



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA

LICIONE TORRES MARQUES

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil

**VALIDAÇÃO DE UM MODELO DE LEALDADE DO ESTUDANTE
COM BASE NA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO**

Porto Alegre
2008

LICIONE TORRES MARQUES

**VALIDAÇÃO DE UM MODELO DE LEALDADE DO ESTUDANTE
COM BASE NA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil

Porto Alegre

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M357v Marques, Licione Torres
Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na
qualidade do relacionamento. / Licione Torres Marques. / Porto
Alegre, 2008.
120 f.

Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Administração,
Contabilidade e Economia. Programa de Pós-graduação. PUCRS,
2008.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil

1. Marketing de Relacionamento – Ensino Superior. 2.
Relacionamento - Qualidade. 3. Qualidade Percebida. 4.
Comprometimento. 5. Confiança. 6. Lealdade. I. Título

CDD 658.81
658.834

Bibliotecária Responsável

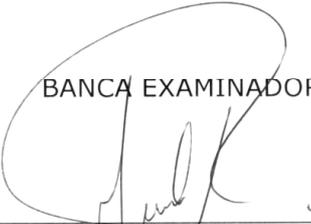
Anamaria Ferreira
CRB 10/1494

Licione Torres Marques**VALIDAÇÃO DE UM MODELO DE LEALDADE DO ESTUDANTE COM
BASE NA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO.**

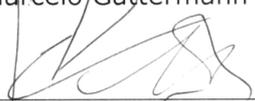
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, pelo Mestrado em Administração e Negócios da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 31 de março de 2008, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:



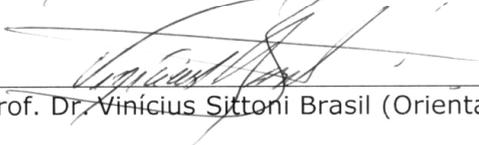
Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin



Prof. Dr. Vinícius Andrade Brei



Prof. Dr. Daniela Callegaro de Menezes



Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não é nada fácil, mas mais difícil seria se eu não pudesse ter contado com a colaboração de diversas pessoas que foram fundamentais desde o momento da tomada de decisão por fazer um curso de mestrado, até a entrega do trabalho final. Dois anos se passaram, e nesse período a construção do conhecimento, o aprender a aprender, o amadurecimento dia após dia, o enfrentamento de barreiras, a força de vontade e a coragem de continuar e alcançar os objetivos, foram enfrentados com ajuda dessas pessoas as quais agora agradeço.

Agradeço aos professores do MAN, Profa. Mirian, pelo seu voto de confiança de que eu estava apta a encarar um mestrado, pelas suas adoráveis e norteadoras aulas de método; Prof. Perin, pela sua capacidade de transmitir o conhecimento, pela sua capacidade de tornar uma matéria tão complicada em algo de fácil entendimento e de me mostrar que eu era capaz de mais; Prof. Sampaio, pelas suas agradáveis e enriquecedoras aulas; Prof. Lélis, pela sua capacidade de construir o conhecimento em sala de aula, agradáveis aulas de sexta-feira a tarde; Prof. Slongo, pela competência e experiência profissional, alguém que nem Malhotra há de questionar; Prof. Leonardo por sua carisma e inigualável capacidade de contagiar a turma com o tema da disciplina; Prof. Gusmão pela sua simplicidade e admirável capacidade de construir o conhecimento; Prof. Alziro pelos ensinamentos e enriquecedores bate-papos, pessoa na qual espelho-me para seguir minha vida acadêmica.

Agradeço as Secretárias do MAN, Jana, Paula, Flávia e Ângela, pelo apoio, pela dedicação e pelos cafezinhos estimulantes.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, em especial à Carla Cano, pela amizade, pela sua simplicidade e tranqüilidade em mostrar que tudo é possível, Geanderson Lenz, pela amizade e por mostrar que podemos sempre mais desde que não percamos o foco, Gustavo Costa, pela amizade e ensinamentos eternizados, Fernando Santini, pela amizade e por mostrar que o estress do mestrado depende do ponto de vista, nada que um final de semana no litoral não possa abrandá-lo, Tiago Amaral, pela companhia, amizade e confiança, Kenny Basso, pela amizade e ajuda durante a última fase, Juliana Engels, pela amizade e companhia durante diversos momentos desses dois anos, tornando a vida de mestranda mais saborosa e a minha querida amiga do coração Raquel Bernardon pelo apoio nas horas difíceis e por compartilhar momentos de alegria, pela confiança, pelo carinho, pela dedicação e pela amizade eternizada. Amigos, obrigada!

Agradeço ao Prof. Vinícius, meu orientador, pela paciência e dedicação, por acalmar-me nos momentos de desespero e por exigir-me sempre mais.

Agradeço ao Rafael, meu marido, pela compreensão, pela amizade, pelo carinho, pelo abraço, por aceitar a ausência que em diversos momentos foi imposta, por me fazer acreditar que eu poderia ir além, por me fazer encarar a vida de uma forma diferente, por mostrar-me que devemos buscar a felicidade incansavelmente, por mostrar-me que eu era capaz de mudar e principalmente por fazer parte da minha vida. Rafa, te amo!

Agradeço, sobretudo, aos meus pais, pessoas que me apresentaram a vida, me ensinaram a viver e a ser quem eu sou. Pai e Mãe, obrigada! Para vocês dedico este meu trabalho.

*Aprender é a única coisa de que a mente
nunca se cansa, nunca tem medo e nunca
se arrepende. Leonardo da Vinci*

RESUMO

A lealdade é tema de grande interesse na área do *marketing*. No âmbito acadêmico, diversos estudos foram realizados em diferentes contextos mas percebe-se que em relação ao serviço educacional há carência de maior aprofundamento do entendimento de como a lealdade do aluno com sua instituição de ensino é formada. No âmbito gerencial, a identificação dos fatores que contribuem para a formação da lealdade do estudante é um desafio para os gestores de instituições de ensino que desejam controlar a evasão escolar, prolongar o ciclo do relacionamento e fortalecer os vínculos. Este trabalho faz uma análise das relações entre qualidade percebida, comprometimento emocional e confiança, construtos formadores da qualidade do relacionamento e preditores da lealdade. Baseada no modelo teórico proposto por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), as relações propostas foram observadas entre os alunos de uma instituição de ensino superior privada. Os resultados obtidos através da utilização de Modelagem de Equações Estruturais confirmaram 05 das 08 hipóteses estabelecidas a partir do modelo original, mais especificamente, os resultados indicam que há relação entre qualidade percebida, comprometimento emocional e confiança e que a qualidade percebida e comprometimento emocional influenciam na lealdade, sendo que a relação mais forte deu-se entre o comprometimento emocional e a lealdade. Implicações acadêmicas, implicações gerenciais, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras são abordadas no presente trabalho.

PALAVRAS CHAVE: Qualidade percebida; Comprometimento; Confiança; Lealdade.

ABSTRACT

Loyalty is a subject of major interest in marketing. Various studies have addressed different contexts of academic services. Concerning educational services, it is necessary more in depth comprehension of loyalty and how the student develops such concept towards the institution. In terms of management, the identification of the factors that contribute to student loyalty poses as a challenge since school drop out prevention, longer relationship cycles, and stronger bonds are desired. This study is an analysis of the relationships between quality perceived, trust and emotional commitment, constructs that constitute the quality of relationships, and loyalty predictors. The above mentioned relationships were observed on students of a private university and were based on the theoretical model proposed by Hennig-Thurau, Langer and Hansen (2001). The results were obtained with the use of Structural Equation Modeling and they confirmed 5 of the 8 hypothesis proposed by the original model. More specifically, the results indicate a relationship between quality perceived, emotional commitment, and trust. Moreover, the perceived quality and emotional commitment have an influence on loyalty, being loyalty and emotional commitment the strongest relationship. Academic and management implications, study limitations, and suggestions for further studies are also addressed on the present work.

KEY-WORDS: Quality perceived, Commitment, Trust, Loyalty

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de hipóteses.....	50
Figura 2 - Desenho de Pesquisa.....	52
Figura 3 – Modelo estimado.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 – Variáveis do construto qualidade percebida	57
Tabela 3 – Variáveis do construto lealdade	58
Tabela 4 – Variáveis do construto confiança	59
Tabela 5 – Variáveis do construto comprometimento emocional	59
Tabela 6 – Confiabilidade composta e variância extraída	70
Tabela 7 – Validade convergente dos construtos	71
Tabela 8 – Validade discriminante	71
Tabela 9 - Qualidade percebida	75
Tabela 10 – Níveis de Lealdade	76
Tabela 12 – Níveis de comprometimento emocional	77
Tabela 13 – Comprometimento cognitivo e comprometimento com os objetivos	77
Tabela 14 – Ajustamento geral do modelo	78
Tabela 15 – Modelo estimado	80
Tabela 16 – Coeficientes de explicação	81
Tabela 17 – Resultado das hipóteses	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TRABALHO.....	18
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	18
2.1.1	Situação das IES no Rio Grande do Sul	19
2.2	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	20
2.3	DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	24
2.3.1	Objetivo Geral	24
2.3.2	Objetivos Específicos	24
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
3.1	DIMENSÕES DA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO.....	25
3.1.1	Confiança.....	26
3.1.2	Comprometimento	29
3.1.3	Qualidade percebida	33
3.2	LEALDADE.....	35
3.3	MARKETING NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR.....	38
3.3.1	Serviço Educacional	38
3.3.2	<i>Marketing</i> Educacional.....	40
3.3.3	<i>Marketing</i> de Relacionamento nas IES	41
3.3.3.1	Lealdade do estudante	43
3.4	MODELO DA LEALDADE DO ESTUDANTE COM BASE NA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO	47
3.4.1	Qualidade percebida	47
3.4.2	Comprometimento	48
3.4.3	Confiança.....	49
4	MÉTODO	51
4.1	DEFINIÇÃO DO MÉTODO E DESENHO DE PESQUISA	51
4.2	FASE DESCRITIVA.....	53
4.2.1	População e Amostra	53
4.2.2	Elaboração do instrumento de pesquisa	55
4.2.2.1	Tipo de instrumento.....	55
4.2.2.2	Operacionalização das variáveis.....	56
4.2.2.3	Validação do Conteúdo	61
4.2.2.4	Pré-teste	61
4.2.3	Procedimentos de coleta de dados	62
4.2.4	Procedimentos de análise estatística dos dados.....	62
4.2.4.1	Análise preliminar dos dados	62
4.2.5	Procedimentos de análise univariada.....	65
4.2.6	Modelagem de Equações Estruturais.....	65

4.2.6.1	Medidas de ajustamento	66
4.2.6.2	Procedimentos de validação individual dos construtos	68
4.2.6.3	Procedimentos de validação do modelo integrado	73
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	74
5.2	ANÁLISE UNIVARIADA DAS VARIÁVEIS	75
5.3	VALIDAÇÃO E AJUSTAMENTO DO MODELO	78
5.4	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES	80
6	CONCLUSÕES.....	83
6.1	MODELO CONCEITUAL TESTADO	84
6.2	MODELO INTEGRADO.....	85
6.2.1	Qualidade percebida	86
6.2.2	Confiança.....	87
6.2.3	Comprometimento	88
6.2.4	Lealdade.....	90
6.3	IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS DO ESTUDO	90
6.4	IMPLICAÇÕES GERENCIAIS DO ESTUDO	91
6.5	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	93
6.6	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	93
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A –	108
	APÊNDICE B –	111
	APÊNDICE C –	112
	APÊNDICE D –	116
	APÊNDICE E –	118
	APÊNDICE F –	119
	APÊNDICE G –	120

1 INTRODUÇÃO

Num ambiente cada vez mais competitivo e de constante mudança, aumentam as exigências por produtos e serviços de qualidade e com valor agregado, e seja qual for a tendência, voltar-se ao cliente é denominador comum que direciona mudanças em diversas organizações. Conforme destaca Bretzke (2000) o grande desafio do *marketing* atual é decodificar o modo de pensar do cliente. Isto permite aos executivos a obtenção de informações necessárias para a tomada de decisões, com base no conhecimento do ponto de vista do cliente. Surge então o diálogo e a construção de relacionamentos estáveis e duradouros e neste contexto o *marketing* deixa de ser uma função e passa a ser uma filosofia empresarial de negócios (BRETZKE, 2000).

A qualidade de um relacionamento prediz a lealdade do cliente (HENNIG-THURAU; KLEE, 1997). As dimensões formadoras desta qualidade, neste estudo, são confiança, comprometimento e qualidade percebida, essas dimensões possuem inter-relações que devem ser conhecidas, para que possam ser trabalhadas visando à efetividade das ações de *marketing* (HENNIG-THURAU; KLEE, 1997). Na literatura de marketing, a lealdade tem sido tratada como promissora de vantagem competitiva (GOMMANS; KRISHNAN; SCHEFFOLD, 2001). Por esta razão, a compreensão das variáveis, que conduzem à lealdade, vem sendo estudada desde o início da década de 1970 (PRADO; SANTOS, 2003).

No contexto da educação superior, a preocupação em relação a questões de competitividade se dá a partir do ano de 1995, quando o então Ministro da Educação e Cultura (MEC), Sr. Paulo Renato de Souza, facilitou a abertura de novas IES com a extinção da obrigatoriedade de serem sem fins lucrativos. Diante desta nova legislação percebe-se um aumento descontrolado do número de novas Instituições de Ensino Superior (IES). Dados do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2004) apresentam o aumento de 64,2% de IES em 4 anos – 2001 a 2004 – apenas na região Sul, sendo essas instituições de pequeno e médio porte, oferecendo cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu*. Cobra e Braga (2004) destacam que é neste período que os empresários passaram a investir no Setor Educacional. Inúmeras instituições de pequeno porte adentraram no mercado fazendo com que a demanda, antes direcionada à IES mais tradicionais e de grande porte, com status de Universidade, fosse pulverizada entre Centros Universitários, Faculdades Integradas etc.

Essas Instituições, que antes dominavam o mercado, diante deste novo contexto, deverão redirecionar suas forças, rever seus objetivos e estratégias conforme afirma o professor Sérgio Souza, diretor de pós-graduação da Trevisan Escola de Negócios/SP em entrevista à Revista Ensino Superior (2006), “muitas IES podem fechar nos próximos anos caso não consigam readequar sua gestão. Elas precisam encontrar seu público-alvo, reestruturar seus programas e reduzir custos, sem se descuidar da qualidade. As IES precisam buscar as ferramentas e qualidades necessárias para sobreviver num mercado tão competitivo e altamente regulamentado”. Portanto, esta concorrência obriga os gestores a repensarem a forma de atuarem nesse mercado, procurando meios, além da oferta de ensino de qualidade, que atraiam os alunos e possam se tornar diferenciados em relação aos concorrentes. Diante desta conjuntura, a preocupação em relação ao *marketing* educacional passa a ser freqüente entre os gestores universitários e é neste momento que conhecer como a lealdade do estudante é formada passa a adquirir importância no contexto da educação superior.

Nesta pesquisa tratar-se-á da qualidade do relacionamento aluno/universidade, relacionamento este que provê um domínio dos conceitos de qualidade dos serviços, de confiança e de comprometimento. Diversos estudos, focalizando as relações entre IES e seus estudantes, foram feitos, em geral, com adaptações da teoria do *marketing* de relacionamento

para um contexto educacional, no entendimento das relações entre comprometimento, confiança, satisfação e lealdade junto aos estudantes (MORGAN; HUNT, 1994; HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; NETO, 2003; MOURA *et al.*, 2003; PORTO, 2004; NETO; MOURA, 2004; OPLATKA, 2002; TINTO, 2007). Conforme destaca Neto (2003), embora haja uma preocupação crescente sobre a lealdade do estudante, não há um consenso sobre um modelo que explique este processo. Cabe destacar que, de forma usual, o aluno não é visto como um cliente, mas as universidades possuem uma forte dependência dos relacionamentos com seus alunos para obtenção de recursos (HECKMAN; GUSKEY, 1998).

Investir em ações que objetivem a lealdade do estudante é de grande valia para o atual contexto de competitividade vivenciado pela IES. Mas, para que se possam trabalhar essas ações, de forma eficiente e eficaz, devem-se primeiramente verificar como a lealdade é formada, para que se possa analisar quais serão as ações mais adequadas, para que, diante das informações adquiridas, não se meça esforços a fim de aproximar-se de seus alunos e aumentar o tempo de utilização dos serviços da universidade. Isto permitirá que o aluno, além de concluir todas as fases de sua formação, continue fiel, indicando aos amigos e familiares, participando de ações, aflorando o sentimento de pertencer a essa IES, evitando assim que busque os serviços da concorrência.

O presente trabalho pretende validar o modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento, proposto por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) em um estudo feito com estudantes na Alemanha. A partir de uma contextualização do tema, fundamentada em uma revisão da literatura, serão avaliadas as relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade, através da técnica de modelagem de equações estruturais, além de comparar o nível de lealdade entre os alunos que estão cursando o primeiro e último ano de um curso de graduação.

Estruturalmente, o Capítulo 2 busca contextualizar o campo de estudo através de uma caracterização do serviço educacional, apresentando a situação atual das IES no Brasil e no Rio Grande do Sul, posteriormente faz-se a inserção do estudo dentro de uma breve perspectiva de origem e evolução do conhecimento sobre lealdade, principais definições e sua introdução no contexto do ensino superior. Finalmente apresenta-se a delimitação do problema de pesquisa do trabalho e a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos do estudo.

O capítulo 3 apresenta a fundamentação teórica, destacando os construtos formadores da qualidade do relacionamento e preditores da lealdade, tais como o comprometimento, a confiança e a qualidade, que serão abordados através de teorias relevantes. As definições de lealdade, a partir de seus principais estudiosos, serão mostradas posteriormente. Em seguida será apresentado o modelo teórico a ser validado e as hipóteses de pesquisa. Finalmente, será realizada uma abordagem sobre *marketing* educacional, verificando sua importância e particularidades no contexto da educação superior.

O capítulo 4 apresentará o método utilizado, destacando os procedimentos realizados dentro de cada fase da pesquisa e a forma como os dados foram analisados. O capítulo 5 trará a análise dos dados e o capítulo 6 versará sobre as conclusões, implicações gerenciais, validade nomológica, limitações da pesquisa e indicações de pesquisas futuras.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

O presente estudo tem como tema principal a lealdade, direcionando-se para análise de seus antecedentes. A visão dos gestores de IES está cada vez mais voltada ao aluno e em como satisfazê-lo, tornando-o fiel. Com esta finalidade utilizam estratégias para fortalecer os laços de relacionamento, permitindo que o ciclo de vida do aluno na IES seja prolongado. Os gestores estão cada vez mais preocupados com a competitividade e buscam meios de gerenciar que permitam ganhos de mercado e, neste momento, o *marketing* ganha visibilidade. A seguir serão apresentadas contextualização do campo de estudo, a delimitação do problema e os objetivos do trabalho.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Os últimos dados consolidados da educação superior brasileira, do Censo da Educação Superior, apontam que, em 2006, foram oferecidas 2.629.598 vagas pelo sistema de educação superior, 193.611 a mais que no ano anterior (aumento de 7,94%). Inscreveram-se, para disputar essas vagas, em 2006, 5.181.699 candidatos, 120.743 a mais que em 2005, representando um acréscimo de 2,38% na demanda por vagas. Em 2006, ingressaram na educação superior 1.448.509 novos alunos, perfazendo um total de 4.676.646 matrículas.

Como já foi dito anteriormente, no Brasil, há 2.270 IES que oferecem 22.101 cursos de graduação (presenciais) a 4,676 milhões de alunos, um aumento de 4,77% em relação a 2005. Mesmo com tanta oferta de vagas o Brasil apareceu, em 2005, com apenas 10,9% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, índice praticamente estável se

comparado aos 10,4% de 2004. Muito longe da meta do Plano Nacional de Educação que é chegar a 30% em 2011.

O ensino superior brasileiro está passando por mudanças significativas, resultado de uma reação da sociedade moderna. Sabemos que a concorrência faz com que o futuro aluno possa optar por mais de uma Instituição de Ensino e escolher a que melhor satisfazer as suas necessidades.

2.1.1 Situação das IES no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, há 102 IES e, em Porto Alegre, 28. Segundo o INEP (2006), são ofertados, no país, 3.327 cursos e/ou habilitações em nível de graduação na área de administração e 187 no estado do Rio Grande do Sul. Este ambiente, caracterizado pela grande oferta de instituições e cursos, conduz a uma concorrência acirrada e a necessidade do uso de estratégias mercadológicas para que suas marcas e serviços oferecidos obtenham vantagens competitivas a fim de captarem o maior número possível de alunos e reterem os já existentes, visto que o campo do ensino superior demonstra um grande dinamismo proporcionado tanto pelo crescimento da demanda, formada por concluintes do ensino médio, profissionais em busca de aperfeiçoamento entre outros, como também, quanto pelo crescimento da oferta, especialmente, por parte das instituições privadas.

Em entrevista à Revista Ensino Superior (2006), o atual Ministro da Educação, Francisco Haddad, afirma que 7% dos cursos de ensino superior estão sob observação do Ministério e que, se não se adequarem nos padrões de qualidade, poderão ser fechados. O Ministro, nesta mesma entrevista, avaliou a educação superior no Brasil como uma educação que responde por quase 2% da produção científica mundial, e que os alunos formados nas

universidades estão num nível muito adequado. Afirma ainda que há instituições privadas que não estão respondendo aos estímulos da avaliação do MEC, e essas terão que passar por um processo de reestruturação importante. Destaca que, entre os problemas, está, em alguns casos, os problemas financeiros graves, mas outras não, essas vivem o problema da qualidade tendo saúde financeira. O Ministro Haddad enfatiza que é preciso, sobretudo na avaliação institucional, comprometer essas instituições com o avanço da qualidade.

2.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Desenvolver e manter relações de longo prazo com os clientes tem sido foco da teoria do *marketing* desde os anos 80, baseado na premissa da construção de um forte relacionamento que influencie positivamente no resultado das trocas. A partir desta época os pesquisadores reconheceram que as trocas variam de um aspecto transacional para um aspecto relacional (ANDERSON; NARUS, 1990; JAGDISH; SHETH; PARVATIYAR, 1995; HECKMAN; GUSKEY, 1998).

O aspecto relacional é posto em prática através do *marketing* de relacionamento. Seu conceito emergiu dentro dos campos do *marketing* do serviço (BERRY *et al.*, 1983; GRÖNROOS, 1990). No final dos anos 80 e início dos anos 90, as pesquisas começam a dar destaque à importância do desenvolvimento de relacionamentos para a efetividade do *marketing*, especialmente no contexto *business-to-business* (PILLAI; SHARMA, 2003). Diversos estudos fortaleceram o *marketing* de relacionamento. Morgan e Hunt (1994) promoveram a fundamentação da teoria do *marketing* de relacionamento através da teoria comprometimento-confiança. Dwyer, Schurr e Oh (1987), Bucklin e Sengupta (1993), Ganesan (1997) e Kalwani e Narayandas (1995) delinearão o processo de envolvimento na

formulação dos relacionamentos e identificaram os maiores antecedentes e conseqüências do *marketing* de relacionamento. Como objetivo do *marketing* de relacionamento, temos a lealdade que algumas vezes é até mesmo equacionada com o próprio conceito de marketing de relacionamento (SHET, 1996).

Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) realizaram um estudo com ex-alunos, dos cursos de educação, engenharia, administração e direito, de seis universidades públicas da Alemanha, cujo objetivo era modelar a lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento, através da inter-relação entre qualidade percebida do ensino e serviços oferecidos, confiança nos funcionários da instituição e comprometimento do aluno com a instituição. O modelo foi denominado de RQSL (*Relationship quality - based student loyalty*) e representou um grande progresso no entendimento do relacionamento entre IES e seus alunos. Neste estudo, o comprometimento emocional e a qualidade percebida foram os determinantes chaves da lealdade. Além disso, o estudo provou que o relacionamento entre qualidade percebida, comprometimento e confiança foram consistentemente positivo, forte e significativo, corroborando com o prognóstico de que esses construtos eram dimensões centrais da qualidade do relacionamento. A confiança, quando analisada a amostra total, não obteve influência direta e significativa na lealdade. Os índices de ajustamento do modelo RQSL apresentaram valores satisfatórios. O trabalho de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) utilizou como base o modelo de Tinto (1975), aplicado no contexto educacional e o modelo de qualidade do relacionamento de Hennig-Thurau e Klee (1997) aplicado em restaurantes.

Tinto (1975) defende o modelo do comportamento de desistência do estudante, supondo que os construtos comprometimento e integração acadêmica e social estão inter-relacionados dentro de um processo dinâmico. Entretanto, vê o comprometimento do estudante como um construto que influencia diretamente a lealdade, e que a influência da

integração acadêmica e social na lealdade é moderada pelo comprometimento. Além disso, o grau em que o estudante é integrado no sistema acadêmico e social da universidade também apresenta um papel chave no desenvolvimento do próprio comprometimento. Tinto divide o construto comprometimento em três partes: o comprometimento do estudante com seus próprios objetivos (comprometimento com o objetivo), o comprometimento do estudante à universidade (comprometimento institucional) e um comprometimento externo, que reflete as atividades não relacionados com a universidade e interesses do estudante. Tinto sugere que este comprometimento externo tem uma influência negativa na lealdade do estudante.

O modelo de qualidade do relacionamento defendido por Hennig-Thurau e Klee (1997) demonstra que a construção da qualidade do relacionamento dá-se a partir de três componentes: qualidade percebida, confiança e comprometimento. Nessa pesquisa a qualidade do serviço foi vista influenciadora de forma direta e positiva na confiança e no comprometimento. Hennig-Thurau e Klee (1997) propõem também, que todas as três dimensões da qualidade do relacionamento são tratadas como antecedentes da lealdade.

Neto (2003) realizou uma pesquisa cujo objetivo era construir e testar um modelo teórico que retratasse o relacionamento entre aluno e instituição de ensino em trocas de serviços relacionais. O modelo buscou avaliar como a qualidade percebida do ensino, a confiança, os benefícios da marca e o comprometimento influenciam a lealdade, apresentada como sendo o principal resultante do relacionamento. Como resultado, Neto (2003) concluiu que benefícios de marca e comprometimento influenciam diretamente na lealdade, benefícios de marca e confiança se comportam como antecedente de comprometimento e qualidade percebida influencia na confiança. Contudo o modelo testado não foi confirmado, visto que alguns índices de ajustamento não alcançaram os valores de referência apresentados pela literatura.

Cleide Nebias, coordenadora dos cursos de pós-graduação da Universidade São Marcos/SP, em entrevista à Revista Ensino Superior (2006), destaca que a expansão do sistema universitário brasileiro traz novas exigências para as IES e, entre elas, a necessidade de gestores universitários atuando em vários níveis com competência para superar os desafios como à competitividade e as rápidas mudanças. Segundo Cleide: "O sucesso educacional e mercadológico de uma IES nessa nova realidade exige gestores universitários que consigam aliar a desejada capacidade para obter qualidade e integração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a necessária competência gerencial para administrar os diversos fatores organizacionais envolvidos".

Portanto, o *marketing* adquire importância no contexto das IES a partir do momento em que a concorrência padroniza o serviço oferecido (Revista Ensino Superior). Com a finalidade de diferenciar-se e agir de forma estratégica, o *marketing* de relacionamento é apontado como um grande aliado dos gestores de IES e tem como objetivo construir uma relação duradoura com o aluno, baseada em confiança, colaboração, compromisso, parceria, investimentos e benefícios mútuos. É importante destacar também que relacionamento a longo prazo com os estudantes pode fornecer vantagem competitiva (REICHHELD, 1996; REICHHELD e SASSER, 1990) e que reter os estudantes já existentes é menos dispendioso do que conquistar novos estudantes, visto que o efeito da redução de custos é gerado a partir da extensão do ciclo de vida do relacionamento (KOTLER e FOX, 1994).

Sabe-se que a lealdade é o objetivo principal do *marketing* de relacionamento e que inúmeros são os construtos que a antecedem, além disso, diferentes são as inter-relações desses construtos. Desta forma tem-se o seguinte problema de pesquisa: com base na qualidade do relacionamento, qual o impacto entre as variáveis – confiança, comprometimento e qualidade percebida - com a lealdade em Instituições de Ensino Superior?

2.3 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Para este estudo definiu-se um objetivo geral e dois objetivos específicos, sendo eles:

2.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse estudo consiste validar o modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento, proposto por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001).

2.3.2 Objetivos Específicos

a) verificar as relações existentes entre a qualidade percebida, a confiança, o comprometimento e a lealdade de alunos no contexto do ensino superior.

b) comparar o nível de lealdade entre os alunos que estão cursando o primeiro e último ano de graduação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será feita uma abordagem sobre confiança, comprometimento e qualidade percebida, que são dimensões da qualidade do relacionamento. O construto lealdade será abordado através dos conceitos defendidos por pesquisadores renomados e apresentação de pesquisas realizadas. A finalização do capítulo dar-se-á com a descrição das características do serviço educacional e do *marketing* educacional, mais especificamente a descrição da lealdade no contexto do ensino superior.

3.1 DIMENSÕES DA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO

A qualidade do relacionamento está emergindo como um construto central na literatura de marketing de relacionamento (SMITH, 1998). Conforme destacam Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001) não há consenso a respeito de sua conceitualização, embora haja um acordo de que a qualidade do relacionamento é um construto superior, que consiste em diversas distinções, mas com dimensões relacionadas.

Crosby *et al.* (1990) propõem que a satisfação e a confiança são dimensões da qualidade do relacionamento. Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001) citam Kumar, Scheer e Steenkamp (1995), destacando que a qualidade do relacionamento abrange confiança, comprometimento, probabilidade de investimento no relacionamento e expectativa de continuidade.

A pesquisa de Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001), que será testada nesta pesquisa, utiliza o modelo conceitual de qualidade do relacionamento defendido por Hennig-Thurau e Klee (1997). Nesse modelo a construção da qualidade do relacionamento dá-se a partir de três componentes: qualidade percebida, confiança e comprometimento. Para eles a qualidade do serviço é vista como efeito positivo na confiança e no comprometimento. Propõem que todas as três dimensões da qualidade do relacionamento são tratadas como antecedentes da lealdade.

O modelo de Hennig-Thurau e Klee (1997) foi testado em um estudo com restaurante, e sua estrutura foi, em sua maior parte, validada. Entretanto, os resultados obtidos diferiram ligeiramente da estrutura hipotetizada no que diz respeito a um aspecto particular. Em vez de todas as três dimensões, que têm um impacto independente significativo na lealdade do cliente, a modelagem de equações estruturais indicou que somente a relação entre o comprometimento e a lealdade foi significativa; a relação entre a qualidade do serviço e a confiança, na lealdade, teve um impacto indireto, sendo influenciado pelo comprometimento.

Sendo a qualidade do serviço, a confiança e comprometimento, dimensões da qualidade do relacionamento, serão, a seguir, conceitualizadas.

3.1.1 Confiança

A confiança é um construto chave na maioria de modelos do negócio a longo prazo assim como relacionamentos pessoais e é estudada intensamente na psicologia social assim como no *marketing* (MORGAN; HUNT, 1994). Portanto o sucesso dos relacionamentos está

diretamente ligado à confiança (DWYER; SCHURR; OH, 1987; MOORMAN; DESHPANDE; ZALTMAN, 1993; MORGAN; HUNT, 1994; BERRY, 1995).

Para alguns autores a confiança é a certeza na honestidade e integridade da outra parte (MORGAN; HUNT, 1994; CROSBY; EVANS; COWLES, 1990). Gwinner, Gremler e Bitner (1998) buscam os benefícios psicológicos da confiança como mais importante do que o tratamento especial ou benefícios sociais nos relacionamentos do consumidor com empresas prestadoras do serviço.

Focalizando na confiança dos indivíduos, os estudos de Garbarino e Johnson (1999) examinam a confiança dos clientes em uma organização visando à confiança na qualidade e na confiabilidade dos serviços oferecidos. Concluíram que, para clientes com baixa relação, a satisfação total é o primeiro construto mediador, quanto que, para clientes com alto relacionamento, a confiança e o comprometimento são mediadores dos componentes atitudinais e das intenções futuras.

A crescente importância do *marketing* de relacionamento levantou interesse no papel da confiança nutrindo fortes relações (SIRDESHMUKH; SINGH; SABOL, 2002). Como Berry (1983) afirma, "a natureza inerente de serviços, junto com abundante desconfiança na América, posicionou a confiança como talvez a única relação mais poderosa que o *marketing* de relacionamento tem disponível para uma empresa". Igualmente, Spekman (1988) observou que confiança é a base das relações de longo prazo.

Diversos conceitos e pesquisas estudaram a posição da confiança como uma determinante chave do comprometimento relacional (GUNDLACH; MURPHY, 1993; NOOTEBOOM; BERGER; NOORDERHAVEN, 1997; TAX; BROWN; CHANDRASHEKARAN, 1998; GARBARINO; JOHNSON, 1999). Urban, Sultan e Qualls (2000) propõem que confiança é um elemento essencial para construir fortes relações com os

clientes e um sustentável *market share*. Mais diretamente, Reichheld e Schefter (2000) observaram que, para ganhar a lealdade do cliente, primeiro deve-se ganhar a confiança deles.

A confiança é demonstrada a partir do momento em que a empresa apresenta aos seus clientes canais abertos de comunicação, garantias do serviço prestado e alto padrão de conduta (BERRY, 1983). Sako (1992) diz que confiança na competência é uma condição prévia para a viabilidade de repetir qualquer transação. A expectativa de desempenho competente de um parceiro foi notada como um precursor para o desenvolvimento de confiança em uma variedade de contextos de relações empresariais.

Mayer, Davis e Schoorman's (1995) desenvolveram um modelo conceitual que incluem as habilidades, as competências e as características que permitem uma parte ter influência dentro de algum domínio específico, como um elemento chave da confiança. Smith e Barclay (1997) realizaram pesquisa em aliança de vendas na indústria da informática e concluíram que percepções do papel da competência têm um efeito significativo na vontade do parceiro em investir na relação. Esses pesquisadores definem o papel da competência como o grau para o qual os parceiros percebem um ao outro como tendo as habilidades e conhecimento necessário para desempenho efetivo das tarefas.

Schurr e Ozanne (1985) indicam que um relacionamento construído com base no sentimento de confiança de um comprador para com um vendedor permite a ele atender as necessidades do comprador e esta é uma das coisas mais importantes para se estabelecer um relacionamento de longo prazo. Doney e Cannon (1997) descobriram que a competência do vendedor prediz, significativamente, a confiança do comprador no vendedor.

3.1.2 Comprometimento

Os conceitos teóricos sobre comprometimento vêm de pesquisas da área da sociologia, psicologia e comportamento organizacional (PRITCHARD *et al.*, 1999; ASHLEY, 2006). Ambos têm problemas para conceitualizar comprometimento.

Inicialmente as perspectivas sociológicas refletem um interesse nos fatores sociais que constroem o comprometimento dos indivíduos a uma consistente linha de ação (BECKER, 1960). Os psicólogos definem comprometimento em termos de decisões ou cognições que fixem o indivíduo a uma disposição comportamental (PRITCHARD *et al.*, 1999). Na literatura de psicologia, Fehr (1999) apresenta o comprometimento como um conceito confuso e destaca que os tipos de comprometimento não podem ser descritos, usando linguagem clara ou categórica, porque comprometimento não é formado por um tipo claro de grupo de atributos. Similarmente, em comportamento organizacional, o conceito de comprometimento é resultado de uma fragmentação de conceitos aparentes, quando se olha para diferentes termos usados pelos pesquisadores, incluindo comprometimento com valor, comprometimento normativo, comprometimento com identificação, comprometimento afetivo, comprometimento calculado e continuidade do comprometimento (JAROS; JERNIER; KOEHLER; SINCICH, 1993).

Uma aproximação para definir a natureza do comprometimento de um consumidor a uma organização é aplicar modelos da teoria de organização que pertence ao comprometimento de um empregado a uma organização (O'REILLY; CHATMAN, 1986). Conceitualizações de comprometimento no casamento ou no trabalho é um construto interpretado no ambiente psicossocial, como por exemplo, em pesquisas que tratam do comportamento organizacional explanando o comprometimento do empregado com seu

trabalho, onde há uma forte e individual relação de identificação e envolvimento com a organização (PRITCHARD *et al*, 1999). Este constructo foi conceitualmente caracterizado pela intenção de permanecer com o mesmo pessoal e fator de envolvimento que suportam esta intenção (PRITCHARD *et al*, 1999). Desta forma comprometimento não infere apenas nas crenças e opiniões dos empregados, mas também em seus objetivos particulares (PRITCHARD *et al*, 1999). Os estudos de comprometimento do consumidor com uma organização modificam as escalas de comprometimento do empregado para medir o constructo do comprometimento do consumidor como, por exemplo, a um plano de saúde (KELLEY; DAVIS, 1994) ou para um supermercado (BETTENCOURT, 1997). Outras disciplinas caracterizam comprometimento como um fenômeno multidimensional composto por diversas características cognitivas, no entanto, pesquisas com consumidor consideram este constructo de natureza complexa.

Na literatura de *marketing*, o comprometimento é conceituado como o desejo de fortalecer e manter o valor do relacionamento (MOORMAN; ZALTMAN; DESHPANDÉ, 1992). É visto ainda como a crença que um parceiro de troca tem de que o relacionamento com o outro é tão importante que se procura garantir os máximos esforços para mantê-los (MORGAN; HUNT, 1994).

Similar a confiança, comprometimento é reconhecido com um ingrediente essencial para o sucesso de relacionamento a longo prazo (DWYER, SCHURR e OH, 1987; MORGAN e HUNT, 1994). Um maior comprometimento significa mais poder de contra-argumentação contra propostas para romper com a atitude existente e grande a probabilidade de manifestar seu comportamento de forma consistente (MOWEN e MINOR, 2003).

Gundlach, Achrol e Mentzer (1995) discutem que comprometimento tem três componentes: um componente instrumental, um componente atitudinal e uma dimensão

temporal. O comprometimento, definido por um componente instrumental, caracteriza-se por uma ação afirmativa feita pelo interesse no relacionamento e que demonstra algo mais do que uma mera promessa. O componente atitudinal significa intenção de ambas as partes em desenvolver e manter um relacionamento estável a longo prazo (ANDERSON e WEITZ, 1992). A dimensão temporal define o comprometimento como adotado através de uma dimensão de tempo, destacando o fato de que o comprometimento significa algo de longo prazo, isto é, as entradas e as atitudes trazidas ao relacionamento devem revelar a consistência sobre o tempo (BECKER, 1960).

Alguns estudos sobre *marketing* de relacionamento apontam o comprometimento como outro sentido para lealdade e sugerem duas dimensões: afetivo e calculado ou de continuidade. O primeiro é emocional, baseado na afetividade e no relacionamento pessoal que o consumidor tem com o prestador do serviço. O segundo é racional, baseado, fundamentalmente, no custo econômico percebido pelo consumidor ao manter o vínculo (GUSTAFSSON; JOHNSON; ROOS, 2005; JOHNSON; HERRMANN; HUBER, 2006).

O comprometimento afetivo é discutido amplamente na literatura de comportamento emocional. Também conhecido como comprometimento emocional, o comprometimento afetivo pode ser atribuído a uma conexão de uma emoção interna ao invés de uma emoção externa ou força calculada (ALLEN e MEYER, 1990). A literatura de administração distingue comprometimento emocional pela continuidade do comprometimento, ou comprometimento com a organização por causa do custo, questões sociais ou psicológicas (ASHLEY, 2006). O comprometimento emocional é definido pelo sentimento de pertencer, a experiência de lealdade, sentimento de orgulho e afiliação com uma organização, sentimento de prazer ao possuir o vínculo com uma organização e o grau com que o indivíduo é psicologicamente preso a esta relação através de sentimentos tais como lealdade, afeto, entusiasmo, afiliação, ternura, felicidade e prazer (JAROS; JERNIER; KOEHLER, SINCICH, 1993).

Segundo Silva (2004) o prazer de se sentir acolhido, de pertencer ao grupo é um fator de motivação que determina a permanência do aluno na escola e influência no seu desempenho, uma vez que o bem-estar, a sensação de sentir-se acolhido, valorizado, ajuda o aluno a desenvolver crença no seu potencial e ousar em busca de melhores desempenhos. Um estudo mensurou a expectativa do aluno à sua instituição de ensino e revelou que o aluno acredita em sua afiliação à universidade a qual promove benefícios que vão além da graduação em sua vida profissional e que a universidade é responsável pelo sucesso contínuo da carreira de seus graduados (BROW e GOBELI, 1993).

Holdford e White (1997) realizaram uma pesquisa para testar o modelo da teoria do comprometimento-confiança, de Morgan e Hunt (1994) no relacionamento entre escolas de farmácia e seus estudantes. Concluíram que o comprometimento com a escola é determinado pelos benefícios percebidos no relacionamento. Verificaram também que o comprometimento diminui o desejo de procurar outra escola e aumenta o desejo de cooperação.

Pritchard (1999) fala que o comprometimento antecede diretamente a lealdade. Diante disto, Van Kenhove, De Wulf e Van den Poel (2003) fizeram uma recuperação teórica dos construtos. Os autores, amparados em adequado suporte teórico, consideraram a lealdade do consumidor como tendo vários componentes, entre eles, o comprometimento afetivo (lealdade atitudinal) e a lealdade comportamental, que se reflete no comportamento de compras repetidas e em boca-a-boca positivo. No estudo realizado, os autores encontraram suporte para a hipótese de que há uma relação positiva entre comprometimento afetivo (ou emocional) e lealdade comportamental. Na presente pesquisa, a lealdade atitudinal é operacionalizada por meio do construto comprometimento; a lealdade comportamental é operacionalizada por meio do construto propensão a deixar o relacionamento e propensão ao boca-a-boca favorável.

Comprometimento e confiança são construtos fundamentais para o sucesso das estratégias de *marketing* de relacionamento e não o poder ou o estabelecimento de condições às partes envolvidas. Esses construtos são importantes porque incentivam os profissionais de *marketing* a preservar investimentos ao relacionamento, resistir a alternativas de curto prazo atrativas a favor dos benefícios a longo prazo previstos de permanecer com os clientes já existentes, verificar as ações de alto risco com prudência por causa da opinião que seus parceiros não agirão oportunamente. Conseqüentemente, quando comprometimento e confiança – não apenas um ou o outro – estiverem presentes, produzirão os resultados que promoveram a eficiência, a produtividade e a eficácia. Não menos, comprometimento e a confiança conduzem diretamente aos comportamentos cooperativos que levam ao sucesso do *marketing* do relacionamento (MORGAN e HUNT, 1994).

3.1.3 Qualidade percebida

Conforme Bateson e Hoffman (2001) e Lovelock e Wright (2003), os serviços estão ligados ao cotidiano das pessoas, seja ao freqüentar uma escola ou universidade, falar pelo telefone, ao acender uma lâmpada, ao assistir à televisão, ao utilizar um ônibus, entre outras atividades rotineiras. Apesar da importância do setor de serviços, os clientes nem sempre estão satisfeitos com a qualidade e isso pode comprometer as suas atitudes e intenções comportamentais em relação ao fornecedor. A entrega de serviços de qualidade é considerada essência para o sucesso e sobrevivência das estratégias no atual ambiente competitivo (DAWKINS e REICHHELD, 1990).

O construto qualidade é conceituado na literatura de *marketing* de serviços e mensurado pela escala SERVQUAL e percepção da qualidade do serviço é um julgamento global ou atitude, relacionada à superioridade do serviço (PARASURAMAN, ZEITHAML e BERRY, 1988). Anderson, Fornell e Lehmann (1994) enfatizam que a qualidade percebida pode ser considerada como a avaliação da performance atual da empresa por parte dos consumidores, sendo que tal desempenho tende a influenciar positivamente nas atitudes e intenções comportamentais do cliente para com o fornecedor.

Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) apresentaram dez dimensões da qualidade do serviço que são tangibilidade, confiança, compreensão, comunicação, credibilidade, segurança, competência, cortesia, conhecimento do cliente e acesso, que serviram como base para a estruturação da escala SERVQUAL. A dimensão de tangibilidade é definida através das facilidades físicas, equipamentos e aparência pessoal dos funcionários. A dimensão de confiança é a habilidade de cumprir as promessas. A dimensão de compreensão é caracterizada pela disposição em ajudar os clientes. Segurança é uma dimensão conceituada pelo conhecimento e cortesia das empregados e sua habilidade em inspirar confiança e segurança. A dimensão empatia caracteriza-se pelo cuidado, pela atenção individual que a empresa provê aos seus clientes.

A qualidade percebida do serviço influencia o comportamento de escolha do consumidor. A qualidade pode determinar comportamentos do consumidor, tais como a sua continuidade e o grau de intensidade com o qual este cliente vai se relacionar com a organização (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN 2001). A qualidade também é influenciada pela habilidade do consumidor perceber os benefícios potenciais de um produto/serviço após a sua aquisição. Características peculiares do setor de educação, tais como grande envolvimento e habilidades cognitivas, fazem da percepção da qualidade a mais adequada (HENNING-THURAU, LANGER E HANSEN, 2001).

Boulding *et al.* (1993) realizaram um estudo envolvendo estudantes universitários. Eles descobriram uma forte ligação entre qualidade do serviço e intenções comportamentais, incluindo falar coisas positivas sobre a universidade, planejar uma contribuição financeira após o término do estudo, além de auxiliar no *placement* dos universitários.

3.2 LEALDADE

Os estudos de lealdade e seus antecedentes têm sido interesses da área de marketing desde os anos 70 (PRADO e SANTOS, 2004). Lealdade é definida por Oliver (1999) como sendo um profundo comprometimento de um consumidor em continuar consumindo ou comprando de um mesmo fornecedor, causando a recompra de uma mesma marca ou de um mesmo grupo de produtos da mesma marca, apesar da oferta da concorrência. Segundo Shet (1996) lealdade é o objetivo básico do marketing de relacionamento e algumas vezes são até mesmo equacionadas com o próprio conceito de marketing de relacionamento. Ela é um objetivo de longo prazo que permite predizer a tomada de decisão do consumidor, o potencial de crescimento e a lucratividade (REICHHELD, 2003).

O processo de conquista da lealdade de um cliente está diretamente ligado ao conceito de relacionamento que, no conceito de marketing, significa um processo de continuidade e repetição na ação, ou seja, criar a lealdade (MORGAN; HUNT, 1994 *apud* PERIN; SAMPAIO; BREI; PORTO; 2004). Keller (1993) defende que a lealdade está presente quando atitudes favoráveis a uma marca estão também presentes no comportamento de compra repetido.

Na literatura de marketing não há um consenso de como a lealdade deve ser mensurada (BENNETT e RUNDLE-THIELE, 2002). Prado e Santos (2004) defendem que, para mensurar a lealdade, tem que se considerar a perspectiva atitudinal e comportamental. Para eles o comprometimento pode ser considerado como uma dimensão da lealdade atitudinal (PRADO e SANTOS, 2004). Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004) afirmam que a imagem da organização, como um todo, influencia no comportamento da lealdade do cliente assim como na percepção de valor.

Oliver (1999) declara que não há dúvidas de que existe uma relação entre a satisfação e a lealdade do consumidor, porém, para o autor, também está bastante claro que esta é uma relação assimétrica. Ao mesmo tempo em que consumidores leais encontram-se, na sua maioria, satisfeitos, nem sempre os mesmos tornam-se leais (OLIVER, 1999). O autor acredita que a satisfação é um passo necessário para a formação da lealdade, mas existem outros fatores que irão influenciar o processo. Oliver (1999) apresenta a relação de dependência entre satisfação e lealdade de formas distintas, quais sejam: a satisfação e a lealdade consideradas manifestações diferentes do mesmo conceito; a satisfação como um conceito-chave para a conquista da lealdade, considerando que a lealdade não existe sem satisfação; a satisfação como um dos componentes da lealdade e, por fim, a satisfação como o primeiro passo de uma seqüência de fatores que conduzem à lealdade.

Oliver (1999) define a lealdade como um compromisso de recompra de um produto ou serviço preferido no futuro, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing que têm o potencial para causar o comportamento de troca. Engel, Blackwell e Miniard (2000) salientam que a lealdade conquistada por meio de repetitivos momentos satisfatórios em relação ao produto ou serviço é um dos ativos mais importantes da empresa. Oliver (1997) destaca que um consumidor leal deseja intensamente a recompra de um mesmo produto ou de um serviço e não de nenhum outro concorrente.

Oliver (1997) afirma que a lealdade se forma em três fases:

Cognitiva, onde os atributos da marca são melhores que os da concorrência; os atributos de informações disponíveis para o consumo indicam que uma determinada marca é melhor do que as alternativas; é a lealdade baseada somente na crença da marca.

Afetiva, esta preferência coincide com a preferência afetiva (atitude) pela marca; é a segunda fase do desenvolvimento da lealdade. Nesta fase se define a dimensão de satisfação.

Conativa, o consumidor que tem intenções mais fortes (conativo) para comprar uma mesma marca após comparar com as outras alternativas, desenvolve intenções comportamentais. Mas pode acontecer de o consumidor ter uma boa intenção de recompra mais não realizar a ação. Com isso fala-se em ações de lealdade.

Ações de lealdade acontecem quando as intenções são convertidas em ações (KUNL e BECKMANN, 1985 *apud* OLIVER, 1999).

Ndubisi (2007) em pesquisa que visava a investigar o impacto de quatro antecedentes do marketing de relacionamento, confiança, comprometimento, comunicação e solução de conflitos constatam que a lealdade pode criar, reforçar e reter, através de planos de marketing, demonstrando comprometimento do serviço, comunicando com seus cliente de tempo em tempo, confiando, agindo de forma pró-ativa e resolvendo conflitos eficazmente. Ndubisi (2004) afirma que mais e mais empresas estão capitalizando fortes relações com seus clientes para ganhar informações para assim melhor servi-los para defenderem-se das marcas concorrentes.

O objetivo de relacionamento a longo prazo é construir e desenvolver a lealdade dos clientes (KURTZ e CLOW, 1998) que é aceita como um fator crítico do sucesso de longo prazo dos serviços (HENNIG-THURAU, LANGER e HANSEN, 2001).

3.3 *MARKETING* NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

O *marketing* passou a adquirir importância nos estabelecimentos de ensino superior, a partir do momento em que o aumento da oferta fez com que os alunos tivessem mais de uma opção de escolha. As características peculiares do serviço educacional, bem como o *marketing* educacional e o *marketing* de relacionamento devem ser trabalhados neste contexto e são apresentadas a seguir.

3.3.1 Serviço Educacional

A economia mundial tem sido dominada pelo setor de serviços e conhecimento (DRUCKER, 1994) e a competição entre eles está mais intensa. O mercado de educação superior não é exceção. No Brasil, o Ministério da Educação (www.mec.gov.br, 2005) diferencia as universidades públicas das universidades privadas. As universidades públicas são Instituições Públicas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e podem ser classificadas como Federais, quando mantidas e administradas pelo Governo Federal, Estaduais, quando mantidas e administradas pelos governos dos estados e Municipais, mantidas e administradas pelo poder público municipal. Já as universidades privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado e dividem-se, ou se organizam, entre Instituições privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos.

As Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em Sentido Estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Sua vocação social é exclusivamente empresarial. As Instituições privadas sem fins lucrativos, por sua vez, quanto a sua vocação social, podem ser Comunitárias, as quais incorporam, em seus colegiados, representantes da comunidade, são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; as Profissionais são constituídas por motivação profissional ou ideológica. Instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação profissional e ideológica específicas; as Filantrópicas são aquelas cuja mantenedora, sem fins lucrativos, obteve, junto ao Conselho Nacional de Assistência Social, o Certificado de Assistência Social. São as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Cobra e Braga (2004) apresentam como tendências, no âmbito das IES, a internacionalização, onde se deve estar atento ao que as Universidades Estrangeiras estão oferecendo e muitas vezes seguir seus exemplos, os ganhos de escala, quando escolas se unem tornando-se cooperativas, diminuição das diferenças entre as diversas Instituições de Ensino, as metodologias de ensino, visto que o Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e outros órgãos do MEC impõem regras e normas de atuação e as tecnologias educacionais onde os equipamentos de tecnologia da informação são em sua maioria padronizados.

O serviço educacional possui características peculiares tais como grande envolvimento, habilidades cognitivas, entre outras, sendo que os aspectos afetivos e relacionais são incluídos no processo de aprendizagem (TAPIA, 1999; NETO, 2003). O

serviço educacional se diferencia dos outros serviços por causa do contato que tem na vida dos estudantes e do conceito de qualidade do relacionamento. Esta relação é uma relação fechada, onde as habilidades intelectuais e as motivações permitem aos estudantes buscarem os objetivos desejados (HENNIG-THURAU *et al*, 2001).

3.3.2 *Marketing* Educacional

A competição entre as instituições educacionais, para aumentar o número de estudantes e reter os já existentes, requer maior responsabilidade para com o estudante. Como resultado disso, a aplicação de ferramentas de *marketing* é recebida com entusiasmo pelos administradores de instituições de ensino (NETO, 2003). Mas cabe destacar que o desenvolvimento da verdadeira filosofia de *marketing* está apenas iniciando em algumas IES (HECKMAN, GUSKEY, 1998).

Os primeiros trabalhos sobre *marketing* educacional foram publicados nos Estados Unidos no início dos anos 90, mas somente no final dos anos 90 é que foram utilizados os conhecimentos empíricos na administração escolar (OPLATKA, 2002). Os poucos estudos existentes entre as IES e seus estudantes são focados e adaptados da teoria de Morgan e Hunt sobre teoria do comprometimento-lealdade no contexto educacional. Holdford e White (1997) estudaram o constructo da satisfação do estudante e as ferramentas de *marketing* necessárias para incrementar a satisfação do estudante (KEAVENEY e YOUNG, 1997; MCCOLLOUGH e GREMLER, 1999).

Nas IES, para trabalhar o *marketing*, é necessário conhecer, especificamente, o que é o *Marketing* Educacional, que trata do esforço de posicionamento e comunicação desenvolvido por instituições de ensino (colégios, universidades, faculdades, entidades representativas

destas instituições, etc) junto aos usuários de seus produtos e serviços (estudantes, professores ou profissionais) ou a grupos sociais determinados ou ainda à própria comunidade (COBRA e BRAGA, 2004). Em uma pesquisa qualitativa realizada por Oplatka (2002) com 10 gestores de instituições educacionais de Israel sobre o *marketing* para essas instituições, obtiveram-se respostas favoráveis e desfavoráveis. Como favoráveis tem-se a importância de conhecer o posicionamento no mercado, o seu significado para os clientes e a sua segmentação, como desfavoráveis os gestores apresentaram *marketing* como um termo negativo, como venda e persuasão e afirmam que *marketing* e responsabilidade não andam juntos. No Brasil, o *marketing* educacional tem despertado interesse e já é tema de diversas pesquisas acadêmicas, conforme destaca Gosling *et al.* (2006).

3.3.3 *Marketing* de Relacionamento nas IES

Uma área da teoria do *marketing*, com relevância especial para IES, é o *marketing* de relacionamento (HECKMAN, GUSKEY, 1998). Sabe-se que reter estudantes significa desenvolver uma sólida e previsível base financeira para o futuro das atividades da instituição (HENNIG-THURAU *et al.*, 2001).

Neto e Moura (2004) realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar os antecedentes, mediadores e resultantes do relacionamento entre estudantes e instituição de ensino. Para atingir esta finalidade, os pesquisadores desenvolveram e testaram um modelo teórico que retrata fatores considerados relevantes para a retenção. Os resultados indicaram que benefícios da marca e comprometimento desempenham papéis preponderantes na relação entre o aluno e a instituição de ensino superior, influenciando significativamente a lealdade do estudante. Benefícios da marca e confiança mostraram-se importantes antecedentes do

comprometimento. O status de Universidade contribui para fortalecer a marca. A tradição, a solidez da marca, a segurança sobre a consistência operacional, expressa através da confiança dos alunos no trabalho dos professores, pareceram fortalecer o comprometimento do discente com a instituição. Por fim, a qualidade percebida mostrou-se ainda um relevante antecedente da confiança.

O *marketing* de relacionamento objetiva o aumento do ciclo de vida do cliente na empresa. Para as IES este aumento é caracterizado pela retenção do aluno, tornando-o fiel. Um ex-aluno pode tornar-se um futuro aluno a partir do momento em que dá continuidade aos seus estudos (HECKMAN, GUSKEY, 1998). O valor do ciclo de vida tem maior relevância quando considerado o papel do aluno no boca-a-boca positivo, influenciando familiares, amigos e demais conhecidos (HECKMAN, GUSKEY, 1998). Este tipo de auxílio é similar ao *Discretionary collaborative behavior* (DCB) – Comportamento colaborativo de modo pensado – definido por Heckman, Guskey (1998) como o comportamento do cliente que ajuda uma instituição, contribuindo para efetivas funções de relacionamento, mesmo que não haja mais o contrato formal, como por exemplo, um aluno que já terminou a sua graduação, sem expectativas de ganhar algo em troca.

Portanto trabalhar a lealdade do discente é fundamental para as estratégias de *marketing* de relacionamento ter êxito. Noel e Lee (*apud* KOTLER e FOX, 1994) destacam que, para trabalhar a retenção, deve haver um compromisso de visibilidade da instituição refletindo em sistemas de recompensa formal e informal e todas as unidades da IES que entram em contato com os alunos devem ser parte da solução, não apenas o departamento de admissões e de matrículas. Os autores enfatizam que um plano de retenção eficaz deve incluir todos os pontos de contato entre a Instituição e o aluno.

Para a elaboração desse plano, algumas etapas são indicadas por Kotler e Fox (1994), tais como estabelecer um comitê de direção da retenção, avaliar a situação da retenção, determinar as causas que levam os alunos a abandonar uma instituição, encorajar a atitude de servir aos alunos, criar condições que atendam aos objetivos de recrutamento e admissões, facilitar o trânsito de alunos nas instalações das Instituições, prestar aconselhamento e orientações e criar ambiente de atenção orientado para os alunos. *Expertise* e uma boa comunicação são as estratégias mais eficazes na construção do relacionamento, como por exemplo, gerar benefícios com o relacionamento, promovendo a dependência do cliente, e a similaridade crescente aos clientes (MORGAN e HUNT, 1994).

Cabe ressaltar que o aluno não pensa como um consumidor, mas a universidade depende dele financeiramente, e o *marketing* de relacionamento toma proveito disso, visto que relacionamento de longo prazo com estudantes pode fornecer vantagem competitiva e que obter novos estudantes tem um custo maior do que manter os já existentes (HECKMAN, GUSKEY, 1998; HENNIG-THURAU *et al.*, 2001).

3.3.3.1 Lealdade do estudante

A lealdade do estudante não é influenciada apenas pelas ofertas regularmente oferecidas pelas instituições de ensino, mas também depende da sua predisposição emotiva cognitiva (HENNIG-THURAU *et al.*, 2001). Após concluir a graduação, o estudante leal auxilia sua IES financeiramente, através de doações ou suporte de projetos de pesquisa, através de boca-a-boca positivo que promoverá a IES e/ou através de algumas formas de cooperação como *placement* (HENNIG-THURAU, LANGER, HANSEN, 2001). A teoria de *marketing* de serviços com a participação de clientes (RODIE e KLEINE, 2000; RUST *et al.*, 1996) indicam que a lealdade do estudante com sua instituição de ensino podem influenciar

positivamente a qualidade do ensino através da participação ativa e o comportamento de comprometimento. Por exemplo, o material de estudo apresentado em um curso pode deixar o aluno mais motivado, contribuindo para a atmosfera de sua sala de aula, o que estimula o ensino. Além disso, o estudante motivado pode contribuir para as atividades de pesquisa com assuntos inovadores ou ajudar em atividades de coletas de dados para projetos de pesquisa.

A literatura educacional sobre lealdade do estudante é dominada por Tintos (1975) através do modelo de comportamento de desistência do estudante. Em seu modelo, Tinto (1975, 1993) supõe que os construtos comprometimento e integração estão inter-relacionados dentro de um processo dinâmico. Entretanto, vê o comprometimento do estudante como um construto que influencia diretamente a lealdade, visto que o relacionamento entre a integração e a lealdade é moderado por este comprometimento. Além disso, o grau em que o estudante é integrado no sistema acadêmico e social da universidade também apresenta um papel chave no desenvolvimento do próprio comprometimento. Tinto divide o constructo comprometimento em três partes: o comprometimento do estudante com seus próprios objetivos (comprometimento com o objetivo), o comprometimento do estudante à universidade (comprometimento institucional) e um comprometimento externo, que reflete as atividades não relacionados com a universidade e interesses do estudante. Tinto sugere que este comprometimento externo tem uma influência negativa na lealdade do estudante.

O modelo de Tinto é usado freqüentemente como fundamentação teórica para uma pesquisa mais adicional e dá forma à base das estratégias da lealdade usadas em diversas universidades americanas. Entretanto, alguns autores identificaram limitações sérias ao modelo de Tinto (BEAN e METZNER, 1985; GRUBB, 1989; TIERNEY, 1992). Em sua análise de taxas de concluintes em faculdades americanas, Seidman (1996) concluiu que os programas e os serviços da lealdade desenvolvidos na base do modelo de Tinto não conduziram a nenhum aumento na lealdade do estudante. A limitação principal que foi vista

do modelo de Tinto é seu foco no comprometimento do estudante à custa de outros fatores (que são considerados somente de forma periférica). Particularmente, Tinto inclui a qualidade de ensino como um determinante do grau de integração, mas não como um antecedente da lealdade do estudante. Isto reflete o fato de que o modelo de Tinto focaliza, predominantemente, em mudanças comportamentais dos estudantes como determinantes da lealdade, visto que o impacto das mudanças dentro da universidade e seus serviços são negligenciados (BROWER, 1992).

A lealdade do estudante é um objetivo chave das IES privadas que são mantidas financeiramente pela taxa de matrícula. Manter o estudante significa manter uma sólida e previsível base financeira para as atividades futuras da IES (KOTLER e FOX, 1994). Extraído de uma pesquisa feita por Spady (1970), o modelo teórico de Tinto tenta explicar os processos da interação entre estudantes e as universidades. No entanto há a importância das predisposições individuais do estudante (familiaridade, habilidades, etc.), e os constructos compromisso e integração que estão no núcleo do modelo de Tinto (1993).

Hennig-Thurau *et al.* (2001) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era desenvolver um modelo de lealdade dos estudantes, combinando conhecimento de *marketing* de relacionamento no contexto de serviços e *insights* das mais tradicionais pesquisas educacionais. Os autores testaram o RQSL – *Relationship Quality-Based Student Loyalty* – o qual propõe que a lealdade do estudante é determinada, principalmente, pelas dimensões de qualidade do relacionamento. Os resultados da *survey*, aplicados em estudantes alemães, foram analisados através da modelagem de equações estruturais e indicaram que qualidade de ensino e comprometimento emocional com os estudantes são cruciais para a lealdade.

Paralelo ao conceito de lealdade do consumidor, a lealdade do estudante contém um componente atitudinal e um comportamental, ambos estão intimamente relacionados um com

o outro (JACOBY e CHESTNUT, 1978). A lealdade do estudante com a sua IES não deve apenas utilizar o que a instituição oferece de base regular, mas deve, também, ter uma positiva atitude cognitiva-emocional para com a instituição. O último componente da lealdade pode ser visto como crucial quando vem da diferenciação entre lealdade, retenção e comportamento de recompra (DICK e BASU, 1994).

A lealdade formada pelo estudante é importante para o desenvolvimento da Instituição, não se restringindo apenas ao período no qual o estudante é formalmente registrado na IES. No estudo de Hennig-Thurau *et al.* (2001), a lealdade do estudante é durante e depois do tempo em que se está na Universidade e um forte determinante dessa lealdade é o comprometimento emocional dos estudantes à universidade.

A confiança, na pesquisa de Hennig-Thurau *et al* (2001), teve um impacto forte na lealdade dos estudantes da área da educação. Estes resultados oferecem introspecções valiosas para os gestores de IES. Basicamente, de acordo com o trabalho de Hennig-Thurau *et al* (2001), pode-se destacar três aproximações estratégicas de alternativas para aumentar o nível da lealdade do estudante: baseado na qualidade, no comprometimento e na confiança. De acordo com esta pesquisa, uma aproximação baseada na qualidade é provável ser a mais promissora. Entretanto, segundo esses autores, uma instituição que queira desenvolver uma estratégia baseada em aumentar a taxa da lealdade do estudante deve saber que aspectos de qualidade do serviço são os mais importantes.

3.4 MODELO DA LEALDADE DO ESTUDANTE COM BASE NA QUALIDADE DO RELACIONAMENTO

O modelo teórico adaptado (figura 1), proposto por Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001), e testado nesta pesquisa, tem por finalidade apresentar as relações entre os construtos confiança, comprometimento e qualidade, que configuram a qualidade do relacionamento com a lealdade.

A seguir estas dimensões serão apresentadas, de acordo com a conceituação dos autores do modelo e de outros teóricos do assunto.

3.4.1 Qualidade percebida

Anderson, Fornell e Lehmann (1994) enfatizam que a qualidade percebida pode ser considerada como a avaliação da performance atual da empresa por parte dos consumidores, sendo que tal desempenho tende a influenciar positivamente nas atitudes e intenções comportamentais do cliente para com o fornecedor. Portanto, a qualidade percebida do serviço influencia o comportamento de escolha do consumidor e desta forma determinar a sua continuidade e o grau de intensidade com o qual este cliente vai se relacionar com a organização (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN 2001).

Diante disso têm-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - A percepção de qualidade tem um significativo impacto positivo na lealdade.

Hipótese 6 - A percepção de qualidade tem um significativo impacto positivo na confiança.

Hipótese 7- A percepção de qualidade tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional.

3.4.2 Comprometimento

Na literatura de *marketing*, o comprometimento é conceituado como o desejo de fortalecer e manter o valor do relacionamento (MOORMAN; ZALTMAN; DESHPANDÉ, 1992). É visto ainda como a crença que um parceiro de troca tem de que o relacionamento com o outro é tão importante que se procura garantir os máximos esforços para mantê-los (MORGAN; HUNT, 1994). Um maior comprometimento significa mais poder de contra-argumentação contra propostas para romper com a atitude existente e grande a probabilidade de manifestar seu comportamento de forma consistente (MOWEN e MINOR, 2003). O comprometimento emocional é baseado na afetividade e no relacionamento pessoal que o consumidor tem com o prestador do serviço, já o comprometimento cognitivo é baseado no custo econômico percebido pelo consumidor ao manter o vínculo (GUSTAFSSON; JOHNSON; ROOS, 2005; JOHNSON; HERRMANN; HUBER, 2006).

O comprometimento emocional é definido pelo sentimento de pertencer, a experiência de lealdade, sentimento de orgulho e afiliação com uma organização, sentimento de prazer ao possuir o vínculo com uma organização e o grau com que o indivíduo é psicologicamente preso a esta relação através de sentimentos tais como lealdade, afeto, entusiasmo, afiliação, ternura, felicidade e prazer (JAROS; JERNIER; KOEHLER, SINCICH, 1993). Holdford e White (1997) realizaram uma pesquisa para testar o modelo da teoria do comprometimento-

confiança, de Morgan e Hunt (1994) no relacionamento entre escolas de farmácia e seus estudantes. Concluíram que o comprometimento com a escola é determinado pelos benefícios percebidos no relacionamento. Verificaram também que o comprometimento diminui o desejo de procurar outra escola e aumenta o desejo de cooperação.

Portanto tem-se as seguintes hipóteses a serem testadas:

Hipótese 2 - O comprometimento emocional tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade.

Hipótese 3 - O comprometimento cognitivo tem um impacto negativo sobre a lealdade.

Hipótese 5 - O comprometimento com os objetivos tem um significativo impacto positivo na lealdade.

3.4.3 Confiança

Diversos conceitos e pesquisas estudaram a posição da confiança como uma determinante chave do comprometimento relacional (GUNDLACH; MURPHY, 1993; NOOTEBOOM; BERGER; NOORDERHAVEN, 1997; TAX; BROWN; CHANDRASHEKARAN, 1998; GARBARINO; JOHNSON, 1999). Urban, Sultan e Qualls (2000) propõem que confiança é um elemento essencial para construir fortes relações com os clientes e um sustentável *market share*. Mais diretamente, Reichheld e Schefter (2000) observaram que, para ganhar a lealdade do cliente, primeiro deve-se ganhar a confiança deles.

Sako (1992) diz que confiança na competência é uma condição prévia para a viabilidade de repetir qualquer transação. Schurr e Ozanne (1985) indicam que um

relacionamento construído com base no sentimento de confiança de um comprador para com um vendedor permite a ele atender as necessidades do comprador e esta é uma das coisas mais importantes para se estabelecer um relacionamento de longo prazo.

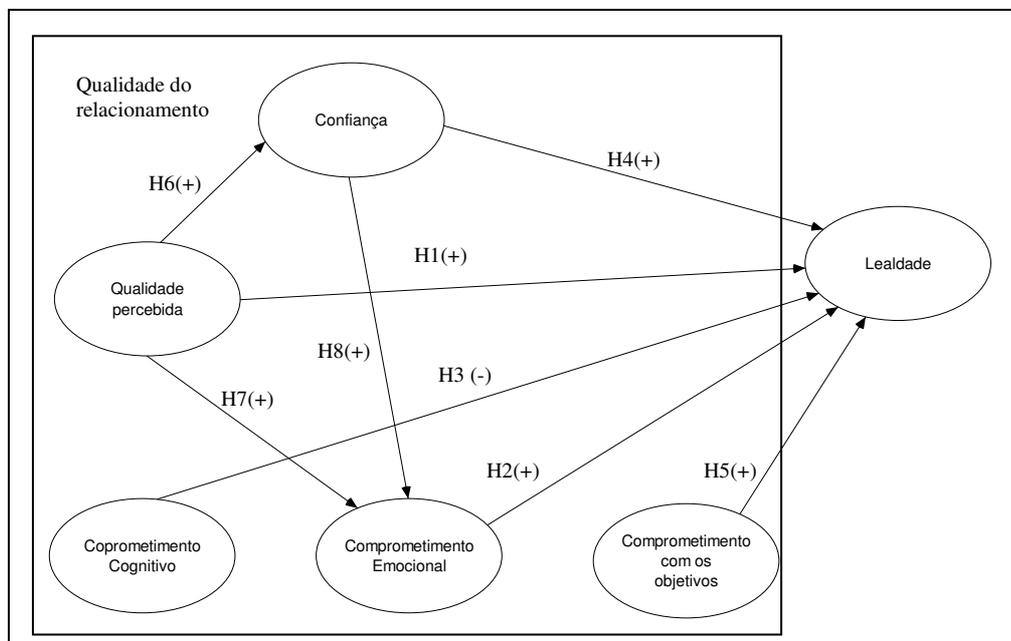
Diante disso tem-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 4 - A confiança tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade.

Hipótese 8 - A confiança tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional.

Objetivando proporcionar uma melhor visualização, bem como uma síntese das hipóteses propostas neste estudo, apresenta-se a figura que posiciona as hipóteses graficamente no modelo teórico testado.

Figura 1 – Modelo de hipóteses



Fonte: Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)

4 MÉTODO

Neste capítulo descrever-se-á sobre o método de pesquisa utilizado para o alcance dos objetivos proposto neste trabalho, bem como apresentar-se-á o desenho de pesquisa. Serão descritas ainda as etapas utilizadas para a elaboração do instrumento de pesquisa, a coleta dos dados e de que forma os dados foram analisados.

4.1 DEFINIÇÃO DO MÉTODO E DESENHO DE PESQUISA

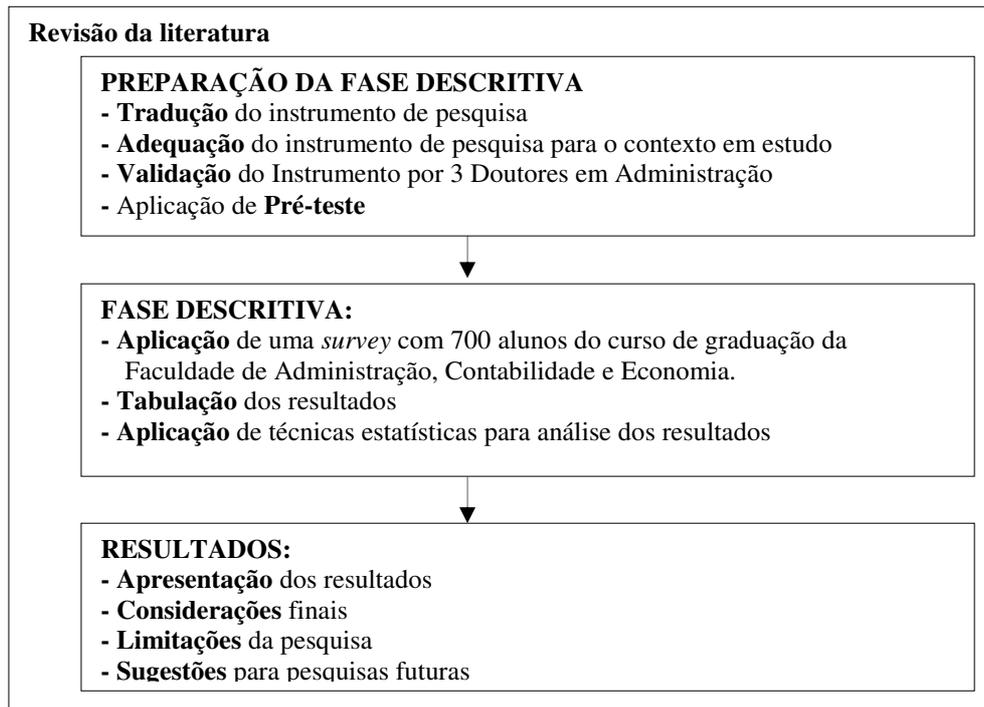
Para atingir os objetivos deste trabalho foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva. O estudo Descritivo desenvolvido caracteriza-se como um levantamento de corte transversal. É caracterizado pela busca de um conjunto de informações junto a uma ou mais amostras capazes de permitir a análise das relações entre variáveis estabelecidas na etapa Exploratória (MALHOTRA, 2001; CHURCHILL Jr.; IACOBUCCI, 2002).

Os procedimentos analíticos empregados foram baseados na modelagem de equações estruturais, que é caracterizado por designar uma família de procedimentos relacionados (KLINE, 1998 *apud* BREI e NETO, 2006). Esta técnica possibilita a análise de diversas relações simultaneamente dentro de um mesmo modelo (HAIR, 2006).

Cabe ressaltar que a revisão bibliográfica não foi concluída no início do trabalho, visto que é um processo constante que mantém a pesquisa em concordância com as últimas referências relacionadas ao tema proposto.

A seguir tem-se esse processo apresentado, graficamente, na figura 2, por meio do Desenho de Pesquisa com o objetivo de facilitar a identificação da seqüência de tarefas que foram executadas para a realização deste estudo.

Figura 2 - Desenho de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos estruturais o presente capítulo está dividido da seguinte forma:

- Etapa descritiva: expõe os procedimentos de tradução e validação do instrumento de coleta de dados e apresenta aspectos relacionados com a definição da amostra e método de coleta de dados.

- Procedimento de análise estatística de dados: descreve as técnicas uni e multivariadas empregadas para a análise dos dados, contemplando os procedimentos para a validação dos construtos do modelo e a verificação das hipóteses.

4.2 FASE DESCRITIVA

Nesta seção, serão apresentadas as etapas que caracterizam a fase descritiva deste estudo, demonstradas no Desenho de Pesquisa (Figura 2). Apresentar-se-á o detalhamento da definição da população e amostra pesquisada, a elaboração do instrumento de pesquisa, a realização do pré-teste e as técnicas utilizadas para organização e tabulação dos dados.

Nesta pesquisa efetivou-se um estudo do tipo corte transversal, visto que os dados foram coletados num único momento (MALHOTRA, 2001). O método de coleta de dados utilizado foi *survey*. O método de coleta tipo *survey* foi escolhido em função das características da pesquisa a ser desenvolvida e, segundo Malhotra (2001), esse método, para obtenção de informações, se baseia no interrogatório dos participantes, aos quais se fazem várias perguntas sobre seu comportamento, intenções, atitudes, percepção, motivações e características demográficas e de estilo de vida. Trata-se de um método de pesquisa no qual o formulário de pesquisa é estruturado de forma a permitir uma padronização no processo de coleta dos dados, facilitando a análise quantitativa dos mesmos. O objeto de investigação foi a lealdade e o sujeito da investigação foi alunos de IES.

4.2.1 População e Amostra

Malhotra (2001) afirma que, definidos os objetivos de uma pesquisa, identificado o tipo de pesquisa a ser realizada e, depois de elaborados os instrumentos de coleta de dados, o passo seguinte do pesquisador é delimitar quem é a sua população e sua amostra. O mesmo

autor define amostra como sendo um subgrupo de uma população, selecionado para a participação no estudo.

O processo de amostragem utilizado na pesquisa foi o não-probabilístico por conveniência (HAIR *et al.*, 2006). Segundo Malhotra (2006) esta é uma técnica de amostragem que não utiliza seleção aleatória e que confia no julgamento pessoal do pesquisador. A população, formada por estudantes universitários, e a amostra, por alunos do curso de graduação em Administração de Empresas de uma Instituição Ensino Superior Privada da cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, permitiu a realização desta técnica de amostragem.

O critério utilizado para dimensionar o tamanho da amostra foi o de verificar se a quantidade de respondentes seria suficientemente satisfatória para permitir o uso da técnica de Modelagem de Equações Estruturais, conforme utilizado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Esta é a técnica mais adequada para testar e validar estruturas fundamentadas no modelo proposto. Assim, adotando-se a MEE, torna-se recomendável que o tamanho da amostra tenha ao mínimo de 5 a 10 respondentes por parâmetro estimado no modelo (HAIR *et al.*, 2006). Diante disto, o tamanho mínimo da amostra, necessário para garantir a utilização da técnica de MEE, é de 250 casos, visto que possui 50 parâmetros estimados. A amostra selecionada teve a participação de 700 alunos, regularmente matriculados, sendo 350 alunos matriculados no último ano (penúltimo e último semestre) e 350 alunos matriculados no primeiro ano (primeiro e segundo semestre). Essa IES foi selecionada por ser de grande porte, possuir mais de 10 mil alunos matriculados e oferecer cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) além de diversos outros serviços.

4.2.2 Elaboração do instrumento de pesquisa

Este estudo utilizou, como base na adaptação do instrumento de pesquisa, a escala proposta por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) em sua pesquisa realizada com estudantes de universidades alemãs, segmentados por diferentes áreas do conhecimento. Primeiramente o instrumento foi submetido à tradução da língua alemã para a língua portuguesa e, posteriormente, fez-se a tradução reversa, a fim de verificar, se durante a tradução, os termos não foram modificados.

A adequação do instrumento foi necessária por constatar-se que algumas variáveis do instrumento estavam direcionadas às instituições germânicas, que diferem das brasileiras em relação ao tipo de educação oferecida, bem como oferta de serviços característicos de cada universidade pesquisada no estudo. A validação de conteúdo foi realizada por três doutores integrantes do corpo docente do curso de Mestrado em Administração e Negócios da PUCRS.

Como resultado desta etapa teve-se o instrumento de pesquisa utilizado neste estudo, apresentado no apêndice A. A fim de identificar e eliminar problemas potenciais no instrumento e, além de clareza das perguntas, *layout* e dificuldades de preenchimento, foi aplicado um pré-teste com 30 alunos, escolhidos por conveniência, os quais foram excluídos da amostra definitiva. O pré-teste indicou apenas a necessidade de apresentar a opção “Sem Condições de Opinar” (SCO) na escala de respostas.

4.2.2.1 Tipo de instrumento

O tipo de instrumento utilizado foi o questionário com perguntas estruturadas que, segundo Malhotra (2001), são perguntas que pré-especificam o conjunto de respostas

alternativas e o formato da resposta. Uma pergunta estruturada pode ser de múltipla escolha, dicotômica ou escalonada. Neste caso foi escalonada, tipo Likert de seis pontos, com legenda nos extremos, conforme apresentado no instrumento original de Hennig-Thurau, Langer e Hansen, 2001, variando de “muito ruim” a “muito boa”, nas questões que mensuravam a qualidade percebida e de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, nas questões que mensuravam lealdade, confiança e comprometimento. As respostas foram apresentadas dessa forma por causa da simplicidade da aplicação, visto que assim os entrevistados tiveram maior facilidade para entender as questões.

4.2.2.2 Operacionalização das variáveis

No modelo de lealdade do estudante baseado na qualidade do relacionamento, proposto por Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001), a lealdade do estudante é determinada diretamente por três construtos: percepção dos estudantes da qualidade das atividades de ensino (ou da qualidade do serviço), da confiança dos estudantes nos funcionários da instituição e do comprometimento dos estudantes à instituição. Portanto, em consonância com a escala original e com os objetivos desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados buscou mensurar os seguintes construtos: qualidade percebida, lealdade, confiança e comprometimento.

4.2.2.2.1 Qualidade percebida

A qualidade percebida do serviço influencia o comportamento de escolha do consumidor. Sua percepção é um julgamento global ou atitude, relacionada à superioridade do serviço (PARASURAMAN, ZEITHAML e BERRY, 1988). A avaliação de um estudante da

qualidade do serviço da universidade envolve a avaliação de estruturas e processos de ensino e os resultados reais destes processos de ensino (DONABEDIAN, 1980). A qualidade pode determinar comportamentos do consumidor, tais como a sua continuidade e o grau de intensidade com o qual este cliente vai se relacionar com a organização (HENNIG-THURAU, 2000).

Características peculiares do setor de educação, tais como grande envolvimento e habilidades cognitivas, fazem da percepção da qualidade a mais adequada (HENNIG-THURAU, LANGER E HANSEN, 2001). A percepção da qualidade é feita com base em experiências vividas anteriormente e, neste estudo, considera os docentes, a infra-estrutura, a metodologia, os recursos e as facilidades e a avaliação da aprendizagem. As variáveis utilizadas estão descritas na tabela 2:

Tabela 2 – Variáveis do construto qualidade percebida

NÚMERO	VARIÁVEL
1	Avaliação da competência dos professores.
2	Infra-estrutura: a) Sala de aula b) Laboratório de informática c) Biblioteca d) Avaliação geral de toda a infra-estrutura da universidade
3	Opinião sobre orientação dada pelos professores. a) Disponibilidade dos professores, fora da sala de aula b) Possibilidade de comentar sobre as provas e trabalhos c) Orientação e acompanhamento em estágios d) Avaliação geral da orientação dada pelos professores
4	Avalie os critérios de avaliação adotados: a) Convergência entre a matéria a ser estudada e as provas b) Transparência dos requisitos examinados c) Transparência da avaliação dos exames d) Avaliação geral dos critérios de avaliação
5	Avaliação da oferta de serviços da universidade: a) Assistência em assuntos de interesse do estudante b) Assistência na matrícula c) Orientação e informação antes de iniciar os estudos d) Introdução ao curso e) Ouvidoria f) Orientação prestada pela Faculdade g) Orientação para o ingresso na vida profissional h) Assessoria para assuntos internacionais e interinstitucionais i) Orientação sobre os programas de auxílio e de crédito educativo j) Apoio na busca de estágios l) Avaliação geral da oferta de serviços
6	Avaliação da oferta de lazer e descanso:

	a) Restaurante Universitário b) Lanchonetes c) Área disponível para descanso d) Avaliação geral da oferta de lazer e descanso
7	Classificação dos resultados que se está obtendo com o curso: a) Aplicação do conhecimento adquirido b) Desenvolvimento da própria personalidade c) Aquisição de habilidades para comunicar-se e relacionar-se melhor d) Condições favoráveis para o ingresso na vida profissional e) Avaliação geral do processo de formação

Fonte: Instrumento de coleta de dados

4.2.2.2.2 Lealdade

Paralelo ao conceito de lealdade do consumidor, a lealdade do estudante contém um componente atitudinal e um componente comportamental, ambos intimamente relacionados (JACOBY e CHESTNUT, 1978). A lealdade do estudante com a sua IES não deve apenas utilizar o que a instituição oferece de base regular, mas deve, também, ter uma positiva atitude cognitiva-emocional para com a instituição. O último componente da lealdade pode ser visto como crucial quando vem da diferenciação entre lealdade, retenção e comportamento de recompra (DICK e BASU, 1994). As variáveis utilizadas para mensurar a lealdade estão apresentadas na tabela 3:

Tabela 3 – Variáveis do construto lealdade

NÚMERO	VARIÁVEL
8	Recomendaria o curso.
9	Recomendaria a Universidade.
10	Tem interesse em manter em contato com a Faculdade.
11	Se tivesse que tomar a decisão novamente, escolheria o mesmo curso.
12	Se tivesse que tomar a decisão novamente, escolheria a mesma Universidade.

Fonte: Instrumento de coleta de dados

4.2.2.2.3 Confiança

Para alguns autores a confiança é a certeza da honestidade e integridade da outra parte (CROSBY, EVANS e COWLES, 1990). Morgan e Hunt (1994) definem a confiança como a

percepção da integridade do parceiro com o qual se relaciona. No contexto de uma IES, a confiança é mensurada através das ações dos funcionários, conforme apresentado na tabela 4:

Tabela 4 – Variáveis do construto confiança

NÚMERO	VARIÁVEL
13	“Integridade” é uma palavra adequada para descrever os funcionários da Universidade.
14	Esta certo de que os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre agem com base em meu interesse.
15	Confia plenamente nos funcionários (técnico-administrativos) da Universidade.
16	Os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre cumpriram as promessas que fizeram para mim.

Fonte: Instrumento de coleta de dados

4.2.2.2.4 Comprometimento

Na literatura de *marketing*, o comprometimento é conceituado como o desejo de fortalecer e manter o valor do relacionamento (MOORMAN, ZALTMAN e DESHPANDÉ, 1993).

4.2.2.2.4.1 Comprometimento Emocional

O comprometimento emocional é de caráter voluntário, quando o consumidor continua o relacionamento porque deseja, porque gosta do parceiro e porque desfruta do relacionamento (GEYSKENS *et al.*, 1996). As variáveis que mensuraram este construto estão descritas na tabela 5:

Tabela 5 – Variáveis do construto comprometimento emocional

NÚMERO	VARIÁVEL
17	Sente-se muito ligado à Universidade
18	Sente-se muito ligado à Faculdade.
19	Sente orgulho por poder estudar na Universidade.
20	Sente orgulho por poder fazer o curso.

Fonte: Instrumento de coleta de dados

4.2.2.2.4.2 Comprometimento Cognitivo

O comprometimento cognitivo é de caráter compulsório, baseado na percepção do alto custo de troca (GEYSKENS *et al.*, 1996). A variável que mensurou este construto foi:

21. Escolheu a Universidade por razões práticas.

4.2.2.2.4.3 Comprometimento com Objetivos

Por causa das características específicas do serviço educacional, onde o relacionamento entre a instituição e o estudante tende a ser duradouro, a compreensão da qualidade do relacionamento é acrescida do comprometimento do estudante com seus próprios objetivos. Dado a essa característica e a necessidade de aprendizagem extensiva do estudante, os estudantes enfrentam geralmente diversos desafios externos sobre o tempo em que está na universidade. Estas influências externas podem resultar na reformulação dos objetivos dos estudantes e em uma reavaliação de seu relacionamento com a universidade (HENNIG-THURAU *et al.*, 2001). Para mensurar este construto utilizou-se a seguinte variável:

22. Quando estabelece metas sempre às alcança.

4.2.2.3 Validação do Conteúdo

A validação do conteúdo foi feita por três Doutores em Administração com ênfase em *Marketing*, professores dos cursos de pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A validade consiste numa avaliação subjetiva mais sistemática da representatividade do conteúdo do instrumento de pesquisa (MALHOTRA, 2001).

4.2.2.4 Pré-teste

O pré-teste é um teste do questionário com uma pequena amostra de entrevistados. Tem como objetivo identificar e eliminar problemas potenciais, além de verificar como o instrumento se comporta numa situação real de coleta dos dados, evidenciando as possíveis falhas existentes, tais como inconsistência ou complexidade das questões, ambigüidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante, se as questões obedecem à determinada ordem ou se são numerosas, etc. (MALHOTRA, 2001). A aplicação do pré-teste deu-se logo após sua validação, com a participação de 30 alunos que foram excluídos da amostra. Outra importante finalidade do pré-teste foi a de verificar a facilidade de compreensão das questões apresentadas e se o *layout* do instrumento estava adequado. A única solicitação foi a de acrescentar a opção “sem condições de opinar” (SCO), visto que muitos dos serviços apresentados no questionário não tinham sido utilizados pelo aluno.

4.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A aplicação do instrumento foi feita de forma presencial em sala de aula. As instruções para o preenchimento do questionário foram repassadas aos alunos pelo pesquisador, que estava presente durante a aplicação. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2007.

4.2.4 Procedimentos de análise estatística dos dados

Os procedimentos metodológicos empregados para a análise dos dados obtidos foram a análise preliminar dos dados, as técnicas de análise univariada e multivariada, através da aplicação da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) através da utilização dos softwares estatísticos SPSS 15.0 ® e AMOS 7.0 ®.

4.2.4.1 Análise preliminar dos dados

Para a aplicação da técnica estatística de MEE, os dados primeiramente foram analisados com a finalidade de purificá-los para que não ocorressem problemas posteriores na aplicação da técnica. O processo inicial de tratamento dos dados conteve a verificação da qualidade do banco de dados, das não respostas aos indicadores, dos *outliers*, da normalidade da distribuição dos dados, da correlação e da homocedasticidade para, finalmente, aplicar a técnica de MEE.

Inicialmente o banco de dados sofreu análise para identificação de erros de digitação, através da análise univariada de cada um dos indicadores do questionário. A verificação das não respostas aos indicadores foi o passo seguinte do tratamento dos dados, sendo ela um fato comum em questionários auto-administrados, e conforme relata Hair *et al.* (2006), pode ter efeitos muito grandes no cálculo da matriz de entrada de dados e, por consequência, na sua capacidade de ser usada como processo de estimação. De acordo com Cohen e Cohen (1983, apud KLINE, 1998), percentuais de 5% ou até 10% de não resposta a uma determinada variável não são considerados altos e podem ser corrigidos por meio de algum método de imputação. O apêndice B mostra os percentuais máximos de não resposta, considerando as variáveis que compõem os constructos do modelo, apresentando as taxas por amostra e por tipo de não resposta. Os tipos de não respostas são apresentados pela opção “sem condições de opinar” (SCO) que fazia parte da escala de resposta e o não preenchimento da resposta. Nota-se que a opção SCO apresentou maiores índices demonstrando que nesses casos os alunos não responderam por nunca ter solicitado o tipo de serviço ou desconhecê-lo.

Hair *et al.* (2006) sugere alguns procedimentos, tais como considerar apenas os questionários preenchidos na íntegra, excluir do banco de dados a variável que apresenta problema ou utilizar algum método de imputação. Nesta pesquisa optou-se por utilizar o método de inserção por imputação substituído o dado faltante pela média dos dados válidos para a variável. O impacto do método imputação utilizado foi verificado através do teste de variância (teste de Levene) e comparação das médias (teste F) entre a amostra composta pelos dados ausentes e a amostra tratada. Verificou-se que a imputação não afetou os resultados. Seguindo Menard (2002), substituir o item faltante pela média da escala, traz resultados provavelmente melhores do que se simplesmente o caso com *missing* for excluído da análise.

Para a identificação de *outliers* foram calculados os *Z scores* e identificados os casos com valores superiores a 3, para cada variável (HAIR *et al.*, 1998). Segundo Kline (1998), um

caso pode ser considerado um *outlier* univariado, quando tem “escores extremos” em uma variável, ou *outlier* multivariado, o que significa que há escores extremos em mais de uma variável ou a configuração dos escores é pouco usual. Vinte e dois casos (22) com valores de *Z scores* superiores a 3 em mais de uma variável foram suprimidos da amostra. Segundo Churchill (1999), um *outlier* não corresponde a um erro, mas a uma observação que tem magnitude suficientemente diferente das demais observações, recebendo, do pesquisador, “tratamento especial”.

Uma vez que a maioria dos procedimentos de estimação em MEE assume que a distribuição dos dados de variáveis contínuas deva ser normal, é indicada a verificação de normalidade da distribuição dados. Uma das formas de fazê-lo é por meio do cálculo de *skew* (medida de simetria de uma distribuição) e de *kurtosis* (medida de quanto uma distribuição é achatada ou tem um pico acentuado). Kline (1998) sugere que valores absolutos de *skewness* superiores a 3 são considerados “extremamente assimétricos”, assim como valores absolutos de *kurtosis* superiores a 8 também podem trazer problemas à análise dos dados. A variável que apresentou maior valor de *skewness* e *kurtoses* foi a “Eu recomendaria minha Universidade para outra pessoa”, com -1,3956 e 1,833768 respectivamente. Portanto, nenhum dos valores encontrados excede os máximos recomendados pela literatura.

A multicolinearidade foi verificada através da análise da correlação, que apura a intensidade da associação entre duas variáveis métricas (MALHOTRA, 2006). Segundo Kline (1998), analisando-se as correlações bivariadas, valores acima de 0,85 indicam que as duas variáveis em análise são redundantes. A correlação foi medida através do coeficiente de correlação de *Pearson*, que resume a intensidade de associação entre duas variáveis métricas. Nenhum dos casos apresentou valor maior que 0,809, conforme apêndice C.

A homoscedasticidade ocorre quando variável(eis) dependente(s) apresenta(m) valores de variância iguais entre diferentes grupos (HAIR *et al.*, 2006). Segundo Hair *et al.* (2006), a homoscedasticidade é desejável “porque a variância de uma variável dependente sendo explicada em um relacionamento de dependência não deve estar concentrada somente em um limitado número de valores independentes” (p. 78). O teste de Levene pode ser usado para verificar se as variâncias de uma variável são iguais entre diferentes grupos. Constatou-se a homoscedasticidade da amostra, conforme apêndice D.

4.2.5 Procedimentos de análise univariada

A análise descritiva univariada considerou cada uma das variáveis individualmente através de procedimentos de frequência e percentuais, para caracterizar a amostra e média e desvio padrão para os itens da escala de mensuração, obtendo-se uma visão geral dos dados.

4.2.6 Modelagem de Equações Estruturais

A MEE é um modelo estatístico que busca explicar o relacionamento entre múltiplas variáveis. Esta técnica é uma extensão de diversas técnicas multivariadas, mais precisamente a de regressões múltiplas e de análise fatorial (HAIR *et al.*, 2006). Pode se considerar que sua função principal é a especificação e estimação de modelos de relações lineares entre variáveis, incluindo tanto variáveis mensuráveis quanto variáveis latentes, que são os constructos hipotéticos (BREI; NETO; 2006).

4.2.6.1 Medidas de ajustamento

Segundo Hair *et al.* (2006), as medidas de ajustamento podem ser de três tipos: absolutas, incrementais (ou comparativas) e de parcimônia. As medidas absolutas avaliam somente o modelo total (estrutural e de mensuração); as incrementais comparam o modelo proposto com outro modelo especificado, e as de parcimônia avaliam as medidas de ajuste a fim de comparar modelos com diferentes números de parâmetros estimados. Existem dezenas de índices de ajuste reportados em estudos empíricos, e ainda outros continuamente apresentados (BENTLER, 1990). Perin (2001) afirma que não existem parâmetros rígidos para essas medidas, que indiquem aceitação ou rejeição de um modelo, dependendo de fatores como a complexidade do modelo proposto. Como não existe uma medida ou um conjunto de medidas que seja definitivo ou mais indicado, cabe ao pesquisador a escolha dos índices que mais se adaptam às características da pesquisa.

Para Bollen (1990), a melhor estratégia de escolha de índices é usar diferentes tipos de medidas, como forma de proporcionar uma avaliação mais completa do ajuste do modelo. Para a verificação do ajustamento do modelo aplicaram-se algumas medidas de ajustamento propostas por Hair *et al.* (2006). Os indicadores considerados foram empregados na pesquisa de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), base para este estudo, bem como em outras pesquisas de marketing que utilizam modelagem de equações estruturais (BREI, 2001; PERIN, 2001; BRASIL, 2005; ESPARTEL, 2005).

Seguindo as indicações de Hair *et al.* (2006), no presente estudo, foram utilizadas as seguintes medidas absolutas de ajustamento:

- Qui-quadrado sobre graus de liberdade (χ^2 / GL): esta relação mostra a diferença entre as matrizes observada e estimada. Um elevado valor de qui-quadrado em relação aos

graus de liberdade indica que as matrizes observadas e estimadas diferem significativamente. Consideram-se valores igual ou inferior a cinco aceitáveis. Deve ser considerado também nessa relação o coeficiente de significância (p) que indica a diferença estatística entre as matrizes do modelo. Níveis de significância esperados devem ser maiores do que 0,05, indicando que as matrizes observada e estimada não são estatisticamente distintas. Cabe destacar que o teste de Qui-Quadrado é bastante sensível a condições como a não normalidade dos dados, o número de parâmetros e o tamanho da amostra (ANDERSON e GERBING, 1988; HU e BENTLER, 1995; WEST, FINCH e CURRAN, 1995; HAIR *et al.*, 2006).

- *Goodness-of-fit* (GFI): medida não padronizada, possuindo variações de 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito), expressando comparação entre os resíduos da matriz observada e estimada. O valor indica o grau de ajustamento geral do modelo.

- *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA): medida para corrigir a tendência que o teste de Qui-Quadrado apresenta em rejeitar modelos especificados a partir de grandes amostras. Esta medida representa a discrepância por grau de liberdade da raiz quadrada da média dos resíduos dos modelos observados e esperados ao quadrado. Consideram-se valores entre 0,05 e 0,08 aceitáveis.

Para comparar o modelo proposto com o modelo nulo, o qual tem suas medidas perfeitamente ajustadas, utilizaram-se as seguintes medidas comparativas de ajustamento de acordo com Hair *et al.* (1995):

- *Adjusted Goodness-of-fit* (AGFI): é uma extensão do GFI ajustada ao número de graus de liberdade do modelo proposto e do modelo nulo. Possui variações de 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito). O valor indica o grau de ajustamento geral do modelo.

- *Tucker-Lewis Index* (TLI): este índice combina uma medida de parcimônia num índice comparativo entre os modelos proposto e nulo, resultando em valores entre 0 e 1.

- *Comparative Fit Index* (CFI): medida comparativa global entre os modelos estimado e nulo, resultando também em valores entre 0 (fraco) e 1 (perfeito).

Em relação aos valores estipulados para os índices Perin, Sampaio e Faleiro (2004) consideraram valores iguais ou superiores a 0,80 para GFI, AGFI, CFI e TLI, e entre 0,05 e 0,08 para RMSEA. Já Nicolao e Rossi (2003) e Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003) utilizaram o valor de corte de 0,90 e Mendonça e Tamayo (2004) utilizaram 0,90 para CFI e de 0,10 como limite máximo para RMSEA. Com índices de GFI, AGFI, CFI, TLI, variando de 0,79 a 0,93 e o RMSEA de 0,16, Larán e Espinoza (2004) consideraram “razoável” o ajustamento de um modelo. Portanto, conforme destaca Brasil (2005) uma razoável também preocupante flexibilização nos valores de referência. Nota-se que há um consenso de que flutuações em torno dos valores de referência de um determinado índice devem se restringir às pequenas variações (BENTLER, 1990; CURRAN *et al.*, 2003), não sendo justificáveis situações de valores extremos, nas quais o pesquisador aceita um determinado modelo com base na ótica comparativa de “quantos índices ajustaram e quantos não ajustaram”, consideram que, se mais índices estão adequados, o modelo é aceito (BRASIL, 2005).

4.2.6.2 Procedimentos de validação individual dos construtos

Seguindo orientação da literatura (ANDERSON e GERBING, 1988; GARVER e MENTZER, 1999), o processo de validação do modelo é dividido em dois momentos: primeiro, são validados os constructos componentes do modelo, individualmente, a partir do modelo de mensuração; a seguir, inicia-se o processo de validação do modelo integrado.

Em modelagem de equações estruturais, conforme destaca Perin (2001), o tipo de análise mais apropriado e rigoroso para verificar a validade das variáveis latentes do modelo de mensuração é a análise fatorial confirmatória, a qual fornece informações suficientes para o adequado exame das propriedades relativas à unidimensionalidade, confiabilidade, validade discriminante e validade convergente dos construtos. A validade de construto é definida como a extensão na qual uma operacionalização de uma medida mede, de fato, o conceito que se supõe esteja medindo (BAGOZZI, YI e PHILLIPS, 1991). Além disso, uma escala não pode ter validade de construto sem que seja unidimensional e confiável (DUNN, SEAKER e WALLER, 1994).

A unidimensionalidade foi analisada através da avaliação dos resíduos padronizados, estimados em análises fatoriais confirmatórias realizadas separadamente por construto (GARVER e MENTZER, 1999). Nesta avaliação, a unidimensionalidade do construto é determinada pela existência de resíduos padronizados relativamente baixos. Conforme Perin (2001) resíduos padronizados são considerados elevados, quanto maiores ou iguais a 2,58, dado um nível de significância de 0,05. Nenhum dos construtos apresentou valores maiores do que indicado pela literatura, confirmando a unidimensionalidade dos mesmos (apêndice E).

A confiabilidade das escalas foi calculada separadamente para cada um dos construtos, que possuía mais de uma variável de mensuração, através do cálculo da confiabilidade composta e da variância extraída, seguindo indicações de Hair *et al.* (2006). Hair *et al.* (2006) define a confiabilidade composta como sendo “uma medida de consistência interna dos indicadores do construto, descrevendo o grau em que eles “indicam” o construto latente em comum” (p. 489) Para a confiabilidade de construto (ou confiabilidade composta), valores iguais ou superiores a 0,50 são aceitáveis, o que mais ou menos corresponde a uma carga padronizada de 0,7. Já a variância extraída, é definida pelo mesmo autor como sendo a medida que reflete a quantia geral de variância nos indicadores explicada pelo construto

latente e é uma medida complementar da confiabilidade do construto. Para a variância extraída, os valores deveriam exceder a 0,50. Os resultados são apresentados na tabela 6.

Tabela 6 – Confiabilidade composta e variância extraída

CONSTRUTO	CONFIABILIDADE COMPOSTA	VARIÂNCIA EXTRAÍDA
Qualidade Percebida	0,83	0,43
Lealdade	0,81	0,53
Confiança	0,87	0,63
Comprometimento Emocional	0,87	0,70

Fonte: Coleta dos dados

Nota-se que o resultado da variância extraída do construto qualidade percebida desvia levemente da orientação 0,50 (0,43), enquanto lealdade, confiança e comprometimento emocional ficaram acima do índice de referência. Conforme aborda Hair *et al* (2006) estando os outros indicadores suficientemente comprovados, pode-se dar continuidade a especificação do modelo.

A validade convergente foi verificada através do exame da significância estatística dos parâmetros estimados, a partir dos seus respectivos *t-values* (BAGOZZI, YI e PHILLIPS, 1991; DUNN, SEAKER e WALLER, 1994; GARVER e MENTZER, 1999). Neste caso, considera-se a validade convergente aceitável quando cada uma das cargas fatoriais (parâmetros estimados), relativas aos indicadores relacionados à variável latente, é estaticamente significativa ($p < 0,05$), ou seja, apresenta *t-value* maior ou igual a 1,96 (DUNN, SEAKER e WALLER, 1994; GARVER e MENTZER, 1999) (apêndice F). Além disso, Bagozzi, Yi e Phillips (1991) sugerem que a verificação dos índices de ajuste a partir da aplicação da análise fatorial confirmatória aos construtos individualmente reforça a validade convergente. Comprometimento cognitivo e comprometimento com os objetivos foram

construtos medidos por uma variável, havendo a validade de conteúdo aceita por doutores na área em marketing. Conforme defendido por Rossiter (2002), a validade de conteúdo, aceita por *expert* na área, é indicativo de confiabilidade dos construtos formados por uma variável. Na tabela 7, estão os resultados para os construtos qualidade, lealdade, confiança e comprometimento emocional.

Tabela 7 – Validade convergente dos construtos

CONSTRUTO	X ²	GL	P	X ² /GL	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI
Qualidade	83,387	14	0,00	5,956	0,965	0,086	0,930	0,932	0,955
Lealdade	11,317	2	0,003	5,659	0,992	0,083	0,959	0,972	0,991
Confiança	2,071	1	0,150	2,071	0,998	0,040	0,985	0,996	0,999
Comprometimento emocional	4,880	1	0,027	4,880	0,995	0,076	0,971	0,990	0,997

Fonte: Coleta dos dados

A Validade Discriminante foi acessada através da comparação entre a variância extraída do construto e as variâncias compartilhadas (equivalente ao quadrado do coeficiente de correlação) com os demais construtos. A validade discriminante é confirmada na medida em que as variâncias compartilhadas sejam menores que as variâncias extraídas (FORNELL; LARCKER, 1981). Na tabela 8 estão os resultados.

Tabela 8 – Validade discriminante

	QUALIDADE	LEALDADE	CONFIANÇA	COMP. EMOCIONAL
QUALIDADE	0,43			

LEALDADE	0,41	0,53		
CONFIANÇA	0,38	0,30	0,63	
COMP. EMOCIONAL	0,33	0,52	0,33	0,70

Fonte: Coleta dos dados

Obs.: Os valores na diagonal da tabela representam as variâncias extraídas, já apresentadas na tabela 6, enquanto os demais valores são as variâncias compartilhadas entre os construtos.

Cabe destacar que o construto comprometimento emocional, que na escala original foi mensurado através da utilização de 4 variáveis, teve uma de suas variáveis extraída para fins de ajustamento. Extraiu-se a variável que possuía maior correlação entre as outras variáveis. Conforme destaca Brasil (2005) para a validação de construtos com três variáveis indicadoras exige a imposição de restrição a um dos parâmetros estimados, assegurando as condições de identificação do modelo ($gl > 0$), uma vez que modelos com esta estrutura apresentam $gl=0$, impedindo o cálculo dos índices de ajustamento.

Segundo Hair et al (2006) para fixar a confiabilidade de um indicador em uma matriz de covariância o termo do erro é multiplicado pelo valor da variância da variável. Assim, considerando as justificativas e orientações de Hair *et al* (2006), a variância da medida do erro da variável “Eu me sinto muito ligado à minha Universidade” (COMPE17) foi fixada em 0,44 e da variável “Eu me sinto muito ligado a minha faculdade” (COMPE18) foi fixada em 0,39 resultando no conjunto de medidas de ajustamento apresentado na Tabela 7. Pode-se observar que todas as medidas encontram-se dentro dos parâmetros adequados para o bom ajustamento do modelo (apêndice G).

Após constatar a unidimensionalidade, a confiabilidade, a validade convergente e a validade discriminante dos construtos do modelo de mensuração, seguiu-se a validação do modelo integrado, a qual é detalhada a seguir.

4.2.6.3 Procedimentos de validação do modelo integrado

A validação do modelo integrado (apêndice G) foi desenvolvida considerando-se as relações hipotetizadas nos modelos estruturais, a partir da análise dos índices de ajustamento e dos parâmetros estimados para cada relação, conforme orientações de Anderson e Gerbing (1988), Hair *et al.* (1998) e Garver e Mentzer (1999). Para que se tivesse a comprovação de que as relações hipotetizadas fossem comprovadas empiricamente, procedeu-se a identificação da significância de um coeficiente de regressão (parâmetro estimado) através da análise do seu respectivo *t-value*. Valores de *t-values* superiores a 1,96 definem um nível de significância de no mínimo 0,05 (DUNN, SEAKER e WALLER, 1994; GARVER e MENTZER, 1999, PERIN, 2002) e na constatação de validade preditiva do modelo, na medida em que seus índices de ajustamento sejam satisfatórios (GARVER; MENTZER, 1999; PERIN, 2002; BRASIL, 2005).

Adicionalmente, são avaliados os coeficientes de determinação (R^2) para cada variável dependente do modelo. Quanto maior o valor de R^2 , maior o poder de explicação da equação de regressão e melhor a predição da variável dependente (HAIR *et al.*, 2006). Cabe destacar que o modelo apresentou 46 parâmetros a serem estimados; assim, considerando a amostra de 678 casos, a relação entre casos observados e número de parâmetros estimados foi de 14,7. Na literatura, há indicações de que a relação casos/parâmetros deve ser de, no mínimo, 5,0 (HAIR *et al.*, 2006).

Após a constatação da validação do modelo integrado, o próximo capítulo trará a apresentação, a análise e a discussão dos resultados.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, será apresentada a caracterização da amostra. A seguir será apresentada a análise univariada dos construtos, buscando mostrar o comportamento das respostas de cada uma das variáveis do questionário. Por fim a apresentação e as análises de ajustamento do modelo com uma discussão sobre a confirmação ou desconfirmação das hipóteses.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra desta pesquisa foi composta por 678 questionários considerados válidos. Destes 341 foram respondidos por alunos formandos (que estão cursando o último ano do curso) e 337 por alunos entrantes (que estão cursando o primeiro ano do curso). A média de idade dos respondentes foi de 23 anos (d.p.= 1,43). Os alunos de maior e menor idade apresentam, respectivamente, 49 e 17 anos. Cinquenta e sete por cento (57%) são homens e quarenta e três por cento (43%) são mulheres.

Em relação ao sujeito que financia os estudos, 233 alunos (33%) têm seus estudos pagos exclusivamente por pais ou parentes, 105 alunos (16%) possuem crédito educativo que financia 100% do valor da mensalidade e 101 alunos (15%) são os próprios responsáveis pelo pagamento de seus estudos. 568 alunos (85%) trabalham, sendo que 163 (25%) cumprem uma carga horária de 44 horas semanais.

A seguir apresenta-se a análise univariada das variáveis que mensuraram os construtos componentes do modelo testado nesta pesquisa.

5.2 ANÁLISE UNIVARIADA DAS VARIÁVEIS

A Tabela 9 apresenta os resultados descritivos relacionados à qualidade do serviço das subamostras de alunos formandos e alunos entrantes. Observam-se níveis de percepção de qualidade relativamente diferente entre as subamostras de entrantes e formandos. Comparativamente, analisando-se as médias observadas, verifica-se que há maiores níveis de percepção de qualidade entre os alunos entrantes, com menos de um ano de relacionamento com a universidade, com uma média total de 4,57, na escala de 6 pontos, onde 1 significava “muito ruim” e 6 “muito bom”.

Tabela 9 - Qualidade percebida

Indicador	Formandos		Entrantes	
	Média	d. p.	Média	d. p.
1 Corpo docente	4,35	0,85	4,72	0,88
2 Infra-estrutura	4,85	0,79	5,22	0,74
3 Cuidado com estudante	3,77	0,90	4,08	0,82
4 Exames e testes	4,34	0,87	4,59	0,84
5 Serviços administrativos	3,80	0,83	4,34	0,80
6 Oferta de lazer	3,94	1,03	4,43	1,02
7 Resultados obtidos	4,34	0,94	4,66	0,89
Média geral:	4,19		4,57	

Fonte: coleta de dados

Em relação à lealdade, têm-se o nível dos alunos Entrantes mais elevados do que dos alunos Formandos, conforme apresentado na tabela 10. Nota-se que os desvios padrões das duas subamostras estão elevados, sendo em sua maioria superiores a 1,00, mostrando grandes distensões nas opiniões manifestadas. A média total, na escala de 6 pontos, onde 1 era “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”, os níveis entre formandos e entrantes foram, respectivamente, 4,64 e 5,05, mostrando que, com o passar do tempo, o aluno diminui seu nível de lealdade para com a IES.

Tabela 10 – Níveis de Lealdade

Indicador	Formandos		Entrantes	
	Média	d.p	Média	d.p
1 Eu recomendaria meu curso para outra pessoa.	4,66	1,21	5,01	1,09
2 Eu recomendaria minha Universidade para outra pessoa.	4,96	1,09	5,37	0,93
3 Eu tenho muito interesse em manter-me em contato com minha Faculdade.	4,47	1,37	5,01	1,19
4 Se eu tivesse que tomar a decisão novamente, eu escolheria o mesmo curso.	4,57	1,56	4,78	1,35
5 Se eu tivesse que tomar a decisão novamente, eu escolheria a mesma Universidade.	4,54	1,50	5,11	1,20
Média geral:	4,64		5,05	

Fonte: Coleta de dados

Na tabela 11, têm-se os níveis de confiança das subamostras. Na escala de 6 pontos, onde 1 era “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”, o nível de confiança, entre os alunos entrantes foi maior do que os formandos, sendo 4,52 para os entrantes e 4,16 para formandos, respeitando o mesmo comportamento obtido na qualidade percebida e na lealdade. Nota-se que o desvio padrão das respostas foi elevado, ou seja, superior a 1,00, o que indica a distensão das mesmas.

Tabela 11 – Níveis de confiança

Indicador	Formandos		Entrantes	
	Média	d.p.	Média	d.p.
1 “Integridade” é uma palavra adequada para descrever os funcionários da Universidade	4,48	1,17	4,78	0,98
2 Eu estou certo de que os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre agem com base em meu interesse.	3,99	1,27	4,47	1,08
3 Eu confio plenamente nos funcionários (técnico-administrativos) da Universidade.	3,97	1,25	4,34	1,13
4 Os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre cumpriram as promessas que fizeram para mim.	4,20	1,14	4,50	1,02
Média geral:	4,16		4,52	

Fonte: Coleta de dados

Os níveis de comprometimento emocional são apresentados na tabela 12. Entre os alunos entrantes o comprometimento emocional é maior do que os formandos, apresentando níveis de 4,72 e 4,24 respectivamente. Os desvios padrões maiores de 1,00 demonstram distensão das respostas.

Tabela 12 – Níveis de comprometimento emocional

	Indicador	Formandos		Entrantes	
		Média	d.p.	Média	d.p.
1	Eu me sinto muito ligado à minha Universidade.	3,84	1,44	4,46	1,27
2	Eu me sinto muito ligado à minha Faculdade.	4,03	1,41	4,57	1,30
3	Eu sinto orgulho por poder estudar em minha Universidade.	4,47	1,34	4,94	1,16
4	Eu sinto orgulho por poder fazer este curso.	4,64	1,22	4,94	1,19
Média geral:		4,24		4,72	

Fonte: Coleta de dados

Em relação ao comprometimento cognitivo (A), têm-se as médias muito próximas, 4,51 para formandos e 4,58 para entrantes, resultando em um comportamento análogo entre as duas subamostras. O comprometimento com os objetivos (B) entre as duas apresentou resultados muito próximos: 4,91 para formandos e 4,92 para entrantes. O valor do desvio padrão demonstra a homogeneidade das respostas. Na tabela 13 tem-se os respectivos resultados.

Tabela 13 – Comprometimento cognitivo e comprometimento com os objetivos

	Indicador	Formandos		Entrantes	
		Média	d.p.	Média	d.p.
A 1	Eu escolhi esta Universidade por razões práticas.	4,51	1,33	4,58	1,40
B 1	Quando estabeleço metas para mim eu sempre as alcanço.	4,91	0,88	4,92	0,98

Fonte: Coleta de dados

Os resultados demonstraram um comportamento bastante diferenciado entre os alunos formandos, que possuem mais de 3 (três) anos de relacionamento com a IES, e os entrantes, com menos de 1 ano de relacionamento. Nota-se que, com o passar dos anos, o aluno diminui seu nível de lealdade, comprometimento, confiança e até mesmo a percepção de qualidade. É importante para os gestores terem conhecimento desse comportamento para atuarem de forma a minimizarem os resultados dessa discrepância. Academicamente é importante o

aprofundamento de estudos longitudinais, para verificar se esse tipo de comportamento é uma constante entre os prestadores de serviço, como uma IES.

5.3 VALIDAÇÃO E AJUSTAMENTO DO MODELO

O modelo testado neste estudo e aplicado na amostra de alunos da Faculdade de Administração, de uma IES Privada, foi avaliado pela técnica de modelagem de equações estruturais. Para tanto, foram consideradas as medidas de ajustamento, absolutas e comparativas dos modelos, que indicaram o grau em que os indicadores especificados representam os construtos teorizados, conforme apresentado na tabela 14.

Tabela 14 – Ajustamento geral do modelo

MEDIDAS ABSOLUTAS DE AJUSTAMENTO	
Parâmetro	Ajustamento
Qui-quadrado (QQ)	805,564
Graus de liberdade (GL)	164
QQ/GL	4,91
Probabilidade	0,000
GFI	0,886
RMSEA	0,076
MEDIDAS COMPARATIVAS DE AJUSTAMENTO	
Parâmetro	Ajustamento
AGFI	0,854
TLI	0,895
CFI	0,909

Fonte: Coleta dos dados

Os valores de ajustamento encontrados no modelo demonstram, para as medidas absolutas de qualidade de ajuste, que a estatística do Qui-Quadrado em relação aos graus de liberdade apresentou valor aceitável, inferior a cinco (QQ/GL = 4,91), conforme indicações de Hair et al. (2006). A estatística Qui-Quadrado em relação aos graus de liberdade tem um nível de significância estatística de 0,000, estando fora da referência (>0,05), porém, este valor é

influenciado pelo tamanho da amostra e não deve ser utilizado isoladamente para a rejeição do modelo. O índice de qualidade de ajuste (GFI) apresentou um valor de 0,886, estando no nível de aceitação periférica. Segundo Hair et al (2006), esta medida não-estatística apresenta em seu valor uma variação entre 0 (ajuste pobre) e 1,0 (ajuste perfeito), onde “valores maiores indicam melhor ajuste, mas nenhum nível absoluto de referência para aceitabilidade jamais foi estabelecido”(p. 522). A medida de RMSEA, responsável por corrigir a tendência da estatística qui-quadrado em rejeitar qualquer modelo especificado em uma amostra suficientemente grande, ficou enquadrada dentro dos padrões de ajustamento, sendo maior que 0,05 e menor que 0,08 (RMSEA = 0,076).

O AGFI, índice de qualidade de ajuste calibrado e o TLI, índice de ajuste não-normado, variam de 0 a 1, sendo que o valor recomendado é de 0,9 ou mais, neste estudo ficou em 0,854 e 0,895, respectivamente, ou seja, estão ligeiramente abaixo da referência. Conforme destaca Hair *et al* (2006) “este valor de referência não possui base estatística, mas as experiências práticas e pesquisas demonstram sua utilidade para diferenciar entre modelos aceitáveis ou não aceitáveis” (p. 506). O CFI, índice de ajuste comparativo, apresentou-se superior a 0,9 (CFI=0,909) indicativo de valor aceitável e da qualidade do ajuste. No entanto, Hair *et al.* (2006) considera que o modelo pode ser considerado como periféricamente aceitável visto que o índice de AGFI, TLI e GFI encontram-se próximo dos níveis desejáveis e que o CFI está de acordo com o recomendado.

5.4 VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Após a verificação do ajustamento do modelo, foram analisadas as cargas fatoriais padronizadas e respectivos *t-values* a fim de testar as hipóteses. Segundo Hair *et al.* (2006), os valores de *t-values* permitem identificar a significância de um parâmetro estimado, enquanto que as cargas fatoriais indicam a força de cada uma das relações estabelecidas. Para os autores, valores de *t-values* maiores que 1,96 definem um nível de significância de no mínimo 0,05. A constatação de uma carga fatorial significativa (*t-value* maior que 1,96) implica a consideração de que a relação entre as duas variáveis se comprova empiricamente (HAIR *et al.*, 1995). A tabela 15 apresenta os caminhos estruturais preconizados pelo modelo, suas respectivas cargas fatoriais padronizadas (β), *t-value* e coeficientes de significância (Sig.).

Tabela 15 – Modelo estimado

HIPÓTESE	CAMINHOS ESTRUTURAIS	β	<i>t-value</i>	Sig.
H1	Lealdade ← Qualidade	0,31	5,581	*
H2	Lealdade ← Comprometimento emocional	0,62	12,939	*
H3	Lealdade ← Comprometimento cognitivo	0,04	1,285	0,19
H4	Lealdade ← Confiança	0,01	0,272	0,78
H5	Lealdade ← Comprometimento com objetivos	0,07	2,311	0,21
H6	Confiança ← Qualidade	0,71	11,006	*
H7	Comprometimento emocional ← Qualidade	0,44	7,148	*
H8	Comprometimento emocional ← Confiança	0,33	6,010	*

Fonte: Coleta de dados

* valores significativos a $p < 0,01$

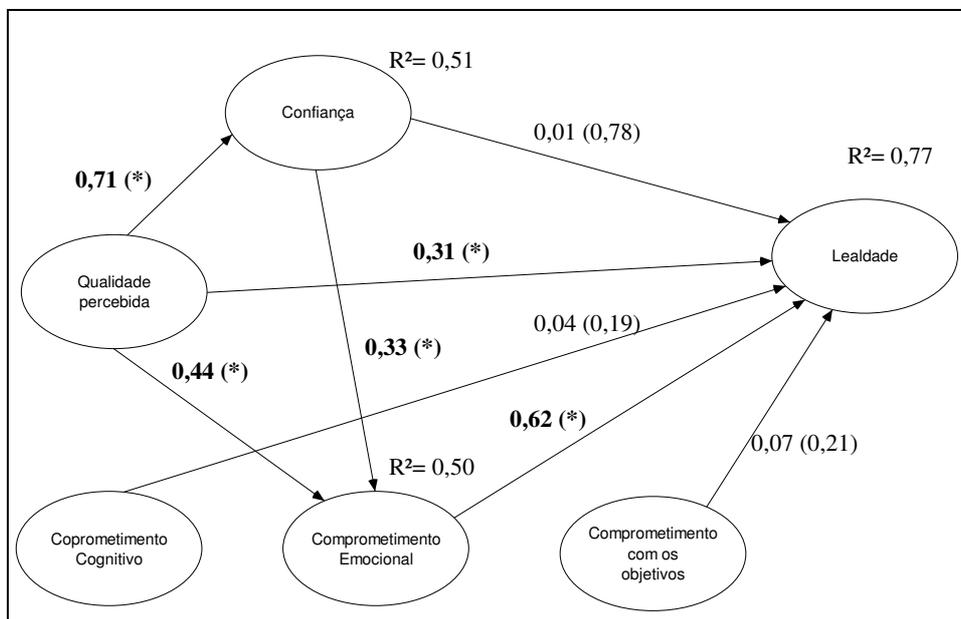
Na tabela 16, têm-se os coeficientes de explicação de cada construto. Cabe destacar o coeficiente de explicação (R^2) da variável lealdade que foi de 0,77 (77%).

Tabela 16 – Coeficientes de explicação

CONSTRUTO	R ²
Comprometimento emocional	0,50
Confiança	0,51
Lealdade	0,77

Fonte: Coleta de dados

Para uma melhor compreensão da tabela 11 e 12, têm-se os dados apresentados graficamente, conforme figura 3 do modelo estimado.

Figura 3 – Modelo estimado

Fonte: Coleta de dados

*valores significativos a $p < 0,01$

Conforme observado na figura 3, com exceção das relações entre comprometimento com os objetivos e a lealdade, comprometimento cognitivo e a lealdade e a confiança com a lealdade, todas as outras relações apresentaram coeficientes de regressão padronizados significativos. A tabela 17 apresenta os resultados das hipóteses testadas.

Tabela 17 – Resultado das hipóteses

	Hipótese	Resultado
H1	A qualidade percebida tem um significativo impacto positivo na lealdade.	Aceita
H2	O comprometimento emocional tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade.	Aceita
H3	O comprometimento cognitivo tem um impacto negativo sobre a lealdade.	Rejeitada
H4	A confiança tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade.	Rejeitada
H5	O comprometimento com os objetivos tem um significativo impacto positivo na lealdade.	Rejeitada
H6	A qualidade percebida tem um significativo impacto positivo na confiança.	Aceita
H7	A qualidade percebida tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional.	Aceita
H8	A confiança tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional.	Aceita

Fonte: Coleta de dados

O exame das cargas fatoriais padronizadas, *t-value* e coeficientes de significância permitiram a verificação das hipóteses estabelecidas no modelo. Assim, foram suportadas as hipóteses H1 (*a qualidade percebida tem um significativo impacto positivo na lealdade*) H2 (*o comprometimento emocional tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade*), H6 (*a qualidade percebida tem um significativo impacto positivo na confiança*), H7 (*a qualidade percebida tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional*) e H8 (*a confiança tem um significativo impacto positivo no comprometimento emocional*). As hipóteses não confirmadas foram H3 (*o comprometimento cognitivo tem um impacto negativo sobre a lealdade*), H4 (*a confiança tem um significativo impacto positivo sobre a lealdade*) e H5 (*o comprometimento com os objetivos tem um significativo impacto positivo na lealdade*).

A seguir têm-se os resultados apresentados, com análises elaboradas com aprofundamento. Nessas análises os resultados foram mesclados com os resultados de estudos anteriores, a teoria pertinente ao tema e as interpretações sugeridas. A estes itens foram agregadas implicações gerenciais, validade nomológica, limitações da pesquisa e indicações de pesquisas futuras, constituindo o capítulo das Conclusões da pesquisa.

6 CONCLUSÕES

A grande motivação para o desenvolvimento deste trabalho foi o interesse em melhor compreender como a lealdade é formada, mais especificamente no contexto do serviço educacional. Sabe-se que o que diferencia este dos outros serviços é o fato de que o processo de aprendizagem exige grande envolvimento, influenciado pela relação aluno/professores, aluno/funcionários administrativos, infra-estrutura oferecida, serviços ofertados, etc...

As IES estão enfrentando mudanças em sua gestão, fruto da competitividade, portanto, estudar como se deve atuar neste contexto passou a ser uma necessidade, fazendo com que os gestores/mantenedores se preocupassem com maior afinco sobre as questões relativas ao *marketing*. Portanto, a lealdade do aluno para com sua IES passou a ser uma preocupação dos gestores. Em âmbito internacional, diversas pesquisas científicas foram realizadas a fim de identificar como essa lealdade é formada e quais seriam seus influenciadores. Nacionalmente inúmeras pesquisas foram feitas tendo a lealdade como foco, utilizando diversos contextos, tais como restaurantes, bancos, companhias aéreas, postos de gasolina entre outros, mas no contexto da educação superior nota-se ausência de um melhor aprofundamento e da geração de modelos mais explicativos. Este fato motivou a escolha pela validação do modelo apresentado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), que além de ser, de certa forma, inédito no Brasil, visto que até o momento nenhum outro trabalho procurou validar este modelo no contexto brasileiro, a fim de evoluir o conhecimento e buscar novas fronteiras.

A fundamentação teórica objetivou clarificar os construtos formadores da qualidade do relacionamento e preditores da lealdade, tais como o comprometimento, a confiança e a qualidade percebida, abordados através de teorias relevantes. Aprofundou-se, também, nas definições de lealdade, a partir de seus principais estudiosos. *Marketing* educacional foi

abordado a fim de verificar sua importância e particularidades no contexto da educação superior.

6.1 MODELO CONCEITUAL TESTADO

Esta dissertação teve como objetivo geral validar o modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento, proposto por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Esses pesquisadores identificaram, entre estudantes alemães, que a lealdade é fruto de qualidade percebida e comprometimento. Pesquisaram ex-alunos de 6 IES da Alemanha, alguns deles já graduados e outros desistentes. Dentro da amostra total, composta por 1.162 respondentes, possuíam 3 subamostras: engenharia, administração e direito e educação. Os pesquisadores identificaram comportamento diferente entre essas subamostras. O mais curioso foi em relação ao papel da confiança como influenciadora na lealdade, que se demonstrou positivo e significativo apenas entre alunos da área de educação. Concluíram também que a qualidade do relacionamento é composta pela inter-relação da confiança, do comprometimento e da qualidade percebida.

A fim de validar este modelo no contexto brasileiro, fez-se uma adaptação para os alunos do curso de graduação em Administração, matriculados em uma instituição de ensino superior privada. Utilizou-se apenas o modelo final, sem a inclusão dos construtos de segunda ordem, contidos no modelo original. A coleta de dados realizada no mês de novembro de 2007 contou com a obtenção de 700 questionários, sendo que, após passarem por tratamento do banco de dados, resultaram em 678 questionários válidos, para que fosse possível iniciar a análise estatística dos dados. Com o emprego da técnica de análise fatorial confirmatória, foram desenvolvidos os procedimentos, apontados como indispensáveis e indicados pela

literatura especializada, para verificar a unidimensionalidade, a confiabilidade e as validades convergentes e discriminantes de cada construto.

Seguindo os procedimentos adequados à validação individual dos construtos, constatou-se que os construtos qualidade, comprometimento, confiança e lealdade foram estatisticamente validados, assegurando a consistência e a confiabilidade de suas estruturas, bem como os índices de ajustamento do modelo enquadraram-se dentro do padrão estabelecido pela literatura. Ressalvas para o construto comprometimento emocional que, para fins de ajustamento, teve uma de suas variáveis retiradas e acrescida uma covariância entre os erros e, para o construto confiança que foi acrescido, também para fins de ajustamento, uma covariância entre os erros. Estas covariâncias foram inseridas, conforme indicação do Software Amos[®]. Destaca-se que, conforme instrumento original, os construtos comprometimento cognitivo e comprometimento com os objetivos foram mensurados por uma variável, recebendo a validade de conteúdo de doutores na área de *marketing*.

6.2 MODELO INTEGRADO

Após a validação individual dos construtos, o modelo foi testado para verificação das relações hipotetizadas. O ajustamento do modelo foi bom (tabela 10), tendo seus índices fundamentados pelas indicações de Hair *et al* (2006). Das 8 (oito) hipóteses testadas, 5 (cinco) foram confirmadas e 3 (três) foram rejeitadas, conforme apresentado na tabela 11. Com base nos resultados encontrados, torna-se pertinente traçar uma análise mais individualizada do comportamento de cada uma das variáveis.

6.2.1 Qualidade percebida

Os dados da pesquisa corroboram com os de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) no tocante de que a qualidade percebida e o comprometimento emocional são os grandes influenciadores na lealdade do estudante. A pesquisa aqui realizada se diferencia da alemã no fato de que entre esses dois construtos o comprometimento emocional se destaca com maior índice de carga fatorial padronizada (H2) ($\beta=0,62$) sobre a lealdade, enquanto que a qualidade ficou em segundo lugar (H1) ($\beta=0,31$). No estudo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) entre esses dois construtos, a qualidade foi a grande influenciadora da lealdade.

Da mesma forma Zeithaml *et al.* (1996) afirma que, quanto maior a percepção da qualidade do serviço educacional prestado, maior tenderá a ser a lealdade do estudante, que por sua vez, também, terá uma maior propensão a engajar-se com a instituição, como mostrado pela relação entre a qualidade e o comprometimento emocional. Boulding *et al.* (1993) também afirmam que, assim como o encontrado nesta pesquisa, a qualidade conduz a intenções mais favoráveis à instituição, bem como a um nível de apego sentimental maior quando a qualidade percebida encontra-se acima dos níveis desejáveis.

Os resultados também apontaram que a qualidade percebida tem um significativo impacto positivo na confiança (H6) ($\beta= 0,71$) e no comprometimento emocional (H7) ($\beta= 0,44$), evidenciando a importância da qualidade na construção de relacionamentos mais duradouros e mais parcimoniosos entre a instituição e o aluno, uma vez que a confiança retrata a capacidade de confiar e aceitar as proposições da instituição com a qual se mantém a relação (MOORMAN *et al.*, 1992). Diversos estudos têm mostrado que a percepção de qualidade apresenta uma elevada capacidade preditiva de atitudes e intenções comportamentais como a satisfação, o arrependimento, a comunicação boca-a-boca, a

propensão à lealdade, a evasão e o comprometimento dos estudantes com relação às instituições de ensino.

6.2.2 Confiança

A confiança, diferentemente do previsto por diversos autores (MOORMAN *et al.*, 1992; MORGAN, HUNT, 1994; GABARINO, JOHNSON, 1999; SIRDESHMUKH *et al.*, 2002), não atua como um antecedente da lealdade no contexto de ensino superior. Neste estudo foi evidenciado que o impacto da confiança na lealdade não é significativo (sig.= 0,78). Na pesquisa realizada por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a confiança teve um significativo impacto positivo entre os alunos da área da educação, enquanto que, para os alunos de engenharia, de direito e de administração, esta relação não foi significativa. Pesquisando o mesmo segmento, Neto (2003) constatou que a carga fatorial padronizada desta relação não foi significativa. Corroborando com esses resultados, Porto (2004), pesquisando no contexto educacional, mas se diferenciando pelo fato de focar no ensino a distância, constatou que a relação entre a confiança nos funcionários de contato e a lealdade não foi significativa. Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), também, não obtiveram a comprovação de que confiar nos funcionários de contato influencia na lealdade do cliente. Em contrapartida Morgan e Hunt (1994) afirmam que a confiança reduz a incerteza dos clientes, influenciando positivamente na lealdade.

Cabe destacar que, na pesquisa realizada por Porto (2004), os alunos referenciam as políticas e práticas gerenciais estabelecidas pela instituição como influenciadora na confiança. Enfatiza-se, no entanto, que as variáveis utilizadas na escala de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), para o construto confiança, tratavam apenas da confiança nos funcionários

técnico-administrativos da instituição. Portanto, pode-se concluir que, no contexto do ensino superior, a confiança nos funcionários técnico-administrativos não possui impacto significativo na lealdade.

Já em relação a sua influência no comprometimento emocional (H8) constatou-se que esta é positiva e significativa ($\beta = 0,33$). Esta comprovação retrata a visão de engajamento sentimental, sendo assim a confiança, apesar de não possuir impacto direto na lealdade do estudante influencia, de forma indireta, através do comprometimento emocional que conduz a lealdade. No estudo-base desta pesquisa, esta relação obteve o mesmo resultado, quando analisada a amostra total, mas, para a subamostra da área da educação, esta relação não foi significativa.

6.2.3 Comprometimento

A relação hipotetizada que defendia a relação positiva e significativa do comprometimento emocional na lealdade foi fortemente aceita (H2) ($\beta = 0,62$). Na literatura de *marketing*, o comprometimento é conceituado como o desejo de fortalecer e manter o valor do relacionamento (MOORMAN, ZALTMAN e DESHPANDÉ, 1992). Um maior comprometimento significa maior poder de contra-argumentação contra propostas para romper com a atitude existente e maior a probabilidade de manifestar seu comportamento de forma consistente (MOWEN e MINOR, 2003). O comprometimento emocional é definido pelo sentimento de pertencer, a experiência de lealdade, sentimento de orgulho e afiliação com uma organização, sentimento de prazer ao possuir o vínculo com uma empresa e o grau com que o indivíduo é psicologicamente preso a esta relação através de sentimentos tais como lealdade, afeto, entusiasmo, afiliação, ternura, felicidade e prazer (JAROS, JERNIER,

KOEHLER e SINCICH, 1993). O comprometimento, como tratam Vieira e Damacena (2007), cria uma relação de obrigação e de dependência entre os participantes do relacionamento, fazendo com que a instituição, na qual o aluno estuda, seja alvo de indicações, recomendações e comentários positivos indicadores da lealdade.

Alguns estudos sobre *marketing* de relacionamento apontam o comprometimento como outro sentido para lealdade, atribuindo que aquele possui facetas que em muito se assemelham às apresentadas pelo construto da lealdade, quando tangenciam os sentimentos de afeto e apego a uma determinada marca (OLIVER, 1999; PRADO, SANTOS, 2003; GUSTAFSSON, JOHNSON e ROOS, 2005; JOHNSON, HERRMANN e HUBER, 2006).

O comprometimento cognitivo teve uma frágil relação positiva com a lealdade (H3) ($\beta=0,04$) e que este não foi significativo (sig.=0.19). Sabe-se que o comprometimento cognitivo é de caráter compulsório, baseado na percepção do alto custo de troca, ou seja, no custo econômico percebido pelo consumidor ao manter o vínculo (GEYSKENS *et al.*, 1996; GUSTAFSSON, JOHNSON e ROOS, 2005; JOHNSON, HERRMANN e HUBER, 2006). Hennig-Thurau e Klee (1997) definem o comprometimento cognitivo como a convicção de que a permanência no relacionamento trará mais benefícios que o seu término. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, onde os altos custos de mensalidade fazem com o que os alunos repensem seu relacionamento, optando, muitas vezes, por trocar de instituição.

O comprometimento com os objetivos apresentou relação não significativa (H5) (sig.=0,21) com a lealdade. Na pesquisa de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), esta relação foi positiva e significativa. Segundo eles, o serviço educacional se diferencia dos outros serviços por causa do contato que tem na vida dos estudantes e do conceito de qualidade do relacionamento. Portanto esta relação é uma relação fechada, onde as habilidades intelectuais

e as motivações permitem aos estudantes buscarem os objetivos desejados. Dado a essa característica e à necessidade de aprendizagem extensiva do estudante, os estudantes enfrentam, geralmente, diversos desafios externos sobre o tempo em que está na universidade. Estas influências externas podem resultar na reformulação dos objetivos dos estudantes e em uma reavaliação de seu relacionamento com a universidade.

6.2.4 Lealdade

Podemos afirmar que há uma significativa e positiva inter-relação entre o construto comprometimento emocional, qualidade percebida e confiança, predizendo a qualidade do relacionamento resultando em lealdade, a qual teve 77% de sua variância explicada.

Nota-se, na análise univariada das variáveis, que a lealdade, quando analisada entre as subamostras (entrantes e formandos) possui níveis diferenciados. Para os alunos entrantes, os níveis foram mais elevados do que dos alunos formandos, nota-se que os desvios padrões das duas subamostras estão elevados, sendo, em sua maioria, superiores a 1,00, mostrando grandes distensões nas opiniões manifestadas. A média total, na escala de 6 pontos, onde 1 era “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”, os níveis entre formandos e entrantes foram, respectivamente, 4,64 e 5,05, mostrando que, com o passar do tempo, o aluno diminui seu nível de lealdade para com a IES.

6.3 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS DO ESTUDO

Este estudo validou parcialmente o modelo empírico de Hennig-Thurau, Hansen e Langer (2001), que tem por finalidade mostrar que as relações entre os construtos confiança, comprometimento e qualidade percebida configuram a qualidade do relacionamento de forma

significativa e positiva e predizem a lealdade. Como implicações acadêmicas, os resultados apresentados comprovam que, no contexto estudado, a confiança não possui relação direta com a lealdade, bem como o comprometimento com os objetivos e o comprometimento cognitivo.

Outro fato importante foi a forte influência que o comprometimento emocional possui na lealdade que, conforme defendido por diversos teóricos, possuem uma forte correlação. O comprometimento emocional é definido pelo sentimento de pertencer, a experiência de lealdade, sentimento de orgulho e afiliação com uma organização, sentimento de prazer ao possuir o vínculo com uma organização e o grau com que o indivíduo é psicologicamente preso a esta relação através de sentimentos tais como lealdade, afeto, entusiasmo, afiliação, ternura, felicidade e prazer (JAROS, JERNIER, KOEHLER e SINCICH, 1993). Nota-se que no setor de ensino o sentimento de pertença, de afiliação, entre outros, oriundo do comprometimento emocional, comprovou ser grande influenciador de lealdade, até mesmo porque, como já dito anteriormente, o processo de aprendizagem exige grande envolvimento, influenciado pela relação aluno/professores, aluno/funcionários administrativos, infraestrutura oferecida, serviços ofertados etc.

Além disso, os resultados univariados demonstraram que, no contexto estudado, o relacionamento ao longo do ciclo de vida da relação do aluno com sua instituição de ensino tende a ser abrandado, alterando, portanto, o desenvolvimento de um modelo de lealdade, que deve atentar-se à essas diferenças.

6.4 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS DO ESTUDO

Nota-se a crescente importância que o *marketing* de relacionamento adquiriu no âmbito do serviço educacional. Para as IES a lealdade do estudante é um objetivo de longo

prazo que ajuda a predizer a tomada de decisão dos estudantes, o potencial de crescimento e a lucratividade (REICHHELD, 2003).

O estudo demonstra que, visto à competitividade do setor, o *marketing* em IES deve atentar para questões ligadas à criação e à manutenção de relacionamentos mais estáveis e duradouros, criando formas estratégicas de influenciar no comportamento destes. Sales (2006) destaca que o gestor de instituições de ensino deve desenvolver estratégias e conduzir as suas atividades com base em informações mercadológicas oportunas e confiáveis. Isso porque as instituições que não criarem diferenciais na sua oferta, gerando uma percepção de qualidade e valor superior para os seus clientes, poderão ter dificuldades em prosperar no mercado de serviços educacionais. Obter um maior conhecimento de como a lealdade do estudante é desenvolvida e quais são os fatores que mais a influencia a fim desenvolverem programas de *marketing* com mais eficiência e eficácia. Neste estudo foi demonstrado que a qualidade e o comprometimento emocional são as formas mais eficazes para a construção da lealdade no ambiente de ensino superior. Já a confiança carece de estudos que comprovem a sua ligação direta com a lealdade, todavia sua presença no modelo está relacionada com a construção do comprometimento emocional.

Obter lealdade do estudante promove vantagem competitiva e, de acordo com esta pesquisa, percebe-se que deverá haver uma maior preocupação em ter qualidade no relacionamento, trabalhando a qualidade dos serviços, desenvolvendo comprometimento emocional e confiança, sendo que o comprometimento emocional é o que mais influencia na lealdade. Conforme apresentado nesta pesquisa, o comprometimento emocional é um importante fator necessário para se construir lealdade e, portanto, para que se mantenham estudantes leais, o gestor deve esforçar-se em construir comprometimento.

Outro fator importante são os resultados obtidos em relação à comparação dos níveis de lealdade entre os alunos entrantes e formandos, demonstrando que, com o passar dos anos, esse nível diminui. Isto deve ser trabalhado, visando à relação de longo prazo entre a instituição de ensino e seu estudante. Não somente a lealdade, mas a percepção de qualidade, o comprometimento e a confiança mostraram decrescentes ao longo da relação.

6.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações deste estudo concernem quanto à utilização de uma abordagem de corte transversal, não abrangendo as modificações ao longo do tempo; na participação de indivíduos de uma única instituição de ensino não permitindo a generalização os dados. Convém destacar que a comparação entre alunos entrantes e alunos formandos deveria ter sido feita como forma de verificar a modificação dos construtos ao longo da interação acadêmica. Outra limitação foi o fato de o estudo ter sido realizado em uma única IES privada, não podendo haver a generalização dos dados para a população. Cabe destacar, como limitação, que o modelo testado neste estudo, a escala que mensurava comprometimento com os objetivos e comprometimento cognitivo era composta por apenas um item, cada uma.

6.6 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como sugestões para pesquisas futuras, é indispensável à aplicação do modelo em uma IES pública para verificar a adequação dos construtos. Sugere-se também adequar a amostra para a mesma utilizada no estudo seminal, ou seja, pesquisar os ex-alunos que, de certa forma, mostra-se uma forma importante para mensurar a lealdade e seus antecedentes

em indivíduos que, *a priori*, não se encontram mais em contato direto com a IES. Da mesma forma é importante verificar a adequação do modelo entre as diferentes áreas do conhecimento. Outro estudo importante seria o de aprofundar, no entendimento do construto confiança no contexto do ensino superior, a fim de melhor compreender a sua não influência na lealdade do estudante.

Com base na análise univariada, nota-se a queda de níveis de lealdade, confiança, comprometimento e percepção de qualidade, portanto sugere-se a aplicação de um estudo longitudinal a fim de verificar a razão deste comportamento com mais confiabilidade nos dados, visto que, neste estudo, esta relação foi feita entre duas subamostras (entrantes e formandos).

Portanto, vários estudos ainda podem ser realizados para aprofundar o conhecimento em relação a lealdade do estudante com sua instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Natalie; MEYER, John. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 63, n. 1, p. 1-, 1990.

ANDERSON, Erin; BARTON, Weitz. The use of pledges to build and sustain commitment in distribution channels. **Journal of Marketing Research**. 29, February, p. 18-34, 1992.

ANDERSON, Eugene W.; FORNELL, Claes, LEHMANN, Donald R. Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from sweden. **Journal of Marketing**. 58, July, p. 53-66, 1994.

ANDERSON, James C. & GERBING, David W. Structural Equation Modeling in Praticce: A Review and Recommended Two-Step Approach. **Psychological Bulletin**, vol. 103, nº 3, 1988.

ANDERSON, James; NARUS, James. A model of distributor firm and manufacturer firm working partnership. **Journal of marketing**, jan, 54, 1, 1990.

ARIZA, Ana Célia. Planejamento e ações de marketing. In: COLOMBO, Sonia Simões e colaboradores. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ASHELY, C. Information processing in consumer relationships: the effect of emotional commitment. **Tese de Doutorado**. University of Rhode Island, 2006.

BAGOZZI, Richard P.; YI, Youjae & PHILLIPS, Lynn W. Assessing Construct Validity in Organizational Research. **Administrative Science Quarterly**, vol. 36, nº 3,1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Capa de edições 70, 1977.

BATESON, J.E.G.; HOFFMAN, K.D. **Marketing de serviços**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

BECKER, Howard S. Notes on the concept of commitment. **American Journal of Sociology**, n. 6, p. 32-40, 1960.

BENTLER, P. M. Comparative Fit Indexes in Structural Models. **Psychological Bulletin**, vol. 107, nº 2, 1990.

BERRY, L. Relationship marketing: emerging perspectives of service marketing Chicago. **American Marketing Association**. p. 25-8, 1983.

_____; PARASURAMAN, A. **Marketing services**. New York: The Free Press, 1991.

_____; _____. Building a new academic field - the case of services marketing. **Journal of Retailing**. Greenwich: Spring, v. 69, n. 1; p. 13, 1993.

BETTENCOURT, Lance A. Customer voluntary performance: customers as partners in service delivery. **Journal of Retailing**, n. 73, p. 383-406, 1997.

BRETZKE, Miriam. **Marketing de Relacionamento e Competição em tempo Real**. São Paulo: Atlas, 2000.

BOLLEN, Keneth A. Overall Fit in Covariance Structure Models: Two Types of Sample Size Effects. **Psychological Bulletin**, vol. 107, nº 2, 1990.

BOULDING, W.; KALRA, A.; STAELIN, R.; ZEITHAML, V. A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. **Journal of Marketing Research**. n. 30, p. 1, 1993.

BRASIL, Vinícius Sittoni. Os caminhos da teoria em marketing de serviços na nova década: um mapeamento da evolução dos estudos na área à luz do trabalho de Fisk, Brown & Bitner (1993). ENANPAD, 2002.

_____, S. Análise das Variáveis Antecedentes e das Consequências do Uso de Diferentes Sistemas de Entrega de Serviços (SES). Porto Alegre: UFRGS, 2001. **Tese (Doutorado)**, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BROWN, Tom J.; CHURCHILL JUNIOR, Gilbert A.; PETER, J Paul. Research note: improving the measurement of service quality. **Journal of Retailing**. Greenwich: Spring 1993, v. 69, n. 1, p. 127.

BREI, V.; NETO, G. L.; O Uso de Modelagem em Equações Estruturais na Área de Marketing no Brasil; **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, 131- 151, 2006.

BUCKLIN, Louis P, SENGUPTA, Sanjit. Organizing successful co-marketing alliances. **Journal of Marketing**. Chicago: Apr 1993. Vol. 57, Num. 2; pág. 32.

CAPELLE, Mônica; MELO, Marlene; GONÇALVES, Carlos. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista da UFLA**, v. 5, n. 1, jan/fev. 2003.

CHRISTOPHER, M.; PAYNE, A.; BALLANTYNE, D. **Relationship marketing**: bringing quality, customer service and marketing together. London: Butterworth-Heinemann, 1991.

CHURCHILL, G.; PETER, J. **Marketing. Criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing educacional**, ferramentas de gestão para instituições de ensino. São Paulo: Cobra, 2004.

CONSELHO Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/areas/tabconhecimento/index.htm>. Acesso em: nov. 2006.

CONSTANTINIDES, E. The marketing mix revisited: towards the 21st Century marketing. **Journal of marketing management**, n. 22, 2006.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COYNE, Kevin. Beyond service fads - meaningful strategies for the real wor. **Sloan Management Review**, v. 30, n. 4, p. 69, 1989.

CROSBY, Lawrence A., Evans, Kenneth R., Cowles, Deborah. Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective. **Journal of Marketing**. Chicago: Jul 1990. Vol. 54, Num. 3; pág. 68 (14 páginas)

CZEPIEL, John A. Service encounters and service relationships: implications for research. **Journal of Business Research**, n. 20, v. 1, p. 13-21, 1990.

DAWKINS, Peter; FREDERICK, Reichheld. Customer retention as a competitive weapon. **Directors & boards**, v. 14, n. 4, p. 42, 1990.

DE WULF, Kristof, ODEKERKEN-SCHRÖDER, Gaby; IACOBUCCI, Dawn. Investments in Consumer relationships: a cross-country and cross-industry exploration. **Journal of Marketing**, n. 65, october, p. 33–50, 2001.

DONEY, Patricia M.; CANNON, Joseph P. An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. **Journal of Marketing**, v. 61, p. 35-51, apr. 1997.

_____; _____. An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. **Journal of marketing**. N. 61, p. 35-51, apr. 1997.

DUNCAN, Tom; MORIARTY, Sandra E. A communication-based marketing model for managing relationships. **Journal of Marketing**, v. 62, p. 1-13, apr. 1998.

DUNN, Steven C.; SEAKER, Robert F. & WALLER, Matthew A. Latent Variables in Business Logistics Research: Scale Development and Validation. **Journal of Business Logistics**, vol. 15, n° 2, 1994.

DWYER, Paul H. Schurr; OH, Sejo. Developing buyer-seller relationships. **Journal of Marketing**, n. 51, p. 11-27, apr. 1987.

EIRIZ, Vasco; WILSON, Dom. Research in relationship marketing: antecedents, traditions and integration. **European Journal of Marketing**, n. 40, v. 3-4, p. 275-91, 2006.

FEHR, Beverley. Laypeople's conceptions of commitment. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 76, n. 1, p. 90-, 1999.

FERREL, O.C.; HARTLINE, Michael. **Estratégias de marketing**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Traduzido por Sandra Netz, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GANESAN, Shankar; HESS, Ron. Dimensions and levels of trust: implications for commitment to a relationship. **Marketing Letters**. n. 8, v. 4, p. 439-48, 1997.

_____. Determinants of long-term orientation in buyer–seller relationships. **Journal of Marketing**, n. 58, p. 1–19, 1994.

GARBARINO, Ellen; JOHNSON, Mark. The different roles of satisfaction, trust and commitment for relational and transactional consumers. **Journal of Marketing**, n. 63, apr. 70-87, 1999.

GARVER, Michael S. & MENTZER, John T. Logistics Research Methods: Employing Structural Equation Modeling to Test for Construct Validity. **Journal of Business Logistics**, vol. 20, nº 1, 1999.

GOMMANS, M.; KRISHNAN, K.; SCHEFFOLD, K. From brand loyalty and e-loyalty: a conceptual framework. **Journal of Economic and Social**, n. 1, v-3, p 43-58, 2001.

GOSLING, Marlusa; GONÇALVES, Carlos Alberto; DINIZ, Lilian Cristina de Oliveira. Análise experimental de estratégias de relacionamento no ensino privado: um estudo multigrupos. **Enanpad**, 2006.

GRAYSON, K.; AMBLER, T. The dark side of long term relationships in marketing services. **Journal of Marketing Research**, v. XXXVI, feb. 1999.

GRONROOS, C. Designing a long-range marketing strategy for services. **Long range planning**, v. 13, p. 36-42, apr. 1980.

GUSTAFSSON, A., M. D. JOHNSON and I. ROOS. The Effects of Customer Satisfaction, Relationship Commitment Dimensions and Triggers on Customer Retention. **Journal of Marketing**, Volume 69, Number 4 (October) CRM Special Section, 2005.

_____. From marketing mix to relationship marketing: towards a paradigm shift in marketing. **Management Decision**, n. 2, p. 32, 1994.

_____. Relationship approach to the marketing function in service contexts: the marketing and organizational behavior interface. **Journal of Business Research**, v. 20, n. 1, p. 3-12, 1990.

GUNDLACH, Gregory T.; ACHROL Ravi S.; MENTZER, John T. The structure of commitment in exchange. **Journal of Marketing**, n.59, p. 78-92, jan. 1995.

_____; MURPHY, Patrick. Ethical and legal foundations of relational marketing exchanges. **Journal of Marketing**, n. 57, p. 35-46, oct 1993.

GWINNER, Kevin P.; GREMLER, Dwayne D.; BITNER Mary Jo. Relational benefits in service industries: the customer's perspective. **Journal of the Academy of Marketing Science**, n. 26, p. 101-14, spring, 1998.

HECKMAN, R; GUSKEY, A. The relationship between alumni and university: toward a theory of discretionary collaborative behavior. **Journal of marketing theory and practice**, spring, 6, 2 , 1998.

HENNIG-THURAU, T.; KLEE, A. The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention – A Critical Reassessment and Model Development. **Psychology & Marketing**, v. 14, p. 737-765, 1997.

_____; LANGER, M. F.; HANSEN, U. Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. **Journal of Service Research**, v. 3, n. 4, p.331-344, 2001.

HESS, Jeffrey. Construction and assessment of a scale to measure consumer trust. In: STERN, Barbara; ZINKHAN, George. **Enhancing knowledge development in marketing**. Chicago: American Marketing Association, p. 20-6, 1995.

HIBBARD, J. D.; KUMAR, N.; STERN, W. Examining the impact of destructive acts in marketing channel relationships. **Journal of Marketing Research**, v. 38, p. 45-61, 2001.

HOLDFORD, David; WHITE, Sandra. Testing commitment-trust theory in relationship between pharmacy schools and student. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 61, 1997.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M. Evaluating Model Fit. In: HOYLE, Rick H (editor). **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications**. London: SAGE, 1995.

HUNT, Shelby. The influence of philosophy, philosophies, and philosophers on a marketer's scholarship. **Journal of Marketing**, n. 4, v. 65, oct. 2001.

GONÇALVES FILHO, Cid; GUERRA, Renata; MOURA, Alexandre. Mensuração de Satisfação, Qualidade, Lealdade, Valor e Expectativa em Instituições de Ensino Superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: XXVII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2003, Atibaia, SP. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp. Acesso em: out. 2006.

JAGDISH N.; SHETH; PARVATIYAR, Atul. The evolution of relationship marketing. **International Business Review**, n. 4, p. 397-418, 1995.

JAP, S. The strategic role of the sales force in developing customer satisfaction across the relationship lifecycle. **Journal of Personal Selling e Sales Management**, v. 1-2, p. 95-108, 2001.

JAROS, Stephen J.; JERMIER, John M, KOEHLER, Jerry W, SINCICH, Terry. Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: An evaluation of eight structural equation models. **Academy of Management Journal**, n. 36, v. 5, oct. 1993.

JOHNSON, Michael D., HERRMANN, Andreas; HUBER, Frank . The Evolution of Loyalty. Intentions. **Journal of Marketing**, 48 (April), 2006.

KALWANI, Manohar U, NARAYANDAS, Narakesari. Long-term manufacturer-supplier relationships: Do they pay off for supplier firms? **Journal of marketing**. Chicago: Jan 1995. Vol. 59, Num. 1.

KELLER, Kevin Lane. Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. **Journal of Marketing**, n. 57, v. 1, jan. 1993.

KELLEY, Scott W.; DAVIS, Mark A. Antecedents to customer expectations for service recovery. **Journal of the Academy of Marketing Science**, n. 22, p. 52-61, winter 1994.

KOTLER, Philip. It's time for total marketing. **Business Week Advance Executive Brief**, v. 2, 1992.

_____; FOX, Karen. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KUMAR, V., BOHLING, Timothy R.; LADDA, Rajendra N. Antecedents and consequences of relationship intention: Implications for transaction and relationship marketing. **Industrial Marketing Management**, v. 32, p. 667-76, nov. 2003.

LABARBERA, Prescilla A.; MAZURSKY David. A longitudinal assessment of consumer satisfaction/dissatisfaction: the dynamic aspect of the cognitive process. **Journal of Marketing Research**, n. 20, p. 393-404, november 1983.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed.rev.ampl. São Paulo: Atlas, 2002.

LARÁN, Juliano; ESPINOZA, Francine. Consumidores Satisfeitos, e Então? Analisando a satisfação como antecedente da lealdade. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 8, n.2, 2004. p. 51-50.

LINDGREEN, A; PALMER, R; VANHAMME, J.T. Contemporary marketing practice: theoretical propositions and practical implications. **Marketing intelligence & Planning**, v. 22, n. 6, p 673-92.

LOVELOCK, C.; Wright, L. **Serviços: marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MASLOW, Abraham H. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Diaz de Santos, 1991.

MAYER, Roger; DAVIS, James; SCHOORMAN, David. An integrative model of organizational trust. **Academy of Management Review**, n. 20, v. 3, p. 709-34, 1995.

MCALLISTER, Daniel. Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organization. **Academy of Management Journal**, n. 38, v. 1, p. 24-59, 1995.

MENDONÇA, Helenides; TAMAYO, Álvaro. Percepção de Justiça e Reações Retaliatórias nas Organizações: análise empírica de um modelo atitudinal. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 8, n. 2, 2004. p. 117-136.

MOHR, J., NEVY, J. R. Communication strategies in marketing channels: a theoretical perspective. **Journal of Marketing**, n. 4, v. 54, p. 36-51, 1990.

MOORMAN, C., DESHPANDE, R.; ZALTMAN, G. Relationships between providers and users of market research: the role of personal trust. Working paper n. 93-111, **Marketing Science Institute**. Cambridge: MA, 1993.

_____; _____. Factors affecting trust in market relationships. **Journal of Marketing**, n. 57, p. 81-101. jan. 1993.

MORGAN, Robert M.; HUNT, Shelby D. The commitment–trust theory of relationship marketing. **Journal of Marketing**, n. 58, p. 20-38, jul. 1994.

MOWEN, J. C.; MINOR, M. S. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

NATALI, Adriana. Cresce número de cursos de formação de gestores. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, Edição 94. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11732>. Acesso em: 18 de jun. 2007.

NDUBISI, Nelson. Relationship marketing and customer loyalty. **Marketing intelligence & Planning**, n. 1, v. 25, p. 98-106, 2007.

NEERU, Sharma; PAUL, G. Patterson. The impact of communication effectiveness and service quality on relationship commitment in consumer, professional services. **The Journal of Services Marketing**, n. 2, v. 13, p. 151, 1999.

NETO, M. R. **Construção e teste de um modelo teórico de marketing de relacionamento para o setor de educação**. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade de Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____; MOURA, A. I. Construção e Teste de um Modelo de Marketing de Relacionamento para o Setor de Educação. XXIX - **ENANPAD Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Administração**, Curitiba - PR, 2004.

NICOLAO, Leonardo; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Desenvolvimento e Validação e uma Escala de Arrependimento no Processo de Tomada de Decisão do Consumidor. In: XVII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2003, Atibaia, SP. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

NOOTEBOOM, Bart; BERGER, Hans; NOORDERHAVEN, Niels. Effects of trust and governance on relational risk. **Academy of management journal**, n. 40, v. 2, p. 308-38, 1997.

OLIVER, R. Whence consumer loyalty? **Journal of Marketing**. v. 63, Special Issue, p. 33-44, 1999.

OPLATKA Izhar. The emergence of educational marketing: lessons from the experiences of Israeli principals. **Comparative Education Review**, Chicago, n. 2, v. 46, may 2002.

O'REILLY, Charles A., CHATMAN, Jennifer. Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. **Journal of Applied Psychology**, , 71, 492 - 9.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. Servqual: a multiple-item scale for measuring consumer perception. **Journal of Retailing**, Greenwich, n. 1, v. 64, p. 12, spring 1988.

_____; _____. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**. Chicago: n. 4, v. 49, p. 41, sep. 1985.

PELS, J.; COVIELLO, N. E.; BRODIE, R. J. Integrating transactional and relational marketing exchange: a pluralistic perspective. **Journal of Marketing Theory and Practice**, p. 11-20, summer 2000.

PERIN, Marcelo G. A Relação entre Orientação para Mercado, Aprendizagem Organizacional e Performance. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/EA/UFRGS), 2002.

_____; SAMPAIO, Cláudio; FALEIRO, Sandro. O impacto da orientação para o mercado e da orientação para aprendizagem sobre a inovação de produto: uma comparação entre a indústria eletroeletrônica e o setor de ensino universitário de administração. **Revista de Administração Contemporânea**, n. 1, v. 8, p. 79-104, 2004.

PILLAI, Kishore Gopalakrishna; SHARMA, Arun. Mature Relationships: Why Does Relational Orientation Turn into Transactional Orientation?", **Industrial Marketing Management**, 32, 8, 643-651, 2003.

PISHARODI, R. Mohan; LANGLEY, John. A perceptual model of customer service based on cybernetic/control theory. **Journal of Business Logistics**, n. 11, v. 1, p. 26-48, 1990.

PORTO, C. A. **As Relações Entre Confiabilidade, Valor e Lealdade no Contexto Educação à Distância**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2004. MAN, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

PRADO, P. H. M.; SANTOS, R. C. Comprometimento e lealdade: dois conceitos ou duas dimensões de um único conceito? In: **Anais... ENANPAD**, São Paulo, n. 27, 2003.

_____; _____. Satisfação, qualidade no relacionamento e lealdade entre clientes e bancos de varejo. In: **Anais... EMA**, Porto Alegre, n. 1, 2004.

PRITCHARD, Mark; HAVITZ, M.; HOWARD, D. Analyzing the commitment-loyalty link in service contexts. **Journal of Academy of Marketing Science**, n. 27, v. 3, 1999.

REICHHELD, F. Learning from customer defections. **Harvard Business Review**. p. 56-69, 1996.

_____; SASSER, W. Earl, Jr.. Zero Defections: Quality Comes to Services. **Harvard Business Review**. Boston: Sep/Oct 1990. Vol. 68, Num. 5; pág. 105 (7 páginas)

_____; SCHEFFER, Phil. E-loyalty: your secret weapon on the web. **Harvard Business Review**, n. 78, p. 105-113, july/august 1991.

REINARTZ, W.J.; KUMAR, Mazursk V. The impact of customer relationship characteristics on profitable lifetime duration. **Journal of Marketing**, n. 67, v. 1, p. 77-90, 2003.

_____; _____. The mismanagement of customer loyalty. **Harvard Business Review**, p. 86-94, 2002.

_____; _____. On the profitability of long-life customers in a noncontractual setting: an empirical investigation and implications for marketing. **Journal of Marketing**, n. 64. v. 4, p. 17-35, 2000.

ROSSITER. The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing, **International Journal of Research in Marketing**, n.4, v. 19, p. 305-35, dec. 2002.

SAKO, Mari. **Prices, quality and trust: inter-firm relations in Britain and Japan**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1992.

SAMOUEL, Philipp; MONEY, Arthur; BABIN, Barry; HAIR, Joseph. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SHARMA, Arun; GREWAL, Dhruv; LEVY, Michael. The customer satisfaction - logistics interface. **Journal of Business Logistics**, n. 16, v. 2, p. 1-22, 1995.

SHETH, J.N. Relationship marketing: frameworks and concepts. **International Conference on Relationship Marketing: development, management and governance of relationships**. March 1996.

SILVA, Marisa Crivelaro. **Ser educador marista: um jeito especial de ser**. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

SIN, Leo; TSE, Alan; YAY; Oliver; CHOW; Raymond; LEE, Jenny. Market orientation, relationship marketing orientation, and business performance: the moderating effects of economic ideology and industry type. **Journal of International Marketing**, n. 1, v. 13, 2005.

_____; _____; _____; _____; _____. LAU, Lorett. Relationship market orientation: scale development cross-cultural validation. **Journal of Business Research**, n. 58, p. 185-94, 2005.

SIRDESHMUKH, Deepak; SINGH, Jagdip; SABOL, Barry. Consumer trust, value, and loyalty in relational exchanges. **Journal of Marketing**, Chicago: n. 1, v. 66, p. 15, jan. 2002.

SMITH, Brock; BARCLAY, Donald. The effects of organizational differences and trust on the effectiveness of selling partner relationships. **Journal of Marketing Research**, n. 61, p. 3-21, jan. 1997.

SMITH, J. Buyer-seller relationship: similarity, relationship management and quality. **Psychology and Marketing**, n. 15, v. 1, p. 3-21, 1998.

SPEKMAN, Robert. Strategic supplier selection: understanding long-term relationship. **Business Horizons**, n. 31, p. 75-81, july/august 1988.

SRINIVASAN, Raji; MOORMAN, Christine. Strategic firm commitments and rewards for customer relationship management in online retailing. **Journal of Marketing**, n. 69, p. 193-200, oct. 2005.

TAPIA, Jesus Alonso. **A motivação em sala de aula: o que é e como se faz**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

TAX, Stephen; BROWN, Stephen; CHANDRASHEKARAN, Murali. Customer evaluation of service complaint experiences: implications of relationship marketing. **Journal of Marketing**, n. 60, p. 60-76, april 1998.

THURAU, Thorsten Henning; LANGER, Markus; HANSEN, Ursula. Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. **Journal of Service Research**, n. 3, v. 4, may 2001.

TINTO, Vicent. Dropout of higher education. **Review of educational research**. 45, 1975.

TINTO, Vicent. Research and practice of student retention: what next? **Journal College Student Retention**, n. 1, v. 8, p. 1-19, 2006-2007.

URBAN, Glen; SULTAN, Fareena; QUALLS, William. Placing trust at the center of your internet strategy. **Sloan Management Review**, n. 42, p. 39-49, 2000.

VAN KENHOVE, P.; DE WULF, K.; Van Den, Poelt D., Does Attitudinal Commitment to Stores Always Lead to Behavioral Loyalty? The Moderating Effect of Age. **Working Papers of Faculty of Economics and Business Administration, Ghent University**, Belgium 03/168, Ghent University, Faculty of Economics and Business Administration.

VIEIRA, V. A.; DAMACENA, C. Loyalty in the supermarket. **Brazilian Administration Review**, n. 3, v. 4, p. 47-62, 2007.

WEST, Stephen G.; FINCH, John F.; CURRAN, Patrick J. Structural Equation Models With Nonnormal Variables: Problems and Remedies. In: HOYLE, Rick H (editor). **Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications**. London: SAGE, 1995.

ZEITHAML, Valarie A.; PARASURAMAN, A.; BERRY, Leonard L. Problems and strategies in services marketing, **Journal of Marketing**, n. 49, p. 33-46, spring 1985.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PESQUISA

Prezado Aluno,

Esta pesquisa tem como objetivo verificar como a lealdade entre o aluno e sua Universidade é formada.

Procure responder de forma sincera e objetiva.

As informações oferecidas serão tratadas de forma estritamente confidencial.

Assinale com um “x” no quadrinho referente a sua resposta. A opção SCO (sem condições de opinar) deve ser utilizada SOMENTE no caso de você não ter utilizado ou não possuir conhecimento suficiente para responder.

	Muito ruim						Muito boa	
1. Como você avalia, em média, a competência dos professores?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	

2. Como você avalia a infra-estrutura da Universidade na qual estuda.

	Muito ruim						Muito boa	
Sala de aula	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Laboratório de informática	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Biblioteca	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Avaliação geral de toda a infra-estrutura da universidade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	

3. Qual é a sua opinião sobre a orientação dada pelos professores?

	Muito ruim						Muito boa	
Disponibilidade dos professores, fora da sala de aula	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Possibilidade de comentar sobre as provas e trabalhos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Orientação e acompanhamento em estágios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Avaliação geral da orientação dada pelos professores	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	

4. Avalie os critérios de avaliação adotados em seu curso com base nos seguintes aspectos:

	Muito ruim						Muito boa	
Convergência entre a matéria a ser estudada e as provas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Transparência dos requisitos examinados	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Transparência da avaliação dos exames	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Avaliação geral dos critérios de avaliação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	

5. Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos:

	Muito ruim						Muito boa	
Assistência em assuntos de interesse do estudante	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Assistência na matrícula	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Orientação e informação antes de iniciar os estudos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Introdução ao curso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Ouvidoria	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Orientação prestada pela Faculdade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Orientação para o ingresso na vida profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Assessoria para assuntos internacionais e interinstitucionais	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Orientação sobre os programas de auxílio e de crédito educativo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Apoio na busca de estágios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	
Avaliação geral da oferta de serviços	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>	

6. Avalie a oferta de lazer e descanso da Universidade:

	Muito ruim					Muito boa	
Restaurante Universitário	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Lanchonetes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Área disponível para descanso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Avaliação geral da oferta de lazer e descanso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>

7. Classifique os resultados que você está obtendo com seu curso:

	Muito ruim					Muito boa	
Aplicação do conhecimento adquirido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Desenvolvimento da própria personalidade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Aquisição de habilidades para comunicar-se e relacionar-se melhor	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Condições favoráveis para o ingresso na vida profissional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
Avaliação geral do processo de formação	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>

A seguir serão apresentadas algumas afirmações. Para respondê-las, assinale com um “x” no quadrinho referente a sua resposta. A opção SCO (sem condições de opinar) deve ser utilizada SOMENTE no caso de você não ter utilizado ou não possuir conhecimento suficiente para responder.

	Discordo Totalmente					Concordo Totalmente	
8. Eu recomendaria meu curso para outra pessoa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
9. Eu recomendaria minha Universidade para outra pessoa.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
10. Eu tenho muito interesse em manter-me em contato com minha Faculdade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
11. Se eu tivesse que tomar a decisão novamente, eu escolheria o mesmo curso.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
12. Se eu tivesse que tomar a decisão novamente, eu escolheria a mesma Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
13. “Integridade” é uma palavra adequada para descrever os funcionários da Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
14. Eu estou certo de que os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre agem com base em meu interesse.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
15. Eu confio plenamente nos funcionários (técnico-administrativos) da Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
16. Os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre cumpriram as promessas que fizeram para mim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
17. Eu me sinto muito ligado à minha Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
18. Eu me sinto muito ligado à minha Faculdade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
19. Eu sinto orgulho por poder estudar em minha Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
20. Eu sinto orgulho por poder fazer este curso.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
21. Eu escolhi esta Universidade por razões práticas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
22. Quando estabeleço metas para mim eu sempre as alcanço.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>

23. Eu regularmente participo de atividades de lazer da Universidade, por exemplo, atividades esportivas, gincana, piquete da semana farroupilha etc.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
24. Eu tenho contato intenso com meus colegas.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
25. Eu regularmente convivo com meus colegas fora da Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
26. Eu regularmente participo de atividades extra-acadêmicas, tais como cursos e eventos.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
27. Eu regularmente me envolvo em grupos de estudos formados pelos próprios estudantes da Universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
28. Eu procuro reservar um bom tempo para meus hobbies.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
29. Eu mantenho contato freqüente com minha família.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>
30. Parte do meu tempo é gasto com trabalho remunerado.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	SCO <input type="checkbox"/>

Dados:

1. Gênero: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Estime, em média, a percentagem das seguintes formas de renda que contribuem para o pagamento de seu curso de graduação.

Emprego fora da universidade: cerca de _____%

Emprego na universidade: cerca de _____%

Crédito Educativo/ bolsa de estudo: cerca de _____%

Pais/Parentes/Bens: cerca de _____%

4. Dê uma estimativa de quantas horas por semana você se dedica às seguintes atividades:

Trabalho: cerca de _____ horas

Aulas: cerca de _____ horas

Estudar em casa: cerca de _____ horas

Trabalho em centro acadêmico: cerca de _____ horas

3. Qual o ano que você ingressou na Universidade?

() 2002 () 2003 () 2004

() 2005 () 2006 () 2007

() Outro. Qual?

4. Qual o ano previsto para conclusão do seu curso de graduação?

() 2007 () 2008 () 2009

() 2010 () 2011 () 2012

() Outro. Qual?

APÊNDICE B – PERCENTUAIS DE NÃO-RESPOSTAS

Variável		% por amostra			Por resposta		Por resposta e amostra			
		formandos	Entrantes	total	0	SCO	formandos		entrantes	
							0	99	0	SCO
QUAL3A	Qual é a sua opinião sobre a orientação dada pelos professores? Disponibilidade dos professores, fora da sala de aula	9,2	14,6	11,9	0	11,9	0	9,2	0	14,6
QUAL3C	Qual é a sua opinião sobre a orientação dada pelos professores? Orientação e acompanhamento em estágios	24,6	44,6	34,4	0,1	34,3	0,2	24,4	0	44,6
QUAL5E	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Ouvidoria	32,5	32,7	32,6	0,3	32,3	0	32,5	0,6	32,1
QUAL5F	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Orientação prestada pela Faculdade	10,6	11,1	10,9	0,2	10,7	0	10,6	0,3	10,8
QUAL5G	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Orientação para o ingresso na vida profissional	11,2	18,7	14,9	0,2	14,7	0	11,2	0	18,7
QUAL5H	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Assessoria para assuntos internacionais e interinstitucionais	39,5	37,9	38,7	0,4	38,3	0,8	38,2	0	37,9
QUAL5I	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Orientação sobre os programas de auxílio e de crédito educativo	23,8	30	26,9	0,5	26,4	0,6	23,2	0,3	29,7
QUAL5J	Avalie a oferta de serviços da universidade referente aos seguintes aspectos: Apoio na busca de estágios	17,4	26,5	21,9	0,2	21,7	0,3	17,1	0	26,5
QUAL6A	Avalie a oferta de lazer e descanso da Universidade: Restaurante Universitário	37	32,9	35	0,4	34,6	0,9	36,1	0	32,9
CONF16	Os funcionários (técnico-administrativos) da Universidade sempre cumpriram as promessas que fizeram para mim.	17,1	27,1	22	0,3	21,7	0,3	16,8	0,3	26,8
INTSOC23	Eu regularmente participo de atividades de lazer da Universidade, por exemplo, atividades esportivas, gincana, piquete da semana farroupilha etc.	10,6	16,9	13,7	0,3	13,4	0,2	10,4	0,3	16,6

Fonte: coleta de dados

APÊNDICE C - MULTICOLINEARIDADE

	QUAL 1	QUAL 2	QUAL 3	QUAL 4	QUAL 5	QUAL 6	QUAL 7	LEAL 8	LEAL 9	LEAL 10	LEAL 11	LEAL 12	CONF 13	CONF 14	CONF 15	CONF 16	COMP E17	COMP E18	COMP E19	COMP E20	COMP C21	COMP B22	
QUAL1	Pearson Correlation	0,2856 46	0,3906 69	0,4603 49	0,3571 78	0,2607 51	0,4145 62	0,3308 45	0,3564 61	0,3756 72	0,2062 52	0,3311 3	0,3074 06	0,3331 5	0,3078 55	0,2939 82	0,3182 0,2873	0,3475 87	0,2589 17	0,1860 3	0,1860 34	0,205166 0,205166	
	Sig. (2-tailed)	3,39E- 14	3,82E- 26	7,28E- 37	7,86E- 22	5,32E- 12	1,53E- 29	8,81E- 19	9,61E- 22	3,76E- 24	6E-08	8,2E- 19	2,64E- 16	4,9E- 19	2,38E- 16	5,54E- 15	2,38E- 14	1,99E- 17	1,12E- 20	7,55E- 12	1,07E- 06	7,05E-08	
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	
QUAL2	Pearson Correlation	0,2856 46	1	0,3268 07	0,3801 97	0,4135 24	0,3678 97	0,3535 96	0,2921 44	0,4063 66	0,3488 46	0,1682 88	0,3864 95	0,3396 95	0,3354 55	0,2936 4	0,2868 56	0,3023 72	0,3078 55	0,3517 88	0,2908 09	0,2410 58	0,185095 0,185095
	Sig. (2-tailed)	3,39E- 14		2,44E- 18	9,66E- 25	2,18E- 29	3,71E- 23	2,13E- 21	8,3E- 15	2,41E- 28	7,8E- 21	1,06E- 05	1,4E- 25	8,97E- 20	2,7E- 19	5,97E- 15	2,61E- 14	8,42E- 16	2,38E- 16	3,5E- 21	1,11E- 14	2,03E- 10	1,22E-06
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
QUAL3	Pearson Correlation	0,3906 69	0,3268 07	1	0,5211 08	0,5973 28	0,3435 62	0,4816 73	0,3100 8	0,3349 96	0,3784 77	0,2283 66	0,3461 34	0,3915 01	0,3941 62	0,3999 61	0,3994 37	0,3559 08	0,3457 49	0,2949 92	0,2725 42	0,2070 49	0,161674 0,161674
	Sig. (2-tailed)	3,82E- 26	2,44E- 18		1,81E- 48	8,51E- 67	3,23E- 20	1,13E- 40	1,41E- 16	3,05E- 19	1,62E- 24	1,8E- 09	1,62E- 20	2,94E- 26	1,27E- 26	1,96E- 27	2,33E- 27	1,12E- 21	1,8E- 20	4,43E- 15	5,18E- 13	5,32E- 08	2,34E-05
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
QUAL4	Pearson Correlation	0,4603 49	0,3801 97	0,5211 08	1	0,5169 03	0,3272 85	0,4758 99	0,3448 77	0,3753 37	0,3656 83	0,2545 06	0,3483 81	0,3821 83	0,3713 02	0,3827 91	0,3617 69	0,3314 76	0,3295 94	0,3609 77	0,3484 28	0,1875 47	0,170925 0,170925
	Sig. (2-tailed)	7,28E- 37	9,66E- 25	1,81E- 48		1,38E- 47	2,17E- 18	1,29E- 39	2,27E- 20	4,16E- 24	7,04E- 23	1,75E- 11	8,85E- 21	5,28E- 25	1,37E- 23	4,39E- 25	2,16E- 22	7,51E- 19	1,21E- 18	2,7E- 22	8,73E- 21	8,74E- 07	7,63E-06
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
QUAL5	Pearson Correlation	0,3571 78	0,4135 24	0,5973 28	0,5169 03	1	0,5042 71	0,5795 46	0,3873 4	0,4712 45	0,5021 88	0,2253 75	0,4414 0,4414	0,4912 74	0,5356 92	0,5267 57	0,4689 51	0,4944 75	0,4715 84	0,4636 03	0,3265 39	0,2182 01	0,175707 0,175707
	Sig. (2-tailed)	7,86E- 22	2,18E- 29	8,51E- 67	1,38E- 47		5,14E- 45	4,4E- 62	1,08E- 25	8,89E- 39	1,33E- 44	2,95E- 09	1,07E- 33	1,77E- 42	1,28E- 51	1,14E- 49	2,28E- 38	4,29E- 43	7,73E- 39	1,99E- 37	2,61E- 18	9,44E- 09	4,17E-06
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
QUAL6	Pearson Correlation	0,2607 51	0,3678 97	0,3435 62	0,3272 85	0,5042 71	1	0,4638 2	0,3326 37	0,3821 31	0,3681 97	0,2484 7	0,3190 33	0,4076 79	0,3925 07	0,3108 46	0,2783 86	0,3218 84	0,3305 41	0,3271 83	0,2841 2	0,1366 98	0,168721 0,168721
	Sig. (2-tailed)	5,32E- 12	3,71E- 23	3,23E- 20	2,17E- 18	5,14E- 45		1,82E- 37	5,58E- 19	5,36E- 25	3,4E- 23	5,35E- 11	1,66E- 17	1,56E- 28	2,14E- 26	1,18E- 16	1,56E- 13	8,28E- 18	9,52E- 19	2,22E- 18	4,69E- 14	0,0003 58	1E-05
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
QUAL7	Pearson Correlation	0,4145 62	0,3535 96	0,4816 73	0,4758 99	0,5795 46	0,4638 2	1	0,5123 96	0,4792 01	0,5148 8	0,3665 73	0,4287 28	0,4086 21	0,4470 94	0,2653 75	0,2172 24	0,3554 4	0,4337 64	0,3852 13	0,5611 63	0,2303 2	0,234844 0,234844
	Sig. (2-tailed)	1,53E- 29	2,13E- 21	1,13E- 40	1,29E- 39	4,4E- 62	1,82E- 37		1,17E- 46	3,22E- 40	3,61E- 47	5,44E- 23	1,09E- 31	1,14E- 28	1,25E- 34	3,9E- 25	6,14E- 21	5,72E- 40	5,12E- 48	7,69E- 42	1,43E- 42	2,23E- 08	2,86E-14
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
LEAL8	Pearson Correlation	0,3308 45	0,2921 44	0,3100 8	0,3448 77	0,3873 4	0,3326 37	0,5123 96	1	0,4730 1	0,5601 79	0,4014 35	0,3375 57	0,3030 41	0,2653 01	0,2172 67	0,3554 63	0,4337 19	0,3852 87	0,5611 13	0,2303 49	0,234844 0,234844	
	Sig. (2-tailed)	8,81E- 19	8,3E- 15	1,41E- 16	2,27E- 20	1,08E- 25	5,58E- 19	1,17E- 46		8,96E- 48	4,29E- 39	2,87E- 57	1,22E- 27	1,57E- 19	7,23E- 16	2,2E- 12	1,1E- 08	1,27E- 21	1,81E- 32	2,04E- 25	1,71E- 57	1,29E- 09	6E-10
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
LEAL9	Pearson	0,3564	0,4063	0,3349	0,3753	0,4712	0,3821	0,4792	0,5178	1	0,6228	0,3075	0,6928	0,4445	0,413	0,3800	0,3121	0,5654	0,5186	0,6317	0,4351	0,2192	0,198399

	Correlation	61	66	96	37	45	31	01			05	85	39	53		44	82	78	53	05	16	17	
	Sig. (2-tailed)	9,61E-22	2,41E-28	3,05E-19	4,16E-24	8,89E-39	5,36E-25	3,22E-40	8,96E-48		4,37E-74	2,53E-16	4,44E-98	3,28E-34	2,6E-29	1,01E-24	8,6E-17	1,48E-58	5,94E-48	8,56E-77	1,09E-32	8,03E-09	1,91E-07
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
LEAL10	Pearson Correlation	0,375672	0,348846	0,378477	0,365683	0,502188	0,368197	0,51488	0,47301	0,622805		0,380849	0,630441	0,521895	0,506822	0,456382	0,360691	0,629033	0,580742	0,64789	0,476361	0,270651	0,279485
	Sig. (2-tailed)	3,76E-24	7,8E-21	1,62E-24	7,04E-23	1,33E-44	3,4E-23	3,61E-47	4,29E-39	4,37E-74		7,92E-25	2,1E-76	1,24E-48	1,59E-45	3,48E-36	2,93E-22	5,68E-76	2,16E-62	5,94E-82	1,06E-39	7,58E-13	1,24E-13
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
LEAL11	Pearson Correlation	0,206252	0,168288	0,228366	0,254506	0,225375	0,24847	0,366573	0,560179	0,307585	0,380849		0,363586	0,289323	0,285831	0,261077	0,184736	0,313835	0,409929	0,359132	0,62552	0,181755	0,187444
	Sig. (2-tailed)	6E-08	1,06E-05	1,8E-09	1,75E-11	2,95E-09	5,35E-11	5,44E-23	2,87E-57	2,53E-16		7,92E-25	1,28E-22	1,54E-14	3,26E-14	5E-12	1,28E-06	5,81E-17	7,33E-29	4,54E-22	6,67E-75	1,9E-06	8,86E-07
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
LEAL12	Pearson Correlation	0,33113	0,386495	0,346134	0,348381	0,44140,4414	0,319033	0,428728	0,401435	0,692839	0,630441	0,363586		0,520987	0,452022	0,427362	0,339401	0,579759	0,528681	0,651612	0,424022	0,298961	0,236188
	Sig. (2-tailed)	8,2E-19	1,4E-25	1,62E-20	8,85E-21	1,07E-33	1,66E-17	1,09E-31	1,22E-27	4,44E-98	2,1E-76	1,28E-22		1,92E-48	1,9E-35	1,78E-31	9,69E-20	3,88E-62	4,38E-50	3,48E-83	5,79E-31	1,82E-15	4,76E-10
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
CONF13	Pearson Correlation	0,307406	0,339695	0,391501	0,382183	0,491274	0,407679	0,408621	0,337557	0,444553	0,521895	0,289323	0,520987		0,663662	0,590548	0,540206	0,487696	0,401214	0,460481	0,333237	0,285637	0,251173
	Sig. (2-tailed)	2,64E-16	8,97E-20	2,94E-26	5,28E-25	1,77E-42	1,56E-28	1,14E-28	1,57E-19	3,28E-34	1,24E-48	1,54E-14	1,92E-48		2,72E-87	5,78E-65	1,26E-52	8,45E-42	1,31E-27	6,9E-37	4,79E-19	3,39E-14	3,25E-11
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
CONF14	Pearson Correlation	0,33315	0,335455	0,394162	0,371302	0,535692	0,392507	0,447094	0,303041	0,4130,413	0,506822	0,285831	0,452022	0,663662		0,74949	0,646623	0,497039	0,472535	0,460739	0,360895	0,256889	0,240745
	Sig. (2-tailed)	4,9E-19	2,7E-19	1,27E-26	1,37E-23	1,28E-51	2,14E-26	1,25E-34	7,23E-16	2,6E-29	1,59E-45	3,26E-14	1,9E-35	2,72E-87		3,3E-123	1,54E-81	1,37E-43	5,22E-39	6,23E-37	2,76E-22	1,11E-11	2,14E-10
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
CONF15	Pearson Correlation	0,307855	0,29364	0,399961	0,382791	0,526757	0,310846	0,383175	0,265301	0,380044	0,456382	0,261077	0,427362	0,590548	0,74949		0,701535	0,514612	0,463141	0,443328	0,308145	0,261588	0,192286
	Sig. (2-tailed)	2,38E-16	5,97E-15	1,96E-27	4,39E-25	1,14E-49	1,18E-16	3,9E-25	2,2E-12	1,01E-24	3,48E-36	5E-12	1,78E-31	5,78E-65	3,3E-123		1,5E-101	4,11E-47	2,39E-37	5,19E-34	2,22E-16	4,53E-12	4,54E-07
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
CONF16	Pearson Correlation	0,293982	0,286856	0,399437	0,361769	0,468951	0,278386	0,349724	0,217267	0,312182	0,360691	0,184736	0,339401	0,540206	0,646623	0,701535		0,42129	0,376478	0,372196	0,283455	0,215343	0,187539
	Sig. (2-tailed)	5,54E-15	2,61E-14	2,33E-27	2,16E-22	2,28E-38	1,56E-13	6,14E-21	1,1E-08	8,6E-17	2,93E-22	1,28E-06	9,69E-20	1,26E-52	1,54E-81	1,5E-101		1,51E-30	2,96E-24	1,06E-23	5,4E-14	1,48E-08	8,75E-07
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPE17	Pearson Correlation	0,2873	0,302372	0,355908	0,331476	0,494475	0,321884	0,47784	0,355463	0,565478	0,629033	0,313835	0,579759	0,487696	0,497039	0,514612	0,42129		0,809047	0,698833	0,457067	0,278753	0,207388
	Sig. (2-tailed)	2,38E-15	8,42E-14	1,12E-27	7,51E-23	4,29E-49	8,28E-13	5,72E-21	1,27E-08	1,48E-17	5,68E-22	5,81E-35	3,88E-20	8,45E-52	1,37E-81	4,11E-101	1,51E-123		3,5E-30	1,9E-24	2,66E-23	1,45E-14	5,05E-08

	tailed)	14	16	21	19	43	18	40	21	58	76	17	62	42	43	47	30		158	100	36	13	
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPE18	Pearson	0,3182	0,3078	0,3457	0,3295	0,4715	0,3305	0,5189	0,4337	0,5186	0,5807	0,4099	0,5286	0,4012	0,4725	0,4631	0,3764	0,8090		0,6589	0,5428	0,2709	
	Correlati on Sig. (2- tailed)	87 1,99E- 17	55 2,38E- 16	49 1,8E- 20	94 1,21E- 18	84 7,73E- 39	41 9,52E- 19	64 5,12E- 48	19 1,81E- 32	53 5,94E- 48	42 2,16E- 62	29 7,33E- 29	81 4,38E- 50	14 1,31E- 27	35 5,22E- 39	41 2,39E- 37	78 2,96E- 24	47 3,5E- 158		1 1,13E- 85	8 3,11E- 53	99 7,12E- 13	61 1,29E- 08
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPE19	Pearson	0,3475	0,3517	0,2949	0,3609	0,4636	0,3271	0,4879	0,3852	0,6317	0,6478	0,3591	0,6516	0,4604	0,4607	0,4433	0,3721	0,6988	0,6589		0,5967	0,3198	
	Correlati on Sig. (2- tailed)	17 1,12E- 20	88 3,5E- 21	92 4,43E- 15	77 2,7E- 22	03 1,99E- 37	83 2,22E- 18	13 7,69E- 42	87 2,04E- 25	05 8,56E- 77	9 5,94E- 82	32 4,54E- 22	12 3,48E- 83	81 6,9E- 37	39 6,23E- 37	28 5,19E- 34	96 1,06E- 23	33 1,9E- 100	8 1,13E- 85		1 1,21E- 66	63 1,37E- 17	25 2,6E- 10
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPE20	Pearson	0,2589	0,2908	0,2725	0,3484	0,3265	0,2841	0,4917	0,5611	0,4351	0,4763	0,6255	0,4240	0,3332	0,3608	0,3081	0,2834	0,4570	0,5428	0,5967		0,2567	
	Correlati on Sig. (2- tailed)	3 7,55E- 12	09 1,11E- 14	42 5,18E- 13	28 8,73E- 21	39 2,61E- 18	2 4,69E- 14	63 1,43E- 42	13 1,71E- 57	16 1,09E- 32	61 1,06E- 39	2 6,67E- 75	22 5,79E- 31	37 4,79E- 19	95 2,76E- 22	45 2,22E- 16	55 5,4E- 14	67 2,66E- 36	99 3,11E- 53	63 1,21E- 66		1 1,13E- 11	99 3,21E- 12
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPC21	Pearson	0,1860	0,2410	0,2070	0,1875	0,2182	0,1366	0,2127	0,2303	0,2192	0,2706	0,1817	0,2989	0,2856	0,2568	0,2615	0,2153	0,2787	0,2709	0,3198	0,2567		
	Correlati on Sig. (2- tailed)	34 1,07E- 06	58 2,03E- 10	49 5,32E- 08	47 8,74E- 07	01 9,44E- 09	98 0,0003	2 2,23E- 08	49 1,29E- 09	17 8,03E- 09	51 7,58E- 13	55 1,9E- 06	61 1,82E- 15	37 3,39E- 14	89 1,11E- 11	88 4,53E- 12	43 1,48E- 08	53 1,45E- 13	61 7,12E- 13	25 1,37E- 17	99 1,13E- 11		1 9,1E- 15
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678
COMPOB22	Pearson	0,2051	0,1850	0,1616	0,1709	0,1757	0,1687	0,2864	0,2348	0,1983	0,2794	0,1874	0,2361	0,2511	0,2407	0,1922	0,1875	0,2073	0,2162	0,2396	0,2633	0,2917	
	Correlati on Sig. (2- tailed)	66 7,05E- 08	95 1,22E- 06	74 2,34E- 05	25 7,63E- 06	07 4,17E- 06	21 1E-05	38 2,86E- 14	44 1,91E- 07	99 1,24E- 13	85 8,86E- 07	44 4,76E- 10	88 3,25E- 11	73 2,14E- 10	45 4,54E- 10	86 8,75E- 07	39 5,05E- 08	88 1,29E- 08	55 2,6E- 10	53 3,21E- 12	59 9,1E- 15	22	1
	N	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678	678

Fonte: Coleta de dados

APÊNDICE D – HOMOCEDASTICIDADE

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
QUAL1	Between Groups	23,103	1	23,103	30,840	,000
	Within Groups	506,403	676	,749		
	Total	529,506	677			
QUAL2	Between Groups	23,198	1	23,198	40,092	,000
	Within Groups	391,145	676	,579		
	Total	414,343	677			
QUAL3	Between Groups	16,408	1	16,408	22,037	,000
	Within Groups	503,328	676	,745		
	Total	519,736	677			
QUAL4	Between Groups	10,403	1	10,403	14,164	,000
	Within Groups	496,512	676	,734		
	Total	506,915	677			
QUAL5	Between Groups	49,920	1	49,920	74,318	,000
	Within Groups	454,070	676	,672		
	Total	503,989	677			
QUAL6	Between Groups	40,566	1	40,566	38,704	,000
	Within Groups	708,521	676	1,048		
	Total	749,087	677			
QUAL7	Between Groups	17,489	1	17,489	20,953	,000
	Within Groups	564,247	676	,835		
	Total	581,736	677			
LEAL8	Between Groups	20,702	1	20,702	15,667	,000
	Within Groups	893,270	676	1,321		
	Total	913,973	677			
LEAL9	Between Groups	27,945	1	27,945	27,006	,000
	Within Groups	699,490	676	1,035		
	Total	727,435	677			
LEAL10	Between Groups	49,507	1	49,507	30,109	,000
	Within Groups	1111,542	676	1,644		
	Total	1161,049	677			
LEAL11	Between Groups	7,509	1	7,509	3,516	,061
	Within Groups	1443,964	676	2,136		
	Total	1451,474	677			
LEAL12	Between Groups	56,423	1	56,423	30,511	,000
	Within Groups	1250,094	676	1,849		
	Total	1306,517	677			
CONF13	Between Groups	15,422	1	15,422	13,275	,000
	Within Groups	785,366	676	1,162		
	Total	800,788	677			
CONF14	Between Groups	38,382	1	38,382	27,432	,000
	Within Groups	945,836	676	1,399		
	Total	984,218	677			

CONF15	Between Groups	22,997	1	22,997	16,299	,000
	Within Groups	953,756	676	1,411		
	Total	976,752	677			
CONF16	Between Groups	15,173	1	15,173	13,011	,000
	Within Groups	788,307	676	1,166		
	Total	803,480	677			
COMPE17	Between Groups	65,021	1	65,021	35,112	,000
	Within Groups	1251,845	676	1,852		
	Total	1316,866	677			
COMPE18	Between Groups	48,427	1	48,427	26,373	,000
	Within Groups	1241,310	676	1,836		
	Total	1289,738	677			
COMPE19	Between Groups	37,072	1	37,072	23,515	,000
	Within Groups	1065,708	676	1,576		
	Total	1102,780	677			
COMPE20	Between Groups	14,796	1	14,796	10,201	,001
	Within Groups	980,543	676	1,451		
	Total	995,339	677			
COMPC21	Between Groups	,758	1	,758	,406	,524
	Within Groups	1260,495	676	1,865		
	Total	1261,253	677			
COMPOB22	Between Groups	,002	1	,002	,003	,959
	Within Groups	580,970	676	,859		
	Total	580,972	677			

Fonte: coleta de dados

APÊNDICE E – UNIDIMENSIONALIDADE

RESÍDUOS PADRONIZADOS

QUALIDADE

	QUAL7	QUAL6	QUAL5	QUAL4	QUAL3	QUAL2	QUAL1
QUAL7	,000						
QUAL6	1,151	,000					
QUAL5	,103	1,010	,000				
QUAL4	-,359	-1,622	-,645	,000			
QUAL3	-,648	-1,577	,721	,889	,000		
QUAL2	-,515	1,672	-,055	,611	-1,020	,000	
QUAL1	,744	-1,179	-1,648	2,355	,318	,200	,000

Fonte: coleta de dados

LEALDADE

	LEAL12	LEAL11	LEAL10	LEAL9
LEAL12	,000			
LEAL11	,061	,000		
LEAL10	-,230	1,317	,000	
LEAL9	,157	-1,051	,019	,000

Fonte: coleta de dados

CONFIANÇA

	CONF16	CONF15	CONF14	CONF13
CONF16	,000			
CONF15	,000	,000		
CONF14	-,115	,049	,000	
CONF13	,416	-,177	,000	,000

Fonte: coleta de dados

CONPROMETIMENTO

	COMPE19	COMPE18	COMPE17
COMPE19	-,014		
COMPE18	,064	-,202	
COMPE17	-,070	,250	-,252

Fonte: coleta de dados

APÊNDICE F – *t-Value*

t-Value

QUALIDADE

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
QUAL1 <--- QUALIDADE	1,000				
QUAL2 <--- QUALIDADE	,863	,083	10,422	***	par_1
QUAL3 <--- QUALIDADE	1,315	,104	12,590	***	par_2
QUAL4 <--- QUALIDADE	1,252	,099	12,588	***	par_3
QUAL5 <--- QUALIDADE	1,461	,112	12,994	***	par_4
QUAL6 <--- QUALIDADE	1,288	,117	11,011	***	par_5
QUAL7 <--- QUALIDADE	1,415	,111	12,753	***	par_6

Fonte: coleta de dados

LEALDADE

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leal9 <--- LEALDADE	1,000				
leal10 <--- LEALDADE	1,181	,059	20,050	***	par_1
leal11 <--- LEALDADE	,744	,071	10,531	***	par_2
leal12 <--- LEALDADE	1,381	,064	21,695	***	par_3

Fonte: coleta de dados

CONFIANÇA

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
conf13 <--- CONFIANÇA	1,000				
conf14 <--- CONFIANÇA	1,384	,066	21,036	***	par_2
conf15 <--- CONFIANÇA	1,484	,082	18,000	***	par_3
conf16 <--- CONFIANÇA	1,174	,068	17,293	***	par_4

Fonte: coleta de dados

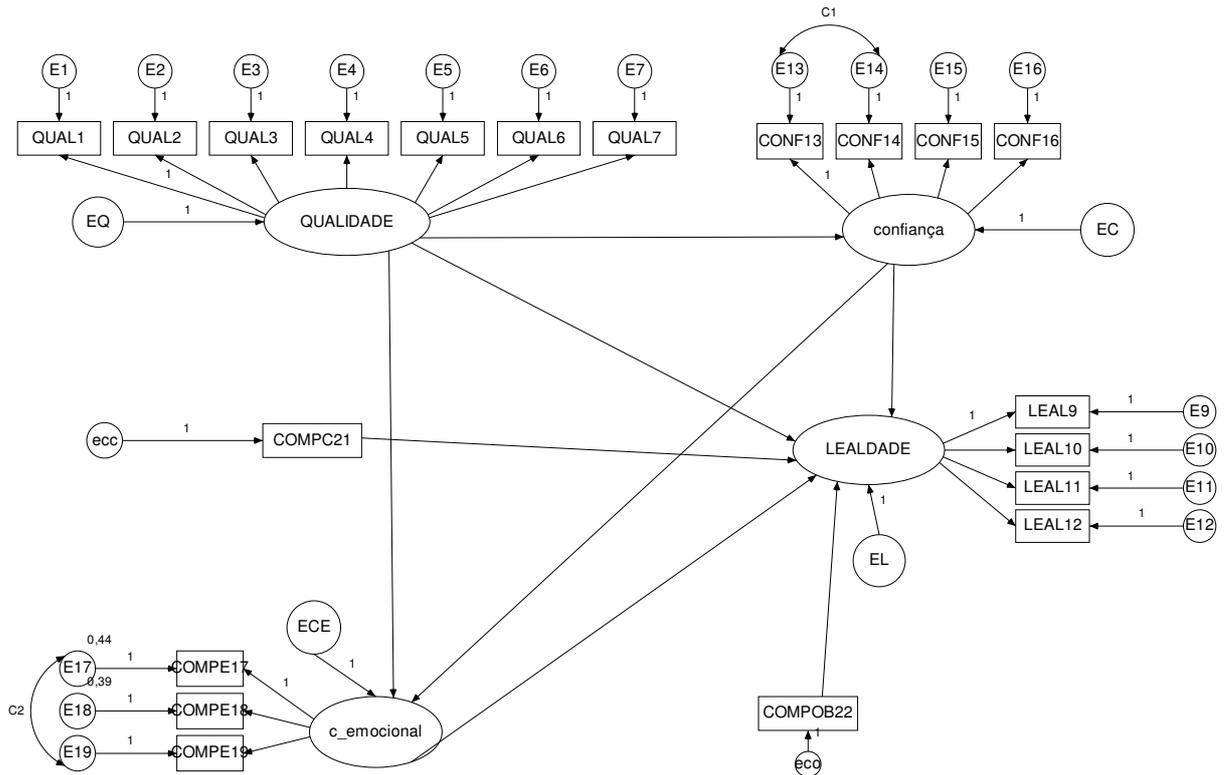
COMPROMETIMENTO

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
COMPE17 <--- COMP	1,000				
COMPE18 <--- COMP	1,001	,030	33,429	***	par_2
COMPE19 <--- COMP	,754	,032	23,326	***	par_3

Fonte: coleta de dados

APÊNDICE G – MODELO INTEGRADO

Modelo integrado



Fonte: coleta de dados

Observação: QUAL= qualidade, CONF = confiança, LEAL= lealdade; COMPE= Comprometimento emocional; COMPC= comprometimento cognitivo e COMPOB= Comprometimento com os objetivos