do qual algumas IES e/ou os seus cursos são vistos, aos olhos dos estudantes, pais e empregadores, como oferecendo um maior prestígio social e melhores oportunidades para a vida do que outros, pelo que a questão do “*value for money*” tornou-se num fator fundamental no processo de decisão (Maringe, 2006). Padlee *et al.* (2010) destacam este ponto, relativamente aos estudantes internacionais, que são ainda mais exigentes quanto ao “valor do seu dinheiro” e, portanto, mais criteriosos na seleção e escolha das instituições educacionais. No entanto, este “valor” é uma percepção subjetiva por parte dos consumidores e não algo objetivo que os fornecedores disponibilizam, porque o mesmo depende, segundo Petruzzellis e Romanazzi (2010: 143) do contexto em que ocorre, da oferta em si mesma, da duração e experiência proporcionada, da concorrência existente e das características pessoais dos consumidores. Como tal, a especificidade deste setor, para além das características de serviço vistas anteriormente, são potenciadas pela expectativa da prestação e da contribuição do mesmo na vida do consumidor. Por isso, o momento da escolha da IES é tão importante, uma vez que o mesmo pode moldar não apenas a vida e carreira futuras dos alunos, mas também as das suas famílias (Padlee *et al.*, 2010).

Nesse sentido, muitos investigadores, de diversas áreas, têm tentado perceber e identificar as razões por detrás dessas aspirações, bem como tentado explicar o comportamento dos estudantes. Chapman (1981), na revisão da literatura que realizou, desenvolveu um modelo próprio com o objetivo de ajudar os administradores das IES, responsáveis pelas políticas de recrutamento, a identificarem as pressões e influências que precisam de ter em atenção para desenvolverem as suas políticas institucionais de recrutamento. Além deste, vários outros modelos foram sendo apresentados, numa tentativa de explicar o até aqui considerado irracional e inexplicável comportamento humano, de modo a tentar perceber o esforço dos estudantes para satisfazerem as suas necessidades de educação superior. Mas dada a relevância, para o nosso estudo, do comportamento de consumo dos estudantes e dos diferentes modelos de

escolha avançados pela literatura ao longo dos últimos anos, dedicaremos um capítulo inteiro (capítulo IV) a esta temática, mais adiante.

Ainda sobre os “clientes” das IES, segundo Soutar e Turner (2002), o mercado universitário tem três grandes segmentos: os estudantes internacionais, os alunos mais maduros e os estudantes que terminam o ensino secundário e pretendem continuar os seus estudos. Uma vez que cada um destes segmentos considera e valoriza diferentes aspetos no seu processo de escolha de curso e de universidade, os mesmos devem ser estudados em separado.

Focando-nos nos estudantes internacionais, Naffziger, Bott e Mueller (2008) investigaram os fatores que influenciam as decisões dos alunos para participarem em programas de estudo no estrangeiro, mas a partir da perspetiva destes, e alertam:

“Como administradores e diretores de cursos, é fácil recostar na cadeira e incentivar os alunos a partir do ponto de vista de “a sabedoria e a perspetiva da idade sugerem que eles devem aproveitar essas oportunidades”. Mas os jovens, hoje, vivem o “aqui e agora”, são indivíduos que querem o “Show me the money”, (...) e a sua visão pode ser completamente diferente. Perante a oportunidade apresentada, os estudantes parecem dizer: “estudar no estrangeiro – com as respetivas despesas associadas, tem que ter um benefício, tem que me fazer chegar a algum lado; eu quero perceber de que forma isso vai fazer alguma diferença no meu futuro, levar-me a um emprego melhor ou a uma oportunidade de trabalho na minha área escolhida”

Naffziger et al. (2008: 50).

Ou seja, os estudantes deixaram de ser decisores passivos e passaram a colocar uma certa dose de calculismo na identificação e avaliação do retorno dos benefícios do investimento que vão fazer na educação superior (Maringe, 2006). Daí que a questão da “boa educação superior” esteja na ordem do dia para os estudantes, mas também para as suas famílias, empresas empregadoras, professores e funcionários das IES, políticos e governos (Karapetrovic e Willborn, 1997). Esta questão ganha ainda maior relevância quando sabemos que, hoje em dia, já não basta uma licenciatura numa reputada IES para garantir emprego na área de especialização dos alunos.

⁴ - Expressão inglesa que significa “mostra-me as vantagens, o que ganho com isso”.

Paralelamente, assistimos a um outro fenómeno nesta nova realidade, que se traduz na chamada educação continuada, i.e., o aluno torna-se um cliente potencial para toda a vida, no sentido em que a educação tem vindo a tornar-se num processo de construção constantemente inacabado, em que o serviço educacional é evolutivo, e em permanente atualização (Nunes *et al.*, 2008). Hoje, é o aluno que determina e cria o seu próprio produto educativo, em função do seu ciclo de vida e não mais do ciclo de vida do produto ou serviço. Escolhe, define e constrói o seu *output* educativo em função das suas necessidades, desejos e objetivos pessoais e profissionais. E estas variáveis são, hoje, praticamente e permanentemente inacabadas, com 98% dos alunos entrevistados num estudo realizado pela Universidade de São Paulo, a concordarem com a afirmação de que a “educação é para toda a vida” (Nunes *et al.*, 2008: 65).

Assim sendo, e não podendo as IES deixar de olhar para as especificidades do segmento onde atuam sem terem em conta as necessidades dos públicos que precisam satisfazer e sem atenderem às demais IES como organizações que competem pelos mesmos alunos, mais do que predispostas a utilizar as ferramentas de *marketing*, nós diríamos que elas estão obrigadas a fazê-lo, sob pena de não sobreviverem.

2.3. O Marketing Educacional

Num famoso e até, de alguma forma, controverso artigo de 1969, Philip Kotler e Sidney Levy avançam com uma definição mais abrangente do conceito de *marketing* que chocou grande parte da comunidade académica. Segundo os autores, o *marketing* é uma atividade social generalizada que vai muito além da venda de pasta de dentes, sabonetes, ou aço e incluem no seu âmbito as organizações sem fins lucrativos. Para certos académicos, este alargamento do conceito de *marketing* poderia desvirtuar os seus próprios propósitos e esvaziar de sentido o seu conteúdo, enquanto outros, (ainda que não concordassem necessariamente com esta abordagem), começaram a debruçar-se sobre o tema (Torres, 2004). A partir de então, surgiram inúmeros estudos sobre todo o tipo de organizações, de hospitais a bibliotecas, de museus a IES, que perceberam a importância da aplicabilidade dos princípios de *marketing* no eficaz cumprimento dos seus objetivos, ainda que não estritamente comerciais (leia-se “com objetivo único: o lucro”).

É neste contexto que a educação começa a dar os primeiros passos na utilização de princípios até aqui apenas usados por organizações comerciais. Afinal, a sociedade alterou-se e (também) a educação não tem outra forma de sobreviver, se não acompanhar essas mudanças (Neto, 2001; Rodrigues, 2004; Reis, 2005; Morais *et al.*, 2006).

Esta mutação geral, permanente e acelerada, a que assistimos, tem gerado transformações galopantes que promoveram novas configurações sociais, motivadas pelas alterações de todos os cenários da sociedade, do político ao económico, do religioso ao profissional, do financeiro ao cultural, do social ao individual.

Vivemos numa era em que os consumidores estão a mudar da frente dos ecrãs de televisão para a frente de ecrãs de computador (Lord, *cit.* em Razorfish, 2009: 2), em que falam das marcas e dos produtos no *Twitter*, em que discutem e exprimem as suas opiniões, gostos e escolhas no *Facebook*, em que mostram a sua relação com o mundo no *Flickr* e no *Youtube*, em que argumentam, opinam e comentam nos *blogs* tudo o que se passa e diz respeito às suas vidas, em que tudo procuram e tudo descobrem através do *Google*, em que se relacionam cada vez mais num espaço virtual em detrimento das relações cara-a-cara, numa era em que a sociedade evoluiu do *mass media* para o “*self media, onde as trocas passam a ser interpessoais e comunitárias, descentralizadas e baseadas na utilização da Rede*” (Lipovetsky e Serroy, 2010: 96).

Assistimos pois a uma época de aceleradas mudanças e, como observou Kurt Lewin, “*o melhor momento para se estudar um fenómeno social é quando ele está em processo de mudança, pois é quando uma entidade está em movimento e alteração que a sua dinâmica se revela mais claramente*” (Bystronsky, *cit.* em Rodrigues, 1992: 62).

É então nesta sociedade hipermoderna (Lipovetsky e Serroy, 2010), num quadro de alteração societária, de personalização extrema, de hedonismo exacerbado, de *marketing* e de *branding*, de explosão das redes sociais e de valorização do conhecimento e da educação, que a problemática da atratividade das marcas de educação ganha uma importância maior que justifica o estudo que aqui nos propomos realizar.

Ao falarmos de marcas de educação, assumimos todo o sentido literal do conceito de marca, i.e., enquanto signo identificativo, enquanto elemento agregador de uma identidade e enquanto ativo de uma organização (Serra e Gonzalez, 1998), bem como a entendemos aqui na dupla vertente, quer do ponto de vista dos utilizadores, quer da própria empresa proprietária da(s) mesma(s), como analisaremos com mais detalhe de seguida.

2.3.1 – As marcas na educação

Omnipresentes nas nossas vidas ao ponto de já não nos imaginarmos sem elas, as marcas são um fenómeno muito antigo. Existem provas de, já na Antiguidade, determinados fabricantes de tijolos colocarem símbolos para identificar a origem dos seus produtos (Mendes, 2009: 13), se bem que diferentes autores apontam para distintas datas e localizações o início da sua real valorização enquanto conceito comercial. Enquanto uns a situam nas civilizações da Grécia e Roma antigas, onde era hábito deixar impressões (pequenos símbolos básicos como estrelas, cruzes ou mesmo impressões digitais) na base das peças de cerâmica (Blackett, 2003; *cit.* em Diogo, 2008: 39), outros referem a Lídia, por volta do ano 700 a. C., onde era comum a evocação das características dos produtos, por pessoas contratadas, que as anunciavam à porta dos estabelecimentos comerciais dos mercadores (Ruão, 2006: 15). Outros autores, por outro lado, apontam para a Idade Média, com o nascimento dos Grémios (Bassat, 1999; *cit.* em Ruão, 2006: 21), e outros ainda situam a origem das marcas no pós-Revolução Industrial, como forma de assegurar e identificar a origem dos produtos e garantir o seu valor aos compradores, uma vez que o alargamento geográfico consequente da produção em massa, da expansão dos mercados e das novas formas de transporte geraram um afastamento entre produtores e consumidores (Castro, 2002: 48). Ainda assim, importa-nos, aqui, mais do que a discussão sobre a sua origem, a importância das marcas enquanto valor acrescentado quer para as empresas quer para os consumidores.

Independentemente dessa aparente disparidade que a literatura sugere quanto ao início do fenómeno, certo é que a marca surgiu para identificar e diferenciar ou, como escreve Ruão (2006: 21), para marcar uma criação ou propriedade. Aliás, na língua inglesa, a palavra “marca” (*brand*) provém do norueguês arcaico de raiz germânica “*brandr*” que significa “queimar” (Healey, 2008) e foi precisamente nesse contexto que os saxões adotaram esse termo.

Efetivamente, quando nos referimos, por exemplo, à identificação de certos animais bovinos ou às pipas de vinho ou uísque, usamos literalmente este sentido de marcação para identificar o seu proprietário ou produtor. Relativamente a outros produtos ou serviços, usamos o termo no sentido figurado, enquanto signo que agrega um conjunto de atributos que deixam uma impressão duradoura na mente dos consumidores.

O protagonismo e relevância das marcas não advém apenas da sua enormíssima e ampla massificação. Ele está, sobretudo, no papel da sua utilidade, quer do lado da procura quer

do lado da oferta, i.e., quer da perspectiva dos consumidores, quer da das empresas. Diogo (2008) resumiu desta forma as funções da marca para ambos os interlocutores: para os consumidores, a marca é um fator de garantia. Ao identificar o produtor, isso responsabiliza-o, logo diminui o risco de quem compra. Por outro lado, ao identificar os produtos, a marca contribui para o processo de reconhecimento e memorização, uma vez que as experiências passadas são acumulativas do ponto de vista da aprendizagem. A marca diminui ainda os custos de procura dos produtos, uma vez que facilita a sua localização e escolha. Por fim, a quarta função da marca do ponto de vista do consumidor prende-se com a sua capacidade de simbolização, ou seja, a marca vale também pela imagem que projeta no mercado e na vida dos consumidores. As marcas são, cada vez mais, usadas como meios de autoexpressão, deixando que elas digam sobre nós o que a publicidade diz sobre elas, o que permite concluir que *“num sistema assim, poucas são as vezes em que compramos as coisas por aquilo que elas de facto são.”* (Pinto, 2004: 24)

Da perspectiva das empresas detentoras das marcas, podemos agrupar as suas vantagens em seis grupos. Desde logo, numa lógica organizativa e funcional, as marcas facilitam a gestão e desenvolvimento da carteira de produtos. Depois, garantem-lhes proteção legal, não apenas contra a imitação das suas características físicas como o design, forma, ou o modo de funcionamento, como também dos restantes elementos da marca, o nome, logótipo, etc. A terceira e quarta funções prendem-se com a diferenciação concorrencial e a vantagem competitiva, i.e., a marca pode capitalizar associações que dificilmente a concorrência pode imitar e a marca pode ainda assumir-se como o expoente tangível de todos os investimentos feitos em inovação, por exemplo. A quinta vantagem tem a ver com o valor estratégico da mesma, uma vez que uma marca pode ter a capacidade de influenciar o comportamento dos consumidores e, desta forma, tornar-se num fator de garantia de faturação das empresas. Finalmente, a última e enorme vantagem das marcas é o seu preço-prémio, ou seja, o valor que os clientes estão dispostos a pagar a mais para adquirirem um produto ou serviço dessa marca.

Mendes (2008: 20-23) sintetiza as vantagens da marca para ambos os lados da seguinte forma: para o consumidor a marca reduz os custos de procura, o risco percebido em novas compras e o risco social e psicológico inerente à compra. Para os vendedores, a marca facilita, ao promover a repetição de compra, a introdução de novos produtos, uma vez que os consumidores experimentam mais facilmente novos produtos de uma marca conhecida; facilita nos esforços de promoção, porque centra em si as atividades promocionais; facilita a

segmentação do mercado, dado que cada marca se dirige a um público específico e conhecido e, finalmente, facilita que o produto se afaste de uma *commodity*⁵, e dessa forma, permite que se pratique o preço-prémio.

Segundo a *American Marketing Association (AMA)*, numa definição de 1960, a marca é “um nome, termo, signo, símbolo ou desenho, ou a combinação destes elementos com a intenção de identificar os produtos e serviços de um vendedor, ou vendedores, e diferenciá-los da concorrência.”

Esta definição obriga-nos a perceber o que separa a marca do produto, se bem que produto, aqui, deva ser encarado de uma forma ampla. Ou seja, produto é algo que pode ser oferecido ao mercado para aquisição ou consumo. Assim, um produto com marca pode assumir várias formas: um bem tangível, uma loja, uma pessoa, um local (cidade, região ou país), uma organização, um evento ou uma simples ideia (Diogo, 2008: 28). São exemplos do anteriormente descrito, um sabonete *Palmolive*, a pastelaria *Versailles*, o *Cristiano Ronaldo*, o *Allgarve*, o *Festival Sudoeste* e uma *Ideologia Política*, respetivamente.

O conceito de marca é sobejamente amplo, ao ponto de Ruão (2006: 33) ter sistematizado numa tabela, nove funções distintas que a literatura lhe atribui, a saber: identificação, diferenciação, posicionamento, promessa, valor, estratégia, memória, futuro dos produtos e imagem da empresa e dos produtos.

Uma marca é, de facto, muito mais que um mero produto, é “uma conexão simbólica e afetiva estabelecida entre uma organização, sua oferta material, intangível e aspiracional e as pessoas para as quais se destina” (Perez, 2004: 10). Para Mendes (2009: 14) trata-se de um constructo multidimensional pelo qual os gestores aumentam os seus produtos e serviços com valores que os clientes reconhecem. É, no fundo, uma promessa de satisfação (Healey, 2008: 6). Ou seja, estamos, portanto, no domínio da percepção, da representação mental individual. “Uma marca existe num espaço psicológico, na mente das pessoas, dos consumidores. É uma entidade perceptiva, com um conteúdo psíquico previamente definido, mas que é absolutamente dinâmico, orgânico e flexível” (Perez, 2004: 47).

Essa percepção é resultado da combinação de inúmeros fatores, onde se incluem, por um lado, todas as técnicas do chamado *mix* da comunicação – ferramentas controladas pela empresa – mas também todos os sinais, conscientes ou inconscientes, positivos ou negativos,

⁵ Palavra utilizada no universo do marketing para designar uma mercadoria genérica sem diferenciação, de que são exemplos a água ou a eletricidade, para citar apenas dois.

emitidos pela empresa ou organização para o exterior, através de todos os seus elementos. Como resultado, isso gera, de forma não controlada pelas organizações, conversas, boatos, histórias, mitos, significados e interpretações, errados ou não, que os consumidores criam, comentam e partilham entre si.

Com o advento das novas tecnologias e das chamadas novas redes sociais, estas questões têm vindo a ganhar um protagonismo cada vez maior, uma vez que são parte integrante e indissociável deste processo de construção e definição da promessa e significado que as marcas procuram transmitir aos seus alvos de comunicação. Para entender o conjunto de todas estas perceções, recuperemos a pertinente frase de Healey (2009: 10) *“uma marca é aquilo que o consumidor pensa que ela é.”*

Este ponto assume especial relevância precisamente porque neste mundo egoísta, individualista, centrado no culto do eu, da satisfação imediata, da rapidez, da espetacularidade e da imagem, as marcas têm vindo a ganhar cada vez mais evidência e importância, assumindo-se como extensões dos indivíduos, classificando e dando a quem as ostenta, o simbolismo por elas veiculados. As marcas representam estilos, personalidades, “falam” por quem as usa, e valem muito mais do que o seu custo de produção, devido à hipervalorização da sua dimensão imaterial em detrimento da funcionalidade própria do produto ou serviço em causa: *“o que o consumidor compra, antes de mais, é a marca, e com ela, um suplemento de alma, de sonho e de identidade.”* (Lipovetsky e Serroy, 2010: 117).

Estas hipermercadas criaram uma cultura própria, uma cultura de marcas que ajudam os seus utilizadores a viver nesta dinâmica social desfragmentada, ao transmitirem-lhes pontos de referência e identidade, gerando desta maneira sentimentos de pertença, de comunhão e, consequentemente, de integração.

E é precisamente essa promessa, esse *“valor acrescentado que as marcas atribuem à coisas que consumimos que lhes confere uma essencialidade que, não deixando de ser ilusória, atua de forma extremamente persuasiva nas nossas vidas”* (Pinto, 1997: 23) que importa reter e perceber, uma vez que são as marcas que determinam grande parte do comportamento e das decisões de escolha e consumo.

De acordo com a Teoria da Cultura do Consumidor (do inglês CCT⁶), os indivíduos, no mundo pós-moderno que vivemos, definem e orientam as suas identidades centrais em função

⁶ - Do inglês *Consumer Culture Theory*. Para uma revisão mais aprofundada da literatura sobre este tema consultar Arnould e Thompson (2005)

das escolhas de consumo que fazem (Riefler, 2012). Ou seja, os consumidores usam os significados culturais enraizados nos produtos e nas marcas para construir as suas próprias narrativas identitárias (Allen *et al.*, 2011).

Outro aspeto a reter centra-se na questão da imagem de marca. Resultado da experiência e funcionalidade, do conhecimento dos seus atributos e ainda do carácter simbólico que os consumidores lhes atribuem, este conceito tem vindo a ganhar, também ele, cada vez maior importância, devido ao valor que lhe é reconhecido como ativo crucial das empresas (Padgett e Allen, 1997; *cit.* em Ruão, 2006: 96). Aliás, como afirma Martins (2003: 127) *“não é hoje possível falar das imagens do poder, nem de poder das imagens, sem pensarmos que a imagem constitui a própria forma da nossa cultura.”*

Sendo a imagem um conceito de receção, uma vez que ela é resultado da interpretação que os consumidores fazem de todos os estímulos que recebem relacionados com a marca, é altamente subjetiva e distinta de indivíduo para indivíduo, porque a forma como cada um interpreta os diferentes estímulos depende da sua experiência passada, história pessoal, convicções, valores, etc.

No caso específico do setor educacional, *“a imagem que se faz de uma IES deve ser sempre a que melhor caracteriza um setor que constrói e divulga conhecimento”* (Verdinelli *et al.*, 2007: 2) e os autores concluem afirmando que a coerência da imagem está no alinhamento das suas ações, metas, organizações e na busca da satisfação de todos os públicos com os quais a instituição se relaciona (Verdinelli *et al.*, 2007). Num estudo de 1995, Paramewaran e Glowacka já referenciavam a necessidade de as IES criarem ou manterem uma imagem distinta por forma a gerar uma vantagem competitiva, neste mercado altamente concorrencial. Segundo os autores, uma imagem positiva contribui diretamente para o sucesso de uma instituição educacional de três formas distintas. Desde logo, na intenção e desejo dos estudantes de frequentarem determinada instituição. Em segundo lugar, ao nível da decisão das empresas e pessoas particulares fazerem doações para a instituição. E finalmente, na escolha da IES por parte de outras organizações ou empresas para realizar ações de pesquisa e desenvolvimento. Ou seja, uma imagem positiva e que transmita credibilidade, permitirá à Instituição estar sempre mais próxima do sucesso.

Finalmente, um terceiro ponto referente à função da marca enquanto geradora de valor. Cada vez mais estudada, esta vertente valorativa é, no caso das marcas, duplamente material e

emocional, uma vez que os benefícios para a empresa e para os consumidores são variados. Apesar de o seu estudo só ter começado a receber atenção a partir de meados dos anos 80, aquando do numeroso aumento da quantidade de fusões e aquisições (Kapferer, 2000: 7; Ruão, 2006: 27; Diogo, 2008: 171; Mendes, 2009: 28) que fez realçar o valor das marcas conhecidas no valor das empresas. Este facto provou que, nestas transações, mais que os ativos corpóreos ou a capacidade produtiva, os compradores estavam a adquirir espaço na mente dos consumidores.

Se é então evidente que *“vivemos hoje uma época em que já não basta criar produtos: é necessário criar uma identidade ou uma cultura de marca através do marketing, do investimento publicitário maciço e da hipertrofia comunicacional”* (Lipovetsky e Serroy, 2008: 117), este facto aplica-se, também e cada vez mais, às organizações educativas. Efetivamente, as organizações educativas privadas, mas também as públicas, têm vindo a tornar-se, cada vez mais, marcas, num mercado livre, onde competem entre si pela angariação de alunos e sofrem cada vez mais pressões para serem *“pró-ativas na identificação e satisfação das expectativas num mercado cada vez mais seletivo e exigente”* (Neves e Ramos, 2002). Afinal, na experiência da educação superior, *“os acessórios, as comodidades, a aura” foram “comercializados, alocados a terceiros, franchisados, tornando-se verdadeiras marcas”* (Twitchell, 2004: 116; cit. em Alessandri *et al.*, 2006).

Nesta *“quintessência das organizações da era industrial”*, como Haigh (2008) apelidou as IES modernas, as rápidas mudanças e competição global estão a tornar a educação num produto e os estudantes em clientes (Sahney *et al.*, 2004). Ao conceberem os estudantes como consumidores, e passarem a usar estratégias promocionais e comerciais para a atração dos mesmos, as IES começaram, como consequência, a dar mais atenção às suas próprias marcas, gastando consideráveis quantias monetárias na reformulação das suas imagens e produtos. Inevitavelmente, estes “produtos” passaram a ter a garantia dada pela certificação de determinada marca. Como consequência, *“esta credenciação passou a ser a ideia de que um diploma é símbolo e reconhecimento do mérito e o seu valor é determinado pela marca que o emite”* (Haigh, 2008: 429).

Brijs, Bloemer e Kasper (2011) recuperam novamente, a este propósito, a Teoria da Cultura do Consumidor explicando como os consumidores *absorvem e modelam* os sentidos simbólicos embebidos na publicidade e nas marcas para delas e com elas manifestarem as suas situações pessoais e sociais na construção da sua própria identidade e estilo de vida. O facto é

que também com os diplomas, o valor da marca (IES), bem como do país que emite essas certificações, é valorizado de forma distinta, como veremos, aquando da discussão dos fatores influenciadores da escolha da IES.

É, então, nesta semiosfera sónica (Volli, 2003: 12), neste mundo dominado pelas marcas (Healey, 2009), em que o consumidor não apenas se identifica como as usa enquanto símbolos e formas de autoexpressão, - conforme expresso nas palavras de Clotilde Perez (2004: 112), que afirma: “*diz-me com que marca andas, dir-te-ei quem és*” - em que as marcas se assumem como fator de compromisso grupal e identitário, que se torna fundamental que as marcas de educação se transformem, também elas, em símbolos atrativos, desejados e preferidos, em detrimento das demais marcas concorrentes. Enquanto artefactos que identificam de maneira inequívoca a organização, espera-se que as marcas transmitam a personalidade das universidades. Assim como as organizações comerciais, as universidades também estão a articular a sua visão e missão pensando na diferenciação das suas campanhas de *marketing*, para fazer face às suas 14.000 concorrentes mundiais (Drori, 2013). Um dos resultados disso é o facto de muitas universidades no mundo inteiro, - das quais a Universidade do Minho é aliás um bom exemplo - estarem a mudar os seus brasões tradicionais, emblemas e selos por logótipos estilizados e visualmente atraentes (Drori, 2013: 3). Esta mudança é extremamente simbólica desta transformação das universidades, que passaram de meras instituições profissionais de aprendizagem e investigação, para entidades participantes e ativas num mercado concorrencial.

No entanto, o *branding* académico tem algumas particularidades que o distinguem dos restantes setores de atividade (Nicolescu, 2009). Desde logo, e apesar da semelhança de conceitos, importa distinguir os conceitos de marca, imagem e reputação. Para Nicolescu, a reputação é a que se adequa melhor ao ensino superior, porque, segundo escritos de vários outros autores, esta é entendida como uma compilação de imagens sobre determinada instituição, construída ao longo do tempo, enquanto que a imagem da marca é o conjunto de associações imediatas associadas a uma dada instituição. De acordo com Chapleo (2005), a maioria dos responsáveis pelas universidades também corroboram da ideia de que o conceito de reputação reflete melhor a realidade do que o de imagem da marca.

Em segundo lugar, o *branding* é tradicionalmente utilizado com o propósito de gerar mais vendas. Pois bem, no caso da educação superior, na verdade, muitas vezes funciona até

no sentido contrário, *i.e.*, quanto mais prestigiada uma universidade é, menos estudantes aceita (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006). No setor da educação, o *branding*, usado com o objetivo de promover uma marca, relaciona-se mais com a intenção de comunicar uma identidade corporativa por forma a garantir a atração e a lealdade (Bulotaite, 2003), ou seja, os próprios conceitos devem ser interpretados de maneira ligeiramente distinta dos restantes setores de atividade. Em terceiro lugar, as universidades têm dificuldade em diferenciar-se umas das outras devido ao elevado grau de uniformidade do setor. Se observarmos com atenção, a maioria das IES assentam os seus esforços de comunicação em redor de temas como excelência, qualidade, sucesso profissional, etc. e neste contexto é difícil inovar ou diferenciar com valores muito afastados destes. Finalmente, o facto de as IES terem múltiplos públicos também aumenta a complexidade das ações, com alguns autores a sugerirem inclusivamente que a diversidade de imagens é, até, recomendada em certos casos (Nicolescu, 2009).

No âmbito do *branding* nas universidades, Gili Drori (2013) identifica três tendências. A primeira, já referida, é o redesenho dos emblemas que as IES têm levado a cabo nas últimas duas décadas, na lógica dos logótipos comerciais, por forma a criarem imagens imediatamente distintas e facilmente adaptadas nas suas campanhas de *marketing*. Uma segunda tendência prende-se com o acrescento de elementos de identificação visual aos símbolos tradicionais, ao invés de os eliminar. Trata-se de uma expressão visual de diferenciação da identidade de acordo com o público e a sua função. A autora recorda que muitas vezes os novos logótipos são usados para atrair os públicos mais jovens (potenciais estudantes), reservando as IES os seus emblemas tradicionais para os eventos mais formais como as cerimónias de formatura, por exemplo (Drori, 2013: 4). Por fim, a terceira e última tendência pode ser observada nas IES que tentam proteger os seus ícones, *slogans*, e demais representações identitárias, declarando-os propriedade intelectual e registando-os como marcas comerciais. Deste modo, estas representações passam a ser usadas e utilizadas em produtos de *merchandising* como pólos, camisolas, *t-shirts*, canecas, canetas, entre outros, que são comercializadas livremente enquanto ícones distintivos da IES, e que se valem da reputação da própria instituição.

Esta especialização do *branding* académico e sua consequente profissionalização (Whisman, 2009) tem levado à criação de unidades e departamentos próprios dentro das IES, focados e incumbidos de toda a gestão relacionada com a marca, que, mais que criar manuais

de identidade de marca, especificando os tamanhos das letras, das cores, e determinando todas as regras que envolvem o uso da marca, chegam ao ponto de fiscalizar e multar o seu mau uso.

O *branding* traz então para o ensino a lógica do *marketing* e da gestão comercial, que altera profundamente o seu *modus operandi*, se não mesmo o seu núcleo: “*a partir da perspectiva do branding, a excelência para a ser uma estratégia de diferenciação, e não apenas um dever profissional.*” (Drori, 2013: 5). Além disso, as opiniões e a intenção da satisfação dos alunos, seus principais consumidores, são levadas tão em conta, que muitas decisões acadêmicas são tomadas mais pela popularidade ou alta procura entre os estudantes, do que impulsionadas pelo desenvolvimento profissional e aquisição de conhecimento, por exemplo. Finalmente, a delegação da definição do rumo estratégico das IES aos “profissionais do *marketing*” relega o corpo docente para o papel de meros executantes de estratégias alheias. Estas características indicam a chegada da “sociedade das marcas” à academia e à sua principal instituição: a Universidade (Drori, 2013: 5).

2.3.2 – Ferramentas, estratégias e objetivos do *marketing* educacional

As Instituições de Ensino Superior são então, hoje em dia, organizações absolutamente conscientes do papel e da importância dos fenômenos da comunicação e do *marketing* - quer na construção das suas imagens e identidades, quer na utilização das suas ferramentas para a atração de novos alunos e manutenção dos atuais - ao ponto de, a partir dos anos 90, toda a questão estratégica da gestão da comunicação “*assumir um modelo de gestão pró-empresarial*” (Ruão, 2008: 357), filosofia de gestão antes apenas confinada às empresas (Morais *et al.*, 2006: 73). Apesar da tradicional “aversão” da Academia às ferramentas do *marketing*, vistas muitas vezes como “*algo maléfico que só visa vender e estimular o consumo*” (Bravin e Ikeda, 2010: 80), chegando mesmo a ser apontadas como incompatíveis com a missão educacional (Kotler & Fox, 1994: 31), o certo é que é improvável, impensável e até mesmo impossível, as IES sobreviverem hoje sem a atenção e dedicação atribuídas a esta componente:

“Para sobreviver e tornarem-se bem sucedidas, as organizações devem conhecer os seus mercados, atrair recursos suficientes, converter esses recursos em programas, serviços e ideias apropriadas e distribuí-los eficazmente aos vários públicos”

Kotler e Fox, (1994: 23)

McNight e Paugh (1999) assumem mesmo que a transferência dos conceitos de *marketing* dos negócios para o *marketing* das universidades é prática comum, e acrescentam que a criação e promoção das “marcas universitárias” não é algo raro.

Ao resumir as ideias centrais de vários autores sobre os seus benefícios, Torres (2004: 12) afirma que o *marketing*, aplicado aos serviços educacionais, permite um maior sucesso na missão institucional das IES, melhora a satisfação dos seus vários públicos, aumenta a atratividade dos recursos (estudantes, patrocinadores, etc.), ajuda à eficiência da gestão e à tomada racional de decisões - ao considerar os relacionamentos entre todas as componentes do negócio -, contribui para a melhoria contínua dos processos, permite conjugar os interesses de estudantes e educadores, facilita a deteção de necessidades eventualmente pouco perceptíveis e, finalmente, estimula a diversidade das ofertas e a salutar concorrência entre os vários operadores.

No entanto, e apesar de as teorias e conceitos de *marketing*, comprovadamente eficazes nos negócios, terem vindo a ser, gradualmente, aplicados por inúmeras IES (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006) com o propósito de obter vantagens competitivas, verifica-se que no setor do Ensino Superior, a função de *marketing* na sua gestão é ainda muitas vezes utilizada de forma pouco profissional, com um carácter muito tradicional e operacional, baseada mais em aspetos funcionais e transacionais com o foco principal no produto (cursos) e menos nos seus “clientes” e demais públicos (Laux, 2002; Perfeito *et al.*, 2004; Reis, 2005; Nunes *et al.*, 2008).

Além disso, as novas tendências do *marketing* sugeridas pela literatura, nomeadamente a passagem do *marketing* de massas para o denominado de *marketing* de relacionamento (Grönroos, 1994; Marcos, 2004; Ruão, 2006), preocupadas com a relação contínua, positiva e estável com os seus públicos, fazem de cada um e de todos os públicos, com quem a IES tem contacto, um potencial parceiro na função de construção de uma imagem de marca que se pretende coerente, positiva e atrativa, uma vez que cada *stakeholder* pode e deve ser um embaixador da marca que fala dela, que opina, que a recomenda e que se relaciona com professores, colaboradores, gestores, entre outros.

Acrescente-se ainda a nova realidade das redes sociais, onde cada indivíduo é, mais que um gerador de conteúdos, um influenciador em potência, e mais premente se torna toda esta problemática, que nenhuma área de atividade, nem mesmo a educação, se pode excluir de entender, adaptar e lidar.

Do exposto até aqui, percebemos que todas as alterações verificadas vieram modificar, de forma profunda, todo o paradigma da educação, nomeadamente a relação das instituições de ensino com os seus vários públicos. Importa por isso conhecer e entender melhor quais os fatores críticos que levam à consciencialização da necessidade da escolha de uma IES, desde logo, depois à ponderação e avaliação das várias alternativas disponíveis e, finalmente quais os *itens* fundamentais na convicção e consequente decisão de escolha. Depois de identificados e conhecidos estes elementos, é mais fácil ponderar, definir, e implementar melhores estratégias no sentido de as construir com o intuito da satisfação dos vários públicos-alvo. Afinal, isto não é mais do que o princípio do *marketing* aplicado à educação, ou, segundo alguns autores, o *marketing* educacional. Se não, vejamos.

Marketing, segundo a definição da já referenciada AMA, é o “*processo de planejar e executar a conceção, a determinação do preço, a promoção e a distribuição de ideias, bens e serviços, para criar negociações que satisfaçam metas individuais e organizacionais*” (Kotler, 2000: 30). Como consequência desta definição, podemos resumir o *marketing* educacional à função através da qual as organizações de ensino tomam as suas decisões estratégicas por forma a obterem um melhor conhecimento do mercado, e, desse modo, criarem programas, serviços e ideias o mais apropriados possível à satisfação dos seus públicos-alvo.

Porém, e para lá da simples “*adaptação*” da definição de *marketing* às causas educacionais, existem algumas diferenças que convém destacar. Desde logo, a definição clara de quem é o consumidor da educação superior, como vimos no capítulo anterior, levanta algumas dúvidas. Ainda que seja comumente aceite que os “*clientes*” principais das IES sejam os estudantes, existem diferentes tipos de estudantes que podem ter necessidades e desejos distintos (por exemplo alunos nacionais oriundos do ensino secundário e estudantes internacionais), o que torna a satisfação das suas pretensões numa atividade menos linear. A esta variável acresce ainda a complexidade do comportamento de consumo, distinto da maioria dos negócios tradicionais, mais que não seja porque, muitas das vezes, os consumidores deste tipo de serviço são-no uma única vez na vida (Nicolescu, 2009).

Por outro lado, a educação é um serviço e, como tal, tem especificidades próprias que a diferenciam dos produtos e até de muitos outros serviços, conforme também discutido anteriormente.

Também do ponto de vista das estratégias de posicionamento, a educação superior tem particularidades que a tornam distinta. Se não, vejamos: o princípio do posicionamento é

precisamente a diferenciação, mas a verdade é que, para os consumidores, não existe uma diferença tão considerável entre os diferentes cursos (Chapleo, 2005). Assim sendo, na educação superior, o posicionamento é construído principalmente através da criação de uma imagem institucional distinta na mente dos públicos (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006), do que através de uma verdadeira e efetiva diferenciação.

Relativamente ao *marketing-mix* no contexto educacional, e dado que nas empresas de serviços, os tradicionais quatro P's⁷ do *marketing* (McCarthy, 1960; cit. em Bravin e Ikeda, 2010) não abrangem toda a complexidade de processos, recursos, atividades e, principalmente, relações, Booms e Bitner (1981; cit. em Gummesson, 1994) acrescentaram-lhe três P's⁸: participantes, processos e evidência física. Para além disso, a diferenciação entre *marketing* de bens e *marketing* de serviços tem ainda outras implicações, nomeadamente na mudança da forma como a abordagem aos públicos deve ser realizada. Uma vez que, no caso dos bens físicos, o que se consome é o resultado da produção, o *marketing* “atua”, pois, entre a sua produção e o consumo, promovendo e estimulando a transação e o consumo. No caso dos serviços, é o próprio processo que se consome, ou seja, o consumo é realizado a par da produção, não sendo desta forma evidente onde o *marketing* deve atuar. Assim sendo, o foco altera-se da transação para a relação, e esta, a par da educação continuada, anteriormente referida, é outra das premissas que justificam a abordagem do *marketing* educacional sobretudo orientada para o relacionamento. Segundo Ruão (2006: 45), esta nova postura do *marketing* que procura e se centra, sobretudo, na procura de relacionamentos positivos e duradouros com os seus vários públicos, foi abordada na *AMA Summer Educator's Conference*, realizada em 1997, dando início a uma nova visão baseada na lógica de que as marcas que conseguiam criar e manter relações fortes ao longo do tempo com os seus consumidores, teriam níveis de fidelidade mais elevados e, conseqüentemente, uma menor vulnerabilidade às ações da concorrência ou a momentos de crise. Em resultado disso, poderiam “*praticar maiores margens, obter maior eficácia na comunicação e ainda uma maior colaboração dos canais de distribuição*” (Mendes, 2009: 7), logo, teriam um capital de marca maior.

Apesar de alguns autores questionarem a eficácia permanente do valor da relação (Ruão, 2006), certo é que a tendência para a *hiperindividualização* (Lipovetsky e Serroy, 2010), e portanto para formas de relacionamento cada vez mais personalizadas, é indiscutível. Da

⁷ - Product, Place, Price, Promotion, no original, traduzido para português por Produto, Ponto de venda (distribuição), Preço e Promoção (comunicação).

⁸ - Participants, Processes e Physical Evidence, no original.

produção à forma de pagamento, da disponibilização dos serviços à comunicação, passando pela constatação de que é cada vez mais difícil captar clientes e mais fácil perdê-los (Grönroos, 1994; Rodrigues, 2004; Nunes *et al.*, 2008), e terminando no uso cada vez maior de estratégias de fidelização apoiadas nas novas ferramentas de CRM⁹, tudo converge para sustentar a validação da importância do relacionamento na comunicação.

O que o *marketing* de relacionamento trouxe de novo, a partir do final dos anos 90, foi precisamente uma atitude de continuidade pós-transação. Ou seja, para além da procura de novos clientes, obviamente importante e cada vez mais difícil, a preocupação passa a ser também a preservação dos atuais, satisfazendo-os e mantendo-os, dando real valor à noção de fidelização. Na base desta mudança de paradigma está, também, a alteração da visão de todo o processo de *marketing*, de uma abordagem essencialmente organizada desde o interior para uma abordagem realizada a partir do ambiente externo das organizações. Daí que Philip Kotler (2000: 38) substitua os famosos quatro P's do vendedor, anteriormente referidos, pelos quatro C's do cliente: Consumidor (orientação para); Custo (para o cliente); Comunicação e Conveniência.

Analisado do ponto de vista da educação, o foco no produto deslocou-se para o cliente, para as suas necessidades, desejos, expectativas e satisfação. O preço passou a ser construído a partir do custo que o aluno está disposto a pagar por ele. A promoção, antes realizada de forma massificada, ganhou contornos de customização passando a ser, graças ao avanço das novas tecnologias, cada vez mais personalizada, e a distribuição - ou ponto de venda ou disponibilização do serviço -, antes representada pelo espaço físico e localização, passou, também ela, a ser encarada do ponto de vista da conveniência, através de todas as formas de acesso ao conhecimento oferecidas aos alunos (Nunes *et al.*, 2008). Na verdade, as ferramentas de *marketing*, mesmo que muitas vezes criticadas, são aplicadas por todas as IES, ainda que por vezes estas não se deem conta disso (Bravin e Ikeda, 2010: 96).

Outra especificidade do *marketing* educacional prende-se com a sua obrigatoriedade, o que implica a existência de um serviço público prestado pelo Estado – logo, em teoria, sem objetivos comerciais. Nicolescu (2009) recorda-nos que ainda existem países do mundo onde a educação superior é um setor sem fins lucrativos. No entanto, o facto é que hoje, globalmente,

⁹ Abreviatura de *Customer Relationship Management*, que significa "gestão do relacionamento com o consumidor" e consiste no processo de gestão das informações sobre os consumidores para desenvolver e promover com estes relacionamentos de longo prazo (Rasquilha, 2008).

a educação é uma atividade económica que se rege pelas leis do mercado e usa as mesmas ferramentas que qualquer outra atividade na procura e captação de “clientes” (Kotler & Fox, 1994; Reis, 2005; Nunes *et al.*, 2008; Mello *et al.*, 2008). Daí que o estudo do *marketing* educacional - segundo a qual todas as IES, independentemente do seu fim lucrativo ou não, necessitam de analisar, planear e sistematizar programas com o objetivo de chegar aos seus públicos-alvo, satisfazendo as suas necessidades e os seus interesses (Verdinelli *et al.*, 2007) - tenha vindo a ganhar cada vez mais força e importância.

Por último, mas não menos importante, a questão da finalidade. Enquanto que, de uma forma genérica, o objetivo no *marketing* é “*tornar a venda supérflua*” (Kotler, 2000: 30), através de um conhecimento tão profundo do cliente que torne o produto ou serviço perfeitamente adaptado a este e, desse modo, se venda por si só, a transposição deste conceito para o contexto educacional acrescenta uma componente extra, que é a dos benefícios sociais que qualquer instituição de ensino deve promover. Ou seja, para além de satisfazerem de forma eficiente as necessidades e desejos dos seus “clientes”, as IES devem ser agentes de transformação social, com a preocupação da promoção de uma sociedade melhor (Carvalho e Berbel, 2001; *cit.* em Perfeito *et al.*, 2004: 5):

“Demonstrar à comunidade onde a IES está inserida, que há preocupação com o desenvolvimento social, por meio do desenvolvimento de ações e compromissos com uma sociedade melhor, traz ainda uma contribuição significativa para a fixação de uma imagem positiva da IES, perante os clientes reais e potenciais. Deste modo, o desenvolvimento de atividades que envolvam diversos segmentos da comunidade também é visto com bons olhos para a consolidação da imagem da instituição, como organização social”

Para Manes (1997: 99), *marketing* educacional é “*o processo de investigação das necessidades sociais, para desenvolver serviços educacionais com a intenção de satisfazê-las, de acordo com o seu valor percebido, distribuídos em tempo e lugar, e eticamente promovidos para gerar bem-estar entre indivíduos e organizações*”. A partir desta definição, importa, no entanto, realçar a ideia de Laux (2002) segundo o qual as IES apenas poderão sobreviver no mercado da educação se para tal concorrerem fatores como um bom conhecimento do mercado e dos seus segmentos (através da avaliação de oportunidades e ameaças); uma análise de recursos e necessidades, avaliando para isso as suas forças e fraquezas; uma formulação de metas, com base na missão e nos objetivos da instituição; uma definição e

implementação de estratégias que tenham em conta todo o anteriormente exposto; e, finalmente, uma contínua avaliação da relação custo-benefício, bem como a constante preocupação com a qualidade e com a criatividade enquanto fatores geradores de inovação e progresso.

Resumindo, são vários os autores que comprovam a importância dos princípios do *marketing* no setor educativo, tendo em atenção, naturalmente, as suas especificidades, que, inclusivamente, tornam a tarefa algo complexa (Mazzarol, 1998). Ainda assim, e apesar da acirrada competição institucional, quer nacional quer internacional, que obriga a novas formas de abordagem ao mercado através da adoção de uma postura mais próxima da usada pelos negócios tradicionais e mais orientada para o consumidor, Nicolescu (2009) recorda-nos que para as IES há ainda um longo caminho a percorrer por forma a tirar melhor proveito de todos os conceitos, estratégias e metodologias do chamado *marketing* comercial.

2.3.3 – Da competição à atração

Na maioria dos países, o setor da educação superior assistiu, nas últimas décadas, a um sem número de mudanças significativas (Altbach, 2004; Raposo e Alves, 2007; Nicolescu, 2010). Estas mudanças, que se devem, em grande parte, a fatores como a demografia, a globalização, a reestruturação económica e as tecnologias da informação, tiveram e têm tido influência na forma como as IES operam (Padlee *et al.*, 2010) e obrigaram à “*marketização*”¹⁰ da educação superior (Maringe, 2006). É aliás indiscutível que a evolução da educação superior verificada nos últimos trinta anos, é um dos fenómenos sociais mais marcantes, que alterou profundamente toda o panorama português e europeu (Rego e Caleiro, 2004). Mas, apesar das óbvias vantagens, como por exemplo o aumento dos níveis de educação dos povos, o desenvolvimento deste subsector do sistema educativo, que ocorreu de forma rápida e massificada a partir dos anos 70 (Morais, 2005), aconteceu de forma pouco sustentável. O resultado foi um aumento da desproporção entre a oferta e a procura, da concorrência e da necessidade de adoção, por parte das IES de estratégias de mercado mais ferozes e competitivas, por forma a fazer face a todas as mudanças sentidas (Laux, 2002; Perfeito *et al.*, 2004; Rodrigues, 2004; Reis, 2005; Verdinelli *et al.*, 2007).

¹⁰ - Tradução livre dos autores, do vocábulo “*marketization*” usado por Félix Maringe (2006).

A Educação Superior encontra-se hoje num ambiente de troca de informações aberto e pleno, onde as fronteiras são continuamente cruzadas, as identidades feitas e refeitas em função da interação com os outros e as relações são estruturadas pela cooperação e competição (Marginson, 2006), nacional e internacional, acrescenta Kamvounias (1999). Efetivamente, a competição tornou-se acirrada (Chapman, 1981; Lawley e Perry, 1997; Ivy, 2001; Maringe, 2006, Arora, 2007; Llewellyn-Smith e McCabe, 2008, Varghese, 2008) e isso implicou um aumento da intensidade da luta pela atração dos alunos (Soutar e Turner, 2002; Petruzzellis e Romanazzi, 2010), consequência, entre outros fatores, da necessidade de receitas e da diminuição do número de candidatos (Chapman, 1981; Torres, 2004), prevendo-se mesmo que muitas IES possam não sobreviver.

Esta elevada competição pela atração dos alunos (Landrum, 1998; Schimmel *et al.*, 2009; Ming, 2010; Simões e Soares, 2010), fez então aumentar o desenvolvimento de estratégias de *marketing* no processo de admissões (Chapman, 1981; Edgett e Cullen, 1993; Bélanger *et al.* 2007; Arora, 2007; Wilkins e Huisman, 2011), o qual, apesar de muito discutido, e até controverso (Kotler e Fox, 1994; Hemsley-Brown e Goonawardana, 2007), chegou ao ponto de passar a chamar *clientes-alunos* aos estudantes (Melewar e Akel, 2005; Ruão, 2011). Na verdade, à medida que a competição se foi intensificando, as IES foram também, progressivamente, comportando-se cada vez mais como organizações empresariais, tendo sido forçadas a recolher informações de mercado e a utilizar estratégias de *marketing* que lhes permitissem fazer face às mudanças, especialmente no mercado internacional (Padlee *et al.*, 2010).

Concluindo, numa época em que a tendência é para que apenas se consigam manter e expandir no mercado da educação superior as IES com dinamismo suficiente para captar e manter alunos (Kotler & Fox, 1994; Laux, 2002), o grau de atratividade das mesmas é de primordial importância e relevância, na medida em que a capacidade e o grau de atração de uma marca está diretamente correlacionado com a sua quota de mercado (Bell *et al.*, 1975; Bischí *et al.*, 2000; Franses *et al.*, 2004; Howie & Kleczyk, 2008).

Importa agora, então, analisar como muitos países, enquanto marcas (territoriais) que são, também entraram neste combate pela atração de estudantes, no caso, internacionais.

2.4. A internacionalização do Ensino Superior

“As Universidades são instituições internacionais desde a sua origem, na Europa medieval, atraindo estudantes de outros países”

Altbach e Knight, (2007: 302)

Efetivamente, desde sempre as universidades atraíram estudantes internacionais. Em meados do séc. XVI já as cerca de setenta universidades europeias tinham estudantes e professores de outros países (Wilkins e Huisman, 2011). No entanto, conforme relembra Hans de Wit (2013), o que existia até cerca de duas décadas atrás, antes dos anos 90, era uma lógica diferente de internacionalização, cuja expressão usada coletivamente era “educação internacional”. Esta terminologia definia e incluía uma série de atividades fragmentadas, pouco relacionadas entre si, de educação superior. A internacionalização, no contexto atual, é um conceito mais abrangente, fruto da globalização, da intensificação do tratamento do ensino como uma mercadoria e da realidade da nova economia e sociedade global do conhecimento. Ou seja, esta tendência começou a notar-se a partir de meados do século passado, explodiu drasticamente na década de 90 e temos hoje milhões de estudantes em mobilidade pelo mundo inteiro, encorajados, em grande parte, pela força social, económica e política da globalização.

À medida que as economias se tornam cada vez mais interconectadas e que aumenta o interesse pela educação, os indivíduos, mas também os próprios governos, olham para a educação superior internacional como uma forma de alargar os horizontes dos estudantes, bem como de ajudá-los a compreender melhor as diferentes línguas, culturas e métodos e práticas comerciais. É uma forma de aumentar o conhecimento dos indivíduos e dos países sobre o mercado global, bem como de melhorar as competências e potenciar a sua própria força de trabalho, é permitir ou estimular os seus cidadãos a estudar num país diferente do seu (OCDE, 2013: 304).

Desde os anos 80 que a literatura de *marketing* tem evidenciado a homogeneização das necessidades e desejos dos consumidores no mundo inteiro e sugerido que as organizações sigam esta tendência oferecendo produtos e serviços globais padronizados (Riefler, 2012). E a educação não ficou fora desta tendência. Efetivamente, o início deste milénio trouxe a popularização da palavra internacionalização, que tem sido frequentemente usada, em vários

contextos e com diversos propósitos. No contexto da educação superior, algumas das dificuldades sentidas para a sua implementação podem ser explicadas com a diversidade de entendimentos sobre a sua própria definição e interpretação (Stier, 2004: 83).

De acordo com escritos antigos de Jane Knight (1994), internacionalização é o processo de integração do ensino/aprendizagem, investigação e demais serviços de uma IES numa perspectiva internacional. Segundo a autora, o processo de internacionalização passa por seis estágios, a saber: o reconhecimento das necessidades e benefícios da mesma, o compromisso com o processo, o planeamento, a operacionalização dos diferentes aspetos, a avaliação e melhoria e, finalmente, a recompensa dos envolvidos. Realce para as palavras processo e integração, i.e., internacionalização é um conjunto de ações contínuas que devem estar presentes em toda a organização e integrar todas as áreas de atividade da mesma. No fundo, deve ser um estado de espírito (Taylor, 2004). No entanto, a interpretação de internacionalização não é pacífica. Como nos lembra Stier (2004), a mesma é entendida por alguns como um estado de coisas, por outros como um processo, e outros ainda veem-na como uma doutrina, com as várias sensibilidades a refletirem diferentes motivações. Este autor refere, no mesmo artigo, três ideologias distintas segundo as quais a internacionalização do ensino superior pode ser analisada: o idealismo, o instrumentalismo e o educacionalismo¹¹. A primeira ideologia, entende a internacionalização como um fenómeno positivo *per se*. Ou seja, acredita que através da cooperação internacional, a educação superior pode contribuir para a criação de um mundo mais democrático, mais justo e mais igualitário. No entanto, esta visão idealista da internacionalização tem sido criticada por adotar, ainda que inconscientemente, uma postura imperialista das culturas ocidentais (sociedades ricas) sobre o resto do mundo. É como se a internacionalização da educação superior servisse para partilhar conhecimentos e competências, mas numa lógica vertical, de cima para baixo, ou seja, “permitindo” que os impérios ocidentais educassem as culturas incivilizadas.

A segunda ideologia, mais pragmática, mais racional, mais economicista, se quisermos, é a denominada instrumentalista. Esta visão entende a internacionalização da educação superior como um meio para atingir um fim. Vê-a como um instrumento para maximizar os lucros, assegurar o desenvolvimento económico e o desenvolvimento sustentável, e até como um meio privilegiado para transmitir as ideologias dos governos, organizações transnacionais, grupos de

¹¹ tradução livre do autor das palavras “idealism”, “instrumentalism” e “educationalism” referidas por Jonas Stier (2004).

interesse ou regimes supranacionais. Um bom exemplo são as políticas de mobilidade educacional da União Europeia, que visam criar uma força de trabalho mais móvel, mais flexível e mais bem preparada para competir num mundo global. Para os defensores desta ideologia, o valor de uma dada competência mede-se pela rapidez e facilidade da sua aplicabilidade num contexto profissional gerador de lucros, pelo que a internacionalização da educação superior é assumida como uma forma de suprir as necessidades de um mundo capitalista, multicultural e global. Uma das principais críticas apontadas a esta ideologia, usando novamente o exemplo europeu, é o facto de ela padronizar e homogeneizar de tal forma os sistemas de ensino, que as particularidades e especificidades das várias culturas e nações são pura e simplesmente descartadas, impedindo a tão proclamada ambição de preservação e promoção do pluralismo cultural europeu.

Finalmente, a terceira ideologia, o “educacionalismo”, implica uma visão mais ampla e profunda do ensino. Segundo Stier, a diferença entre as palavras alemãs “*Ausbildung*” e “*Bildung*” é um bom ponto de partida para a sua compreensão. A primeira, que traduziremos como “formação” refere-se à forma de educação, como a educação superior, que é organizada, limitada no tempo, tem normalmente um propósito académico ou profissional e, tipicamente tem por intenção obter determinadas competências. A segunda, que chamaremos “educação”, no seu sentido mais abrangente e lato, refere-se à aprendizagem ao longo da vida, para além do ensino organizado, com forte ênfase no valor da aprendizagem em si mesmo. Para os “educacionalistas”, a internacionalização da educação superior vai muito além das óbvias respostas às necessidades e exigências do mercado, e estende-se a um nível de experiência pessoal único onde a competência cultural é valorizada, a igualdade potenciada, as diferenças e similaridades culturais são descobertas, percebidas e respeitadas e, principalmente, contribui para o crescimento pessoal e permanente atualização do indivíduo. Resumindo: apesar de considerar que decisores políticos, administradores e professores, por exemplo, podem estar motivados por diferentes fatores e aspetos relativamente à internacionalização e por isso, o seu discurso e ação é enquadrado numa das três ideologias atrás descritas, o certo é que existe sempre um denominador comum a todas: a internacionalização é desejada, benéfica e crucial (Stier, 2004: 93)

Independentemente da abordagem, Domingues e Araújo (2010) acrescentam que a internacionalização da educação é um importante motor de intercâmbio de conhecimentos entre diferentes culturas, ao fomentar a aprendizagem e o contacto com novos modelos de ensino,

bem como apresentando-se como um fator de valorização pessoal e profissional. A este respeito, Briguglio (2007) destaca a internacionalização do currículo como fator crítico de sucesso dos novos futuros profissionais.

Apesar de desde sempre ter existido mobilidade internacional de estudantes, devido ao seu interesse pelo mundo, por outras culturas, outras línguas e ideias ou, simplesmente, por uma vontade de aumentar o seu conhecimento e competências (Stier, 2004), o facto é que os alunos necessitam, mais do que nunca, no atual contexto mundial, de desenvolver competências culturais globais. Esta questão tem proporcionado um aumento da procura pela educação superior internacional (Cubillo *et al.*, 2006), uma vez que os estudantes reconhecem a mais-valia que uma experiência além-fronteiras lhes pode proporcionar, ao permitir-lhes desenvolverem-se a nível linguístico, cultural e social, e, conseqüentemente, prepará-los melhor para o mercado global (Yang, 2007; Llewellyn-Smith e McCabe, 2008). A este propósito, Stier (2004) lembra uma característica tão marcante da sociedade atual: o “princípio da realização”. As pessoas são hoje, e cada vez mais, definidas pelas metas que alcançam, seja em termos de sucesso, de vendas, de avaliações, de comparações ou outras. Também Knigh (1999: 13) destaca a importância da educação superior na *“preparação dos estudantes e académicos ao nível do conhecimento internacional e da competência intercultural”*, em linha com o relatório da OCDE sobre a Educação, onde se pode ler que *“a internacionalização do mercado de trabalho para profissionais qualificados foi um incentivo extra para os estudantes procurarem obter experiência internacional na sua educação superior”* (OCDE, 2013: 306).

Para Henricus Beerkens (2004), a internacionalização do ensino superior é vista quer como uma reação, quer como um estímulo para a globalização, uma vez que, ao tornar a educação mais sensível às necessidades e desafios das sociedades, economia e mercados de trabalho globalizados, facilita, dessa maneira, a identificação e análise dos problemas globais, a formação de cidadãos cosmopolitas e a criação de uma consciência do mundo como um todo. Ou, como escreveu Martin Haigh (2008: 427) a *“internacionalização da educação superior visa produzir cidadãos que se sintam em casa em qualquer parte do mundo.”*

Assim, e porque neste mundo “global” em que vivemos, estudar num país estrangeiro se tornou, mais do que nunca, fundamental (Riccio e Sakata, 2006; Haigh, 2008; Bronk, 2011), as atividades académicas internacionais aumentaram dramaticamente em volume, âmbito e complexidade durante as últimas duas décadas (Shanka *et al.*, 2005; Altbach e Knight, 2007).

Um estudo realizado pelo *Institute for the International Education of Students* indicou que estudar num país estrangeiro tem um efeito positivo na carreira, na forma como se vê o mundo e na autoconfiança dos alunos (Dwyer e Peters, 2004).

A Comissão Europeia, escreve, a este propósito, no seu sítio¹²:

“ir para outro país para estudar ou aprender, por experiência de trabalho ou por voluntariado é uma das formas mais importantes que os jovens têm para poderem ampliar os seus horizontes, e reforçar a sua empregabilidade futura, bem como o seu desenvolvimento pessoal.”

Efetivamente, na sociedade atual, em que várias culturas co-habitam e interagem constantemente, produzindo complexas mudanças não apenas induzidas pelo multiculturalismo das grandes metrópoles do séc. XXI, como também pelo crescente avanço do conhecimento, as universidades, também elas, se *“manifestam como espaços de intercâmbio cultural que permitem a relação e o hibridismo cultural”* (Domingues e Araújo, 2010: 5) e aí a educação superior pode funcionar como catalisador para o início da mudança social, como estímulo para o crescimento económico e como forma de aumentar a sensação de qualidade de vida dos indivíduos (Stier, 2004).

Estudar no estrangeiro ajuda, então, os alunos a construir uma competência global, ao permitir desenvolver o nível académico, potenciando o crescimento pessoal e aumentando o valor e as capacidades profissionais e de carreira (Knight, 1994; Spiering e Erickson, 2006; Riccio e Sakata, 2006). Bronk (2011) resume o efeito positivo de estudar fora com vantagens e benefícios ao nível do percurso profissional, da visão global e do aumento dos níveis de autoconfiança. Além disso, os empregadores, hoje em dia, tendem a preferir profissionais que se possam adaptar com facilidade a um estilo de vida baseado no frequente intercâmbio de trabalho, períodos de formação, aprendizagem e mobilidade internacional (Domingues e Araújo, 2010; Goel *et al.*, 2010). O facto é que as empresas precisam, cada vez mais, de pessoas que estejam abertas à diversidade e às mudanças, capazes de agir em situações complexas e ambientes incertos. É aqui que as IES, ao oferecerem cursos que incentivem o pensamento global

¹² http://ec.europa.eu/education/focus/support-for-mobility_en.htm

e a receptividade para diversos valores e crenças, podem (e devem) desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento deste novo tipo de trabalhadores (Bakalis e Joiner, 2004).

Os “atributos académicos”, como lhes chamou Briguglio (2007), são as competências transversais ou qualidades essenciais que os alunos devem adquirir ao longo da sua graduação. Estes atributos encontram-se, neste momento, e consequência da globalização que exige aos alunos e futuros profissionais competências globais e currículos internacionais, numa interseção de forças que moldam a educação superior. Neste sentido, a autora aponta a bifurcação em que o debate se encontra: de um lado, a orientação instrumental/económica que defende que o objetivo principal da educação superior deve ser formar e preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Do outro lado, uma orientação mais liberal assume que os licenciados devem estar preparados para contribuir de uma forma mais abrangente para o desenvolvimento social e cultural, incluindo o seu próprio desenvolvimento pessoal.

Numa revisão geral a propósito do ponto de situação da literatura sobre a internacionalização da educação superior, Barbara Kehm (2011) realça sete pontos principais. Em primeiro lugar, a quantidade de publicações sobre a matéria, com a autora a apontar a existência de milhares de artigos sobre o tema. Em segundo lugar, destaca o facto de a internacionalização da educação superior se ter tornado numa das áreas-chave temáticas desde meados da década de 90. Outro aspeto prende-se com o facto de cada vez mais IES, organizações e outras entidades não especialistas se terem vindo a dedicar ao tema, fazendo com que esta questão tenha definitivamente deixado de ser um tema de nicho para se tornar num assunto “*mainstream*”. Este facto teve como consequência o quarto e quinto pontos. Por um lado, deu início a uma especialização dentro do próprio tema, i.e., começou a existir investigação específica sobre internacionalização da educação superior enquadrada no âmbito da gestão, da política, etc. Por outro lado, ao dispersar o tema, gera-se alguma imprecisão nos conteúdos, ou seja, apesar do aumento da quantidade de informação e conhecimento produzidos, a literatura específica sobre a internacionalização da educação superior diminuiu.

Como sexto *item*, a autora aponta o aumento da complexidade do tema, que deixou de se focar na mobilidade estudantil e nas políticas de internacionalização, para abrir o âmbito à transferência de conhecimentos, à cooperação, às parcerias internacionais entre instituições, etc. E em sétimo lugar, este é um tema que tende a ser tratado com fortes constrangimentos políticos. Para além de ser comum e até favorável uma menção à internacionalização por parte

das IES, os países começam a mostrar preocupações e a desenvolver políticas para estimular e promover os seus sistemas de ensino perante a competição e concorrência globais, como analisaremos mais adiante neste estudo. Acrescente-se, sobre este ponto, que a internacionalização também reflete uma *“desigualdade brutal entre as várias regiões e países do mundo, com ¾ da mobilidade internacional a ser vertical”* (Kehm, 2011: 233).

Se olharmos para esta temática na perspetiva das IES, os dois principais motivos pelos quais estas estão a tentar atrair estudantes estrangeiros são, por um lado, para acrescentar diversidade ao seu corpo estudantil, e por outro, para gerar um encaixe financeiro (Edgett e Cullen, 1993), quantas vezes absolutamente indispensável à sua própria sobrevivência. O recrutamento internacional de estudantes é mesmo considerado uma das mais importantes manifestações da globalização (Cudmore, 2005), como veremos no capítulo seguinte.

Duas notas finais e uma chamada de atenção apenas, para terminar este capítulo, por forma a esclarecer duas importantes diferenças e realçar um aspeto muito pertinente.

Em primeiro lugar, na classificação da educação superior internacional, Li e Liu (2009) fazem uma distinção entre programas *offshore* e programas *onshore*. Para estes autores, programas *onshore* são aqueles que implicam que os estudantes viajem até aos países de acolhimento para estudar, enquanto que, pelo contrário, os programas *offshore* permitem que os estudantes completem (ou quase) a educação fornecida por uma IES estrangeira sem necessidade de se ausentarem dos seus países de origem. Estes últimos são cada vez mais potenciados pelo recurso às novas tecnologias de informação.

Em segundo lugar, uma nota sobre a distinção entre estudantes estrangeiros e estudantes internacionais ou em mobilidade internacional. Para Teichler (2009) estudantes em mobilidade, são estudantes que se deslocam de um país para outro com o objetivo de estudar, e distinguem-se dos estudantes estrangeiros porque, por um lado, muitos estudantes estrangeiros não se mudaram para estudar, já viviam nesses países antes de iniciarem os estudos, e por outro, porque muitas pessoas regressam aos seus países de origem para estudar. Esta distinção é também usada pela OCDE no seu relatório anual sobre o estado da Educação (OCDE 2013: 305), ou seja, uma vez que os dados não são comparáveis, a própria OCDE apresenta-os de forma separada. Num outro artigo de 2013, Teichler quantifica estes dados apontando que um quarto dos estudantes estrangeiros na Europa já morou anteriormente no país em que estudam

e que um décimo dos estudantes em mobilidade não é formado por estrangeiros, mas sim por estudantes que retornam aos seus países.

É portanto evidente a importância da educação superior internacional quer para os alunos, quer para as IES, quer também para os próprios países, que desta forma potenciam o alcance dos seus objetivos económicos, quer na criação e manutenção de postos de trabalho, quer no aumento da entrada direta de dinheiro estrangeiro nas suas economias, quer até na atração de imigrantes altamente especializados. Para uma melhor compreensão deste fenómeno, analisaremos esta questão no capítulo seguinte, de um ponto de vista mais holístico e global.

Finalmente, e para terminar, saliente-se que para além dos (muitíssimos) aspetos benéficos da internacionalização da educação, também há alguns pontos menos positivos. Desde logo, porque este conceito tem sido tratado, de uma forma geral, de uma perspectiva muito voltada para a relação entre entrada e saída de indivíduos, e portanto, numa lógica quantitativa pautada pelos números, em vez de uma abordagem mais orientada para os resultados. Por outro lado, porque o principal motor, motivo e vantagem da internacionalização dever ser o fim em si mesmo e não o meio para atingir determinado resultado, i.e., a internacionalização deveria ser uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da investigação. O que se passa é que este facto é muitas vezes esquecido e menosprezado em função da busca por resultados quantitativos.

Assim, o esforço da Associação Internacional das Universidades para repensar todo este conceito de internacionalização da educação (de Wit, 2013: 7), eventualmente voltando ao seu significado original e às suas bases, trazendo de volta os valores e objetivos centrais da sua origem, mas adaptando-o aos novos fatores contextuais e ajustando-o às necessidades atuais é, mais que útil, absolutamente necessário.

CAPÍTULO III: A Globalização e a Mobilidade Estudantil

A ideia de que a globalização, de uma maneira ou de outra, afeta a educação superior é comumente aceita (Burnett e Huisman, 2010). É, aliás, com o predomínio desta transnacionalização que ultrapassa a concepção da educação como bem público, salvaguardada pelos estados-nação, e com a regulamentação, pela Organização Mundial do Comércio, da educação enquanto serviço, que a internacionalização da educação superior se começou a solidificar no contexto mundial (Morosini, 2006). Sobre esta problemática, Marco Dias (2002: 1) realça:

“Em 1998, em Paris, a comunidade académica internacional e governos de mais de 180 países manifestaram, de maneira clara e insofismável, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior na UNESCO, sua decisão de manter o ensino superior como um direito e como um bem público. No entanto, ao mesmo tempo, sem fazer alarde, o secretariado da OMC, com o apoio de representantes de alguns dos governos que contraditoriamente aprovaram a Declaração de Paris, manobravam para criar normas que tratassem o ensino superior como uma mercadoria, a ser comercializada e liberalizada, retirando dos Estados nacionais, em termos práticos, o direito de decidir, com soberania, sobre ações que visam a formar cidadãos conscientes e responsáveis.”

Com o avanço das novas tecnologias, a globalização dos mercados e a inclusão da educação nas regras do GATS¹³, adotadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a internacionalização da educação superior ganha, definitivamente, um âmbito transnacional.

A mobilidade académica, identificada por Kehm (2011: 234) como um dos sete subtemas da internacionalização da educação superior, e, provavelmente, o mais estudado e analisado, pode ser definida como o movimento espacial de estudantes e professores que circulam pelo mundo, estudando ou ensinando em diferentes universidades, confrontando-se desse modo com uma grande heterogeneidade de orientações educacionais (Domingues e Araújo, 2010). Segundo as autoras, a mobilidade estudantil é um fenómeno contemporâneo intenso que materializa a globalização e a internacionalização, e é a principal responsável pela preparação de futuros quadros altamente qualificados, adaptados à integração no mercado

¹³ - O GATS (General Agreement on Trade in Services), é um acordo da OMT, assinado em 1995, cujo objetivo é estender aos serviços os acordos das parcerias internacionais, nos quais se inclui a educação.

internacional global (Domingues e Araújo, 2010: 2). A educação superior é, pois, um dos setores onde a globalização é mais notória uma vez que o conhecimento é um dos valores mais apreciados pela integração global, conforme conclusões de Cubillo-Pinilla *et al.* (2009: 273):

“Como resultado do crescimento da economia global, e a fim de cumprir os requisitos profissionais para a competência internacional, os licenciados, muitas vezes avaliam a possibilidade de realizar pós-graduações no estrangeiro por forma a melhorarem as suas competências e capacidades. Nos últimos anos, o número de estudantes à procura de programas de ensino superior fora de portas aumentou consideravelmente. Dados da UNESCO para o ano 2002/2003 mostram que existiam mais de 2,1 milhões de estudantes de pós-graduação, em todo o mundo, que estudavam fora do seu país, um aumento de 40% em relação ao 1,5 milhões no ano de 1989/1990.”

Segundo Burnett e Huisman (2010), as consequências mais evidentes e notórias desta conectividade global a que o ensino superior não é alheio, são essencialmente três. Por um lado, os estudantes têm hoje em dia muito mais acesso a informação sobre onde estudar e as suas possibilidades de escolha já não estão limitadas a fronteiras geográficas. Por outro lado, os próprios académicos têm acesso a fontes, materiais, estudos e colegas do mundo inteiro, de uma forma praticamente imediata. E, finalmente, a globalização comprova-se, também, pelo facto de muitas IES terem já experimentado a competição regional e nacional.

O exemplo da Universidade de Sidney é, neste particular, significativo. Numa era de conhecimento e partilha global e de incerteza no futuro, esta IES identificou três atributos fundamentais para lidar com esta nova realidade: as bolsas de estudo, a cidadania global e a aprendizagem ao longo da vida (Briguglio, 2007). Os fundos proporcionados pelas Instituições Privadas, Organizações Não Governamentais, pelos Governos e pelas Entidades supranacionais, como é o caso da União Europeia, para estimularem a educação e a promoção do conhecimento – de que o Programa Europeu de Mobilidade Estudantil (ERASMUS¹⁴) é, aliás, um bom exemplo –, são um dos fatores mais relevantes da nova realidade académica. Por outro lado, a chamada “cidadania global”, onde todos os cidadãos do planeta são, de uma forma ou de outra, vizinhos do resto do mundo, torna a interdependência entre pessoas, organizações, regiões e nações, uma realidade absolutamente incontornável. Finalmente, a noção de que a

¹⁴ - Acrónimo de “European Region Action Scheme for the Mobility of University Students”.

educação é um fenómeno contínuo, cujo envolvimento e participação não se esgota na escolaridade obrigatória, ou, sequer, termina com um qualquer grau académico, e cuja necessidade de permanente atualização, é hoje, mais que nunca, indispensável, torna o ensino, e em particular o ensino superior, numa parte fundamental e indissociável deste novo mundo global.

Antes de avançarmos, é útil, neste ponto, diferenciar os conceitos de internacionalização e globalização. São vários os autores especializados nesta temática (Teichler, 1999; Altbach, 2004; Knight, 2004; Beerkens, 2003, 2004; Marginson e Van der Wende, 2007; Luitjen-Lub, 2007; Kehm, 2011), que se debruçaram mais profundamente sobre tal diferenciação.

Uma das mais generalizadas e aceites definições de internacionalização pertence a Jane Knight (2004: 9) que define a *“internacionalização na educação superior como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global com o propósito, intenção ou entrega de educação superior.”* Já quando comparado com o termo “globalização”, Barbara Kehm (2011) relembra que no início este foi rejeitado pelas IES por ser visto apenas como uma noção economicista. No entanto, com o passar do tempo, o termo foi sendo incorporado gradualmente a ponto de várias instituições de ensino superior se autointitulem de *“global players”*¹⁵ no mercado mundial. Segundo a autora, globalização distingue-se de internacionalização, em particular, *“ao enfatizar os elementos competitivos através da erosão das fronteiras nacionais, ou seja, atualmente as fronteiras nacionais, na verdade, já não representam um papel importante”* (Kehm, 2011: 232).

Altbach e Knight (2007: 290), focando-se no universo universitário, definem globalização *“como o contexto das tendências económicas e académicas que são parte da realidade do século XXI, enquanto internacionalização inclui as políticas e práticas levadas a cabo pelas instituições – e mesmo indivíduos – para lidar com o ambiente académico global”*. Já Teichler (2009) distingue os dois conceitos ao definir a internacionalização como o conjunto das atividades e intercâmbios transfronteiriços, e portanto pressupondo a existência dessas fronteiras, enquanto que a globalização se refere às mesmas atividades mas com tendência para a erosão desses limites geográficos.

Para Beerkens (2004: 24), a globalização da educação superior é *“um processo em que*

¹⁵ expressão inglesa para “jogadores globais” ou organizações que atuam no mundo inteiro.

os arranjos sociais básicos dentro e em torno da universidade se tornam desenraizados de seu contexto nacional, devido à intensificação da fluxos transnacionais de pessoas, informações e recursos”.

A globalização dá, então, ênfase a uma maior convergência e interdependência entre todas as sociedades, com o papel dos próprios estados-nação a ficar, de alguma forma, cada vez mais esbatido. No entanto, e apesar de os países se encontrarem cada vez mais interligados e as atividades transfronteiriças não pararem de aumentar, a internacionalização assume que os diversos países continuam a desempenhar as suas funções sociais, culturais e económicas. Para Burnett e Huisman (2010), a atração de estudantes internacionais, enquanto fenómeno de internacionalização que é, é vista como uma atividade fortemente facilitada pela globalização.

Ainda a este propósito, Haigh (2008) define internacionalização como o processo para a educação de uma cidadania planetária, e compara-a com a definição de globalização da UNESCO, enquanto *“conjunto das estruturas sociais, económicas, tecnológicas, políticas e culturais que constituem a base da política económica internacional”*, avaliando a interpretação desta organização como tendo uma visão positiva do conceito em contraponto à de muitos outros autores que realçam, por exemplo, o declínio das soberanias nacionais, a emergência de uma media transnacional e muitas vezes amoral, uma economia do conhecimento que divide ricos e pobres ou o aumento de uma hegemonia cultural global, pulverizando as tradições e hábitos de cada região, para citar apenas alguns fatores (Haigh, 2008: 428). Resumindo: há, segundo o autor, uma linha clara, do ponto de vista económico, que separa os ideias sociais de um cidadão planetário (comprometido com o mundo global, conhecedor da diversidade, respeitador da diferença e mais comprometido com a ética, com as atitudes e comportamentos do que com as questões financeiras) do negócio da globalização.

No entanto, e questões ideológicas à parte, podemos afirmar que estamos no início da era de um transnacionalismo da educação superior (Altbach, 2004; Morosini, 2006), em que as IES de um país operam noutros, programas académicos conjuntos são proporcionados aos alunos de diferentes países e a educação superior é oferecida à distância através das novas tecnologias. Domingues e Araújo (2010) também usam o termo “transnacionalismo”, que definem como categoria classificativa segundo a qual as pessoas deixaram de se localizar e identificar geográfica e politicamente, e acrescentam o termo “hibridismo” no estudo que fazem sobre os estudantes internacionais em mobilidade ao abrigo do programa ERASMUS.

Mas a análise da internacionalização da educação deve ser alvo de algum cuidado, uma vez que, como adverte Haigh (2008), a emergência desta globalização do sistema de ensino superior, anunciada por um florescimento de consórcios universitários mundiais, universidades multinacionais e internacionais, tende para uma hegemonização do ensino que estandardiza os processos e o próprio conhecimento de uma forma pouco flexível, como aliás é um bom exemplo a Declaração de Bolonha, que utiliza um modelo anglo-americano para uniformizar os cursos em toda a região europeia (Haigh, 2008).

3.1. Enquadramento Mundial

A internacionalização da educação tornou-se num tema incontornável nos debates e políticas a partir da década de 90 (Knight, 1994; Altbach, 2004; Taylor, 2004; Riccio e Sakata, 2006; Marginson e de Wende, 2007; Teichler, 2009) ao ponto de Mazzarol *et al.* (2003: 96) assumirem que *“a internacionalização da educação parece desenvolver-se nos mesmos moldes que encontramos noutras indústrias”*. Em linha com esta ideia estão os escritos de Varghese (2008), onde o autor defende que as IES se tornaram entidades corporativas operando na lógica dos princípios dos setores empresariais, e também de Melewar e Akel (2005: 41), que afirmam que *“a globalização abraçou finalmente o setor da educação superior, no qual a educação é vista como um serviço que pode ser comercializado no mundo inteiro.”* Deste ponto de vista, a academia não é diferente de outros mercados. Apesar disso, e em linha com a visão predominante nas Ciências Sociais, certos autores, como Morosini (2006), alertam para a necessidade, urgente, de estudos e políticas públicas que travem esta perspetiva puramente economicista e contribuam para a qualidade académica social.

Mazzarol, Soutar e Seng (2003) identificaram três vagas de globalização na indústria da educação internacional. A primeira consiste na participação de estudantes em programas de ensino em países estrangeiros. É a mais usual, durou todo o século passado e ainda se mantém. A segunda consiste na criação de um canal de exportação para o estrangeiro, i.e., através de acordos e parcerias com IES estrangeiras proporcionarem a troca de estudantes. E finalmente, a terceira vaga, que consiste na criação de filiais nos países estrangeiros e na criação de cursos *“online”*, possibilitados através das tecnologias de informação e comunicação. Estes *campus* de filiais internacionais podem ser definidos como educação cara-a-cara proporcionada por uma IES

num país diferente de onde esta é originária. Esta tendência é muito relevante, uma vez que estas filiais não apenas operam sob o nome da IES, como certificam os diplomados com a chancela dessa mesma “instituição-mãe”, ou seja, proporcionam a muitos estudantes estrangeiros a possibilidade de aceder e graduar-se por essas IES sem terem de se deslocar ao país de acolhimento. As implicações quer nos custos, quer na mobilidade e na própria concorrência que estas filiais acabam, necessariamente, por fazer à própria “IES mãe”, são temas que merecem cada vez mais reflexão e debate.

Nesta arena global de educação transnacional, a análise das preferências dos estudantes internacionais é um tema de estudo muito interessante não apenas para as IES envolvidas em estratégias de internacionalização, mas também para as autoridades locais, regionais e nacionais interessadas em promover os seus territórios como destinos de estudos (Cubillo *et al.*, 2005). Efetivamente, são inúmeros os governos que têm evidenciado de forma muito veemente os benefícios económicos resultantes da educação superior. A educação superior tornou-se uma *commodity*¹⁶ global, com diversos países a “venderem-se” como nações especialistas em investigação e educação por forma a “*fortalecer a sua posição competitiva na arena competitiva global*” (Stier, 2004: 91). Aliás, este setor, que vale várias centenas de biliões de dólares, todas as semanas assiste a novos lançamentos e parcerias, anunciadas em todo o mundo, quer por participantes atuais quer por novos, que desta forma se posicionam neste mercado cada vez mais global (Padlee *et al.*, 2010). Além disso, importa referir que os benefícios que a mobilidade estudantil internacional representa vão muito para além do retorno financeiro. O número de estudantes internacionais é visto, também, como prestigiante no mercado: muitos estudantes contribuem para os grupos de investigação, participam em projetos das IES e, claro está, também contribuem para elevar a posição das IES nos *rankings* universitários. É por isso que muitos países desenvolveram políticas específicas relativamente à mobilidade internacional de estudantes, bem como estabeleceram vários protocolos de cooperação e parceria com outras nações. Muitos assumiram objetivos, colocaram políticas em prática e deram incentivos para as IES atraírem alunos estrangeiros (Altbach, 2004; Altbach e Knight, 2007), uma vez que, para além de aumentarem a sua qualidade, o nível cultural e o prestígio, estes também contribuem significativamente para a economia dos países de destino (Arora, 2007; Llewellyn-Smith e McCabe, 2008; Padlee *et al.*, 2010).

¹⁶ Optou-se pela utilização da palavra inglesa no texto, pelo facto de a tradução livre (mercadoria sem diferenciação) não expressar da melhor forma o sentido original da mesma.

O governo do Reino Unido, por exemplo, apoiou diversas iniciativas para atrair estudantes internacionais com o propósito de se tornar na nação líder na educação internacional (Binsardi e Ekwulugo, 2003) e, em consequência, desde 1990, duplicou o número de alunos estrangeiros. Durante o mesmo período, a Austrália triplicou (Varghese, 2008). No estudo de Binsardi e Ekwulugo (2003) ficou evidente que a melhor forma de atrair os alunos internacionais é baixando o preço das propinas e oferecendo mais bolsas de estudo, seguidas de uma melhoria da oferta dos serviços. Ou seja, o “preço” e o “produto” sobressaíram como as variáveis de *marketing* mais relevantes. Relativamente à “promoção”, a maioria dos alunos (33%) indicaram que a opinião de ex-alunos (*alumni*), amigos, colegas e conhecidos que estudaram no Reino Unido é a melhor e mais importante forma de divulgação e influência, seguidas do aconselhamento das suas escolas nos países de origem (31%), da proximidade e ações das embaixadas, dos escritórios do *British Council*, e dos sítios¹⁷ das várias IES, com 29% das respostas. Finalmente, em quarto lugar e com apenas 7% das respostas, surgem as formas de promoção através dos chamados média tradicionais, como a televisão, a imprensa e os outros meios de comunicação de massas. A principal conclusão a retirar é que as IES devem prestar muita atenção às relações com os seus vários públicos, nomeadamente os atuais alunos estrangeiros, por forma a construir relações duradouras que gerem impressões positivas. Daí a importância do já referido *marketing* de relacionamento, uma vez que, sendo a decisão de estudar fora do país um processo de altíssimo envolvimento e de elevado risco, a opinião destes influenciadores pode ajudar a reduzir essa sensação de risco, bem como aumentar a confiança dos estudantes através de fontes credíveis.

Na Austrália, os rendimentos advindos do setor da educação superior são já a segunda maior fonte de receitas do país, imediatamente a seguir ao turismo (Shanka *et al.*, 2005). A este respeito, Altbach e Reisberg (2013) chegam mesmo a chamar “galinha dos ovos de ouro” aos estudantes internacionais, devido ao facto de muitas IES dependerem deles para equilibrarem os seus orçamentos, uma vez que estes representam agora a diferença entre a queda no número de matrículas e a sobrevivência, consequência das mudanças demográficas dos seus mercados tradicionais de estudantes.

As alterações relacionadas com a internacionalização do ensino superior, nomeadamente nos anos 90, podem ser interpretadas como uma série de saltos qualitativos:

¹⁷ - páginas da internet com informação sobre as instituições.

passámos de uma cooperação vertical para uma lógica mais horizontal, i.e., com mais igualdade nas relações. Passámos também de ações casuísticas para ações mais sistemáticas e finalmente de um conjunto de atividades soltas e avulso para uma organização mais integrada da internacionalização (Teichler, 2009). No entanto, apesar da difusão irreversível da globalização, a verdade é que, no caso da educação superior, existem acentuadas divergências na manifestação do fenómeno, com o triângulo América do Norte – Europa – Ásia rica a liderar a promoção de uma hegemonia cultural (Domingues e Araújo, 2010). Haigh (2008) aponta o dedo à imposição de uma padronização cultural e económica do mundo ocidental que, palavras do próprio, implica um claro abandono da missão de desenvolvimento da sociedade, que deveria ser a prioridade das IES. Também Altbach (2004: 6) já havia feito referência a este tema ao alertar para o facto de as *“grandes corporações multinacionais, conglomerados de média e até algumas grandes universidades serem vistas como os novos neo-colonialistas, procurando o domínio não apenas por razões políticas e ideológicas, mas antes por razões comerciais.”*

Pese embora as atividades internacionais de educação superior existirem em quase todos os países, são as nações mais desenvolvidas - com especial destaque para as de língua inglesa (Padlee *et al.*, 2010; Wilkins e Huisman, 2011; Anderson e Bhati, 2012), e mais alguns, poucos, países europeus - que dominam o cenário internacional, ao providenciar a maioria dos serviços disponíveis (Altbach e Knight, 2007). No sentido inverso, como países “compradores” destes serviços, estão os países asiáticos e os de rendimentos médios da América latina e depois, em menor medida, os mais pobres dos países desenvolvidos que não têm capacidade para atender à crescente procura (Altbach e Knight, 2007).

Ou seja, a realidade mostra-nos que a relação nos fluxos entre países importadores e exportadores de educação não apenas não é equilibrada, como é caracterizada por transformações culturais assimétricas. Há países principalmente importadores, outros essencialmente exportadores e um terceiro grupo onde se incluem alguns países europeus onde o fluxo *in-out* é mais equilibrado.

Relativamente à mobilidade internacional, Marginson (2006), identificou três formas dominantes. A primeira é a mobilidade entre países da OCDE, especialmente entre países europeus. É um tipo de mobilidade de curta duração e na qual a esmagadora maioria dos alunos regressa a casa após a experiência internacional. A segunda refere-se ao fluxo de estudantes dos países emergentes, principalmente asiáticos, e normalmente em direção às

nações de língua inglesa, mas também à Europa ocidental e ao Japão. Segundo o autor, “*é relativamente a estes estudantes que a competição global na educação superior se concentra*” (p.18). Finalmente, a terceira forma refere-se à educação realizada no seio dos países importadores. Esta opção assume duas variantes distintas: as filiais estrangeiras a operar nesses países através de parcerias locais, e a chamada educação à distância, permitida e potenciada pelas novas tecnologias, nomeadamente a comunicação online.

Durante a última década, a mobilidade estudantil ganhou definitivamente a atenção dos académicos e dos decisores políticos devido ao aumento exponencial de estudantes que se movimentam internacionalmente (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008). Segundo Varghese (2008), esta migração estudantil passou por três grandes momentos. O primeiro, durante a era colonial, onde o fluxo era realizado na quase totalidade das colónias para as capitais mundiais. O segundo momento ocorreu durante a Guerra Fria em que os rivais competiam para dominar o fluxo estudantil e, finalmente, o momento que vivemos, nesta era de globalização, onde a educação se tornou num negócio definido pelos mercados e, muitas vezes uma atividade transacionada ao abrigo do GATS.

Em finais do séc. XX, os Estados passaram a sentir cada vez mais dificuldades para manter e sustentar os serviços educacionais, nomeadamente universitários (Ruão, 2011). Daí que a “massificação” do ensino superior internacional por parte das nações ocidentais surja em linha com este declínio dos estados em apoiar e suportar os custos dos estudantes locais, abrindo portas à angariação de receitas através de estudantes estrangeiros (Haigh, 2008). Este fenómeno, a par das visões neoliberais do *new managerialism*, que defendiam que a eficiência da gestão podia ser melhorada aplicando o modelo económico do setor privado (Ruão, 2011), contribuiu para a expansão do modelo de negócio em que a educação mundial se transformou.

O número de estudantes estrangeiros no mundo passou de 200.000 na década de 50, 238.000 nos anos 60 (McMahon, 1992) para 800.000 em 1975, chegou aos 1.200.000 em 1987, data do início do programa ERASMUS e, em 2011, eram 4.300.000 os estudantes em países estrangeiros (OCDE, 2013), correspondendo a cerca de 20% do total de viajantes internacionais (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008), números que podem chegar aos 15 milhões em 2025 (Altbatch e Knight, 2007). Só durante o período 2000-2011, o número de estudantes em mobilidade internacional mais que duplicou, apresentando uma média de crescimento de cerca de 7% ao ano (OCDE, 2013).

Logicamente, com este aumento exponencial de alunos que procuram educação no estrangeiro, aumentaram, também, os esforços de muitos países pela sua atração (Varghese, 2008). Existe hoje, por parte de diversos países, a clara noção da importância da internacionalização do ensino superior e, com isso, uma evidente intenção e disponibilidade para tornar as universidades de cada país cada vez mais atrativas para os estudantes estrangeiros (Domingues e Araújo, 2010). Além das óbvias vantagens económicas, a atração de alunos estrangeiros pode também ser vista como parte de uma estratégia mais ampla de captação de indivíduos altamente qualificados para esses países (OCDE, 2013).

Para os gestores da área educativa, o acesso a novos e inexplorados mercados é essencial. As universidades norte-americanas e australianas, entre outras, fazem enormes esforços para atrair estudantes pagantes da Índia, China, Coreia do Sul e Ilha Formosa (Taiwan), uma vez que estes são uma fonte de receitas muito importante para as suas economias (Stier, 2004). A atração de estudantes estrangeiros é, pois, um fator de crescente importância económica, social e política para muitos países (Lawley e Perry, 1997).

A Europa, especialmente o Reino Unido, bem como também a Austrália e a Nova Zelândia têm beneficiado quer da perceção de falta de segurança que os EUA têm vindo a sentir no pós-11 de setembro, quer do aumento das barreiras e dificuldades colocadas pelas autoridades norte-americanas aos estudantes estrangeiros e, com isso, beneficiado largamente desse fluxo migratório, através de políticas bastante agressivas de “recrutamento” (Altbach, 2004).

Olhando para o mais recente relatório da OCDE sobre educação (OCDE, 2013), alguns dados sobre migração estudantil mundial são particularmente relevantes. Por exemplo, a Austrália, o Reino Unido, a Suíça, a Nova Zelândia e a Áustria têm, por ordem decrescente, as maiores percentagens de estudantes internacionais relativamente ao total dos alunos matriculados nos seus sistemas de ensino superior, com 19,8%, 16,8%, 16,2%, 15,6% e 14,7% respetivamente. Portugal tem cerca de 3,4% de alunos internacionais enquanto a média dos países da OCDE se encontra nos 6,9%. No final da tabela encontram-se a Noruega, a Polónia e o Chile com menos de 2%.

Quanto à nacionalidade dos estudantes emigrantes, a região asiática, sozinha, representa 52% do total de alunos em mobilidade no mundo inteiro com a China, a Índia e a

Coreia a liderarem a lista. As restantes regiões “exportadoras de alunos”, são a Europa (25%), a África (9,3%), a América Latina e as Caraíbas (5,8%). A América do Norte tem 3,2% e finalmente, surge a Oceania, com 0,7% do total.

Outro dado saliente prende-se com o facto de 83% dos estudantes internacionais estarem inscritos no ensino superior dos países pertencentes ao G20 enquanto 77% do total se encontram a estudar num dos países da OCDE, percentagens que se têm mantido estáveis ao longo da última década.

Neste particular, realce-se o facto de apenas seis países receberem mais de 50% do total de alunos em mobilidade internacional: os EUA, o Reino Unido, a Austrália, a Alemanha, a França, e o Canadá, com 17, 13, 6, 6, 6 e 5% respetivamente. No entanto, e apesar destes números esmagadores, alguns outros países têm vindo a crescer nos últimos anos, no cenário da educação internacional, como o Japão (4%), a Rússia (4%) e a Espanha (2%).

Relativamente a Portugal, o relatório indica que as nacionalidades dos alunos internacionais que escolhem Portugal para estudar no ensino superior são, por ordem decrescente, o Brasil (26,8%), a Espanha (9,3%), a França (2,7%), a Itália (2,4%), o Reino Unido (2,1%), a Alemanha e a Polónia com 1,8% cada, os EUA (1,6%) e a Bélgica com 1,1%. Os restantes alunos estão distribuídos por mais de uma dezena de países com menos de 1% cada. Em termos de regiões, a África domina com 34,9%, a América Latina com 29,5%, muito perto da Europa com 28,5%, a Ásia com 4,8%, a América do Norte com 2%, e a Oceânia com 0,2%. A este facto não será alheio o relacionamento histórico, linguístico, cultural e até económico que Portugal tem com muitos países africanos e, noutra região, com o Brasil.

Já quanto aos destinos de estudo dos estudantes portugueses, o Reino Unido lidera a tabela (30%), seguido da Espanha (15,7%), da França (14,5%), da Alemanha (8,1%), da Suíça (6,1%), da Bélgica (3,9%), do Brasil (2,7%), da República Checa e da Holanda com 2,1% cada, como os destinos mais representativos.

Finalmente, um outro quadro importante relativo aos dados do nosso país prende-se com os chamados padrões de mobilidade. Assim, podemos constatar que a percentagem de estudantes nacionais que estudam no estrangeiro situa-se nos 5,7%, bem acima da média dos países da OCDE (2%) e mesmo da União Europeia (3,6%). Apesar de muito longe dos 18,9% da

Islândia, dos 14,1% da Eslováquia ou dos 13% da Irlanda, mas ainda assim bastante acima dos 0,3% dos EUA, ou dos valores a rondar 1% do México ou Japão.

Na proporção de estudantes internacionais recebidos comparativamente com os estudantes enviados, Portugal tem uma percentagem de 0,9, ou seja, apesar de enviarmos mais alunos do que recebemos, os valores são muito próximos e encontram-se muito longe dos 19,9% da Austrália, dos 14,9% do Reino Unido ou dos cerca de 12% da Nova Zelândia ou 11,4% dos Estados Unidos que recebem muito mais estudantes do que os que enviam. No sentido contrário, encontramos o México com 0,1%, seguido da Eslováquia e Turquia com 0,3 e 0,4% respetivamente.

Na análise à percentagem de estudantes oriundos de países vizinhos¹⁸, 7,2% do total dos alunos que recebemos enquadram-se nesta definição, o que poderia ser considerado relativamente pouco se comparado com os 80,1% do Japão ou os 77,6% da Coreia, ou, no caso europeu, os 73,9% da Estónia, os 70% da Grécia, 66,7% da República Checa ou os 58,6% da Áustria, para citar apenas alguns. No entanto, estes valores justificam-se, achamos, pela periferia geográfica em que se encontra o nosso país, ao contrário da centralidade territorial da maioria dos países citados.

Por fim, e muito relevante para o caso português, a OCDE analisa a percentagem de estudantes oriundos de países cuja língua oficial é a mesma da dos países de acolhimento. Neste particular, Portugal encontra-se no terceiro lugar da lista, com 64,1% dos alunos que recebe a serem originários de países cuja língua oficial é o Português, apenas superado pela Argentina, que lidera com 73,5%, seguida da Bélgica com 66,3%. A lista segue com o Chile (55,9%), a Suíça (54,2%) e a Áustria (52,8%).

De uma forma geral, e atendendo ao aumento geral da mobilidade estudantil internacional, percebemos que na sua origem estão variadíssimos fatores. Começando pela procura cada vez maior de educação superior no mundo inteiro, passando pelo valor percebido de estudar em prestigiadas instituições de ensino além-fronteiras, pelas políticas específicas que visam promover a mobilidade dos estudantes dentro de determinadas regiões geográficas (como é um bom exemplo o caso Europeu), pelos esforços governamentais para apoiar e suportar os

¹⁸ A OCDE considera como países vizinhos, neste estudo, todos aqueles que tenham fronteiras terrestres ou marítimas com o país de acolhimento.

custos de educação dos alunos em determinadas áreas específicas que estão a crescer rapidamente ou são estratégicas para o país de origem, enfim, há um sem número de fatores que contribuem para a globalização da educação e que potenciam a mobilidade estudantil internacional. Como consequência evidente deste rápido e sustentado crescimento estão os enormes esforços de *marketing* que alguns países e instituições têm vindo a empreender para atrair estudantes de fora de suas fronteiras. Mas olhemos agora, especificamente, para o contexto europeu.

3.2. O Paradigma Europeu

José-Ginés Mora (2001), num resumo da evolução histórica, relembra-nos as três grandes fases por que passaram as universidades europeias. Segundo o autor, os três períodos foram: o da Universidade Antiga, que durou praticamente sem alterações da Idade Média até ao final do séc. XVIII; a segunda fase, consequência do Iluminismo e da Revolução Francesa, denominada Universidade Moderna, esteve presente no Estado-Nação liberal e manteve-se até recentemente: e, finalmente, a Universidade Universal, o modelo atual, cuja diferença assenta principalmente em três vetores: na democratização do acesso, deixando de ser uma universidade de elites para passar a ser uma universidade de massas; no âmbito da sua atuação, ao passar a responder às necessidades de uma sociedade globalizada, dinâmica e em rápida e permanente mudança; e nos seus objetivos, hoje em dia ao serviço da sociedade do conhecimento.

Esta mudança para a última fase coincidiu com o chamado Processo de Bolonha, a que vários autores (Mora, 2001; Hortale e Mora, 2004; Almeida, 2011) se referem como a transformação mais importante na história das universidades europeias desde o princípio do séc. XIX, uma vez que, durante os dois séculos anteriores, as características da educação superior se haviam mantido basicamente inalteradas. Por essa altura, no final do século XX, a educação superior no contexto europeu enfrentava uma série de desafios, cuja resposta tardava e, como consequência, ameaçava começar a prejudicar seriamente as intenções e ambições de uma Europa idealizada e desejada pelos seus líderes.

Para além da excessiva dependência do Estado da maioria das universidades, do seu evidente afastamento relativamente à sociedade, do seu baixo envolvimento com os problemas reais do mundo, e do seu modelo de gestão desfasado da realidade das exigências de um

mundo globalizado, a educação foi uma área que permaneceu, tradicionalmente, à margem da integração europeia. Muito devido ao elevado respeito pela identidade e diversidade cultural de cada estado-membro, a atividade educativa foi sendo deixada sob jurisdição de cada país e, portanto, sem regulamentação europeia (Hortale e Mora, 2004), o que gerou sérios problemas de equiparação, compatibilidade e mobilidade.

A estas questões juntava-se ainda o evidente desajuste entre a oferta educativa e as necessidades da sociedade atual. Efetivamente, muita da oferta era (e é ainda em muitos casos) demasiado estanque, demasiado rígida, demasiado formatada às respostas que a sociedade industrial lhe exigiu no século XIX, enquanto que a sociedade atual, da informação e do conhecimento, procura e anseia por competências transversais, multidisciplinaridade, adaptabilidade e aplicabilidade prática dos conteúdos apreendidos.

O conjunto de todas estas situações fez com que a Europa fosse perdendo espaço, competitividade e atratividade, nomeadamente quando comparada com os Estados Unidos da América. Daí que a resposta tenha surgido, desde logo com o Programa ERASMUS¹⁹, com o objetivo de fomentar a mobilidade académica entre países europeus, e mais tarde com a Declaração de Bolonha, que visou, de uma forma simplista, a promoção do espaço europeu de ensino superior e que analisaremos com maior detalhe no ponto seguinte. Curiosamente, ambos os projetos surgem não por iniciativa das universidades, mas por parte de dirigentes políticos.

As investigadoras Joana Domingues e Emília Araújo (2010: 3) relembram a quantidade de programas de apoio ao ensino superior, para além do Programa ERASMUS, que estimulam a promoção e a cooperação entre membros da União Europeia e outras regiões do mundo como é o caso do ALFA (que inclui os países da América do Sul), do TEMPUS PHARE (que engloba os países da Europa Central e Oriental, os novos estados independentes da ex-União Soviética e a Mongólia) e do MED. CAMPUS (que abrange os países mediterrânicos).

Conforme atestam os escritos de Stier (2004), na União Europeia, a necessidade de partilha de conhecimento, a utilização estratégica de competências e recursos e uma constante tentativa de melhoria da qualidade do ensino superior são permanentemente enfatizadas e a

¹⁹ O nome Erasmus foi atribuído como forma de homenagear o filósofo, teólogo e humanista Erasmo. Nascido em Roterdão em 1467, Erasmo foi um verdadeiro “viajante” tendo vivido na Holanda, em Paris, em Londres, em Cambridge, em Turim e em Basileia. Foi monge, estudante, poeta, autor, professor, escritor e doutor “Honoris Causa”, mas nunca deixou de estudar ao longo da sua vida. A sua sede de conhecimento, de novas perspetivas e de contacto com outros povos e culturas fizeram dele uma referência intemporal. (2012, suplemento Geração Erasmus da revista Fórum Estudante)

internacionalização é vista como um fator decisivo para alcançar esses objetivos. É comumente aceite pela maioria dos especialistas que grande parte do sucesso da mobilidade de estudantes na Europa, se deveu ao Programa ERASMUS, o maior programa do mundo de apoio à mobilidade estudantil (Teichler, 2004). Através dele, a União Europeia apoia financeiramente os estudantes que queiram estudar entre três e doze meses num outro país aderente. Apesar de não cobrir todos os gastos, trata-se de uma ajuda importante que se torna ainda mais atrativa uma vez que a IES acolhedora é obrigada a tratar os estudantes que recebe como os seus próprios alunos e facilitar a sua integração na instituição. Por outro lado, a IES de origem tem a obrigação de reconhecer os créditos académicos (ECTS²⁰) realizados na instituição estrangeira.

O número de alunos abrangidos por este programa tem vindo a crescer exponencialmente. Só nos primeiros dez anos, aumentou cerca de trinta vezes, passando de 3.000 em 1987/88 para cerca de 86.000 em 1997/98 (Teichler, 2009). Segundo o sítio²¹ da Comissão Europeia, até 2012, quase três milhões de jovens beneficiaram deste programa, deslocando-se para um dos 33 países participantes no programa Erasmus, que inclui, para além dos Estados-Membros da UE, a Croácia, a Islândia, o Liechtenstein, a Noruega, a Suíça e a Turquia.

Ao todo, desde o lançamento do programa, milhões de jovens europeus já beneficiaram de apoio Erasmus, que conta com cerca de 4000 IES participantes e dispõe de um orçamento anual de 450 milhões de euros. Estima-se que 4% dos estudantes europeus tenham recebido uma bolsa Erasmus durante os seus estudos.

Mas este primeiro esforço de internacionalização, através da promoção da mobilidade estudantil, rapidamente se alargou a todo o todo o sistema académico e hoje são também mais de 300.000 os professores e outros funcionários que já participaram no programa.

Ainda que a proximidade geográfica e cultural dos estados-membros proporcione e estimule um certo sentimento de elogio mútuo, com Brijs *et al.* (2011: 1263) a falarem mesmo no fenómeno do “Síndrome da Identidade Europeia” que se traduz na tendência para uma certa coesão e simpatia entre os estados europeus, ao invés de desenvolverem emoções antipáticas como o medo, a ameaça ou a hostilidade, o facto é que o resultado do esforço político e

²⁰ - ECTS – European Credit Transfer System ou sistema europeu de créditos transferíveis, através dos quais se promove a harmonização dos vários sistemas de ensino europeus, bem como promove a mobilidade estudantil, ao permitir transferir créditos resultantes dos conhecimentos adquiridos.

²¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm

financeiro da União Europeia é muito favorável, com 84% dos alunos a revelarem-se bastante ou muito satisfeitos com a experiência académica, número que sobe para 98% quando inquiridos sobre a experiência social e cultural (Hortale e Mora, 2004).

A mobilidade internacional que os responsáveis europeus pretenderam estimular assenta em dois pressupostos. Por um lado, entende-se que um amplo mercado competitivo de ensino superior faz aumentar, inevitavelmente, a qualidade das IES europeias. Por outro lado, o intercâmbio contribui para um maior e mais profundo conhecimento dos restantes povos e culturas europeus, o que promove a cidadania europeia (Hortale e Mora, 2004).

É um facto que há mais de duas décadas que os responsáveis europeus visam a promoção da internacionalização académica com vista à integração económica e política (Altbach e Knight, 2007). A este propósito, Almeida (2011) relembra a comunicação da Comissão Europeia de 2003, com o título “O papel das Universidades na Europa do Conhecimento” onde se destaca o interesse coletivo da construção de um espaço alargado centrado nas questões da educação e da formação como pilares fundamentais da construção da União Europeia. Paralelamente a estes objetivos pragmáticos, é também assumido que a educação pode ser enriquecedora quer para os indivíduos através do reforço dos conhecimentos, autorrealização e crescimento pessoal, quer para as culturas nacionais em geral, conforme escrito no primeiro ponto do Jornal Oficial das Comunidades Europeias²², de 9 de agosto de 2001:

“A mobilidade transnacional das pessoas contribui para o enriquecimento das diferentes culturas nacionais e permite a todos melhorar a sua própria cultura, conhecimentos e competências, efeitos que a Europa, como um todo, beneficiará. Esta experiência está a comprovar-se ser cada vez mais necessária, dadas as atuais limitadas perspetivas de emprego e o mercado de trabalho a exigir cada vez mais flexibilidade e uma maior capacidade de adaptação à mudança.”

Official Journal of European Communities, de 9/8/2001

²² disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:EN:PDF>, acedido a 2 de dezembro de 2012.

David Phillips (2006) acrescenta que a União Europeia tem encorajado uma série de interações na educação quer entre estados-membros, quer entre estes e países exteriores à União Europeia, através de uma grande variedade de apoios e programas de desenvolvimento.

Neste sentido, realce-se o facto de o sucesso deste programa ter proporcionado as condições para ampliar esta mobilidade, tendo-se criado, em 2004, um novo programa de intercâmbio, desta vez não restrito a cidadãos da UE, chamado *Erasmus-Mundus*. Com ele, a mobilidade adquiriu novos significados para além da mobilidade de créditos intraeuropeia, uma vez que possibilita a estudantes não europeus a obtenção de diplomas completos na Europa. O objetivo deste novo programa é permitir a mobilidade de estudantes de todo o mundo através de apoio financeiro na realização de cursos de 2º e 3º ciclos (Mestrados e Doutoramentos) em universidades europeias ou em universidades associadas de outros países.

Neste contexto, importa distinguir a mobilidade de entrada e de saída, consoante se trate de estudantes que entram ou saem do país, respetivamente, bem como a mobilidade de diploma e a mobilidade de créditos (Quennie Lam, 2012): a primeira refere-se à deslocação para um país estrangeiro para a realização de um curso inteiro, enquanto a segunda se refere a períodos curtos de mobilidade com realização parcial de um curso. O que se nota é que a mobilidade de créditos na Europa tem uma forte orientação intraeuropeia enquanto que a mobilidade de diplomas vai mais ao encontro de uma dimensão externa, voltada para países de fora da Europa. Segundo a autora, a maioria dos países dá prioridade à mobilidade de créditos de saída, enquanto tenta retrain a mobilidade de diplomas de saída, temendo pela chamada “fuga de cérebros” (tradução da expressão inglesa *brain drain*). No sentido inverso, obviamente, a maioria dos países tenta atrair estudantes em mobilidade de diploma, não apenas devido ao retorno financeiro, mas também pela atração dos alunos talentosos para fomentar a inovação e fortalecer a economia do saber, como é, por exemplo, o caso do Canadá que permite que os estudantes internacionais permaneçam no país após a conclusão dos estudos (Altbach e Reisberg, 2013).

Ainda assim, há um perigo nesta avidez da atração de alunos estrangeiros: os sistemas de ensino acolhedores fiquem sobrelotados, e esse facto ter consequências no ambiente e na qualidade do ensino.

3.2.1 - A Declaração de Bolonha

Fruto da necessidade crescente de dar resposta aos novos desafios que a sociedade exigia, a pioneira Declaração de Sorbonne, assinada em Paris, em maio de 1998, pelos ministros da Educação de França, Itália, Alemanha e Reino Unido, foi o ponto de partida para uma verdadeira política educacional conjunta e integrada na União Europeia. Com ela, iniciou-se o chamado Processo de Bolonha²³, que teve o seu auge em junho de 1999, com a assinatura da Declaração de Bolonha, ratificada por 29 ministros europeus da educação (não apenas da União Europeia). A meta principal desta declaração foi definir um conjunto de etapas e passos a realizar pelos vários sistemas de ensino superior europeus no sentido da construção, até 2010, de um espaço europeu de Ensino Superior coerente, competitivo, compatível e atrativo.

Para além de estimular a mobilidade académica intraeuropeia, a Declaração de Bolonha teve ainda como pressupostos: aumentar a atratividade da educação superior europeia a outras zonas do mundo e, principalmente, harmonizar as estruturas académicas europeias, quer através da compatibilidade dos cursos, quer dos créditos académicos transferíveis (ECTS), quer ainda da igualdade de qualificações por toda a Europa. Para cumprir tal desígnio, os sistemas de ensino superior europeus deveriam dotar-se de organizações estruturais de base idêntica, proporcionar cursos e especializações compatíveis do ponto de vista da duração e dos conteúdos e, principalmente, conferir certificações de valor reconhecidamente compatíveis quer académica quer profissionalmente (Altbach e Knight, 2007).

Os objetivos globais da Declaração de Bolonha foram, então, o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção quer da mobilidade quer da empregabilidade dos licenciados no espaço europeu (Teichler, 2004). Já quanto ao que poderemos chamar objetivo último desta harmonização de estruturas, foi a construção de uma Europa da Ciência e do Conhecimento e, mais ainda, de um espaço europeu de ciência e ensino superior com capacidade de atração à escala intercontinental (Almeida, 2011).

No processo evolutivo consequente, as IES europeias reuniram-se em Salamanca, a 29 e 30 de março de 2001 e, na sua mensagem final conjunta, assumiram o desejo e comprometimento de adesão aos objetivos da Declaração de Bolonha. A 18 e 19 de maio do

²³ Denomina-se “Processo de Bolonha” o conjunto de todas as atividades desenvolvidas como consequência e desdobramento da Declaração de Bolonha.

mesmo ano, em Praga, os ministros da Educação do espaço europeu voltam a reunir-se e, ao compromisso assumido em Bolonha, acrescentam novas linhas de ação, de onde se destaca: a) a promoção da ALV; b) o envolvimento dos estudantes na gestão das IES e c) a promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior.

Em 2003, a Conferência dos ministros europeus responsáveis pelo ensino superior volta a reunir-se, desta feita a 19 de setembro, em Berlim, com o objetivo de fazerem um balanço de todo o processo. Neste encontro, os 33 ministros europeus reunidos não apenas reafirmam os objetivos definidos anteriormente como acrescentam dois novos: a promoção de sinergias entre o ensino superior e a investigação e a implementação plena do sistema de ECTS em todo o espaço europeu de ensino superior. Curiosamente, conforme apontado por Teichler (2012: 15), dois estudos publicados pela *Academic Cooperation Association* em 2006 e 2011 (*Eurodata e Moving Mobility*) mostram que as estatísticas disponíveis são tão deploráveis que se torna difícil avaliar até que ponto a meta foi cumprida.

Ainda de acordo com o histórico relatado no sítio²⁴ da DGES (Direção Geral do Ensino Superior), dois anos mais tarde, em Bergen, os ministros dos 45 países participantes do Processo de Bolonha, reafirmaram quer a importância dos objetivos delineados em Berlim, quer a *“promoção de vínculos mais estreitos entre o espaço europeu de ensino superior e o espaço europeu de investigação e o Doutoramento”*.

Todo este processo, recorde-se, está perfeitamente enquadrado com a linha estratégica da União Europeia, delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, nas Cimeiras Europeias de Lisboa, em 2000 e depois em Barcelona, em 2002, cujo objetivo expresso era o de fazer da Europa, até 2010: *“a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”*.

É, pois, perante estes novos desafios da globalização, do envelhecimento da população europeia e da revolução tecnológica a que a Europa se vê obrigada a responder, que a estratégia de aposta no capital humano, entendido como catalizador para o crescimento da economia europeia, ganha relevância.

²⁴ Acedido a 21 de maio de 2012 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

Tornam-se assim evidentes os contributos da educação e da formação na construção desta sociedade do conhecimento a que a Declaração de Bolonha pretendeu, desde o primeiro momento, responder.

CAPÍTULO IV: O Comportamento de Consumo dos Estudantes

A escolha e tomada de decisão sobre a IES é uma área de crescente interesse de pesquisa, principalmente porque a educação superior passou de uma atividade local, financiada pelos estados e não comercial para um ambiente altamente competitivo e comercializado (Soutar e Turner, 2002). Além disso, conforme analisado no ponto 2.2, o “consumidor” de Ensino Superior tem especificidades próprias, decorrentes quer do âmbito, quer do objeto, quer da forma quer do conteúdo da sua “compra”.

A escolha da IES é uma decisão complexa e muito importante, porque, na grande maioria das vezes, é única (Nicholls *et al.*, 1995; Warwick e Mansfield, 2003; Raposo e Alves, 2007). A juntar aos custos monetários, é uma decisão de longo prazo que afeta e acarreta uma série de consequências para a vida futura dos estudantes: a carreira, os amigos, a qualidade de vida e a satisfação pessoal (Kotler e Fox, 1994; Cubillo *et al.*, 2006; Petruzzellis e Romanazzi, 2010). Além disso, conforme conclusões de Payne (2003), *“os jovens tendem a ver a educação de forma instrumental, i.e., como um meio para lhes proporcionar melhores empregos.”* É por isso evidente que este seja *“um processo de elevado envolvimento quer para os candidatos, quer para os próprios pais”* (Moogan *et al.*, 1999: 212) uma vez que estes são, por um lado, os principais influenciadores e, por outro, na maioria das vezes, os financiadores do mesmo. No caso da educação superior no estrangeiro, conforme realçado por Pimpa (2003), os pais exercem uma influência financeira, informativa e persuasiva na decisão final. Ora é precisamente por este motivo que importa referir que, muito antes da tomada de decisão, existe todo um processo que o antecede e envolve muitas mais pessoas, para além dos estudantes (Torres, 2004).

É largamente aceite que os estudantes seguem um processo sequencial desde o “reconhecimento do problema” ou identificação da necessidade até à “avaliação de alternativas” (Kotler e Fox, 1994; Maringe, 2006) e que o tempo e esforço dispendidos nessa decisão variam consoante as características pessoais e o envolvimento de cada um (Moogan *et al.*, 1999). Para mais, as escolhas dependem de variadíssimos fatores onde as apetências, preferências e capacidades dos indivíduos são apenas uma pequena parte. A experiência pessoal passada na escola, a influência dos pais e amigos, os rendimentos familiares, a informação proporcionada por professores e conselheiros educativos, as oportunidades do mercado de trabalho, e ainda as

características pessoais como o género, etnia e classe social, entre outras, influenciam, de forma inter-relacionada, as decisões dos jovens (Payne, 2003). Por isso, num mercado educativo global e altamente competitivo, onde o número de destinos, universidades e programas passíveis de serem escolhidos é gigantesco e cada vez mais global (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008), e onde os estudantes usam diferentes fontes para avaliar e comparar as alternativas de IES e até de países (Morrish e Lee, 2008), importa perceber as motivações dos estudantes, bem como os fatores que estes consideram importantes nas suas escolhas, pois isso ajuda quer as IES, quer os países a construir as melhores estratégias para atrair os estudantes (Raposo e Alves, 2007).

Para uma mais fácil explanação desta problemática, resolveu-se dividir este capítulo em redor de três pontos principais, a saber, os modelos de escolha, os fatores determinantes para a escolha de uma IES, genericamente, e os fatores específicos mais importantes na escolha no caso da mobilidade internacional. No primeiro ponto são apresentados e discutidos os três principais tipos de modelos que a literatura identificou como mais relevantes, os modelos estruturalistas, os modelos económicos, e os modelos mistos. No segundo ponto são abordados os principais fatores identificados como decisivos aquando da escolha de uma IES e, finalmente, no terceiro ponto, introduz-se a questão dos fatores “*pull*” e “*push*” e detalha-se a especificidade de alguns outros que apenas fazem sentido numa abordagem de mobilidade estudantil internacional.

4.1. Modelos de escolha

Ainda que a escolha de uma IES seja afetada e influenciada por uma grande variedade de fatores que diferem de indivíduo para indivíduo, vários autores (Joan Payne, 2003; Laura Perna, 2006; Karen Paton, 2007; Vrontis *et al.*, 2007) agruparam a maioria dos estudos que tentam perceber o processo de escolha de uma universidade numa das três seguintes categorias:

- a) modelos estruturalistas;
- b) modelos económicos, ou de racionalidade instrumental; e
- c) modelos mistos, também conhecidos como modelos de racionalidade pragmática.

4.1.1 – Modelos Estruturalistas

A primeira categoria de modelos analisados, os modelos estruturalistas, veem o processo de decisão de escolha como o resultado de constrangimentos institucionais, económicos e culturais sobre os quais os indivíduos não têm qualquer controlo. Estes modelos têm sido usados para prever e explicar a participação e progressão dos alunos no ensino superior e o seu principal argumento é que a escolha não é um processo racional (Maringe, 2006).

Segundo Payne (2003), estes modelos foram muito populares no Reino Unido durante as décadas de 70 e 80, por refletirem as condições da época. Vários autores dessa altura, citados pela autora, referem-se à escolha de continuar a estudar ou desistir como se de um processo natural se tratasse, sem qualquer racionalidade ou decisão consciente, como se isso resultasse de uma decisão inconsciente e assumida desde sempre, muito por força do contexto social (condições de vida) e familiar (as expectativas são moldadas em função do exemplo dos pais, do que ouvem em casa, do que experienciaram da vida).

Os defensores destes modelos defendem, portanto, que a decisão depende, em última análise, de “forças” externas. Essas forças podem ser características dos indivíduos como a etnia, cultura, género, etc., as influências de terceiros (pais, familiares, professores, amigos), a própria natureza do serviço educativo (políticas governamentais ou características das instituições de ensino, entre outros) ou as condições económicas, como as oportunidades do mercado, por exemplo.

De acordo com os escritos de Vrontis *et al.* (2007), as variáveis comportamentais dos estudantes (ex: a sua *performance* académica) interagem com variáveis ambientais (*status* social dos pais, por ex.) por forma a determinarem as suas aspirações educacionais, ou seja, os modelos estruturalistas entendem a escolha como um processo que considera que as variáveis da decisão são desenvolvidas ao longo de toda a vida dos estudantes.

4.1.2 - Modelos Económicos

Contrariamente aos anteriores, os modelos económicos vêem as escolhas educativas como *“decisões de investimento, segundo as quais os indivíduos fazem um cálculo racional sobre o retorno de cada opção disponível, do tempo necessário para recuperar esse investimento e do risco de falhanço associado a cada opção”* (Payne, 2003: 12).

Suportados pela Teoria do Capital Humano, estes modelos baseiam-se nos seguintes princípios: os indivíduos procuram obter sempre o máximo benefício das escolhas que fazem; as escolhas são baseadas exclusivamente no seu interesse próprio; e as mesmas são realizadas após um longo e cuidado processo de recolha de informação. Ou seja, são modelos que se baseiam na assumpção de que os indivíduos tomam as suas decisões baseados na expectativa de um retorno futuro, e que essa decisão é um processo racional, resultado de recolha de informação e avaliação e ponderação dos custos e benefícios das várias alternativas. O modelo proposto por Kotler e Fox (1995), que detalharemos mais adiante neste capítulo, é um bom exemplo destes modelos (Raposo e Alves, 2007; Vrontis *et al.*, 2007).

No entanto, Foskett e Hemsley-Brown (2001; *cit.* em Payne, 2003: 12) reviram uma série de fatores que poderiam colocar em causa esta racionalidade envolvida na escolha e questionam a sua validade com três argumentos principais. Em primeiro lugar, a decisão baseada estritamente no retorno esperado é colocada em causa pelo facto de o retorno na educação apenas ocorrer depois de um longo período de tempo, o que torna difícil calcular os benefícios a obter com esses investimentos num período de tempo futuro considerável. Em segundo lugar, os modelos económicos assumem que as escolhas são realizadas com base exclusiva no interesse próprio, mas o que se passa é que na educação, muitas das vezes existem necessidades de prestígio e *status* social que também são muito importantes e decisivas no processo de escolha. Por fim, um último obstáculo à racionalidade pura é a questão da dissonância. Ou seja, muitas vezes existem ideias contraditórias que os indivíduos não conseguem conciliar com as suas decisões. Para minimizar esta dissonância, são normalmente utilizadas várias estratégias como o ignorar de certos factos, a procura de informação seletiva para justificar as escolhas realizadas, adiando a decisão ou transferindo a responsabilidade da decisão para outra pessoa.

4.1.3 - Modelos Mistos

Finalmente, os modelos híbridos que conjugam ambas as influências, quer das estruturas externas, quer das características individuais dos decisores. Segundo Paton (2007: 7), estes modelos foram originalmente propostos por Hodgkinson, Sparkes e Hodgkinson, em 1996, através da sua Teoria da Racionalidade Pragmática, que defende que a forma como os jovens fazem as suas escolhas é ao mesmo tempo possibilitada e limitada pelos seus horizontes, e parcialmente determinada pelas oportunidades externas do mercado e também pela sua perceção subjetiva.

Esta teoria encontrou eco nas posições de Banks *et al.* (1992; *cit.* em Payne, 2003: 14) que escreveram que *“a escolha é um processo racional constrangido pela perceção realística das oportunidades e moldado pela personalidade individual.”* Segundo estes autores, três elementos são fundamentais na escolha: as oportunidades estruturais, as credenciais (que incluem as habilitações e outros atributos que afetam a forma como são tratados) e a sua identidade. Os primeiros dois limitam o âmbito das suas escolhas. O terceiro influencia e determina as escolhas que são feitas (Payne, 2003: 14).

Para Vrontis *et al.* (2007), estes modelos, que combinam ambos os processos, têm um poder explicativo maior do que qualquer uma das perspetivas individuais, uma vez que os investigadores podem usar os aspetos sociológicos da escolha propostos pelos modelos estruturalistas, mas ao mesmo tempo manter a perspetiva individual da tomada de decisão que os modelos económicos sugerem. A maioria dos modelos tem em conta esta combinação de aspetos sociais com uma decisão racional.

4.1.4 - Exemplos de Modelos

Uma vez que existem vários exemplos de modelos de escolha citados na literatura, vamos passar em revista alguns dos mais conhecidos. Apesar das muitas semelhanças entre alguns deles, optou-se por uma breve explicação individual, ainda que sucinta, de alguns dos modelos mais citados na literatura.

Em 1982, Gregory Jackson sugere um modelo que propõe que os estudantes, antes de fazerem as suas escolhas, passam por um processo que inclui três estágios. A primeira etapa é a

fase de preferência, na qual, conforme demonstra Jackson, o desempenho acadêmico se correlaciona mais fortemente com aspirações educacionais dos alunos, aspirações estas que são influenciadas pelos contextos familiar e social dos estudantes. Segue-se a segunda fase, onde o estudante exclui algumas das IES que tinha previamente selecionado. Este processo de exclusão é condicionado pelos recursos disponíveis dos próprios, que podem incluir desde os valores das propinas, à localização ou até às exigências acadêmicas requeridas. Após esta etapa, os alunos formam uma lista de possibilidades, da qual sairá a opção escolhida. No entanto, o autor lembra que o comportamento dos alunos não é absolutamente racional e previsível, pelo que a última etapa, a fase de avaliação, é feita através de uma ordenação classificativa das várias opções, que levará à decisão da escolha final.

À semelhança do anterior, também Hossler e Gallagher (1987) construíram um modelo do processo de escolha de uma IES composto por três fases: predisposição (relativa à intenção de estudar ou não), fase da procura ou pesquisa (que inclui a recolha de informações sobre as IES) e finalmente a escolha que corresponde ao momento da decisão.

Um ano antes, já Chapman (1986) tinha desenvolvido o seu modelo próprio, cuja intenção foi descrever e sistematizar uma teoria comportamental da seleção das IES, baseado no pressuposto que este processo consiste numa série de cinco fases inter-relacionadas, a saber: a) comportamento pré-pesquisa; b) processo de pesquisa; c) decisão de candidaturas; d) escolha; e) matrícula. Para uma correta interpretação deste modelo, importa diferenciar os termos de “pesquisa” e “escolha” uma vez que, apesar de complementares, são distintos e implicam diferentes considerações em cada um das fases. Assim, por “pesquisa” entende-se a simples recolha e análise dos valores e atributos que caracterizam cada uma das IES (custos, saídas profissionais, níveis de empregabilidade, etc.), enquanto que “escolha” já implica a decisão de candidatura a uma ou mais instituições.

A fase de pré-pesquisa proposta por Chapman (1986) tem início com o reconhecimento ou consciência, por parte do aluno, da necessidade ou conveniência da prossecução dos estudos superiores. Uma vez que a influência dos pais (e também professores, apesar de em menor grau) é normalmente decisiva e começa em fases muito precoces do processo, esta fase pode ocorrer durante anos e normalmente envolve uma avaliação de benefícios pessoais futuros para o candidato e uma identificação das fontes de informação. Moogan *et al.* (1999: 218) sugerem, a este propósito, que o nível de educação parental (especialmente do pai) tem impacto

direto neste reconhecimento da necessidade de prosseguir os estudos para um nível superior e Payne (2003) explica a importância do papel dos pais na atitude dos jovens perante a educação, uma vez que, para além de serem a principal fonte de aconselhamento e ajuda nas decisões, e do facto de a educação e ocupação dos pais influenciar de forma decisiva a probabilidade da continuação dos estudos por parte dos filhos, a investigação prova, que apesar de não ser usual os pais forçarem ou insistirem no caminho que os filhos devem seguir, a maioria dos jovens faz as suas escolhas de acordo com as preferências dos pais.

A fase seguinte, de pesquisa “ativa”, já implica que o aluno se encontre em condições elegíveis de candidatura e é caracterizada por uma busca efetiva de informação, que normalmente inclui, para além da literatura institucional das IES (brochuras, página na internet, etc.) o aconselhamento e a opinião de diversos influenciadores onde se incluem professores, amigos, colegas, familiares e ex-alunos de determinadas IES, entre outros. Note-se que, muitas vezes, estas influências atuam de forma indireta e até inconsciente (Moogan *et al.*, 1999).

Esta fase é complexa e exigente, uma vez que obriga a um esforço de procura, bem como tem implícita a noção de que, se mal realizada (de forma insuficiente ou pouco criteriosa, por exemplo), pode ter implicações sérias na vida futura dos alunos. Outros fatores podem ser apontados como contribuintes para a complexidade desta fase, por ordem de importância: o elevado número de IES e cursos disponíveis, a quantidade de informação para consultar e ter de tomar uma decisão baseada, muitas das vezes, em prospectos publicitários, todas as questões relacionadas com o facto de viver fora de casa pela primeira vez (no caso dos estudantes internacionais), a falta de experiência em tomadas de decisão e a falta de assistência (Moogan *et al.*, 1999: 221).

A fase de decisão de candidaturas é crucial uma vez que aqui o aluno já selecionou as IES a que vai submeter a sua intenção de ingresso. Duas questões são ainda especialmente relevantes neste momento: o “expectável” e a “segurança”. Por um lado, a propensão é que os alunos se candidatem às IES do seu interesse mas cuja possibilidade de admissão é real, deixando por isso de fora candidaturas irrealistas ainda que mais sintonizadas com a sua ambição e interesse. Na base desta decisão podem estar razões de ordem financeira, mas também académicas (ex: médias de entrada), entre muitas outras. Por outro lado, a necessidade de “segurança”, pode fazer com que determinados candidatos concorram a IES cujo interesse

não esteja no topo das suas preferências, mas apenas para garantir que, pelo menos, ocorra a admissão numa IES.

A fase seguinte é a escolha da IES. É o momento efetivo da opção, entre o leque das várias possibilidades, por uma IES. Segundo Moogan *et al.* (1999), na fase final do processo de escolha, os alunos já escolheram o curso e identificaram um pequeno número de universidades nas quais confiam ter possibilidade de entrar. E, finalmente, a última fase, da matrícula, onde o aluno realiza todo o processo burocrático com vista à sua integração no curso e escola.

Muito semelhante ao modelo de Chapman (1986) é um dos modelos mais conhecidos e divulgados, proposto por Kotler e Fox (1994) que, no entanto, acrescenta a avaliação pós-compra ao processo. Este modelo, testado e comprovado, entre outros, por Brown, Varley e Pal (2009) ficou conhecido como o modelo dos cinco estágios (figura 1), e estipula que o processo que os consumidores percorrem numa decisão de compra segue uma série de etapas abrangendo desde o despertar da necessidade, passando pela procura de informação, a fase da avaliação das alternativas e consecutiva decisão, a implementação dessa decisão e a avaliação pós-decisão (Kotler e Fox, 1994: 229).

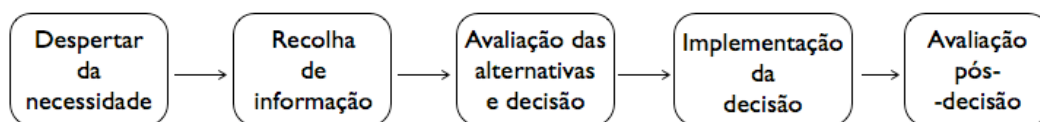


Figura 1

Os autores realçam algumas notas importantes sobre as várias fases, que convém destacar. Em primeiro lugar, o interesse inicial pode ser despoletado por fatores internos (ex: um estímulo fisiológico como a sede ou a fome) ou fatores externos ao indivíduo. Os fatores externos podem ser pessoais (amigos, pais, conhecidos, professores, etc.) ou impessoais (ex: um anúncio de imprensa). Na fase seguinte, de recolha de informação, importa realçar de novo a questão do alto risco percebido, pelo que a tendência para procurar informação funciona de forma a reduzir esse risco.

Na fase de avaliação das alternativas, os candidatos já elaboraram, ainda que apenas mentalmente, uma lista de possibilidades, e muito provavelmente também já hierarquizaram essa escolha em função dos critérios mais importantes para si. Importa referir que a escolha da IES é influenciada não apenas pelas características pessoais dos candidatos (*status* socioeconómico, atitude, nível de experiências educacionais, etc.) mas também por motivações externas (influenciadores, critérios de admissão das IES, entre outros). É aqui que o papel e pressão dos familiares, em especial dos pais, pode exercer pressão sobre a decisão dos filhos.

A penúltima fase é a da implementação da decisão. Os autores relembram que existe um conjunto de fatores que se pode “intrometer” entre a decisão de compra e a sua verdadeira concretização, ou seja, a intenção, ainda que perfeitamente assumida e decidida, de candidatura a uma determinada IES não é sinónimo absoluto de que isso venha a acontecer. Três tipos de fatores principais podem impedir a conversão da decisão em compra: as atitudes dos outros (ex: a preferência dos pais por outra opção); fatores situacionais antecipados (ex: custo total ou benefícios esperados); e fatores situacionais não antecipados (diminuição inesperada do rendimento familiar, por exemplo).

Finalmente, o último passo deste modelo relaciona-se com a avaliação pós-compra. O nível de satisfação ou insatisfação só é efetivamente apreciado e avaliado após a experiência, com a diferença entre a expectativa prévia e a realidade encontrada a determinar o comportamento do aluno face à escolha efetuada. Um estudante satisfeito, além de diminuir drasticamente a probabilidade de desistência, tendencialmente falará de forma positiva da IES bem como a recomendará aos demais amigos e conhecidos, ao contrário, obviamente, de um aluno insatisfeito.

Em 2006, Laura Perna propôs um modelo que pressupõe que as decisões de um indivíduo sobre a IES, são formadas e influenciadas por quatro camadas contextuais sobrepostas. No centro do seu modelo está a necessidade e o desejo da procura de ensino superior e, imediatamente, a noção de que as decisões de escolha se baseiam na comparação entre os custos e os benefícios esperados, perfeitamente alinhada com a teoria do capital humano dos modelos económicos. A diferença é que este modelo conceptual mostra que esse raciocínio custo-benefício se encontra enquadrado dentro de várias camadas de contexto, a saber: (1) as características dos indivíduos (como o seu perfil sociodemográfico, género, etnia, bem como outros aspetos culturais e sociais); (2) o contexto escolar e comunitário, que

reconhece as condicionantes sob as quais as estruturas sociais e os recursos facilitam ou impedem determinadas escolhas; (3) o contexto do ensino superior que se relaciona com as formas de influência das próprias IES no processo. Podem ser desde os esforços de *marketing* para captação de alunos, passando pela localização, até às suas próprias características, que podem ter mais ou menos a ver com os candidatos. Finalmente, a última camada: (4) o contexto social, económico e político reconhece que a escolha da IES também é influenciada, direta e indiretamente por vários outros fatores ambientais, como sejam, por exemplo, mudanças demográficas (diminuição da taxa de natalidade), condições económicas (aumento da taxa de desemprego) ou políticas públicas (aumento das propinas ou diminuições do número e valores das bolsas de estudo). Resumindo, este modelo assume que a escolha é feita com base na avaliação racional de custos e benefícios, mas acrescenta que a mesma é moldada por uma série de fatores envolventes, que vão desde as características pessoais às decisões políticas.

Mais recentemente, Nick Foskett, Martin Dyke e Felix Maringe (2008) também desenvolveram o seu próprio modelo de escolha de IES que resulta da interação dos fatores contextuais (social, económico, político e cultural), dos influenciadores (institucionais, sociais, familiares, etc.) e dos próprios indivíduos (ambição, autoimagem, entre outros). Este modelo também deixa claro, à semelhança de outros anteriores, que a escolha não é um “ato estritamente racional”. É uma mera expressão de preferência que ocorre num dado momento e contexto e tende a sofrer modificações ao longo do tempo, mais a mais num mundo em constante e rápida mudança. Apesar disso, os autores defendem que a escolha também não é um “ato irracional ou aleatório”, ela decorre de algum processo ativo por parte dos decisores. Finalmente, realce para a importância da individualidade e para o papel da perceção no processo de escolha. Cada indivíduo responderá de maneira diferente de outro, perante os mesmos estímulos, em parte devido à sua personalidade, à sua história, etc., ainda que, ao nível de grandes grupos da sociedade, e sob determinadas circunstâncias, possamos extrapolar alguns padrões comuns.

Payne (2003) afirma que o modo como os jovens escolhem o seu futuro académico varia em diferentes formas, desde o número de opções que consideram, passando pelo cuidado na avaliação de cada opção, até à consistência que mantêm nas suas opções.

No entanto, e apesar da importância de todos estes modelos, importa realçar a chamada de atenção de Karen Paton (2007: 21): “a história da decisão de cada indivíduo e a

forma como este segue a sua trajetória nessa decisão é uma narrativa de história tão pessoal e que nenhum sistema ou modelo consegue retratar.”

4.2 - Fatores determinantes na escolha de uma IES

O processo de decisão inclui várias etapas mentais e físicas levadas a cabo pelos consumidores, desde o momento em que detetam uma necessidade ou desejo até ao momento do suprimento dessa vontade, donde o comportamento de consumo pode ser definido como as atividades levadas a cabo pelas pessoas para obter, consumir ou ter acesso a determinados produtos ou serviços (Vrontis *et al.*, 2007). Daí a importância deste conceito à luz da chamada moderna filosofia do *marketing*, que reconhece o consumidor como foco de todos os esforços das organizações, e que pressupõe que o sucesso de um negócio está diretamente relacionado com a capacidade de alcançar e usar o conhecimento sobre o consumidor para atingir os objetivos organizacionais (Vrontis *et al.*, 2007: 982)

Se juntarmos a este facto a competição cada vez maior pelos alunos, os responsáveis das instituições que desejam atrair estudantes têm de estar despertos para os fatores que os consumidores avaliam quando consideram as várias alternativas por forma a garantirem a sua sobrevivência neste mercado altamente competitivo (Cubillo *et al.*, 2002). É, pois, fundamental perceber os motivos e os fatores que levam os candidatos a escolher determinada instituição para estudar.

A escolha de uma IES é um conceito complexo e multidimensional (Soutar e Turner, 2002; Payne, 2003; Padlee *et al.*, 2010) que envolve um sem-número de variáveis, baseado em diferentes condições socioeconómicas, culturais e étnicas (Petrzellis e Romanazzi, 2010) e, muito importante, é um processo que tem lugar durante um período de tempo relativamente longo (Brown *et al.*, 2009).

Em 1981, David W. Chapman identificou dois grandes grupos de fatores influenciadores: as características pessoais dos estudantes (aptidão, nível de aspiração educacional, nível socioeconómico e a *performance* no ensino secundário) e, por outro lado, as influências externas, onde incluiu as pessoas significativamente influentes na vida dos estudantes, as características da própria IES e finalmente, os esforços comunicacionais destas para fazer chegar as suas mensagens aos estudantes potenciais.

Mais tarde, e pegando num conjunto de estudos anteriores, Soutar e Turner (2002) averiguaram os fatores de escolha dos estudantes do ensino secundário na preferência da universidade e concluíram que a adequação do curso, a reputação académica, a perspetiva de emprego e a qualidade de ensino eram os quatro fatores mais importantes. Não obstante, o seu estudo demonstrou novamente que a preferência pela universidade é um processo complexo e que os estudantes consideram vários outros fatores quando fazem as suas escolhas. Por isso, os autores concluem que para uma universidade aumentar a preferência dos estudantes vindos do secundário, deve estar bem posicionada nos atributos mais importantes acima mencionados, mas isso pode não ser tarefa fácil, uma vez que alguns destes elementos se baseiam em imagens e perceções construídas ao longo do tempo e que não são facilmente alteráveis (Soutar e Turner, 2002).

A maior parte da literatura é consistente com a identificação e o reconhecimento de três dos mais importantes fatores que os alunos referem na escolha de uma IES: o curso, a reputação e a localização (Moogan *et al.*, 1999, Price *et al.*, 2003; Brown, Varley e Pal, 2009). Depois destes, vêm a empregabilidade, os custos, os critérios de acesso, etc.

Relativamente a dois destes três fatores, Moogan *et al.* (1999) concluíram que os estudantes ingleses são mais influenciados pelo prestígio do que pela avaliação da qualidade dos programas, em linha com as conclusões de Marginson (2006) que defende que o aspeto posicional é mais importante que a qualidade de ensino, uma vez que a reputação institucional é conhecida, enquanto que a qualidade do ensino, na maioria das vezes, não o é, e conclui que nos mercados posicionais, como o da educação - em que a qualidade está intrinsecamente ligada ao elevado prestígio - a competição existe não apenas entre os consumidores, mas também entre produtores, uma vez que as IES (produtoras) competem pelos melhores alunos, com médias mais altas e estes (consumidores) lutam pela entrada nas melhores IES.

Apesar de concluírem que não existem critérios únicos ou regras exatas nos critérios de escolha das IES, Shanka, Quintal e Taylor (2005), apontam como principais os seguintes sete fatores críticos para a escolha de uma IES por parte dos estudantes: a reputação académica, a diversidade de cursos disponíveis, a qualidade da educação, os custos, a localização, a segurança e as opiniões de amigos e familiares.

Pegando nas contribuições de vários autores e modelos anteriores, Vrontis *et al.* (2007) desenvolveram um modelo de escolha de ensino superior para os países desenvolvidos. O seu modelo representa uma visão holística de todo o processo que inclui o ambiente (das políticas públicas aos média, incluindo todos os influenciadores), as características da escola secundária (qualidade, composição social, etc.), as características da IES e as características individuais de cada candidato.

Já Raposo e Alves (2007) listaram os principais fatores de escolha da universidade segundo inúmeros autores, criaram também o seu modelo de escolha da universidade, e testaram-no em 1024 inquéritos realizados a alunos do 1º ano da Universidade da Beira Interior. O modelo destes autores baseia-se, então, em cinco grandes grupos de variáveis, a saber: as características pessoais, o conhecimento prévio da universidade, a influência de terceiros, a reputação da IES e a oferta educacional (características dos cursos). Apesar de terem chegado a resultados pouco significativos, com o modelo a explicar apenas 10% da variância dos dados em relação à escolha da universidade, os autores concluíram que os alunos dos diferentes cursos atribuem distintos pesos aos diversos fatores, por um lado e, por outro, identificaram a proximidade a casa, os custos e as recomendações de pais e professores como os fatores mais importantes na escolha da universidade.

Numa perspetiva um pouco distinta, Schimmel *et al.* (2009) aprofundaram o estudo das diferenças nos critérios de seleção entre os estudantes tradicionais, que chegam diretamente do ensino secundário, os alunos mais maduros, que se incluem na categoria APL (em inglês, LLL – *long life learning*) e os estudantes licenciados que procuram pós-graduações. Para tal, e apesar de reconhecerem, a par de muitos outros autores, a importância de uma forte reputação como um fator decisivo nos critérios de escolha das IES, indicaram também a localização, a qualidade do ensino, as infraestruturas disponíveis e as recomendações de terceiros como fatores a ter em conta e, focando-se nas diferenças dos critérios para os três tipos de alunos mencionados, agruparam os vários fatores em quatro grandes áreas:

a) Fatores Académicos: acreditação dos programas; reputação da universidade; presença de um campo de estudo específico; flexibilidade dos programas e possibilidade de especialização de uma dada área de estudos;

b) Vida no *Campus*: acesso a estágios; possibilidade de viver no *Campus*; possibilidade de participar em provas desportivas interuniversidades; número de computadores disponíveis por aluno; possibilidade de transferir créditos académicos; o estatuto público ou privado da escola e as bolsas de estudo disponíveis;

c) Conveniência/rapidez: cursos com formatos de oito semanas; existência de aulas noturnas e tempo de graduação; e,

d) Localização/custo: proximidade de sua casa; possibilidade de deslocação casa-*campus*; proximidade do local de trabalho e custos.

Recentemente, em 2010, duas investigadoras da Universidade do Minho também estudaram o processo de decisão dos estudantes aquando da escolha de uma IES e focaram-se no estágio pré-compra, em particular nas fontes de informação utilizadas e nos fatores relevantes nesse processo. Relativamente aos fatores, as autoras descobriram que a proximidade geográfica é o fator mais relevante na escolha de um IES (Simões e Soares, 2010). Segundo as autoras, esta conclusão justifica-se com vários fatores, principalmente a questão económica. Estudar perto de casa, permite eventualmente continuar a viver e fazer refeições em casa, bem como reduzir o custo e tempo das deslocações, o que, em tempos de crise, é muito relevante. Outra justificação prende-se com a ligação emocional dos estudantes aos familiares e amigos, o que estimula a procura de uma IES próxima dos seus círculos familiares e de amizade. Este fator varia, no entanto, como veremos mais adiante, de cultura para cultura e até de país para país.

Em segundo lugar na hierarquia da importância dos fatores, vem a reputação académica, em linha, como vimos, com a maior parte da literatura internacional sobre o tema, seguida da influência dos atuais estudantes da universidade, da família, depois da recomendação dos professores e, finalmente, dos conselheiros educacionais.

De um modo geral e depois de elencar o máximo possível de fatores referenciados na revisão bibliográfica, também aqui foi tentado um agrupamento de fatores para mais fácil organização do nosso raciocínio. Assim, considerou-se útil reunir as variáveis identificadas em redor de três grandes conjuntos de fatores: pessoais, sociais e académicos, conforme Tabela 1:

Fatores Pessoais	• <i>idade</i> • <i>género</i> • <i>nível socioeconómico</i> • <i>performance escolar</i> • <i>ambição e expectativas</i> • <i>envolvimento com a educação</i>
Fatores Sociais	• <i>vida social</i> • <i>custos</i> • <i>proximidade geográfica</i> • <i>conhecimento do país</i> • <i>influenciadores de referência – familiares, amigos, colegas, professores etc.</i> • <i>ambiente e atividade no Campus</i> • <i>familiares, amigos ou colegas a estudar nessa IES</i>
Fatores Académicos	• <i>características IES (pública ou privada, tamanho, localização, etc.)</i> • <i>qualidade ensino</i> • <i>diversidade de cursos</i> • <i>programas académicos</i> • <i>flexibilidade do modo de estudo</i> • <i>reputação e imagem</i> • <i>critérios/dificuldade de acesso</i> • <i>infraestruturas (salas de aula, biblioteca, computadores, pavilhões desportivos, etc.)</i>

Tabela 1

4.3 - Fatores determinantes de escolha na mobilidade internacional

Apesar de a internacionalização, através de programas de estudo no estrangeiro, ser amplamente aclamada como um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências globais dos estudantes universitários, segundo Salisbury *et al.* (2009: 119) muito pouco se sabe sobre os fatores que influenciam a predisposição dos alunos para estudar no exterior. Na verdade, os fatores que influenciam a decisão dos estudantes participarem em programas de estudo fora dos seus países de origem são tão variados quanto o próprio número de estudantes (Van der Meid, 2003). Ainda assim, vejamos os pontos mais importantes que a literatura nos indica sobre esta problemática.

4.3.1 - Fatores “pull” e “push”

Estudos prévios provam que o fluxo migratório internacional de estudantes pode ser explicado segundo dois tipos de fatores: “push” e “pull” (Mazzarol e Soutar, 2002). Apesar de existir um consenso na literatura quanto ao facto de a decisão de escolha ser um processo

contínuo e não necessariamente linear ou sequencial (Payne, 2003, Paton, 2007), alguns autores defendem que, relativamente à seleção de um destino estrangeiro para estudar, o processo ocorre em três estágios diferentes (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008): o primeiro prende-se com a decisão em si de estudar fora, onde são críticos os fatores “*push*”; segue-se a escolha do país e só depois a escolha da instituição de ensino, sendo estas últimas influenciadas pelos fatores “*pull*”.

Segundo a tipologia “*push-pull*”, os primeiros têm, então, a sua génese no país de origem e relacionam-se com a própria decisão em si de estudar além-fronteiras, enquanto que os segundos, que denominaremos de fatores de atração, ocorrem, pelo contrário, nos países de acolhimento e têm a ver com as características e a capacidade de motivar os estudantes estrangeiros a escolher esses países e essas instituições de ensino para prosseguir os seus estudos. Ou seja, os fatores “*push*” predispõem a pessoa a viajar, enquanto que os fatores “*pull*” explicam a escolha do destino (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008).

Sobre a importância dos fatores de atração, Marginson (2006: 5) cita as instituições magnéticas que atraem recursos porque *“acumulam prestígio, fazem o pleno em receitas de mensalidades, e obtêm grande parte das verbas públicas e privadas que garantem os altos custos do funcionamento e sustentam grandes programas de investigação”*.

McMahon (1992) estudou o fluxo de migração estudantil de dezoito países em vias de desenvolvimento para países desenvolvidos durante as décadas de 60 e 70 e concluiu que os fatores que “empurravam” os alunos para estudar fora estavam diretamente relacionados com os níveis de saúde financeira, o grau de envolvimento na economia mundial, a importância dada pelos governos desses países relativamente à educação e a capacidade de proporcionar oportunidades educacionais no seu próprio país.

Relativamente aos fatores de atração dos países de destino, o autor apontou a relação e a diferença dos níveis económicos entre os países de origem e os de acolhimento, os interesses políticos dos países de destino relativamente aos países de origem dos estudantes, as relações culturais entre ambos e os apoios proporcionados aos estudantes estrangeiros através de bolsas e outras formas de assistência (McMahon, 1992).

Num artigo onde estudou os fatores “*push*” e “*pull*” que influenciam os estudantes chineses a escolher a Austrália como destino de estudo, Molly Yang (2007) apontou o elevado

crescimento económico e consequente aumento das condições financeiras, a tendência social crescente dos últimos anos para estudar além-fronteiras, o aumento do apoio governamental e a insuficiente capacidade das universidades chinesas para acolher todos os candidatos, como os principais fatores “*push*”. Relativamente aos fatores “*pull*”, a autora identificou a oportunidade de emigração após o curso como o principal fator influenciador, seguido da qualidade e reconhecimento mundial do ensino ministrado e dos custos competitivos (propinas e despesas correntes).

Nota para o facto de, no caso asiático, as políticas de imigração (autorizações de residência, necessidades profissionais solicitadas, quotas de entrada de imigrantes, etc.) terem mais peso na decisão dos estudantes, do que, por exemplo, os fatores relacionados com o clima ou o estilo de vida deste país de destino. Esta situação não se passa na Europa, uma vez que as políticas de livre circulação de cidadãos europeus são, há muito, regra instituída.

Já Llewellyn-Smith e McCabe (2008) identificaram, no seu estudo, como principal fator “*push*” o desejo de viajar, com 99% dos inquiridos a considerar esta opção como importante ou muito importante, em linha com os estudos de Teichler (2004) e Van Hoof e Verbeeden (2005). Em segundo e terceiro lugar surgem os *itens* “oportunidade para divertimento e animação” e os fatores sociais como “conhecer pessoas e fazer novos amigos”, “a experiência de viver num país e cultura diferentes” e a “oportunidade de interagir com estudantes locais” (Llewellyn-Smith e McCabe, 2008: 601). Relativamente aos fatores “*pull*”, o estudo destes autores vem corroborar resultados anteriores (Mazzarol e Soutar, 2002) identificando os atributos relativos à escolha do país de destino serem considerados, pelos alunos, como mais importantes que os relativos à universidade. Segundo Marginson (2006), os principais fatores de escolha para a mobilidade estudantil são, por ordem, o país (54%), o curso (18%), a instituição (17%) e a cidade (10%).

Recentemente, num outro estudo levado a cabo na Universidade da Corunha (UdC), em Espanha, com alunos estrangeiros, Domingues e Araújo (2010) concluíram que 45,6% dos jovens se encontravam muito dececionados com o contexto do seu país de origem, pelo que a necessidade/vontade de mudar foi um importante fator na sua decisão de estudar fora. Outros fatores “*push*” decisivos foram a intenção de viver de forma independente, com 52,6% dos inquiridos a responder como muito importante e a experiência cultural, apontada como muito importante por 82,5% dos estudantes.

Relativamente aos fatores “*pull*”, as autoras identificaram a vontade de experimentar outros modelos educativos, novas formas de ensino e avaliação, a realização de contactos profissionais e a realização pessoal enquanto aluno como os mais significativos. Realce para o facto de, curiosamente, o prestígio da universidade de destino (no caso a UdC) ter uma avaliação de “nada importante” para 52,6% dos inquiridos. Esta situação é justificada, em grande parte, pelo facto de a UdC ser escolhida, prioritariamente, por ser uma IES espanhola. Ou seja, em linha com os escritos de Marginson (2006), os alunos escolhem primeiro o país onde querem estudar e só depois o curso e a IES. As próprias autoras sublinham esta “*relação antagónica*” (Domingues e Araújo, 2010: 13) entre a preferência por Espanha e o desconhecimento da UDC por parte dos alunos, e justificam-na com as questões culturais. Ou seja, independentemente da reputação da universidade, os alunos escolhem o destino devido ao enriquecimento linguístico, social e cultural que esperam obter como resultado dessa experiência. Para as autoras, os fatores sociais têm mais peso que os fatores académicos.

A nossa interpretação, em função de um mundo cada vez mais globalizado e padronizado, por um lado, e do número cada vez maior de opções (nacionais e internacionais), inclina-se, em linha com as conclusões de Wilkins e Huisman (2011), para a assumpção de uma tendência cada vez maior para os fatores “*push*” diminuírem, e, assim sendo, a atração dependerá cada vez mais dos fatores “*pull*” e portanto, das estratégias que as IES e os países desenvolverem no sentido da prossecução dos seus objetivos.

4.3.2 – *Outros Fatores específicos de escolha na mobilidade internacional*

Antes de avançarmos, e como ponto de situação até aqui, resumimos no quadro seguinte (Tabela 2) alguns dos fatores identificados na literatura como determinantes na escolha de uma IES, segundo alguns dos autores de referência nesta temática.

Neste resumo mostram-se muitos dos fatores referidos no ponto anterior elencados pelos estudantes como determinantes na escolha mas incluímos já também alguns dos fatores relevantes na escolha da mobilidade internacional, que detalharemos de seguida.

David Chapman (1981)	• <i>Aptidão</i> • <i>Nível aspiração pessoal</i> • <i>Nível socioeconômico</i> • <i>Performance no ensino secundário</i> • <i>Influenciadores</i> • <i>Características da IES</i> • <i>Esforços Comunicacionais</i>
Moogan <i>et al.</i> (1999)	• <i>Localização</i> • <i>Conteúdos do Curso</i> • <i>Condições de Acesso</i> • <i>Infraestruturas</i> • <i>Alojamento</i> • <i>Vida na Cidade</i>
Mazzarol e Soutar (2002)	• <i>Características IES</i> • <i>Conhecimento do país de destino</i> • <i>Recomendações</i> • <i>Ambiente</i> • <i>Custos</i> • <i>Relações Sociais</i> • <i>Proximidade Geográfica</i>
Soutar e Turner (2002)	• <i>Adequação do Curso</i> • <i>Perspetiva de Emprego</i> • <i>Reputação Académica</i> • <i>Qualidade do Ensino</i>
Shanka <i>et al.</i> (2002)	• <i>Reputação Académica</i> • <i>Diversidade dos Cursos</i> • <i>Qualidade da Educação</i> • <i>Localização</i> • <i>Custos</i> • <i>Segurança</i> • <i>Opinião de terceiros</i>
Cubillo <i>et al.</i> (2006)	• <i>Razões Pessoais</i> • <i>Imagem País</i> • <i>Imagem IES</i> • <i>Programas Académicos</i>
Raposo e Alves (2007)	• <i>Fatores Pessoais</i> • <i>Influências Externas</i> • <i>Características das IES</i> • <i>Perceção sobre Custos</i>
Varghese (2008)	• <i>Custos</i> • <i>Afinidade Ideológica</i> • <i>Língua</i> • <i>Perceção Superioridade da IES</i> • <i>Aquisição de competências linguísticas e culturais</i> • <i>Oportunidade de emprego</i> • <i>Aumento dos níveis salariais</i> • <i>Facilidades de acesso ao vistos de entrada e permanência no país</i>
Schimmel <i>et al.</i> (2009)	• <i>Fatores Académicos</i> • <i>Vida no Campus</i> • <i>Conveniência/Rapidez</i> • <i>Localização/Custos</i>
Hagel e Shaw (2010)	• <i>Reputação</i> • <i>Acessibilidade</i> • <i>Flexibilidade do modo de estudo</i> • <i>Custos</i> • <i>Atividades no Campus</i>

Tabela 2

No atual contexto de competição sem fronteiras, quer pelos melhores alunos, quer pelos melhores docentes, quer pelos recursos disponíveis, as IES têm de esgrimir estratégias com vista ao seu bom desempenho e sobrevivência. No futuro, espera-se que, na Europa, este cenário de competição se torne ainda mais intenso, como consequência da Declaração de Bolonha, com a harmonização dos graus académicos na União Europeia. Com ela, a mobilidade e a empregabilidade dos estudantes, professores, investigadores e outros especialistas será ainda maior, pelo que as IES menos competitivas podem vir a perder uma boa parte dos seus alunos e do seu capital humano (Simões e Soares, 2010).

Além disso, as escolhas que os jovens fazem relativamente à decisão de estudar ou não fora, em que cidades e em que IES, são ao mesmo tempo de interesse público e privado, uma vez que afetam simultaneamente quer o próprio futuro dos alunos, quer a economia dos países acolhedores, quer, no limite, a sobrevivência de muitas IES. E como para um país ou uma IES se manterem competitivos nesta área, têm de satisfazer as necessidades e expectativas dos atuais e potenciais estudantes, conhecer e perceber os fatores que influenciam as escolhas quer dos destinos, quer das IES internacionais, é fundamental (Shanka *et al.*, 2005). Efetivamente, com o número crescente de alunos em busca de educação fora dos seus próprios países, aumentou também a necessidade de perceber o comportamento desses estudantes numa perspetiva transnacional (Cubillo *et al.*, 2006). No entanto, conforme apontado por Padlee *et al.* (2010), na investigação dos critérios de escolha dos estudantes internacionais, apesar de algumas honrosas exceções, a maior parte dos estudos usam amostras de um determinado país apenas, o que, de certa forma, limita o âmbito e diminui a possibilidade de extrapolação das conclusões. Essa questão pode ser considerada problemática, pois, como alertam Edgett e Cullen (1993), diferentes estudantes de diferentes países dão diferentes importâncias às diferentes variáveis que concorrem durante o processo de seleção.

Ainda assim, vejamos os fatores apontados por alguns dos autores mais citados na investigação da educação internacional. No rol de fatores que estimulam os estudantes a procurar e prosseguir os seus estudos além-fronteiras estão a percepção de que os programas académicos são melhores no estrangeiro do que no seu país, a dificuldade de acesso ou a inexistência do curso no país de origem, a vontade de conhecer melhor outra cultura ou, pura e simplesmente, o desejo de emigrar (Mazzarol e Soutar, 2002). Além destes, Altbach (2004) aponta ainda as razões sociais e políticas como discriminação no acesso, repressão, falta de

liberdade, agitação social, greves e protestos estudantis frequentes e imposições ideológicas ou governamentais, entre outras, e Spiering e Erickson (2006) acrescentam a todas estas, a perspectiva futura de um melhor emprego, e a possibilidade de estudar com determinados especialistas em determinada área.

Estas conclusões estão em linha com escritos mais antigos, onde se apontam como as três principais razões para estudar no estrangeiro: a falta de condições no país de origem (baixo número de vagas, infraestruturas deficitárias, instabilidade política e social, etc.); o valor comercial de um curso além-fronteiras; e, finalmente, a experiência adquirida numa outra sociedade com hábitos e cultura distintos (Cummins, 1993; *cit.* em Varghese, 2008: 13).

Numa tentativa de perceber quais os principais fatores que poderiam prever a participação em programas de estudo além-fronteiras, Goldstein e Kim (2006) levaram a cabo um estudo longitudinal que visou comparar as características dos estudantes que estudam fora com as dos que não o fazem. Contrariamente ao esperado, os autores concluíram que as expectativas e as variáveis interculturais, mais que os objetivos académicos ou profissionais, desempenhavam um papel fundamental na decisão de estudar fora. O interesse pela aprendizagem de novas línguas, o baixo etnocentrismo e a baixa ansiedade ou apreensão perante a interculturalidade, foram fatores identificados e associados a uma maior probabilidade de os estudantes que apresentam essas características, virem a estudar além-fronteiras.

Relativamente aos fatores que influenciam a escolha de determinado país, Mazzarol e Soutar (2002) identificam seis fatores principais: a notoriedade do país de destino, (que inclui não apenas o conhecimento do mesmo, mas também a reputação e reconhecimento da qualidade do ensino), as recomendações pessoais (de parentes, amigos, professores, líderes de opinião e, muito importante, ex-alunos), os custos envolvidos no processo (para além dos custos financeiros diretamente associados (viagem, estadia, custo de vida e possibilidade de trabalhar enquanto se estuda, entre outros), os custos sociais (criminalidade, segurança, discriminação racial, etc.), o ambiente (clima, estilo de vida, espaços de diversão, etc.), a proximidade geográfica, e as relações sociais (o facto de amigos, parentes ou conhecidos estudarem ou terem estudado nesse destino aumenta o interesse e a atração do destino, ao facilitar a compreensão e integração do estudante no novo ambiente.)

Note-se que, uma vez que a cidade de destino representa o ambiente físico onde a experiência de ensino irá ocorrer, as percepções acerca da cidade têm grande influência sobre a escolha quer do país, quer da IES (Price *et al.*, 2003; Cubillo *et al.*, 2006).

Já no que diz respeito aos fatores que influenciam a escolha da IES, Mazzarol e Soutar (2002) encontraram correlação positiva nos primeiros seis, não significativa nos oito seguintes e negativa nos três últimos fatores de uma lista de dezassete *itens* que analisaram, a saber: reputação de qualidade de ensino, disponibilidade para reconhecer as qualificações prévias, reputação do corpo docente, relações e alianças com outras instituições familiares aos candidatos, elevado número de estudantes estrangeiros inscritos e uma forte componente de ex-alunos que falam e recomendam a IES. Como fatores sem significativa relação com a atração identificaram o reconhecimento de outras qualificações, um leque alargado de opções de cursos, o uso de tecnologia de ponta, reputação de boa capacidade de resposta às necessidades dos alunos, notoriedade pela investigação e lecionação campus grande e com excelentes condições, financeiramente estável e flexibilidade de admissão durante o ano. Finalmente, como fatores com fraca influência, o seu reconhecimento do bom uso da tecnologia, a elevada notoriedade e a forte promoção comercial e comunicativa. No entanto, não esqueçamos, a atratividade das IES não depende apenas da sua qualidade objetiva, mas é muito influenciada pela percepção global da qualidade da educação no seu país (Marginson, 2006).

Comparativamente com outros fatores que influenciam a decisão de estudar fora, a escolha do país parece ser determinada pela reputação e perfil do mesmo. E quanto maior for o conhecimento sobre determinado país, maior a probabilidade de ser escolhido, como veremos no capítulo seguinte.

Num outro estudo relativo à escolha da educação internacional, Lawley e Perry (1997) analisaram as razões da escolha do destino de estudo dos estudantes da Tailândia e da Malásia, e identificaram vinte variáveis principais, que os autores agruparam em quatro grandes áreas, a saber: características dos cursos (tipo de cursos e reconhecimento dos mesmos no país de origem), características dos países (opinião dos familiares, dos amigos e dos orientadores, nível de segurança, potencial de emigração e estilo de vida), questões administrativas (facilidade de acesso, facilidade de obtenção de visto, possibilidade de obtenção de isenções, facilidade de acesso à informação e oportunidade de trabalho em *part-time* durante os estudos) e, finalmente, questões relacionadas com os custos, financeiros e psicológicos (nível de despesas

comparativamente com outros destinos, clima, distância do país de origem, presença de outros estudantes conterrâneos, duração do curso, existência de bolsas de estudo e nível de discriminação racial).

Mais tarde, Cubillo *et al.* (2006) resumiram a literatura mais relevante sobre o tema e identificaram, por sua vez, os fatores mais influentes na escolha em torno de outros quatro grandes grupos: razões pessoais, imagem do país, imagem da IES e avaliação dos programas acadêmicos, construídos a partir de dezanove variáveis independentes para tentar perceber as relações e as implicações destas com a variável dependente: intenção de compra.

Para Varghese (2008), os principais fatores que influenciam a mobilidade estudantil internacional são o custo da educação, a afinidade política, o à vontade com a língua, a percepção da qualidade das IES, a aquisição de competências culturais e linguísticas distintas, a oportunidade de emprego, o aumento do ordenado no país de origem e a facilidade de autorizações de entrada e residência.

Numa análise dos fatores institucionais que influenciam a escolha da IES na Malásia, Joseph Ming (2010), elencou a localização, os programas acadêmicos, a reputação da IES, as infraestruturas, os custos, a existência de bolsas e ajuda financeira e as oportunidades de emprego como variáveis fixas e acrescentou os esforços promocionais, os representantes das IES e as visitas ao *campus* como decisivos na tomada de decisão dos estudantes. Também na Malásia, mas analisando os critérios de seleção dos estudantes internacionais que escolhem aquele país como destino de estudo, Padlee *et al.* (2010) concluíram que os fatores com mais peso no processo de decisão são a qualidade do ambiente de ensino, os influenciadores, os custos, a socialização, a localização, o foco no consumidor e as instalações, com os dois últimos a destacarem-se como os fatores mais vezes citados pelos inquiridos. A dimensão dos fatores sociais enquanto motivação determinante na decisão de estudar no estrangeiro é evidenciada de forma clara nas entrevistas de profundidade realizadas por Domingues e Araújo (2010). Numa dessas entrevistas, uma aluna assume que o perfil dos estudantes em mobilidade internacional se divide entre as responsabilidades académicas e o desfrutar das atividades sociais de lazer inerentes à experiência, realçando o caráter objetivo da vivência da cultura e do ócio como determinantes na decisão.

Em 2011, na Conferência Anual sobre Educação Internacional da Austrália, Melissa Banks, diretora do Departamento de Relações Internacionais da Swinburne University, apontou como principais fatores “*push*” e “*pull*” de escolha na educação internacional a recomendação dos influenciadores significantes, os custos, o reconhecimento e as perspectivas de emprego e benefícios profissionais futuros, os critérios de entrada (facilidade de acesso), o desejo de novas experiências, o posicionamento e visão global e as relações geográficas, históricas e linguísticas entre os países de envio e os de acolhimento.

Muito pertinente é, também, o estudo de Wilkins e Huisman (2011) que procuraram, entre outras questões, saber quais os critérios usados pelos estudantes internacionais que escolhem o Reino Unido. Da lista de 24 fatores avaliados, os autores concluíram que os mesmos poderiam ser agrupados em três categorias: 1) fatores que influenciam o desejo de estudar no estrangeiro (exs: estudar fora potencia a empregabilidade ou melhora o meu inglês); 2) fatores que atraem os estudantes para um país em particular (ex: qualidade da reputação do sistema de ensino ou facilidade de candidatura e acesso) e, 3) fatores que atraem os estudantes para uma IES específica, onde se incluem a pontuação nos *rankings* internacionais, um determinado professor ou linha de investigação específica, entre outros.

Recentemente, Anderson e Bhati (2012) investigaram as razões subjacentes à tendência (que vem aumentando ultimamente), de muitos estudantes indianos terem vindo a preferir estudar em pólos universitários australianos situados em Singapura ao invés de estudarem na Austrália ou em qualquer outro lado no mundo. Os resultados demonstraram que os episódios recentes com vários estudantes indianos assaltados na Austrália, cuja elevada cobertura mediática teve bastante impacto em ambos os países (Anderson e Bhati, 2012: 67), contribuiu para a sensação de falta de segurança. Curiosamente, e apesar de tradicionalmente entendida pelos estudantes internacionais como ausência de perigo, violência e racismo num ambiente estrangeiro, houve um aluno que incluiu na dimensão segurança, a ausência de (ou, pelo menos, maior dificuldade de acesso) drogas, uma vez que, não apenas as leis e o controlo são muito mais rígidos e punitivos em Singapura do que na Austrália, como a dificuldade em obtê-las também é muito maior. Assim, para os jovens indianos e suas famílias, a distância relativamente a estas substâncias é também considerada um fator de segurança. Ainda relativamente à segurança foi realçada outra questão muito relevante para o grupo-alvo em causa: o racismo. Nas entrevistas exploratórias realizadas pelos autores, este tema foi abordado pela maioria dos

inquiridos como um problema real com elevada probabilidade de ocorrência, que os mesmos preferem, logicamente, evitar. Por todos estes fatores se conclui que a dimensão segurança tem uma elevada quota-parte de influência neste fenómeno e consequente escolha e comportamento dos estudantes. Mas não só. A maior proximidade geográfica, o custo de vida mais baixo (devido ao fortalecimento do dólar australiano), a percepção de melhores perspectivas de emprego e finalmente, o aumento da dificuldade de obtenção de vistos de residência na Austrália fecham o leque dos fatores identificados pelos estudantes como decisivos na preferência do destino Singapura - ainda que para estudar em universidades australianas - em detrimento da própria Austrália.

Também em 2012, no seu relatório anual sobre o estado da educação, a OCDE (2012) realça a questão da qualidade da educação como um fator crítico na escolha do destino para estudar por parte dos estudantes internacionais. Outras duas razões apontadas no relatório relacionam-se com as políticas de imigração, que condicionam quer o interesse, quer as inscrições dos candidatos e os custos relativos que incluem quer as propinas, quer o custo de vida nos vários destinos. Finalmente, a OCDE aponta um conjunto de vários outros fatores como a flexibilidade dos programas, as limitações de acesso à educação superior nos países de origem, bem o reconhecimento do grau académico creditado pelas instituições estrangeiras, as políticas restritivas de cada país relativamente à educação, as relações geográficas, históricas e comerciais entre os países de partida e de acolhimento, as oportunidades de trabalho e ainda as aspirações culturais de cada indivíduo.

Realizada que foi esta revisão bibliográfica, parece-nos importante destacar agora alguns destes fatores, por duas razões. Em primeiro lugar, por se revelarem especialmente pertinentes na escolha internacional, conforme evidenciado pela literatura, e, em segundo lugar, porque são distintos dos analisados no ponto 4.3. Por isso, acrescentamos e aprofundamos aqui as seguintes variáveis específicas da escolha na mobilidade estudantil além-fronteiras: a localização, os custos, as recomendações dos principais influenciadores e a língua. Deixamos propositadamente de fora de uma análise mais profunda as questões jurídico-legais (como a facilidade na obtenção de visa e autorização de residência e, futuramente, possibilidade de trabalho no país de acolhimento, por exemplo), a segurança, a distância geográfica, o clima, a possibilidade de emprego e o conhecimento e notoriedade do país, uma vez que, apesar de identificados na literatura, e obviamente relevantes no contexto macro da mobilidade estudantil

internacional, são menos pertinentes no âmbito do contexto europeu, alvo de estudo nesta investigação. Assim, apesar de devidamente identificados, vamos agora focar-nos apenas nos quatro principais, sendo que a localização, uma vez que é o tema principal do nosso trabalho, será analisada num capítulo inteiro mais adiante.

A questão da língua, enquanto fator influenciador da escolha e decisão de estudar no estrangeiro, foi identificada como crucial por vários autores. Goldstein e Kim (2006), para citar apenas um caso, afirmaram que a intenção de aprender uma nova língua ou desenvolver competências em alguma língua específica foi identificada como fundamental na intenção de estudar fora, bem como concluíram que indivíduos com maior potencial linguístico sentem-se mais inclinados para o fazer do que aqueles com mais dificuldades na aprendizagem ou conhecimento de outras línguas. A maioria dos alunos prefere países “*english-spoken*” porque o inglês é universal, permite-lhes melhorar o nível de fluência e, em teoria, a perceção é que potencia as oportunidades a nível mundial e abre mais portas profissionais (Morrish e Lee, 2008).

A variável linguística explica, em grande parte, não apenas a liderança no fluxo de estudantes para os países de língua inglesa como os EUA e Reino Unido, como também o exponencial crescimento na atração de alunos de países como a Austrália, a Irlanda ou a Nova Zelândia (Varghese, 2008). Este facto é realçado por Knight (1999), Altabach (2004) ou Wilkins e Huisman (2011), entre muitos outros, que destacam o facto de a maioria dos fornecedores de serviços de educação superior serem países ocidentais que disponibilizam a educação em língua inglesa. Carmela Briguglio (2007: 8) fala mesmo da língua inglesa como “língua global”, ao referir-se à educação superior relativa à comunicação empresarial e acrescenta que a capacidade de comunicar de forma intercultural em língua inglesa parece ser um requisito fundamental para o sucesso. A autora relembra ainda que a internacionalização das universidades implica muitas vezes mudanças nos próprios conteúdos, e que isso obriga a políticas de desenvolvimento linguístico por forma a poderem abranger e garantir o ensino a um vasto leque de estudantes internacionais, como é o que se passa, já, em inúmeras universidades australianas (Briguglio, 2007). Anderson e Bhati (2012) também realçam este ponto e citam mesmo o relatório da OCDE para corroborar este domínio quase absoluto da língua inglesa como língua de entendimento mundial.

Outros países como a França, a Alemanha ou o Japão oferecem cursos da sua língua antes mesmo de os alunos chegarem, e muitos outros, para não serem prejudicados, já lecionam parte dos seus cursos em língua inglesa.

Por outro lado, e pese embora o Inglês ser cada vez mais usado para o ensino e pesquisa nas IES no mundo inteiro, ainda existem grandes oportunidades para desenvolver cursos em Francês, Espanhol, Português ou outras línguas internacionais como meios de instrução, particularmente na América Latina e na África Francófona (Bennell e Pearce, 2003). Este facto é explicado, por exemplo, pela elevada migração intrarregional entre os países árabes ou a esmagadora maioria dos alunos argelinos, marroquinos ou tunisinos que optam pela França para prosseguir os seus estudos (Varghese, 2008). O caso português é, deste ponto de vista, também bastante elucidativo, se tivermos em atenção que 64% dos estudantes estrangeiros que vêm para Portugal são originários de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (OCDE, 2013: 314), tudo países que falam correntemente o português.

Outro fator muito relevante na escolha de uma IES é, como vimos no ponto anterior, a importância dos influenciadores. No caso da educação internacional, esta variável ganha especial importância pois a falta de conhecimento presencial, a distância geográfica, os custos e a incerteza inerentes à decisão aumentam consideravelmente a percepção do risco. No rol dos influenciadores incluem-se os professores, os conselheiros educacionais, os conhecidos, entre outros, mas há dois que se destacam: os amigos e familiares que estudaram no estrangeiro e os pais.

Arora (2007) fala-nos da importância dos *alumni*²⁵ e, de facto, a influência da opinião de quem já viveu uma experiência semelhante é muito relevante e altamente influenciadora quer pela positiva, quer pela negativa (Mazzarol e Soutar, 2002; Maringe e Carter, 2007; Wilkins e Huisman, 2011). Numa reportagem da revista *Times Higher Education*, publicada no sítio²⁶ da revista, a jornalista Julie Hare (2012) cita um estudo de uma empresa de estudos de mercado australiana especializada em educação superior, cujo diretor, Rob Lawrence, afirma que um em cada cinco estudantes estrangeiros a estudar na Austrália tem um irmão que estuda ou estudou

²⁵ - vocábulo usado para exprimir os ex-alunos de uma instituição de ensino

²⁶ - <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=421540>, acedido a 19 de Outubro de 2012.

no país e um em cada quatro tem um membro próximo da família a viver na mesma cidade de destino.

Por outro lado, e como influenciadores ainda mais decisivos estão os pais. A decisão de estudar num país estrangeiro envolve variadas decisões e é, muitas vezes, familiar. Para mais, os pais são normalmente os principais financiadores desta mobilidade, por isso são também os principais influenciadores (Pimpa, 2003; Brooks, 2004; Mazzarol e Soutar, 2002).

Finalmente, os custos. Morrish e Lee, (2008) destacam como principais custos da mobilidade internacional as propinas, o custo de vida, e a taxa de câmbio relativamente ao país de origem. Os custos, intimamente relacionados com a localização, são um fator absolutamente decisivo neste tipo de escolhas, cuja percepção influencia diretamente os pais e, conseqüentemente, também se reflete na sua influência sobre os alunos (Chapman, 1981; Varghese, 2008). Não devemos esquecer que a maioria dos estudantes internacionais suportam os seus próprios custos, *“o que faz dos estudantes e das suas famílias as maiores fontes de financiamento da educação superior internacional, mais do que os governos, as IES ou as organizações filantrópicas”* (Altbach e Knight, 2007: 294), conforme escrito por Schimmel *et al.* (2009: 20): *“longe vão os tempos em que estudar era um emprego a tempo inteiro.”*

Spiering e Erickson (2006) também identificaram, no seu estudo, o custo e o tempo como os dois principais fatores dissuasores quanto a estudar no estrangeiro. Mas a noção de custo enquanto fator de influência não se esgota nos custos financeiros (viagem, custo de vida, subsistência). Há ainda que compreender e analisar também a possibilidade de poder trabalhar enquanto se estuda e, muito importante, os custos sociais envolvidos (crime, segurança, discriminação, etc.). O afastamento dos pais, amigos, conhecidos, enfim, da zona de conforto de muitos estudantes tem um custo psicológico e emocional que muitas vezes chega a rivalizar com a oportunidade e o entusiasmo de conhecer outras culturas e vivenciar experiências que, de outra forma, poderiam não acontecer.

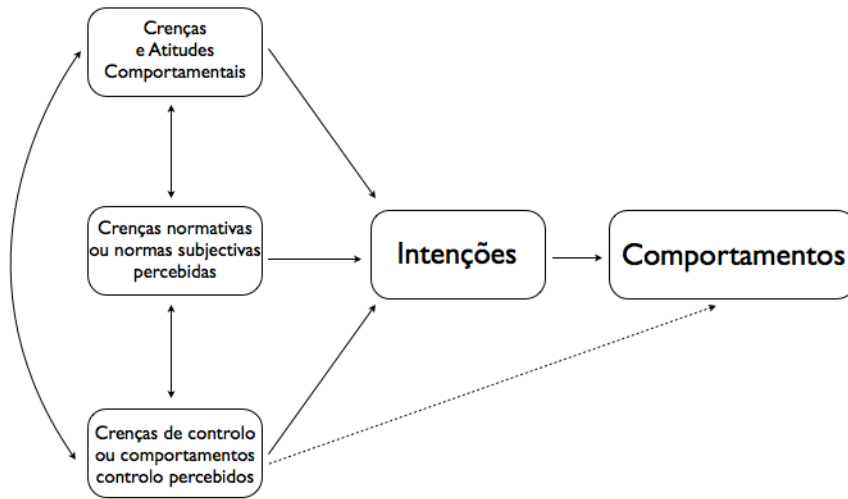
Finalmente, e numa tentativa de “arrumar” de forma sistemática toda a investigação sobre as intenções e comportamentos dos estudantes internacionais, Goel, de Jong e Schnusenber (2010), mais que identificar os fatores que influenciam a decisão, procuraram explicar porque é que esses fatores são importantes para justificar a intenção de participar num

programa de estudos fora do seu país, através da identificação de um quadro teórico explicativo. Para tal, basearam-se na teoria do comportamento planeado (ou TPB, do inglês *Theory of Planned Behavior*) de Icek Ajzen (1985, 1991). Esta teoria, amplamente utilizada na Psicologia Social, sugere que são as crenças e as correspondentes atitudes, que influenciam as intenções dos indivíduos e, conseqüentemente, levam a determinados comportamentos.

Fator central nesta teoria é a intenção do indivíduo para realizar determinado comportamento. Presume-se, então, que as intenções englobam os fatores motivacionais que influenciam os comportamentos, ou seja, são indicadores da quantidade de esforço que as pessoas estão dispostas a exercer para realizar determinada ação, ainda que, como sabemos, muitas vezes, a mesma não dependa apenas e só da intenção. A realização da maioria dos comportamentos depende, pelo menos em algum grau, de fatores que ultrapassam a componente motivacional, como sejam por exemplo a disponibilidade de oportunidades e recursos (tempo, dinheiro, habilidades, cooperação dos outros, entre outros). Estes fatores representam pois as crenças de controlo percebido pelas pessoas que influenciam o comportamento, ponto que detalharemos de seguida. Resumindo, uma vez que uma pessoa tem disponíveis as oportunidades e os recursos necessários, e também a intenção de realizar determinado comportamento, deve conseguir realizá-lo (Ajzen, 1991: 182).

O autor assume, então, que existem três grandes categorias de crenças e atitudes:

- a) as crenças e atitudes comportamentais;
- b) as crenças normativas e normas subjetivas percebidas; e
- c) as crenças de controlo e comportamentos de controlo percebido, conforme figura 2.



Modelo da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991:182)

Figura 2

As crenças e atitudes comportamentais relacionam-se com a percepção que o indivíduo tem sobre o grau ou nível, em função do qual, o seu comportamento influencia um determinado resultado. Ou seja, tem a ver com objetivos pessoais e com a forma como o seu comportamento o leva ou não a atingir esses objetivos. Do ponto de vista da educação internacional, esta componente relaciona-se com a importância percebida do facto de estudar no estrangeiro para a sua carreira, para as suas ambições, i.e., da forma como esse evento vai ao encontro das suas motivações e aspirações. Nesta categoria, a literatura identificou fatores como a valorização de uma carreira profissional futura, as oportunidades de emprego, a experiência educativa transformadora ou a oportunidade de experiência internacional e consequente aumento da consciência e sensibilidade cultural, bem como uma melhor compreensão do mundo multicultural (Knight, 1994; Dwyer e Peters, 2004; Spiering e Erickson, 2006; Riccio e Sakata, 2006; Maringe e Carter, 2007).

As crenças normativas ou normas subjetivas percebidas têm a ver com a forma como um indivíduo percebe determinados comportamentos como resultado da opinião e julgamento dos influenciadores, que, no contexto de estudar fora, podem incluir desde os pais, familiares e amigos próximos até conhecidos, colegas, professores, orientadores escolares, diretores, etc. Vários estudos (Mazzarol e Soutar, 2002; Pimpa, 2003; Brooks, 2004; Lee, 2010; Domingues e

Araújo, 2010) apontam a necessidade dos empregadores, a pressão social ou as expectativas familiares, principalmente dos pais, como fatores referentes a esta categoria.

Quanto às crenças de controlo ou comportamentos de controlo percebido, relacionam-se, como vimos anteriormente, com os fatores que podem facilitar ou dificultar a *performance* do comportamento. No caso da intenção de estudar no estrangeiro internacional, pode incluir desde os custos à obtenção de visto, à segurança, às bolsas de estudos disponíveis e ao acesso às mesmas, entre outros. A maioria dos estudos sobre os fatores que influenciam e determinam a escolha do destino internacional de estudo que identificámos neste capítulo referem, de forma bastante completa, todos estes fatores.

Para Ajzen (1991), a efetivação comportamental depende conjuntamente da motivação (intenção) mas também da capacidade (controlo comportamental), uma vez que existem fatores que podem condicionar o comportamento. Este ponto é particularmente relevante no nosso estudo, uma vez que se cruza com as dimensões dos estereótipos (afetuosidade e competência, que têm origem na intenção, boa ou má, dos indivíduos ou grupos na interação social, bem como na capacidade para realizar essa intenção, respetivamente), tema a que voltaremos no capítulo V.

Ainda que as variáveis de personalidade não sejam explicitamente consideradas na Teoria do Comportamento Planeado, Goel *et al.* (2010) recordam-nos que a sua influência na previsão dos comportamentos é inegável. Por terem notado que os estudos anteriores, que tentavam explicar a participação dos estudantes em programas de estudo no estrangeiro, não consideravam as diferenças de dimensões da personalidade dos alunos que participam daqueles que não o fazem, Bakalis e Joiner (2004) analisaram este facto e concluíram que os alunos que têm personalidades caracterizadas pela receptividade à diversidade e mudança são mais propensos a participar em programa de intercâmbio que os restantes. Naffziger *et al.* (2008) também estudaram esta temática e realçam as diferenças existentes aquando da segmentação demográfica, bem como concluem que os fatores de personalidade dos alunos predizem diferenças na abertura e consideração da ideia de estudar no estrangeiro.

Partindo destas conclusões, Goel *et al.* (2010) sugerem que as dimensões de personalidade antecedem as crenças comportamentais, normativas e de controlo. Uma vez que os traços de personalidade, definidos como padrões habituais de pensamentos e emoções

(Kassin, 2003; *cit.* em Goel *et al.*, 2010), tendem a ser estáveis ao longo do tempo, estudá-los e percebê-los permitir-nos-á prever a intenção de participar num programa de estudo num país estrangeiro. No entanto, os autores defendem que a relação entre os fatores de personalidade e as intenções são mediadas pelas crenças, pelo que sugerem que diferentes tipos de traços de personalidade afetam diferentes tipos de crenças.

Mas a principal conclusão do seu estudo prende-se com a descoberta que os autores fizeram do peso de cada uma das crenças na sua relação com a intenção de estudar fora: concluíram que as crenças comportamentais são a principal categoria de fatores influenciadores, e quando analisadas conjuntamente, não encontraram evidência científica para a relação entre as crenças normativas e de controlo e a intenção de estudar no estrangeiro. Ou seja, contrariamente a muita investigação anterior, que demonstra que o apoio familiar e os fatores de controlo, como por exemplo os custos, são muito importantes, os autores argumentam que os mesmos não são significativos quando as crenças comportamentais entram na equação. Ainda assim, examinaram separadamente as crenças normativas e de controlo, e concluíram que as crenças de controlo demonstram um significativo impacto nas intenções de estudar fora, mas apenas na ausência de crenças comportamentais (Goel *et al.*, 2010: 260).

CAPÍTULO V: Estudo da Localização como fator de Atração da Educação

5.1. - A Localização

Reconhecida por inúmeros autores (Moogan *et al.*, 1999; Mazzarol e Soutar, 2002; Shanka *et al.*, 2005; Cubillo *et al.*, 2006; Raposo e Alves, 2007; Schimmel *et al.*, 2009, Simões e Soares, 2010; Morrish e Lee, 2011) como um fator decisivo na escolha de uma IES, a localização do *Campus* associa vários fatores importantes. Desde logo, a localização tem uma relação direta com os custos, seja devido às deslocações, seja devido ao custo de vida do destino, para citar apenas dois. Por outro lado, como determinante da escolha, existe toda uma imagem percecionada, i.e., a inferência que os consumidores fazem a partir da informação do local (ainda que muitas vezes possa ser imprecisa ou mesmo errónea). Todas estas situações têm implicações ao nível da vontade, da probabilidade de escolha e, conseqüentemente, das intenções de inscrição e frequência num curso superior (Ming, 2010). A estes pontos, deveremos, ainda, acrescentar o facto de os conhecimentos adquiridos pelos alunos advirem do conjunto de todos os elementos do ambiente que os envolve, i.e., são absorvidas mais ideias e valores através do mundo que os rodeia e experienciam do que propriamente das aulas (Haigh, 2008), pelo que o destino de estudo encerra também em si outras componentes (sociais, culturais, entre outras) que influenciam positiva ou negativamente quer a intenção, quer os resultados dos próprios estudos. A esse respeito, Moogan *et al.* (1999) alertam para o facto de as IES deverem estar conscientes da possível vantagem competitiva da sua localização em determinada área, que pode passar pela unicidade ou exclusividade do(s) seu(s) curso(s), pela acessibilidade geográfica (mais ou menos central, citadina vs. rural, etc.) e mesmo pelas atrações turísticas locais que incluem toda a panóplia de *itens* que valorizam a vida social (bares, esplanadas, teatros, praia, etc.) e concluem que a maioria dos estudantes que se deslocam para fora das suas cidades ou países para estudar, pretendem fazê-lo em cidades cosmopolitas, onde é mais fácil potenciar a vida social, pelo que as infraestruturas culturais e sociais em redor da IES devem ser apontadas e realçadas (Moogan *et al.*, 1999: 225).

Com maior ou menor profundidade na abordagem, características específicas como a proximidade geográfica, a vida social da cidade/região, o conhecimento e notoriedade do país, a geografia e o clima, o custo do nível de vida ou a imagem do país, entre outros, são citadas amiúde na literatura no âmbito do fator localização.

No âmbito do objetivo deste estudo, vamos focar-nos nos constructos “efeito do país de origem”, “imagem do país” e “estereótipos nacionais” que, *per se*, englobam vários destes aspetos.

5.1.1 – Efeito do País de Origem (*Country-of-Origin Effect* – CoO)

Apesar de a literatura sobre os estereótipos nacionais e a perceção sobre os países remontar aos anos 30 (Roth e Diamantopoulos, 2009), é a partir da década de 60, com “*a ideia visionária de Dichter (1962) sobre o papel de uma antropologia mundial em mercados globalizados*” (Dmitrovic e Vida, 2010: 161) que este tema ganha definitivamente a atenção da academia, com especial ênfase para as últimas duas décadas. Vários autores, como Brijs *et al.* (2011) apontam-no mesmo como um dos tópicos mais estudados na mais recente literatura internacional de *marketing*.

Segundo dados da *World Trade Organization* (2010), o nível de internacionalização do comércio mundial tem vindo a crescer de forma consistente, ao longo dos anos, facto que consolida a realidade da cada vez maior competição mundial e obriga as empresas e organizações a preparem-se para atuar num mercado verdadeiramente global onde, quer a concorrência quer os níveis de exigência dos consumidores são muito maiores.

Nicolas Papadopoulos (2004), lembra que, a par desta globalização dos mercados, foram eventos como o ataque às “torres gémeas” a 11 de setembro de 2001, o medo mundial generalizado da gripe das aves e da doença das “vacas loucas”, a escassez de trabalho nas indústrias tecnológicas e o surgimento das chamadas economias emergentes que tiveram como consequência um aumento acentuado da competição global para a exportação de produtos e pela atração de recursos, desde o turismo e investimentos até à mão de obra especializada e a estudantes estrangeiros. Isto resultou numa maior atenção a este tema, que o autor chamou de “*country branding*”. Numa tentativa de definir este conceito, Fan (2006) explica-o simplesmente como a aplicação de técnicas de comunicação de *marketing* na promoção da imagem de um país. Tal como no *branding* dos produtos, o objetivo é criar uma ideia clara, simples e diferenciadora. Mas o *branding* de um país é necessariamente diferente do *branding* de um produto. Desde logo, porque os produtos têm um proprietário e estão protegidos pela Lei, enquanto que no caso dos países isso não acontece: as nações não têm controlo sobre o uso (e

eventualmente abuso) do seu nome e imagem, podendo por isso ser usadas por entidades terceiras para tirar vantagem, como é o caso do “*branding estrangeiro*”, que analisaremos já de seguida. Outro motivo de preocupação prende-se com o facto de o *branding* das nações ter sido visto, tradicionalmente, como uma panaceia, i.e., como uma estratégia de desenvolvimento económico desesperadamente necessária para os países em vias de desenvolvimento, e capaz de resolver, milagrosamente, todos os males. Importa, por isso, reforçar que o *branding* é apenas uma parte de uma estratégia maior e, tal como nos produtos, não funciona isoladamente. No caso das nações, como pode o *branding* ajudar a construir uma determinada imagem de um país, se o mesmo estiver submerso em guerras, pobreza, terrorismo e crime, por exemplo? Como frisou Fan (2006), se o desenvolvimento económico de um país pudesse ser comparado a um *puzzle* gigante, o *branding* seria, apenas, a última peça.

É, pois, neste contexto que os governos mundiais surgem, hoje em dia, como participantes ativos na arena competitiva internacional e onde quer a globalização quer os eventos mundiais aparecem como o “*combustível que alimentam o ‘place marketing’ como condição sine qua non para a competitividade global das nações*” (Papadopoulos, 2004: 47).

Uma nota apenas para explicitar o conceito de *place marketing* ou *place branding*. Apesar de muitas vezes usado de forma indiscriminada, Israel Nebenzahl (2007) diferencia-o de *product branding* ou *nation branding* no sentido em que não apenas as organizações, as empresas ou os próprios países possam ser tratados como marcas, mas também locais, que podem ser maiores ou mais pequenos que os próprios países. O Algarve ou União Europeia são, respetivamente, dois bons exemplos de *place branding*.

Com efeito, o processo de globalização dos últimos anos, que diminuiu drasticamente as distâncias, multiplicou os meios de comunicação e exponenciou as trocas comerciais (Canto-Guina e Giraldi, 2012), veio enfatizar a importância do estudo desta temática e, nesse sentido, muitos autores se têm debruçado sobre as “perceções generalizadas” ou ideias pré-estabelecidas e estereotipadas dos indivíduos relativamente a certos países e, mais importante, à forma como essas atitudes influenciam a sua relação com esses países e com os produtos e serviços por eles oferecidos. Esta consequência é conhecida como “efeito país de origem” ou, em inglês, *CoO* (*Country of Origin Effect*). Papadopoulos e Heslop (1993: xxii; *cit.* em Verlegh, 2001) utilizaram uma metáfora muito feliz para explicar este constructo, afirmando que “o *CoO* representa, para um produto, o mesmo que a profissão para uma nova pessoa que acabaram de nos apresentar

numa festa: servimo-nos dessa referência para a contextualizar e fazer sobre ela um juízo de valor.”

O conceito de país de origem (CoO) refere-se, então, às crenças dos consumidores relativamente a um país específico, aos seus habitantes e às suas intenções de interação com o mesmo (Li e Liu, 2009). Estas crenças tornam-se especialmente importantes quando os consumidores têm dificuldade em distinguir as vantagens entre as várias ofertas ou não têm conhecimento suficiente para reduzir o risco dos seus comportamentos de compra (Bhaskaran e Sukumaran, 2007). Mas não esqueçamos, porém, que estas crenças são dinâmicas e não algo estático ou imutável (Nagashima, 1970). Na verdade, *“este caráter culturalmente constituído de significados, faz com que certas associações possam ser positivas num dia e negativas no outro, devido à mudança dos contextos culturais, políticos, jurídicos ou de mercado”* (Allen et al., 2008: 791).

A importância da compreensão do efeito do país de origem, comumente identificado pelas etiquetas *“made in...”* é, por isso, absolutamente relevante para as organizações que operam ou pretendem operar a nível internacional, uma vez que o mesmo se desenvolve a partir do pressuposto de que as pessoas fazem avaliações estereotipadas sobre as pessoas de outros países e, conseqüentemente, sobre os produtos e serviços produzidos nesses países (Balabanis et al., 1999). A este propósito, João Ricardo Freire (2009) acrescenta que as pessoas locais são efetivamente relevantes e importantes no processo de construção de marca dos destinos, uma vez que os consumidores usam esse facto para avaliar as diferenças entre os vários destinos, concluindo que a maior parte da imagem de um determinado lugar é suscetível de ser criada pela construção estereotipada da população local *“típica”*.

Importa realçar aqui o alerta feito por Bhaskaran e Sukumaran (2007), que relembram aos profissionais de *marketing* que o CoO não deve ser tratado meramente como um ponto da estratégia de comunicação, mas que é necessário considerar também os efeitos, interações e interconectividades de outros influenciadores nas crenças e intenções de comportamento dos consumidores.

Como escreveu Sidney Levy (1996), a identificação do país de origem dá aos produtos e às marcas uma identidade e um sentido. No entanto, Verlegh (2001) esclarece que as etiquetas *“made in...”* não são as únicas pistas que os consumidores usam para inferir a nacionalidade dos produtos. Muitas vezes as marcas usam determinados elementos ou técnicas,

como as campanhas publicitárias, os rótulos, os símbolos, as cores, os slogans, etc. para induzir de forma mais ou menos explícita a origem dos produtos. No limite, há até marcas que utilizam determinados elementos para sugerir uma nacionalidade que não corresponde à realidade onde são produzidos (ex: a bandeira britânica nos sapatos de desporto “*Reebok*”, que, para além de ser uma marca norte-americana, é produzida maioritariamente em países asiáticos). A este fenómeno, a associação dos produtos a países diferentes daqueles de onde são originários (seja o design ou a produção), Leclerc *et al.* (1994; *cit.* em Verlegh, 2001) chamam “*branding estrangeiro*”.

Segundo Dmitrovic e Vida (2010), os consumidores avaliam os produtos através das suas características e deduzem a sua qualidade baseados em características intrínsecas, que podem ser relacionadas com a qualidade aferida de forma direta, como a *performance*, por exemplo, mas também em características extrínsecas, como são exemplos o nome, a embalagem ou o país de origem. Na verdade, os consumidores classificam as marcas de acordo com as associações que fazem às suas origens, i.e., relacionando-as com os países que, correta ou incorretamente, acreditam sejam a origem das mesmas (Riefler, 2012).

O país de origem de um produto é, então, uma das variáveis extrínsecas que os consumidores usam na formação das suas preferências de consumo e nas suas decisões de compra (Bilkey e Nes, 1982; Kotler e Gertner, 2002). No entanto, como defendem Brijs *et al.* (2011), o CoO transforma este “simples” atributo extrínseco num poderoso símbolo que, num contexto global, acrescenta aos produtos um significado adicional.

Conforme ampla informação disponível na literatura, o facto de não possuir, do ponto de vista das características intrínsecas, informações suficientes que lhe permitam avaliar os produtos, faz com que os consumidores usem, muitas vezes, os elementos extrínsecos para colmatar essa lacuna (Costa, 2011).

Uma vez que pode ser manipulado sem alteração no produto físico, o país de origem é então considerado uma variável extrínseca, tal qual o preço, a marca ou a reputação do retalhista, por exemplo, e é mais uma das pistas que os consumidores usam como indicio para inferir a qualidade dos produtos (Verlegh, 2001). Apesar disso, Li e Wyer (1994), entre outros, demonstraram que mais que uma mera pista cognitiva para a qualidade, o CoO tem um elevado significado simbólico e emocional para os consumidores. Não faltam, aliás, exemplos na literatura (Nagashima, 1970; Han e Terpstra, 1988; Hong e Wyer, 1989; Wall *et al.*, 1991; Chao,

1998) que comprovam que a simples manipulação do fator ‘país de origem’ ou da etiqueta “*made in*” altera e influencia as atitudes dos indivíduos, mesmo quando lhes é dada a oportunidade de verem, tocarem, sentirem e provarem os mesmos produtos físicos. Basta lembrarmos que, apesar das diferenças por vezes substanciais de preços, os consumidores continuam a preferir *champagne* francês em vez do austríaco, carros alemães em vez dos japoneses, moda italiana em vez da finlandesa ou produtos eletrónicos japoneses em vez de mexicanos (Chattalas *et al.*, 2008).

Enquanto a maior parte da literatura sobre os efeitos do país de origem se foca em perceber e explicar como é que a nacionalidade, enquanto atributo (extrínseco) dos produtos, se forma no processo cognitivo dos consumidores, investigadores como Verlegh e Steenkamp (1999: 523), provaram a importância de outras componentes: “*o país de origem não é apenas uma pista cognitiva para avaliar a qualidade dos produtos, mas também está relacionada com emoções, identidade, orgulho e memórias autobiográficas.*”

Variadíssimos estudos (Askegaard e Ger, 1998; Fournier, 1998; Batra *et al.*, 2000) indicam que o efeito país de origem se relaciona também com toda uma galeria imagética, com sensações, conotações afetivas, *status*, autenticidade, exotismo, bem como com uma identificação nacional que resulta numa forte ligação emocional a determinadas marcas e produtos. Ou seja, para além da componente cognitiva, factual, informativa, existe também uma componente afetiva que influencia a avaliação realizada sobre os produtos com base na pista “país de origem”, com Askegaard e Ger (1998) a falarem mesmo do facto de o CoO relacionar o produto com uma vasta lista de imagens sobre o país com conotações sensoriais, afetivas e rituais. Sobre esta questão, Obermiller e Spangenberg (1989) distinguiram três formas através das quais o CoO influencia a avaliação dos produtos, a saber: um mecanismo cognitivo, outro afetivo e outro normativo. O primeiro define o país de origem enquanto pista para a aferição da qualidade dos produtos, referindo-se a este com um sinal para os atributos dos produtos, como a durabilidade, por exemplo. O segundo relaciona-se, como vimos, com os valores simbólicos e benefícios emocionais dos consumidores, como o *status* ou o orgulho nacional. Finalmente, o efeito normativo refere-se à forma como os consumidores reagem (por vezes até inconscientemente) a produtos estrangeiros de acordo com a maneira como os países de origem desses produtos se identificam, ou não, com os seus valores e sentimentos mais profundos. Neste sentido, a compra de produtos estrangeiros pode ser vista como negativa e prejudicial para a economia do seu país ou afrontando mesmo sentimentos de orgulho patriótico, entre outros

aspectos. Voltaremos a ambas as questões, de forma mais aprofundada, mais adiante neste estudo.

Num artigo em que reviram a literatura sobre o CoO, Bilkey e Nes (1982), afirmaram, entre outras conclusões, que os consumidores, independentemente do desenvolvimento dos seus países, preferem produtos e serviços das economias altamente industrializadas, em detrimento das economias de países em vias de desenvolvimento. Os autores apontaram, no entanto, algumas limitações relevantes encontradas na sua análise. Em primeiro lugar, o facto de muitos estudos usarem o CoO como única pista, insufla, de forma eventualmente artificial, a sua importância. Esta problemática é recorrentemente referida nos estudos de vários autores sobre o CoO, como são exemplos os casos de Peterson e Jolibert (1995) ou Verlegh e Steenkamp (2005), entre outros. Em segundo lugar, muitas vezes, ao invés dos produtos reais, eram testadas descrições verbais dos mesmos, o que altera e deforma o processo de avaliação. E, finalmente, os autores apontam ainda a divergência de resultados em variados estudos, devido à falta de validade externa e interna nas avaliações.

Estas considerações estimularam novos estudos, bem como um aprofundamento da análise, tendo o foco dos pesquisadores mudado para a compreensão do porquê da ocorrência do efeito, conforme prova a extensa literatura que se seguiu. São pois, numerosos os estudos que provam a importância quer da origem, quer da imagem do país na avaliação que os consumidores fazem de produtos e na relação existente entre essas percepções e a preferência pelos mesmos (Ittersum *et al.*, 2003; Morrish e Lee, 2008; Roth e Diamantopoulos, 2009; Li e Liu, 2009). Ainda que Verlegh e Steenkamp (1999) tenham concluído, na sua meta-análise, que o efeito país de origem tem um maior impacto sobre a qualidade percebida do que sobre a atitude relativamente ao produto ou à intenção de compra. Já Papadopoulos (2004: 47) reafirma que uma imagem favorável de um país a que determinado produto é associado, pode conferir ao produto (não importando aqui como o mesmo possa ser definido) uma vantagem competitiva. Este facto revela-se de extrema importância para os decisores de *marketing*, uma vez que, se a imagem do país for favorável, pode ser pertinente enfatizá-la na comunicação, enquanto que, perante uma imagem desfavorável, deve optar-se por omitir essa ligação ou, eventualmente, optar-se por uma estratégia de “*branding estrangeiro*” (Verlegh, 2001).

Apesar de amplamente comprovado que o efeito país de origem tem uma forte influência na avaliação dos produtos, Peterson e Jolibert (1995) na sua tentativa de sintetizar a

literatura relevante publicada sobre o tema até então, concluíram que apenas alguns dos efeitos são generalizáveis, e que o fenômeno ainda não era bem entendido. Verlegh (2001: 7) afirma mesmo que, apesar da vasta investigação realizada, o consenso quanto à importância do efeito do CoO ainda não foi atingido, ideia corroborada também por Pharr (2005: 41): *“décadas de investigação aprofundada trouxeram pelo menos uma conclusão inequívoca: a influência do país de origem de um produto num ambiente de produção cada vez mais global é de uma complexidade maior do que os investigadores originalmente pensaram.”*

Em jeito de resumo, nota para a evidência de que diferentes fatores como a metodologia utilizada, a definição e escolha da amostra, bem como a sua seleção e tamanho, entre outros, podem condicionar e influenciar substancialmente os resultados (Bhaskaran e Sukumaran, 2007).

5.1.1.1 – O Efeito País de Origem num mundo Globalizado

Não obstante todas as considerações até aqui referidas, Verlegh e Steenkamp (1999) relembram que o termo “país de origem” implica que determinado produto seja fabricado (ou pelo menos grande parte dele) num único país. A questão é que, neste mundo global, muitos fabricantes têm as suas atividades dispersas por vários países o que torna a produção multinacional e dificultando desse modo a operacionalização deste conceito, mesmo quando se utilizam referências a zonas que englobam mais do que um país como é o caso da União Europeia (“Fabricado na UE”). Prendergast *et al.* (2010) citam o exemplo do modelo 787 do avião da marca norte-americana Boeing: a produção de mais de metade dos seus componentes é realizada em seis países diferentes. Os autores retomam as suas dúvidas antigas sobre se o “país da marca” (CoB do inglês *Country of Brand*) não será mais relevante que o “país de origem” (CoO) do produto (Phau e Prendergast, 2000).

Daí as preocupações expressadas por Usunier (2006: 60) sobre a *“relevância deste constructo no mundo real”* ou por Julie Pharr (2005) que, a este propósito, questiona: *“o conceito país de origem ainda faz sentido numa era de marcas globais?”*

É neste contexto que Chao (1993) distingue produtos híbridos de produtos não-híbridos, com os primeiros a serem desenhados num país e produzidos noutros. Esta questão levanta uma outra que é a própria definição e distinção entre os conceitos dos diferentes locais

de concepção e construção dos produtos desde a sua idealização até à disponibilização ao público. Segundo Verlegh (2001), esta distinção do conceito de país de origem (CoO) em país de desenho ou concepção (em inglês, CoD, *Country of Design*) e país de fabrico ou produção (CoM, *Country of Manufacture*) pode levar à perda de sentido ou menor importância de ambos os constructos. Prendergast *et al.* (2010: 181) vão mais longe e referem que a evolução da investigação nesta área partiu do “fabricado em” para passar, hoje em dia, a incluir “desenhado em”, “concebido em” ou “componentes fornecidos por...” e concluem que esta “hibridização” dos produtos num contexto de globalização reduziu a importância do CoO no processo de avaliação dos produtos.

A escala planetária em que vivemos resultou pois nesta “hibridização” que incluiu produtos com nomes de marcas registadas num país, enquanto que o seu desenho, concepção e desenvolvimento ocorre noutro, a produção de parte dos seus componentes noutro diferente e a montagem em vários outros (Insch e McBride, 1999; Han e Terpstra, 1988). Efetivamente, a produção globalizada trouxe um novo desafio ao estudo do país de origem e estas mudanças tiveram implicações teóricas e práticas. Do ponto de vista teórico, os investigadores começaram a estudar os efeitos da nacionalidade dos produtos como um constructo multidimensional decompondo-o em cada vez mais elementos, com diferentes designações para “país de desenho” (*CoD*) e “país de fabrico” (*CoM*) ou “país da marca” (*CoB*), como vimos, mas também “país dos vários componentes” (*CoP*, *Country of Parts*), “país de montagem” (*CoA*, *Country of Assembly*), etc. (Pharr, 2005; Dmitrovic e vida, 2010). No caso dos serviços, Staton e Veale,(2009) distinguem também “país da entrega do serviço” (*CoSD*, *Country of Service Delivery*), e “país do(s) fornecedor(es) do serviço” (*CoSP*, *Country of Service Providers*).

Do ponto de vista prático, esta questão levou a que, em 1996, os serviços alfandegários dos Estados Unidos da América emitissem novas regras e passassem a exigir diferenciação nos produtos importados, ao ponto de, em algumas categorias de produtos, estas novas designações (“país de desenho”, “país da marca”, “país de fabrico”, etc.) substituírem mesmo a anteriormente obrigatória designação de “*made in...*” (Julie Pharr, 2005: 34).

Apesar de vários estudos concluírem que a maioria dos indivíduos não diferenciam o local de desenho do produto e o local de fabrico, de uma maneira geral os consumidores assumem que o país de desenho controla a produção e consequentemente a qualidade e, por isso, o primeiro tende a sobrepor-se a importância do segundo (Bhaskaran e Sukumaran, 2007).

No entanto, é importante relembrar que a importância do país de desenho, do país de fabrico, país de montagem, etc. nas intenções de compra, varia em função dos diferentes produtos e dos distintos mercados (Nebenzahl e Jaffe, 1996; Insch e McBride, 1999).

Para além das diferentes componentes, ou novas dimensões do CoO, como lhe chamaram Staton e Veale (2009), estas funcionam em linha com vários outros moderadores que influenciam e modificam o efeito país de origem, como analisaremos mais adiante neste estudo.

5.1.1.2 – O Efeito País de Origem nos Serviços

Pese embora a vasta literatura existente sobre esta temática, com autores a falarem em mais de mil artigos publicados (Usunier, 2006), a maioria debruça-se sobre o impacto deste constructo relativamente a produtos, i.e., bens tangíveis, enquanto que existem relativamente poucos estudos sobre serviços (Phau e Chao, 2008; Morrish e Lee, 2008; Stanton e Veale, 2009).

Al-Sulaiti e Baker (1998) na revisão de literatura que fizeram, analisaram 99 estudos, dos quais apenas sete envolviam serviços. Esta escassez de investigação sobre o impacto do CoO nos serviços, não deixa de ser de certa forma surpreendente, se tivermos em conta que não apenas o setor dos serviços regista o maior e mais rápido crescimento na economia mundial (Veale e Quester, 2010), como o comércio de serviços internacionais aumentou fortemente nos últimos anos e continua a crescer (Javalgi, Cutler e Winans, 2001; Morrish e Lee, 2011).

Numa tentativa de isolar as diferenças nos processos de avaliação entre produtos e serviços, alguns autores propuseram uma classificação de qualidades em três categorias, explicadas por Jean Harrison-Walker (1995): as qualidades de busca, as de experiência e as de crença²⁷. As primeiras, dizem respeito aos atributos que os consumidores podem avaliar antes da compra, como sejam a cor, o estilo, o design, a textura, o preço, o cheiro, o peso, etc. As segundas referem-se aos atributos que apenas podem ser descobertos após a compra, como o sabor, a usabilidade ou a satisfação. Finalmente, as últimas dizem respeito a determinadas características que são impossíveis de avaliar, mesmo depois da compra e do consumo, como

²⁷ Tradução livre do autor do inglês “search”, “experience” and “credence qualities”, em Harrison-Walker (1995:49)

sejam o sentimento pós-compra, a confiança, etc. Baseado nesta mesma classificação, Zeithaml (1981) colocou-as numa linha que distribuía as diferentes categorias do mais fácil ao mais difícil de avaliar. Assim, começou por colocar mais à esquerda aqueles que apresentam valores mais elevados em qualidades de crença, como exames e diagnósticos médicos ou reparações automóveis, por exemplo, que são mais difíceis de avaliar. No lado oposto colocou produtos como jóias, mobiliário ou roupas, com elevados níveis de qualidades de busca, e portanto, segundo o autor, mais fáceis de avaliar e, finalmente, no meio deste eixo colocou as férias, os cortes de cabelo ou o cuidado de crianças, com elevadas qualidades de experiência, num intermédio de dificuldade de avaliação. O mesmo autor concluiu desta forma que a maioria dos produtos se encontram à direita nesta linha (mais fáceis de avaliar) enquanto que a maioria dos serviços se encontram à esquerda, sendo muito mais difíceis de avaliar devido a pelo menos três das características dos mesmos anteriormente analisadas no capítulo 2.1: a inseparabilidade da produção e do consumo, a heterogeneidade e a intangibilidade.

Uma vez que os consumidores carecem, nestes casos, não apenas de um objeto físico mas também do conhecimento e da perícia necessária para avaliarem os serviços, eles são como que forçados a fazer suposições sobre a qualidade dos serviços e, dessa forma, a nacionalidade dos provedores do serviço impacta essas crenças que os consumidores fazem acerca da *performance* esperada de um serviço (Harrison-Walker, 1995).

Deste ponto de vista, o objeto deste estudo revela-se de particular pertinência, uma vez que: a) a educação é um bem cada vez mais procurado, fruto da era da informação e do conhecimento que vivemos e potenciadas pelas políticas de ALV; b) a mobilidade internacional de estudantes está na ordem do dia com vários países e regiões a incentivarem fortemente a sua promoção; c) a internacionalização dos serviços educacionais aumenta de dia para dia; d) a educação é serviço “puro”, e portanto com elevadas qualidades de crenças, difíceis de avaliar à priori e para o qual os consumidores são forçados a supor sobre a sua qualidade e, finalmente, e) na escolha da educação superior internacional, a informação disponível sobre as IES estrangeiras nem sempre é abundante, clara ou sequer fiável e não raramente a perceção e imagem das mesmas são construídas sobre reportagens e notícias nos meios de comunicação social, e também opiniões, relatos e experiências de outras pessoas, colegas, familiares ou amigos, abundantemente erróneas e imprecisas devido à sua elevadíssima subjetividade.

Não obstante o facto de a investigação sobre os serviços ter identificado várias fontes de satisfação e insatisfação relativamente à utilização dos mesmos, a dimensão internacional parece ter sido ignorada, dados os poucos estudos sobre o tema. Ou seja, é expectável que consumidores de diferentes culturas e com experiências distintas possam ter expectativas diferentes relativamente ao usufruto dos serviços, bem como percebam as variadas situações de maneira diferente (Stauss e Mang, 1999). Uma vez que os serviços pressupõem um contacto e uma interação entre o prestador e quem usufrui, é de esperar que as crenças e estereótipos sobre a origem do prestador do serviço possam exercer uma maior influência na avaliação dos consumidores de serviços do que de bens tangíveis (Mattila, 1999).

Dada a intangibilidade dos serviços e, em alguns casos, a própria participação do consumidor no processo de produção dos mesmos - como é o caso da educação onde estes não podem acontecer sem o consumidor - a qualidade apenas pode ser aferida durante o momento de entrega da produção do serviço e, por outro lado, a participação do consumidor é decisiva e influencia ativamente a qualidade do resultado.

Apesar de a maioria dos consumidores dar geralmente preferência a prestadores de serviços da sua nacionalidade (Harrison-Walker, 1995), não esqueçamos que muitas vezes o prestador do serviço, a empresa prestadora e o utilizador podem ter todos nacionalidades diferentes, como é por exemplo o caso de um hotel no México, pertencente a cadeia norte-americana, servindo clientes de todo o mundo (Chattalas *et al.*, 2008). Javalgi *et al.* (2001) acrescentam que, para além de preferirem os serviços do seu país, os consumidores escolhem preferencialmente os serviços dos países economicamente mais desenvolvidos e dos países culturalmente mais próximos, ou seja, chegaram a resultados idênticos às conclusões que a maior parte da literatura relativa aos produtos também indica. Neste sentido, também Matt Stanton e Roberta Veale, (2009) concluíram que o efeito do CoO nos serviços sobre a perceção da qualidade é similar à que foi descoberta para os produtos tangíveis.

Ainda que o nível de interação entre utilizador e prestador seja diferente consoante o tipo de serviço, o facto é que esta relação é crucial, principalmente nos serviços cujo nível de interação é considerado “elevado”. Assim sendo, determinados serviços, como é o caso da educação, por exemplo, são caracterizados por um elevado nível de intensidade emocional, o que influencia fortemente o impacto sobre a perceção favorável ou desfavorável do serviço (Chattalas *et al.*, 2008).

Segundo os escritos de Morrish e Lee (2011), para muitos estudos sobre serviços, o efeito do CoO é mais importante quando as marcas não são muito conhecidas, e menos importante quando o preço é determinante. Por exemplo, num estudo sobre cruzeiros, Ahmed, Johnson, Ling, Fang e Hui (2002) afirmaram que uma imagem positiva de um país é necessária para levar a uma atitude positiva e a uma imagem favorável dos fornecedores de serviços desses países. Também Harrison-Walker (1995) afirma que os estereótipos nacionais desempenham um papel importante na seleção dos prestadores de serviços, ao testar a influência da sugestão (através dos nomes) de prestadores de serviços de diferentes nacionalidades para serviços de saúde óticos e ter concluído que, para prestadores de serviços de nacionalidades diferentes dos utilizadores, o estereótipo nacional pode ter um efeito negativo, ainda que, ressalve, este facto possa ser mais prevalente numas culturas do que noutras. O mesmo autor sugere ainda que nestes casos seja fornecida aos consumidores bastante informação através de publicidade. Estas conclusões vêm em linha com as conclusões de Cubillo-Pinilla *et al.* (2009) que, ao estudarem o processo da tomada de decisão por parte dos estudantes internacionais, descobriram que a imagem de um país tem um impacto significativo na imagem das IES, mais do que sobre a avaliação dos programas em si, sugerindo os autores, no entanto, a existência de uma relação positiva entre a imagem das IES e a avaliação dos seus programas.

Relativamente ao ensino, área de estudo muito negligenciada, segundo Morrish e Lee (2008), na investigação do CoO, estes autores postulam que, dos três principais fatores apontados como decisivos na escolha de uma IES estrangeira (características da IES e do curso; influenciadores e, finalmente, fatores relacionados com o país de origem), são seis os principais *ítems* que determinam este último fator: as características geográficas, legais, sociais e económicas, a imagem e reputação do país e a língua.

5.1.1.3 – Fatores Moderadores do Efeito País de Origem

Ainda que importante e efetivamente influente na construção da ideia sobre a qualidade dos produtos, a origem dos mesmos não é variável única ou independente na construção da perceção global final por parte dos consumidores. Existem inúmeros outros fatores que influenciam o seu efeito, que agrupámos, por uma questão de simplicidade e facilidade de exposição dos conceitos, em três grandes grupos: características dos indivíduos,

características dos produtos e nível de conhecimento e familiaridade com o país e com os produtos. Iremos analisá-los de seguida.

5.1.1.3.1 – Características dos consumidores

A literatura de *marketing* é vasta no que diz respeito à influência das características pessoais dos consumidores enquanto diferenciadores no processo de interpretação, avaliação e preferência pelos produtos. Nesse sentido, também no âmbito do efeito país de origem, são óbvias as evidências de que as diferenças entre os consumidores atuam como moderadores relativamente à percepção de produtos estrangeiros (Costa, 2011). E essas percepções são fundamentais uma vez que, no final, elas influenciam as escolhas dos consumidores por determinados produtos ou marcas (Chao e Gupta, 1995).

5.1.1.3.1.1 – Fatores Demográficos

Na tentativa de optar pelas escolhas mais eficientes, os consumidores envolvem-se, muitas vezes, em processos de pesquisa de informação, e é comumente aceite que: a) esta fase precede a formação da preferência pela marca, e b) os comportamentos de pesquisa e consequentes opções variam de acordo com as características individuais (Chao e Gupta, 1995).

Apesar de os estudos que se debruçam sobre as relações entre as características demográficas dos consumidores e as atitudes perante os produtos de vários países terem chegado a uma mistura de resultados (Wall, Liefeld e Heslop, 2000), a literatura que comprova a influência das variáveis demográficas quer na percepção, quer no comportamento dos consumidores é considerável (Baskaran e Sukumaran, 2007; Ahmed e d'Astous, 2008; Canto-Guina e Giraldi, 2012). Efetivamente, não faltam pesquisas empíricas que provam que as decisões dos consumidores são influenciadas pelas suas características sociodemográficas, como género, profissão, idade ou habilitações literárias, rendimento, local de residência ou estilo de vida, entre outras (Shimp e Sharma, 1987; Ahmed e d'Astous, 1999; Usunier, 2006; Ferreira, 2010).

Numa revisão da literatura sobre os antecedentes e moderadores do efeito país de origem, Ahmed e d'Astous (2008) postulam que os consumidores com a “mente aberta para o

mundo” têm menos preconceitos face a produtos estrangeiros e que estes tendem a ser mais novos, com um maior nível de educação e maiores posses financeiras.

A idade dos consumidores é, então, uma variável com elevada influência na receptividade dos consumidores face a produtos estrangeiros (Shimp e Sharma, 1987; Giraldi e Ikeda, 2009). De acordo com Good e Huddleston (1995) e Ahmed e d’Astous (1996), quanto menor a idade, maior a receptividade dos indivíduos face a produtos oriundos de outros países. Por outro lado, Shimp e Sharma (1987) concluíram que o CoO é mais evidente em pessoas mais idosas. De novo, estas discrepâncias mostram-nos que os efeitos do CoO e os comportamentos dele decorrentes variam consoante as características específicas de cada mercado, como o contexto, o tipo de produtos, etc. (Baskaran e Sukumaran, 2007)

Relativamente ao grau de escolaridade, Al-Sulaiti and Baker (1998) identificaram-no como uma variável demográfica chave no que respeita à influência do efeito país de origem. Paswan e Sharma (2004) provaram, por seu lado, que o nível de instrução varia na proporção exata do conhecimento de outras culturas e, também, do grau de tolerância para com outros países e pessoas. Ou seja, o grau de instrução afeta diretamente a imagem dos produtos e serviços dos outros países. Estes resultados foram corroborados também por Chao e Rajendran (1993) que, ao compararem diferentes perfis de consumidores, constataram que indivíduos com profissões diferentes tinham atitudes distintas perante produtos estrangeiros, com os mestres de obras, com um nível de escolaridade inferior, a preferirem produtos nacionais, enquanto que os professores se mostraram mais abertos à compra de produtos estrangeiros. Já Anderson e Cunningham (1972; *cit.* em Baskaran e Sukumaran, 2007: 72) descobriram que o CoO revela-se mais forte nas classes com um nível de instrução inferior.

No que diz respeito ao género, encontramos novamente uma grande disparidade de resultados e conclusões na literatura, com alguns autores a defenderem que as mulheres são menos favoráveis à aceitação de produtos estrangeiros (Balabanis *et al.*, 2002) e outros, como Lin e Sternquist (1994) ou Good e Huddleston (1995), a concluir precisamente o contrário, justificando que a abertura a produtos estrangeiros é maior nas mulheres que nos homens. Esta falta de consenso, segundo Costa (2011), pode ser provocada pelas diferenças culturais de país para país, onde a questão do género pode ser atenuada ou, pelo contrário, acentuada por motivos sociais. Marjorie Wall, Louise Heslop e Greta Hofstra publicaram, em 1988, um estudo cuja amostra era composta por homens e mulheres do Canadá, e que tinha por objetivo estudar a diferença de influência do género na avaliação da qualidade de certos produtos relativamente

ao seu país de origem. Chegaram à conclusão que os homens tendem a avaliar os países que produzem bens tecnológicos, como equipamentos de entretenimento doméstico e mesmo automóveis, de forma mais positiva, enquanto que as mulheres dão melhores classificações aos produtos produzidos em países produtores de moda.

Resumindo, a idade, a classe social, a educação, a cultura, os rendimentos, o local de residência, o estilo de vida, etc. funcionam como moderadores no processo de avaliação de produtos estrangeiros, uma vez que quer a forma como a informação é processada e utilizada, quer a amplitude do efeito são afetadas por todas estas condicionantes.

5.1.1.3.1.2 - Identificação Nacional e Etnocentrismo

Referimos atrás a questão cultural como fator relevante e influente na avaliação e moderação do efeito CoO. Este ponto está intimamente ligado ao conceito de identificação nacional, que está na base do etnocentrismo e que tem no seu cerne a definição de Nação.

Segundo Benedict Anderson (1991) a nação é uma “comunidade imaginada”, porque, apesar de os seus membros não se conhecerem todos, na mente de cada um existe um elo de comunhão. No seu livro, o autor cita uma expressão do livro *“Nations and States”* de Watson Seton (1977) em que este afirma: *“só se pode dizer que existe uma nação quando um número considerável de membros de uma comunidade consideram fazer parte de uma nação, ou se comportam como se assim acontecesse efetivamente”* e acrescenta que, neste contexto, a palavra “consideram” poderia ser trocada por “imaginam”. Anderson (1991) assume, pois, que as nações se imaginam limitadas, soberanas e como uma comunidade. Limitadas porque a definição de nação implica sempre uma noção de limite, de fronteira, i.e., uma nação só existe por oposição e coexistência com outras. Soberanas, porque a nação é o corolário da independência e da liberdade das hierarquias estáticas e dogmas intocáveis e, finalmente, uma nação imagina-se como uma comunidade, na qual os membros se agrupam em torno de um companheirismo profundo e horizontal. A autora justifica esta fraternidade como a única razão, aliás, para que, independentemente das desigualdades e desavenças, milhões de pessoas ao longo da história tenham lutado, matado e morrido por estas ideias e conceitos puramente imaginados.

Outro autor relevante nesta temática é Anthony Smith, cuja obra sobre nações e nacionalismo é incontornável. No seu livro *“Nations and nationalism in a global era”* (1995), o autor escreve que não acha que as nações tenham sido transcendidas nesta era global, pelo contrário. Segundo o próprio, para além dos eventuais benefícios económicos e políticos que o nacionalismo possa trazer, foi a promessa de uma imortalidade coletiva e territorial que suportou e manteve tantas e tantas nações nesta era de mudança social sem precedentes.

Mary Kaldor (2004) também aborda a questão do nacionalismo e relaciona-o com a globalização, ambos temas importantes para a nossa dissertação. A autora começa por afirmar que a atual onda de nacionalismos deve ser entendida como uma resposta à globalização e não como uma evidência da natureza duradoura da ideia nacional, conforme sugerido por Smith. No seu artigo, Kaldor analisa a globalização e aponta as três mudanças que, segundo ela, terão implicações no futuro do nacionalismo. Em primeiro lugar, a ascensão de economia baseada na informação e no conhecimento diminui a importância da territorialidade da produção, uma vez que muitos setores económicos são cada vez mais globais e isso faz com que todo o mercado de trabalho funcione segundo regras distintas. É neste âmbito que enquadra os jovens formados da “explosão da educação superior”, que comunicam sem fronteiras e usam geralmente uma língua global, normalmente o inglês.

Em segundo lugar, a autora aponta a mudança de paradigma nas comunicações. Passámos da era da comunicação impressa para a era tecnológica, o que permite a circulação da informação praticamente sem limitações de espaço e num tempo muito próximo do imediato. Finalmente, a terceira mudança crucial relaciona-se com a guerra. Aqui a autora concorda com Anthony Smith, quando este assume que a globalização não significa um declínio do Estado, mas antes uma mudança nas suas funções e cita-o: *“o que temos assistido é a uma mudança no paradigma das funções e poderes do Estado das esferas económica e militar para a social e cultural, e da soberania externa para o controle doméstico interno.”* (Smith, 2001; cit. em Kaldor, 2004).

Este novo paradigma do nacionalismo, ainda que transformado pela globalização, não deixa, pois, de ser um dos fatores moderadores que influenciam a opinião e a perceção dos consumidores relativamente a produtos oriundos dos seus ou de países estrangeiros.

Fazendo a ponte para as atitudes dos consumidores, sabe-se que o processamento da informação sobre os produtos é, entre muitos outros fatores, influenciado também pelos

sentimentos dos consumidores relativamente aos países, muitas vezes despoletados por eventos como os testes nucleares franceses no Oceano Pacífico, ou campanhas antipescadores de baleias japoneses, por exemplo, considerados fatores motivadores de sentimentos de antipatia por determinadas nações (Phau e Chao, 2008). Este fenómeno, denominado de animosidade, é muitas vezes consequência de acontecimentos passados, militares, políticos ou económicos, conforme analisado por vários autores como Han (1989) ou Klein e Ettersoe (1999), entre outros. Segundo Veale e Quester (2010), esta animosidade dos consumidores relativamente a determinados países, tem impacto não apenas sobre a atitude relativamente aos mesmos, e sobre a preferência ou rejeição de bens e serviços desses países, como ainda exerce uma influência significativa também relativamente às expectativas de qualidade dos serviços. Os mesmos autores lembram ainda que os consumidores tendem, normalmente, a preferir produtos dos seus países.

Esta preferência pelos objetos, pessoas, valores, etc. do seu próprio país, também chamada de identificação nacional, foi claramente demonstrada por Chao e Rajendran (1993) e é, também ela, forte condicionadora do efeito país de origem e promotora do consumo etnocêntrico, tema central neste ponto.

O chamado síndrome do etnocentrismo tem origem na Psicologia Social e foi introduzido por Sumner, em 1906, que o definiu como a “*propensão das pessoas para verem o seu próprio grupo como o centro do universo, interpretar outras unidades sociais a partir da perspectiva do seu próprio grupo e rejeitar as pessoas que são culturalmente desiguais, aceitando apenas aquelas que são culturalmente próximas*” (Booth, 1979; cit. em Dalmoro e Rossi, 2010).

Desta definição, Shimp e Sharma (1987) conceberam o termo “consumo etnocêntrico”, que representa o sentimento de que comprar produtos nacionais é mais ético e socialmente apropriado. Os consumidores etnocêntricos acreditam que comprar produtos estrangeiros é antipatriótico, moralmente errado e até autodestrutivo (Chattalas *et al.*, 2008). O etnocentrismo dos consumidores é uma das variáveis mais estudadas como moderador do efeito CoO e indica o nível de preferência dos consumidores pelos produtos do seu país em detrimento (e por vezes até ostracizando) dos produtos estrangeiros, mesmo que a qualidade possa ser inferior ou o preço mais caro (Han, 1989). São vários os estudos que suportam a hipótese de que quando o consumo etnocêntrico é elevado, também o efeito CoO na avaliação dos produtos e a intenção de compra dos mesmos o é (Knight, 1999). Com um pensamento diametralmente

oposto, Nebenzahl (2007) refere-se à expressão “outrocentrismo” (no original *othercentrism*), que significa exatamente o contrário, i.e., a propensão para preferir produtos estrangeiros em detrimento dos do seu próprio país. Esta situação é muito recorrente nos países em vias de desenvolvimento, que vêem os produtos dos seus países como inferiores aos produzidos nos países desenvolvidos, bem como os segundos como tendo um valor social mais alto, acrescentando prestígio a quem os compra e usa.

Segundo Glodstein e Kim (2006), a definição de etnocentrismo foca-se numa tendência universal para avaliar as outras culturas a partir dos seus próprios sistemas de valores. Os autores acrescentam ainda que o etnocentrismo reduz a margem de entendimento sobre outras culturas e dá origem a más interpretações dos comportamentos dos indivíduos culturalmente distintos, concluindo então que quanto maior o etnocentrismo, menor o interesse na interação intercultural e, conseqüentemente, menor a disposição para a participação em programas de estudo além-fronteiras.

A literatura demonstra ainda que indivíduos considerados politicamente mais conservadores geralmente são mais atentos à questão do país de origem dos produtos (Chattalas *et al.*, 2008) e demonstram maior aversão a produtos estrangeiros, uma vez que são tendencialmente mais patriotas e temem que a chegada dessa concorrência prejudique a economia e as taxas de emprego dos seus países (Shimp e Sharma, 1987; Han, 1989; Balabanis *et al.*, 2006). O etnocentrismo funciona, então, como um escudo protetor dos produtos nacionais e é nas classes economicamente mais desfavorecidas que ele se revela com maior intensidade (Shimp e Sharma, 1987; Hemzo, 2002) com Neuliep (2002: 203) a sugerir que uma das conseqüências do mesmo é uma “*tendência intencional para evitar a comunicação com indivíduos de diferentes culturas*”.

Partindo deste conceito, Jonas Stier (2004) declina-o para a academia e cria um novo, a que apelidou de *academicentrismo*²⁸. Segundo o autor, esta expressão representa a própria versão do etnocentrismo na educação superior e manifesta-se, entre professores e investigadores, através da convicção de que os “seus” métodos de ensino, de investigação e os seus cursos são melhores que os restantes. Por parte dos administradores, pode ser entendida através da falta de conhecimento ou mesmo rejeição de regras, rotinas ou critérios de avaliação dos sistemas de ensino estrangeiros (Stier, 2004: 93).

²⁸ Adaptação livre do autor da palavra “academicentrism” usada por Stier (2004:93).

Nos anos que se seguiram à conceptualização do conceito de etnocentrismo do consumidor, muita investigação foi realizada em torno de vários outros conceitos interligados como o patriotismo, o nacionalismo, a animosidade ou o racismo, com a intenção de perceber a sua influência no comportamento de consumo (Balabanis *et al.*, 2001; Dmitrovic e Vida, 2010). Brijs *et al.* (2011: 1261) referem que *“os indivíduos, ainda que inconscientemente, reagem aos produtos estrangeiros de acordo com a forma como os países de origem desses produtos se relacionam com as suas normas e valores profundos.”* Esta afirmação é claramente demonstrada através do caso relatado por Obermiller e Spangenberg (1989), no qual os consumidores americanos de origem árabe assumiam uma atitude desfavorável e negativa relativamente à indústria ótica israelita, ainda que lhe reconhecessem uma elevada qualidade. Ou seja, muitas vezes a imagem dos países é mais influenciada por valores pessoais e culturais que por outros fatores, como o nível de desenvolvimento (Balabanis *et al.*, 2002; Giraldi e Ikeda, 2009).

O orgulho nacional ou patriotismo, para além da crença de que as importações ameaçam as economias domésticas, tem ainda uma componente, natural, de desconfiança relativamente ao serviço ou acompanhamento pós-venda, bem como a perceção da qualidade desses produtos é diminuída pela menor familiaridade com respeito aos produtos ou marcas estrangeiras (Han e Terpstra, 1988). Mas o sentimento de patriotismo vai para além da vontade de proteção da economia e do emprego nacionais. Campanhas de incentivo à compra de produtos nacionais (como o exemplo português *“Compre o que é nosso”*) são comuns na maioria dos países desenvolvidos e têm como objetivo não apenas proteger as economias, como também estimular o orgulho patriótico dos cidadãos (Papadopoulos, 2004). Balabanis *et al.* (2001) definem patriotismo como a representação do amor e ligação existente entre os cidadãos e os seus países, e diferenciam-no do nacionalismo, referindo-se a este como um sentimento de superioridade e uma crença de dominância económica e até social.

Por outro lado, a identificação nacional está intimamente ligada aos conceitos de individualismo e coletivismo. Os trabalhos de Sharma *et al.* (1995), Gurhan-Canli e Maheswaran (2000) ou Suh e Kwon (2002) mostram-nos que os consumidores dos países coletivistas demonstram maior apetência por produtos nacionais e maior aversão aos estrangeiros. Este fenómeno pode ser explicado pelo seguinte facto: nas culturas ditas coletivistas, o bem-estar do grupo tende a sobrepor-se ao individual e o comportamento de consumo é ditado, em grande parte, pelas normas societárias, pelo que os indivíduos têm tendência para sacrificar as suas

próprias necessidades e desejos se isso for percebido como benéfico para o grupo (Gurhan-Canli e Maheswaran, 2000). No seu estudo, envolvendo consumidores americanos e japoneses, os autores concluíram o valor cultural individualista/coletivista afeta significativamente as percepções do efeito sobre o país de origem.

Por seu lado, Bhaskaran e Sukumaran (2007) referem-se a vários estudos envolvendo as sociedades “coletivistas” do Bangladesh, Hong Kong e Cazaquistão para concluir que os consumidores destes países tendem a preferir produtos de nações desenvolvidas aos seus próprios produtos, contradizendo assim as conclusões anteriores. Também Ahmed e d’Astous (1995) destacam que, mesmo em países com tipologias culturais semelhantes, como é o caso da Bélgica e do Canadá, a importância do CoO varia, com os primeiros a considerarem que este fator não é importante, enquanto que, para os segundos já é.

Para além de todas estas ideologias dos consumidores, como etnocentrismo, nacionalismo, patriotismo e individualismo ou coletivismo, destaca-se ainda uma outra característica com posterior influência nas motivações do consumo: a similaridade cultural (Dalmoro e Rossi, 2010). Este fenómeno manifesta-se pela preferência dos consumidores por produtos originários de países culturalmente próximos, por oposição aos produtos de nações culturalmente distantes ou opostas (Sharma *et al.*, 1995). Num estudo sobre o comportamento de compra de canadianos falantes de língua inglesa e de língua francesa, descobriu-se que as preferências motivadas pela afinidade cultural, encorajavam os consumidores a preferir os produtos *“oriundos de países etnicamente próximos, especialmente quando existem variações na cultura dentro do próprio país”* (Laroche *et al.*, 2003).

Segundo Lee (1998), no caso das trocas comerciais internacionais, a distância cultural entre dois países é tanto maior quanto maior for a percepção subjetiva das diferenças, definidas em termos de língua, cultura, hábitos, sistema político e níveis educacionais. Quanto menor a distância cultural, maior a congruência com os valores e autoimagem dos consumidores (Dalmoro e Rossi, 2010), logo maior a proximidade afetiva. Por outro lado, a proximidade cultural proporciona uma exposição maior aos elementos culturais do país, facilitando assim a familiarização com os produtos dessa mesma cultura (Dalmoro e Rossi, 2010), como é, claramente, o caso europeu.

A definição sociopsicológica de etnocentrismo, ou pertença grupal, ajuda, pois, a perceber e a explicar este fenómeno, porquanto muitas vezes os países são vistos como grupos

sociais, pelo que a conotação e identificação com os produtos produzidos nos mesmos gera um sentimento positivo por parte dos seus membros. LaRoche *et al.* (2003) descobriram mesmo que diferenças sub-culturais baseadas na região geográfica ou na língua tinham influência significativa no peso atribuído ao país de origem na avaliação dos produtos. Ainda assim, esse facto, por si só, não explica nem justifica que os consumidores prefiram sempre os produtos nacionais em detrimento dos provenientes do exterior (Dalmoro e Rossi, 2010; Costa, 2011).

Riefler (2012) recorda, ainda assim, que a globalização das marcas disfarça e dilui a importância da sua origem, e concluiu que, com respeito ao que apelidou de orientação global de consumo (GCO - *Global Consuption Orientation*), os consumidores usam a globalização das marcas como sinal e sinónimo de qualidade, o que diminui, em alguns casos, o peso da importância deste moderador. No entanto, os estudos mostram que os consumidores nacionais tendem a valorizar mais os seus produtos que os consumidores dos países estrangeiros e que as atitudes dos mesmos são fortemente afetadas pelo sentimento de lealdade à nação (Ahmed e d'Astous, 2008), exceto no caso dos países menos desenvolvidos que tendem a valorizar mais os produtos oriundos dos países desenvolvidos, inclusivamente com associações a valorizações sociais (Batra *et al.*, 2000).

Do ponto de vista dos consumidores, os cidadãos de países mais desenvolvidos têm mais informação, mais experiência de consumo, e tendem a confiar mais na compra de produtos estrangeiros. Já quanto às perceções relativamente aos produtos, aqueles cuja origem são os países mais desenvolvidos geralmente recebem avaliações mais positivas do que os oriundos de países menos desenvolvidos. Lin e Sternquist (1994) listaram uma série de estudos e apontam os produtos alemães e japoneses como percebidos favoravelmente por grande parte de outros países do mundo. Relativamente à educação superior, Lawley e Perry (1997: 1190), descobriram que a perceção generalizada dos estudantes tailandeses quanto à qualidade da educação, aquando da escolha de um país de destino para prosseguirem os seus estudos superiores, é a de que “qualquer curso oferecido por um país desenvolvido é seguramente bom”.

5.1.1.3.1.3 – Nível de envolvimento com o produto

Apontado em vários estudos como um importante moderador do efeito país de origem (Han e Terpstra, 1988; Gürhan-Canli e Maheswaran, 2000; Lee *et al.*, 2005; Pharr, 2005; Ahmed e d'Astous, 2008), o maior ou menor nível de envolvimento do consumidor com o

produto, bem como o tipo de envolvimento (situacional ou duradouro), alteram e determinam a forma como a avaliação da qualidade dos produtos estrangeiros é realizada.

Apesar de alguma falta de consenso relativamente à conceptualização do próprio conceito de envolvimento, atentemos na definição de Mittal (1989) que, no nosso entender, enquadra e delimita o seu alcance de forma simples e clara. Para o autor, envolvimento é um estado motivacional que foi ativado por um estímulo, uma situação ou alguma tarefa que implique uma decisão. Segundo Chattalas *et al.* (2008), o envolvimento diz respeito à relevância percebida de um objeto por parte de um indivíduo. De acordo com os escritos de Petty e Cacioppo (1986) um elevado nível de envolvimento reflete uma conexão psicológica durável entre o consumidor e o produto. Neste contexto, a escolha de uma IES é, pois, uma decisão de alto envolvimento, uma vez que quer o tempo dispendido, quer os custos envolvidos são elevados, para além da extrema relevância e implicação na vida futura dos alunos (Morrish e Lee, 2011).

Prendergast *et al.* (2010) recuperam a Teoria da Probabilidade de Elaboração da Persuasão (*Elaboration Likelihood Model of Persuasion*), de Petty e Cacioppo (1986), para justificar a importância do envolvimento dos consumidores com os produtos na forma como aqueles reagem às mensagens, estímulos e demais pistas que os pretendem, constantemente, persuadir. Segundo esta teoria, e perante a impossibilidade de os indivíduos conseguirem processar todas as mensagens que lhes chegam diariamente, estes reagem de duas formas distintas a estas mensagens: ou consideram diligentemente as informações nessas mensagens, e portanto, processam-nas via sistema central, o que requer um elevado esforço cognitivo; ou, por outro lado, baseiam-se mais em pistas ou percepções (negativas ou positivas) para os ajudar a decidir, utilizando, para isso, um caminho periférico. O que o modelo de Petty e Cacioppo (1986) nos diz é que é precisamente o nível de envolvimento pessoal que funciona como moderador entre a mensagem e a forma como o indivíduo lhe responde, através do caminho que utiliza para a processar. Ou seja: quando uma pessoa está altamente envolvida com determinado produto, a mensagem é processada pela via central, usando dessa forma ambos os atributos dos produtos e as pistas menos objetivas e evidentes para chegar a uma decisão de compra. Quando, pelo contrário, o envolvimento com o produto é baixo, a pessoa estará tendencialmente menos motivada para elaborar a mensagem, consequentemente os atributos

dos produtos terão menos impacto na decisão de compra, e assim as pistas periféricas, como o “país de origem da marca” terão maior peso (Prendergast *et al.*, 2010).

Edgett e Cullen (1993: 34), que reafirmam a escolha da IES como uma decisão de alto envolvimento, compilaram e resumiram a literatura existente sobre o envolvimento e sugerem que, *“no processo de tomada de decisões, os indivíduos altamente envolvidos: tendem a usar mais critérios, a aceitar menos alternativas, a processar informação relevante mais detalhadamente, bem como querer saber as forças e fraquezas das várias alternativas com maior detalhe e ainda a formar atitudes mais resistentes às mudanças.”*

Autores como Bhaskaran e Sukumaran (2007) defendem que os consumidores altamente envolvidos podem demonstrar uma sensibilidade maior ao CoO, apesar de assumirem que essa sensibilidade diminui à medida que a familiaridade com o produto e com a marca, bem como o acesso a informação relevante para formarem o seu julgamento aumentam. Ou seja, quanto maior o envolvimento com o produto ou com a compra, maior é a procura por informação sobre o país de origem (Ahmed e d’Astous, 2008). No entanto, não deixa de ser verdade que, no sentido contrário, no caso de produtos de baixo envolvimento em que uma ampla procura de informação detalhada e pormenorizada não é expectável, os consumidores estejam mais predispostos a confiar nas características extrínsecas, como o CoO (Gurhan-Canli e Mahewaran, 2000; Canto-Guina e Giraldi, 2012).

Ahmed *et al.* (2004) sugerem que nos casos das compras de médio ou baixo envolvimento, ou quando o custo da procura das pistas intrínsecas para ajudar à decisão excede os benefícios, os consumidores tendem a confiar nas pistas extrínsecas, como o CoO, como indicadores da qualidade. No entanto, acrescentam os autores, quando outras pistas estão presentes, como por exemplo o preço ou a marca, o impacto do CoO é mais fraco e a marca passa a ser um fator determinante. Sobre este ponto, Prendergast *et al.* (2000) concluíram que a relação entre o efeito das pistas sobre o país de origem da marca (CoB) e a intenção de compra, é moderada pelos níveis de envolvimento pessoal dos consumidores, com os consumidores menos envolvidos a revelarem-se mais sensíveis ao CoB que os com maior envolvimento.

No caso dos produtos agrícolas, por exemplo, Agrawal e Kamakura (1999) concluíram que o grau de envolvimento dos consumidores é menor, comparativamente com os produtos manufaturados e, por isso, o efeito CoO na avaliação dos produtos é maior.

Na análise que fizeram da importância do efeito país de origem nas escolhas de automóveis, Chao e Gupta (1995) postulam que para este tipo de bens, as decisões de escolha dos consumidores são provavelmente mais elaboradas do que para os produtos menos dispendiosos e menos complicados. Além disso, enquanto produto físico que é, um automóvel tem vários atributos visíveis e palpáveis, que os consumidores podem usar na avaliação e consequente formação de preferência da marca, ao contrário dos serviços, e especificamente da educação, para a qual a procura de informação é, normalmente, extensa, até porque tem consequências muito mais sérias na vida dos consumidores, como por exemplo a direção e alcance das carreiras profissionais (Morrish e Lee, 2011).

É pertinente realçar, neste ponto, que nas situações de baixo envolvimento, as pessoas tendem a desleixar o processo cognitivo, i.e., elas resistem a mudar ou a ajustar o seu conhecimento prévio e preferem ajustar o que vêem de forma a moldá-lo ao que já sabem, muitas vezes preenchendo a informação em falta, desconsiderando dados que contrariam as suas cognições ou distorcendo mesmo a realidade para encaixar nas suas representações mentais (Kotler e Gertner, 2002). Daí a importância das imagens, e no caso específico da imagem do país, que, embora diga respeito ao conjunto das dimensões políticas, económicas, históricas e culturais, ou seja, embora se trate de um constructo multidimensional (Fan, 2006), é resultado destas estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos, que são por isso normalmente duradouras e difíceis de mudar (Kotler e Gertner, 2002: 251). No entanto, as evidências provam que as imagens dos países mudam ao longo dos tempos e, consequentemente, as crenças do CoO também não são permanentes (Phau e Prendergast, 2000). Para citar apenas um exemplo, vejamos o caso da China. A imagem deste país, em 1989, estava intrinsecamente associada aos massacres na praça de Tienamen, mas, em 2003, a imagem mais forte resultava das imediatas associações à síndrome respiratória aguda grave (SARS) que contaminou 8.096 pessoas e matou 774, tendo sido considerada pela OMS como a mais grave epidemia dos tempos recentes, enquanto que, mais recentemente, em 2008, a principal associação ao país se relacionava com os Jogos Olímpicos (Fan, 2006).

Segundo Han (1989), a influência do CoO é tanto mais credível quanto maior for a congruência entre a categoria do produto e a imagem do país (exs: perfumes franceses ou eletrónica japonesa), bem como quando os consumidores avaliam produtos de alto envolvimento, como é o caso da educação superior. Há pois uma diferença de influência do CoO

em função dos diferentes níveis de envolvimento dos consumidores com os produtos, facto que está intimamente ligado com o tipo de produtos, conforme analisaremos mais adiante.

Outro fator que influencia a forma como é realizada a avaliação sobre os produtos ou serviços é a motivação dos indivíduos. Apesar de ser um conceito fundamental para a compreensão do comportamento humano, uma definição concreta e absoluta de motivação não é tarefa simples: Todorov e Moreira (2005) compilaram mais de vinte sugestões distintas avançadas ao longo dos últimos cinquenta anos, sem que conseguissem chegar a um consenso. Ainda assim, de uma forma geral, podemos definir motivação como tudo aquilo que impulsiona uma pessoa a agir de determinada maneira ou, pelo menos, dá origem a uma propensão para um comportamento específico (Tadin *et al.*, 2005). Conforme observado por Ramos (2009), o vocábulo ‘motivação’ deriva da expressão latina *movere*, que significa mover e implica uma justificação ou inclinação para a ação, com origem num determinado motivo/necessidade. Ou seja, a motivação tem como base um conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) que interagem entre si e estimulam a vontade e interesse em realizar (ou não) determinadas ações, em função das características da pessoa, do contexto e também da recompensa dessas tarefas, motivo pelo qual a motivação assume um papel determinante na forma e intensidade com que os indivíduos se empenham na realização dessas diferentes tarefas.

Neste sentido, investigação recente sugere, como seria de esperar, que a motivação por detrás de uma decisão de compra é um fortíssimo influenciador do comportamento de compra dos consumidores (Mattila, 1999). Esta motivação para a compra também influencia a forma como a informação sobre determinado país de origem é usada, i.e., quando a motivação é alta, os consumidores estão mais atentos às informações e predispostos a procurá-las e usá-las de forma mais pormenorizada, o que inclui dados sobre os atributos (Gurhan-Canli e Maheswaran, 2000). No sentido oposto, e perante baixos níveis de motivação, o julgamento sobre os produtos pressupõe um menor esforço e, portanto, uma avaliação cognitiva menos elaborada, logo o impacto do CoO é mais provável de acontecer (Gurhan-Canli e Maheswaran, 2000). Ou seja, segundo estes autores, quanto maior é o envolvimento dos consumidores, menor é o impacto esperado do efeito do CoO.

Relativamente à dicotomia “marcas nacionais vs. marcas estrangeiras”, Hemzo (2002) concluiu que, para produtos de alto envolvimento, a preferência por marcas globais é maior relativamente às locais, enquanto que nos de baixo envolvimento, a preferência não é afetada.

Uma vez que a fraca motivação e a pouca capacidade de processar informação dos consumidores aumenta a influência dos atributos do CoO na avaliação da qualidade (Stanton e Veale, 2009), dada a natureza dos serviços, que não podem ser testados antes da compra, é pois natural que os consumidores usem o CoO para inferir a qualidade do serviço.

5.1.1.3.2 – Características dos produtos

5.1.1.3.2.1 – Fatores Extrínsecos

A razão pela qual os consumidores usam pistas extrínsecas para aferir e avaliar os produtos deve-se ao facto de, muitas vezes, não terem outra maneira de detetar a sua qualidade intrínseca antes de os experimentarem (Han e Terpstra, 1988; Chattalas *et al.*, 2008). Nesse sentido, a pista “país de origem” (CoO) é uma dessas pistas extrínsecas usadas nas decisões de compra dos consumidores (Bilkey e Nes, 1982; Han, 1989; Hong e Wyer, 1989; Cordell, 1992; Ahmed e d’Astous, 2008).

Teas e Agarwal (2000) avaliaram os efeitos das pistas extrínsecas dos produtos e concluíram que a relação entre estas e o valor percebido dos produtos é mediado quer pela qualidade percebida, quer pelo sacrifício necessário para o adquirir. Isto é, na avaliação de um produto, os consumidores baseiam-se nos seus atributos e deduzem a sua qualidade a partir de uma série de pistas ou estímulos, alguns dos quais intrínsecos (exs: sabor, tamanho, textura, design, *performance*), outros extrínsecos (exs: garantia, preço, marca, etc.) bem como ainda outros de ordem contextual (organização e disposição dos elementos no ponto de venda, por exemplo) e é da interação de todos esses elementos que se forma a avaliação sobre o mesmo e, consequente (se for o caso) decisão de compra (Roth e Diamantopoulos, 2009).

Enquanto fator exógeno que é, quando um consumidor é confrontado com um estímulo como o país de origem, automaticamente ativa uma complexa rede interna de dados com inúmeras referências, imagens e esquemas mentais (Brijs *et al.*, 2011) que condicionam e influenciam a sua percepção. De facto, os efeitos do CoO nas avaliações de produtos podem ser

moderados por uma variedade de outras informações, como a garantia do produto, a marca, o preço, o tipo de produto e a própria loja, conforme relembram Chao e Gupta (1995).

Camila Costa (2011) compilou, num quadro-resumo, as principais ideias dos vários autores e estudos que procuraram analisar a avaliação dos produtos tendo em conta múltiplas variáveis. A autora conclui, de entre outros pontos, que a informação sobre o país de origem interage com a marca e com o preço em algumas categorias, mas não em todas; bem como os efeitos CoO não são generalizáveis entre categorias de produtos do mesmo país. Costa (2011: 26) aponta ainda o facto de, quer a marca, quer o preço, poderem ter maior importância que a origem dos produtos na percepção sobre os mesmos, enquanto que o ponto de venda e a garantia têm, efetivamente, maior influência que o CoO na percepção da qualidade dos produtos oriundos do estrangeiro. Finalmente, a autora realça que, apesar de a informação sobre os atributos dos produtos atenuar a influência do CoO, este efeito é ainda estatisticamente significativo.

Relativamente à marca, Jo, Nakamoto e Nelson (2003) relembram que esta pode atuar como um escudo protetor contra os efeitos negativos das avaliações sobre determinados países. Ou seja, os consumidores, muitas vezes, confiam tanto nas marcas, que chegam a substituir o conhecimento que possuem destas pelas avaliações dos produtos, ainda que o produto não tenha sido produzido naquele país a que a marca possa estar associada (Chao e Rajendran, 1993), o que prova a importância da marca enquanto fator extrínseco moderador do efeito CoO. No entanto, Samiee, Shimp e Sharma (2005) provaram que, apesar de muita literatura assumir que os consumidores conhecem os países de origem das marcas e que esse facto influencia significativamente os seus julgamentos sobre a qualidade dos mesmos, a atitude perante as marcas e o comportamento de compra, na verdade, a maioria dos consumidores possui apenas uma vaga ideia da nacionalidade das marcas, cuja percepção é largamente baseada na associação dos nomes ou da língua que sugere determinada origem. Os autores concluem então que, nesse sentido, a marca é mais importante que a origem dos produtos, o que contraria as conclusões de Han e Terpstra (1989) que admitem a supremacia da importância da marca na avaliação de produtos nacionais, mas consideram o país de origem um importante, se não mesmo mais o importante fator na avaliação comparativa entre produtos nacionais e produtos estrangeiros.

As conclusões de Cordell (1992) a este propósito, num estudo em que questionou diretamente os consumidores se o país de origem de um produto era mais importante para uma marca conhecida ou para uma marca desconhecida, apontam para uma menor importância do CoO quando a marca do produto é conhecida.

Independentemente das conclusões diferenciadas, importa aqui realçar o peso da marca enquanto influente moderador do efeito CoO, com alguns autores a defenderem que o prestígio de uma marca ou um preço baixo podem compensar os efeitos negativos ou as atitudes desfavoráveis relativamente a um determinado país na avaliação dos produtos (Chao, 1993; Canto-Guina e Grinaldi, 2012).

Num estudo sobre o efeito do país de origem relativamente a produtos de baixo envolvimento, Ahmed *et al.* (2004) concluíram que, na presença de outras variáveis extrínsecas como o preço ou a marca, o impacto do CoO é significativamente menor ou mesmo insignificante e, nesse casos, a marca torna-se no fator determinante. Em contraste, Teas e Agarwal (2000), assumem que o CoO afeta direta e significativamente a perceção da qualidade dos produtos, mesmo quando analisado conjuntamente com outras pistas extrínsecas como o preço ou o nome da marca.

O nome da marca é então uma imagem ou variável extrínseca que funciona como um sumário estatístico na formulação da intenção de compra (Han, 1990) e muitas vezes chega mesmo a substituir as crenças relativas ao CoO devido à associação imediata dos produtos aos países de origem. Samiee (1994) e Ahmed e d'Astous (1996) exemplificam com os exemplos da *Mercedes* com a Alemanha, a *Gucci* com a Itália, a *Sony* com o Japão, ou a *IBM* com os Estados Unidos, para citar apenas alguns. Ou seja, quando os consumidores têm pouco conhecimento ou informação para avaliar um produto, tendem a usar o nome da marca como fonte para aferirem a sua qualidade e adequação (Bhaskaran e Sukumaran, 2007).

No que diz respeito ao preço, vários autores concluem que o mesmo tem uma influência superior e muito relevante sobre a qualidade percebida, em comparação com o país de origem ou a marca, que se equivalem e continuam a ser pistas significativas da avaliação da qualidade. Li-Wen Lin e Brenda Sternquist (1994) relembram a crítica da insuflação artificial da influência do CoO quando este é analisado como única pista, (segundo a qual a relação entre o país de origem e a qualidade percebida é maior quando o país de origem é indicado sem

informação de preço e marca) e compararam-na com a relação preço/qualidade, ou seja, o preço é um forte indicador de qualidade quando é a única pista analisada.

Nesta discussão, Hui e Zhou (2002) descobriram que a intenção de compra é diretamente influenciada pelo preço e pela marca, mas não pela origem dos produtos, com os autores a defenderem que o efeito do CoO ocorre durante o que chamaram a “percepção do valor do produto”. Esta percepção é, no entanto, fundamental, uma vez que os estudos demonstram que ela resulta da diferença entre o preço percebido e a qualidade percebida e esse valor percebido é um fator primário na intenção de compra (Chang e Wildt, 1994). De acordo com Nebenzahl e Jaffe (1996), os consumidores esperam pagar menos por produtos originários de países com imagens menos favoráveis.

Num resumo do moderador preço, Pharr (2005) concluiu que a influência deste fator não é ainda claramente entendida. Enquanto alguns estudos sugerem que o preço se sobrepõe à informação do CoO quando ambos são conhecidos pelos consumidores, outros indicam que ambos interagem na construção da qualidade percebida, mas nenhum é suficientemente relevante na presença de outros fatores. Há ainda autores que apontam que o preço pode afetar a intenção de compra, ao contrário do CoO, apesar de este último afetar as percepções sobre o valor percebido do produto. A autora relembra ainda que o preço interage com a informação relativa à origem dos produtos de forma significativa na avaliação da sua qualidade, mas apenas quando ambos são consistentes, i.e, preço baixo e informação positiva do CoO ou, pelo contrário, um efeito CoO fraco ou negativo e um preço elevado não têm impacto significativo nas percepções da qualidade dos produtos.

Num estudo sobre automóveis realizado com consumidores belgas e canadianos, Ahmed e d'Astous (1993) analisaram o CoO, a marca, o preço e o nível de serviço e concluíram que para os consumidores de ambos os países o nível de serviço era mais importante que o preço.

Relativamente à garantia do produto, Thorelli, Lim e Ye (1989) analisaram a sua importância, juntamente com o país de origem e a imagem da loja relativamente à percepção da qualidade do produto, à atitude geral perante a marca e à intenção de compra e concluíram que o país de origem e a garantia têm um impacto significativo sobre as três medidas dependentes. No entanto, uma excelente garantia combinada com uma boa reputação da loja tem um impacto maior sobre as variáveis dependentes do que a sugestão do país de origem. Também Lee *et al.*

(1992; *cit. em Javalgi et al., 2001*), ao examinarem computadores pessoais e relógios de parede, descobriram que quer o preço, quer a garantia tinham um impacto maior que o CoO, concluindo então que, para produtos mais complexos, mais caros ou com um maior risco, a garantia torna-se cada vez mais importante. Ainda relativamente à garantia, Ahmed e d'Astous (1995) examinaram os seus efeitos relativamente a produtos de médio e alto envolvimento junto de diferentes tipos de consumidores e comprovaram que esta é mais importante para os consumidores domésticos do que para os consumidores organizacionais, bem como tem mais impacto no valor de compra do que na qualidade recebida. Javalgi *et al.* (2001) sugerem que a garantia é o serviço suplementar mais importante para produtos técnicos enquanto que para produtos não técnicos, o mais relevante para os consumidores é a garantia de satisfação.

Canto-Guina e Giraldi (2012) referem a menor importância do CoO em produtos similares ou estandardizados, bem como, pelo contrário, o seu elevado impacto nas intenções de compra para os produtos de luxo e produtos de custos elevados, como os tapetes orientais ou caviar, por exemplo, e concluem que os fatores relacionados com o tipo e a categoria dos produtos também têm um papel importante no uso do país de origem como critério de escolha.

Rao e Monroe (1988), por outro lado, descobriram que à medida que aumenta a familiaridade dos sujeitos com os produtos, a utilização de sinais intrínsecos para avaliação da qualidade dos mesmos tende a tornar-se relativamente mais forte.

5.1.1.3.2.2 – Tipos de produtos

Apesar de Verlegh e Steemkamp (2005) terem provado que os consumidores avaliam de forma diferenciada produtos com características absolutamente iguais em tudo, exceto no seu país de origem, o facto é que inúmeros autores nos demonstram que os efeitos do CoO na avaliação dos produtos também variam consoante a categoria do produto (Han e Terpstra, 1988; Wall *et al.*, 1991; Roth e Romeo, 1992; Balabanis e Diamantopoulos, 2004; Ahmed e d'Astous, 2008). Harrison-Walker (1995) relembra-nos a importância da classe de produtos na avaliação do efeito CoO e a forma como esta variável afeta a classificação quando se trata de hierarquizar os diferentes países segundo diferentes tipos de produtos. Kotler e Gertner (2002) citam o exemplo da marca sueca de automóveis *Volvo* cuja reputação de segurança é fortemente valorizada e reconhecida, ao contrário, por exemplo, do seu atendimento aos clientes. Este facto vem em linha com os escritos de Manrai, Lascu e Manrai (1998), que confirmam que o

processamento cognitivo da informação do país de origem varia de acordo com diferentes produtos e marcas.

São inúmeros os estudos que comprovam essas diferenças (Han, 1989; Cordell, 1992; Manrai *et al.*, 1998; Agrawal e Kamakara, 1999; Insch e McBride, 2004; Giraldi e Ikeda, 2007; Brijs *et al.*, 2011) que compararam máquinas de escrever, cervejas, micro-ondas, DVD's, calças de ganga, produtos agrícolas, produtos de luxo, relógios e sapatos, entre outros.

Os próprios sistemas económicos, sociais e culturais, bem como o nível de desenvolvimento económico e industrial dos diferentes países, influenciam a avaliação das diferentes categorias dos produtos, ao servirem como peças de informação que posicionam os países, hierarquicamente, na mente dos consumidores (Ahmed e d'Astous, 2008). Isto acontece porque os produtos distinguem-se também pela associação à sua origem (Balabanis e Diamantopoulos, 2004). Por exemplo, no caso de produtos alimentares, existem conotações culturais e sociais associadas a origens específicas, como são os casos dos vinhos franceses ou das tortilhas mexicanas, ou seja, *"diferentes categorias de produtos carregam a identidade cultural do seu país de origem"* (Dalmoro e Rossi, 2010), e essa relação tem influência direta, por parte dos consumidores, no momento da decisão de compra. São vários os exemplos onde determinadas classes de produtos são associadas de forma instintiva a determinados países, como o uísque escocês, os automóveis alemães, a moda italiana ou os perfumes franceses. Nestes casos, os consumidores usam o CoO para julgar, conscientemente ou não, os produtos (Cordell, 1992). Estas crenças relativas à qualidade de certas características como mão de obra, *design*, economia, segurança, inovação, serviço a clientes, etc. de cada país também influenciam as decisões de compra (Verlegh e Steenkamp, 2005). No entanto, estas crenças podem variar consoante a categoria de produtos, apesar de relativos ao mesmo país, como é o caso do exemplo citado por Chattalas *et al.* (2008), da eletrónica japonesa, considerada de alta qualidade, ao contrário dos seus bens alimentares que não possuem o mesmo nível de atitudes positivas. Outro exemplo é o da valorização dos perfumes sempre que os nomes ou marcas sugerem associações à língua francesa comparativamente com os que não têm essa associação (LeClerc *et al.*, 1994).

Bhaskaran e Sukumaran (2007: 72) acrescentam ainda que quer as crenças relativas ao COO, quer as intenções de compra, também variam consoante a natureza da compra, i.e., diferem consoante se trate de uma compra pessoal ou de uma oferta, de uma nova compra ou

de uma recompra, ou da compra de apenas uma parte *vs.* a compra do produto completo. Relativamente às intenções de compra de produtos de luxo, Francis Piron (2000) descobriu um impacto significativamente maior do CoO nestes produtos, relativamente aos produtos de primeira necessidade. Ou seja, o autor provou que o tipo de produto tem a capacidade de moderar os efeitos do país de origem nas intenções de compra. A conclusões similares chegou também Cordell (1992) ao notar que os produtos de luxo ou bens que impliquem riscos financeiros e *performance* técnica específica são avaliados de forma negativa sempre que sejam originários de países em desenvolvimento. Ahmed e d'Astous (2008), num estudo comparativo, provaram que marroquinos, canadianos e habitantes de Taiwan avaliavam de forma diferenciada os mesmos produtos feitos em países diferentes, no caso, França, Tailândia e China. Han (1989) também comprovou que televisores e automóveis produzidos nos EUA e no Japão obtinham melhores avaliações que os produzidos na Coreia, enquanto Insch e Mc Bride (2004) demonstraram que a familiaridade com o produto aumenta a evidência do CoO e que essa familiaridade tende a ter uma influência mais positiva nas avaliações de produtos mais complexos e adquiridos menos vezes. Segundo Chattalas *et al.* (2008) a magnitude dos efeitos do CoO é mais forte e evidente em produtos caros, produtos de moda e produtos tecnicamente complexos.

Vários autores referem-se ao facto de a formação das atitudes variar em função do tipo de objetos e distinguem os objetos hedonísticos dos objetos funcionais, lembrando que, para os últimos, a componente cognitiva é mais relevante na formação das atitudes enquanto que, para os primeiros, é a componente afetiva que tem maior importância (Roth e Diamantopoulos, 2009). Depois de LeClerc *et al.* (1994) terem utilizado esta distinção classificativa para um estudo experimental sobre influência, também Brijs *et al.* (2011) o comprovaram, ao comparar cervejas e leitores de DVD como exemplos de produtos hedonísticos e funcionais, respetivamente.

Camila Costa (2011) criou e testou um modelo explicativo para três categorias diferentes de produtos: naturais, industrializados e hedonísticos, e comprovou a existência de efeitos distintos a partir das dimensões da imagem de país em relação a cada uma das categorias de produto.

Também resolvemos deixar para este ponto as descobertas de Ahmed e d'Astous (1995), relativamente à diferença entre os compradores profissionais e as donas de casa, apesar de serem características dos consumidores e não dos produtos propriamente ditos, mas porque

assumimos que o tipo de produtos comprados é, também ele diferente, e é essa diferenciação que os torna distintos, mais do que as pessoas em si. No seu estudo, os autores sugerem que os compradores profissionais podem, efetivamente, ser um pouco menos suscetíveis à informação sobre o país de origem. Isto, apesar de os compradores profissionais serem vistos, normalmente, como mais racionais e mais bem informados, logo, menos influenciáveis por características extrínsecas como o país de origem (Verlegh, 2001).

Concluindo, é evidente a relação direta entre o impacto e a influência do CoO e o tipo de produtos avaliados. Este fenómeno é justificado, muitas vezes, pelo nível de envolvimento que os consumidores têm com os produtos, conforme analisado anteriormente.

5.1.1.3.3 – Nível de Conhecimento do País e Familiaridade com o Produto

Da mesma forma que outras pistas extrínsecas, o CoO também varia de acordo com o nível de conhecimento e familiaridade dos consumidores com, entre outros fatores, a categoria dos produtos (Eroglu e Machleit, 1989) e a cultura do outro país (Stauss e Mang, 1999).

A familiaridade, segundo Alba e Hutchison (1987), refere-se ao número de experiências que os consumidores tiveram com os produtos, e que incluem quer o seu uso, quer a exposição a comunicações de *marketing*. De acordo com Keller (2003), a familiaridade com a marca precede a avaliação da mesma, e é por isso que é tão importante perceber de que forma este moderador funciona, e em que medida influencia a avaliação dos produtos, marcas e serviços estrangeiros. Vasta literatura concluiu que a familiaridade com o produto está intimamente relacionada com a avaliação do CoO (Ahmed e d'Astous, 2008), de onde se depreende que um elevado contacto direto com um determinado país ou com os seus produtos gera uma perceção mais objetiva sobre o mesmo (Balabanis *et al.*, 2002). Uma ideia corroborada por Roth e Romeo (1992), segundo os quais os consumidores tendem a criar imagens dos países em função da familiaridade que têm com os produtos desses países. Ou seja, o conhecimento e a familiaridade reduzem o uso do CoO como pista para a avaliação dos produtos (Cordel, 1992; Maheswaran, 1994).

A questão do conhecimento das diferenças culturais entre os países é crucial, nos dias que correm, devido ao aumento da competição global. Uma vez que a cultura nos dá um

enquadramento relativo às interações sociais, as normas e regras sociais, bem como as expectativas relacionadas com os encontros com produtos e serviços de outras sociedades, culturas e países são suscetíveis de variar de cultura para cultura (Mattila, 1999). Relativamente à avaliação dos serviços estrangeiros, Stauss e Mang (1999: 334) relembram que quanto maior é a distância cultural menor é a probabilidade de as expectativas do serviço serem idênticas, uma vez que culturas diferentes têm normas e comportamentos também eles distintos. No entanto, normalmente a prestação de serviços ocorre de forma rotineira, quase automática e exigindo um esforço cognitivo mínimo. Desde que o serviço ocorra dentro da normalidade, o processo da prestação do serviço nem é lembrado (Surprenant e Salomon, 1987). Apenas quando a experiência se desvia do normal expectável ou quando a situação é alterada por algum fator, o consumidor é desafiado, e aí sim, tem de usar um esforço cognitivo substancial por forma a redirecionar o seu comportamento. Nesse sentido, em experiências internacionais, a prestação dos serviços é vivenciada de forma mais intensa do que na utilização de serviços nacionais (Stauss e Mang, 1999).

Segundo Han (1989), quando a familiaridade com os produtos de um país específico é baixa, os estereótipos nacionais tendem a funcionar com um halo, permitindo que os consumidores avaliem determinados produtos pouco familiares através da associação a esse país. O mesmo autor, um ano mais tarde, (Han, 1990), acrescentou que, inversamente, os consumidores não confiam na imagem do país quando os produtos lhes são familiares. Dmitrovic e Vida (2010) dão o exemplo da marca *Sony*, que, dada a sua elevada familiaridade por parte dos consumidores, é menos afetada pela informação do país de origem do que, por exemplo, a *Fisher TV*. Ou seja, quando há familiaridade com a marca, o CoO, analisado conjuntamente com outras variáveis como preço ou a marca, entre outros, não tem interferência na decisão de compra (Ahmed *et al.*, 2004). Este facto é justificado pelos inúmeros estudos que demonstram que a informação guardada na memória (conhecimento prévio) afeta a forma como a informação seguinte é processada e por isso, a experiência relacionada com os produtos tem uma maior influência do que as informações ou crenças sobre determinada classe de produtos (Stanton e Veale, 2009).

As crenças sobre a imagem de um dado país são mais importantes quando os consumidores têm dificuldade em distinguir as diferentes ofertas ou quando não têm informação suficiente para reduzir os riscos do comportamento de compra (Bhaskaran e Sukumaran, 2007; Canto-Guina e Giraldi, 2012).

No caso da escolha da educação superior internacional, este conceito é tanto mais importante quanto sabemos que muitas vezes o conhecimento da realidade de outros países é pouco consistente e fiável (Balabanis e Diamantopoulos, 2004). Apesar de o consumidor confiar mais nas percepções quando os produtos ou marcas não lhe são familiares (Dmitrovic e Vida, 2010), ele usa essa “aura” da imagem percebida do país para reduzir o leque de opções de compra (Han, 1989).

De acordo com os escritos de Ahmed e d’Astous (2008), a familiaridade, resultante do conhecimento e experiência com os produtos de determinado país, é potenciada pela proximidade geográfica e sociocultural e, juntamente com a nacionalidade dos consumidores, um forte indicador da avaliação do CoO. No caso da Europa, as diferenças, para além da língua, não são significativas, o que leva mesmo Brijs *et al.* (2011) a falar no “Síndrome da Identidade Europeia”, fenómeno explicado pela tendência, entre estados europeus, para a coesão e simpatia partilhadas, ao invés de desenvolverem emoções antipáticas como o medo, a ameaça ou a hostilidade. No entanto, esta familiaridade é, muitas vezes, resultado de publicidade, ou dos media, entre outros, e não apenas resultado da experiência direta (Verlegh, 2001). O mesmo autor escreveu que, muitas vezes, as avaliações dos produtos estão relacionadas com as crenças relativamente às características dos países, sendo uma delas o seu nível de desenvolvimento.

Efetivamente, são vários os estudos (Bilkey e Nes, 1982; Manrai *et al.*, 1998) que comprovam que os produtos originários dos países mais desenvolvidos (MDC, do inglês *More Developed Countries*) são avaliados de forma mais positiva que os originários dos países menos desenvolvidos (LDC, do inglês *Less Developed Countries*). Este facto pode estar relacionado com a conclusão de Michael Porter (1990), no seu estudo sobre as vantagens competitivas das nações, onde o autor afirma que a capacidade para produzir bens que requerem um certo nível de competência e tecnologia está diretamente relacionada com o nível de desenvolvimento do país. Este facto é corroborado por Bhaskaran e Sukumaran (2007) que citam vários estudos internacionais para concluir que, do ponto de vista dos consumidores e do seu julgamento sobre os produtos relativamente à sua origem, os habitantes dos países mais desenvolvidos consideram as marcas domésticas como sendo superiores às produzidas em países menos desenvolvidos, tal como os consumidores desses países também valorizam mais as marcas dos países mais desenvolvidos do que as suas próprias marcas nacionais. Ainda sobre a este ponto, Ahmed e d’Astous (2008) provaram que as diferenças na qualidade percebida entre países altamente industrializados (HIC, do inglês *Highly Industrialized Countries*), e os países

recentemente industrializados (NIC, do inglês *Newly Industrialized Countries*), se deve à crença de que os trabalhadores dos HIC's são mais sofisticados do ponto de vista da especialização e do desenvolvimento e, por isso, mais aptos e capazes de produzir produtos tecnologicamente mais complexos, sendo que as diferenças na avaliação se manifestam ainda maiores no âmbito de design do produto do que da sua produção, no caso em que o CoD (*Country of Design*) e o CoM (*Country of Manufacture*) são distintos. Os mesmos autores concluíram ainda que a nacionalidade também afeta a forma de avaliação do CoO, com os cidadãos do Canadá, de Marrocos e de Taiwan a avaliarem de forma diferente os mesmos produtos de diferentes países (Ahmed e d'Astous, 2008: 88).

Victor Cordell (1991) realizou uma experiência na qual os indivíduos eram convidados a escolher determinados produtos cujas variáveis, como o CoO, entre outras, eram manipuladas e concluiu que os consumidores ficam mais desconfiados ou apreensivos sobre os produtos dos *LDC's* quando o risco financeiro é maior ou quando procuram produtos com determinados atributos físicos superiores. Ou seja, em posse do conhecimento sobre a origem do produto, quando o mesmo advém de um país menos desenvolvido, a percepção sobre a sua qualidade diminui, bem como aumenta a associação a um maior risco financeiro, de má *performance* do mesmo e de insatisfação geral.

Em suma, os estudos sobre o “efeito país de origem” baseiam-se no pressuposto de que os indivíduos possuem percepções estereotipadas em relação aos países e que essa imagem afeta significativamente quer a percepção da qualidade dos produtos desse país, quer a atitude relativamente aos mesmos (Canto-Guina e Giraldi, 2012). Ora essas percepções generalizadas sobre a qualidade dos produtos ou serviços produzidos ou proporcionados num determinado país constituem uma das definições de imagem do país, que analisaremos com mais detalhe no ponto seguinte.

5.1.2 – Imagem do país

A literatura tem demonstrado a evidência de que a imagem dos países afeta a forma como os consumidores os avaliam, quer como potenciais destinos turísticos, quer como futuros investimentos ou ainda como origem de bens e serviços. Este facto, aliado à expansão da globalização, faz com que as nações compitam cada vez mais pelo sucesso, quer da exportação dos seus produtos e serviços, quer pela atração de turismo e investimento

estrangeiro. Como consequência, os países têm de se posicionar e diferenciar entre si na cabeça dos consumidores, gestores e investidores (Chattalas *et al.*, 2008).

Para analisarmos a importância da imagem do país neste estudo, importa, desde já, relembrar duas ideias referidas em capítulos anteriores. Em primeiro lugar, os consumidores têm crenças estereotipadas sobre os produtos vindos de certos países e regiões do mundo, associam a sua qualidade à ideia que possuem das condições económicas e sociais desses países (Hong e Wyer, 1989). Consequentemente, mostram maior probabilidade de compra dos produtos oriundos dos países sobre os quais possuem imagens mais favoráveis (Bhaskaran e Sukumaran, 2007). Por outro lado, o setor da educação é hoje um negócio internacional muito rentável que contribui favoravelmente para as economias de vários países (Altbach, 2004; Taylor, 2004; Marginson, 2006; Arora, 2007; Altbach e Knight, 2007). É pois, no cruzamento destas duas variáveis que este ponto ganha relevância.

Nesse sentido, muitos países têm procurado influenciar os seus potenciais estudantes através da criação de uma perceção favorável das suas características, potencialidades e vantagens, relativamente aos demais concorrentes, tentando com isso aumentar os níveis de atração dos candidatos e ganhando a primazia da escolha. A esse conjunto de associações, atitudes e impressões que uma pessoa ou um grupo possuem relativamente a um objeto, Philip Kotler (2000) chamou imagem. Esse objeto pode ser uma empresa, produto, marca, pessoa, cidade ou país e essas impressões podem ser verdadeiras ou falsas, reais ou imaginárias, mas, independentemente disso, elas são poderosos fatores que modelam e orientam comportamentos (Barich e Kotler 1991: 95). Nadeau *et al.* (2008) propõem-nos uma definição mais curta e direta, descrevendo as imagens como simplificações de ideias complexas.

As imagens são, pois, resumos de conhecimentos que podem ser usados como atalhos mentais para o processamento de informações em processos de tomada de decisão (Kotler e Gertner, 2002). Ou seja, as imagens são de extrema importância no âmbito desta investigação, uma vez que podem afetar as atitudes perante um produto estrangeiro e, com isso, modelar e orientar comportamentos dos viajantes (Nadeau *et al.*, 2008) e/ou intenções de compra dos consumidores em geral (Ahmed e d'Astous, 1993). Kotler e Gertner (2002) afirmam mesmo que a galeria de imagens despoletadas e ativadas pela simples referência

verbal ao nome de um país, influenciam as decisões das pessoas relativamente a compras, investimentos, local de residência e destino de viagens.

Se a decisão de adquirir um produto ou serviço pode ser positivamente influenciada pela imagem do país (Bilkey e Nes, 1982; Javalgi *et al.*, 2001), no que respeita à educação superior, esta desempenha também um papel fundamental na escolha de um destino para estudar, conforme vasta literatura publicada (Kotler e Gertner, 2002; Mazaroll e Soutar, 2002; Cubillo *et. al*, 2006; Gertner, 2010).

Algumas das primeiras tentativas para perceber o efeito da imagem do país na escolha dos alunos internacionais foram realizadas por Meredith A. Lawley (1998; *cit.* em Cubillo *et al.*, 2005), (na sua tese de Doutoramento), por Peng *et al.* (2000) e por Srikatanyoo e Gnoth (2002), com todos estes autores a concluírem que a imagem do país é um importante fator de decisão na escolha do destino de estudo. Bourke (2000), descobriu que a percepção da qualidade do ensino superior é diretamente proporcional à reputação dos países, e Srikatanyoo e Gnoth (2002) acrescentaram que a relação entre a avaliação de uma IES e a imagem do seu país é bidirecional, i.e., ambas se influenciam reciprocamente e são moldadas pelas crenças e percepções uma da outra.

Importa frisar ainda que, apesar das semelhanças com as imagens dos produtos, os países não são “produtos” no seu sentido convencional, ou seja, não oferecem apenas um serviço ou um objeto tangível, com determinadas características. Pelo contrário, a imagem de um país representa e incorpora uma vasta série de fatores e associações, onde se incluem a geografia, os recursos naturais e as atrações turísticas; as pessoas; a história; a cultura; a língua; o sistema económico e político; as instituições sociais; as infraestruturas e as pessoas famosas, para citar apenas alguns.

5.1.2.1 – Do efeito do país de origem à imagem do país

Segundo Costa (2011), a atenção dos investigadores no estudo do CoO, inicialmente centrada na preferência dos consumidores, baseada na nacionalidade dos produtos, evoluiu para um constructo mais abrangente, que tem em conta os elementos que formam a imagem do país e, conseqüentemente, procura entender as razões dessas preferências, focando-se, então, em perceber e medir a imagem do país (em inglês Col – *Country of Origin Image*).

Relativamente ao conceito específico de imagem do país, Nagashima (1970: 68) foi o primeiro autor a tentar esboçar a sua conceptualização, definindo-a como *“a representação, a reputação e o estereótipo que os homens de negócios e os consumidores associam aos produtos de determinado país”*. Cerca de três décadas depois, numa outra tentativa para definir a Imagem do País, Askegaard e Ger (1998: 53) propõem: *“um esquema ou uma rede de elementos inter-relacionados que definem um país, uma estrutura de conhecimentos que sintetizam o que sabemos de um país, conjuntamente com seu significado valorativo ou esquema afetivo.”*

Kotler e Gertner (2002: 251), por seu lado, defendem que a

“imagem de um país é resultado, entre outros fatores, da sua geografia, história, posições políticas, arte, música e cidadãos famosos, bem como da indústria do entretenimento e dos média, que têm um papel especialmente importante na construção das percepções das pessoas sobre os diferentes locais”.

Aqui, e contrariamente aos estudos tradicionais sobre o efeito do país de origem, que permitem aos pesquisadores analisar a preferência dos consumidores relativamente aos produtos de um determinado país sobre os produtos de outros, os estudos de imagem do país ajudam a explicar as razões por trás dessas preferências (Roth e Diamantopoulos, 2009). Estes autores, na extensa revisão da literatura que fazem, alertam para a falta de consenso na conceptualização e operacionalização do conceito de “imagem do país”, e distinguem três grandes grupos de definições desenvolvidas sobre a imagem do país: (1) definições da imagem (geral) dos países (em inglês Col - *Country-of-Origin Image*); (2) definições da imagem dos países *enquanto* origem dos produtos (PCI - *Product-Country Image*); e, (3) definições das imagens dos produtos de um dado país (PI - *Product Image*) (Roth e Diamantopoulos, 2009: 727).

O primeiro grupo vê a imagem do país como um constructo genérico que consiste num conjunto de imagens generalistas criadas não apenas pelos produtos desse país, mas também pelo seu nível de desenvolvimento económico, industrial, social, tecnológico, maturidade política, eventos históricos, cultura e tradições. A juntar a estes elementos cognitivos, ou crenças, alguns outros autores (Martin e Eroglu, 1993; Askegaard e Ger, 1998;

Verlegh e Steenkamp, 1999) acrescentaram-lhe a componente afetiva. Verlegh (2001: 25), para citar apenas um exemplo, define, na tua tese de Doutoramento, imagem do país como *“uma rede mental de associações afetivas e cognitivas relacionadas com o país”*.

A categoria seguinte foca-se na imagem dos países enquanto origem dos produtos. Neste acso, a definição de Papadopoulos e Heslop (2003: 404) é clara: *“são as imagens relacionadas com determinados lugares que os compradores e/ou os vendedores associam a determinados produtos”*. Segundo Roth e Diamantopoulos (2009), este conjunto de definições (PCI) pode ser redutor, uma vez que a imagem de um país pode não apenas afetar a avaliação sobre os produtos aí produzidos, mas também sobre outros aspetos como investimentos, visitas ou relações futuras.

Finalmente, a terceira categoria foca-se exclusivamente nas imagens dos produtos feitos num determinado país e o primeiro avanço na sua definição foi, como vimos anteriormente, realizado por Nagashima (1970), que comparou as perceções dos homens de negócios japoneses e americanos relativamente à nacionalidade dos produtos (*“made in”*). A definição de Nagashima é corroborada por vários outros autores como Roth e Romeo (1992) ou Han (1989: 222), que a define da seguinte forma: *“são as perceções gerais dos consumidores da qualidade dos produtos feitos por um determinado país”*. Esta conceptualização é claramente limitada, ao focar-se na imagem dos produtos em vez da do país, cujo constructo é, atualmente, bem mais abrangente (Roth e Diamantopoulos, 2009).

Uma vez que os consumidores têm diferentes perceções sobre os produtos em função da origem dos mesmos (Nagashima, 1970), e que esta imagem tem implicações evidentes sobre a avaliação (qualidade percebida) que os consumidores fazem e a intenção de compra (Balabanis *et al.*, 2002; Insch e McBride, 2004), importa perceber de que forma e em que medida este constructo influencia a atração. Nota para o facto de vários autores (Wall, Liefeld e Heslop, 1991; Chao, 1998; D’Astous e Ahmed, 1999) apontarem a informação sobre o “país de origem” como sendo menos importante quando vários outros indicadores de qualidade estão presentes.

Durante o processo cognitivo, os consumidores usam, como vimos, o CoO de duas maneiras: como uma aura (halo), por um lado, ou como um resumo ou sumário do conhecimento (Han, 1989), por outro, que influenciam, à priori, a avaliação de um produto. O “efeito halo” geralmente funciona quando os consumidores não estão muito familiarizados com

os produtos de um dado país ou com o próprio país, e inferem a qualidade dos produtos baseando-se nas imagens ou estereótipos que possuem desse país. Por outro lado, quando os consumidores estão familiarizados com a origem dos produtos, tendem a usar essa informação como um sumário que representa o conhecimento acumulado das marcas desse país (Dmitrovic e Vida, 2010). De acordo com Chattalas *et al.* (2008), um estereótipo representa as associações cognitivas e expectativas dos indivíduos acerca de um dado grupo social. Nesse sentido, os estereótipos nacionais podem ser entendidos como as qualidades percebidas (mais ou menos precisas) associadas às pessoas de um dado país (Chattalas *et al.*, 2008: 55). Dada a relevância dos estereótipos nacionais no nosso estudo, voltaremos a este ponto, de forma mais aprofundada, no ponto 5.1.3.

Uma vez que a categorização do CoO pode ser realizada através da referência e associação a um dado país, ou através da aplicação da dicotomia produto nacional *vs.* produto estrangeiro (Dmitrovic e Vida, 2010; Riefler, 2012), para além do efeito de sumário da qualidade dos produtos, o efeito país de origem tem ainda, para os países em vias de desenvolvimento, uma dimensão de “algo vindo de fora” que, para determinados consumidores e determinadas categorias de produtos, contribui não apenas como sinónimo de qualidade, como também, enquanto símbolo de *status* social (Batra *et al.*, 2000).

Uma vez que a educação é um serviço, e a qualidade dos serviços se mede através da diferença entre a expectativa perante o usufruto e a percepção encontrada na efetivação do mesmo (Parasuraman *et al.*, 1988; *cit.* em Li e Liu, 2009), quanto melhor o entendimento sobre o processo de formação das percepções de qualidade da educação superior por parte dos estudantes, e de que forma essas percepções são geradas, maior a probabilidade de os gestores educacionais perceberem e preverem as intenções de matrícula (Soutar e Turner, 2002) e, consequentemente, desenvolverem estratégias para atingirem os seus objetivos.

Relativamente ao ensino superior, Li e Liu (2009) estudaram a relação entre a imagem do país, a percepção da qualidade do ensino superior, a atitude perante os programas *offshore* e a intenção de matrícula junto de 502 estudantes chineses. Os autores concluíram que, ao avaliarem os programas de estudo internacionais, a percepção de qualidade do ensino superior desses países é influenciada pela percepção (imagem) que os estudantes têm desses mesmos países. Srikatanyoo e Gnoth (2002) também abordaram a questão do ensino superior do ponto de vista da influência da imagem do país, e construíram um modelo conceptual no qual a

intenção de escolha do destino de estudo dos estudantes internacionais depende da imagem do país, da imagem da IES e da avaliação do programa de estudo, com correlações entre as várias componentes.

A educação, é um serviço caracterizado, tipicamente, por um elevado grau de contacto interpessoal e a avaliação da sua qualidade é altamente subjetiva e complexa, uma vez que a mesma pode variar em função de várias circunstâncias: de ano para ano, de turma para turma, de estudante para estudante, de professor para professor, de IES para IES e, obviamente, de país para país. Além disso, e apesar de alguns elementos tangíveis, como as instalações ou os equipamentos, a maioria dos atributos não podem ser vistos, tocados ou experimentados antes da “compra”, o que causa especiais dificuldades de avaliação, principalmente para estudantes estrangeiros. É por isso que, muitas vezes, os estudantes internacionais tentam perceber e avaliar a qualidade do ensino superior, de uma maneira geral, e das IES desses países em particular, através da imagem que têm desses países. Ou seja, a imagem do país desempenha um papel fundamental na escolha do destino dos estudantes internacionais (Srikatanyoo e Gnoth, 2002: 142).

Brijs *et al.* (2011), numa perspetiva distinta, emprestaram uma abordagem semiótica ao tema da imagem do país e recuperaram o paradigma do significado-centrado, defendendo que é a interpretação pessoal feita por cada indivíduo que dá sentido aos vários signos (sejam logótipos, cores, nomes, etiquetas “*made in*”, ou outros). Ou seja, a formação da atitude perante os vários objetos é determinada pelos significados que cada recetor lhe associa, sendo que este não é um ser passivo, pelo contrário, ele “atua” sobre as informações que recebe das marcas, dos publicitários, dos *marketeers*, dos países etc., e, incorporando-lhes uma série de interpretações subjetivas, transforma-as em significados, dando dessa forma, aos objetos, sentidos que estes originalmente não possuíam. Cada signo contempla, assim, uma série de significados, uma vez que diferentes partes da rede semiótica são ativadas em função do contexto e da situação (Barsalou, 1999: 584).

A este propósito, Allen *et al.* (2008: 782) afirmam: “*se as marcas são, antes de tudo, repositórios de significados que os consumidores usam para viver as suas próprias vidas, então o desafio de hoje é compreender mais profundamente as várias fontes e natureza dinâmica destes significados*”.

Segundo Brijs *et al.* (2011), a imagem do país consiste numa estrutura de quatro dimensões e quinze *itens*, a saber: estereótipos geográficos (língua, paisagem e clima), estereótipos socioeconómicos (políticos, históricos e económicos), sentimentos positivos (entusiasmante, interessante, excitante, inspirador, orgulhoso e atento) e intenções comportamentais (comprar produtos, realizar negócios e investir). Os mesmos autores assumem que é comumente aceite que o conceito de imagem do país se desenvolve em torno dos seguintes nove aspetos: identidade cultural, ambiente político, língua, história, clima, geografia, desenvolvimento económico e tecnológico, religião e habitantes (Brijs *et al.*, 2011: 1260).

5.1.2.2 – Componentes do constructo: cognitivo, afetivo, normativo e conativo

O conhecimento do país de origem de um dado produto evoca uma galeria de imagens sobre o mesmo, as suas gentes, a sua cultura e/ou símbolos nacionais, imagens essas que podem influenciar positiva ou negativamente a atitude, sem necessariamente afetar as crenças sobre os atributos do produto, que foram criadas e desenvolvidas através dos processos cognitivos (Askergaard e Ger, 1998).

De acordo com os escritos de Chattalas *et al.* (2008: 58), Boulding (1956) conceptualizou a “imagem” de uma nação como uma estrutura perceptiva constituída pelas componentes cognitiva, afetiva e avaliativa e foi o precursor dos estudos sobre os mecanismos cognitivos, afetivos e normativos dos efeitos do CoO, estudado, entre outros, por Laroche, Papadopoulos, Heslop e Murali (2005). Estes autores afirmam que este constructo compreende os seguintes três elementos: uma componente cognitiva, que envolve o conhecimento e as crenças sobre o país, e está diretamente relacionada com a perceção da qualidade; uma componente afetiva, que se refere aos sentimentos e às respostas emocionais relativamente a esse país; e, finalmente, uma componente conativa (ou comportamental), que reflete o nível de interação desejado na relação com esse país.

Esta conclusão vem em linha com o modelo das três variáveis de Ajzen e Fishbein (1980): crença-atitude-comportamento, segundo o qual são esperadas relações positivas entre a avaliação (componente cognitiva) da marca e a atitude (componente afetiva) perante a mesma, bem como entre a atitude e a intenção (componente comportamental) de compra.

Apesar de Brijs *et al.* (2011) terem provado a mútua relação entre as três componentes, importa, no entanto, esclarecer que estas três dimensões não são independentes umas das outras, mas, ainda assim, apenas casualmente relacionadas (Verlegh e Steenkamp, 1999), i.e., as componentes cognitiva e afetiva influenciam a intenção comportamental, mas o seu impacto não é direto, conforme exemplo referido por Lendrevie *et al.* (1993): um indivíduo pode ter uma atitude antissemita, por exemplo, sem que isso implique necessariamente qualquer tipo de comportamento relativamente ao objeto visado.

Ajzen (2001) identifica, a este propósito, as três condicionantes em que as emoções ou as cognições afetam o comportamento: (1) quando as crenças e os sentimentos sobre um objeto são opostas, os sentimentos tendem a dominar. E, quando estão em sintonia, contribuem fortemente para a intenção comportamental; (2) a tendência para basear os comportamentos mais nas crenças ou mais nas emoções, varia de pessoa para pessoa; e, (3) relativamente aos objetos hedonísticos, a componente conativa baseia-se mais na componente afetiva que na componente cognitiva, enquanto que, relativamente aos objetos funcionais, a componente cognitiva tende a ter um peso maior que a componente afetiva, com os dois últimos pontos a serem confirmados também pelo estudo de Brijs *et al.* (2011).

Paralelamente, Carl Obermiller e Eric Spangenberg (1989) desenvolveram também um quadro teórico que sugere três diferentes formas como a nacionalidade dos produtos influencia as avaliações que os consumidores fazem sobre os mesmos, e distinguem: uma componente cognitiva, outra afetiva e uma terceira normativa. Esta última, assenta na premissa de que os consumidores possuem normas e valores internos, individuais, mas também grupais e societários, relativamente aos vários países, que determinam o seu comportamento.

Analisemos, pois, cada uma das componentes separadamente.

5.1.2.2.1 – Componente cognitiva

Os modelos de processamento da informação que justificam a decisão dos consumidores, assumem, por norma, que a qualidade é inferida a partir de pistas fornecidas pelos produtos (Verlegh, 2001). Ora, como vimos anteriormente, o país de origem também funciona como uma pista, neste caso extrínseca, que influencia a avaliação da qualidade dos produtos. O mecanismo cognitivo assume que a nacionalidade é usada como um sinal que

permite inferir a qualidade dos produtos, baseado em percepções e estereótipos que os consumidores possuem sobre os países, e que associam aos produtos, permitindo-lhes desta forma inferir, não apenas acerca da sua qualidade, mas também do desempenho esperado (Costa, 2011).

Segundo Askegaard e Ger (1998), esta variedade cultural de estereótipos é determinada pela representação mental sobre os habitantes, produtos, cultura e símbolos nacionais dos países. Roth e Romeo (1992) descobriram, por outro lado, que as avaliações de um produto específico de um determinado país são baseadas na percepção das “forças” desse país e das competências para o produzir, i.e., as preferências por produtos de determinados países estão relacionadas com as percepções do nível económico, cultural e político desses países. Ou seja, sempre que as “forças” percebidas desse país correspondem às capacidades necessárias para os produzir, as avaliações são positivas.

Para Roth e Diamantopoulos (2009: 736), uma possível operacionalização da componente cognitiva pode ser analisada através de dimensões relativas aos cidadãos, por um lado e, por outro, características genéricas sobre o país. Relativamente à primeira, incluem-se a competência, a criatividade, o nível de vida e a qualificação dos profissionais. A segunda, integra a economia, o sistema político, a cultura, o nível de evolução tecnológico, o ambiente e o clima. Os autores alertam, no entanto, para o facto de a escolha das medidas cognitivas depender largamente do objetivo do estudo. Por exemplo, o clima e a natureza podem ser cruciais na escolha do país enquanto destino de férias, mas irrelevantes na avaliação sobre produtos tecnológicos muito especializados, onde a capacidade e preparação dos profissionais, bem como o nível de desenvolvimento tecnológico do país são fundamentais.

Ainda assim, conforme verificado por Verlegh e Steenkamp (1999: 253), *“o país de origem dos produtos não é apenas uma pista cognitiva para inferir a sua qualidade, ele também está relacionado com emoções, identidade, orgulho e memórias autobiográficas dos consumidores”*.

5.1.2.2.2 – Componente afetiva

Conforme referido anteriormente, para além das pistas sobre a qualidade dos produtos, o efeito do país de origem evoca sentimentos e emoções que podem ser formados, quer através

de experiências diretas com o país ou com os seus cidadãos, quer através de contactos indirectos como a publicidade, a arte, o desporto, a educação ou os meios de comunicação. Estes sentimentos são, também eles, fortes influenciadores da atitude perante os produtos ou marcas desses países (Verlegh, 2001). A já mencionada referência dos americanos de origem árabe que, apesar de reconhecerem qualidade aos instrumentos óticos israelitas, mantinham uma atitude desfavorável em relação aos mesmos (Obermiller e Spangenberg, 1989); ou, pelo contrário, a imagem positiva de que gozam os produtos oriundos de países ocidentais pelos cidadãos de países em vias de desenvolvimento, como é o caso dos Indianos, para os quais, além da percepção de qualidade superior, acresce o simbolismo de *status* advindo do estrangeirismo do produto (Batra *et al.*, 2000), são disto bons exemplos. Neste último caso, é imediato o reconhecimento de que a posse de produtos de determinados países gera sentimentos de orgulho pessoal e até autorrealização, o que explica de forma evidente o efeito afetivo da imagem do país, através do valor simbólico e emocional que a mesma tem para os consumidores.

Socorremo-nos aqui, novamente, do estudo de Roth e Diamantopoulos (2009) para identificar os fatores indicados na literatura para medir esta componente. Na verdade, e conforme notado pelos autores, existem poucos estudos que incluem a componente afetiva na operacionalização do constructo “imagem do país”, encontrando-se apenas escalas que diferenciam sentimentos positivos ou negativos, ou estudos advindos da área da Psicologia Clínica. Ainda assim, os autores identificam um conjunto de escalas, que incluem desde a escala de oito emoções básicas à escala do afeto positivo-negativo, passando por escalas diferenciais de emoções ou escalas de respostas afetivas para experiências relacionadas com o consumo, entre outras (Roth e Diamantopoulos, 2009: 736).

5.1.2.2.3 – Componente normativa

Esta componente está relacionada com as normas e valores dos consumidores e manifesta-se no momento do consumo através da preferência por produtos nacionais, por um lado, ou através da rejeição de produtos estrangeiros, por motivos históricos, políticos ou outros.

Conforme verificado anteriormente, a preferência por produtos nacionais, também denominada etnocentrismo do consumidor (Shimp e Sharma, 1987), é uma importante motivação para a escolha de produtos domésticos, uma vez que o consumidor depreende que

comprar produtos estrangeiros prejudica a produção e economia nacionais, bem como, consequentemente, faz diminuir os postos de trabalho no seu país, levando assim, ao empobrecimento do mesmo, em detrimento dos outros países. Partindo desta constatação, são vários os países que lançaram campanhas de apelo ao consumo de produtos nacionais, promovendo os valores patrióticos e instigando, portanto, estas normas internas dos cidadãos.

Segundo Schwartz (1973; *cit.* em Verlegh, 2001), o impacto das normas pessoais no processo de tomada de decisão baseia-se no facto de os consumidores acharem que uma violação das normas resulta num sentimento de culpa e perda de autoestima, enquanto que, contrariamente, o seu cumprimento estimula o orgulho e aumenta a autoestima. O etnocentrismo tem, pois, além da vertente económica, ao contribuir para o sentimento de fortalecimento da economia nacional, também uma componente sociopsicológica, ao “satisfazer” as necessidades de pertença e identificação.

Por outro lado, os consumidores podem rejeitar os produtos estrangeiros como consequência de posições históricas ou como forma de manifestar desagrado ou repúdio por opções políticas dos governos ou dos estados visados. Esta atitude, apelidada por Smith (1990; *cit.* em Verlegh, 2001) de “voto através do consumo” (em inglês “*costumer voting*”), acontece um pouco por todo o mundo, como são exemplos os casos dos judeus perante os produtos alemães, como consequência do holocausto, dos australianos perante produtos franceses, na sequência dos testes nucleares realizados por este país no Oceano Pacífico, ou dos consumidores chineses que repudiam a compra de produtos japoneses, dada a rivalidade histórica e militar entre os dois países, com muitos chineses a considerarem mesmo que o não cumprimento desta norma é equivalente a uma traição à pátria. Em Portugal, houve, há alguns anos, como resposta aos ataques ao povo timorense, por parte do governo indonésio, uma campanha publicitária cujo tema era, precisamente, “*Não faça férias na Indonésia*”.

Pelo contrário, a compra de produtos estrangeiros por simpatia por esse país também acontece. Nestes casos, estamos perante um fenómeno a que Friedman (1996) chamou “*buycott*”, por oposição à palavra “*boycott*” que significa, exatamente, boicote.

Segundo Roth e Diamantopoulos (2009), esta componente normativa não deve fazer parte do constructo “imagem do país”, uma vez que se relaciona mais com fatores individuais ou do grupo acerca do que consideram correto ou incorreto, justo ou injusto, certo ou errado, do que sobre a imagem do país em si mesma. No entanto, uma vez que a sua influência é evidente

nas atitudes dos consumidores perante produtos oriundos de países estrangeiros, esta componente deve ser analisada. Os autores identificam os seguintes aspetos normativos da imagem do país, encontrados na literatura: etnocentrismo, nacionalismo, patriotismo, identidade nacional, animosidade, cosmopolitanismo, mente aberta ao mundo e internacionalismo.

5.1.2.2.4 – Componente conativa

A componente conativa corresponde à atitude comportamental, ou seja, é o resultado, a consequência do processamento da informação, que pode dar-se de forma afetiva ou cognitiva, e influenciada pela componente normativa, no contexto do processo de consumo (Costa, 2011).

De acordo com Roth e Diamantopoulos (2009), e à semelhança da componente normativa, também a componente conativa não deveria fazer parte da composição do constructo “país de origem”, uma vez que, segundo os autores, ela é “apenas” a resposta às outras duas componentes da Teoria da Atitude do Consumidor. E, como vimos anteriormente, nem sempre se manifesta, i.e., um indivíduo pode ter um conhecimento ou um sentimento relativo a determinado país, sem que isso implique, obrigatoriamente, um qualquer comportamento. Os mesmos autores afirmam ainda que esta visão é consistente com a literatura de turismo, segundo a qual o conceito de imagem de destino é formado apenas pelas componentes cognitiva e afetiva.

5.1.2.3 – Relações entre as várias componentes

A relação entre as diferentes componentes não é estática nem independente, i.e., há uma consistência relacional entre os vários elementos, apesar de, segundo Costa (2011), na combinação dos elementos, haja normalmente a predominância de um deles. Ou seja, é da interação entre as distintas componentes, que se formam as preferências e determinam os comportamentos. O afeto, por exemplo, influencia a quantidade de informação que é usada numa decisão e assume um papel importante na determinação da formação das crenças, da forma como elas são avaliadas e de qual o seu peso na formação das preferências. Por outro lado, os julgamentos normativos relacionados com a compra de produtos de determinados países envolvem ambas as respostas, cognitiva e afetiva (Verlegh, 2001).

Relativamente aos aspetos cognitivos, como vimos, estes nem sempre são rigorosos, uma vez que as crenças e estereótipos são originadas, muitas vezes, por fatores indiretos, apesar de frequentemente afetarem quer os afetos quer os comportamentos relativamente a determinados países. Por exemplo, um indivíduo ocidental que é constantemente bombardeado com informação filtrada, deturpada e enviesada sobre a cultura, hábitos e os modos de vida dos países árabes, formará uma opinião (cognição) que, muito provavelmente, não o fará sentir-se próximo ou atraído emocionalmente (afeto) para visitar um destes países numa futura férias (comportamento).

Apesar de a componente cognitiva ser a mais estudada e explorada como forma de tentar perceber como é que a informação relacionada com o país de origem influencia os comportamentos dos consumidores, as componentes afetiva e normativa também influenciam a componente conativa, vista como resultado das restantes.

É comumente aceite que a imagem do país oferece informações que permitem aos consumidores inferirem sobre a qualidade dos produtos. Do ponto de vista cognitivo, este mecanismo surge, como já vimos, sobre a forma de halo, ou sumário (resumo) do país, através do qual os consumidores deduzem a qualidade dos produtos aí produzidos (Brijs *et al.*, 2011). É, no fundo, um conjunto de pensamentos, opiniões, esquemas mentais, ideias e crenças sobre um determinado objeto. Relativamente ao efeito da componente afetiva, este mecanismo é ativado especialmente quando as pessoas são confrontadas com produtos hedonísticos ou experiências cuja avaliação depende de fatores não racionais como sentimentos, imagens, simbolismos ou experiências sensoriais (Batra *et al.*, 2000). Já quanto aos efeitos normativos, estes manifestam-se quando os indivíduos reagem aos produtos estrangeiros de acordo com a forma como o país de origem desses produtos se relaciona com as suas normas e os seus valores profundos. As reações podem ser expressões de atração ou repulsa, motivadas por fatores sociopsicológicos como o nacionalismo, etnocentrismo, patriotismo ou animosidade (Brijs *et al.*, 2011: 1261).

Ainda assim, e embora por vezes sejam pouco claras as diferenças entre as fronteiras das várias componentes, os efeitos do país de origem são frequentemente causados pela interação de todos estes elementos.

5.1.3. – O Estereótipo do País

O conceito de estereótipo foi, durante muito tempo, alvo de diversas tentativas de definição rigorosa, mas a sua concetualização precisa é difícil. É, no entanto, consensual entre os autores da temática, que a introdução deste conceito nas Ciências Sociais se deu por influência direta da obra “*Public Opinion*”, de 1922, do jornalista e analista político Walter Lippmann, onde este expõe as influências nacionalistas etnocêntricas nas relações políticas internacionais durante a 1ª Grande Guerra.

Sobre esta obra, Rosa Cabecinhas (2004) escreveu um artigo onde aborda os seus principais conceitos, bem como faz uma breve revisão da literatura sobre o tema nos oitenta anos que se lhe seguiram. Neste estudo, a autora relembra que Lippmann se refere às representações sociais que cada indivíduo faz de si mesmo e dos outros, através de “imagens na sua cabeça” que, apesar de se interporem entre o indivíduo e a realidade, sob forma de enviesamento, funcionam como mapas ou guias que lhes permitem, por um lado, simplificar a informação complexa e abundante da realidade e, por outro, defender os seus valores e interesses numa complexa rede de relações sociais. A autora refere ainda que nos escritos de Lippmann encontramos referências sobre as funções psicossociais dos estereótipos, que Allport viria, anos mais tarde, a ligar explicitamente ao processo de categorização. É Tajfel que, pela primeira vez, explicita as suas funções cognitivas e sociais, integrando-as num modelo explicativo das relações intergrupais (Cabecinhas, 2004: 5).

Numa tentativa de resumir a evolução deste conceito, também Pereira *et al.* (2002) tomam como ponto de partida o trabalho de Lippmann, ao considerarem os estereótipos como as imagens típicas que surgem na nossa mente quando pensamos num determinado grupo social, entendendo-os, portanto, como um esquema cognitivo utilizado na perceção social, quando se processa informação sobre os outros. Segundo estes autores, foi preciso esperar até aos anos 60 para, com a nova perspetiva da cognição social na Psicologia Social, e consequente interesse no estudo dos estereótipos, a investigação nesta área ter um novo impulso. Apesar disto, apenas na década de 80 os estereótipos foram definidos de forma mais consistente com esta abordagem e passaram a ser considerados como estruturas que contêm o conhecimento, as crenças e as expectativas do interpretador relativamente a determinados grupos humanos. A partir daqui, os estereótipos passam a ser estudados a partir do modo como os mesmos conseguem influenciar a maior parte do processamento das informações sociais. Em meados

dos anos 90, surge a diferenciação entre os estereótipos e o processo de estereotipização, onde os primeiros passam a ser considerados crenças compartilhadas referentes quer a atributos pessoais, quer a comportamentos de determinados grupos de pessoas. Por outro lado, a estereotipização foi definida como “o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como tendo traços intercambiáveis com outros membros da mesma categoria” (Pereira *et al.*, 2002: 390).

Para Helga Souza (2006: 151), a definição dos estereótipos pode ser analisada em dois planos: o histórico e o etimológico. No primeiro plano, a autora socorre-se da psiquiatria do séc. XX, onde a palavra estereotipia era usada para identificar os pacientes que sofriam de *dementia praecox*, doença que consiste na repetição frequente e mecanizada de gestos, postura ou fala. Numa outra abordagem, a autora vai à raiz da palavra e encontra dois vocábulos gregos que estão na origem da sua construção: *stereo*, que significa sólido ou rígido e *túpus*, que significa traço. Ou seja, etimologicamente, o termo designa uma placa metálica de caracteres fixos, destinada à impressão de milhares de exemplares em série. Tendo origem no vocabulário tipográfico, o termo adquiriu, no entanto, uma conotação psicossocial, conforme nos lembra Lima (1997), remetendo para “uma matiz de opiniões, sentimentos, atitudes, e reações dos membros de um grupo” (Lima, 1997: 169).

Ao revisitar o livro “Psicologia Social dos Estereótipos” de Marcos Pereira, Paula Guerra (2002), relembra que o autor, para um enquadramento ao tema, começa por distinguir as noções de pertença que conscientemente temos do “nós” e dos “outros”, ou, usando a terminologia proposta por Allport (referida por Souza, 2006): o nosso, a que pertencemos, o endogrupo, ou *ingroup*, e os grupos externos, os exogrupos, ou *outgroups*. Para realçar a importância desta distinção, Guerra (2002) lembra-nos que o autor do livro se foca, logo no primeiro capítulo, na definição de “quem são os outros”, a partir de uma perspetiva de análise individual e conclui que cada indivíduo normalmente avalia e define “os outros”, o “*outgroup*”, a partir de conceções erróneas e frequentemente com avaliações negativas. Rosa Cabecinhas (2004) acrescenta, a este propósito, os efeitos de acentuação e de homogeneidade do exogrupo. No primeiro caso, a autora refere-se à tendência para exagerar as diferenças entre membros de categorias diferentes (efeito de contraste) e para exagerar as semelhanças entre membros da mesma categoria (efeito de assimilação), enquanto o segundo diz respeito à tendência de

perceber o grupo dos outros como mais homogêneo que o nosso grupo de pertença (Cabecinhas, 2004: 7).

Um exemplo pertinente da diferença de percepção do grupo de pertença face aos grupos exteriores é dado por Gordon Allport (1954; *cit. em Fiske et al.*, 1999: 474), que começa o capítulo 12 intitulado “Os estereótipos na nossa cultura”, do seu livro “*The Nature of Prejudice*”, com a seguinte comparação²⁹:

“Porque é que tantas pessoas admiram Abraham Lincoln? Responder-te-ão que é devido à sua enorme capacidade de trabalho, ao seu extremo cuidado com os gastos monetários, à sua sede permanente de conhecimento, à sua ambição, à sua devoção pelos direitos das pessoas comuns, e por ser eminentemente bem-sucedido no agarrar das oportunidades. E porque é que tantas pessoas não gostam dos judeus? Responder-te-ão que é devido à sua enorme capacidade de trabalho, ao seu extremo cuidado com os gastos monetários, à sua sede permanente de conhecimento, à sua ambição, à sua devoção pelos direitos das pessoas comuns, e por serem eminentemente bem-sucedidos no agarrar das oportunidades.”

Este exemplo demonstra, de forma inequívoca, como, mesmo comparando características exatamente iguais, o ser humano tem tendência a valorizá-las ou desprezá-las em função de se referirem ao seu grupo de pertença ou não.

O porquê do seu surgimento, o como e o quando, as causas da sua manutenção e aplicação e os modelos para a mudança dos estereótipos foram alvo de um vasto artigo de James Hilton e William von Hippel (1996) que revisitaram muita da literatura sobre o tema, e de onde importa destacar algumas das suas principais conclusões. Desde logo, os autores relembram a dificuldade em estabelecer uma única razão pela qual os estereótipos surgem, uma vez que estes servem múltiplos propósitos que refletem uma variedade de processos cognitivos e motivacionais. Em determinadas situações eles emergem como uma forma de simplificar o processamento da informação dos indivíduos, ao permitir-lhes confiar em informação adquirida anteriormente. Noutras circunstâncias, os estereótipos surgem como resposta a fatores ambientais e de contexto, como sejam os diferentes papéis sociais, conflitos grupais ou as diferenças de poder. Noutras ainda, os estereótipos ajudam a justificar determinadas conclusões

²⁹ - Tradução livre dos autores.

e comportamentos específicos ou servem mesmo como resposta a uma necessidade de identidade social, tema a que voltaremos mais adiante.

Relativamente ao como e quando se formam e também à pergunta como são mantidos os estereótipos, os autores concluem que os mesmos resultam de uma enorme variedade de processos cognitivos, com destaque para a motivação, que influencia de forma decisiva a percepção, o julgamento e o comportamento relativamente ao pensamento estereotipado, dando como exemplo o facto de a maioria dos indivíduos precisar de mais evidências para se convencerem que determinada pessoa por quem não nutrem simpatia é inteligente, do que, pelo contrário, que não é inteligente (Hilton e von Hippel, 1996: 239).

Quanto à tentativa de conceptualização do estereótipo, os autores também esboçaram uma definição, simplista, ao definirem como crenças acerca das características, atributos e comportamentos dos membros de certos grupos (Hilton e von Hippel, 1996). Os estereótipos são, pois, uma simplificação do real, uma supergeneralização, ainda que muitas vezes inexata na caracterização de um indivíduo, que ocorre devido quer à forma de simplificação da informação complexa no nosso cérebro, quer às nossas próprias limitações cognitivas. Todas estas representações não são, pois, espelhos fiéis da realidade, mas antes versões hipersimplificadas da mesma, uma vez que dependem mais do observador que do objeto. A própria cultura fornece-nos elementos que nos permitem “transformar” a realidade em elementos significativos, conferindo-lhes nitidez, distintividade, consistência e estabilidade de significado (Cabecinhas, 2004: 3).

No entanto, à falta de mais elementos informativos, os estereótipos funcionam como base de inferência de outros traços de indivíduos do mesmo grupo, e, ainda que este princípio reduza a diversidade do real, ele permite uma categorização e um juízo social. Como nos lembra Lima (1997: 171), com base nas teorias do processamento da informação, o fenómeno pode ser compreendido como uma das consequências do princípio da economia cognitiva, que afirma que as representações do conhecimento se organizam de forma a que possamos aceder ao máximo possível de informação com o mínimo esforço cognitivo.

Segundo Guerra (2002), os estereótipos são, então, estruturas cognitivas formadas por mecanismos como a memória, a atenção, a codificação das informações, dos afetos, da autoimagem e processos automáticos controlados, que funcionam como agentes de

categorização do “outro”. Numa outra perspectiva de análise da noção de estereótipo, Lima (1997) distingue o ponto de vista cognitivo, onde o processo de construção dos estereótipos é enfatizado, de uma outra perspectiva, eminentemente social, com foco nos conteúdos e analisando-os do ponto de vista da interação social.

Apesar da falta de consenso sobre uma definição única e perfeitamente aceite por todos - talvez porque, como nos lembram Pereira *et al.* (2012) uma simples pesquisa no motor de busca *Google* encontra vinte e três milhões de documentos associados ao termo “*stereotype*” e mais cinco milhões de documentos relacionados com a palavra “estereótipo” - ainda assim, são vários os autores, como Souza (2006) que assumem de forma inequívoca a relação direta entre os estereótipos e a forma como a sociedade, de uma maneira geral, concebe, compartilha e julga determinados grupos sociais, com Saulo Silva (2010) a sintetizar este pensamento, definindo-os como processos de rotulagem que dão origem a verdadeiras caricaturas que se cristalizam no imaginário popular.

Esta é, no entanto, apenas uma das duas grandes abordagens que o estudo dos estereótipos tem seguido. De acordo com Pereira *et al.* (2012: 202), existem duas grandes perspectivas de análise: a individualista e a holística. Na primeira abordagem, os estereótipos funcionam como elementos simplificadores da realidade por forma a facilitarem a adaptação dos seres humanos ao contexto físico e social em que vivem. A segunda abordagem entende os estereótipos como fenómenos que emergem das relações conflituosas entre os grupos e que, no limite, funcionam como elementos legitimadores de ideologias e mecanismos de justificação dos privilégios de certos grupos ou categorias sociais.

É nossa interpretação que nenhuma das abordagens está certa ou errada, mas antes que ambas se complementam e contribuem para a explicação e compreensão deste fenómeno. Independentemente da abordagem escolhida, importa aqui afirmar que, apesar de, grosso modo, os estereótipos funcionarem como uma simplificação do real, os mesmos não são algo estático e imutável. Pelo contrário, estes sofrem modificações ao longo do tempo, uma vez que cada indivíduo sofre distintas influências ao longo da sua vida, e todos os processos envolvidos na formação dos estereótipos como os cognitivos, afetivos, motivacionais, sociais e culturais são moldados por todos esses contactos e experiências com os diversos agentes de socialização, onde a família ocupa um lugar de destaque (Guerra, 2002). Ainda assim, convém recuperar o

conceito de “profecias autoconfirmatórias” (Merton, 1949), abordado por Lippmann, que defende que quando um membro de um grupo age de forma contrária ao expectável em relação ao estereótipo desse grupo, na maioria das vezes, esse indivíduo é que é considerado a exceção, mantendo-se o estereótipo inalterado (Cabecinhas, 2004).

A estabilidade dos estereótipos e a sua sensibilidade ao contexto foram alvo de inúmeros estudos, até porque a sua influência foi, durante anos e anos, ignorada, conforme escritos de Ana Margarida Meira (2011). Segundo a autora, os princípios da economia cognitiva e da automaticidade (ou hábitos de pensamento sem controlo ou consciência do indivíduo), levaram a que, durante muito tempo, a sensibilidade ao contexto fosse considerada accidental, sem que a mesma colocasse em causa a estabilidade do estereótipo geral. No entanto, a literatura prova-nos que existem vários fatores condicionadores que podem facilitar ou condicionar a automaticidade e controlo dos estereótipos, como sejam o foco de atenção, a motivação social e pessoal, o tipo de estratégias de processamento utilizadas e, obviamente, o contexto de ativação dos estereótipos. Como exemplo, a autora cita o facto de, num ambiente social altamente complexo, o estereótipo ativado poder ser dúbio, pouco evidente e até contraditório, como é o caso do sujeito que pode ser enquadrado como “médico”, “homem” ou “negro”, no qual a categoria ativada pode ser influenciada por pistas do meio e, portanto, uma simples mudança no meio pode influenciar a categorização automática (Meira, 2011: 6).

Sobre o mecanismo de ativação automática dos estereótipos, Hilton e von Hippel (1996) começam por nos lembrar que, efetivamente, sob determinadas circunstâncias, e com a prática continuada, o processamento da informação começa a realizar-se de forma automática, e que essa é provavelmente a maior e mais importante das consequências dos estereótipos: é que os mesmos podem levar-nos a julgamentos errados, injustos e até negativos sobre membros de determinados grupos. No entanto, os autores acrescentam que a automaticidade não é um constructo unitário, ou seja, existem diferentes tipos de categorizações automáticas que requerem diferentes níveis de processamento de informação por parte dos indivíduos.

Mas após analisarmos a forma como se usam os estereótipos, uma nova pergunta se impõe: por que razões se mantêm os estereótipos?

Para Susan Fiske (2000: 307),

“os entendimentos compartilhados, socialmente construídos – começando pela categorização automática, juntamente com os comportamentos social e culturalmente tolerados, a procura de informação estereotipada, a memória, a homogeneidade percebida dos outgroups, as atribuições estereotipadas, que culminam na construção de grupos com características específicas – todas estas características podem e certamente reforçam os estereótipos.”

Segundo Hilton e von Hippel (1996), são quatro os principais motivos ou processos que explicam a manutenção dos estereótipos: o condicionamento, o efeito de assimilação, os processos de atribuição e os processos de memória. O condicionamento refere-se à forma como processamos toda a informação que recebemos, que é sempre altamente influenciada por informação anterior que já possuímos, ou seja, as experiências passadas determinam o que vemos e ouvimos, a forma como interpretamos essa informação e como a guardamos para usar posteriormente.

O efeito de assimilação é uma teoria da Psicologia Social que, na prática, significa que os indivíduos de um determinado grupo são muitas vezes percebidos como tendo características mais similares ao estereótipo desse grupo do que as que na realidade têm. Por exemplo, um sem-abrigo masculino, de etnia negra, é considerado mais ameaçador ou perigoso que uma pessoa sem-abrigo feminina, de etnia caucasiana, bem como uma dona-de-casa irritada é considerada menos agressiva que um operário da construção civil irritado. Ambos os casos são exemplos de situações onde a assimilação dos indivíduos aos estereótipos do grupo em questão se faz de forma automática.

Os processos de atribuição têm por base o desejo dos indivíduos de manter o equilíbrio entre as suas experiências e as expectativas. De uma forma simplista, assumem que os indivíduos estão mais dispostos a lembrar, acreditar, confiar e comunicar informação estereotipada congruente do que informação incongruente com as suas expectativas e convicções. Esta é a razão pela qual tendem a aceitar seletivamente apenas as informações consistentes com as suas expectativas e, perante estereótipos incongruentes, recusam tirar deduções. Isto acontece, obviamente, até um certo nível de exposição a factos ou informações a que os autores chamam nível de suficiência. Uma vez atingido este nível, este processo de atribuição cessa.

Finalmente, os processos de memória. Apesar de as evidências sugerirem que as pessoas têm melhor memória para a informação que é incongruente com os seus estereótipos e expectativas, e portanto, estas conclusões apontarem para o facto de, de alguma forma, a memória minar a processo de estereotipização, os autores apontam algumas incertezas e levantam dúvidas sobre esta generalização, baseando-se em três pressupostos.

Primeiro, a informação incongruente é mais lembrada que a congruente porque isso instiga os processos de atribuição que vimos anteriormente, uma vez que as pessoas tendem a tentar fazer com que a informação incongruente faça sentido. Ou seja, na medida em que um indivíduo desenvolve um esforço cognitivo para explicar a aparente inconsistência, o mesmo fica, por isso, mais propenso a lembrar-se das (já não) informações incongruentes como consequência desse extenso processamento cognitivo.

Em segundo lugar, o efeito da memória sobre informações incongruentes emerge quando os indivíduos processam a informação de forma tranquila e leve, mas na realidade, quando as tarefas são mais complexas, como acontece frequentemente nas interações sociais, as pessoas tendem a mostrar melhor memória para a informação congruente.

E por fim, a informação incongruente é mais lembrada que a congruente apenas quando os indivíduos acreditam que o grupo em questão é relativamente homogéneo, sendo que o mesmo já não se passa quando a consistência interna não é tão expectável. Ora, sabendo nós que cada indivíduo é simultaneamente membro de várias categorias sociais, existem obviamente variações na interpretação. Ainda assim, e uma vez que, por um lado, os estereótipos são crenças sobre características, atributos e comportamentos esperados dos membros de um determinado grupo, logo informações guardadas nas nossas estruturas cognitivas e que, por outro lado, o ser humano se rege por um princípio de economia cognitiva, os processos de memória cumprem um papel fundamental na manutenção dos estereótipos. Como conclui Fiske (2000: 307), *“o papel principal da memória parece ser o de reforço dos estereótipos”*.

Conforme discutido anteriormente, uma das questões basilares do estudo dos estereótipos prende-se com as questões: “Porque existem? Com que propósito?” De entre os múltiplos motivos avançados por vários autores, referimos o facto de este constructo funcionar como uma forma de justificação do *status quo* ou como resposta a uma necessidade de identidade social.

Efetivamente, os estereótipos, ao construírem uma visão socialmente cristalizada acerca de determinados indivíduos e grupos de indivíduos, são um forte aliado, do ponto de vista social, para a construção identitária, uma vez que todos os indivíduos estão permanentemente a julgar e a ser julgados pela visão dos outros (Souza, 2006). Afinal, como escreve Silva (2010), os processos de interação na vida social são marcados pela maneira como as pessoas se posicionam a si e aos outros, construindo diferentes identidades sociais. Fiske *et al.* (1999: 476) defendem mesmo que *“o conteúdo estereotipado é resultado das relações estruturais entre os grupos”*.

Para Tajfel e Turner (1979; *cit.* em Bartels *et al.*, 2007), a identidade de cada indivíduo é definida não apenas pelas características pessoais, mas também pela pertença do mesmo a determinados grupos ou organizações, ou seja a identidade social é definida pelo conhecimento de cada um enquanto membro de certos grupos, juntamente com o significado emocional e valorativo que cada um atribui a essa pertença. Este processo, através do qual a identidade é criada em função da pertença a determinados grupos, denomina-se identificação grupal (Bartels *et al.*, 2007).

Segundo Cabecinhas e Lázaro (1997), a teoria da identidade social de Tajfel é a mais importante teoria dos atuais modelos sobre as relações intergrupais e parte da relação entre três conceitos fundamentais: a categorização social, a identidade social e a comparação social. Na verdade, a identidade social é, segundo as autoras, largamente relacional e comparativa. Sendo a categorização social vista como um instrumento que segmenta, classifica e ordena o ambiente social, ela permite aos membros de cada grupo definirem-se a si próprios e aos outros na sociedade, em função da sua posição nesse sistema de categorias sociais. A mesma teoria define, ainda, que a identidade social dos indivíduos é então construída mediante a comparação entre o seu grupo e os outros, e estas comparações baseiam-se nos sistemas de valores sociais dominantes, sendo que a tendência é, normalmente, avaliar o grupo de pertença com algum favoritismo (Cabecinhas e Lázaro, 1997: 2). Segundo esta teoria, os indivíduos preferem pertencer a grupos que são avaliados mais positivamente na comparação com outras categorias sociais, o que contribui para aumentar positivamente a sua autoestima (Bartels *et al.*, 2007).

Muitas destas construções ou representações sociais emergem a partir de inúmeras fontes e é precisamente neste contexto que o poder dos meios de comunicação social também

se manifesta, ao contribuir para a disseminação de crenças estereotipadas. Não é raro encontrarmos, ainda que muitas vezes de forma subjetiva, situações discriminatórias geradas na estereotipia social, presentes na literatura, na música, nos jornais, enfim, nos mais variados meios de comunicação de massas (Silva, 2010: 4). Helga Souza (2006: 153) afirma mesmo que *“recebemos um mundo editado, um mundo composto por informações e imagens que contribuem para a formação da nossa vida e do nosso mundo”*. E esta pode ser encarada como uma das principais problemáticas dos estereótipos, i.e., uma vez que como são usados pelos indivíduos para lidarem com um ambiente social heterogêneo, os mesmos passam a ser vistos como processos comuns e deixam de ser entendidos como generalizações indevidas, quantas vezes imprecisas e até errôneas. Os casos das anedotas étnicas sobre os membros de determinados países são exemplificativos da importância sociológica dos estereótipos, em que os valores e normas morais são refletidos através da delimitação geográfica, social e moral das nações (Guerra, 2002).

De acordo com António Simões (1985: 207), os estereótipos apresentam três características importantes: são *abusivos*, porque se aplicam de forma indiferenciada a todos os membros do grupo; são *extremos*, dado que as crenças são, de um modo geral, superlativas; e, finalmente, são *mais frequentemente negativos que positivos*. Sobre este fenómeno, Sherif (1976) *cit.* em Lima (1997) afirma que o mesmo se deve, em grande parte, à própria função social do estereótipo, uma vez que o seu principal papel é legitimar formas de dominação e poder social de um grupo sobre outro e, assim sendo, assumir muitas vezes um carácter depreciativo do “outro” em função do “nosso”. No entanto, convém lembrar que, hoje em dia, os estereótipos já não são sempre vistos como algo negativo ou mau, mas antes como conceitos que funcionam da mesma forma que outras categorias cognitivas (Lima, 1997: 171).

Isto não significa que a componente de preconceito, muito associada ao fenómeno dos estereótipos, tenha desaparecido de todo. A questão é que há uma nova forma de olhar para os estereótipos. Neste contexto, vários autores falam da necessidade que sentiram, a dado momento, de distinguir os estereótipos pessoais, enquanto fenómeno psicológico, dos estereótipos sociais, mais relacionados aos fenómenos culturais (Cabecinhas, 2004; Silva, 2008). Cabecinhas e Amâncio (2004) definem os estereótipos sociais como representações subjetivas e socialmente partilhadas, sobre as características e os comportamentos de grupos humanos, estratificados segundo critérios socialmente valorizados, e traduzindo uma

determinada ordem nas relações intergrupais. Numa definição próxima, mas eventualmente mais completa, Pereira *et al.* (2012: 203) definem-nos como

“sistemas de crenças socialmente compartilhadas a respeito de determinados entes, em geral membros de uma categoria social, que têm por referentes suposições sobre a homogeneidade grupal e sobre os padrões de comportamento comuns adotados pelos membros do grupo, cujos fundamentos são encontrados nas teorias implícitas a respeito dos fatores que determinam os padrões de conduta dos indivíduos avaliados mediante a aplicação de um julgamento categórico, usualmente, porém não exclusivamente, fundamentado em suposições sobre essências ou traços psicológicos, concebidos como intercambiáveis entre os membros do grupo ou categoria.”

Outra característica interessante dos estereótipos é a sua dinâmica de autojustificação e autopropetuação. Silva (2010) refere, a este propósito, um dos mais importantes elementos da construção das identidades, que denomina de processo de rotulagem, no qual o autor explica que quando as pessoas criam rótulos para si e para os outros, isso tem efeitos sobre elas próprias. Ou seja, os indivíduos tendem a comportar-se de acordo com a imagem estereotipada que se tem deles, numa relação circular entre os papéis e a participação dos sujeitos sociais nesses mesmos papéis (Lima, 1997), dando origem a categorizações sociais que se tornam, assim, legitimadas pela própria atuação dos agentes.

Para mais, as pessoas, quando se encontram, demoram milésimos de segundos para perceber o género, a etnia e a idade umas das outras e são especialmente rápidas a identificar os membros dos seus grupos de pertença, pelo que o processo de categorização acelera a capacidade de as pessoas se classificarem mutuamente (Fiske, 2000). Isto é especialmente relevante porque os indivíduos respondem mais positivamente e rapidamente aos membros do *ingroup* do que do *outgroup*. (Fiske, 2000).

A categorização social é pois consequência da nossa necessidade, enquanto seres humanos, de percebermos e organizarmos, com um mínimo de esforço, todo o contexto, objetos e pessoas que nos rodeiam. Sem ela, precisaríamos de redefinir, constantemente, todo o conhecimento do mundo, o que estenderia com certeza as nossas capacidades cognitivas a um extremo impensável (Pereira, 2008). O mesmo autor explica-nos, ainda, que a categorização pode ser entendida como o processo de aplicação de rótulos verbais a objetos do nosso dia a

dia, após o qual os diferentes objetos passam a ser vistos como parte integrante desse grupo ou categoria e, por consequência, compartilham um conjunto de características com os restantes elementos desse grupo, bem como são entendidos como possuindo características distintas dos elementos das diferentes categorias. Este conhecimento gera, conseqüentemente, determinadas expectativas que funcionam como diretrizes do que esperar em termos de atitudes e comportamentos por parte de membros de determinados grupos (Pereira, 2008: 282). Essas expectativas exercem uma fortíssima influência sobre a percepção social, uma vez que não são mais que inferências que, muitas vezes, assentam em julgamentos estereotipados (Fiske, 2000).

É ainda relevante realçar que, tal como vimos anteriormente, a dedução sobre a qualidade de produtos e serviços se baseia, muitas vezes, na imagem do país, principalmente quando as pistas intrínsecas não estão disponíveis ou quando, como no caso dos serviços, a sua intangibilidade torna difícil avaliar a qualidade. A aplicação do raciocínio categórico é também comum nas circunstâncias em que falta motivação, tempo ou capacidade cognitiva para lidar com as solicitações requeridas durante as interações sociais (Pereira, 2008).

Apesar de a investigação desta temática nas últimas três décadas ter incidido mais nas questões processuais, como os mecanismos motivacionais e cognitivos da formação, ativação e uso dos estereótipos, a questão do conteúdo dos estereótipos foi sendo, salvo raras exceções, negligenciado (Eckes, 2002). No entanto, nos últimos tempos assistimos a uma renovada atenção sobre o conteúdo dos próprios estereótipos, mais especificamente sobre os fatores sociais e psicológicos que determinam a substância dessas crenças partilhadas que os indivíduos mantêm acerca de grupos sociais específicos (Alexander *et al.*, 2005). O modelo SCM (*Stereotype Content Model*) proposto por Fiske *et al.* (2002), que detalharemos no ponto seguinte, é um exemplo de análise da relação entre variáveis sociais estruturais e a formação de estereótipos. Afinal, como conclui Eckes (2002: 101), “o conteúdo dos estereótipos importa”.

5.1.3.1- O SCM - *Stereotype Content Model*

Quando Celso Curzi, um trabalhador italiano que nos anos 50 emigrou para a Alemanha e foi tratado pelos seus chefes como descartável e pouco fiável, ele sabia que dois mil anos de conflitos religiosos, culturais e territoriais entre os dois países geravam um preconceito intergrupar tão forte que mesmo o facto de ter casado com uma alemã e decidido viver nesse

país não apagava a imagem que os seus chefes tinham dele, pelo simples facto de ele ser italiano, nem a que ele tinha deles, por serem alemães. Por isso, quando concedeu uma entrevista ao jornal *New York Times* e afirmou: “*Os alemães gostam dos italianos mas não os admiram. Já os italianos admiram os alemães, mas não gostam deles*”, ele estava a) a ilustrar as duas dimensões universais da percepção social e, b) a demonstrar a sua ambivalência: competência *versus* frieza e incompetência *versus* afetuosidade (Cuddy *et al.*, 2009).

Estes estereótipos resultam de fenómenos comuns a todos os seres humanos, ou seja, a necessidade básica de sobrevivência, identificando quem é amigo e quem não é e, em segundo lugar, a omnipresença das diferenças de *status* hierárquicos e competição pelos recursos disponíveis (Cuddy *et al.*, 2009: 2). De facto, em todos os encontros sociais, sejam relações interpessoais sejam intergrupais, as pessoas necessitam de perceber imediatamente, em primeiro lugar, as intenções (positivas ou negativas) da pessoa ou grupo com quem interagem e, em segundo lugar, a sua capacidade para efetivamente levar a cabo essas intenções (Fiske *et al.*, 2002). Estas características correspondem às percepções de afetuosidade³⁰ e competência.

Segundo os autores, são variadíssimos os estudos sobre a percepção interpessoal e intergrupar que comprovam a relevância destas duas dimensões na percepção social, ou seja, os grupos, bem como os indivíduos, são diferenciados de acordo com o potencial impacto dos seus objetivos e ações (seja na intenção, seja na capacidade de realização) no grupo de pertença de cada um, ou em si próprio, daí que o modelo proposto pelos autores se baseie no facto de que a afetuosidade e a competência percebidas diferenciam a forma como vemos e esperamos determinadas reações dos membros de determinados grupos, ou seja, determinam os estereótipos dos *outgroups*.

Num artigo de 2006, Susan Fiske, Amy Cuddy e Peter Glick recuperam parte da evolução histórica da investigação na percepção pessoal e começam pelo estudo de Salomon Asch, de 1946, onde este analisou as impressões que um grupo de alunos formava sobre outras pessoas, baseados numa lista de traços de personalidade (exemplos: determinado, inteligente, habilidoso, prático, etc.) e que incluíam também os adjetivos afetuoso e frio. O resultado não

³⁰ - Tradução livre dos autores dos vocábulos ingleses “warmth” e “competence”, respetivamente, e conforme descrito no modelo original proposto por Fiske *et al.* (2002), ainda que o significado do primeiro possa também ser entendido ou substituído por outros adjetivos sinónimos: cordial, caloroso, entre outros. Alguns autores, por exemplo, traduzem “warmth” por “simpatia”, ao seja, estruturam o modelo em duas dimensões base: competência-incompetência, simpatia-antipatia.

podia ser mais extraordinário: o poder destes dois traços alterava completamente as impressões sobre os indivíduos, como o exemplo referido pelos autores facilmente demonstra: uma pessoa inteligente e afetuosa era considerada sábia, enquanto que uma pessoa inteligente mas fria, era considerada “espertalhona” (Cuddy *et al.*, 2008: 72). Décadas depois, Rosenberg *et al.* (1968; *cit.* em Meira, 2011), partindo desta descoberta, realizaram novo estudo onde, a partir de 64 traços identificaram dois grandes grupos que permitiam colocar as diversas categorias num mapa bidimensional com os *itens* socialmente bom vs. mau e intelectualmente bom vs. mau. Apesar de as implicações destas dimensões básicas da percepção pessoal não terem obtido consenso imediato, em estudos com grupos mais pequenos e interativos de pessoas (Bales, 1950; *cit.* em Fiske *et al.*, 2006), conseguiu separar-se em duas orientações a questão social (afetuosidade) da questão das tarefas ou trabalho (competência). É, pois, desta conclusão, que os autores assumem a afetuosidade e a competência como as duas dimensões capazes de explicar a cognição social, quer a nível interpessoal quer intergrupar, e foi sobre estas que construíram o seu modelo (Fiske *et al.*, 2002) denominado *Stereotype Content Model* (SCM).

Segundo um estudo de Wojciszke *et al.* (1998; *cit.* em Fiske *et al.*, 2006), 82% das percepções de todos os comportamentos sociais do dia a dia têm por base estas duas dimensões, i.e., quando as pessoas interpretam espontaneamente os comportamentos ou formam impressões sobre as outras, a afetuosidade e a competência, em conjunto, determinam grande parte da forma como as pessoas caracterizam as outras.

Importa, antes de avançarmos para a explicação deste modelo, realçar que, segundo Fiske *et al.* (2002) o conteúdo dos estereótipos é resultado de uma visão pública e partilhada sobre determinados grupos. Neste sentido, para os autores, a forma de estereótipo analisada é cultural, ou seja, partilhada, também chamada estereótipo social, como vimos no ponto anterior, uma vez que é resultado das relações socioestruturais entre os diversos grupos.

O modelo SCM, apresentado por Fiske *et al.* (2002) postula que o tipo de relações estruturais entre os vários grupos sociais determina o conteúdo dos estereótipos que esse grupo desenvolve e assenta o seu quadro teórico em três pressupostos ou hipóteses: a) hipótese dimensional; b) hipótese dos “estereótipos mistos”; e c) hipótese sócio-estrutural.

A primeira hipótese baseia-se no pressuposto que os estereótipos variam ao longo de duas dimensões primárias: a competência e a afetuosidade, sendo que a primeira indica a capacidade de obter sucesso de acordo com o prestígio de uma dada cultura, enquanto que a

segunda se refere à orientação socioemocional dos membros desse grupo perante os outros. Da avaliação dos membros dos grupos ao longo destas duas variáveis, obtém-se uma indicação que corresponderá a um dos quatro quadrantes formados pelas combinações de competência (alta e baixa) e afetuosidade (alta e baixa). Os autores acrescentam que, como vimos no início deste capítulo, paralelamente à dimensão competência, os *outgroups* são vistos de forma diferente na sua *capacidade* de poder prejudicar ou fazer mal ao *ingroup* ou ameaçar os seus objetivos. Relativamente à dimensão afetuosidade, os membros dos *outgroups* são vistos como distintos na sua *intenção* de prejudicar ou ameaçar os objetivos do *ingroup*.

Segundo este modelo, cada uma destas variáveis é determinada por vários fatores. No entanto, ao longo do tempo, os próprios autores foram evoluindo e modificando os próprios *itens* (ver Fiske *et al.*, 1999; Fiske, 2000; Fiske *et al.*, 2006; Cuddy *et al.*, 2008; Cuddy *et al.*, 2009), pelo que optámos referir aqui, bem como utilizar posteriormente no nosso estudo, os seis fatores mais consensuais que compõem cada variável, a saber: simpáticos, bem-intencionados, sinceros, boas-pessoas, calorosos e dignos de confiança para a dimensão afetuosidade, e competentes, inteligentes, confiantes, eficientes, competitivos e hábeis, para a dimensão competência.

A segunda hipótese, dos estereótipos mistos, postula que o conteúdo dos estereótipos pode ser sistemático, e efetivamente responder a princípios universais da estrutura social. Assim, o modelo defende que a maioria dos estereótipos combinam dimensões opostas de competência e afetuosidade, ao seja, a maioria é definida por altos níveis de competência e baixos de afetuosidade ou vice-versa. Esta situação, quando analisada no mapa dos quatro quadrantes anteriormente referido, dá origem a quatro tipos de emoções: 1) *paternalista*, sentimento de pena, eventualmente até dó e compaixão, relativo às pessoas, tipicamente de *outgroups*, com elevada afetuosidade percebida mas baixa competência percebida. São exemplos deste tipo de estereótipos as pessoas idosas, pessoas com algum tipo de limitação, física ou mental ou as donas-de-casa; 2) *invejoso*, relativo aos membros dos *outgroups* situados no quadrante oposto, i.e., com elevada competência percebida mas baixa afetuosidade, frequentemente tidas como frias e distantes. As pessoas ricas, as bem-sucedidas profissionalmente ou os judeus são alguns dos casos de grupos colocados frequentemente neste quadrante; 3) de admiração, sentimento relativo às pessoas em relação às quais há uma alta perceção de competência e afetuosidade. É normalmente partilhado com os pares do *ingroup* ou aliados próximos; e, finalmente, 4) no quadrante baixa afetuosidade e baixa competência percebidas, o estereótipo *desprezo*,

preconceito que é muitas vezes acompanhado por uma sensação de falta de confiança. Aqui encontramos aqueles grupos a que os autores apelidaram de “parasitas do sistema” (Fiske *et al.*, 2002: 881), onde tipicamente se incluem as pessoas pobres, os sem-abrigo ou, por exemplo, os dependentes de subsídios estatais.

Consistente com esta ideia de a maioria dos estereótipos apresentarem avaliações opostas das duas dimensões (altos numa e baixos na outra), um curioso estudo de Phalet e Poppe (1997: 717) sobre os estereótipos nacionais e étnicos dos países da Europa Central e de Leste, revela essa maioria: 37 em 58 *itens* estão situados nestes dois quadrantes: incompetentes mas moralmente/socialmente positivos (ex: Russos e Eslovacos), e competentes mas moralmente/socialmente negativos (ex: Alemães e Judeus).

Ainda sobre a hipótese dos estereótipos mistos, Thomas Eckes (2002) retoma o tema do artigo de Fiske *et al.* (1999) e relembra a correlação entre os sentimentos paternalista e de inveja e os de carinho/gosto/apreciação (tradução do inglês *like*) e de respeito. Ou seja, os grupos tidos como afetuosos mas pouco competentes são normalmente acarinhados mas desrespeitados, enquanto os grupos percebidos como muito competentes mas pouco afetuosos são respeitados, mas pouco acarinhados.

Finalmente, destaque para o facto das compatibilidades funcionais das percepções mistas, onde: a combinação alta competência e baixa afetuosidade justifica o ressentimento, a combinação baixa competência e alta afetuosidade justifica a subordinação, e as combinações alto-alto e baixo-baixo tendem a manter o *status quo* (Fiske *et al.*, 2002).

A terceira hipótese, sócio-estrutural, acrescenta duas variáveis estruturais: o poder e o *status* relativo, e o nível concorrência (*competition* na versão original) que os indivíduos do *ingroup* sentem em relação aos membros do *outgroup*. Na versão original deste modelo, esta segunda variável denominava-se interdependência e analisava quer a cooperação (interdependência positiva), quer a concorrência ou competitividade (interdependência negativa), mas após vários resultados inconclusivos de correlação da primeira, optaram os autores por manter apenas a segunda.

O modelo apresenta, então, evidências consistentes com a ideia de que um elevado *status* social percebido prediz uma elevada competência percebida e que uma percepção elevada de competição ou concorrência prediz, uma menor percepção de afetuosidade e vice-versa. Ou seja, os grupos sociais considerados poderosos e com elevado *status* são vistos como muito

competentes e os com menos poder e baixo *status* são vistos como incompetentes. Por outro lado, os grupos considerados concorrentes e ameaçadores são percebidos como frios e mal-intencionados apesar de, como vimos, os autores do modelo, Fiske *et al.* (1999, 2002, 2006), não terem encontrado evidências conclusivas de que a hipótese de cooperação percebida prediga a afetuosidade.

A questão do *status* percebido encontra paralelismo com um outro constructo, a percepção de prestígio externo (PEP³¹ na versão inglesa) que consiste no entendimento como os membros de um dado grupo percebem a forma como este é visto pelo mundo exterior. Ou seja, quanto maior e mais positiva for a forma como os membros do *ingroup* pensam que o mesmo é visto pelos *outgroups* em relação ao *status* e prestígio, mais positiva e mais forte é a sua relação para com o grupo bem como a identificação com o mesmo (Carmeli, 2005; Bartels *et al.*, 2007).

Segundo Fiske (2000), estes princípios podem explicar as diferenças culturais nos conteúdos dos estereótipos, dependendo da estrutura social de cada cultura e Thomas Eckes (2002) acrescenta que estes dois fatores, *status* e relação de interdependência (cooperação ou competição) podem determinar o conteúdo das crenças estereotipadas, a qualidade das emoções e o tipo de comportamento de resposta aos membros dos *outgroups*. Estas hipóteses socioestruturais foram já testadas e confirmadas através de inúmeros estereótipos de grupos sociais como donas-de-casa, idosos, feministas, profissionais de etnia negra, pessoas ricas e beneficiários dependentes de subsídios estatais, entre outros. Ao identificar diferenças qualitativas em estereótipos e preconceitos para com diferentes grupos, o SCM fornece simultaneamente um quadro conceptual que explica como e quando acontecem essas diferenças.

No artigo anteriormente citado, de 2006, Fiske *et al.* acrescentam à investigação sobre estas duas, segundo os próprios, dimensões universais da cognição social: afetuosidade e competência, duas notas particulares.

Em primeiro lugar, os autores afirmam que, tipicamente, a afetuosidade é avaliada previamente à competência. Efetivamente, vários estudos demonstram que, cognitivamente, as pessoas são mais sensíveis à informação sobre as intenções da pessoa ou grupo com quem se

³¹ - Do original *Perceived External Prestige* (Bartels *et al.*, 2007)

relacionam (dimensão social/moral, afetuosidade) do que à informação relativa à capacidade de levar a cabo essas intenções (eficiência/competência). Esta situação parece ter por base o instinto de sobrevivência de todos os seres vivos, ao demonstrar sensibilidade para aferir, de forma tão imediata quanto possível, uma potencial ameaça. De facto, de uma perspetiva evolutiva, a intenção de alguém nos querer fazer bem ou mal é mais importante para a nossa sobrevivência do que a capacidade efetiva de o conseguir. Além disso, são os julgamentos morais/de afetuosidade que determinam a aproximação ou afastamento, o que faz deles aspetos fundamentais da avaliação e portanto prévios aos julgamentos de competência (Cuddy *et al.*, 2008).

Paralelamente, e pese embora esta capacidade ser mais evidente em determinados grupos do que noutros (por ex., as mulheres tradicionalmente enfatizam mais as características de afetuosidade do que de competência, eventualmente porque as características de comunhão afetam mais as suas vidas, e as de ação as dos homens (Abele, 2003); bem como as sociedades coletivistas dão primazia às dimensões sociais e morais enquanto as individualistas valorizam mais as dimensões de competência), é importante realçar que os julgamentos sobre a afetuosidade carregam mais peso afetivo e reações comportamentais do que os julgamentos sobre a competência (Fiske *et al.*, 2006).

Em segundo lugar, todas as situações de relação social são moderadas pela situação em si. Dependendo do contexto, as pessoas avaliam os comportamentos sociais muitas vezes de forma ambígua, baseados quer na afetuosidade quer na competência. Ou seja, distintas situações como ajudar um amigo, evitar um acidente, não conseguir animar um colega ou sair de uma reunião, por exemplo, podem ser interpretadas em termos de competência se as ações forem vistas do ponto de vista do ator (do próprio que realiza a ação, perspetiva individual) ou em termos morais/sociais/de afetuosidade, se analisadas do ponto de vista do observador, i.e., relacionadas com os outros, de uma perspetiva coletivista (Fiske *et al.*, 2006: 79).

Ainda sobre esta questão, no modelo proposto por Phalet e Poppe (1997), em que as dimensões de avaliação dos estereótipos são a moralidade (apesar de ter um nome diferente, esta dimensão inclui as características justiça, generosidade, honestidade, sinceridade, tolerância e entendimento, ou seja, muito próximas das que constituem a dimensão afetuosidade) e a competência, os autores postulam que a relevância dos objetivos é distinta consoante se é ator ou observador. Enquanto participantes da ação, os indivíduos tendem a

preferir que os seus comportamentos sejam interpretados numa lógica de competência, enquanto os observadores interpretam e julgam os comportamentos alheios mais em termos morais. Afinal, se todos os indivíduos estão concentrados na obtenção dos seus objetivos, individuais ou grupais, e a eficiência e a capacidade são fundamentais para os atingir, torna-se evidente a relevância dos comportamentos relacionados com a competência. Por outro lado, um comportamento ético, moralmente positivo, socialmente aceite tende a ser benéfico para os outros, enquanto pelo contrário, um comportamento imoral tende a ser prejudicial, as questões sociais e da moralidade são mais relevantes para o observador. Estes autores acrescentam ainda que os atributos relacionados com a competência, como por ex. a eficiência, são diretamente vantajosos para próprio, mas ambíguos para os outros. Ou seja, o que quer que um indivíduo pretenda realizar, é melhor para ele que o realize de forma eficiente, mas relativamente aos outros já depende: para ajudar um amigo, é positivo que seja competente e eficiente, mas para um inimigo já não. Em relação aos atributos relacionados com a moralidade, como a honestidade, por exemplo, são diretamente vantajosos para os outros, mas ambíguos para o próprio. Se não, vejamos: a honestidade é boa quando é recíproca, mas deixa de o ser, por exemplo, quando é explorada e abusada (Phalet e Poppe, 1997: 706).

Esta questão voltou a ser referida por Abele e Wojciszke (2007) num estudo cujo objetivo era precisamente avaliar esta situação da perspetiva do próprio e dos outros. Assim, e partindo das dimensões comunhão/companheirismo (afetuosidade) e ação/atuação (competência) como os grandes pólos aglutinadores de características pelas quais as pessoas podem ser descritas, os autores assumem que a principal diferença entre ambas se refere às vantagens da dimensão ação para o próprio, em oposição às vantagens da dimensão comunhão para outras pessoas. Ou seja, esta investigação corrobora a ideia de que a ação é mais desejável e importante na autoperspetiva, enquanto que a comunhão é mais desejável e importante na perspetiva do outro.

Do ponto de vista do modelo SCM, também Cuddy *et al.* (2008) abordam esta temática, e escrevem que, motivacionalmente, a afetuosidade, que compreende características como a moralidade, a confiança, a sinceridade, a bondade e a amizade, representa uma dimensão que tem mais vantagens para os outros do que para o próprio, enquanto que a competência, que compreende características como a eficácia, a habilidade, a criatividade e a inteligência, pelo contrário, é autovantajosa, ao representar traços e características relacionadas com a habilidade de atingir os objetivos desejados.

Numa evolução deste modelo, Cuddy, Fiske e Glick (2007, 2008) investigaram a forma como os estereótipos e as emoções geram e modelam tendências de comportamento em relação a grupos, oferecendo um suporte convergente para os comportamentos intergrupais e convergindo num quadro de referência (mapa BIAS - figura 3), que expande o SCM ao predizer os comportamentos esperados das avaliações da afetuosidade e competência nas interações sociais.

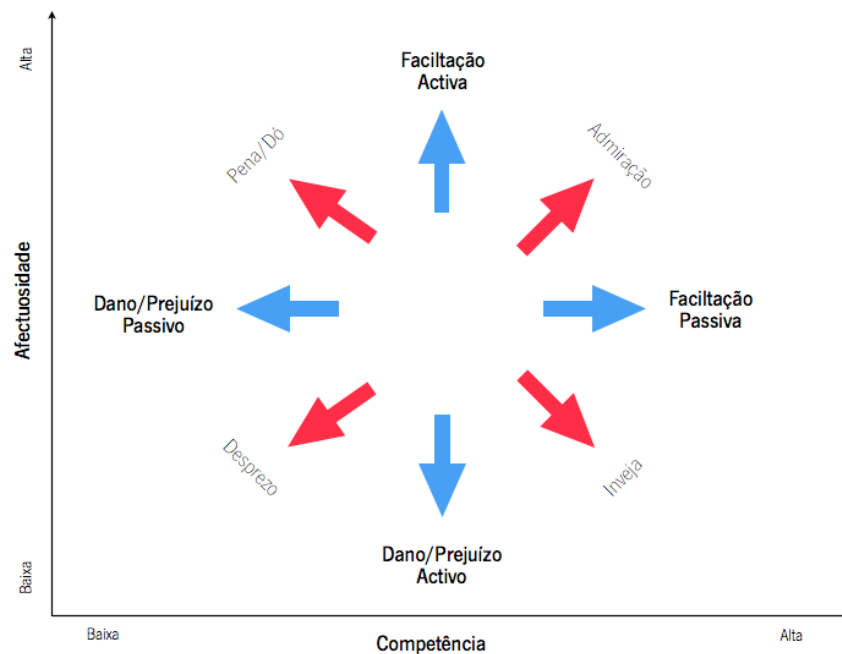


Figura 3 – O mapa BIAS³² (Cuddy et al., 2007: 634)

O que os autores propõem, é que as percepções de alta e baixa afetuosidade e competência provocam padrões previsíveis e diferenciados de emoções sociais, comportamentos e atribuições.

Conforme anteriormente escrito e de acordo com abundante literatura publicada, as quatro combinações dos julgamentos de alta e baixa percepção de afetuosidade e competência geram quatro tipos de resposta emocionais. Os que causam sentimentos paternalistas, de pena, são os grupos de baixo *status*, não competitivos, vistos como afetuosos mas pouco competentes. Os que geram sentimentos de inveja, considerados concorrentes/competitivos e com alto *status*,

³² - As quatro combinações de julgamentos: pena, admiração, desprezo e inveja foram alvo de tradução livre dos autores, de *pity*, *admiration*, *contempt* e *envy*, respectivamente, no modelo original.

são vistos como competentes mas frios. Os grupos que despertam sentimentos de desprezo, percebidos como baixo *status* e competitivos, tidos como baixa afetuosidade e competência e, finalmente, os grupos de referência, que provocam, sentimentos de admiração, com alto *status* e não concorrentes, vistos como afetuoso e competentes.

Relativamente à componente comportamental e, uma vez que, como vimos, a dimensão afetuosidade é aferida em primeiro lugar, devido à necessidade de perceber de forma imediata a intenção do(s) outro(s), a afetuosidade percebida determina comportamentos ativos, de facilitação ou dano consoante os indivíduos ou grupos são percebidos como afetuoso ou não, respetivamente. Por outro lado, a dimensão competência, analisada posteriormente, prediz comportamentos passivos, também eles de facilitação ou dano consoante o maior ou menor grau de competência percebida. Assim sendo, este mapa propõe então que as quatro combinações possíveis da interação das duas dimensões atrás identificadas provoquem quatro padrões únicos de respostas comportamentais: os estereótipos de afetuosidade provocam ora uma facilitação ativa (ex: ajuda) ora previnem um dano ativo (ex: assédio), enquanto os estereótipos de competência provocam ora uma facilitação passiva (ex: cooperação conveniente) ora previnem danos passivos (ex: negligência).

De tudo o que foi visto sobre o SCM até aqui, falta perceber e analisar de que forma este modelo é expansível a grupos maiores, como é o caso dos países e se as implicações emocionais e consequências comportamentais comprovadas anteriormente se mantêm para estereótipos relacionados com as nacionalidades dos indivíduos. Este ponto é precisamente o foco do recente artigo de Cuddy *et al.* (2009) onde dezasseis investigadores de vários países e regiões, a saber, Estados Unidos, Bélgica, França, Holanda, Japão, Coreia do Sul, Reino Unido, Noruega, Bulgária, Espanha, Costa Rica, Portugal, Alemanha, e ainda Hong Kong, se juntaram para testar o modelo SCM em diversas culturas, aferir a universalidade dos seus princípios, confirmar a sua validade e descobrir as diferenças e similaridades que pudessem existir. Assim, este estudo comparou os resultados obtidos em sete países europeus e nos Estados Unidos, enquanto culturas individualistas e em três países asiáticos, representantes das culturas coletivistas, e concluiu que o modelo tem suporte teórico quer nos princípios universais dos estereótipos sociais, quer na sua relação com a estrutura social. O estudo encontrou também similaridades interculturais e intergrupais: a) a afetuosidade e competência percebidas diferenciam os estereótipos dos vários grupos sociais; b) a maioria dos *outgroups* são identificados como estereótipos ambivalentes (alto numa dimensão e baixo na outra); e c) os

grupos percebidos como tendo um elevado *status* são considerados competentes, enquanto que os grupos considerados concorrentes foram identificados como tendo baixos níveis de afetuosidade. No entanto, os dados revelaram uma diferença intercultural significativa: d) as culturas coletivistas não identificam grupos de referência, (seja o próprio grupo, sejam grupos considerados protótipos sociais), ao contrário das culturas individualistas. Resumindo, esta investigação ampla e multinacional comprovou que o SCM serve de ferramenta transcultural para prever estereótipos grupais nas relações estruturais entre culturas e na comparação entre sociedades (Cuddy *et al.*, 2009: 2).

Especificamente, apesar de sabermos que a cultura influencia a forma como sentimos, pensamos e nos comportamos - com Geert Hofstede (1983) a afirmar que os sistemas culturais se manifestam nas normas, ideais e valores sociais, e são mantidos através das suas instituições e práticas sociais, nas quais, como vimos, os estereótipos têm um papel fundamental, e pese embora as diferenças culturais entre países europeus não serem demasiado acentuadas - , Cuddy *et al.* (2009) estudaram especificamente o caso europeu. As suas conclusões, de uma maneira geral, corroboram os pressupostos do modelo, mas há pelo menos uma nota particularmente importante e relevante para a nossa investigação: o facto de pertencerem todos a uma categoria maior, a União Europeia, que a todos alberga e dá identidade, diminui a perceção de diferenças. Segundo os autores, os cidadãos da UE negam a um único país o estatuto de grupo de referência, por forma a manterem de forma estrita a ideologia de equidade entre os pares da união e acrescentam que, apesar de não considerarem a União Europeia uma sociedade coletivista (porque as evidências não o demonstram), *“numa aparente violação de parcimónia, nota-se que os europeus conseguem seguir normas coletivistas, numa lógica de igualdade entre membros, não assumindo privilégios uns sobre os outros, mas ao mesmo tempo, assumindo um individualismo ocidental entre grupos dentro das suas próprias fronteiras”* (Cuddy *et al.*, 2009: 25).

5.1.4. – O impacto dos estereótipos nacionais no Efeito País de Origem (CoO)

Quando a marca de pneus *FULDA* cria uma assinatura institucional que diz “Alta tecnologia alemã”, a marca está a utilizar, de forma direta, a perceção generalizada que se tem da Alemanha, como país tecnologicamente avançado, para beneficiar, em termos de mercado, dessa associação imediata e inconsciente. Este é apenas um caso, entre muitíssimos outros

exemplos, que exemplifica o uso, muito comum na prática da comunicação comercial, de uma das dimensões dos estereótipos (competência), para influenciar os consumidores, através da conotação aos valores identificados com um determinado país.

Este ponto é particularmente relevante neste nosso estudo, uma vez que cruza os dois fatores importantes sobre a localização que revimos até aqui: o efeito país de origem (CoO) e os estereótipos dos países. A relação entre estas duas variáveis foi abordada num artigo de 2008, onde Michael Chattalas, Thomas Kramer e Hirokazu Takada construíram um modelo conceptual precisamente àcerca do impacto dos estereótipos nacionais sobre o efeito país de origem. Os autores propõem, pois, que as duas dimensões dos estereótipos do modelo SCM (a afetuosidade e a competência percebidas), moderadas por fatores como o tipo de produto (utilitário, hedonista ou serviço), a cultura do país (coletivista ou individualista), o etnocentrismo, a experiência e conhecimento anteriores do produto e o envolvimento com o mesmo, influenciam os efeitos do CoO.

Os consumidores desenvolvem crenças estereotipadas acerca dos produtos de determinados países e, conseqüentemente, das características desses produtos. São inúmeros os casos mundialmente conhecidos, como vimos, e de que são exemplos a engenharia alemã, a eletrónica japonesa, a moda italiana ou a perfumaria francesa, entre muitos outros (Hong e Wyer, 1989; Roth e Romeo, 1992; Ahmed e d'Astous, 1996). Estas crenças são criadas quer pela experiência direta dos consumidores, quer pelo passa-palavra, quer, também, pela exposição à comunicação e a dispositivos promocionais (Srikatanyoo e Gnoth, 2002).

Conforme referido anteriormente, a percepção dos consumidores e mesmo dos importadores, ainda que para produtos idênticos, e até para as mesmas marcas, pode variar consoante o local onde esses bens ou serviços são produzidos. O efeito país de origem tem o poder de despertar e, desse modo, influenciar, as crenças dos compradores sobre os atributos do produto e/ou marcas.

Relembrando, o CoO é um processo simultaneamente cognitivo, afetivo e normativo. Cognitivo, porque permite fazer inferências (ainda que eventualmente erróneas) acerca da qualidade dos produtos baseadas apenas na informação da sua nacionalidade de origem; afetivo, porque relaciona o produto a associações emocionais (positivas ou negativas) relativamente a determinados países e, finalmente, normativo, porque os consumidores podem ter comportamentos sociais de rejeição a determinados produtos, relacionados com questões

relativas ao seu país de origem. Quando estas normas existem - e há vários casos documentados, - relacionadas com a forma como é encarada pela sociedade e pelos indivíduos a compra de produtos estrangeiros, ou de determinados países em particular (exs: os habitantes da polinésia relativamente aos produtos franceses, os árabes aos produtos israelitas, ou os chineses aos produtos japoneses, entre outros), o CoO afeta de forma direta as intenções de compra, independentemente das opiniões relacionadas com os atributos dos produtos em si.

Relativamente aos estereótipos nacionais, os mesmos são representações percetivas usadas amiúde nas avaliações que fazemos relativamente a cidadãos de outras nações. Uma vez que a maioria desses estereótipos nacionais são formados a partir de uma combinação de experiências diretas e indiretas com os grupos de indivíduos desses países (exs: viagens, opiniões de amigos ou através dos média), Chattalas *et al.* (2008) assumem que os consumidores conseguem posicionar qualquer país nas dimensões do SCM (afetuosidade e competência) baseados em alguma informação prévia ou familiaridade com esse país, ainda que, relativamente aos países menos familiares, seja esperada uma avaliação neutra ou mais baixa.

O SCM assume, como vimos, que existem diferenças qualitativas no conteúdo dos estereótipos baseadas nas perceções de avaliação do *status relativo* e da ameaça de concorrência dos grupos, (com um alto nível de *status* a predizer uma elevada competência e um elevado nível de ameaça de concorrência percebida a prever uma baixa afetuosidade). Num contexto de consumo, a afetuosidade percebida pode representar a dimensão afetiva das atitudes dos consumidores perante os cidadãos e os produtos de determinados países, enquanto que a competência percebida pode representar mais a componente cognitiva.

Num estudo sobre a relação entre como os países e os seus cidadãos são vistos e a forma como são avaliados os seus produtos, Heslop e Papadopoulos (1993: 67) escrevem: “(...) *de forma que, os bons produtos vêm dos países com poder industrial que nós respeitamos, e de cujos cidadãos nós gostamos e admiramos*”. Esta afirmação vem suportar de forma evidente a relação entre o CoO e ambas as dimensões de competência e afetuosidade do modelo SCM. Além disso, e uma vez que o SCM assume que os estereótipos sociais são muitas vezes mistos (altos numa dimensão e baixos noutra), é expectável que, para diferentes tipos de produtos, ocorram diferentes efeitos, ao contrário do postulado pela conceptualização de Heslop e Papadopoulos (1993), que assumia os estereótipos como uniformes e constantes (Chattalas *et al.*, 2008).

Conforme discutido anteriormente, as dimensões dos estereótipos nacionais têm um efeito na avaliação dos produtos, ainda que esta relação possa não ter a mesma força para todos os tipos de produtos ou serviços. Relativamente aos serviços, e apesar de a, como vimos, relativa pouca literatura do efeito do CoO sobre os mesmos, relembramos que, como estes em si pressupõem, normalmente, contacto e interação entre o consumidor e o prestador do serviço, os estereótipos relativos à nacionalidade do segundo podem exercer uma maior influência na avaliação dos consumidores no que diz respeito a produtos tangíveis (Mattila, 1999).

Não esqueçamos, no entanto, que tal como acontece com os produtos, muitos serviços são hoje híbridos, ou seja, a marca é de uma nacionalidade, mas o prestador do serviço é de outra e por vezes operam ambos num país distinto da origem dos dois primeiros. Ainda assim, mesmo dentro dos serviços, existem vários níveis de contacto entre o consumidor e a empresa ou o prestador, e esse facto é determinante na prestação dos serviços. Kellogg e Chase (1995) descobriram que, quanto mais alto é o nível de intensidade emocional e de intimidade entre o consumidor e o prestador do serviço, mais forte é a interação deste contacto. A educação é um caso evidente de um serviço cuja relação consumidor-prestador do serviço é fortíssima, porque envolve uma alta intensidade emocional, proximidade e intimidade e muito tempo de interação, ao contrário, por exemplo, de um balconista de um banco, pelo que é expectável que o potencial (favorável ou desfavorável) impacto da afetuosidade percebida na avaliação de produtos baseada no efeito país de origem seja mais forte nos serviços de “alto contacto”.

Outro moderador extremamente relevante neste contexto é o envolvimento. Este constructo corresponde à importância e relevância que um produto tem para um indivíduo e, segundo Petty e Cacioppo (1986), quanto maior o nível de envolvimento, maior a conexão psicológica prolongável no tempo entre um consumidor e um produto. Quando o envolvimento é alto, a motivação para valorizar o processamento da informação é também previsivelmente alta, o que por sua vez leva ao processamento analítico, que desencoraja o uso dos estereótipos. Gürhan-Canli e Maheswaran (2000) descobriram que, quando o envolvimento é menor, os consumidores tendem a usar o CoO como base do seu julgamento, mas quando é maior, como no caso da educação, estão menos dispostos a incluir este efeito nas suas avaliações.

Resumindo, é comumente aceite na literatura do CoO que os estereótipos nacionais têm um papel determinante na avaliação dos produtos, apesar de a aplicabilidade dos seus componentes num contexto de consumo ter sido ainda pouco estudada (Chattalas *et al.*, 2008).

O modelo destes autores tem, segundo os próprios, três grandes vantagens. Primeiro, conceptualiza os conteúdos dos estereótipos nacionais como antecedentes do CoO. Em segundo lugar, sugere relações entre os estereótipos e as atitudes dos consumidores perante os produtos, moderadas por importantes características dos consumidores, como sejam o grau de conhecimento e familiaridade com o produto ou serviço, o envolvimento, o etnocentrismo e a orientação cultural das sociedades onde estão inseridos. Finalmente, ao focar-se na bi-dimensionalidade do conteúdo dos estereótipos, os autores estendem importantes conceitos do comportamento dos consumidores para um contexto original, dos estereótipos nacionais e do CoO (Chattalas *et al.*, 2008: 67). Nesta era de globalização, de mercados abertos, de informação livre e partilhada quase sem limitações, os países têm-se tornado autênticas marcas, que lidam e gerem as suas estratégias de comunicação e de *marketing* como se de empresas comerciais se tratasse, com o objetivo de, cada vez mais, exportar os seus produtos e serviços, bem como atrair investimento e turismo estrangeiro. Para isso, diferenciar-se da forma certa, posicionar-se estrategicamente e gerir (melhorar ou manter) as dimensões que contribuem para influenciar os estereótipos, podem ser armas fundamentais para mudar a perceção dos consumidores, gestores e investidores, que nenhum governo se pode dar ao luxo de menosprezar.

Na sua conclusão, Chattalas *et al.* (2008) sugerem que os países devem promover e projetar de forma estratégica, sistemática e deliberada uma imagem de competência e/ou afetuosidade em função do tipo de produtos que pretendem exportar e das características dos consumidores que querem atrair. Assim, países cujo estereótipo está atualmente posicionado no quadrante alta competência mas baixa afetuosidade estão, em teoria, mais adequados para exportar produtos utilitários (produtos cujo consumo é cognitivamente motivado, ao contrário dos produtos hedonistas, cuja motivação de consumo é prioritariamente caracterizada pela experiência afetiva) e serviços de baixo contacto. Por outro lado, países conotados com baixa competência mas alta afetuosidade estão mais vocacionados para exportar produtos hedonistas e serviços de alto contacto. Países com altos índices de competência e afetuosidade devem, obviamente, esforçar-se por manter esse posicionamento. Enquanto os países com baixa competência e baixa afetuosidade percebida devem tentar reposicionar-se, projetando uma imagem de alta afetuosidade e/ou competência, conforme isso seja mais consistente com o seu *mix* de exportação e em função do tipo de públicos-alvo que pretendem atrair.

Como recomendação, os autores relembram que, no curto prazo, a correspondência entre o estereótipo nacional e as características dos produtos exportados, deve estar,

desejavelmente, alinhada. No entanto, a longo prazo, e à medida que os países vão diversificando os seus esforços de *marketing*, podem querer, estrategicamente, promover a sua dimensão mais fraca. O caso da afável e superatenciosa rapariga dos anúncios publicitários da *Singapore Airlines* é um excelente exemplo que visa precisamente melhorar a dimensão de afetuosidade num país claramente conotado com a competência e cuja outra dimensão necessita ser melhorada (Chattalas *et al.*, 2008: 69). No sentido inverso, dois exemplos semelhantes: Portugal e Grécia. Percebidos tradicionalmente como países muito calorosos e afetuosos mas pouco competentes, ambos os países necessitavam de campanhas ou eventos que melhorassem os níveis percebidos de competência. No caso português, contribuíram para isso a organização dos eventos Expo'98 e do Euro 2004, enquanto que a organização dos Jogos Olímpicos teve o mesmo efeito para a Grécia.

Parte II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO VI: Metodologia da Investigação

6.1. *Desenho da Investigação*

A revisão bibliográfica realizada na primeira parte deste estudo permitiu observar a importância da variável “localização” enquanto fator determinante na escolha do destino de estudo por parte dos estudantes que pretendem prosseguir ou realizar parte dos seus estudos superiores num outro país. Nessa análise, foram identificados vários constructos referentes à localização, nomeadamente o efeito país de origem, a imagem do país e os estereótipos nacionais. Do conjunto de constructos analisados, os autores postulam que os estereótipos nacionais geram expectativas que, por sua vez, influenciam a percepção, a formação de impressões e o julgamento social (Pereira, 2008), e têm influência direta sobre a atração de uma dada localização, enquanto opção de escolha como destino de estudo. Por isso, os autores resolveram estudar o estereótipo de Portugal junto de estudantes europeus para aferir da correlação entre essas crenças e a intenção de estudar no nosso país.

O estudo avaliou o autoestereótipo da nacionalidade dos vários participantes, o heteroestereótipo de Portugal para cada um deles e outras avaliações gerais sobre a educação superior no país de origem de cada um e a percepção das mesmas características sobre Portugal.

Para o estudo dos estereótipos nacionais foi usado o modelo SCM (Fiske *et al.*, 2002), a partir das suas duas dimensões principais: competência e afetuosidade, cada uma delas determinada por seis *itens* distintos, conforme analisado e discutido no capítulo anterior. Além disso, e da revisão bibliográfica efetuada no capítulo IV, foi ainda identificado um conjunto alargado de fatores tidos como relevantes na escolha do destino de estudo, e portanto potencialmente importantes na construção e influência desta atração, que os autores agruparam em três grandes conjuntos de fatores, a saber: pessoais, sociais e académicos, a fim de perceber a sua importância na atração e a sua relação com os estereótipos nacionais.

O estudo assentou na aplicação de um inquérito, cuja explicação detalhada será realizada no ponto 6.5, aquando da explanação dos aspetos metodológicos. Para já, identifiquemos os diferentes *itens*, que foram analisados nos vários conjuntos de dados recolhidos.

No conjunto de fatores pessoais, foram incluídos:

- país de origem;
- idade;
- gênero;
- ano de frequência acadêmica;
- envolvimento com a educação; e
- intenção de estudar fora.

Relativamente aos fatores de ordem social, foram estudados e/ou analisados os seguintes aspetos, relativamente à importância atribuída pelos inquiridos:

- aquisição de competências linguísticas e culturais;
- segurança;
- vida social;
- custo de vida;
- língua;
- perspectivas de emprego;
- geografia e clima;
- opiniões de amigos, conhecidos e familiares;
- conhecimento do país; e
- proximidade geográfica;

E, finalmente, nos fatores académicos analisou-se o peso que cada um dos seguintes *ítems* representava, em termos de importância na escolha de um destino de estudo para os estudantes:

- infraestruturas das IES;
- qualidade do corpo docente;
- diversidade de cursos;
- capacidade de investigação;
- flexibilidade do modo de estudo;
- condições/dificuldade de acesso; e
- reputação do sistema de ensino.

6.2. Objetivos específicos e questões da Investigação

Da questão de partida:

“De que forma o estereótipo nacional de Portugal influencia a atratividade do nosso país para a prossecução dos estudos superiores, ou parte deles, por parte dos estudantes universitários europeus?”

esta investigação visou estudar toda a problemática dos estereótipos nacionais, no caso, de Portugal, e a sua relação com a intenção de vir a estudar numa das nossas IES. Baseado no modelo *Stereotype Content Model* de Fiske *et al.* (2002) e nos pressupostos enunciados pelos seus autores, foram testadas as duas dimensões base do modelo: competência e afetuosidade, para a identificação do posicionamento do quadrante onde os diferentes estudantes colocam Portugal, e daí aferir as respetivas conclusões relativamente, quer aos diferentes fatores avaliados, quer à intenção de estudar em Portugal.

Paralelamente, os participantes avaliaram também o *status* e o grau de concorrência percebidos em relação a Portugal, uma vez que o modelo postula uma correlação entre ambas as variáveis. Assim, procurámos confirmar se um maior grau de *status* percebido tem correspondência com o grau de poder percecionado, dado que o modelo determina que uma perceção de poder e *status* relativo mais elevada prediz uma mais elevada perceção de competência, porque os grupos poderosos estão normalmente mais bem equipados para atingir os seus objetivos do que os grupos menos poderosos (Phalet e Poppe, 1997: 710). Simultaneamente, o modelo também sugere que o grau de concorrência aferida pelos participantes prediz, numa correlação inversa, o grau de afetuosidade percebido, uma vez que os *outgroups* que competem diretamente com o *ingroup* têm maior probabilidade de serem percebidos como hostis e suscetíveis de causar danos, do que os grupos cuja competição com o *ingroup* é menor (Phalet e Poppe, 1997). Esta relação também foi testada.

Outro dos objetivos desta investigação foi tentar perceber a correlação entre os fatores pessoais e o nível de afetuosidade percebida, bem como entre os fatores académicos e o nível de competência percecionado.

Finalmente, e conforme comprovado pela revisão bibliográfica anteriormente realizada, a predisposição para a escolha de um destino de estudo internacional comporta em si uma série de outros fatores, que os autores também testaram e avaliaram, como objetivo secundário. Assim, avaliou-se ainda o grau de importância dos fatores pessoais, sociais e académicos na atratividade de Portugal, enquanto destino de estudo universitário.

Para uma melhor compreensão dos objetivos e questões deste estudo, olhemos para a figura seguinte, representativa do quadro conceptual que se pretende estudar e onde estão identificadas as hipóteses de investigação:

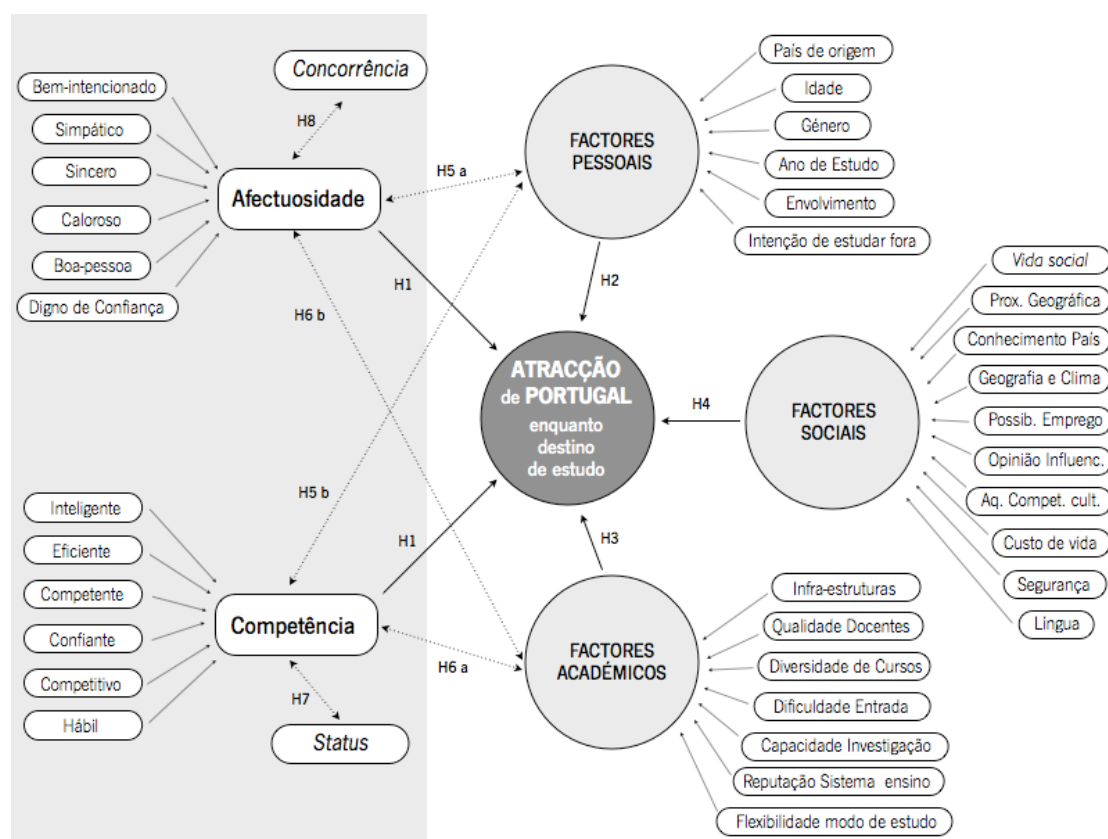


Figura 4

Vejamos, então, quais as oito hipóteses de investigação propostas:

- H1: As dimensões afetuosidade e competência influenciam a atratividade de Portugal como destino de estudo.

- H2: Os fatores pessoais influenciam a atratividade de Portugal como destino de estudo.
- H3: Os fatores académicos influenciam a atratividade de Portugal como destino de estudo.
- H4: Os fatores sociais influenciam a atratividade de Portugal como destino de estudo.
- H5: Os fatores pessoais têm correlação com a) afetuosidade e b) competência percebidas.
- H6: Os fatores académicos têm correlação com a) competência e b) afetuosidade percebidas.
- H7: Uma elevada perceção de competência corresponde a elevados níveis de *status* percebido.
- H8: Uma baixa perceção de afetuosidade corresponde a elevados níveis de concorrência percebida.

Para além do estudo e análise da questão principal e destas hipóteses, e uma vez em posse dos dados, foram ainda averiguadas outras questões específicas como o grau de importância e o peso de cada um dos vários *itens* que compõem os fatores sociais e académicos estudados na atratividade do destino de estudo. Analisou-se, ainda, a relação entre os fatores sociais e académicos e o país de origem e o género, a fim de se procurarem diferenças significativas e, ainda, a relação de cada um destes fatores com a intenção de estudar em Portugal.

6.3. Definição da Amostra

De acordo com os dados do Eurostat³³, existiam na Europa dos 27, em 2010, 19.847.000 estudantes universitários, distribuídos da seguinte forma por áreas de estudo e países:

³³ Disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics, acedido a 4 de Maio de 2013

	Total number (1 000)	of which, studying (%)						
		Human- ities & arts	Social sciences, business & law	Science, math. & com- puting	Engin., manuf. & con- struction	Agricul. & vet- erinary	Health & welfare	Services
EU-27	19 847	12.2	34.0	10.1	14.4	1.8	13.6	4.0
Belgium	445	10.0	29.4	5.8	10.7	2.6	21.4	1.6
Bulgaria	287	7.7	42.8	5.1	18.7	2.4	6.9	8.3
Czech Republic	437	8.9	33.4	11.0	14.2	3.7	10.4	5.2
Denmark	241	14.1	31.9	8.6	10.0	1.5	21.1	2.3
Germany (2)	2 556	13.7	26.2	14.2	16.4	1.4	17.9	2.8
Estonia	69	13.6	36.4	10.4	13.4	2.2	9.1	8.0
Ireland	194	16.3	26.4	14.0	12.5	1.5	15.3	3.9
Greece	642	12.4	32.2	13.4	17.9	4.8	7.8	2.6
Spain	1 879	10.6	31.4	9.1	17.3	1.7	12.6	5.8
France	2 245	14.2	37.2	12.3	13.2	1.2	15.9	3.4
Italy	1 980	14.5	33.8	7.7	15.7	2.1	11.6	2.8
Cyprus	32	10.1	51.7	8.5	9.8	0.3	7.1	4.3
Latvia	113	8.4	49.9	5.5	12.6	1.1	8.1	6.1
Lithuania	201	7.3	46.5	5.1	17.1	1.9	8.8	2.9
Luxembourg	5	12.0	47.2	11.2	8.1	0.0	4.5	0.0
Hungary	389	9.6	40.4	7.1	14.0	2.4	9.3	10.5
Malta	11	18.1	33.2	16.4	9.4	0.2	11.6	1.2
Netherlands	651	8.3	38.2	6.2	8.0	1.0	16.9	6.3
Austria	350	13.4	37.1	11.0	14.7	1.3	7.9	2.4
Poland	2 149	9.2	39.7	8.1	13.2	1.9	7.7	6.7
Portugal	384	8.9	31.8	7.3	22.1	1.8	16.3	6.4
Romania	1 000	7.8	55.0	4.9	17.9	2.1	7.5	3.3
Slovenia	115	8.3	37.5	6.7	18.9	3.2	8.7	9.3
Slovakia	235	6.9	30.7	8.4	15.0	2.1	18.2	6.2
Finland	304	14.3	22.8	10.2	24.9	2.2	15.6	5.1
Sweden	455	13.6	27.2	8.6	16.7	1.0	17.2	2.5
United Kingdom	2 479	16.1	27.6	13.3	8.5	1.0	17.7	1.7
Iceland	18	14.6	36.9	8.1	9.3	0.6	13.2	1.7
Liechtenstein	1	0.0	70.1	0.0	24.7	0.0	5.2	0.0
Norway	225	10.7	31.6	8.2	8.0	0.7	20.1	5.2
Switzerland	249	12.0	36.5	9.7	13.1	1.1	13.1	4.8
Croatia	150	9.5	42.2	6.8	15.3	4.2	8.4	8.8
FYR of Macedonia	62	12.2	38.6	11.7	12.5	2.9	9.5	6.3
Turkey	3 529	7.8	53.8	6.5	10.9	3.6	5.9	3.2
Japan	3 836	15.7	29.1	2.9	15.3	2.4	13.2	5.2
United States	20 428	15.1	27.7	8.6	7.2	0.7	14.8	6.2

(1) Refer to the internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm).

(2) Excludes students enrolled at ISCED 6.

Source: Eurostat (online data codes: tps00062 and educ_enr15)

Tabela 3

Apesar de esta investigação ter um âmbito multinacional, e de pretender averiguar, por um lado, as crenças e perceções dos estudantes europeus do ensino superior, refletidas na forma de estereótipos sobre Portugal, e, por outro, a consequente intenção (ou não) de virem a estudar no nosso país, facilmente se percebe que seria impossível assegurar, com os recursos disponíveis, uma amostra suficientemente significativa de alunos do ensino superior europeu.

Para cumprir, no entanto, com os objetivos propostos, optou-se por restringir a população-alvo ao conjunto das instituições de ensino superior pertencentes à rede EDCOM (*European Institute for Commercial Communications Education*), associação que visa promover a excelência no ensino e na investigação da comunicação comercial, bem como fomentar o intercâmbio entre o setor europeu da comunicação comercial e as instituições académicas, e

que é, atualmente, composta por 39 IES distribuídas por quinze países europeus, conforme tabela seguinte:

<i>País</i>	<i>IES</i>
Áustria (2)	University of Applied Sciences of WKW Werbe Akademie Wien
Bélgica (8)	Erasmushogeschool Brussel Haute Ecole Economique et Technique (EPHEC) Hogeschool Gent Howest, de Hogeschool West-Vlaanderen / University College West Flanders KHLeuven Lessius Mechelen University College – Katholieke Hogeschool Mechelen Plantijnhogeschool Antwerpen Xios Hogeschool Limburg
Bulgária (1)	New Bulgarian University
Croácia (1)	Visoka Skola Trzisnih Komunikacija Agora
República Checa (2)	Ondrej Capka - Orange Factory - Institute of Visual Communication and Art University of Economics Prague
França (4)	Ecole Supérieure de Publicité (ESP) ISCOM, Institut Supérieur de Communication ISEG, Marketing & Communication School Ecole de Communication Sup de PUB
Alemanha (2)	Design Akademie Berlin Mannheim University of Applied Sciences Design Department
Holanda (4)	Avans Hogeschool AvM Fontys Hogeschool Communicatie Hogeschool Utrecht NHTV University of Applied Sciences
Noruega (1)	Westerdals School of Communication
Portugal (1)	IADE, Creative University
Roménia (1)	University of Bucharest
Espanha (2)	Universidad Cardenal Herrera CEU Universidad de Navarra
Suíça (1)	CREA I Ecole de Création en Communication

Turquia (4)	AdSchool Istanbul Graduated Programs, in cooperation with Foundation of Advertising Turkey - Istanbul Bilgi University. Anadolu University Istanbul Bilgi University
Reino Unido (5)	Bournemouth University, Media School Bucks New University Staffordshire University University of East London School of Design – University of Leeds

Tabela 4

Pela especificidade da própria associação que serviu de base a este estudo, todos os alunos são estudantes das áreas da comunicação, facto que pode ser considerado uma limitação. Outra nota importante prende-se com o facto de, segundo alguns autores, os estudantes diferirem dos “consumidores reais” em dois importantes aspetos: pelas características sociodemográficas, i.e., os estudantes são normalmente mais jovens e com níveis de escolaridade superiores e, por outro lado, são um grupo muito mais homogéneo do que a generalidade da população, uma vez que existem menos diferenças significativas entre eles (Verlegh, 2001). No entanto, apesar da controvérsia acerca dos resultados de estudos utilizando estudantes *vs.* “consumidores reais” e de todo o debate em torno desta questão (Sternhal *et al.*, 1994; *cit.* em Verlegh e Steenkamp, 1999: 533), neste caso, os estudantes são o alvo do nosso estudo. Ou seja, apesar de serem considerados, geralmente, como inapropriados para generalizações ou eventuais prescrições estratégicas (Bhaskaran e Sukumaran, 2007), aqui são precisamente a população a analisar, pelo que importa perceber as suas perceções, motivações e intenções de comportamento, independentemente de serem um grupo caracterizado pela sua natureza geracional específica, pertencente a uma franja de idades que protagonizam um modo e um estilo de vida propenso à rutura e à novidade, constituindo, por isso, um foco privilegiado de socialização, no que diz respeito às suas trajetórias bibliográficas, relacionadas com a ocupação e planos profissionais (Domingues e Araújo, 2010).

Assim, tendo em conta a limitação da amostra, e o facto da participação no estudo, através do preenchimento dos questionários, depender exclusivamente da boa vontade dos alunos, optou-se pela utilização de uma amostra de conveniência.

No total, 464 estudantes europeus entre os 17 e os 30 anos, dos quinze países mencionados, completaram o questionário *online*, dos quais 71% pertencem ao sexo feminino e 29% ao masculino.

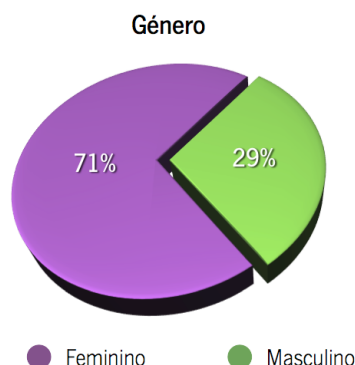


Figura 5

Estes dados estão perfeitamente alinhados com a tendência de feminização do ensino superior (Torres, 2004), referida por vários autores e comprovada pelos dados disponíveis. Em Portugal, segundo dados do INE³⁴ relativos ao último Censos, de 2011, 12,78% da população masculina e 17,16% da população feminina residente em Portugal tinha um curso superior completo. Se limitarmos a análise a uma geração mais nova (entre os 30 e 34 anos), os números sobem para 21,85% e 35,11%, respetivamente, ou seja, não apenas aumenta o grau de escolaridade universitária completa, como também aumenta a discrepância entre géneros (de 4,38% para 13,26% pontos percentuais de diferença).

Quanto às nacionalidades, estão representados na amostra todos os quinze países, sendo os mais representados, a Bélgica com 17,5%, a Espanha com 14,0%, a Holanda com 13,4% e a França com 10,8%, enquanto a a Dinamarca com 1,5% do total e a Roménia e a Turquia com 1,3% cada, são os menos representados. A este facto não será alheio, com certeza, o número de IES de cada país pertencentes à rede EDCOM, se tivermos em atenção que os quatro países mais representados na amostra pertencem ao grupo dos seis países com mais IES associadas nesta rede. Outro fator relevante para a participação no estudo, é a questão da

³⁴ disponível em:

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0006962&selTab=tab10

proximidade e vizinhança, como podemos verificar no caso do elevado número de respostas obtidas de Espanha.

Relativamente ao ano de frequência universitária, cerca de metade dos alunos inquiridos encontram-se no 2º e 3º anos, representando 24 e 25% do total, respetivamente. Uma vez que não considerámos a distinção entre o 1º, 2º ou 3º ciclo de estudos superiores no questionário, as respostas de frequência de 4º, 5º e 6º anos significam, simultaneamente, o número de anos de frequência de ensino superior, bem como correspondem, em muitos casos, a níveis mais avançados de estudos superiores, nomeadamente Mestrados e Doutoramentos.

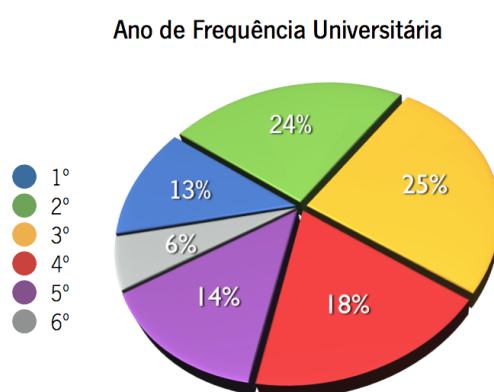


Figura 6

Ao olharmos para a idade dos inquiridos, verificamos que esta apresenta um valor médio de 22,6 anos, com uma dispersão de valores de 11%. Os valores mínimo e máximo são, respetivamente, 18 e 30 anos. No histograma seguinte, ilustra-se a distribuição de valores da idade.

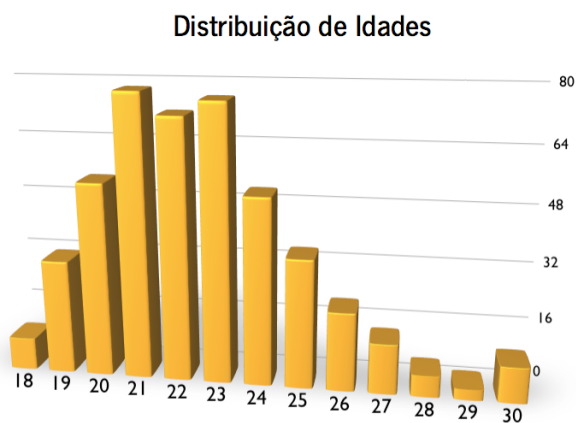


Figura 7

Pode observar-se que a distribuição das idades se verifica principalmente entre os 20 e 24 anos, sendo as idades superiores (29 e 30 anos) consideradas *outliers*, pelo que a idade foi recodificada em quatro categorias:

	Frequência	Percentagem
18 a 20 anos	95	20,5
21 a 23 anos	226	48,7
24 a 26 anos	110	23,7
27 a 30 anos	33	7,1
Total	464	100,0

Tabela 5

6.4. Método e recolha dos dados

Dada a elevada dispersão geográfica - uma considerável parte da Europa -, era-nos impossível realizar o estudo de forma pessoal e presencial, pelo que se optou pela recolha de dados por via eletrónica, perfeitamente legitimada nos dias de hoje (Couper *et al.*, 2001; Van Hoof e Verbeeten, 2005). Além disso, estudos realizados com recurso à utilização da *internet* permitem reduzir tempo e custos, coletar os dados da pesquisa de forma rápida e eficiente e, ainda, facilitar o posterior tratamento estatístico, uma vez que a informação recolhida se encontra, assim que é realizada, em formato digital (Schleyer e Forrest, 2000).

Dado o facto de o público-alvo corresponder a uma geração de indivíduos comumente designados por “*Digital Natives*” (Hagel e Shaw, 2010), constituída por jovens tecnologicamente adaptados e portanto, mais predispostos a responder *online*, o inquérito foi disponibilizado no seguinte endereço eletrónico:

https://docs.google.com/forms/d/1gqo2qgKhRGIYDYeosLUYS_N8SBQSEvBrxfTpAin3ls/viewform

Pela razão anteriormente apontada, relativamente às características do público-alvo, optou-se pela realização do questionário numa única língua, o inglês, por ser considerada hoje a “língua internacional” (Ha, 2009), ou, como referiram Benzie (2010) e Wilkins e Huisman (2011), a língua franca na educação superior.

Por forma a garantir a colaboração das várias IES, foi requerida a participação das mesmas aos responsáveis de cada uma das 39 instituições, tendo-lhes sido explicado o enquadramento, âmbito e importância deste estudo, no contexto da mobilidade estudantil europeia, numa questão que a todos, de uma maneira ou de outra, diz respeito e interessa. Após esta explicação e solicitação antecipada, foi enviado o endereço mencionado, que cada IES reenviou, igualmente por via eletrónica, para os seus alunos. Por este motivo, à partida, todos os indivíduos pertencentes ao universo tiveram igual oportunidade de integrar a amostra.

A constituição da amostra (participação dos alunos das várias IES) dependeu exclusivamente da sua boa vontade em colaborar no estudo, e as respostas foram recolhidas entre os dias 11 de junho e 25 de julho de 2013.

Após a aplicação dos questionários e respetiva validação, verificou-se que a amostra era constituída por 464 inquiridos, de todos os países, pelo se considerou a amostra de conveniência como suficiente para se proceder à análise dos resultados.

6.5. Síntese dos aspetos metodológicos

Apesar da multiplicidade de técnicas passíveis de serem usadas, considerou-se que o inquérito realizado por questionário *online* era o mais adequado ao objetivo proposto. Afinal, conforme realçado por Gunther (2003: 3), a opção por determinado instrumento de pesquisa “*deve ter em conta a população-alvo, o tamanho da amostra, os conceitos a serem explorados, bem como os recursos disponíveis para aplicação e processamento do mesmo.*” Ou seja, as razões da escolha da utilização de um questionário *online* justificam-se, desde logo, porque o elevado número de países e a sua dispersão geográfica a tal obrigava. Schleyer e Forrest (2000: 416) resumem as vantagens dos questionários *online* como sendo a facilidade de acesso, a distribuição imediata, os custos reduzidos e a capacidade de chegar a praticamente todo o mundo, com um mínimo de custos e de tempo. Por outro lado, o questionário para a obtenção da informação é uma técnica usada amiúde nas Ciências Sociais, e na sociedade em geral, que permite, entre outras vantagens, a recolha de dados sem a subjetividade do investigador e, portanto, com menor probabilidade de distorção (Torres, 2004).

O inquérito por questionário, sendo um instrumento de coleta de informação composto por um conjunto de questões que são submetidas a um grupo de pessoas com o propósito de

obter informações sobre opiniões, sentimentos, comportamentos, crenças, valores, interesses, expectativas, medos, aspirações ou intenções, é uma técnica extremamente útil de investigação social, e com inúmeras vantagens. Desde logo, como vimos, pela facilidade com que se aborda e interroga um grande número de pessoas, num período de tempo relativamente curto e numa área geográfica alargada. Depois, porque pode ser realizado com poucos ou mesmo nenhuns gastos com recursos humanos; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas respondam na altura que lhes for mais conveniente; e, finalmente, não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado (Gil, 2008). No entanto, este método também apresenta algumas limitações, nomeadamente a exclusão de pessoas que não saibam ler ou escrever, se bem que neste caso, esse ponto esteja fora de questão. Também impede a ajuda ao inquirido, em caso de dúvidas, bem como a interpretação das perguntas poder ser altamente subjetiva e variar de indivíduo para indivíduo. Outra desvantagem do questionário é a necessidade de um número relativamente reduzido de questões, uma vez que questionários muito extensos apresentam altas taxas de probabilidade de não serem respondidos. Finalmente, o questionário, quando enviado, seja por correio físico, seja por via eletrónica, não oferece qualquer garantia de resposta, pelo que a representatividade da amostra pode ser colocada em causa (Gil, 2008).

Para a construção do nosso questionário, teve-se em conta a revisão bibliográfica, a especificidade do tema e as sugestões metodológicas encontradas na literatura (Vera, 1983; Nunes, 1987; Quivy e Campenhoudt, 1992). A *página*³⁵ do questionário foi construída de modo a cumprir os três pontos sugeridos por Dillman (1978) para maximizar as respostas: estabelecer a confiança; reduzir o custo/dificuldade de resposta; e recompensar o inquirido. Assim, a página começa com o título do estudo, com letras destacadas, para situar imediatamente o inquirido no contexto da investigação. De seguida, numa curta introdução de dois parágrafos, são descritas as razões, o âmbito e o objetivo do mesmo, garante-se o anonimato das respostas, agradece-se e valoriza-se a participação e introduzem-se, ainda, algumas notas sobre o preenchimento. Desta forma, demonstra-se o reconhecimento pela participação, estimula-se a empatia e o interesse para com o tema da investigação (atração da educação superior entre a população-alvo, universitários), bem como se sugere, antecipadamente, um sinal de apreciação.

³⁵ Usaremos aqui esta expressão para nos referirmos ao sítio eletrónico onde o questionário foi disponibilizado.

Relativamente ao instrumento em si mesmo, optou-se por um questionário integralmente constituído por questões fechadas, devido à facilidade de resposta que proporciona, ao exigir menos esforço e menos tempo aos inquiridos e, também, pela posterior simplicidade no tratamento e análise dos dados. Tentou-se ser o mais claro, direto e objetivo possível nas questões, quer pelo facto de se estar a usar uma língua não materna da esmagadora maioria dos destinatários, quer, ainda, para evitar diferentes interpretações ou dúvidas. A ordem das questões segue uma lógica sequencial de raciocínio, começando por questionar dados simples e imediatos (país de origem, idade, género e ano de frequência universitária), por forma a facilitar a entrada no questionário e ganhar a confiança do inquirido (Gunther, 2003), e vai avançando, depois, para as questões de investigação. Graficamente, houve uma preocupação na escolha de um visual simples mas elegante, a utilização de cores sóbrias, uma tipografia de leitura fácil, e um espaçamento entre linhas e entre as várias opções de resposta suficiente quer para facilitar a leitura, quer o preenchimento, uma vez que a investigação sobre questionários autoadministrados sugere que o “desenho” do mesmo pode ser extremamente importante na taxa de participação, bem como na obtenção de respostas imparciais por parte dos inquiridos (Couper *et al.*, 2001).

Após a construção da primeira versão do questionário, realizou-se uma prova preliminar do mesmo, com cerca de 50 estudantes do universo (alunos estrangeiros a viver e estudar em Lisboa ao abrigo de Programa Erasmus), por forma a aperfeiçoá-lo, corrigir imprecisões de redação ou redundância, e evitar erros de interpretação ou exaustão, entre outros. Como consequência desse pré-teste, e sugestão de vários alunos, passaram-se todas as perguntas a questões fechadas, retificaram-se alguns pormenores, eliminaram-se alguns *ítems* que foram considerados redundantes, difíceis de entender ou sem relevância, e o resultado foi o questionário final (anexo 1).

O questionário foi estruturado em sete partes. Na primeira parte são identificadas as informações genéricas dos inquiridos, como a nacionalidade, o género, a idade e ano de frequência universitária. A segunda parte corresponde à identificação do estereótipo de Portugal, através da avaliação das doze variáveis que dão origem à avaliação das duas dimensões (competência e afetuosidade) e que geram uma determinada classificação que as coloca num dos quatro quadrantes sugeridos pelo modelo SCM. Nesta parte é solicitado aos inquiridos que, de acordo com a sua perceção, avaliem de 1 a 5 (de “nada de acordo” a “completamente de

acordo”), cada uma das características mencionadas. A terceira parte é similar, mas refere-se à autoavaliação do estereótipo do próprio país de cada inquirido. As características correspondentes à caracterização de cada uma das duas dimensões principais são as sugeridas no modelo original das autoras (Fiske *et al.*, 2002: 891) e a escolha das perguntas para a construção das variáveis *status* e concorrência resultaram da sugestão de vários autores e artigos (Fiske *et al.*, 1999; Fiske *et al.*, 2002; Eckes, 2002).

Outra nota relativamente à formulação das perguntas nestas segunda e terceira partes. Na parte relativa à percepção sobre Portugal, as perguntas são realizadas de forma direta, i.e., é perguntada a opinião pessoal dos inquiridos, uma vez que é precisamente a percepção dos próprios (público-alvo) sobre Portugal que pretendíamos obter. Já quando avaliamos a autopercepção das várias características que compõem o estereótipo dos seus próprios países, perguntámos: “*dos itens referidos abaixo, por favor pontue de 1 a 5 a forma como acha que os europeus veem o seu país.*” Desta forma, deslocámos a opinião pessoal subjetiva para a forma como os inquiridos percebem que os elementos exteriores à organização (no caso país) julgam o seu próprio país. Bartels *et al.* (2007) evocam os escritos de vários autores para recuperar este fenómeno PEP, já referido, ao demonstrarem a correlação positiva existente entre o que os membros do *ingroup* pensam que é o *status* e prestígio do seu grupo visto pelos membros do *outgroup* e a sua atitude e identificação para com o grupo. Ou seja, quanto maior a percepção de que o grupo é bem visto e altamente reputado, mais forte é o sentimento de pertença a esse grupo. Este facto é ainda relevante uma vez que se relaciona também com a questão do etnocentrismo, discutida anteriormente.

Na quarta parte são analisados os fatores académicos portugueses e é solicitado aos inquiridos que hierarquizem de 1 a 5 (de “muito mau” a excelente”) cada um dos *itens*, em função da percepção que têm de cada variável analisada. A quinta parte é novamente similar, mas relativa à autoavaliação relativamente aos seus próprios países. Estes *itens* resultaram da revisão e análise da literatura efetuada pelos autores na primeira parte deste trabalho. Na sexta parte, avalia-se o grau de importância - de 1 a 5 (de “absolutamente nada” a completamente”) - que os estudantes atribuem a cada um dos vários fatores sociais identificados, relativamente à sua relevância aquando da escolha de um destino de estudo. Novamente aqui, os *itens* selecionados foram resultado da revisão bibliográfica. A sétima parte visa aferir o envolvimento com o ensino, as motivações e intenções de estudar no estrangeiro e a probabilidade de escolha

de Portugal como destino de estudo, com esta última pergunta a funcionar como variável dependente, conforme analisado no capítulo VII.

Após administração dos questionários, realizada em junho e julho de 2013, procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS - versão 21.0. O resultado das análises efetuadas é mostrado em vários gráficos e tabelas, apresentadas à medida que as hipóteses colocadas foram sendo defendidas ou rebatidas em função dos resultados obtidos.

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis quantitativas ou escalares, as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes. As escalas são instrumentos quantitativos compostos por uma listagem de perguntas ou afirmações que procuram avaliar um determinado constructo ou variável (Iguartua e Humanes, 2004). Neste caso, as variáveis de escala foram medidas numa escala de Likert modificada de cinco pontos, relativamente ao nível de importância dos vários atributos (1 - nada a 5 - muito). Este tipo de medição é a mais utilizada nas Ciências Sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações (Gunther, 2003). Optou-se por usar uma escala de cinco pontos, em detrimento da de sete pontos, devido à sua mais fácil apresentação e perceção dos resultados (Malhotra e Birks, 2000).

Para todas as variáveis medidas em escala Likert, apresentam-se alguns dados relevantes, como sejam:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Apresentam-se sempre os valores mínimos e máximos observados.
- Apresentam-se os gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

6.5.1 – Análise da consistência interna das escalas

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem. O procedimento utilizado calcula as medidas de consistência interna das escalas, bem como fornece informação sobre as relações entre os *itens* individuais de cada escala. Podem ser usados coeficientes de correlação interclasses para calcular estimativas de consistência interna e validade, dos quais se destacam:

- Alpha (Cronbach): Modelo de consistência interna, baseado na correlação interitem.
- Split-half: Divide a escala em duas partes e examina a correlação entre elas.
- Guttman: Calcula limites inferiores de fidelidade.
- Paralelo: Assume variâncias iguais e erros de variância iguais nas replicações.
- Paralelo rígido: Também pressupõe médias iguais entre *itens*.

No entanto, nas Ciências Sociais, o modelo mais utilizado para verificação de consistência interna e validade de escalas é o Alpha de Cronbach, que mede a fidelidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representa uma determinada dimensão. Tecnicamente, o Alfa de Cronbach não é um teste estatístico - é um coeficiente de fidelidade (ou consistência). Quando os dados têm uma estrutura multidimensional, o Alfa de Cronbach é baixo. Se as correlações intervariáveis forem altas, então há evidência que as variáveis têm a mesma dimensão. É este o significado de uma consistência interna (*reliability*) alta.

Note-se que um coeficiente de consistência interna de 0.80, ou mais, é considerado como "bom" na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como "aceitável".

Assim, em cada análise, apresenta-se o valor do Alfa de Cronbach, que sendo igual ou superior a 0,80 indicia elevada consistência interna dos dados ou, se for igual ou superior a pelo menos 0,70 indicia uma aceitável consistência interna dos dados.

Quando existem valores em falta (*missing values*), os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efetuados para o Alfa de Cronbach.

6.5.2 - Teste *t* de Student e teste de Mann-Whitney

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra podem inferir-se para a população.

O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses. Significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para realizar o cruzamento entre as variáveis quantitativas e a variável qualitativa nominal dicotômica pode utilizar-se o teste paramétrico *t* de Student, por forma a verificar a significância das diferenças entre os valores médios observadas para ambos os grupos da variável nominal dicotômica.

O teste *t* é antecedido por um teste de hipóteses à igualdade das variâncias em cada um dos grupos, que é o teste de Levene:

- H_0 : A variância (desvio padrão) é igual para ambos os grupos da variável dicotômica.
- H_1 : A variância (desvio padrão) é diferente para os dois grupos da variável dicotômica.

Quando o valor de prova deste teste é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

Quando o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita H_0 e consideram-se as variâncias iguais para os dois grupos. Quando o valor de prova é inferior a 5% rejeita-se H_0 e aceita-se H_1 : consideram-se as variâncias diferentes para os dois grupos.

Estes resultados são considerados para a análise do teste *t*: considera-se a linha superior ou a linha inferior, consoante as variâncias se consideram iguais ou diferentes, respetivamente. Considera-se a linha superior para variâncias iguais e a linha inferior para variâncias diferentes.

O teste *t* coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotômica.
- H_1 : Existe diferença entre a média das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotômica.

Quando o valor de prova do teste t é superior a 5%, aceita-se a hipótese nula, ou seja, não há diferenças entre os dois grupos. Quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, de a média ser igual para os dois grupos, ou seja, há diferenças entre os dois grupos.

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors), que coloca a hipótese nula de a variável seguir uma distribuição normal, pois para aplicar alguns dos testes estatísticos, nomeadamente os paramétricos, é necessário verificar este pressuposto.

O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.
- H_1 : A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem de verificar-se H_0 para todas as classes da variável qualitativa, o que não se verifica quando pelo menos um valor de prova for inferior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula. Nesses casos, o teste paramétrico precisa de ser confirmado pelo teste não paramétrico equivalente.

O teste t , sendo um teste paramétrico, exige que se cumpra o pressuposto da normalidade. Quando tal não sucede, deve ser aplicado o teste de Mann-Whitney, que é o teste não paramétrico equivalente, que testa a igualdade das medianas em ambos os grupos.

Para realizar o cruzamento entre estas variáveis, recorre-se então ao teste de Mann-Whitney, que permite comparar os valores medianos da escala em cada um dos grupos.

O teste de Mann-Whitney coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.
- H_1 : Existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica.

O valor que importa analisar é a significância do teste, também designada por valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula.

6.5.3 - Teste ANOVA e Kruskal-Wallis

Quando se pretende analisar uma variável quantitativa nas classes de uma variável qualitativa nominal ou ordinal.

Para realizar o cruzamento entre uma variável qualitativa e variáveis quantitativas, estas podem ser determinadas pelos valores médios obtidos para cada classe da variável qualitativa, sendo o teste de hipóteses adequado a ANOVA, que não é mais do que uma extensão do teste t de Student, para variáveis com mais do que duas classes, quando se cumpre o pressuposto da normalidade, ou para amostras de grande dimensão.

A questão central reside em saber se a população tem, ou não, médias iguais, ou seja, se a variável quantitativa apresenta os mesmos valores médios para as várias categorias da variável qualitativa.

O ANOVA, sendo um teste paramétrico, exige que as variáveis em estudo provenham de amostras grandes ou, caso contrário, que apresentem uma distribuição normal, o que será verificado posteriormente, pois a amostra apresenta grupos com pequena dimensão.

O teste ANOVA reside em:

- H_0 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são iguais.
- H_1 : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são diferentes.

O resultado do teste à homogeneidade de variâncias é extremamente importante no procedimento da ANOVA, uma vez que permite verificar um pressuposto (igualdade de variâncias nas categorias da variável qualitativa) que tem de ser cumprido para validar a análise subsequente. Este teste consiste em verificar se as variâncias podem ser consideradas iguais nas várias categorias do fator, colocando as seguintes hipóteses:

- H_0 : As variâncias da variável quantitativa são iguais nas categorias da variável qualitativa.
- H_1 : As variâncias da variável quantitativa são diferentes nas categorias da variável qualitativa.

Quando o valor de prova é superior a 5%, o que implica não rejeitar a hipótese nula, verifica-se pressuposto, a ANOVA é adequada, quando não se verifica, os seus resultados terão de ser confirmados pelo teste não paramétrico análogo.

Quando o valor de prova da ANOVA é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese de que as médias das variáveis quantitativas sejam iguais para as várias categorias das variáveis qualitativas. Quando é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula.

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é também necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S, já explicado.

O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.
- H_1 : A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.

Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem de verificar-se H_0 para todas as classes da variável qualitativa. Quando tal não sucede, devido a pelo menos um valor de prova ser inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula. O teste paramétrico terá de ser confirmado pelo teste não paramétrico equivalente.

Quando não se verifica o pressuposto da homogeneidade de variâncias ou o pressuposto da normalidade, em vez da ANOVA tem de aplicar-se o teste não paramétrico: teste de Kruskal-Wallis, que testa a igualdade das medianas para todos os grupos.

O teste de Kruskal-Wallis coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável quantitativa apresenta uma distribuição idêntica para cada uma das categorias das variáveis qualitativas.

- H_1 : A variável quantitativa não apresenta uma distribuição idêntica para todas as categorias das variáveis qualitativas.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

6.5.4 – Coeficientes de Correlação : Pearson e Spearman

Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, uma vez que a amostra é de grande dimensão, que é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas e que varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

CAPÍTULO VII: Apresentação dos resultados

Neste capítulo, optou-se por apresentar de forma descritiva os resultados obtidos no tratamento dos dados recolhidos e a interpretação dos mesmos, bem como a discussão das hipóteses de investigação avançadas anteriormente, deixando as conclusões finais para o capítulo seguinte. Neste capítulo serão, ainda, demonstradas a consistência interna das várias escalas utilizadas nas medições de todas as dimensões.

7.1 - Perceção sobre Portugal

7.1.1 - Competência: Como pensa que a sociedade vê os portugueses?

Assim, e começando pela perceção sobre Portugal, nos *ítems* relativos à dimensão competência, podemos observar que os valores médios se encontram todos entre o 3 e o 4, com destaque para as características “confiantes”, “hábeis” e “inteligentes” a apresentarem as maiores pontuações, e “eficientes”, a menor. Ainda assim, todos os valores médios observados são superiores ao ponto intermédio da escala de medida para todos os *ítems*.

A tabela de frequência de respostas bem como dos dados estatísticos, (deste e de todas as variáveis analisadas nesta primeira parte) encontram-se no final (anexos 2 e 3).

Heteroperceção da Competência dos Portugueses

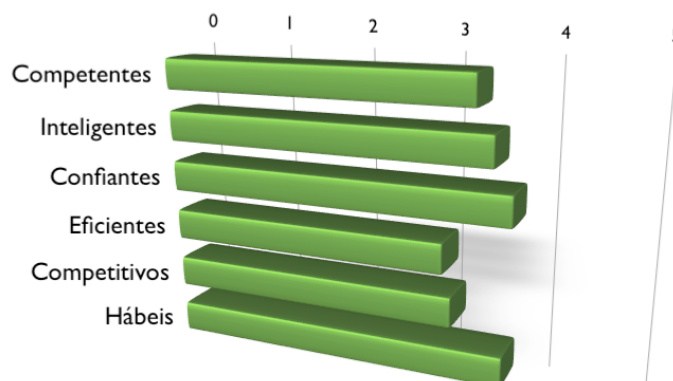


Figura 8

7.1.2. Afetuosidade: Como pensa que a sociedade vê os portugueses?

A segunda dimensão, afetuosidade, apresenta valores médios superiores aos da competência, com alguns dos *itens* a ultrapassarem o 4 como média, como é o caso das características “amigáveis” e “calorosos”. Apesar de, mais uma vez, todos os valores médios se encontrarem acima do ponto intermédio da escala de medida para todos os *itens*, destaque para as características “sinceros” e confiáveis” como as menos pontuadas.

Esta diferença entre as perceções de competência (menor) e afetuosidade (maior), vem em linha com os estudos de Cuddy *et al.* (2009: 14), que incluíam Portugal, Espanha, Grécia, Itália e Irlanda, num grupo de países vistos como altamente afetuosos, mas muito pouco competentes.

Heteroperceção da Afectuosidade dos Portugueses

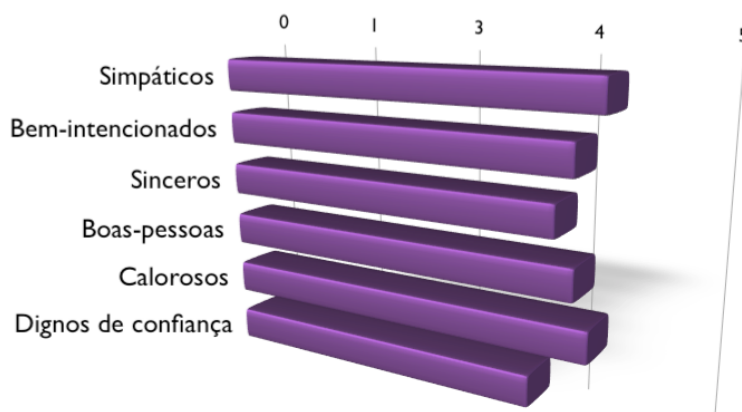


Figura 9

7.1.3. Status

Relativamente ao *Status*, os valores médios observados são superiores para “boa educação” percecionada, em que o valor médio é superior ao ponto intermédio da escala de medida. Já quanto aos *itens* “prestígio dos empregos”, e “sucesso económico”, os valores médios situam-se abaixo do ponto intermédio. Ou seja, globalmente, os estudantes europeus percecionam o *status* dos portugueses abaixo do valor médio. É nossa convicção, que a baixa

pontuação relativa à perceção de sucesso económico, se prende com a situação económica que Portugal atravessa atualmente³⁶, facto amplamente noticiado e conhecido na Europa.

Heteroperceção do Status dos Portugueses

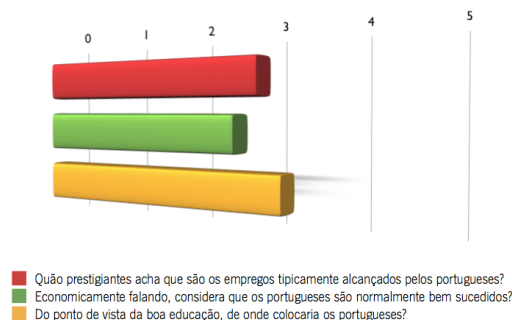


Figura 10

7.1.4. Concorrência

No que diz respeito ao nível de Concorrência, que os inquiridos percecionam sentir relativamente aos Portugueses, como podemos observar, são valores muito baixos. Este facto é explicado também, em grande parte, pela justificação dada por Cuddy *et al.* (2009: 17), onde afirmam que uma vez que todos os participantes pertencem à mesma categoria superordinária, a Europa, o nível de competitividade é menor. Ou seja, apesar de as nacionalidades serem diferentes, há uma espécie de sentimento de partilha comum do território geográfico, de valores, de cultura, entre outros, que gera um sentimento de pertença a um mesmo grupo.

Heteroperceção da Concorrência dos Portugueses

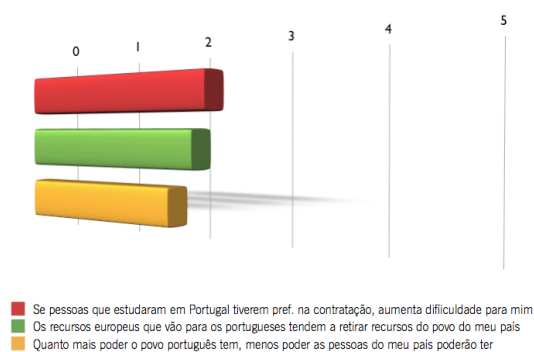


Figura 11

³⁶ Portugal encontra-se sob dependência financeira de um conjunto de entidades externas, conhecida como Troika, composta pelo Fundo Monetário Internacional, Comissão Europeia e Banco central Europeu que resgataram Portugal da bancarrota financeira.

7.2. Percepção dos Estereótipos sobre o seu próprio país

7.2.1. Autoavaliação de Competência

Curiosamente, ao avaliarmos as mesmas dimensões sociais que formam o estereótipo, segundo o modelo que utilizámos, mas do ponto de vista da avaliação dos seus próprios concidadãos, podemos verificar que, tal como na média das avaliações dos vários *itens* relativamente a Portugal, também na sua autoavaliação, os valores médios de todas as características correspondentes à dimensão Competência, encontram-se entre os valores 3 e 4. No entanto, de uma forma geral, os *itens* com pontuações mais altas são “inteligentes” e “competentes”, respetivamente e, ainda que todos os *itens* tenham obtido pontuações acima do ponto médio da escala, as características que receberam as piores pontuações foram “sinceros” e “confiantes”.

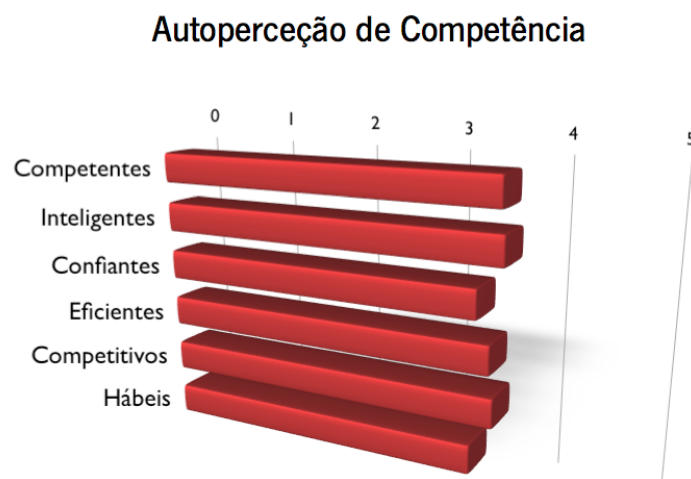


Figura 12

7.2.2. Autoavaliação de Afetuosidade

Na autoavaliação da outra dimensão, Afetuosidade, os valores médios observados situam-se novamente entre o 3 e o 4, ou seja, com todos os *itens* apresentam valores superiores ao ponto intermédio da escala de medida. Apesar da pequeníssima diferença entre as várias características, as maiores pontuações vão para as características “confiáveis” e “de boa natureza” e as menos pontuadas “sinceros”, “amigáveis” e “calorosos”.

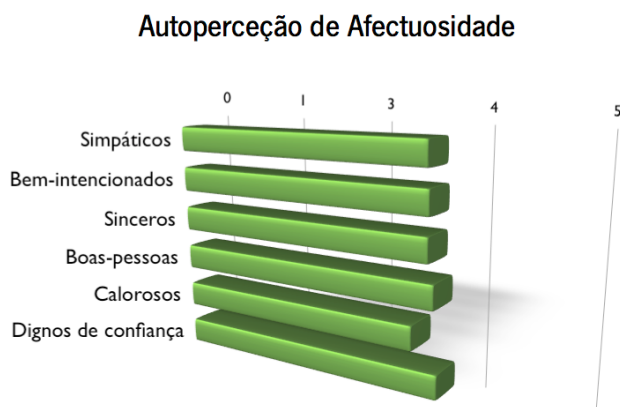


Figura 13

7.3 - Percepção de aspetos académicos portugueses

Quando avaliados os vários *itens* referentes aos fatores académicos portugueses percecionados, constatamos que as pontuações médias da maioria dos *itens* é superior ao ponto intermédio da escala de medida, com exceção do ponto referente à “Reputação do Sistema de Ensino”. Este facto deve merecer a nossa especial atenção, por três motivos. Em primeiro lugar, a reputação é tida como um fator decisivo nos critérios de escolha das IES (Soutar e Turner, 2002; Donald e McNicholas, 2004; Schimmel *et al.*, 2009). Em segundo lugar, a reputação funciona como mecanismo de redução do risco (Petruzzellis e Romanazzi, 2010), o que, no caso dos estudantes internacionais, como sabemos, é fundamental. E finalmente, porque a reputação representa o conjunto de associações organizacionais que os indivíduos de fora da organização acreditam que são centrais, duradouros e distintivos da mesma (neste caso País) e demoram muito tempo para mudar (Brown *et al.*, 2006). Ou seja, existindo uma reputação negativa do sistema de ensino português, isso pode ter consequências muito complicadas de ultrapassar, se o objetivo for potenciar e estimular a atração de mais alunos internacionais, nomeadamente europeus.

O segundo fator com menor pontuação foi a “capacidade de investigação”, muito pouco acima do ponto intermédio da escala de medida. Este ponto é também deve merecer a nossa atenção, se tivermos em linha de conta que esta é uma das áreas de excelência para a Academia, e fator de grande ponderação nos rankings internacionais, ainda que estes, como escreve Birnbaum (2012: 7), tenham pouca relevância educacional. Contudo, têm um grande

significado simbólico, económico e político, ao conferirem a certos países e instituições o “direito de se gabarem” nas guerras pelo prestígio.

Relativamente aos aspetos avaliados com melhores pontuações, estão em primeiro lugar a “diversidade de cursos”, seguidos da “qualidade do corpo docente”, e das “instalações” e da “flexibilidade do formato de estudo” por esta ordem, mas com valores muito próximos.

Heteroperceção dos Fatores Académicos Portugueses



Figura 14

7.4. Autoperceção dos aspetos académicos nos seus países

Quando à autoavaliação que os estudantes fazem das características académicas dos seus países, os valores médios encontram-se todos entre o 3 e o 4, e são, portanto, todos positivos, i.e., todos superiores ao ponto intermédio da escala de medida. O fator que recebeu maior pontuação foi, tal como na heteroavaliação do sistema português, a “diversidade de cursos”. No entanto, os segundos e terceiros fatores avaliados com maiores pontuações foram, no sentido inverso da avaliação de Portugal, a “capacidade de investigação” e a “reputação do sistema de ensino”.

Relativamente aos fatores considerados menos positivos, a maioria dos estudantes indicou a “flexibilidade do formato de estudo” nos seus países, como o ponto menos bem avaliado, o que indicia uma autoperceção muito conservadora da educação, e, eventualmente, sugere abertura e predisposição para experimentarem novas formas de ensino, como o realizado através dos meios digitais, possibilitados pelas novas tecnologias, para citarmos apenas um exemplo.

Autoperceção dos Fatores Académicos

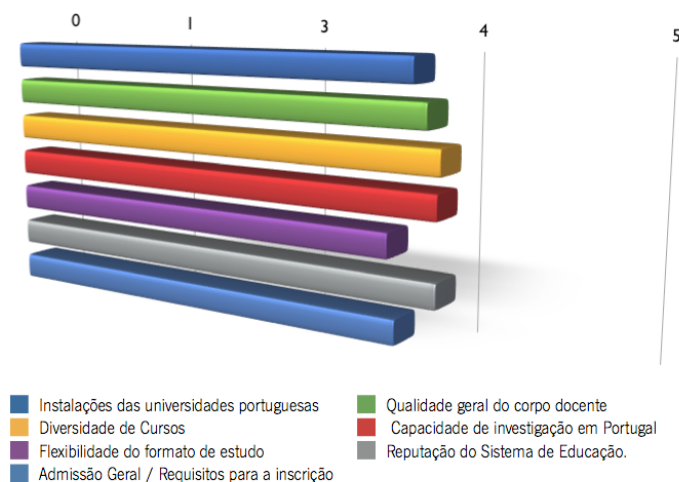


Figura 15

7.5. Importância dos aspetos sociais na escolha de um destino de estudo

Na avaliação da importância dos aspetos sociais aquando da escolha de um destino de estudo, os inquiridos atribuíram uma importância positiva a todos os dez fatores, ou seja, todos receberam uma avaliação média superior ao ponto intermédio da escala de medida.

No entanto, não deixa de ser curiosa a ordem de importância dos fatores, com a intenção de “adquirir competências culturais e linguísticas” a liderar, destacada, e sendo o único fator a obter uma pontuação média acima de 4. Seguem-se, por esta ordem, a “segurança”, a “vida social”, o “custo de vida” e a “língua”. Num grupo seguinte aparecem a “perspetiva de emprego”, a “geografia e o clima”, e só depois a “opinião de amigos, colegas e familiares”. No final da lista dos fatores sociais aos quais foi atribuída menor importância, encontram-se o “conhecimento/familiaridade com o país” e, por último, “a proximidade geográfica”. Este facto justifica-se, por um lado, porque a esmagadora maioria dos estudantes internacionais europeus participam em programas de estudo dentro da Europa, ao abrigo do Programa Erasmus, e, por outro, porque quer a dimensão da Europa, quer a própria história, afinidades sociais, políticas, económicas, etc. entre os estados membros, faz de todos os países praticamente “vizinhos e conhecidos”, pelo que não é de estranhar que estes dois fatores sejam indicados como os menos importantes.



Figura 16

7.6. Motivações e intenção de estudar no estrangeiro

7.6.1 – Envolvimento com o ensino

Na amostra, 92% dos inquiridos consideram que a importância da educação superior na sua vida é muita, ou total (37 e 55% respetivamente). Apenas 6% a localizam no ponto intermédio da escala, 2% dos inquiridos a atribuírem “pouca importância”, não se verificando nenhuma resposta “nada importante”. Estes resultados não podem ser considerados surpreendentes, uma vez que os inquiridos são precisamente estudantes universitários, e portanto, à partida, indivíduos perfeitamente conscientes da importância e do papel da educação superior nas suas vidas.

Qual a importância que atribui ao Ensino Superior na sua vida e futuro?

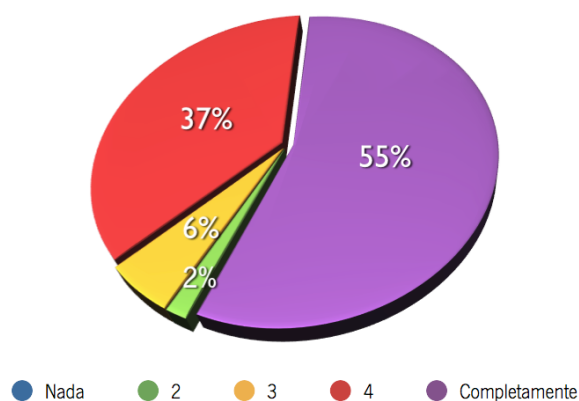


Figura 17

7.6.2 - Pretende continuar a estudar?

Na amostra, 68% dos estudantes afirmaram pretender continuar os seus estudos depois de terminar o atual grau em que se encontram, contra 32% que afirmam não ter intenção de continuar. Curiosamente (ou talvez não), a percentagem de alunos no 4º, 5º e 6º anos de frequência universitária é de 17,5%, 14,3% e 6,1%, perfazendo um total de 37,9%. É, pois, provável, que muitos alunos em ciclos de estudo mais avançados, ou, pelo menos, há mais anos no ensino superior, não estejam tão propensos a continuar a estudar. Ainda assim, a esmagadora maioria pretende prosseguir os seus estudos, facto que vem corroborar a tendência, anteriormente discutida, da chamada aprendizagem ao longo da vida (ALV).

**Pretende continuar a estudar depois
de terminar o seu grau atual?**

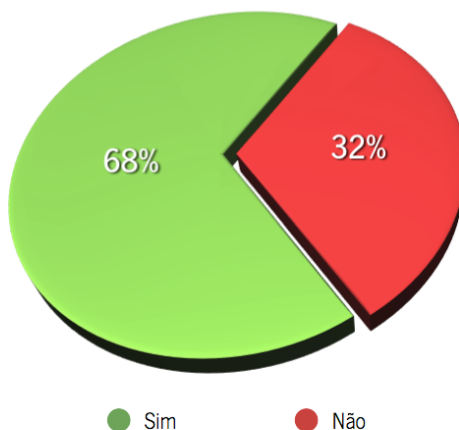


Figura 18

7.6.3 - Considera estudar no estrangeiro?

Ainda assim, e mesmo com 32% dos inquiridos a assumirem que não pretendem continuar os seus estudos universitários, quando inquiridos sobre a hipótese de estudar num outro país, 81% responderam afirmativamente. A nossa interpretação sobre estes dados, prende-se com o facto de que a experiência da participação num programa de estudo no estrangeiro vai muito para além da mera aquisição de conhecimentos e competências académicas. Ou seja, conforme comprovado na importância dos aspetos sociais revistos anteriormente, a aquisição de competências culturais e linguísticas, bem como toda a componente social associada, estimulam esta vontade de participação, de forma muito mais evidente do que o próprio desejo de estudar.

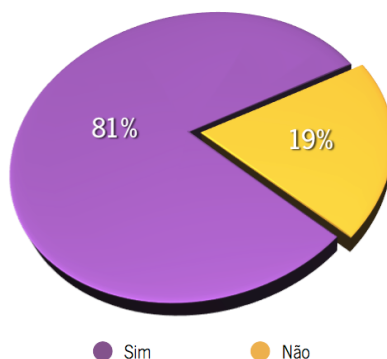
Considera estudar no estrangeiro?

Figura 19

7.6.4 – Qual a probabilidade de escolher Portugal?

Numa escala que media a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo, de 1 - nada provável a 5 - muitíssimo provável, 45% dos alunos responderam nas duas categorias mais baixas com 20% e 25% respetivamente. Ou seja, para quase metade dos inquiridos, vir a estudar em Portugal, é uma hipótese que não colocam. No valor médio da escala - que podemos interpretar como “talvez”, “porque não?” – com a probabilidade de escolherem ou não Portugal a terem o mesmo peso, responderam 29,4%. Já quanto à probabilidade de escolha e à elevadíssima probabilidade de escolher, o resultado foi de 16,3% e 8,7% das respostas, respetivamente.

Concluindo, em termos médios, há mais estudantes a não considerar Portugal como destino de estudo, do que aqueles que ponderam prosseguir ou realizar cá parte dos seus estudos superiores.

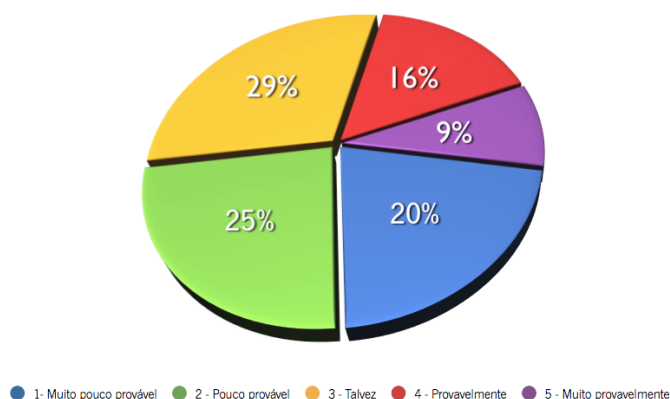
Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?

Figura 20

7.7 - Análise de consistência interna das escalas utilizadas

7.7.1 – Competência: como pensa que a sociedade vê os portugueses?

A escala utilizada para medir a dimensão competência é uma escala ordinal do tipo Likert, constituída por seis *ítems* (competentes, inteligentes, confiantes, eficientes, competitivos e hábeis), com cinco alternativas de resposta (de “1” a “5”) entre “nada” e “completamente”.

Os resultados da análise de consistência deste parâmetro foram as seguintes:

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,810	6

Tabela 6

Dado que o valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,80, podemos considerar os dados adequados como unidimensionais, i.e., as seis variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a competência dos portugueses.

Testes adicionais indicam que não existem *ítems* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Competentes	,691	,755
Inteligentes	,652	,764
Confiantes	,491	,797
Eficientes	,626	,767
Competitivos	,524	,792
Hábeis	,466	,802

Tabela 7

7.7.2 – Afetuosidade: como pensa que a sociedade vê os portugueses?

Para a medição da dimensão Afetuosidade foi novamente utilizada uma escala ordinal do tipo Likert, constituída pelos seguintes seis *itens*: amigáveis, bem-intencionados, sinceros, boas pessoas, calorosos e dignos de confiança, com cinco alternativas de resposta (de “1” a “5”) entre “nada” até “completamente”. Os resultados da análise de consistência deste parâmetro foram os seguintes:

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,893	6

Tabela 8

Uma vez que o valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,80, podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 6 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a afetuosidade dos portugueses. Os testes adicionais também indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Amigáveis	,675	,881
Bem intencionados	,743	,870
Sinceros	,742	,870
Boas pessoas	,772	,866
Calorosos	,705	,876
Dignos de Confiança	,657	,885

Tabela 9

7.7.3 – Competência: como pensa que os Europeus veem os cidadãos do seu país?

A escala utilizada é exatamente a mesma que foi usada para medir a competência dos Portugueses, pelo que se mantém tudo o anteriormente referido no ponto 7.7.1.

A análise de consistência interna originou os seguintes resultados:

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,787	6

Tabela 10

Desta feita, o valor do Alfa de Cronbach, apesar de inferior a 0,80, é superior a 0,70, pelo que podemos considerar que as seis variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: a competência dos cidadãos do país de origem. Relativamente aos testes adicionais realizados, estes também indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja significativamente mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Competentes	,670	,725
Inteligentes	,638	,736
Confiantes	,444	,778
Eficientes	,645	,727
Competitivos	,506	,763
Sinceros	,369	,795

Tabela 11

7.7.4 – Afetuosidade: como pensa que os Europeus veem os cidadãos do seu país?

Repete a medição e as características do referido no ponto 7.7.2 e aqui a análise de consistência interna permitiu observar um valor do Alfa de Cronbach superior a 0,80, pelo que podemos considerar que as seis variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a afetuosidade dos cidadãos do país de origem.

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,845	6

Tabela 12

Também os testes adicionais indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Amigáveis	,615	,822
Bem intencionados	,685	,808
Sinceros	,623	,820
Boas Pessoas	,763	,795
Calorosos	,570	,833
Confiáveis	,531	,837

Tabela 13

7.8. Perceção de aspetos académicos portugueses

Mais uma vez se usou aqui uma escala ordinal do tipo Likert com cinco alternativas de resposta (de “1” a “5”) entre “muito mau” e “excelente”, sendo constituída por sete *itens*.

A consistência interna avaliada originou um valor do Alfa de Cronbach superior a 0,80, pelo que, também aqui, podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as sete variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a qualidade percebida do ensino em Portugal.

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,850	7

Tabela 14

Os testes adicionais indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Instalações das universidades portuguesas (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	,541	,840
Qualidade geral do corpo docente das Universidades Portuguesas.	,685	,819
Diversidade de cursos	,561	,837
Capacidade de investigação em Portugal	,672	,821
Flexibilidade do formato de estudo (face-to-face, print-based study or web-based study).	,596	,832
Reputação do sistema de educação.	,623	,828
Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	,599	,831

Tabela 15

7.9. Perceção de aspetos académicos no seu país

Usando os mesmos parâmetros e características do ponto anterior, observou-se um valor do Alfa de Cronbach superior a 0,80, pelo que podemos novamente considerar que as sete variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: a qualidade percebida do ensino no país de origem.

Estatísticas de consistência interna:

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,851	7

Tabela 16

Relativamente aos testes adicionais, mais uma vez os mesmos indicam que não existem *ítems* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado:

	Correlação Item-Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
Instalações das universidades no seu país (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	,572	,836
Qualidade geral do corpo docente das Universidades do seu país.	,677	,822
Diversidade de cursos	,608	,831
Capacidade de investigação no seu país	,645	,825
Flexibilidade do formato de estudo	,615	,830
Reputação do sistema de educação.	,649	,824
Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	,518	,843

Tabela 17

7.10. Comparação entre a autoavaliação e heteroavaliação da afetuosidade e competência percebida, bem como da qualidade percebida dos sistemas de ensino.

Para cada escala utilizada, os seus valores foram determinadas a partir do cálculo da média dos *ítems* que as constituem. Vejamos então o quadro dos valores absolutos:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Competência portugues	464	3,44	0,67	19%	1,0	5,0
Afetuosidade portugues	464	3,86	0,67	17%	2,0	5,0
Autoperceção de competência	464	3,54	0,65	18%	1,3	5,0
Autoperceção de afetuosidade	464	3,39	0,74	22%	1,0	5,0
Qualidade percebida do ensino superior em Portugal	464	3,20	0,54	17%	1,7	4,9
Autoperceção da qualidade do ES no país de origem	464	3,60	0,66	18%	1,1	5,0

Tabela 18

Para mais fácil visualização e perceção dos dados, ilustra-se graficamente os valores médios observados:

Comparação da auto e heteroavaliação da Competência, Afetuosidade e Qualidade do Ensino

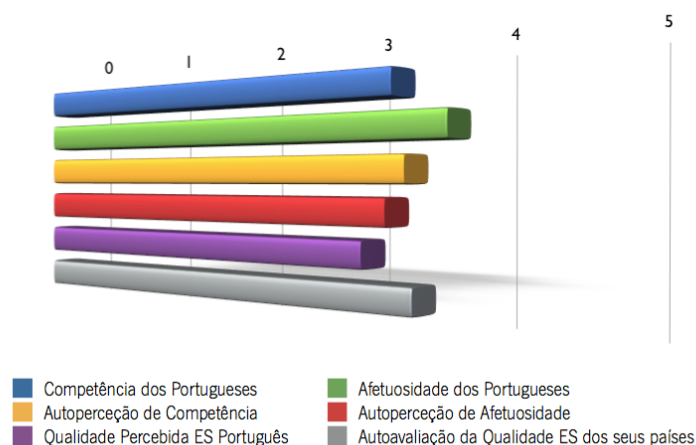


Figura 21

Como podemos verificar, a competência percebida dos Portugueses apresenta um valor médio ligeiramente inferior à autoperceção que os estudantes fazem da competência dos seus concidadãos, enquanto que, relativamente à afetuosidade, a perceção sobre os portugueses apresenta um valor médio superior à sua autoperceção. Relativamente à qualidade percebida do sistema de ensino português, os resultados apontam para um valor médio inferior à qualidade percebida dos sistemas de ensino dos seus próprios países. Este facto, é com certeza um dos motivos que contribui para a justificação da fraca intenção de estudar em Portugal por parte dos inquiridos.

Ilustrados que foram todos os dados estatísticos recolhidos de forma descritiva, vamos agora analisar e cruzar toda a informação por forma a dar resposta às nossas questões de investigação.

7.11. O estereótipo de Portugal

Comecemos, pois, por observar a relação entre a afetuosidade e a competência dos portugueses, dimensões que dão origem ao posicionamento, no mapa perceptual, de uma determinada localização num dos quatro quadrantes (AABC - alta afetuosidade e baixa competência; BABC - baixa afetuosidade e baixa competência; AAAC - alta afetuosidade e alta competência; e, finalmente, BABC - baixa afetuosidade e alta competência) que corresponde ao estereótipo do país.

A tabela de frequências absolutas e desvios-padrão encontra-se no final (anexo 24) e o mapa resultante do cruzamento das avaliações de competência e afetuosidade, onde os diversos países posicionam Portugal, encontra-se ilustrado na figura 22.

Relação entre a percepção de Competência e Afetuosidade dos Portugueses

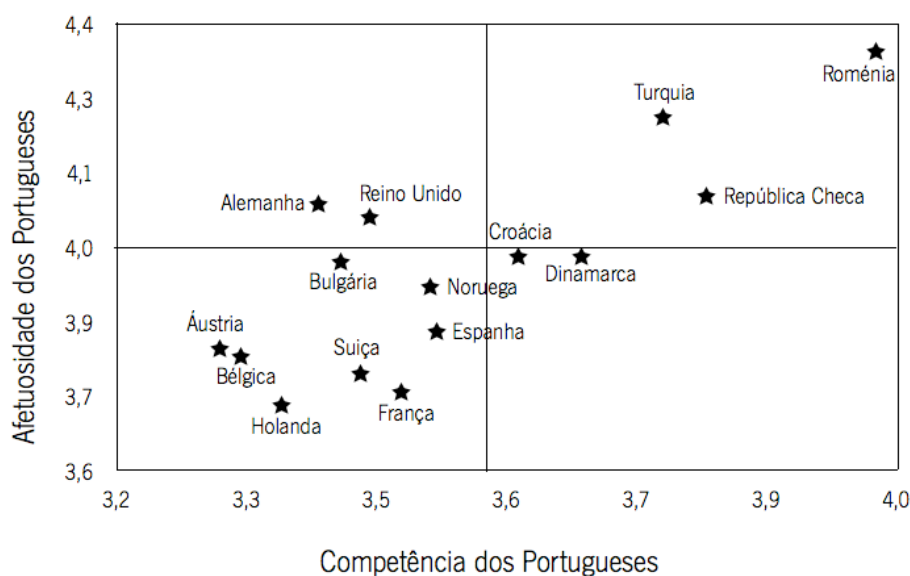


Figura 22 – Relação entre a competência e afetuosidade percebidas de Portugal

Fazendo a ressalva de que todos os valores médios apresentados são elevados (sempre superiores ao ponto intermédio da escala de medida), mas dividindo o mapa por quadrantes, podemos verificar que se obtêm os seguintes agrupamentos de países:

- A Roménia, Turquia e República Checa percecionam Portugal com elevados índices de afetuosidade e competência, ou seja no quadrante AAAC.
- No quadrante abaixo deste (BAAC) encontramos a Croácia e a Dinamarca que nos consideram acima da média ao nível da competência, ao contrário de todos os restantes daqui em diante, mas abaixo da média, ainda que muito perto, ao nível da afetuosidade.
- No quadrante AABC encontramos a Alemanha e o Reino Unido.
- Finalmente, no quadrante BABC estão todos os restantes países sendo que podemos dividi-los em dois grupos. Um, constituído pela Bulgária, Suíça, Noruega, Espanha e França, com valores mais próximos da média e num extremo mais afastado, ou seja com índices de percepção de afetuosidade e competência ainda mais baixos, encontramos a Áustria, a Bélgica e a Holanda.

Globalmente, e apesar de, conforme referido, todos os valores médios se encontrarem acima do ponto intermédio da escala de medida, os austríacos são os inquiridos que consideram os portugueses menos competentes, enquanto os holandeses são os que nos consideram menos afetuosos. No oposto, encontramos os Romenos, que são, simultaneamente, os inquiridos que nos consideram mais afetuosos e mais competentes.

7.12. A autoavaliação do estereótipo de cada país

Quando analisada e cruzada a autoavaliação das dimensões afetuosidade e competência, obtemos o estereótipo que cada país tem de si próprio (figura 23). Novamente, a tabela de frequências de respostas encontra-se no final (anexo 25). Mais uma vez, e tendo em atenção que quase todos os valores médios apresentados são elevados (sempre superiores ao ponto intermédio da escala de medida), com exceção da França, dividindo os países por quadrantes, podemos verificar que se obtêm os seguintes agrupamentos:

- No quadrante AAAC encontramos a Noruega, a Áustria, a Suíça, o Reino Unido e a Holanda;
- Com alta afetuosidade autopercebida, mas baixa competência situam-se a Turquia, a Espanha, a Croácia, a Bulgária, a Roménia, a Bélgica e a Dinamarca;
- Como baixa afetuosidade percebida, mas alta competência encontramos a Alemanha;
- E finalmente, no quadrante BABC situam-se a República Checa e a França;

Os Turcos são os europeus que se consideram mais afetuosos, por oposição aos Franceses que, curiosamente, são os únicos que se autoavaliam abaixo do ponto intermédio da escala de medida. Quanto à competência, os Noruegueses destacam-se de todos os demais, ao situarem-se perto do ponto máximo da escala, enquanto que, no extremo oposto, encontramos novamente a França, com valores muito próximos dos da Espanha e da Turquia, ainda que, em todos estes casos, e nesta dimensão, acima do valor intermédio da escala.

Relação entre a autopercepção de Competência e Afetuosidade

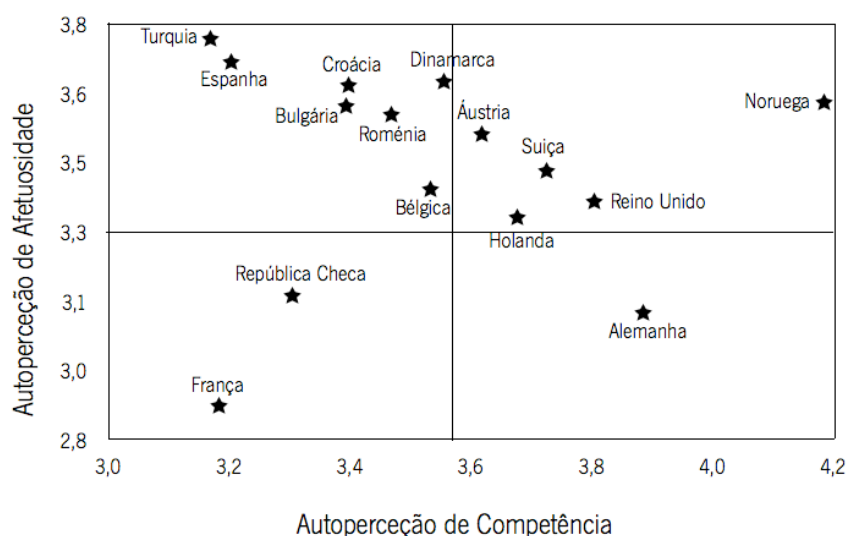


Figura 23 – Relação entre a autopercepção de competência e afetuosidade

Verificadas que estão as auto e heteroavaliações das dimensões que compõem os estereótipos, passemos agora aos testes de validação, ou não, das hipóteses de investigação.

7.13. Análise e discussão das hipóteses

7.13.1 – H1: A intenção de estudar em Portugal está relacionada com o estereótipo nacional?

Dado que todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas ou ordinais, as mesmas podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação *Pearson R*. Na tabela seguinte, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de *Pearson* e o valor de prova do teste.

		Competência dos Portugueses	Afetuosidade dos Portugueses
Caso pondere estudar no estrangeiro,	Coef. Correlação	,299(**)	,182(**)
qual a probabilidade de escolha de	Valor de prova	,000	,000
Portugal como destino de estudo?	N	367	367

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 19

A correlação entre a apreciação da competência e da afetuosidade com a intenção de estudar em Portugal é estatisticamente significativa, sendo positiva: significa que a um aumento da apreciação da competência e da afetuosidade corresponde um aumento significativo da intenção de estudar em Portugal. Podemos, portanto, concluir que se verifica a Hipótese 1, ou seja, a maior ou menor intenção de estudar em Portugal está relacionada com o estereótipo de Portugal: quanto maior a apreciação da competência e da afetuosidade, maior a intenção de estudar em Portugal.

Será também estudada a relação entre a intenção de estudar em Portugal e os países de origem, para o que se poderia utilizar a ANOVA, mas como não se verifica o pressuposto da normalidade das distribuições da variável em estudo em todos os países (de acordo com os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov), o teste paramétrico será substituído pelo teste não paramétrico equivalente: o teste de Kruskal-Wallis.

De seguida, ilustram-se as diferenças significativas, através dos seus valores médios, à questão: *Caso pondere estudar no estrangeiro, qual é a probabilidade, de 1 (nada provável) a 5 (muito provável), da escolha de Portugal como destino de estudo?*

	N	Média	Desvio padrão	Qui ² (KW)	p
Áustria	30	2,47	1,042	25,391	* 0,031
Bélgica	66	2,58	,962		
Bulgária	13	2,23	,927		
Croácia	16	3,44	1,315		
República Checa	13	2,69	1,032		
Dinamarca	4	3,00	1,633		
França	44	2,39	1,418		
Alemanha	28	2,50	1,000		
Holanda	39	2,97	1,287		
Noruega	10	2,40	,843		
Espanha	60	2,87	1,408		
Suiça	17	2,12	1,166		
Turquia	6	3,33	1,033		
Reino Unido	15	2,93	1,335		
Roménia	6	3,50	,837		

* diferença significativa para $p < 0,05$

Tabela 20

Uma vez que o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese de a distribuição de respostas ser igual para todos os países, ou seja, verificam-se diferenças significativas entre os mesmos. Para facilitar a interpretação apresenta-se um gráfico com os países ordenados:

Intenção de estudar em Portugal, por país

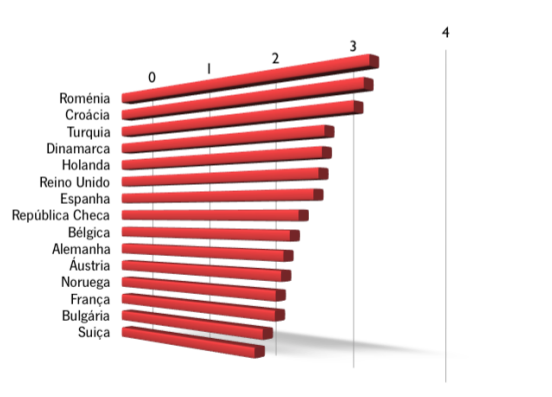


Figura 24

Como podemos verificar, os valores médios da intenção de estudar em Portugal são mais altos para a Roménia (que posicionou Portugal no quadrante: alta afetuosidade e alta competência), Croácia (baixa afetuosidade e alta competência), Turquia (alta afetuosidade e alta competência), seguidos da Dinamarca, Holanda, Reino Unido e Espanha (baixa afetuosidade e baixa competência), e depois da República Checa (alta afetuosidade e alta competência). Ou seja, dos cinco países que consideraram Portugal mais competente, quatro são os primeiros da lista no que diz respeito à intenção de estudar em Portugal com o país que falta, a República Checa a surgir em 8º lugar.

Já quando olhamos para a parte inferior da tabela, encontramos a Bélgica (baixa afetuosidade e baixa competência), Alemanha (alta afetuosidade mas baixa competência) e Áustria, seguidas da Noruega, França, Bulgária e finalmente de Suíça (todos os cinco últimos se encontram no quadrante mais baixa afetuosidade e mais baixa competência), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Podemos concluir, então, que se verifica uma tendência para a confirmação da H1: a intenção de estudar em Portugal está relacionada com o estereótipo do país da seguinte forma: quanto maior a apreciação da competência e da afetuosidade, maior é a intenção de estudar em

Portugal. No entanto, deve destacar-se a dimensão competência, cuja correlação com a probabilidade de vir a estudar em Portugal é, como vimos, mais forte no que diz respeito à afetuosidade, com coeficientes de correlação de Person de 0,299 e 0,182, respetivamente. Ou seja, a dimensão competência é mais valorizada do que a dimensão afetuosidade aquando da escolha de um destino para estudar, o que vem em linha com os escritos de vários autores, como Binsardi e Ekwulugo (2003), entre outros, que afirmam que a reputação académica e a qualidade de ensino percebida são os principais fatores que os alunos ponderam.

7.13.2 – H2, H3 e H4: Qual a importância relativa de cada um dos fatores (pessoais, sociais e académicos) na construção da atração de Portugal enquanto destino de estudo?

7.13.2.1 – Fatores pessoais

7.13.2.1.1 – País de Origem

A relação entre a nacionalidade dos inquiridos e a atração de Portugal enquanto destino de estudo (determinada pela intenção de estudar em Portugal) já foi analisada no ponto anterior. O valor médio da intenção de estudar em Portugal é superior para Roménia e Croácia, seguidas da Turquia, da Dinamarca, da Holanda, do Reino Unido, da Espanha, da República Checa, seguidas da Bélgica, da Alemanha, seguidas da Áustria, da Noruega, da França, da Bulgária e, finalmente, da Suíça, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Portanto, podemos concluir que se verifica uma relação significativa entre a atração de Portugal enquanto destino de estudo (intenção de estudar em Portugal) e o país de origem.

7.13.2.1.2 – Ano de Frequência Universitária

Para estudar a relação entre a intenção de estudar em Portugal e o ano de frequência universitária, uma vez que também não se verifica o pressuposto da normalidade das distribuições da variável em estudo para todos os anos (de acordo com os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov), o teste paramétrico será substituído pelo teste não paramétrico equivalente, o teste de Kruskal-Wallis.

De seguida, ilustra-se as diferenças significativas, através dos seus valores médios.

Caso pondere estudar no estrangeiro, qual é a probabilidade de escolher Portugal?

	N	Média	Desvio padrão	Qui ² (KW)	p
1.º ano	53	2,30	1,102	16,345	** 0,006
2.º ano	90	2,63	1,276		
3.º ano	95	2,85	1,263		
4.º ano	56	2,70	1,159		
5.º ano	47	3,04	1,042		
6.º ano	24	2,17	1,167		

** diferença significativa para $p < 0,01$

Tabela 21

O valor de prova é inferior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese de a distribuição de respostas ser igual para todos os anos, i.e., verificam-se diferenças significativas.

Intenção de estudar em Portugal, por ano frequência universitária

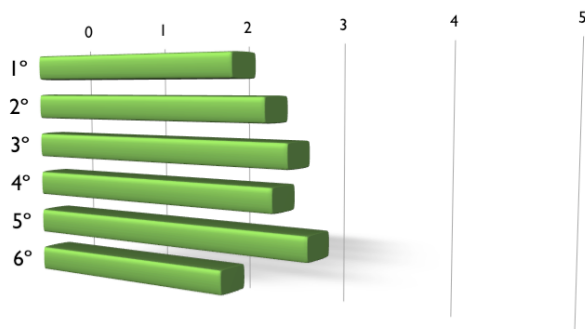


Figura 25

O valor médio da intenção de estudar em Portugal é superior para o 5.º ano, seguido do 3.º ano e em seguida os 2.º e 4.º anos, sendo inferior para o 1.º e 6.º anos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Portanto, podemos concluir que se verifica uma relação significativa entre a atração de Portugal enquanto destino de estudo (intenção de estudar em Portugal) e o ano do curso.

7.13.2.1.3 – Género

Na análise da relação entre a intenção de estudar em Portugal e o género, e dado que ambos os grupos em estudo são de grande dimensão, não é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições da variável em estudo para ambos os géneros para aplicar o teste paramétrico t de Student. De seguida, ilustra-se as diferenças significativas, através dos seus valores médios.

Caso pondere estudar no estrangeiro, qual é a probabilidade de escolher Portugal?

	N	Média	Desvio padrão	t_{obs}	p
Masculino	108	2,56	1,088	-1,191	0,235
Feminino	258	2,72	1,260		

Tabela 22

O valor de prova é superior a 5%, logo não se rejeita a hipótese de a distribuição de respostas ser igual para ambos os sexos, ou seja, não se verificam diferenças significativas.

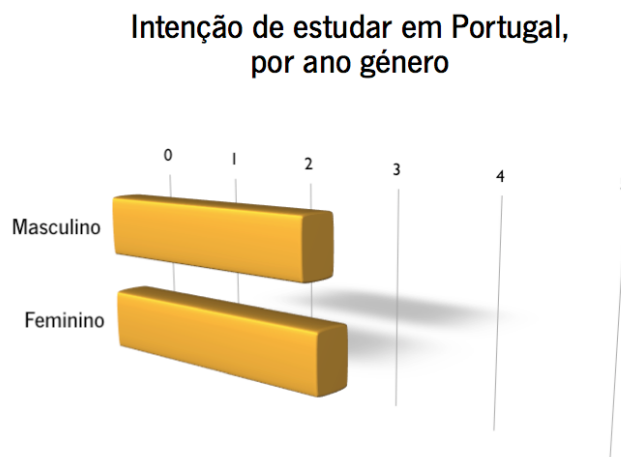


Figura 26

Na amostra, o valor médio da intenção de estudar em Portugal é superior para o género feminino, no entanto, e uma vez que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, não podemos concluir que se verifica uma relação significativa entre a atração de Portugal enquanto destino de estudo (intenção de estudar em Portugal) e o género.

7.13.2.1.4 – Idade

Mais uma vez, para estudarmos a relação entre a intenção de estudar em Portugal e a idade (em categorias), também não se verifica o pressuposto da normalidade das distribuições da variável em estudo para todos os anos, sendo por isso utilizado o teste de Kruskal-Wallis.

Vejamos as diferenças significativas, através dos seus valores médios.

Caso pondere estudar no estrangeiro, qual é a probabilidade de escolher Portugal?

	N	Média	Desvio padrão	Qui ² (KW)	p
18 a 20 anos	79	2,39	1,285	9,625	* 0,022
21 a 23 anos	183	2,67	1,144		
24 a 26 anos	84	2,96	1,246		
27 a 30 anos	21	2,67	1,278		

* diferença significativa para $p < 0,05$

Tabela 23

Com um valor de prova inferior a 5%, rejeita-se a hipótese da distribuição de respostas ser igual para todas as classes etárias: verificam-se diferenças significativas.

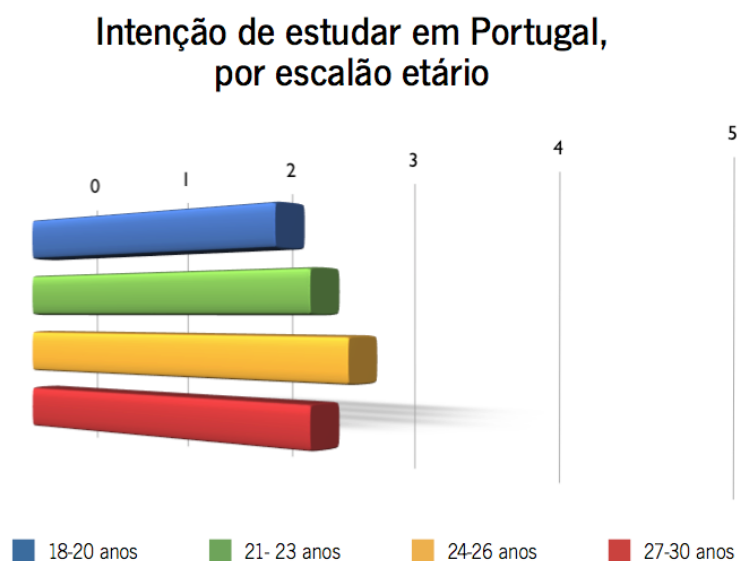


Figura 27

O valor médio da intenção de estudar em Portugal é superior para as idades entre os 24 e 26 anos e inferior para as idades entre os 18 e 20 anos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. Portanto, podemos concluir que se verifica uma relação significativa entre a atração de Portugal enquanto destino de estudo (intenção de estudar em Portugal) e a idade.

Globalmente, verifica-se a Hipótese H2 para o país de origem, o ano do curso e a idade, mas não para o género.

7.13.2.2 – Fatores sociais

Mais uma vez, todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas ou ordinais, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R. Na tabela seguinte, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

Caso pondere estudar no estrangeiro, qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?		
Aquisição de competências linguísticas e culturais	Coef. Correlação	,078
	Valor de prova	,137
	N	367
Proximidade geográfica	Coef. Correlação	,137(**)
	Valor de prova	,009
	N	367
Conhecimento / familiaridade com o país	Coef. Correlação	,005
	Valor de prova	,919
	N	367
Vida social	Coef. Correlação	,180(**)
	Valor de prova	,001
	N	367
Custo de vida	Coef. Correlação	,056
	Valor de prova	,286
	N	366
Segurança	Coef. Correlação	-,024
	Valor de prova	,654
	N	366
Língua	Coef. Correlação	,045
	Valor de prova	,388
	N	365

Opinião de amigos, colegas e familiares	Coef. Correlação	,142(**)
	Valor de prova	,007
	N	367
Geografia e clima	Coef. Correlação	-,061
	Valor de prova	,245
	N	367
Perspetivas de emprego	Coef. Correlação	,364(**)
	Valor de prova	,000
	N	367

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 24

Verifica-se uma correlação entre os fatores sociais “proximidade geográfica”, “vida social”, “opinião de amigos, colegas e familiares” e “perspetivas de emprego” com a intenção de estudar em Portugal estatisticamente significativa, sendo positiva: significa que a um aumento da apreciação dos fatores sociais referidos corresponde um aumento significativo da intenção de estudar em Portugal.

Não se verifica uma correlação estatisticamente significativa da intenção de estudar em Portugal com os restantes fatores: “aquisição de competências linguísticas e culturais”, “conhecimento/familiaridade com o país”, “custo de vida”, “segurança”, “língua” e “geografia e clima”.

Globalmente, podemos concluir que apenas se verifica parcialmente a hipótese H4, para os fatores sociais proximidade geográfica, vida social, opinião de amigos, colegas e familiares e perspetivas de emprego.

7.13.2.3 – Fatores académicos

Novamente todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas ou ordinais, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R. Vejamos a seguinte tabela onde, cada célula que relaciona as variáveis que nela se cruzam apresenta o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

		Caso pondere estudar no estrangeiro, qual é a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
Instalações das universidades portuguesas	Coef. Correlação	,277(**)
	Valor de prova	,000
	N	367
Qualidade geral do corpo docente das Universidades Portuguesas.	Coef. Correlação	,308(**)
	Valor de prova	,000
	N	367
Diversidade de cursos	Coef. Correlação	,167(**)
	Valor de prova	,001
	N	367
Capacidade de investigação em Portugal	Coef. Correlação	,250(**)
	Valor de prova	,000
	N	367
Flexibilidade do formato de estudo	Coef. Correlação	,261(**)
	Valor de prova	,000
	N	367
Reputação do sistema de educação.	Coef. Correlação	,319(**)
	Valor de prova	,000
	N	367
Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	Coef. Correlação	,256(**)
	Valor de prova	,000
	N	365
Qualidade percebida do ensino superior em Portugal	Coef. Correlação	,364(**)
	Valor de prova	,000
	N	367

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 25

A correlação entre a apreciação de todos os Fatores Académicos e da Escala de Qualidade Percebida e a intenção de estudar em Portugal é estatisticamente significativa, sendo positiva: significa que a um aumento da apreciação de todos os Fatores Académicos corresponde um aumento significativo da intenção de estudar em Portugal.

Globalmente, podemos concluir que se verifica a hipótese H3.

7.13.3 – H5: Os fatores pessoais influenciam a avaliação dos estereótipos?

7.13.3.1 – O país de origem influencia a avaliação dos estereótipos?

Para estudar a relação entre a afetuosidade e a competência e o país de origem, uma vez que não se verifica o pressuposto da normalidade, será utilizado o teste de Kruskal-Wallis. Vejamos as diferenças não significativas, através dos seus valores médios.

A ATRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

		N	Média	Desvio padrão	Qui ² ₁₄ (KW)	p
Competência Portugueses	Áustria	40	3,28	,634	19,013	0,164
	Bélgica	81	3,30	,496		
	Bulgária	20	3,43	,934		
	Croácia	19	3,62	,646		
	República Checa	14	3,77	,791		
	Dinamarca	7	3,66	,190		
	França	50	3,52	,760		
	Alemanha	35	3,41	,621		
	Holanda	62	3,34	,556		
	Noruega	13	3,52	,916		
	Espanha	65	3,52	,715		
	Suíça	27	3,49	,682		
	Turquia	6	3,75	,794		
	Reino Unido	19	3,45	,664		
	Roménia	6	3,98	,637		
Afetuosidade Portugueses	Áustria	40	3,82	,547	17,588	0,226
	Bélgica	81	3,81	,537		
	Bulgária	20	3,97	,627		
	Croácia	19	3,98	,679		
	República Checa	14	4,10	,599		
	Dinamarca	7	3,99	,441		
	França	50	3,76	,856		
	Alemanha	35	4,07	,582		
	Holanda	62	3,70	,616		
	Noruega	13	3,93	,827		
	Espanha	65	3,84	,771		
	Suíça	27	3,77	,779		
	Turquia	6	4,23	,635		
	Reino Unido	19	4,05	,644		
	Roménia	6	4,32	,512		

Tabela 26

O valor de prova é superior a 5% para a afetuosidade e a competência, pelo que não se rejeita a hipótese da distribuição de valores ser igual para todos os países, ou seja, não se verificam diferenças significativas.

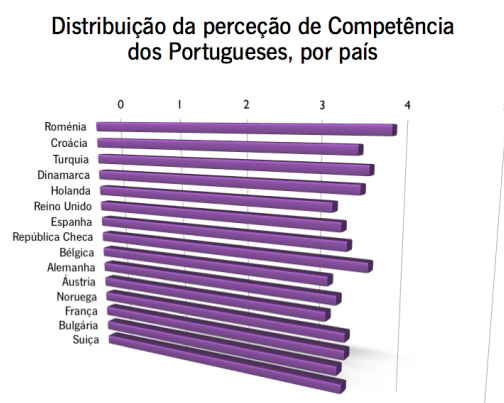


Figura 28

Distribuição da percepção de Afetuosidade dos Portugueses, por país

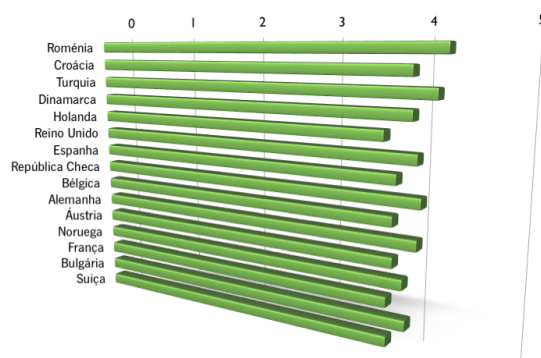


Figura 29

Na amostra, o valor médio da competência é superior para a Roménia, seguido da República Checa e da Turquia e inferior para a Áustria, a Bélgica e a Holanda, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Quanto à afetuosidade, o valor médio é superior para a Roménia, seguido da Turquia e da República Checa e inferior para a Holanda, a França e a Suíça. Mas, de novo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, pelo que podemos concluir que não se verifica a Hipótese H5, para os países de origem.

7.13.3.2 – O ano de frequência universitária influencia a avaliação dos estereótipos?

Para estudar a relação entre a afetuosidade e a competência e o ano de frequência universitária, como não se verifica o pressuposto da normalidade, será utilizado o teste de Kruskal-Wallis. Eis a tabela das diferenças não significativas, através dos seus valores médios.

		N	Média	Desvio padrão	Qui ² (KW)	p
Competência	1.º ano	58	3,41	,582	7,102	0,213
Portugueses	2.º ano	112	3,37	,690		
	3.º ano	117	3,51	,608		
	4.º ano	81	3,37	,709		
	5.º ano	66	3,50	,692		
	6.º ano	28	3,55	,712		

Afetuosidade	1.º ano	58	3,65	,700	10,297	0,067
Portugueses	2.º ano	112	3,82	,667		
	3.º ano	117	3,96	,679		
	4.º ano	81	3,85	,683		
	5.º ano	66	3,88	,650		
	6.º ano	28	4,08	,504		

Tabela 27

O valor de prova é superior a 5% para a afetuosidade e a competência, pelo que não se rejeita a hipótese da distribuição de valores ser igual para todos os anos do curso: não se verificam diferenças significativas.

Distribuição da Competência e Afetuosidade dos Portugueses, por ano frequência universitária

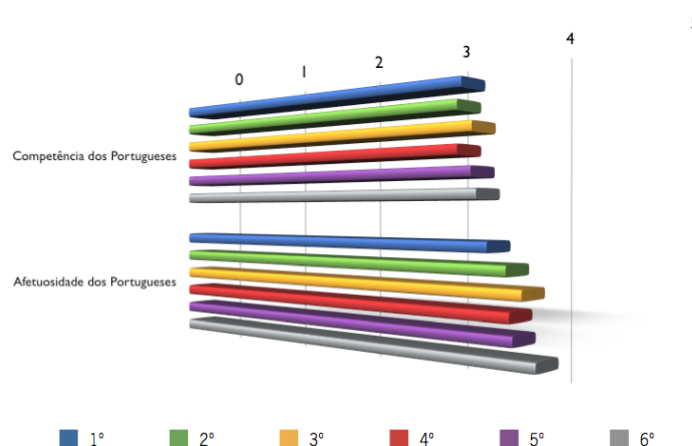


Figura 30

Apesar de os valores médios da competência e da afetuosidade apresentarem uma tendência de aumento com o aumento do ano do curso, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Concluiu-se, portanto, que não se verifica a Hipótese H5, para os anos do curso.

7.13.3.3 – O género influencia a avaliação dos estereótipos?

Como ambos os grupos em estudo são de grande dimensão, não é necessário verificar o pressuposto da normalidade para aplicar o teste paramétrico t de Student.

Vejamos as diferenças não significativas, através dos seus valores médios.

		N	Média	Desvio padrão	t_{441}	p
Competência	Masculino	135	3,37	,683	-1,569	0,117
Portugueses	Feminino	328	3,47	,657		
Afetuosidade	Masculino	135	3,81	,662	-1,201	0,231
Portugueses	Feminino	328	3,89	,674		

Tabela 28

Como o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese de a média da afetuosidade e da competência ser igual para ambos os sexos, i.e. não se verificam diferenças significativas.

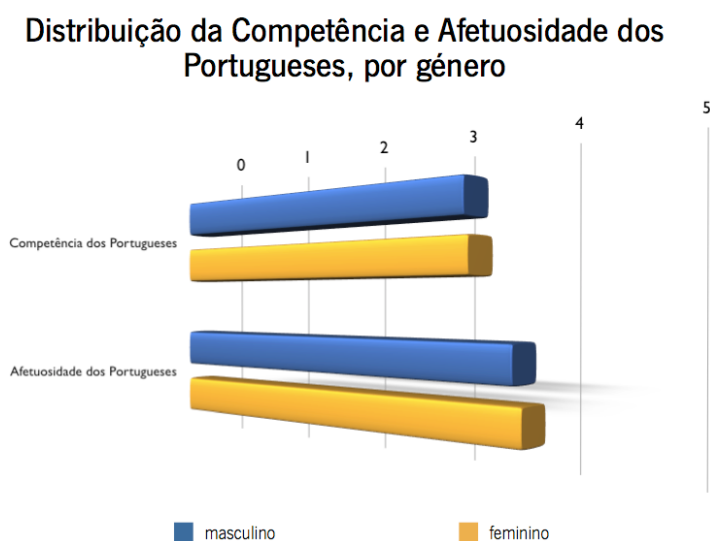


Figura 31

Na amostra, os valores médios da afetuosidade e da competência são superiores para o género feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Portanto, podemos concluir que não se verifica a Hipótese H5, para o género.

7.13.3.4 – A idade influencia a avaliação dos estereótipos?

Não se verificando novamente o pressuposto da normalidade, será utilizado o teste de Kruskal-Wallis para estudar a relação entre a afetuosidade e competência e a idade, que apresenta as seguintes diferenças não significativas, através dos seus valores médios.

		N	Média	Desvio padrão	Qui ² (KW)	p
Competência	18 a 20 anos	95	3,39	,588	8,504	* 0,037
Portugueses	21 a 23 anos	226	3,39	,673		
	24 a 26 anos	110	3,60	,689		
	27 a 30 anos	33	3,42	,695		
Afetuosidade	18 a 20 anos	95	3,73	,715	5,217	0,157
Portugueses	21 a 23 anos	226	3,85	,658		
	24 a 26 anos	110	4,00	,643		
	27 a 30 anos	33	3,87	,667		

* diferença significativa para $p < 0,05$

Tabela 29

Como podemos verificar, o valor de prova é inferior a 5% para a competência, mas superior a 5% para a afetuosidade.

Ou seja, relativamente à competência, rejeita-se a hipótese de a distribuição de respostas ser igual para todas as classes etárias, uma vez que se verificam diferenças significativas.

Já quanto à afetuosidade, como o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese da distribuição de valores ser igual para todas as classes etárias: não se verificam diferenças significativas.

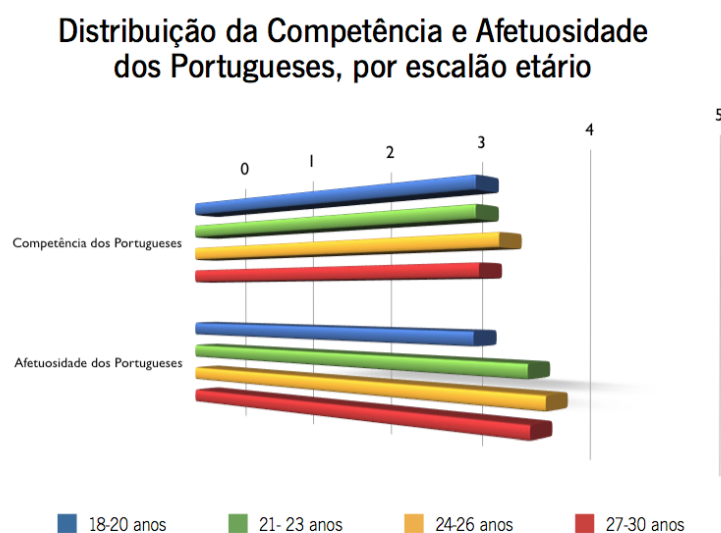


Figura 32

O valor médio da competência percecionada é superior para as idades entre 24 e 26 anos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Quanto à afetuosidade, o valor médio da amostra apresenta uma tendência de aumento com o aumento da idade, exceto para as idades superiores, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Podemos pois concluir que não se verifica a Hipótese H5a, para a idade, mas que se verifica a Hipótese H5b.

Resumindo: globalmente, não se verificam a Hipótese H5 para o país de origem, o género, o ano do curso e a idade, com apenas uma exceção, em que se verifica a Hipótese H5b, sendo a competência percecionada superior para os alunos com idades compreendidas entre os 24 e os 26 anos.

7.13.4 – H6: Os fatores académicos influenciam a avaliação dos estereótipos?

Como todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas ou ordinais, esta hipótese pode ser analisada utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

Na tabela seguinte, em cada célula que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

		Competência Portugueses	Competência Portugueses
Instalações das universidades portuguesas	Coef. Correlação	,328(**)	,305(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Qualidade geral do corpo docente das universidades portuguesas.	Coef. Correlação	,331(**)	,293(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Diversidade de cursos	Coef. Correlação	,249(**)	,194(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Capacidade de investigação em Portugal	Coef. Correlação	,339(**)	,204(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Flexibilidade do formato de estudo	Coef. Correlação	,287(**)	,210(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Reputação do sistema de educação.	Coef. Correlação	,329(**)	,227(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464
Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	Coef. Correlação	,324(**)	,206(**)
	Valor de prova	,000	,000
	N	462	462

Qualidade percebida do	Coef. Correlação	,431(**)	,322(**)
ensino superior em Portugal	Valor de prova	,000	,000
	N	464	464

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 30

A correlação entre a apreciação de todos os fatores académicos, sem exceção, e a competência e afetuosidade percebida é estatisticamente significativa, sendo positiva: significa que a um aumento da apreciação de todos os fatores académicos corresponde um aumento significativo da apreciação da competência e da afetuosidade e portanto, do estereótipo do país.

Globalmente, podemos concluir que se verifica a hipótese H6.

7.13.5 – H7: Existe correlação entre a competência e *status* percebidos?

Para avaliar esta hipótese, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

		Competência Portugueses
Quão prestigiantes acha que	Coef. Correlação	,450(**)
são os empregos tipicamente	Valor de prova	,000
alcançados pelos portugueses?	N	464
Economicamente falando,	Coef. Correlação	,341(**)
considera que os portugueses	Valor de prova	,000
são normalmente bem sucedidos?	N	464
Do ponto de vista da	Coef. Correlação	,508(**)
boa educação, de onde	Valor de prova	,000
colocaria os portugueses?	N	464

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 31

A correlação entre a apreciação de todos os *itens* do *Status* e a competência é estatisticamente significativa, sendo positiva: significa que a um aumento da apreciação de todos os *itens* do *Status* corresponde um aumento significativo da apreciação da competência, pelo que, globalmente, podemos concluir que se verifica a hipótese H7.

7.13.6 – H8: Existe correlação entre a afetuosidade e concorrência percebidas?

Apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste.

Afetuosidade Portugueses		
Se as pessoas que estudaram em Portugal obtiverem preferências em decisões de contratação, é provável que as coisas sejam difíceis para pessoas como eu	Coef. Correlação	,002
	Valor de prova	,971
	N	464
Os recursos europeus que vão para os portugueses tendem a retirar recursos do povo do meu país.	Coef. Correlação	-,033
	Valor de prova	,481
	N	463
Quanto mais poder o povo português tem, menos poder as pessoas do meu país poderão ter.	Coef. Correlação	-,078
	Valor de prova	,095
	N	463

** Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

Tabela 32

A correlação entre a apreciação de todos os *itens* da concorrência percebida e a afetuosidade não é estatisticamente significativa: significa que a uma variação da apreciação dos *itens* da concorrência não corresponde uma variação significativa da apreciação da afetuosidade.

Globalmente, não podemos concluir que se verifica a hipótese H8.

CAPÍTULO VIII: Conclusões

O atual mundo globalizado, em que os bens e serviços são trocados praticamente sem restrições ou dificuldades, trouxe um novo paradigma e muitas mudanças quer na produção, quer na divulgação e promoção desses produtos ou serviços, tanto dentro, como fora das fronteiras de cada país. Neste contexto, as questões da imagem do país e dos estereótipos nacionais assumem relevo e protagonismo, uma vez que vários estudos comprovam a sua importância no momento da escolha e da decisão de compra e/ou consumo. A par da maioria das atividades comerciais, a educação superior também não ficou de fora desta tendência.

Consequência, entre outros fatores, do decréscimo do número de alunos, da diminuição de recursos financeiros, da evolução das novas tecnologias, do tratamento da educação como uma mercadoria, do advento da globalização, da realidade desta nova economia do saber e da sociedade do conhecimento, e de uma concorrência praticamente sem fronteiras, o fenómeno da internacionalização da educação tem vindo a tornar-se num tema fortemente discutido, atualmente, quer na Academia, quer nas IES. Por isso, compreender quais os mecanismos do processo de decisão dos alunos internacionais, quais os fatores mais relevantes nessa decisão, qual o peso e importância de cada um, e qual a relação entre as percepções dos consumidores e a sua intenção de escolha, é cada vez mais pertinente para as IES, obviamente, mas também para as regiões onde estão inseridas e, no limite, para os seus países, uma vez que o fluxo de alunos estrangeiros é uma importante fonte de receitas, que contribui, em alguns casos, de forma muito acentuada, para as economias nacionais.

Apesar de o processo de decisão e de escolha dos alunos ser, como vimos, complexo e multidimensional, no caso da escolha internacional, o fator localização revelou-se crucial e decisivo no momento da tomada de decisão. Seja pela relação direta com os custos, seja pela proximidade geográfica, pela vida social e ambiente envolvente, pela geografia e clima, seja pela segurança, ou mesmo pela imagem percebida do destino, a localização do *campus* é determinante na escolha dos estudantes. Baseados no pressuposto, comprovado por vasta literatura, de que a rede mental de associações afetivas e cognitivas que os indivíduos possuem sobre determinados países (imagem do país) tem influência direta na avaliação dos produtos e serviços neles produzidos, e tendo visto, também, que o estereótipo de um país é delimitador da forma como este é percebido, e tem influência direta nas intenções de relação com esse país e

com os seus cidadãos, o estudo dessas crenças é, pois, fundamental para vários setores de atividade, como, neste caso, a educação superior.

Um melhor conhecimento da forma como os países e os seus cidadãos são vistos pelos alunos estrangeiros irá beneficiar, então, variados *stakeholders* nesta indústria. Ao perceberem melhor como são percecionados, os diferentes agentes podem delinear estratégias para fazer face às situações menos positivas, melhorando nas dimensões menos bem avaliadas, e/ou potenciando as mais valorizadas, fazendo com que a sua educação superior seja mais atrativa e mais competitiva no mercado global. E esta, é, provavelmente, a primeira contribuição deste estudo para o campo da Comunicação Organizacional e Estratégica, ao introduzir o conceito de atração da localização, enquanto ferramenta ao dispor das organizações que operam na arena internacional.

Neste estudo da atração, realizámos uma “viagem” à Psicologia Social, e ao estudo dos estereótipos, para entender melhor as crenças que existem sobre as características e comportamentos de determinados grupos - neste caso sobre os cidadãos portugueses - e cruzar esse conhecimento com um outro campo, o da comunicação das organizações e até da gestão e do *marketing*, se atendermos ao facto de, no limite, a educação superior ser hoje um negócio mundial, onde as IES operam e trabalham a sua *expressividade* através da comunicação, numa lógica de mercado concorrencial e com claros propósitos economicistas (Ruão, 2008). Esta incursão pela Psicologia Social revelou-se muito útil, e até inspiradora, uma vez que nos permitiu estudar e trabalhar, para além da parte cognitiva, também a componente afetiva do ser humano, que é, ela mesma, uma tendência crescente no mundo empresarial, e surge na sequência dos estudos de António Damásio (1994), que destacou o papel decisivo das emoções no comportamento humano.

Nesse sentido, a nossa questão de partida, sobre a relação entre o estereótipo do país e a intenção de prosseguir os estudos superiores nesse país, reveste-se de elevada importância, uma vez que a nossa investigação comprovou a existência de uma correlação positiva entre ambas. Ou seja, um aumento da perceção de afetuosidade e competência dos Portugueses, tem implicação direta no aumento da intenção de estudar em Portugal. Assim, e conforme sugerido por Chatallas *et al.* (2008), importa, pois, estimular e reforçar a imagem projetada através dos diferentes fatores que compõem ambos os constructos, por forma a fomentar e incrementar a atração do ensino superior português perante os estudantes internacionais.

No entanto, esta sugestão pode não se afigurar tarefa tão simples quanto à primeira vista possa parecer. Promover a imagem de um país enquadra-se, conforme exposto anteriormente, no denominado *country branding*, mas apesar de as técnicas de comunicação estratégica poderem sugerir semelhanças com as aplicadas aos produtos, o *branding* das nações enfrenta vários desafios distintos. Em primeiro lugar, a identidade nacional pode ser uma vantagem ou um problema, e o dilema de promover a diferenciação ou a integração numa determinada região ou grupo de interesse maior, também deve ser considerado. Por exemplo, genericamente, Portugal deve tentar distinguir-se pelas suas características únicas ou enquanto parte da União Europeia? Ou que lhe trará mais benefícios, do ponto de vista da atração, neste caso, de alunos estrangeiros? Em segundo lugar, comunicar apenas uma imagem ou uma mensagem para todas as audiências, além de extremamente difícil para uma entidade com tantas componentes e complexidade como é um país, é extremamente ingrato, pois implica deixar de fora, necessariamente, uma série de atributos relevantes para determinados públicos. Por exemplo, uma campanha turística nacional que promova o bem-estar, a tranquilidade, a calma e um modo de vida sereno e descontraído, pode ter resultados muito positivos na captação de turistas, mas dificilmente atrairá empresas, organizações e recursos que procuram um país fortemente industrializado e com uma força de trabalho altamente qualificada e competente. O mesmo raciocínio se aplica, novamente, quando se pretende promover a educação superior. Ou seja: será que os argumentos e os benefícios identificados como pertinentes para a atração de alunos se coadunam com os argumentos e benefícios identificados como ideais para a captação de turismo sénior, por exemplo? Em terceiro lugar, a dimensão tempo. Muitos dos estereótipos e associações culturais que fazemos dos países baseiam-se em centenas de anos de história e não são simplesmente esquecidos pelos consumidores, como consequência imediata de simples campanhas de *marketing* ou de comunicação. Afinal, o *branding* não pode alterar os atributos físicos dos “produtos”, apenas pretende alterar as perceções dos consumidores e, no caso dos países, essa avaliação é baseada em variadíssimos fatores. Entre eles, estão a experiência pessoal (por ex: visitas ao país); a familiaridade ou conhecimento sobre o mesmo, fruto do estudo, de contactos pessoais e relatos de conhecidos, amigos e dos média; do uso anterior de produtos fabricados nesse país; e, também, obviamente, das crenças associadas aos atributos e características dos cidadãos desse país, denominadas estereótipos. As empresas, organizações e os próprios países que pretendam capitalizar a imagem do seu país devem ter em atenção todos estes aspetos, bem como devem avaliar,

previamente, as percepções dos seus diferentes públicos, por forma a potenciar as positivas, e minorar ou afastar as negativas.

Finalmente, e como consequência do ponto anterior, uma definição clara e correta do público-alvo é fundamental. Noção básica para qualquer estudante ou profissional de comunicação, uma definição precisa do alvo da comunicação é condição indispensável para o sucesso no cumprimento dos objetivos. No caso dos países, há um público deveras importante, amiúde descurado nas ações de promoção dos mesmos: o público interno, os cidadãos desse país. Não são raros os exemplos de casos onde os cidadãos do próprio país não apenas não se identificam nem concordam com a forma como o país, a sua região ou eles próprios são “apresentados”, como inclusive, por vezes até discordam, e pior, se sentem ofendidos. Daí que Nebenzahl (2007) reforce a importância da comunicação interna e externa por forma a garantir a coerência da imagem e a “boa vontade” e apoio dos cidadãos, que se devem sentir envolvidos, motivados e, acima de tudo, acreditarem nessa imagem, sob pena de surgirem conflitos. Mais uma vez, a comunicação deve ter, neste aspeto, um papel fundamental ao dirigir-se e envolver, de maneira planeada e contínua, os cidadãos de cada nação, antes mesmo de se dirigir aos públicos externos.

Voltando ao tema central do nosso estudo, toda a problemática da atração de alunos tem-se tornado num dos assuntos mais discutidos da literatura de *marketing* educacional, devido, entre outros fatores, ao decréscimo constante de alunos no ensino superior, decorrente da diminuição demográfica acentuada, passando pela consequente e crescente competitividade entre as várias IES, até ao aumento exponencial da mobilidade estudantil internacional, o que faz com que este fenómeno tenha vindo a ganhar uma dimensão e relevância a que as IES e os próprios países não podem ficar indiferentes, sob pena de serem rapidamente ultrapassados na arena mercantil da captação de alunos e da sua consequente viabilidade económica. Neste sentido, e analisada que foi a questão de partida, ao comprovarmos a relação entre o estereótipo de Portugal e a intenção de estudar no nosso país por parte dos estudantes universitários de 39 IES europeias e quinze nacionalidades diferentes, bem como as várias hipóteses inicialmente avançadas, importa agora tentar perceber um pouco melhor todas estas variáveis, cruzando e analisando alguns dados distintos, para obtermos outras conclusões.

Antes de mais, e porque é de atração que falamos, recuperamos aqui o modelo das cinco forças de Michael Porter (1979), segundo o qual a atratividade de um determinado setor ou mercado depende dos seguintes cinco itens: a ameaça de novos concorrentes, o poder

negocial dos fornecedores, o poder negocial dos clientes, a pressão de produtos substitutos e rivalidade existente no setor. Ora bem, conforme revisto na primeira parte deste estudo, a acirrada concorrência, nacional e internacional, no setor da educação; a cada vez maior facilidade e capacidade de acesso à informação que permite aos potenciais candidatos compararem e escolherem as melhores opções, de entre praticamente o mundo inteiro; a abertura de novos *campus* académicos por parte de grandes instituições de ensino, em diferentes locais e até países; e, os agrupamentos e fusões entre IES que garantem lógicas economicistas poderosas e um poder negocial imenso, entre outros, têm tornado este setor num misto de oportunidade (para os grandes e poderosos grupos) e de elevada ameaça para as IES com menos recursos, menos poder de investimento, menos gastos na comunicação e, consequentemente, menor capacidade de atração. Se a estes fatores juntarmos a força da imagem, do *branding*, do *marketing*, que tudo abarca e envolve, dos indivíduos às empresas, das marcas de educação aos países, e eis-nos perante um mundo novo, repleto de desafios, oportunidades, mas também ameaças, em que apenas os mais capazes sobreviverão.

Em segundo lugar, é também relevante analisar e perceber a relação entre os alunos estrangeiros recebidos por Portugal e o estereótipo do nosso país para esses estudantes. Assim, a ordem de importância de países, de acordo com o número de estudantes europeus que Portugal recebe, segundo dados da OCDE (2013) são: a Espanha (9,3%), a França (2,7%), a Itália (2,4%), o Reino Unido (2,1%), a Alemanha e a Polónia (1,8%) e a Bélgica (1,1%). Uma vez que a Itália e a Polónia não possuem IES pertencentes à rede EDCOM, e portanto não foram contempladas neste estudo, fomos verificar as variáveis de afetuosidade e competência percebidas por parte dos restantes países identificados. Em todos os quatro países analisados, os valores encontram-se acima do ponto médio da escala de medida e com diferenças mínimas entre eles, pelo que os resultados não nos permitem concluir uma relação direta entre o estereótipo e a efetiva matrícula em IES portuguesas. Na nossa interpretação, estes números justificam-se antes, no caso da Espanha, pela proximidade geográfica, e no caso da França e da Alemanha, principalmente, mas também do Reino Unido, com a afinidade pessoal, consequência das elevadas taxas de emigração de cidadãos portugueses para estes países. Nestes últimos casos, aliás, é muito provável que estejamos na presença de estudantes em mobilidade, em vez de estudantes internacionais propriamente ditos, ou seja, muitos destes estudantes, na verdade, ainda que possam viver nos países indicados, é possível que estejam a regressar ao seu país de origem para estudar. Curiosamente, o Reino Unido, a Espanha, a

França, a Alemanha e a Suíça são também os países para onde enviamos mais estudantes com 30%, 15,7%, 14,5%, 8,1% e 6,1% respetivamente, e, julgamos, precisamente pelas mesmas razões.

Cruzando estes dados objetivos com os resultados do nosso estudo, não deixa de causar alguma surpresa que os países que declararam maior vontade de estudar em Portugal sejam a Roménia, a Croácia e a Turquia, cujas percentagens de estudantes em Portugal sejam residuais, e países como a França, a Alemanha e a Bélgica, estejam entre os países com menores valores médios declarados no interesse em estudar em Portugal.

Quanto aos fatores académicos, a sua comprovada correlação com a intenção de estudar num determinado destino, vem em linha de conta com os estudos da maioria dos autores que se debruçaram sobre a mobilidade académica internacional (Chapman, 1981; Moogan *et al.*, 1999; Mazzarol e Soutar, 2002; Soutar e Turner, 2002; Shanka *et al.*, 2002; Cubillo *et al.*, 2006; Raposo e Alves, 2007; Varghese, 2008), que os identificaram como relevantes na decisão da escolha dos candidatos, em especial os dois *items* cuja correlação é mais forte: a reputação do sistema de ensino e a qualidade académica percebida. Ou seja, o nosso estudo vem corroborar, entre outras, as conclusões de Bourke (2000), que afirma a correspondência positiva entre a reputação do ensino superior e a intenção de estudar nesse país.

Sobre a reputação, é ainda relevante assinalar que, quando analisado por país, a Roménia é o país com a média mais elevada (3,60) na avaliação da reputação do sistema de ensino português, seguida da Bulgária, do Reino Unido, da Croácia, da Turquia, da República Checa e da Espanha, todos estes países com valores acima da média (anexo 26). Com uma avaliação de 3,0 surgem a Dinamarca e a Holanda, e, com uma avaliação abaixo do ponto médio da escala de medida, aparecem a Alemanha, a Noruega, a Bélgica, a Suíça, a França e a Áustria, por esta ordem. Se compararmos esta avaliação com as pontuações obtidas na avaliação da dimensão competência dos cidadãos portugueses, percebemos que, dos seis países cujas médias de avaliação da reputação do sistema de ensino português são mais altas, quatro coincidem com as médias mais altas de avaliação da competência, com a Roménia a liderar ambas as classificações. Já quando analisadas as autoavaliações dos vários países sobre a reputação dos seus sistemas de ensino, a Roménia ocupa a última posição, sendo mesmo o único país a autoavaliar-se abaixo do valor médio da escala, com uma pontuação média de

2,75. No sentido contrário, a Bélgica lidera a tabela, seguida do Reino Unido, da Dinamarca, da Alemanha, da Holanda, da Suíça e da Noruega, na metade superior da tabela, e da República Checa, da Áustria, da Turquia, da Espanha, da França, da Bulgária e da Croácia, por esta ordem, na metade inferior. Se excluirmos o Reino Unido, que surge em segundo e terceiro lugar nas médias de avaliação, quer da sua própria, quer da reputação do sistema de ensino português, as metades das tabelas praticamente trocam de posição na auto e heteroavaliação, o que nos permite concluir que a tendência para avaliar mais positivamente a reputação dos sistemas de ensino estrangeiros, corresponde a uma percepção menos positiva da reputação do sistema de ensino do seu próprio país.

Quando analisadas por género, as diferenças entre a avaliação da reputação dos sistemas de ensino superior (português e dos próprios países) não são significativas, com os valores a serem praticamente idênticos (média de 2,96 para o sexo feminino e de 2,95 para o sexo masculino, na avaliação da reputação do sistema de ensino superior português) e de 3,44 e 3,48 na autoavaliação da reputação do sistema de ensino superior dos seus países, para o sexo feminino e masculino respetivamente. Apesar de a diferença entre os géneros não ser significativa, note-se no entanto, e novamente, a discrepância entre a auto e a heteroavaliação da reputação dos sistemas de ensino.

Relativamente à avaliação dos restantes fatores académicos portugueses (anexo 27), os valores seguem, maioritariamente, o mesmo padrão encontrado na reputação, com a Roménia, a Turquia, a Bulgária, a Croácia e a República Checa a situarem-se, em quase todos os *ítems*, na metade superior da tabela, i.e., a avaliarem de forma mais positiva os aspetos académicos portugueses, e os restantes países, a ocuparem a metade inferior. Já quanto à autoavaliação dos restantes fatores académicos (anexo 28), a Bélgica, a Holanda, a Suíça, a Noruega e a Dinamarca, destacam-se como os países que maiores pontuações atribuíram, na maioria dos *ítems*, aos seus próprios sistemas de ensino, trocando claramente de posição com os países mencionados anteriormente, e ocupando a maioria das metades superiores das tabelas. De uma forma mais equilibrada, quer na auto, quer na heteroavaliação dos fatores académicos, encontram-se os restantes países: Alemanha, Áustria, França, Reino Unido e Espanha, com pontuações médias em quase todos os *ítems*, e em ambas as avaliações.

Quando diferenciamos a avaliação dos fatores académicos por género, não verificamos diferenças significativas, obtendo, na esmagadora maioria das vezes, quer na auto (anexo 30),

quer na heteroavaliação (anexo 29), valores muito próximos. Realce-se, no entanto, que as médias de autoavaliação dos fatores académicos de todos os países foram novamente, em todos os fatores avaliados, sem exceção, mais elevadas do que as atribuídas aos mesmos fatores portugueses.

Sobre a avaliação dos fatores académicos portugueses, importa ainda referir que, quando cruzados, individualmente, com a intenção de estudar em Portugal (anexo 31), a um aumento da importância atribuída aos vários *itens*, corresponde, na quase generalidade, um proporcional aumento dos valores médios da intenção de escolher Portugal como destino de estudo. Ou seja, a média da intenção de estudar em Portugal é tanto maior, quanto maior é a avaliação atribuída a cada um dos fatores académicos portugueses, conforme verificado e comprovado no ponto 7.13.2.3.

No cruzamento da avaliação dos fatores académicos do seu próprio país com a intenção de estudar em Portugal (anexo 32), constatamos que, para cinco dos seis fatores analisados, à avaliação mais baixa (1) corresponde a maior média de probabilidade de estudar em Portugal, pelo que podemos concluir que um dos fatores “*push*” que motiva os alunos a estudar no estrangeiro, pode ser a fraca avaliação que fazem dos fatores académicos nos seus próprios países. A única exceção refere-se ao *item* “Capacidade de investigação no seu País”, cujos valores médios da intenção de estudar em Portugal variam entre os 2,24 e os 2,85, todos, portanto, abaixo do valor médio da escala, e sem relação direta com a autoavaliação que fazem deste fator, uma vez que para as avaliações de 1 (muito mau), 2, 3, 4 e 5 (excelente), correspondem médias de intenção de estudar em Portugal de 2,67, 2,24, 2,85, 2,63 e 2,72, respetivamente, de onde se conclui que não existe relação direta entre o aumento da avaliação e o correspondente aumento (ou diminuição) da intenção declarada.

Ao analisarmos os fatores sociais, os resultados não deixam de ser, de alguma forma, surpreendentes, não tanto pela comprovação da correlação positiva entre a intenção de estudar em Portugal e a proximidade geográfica, a vida social, as opiniões de amigos, familiares e colegas e as perspetivas de emprego, mas antes pela não comprovação da correlação com a aquisição de competências linguísticas e culturais, o conhecimento e a familiaridade com o país, o custo de vida, a segurança, a língua e, a geografia e o clima.

Tratando-se de países todos eles europeus e que se encontram geograficamente próximos, compreende-se que o conhecimento e a familiaridade do país, efetivamente, não seja

um fator determinante, uma vez que esse registo encontra, de alguma maneira, semelhanças entre todos os países. A questão da segurança, apesar de valorizada como fator social importante na escolha do destino de estudo (obteve a segunda pontuação média mais elevada), tem uma relação relativamente baixa quando associada à intenção de estudar em Portugal. Na nossa opinião, isso deve-se a dois principais fatores. Por um lado, o facto de a Europa ser, regra geral, uma região segura, com raros casos de xenofobia entre cidadãos europeus. Por outro lado, devido aos altos índices de afetuosidade com que os portugueses são tradicionalmente associados, como provam também, os resultados deste nosso estudo. Ou seja, apesar de ser considerada, genericamente, importante, a segurança não é um motivo influenciador suficientemente forte para os estudantes se decidirem por Portugal para prosseguirem os seus estudos. No entanto, julgamos, é um fator que não deve ser descurado, uma vez que pode ser bastante relevante para os principais influenciadores e patrocinadores da maioria destes jovens: os pais.

Relativamente à língua, e não tendo a língua portuguesa grande expressão na Europa, é também compreensível que esse não seja um fator determinante, em linha, aliás, com os escritos de vários autores que comprovam a preferência dos estudantes internacionais pelos países de língua oficial inglesa (Marginson, 2006; Padlee *et al.*, 2010; Wilkins e Huisman, 2011; Anderson e Bhati, 2012). No item custo de vida, e sendo a maioria destes estudantes, indivíduos que se deslocam na sua mobilidade académica ao abrigo do Programa Erasmus, também se entende que este não seja um fator extremamente valorizado. Já quanto ao item geografia e clima, a fraca correlação entre este item e a intenção de estudar em Portugal, surpreendeu-nos, uma vez que a mesma contradiz as indicações obtidas nas entrevistas exploratórias com alunos estrangeiros que se encontram em Portugal, e cuja repetida referência às praias, ao calor, e ao consequente modo de vida, foram sempre apontados e valorizados.

No sentido contrário, também não estranhamos a correlação positiva entre a intenção de estudar em Portugal e as opiniões significativas dos influenciadores, bem como com a proximidade geográfica, ainda que, na Europa, a distância entre países seja sempre relativamente pequena. Também não é surpreendente a relação positiva com a vida social, que vem em linha com as conclusões da maioria da literatura (Moogan *et al.*, 1999; Mazzarol e Soutar, 2002; Schimmel *et al.*, 2009), onde é apontada como um dos fatores mais valorizados pelos jovens em mobilidade académica. Finalmente, uma nota para a perspetiva de emprego, que obteve o maior coeficiente de correlação com a intenção de estudar em Portugal, e é tanto

mais significativo, quanto é, provavelmente, um bom indicador que espelha bem a crise atual que a Europa atravessa, nomeadamente o flagelo do desemprego jovem, e que, por isso, se reflete, de forma evidente, nas preocupações dos estudantes, nomeadamente na escolha do destino de estudo.

Quando analisamos a importância média atribuída a cada um dos fatores sociais, por países (anexo 33), e ainda que as diferenças de fator para fator sejam bastante significativas, há dois países que se destacam, por se encontrarem, normalmente, no topo ou na parte inferior das tabelas. A Roménia, ocupa quase sempre os lugares cimeiros na avaliação da importância da maioria dos fatores sociais, exceção feita ao *item* “Segurança”, onde, apesar de o avaliar acima do ponto médio da escala, com 3,33, se encontra em antepenúltimo lugar da lista, liderada pelo Reino Unido, cuja avaliação média da importância deste fator se situa nos 3,9. No sentido oposto, a Dinamarca é o país cuja pontuação média da avaliação dos fatores sociais, globalmente, é mais baixa, em alguns dos casos com valores abaixo do ponto médio da escala. No entanto, quer no *item* “Aquisição de Competências linguísticas e culturais”, quer na importância do fator “Língua”, a Dinamarca ocupa os lugares cimeiros, sendo mesmo o país a liderar a tabela, com as maiores médias de avaliação deste segundo fator, o que revela a importância atribuída pelos estudantes dinamarqueses à questão da língua, aquando da escolha de um destino de estudo.

Quando analisados individualmente, em função do género (anexo 34), percebemos que a avaliação dos fatores sociais também não regista diferenças significativas, com todos os *itens* a obterem avaliações acima do ponto médio da escala, e com valores muito idênticos para ambos os sexos. Ainda assim, realce para o facto de as médias das avaliações femininas serem ligeiramente superiores em todos os fatores, com exceção da “Vida Social” e da “Possibilidade de Emprego”, onde os inquiridos do sexo masculino os avaliaram, em média, com maiores pontuações.

Do ponto de vista da Comunicação Estratégica e Organizacional, relembramos que, desde a década de 90, os seus autores voltaram a atenção para a componente emocional e simbólica, nas organizações, que conduziu a uma ampla valorização da sua “*dimensão expressiva*” (Ruão, 2008: 497), pelo que a comunicação se tornou, ela própria, numa peça fundamental da vida organizacional e de cuja capacidade de transmitir os seus símbolos e mensagens, depende, em grande parte, o sucesso das mesmas. Clotilde Perez (2004) relembra-

nos, a este propósito, que as marcas se expressam, se dão a ver, se mostram de determinadas maneiras, com o objetivo de potenciar os seus efeitos de sentido. Esses elementos de expressão são veiculados através de todos os seus componentes, e também dos média, com a intenção declarada de nos causar sensações agradáveis e até afetivas, com vista ao estabelecimento de uma conexão, que, se se conseguir emocional, melhor. A comunicação tornou-se, então, no veículo privilegiado de partilha e relação entre as organizações, os seus públicos, interno e externo, e o meio social envolvente. E nesta sociedade, que Lipovetsy e Serroy (2010) chamaram de “cultura-mundo”, - em que a expansão assombrosa do universo da comunicação, da informação e da mediatização, tudo abraça e alcança, suportada pelo desenvolvimento constante e acelerado das novas técnicas de comunicação que transformaram a própria maneira de ver, pensar e sentir dos seres humanos, e em que nada existe sem partilha, - as IES e os próprios estados têm de repensar toda a sua comunicação. Hoje em dia, se algo não foi visto, se não pode ser mostrado, se as massas não têm acesso, então é como se não existisse. Juntando a isto, uma escassez de recursos, financeiros e humanos, e uma competição feroz e global, as instituições de ensino não tiveram outra alternativa se não despertarem para a importância de uma comunicação qualificada e persuasiva com vista à atração de alunos. Esta comunicação especializada, posicional, ainda que inicialmente recebida com muita relutância pelos académicos, foi sendo gradualmente aceite, incorporada e materializada nos mesmos moldes que nas atividades comerciais. Ugo Volli (2003: 7) refere-se a esta forma de comunicação, com objetivos estratégicos definidos, como um *“instrumento estético e ideológico de massas, uma espécie de reservatório de onde extraímos a nossa forma de olhar o mundo, de descobrir a beleza, de nos divertirmos, de sonhar”*, com Pinto (1997: 189) a reforçar esta ideia, rotulando-a mesmo de entidade mediadora do processo de socialização, que *“impõe imaginários coletivos, divulga as principais regras de atuação social e índices de auto e heterodefinição, e das quais dependemos para a construção da nossa identidade e da nossa integração social”*. Efetivamente, há muito que a função persuasiva da comunicação organizacional ultrapassou o seu papel meramente informativo (Cardoso, 2002). Criar um posicionamento de um produto, de uma marca ou de um país, significa construir em seu redor, um universo semântico que lhes atribua um valor pertinente para os seus públicos (Pinto, 1997), através da produção e emissão de sinais e impressões, dirigidas aos seus alvos de comunicação, e cujas mensagens sejam capazes de *“desenvolver a competência simbólica, promover os ativos intangíveis e projetar a expressividade dessas organizações”* (Ruão, 2008: 503). Em suma, que sejam capazes de atrair.

E esta atração é o conceito que aqui apresentamos como resultado da comunicação planeada, contínua e com vista ao alcance dos objetivos das organizações, ou seja, da comunicação organizacional e estratégica.

Neste universo *expressivo* das organizações, onde as mensagens verbais e visuais que envolvem as “mercadorias” e todo o seu alcance ideológico, são hoje, provavelmente, mais importantes que a “mercadoria” em si (Pinto, 1997), torna-se, pois, fundamental conhecer a percepção atual dos vários públicos, para que seja possível, a partir desse ponto, construir novos significados e relações, através da comunicação, a fim de se atingirem os objetivos das organizações. Daí que esta investigação, ao contribuir para um maior conhecimento da forma como os estudantes internacionais realizam as suas escolhas, relativamente ao destino de estudo, se possa revelar uma valiosa ajuda para as organizações que operam neste setor de atividade. Identificados e hierarquizados que estão, agora, os fatores mais relevantes da atração da educação, encontramos-nos, então, em condições de desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua correta divulgação e promoção, i.e., ao conhecermos melhor o processo de atração, podemos melhorar toda a dimensão estratégica do processo comunicativo. Ou seja, este estudo pode acrescentar valor à área da Comunicação Organizacional e Estratégica, também pela sua aplicabilidade prática: a partir deste conhecimento maior sobre as crenças que os estudantes europeus têm sobre nós, podem (e devem) tirar-se ilações no sentido de definir e implementar estratégias que visem aumentar a atratividade do nosso sistema de ensino superior. Tendo sido comprovada a relação entre o estereótipo de Portugal e a intenção de estudar no nosso país, com a dimensão competência a revelar uma correlação mais forte do que a afetuosidade, as nossas IES, mas também as autoridades nacionais, poderão esgrimir argumentos que potenciem os fatores mais valorizados, bem como tentem modificar as percepções menos positivas. Este estudo revelou que, em média, a maioria dos estudantes europeus se consideram mais competentes do que os Portugueses, mas menos afetuosos. No entanto, países como a Espanha, a França, a Bulgária, a Dinamarca, a Turquia, a Roménia e a Croácia apresentam valores médios da avaliação da competência dos portugueses mais elevados do que aqueles com que se autoavaliam. Talvez exista aqui uma oportunidade a explorar, com vista a potenciar a atração de alunos destes países. Já quando avaliamos a afetuosidade, a avaliação dos portugueses é superior à autoavaliação individual de todos os países, sem exceção. Ainda que esta dimensão apresente uma correlação menor com a intenção de estudar em Portugal, ficou provada a sua existência e influência, pelo que reforçar esta crença através de

ações de comunicação, beneficiará a nossa imagem no seu todo e estimulará também a atração de alunos.

Na comparação da qualidade do sistema de ensino português com o dos seus próprios países, os inquiridos autoavaliaram-se, em média, com uma pontuação de 3,60, tendo atribuído um valor médio de 3,20 à qualidade de ensino português. Isto significa que, apesar de nos situarmos abaixo dos valores médios autopercecionados, no conjunto total dos vários países analisados, a pontuação obtida encontra-se acima do ponto médio da escala de medida, o que deixa pressupor que, com algum trabalho específico nas variáveis menos bem percecionadas, Portugal conseguirá nivelar-se e até ultrapassar muitos dos países europeus ao nível da perceção da qualidade do seu sistema de ensino. Já quando analisamos a reputação do ensino superior, os valores são bem mais preocupantes. Cerca de metade dos países avaliam-nos abaixo do ponto médio da escala de medida, o que corresponde a uma avaliação negativa deste relevante fator. Este facto é tanto mais relevante quanto verificamos que, na autoavaliação, apenas a Roménia se situa abaixo deste ponto médio. Mais uma vez, e tendo em conta que várias universidades portuguesas têm vindo a surgir em diferentes *rankings* internacionais, conforme referido pelo Vice-Reitor da Universidade do Porto, num artigo³⁷ publicado no Jornal de Notícias, *“há seis anos atrás, as universidades portuguesas não apareciam nestas classificações, mas agora o difícil é encontrar rankings que não tenham universidades portuguesas”*, este facto deveria ser amplamente divulgado e, mais uma vez, potenciado do ponto de vista da comunicação institucional, quer das IES, quer das instituições oficiais do próprio país, com vista à construção de uma imagem mais condizente com a nossa realidade.

Outra das conclusões deste estudo prende-se com a confirmação da H7, onde ficou provada a relação entre a dimensão competência e o nível de *status* percecionado, i.e., o *status* prevê quais os grupos que são vistos como competentes, implicando, de certa forma, “alguma justiça”, através da qual os grupos recebem aquilo que merecem (Fiske, 2000). O nosso estudo vem, portanto, corroborar os escritos de vários autores (Fiske *et al.*, 2002; Alexandre *et al.*, 2005; Cuddy *et al.*, 2009). Assim, poder-se-á sugerir que sejam realizados esforços no sentido de promover o *status* dos portugueses, uma vez que um aumento da perceção deste fator tem implicação direta no aumento da perceção da competência, e esta, por sua vez, tem uma forte influência na decisão da escolha do destino de estudo. Uma comunicação apoiada em exemplos

³⁷ - Disponível em http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2646780&page=-1

de casos de sucesso, mostrando portugueses bem-sucedidos, divulgando mais e melhor as IES que surgem em *rankings* internacionais, artigos publicados em jornais e revistas de referência, investigações com benefícios reais para as pessoas, produtos e projetos resultantes de trabalhos, parcerias ou intervenções diretas da academia portuguesa, são, entre muitos outros, apenas alguns exemplos que podem servir de alavanca para potenciar a percepção de *status* dos portugueses.

Há, finalmente, algumas perguntas que se impõem: quem deve gerir esses esforços de comunicação dos fatores identificados como cruciais na decisão de escolha do destino de estudo por parte dos estudantes? A quem deve ser exigida a responsabilidade dessa promoção? Às IES ou às autoridades governamentais? E de que forma? Quais os canais mais eficazes? Que meios utilizar? Todas estas questões não têm uma resposta imediata, fácil, ou sequer única. A nossa opinião é que o esforço comunicacional deve ser integrado, coerente, e alinhado numa estratégia claramente definida, com objetivos atingíveis e envolvendo todas as partes interessadas, a começar pelos próprios cidadãos do país. Algumas sugestões passam pela criação de uma estratégia que eleja os pontos principais a colmatar ou, pelo contrário, a potenciar, evidenciando e ampliando os fatores considerados positivos e combatendo os que receberam avaliações negativas ou mais baixas; apostando nos mercados potencialmente mais suscetíveis e abertos aos nossos estímulos comunicacionais, nomeadamente aqueles cuja percepção da nossa reputação, competência e qualidade de ensino foram mais bem avaliados; estabelecendo parcerias com IES estrangeiras com vista a levar o nosso sistema de ensino a outros públicos, bem como trazer novos estudantes; estimular a experimentação através de programas, cursos ou workshops de curta duração; acolhendo ou organizando conferências, seminários e outras atividades académicas com relevância internacional; promovendo o ensino em língua inglesa, dotando os professores e demais agentes envolvidos no processo de recrutamento, admissão e leção de boas bases teóricas desta língua; criando mais e melhores condições de atividades sociais, bem como evidenciando a atual vida social do nosso país, muito valorizada pelos estudantes internacionais; divulgando e promovendo todos os fatores académicos, uma vez que o estudo comprovou a sua correlação com a intenção de estudar em Portugal; e, finalmente, intensificando os esforços de apoio, acompanhamento e satisfação dos atuais estudantes internacionais, cuja opinião se revela bastante eficaz na influência de outros colegas, familiares e amigos.

Tendo consciência das limitações deste estudo, desde logo pela dimensão da amostra utilizada, e também pelo facto de todos os inquiridos serem estudantes das áreas da comunicação, o que pode, de alguma forma, enviesar os resultados, os autores evidenciam e reforçam, no entanto, a importância dos estereótipos nacionais na atração de alunos. Se a esta conclusão, acrescentarmos o facto, amiúde comprovado por extensa literatura, de que os estereótipos, bem como a imagem não são constructos estanques e inalteráveis, pelo contrário, importa ter consciência da sua percepção junto dos diversos públicos, a fim de se poderem definir estratégias e esgrimir argumentos para alterar e melhorar essas percepções, com óbvios benefícios futuros.

Parece-nos ainda, por fim, e em jeito de sugestão de futuros desenvolvimentos de investigação, que seria útil a análise do estereótipo de Portugal junto de potenciais alunos estrangeiros oriundos de fora da Europa, mais a mais se tivermos em atenção que a maioria dos alunos estrangeiros que frequentam as nossas IES é oriunda de África, e em particular dos PALOP's³⁸, seguida da América Latina, principalmente do Brasil, principal país “exportador” de alunos para Portugal, e só depois, em terceiro lugar na lista, surge a Europa (OCDE, 2013). Ainda que a língua seja, efetivamente, o principal motivo que justifique estes números, há todo um conjunto de fatores históricos e culturais que potencia e estimula esta relação e que dá origem, também, à forma como Portugal e os portugueses são vistos pelos cidadãos destes países. E estes dados são tanto mais importantes, quanto sabemos que a maioria deste alunos vem para Portugal numa lógica de mobilidade de diplomas - contrariamente aos estudantes europeus, cuja mobilidade é, na sua quase totalidade, de créditos (Lam, 2012) - e, portanto, mais longa, mais envolvente, e normalmente paga, logo, com maiores benefícios económicos para o país. Além disso, com o advento da globalização e da cada vez maior concorrência mundial, Portugal deve precaver a garantia deste fluxo de alunos, sob pena de os começar a perder, gradualmente, para outras regiões geográficas e outros países. E para isso, terá de conhecer bem a sua atratividade, percebendo o peso e importância atribuída a cada um dos fatores sociais e académicos relevantes na decisão da escolha do destino de estudo, bem como acompanhar a evolução das percepções destes públicos, nomeadamente através de estudos de imagem e da avaliação dos estereótipos, e, finalmente, desenvolvendo ações estratégicas, também ao nível da comunicação, no sentido de gerir e melhorar essas percepções.

³⁸ - Acrónimo para Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- Aaker, D. A. (1991) *Managing brand equity: capitalizing on the value of a brand name*. New York: The Free Press.
- Aaker, D. A. (1996) *Building Strong Brands*. New York: The Free Press.
- Aaker, D. A., & Joachimsthaler, E. (2007) *Liderança de Marca: Público*.
- Abele, A. E. (2003) 'The Dynamics of Masculine-Agentive and Feminine-Communal Traits: Findings From a Prospective Study'. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85 (Nº 4): pp. 768-776.
- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2007) 'Agency and Communion From the Perspective of Self Versus Others'. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93 (Nº 5): pp. 751-763.
- Agrawal, J., & Kamakura, W. A. (1999) 'Country of origin: A competitive advantage?'. *International Journal of Research in Marketing*, Vol. 16: pp. 255-267.
- Ahmed, S. A., & d'Astous, A. (1993) 'Cross-national Evaluation of Made-in Concept Using Multiple Cues'. *European Journal of Marketing*, Vol. 27 (Nº 7): pp. 39 - 52.
- Ahmed, S. A., & d'Astous, A. (1995) 'Comparison of country of origin effects on household and organizational buyers' product perceptions'. *European Journal of Marketing*, Vol. 29 (Nº 3): pp. 35 - 51.
- Ahmed, S. A., & d'Astous, A. (1996) 'Country of Origin and brand effects: a multi dimensional and multi-attribute study'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 9 (Nº 2): pp. 93-115.
- Ahmed, S. A., & d'Astous, A. (2008) 'Antecedents, moderators and dimensions of country-of-origin evaluations'. *International Marketing Review*, Vol. 25(No. 1): pp. 75-106.
- Ahmed, Z. U., Johnson, J. P., Ling, C. P., et al. (2002) 'Country-of-origin and brand effects on consumers' evaluations of cruise lines'. *International Marketing Review*, Vol. 19 (Nº 3): pp. 279-302.
- Ahmed, Z. U., Johnson, J. P., Yang, X., et al. (2004) 'Does country of origin matter for low-involvement products?'. *International Marketing Review*, Vol. 21 (Nº 1): pp.102 - 120.
- Ajzen, I. (1991) 'The Theory of Planned Behaviour'. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, Vol. 50: pp. 179-211.
- Ajzen, I. (2001) 'Nature and Operations of Attitudes'. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52 pp. 27-58.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Al-Sulaiti, K. I., & Baker, M. J. (1998) 'Country of origin effects: a literature review'. *Marketing Intelligence & Planning*, Vol. 16 (Nº 3): pp. 150 - 199.
- Alba, J. W., & Hutchinson, J. W. (1987) 'Dimensions of Consumer Expertise'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 13(Nº 4): pp. 411-454.
- Alessandri, S. W., Yang, S.-U., & Kinsey, D. F. (2006) 'An Integrative Approach to university Visual Identity and Reputation'. *Corporate Reputation Review*, Vol. 9(Nº 4): pp. 258-270.
- Alexander, M. G., Brewer, M. B., & Livingston, R. W. (2005) 'Putting Stereotype Content in Context: Image Theory and Interethnic Stereotypes'. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 31 (Nº 6): pp. 781-794.
- Almeida, A. L. C. (2005) 'Reputação Organizacional: a importância de parâmetros para o seu gerenciamento.'. *Organicom*, Ano 2(Nº 2): pp. 119 -
- Almeida, L. d. (2011) *O sistema de Ensino Superior Português - Expansão e Desregulação, Reforma no Quadro de Espaço Europeu de Ensino: Media XXI*.

- Altbach, P. G. (2004) 'Higher Education Crosses Borders: Can the United States Remain the Top Destination for Foreign Students?'. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 36 (Nº 2): pp. 18-25.
- Altbach, P. G. (2004) 'Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world'. *Tertiary Education and Management*, Vol. 10 (Nº 1): pp. 3-25.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007) 'The Internationalization of Higher education: motivations and realities'. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11(Nº 3/4): pp. 290-305.
- Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2013) 'Another Week, Another Scandal: Immigration Dilemmas'. *International Higher Education*, Nº 70: pp. 4-6.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*.
- Alves, G. C. (1995) 'Marketing de serviços de educação'. *Revista Portuguesa de Marketing*, Vol. 1 (Nº 1): pp. 55-65.
- Alvesson, M. (1990) 'Organization: From substance to Image?'. *Organizational Studies*, Vol. 11(Nº 3): pp. 373-394.
- Anastasi, A. (1990) *Psychological testing*. New York: McMillan.
- Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. (Revised Edition ed.). London New York: Verso.
- Anderson, B. D. (2007) *Students in a Global village: the nexus of choice, expectation and experience in study abroad*. Doctor of Philosophy, The University of Texas, Austin.
- Anderson, R., & Bhati, A. (2012) 'Indian Students' Choice of Study Destination: Reasons for Choosing Singapore'. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, Vol. 1(Nº 2): pp. 66-76.
- Araújo, E. R. (2004) *A mobilidade como objecto sociológico*. Paper presented at the Encontros em Sociologia, 2, Braga.
- Argenti, P. A., Howell, R. A., & Beck, K. A. (2005) 'The Strategic Communication Imperative'. *MIT Sloan Management Review*, Vol. 46, (Nº 3): pp. 83-89.
- Arnould, E. J., & Thompson, C. J. (2005) 'Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 31 (Nº 4): pp. 868-882.
- Arora, V. (2007) *International student's motivations for studying in UK Higher Education: understanding choice and decision making process of Indian Students*. Master Thesis.
- Askegaard, S., & Ger, G. (1998) 'Product-Country Images: Towards a contextualized approach'. *European Advances in Consumer Research*, Vol. 3 pp. 50-58.
- Askehave, I. (2007) 'The impact of marketization on higher education genres: the international student prospectus as a case in point'. *Discourse Studies*, Vol. 9(Nº 6): pp. 723-742. doi: 10.1177/1461445607082576
- Augé, M. (2005) *Não-Lugares, Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade* (M. S. Pereira, Trans.). Lisboa, : 90 Graus Editora.
- Bakalis, S., & Joiner, T. A. (2004) 'Participation in tertiary study abroad programs: the role of personality'. *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 (Nº 5): pp. 286-291.
- Baker, M. J., & Ballington, L. (2002) 'Country of origin as a source of competitive advantage'. *Journal of Strategic Marketing*, Vol. 10 (Nº 2): pp. 157-168.

- Baker, S., & Brown, B. (2007) 'Images of Excellence: constructions of institutional prestige and reflections in the university choice process'. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28(Nº 3): pp. 377-391.
- Balabanis, G., & Diamantopoulos, A. (2004) 'Domestic Country Bias, Country-of-Origin Effects, and Consumer Ethnocentrism: a multidimensional unfolding approach'. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 32 (Nº 1): pp. 80-95.
- Balabanis, G., Diamantopoulos, A., Mueller, R. D., et al. (2001) 'The Impact of Nationalism, Patriotism and Internationalism on Consumer Ethnocentric Tendencies'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 32 (Nº 1): pp. 157-175.
- Balabanis, G., Mueller, R., & Melewar, T. C. (1999). Country of Origin Images Around the World: Can Value Priorities Predict Them? Paper presented at the 28th EMAC Conference, Berlin, Alemanha.
- Balabanis, G., Mueller, R., & Melewar, T. C. (2002) 'The human values' lenses of country of origin images'. *International Marketing Review*, Vol. 19(Nº 6): pp. 582 - 610.
- Balmer, J. M. T., & Greyser, S. A. (2006) 'Corporate Marketing: Integrating corporate Identity, corporate branding, corporate communications, corporate image and corporate reputation'. *European Journal of Marketing*, Vol. 40(Nº 7/8): pp. 730-741. doi: 10.1108/03090560610669964
- Banks, M. (2011) International Students: future Trends and Factors Influencing their Choice of Destination. Paper presented at the International Education: the next 25 years?, Adelaide, Austrália.
- Barich, H., & Kotler, P. (1991) 'A framework for marketing image management'. *Sloan Management Review*, Vol. 32 (Nº 2): pp. 94-104.
- Barsalou, L. W. (1999) 'Perceptual symbol systems'. *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 22 pp. 577-660.
- Bartels, J., Pruyn, A., Jong, M. d., et al. (2007) 'Multiple Organization identification levels and the impact of perceived external prestige and communication climate'. *JOURNAL OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, Vol. 28 (Nº): pp. 173-190.
- Beerkens, E. (2003) 'Globalisation and Higher Education Research'. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7 (Nº 2): pp. 128-148.
- Beerkens, H. J. J. G. (2004) Global Opportunities and Institutional embeddness Higher education Consortia in Europe and SouthEast Asia. PhD Thesis, University of Twente, Twente.
- Belanger, C. H., Syed, S., & Mount, J. (2007) 'The Make Up of Institutional Branding: Who, What, How?'. *Tertiary Education and Management*, Vol. 13(Nº 3): pp. 169-185. doi: 10.1080/13583880701502133
- Bell, D. E., Keeney, R. L., & Little, J. D. C. (1975) 'A Market Share Theorem'. *Journal of Marketing Research*, Vol. 12, nº 2: pp. 136-141.
- Bennell, P., & Pearce, T. (2003) 'The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies'. *International Journal of Educational Development*(Nº 23): pp. 215-232.
- Benzie, H. J. (2010) 'Graduating as a 'native speaker': international students and English language proficiency in higher education'. *Higher Education Research & Development*, Vol. 29 (Nº 4): pp. 447-459.
- Bergamo, F., Farah, O. E., & Giuliani, A. C. (2007). A lealdade e a educação superior: ferramenta estratégica para a retenção de clientes. *Revista Gerenciais*, vol. 6, nº 1, pp. 55-62.

- Bergamo, F. V. d. M., & Giuliani, A. C. (2007) A Lealdade no Contexto do Mercado da Educação Superior. Paper presented at the VII coloquio internacional sobre gestion universitaria en America del sur - Movilidad, Governabilidad e Integración Regional, Mar de Plata, Argentina.
- Bergman, M. M. (1998) 'A Theoretical Note on the Differences between Attitudes, Opinions, and Values '. Swiss Political Science Review, Vol. 4 (n° 2): pp. 81-93.
- Berlo, D. K. (2003) O Processo da Comunicação - Introdução à Teoria e à Prática (10ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Berry, L. (1989) 'Becoming a marketing academician: A strategic career planning seminar for doctoral students'. Journal of Marketing education, Vol. 11 (N° 3): pp. 2-6.
- Bhaskaran, S., & Sukumaran, N. (2007) 'Contextual and methodological issues in COO studies'. Marketing Intelligence & Planning, Vol. 25 (N° 1): pp. 66-81.
- Bhat, S., & Reddy, S. K. (1998) 'Symbolic and functional positioning of brands'. Journal of Consumer Marketing, Vol. 15(n° 1): p. 32 – 43.
- Bilkey, W. J., & Nes, E. (1982) 'Country-of-Origin Effects on Product Evaluations'. Journal of International Business Studies, Vol. 13 (N° 1): pp. 89-99
- Binsardi, A., & Ekwulugo, F. (2003) 'International marketing of British education: research oh the students' perceptions and the UK market penetration'. Marketing Intelligence & Planning, Vol. 21 (N° 5): pp. 318-327.
- Birnbaum, R. (2012) 'New Ways to Rank Universities'. International Higher Education, N° 67 pp. 7-9.
- Birou, A. (Ed.) (1982). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bischi, G. I., Gardini, L., & Kopel, M. (2000) 'Analysis of global bifurcations in a market share attraction model'. Journal of Economic Dynamics & Control, Vol. 24: pp. 855-879.
- Bitner, M. J. (1990) 'Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses'. The Journal of Marketing, Vol. 54 (pp. 69-82).
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997) A comunicação como processo social (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Blaikie, N. (2003) 'Analyzing Quantitive Data - Explanatory Analysis: Looking for Influencers'. Sage research methods online(117): 117-157. doi: 10.4135/9781849208604
- Blankson, C., & Kalafatis, S. P. (2007) 'Positioning strategies of international and multicultural-oriented service brands'. Journal of Services Marketing, Vol. 21(N° 6): pp. 435 - 450.
- Bless, H., Strack, F., & Walther, E. (2001) 'Memory as a target os social influence?: Memory Distortions as a Function of Social Influence and Metacognitive Knowledge'. in J. P. Forgas & K. D. Williams (Ed.) (2001) Social Influence: Direct and Indirect Processes, Philadelphia: Psychology Press, pp. 167-184.
- Boffo, S. (2004) 'Universities and Marketing Mass Communication in Italy'. higher Education Policy, Vol. 17: pp. 371-381.
- Bolsmann, C., & Miller, H. (2008) 'International student recruitment to universities in England: discourse, rationales and globalisation'. Globalisation, Societies and Education, Vol. 6 (N° 1): pp. 75-88.
- Bourke, A. (2000) 'A Model of the Determinants of International Trade in Higher Education'. The Service Industries Journal, Vol. 20 (N° 1): pp. 110-138.
- Bravin, F. H. D. A., & Ikeda, A. A. (2010) 'Uma discussão sobre o composto de marketing no conteto educacional'. Revista Pensamento & Realidade, Vol. 25 (N° 1): pp. 79-101.
- Breton, P. (1992) A Utopia da Comunicação. Lisboa: Instituto Piaget.

- Briggs, S. (2006) 'An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland'. *Studies in Higher Education*, Vol. 31(Nº 6): pp.705-722.
- Briguglio, C. (2007) 'Educating the Business Graduate of the 21st Century: Communication for a Globalized World '. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19 (Nº 1): pp. 8-20.
- Brijs, K., Bloemer, J., & Kasper, H. (2011) 'Country Image Discourse Model: unraveling meaning, structure and function of country images'. *Journal of Business Research*, Vol. 64(Nº. 12): pp. 1259-1269.
- Brochand, B., Lendrevie, J., Rodrigues, J. V., et al. (1999) *Publicitor* (1ª edição ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brockriede, W. (2009) 'Onde está a argumentação?'. *Comunicação e Sociedade*, 16(Comunicação, Argumentação e Retórica): 13-17.
- Bronk, K. (2011) *Factors Influencing Study Abroad Participation among Binghamtom University Students*. Master Thesis, Binghamtom University, New York.
- Brown, C., Varley, P., & Pal, J. (2009) 'University course selection and services marketing'. *Marketing Intelligence & Planning*, Vol. 27(Nº 3): pp. 310 - 325.
- Brown, T. J., Dacin, P. A., & Pratt, M. G. (2006) 'Identity, Intended Image, constructed image and Reputation: an interdisciplinary framework and suggested terminology'. *Journal of the Academic of Marketing Science*, Vol. 34(Nº 2): pp. 99-106.
- Bulotaite, N. (2003) 'University Heritage - An Institutional Tool for Branding and Marketing'. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII(Nº 4): pp. 449-454.
- Bunzell, D. L. (2007) 'Universities sell their brands'. *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 16(Nº 2): pp. 152-153.
- Burnett, S.-A., & Huisman, J. (2010) 'Universities' Response to Globalization: The Influence of Organizational Culture'. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 14 (Nº 2): pp. 117-142.
- Cabecinhas, R. (2004) *Processos Cognitivos, cultura e Estereótipos Sociais*. Paper presented at the Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação, Covilhã, 21 a 24 de Abril.
- Cabecinhas, R., & Amâncio, L. (2004) *Estereótipos sociais e assimetria simbólica: três estudos com jovens angolanos e portugueses*. Paper presented at the VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 16, 17 e 18 de Setembro de 2004, Coimbra.
- Cabecinhas, R., & Lázaro, A. (1997) 'Identidade Social e Estereótipos Sociais de Grupos em Conflito: Um estudo de uma organização universitária'. *Cadernos do Noroeste*, Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Vol. 10 (Nº 1): pp. 411-426.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Stollenberg, C. D. (1985) 'Processes of Social Influence: The Elaboration Likelihood Model of Persuasion'. in P. C. Kendall (Ed.) (1985) *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, San Diego: Academic Press, pp. 215-274.
- Canto-Guina, F. d. T., & Giraldi, J. d. M. E. (2012). Um ensaio sobre os construtos imagem de país e efeito país de origem. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Vol. 8, pp. 319-343.
- Cardoso, P. R. (2002) *Estratégia Criativa Publicitária: fundamentos e métodos* (2ª ed.). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Carmeli, A. (2005) 'Perceived External Prestige, Affective Commitment, and Citizenship Behaviors'. *Organization Studies*, Vol. 26(Nº 3): pp: 443-464. doi: 10.1177/0170840605050875

- Carpenter, G. S., Cooper, L. G., Hanssens, D. M., et al. (1988). Modeling Asymmetric Competition. *Marketing Science*, Vol. 7, n° 4, pp. 393-412.
- Castillo, A., & Trabadela, J. (2008) 'Proyección Internacional de las Marcas Universitarias Españolas a través de la World Wide Web'. *Observatorio (OBS*) Journal*(N° 4): pp. 277-290.
- Castro, J. P. e. (2002) *Comunicação de Marketing*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chao, P. (1998) 'Impact of Country-of-Origin Dimensions on Product Quality and Design Quality Perceptions'. *Journal of Business Research* 42, 1-6 (1998), Vol. 42(N° 1): pp. 1-6.
- Chapleo, C. (2005) 'Do Universities Have “Successful” Brands?'. *International Journal of Educational Advancement*, Vol. 6(N° 1): pp. 54-64.
- Chapman, D. W. (1981) 'A Model of Student College Choice'. *Journal of Higher Education*, Vol. 52(N° 5): pp. 490-505.
- Chapman, R. G. (1986) 'Toward a Theory of College Selection: a model of college search and choice behavior'. *Advances in Consumer Research*, Vol. 13, eds. Richard J. Lutz, Provo, UT : Association for Consumer Research: pp. 246-250.
- Chattalas, M., Kramer, T., & Takada, H. (2008) 'The impact of national stereotypes on the country of origin effect: A conceptual framework'. *International Marketing Review*, Vol. 25 (N° 1): pp. 54-74.
- Chattalas, M., Kramer, T., & Takada, H. (2008) 'The impact of national stereotypes on the country of origin effect - A conceptual framework'. *International Marketing Review*, Vol. 25(N° 1): pp. 54-74.
- Cheney, G. (2007) 'Organizational Comes Out'. *Management Communication Quarterly*, 21: 80-89. doi: 10.1177/0893318907302639
- Chernatony, L. d., Jevons, C., & Gabbott, M. (2005) 'Customer and brand manager perspectives on brand relationships: a conceptual framework'. *Journal of Product & Brand Management*, N° 5: p. 300-309.
- Chernatony, L. d., & Riley, F. D. O. (1998) 'Defining a brand: beyond the literature with experts' interpretations'. *Journal of Marketing Management*, N° 14: p. 417-443.
- Chia, S. C. (2010) 'How Social Influence Mediates media effects on Adolescent's Materialism'. *Communication Research* 2010, 37: 400-419. doi: 10.1177/0093650210362463
- Cohen, A. R., & Bradford, D. L. (2002) 'Power and Influence in 21st Century'. in F. T. P. Hall (Ed.) (2002) *Organization 21C, Someday we'll all lead this way*, pp. pp. 1-18.
- Cohen, A. R., & Bradford, D. L. (2005) 'The influence model: using reciprocity and exchange to get what you need'. *Journal of Organization Excellence*(Winter 2005): pp. 57-80. doi: 10.1002/joe.20080
- Coman, M. (2003) 'Public Relations: An Instrument for the Transformation and Development of Higher Education'. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII(N° 4): pp. 409-419. doi: 10.1080/0379772032000170381
- Cordell, V. V. (1991) 'Competitive Context and Price as Moderators of Country of Origin Preferences'. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 19 (N° 2): pp. 123-128.
- Cordell, V. V. (1992) 'Effects of consumer preferences for foreign sourced products'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 23 (N° 2): pp. 251-269.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). "Diversificação e Diversidade dos Sistemas do Ensino Superior – O Caso Português" Conselho Nacional de Educação (Estudos e Relatórios) (1ª ed.).

- Costa, C. C. (2011) Impacto das Dimensões da Imagem do País de Origem na Atitude dos Consumidores: Diferenças entre Categorias de Produto. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Costa, J. V. (2002) 'A Universidade no quadro da sociedade do conhecimento e da globalização' [on line]. [<http://jvcosta.net/artigos/conhecimento.html>, acessado em 12/5/2012].
- Couper, M. P., Traugott, M. W., & Lamias, M. J. (2001) 'Web Survey Design and Administration'. Public Opinion Quarterly, Vol. 65 pp. 230-251.
- Crimmings, J. C. (1992) 'Better measurement and management of brand value'. Journal of Advertising Research, N° 4: pp. 11-19.
- Cronbach, L. J. (1951) 'Coefficient alpha and the internal structure of tests'. Psychometrika(N° 16): pp. 297-334.
- Cubillo, J. M., Sánchez, J., & Cerviño, J. (2005) Modelling International students' intention of destination. Paper presented at the ANZMAC, Fremantle, Austrália. <http://anzmac.info/conference/2005/>
- Cubillo, J. M., Sánchez, J., & Cerviño, J. (2006) 'International Students' decision-making process'. Internacional Journal of Educational Management, Vol. 20(N° 2): pp. 101-115.
- Cubillo-Pinilla, J. M., Zuñiga, J., Soret, I., et al. (2009) 'Factors influencing international students' evaluations of higher education programs'. Journal of American Academy of Business Cambridge, Vol. 15 (N° 1): pp. 270-278.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007) 'The BIAS Map: Behaviors From Intergroup Affect and Stereotypes'. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 92 (N° 4): pp. 631-648.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008) 'Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map'. Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 40 pp. 61-149.
- Cudmore, G. (2005) 'Globalization, Internationalization, and the Recruitment of International Students in Higher Education, and in the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology'. The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 35 (N° 1): pp. 37-60.
- d'Astous, A., & Ahmed, S. A. (1999) 'The importance of country images in the formation of consumer product perceptions'. International Marketing Review, Vol. 16 (N° 2): pp. 108-126.
- Dale, R. (2005) 'Globalisation, knowledge economy and comparative education'. Comparative Education, Vol. 41 (N° 2): pp. 117-149.
- Dalmoro, M., & Rossi, C. (2010). Além do "made in"... uma análise exploratória das teorias acerca do comportamento de compra de produtos importados. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, Vol. 9, N° 3, pp. 2-10.
- Damásio, A. R. (1994) O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano: Publicações Europa-América.
- Deetz, S. A. (2001) 'Conceptual foundations'. in F. M. JABLIN & L. L. PUTNAM (Ed.) (2001) The new handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods, Thousand Oaks CA: Sage Publications, pp. pp 3-46.
- Devellis, R. F. (1991) Scale Development. Theory and applications. London: Sage Publications.
- Devos, A. (2003) 'Academic Standards, Internationalisation, and the Discursive Construction of "The International Student"'. Higher Education Research & Development, Vol. 22 (N° 2): pp. 155-166.

- Dias, M. A. R. (2002). Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas - IIIa. Cumbre iberoamericana de rectores de universidades estatales (versão provisória). Porto Alegre.
- Dijk, T. A. v. (2009) *Society and Discourse: how social context influences text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillman, D. A. (1978) *Mail and Telephone Surveys: the total design method*. New York: Wiley.
- Dillman, D. A. (1991) 'The design and administration of mail surveys'. *Annual Review of Sociology*, Vol. 17 pp. 225-249.
- Diogo, J. (2008) *Marcating - Gestão Estratégica da Marca*. Lisboa: Paulus.
- DiStaso, M. W. (2006). 9th International Public Relations Research Conference Proceedings: Changing Roles and Functions in Public Relations. Miami: University of Miami.
- Dmitrovic, T., & Vida, I. (2010) 'Consumer Behaviour Induced by Product Nationality: the Evolutions of the Field and its Theoretical Antecedents'. *Transformations in Business & Economics*, Vol. 9(Nº 1 (19)): pp. 145-165.
- Dobni, D., & Zinkhan, G. M. (1990) 'In search of Brand Image: a foundation analysis'. *Advances in Consumer Research*, Vol. 17: pp. 110-119.
- Domingues, J., & Araújo, E. R. (2010) *Hibridismo y Transnacionalidad en contexto Erasmus. El caso de los estudiantes Erasmus en la Universidad de La Coruña*. Paper presented at the X Congreso Español de Sociología, Pamplona.
- Drori, G. S. (2013) 'Branding Universities: Trends and Strategies'. *International Higher Education*, Nº 71: pp. 3-5.
- Duarte, P. A. d. O. (2005) *A preferência pela Marca - Estudo dos factores que contribuem para a formação da preferência*. Tese de Doutoramento Phd, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Duarte, P. O., Alves, H. B., & Raposo, M. B. (2009) 'Understanding University Image: a structural equation model approach'. *Internacional Review Public NonProfit Marketing*, Vol. 7: pp. 21-36. doi: 10.1007/s12208-009-0042-9
- Dubois, B. (1999) *Compreender o Consumidor (3ª ed. ed.)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Dwyer, M. M., & Peters, C. K. (2004). The benefits of study abroad. *Transitions Abroad Magazine*, Vol. 37, pp. 56-57.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007) 'Are students customers? TQM and marketing perspectives'. *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 (Nº 1): pp. 44-60.
- Eckes, T. (2002) 'Paternalistic and Envious Gender Stereotypes: testing predictions From the Stereotype Content Model'. *Sex Roles*, Vol. 47 (Nº 3/4): pp. 99-114.
- Edgett, S. J., & Cullen, C. W. (1993) 'Service Organization Selection: A Cross-cultural Analysis of the Role of Involvement'. *European Journal of Marketing*, Vol. 27 (Nº 2): pp.33 - 45.
- Fan, Y. (2006) 'Branding the nation: What is being branded?'. *Journal of Vacation Marketing*, Vol. 12 (Nº 1): pp. 5-14.
- Ferguson, J. L., Dadzie, K. Q., & Johnston, W. J. (2008) 'Country-of-origin effects in service evaluation in emerging markets: some insights from five West African countries'. *Journal of Business & Industrial Marketing*, Vol. 23 (Nº 6): pp. 429 - 437.
- Ferreira, A. T. G. (2010) *Valores pessoais, percepções de preço e compra da marcas do distribuidor*. Tese de Doutoramento PhD, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Filho, G. G. (2001) 'A parceria como incremento no Marketing educacional' [on line].
[http://www.comunicacaoempresarial.com.br/comunicacaoempresarial/artigos/marketing_educacional/artigo2.php, acedido em 10 de Junho de 2011].
- Fillis, I. (2003) 'Image, reputation and Identity Issues in the Arts and Crafts Organization'. Corporate Reputation Review, Vol. 6(Nº 3): pp. 239-251.
- Fiske, S. (2000) 'Stereotyping, prejudice and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind and brain'. European Journal of Social Psychology, Vol. 30 (Nº 3): pp. 299-322.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., et al. (2002) 'A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition'. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 82 (Nº 6): pp. 878-902.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. C., et al. (1999) '(Dis)respecting versus (dis)liking: Status and Interdependence Predict Ambivalent Stereotypes of Competence and Warmth'. Journal of Social Issues, Vol. 55 (Nº 3): pp. 473-489.
- Fombrun, C., & Riel, C. V. (1997) 'The Reputational Landscape'. Corporate Reputation Review, Vol. 1(Nº 1, 2).
- Fombrun, C. J. (1998) 'Indices of Corporate Reputation: An Analysis of Media Rankings and Social Monitors' Ratings'. Corporate Reputation Review, Vol. 1(No. 4): pp. 327-340.
- Ford, J. B., Joseph, M., & Joseph, B. (1999) 'Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA'. Journal of Services Marketing, Vol. 13 (Nº 2): pp.171 - 186.
- Forgas, J. P. (2001) 'On being Moody but Influential, The Role of Affect in Social Influence Strategies'. in J. P. Forgas & K. D. Williams (Ed.) (2001) Social Influence: Direct and Indirect Processes, Philadelphia: Psychology Press, pp. 147-166.
- Forgas, J. P., & Williams, K. D. (2001) Social Influence: Direct and Indirect Processes (Vol. 3). Philadelphia: Psychology Press.
- Foskett, N., Dyke, M., & Maringe, F. (2008) 'The influence of the school in the decision to participate in learning post-16'. British Educational Research Journal,, Vol. 34(Nº 1): pp. 37-61.
- Fournier, S. (1998) 'Consumers and their brands: developing relationship theory in consumer research'. Journal of Consumer Research, Vol. 24 (Nº 4): pp. 343-373.
- Franses, P. H. (2004). Forecasting in Marketing (D. o. B. Economics, Trans.) (pp. August 2004):
Econometric Institute Report EI 2004-40.
- Freire, J. R. (2009) 'Local People: a critical dimension for place brands'. Journal of Brand Management, Vol. 16 (Nº 7): pp. 420-438.
- Friedman, M. (1996) 'A positive approach to organized consumer action: the "boycott" as an alternative to the boycott'. Journal of Consumer Policy, Vol. 19 (Nº 4): pp. 439-451.
- Gertner, D. (2011) 'Unfolding and configuring two decades of research and publications on place marketing and place branding'. Place Branding and Public Diplomacy, Vol. 7(Nº 2): pp. 91-106.
- Gertner, R. K. (2010) 'Similarities and Differences of the Effect of Country Images on Tourist and Study Destinations'. Journal of Travel & Tourism Marketing, Vol. 27 (Nº 4): pp. 383-395.
- Giraldi, J. d. M. E., & Ikeda, A. A. (2009) 'Personal values and the 'country-of-origin effect': the moderating role of consumers' demographics'. International Journal of Consumer Studies, Vol. 33: pp. 309-315.
- Gleitman, H. (1993) Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Glória, J. d., Rosa, C., & Miranda, S. (2008). *Brands Magnetic Fields*. Lisboa: Brandia Central.
- Goel, L., Jong, P. d., & Schnusenberg, O. (2010) 'Toward a Comprehensive Framework of Study Abroad Intentions and Behaviors'. *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 21 (Nº 4): pp. 248-265.
- Goldstein, J. H. (1983) *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Dois.
- Goldstein, S. B., & Kim, R. I. (2006) 'Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study'. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 30 pp. 507-521
- Gray, B. J., Fam, K. S., & Llanes, V. A. (2003) 'Branding universities in Asian markets'. *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 12(Nº 2): pp. 108-120.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995) 'Implicit Social Cognition: Atitudes, Self-Esteem, and Stereotypes'. *Psychological Review*, Vol. 102 (Nº 1): pp. 4-27
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., et al. (2002) 'The Unified Theory of Implicit Atitudes, Stereotypes, Self-Esteem and Self-Concept'. *Psychological Review*, Vol. 109 (Nº 1): pp. 3-25.
- Grönroos, C. (1994) 'From marketing mix to relationship marketing: Toward a paradigm shift in marketing'. *Management Decision*, Vol. 32(nº2): pp. 4-32.
- Grönroos, C. (1999) 'Internationalization strategies for services'. *Journal of Services Marketing*, Vol. 13 (Nº 4): pp. 290 - 297.
- Guerra, P. B. d. C. (2002) 'Book Review do livro "Psicologia Social dos Estereótipos"'. *Psico-USF*, Vol. 7 (Nº 2): pp. 239-240.
- Guimarães, R. C., & Cabral, J. A. S. (2010) *Estatística (2ª ed.)*: Verlag Dashöfer.
- Gummesson, E. (1994) 'Making Relationship Marketing Operational'. *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 5 (Nº 5): pp. 5-20.
- Gunther, A. C., & Storey, D. (2003) 'The influence of Presumed Influence'. *Journal of Communication*, 53: pp. 199-215.
- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário?* Laboratório de Psicologia Ambiental: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Gürhan-Canli, Z., & Maheswaran, D. (2000) 'Cultural variations in country of origin effects'. *Journal of Marketing Research*, Vol. 37 (Nº 3): pp. 309-317.
- Gürhan-Canli, Z., & Maheswaran, D. (2000) 'Determinants of Country-of-Origin Evaluations'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 27 (Nº 1): pp. 96-108.
- Gurviez, P., & Korchia, M. (2003) Test of a consumer-brand relationship model, including trust and three consequences. Paper presented at the Thirtieth International Research Seminar in Marketing, La Londe des Maures, France.
- Ha, P. L. (2009) 'English as an international language: international student and identity formation'. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 9 (nº 3): pp. 201-214.
- Hagel, P., & Shaw, R. N. (2010) 'How important is Study Mode in Student University Choice?'. *Higher Education Quarterly*, Vol. 64 (N. 2): pp. 161-182.
- Haigh, M. (2008) 'Internationalization, Planetary citizenship an Higher Education Inc.'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38(Nº. 4): pp. 427-440.
- Hallahan, K., Holtzhausen, D., Ruler, B. v., et al. (2007) 'Defining Strategic Communication'. *International Journal of Strategic Communication*, Vol. 1 (Nº 1): pp. 3-35.

- Han, C. M. (1989) 'Country image: halo or summary construct?'. *Journal of Marketing Research* Vol. 26 (Nº 2): pp. 222-229.
- Han, C. M. (1990) 'Testing the Role of Country Image in Consumer Choice Behaviour'. *European Journal of Marketing Intelligence & Planning*, Vol. 24 (Nº 6): pp. 24 - 40.
- Han, C. M., & Terpstra, V. (1988) 'Country-of-Origin Effects for Uni-National and Bi-National Products'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 19 (Nº 2): pp. 235-255.
- Hare, J. (2012, 18 de Outubro). International students like to be where someone knows their name. *Times Higher education*.
- Harrison-Walker, L. J. (1995) 'The relative effects of national stereotype and advertising information on the selection of a service provider: an empirical study'. *Journal of Services Marketing*, Vol. 9(Nº 1): pp.47 - 59.
- Hartley, D. (1995) 'The 'McDonaldization' of Higher Education: food for thought?'. *Oxford Review of Education*, Vol. 1 (Nº 4): pp. 409-423.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2002) 'The dynamics of organizational identity'. *Human Relations*, Vol. 55(Nº 8): pp 989-1018.
- Hazelkorn, E. (2008) 'Globalization, Internationalization, and Rankings'. *International Higher Education*(Nº 53): pp. 8-11.
- Healey, M. (2009) *O que é Branding?* Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- Healey, N. M. (2008) 'Is higher education in really 'internationalising'?'. *Higher Education*, Vol. 55 (Nº 3): pp. 333-355.
- Heaney, J.-G., & Heaney, M. (2008) 'Services Branding Strategies: Using Corporate Branding to Market Educational Institutions'. *Academy of World Business, Marketing & Management Development Conference Proceedings*, Vol. 3(Nº 1): pp. 166-176.
- Helgensen, O., & Nettet, E. (2007) 'Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Students Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College'. *Corporate Reputation Review*, Vol. 10(Nº 1): pp. 38-59.
- Hemsley-Brown, J., & Goonawardana, S. (2007) 'Brand Harmonization in the international higher education market'. *Journal of Business Research*(60): pp. 942-948.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006) 'Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of literature on higher education marketing'. *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 19(Nº 4): pp. 316-338. doi: 10.1108/09513550669176
- Hemzo, M. A. (2002) *Moderadores da Preferência do Consumidor entre marcas locais e globais* PhD, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brazil.
- Heslop, L. A., & Papadopoulos, N. (1993) 'But who knows where or when: reflections on the images of countries and their products'. in N. Papadopoulos & L. A. Heslop (Ed.) (1993) *Product-Country Images: Impact and Role in International Marketing*, New York: International Business Press, pp. 39-75.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *Investigação Empírica em Ciências Sociais: um guia introdutório*. Working Paper. Dinâmia - Centro de Estudos sobre a mudança socioeconómica. ISCTE. Lisboa.
- Hilton, J. L., & Hippel, W. v. (1996) 'Stereotypes'. *Annual Review of Psychology*, Vol. 47 (Nº 1): pp. 237-271.
- Hinde, R. A. (1997) *Relationships, a dialectical perspective*: Psychology Press Publishers.
- Hofstede, G. (1983) 'The cultural relativity of organizational practices and theories'. *Journal of International Business Studies*, Fall: pp. 75-89.

- Hong, S.-T., & Robert S. Wyer, J. (1989) 'Effects of Country-of-Origin and Product-Attribute Information on Product Evaluation: An Information Processing Perspective'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 16 (Nº 2): pp. 175-187.
- Hortale, V. A., & Mora, J.-G. (2004) 'Tendências das reformas da Educação Superior na Europa no contexto do processo de Bolonha'. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 25 (Nº. 88): pp. 937-960.
- Hossler, D., & Gallagher, K. S. (1987) 'Studying student college choice. A three phase model and the implications for policy makers'. *College and University*, Vol. 2 (Nº 3): pp. 207-221.
- Howie, P., & Kleczyk, E. (2008) 'The evaluation of the full-factorial attraction model performance in brand market share estimation'. *African Journal of Business Management*, Vol. 2, nº 7: pp. 119-124.
- Hruschka, H. (1999). ANNAM - An Artificial Neural Net Attraction Model to Analyze Market Shares. Working Papper Series - Adaptive Information Systems and Modelling in Economics and Management Science. working papper. Vienna, Austria.
- Hruschka, H. (2000). An Artificial Neural Net Attraction Model (ANNAM) to Analyze Market Share Effects of Marketing Instruments. Working Papper Series - Adaptive Information Systems and Modelling in Economics and Management Science. Vienna, Austria.
- Hui, M. K., & Zhou, L. (2002) 'Linking Product Evaluations and Purchase Intention for Country-of-Origin Effects'. *Journal of Global Marketing*, Vol. 15 (Nº 3-4): pp. 95-116.
- Igartua, J. J., & Humanes, M. L. (2004) 'El método científico aplicado a la investigación en comunicación social'. *Journal of Health Communication*, Vol. 8 (Nº 6): pp. 513-528.
- Insch, G. S., & McBride, J. B. (1999) 'Decomposing the Country-of-Origin Construct: An Empirical Test of Country of Parts and Country of Assembly'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 10 (Nº 4): pp. 69-91.
- Insch, G. S., & McBride, J. B. (2004) 'The impact of country-of-origin cues on consumer perceptions of product quality: A binational test of the decomposed country-of-origin construct'. *Journal of Business Research*, Vol. 57: pp. 256-265.
- Ivy, J. (2001) 'Higher education institution image: a correspondence analysis approach'. *International Journal of Education Management*, Vol.15(Nº 6): pp.276-282.
- Ivy, J. (2008) 'A new higher education marketing mix: the 7 Ps for MBA marketing'. *Internacional Journal of Educational Management*, Vol. 22 (N. 4): pp. 288-299.
- Jablin, F. M., & Putnam, L. L. (2001) *The new handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Jackson, G. A. (1982) 'Public efficiency and private choice in higher education'. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 4 (Nº 2): pp. 237-247.
- Javalgi, R. G. R., Cutler, B. D., & Winans, W. A. (2001) 'At your service! Does country of origin research apply to services?'. *Journal of Services Marketing*, Vol. 15 (Nº 7): pp. 565 - 582.
- Jevons, C. (2006) 'Universities: a prime example of Branding going Wrong'. *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 15(Nº 7): pp. 466-467. doi: 10.1108/10610420610712856
- Jimenez, M. (1997) *A Psicologia da Percepção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jo, M.-S., Nakamoto, K., & Nelson, J. E. (2003) 'The shielding effects of brand image against lower quality countries-of-origin in global manufacturing'. *Journal of Business Research*, Vol. 56 (Nº 8): pp. 637-646.
- Joly, M. (2008) *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.

- Josiassen, A., Lukas, B. A., & Whitwell, G. J. (2008) 'Country-of-origin contingencies: Competing perspectives on product familiarity and product involvement'. *International Marketing Review*, Vol. 25 (Nº 4): pp.423 - 440.
- Júnior, A. H., Farias, I. Q., & Gomes, D. M. d. O. A. (2006) 'O Valor do Cliente como Elemento de Marketing para Instituições de Ensino Superior'. *BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, Vol. 3 (N. 2): pp. 102-111.
- Kallio, R. E. (1995) 'Factors influencing the college choice decisions of graduate students'. *Research in Higher Education*, Vol. 36 (Nº 1): pp. 109-124.
- Kamvounias, P. (1999) 'Students as customers and higher education as industry: A review of the literature and the legal implications'. *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 3 (nº 1): pp. 30-38.
- Kapferer, J.-N. (2000) *A Gestão de Marcas - Capital da Empresa* (2ª ed. ed.): Edições Cetop.
- Kapferer, J.-N. (2008) *The new Strategic Brand Management: creating and sustaining brand equity long term* (4ª ed. ed.). Londres: Kogan Page.
- Karapetrovic, S., & Willborn, W. (1997). *Creating zero-defect students*. *The TQM Magazine*, Vol. 9 (Nº 4), pp.287 - 291.
- Kausel, E. E., & Slaughter, J. E. (2010) 'Narrow personality traits and organizational attraction: Evidence for the complementary hypothesis'. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(Nº 114): pp. 3-14.
- Kazoleas, D., Kim, Y., & Moffit, M. A. (2001) 'Institutional Image: a case study'. *Corporate Communications: an International Journal*, Vol. 6: pp. 205-216.
- Kehm, B. M. (2011) *Research on Internationalisation in Higher Education*. Paper presented at the *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar (UYK-2011)*, İstanbul.
- Keller, K. L., Apéria, T., & Georgson, M. (2008) *Strategic Brand Management: an european prespective*. Essex: Pearson education.
- Kellogg, D. L., & Chase, R. B. (1995) 'Constructing an Empirically Derived Measure for Customer Contact'. *Management Science*, Vol. 41 (Nº 11): pp. 1734-1749.
- Kitsantas, A. (2004) 'Studying abroad: The role of college student's goals on the development of cross-cultural skills and global understanding'. *College Student Journal*(Nº 38): pp. 441-452.
- Klein, J. G., & Ettensoe, R. (1999) 'Consumer Animosity and Consumer Ethnocentrism'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 11 (Nº 4): pp. 5-24.
- Knight, G. A. (1999) 'Consumer preferences for foreign and domestic products'. *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 16(Nº 2): pp.151 - 162.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education, Nº 7.
- Knight, J. (2004) 'Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales'. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8(Nº 1): pp. 5-32.
- Kotler, P. (2000) *Administração de Marketing - edição do novo milênio* (10ª ed. ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994) *Marketing Estratégico para Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora ATLAS.
- Kotler, P., & Gertner, D. (2002) 'Country as brand, product and beyond: a place marketing and brand management perspective'. *The Journal of Brand Management*, Vol. 9 (Nº 4/5): pp. 249-261.

- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969) 'Broadening the concept of marketing'. *The Journal of Marketing*, Vol. 33 pp. 10-15.
- Krapas, S., Queiroz, G., Colinviaux, D., et al. (1997) 'Modelos: uma análise de sentidos na literatura de pesquisa em Ensino de Ciências'. *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol. 2 (Nº 3): pp. 185-205.
- Kuptsch, C., & Pang, E. F. (2006) *Competing for Global Talent*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Lala, V., Allred, A. T., & Chakraborty, G. (2009) 'A Multidimensional Scale for Measuring Country Image'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 21 (Nº 1): pp. 51-66.
- Lam, Q. (2012) 'National Policies on Mobility in Europe'. *International Higher Education*, Nº 67 pp. 13-14.
- Landrum, R. E., Turrisi, R., & Harless, C. (1998) 'University Image: The Benefits of Assessment and Modeling'. *Journal of Marketing for Higher education*, Vol. 9(Nº 1): pp. 53-68.
- Laroche, M., Nepomuceno, M. V., & Richard, M.-O. (2010) 'How do involvement and product knowledge affect the relationship between intangibility and perceived risk for brands and product categories?'. *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 27 (Nº 3): pp. 197-210.
- Laroche, M., Papadopoulos, N., Heslop, L., et al. (2003) 'Effects of subcultural differences on country and product evaluations'. *Journal of Consumer Behaviour*, Vol. 2 (Nº 3): pp. 232-247.
- Laroche, M., Papadopoulos, N., Heslop, L. A., et al. (2005) 'The influence of country image structure on consumer evaluations of foreign products'. *International Marketing Review*, Vol. 22 (Nº 1): pp. 96 - 115.
- Laux, R. O. (2002) *Estratégias de marketing nas Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais*. Universidade Regional de Blumenau.
- Lawley, M., & Perry, C. (1997) Thai and Malaysian students' perceptions of overseas study destinations: an exploratory study. Paper presented at the ANZMAC, Monash University, Australia.
- Lee, C. K. C. (2010) The role of parents in children's overseas education institution choices: A study of Chinese families. Paper presented at the ANZMAC, Christchurch, New Zealand.
- Lee, D.-J. (1998) 'The Effect of Cultural Distance on the Relational Exchange Between Exporters and Importers'. *Journal of Global Marketing*, Vol. 11 (Nº 4): pp. 7-22.
- Lee, W.-N., Yun, T., & Lee, B.-K. (2005) 'The Role of Involvement in Country-of-Origin Effects on Product Evaluation'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 17 (Nº 2-3): pp. 51-72.
- Lendrevie, J., Baynast, A. d., Dionísio, P., et al. (2010) *Publicitor, Comunicação 360º online e offline: Publicações D. Quixote*.
- Lendrevie, J., Lindon, D., Dionísio, P., et al. (1993) *Mercator, Teoria e Prática do marketing (3ª Ed. ed.)*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Levy, S. J. (1996) ' Stalking the Amphisbaena'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 23 (Nº 3): pp. 163-176.
- Lewis, D., & Bridges, D. (2004) *A Alma do novo Consumidor*. São Paulo: M Books.
- Li, J., & Liu, F. (2009) Country image and service quality of the higher education industry - Chinese students' enrollment in an offshore program. Paper presented at the 6th International Conference on Service Systems and Service Management, Xiamen, China.
- Li, W.-K., & Wyer Jr., R. S. (1994) 'The Role of Country of Origin in Product Evaluations: Informational and Standard-of-Comparison Effects'. *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 3 (Nº 2): pp. 187-212.

- Lim, J.-S., & Darley, W. K. (1997) 'An assessment of demand artefacts in country-of-origin studies using three alternative approaches'. *International Marketing Review*, Vol. 4 (Nº 4): pp. 201 - 217.
- Lima, M. M. (1997) 'Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem'. *Revista da Universidade de Aveiro, Letras*, Vol. 14: pp. 169-181.
- Lin, L., & Sternquist, B. (1994) 'Taiwanese Consumers' Perceptions of Product Information Cues: Country of Origin and Store Prestige'. *European Journal of Marketing*, Vol. 28 (Nº 1): pp. 5-18.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010) *A Cultura-Mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (1989) *A Era do Vazio - Ensaio sobre o individualismo Contemporâneo* (M. S. P. e. A. L. Faria, Trans.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Littlejohn, S. W. (1988) *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Llewellyn-Smith, C., & McCabe, V. S. (2008) 'What is the attraction for exchange students: the host destination or the host university? Empirical evidence from a study of an Australian University'. *Internacional Journal of Tourism Research*, Vol. 10: pp. 593-607. doi: 10.1002/jtr.692
- Lopes, E. L., & Silva, D. d. (2011). *Modelos Integrativos do Comportamento do Consumidor: uma revisão teórica*. *REMark – Revista Brasileira de Marketing*, Vol. 10, pp. 03-23.
- Lovelock, C. H. (1983) 'Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights'. *Journal of Marketing*, Vol. 47 (Nº 3): pp. 9-20.
- Low, G. S., & Fullerton, R. A. (1994) 'Brands, brand management and brand system: a critical-historical evaluation'. *Journal of Marketing Research*, vol. 31: pp.173-190.
- Lowrie, A. (2007) 'Branding Higher Education: Equivalence and Difference in developing identity'. *Journal of Business Research*, Vol. 60: pp. 990-999. doi: 10.1016/j.jbusres.2007.01.024
- Luijten-Lub, A. (2007) *Choices in internationalisation: how higher education institutions respond to internationalisation, europeanisation, and globalisation*. PhD, University of Twente, Twente.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992) 'Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification'. *JOURNAL OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, VOL. 13 pp 103-123.
- Magnusson, P., Westjohn, S. A., & Zdravkovic, S. (2011) 'Further clarification on how perceived brand origin affects brand attitude - A reply to Samiee and Usunier'. *International Marketing Review*, Vol. 28(Nº 5): pp. 497-507.
- Maheswaran, D. (1994) 'Country of origin as a stereotype: effects of consumer expertise and attribute strength on product evaluations'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 21 (Nº 2): pp. 354-365.
- Mainardes, E. W., Ferreira, J. J., & Ontini, G. (2010). *Vantagens Competitivas em Instituições de Ensino Superior: Proposta e Teste de um Modelo*. Textos para discussão. Departamento de Gestão e Economia. Universidade da Beira Interior. Covilhã.
- Malhotra, N. K., Birks, D. F., & Inc., E. I. S. (2000) *Marketing research: an applied approach*: Financial Times, Prentice Hall.
- Manes, J. M. (1997) *Marketing para instituições educativas*. Barcelona: Granica.
- Manrai, L. A., Lascu, D.-N., & Manrai, A. K. (1998) 'Interactive effects of country of origin and product category on product evaluations'. *International Business Review*, Vol. 7 (Nº 6): pp. 91-615.
- Marcos, A. M. B. d. S. B. d. F. 'A new paradigm in the knowledge Economy, [disponível em <http://www4.fe.uc.pt/30years/papers/132.pdf>, acedido a 12 de Junho de 2011]

- Marginson, S. (2006) 'Dynamics of national and global competition in higher education'. Higher Education, Vol. 52(Nº 1): pp. 1-39.
- Marginson, S., & Wende, M. v. d. (2007). Globalisation and Higher Education: OCDE.
- Marginson, S., & Wende, M. v. d. (2007) 'To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education'. Journal of Studies in International Education, Vol. 11(Nº 3/4): pp. 306-329. doi: 10.1177/1028315307303544
- Margolis, E. (2004) 'The McDonaldization of Higher Education (review)'. The Journal of Higher Education, Vol. 75 (Nº 3): pp. 368-370.
- Maringe, F. (2006) 'University and Course Choice - Implications for positioning, recruitment and marketing'. Internacional Journal of Educational Management, Vol. 20(Nº 6): pp. 466-479.
- Maringe, F., & Carter, S. (2007) 'International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students'. International Journal of Educational Management, Vol. 21 (Nº 6): pp. 459 - 475.
- Marôco, J. (2007) *Análise Estatística com Utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2011) *Análise Estatística com o SPSS Statistics (5ª ed.)*: Edições ReportNumber.
- Martin, C. (1996) 'Institutional Research and Student Recruitment or How do Institutions of Higher Education Know What Attracts Students to their Doors?
- Market Research Can Help'. Australasian Association for Institutional Research, Vol. 5(Nº 2).
- Martins, G. d. A. (2004) *Falando sobre teorias e modelos nas ciências contábeis*. Paper presented at the 4º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo.
- Martins, M. d. L. (2013) 'O poder das imagens e as imagens do poder'. A Tirania da Imagem, Cadernos do ISTA, Instituto São Tomás de Aquino(Nº 15): pp. 127-134
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (2001) *História das Teorias da Comunicação (L. P. Rouanet, Trans. 4ª edição ed.)*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mattila, A. S. (1999) 'The role of culture and purchase motivation in service encounter evaluations'. Journal of Services Marketing, Vol. 13 (Nº 4/5): pp.376 - 389.
- Mazzarol, T. (1998) 'Critical success factors for international education marketing'. International Journal of Educational Management, Vol. 12 (Nº 4): pp. 163-175.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002) 'The "push-pull" Factors Influencing International Student Selection of Education Destination'. The international Journal of Educational Management, Vol. 16(Nº. 2): pp. 82-90.
- Mazzarol, T., Soutar, G. N., & Seng, M. S. Y. (2003) 'The third wave: future trends in international education'. The international Journal of Educational Management, Vol. 17(Nº 3): pp. 90-99.
- Mazzon, J. A. (1978) *Formulação de um modelo de avaliação e comparação de modelos em marketing*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- McKnight, O., & Paugh, R. (1999) 'Advertising slogans and University marketing: an exploratory study of brand-fit and cognition in higher education'. Marketing Management Association: pp. 50-55.
- McKnight, O., & Paugh, R. (1999). Advertising slogans and University marketing: an exploratory study of brand-fit and cognition in higher education. Paper presented at the Proceedings of 1999 Symposium for the Marketing of Higher Education, Chicago.
- McLuhan, M. (2007) *Os meios de comunicação como extensões do homem (D. Pignatari, Trans. 15ª ed.)*. São Paulo: Cultrix.

- McMahon, M. E. (1992) 'Higher Education in a world market - an historical look at the global context of international study'. *Higher Education*, Vol. 24: pp. 465-482.
- McQuail, D. (2003) *Teoria da Comunicação de massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meid, J. S. V. D. (2003) 'Asian Americans: Factors influencing the decision to study abroad'. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. 9 pp. 71-110.
- Meira, A. M. G. (2011) *Acção do contexto nos estereótipos : influência e limites*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/4959>
- Melewar, T. C., & Akel, S. (2005) 'The role of corporate identity in the higher education sector: A case study'. *Corporate Communications: an International Journal*, Vol. 10 (Nº 1): pp. 41 - 57.
- Melewar, T. C., Saunders, J., & Balmer, J. M. T. (2001) 'Cause, effect and benefits of a standardised corporate visual identity system of UK companies operating in Malaysia'. *European Journal of Marketing*, Vol. 35(Nº 3/4): pp. 414-427.
- Mello, M. H. C. S. d., Mello, J. C. C. B. S. d., & Meza, L. A. (2008) *Modelos DEA para avaliar a Atractividade dos cursos de Engenharia da UFF*. Paper presented at the XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Rio de Janeiro, Brasil. http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_074_525_10672.pdf
- Mendes, A. (2009) *Branding. A gestão da Marca*. Lisboa: IADE.
- Menin, M. S. d. S. (2006) 'Representação Social e Estereótipo: a zona muda das representações sociais'. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol. 22 (Nº 1): pp. 43-52.
- Merton, R. K. (1949) 'On Sociological Theories of the Middle Range'. in R. K. Merton (Ed.) (1949) *Social Theory and Social Structure*, New York: Simon & Schuster, The Free Press, pp. 39-53.
- Michaelis, M., Woisetschlager, D. M., Backhaus, C., et al. (2008) 'The effects of country of origin and corporate reputation on initial trust: An experimental evaluation of the perception of Polish consumers'. *International Marketing Review*, Vol. 25 (Nº 4): pp. 404-422.
- Ming, J. S. K. (2010) 'Institutional Factors Influencing Students' College Choice Decision in Malaysia: A Conceptual Framework'. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 1(No. 3): pp. 53-58.
- Miranda, E. M. (2007) 'Ensino superior: novos conceitos em novos contextos'. *Revista de Estudos Politécnicos*, Vol. V (Nº 8): pp. 161-182.
- Mittal, B. (1989) 'A Theoretical Analysis of Two Recent Measures of Involvement'. in T. K. Srull (Ed.) (1989) *Advances in Consumer Research* Vol. 16: Association for Consumer Research, , pp. 697-702.
- Mohamad, B., Bakar, H. A., & Rahman, N. A. A. (2007) 'Relation Between Corporate Identity and Corporate Reputation: a case of Malaysian Higher Education Sector'. *JURNAL MANAJEMEN PEMASARAN*, Vol. 2(Nº 2): pp. 81-89.
- Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K. (1999) 'Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students'. *Higher Education Quarterly*, Vol. 53 (N. 3): pp. 211-228.
- Mora, J.-G. (2001) 'Governance and Management in the New University'. *Tertiary Education and Management*, Vol. 7 (Nº 2): pp. 95-110.
- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006, Jan. 2006). *Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o ensino superior*. *Análise Psicológica*, vol. 24, n. 1, p. 73-86.

- Morgan, N., Pritchard, A., & Pride, R. (2004) *Destination Branding: Creating the Unique Destination Proposition*. Oxford: Elsevier.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, pp. 107-124.
- Morrish, S., & Lee, C. (2008) Country of Origin (COO) Effects on Preferences and Choice: A New Zealand Case Study on International Tertiary Education. Paper presented at the ANZMAC, Sidney, Austrália. www.anzmac2008.org
- Morrish, S. C., & Lee, C. (2011) 'Country of origin as a source of sustainable competitive advantage: the case for international higher education institutions in New Zealand'. *Journal of Strategic Marketing*, Vol. 19 (Nº 6): pp. 517-529.
- Mossberg, L., & Kleppe, I. A. (2005) 'Country and destination image – different or similar image concepts?'. *The Service Industries Journal*, Vol. 25(Nº 4): pp. 493-503.
- Mount, J., & Bélanger, C. H. (2004) 'Entrepreneurship and Image Management in Higher Education: Pillars of Massification'. *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol. XXXIV(nº 2): pp. 125-140.
- Mourad, M., Ennew, C., & Kortam, W. (2010) 'Brand Equity in Higher Education'. *Marketing Intelligence & Planning*, Vol. 29(Nº 4): pp.403-420.
- Mumby, D. K., & Stohl, C. (1996) 'Disciplining Organizational Communications Studies'. *Management Communication Quarterly*, Vol. 10 (Nº 1): pp. 50-72.
- Muñiz, J. (2003) *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirâmide.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., et al. (2005) *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J., et al. (2001) *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Nadeau, J., Heslop, L., O'Reilly, N., et al. (2008) 'Destination in a Country Image Context'. *Annals of Tourism Research*, Vol. 35(Nº 1): pp. 84–106.
- Naffziger, D. W., Bott, J. P., & Mueller, C. B. (2008) 'Factors influencing study abroad decisions among college of business students'. *International Business: Research Teaching and Practice*, Vol. 2 (Nº 1): pp. 39-52.
- Nagashima, A. (1970) 'A Comparison of Japanese and U. S. Attitudes toward Foreign Products'. *Journal of Marketing*, Vol. 34 (Nº 1): pp. 68-74.
- Nakos, G. E., & Hajidimitriou, Y. A. (2007) 'The Impact of National Animosity on Consumer Purchases'. *Journal of International Consumer Marketing*, Vol. 19 (Nº 3): pp. 53-72.
- Nalbantov, G. I., Franses, P. H., Groenen, P. J. F., et al. (2007). *Estimating the Market Share Attraction Model using Support Vector Regressions (D. o. B. Economics, Trans.): Econometric Institute Report EI 2007-06*.
- Navarro, M. M., Iglesias, M. P., Torres, P. R., et al. (2005) 'A new management element for universities: satisfaction with the offered courses'. *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 (Nº 6): pp. 505 - 526.
- Nebenzahl, I. D. (2007) *National Image and Competitive Advantage*. Paper presented at the II Simpósio Internacional de Administração / IV Congresso de Administração da ESPM - Negócios Internacionais: Identidade Nacional, Cultura Global, São Paulo.
<http://www.espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/Documents/Professores%20Convidados/Israel%20Nebenzahl%20-%20Palestra%20-%20National%20Image%20and%20Competitive%20Advantage.pdf>

- Nebenzahl, I. D., & Jaffe, E. D. (1996) 'Measuring the joint effect of brand and country image in consumer evaluation of global products'. *International Marketing Review*, Vol. 13 (Nº 4): pp. 5 - 22.
- Neto, A. R. V. (2001) 'Mercado competitivo: O que fazer para conquistar clientes?'. *Revista Ensino Superior*: pp. 35-37.
- Neuliep, J. W. (2002) 'Assessing the reliability and validity of the generalized ethnocentrism scale'. *Journal of Intercultural Communication Research*, Vol. 31 (Nº 4): pp. 201-215.
- Neuwirth, K., & Frederick, E. (2004) 'Peer and Social Influence on Opinion Expression: Combining the Theories of Planned Behavior and the Spiral of Silence'. *Communication Research* 2004, 31(6): 669-703.
- Neves, A. B., & Ramos, C. F. (2002) 'A imagem das instituições de Ensino Superior e a qualidade do ensino de Graduação: a percepção dos académicos do curso de administração ' [on line]. [Disponível em: http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/a_imagem_das_instituicoes_de_ensino_superior_e_a_qualidade_do_ensino_de_graduacao_a_percepcao_dos_academicos_do_curso_de_administracao/690/, acedido em 10 de Junho de 2011].
- Ng, S. H. (2001) 'Influencing through the Power of Language'. in J. P. Forgas & K. D. Williams (Ed.) (2001) *Social Influence: Direct and Indirect Processes*, Philadelphia: Psychology Press, pp. 185-197.
- Ng, S. H., & Bradac, J. J. (1993) *Power in Language: verbal communication and social influence* (Vol. 3): Sage.
- Nguyen, N., & Leblanc, G. (2001) 'Image and Reputation of higher education institutions on student 's retention decisions'. *International Journal of Education Management*, Vol. 15 (Nº 6): pp.303-311.
- Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., et al. (1995) 'Marketing higher education: the MBA experience'. *International Journal of Educational Management*, Vol. 9(No. 2): pp. 31-38.
- NICOLESCU, L. (2009) 'Applying Marketing to Higher Education: scopes and limits'. *Management & Marketing*, Vol. 4 (Nº 2): pp. 35-44.
- Nunes, A. S. (1987) *Questões preliminares sobre as Ciências Sociais* (9ª edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Nunes, G. T., Lanzer, E. A., Serra, F., et al. (2008). *Abordagem de Marketing de relacionamento no Ensino Superior*. *Revista Gestão & Regionalidade*, Vol. 24 - nº 69, 62-78.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Obermiller, C., & Spangenberg, E. (1989) 'Exploring the Effects of Country of Origin Labels: an Information Processing Framework'. *Advances in Consumer Research*, Vol. 16 pp. 454-459.
- OCES. (2007). *Evolução do número de diplomados no Ensino Superior, por distrito e por NUTS II: de1997-1998 a 2004-2005* (D. d. S. d. E. e. d. Indicadores, Trans.) (pp. 46 pag.). Lisboa: Observatório da Ciência e Ensino Superior.
- Ochs, K., & Phillips, D. (2002) 'Comparative Studies and 'Cross-National Attraction' in Education: A typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany'. *Educational Studies*, Vol. 24(Nº 4): pp. 325-339.
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*.

- Olins, W. (1995) *The new guide to identity: how to create and sustain change through managing identity*. Hampshire: Gower Publishing.
- Oliveira, E. (2011) *Comunicação Estratégica Integrada para a Participação Cívica, Activismo e Campanhas para Mudanças em Organizações Sem Fins Lucrativos: Greenpeace, Amnistia e Ser+ em Portugal*. Master Thesis, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, I. d. L., Paula, M. A. d., & Marchiori, M. (2012) *Um giro na concepção de estratégias comunicacionais: dimensão relacional*. Paper presented at the X Encontro de Fórum Iberoamericano de Estratégias de Comunicação, Mesa de debate 4 - A explicação - do giro linguístico à comunicação estratégica organizacional República Dominicana.
- Oliveira, M. S. B. S. d. (2004) 'Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici'. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 19 (Nº 55): pp. 180-186.
- Oosterbeek, H., Groot, W., & Hartog, J. (1992) 'An Empirical Analysis of University Choice and Earnings'. *De Economist*, Vol. 140(Nº 3): pp. 293-309.
- Opoku, R., Abratt, R., & Pitt, L. (2006) 'Communicating Brand Personality: are the websites doing the talking for the top South African Business Schools?'. *Journal of Brand Management*, Vol. 14: pp. 20-39. doi: 10.1057/palgrave.bm.2550052
- Osman, H. (2008) 'Re-branding academic institutions with corporate advertising: a genre perspective'. *Discourse & Communication*, Vol. 2(Nº 1): pp. 57-77. doi: 10.1177/1750481307085577
- Padlee, S. F., Kamaruddin, A. R., & Baharun, R. (2010) 'International Students' Choice Behavior for Higher Education at Malaysian Private Universities'. *International Journal of Marketing Studies*, Vol. 2 (Nº 2): pp. 202-211.
- Papadopoulos, N. (2004) 'Place Branding: Evolution, Meaning and Implications'. *Place Branding*, Vol. 1 (Nº 1): pp. 36-49.
- Papadopoulos, N., & Heslop, L. A. (2003) 'Country equity and product-country images: state-of-the-art in research and implications.'. in S. C. Jain (Ed.) (2003) *Handbook of research in international marketing*, Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, pp. 402-433.
- Pappu, R., Quester, P. G., & Cooksey, R. W. (2007) 'Country image and consumer-based brand equity: relationships and implications for international marketing'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 38(Nº 5): pp. 726-745.
- Parameswaran, R., & Pisharodi, R. M. (2002) 'Assimilation effects in country image research'. *International Marketing Review*, Vol. 19(Nº 3): pp. 259 - 278.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985) 'A conceptual model of service quality and its implications for future research'. *The Journal of Marketing*, Vol. 49 (Nº 4): pp. 41-50.
- Paton, K. (2007). *Models of educational decision-making*. Working Paper for the ESRC-funded project 'Nonparticipation in Higher Education: Decision-making as an embedded social practice'. School of Education, University of Southampton. Southampton.
- Paton, K. (2007). *Conceptualising 'Choice': A review of the theoretical literature*. Working Paper for the ESRC-funded project 'Nonparticipation in Higher Education: Decision-making as an embedded social practice'. School of Education, University of Southampton. Southampton.
- Payne, J. (2003). *Choice at the end of compulsory schooling: a research review DFES Research Report 414*. London: Department for Education and Skills.
- Pecotich, A., & Rosenthal, M. J. (2001) 'Country of Origin, Quality, Brand and Consumer Ethnocentrism'. *Journal of Global Marketing*, Vol. 15(Nº 2): pp. 31-60.

- Peng, Z., Lawley, M., & Perry, C. (2000) Modelling And Testing Effects Of Country, Corporate And Brand Images On Consumers' Product Evaluation And Purchase Intention. Paper presented at the ANZMAC 2000, Queensland, Austrália.
- Pereira, A., Hsu, C.-C., & Kundu, S. K. (2005) 'Country-of-origin image: measurement and cross-national testing'. *Journal of Business Research*, Vol. 58 (Nº 1): pp. 103-106.
- Pereira, F. N., & Garcia, A. (2007) 'Amizade e Escolha Profissional: Influência ou cooperação?'. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1): 71-86.
- Pereira, M. E. (2008) 'Cognição, categorização, estereótipos e vida urbana'. *Ciências e Cognição*, Vol. 13 (Nº 3): pp. 280-287.
- Pereira, M. E., Ferreira, F. d. O., Martins, A. H., et al. (2002) 'Imagens e Significado e o Processamento dos Estereótipos'. *Estudos de Psicologia*, Vol. 7 (Nº 2): pp. 389-397.
- Pereira, M. E., Modesto, J. G., & Matos, M. D. (2012) 'Em direcção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário experimental'. *Psicologia e Saber Social*, Vol. 1 (Nº 2): pp. 201-220.
- Perez, C. (2004) *Signos da Marca, Expressividade e Sensorialidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pérez, R. A. (2012) 'El Estado del arte en la Comunicación Estratégica'. *Mediaciones Sociales*(Nº 10): pp. 121-196.
- Perfeito, J., Becker, M., Silveira, A., et al. (2004). Marketing em Instituições Privadas de Ensino Superior: factores Influenciadores na atractividade dos cursos de administração. *Revista Gestão & Tecnologia*, vol. 4, nº 1.
- Perna, L. W. (2006) 'Studying college access and choice: A proposed conceptual model'. in J. C. Smart (Ed.) (2006) *Higher Education: handbook of theory and research* Vol. XXI New York: Springer Press, pp. 99-157.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008) *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, P. M., & Addington, L. M. (2013) 'Mapping Internationalization in the United States'. *International Higher Education*, Nº 70: pp. 7-9.
- Peterson, R. A., & Jolibert, A. J. P. (1995) 'A Meta-Analysis of Country-Of-Origin Effects'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 26 (Nº 4): pp. 883-900
- Petruzzellis, L., & Romanazzi, S. (2010) 'Educational Value: how students choose university'. *Internacional Journal of Educational Management*, Vol. 24 (N. 2): pp. 139-158.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986) 'The Elaboration Likelihood Model of Persuasion'. in (1986) *Advances in Experimental Social Psychology* Vol. Vol. 19, New York: Academic Press, pp. pp. 123-205.
- Phalet, K., & Poppe, E. (1997) 'Competence and morality dimensions of national and ethnic stereotypes: a study in six eastern-European countries'. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 27 (Nº 6): pp. 703-723.
- Pharr, J. M. (2005) 'Synthesizing country-of-origin research from the last decade: is the concept still salient in an era of global brands?'. *Journal of Marketing Theory and Practice*, Vol. 13 (Nº 4): pp. 34-45.
- Phau, I., & Chao, P. (2008) 'Country of origin: state of the art review for international marketing strategy and practice'. *International Marketing Review* (editorial paper), Vol. 25 (Nº 4).

- Phau, I., & Prendergast, G. (2000) 'Conceptualizing the country of origin of brand'. *Journal of Marketing Communications*, Vol. 6 (Nº 3): pp. 159-170.
- Phillips, D. (2006) 'Investigating Policy attraction in education'. *Oxford Review of Education*, Vol. 32(Nº 5): pp. 551-559.
- Pimenta, C. (2012). *Geração ERASMUS*. Forum Estudante, 46.
- Pimpa, N. (2003) 'The influence of family on Thai student's choices of international education'. *The international Journal of Educational Management*, Vol. 17(Nº 5): pp. 211-219.
- Pimpa, N. (2005) 'A family affair: The effect of family on Thai students' choices of international education'. *Higher Education*, Vol. 49 (Nº 4): pp. 431-448.
- Pinto, A. G. (1997) *Publicidade: um discurso de sedução*. Porto: Porto Editora.
- Piron, F. (2000) 'Consumers' perceptions of the country-of-origin effect on purchasing intentions of (in)conspicuous products'. *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 17 (Nº 4): pp.308 - 321.
- Porter, M. E. (1979) 'How Competitive Forces Shape Strategy'. *Harvard Business Review*.
- Porter, M. E. (1990) 'The Competitive Advantage of Nations'. *Harvard Business Review*: pp. 73-93.
- Prendergast, G. P., Tsang, A. S. L., & Chan, C. N. W. (2010) 'The interactive influence of country of origin of brand and product involvement on purchase intention'. *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 27 (Nº 2): pp.180 - 188.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., et al. (2003) 'The impact of facilities on student choice of university'. *Facilities*, Vol. 21(Nº. 10): pp. 212-222. doi: 10.1108/02632770310493580
- Qing, Q. (2007, Fall 2007). *Factors that Influence Interpersonal Communication: culture, power and technology*. [Teaching Module]. Michigan.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., et al. (2009) 'Service quality in higher education'. *Total Quality Management*, Vol. 20 (Nº 2): pp. 139-152.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. F. d. S. (2009) *A influência da Liderança na Motivação: um estudo sobre o programa de trainees 2008 da Galp Energia*. Master Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Rao, A. R., & Monroe, K. B. (1988) 'The Moderating Effect of Prior Knowledge on Cue Utilization in Product Evaluations'. *Journal of Consumer Research*, Vol. 15(Nº 2): pp. 253-264.
- Raposo, M., & Alves, H. (2007) 'A model of university choice: an exploratory approach'. *Munich Personal RePEc Archive*(MPRA Paper No. 5523).
- Rasquilha, L. (2008). *Gestão de Clientes e CRM*. Retrieved from http://www.ayr-consulting.com/download/Gest%C3%A3o_Clientes&CRM_Web%20FreeEdition.pdf
- Raven, B. H. (2008) 'The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence'. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, Vol. 8(nº 1): pp. 1-22. doi: 10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x
- Razorfish. (2009). *The Razorfish Social Influence Marketing Report*. Seattle.
- Reay, D., Davies, J., David, M., et al. (2001) 'Choice of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process'. *Sociology*, Vol. 35(Nº 4): pp. 855-874.
- Rego, C., & Caleiro, A. (2004). *A atracção das universidades em regiões economicamente deprimidas: o caso da Universidade de Évora*. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, Vol. 7 (3), p. 19-40.

- Reis, A. R. (2005). Estratégia de Marketing nas Instituições Privadas de Ensino Superior. Domus On Line: Revista de Teoria Política, Social e Cidadania, vol. 2, nº 1, 21-45.
- Reis, C. F. d. S. (2007) O Valor (Des)educativo da Publicidade. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra.
- Riccio, E. L., & Sakata, M. G. (2006). A internacionalização da Educação Superior - Uma Pesquisa com Alunos Intercambistas Franceses e Brasileiros da FEA - Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP. Cadernos PROLAM/USP, Ano 5, Vol. 2, pp. 279-296.
- Riefler, P. (2012) 'Why consumers do (not) like global brands: the role of globalization attitude, GCO and global brand origin'. International Journal of Research in Marketing, Vol. 29(Nº 1): pp. 25-34.
- Riel, C. B. M. V. (1997) 'Research in Corporate Communication'. Management Communication Quarterly, Vol. 11 (Nº 2): pp. 288-309.
- Riel, C. B. M. v., & Balmer, J. M. T. (1997) 'Corporate identity: the concept, its measurement and management'. European Journal of Marketing, Vol. 31 (Nº 5/6): pp. 340-355.
- Ries, A., & Trout, J. (1993) As 22 consagradas leis do Marketing. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Rivza, B., & Teichler, U. (2007) 'The Changing Role of Student Mobility'. higher Education Policy, Vol. 20 pp. 457-475. doi: 10.1057/palgrave.hep.8300163
- Robertson, S. (2011) 'Cash cows, backdoor migrants, or activist citizens? International students, citizenship, and rights in Australia'. Ethnic and Racial Studies, Vol. 34 (Nº 12): pp. 2192-2211.
- Rodrigues, A. (1992) Psicologia Social para principiantes: estudo da interação humana. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Rodrigues, A. (2000) Psicologia Social (22ª ed.). Petrópolis: Vozes Editora.
- Rodrigues, A. D. (2000) Introdução à Semiótica (2ª ed.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Rodrigues, F. (2004) 'A Educação e o Marketing' [on line]. [Disponível em: http://www.comunicacaoempresarial.com.br/comunicacaoempresarial/artigos/marketing_educacional/artigo1.php, acedido em 4 de Maio de 2011.
- Roth, K. P., & Diamantopoulos, A. (2009) 'Advancing the country image construct'. Journal of Business Research, Vol. 62 (Nº. 7): pp. 726-740.
- Roth, M. S., & Romeo, J. B. (1992) 'Matching Product Category and Country Image Perceptions: A Framework for Managing Country-Of-Origin Effects'. Journal of International Business Studies, Vol. 23 (Nº 3): pp. 477-497.
- Ruão, T. (2006) Marcas e Identidades, Guia da concepção e gestão das marcas comerciais. Porto: Campo das Letras Editores.
- Ruão, T. (2008) A Comunicação Organizacional e os Fenómenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006. PhD Thesis, Universidade do Minho, Braga.
- Ruão, T. (2011). Publicitar o Ensino Superior: modernidade ou inconveniência? Comunicação e Sociedade, Vol. 19, pp. 145-159.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004) 'A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective'. International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 53(Nº 2): pp.143 - 166.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., et al. (2009) 'Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad'. Res High Educ. doi: 10.1007/s11162-008-9111-x

- Samiee, S. (1994) 'Customer Evaluation of Products in a Global Market'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 25 (Nº 3): pp. 579-604
- Samiee, S., Shimp, T. A., & Sharma, S. (2005) 'Brand Origin Recognition Accuracy: Its Antecedents and Consumers' Cognitive Limitations'. *Journal of International Business Studies*, Vol. 36 (Nº 4): pp. 379-398.
- Santos, B. d. S. (1999) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade*. (7ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, J. R. d. (2001) *Comunicação*. Lisboa: Prefácio.
- Santos, P. M. M. J. M. d., & Sacomano, P. D. M. (S/D) 'Imagem Organizacional: um Estudo Exploratório em Instituições de Ensino Superior' [on line]. acedido em.
- Schimmel, K., Echenfelder, M., Clark, J., et al. (2009) 'Differences in Selection Criteria Among Traditional Students, Adults Continuing Education and Graduate Students'. *American Journal of Business Education*, Vol. 2 (N. 5): pp. 15-24.
- Schleyer, T. K. L., & Forrest, J. L. (2000) 'Methods for the Design and Administration of Web-based Surveys'. *Journal of the American Medical Informatics Association*, Vol. 7 (Nº 4): pp. 416-425.
- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995) 'The ASA Framework: an update'. *Personnel psychology*(Nº 48): pp. 747-771.
- Schwartzman, R. (1995) 'Are Students Costumers? The metaphoric mismatch management and education'. *Education*, Vol. 116 (Nº 2): pp. 215-222.
- Sennett, R. (1988) *O Declínio do Homem Público, As tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Serra, E. M., & González, J. A. V. (1998) *A Marca*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Sfez, L. (1990) *Crítica da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shanka, T., Quintal, V., & Taylor, R. (2005) 'Factors Influencing International Student's Choice of an Educational Destination - A correspondence analysis'. *Journal of Marketing for Higher education*, Vol. 15 (N. 2): pp. 31-46.
- Sharma, S., Shimp, T. A., & Shin, J. (1995) 'Consumer ethnocentrism: A test of antecedents and moderators'. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 23 (Nº 1): pp. 25-37.
- Shimp, T. A., & Sharma, S. (1987) 'Consumer Ethnocentrism: Construction and Validation of the CETSCALE'. *Journal of Marketing Research*, Vol. 24 (Nº 3): pp. 280-289.
- Shostack, G. L. (1985). in J. A. Czepiel, M. R. Salomon & C. F. Surprenant (Ed.) (1985) *The service encounter. Maniging empyee/Costumer interaction in service businesses*, Lexington: Lexington Books, pp. 243-254.
- Silva, S. C. d. (2010) 'Os estereótipos sociais e as narrativas na construção das identidades sociais da pessoa com deficiência visual' [on line], *Revista Liceu on-line*, Vol. 1 (Nº 1): pp. 4-9. [http://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/855/665, acedido em 4/4/13].
- Simões, A. (1985) 'Estereótipos relacionados com os idosos'. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Nova Série* (Ano 19): pp. 207-234.
- Simões, C., & Soares, A. M. (2010) 'Applying to higher education: information sources and choice factors'. *Studies in Higher Education*, Vol. 35 (Nº 4): pp. 371-389.
- Sirvanci, M. (1996) 'Are students the true customers of higher education?'. *Quality Progress*, Vol. 29 (N. 10): pp. 99-102.

- Smith, A. D. (1992) 'National Identity and the idea of European unity'. *International Affairs*, Vol. 68(nº 1): pp. 55-76.
- Smith, A. D. (1995) *Nations and nationalism in a global era* (Vol. Vol. 83). Cambridge: Polity Press.
- Solomon, M. R., Surprenant, C., Jonh A, C., et al. (1985) 'A role theory perspective on dyadic interactions: the service encounter'. *The Journal of Marketing*, Vol. 49 pp. 99-111
- Soutar, G. N., & Turner, J. P. (2002) 'Student's preferences for University: a conjoint analysis'. *The international Journal of Educational Management*, Vol. 16(Nº 1): pp. 40-45.
- Souza, H. V. A. d. (2006) Os estereótipos sociais: instrumentos para a construção de identidades. Paper presented at the Anais do Evento PG Letras 30 Anos, PERNANBUCO.
<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/2.%20Pesq%20em%20andamento%20Ling%C3%BC%C3%ADstica/2.7%20Helga%20Vanessa.pdf>
- Spiering, K., & Erickson, S. (2006) 'Study abroad as innovation: Applying the diffusion model to international education'. *Internacional Educational Journal*, Vol. 7(Nº. 3): pp. 314-322.
- Srivastava, R. K., Shervani, T. A., & Fahey, L. (1998) 'Market – Based Assets and Shareholder Value: A Framework for Analysis'. *Journal of Marketing*, Vol. 62: p. 2-18.
- Stangor, C., Jonas, K., Stroebe, W., et al. (1996) 'Influence of student exchange on national stereotypes, attitudes and perceived group variability'. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 26 pp. 663-675.
- Stanton, M., & Veale, R. (2009) Decomposing County of Origin Dimensions for Services: An investigation into perceptions of service quality in a transnational setting. Paper presented at the ANZMAC, Melbourne, Austrália. www.anzmac2009.org
- Stauss, B., & Mang, P. (1999) 'Culture shocks" in inter-cultural service encounters?'. *Journal of Services Marketing*, Vol. 13 (Nº 4/5): pp.329 - 346.
- Stier, J. (2004) 'Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism'. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 2 (Nº 1): pp. 1-28.
- Stier, J. (2006) 'Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence'. *Journal of Intercultural Communication*, Vol. 1 (Nº 11): pp. 1-12.
- Strehlau, V. I., Ponchio, M. C., & Riegel, V. (2010) 'País de Origem e etnocentrismo na avaliação da Imagem de Marca Global: um estudo sobre o McDonald's'. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*, Vol. 5 (Nº 2): p. 23 – 45.
- Sung, M., & Yang, S.-U. (2008) 'Toward the Model of University Image: The Influence of Brand Personality, External Prestige and Reputation'. *Journal of Public Relations Research*, Vol. 20(Nº 4): pp. 357-376. doi: 10.1080/10627260802153207
- Surprenant, C. F., & Solomon, M. R. (1987) 'Predictability and personalization in the service encounter'. *The Journal of Marketing*, vol. 51 pp. 86-96.
- Tadin, A. P., Rodrigues, J. A. E., Dalsoquio, P., et al. (2005) 'O Conceito de Motivação na teoria das Relações Humanas'. *Maringa Management: Revista de Ciências Empresariais*, Vol. 2 (Nº 1): pp. 40-47.
- Taylor, J. (2004) 'Toward a Strategy for Internationalisation: lessons and practice from four universities'. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8(Nº 2): pp. 149-171.
- Taylor, J. R. (1993) *Rethinking the Theory of Organizational Communication: how to read an organization*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Teichler, U. (1999) 'Internationalization as a challenge for Higher Education in Europe'. *Tertiary Education and Management*, Vol. 5 (Nº): pp. 5-23.
- Teichler, U. (2004) 'Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students'. *European Journal of Education*, Vol. 39(Nº 4): pp. 395-408.
- Teichler, U. (2004) 'The changing debate on internationalisation of higher education'. *Higher Education*, Vol. 48 pp. 5-26.
- Teichler, U. (2009) 'Internationalization of Higher Education: european Experiences'. *Asia pacific Education Review*, Vol. 10: pp: 93-106.
- Teichler, U. (2012) 'Ideas of Student Mobility in Germany'. *International Higher Education*, Nº 67: pp. 14-16.
- Telles, R. (2001) 'A efetividade da “matriz de amarração” de Mazzon nas pesquisas em Administração'. *Revista de Administração*, Vol. 36(Nº 4): p. 64-72.
- Temple, P. (2006) 'Branding Higher Education: illusion or reality?'. *Perspectives*, Vol. 10(Nº 1): pp. 15-19. doi: 10.1080/13603100500508215
- Thorelli, H. B., Lim, J.-S., & Ye, J. (1989) 'Relative Importance of Country of Origin, Warranty, and Retail Store Image on Product Evaluations'. *International Marketing Review*, Vol. 6 (Nº 1).
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005) 'O Conceito de Motivação na Psicologia'. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Vol. III (Nº 1): pp. 119-132.
- Torres, M. J. M. S. (2004) *Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Guimarães. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/920/1/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Maria%2520Jo%25C3%25A3o%2520Torres.pdf>
- Toussaint, B. (1978) *Introdução à semiologia*. Nem Martins: Publicações Europa-América.
- Tuckman, B. W. (2005) *Manual de investigação em Educação (3ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006). *GLOBAL EDUCATION DIGEST 2006 - Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: Institute for Statistics.
- UNESCO. (2007). *Main transformations, challenges and emerging patterns in Higher Education Systems Series Paper nº 16* (pp. 1-114). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe - Key indicators on the social dimension and mobility Theme: Population and social conditions* (Collection: Statistical books). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Usunier, J.-C. (2006) 'Relevance in business research: the case of country-of-origin research in marketing'. *European Marketing Review*, Vol. 3 (Nº 1): pp. 60-73.
- Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility Research Papers IIEP*. Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- Vasilia Christidou, Katerina Kazela, Domna Kakana, et al. (2009) 'Teaching Magnetic Attraction to Preschool Children: A Comparison of Different Approaches'. *The International Journal of Learning*, Vol. 16(No. 2): pp. 115-127.
- Vaughn, R., Pitlik, J., & Hansotia, B. (1978) *Understanding University Choice: A Multi-Attribute Approach*. Paper presented at the *Advances in Consumer Research*.
- Veale, R., & Quester, P. (2009) 'Tasting quality: the roles of intrinsic and extrinsic cues'. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, Vol. 21 (Nº 1): pp. 195 - 207.

- Veale, R., & Quester, P. (2010) Decomposing Country of Origin for Services: A conceptual model Paper presented at the ANZMAC, Christchurch, New Zealand.
- Vera, A. A. (1983) Metodologia da pesquisa científica (T. M. H. G. e. B. M. Magalhães, Trans. 7ª Edição ed.). Porto Alegre: Globo.
- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). International Student Mobility: Patterns and Trends. London: The Observatory on borderless higher education
- Verdinelli, M. A., Sousa, M. J. B. d., & Ferraz, J. J. (2007) Percepção da Imagem e satisfação em egressos universitários: uma análise correlacional. Paper presented at the VII coloquio internacional sobre gestion universitaria en America del sur - Movilidad, Governabilidad e Integración Regional, Mar de Plata, Argentina.
- Verlegh, P. W. J. (2001) Country-of-Origin effects on Consumer Product Evaluations. PhD Thesis, Wageningen Universiteit.
- Verlegh, P. W. J., & Steenkamp, J.-B. E. M. (1999) 'A review and meta-analysis of country-of-origin research'. Journal of Economic Psychology, Vol. 20 (Nº 5): pp. 521-546.
- Verlegh, P. W. J., Steenkamp, J.-B. E. M., & Meulenberg, M. T. G. (2005) 'Country-of-origin effects in consumer processing of advertising claims'. Internacional Journal of Research in Marketing, Vol. 22 (Nº 2): pp. 127-139.
- Vidaver-Cohen, D. (2007) 'Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Framework for Business School Research'. Corporate Reputation Review, Vol. 10(Nº 4): pp. 278-304.
- Vilela, M. (2000) 'Estereótipo e estereótipos na língua portuguesa actual'. Revista galega de Filoloxía, Vol. 1: pp. 11-33.
- Volli, U. (2003) Semiótica da Publicidade, A criação do texto publicitário (M. L. Jacquinet, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Vrontis, D., Thrassou, A., & Melanthiou, Y. (2007) 'A contemporary higher education student-choice model for developed countries '. Journal of Business Research, Vol. 60 (Nº 9): pp. 979-989.
- Wagner, K., & Fard, P. Y. (2009) 'Factors Influencing Malaysian Student 's Intention to Study at a Higher Educational Institution'. E-leader Kuala Lumpur.
- Wall, M., Heslop, L. A., & Hofstra, G. (1988) 'Male and Female Viewpoints of Countries as Producers of Consumer Goods'. Journal of International Consumer Marketing, Vol. 1 (Nº 1): pp. 1-24.
- Wall, M., Liefeld, J., & Heslop, L. A. (1991) 'Impact of Country-of-Origin Cues on Consumer Judgments in Multi-Cue Situations: a Covariance Analysis'. Journal of the Academy of Marketing Science, Vol. 19 (Nº 2): pp. 105-113.
- Wang, C.-K., & Lamb, C. W. (1983) 'The impact of selected environmental forces upon consumers' willingness to buy foreign products'. Journal of the Academy of Marketing Science, Vol. 11 (Nº 1-2): pp. 71-84.
- Wang, Y., & Davidson, M. C. G. (2008) 'Chinese Student Travel Market to Australia: An Exploratory Assessment of Destination Perceptions'. International Journal of Hospitality & Tourism Administration, Vol. 9 (Nº 4): pp. 405-426.
- Warwick, J., & Mansfield, P. M. (2003) 'Perceived Risk in College Selection: Differences in Evaluative Criteria Used by Students and Parents'. Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 13(1/2), Vol. 13 (Nº 1/2): pp. 101-125.
- Wengorovius, J. (S/D) As ferramentas ocultas do Planeamento estratégico. Lisboa: Publicação interna do grupo BBDO.

- Whisman, R. (2009) 'Internal Branding: a university's most valuable intangible asset'. *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 18(Nº 5): pp. 367-370. doi: 10.1108/106104220910981846
- Wignall, A. (2007). How to fulfil those great expectations, *Education Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/money/2007/feb/20/studentfinance.highereducation>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2011) 'International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses,'. *Journal of Marketing for Higher education*, Vol. 21 (Nº 1): pp. 61-83.
- Wit, H. d. (2013) 'Reconsidering the Concept of Internationalization'. *International Higher Education*, N° 70: pp. 6-7.
- Wittig, A. (1981) *Psicologia Geral*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Wodak, R., & Koller, V. (2010) *Handbook of communication in the public sphere*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wong, N. Y. (2004) 'The role of culture in the perception of service recovery '. *Journal of Business Research*, Vol. 57 (Nº 9): pp. 957-963.
- Yaguello, M. (1990) *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Yang, M. (2007) 'What attracts mainland chinese students to australian higher education'. *SLEID*, Vol. 4 (Nº. 2): pp. 1-12.
- Yang, S.-U., Alessandri, S. W., & Kinsey, D. F. (2008) 'An Integrative Analysis of reputation and relational quality: a study of university-student relationship'. *Journal of Marketing for Higher education*, Vol. 18(Nº 2): pp. 145-170. doi: 10.1080/08841240802487353
- Yugo, J. E., & Reeve, C. L. (2007) 'Understanding Student's University Educational Image and its role in College Choice'. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, vol. 12(nº 1): pp. 9-17.
- Zaghloul, A. A., Hayajneh, Y. A., & AlMarzouki, A. (2010) 'Factor Analysis for an institutional image instrument'. *International Review Public Nonprofit Mark*, Vol. 7: pp. 157-166.
- Zeithaml, V. (1981) 'How consumer evaluation processes differ between goods and services'. in J. H. Donnelly & W. R. George (Ed.) (1981) *Marketing of Services*, Chicago: American Marketing Association, pp. 186-190.

ANEXOS

Anexo 1 – Captura de ecrã do questionário disponibilizado *online*:

European Study on National Stereotypes and Academic Mobility

Dear student, thank you for your cooperation with this European study. The aim is to analyse the attraction of the Academic System of a particular European country: Portugal.

The purpose of this study is not necessarily to understand your personal beliefs, but rather to try to understand how Portugal is perceived by its European counterparts. Using the scales below, please rank the different issues according to your perception.

Part I - Personal Data

1.1 - Home Country

1.2 - Current Year of Study

1.3 - Gender

1.4 - Age

Part II - Perceptions of Portugal

2.1 - Competence

From the items list below, please rank how do you see the Portuguese people?

	1 - Not at all	2	3	4	5 - Completely
Competent	☐	☐	☐	☐	☐
Intelligent	☐	☐	☐	☐	☐
Confident	☐	☐	☐	☐	☐
Efficient	☐	☐	☐	☐	☐
Competitive	☐	☐	☐	☐	☐
Skillful	☐	☐	☐	☐	☐

2.2 . Warm

From the items list below, please rank how do you see the Portuguese people?

	1- Not at all	2	3	4	5 - Completely
Friendly	☐	☐	☐	☐	☐
Well-intentioned	☐	☐	☐	☐	☐
Sincere	☐	☐	☐	☐	☐
Good-natured	☐	☐	☐	☐	☐
Warm	☐	☐	☐	☐	☐
Trustworthy	☐	☐	☐	☐	☐

2.3 - Status

Please rank from 1- Little to 5 - Very the following questions:

1- Little 2 3 4 5 - Very

2.3 - Status

Please rank from 1- Little to 5 - Very the following questions:

	1- Little	2	3	4	5 - Very
How prestigious are the jobs typically achieved by the Portuguese people?	☐	☐	☐	☐	☐
How economically successful do you think Portuguese people have been?	☐	☐	☐	☐	☐
How well educated do you perceive Portuguese people to be?	☐	☐	☐	☐	☐

2.4 - Competition

Please rank from 1- Disagree to 5 - Strongly Agree the following sentences:

	1 - Not at all	2	3	4	5 - Completely
If people who have studied in Portugal get preferences in hiring decisions, this is likely to make things more difficult for people like me.	☐	☐	☐	☐	☐

preferences in hiring decisions, this is likely to make things more difficult for people like me.	☐	☐	☐	☐	☐
European resources that go to Portuguese people are likely to take away resources from the people in my country.	☐	☐	☐	☐	☐
The more power the Portuguese people have, the less power people from my country are likely to have.	☐	☐	☐	☐	☐

Part III - Perception of your own Country

3.1 - Competence

From the items list below, please rank how do you think Europeans see the citizens of your country?

	1 - Not at all	2	3	4	5 - Completely
Competente	☐	☐	☐	☐	☐
Intelligent	☐	☐	☐	☐	☐
Confident	☐	☐	☐	☐	☐
Efficient	☐	☐	☐	☐	☐
Competitive	☐	☐	☐	☐	☐
Skillfull	☐	☐	☐	☐	☐

3.2 . Warm

From the items list bellow, please rank how do you think Europeans see the citizens of your country?

	1- Not at all	2	3	4	5 - Completely
Friendly	☐	☐	☐	☐	☐
Well-intentioned	☐	☐	☐	☐	☐
Sincere	☐	☐	☐	☐	☐
Good-natured	☐	☐	☐	☐	☐
Warm	☐	☐	☐	☐	☐
Trustworthy	☐	☐	☐	☐	☐

Part IV – Perception of Portuguese Academic Issues

From the following academic characteristics, please rank each item from 1 – very bad to 5 - excellent, regarding your opinion about the higher education system in Portugal:

	1 - Very Bad	2	3	4	5 - Excellent
Facilities of the Portuguese universities (includes location, campus, classrooms, library, sports facilities, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
General Quality of the teaching staff of Portuguese Universities	☐	☐	☐	☐	☐
Diversity of Courses	☐	☐	☐	☐	☐

Research capacity in Portugal	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibility of the study format (face-to-face, print-based study or web-based study)	☐	☐	☐	☐	☐
Reputation of the Education System	☐	☐	☐	☐	☐
General Admission/Entry Requirements	☐	☐	☐	☐	☐

Part V – Perception of Academic Issues in your country

From the following academic characteristics, please rank each item from 1 – very bad to 5 - excellent, regarding your opinion about the higher education system in your country:

	1 - Very Bad	2	3	4	5 - Excellent
Facilities of the universities in your country (includes location, campus, classrooms, library, sports facilities, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
General Quality of the teaching staff in your Universities	☐	☐	☐	☐	☐
Diversity of Courses	☐	☐	☐	☐	☐

Academic research capacity in your country	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibility of the study format (face-to-face, print-based study or web-based study)	☐	☐	☐	☐	☐
Reputation of your Education System	☐	☐	☐	☐	☐
General Admission/Entry Requirements	☐	☐	☐	☐	☐

Part VI – Importance of Social Issues

From the following social characteristics, please rank from 1 – not at all - to 5 – completely, regarding the importance you give to each item when choosing a study destination:

	1 - Not at all	2	3	4	5 - Completely
Acquisition of language and cultural skills	☐	☐	☐	☐	☐
Geographical proximity	☐	☐	☐	☐	☐
Knowledge / familiarity with the country	☐	☐	☐	☐	☐
Social Life	☐	☐	☐	☐	☐
Cost of Living	☐	☐	☐	☐	☐
Security	☐	☐	☐	☐	☐
Language	☐	☐	☐	☐	☐
Opinion of friends, colleagues and family	☐	☐	☐	☐	☐
Geography and Climate	☐	☐	☐	☐	☐
Employment Prospects	☐	☐	☐	☐	☐

Part VII – Motivations and Intentions to study abroad

7.1 - How important do you consider the impact that higher education will have in your life and future?

1 2 3 4 5

Not at all ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completely

7.2 – Do you intend to continue your studies after finishing your current degree?

7.3 - Do you consider studying abroad?

7.4 - If yes, what is the probability of choosing Portugal as a study destination?

1 2 3 4 5

Unlikely ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Most likely

Thank you so much for your cooperation.

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by
Google Drive

This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Anexo 2 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão Competência:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.1.1. Competentes	4	,9%	56	12,1%	200	43,1%	161	34,7%	43	9,3%
2.1.2. Inteligentes	3	,6%	43	9,3%	159	34,3%	204	44,0%	55	11,9%
2.1.3. Confiantes	5	1,1%	41	8,9%	110	23,8%	209	45,1%	98	21,2%
2.1.4. Eficientes	27	5,8%	101	21,8%	188	40,6%	107	23,1%	40	8,6%
2.1.5. Competitivos	18	3,9%	109	23,5%	166	35,8%	121	26,1%	50	10,8%
2.1.6. Hável	4	,9%	45	9,7%	129	27,9%	198	42,8%	87	18,8%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 3 - Resultados estatísticos para os itens que medem a Competência:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.1.1. Competentes	464	3,39	0,85	25%	1	5
2.1.2. Inteligentes	464	3,57	0,84	24%	1	5
2.1.3. Confiantes	463	3,76	0,92	24%	1	5
2.1.4. Eficientes	463	3,07	1,01	33%	1	5
2.1.5. Competitivos	464	3,16	1,03	33%	1	5
2.1.6. Hável	463	3,69	0,92	25%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 4 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão Afetuosidade:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.2.1. Amigáveis	1	,2%	19	4,1%	63	13,6%	211	45,5%	170	36,6%
2.2.2. Bem intencionados			22	4,7%	119	25,6%	214	46,1%	109	23,5%
2.2.3. Sinceros	1	,2%	34	7,3%	150	32,4%	193	41,7%	85	18,4%
2.2.4. Boa natureza			20	4,3%	107	23,2%	232	50,3%	102	22,1%
2.2.5. Afetuosidade			20	4,3%	82	17,7%	214	46,2%	147	31,7%
2.2.6. Confiáveis	3	,7%	55	12,0%	178	38,8%	164	35,7%	59	12,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 5 - Resultados estatísticos para os itens que medem a Afetuosidade:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.2.1. Amigáveis	464	4,14	0,82	20%	1	5
2.2.2. Bem intencionados	464	3,88	0,82	21%	2	5
2.2.3. Sinceros	463	3,71	0,86	23%	1	5
2.2.4. Boa natureza	461	3,90	0,79	20%	2	5
2.2.5. Afetuosidade	463	4,05	0,82	20%	2	5
2.2.6. Confiáveis	459	3,48	0,89	25%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 6 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão *Status*:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.3.1. Quão prestigiantes acha que são os empregos tipicamente alcançados pelos portugueses?	20	4,3%	90	19,4%	250	53,9%	90	19,4%	14	3,0%
2.3.2. Economicamente falando, considera que os portugueses são normalmente bem sucedidos?	38	8,2%	153	33,0%	200	43,1%	66	14,2%	7	1,5%
2.3.3. Do ponto de vista da boa educação, de onde colocaria os portugueses?	6	1,3%	79	17,0%	198	42,7%	151	32,5%	30	6,5%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Pouco; ...; 5- Muito.

Anexo 7 - Resultados estatísticos para os itens que medem o *Status*:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.3.1. Quão prestigiantes acha que são os empregos tipicamente alcançados pelos portugueses?	464	2,97	0,83	28%	1	5
2.3.2. Economicamente falando, considera que os portugueses são normalmente bem sucedidos?	464	2,68	0,87	33%	1	5
2.3.3. Do ponto de vista da boa educação, de onde colocaria os portugueses?	464	3,26	0,86	26%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 8 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão Concorrência:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.4.1. Se as pessoas que estudaram em Portugal obtiverem preferências em decisões de contratação, é provável que as coisas sejam difíceis para pessoas como eu.	101	21,8%	126	27,2%	178	38,4%	52	11,2%	7	1,5%
2.4.2. Os recursos europeus que vão para os portugueses tendem a retirar recursos do povo do meu país.	124	26,8%	139	30,0%	150	32,4%	45	9,7%	5	1,1%
2.4.3. Quanto mais poder o povo português tem, menos poder as pessoas do meu país poderão ter.	195	42,1%	129	27,9%	99	21,4%	34	7,3%	6	1,3%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Muito.

Anexo 9 - Resultados estatísticos para os itens que medem a Concorrência:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
2.4.1. Se as pessoas que estudaram em Portugal obtiverem preferências em decisões de contratação, é provável que as coisas sejam difíceis para pessoas como eu.	464	2,44	1,00	41%	1	5
2.4.2. Os recursos europeus que vão para os portugueses tendem a retirar recursos do povo do meu país.	463	2,28	1,00	44%	1	5
2.4.3. Quanto mais poder o povo português tem, menos poder as pessoas do meu país poderão ter.	463	1,98	1,02	52%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 10 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão Auto-Competência:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.1.1. Competentes	4	,9%	43	9,3%	138	29,7%	212	45,7%	67	14,4%
3.1.2. Inteligentes	2	,4%	34	7,3%	132	28,5%	241	52,1%	54	11,7%
3.1.3. Confiantes	8	1,7%	77	16,6%	149	32,1%	174	37,5%	56	12,1%
3.1.4. Eficientes	16	3,4%	53	11,4%	133	28,7%	182	39,2%	80	17,2%
3.1.5. Competitivos	6	1,3%	61	13,1%	140	30,2%	166	35,8%	91	19,6%
3.1.6. Sinceros	17	3,7%	59	12,7%	168	36,2%	176	37,9%	44	9,5%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 11 - Resultados estatísticos para os *itens* que medem a Auto-Competência:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3.1.1. Competentes	464	3,64	0,87	24%	1	5
3.1.2. Inteligentes	463	3,67	0,79	22%	1	5
3.1.3. Confiantes	464	3,42	0,96	28%	1	5
3.1.4. Eficientes	464	3,55	1,01	29%	1	5
3.1.5. Competitivos	464	3,59	0,99	28%	1	5
3.1.6. Sinceros	464	3,37	0,95	28%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 12 - Tabela de frequências de respostas para a dimensão Auto-Afetuosidade:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.2.1. Amigáveis	19	4,1%	79	17,0%	149	32,1%	143	30,8%	74	15,9%
3.2.2. Bem intencionados	10	2,2%	67	14,4%	164	35,3%	173	37,3%	50	10,8%
3.2.3. Sinceros	10	2,2%	52	11,2%	203	43,8%	145	31,3%	54	11,6%
3.2.4. Boa natureza	7	1,5%	54	11,6%	168	36,2%	187	40,3%	48	10,3%
3.2.5. Afetuosidade	30	6,5%	97	20,9%	146	31,5%	132	28,4%	59	12,7%
3.2.6. Confiáveis	7	1,5%	61	13,1%	159	34,3%	162	34,9%	75	16,2%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 13 - Resultados estatísticos para os *itens* que medem a Auto-Afetuosidade:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
3.2.1. Amigáveis	464	3,38	1,07	32%	1	5
3.2.2. Bem intencionados	464	3,40	0,94	28%	1	5
3.2.3. Sinceros	464	3,39	0,91	27%	1	5
3.2.4. Boa natureza	464	3,46	0,88	26%	1	5
3.2.5. Afetuosidade	464	3,20	1,11	35%	1	5
3.2.6. Confiáveis	464	3,51	0,96	27%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 14 - Tabela de frequências de respostas para a perceção dos aspetos académicos portugueses:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Instalações das universidades portuguesas (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	5	1,1%	50	10,8%	257	55,4%	127	27,4%	25	5,4%
4.2. Qualidade geral do corpo docente das Universidades Portuguesas.	1	,2%	51	11,0%	258	55,6%	128	27,6%	26	5,6%
4.3. Diversidade de Cursos	2	,4%	32	6,9%	237	51,1%	166	35,8%	27	5,8%
4.4. Capacidade de investigação em Portugal	4	,9%	73	15,7%	261	56,3%	114	24,6%	12	2,6%
4.5. Flexibilidade do formato de estudo (face-to-face, print-based study or web-based study).	5	1,1%	47	10,1%	267	57,5%	126	27,2%	19	4,1%
4.6. Reputação do Sistema de Educação.	12	2,6%	105	22,6%	244	52,6%	87	18,8%	16	3,4%
4.7. Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	4	,9%	62	13,4%	281	60,8%	98	21,2%	17	3,7%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Muito mau; ...; 5- Excelente.

Anexo 15 - Resultados estatísticos para a perceção dos aspetos académicos portugueses:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
4.1. Instalações das universidades portuguesas (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	464	3,25	0,76	23%	1	5
4.2. Qualidade geral do corpo docente das Universidades Portuguesas.	464	3,27	0,74	23%	1	5
4.3. Diversidade de Cursos	464	3,40	0,72	21%	1	5
4.4. Capacidade de investigação em Portugal	464	3,12	0,73	23%	1	5
4.5. Flexibilidade do formato de estudo (face-to-face, print-based study or web-based study).	464	3,23	0,73	22%	1	5
4.6. Reputação do Sistema de Educação.	464	2,98	0,81	27%	1	5
4.7. Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	462	3,13	0,72	23%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Muito mau; ...; 5- Excelente.

Anexo 16 - Tabela de frequências de respostas para a percepção dos aspetos académicos do seu país:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5.1. Instalações das universidades no seu país (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	6	1,3%	48	10,3%	146	31,5%	211	45,5%	53	11,4%
5.2. Qualidade geral do corpo docente das Universidades do seu país.	3	,6%	39	8,4%	135	29,1%	228	49,1%	59	12,7%
5.3. Diversidade de Cursos	5	1,1%	30	6,5%	137	29,5%	196	42,2%	96	20,7%
5.4. Capacidade de investigação no seu país	6	1,3%	35	7,5%	131	28,2%	196	42,2%	96	20,7%
5.5. Flexibilidade do formato de estudo (face-to-face, print-based study or web-based study).	14	3,0%	70	15,1%	161	34,7%	167	36,0%	52	11,2%
5.6. Reputação do Sistema de Educação.	14	3,0%	36	7,8%	113	24,4%	198	42,7%	103	22,2%
5.7. Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	9	1,9%	51	11,0%	177	38,2%	185	40,0%	41	8,9%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Muito mau; ...; 5- Excelente.

Anexo 17 - Resultados estatísticos para a percepção dos aspetos académicos do seu país:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
5.1. Instalações das universidades no seu país (incluindo localização, campus, salas de aula, biblioteca, instalações desportivas, etc).	464	3,55	0,87	25%	1	5
5.2. Qualidade geral do corpo docente das Universidades do seu país.	464	3,65	0,83	23%	1	5
5.3. Diversidade de Cursos	464	3,75	0,89	24%	1	5
5.4. Capacidade de investigação no seu país	464	3,73	0,92	25%	1	5
5.5. Flexibilidade do formato de estudo (face-to-face, print-based study or web-based study).	464	3,37	0,97	29%	1	5
5.6. Reputação do Sistema de Educação.	464	3,73	0,99	26%	1	5
5.7. Admissão Geral / Requisitos para a inscrição.	463	3,43	0,87	25%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Muito mau; ...; 5- Excelente.

Anexo 18 - Tabela de frequências de respostas para a importância dos aspetos sociais na escolha de uma IES:

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. Aquisição de competências linguísticas e culturais	2	,4%	21	4,5%	88	19,0%	194	41,8%	159	34,3%
6.2. Proximidade geográfica	51	11,0%	98	21,1%	147	31,7%	126	27,2%	42	9,1%
6.3. Conhecimento / familiaridade com o país	41	8,8%	86	18,5%	158	34,1%	139	30,0%	40	8,6%
6.4. Vida Social	3	,6%	17	3,7%	103	22,2%	233	50,2%	108	23,3%
6.5. Custo de Vida	6	1,3%	30	6,5%	106	22,8%	197	42,5%	125	26,9%
6.6. Segurança	5	1,1%	17	3,7%	91	19,7%	223	48,2%	127	27,4%
6.7. Língua	4	,9%	35	7,6%	114	24,6%	180	38,9%	130	28,1%
6.8. Opinião de amigos, colegas e familiares	29	6,3%	84	18,2%	144	31,2%	149	32,3%	56	12,1%
6.9. Geografia e Clima	16	3,4%	48	10,3%	138	29,7%	190	40,9%	72	15,5%
6.10. Perspetivas de Emprego	22	4,8%	52	11,2%	125	27,0%	151	32,6%	113	24,4%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Nada; ...; 5- Completamente.

Anexo 19 - Resultados estatísticos para a importância dos aspetos sociais na escolha da IES:

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
6.1. Aquisição de competências linguísticas e culturais	464	4,05	0,87	21%	1	5
6.2. Proximidade geográfica	464	3,02	1,13	38%	1	5
6.3. Conhecimento / familiaridade com o país	464	3,11	1,08	35%	1	5
6.4. Vida Social	464	3,92	0,81	21%	1	5
6.5. Custo de Vida	464	3,87	0,93	24%	1	5
6.6. Segurança	463	3,97	0,85	21%	1	5
6.7. Língua	463	3,86	0,94	24%	1	5
6.8. Opinião de amigos, colegas e familiares	462	3,26	1,08	33%	1	5
6.9. Geografia e Clima	464	3,55	0,99	28%	1	5
6.10. Perspetivas de Emprego	463	3,61	1,11	31%	1	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Muito mau; ...; 5- Excelente.

Anexo 20 - Resultados estatísticos para a importância do ensino superior na vida dos alunos:

	Frequência	Porcentagem
Nada	0	0,0
2	8	1,7
3	26	5,6
4	173	37,3
Completamente	257	55,4
Total	464	100,0

Anexo 21 - Resultados estatísticos para a intenção de prosseguir os estudos superiores:

	Frequência	Porcentagem
Não	147	31,7
Sim	317	68,3
Total	464	100,0

Anexo 22 - Resultados estatísticos para a probabilidade de estudar no estrangeiro:

	Frequência	Porcentagem
Não	89	19,2
Sim	375	80,8
Total	464	100,0

Anexo 23 - Resultados estatísticos para a probabilidade de vir a estudar em Portugal:

	Frequência	Porcentagem
Pouco provável	75	20,4
2	92	25,1
3	108	29,4
4	60	16,3
Muito provável	32	8,7
Total	367	100,0

Anexo 24 - Tabela de frequências de respostas para a competência e afetuosidade percebida dos Portugueses:

	2.1. Competência Portugueses			2.2. Afetuosidade Portugueses	
	N	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Áustria	40	3,28	,634	3,82	,547
Bélgica	81	3,30	,496	3,81	,537
Bulgária	20	3,43	,934	3,97	,627
Croácia	19	3,62	,646	3,98	,679
República Checa	14	3,77	,791	4,10	,599
Dinamarca	7	3,66	,190	3,99	,441
França	50	3,52	,760	3,76	,856
Alemanha	35	3,41	,621	4,07	,582
Holanda	62	3,34	,556	3,70	,616
Noruega	13	3,52	,916	3,93	,827
Espanha	65	3,52	,715	3,84	,771
Suíça	27	3,49	,682	3,77	,779
Turquia	6	3,75	,794	4,23	,635
Reino Unido	19	3,45	,664	4,05	,644
Roménia	6	3,98	,637	4,32	,512

Anexo 25 - Tabela de frequências de respostas para a Auto-Competência e Auto-Afetuosidade percebida pelos inquiridos dos vários países:

	3.1. Competência			3.2. Afetuosidade	
	(autoperceção)			(autoperceção)	
	N	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Austria	40	3,62	,470	3,53	,725
Bélgica	81	3,56	,547	3,40	,672
Bulgária	20	3,38	,646	3,63	,833
Croácia	19	3,37	,586	3,59	,708
República Checa	14	3,31	,585	3,12	,702
Dinamarca	7	3,59	,372	3,63	,214
França	50	3,17	,626	2,86	,797
Alemanha	35	3,88	,525	3,09	,643
Holanda	62	3,79	,399	3,35	,564
Noruega	13	4,19	,572	3,58	,754
Espanha	65	3,24	,778	3,71	,714
Suiça	27	3,76	,733	3,44	,782
Turquia	6	3,22	,937	3,78	,763
Reino Unido	19	3,70	,759	3,32	,797
Roménia	6	3,43	,683	3,58	,703

Anexo 26 - Tabela de correspondência da avaliação da auto e heteroavaliação da Reputação, por país e por género:

País	Avaliação da Reputação do Sistema de Ensino Português
Roménia	3,60
Bulgária	3,24
Reino Unido	3,24
Croácia	3,21
Turquia	3,17
República Checa	3,08
Espanha	3,07
Dinamarca	3,00
Holanda	3,00
Alemanha	2,94
Noruega	2,92
Bélgica	2,88
Suíça	2,88
França	2,79
Áustria	2,62

País	Hetero-Avaliação da Reputação do seu Sistema de Ensino
Bélgica	3,79
Reino Unido	3,77
Dinamarca	3,67
Alemanha	3,61
Holanda	3,60
Suíça	3,56
Noruega	3,56
República Checa	3,55
Áustria	3,42
Turquia	3,40
Espanha	3,30
França	3,23
Bulgária	3,06
Croácia	3,06
Roménia	2,75

Género	Avaliação da Reputação do Sistema de Ensino Português
Feminino	2,96
Masculino	2,95

Género	Hetero-Avaliação da Reputação do seu Sistema de Ensino
Feminino	3,48
Masculino	3,44

Anexo 27 - Avaliação dos restantes fatores académicos, por país (1/2):

País	Instalações das Universidades Portuguesas
Roménia	3,75
Turquia	3,67
Croácia	3,47
Bulgária	3,47
Espanha	3,25
República Checa	3,23
Holanda	3,23
Bélgica	3,22
Alemanha	3,18
Reino Unido	3,18
Áustria	3,00
Dinamarca	3,00
Noruega	3,00
França	2,96
Suíça	2,92

País	Qualidade geral do Corpo Docente Português
Espanha	3,36
Roménia	3,33
Turquia	3,33
República Checa	3,29
Reino Unido	3,24
Croácia	3,22
Dinamarca	3,20
Áustria	3,19
Bulgária	3,18
Alemanha	3,18
Holanda	3,16
Suíça	3,15
Bélgica	3,14
França	3,04
Noruega	2,75

País	Capacidade de Investigação em Portugal
Bulgária	3,58
Turquia	3,33
República Checa	3,29
Dinamarca	3,14
Espanha	3,13
Bélgica	3,11
Croácia	3,11
França	3,10
Alemanha	3,09
Holanda	3,08
Suíça	3,04
Roménia	3,00
Reino Unido	2,94
Áustria	2,85
Noruega	2,73

País	Flexibilidade do modo de estudo em Portugal
Turquia	3,50
República Checa	3,43
Bulgária	3,32
Alemanha	3,31
Dinamarca	3,29
Espanha	3,28
Croácia	3,28
Suíça	3,24
Bélgica	3,22
Holanda	3,15
Noruega	3,09
França	3,08
Roménia	3,00
Reino Unido	2,92
Áustria	2,79

Anexo 27 - Avaliação dos restantes fatores académicos, por país (2/2):

País	Diversidade de Cursos em Portugal
Bulgária	3,59
República Checa	3,54
Espanha	3,43
Alemanha	3,39
Croácia	3,33
Suíça	3,32
Bélgica	3,31
Holanda	3,27
Roménia	3,25
França	3,22
Áustria	3,22
Reino Unido	3,22
Turquia	3,17
Dinamarca	3,00
Noruega	2,92

País	Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição
Roménia	3,67
Turquia	3,50
Croácia	3,32
República Checa	3,29
Bulgária	3,25
Suíça	3,13
Espanha	3,12
Reino Unido	3,12
Holanda	3,11
Bélgica	3,06
Alemanha	2,97
Áustria	2,95
Noruega	2,92
França	2,91
Dinamarca	2,83

Anexo 28 – Auto-avaliação dos restantes fatores académicos, por país (1/2):

País	Instalações das Universidades do seu País
Noruega	3,73
Holanda	3,70
Bélgica	3,65
Suíça	3,61
Alemanha	3,52
República Checa	3,50
Dinamarca	3,50
Reino Unido	3,45
Áustria	3,39
Turquia	3,33
Espanha	3,29
Roménia	3,00
França	2,98
Bulgária	2,89
Croácia	2,82

País	Qualidade geral do Corpo Docente no seu País
Turquia	3,80
Dinamarca	3,71
Bélgica	3,69
Suíça	3,68
República Checa	3,62
Noruega	3,60
Holanda	3,57
Alemanha	3,53
Áustria	3,45
Espanha	3,42
Reino Unido	3,40
Bulgária	3,25
Roménia	3,25
França	3,20
Croácia	2,76

País	Capacidade de Investigação no seu País
Dinamarca	4,00
Alemanha	3,71
Bélgica	3,71
Noruega	3,60
Suíça	3,59
Holanda	3,56
República Checa	3,54
França	3,34
Áustria	3,33
Bulgária	3,25
Espanha	3,22
Reino Unido	3,18
Roménia	3,17
Croácia	3,06
Turquia	2,80

País	Flexibilidade do modo de estudo no seu País
Noruega	3,60
Bélgica	3,49
Holanda	3,41
Suíça	3,36
República Checa	3,33
Alemanha	3,28
Turquia	3,20
Reino Unido	3,20
Dinamarca	3,17
França	3,09
Croácia	3,06
Espanha	3,05
Áustria	3,03
Bulgária	2,93
Roménia	2,80

Anexo 28 – Auto-avaliação dos restantes fatores académicos, por país (2/2):

País	Diversidade de Cursos no seu País
Holanda	3,67
Turquia	3,67
Bélgica	3,60
Dinamarca	3,60
República Checa	3,57
Áustria	3,55
França	3,52
Noruega	3,40
Reino Unido	3,40
Alemanha	3,38
Suíça	3,35
Espanha	3,30
Bulgária	3,23
Roménia	3,17
Croácia	2,88

País	Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição na Univ. no seu País
República Checa	3,67
Holanda	3,55
Suíça	3,54
Bélgica	3,44
Alemanha	3,36
Bulgária	3,29
Dinamarca	3,29
Noruega	3,27
Croácia	3,24
Áustria	3,23
Roménia	3,20
Espanha	3,20
Turquia	3,17
França	3,07
Reino Unido	2,94

Anexo 29 – Avaliação dos fatores académicos portugueses, por género:

Género	Importância do factor [Instalações das Universidades Portuguesas]
Feminino	3,18
Masculino	3,18

Género	Importância do factor [Qualidade geral do Corpo Docente Português]
Feminino	3,16
Masculino	3,20

Género	Importância do factor [Capacidade de Investigação em Portugal]
Feminino	3,12
Masculino	3,01

Género	Importância do factor [Flexibilidade do modo de estudo em Portugal]
Feminino	3,18
Masculino	3,17

Género	Importância do factor [Diversidade de Cursos em Portugal]
Feminino	3,30
Masculino	3,33

Género	Importância do factor [Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição]
Feminino	3,10
Masculino	3,05

Anexo 30 – Autoavaliação dos factores académicos dos seus países, por género:

Género	Instalações das Universidades do seu País
Feminino	3,41
Masculino	3,38

Género	Qualidade geral do Corpo Docente no seu País
Feminino	3,48
Masculino	3,45

Género	Capacidade de Investigação no seu País
Feminino	3,43
Masculino	3,48

Género	Flexibilidade do modo de estudo no seu País
Feminino	3,26
Masculino	3,20

Género	Diversidade de Cursos no seu País
Feminino	3,49
Masculino	3,39

Género	Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição na Univ. no seu País
Feminino	3,34
Masculino	3,29

Anexo 31 – Tabela de correspondência da avaliação dos fatores académicos portugueses e a intenção de estudar em Portugal:

Instalações das Universidades Portuguesas	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,25
2	2,28
3	2,44
4	3,04
5	3,74

Qualidade geral do Corpo Docente Português	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	2,00
2	2,24
3	2,48
4	2,96
5	3,83

Capacidade de Investigação em Portugal	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	2,00
2	2,39
3	2,51
4	3,15
5	3,42

Flexibilidade do modo de estudo em Portugal	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	1,67
2	2,51
3	2,46
4	3,01
5	3,78

Diversidade de Cursos em Portugal	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	5,00
2	2,35
3	2,47
4	2,88
5	3,30

Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	2,00
2	2,12
3	2,64
4	2,98
5	3,57

Anexo 32 – Tabela de correspondência da auto-avaliação dos fatores académicos dos seus países e a intenção de estudar em Portugal:

Qualidade geral do Corpo Docente do seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,67
2	2,61
3	2,72
4	2,66
5	2,65

Admissão Geral / Requisitos para a Inscrição na Universidade no seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,13
2	2,49
3	2,74
4	2,67
5	2,58

Capacidade de Investigação no seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	2,67
2	2,24
3	2,85
4	2,63
5	2,72

Flexibilidade do modo de estudo no seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,00
2	2,65
3	2,69
4	2,69
5	2,57

Instalações das Universidades do seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,17
2	2,49
3	2,68
4	2,70
5	2,71

Diversidade de Cursos no seu País	Qual a probabilidade de escolher Portugal como destino de estudo?
1	3,33
2	2,69
3	2,75
4	2,65
5	2,60

Anexo 33 – Avaliação da importância dos fatores sociais na escolha do destino de estudo, por país (1/2):

País	Importância do factor [Aquisição de Competências técnicas e culturais]
Roménia	4,00
Turquia	4,00
Dinamarca	3,86
Alemanha	3,73
República Checa	3,63
Bélgica	3,60
Áustria	3,59
Noruega	3,58
Suíça	3,56
Holanda	3,56
Espanha	3,56
Reino Unido	3,50
França	3,48
Bulgária	3,36
Croácia	3,36

País	Importância do factor [Conhecimento/ Familiaridade com o País]
Turquia	3,80
Bulgária	3,47
Roménia	3,40
República Checa	3,25
Suíça	3,24
Espanha	3,20
Noruega	3,18
Holanda	3,18
Bélgica	3,08
Croácia	3,07
Reino Unido	3,07
Alemanha	3,06
Áustria	3,06
Dinamarca	3,00
França	2,98

País	Importância do factor [Vida Social]
Roménia	4,00
Turquia	4,00
Bélgica	3,78
República Checa	3,67
Holanda	3,62
Áustria	3,59
Alemanha	3,59
França	3,58
Espanha	3,56
Croácia	3,54
Reino Unido	3,54
Bulgária	3,53
Suíça	3,48
Noruega	3,40
Dinamarca	3,29

País	Importância do factor [Custo de Vida]
Turquia	4,00
Croácia	3,71
Reino Unido	3,67
Holanda	3,66
República Checa	3,60
Bélgica	3,60
Áustria	3,56
Roménia	3,50
Bulgária	3,46
Alemanha	3,38
França	3,38
Noruega	3,36
Espanha	3,34
Suíça	3,22
Dinamarca	3,00

País	Importância do factor [Segurança]
Reino Unido	3,90
Bulgária	3,81
Bélgica	3,76
Croácia	3,73
Suíça	3,65
Áustria	3,64
Noruega	3,64
Alemanha	3,63
Holanda	3,62
Espanha	3,54
França	3,44
República Checa	3,38
Roménia	3,33
Turquia	3,20
Dinamarca	3,00

País	Importância do factor [Língua]
Dinamarca	3,83
Alemanha	3,56
Espanha	3,54
Áustria	3,50
Roménia	3,50
Holanda	3,48
Reino Unido	3,43
Croácia	3,41
Bélgica	3,41
Suíça	3,39
Bulgária	3,38
França	3,33
Noruega	3,33
República Checa	3,29
Turquia	3,00

Anexo 33 – Avaliação da importância dos fatores sociais na escolha do destino de estudo, por país (2/2):

País	Importância do factor [Opinião de colegas, amigos e familiares]
Roménia	3,75
Turquia	3,50
Espanha	3,38
Bulgária	3,38
Suíça	3,32
Holanda	3,28
República Checa	3,25
Noruega	3,25
Croácia	3,15
França	3,15
Reino Unido	3,12
Alemanha	3,10
Bélgica	3,03
Áustria	2,91
Dinamarca	2,57

País	Importância do factor [Geografia e Clima]
Roménia	3,83
Espanha	3,53
Turquia	3,50
Alemanha	3,45
Bulgária	3,44
Suíça	3,43
Reino Unido	3,40
Bélgica	3,37
Holanda	3,36
França	3,29
Dinamarca	3,29
Áustria	3,28
República Checa	3,27
Noruega	3,20
Croácia	3,19

País	Importância do factor [Perspectivas de Emprego]
Roménia	4,00
Bulgária	3,62
Reino Unido	3,60
República Checa	3,56
Suíça	3,40
Croácia	3,38
Bélgica	3,35
Espanha	3,33
Holanda	3,31
França	3,27
Alemanha	3,19
Noruega	3,13
Áustria	3,07
Turquia	3,00
Dinamarca	2,71

País	Importância do factor [Proximidade Geográfica]
Turquia	4,00
Noruega	3,40
Suíça	3,33
República Checa	3,25
Holanda	3,21
Roménia	3,20
Espanha	3,16
Croácia	3,08
Bulgária	3,06
Alemanha	3,04
Áustria	3,00
Dinamarca	3,00
Reino Unido	3,00
Bélgica	2,94
França	2,79

Anexo 34 – Avaliação da importância dos fatores sociais na escolha do destino de estudo, por género:

Género	Importância do factor [Segurança]
Feminino	3,66
Masculino	3,53

Género	Importância do factor [Proximidade Geográfica]
Feminino	3,10
Masculino	3,02

Género	Importância do factor [Conhecimento/Familiaridade com o País]
Feminino	3,13
Masculino	3,15

Género	Importância do factor [Vida Social]
Feminino	3,58
Masculino	3,68

Género	Importância do factor [Custo de Vida]
Feminino	3,54
Masculino	3,40

Género	Importância do factor [Língua]
Feminino	3,46
Masculino	3,39

Género	Importância do factor [Opinião de colegas, amigos e familiares]
Feminino	3,20
Masculino	3,11

Género	Importância do factor [Geografia e Clima]
Feminino	3,39
Masculino	3,34

Género	Importância do factor [Perspectivas de Emprego]
Feminino	3,29
Masculino	3,33

Género	Importância do factor [Aquisição de Competências técnicas e culturais]
Feminino	3,58
Masculino	3,54