

**COMPREENDENDO AS DIMENSÕES DE RELACIONAMENTO NO CONTEXTO DO  
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTUDO A PARTIR DE UM MODELO DE  
MENSURAÇÃO DE WESTBROOK E DHOLAKIA**

**UNDERSTANDING THE DIMENSIONS OF RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF  
BRAZILIAN HIGHER EDUCATION STUDY FROM A MODEL AND MEASUREMENT  
OF WESTBROOK DHOLAKIA**

**Patrícia Aparecia Veber**

Mestre em Administração e Negócios pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS.

E-mail: [patriciaveber@gmail.com](mailto:patriciaveber@gmail.com) (Brasil)

**Tito Luciano Hermes Grillo**

Mestrando em Administração e Negócios pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

E-mail: [titoigrillo@gmail.com](mailto:titoigrillo@gmail.com) (Brasil)

**Stefânia Ordovás Almeida**

Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo – USP

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

E-mail: [stefania.almeida@terra.com.br](mailto:stefania.almeida@terra.com.br) (Brasil)

**COMPREENDENDO AS DIMENSÕES DE RELACIONAMENTO NO CONTEXTO DO  
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ESTUDO A PARTIR DE UM MODELO DE  
MENSURAÇÃO DE WESTBROOK E DHOLAKIA**

**RESUMO**

O relacionamento entre consumidores e provedores de serviços é tema recorrente na área de marketing. Mas pesquisadores apontam que ainda há necessidade de se compreender os fatores que formam percepções acerca de serviços educacionais de nível universitário e que refletem o modo como estas afetam a experiência dos estudantes. Buscando auxiliar na compreensão sobre o tema, neste trabalho é avaliado, no contexto brasileiro, um modelo de mensuração do relacionamento dos alunos de pós-graduação com a instituição de ensino proposto em estudo de Westbrook e Dholakia, conduzido nos Estados Unidos, que jamais foi concluído e submetido para publicação. Com permissão dos autores, apresentamos aqui seus achados; propomos uma simplificação do modelo, a fim de torna-lo parcimonioso sem prejudicar sua validade de conteúdo; e testamos a nova versão, com suas escalas adaptadas para aplicação no Brasil, com uma amostra de 276 respondentes. A versão mais parcimoniosa mostra indicadores de consistência interna e de validade melhores do que os obtidos por Westbrook e Dholakia. O artigo, portanto, apresenta duas contribuições centrais: (1) divulgamos resultados de pesquisa não publicados de estudo conduzido por dois pesquisadores de renome no campo de comportamento do consumidor; (2) apresentamos uma nova avaliação do modelo destes pesquisadores, adaptando-o a um novo contexto. Assim, o trabalho colabora não apenas para uma melhor compreensão de variáveis de marketing relacionamento no contexto de ensino, mas também para o fortalecimento do status científico do marketing através da reavaliação e comparação de achados com os de um estudo científico antecedente do mesmo modelo.

**Palavras-chave:** marketing de relacionamento, ensino superior, modelo de mensuração, Westbrook, Dholakia.

**UNDERSTANDING THE DIMENSIONS OF RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF  
BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A STUDY FROM A MODEL AND  
MEASUREMENT OF WESTBROOK DHOLAKIA**

**ABSTRACT**

The customer and service provider relationship is a recurrent topic in the marketing field. Nonetheless, researchers point out the need for a better understanding of factors that form perceptions of services in higher education and that reflect the way such perceptions affect students' experiences. Aiming to help form a better comprehension of the topic, in this work, we assess a measurement model for the relationship of graduate students with the education institution, which was proposed in a study of Westbrook and Dholakia conducted in the United States. That original study was never concluded or submitted for publication. With authorization from the authors, we present their findings; propose a simplification of the model, aiming to make it more parsimonious leaving its content validity unharmed; and test the new version of the model, using scales adapted to be applied in Brazil, with a sample of 276 respondents. The more parsimonious version provides better internal consistency and validity results as compared to findings of Westbrook and Dholakia. Thus, this paper has two main contributions: (1) we showcase results of an unpublished study by two celebrated researchers of the field of marketing; and (2) we present a new assessment of their model as adapted for a new context. Hence, the present work is collaborative and provides a better understanding of relationship variables in the education service context and for the reinforcement of the scientific status of marketing as well, as we reassess and compare findings with a previous scientific study of the same model.

**Keywords:** relationship marketing, higher education, measurement model, Westbrook, Dholakia.

## 1 INTRODUÇÃO

O relacionamento, como uma função da área de marketing, representa um tema de notável e contínua evolução, tanto perante a academia como perante a comunidade que atua com gestão aplicada (Palmatier *et al.*, 2006). É coerente, até mesmo, assumir que a evolução e constante retomada ao tema sejam inerentes à evolução da disciplina do marketing, dada a sua própria natureza, centrada em relações e interações entre partes, tipicamente caracterizadas como provedor e consumidor (Lusch, 2007). Historiadores do marketing argumentam que, conceitualmente, o marketing de relacionamento frequentemente se sobrepõe ao próprio conceito de marketing, como disciplina e como função organizacional (vide Tadajewski & Jones, 2008; Tadajewski, 2009).

Apesar de, aproximadamente, três décadas de história da pesquisa voltada para o marketing de relacionamento (Stewart & Zinkhan, 2006), o cenário contemporâneo na área de marketing apresenta uma ênfase no relacionamento com o cliente de uma intensidade não observada em fases anteriores dessa história. Considera-se que o foco em aspectos relacionais e na cocriação de valor com consumidores, reforçado a partir dos argumentos da Lógica Dominante de Serviços (Vargo & Lusch, 2004), assim como o novo entendimento e aprofundamento de constructos de engajamento do consumidor, sejam fatores de alavancagem para o fortalecimento do interesse em variáveis do relacionamento entre organizações e consumidores (Brodie *et al.*, 2011).

A vazão para novas investigações sobre o relacionamento com clientes, especialmente delineada da demanda por uma melhor compreensão de componentes fundamentais deste constructo (Stewart & Zinkhan, 2006), instiga a investigação do relacionamento em contextos nos quais ele foi pouco observado. No presente estudo, dá-se foco, especificamente, ao contexto de instituições de ensino superior (IESs).

Em uma interpretação analítica do ensino superior como um serviço, Chung e McLarney (2000) caracterizam os estudantes como *stakeholders* fundamentais do serviço educacional das IESs, destacando que o gerenciamento do relacionamento entre as instituições e os estudantes é crítico – como é para a manutenção sustentável e de sucesso em qualquer serviço. Assim, atenta-se para uma série de especificações contextuais, as quais os gestores educacionais devem observar. Considerando tal pressuposto, em 2006, os pesquisadores Westbrook e Dholakia, ambos estabelecidos em universidades norte-americanas, iniciaram um trabalho de escrutínio empírico de variáveis que refletem o relacionamento entre estudantes e suas IESs e que, portanto, representam uma escala específica para a avaliação de relacionamento estudante-instituição de ensino superior (a qual, no presente artigo, será referida através da abreviação REIES).

Tal trabalho resultou um *working paper* que, apesar de apresentar resultados relevantes para o conhecimento em torno da mensuração do relacionamento com IESs, não teve sua

finalização efetivada para fins de publicação científica. Independentemente, o estudo perpassou por rigor científico e metodológico no decorrer de sua condução, e comporta uma análise completa dos dados coletados. Salienta-se, ainda, que ambos os autores são referência em estudos de satisfação e identidade social. Robert Westbrook foi um dos precursores dos estudos sobre satisfação do cliente, tendo artigos publicados nos mais renomados periódicos acadêmicos (p. ex.: *Journal of Consumer Research*; *Journal of the Academy of Marketing Science*). Utpal Dholakia, por sua vez, é referência em estudos sobre identidade social, incluindo os campos de estudo da psicologia e comportamento organizacional. Alguns de seus artigos foram publicados em periódicos como *Journal of Marketing* e *Marketing Science*. Em vista dessas considerações, torna-se desejável para a comunidade acadêmica de marketing que os resultados de trabalhos oriundos da iniciativa desses autores sejam reportados em um meio de divulgação científica.

Assumindo a relevância do estudo de relacionamento, é consideravelmente recomendável que dados relacionados a variáveis de relacionamento sejam reportados para a comunidade acadêmica. Atenua-se, assim, o risco de sua exclusão em revisões históricas (Tadajewski, 2009) e revisões sistemáticas (Palmatier *et al.*, 2006), o que nutriria o viés de publicação em trabalhos destes tipos (Dickersin, 1997).

No presente artigo, com permissão de Westbrook e de Dholakia, reportamos os resultados encontrados pelos autores no modelo de mensuração da escala REIES e delineamos uma comparação desses resultados, obtidos no contexto norte-americano, com resultados de uma adaptação e validação do modelo para o contexto brasileiro, conduzida especialmente para esta pesquisa. A decisão por conduzir a adaptação e validação do modelo de mensuração no Brasil considera que a avaliação empírica de um modelo em diferentes contextos é de relevância para desenvolver a generalização de achados e representa uma prática para a consolidação do status científico do marketing (Hubbard & Armstrong, 1994; Hunter, 2001). Em especial, a generalização é substancialmente fortalecida na medida em que o modelo é aplicado em realidade culturais e de mercado notavelmente diferentes entre si (Burgess & Steenkamp, 2006; Schumann *et al.*, 2010).

## **2 VARIÁVEIS-CHAVE NO PROCESSO DE RELACIONAMENTO**

O estudo dedicado ao relacionamento com o consumidor é, em sua essência, focado no desenvolvimento de duradouros relacionamentos entre a organização e seus clientes (Grönroos, 1996). O relacionamento é de caráter fundamental no cenário composto pelas IESs e seus alunos. O serviço de ensino superior caracteriza-se como um serviço complexo, cuja entrega se dá no

decorrer de diversos encontros e requer contínuas interações entre a organização e seus clientes/*stakeholders*, no caso, o aluno (Crosby, Evans & Cowles, 1990). Assim, no ensino superior, a relação entre aluno e universidade também se torna importante para diminuir o abandono e aumentar o compromisso dos alunos (Moore & Everson, 2012). A partir do relacionamento, o aluno pode vir a ser representante e “embaixador” da marca institucional no curso, e, mesmo, após a conclusão do mesmo (Paswan & Ganesh, 2009).

Alguns estudos acerca do constructo relacionamento utilizam a díade da confiança e do comprometimento (Smit, Bronner & Tolboom, 2007). A pesquisa de Westbrook e de Dholakia, reportada no presente artigo, no entanto, utiliza-se de uma abordagem mais ampla e que alinha-se aos argumentos de Hennig-Thurau e Klee (1997). Esta abordagem assume o aspecto multivariado das relações de longo prazo entre organização e cliente. Dessa forma, considera-se que o REIES é um constructo a ser observado através da observação de uma série de dimensões. Nas subseções a seguir, apresentamos fatores que podem ser interpretados como dimensões relevantes para o domínio conceitual de REIES.

## 2.1 QUALIDADE DO CURSO

A percepção da qualidade consiste em um julgamento que o indivíduo faz quanto ao nível de excelência de uma determinada experiência, como a experiência de um serviço (Zeithalm, 1988). Portanto, a *qualidade do curso* reflete o julgamento que os alunos fazem de sua experiência no decorrer do curso. Dado que o domínio de REIES refere-se ao relacionamento com a instituição, a percepção de qualidade a qual esta dimensão se refere não deve ser interpretada como o julgamento da experiência em uma disciplina, mas sim do conjunto de disciplinas que compõem o curso. É plausível, entretanto, considerar que a abstração que o aluno faz de sua experiência em cada disciplina perpassa por um processamento de memória em que diferentes pesos são atribuídos a diferentes disciplinas, ou experiências.

Variáveis de qualidade percebida são expressivamente vinculadas à retenção de clientes. Geralmente, o argumento da retenção de clientes expressa o objetivo de favorecer a recompra, ou, mesmo, a lealdade e o comprometimento (Andreassen & Lindestad, 1998). No contexto de IESs, no entanto, a qualidade percebida torna-se um argumento de retenção (no caso, de alunos) que também contempla o objetivo de retenção até a conclusão da entrega do serviço educacional, uma vez que esta ocorre através de uma série de encontros distribuídos dentro do período de tempo em que o curso ocorre (Moore & Everson, 2012).

## **2.2 ADMINISTRAÇÃO DO CURSO**

A dimensão *administração do curso*, observada no trabalho de estudo original de Westbrook e Dholakia, contempla a percepção dos alunos quanto aos procedimentos e eventos administrativos da IES aos quais eles são sujeitos em função do seu curso superior. Em essência, esses procedimentos e eventos se resumem naqueles vinculados à aplicação do aluno ao curso que pretende cursar e às interações que ele tem com a administração do curso no decorrer de sua formação na instituição. De certa perspectiva, considera-se que esta dimensão reflete a percepção de qualidade de entrega de serviço referente aos processos burocráticos da relação aluno-IES.

## **2.3 COLEGAS DO CURSO**

Já é reconhecido que a presença, o comportamento e a interação com outros clientes é capaz de afetar fortemente a experiência do indivíduo (Brocato, Vorhees & Baker, 2012). Do ponto da teoria do impacto social (Latané, 1981), assume-se que o comportamento das outras pessoas com o quem o indivíduo compartilha a experiência afeta diretamente suas sensações e percepções referentes àquela experiência. Logo, considerando que uma parcela substancial do serviço de ensino superior possui caráter coletivo, o julgamento do relacionamento do estudante com a IES baseado em suas experiências, inerentemente, compreende efeitos da esfera social de tais experiências. Outrossim, estudos já trataram comportamentos de propensão a interagir socialmente com outras pessoas de um grupo como fator de comportamentos de intensificação de relacionamento com marcas (So, King & Sparks, 2012).

## **2.4 IDENTIDADE SOCIAL**

No domínio da REIES, conforme avaliado na pesquisa de Westbrook e de Dholakia, comporta-se, além dos efeitos sociais de qualidade dos colegas do curso, o processo de influência social denominado identificação (Kelman, 1958). Estudos na área de marketing têm operacionalizado o processo de identificação através de fatores de identidade social (Bagozzi & Dholakia, 2002).

A identidade social é o componente do domínio de REIES que envolve a contribuição que a identificação entre estudante e IES proporciona para o reforço da autodefinição do próprio estudante. Trata-se, portanto, de um processo através do qual o indivíduo forma um entendimento de como ele pertence a um grupo – no caso, o grupo de pessoas vinculadas à IES – e como outras

pessoas se diferenciam daquele grupo. Este processo envolve um aspecto cognitivo, a autoconsciência de afiliação ao grupo; um aspecto avaliativo; o peso que o indivíduo percebe em si mesmo como membro de valor para o grupo; e um aspecto afetivo, que representa a importância emocional do vínculo com o grupo (Ellemers, Kortekaas & Ouwerkerk, 1999). Portanto, a identidade social, na verdade, consiste em três dimensões da REIES representando o processo de identificação: (1) *identidade social cognitiva*; (2) *identidade social avaliativa*; e (3) *identidade social afetiva*.

## 2.5 CONFIANÇA

A *confiança* é um elemento básico para a formação de relacionamentos de serviços, ao levar em consideração a sua intangibilidade (Berry, 2002), e, geralmente é vista como crítica no desenvolvimento do desejo de manter relacionamentos de longo prazo (Morgan & Hunt, 1994). Com *confiança*, é mais provável que cliente e prestador do serviço compartilhem informações e criem diálogos construtivos para o benefício mútuo (Selnes & Sallis, 2003).

Em modelos de mensuração dedicados à avaliação de relacionamentos com marcas em contexto genéricos, que não especificamente o de IESs, a *confiança* já foi observada como uma dimensão da qualidade do relacionamento (Smit *et al.*, 2007). Além disso, trabalhos anteriores aprofundam argumentos para que a *confiança* seja interpretada como um fator de relacionamento (Morgan & Hunt, 1994; Berry, 2002). Coerentemente, as avaliações de REIES apresentadas no presente artigo também consideram a *confiança* como um fator de relacionamento.

## 2.6 VARIÁVEIS RELACIONAIS

No modelo de mensuração analisado por Westbrook e Dholakia, na pesquisa de 2006, são avaliadas variáveis de satisfação, lealdade, engajamento, e de percepção de justiça nas avaliações. Estudos existentes fornecem argumentos para o vínculo destes fatores com a qualidade de relacionamento entre cliente e organização. Hennig-Thurau e Klee (1997), por exemplo, explicam como o relacionamento deve ser interpretado como uma variável a ser estrategicamente trabalhada em função da capacidade de mediar a relação entre satisfação e lealdade. Rauyruen, Miller e Barret (2007), por vez, verificaram empiricamente que determinadas variáveis de qualidade de relacionamento atuam como preditores de lealdade em contextos de interações contínuas entre cliente e organização, no caso, no contexto *business-to-business*. Brodie *et al.* (2011) explicam que o engajamento do consumidor pode ser avaliado e debatido em função de fatores abordados em temas do marketing de relacionamento, o que é plausível, uma vez que o engajamento representa

um reflexo de intensificação do relacionamento e da interação do indivíduo com um objeto de foco. Entretanto, esta perspectiva, bem como as sinalizadas nos trabalhos de Hennig-Thurau e Klee (1997) e de Rauyruen *et al.* (2007), indicam que, mais do que fatores inseridos no domínio de um constructo de relacionamento, tal como o mensurado no REIES de Westbrook e Dholakia, satisfação, lealdade e engajamento tendem a caracterizar-se muito mais como constructos relacionais ao REIES.

A mesma lógica é válida no que tange a relação de percepção de justiça nas avaliações com variáveis de relacionamento. A percepção de justiça nas avaliações, incluída no modelo de mensuração de Westbrook e Dholakia, reflete o julgamento do aluno sobre o quão justo são os seus resultados em termos de avaliação (notas) nos trabalhos e disciplinas. Esse tipo de variável mostrou ser um determinante para variáveis de caráter extremamente relevante na discussão das funções e práticas em IESs; inclusive, reconhece-se que estudantes universitários tendem a apresentar preocupações sobre práticas de avaliação que se centram mais na justiça das práticas do que em sua validade (Sambell, McDowell & Brown, 1997). Entre as variáveis que se demonstraram influenciadas pela percepção de *justiça nas avaliações* figuram a agressividade contra professores, a motivação do aluno, e a aprendizagem (Chory-Assad, 2002). Em especial, a motivação é um conseqüente desta dimensão que se conecta claramente aos propósitos do relacionamento com os alunos. Não obstante, estudos já vincularam a percepção de justiça do consumidor em contextos de serviços a comportamentos em que o consumidor colabora para o estreitamento de sua relação com o seu provedor (Groth, 2005).

Em função dessas considerações, na pesquisa conduzida para o presente artigo, optamos por não tratar as quatro variáveis como dimensões de REIES. Argumentamos que deve-se reconhecer pistas em outros estudos sugerindo que elas devem ser tratadas com suas variáveis relacionais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O instrumento original foi aplicado por Westbrook e Dholakia, durante os anos de 2005 e 2006, em alunos do primeiro ano e do segundo ano de um programa de MBA de uma IES dos Estados Unidos. No contexto brasileiro, o instrumento foi adaptado para ser aplicado em estudantes de pós-graduação de nível *lato sensu* que iniciaram curso em 2012 ou 2013. No caso, participaram estudantes de cursos ligados às áreas de negócios, engenharias, ciências exatas, educação e ciências biológicas de uma universidade do estado do Rio Grande do Sul.

### 3.1 ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

Visando tornar o instrumento adequado para o contexto brasileiro, foi conduzida uma fase de pesquisa exploratória a fim de: (1) filtrar as dimensões mensuradas por Westbrook e Dholakia que não são adequadas ao contexto brasileiro; (2) traduzir os itens do instrumento para a língua portuguesa; (3) validar o instrumento adaptado quanto a sua validade de face, sua validade de conteúdo e clareza semântica dos itens.

No modelo de Westbrook e Dholakia, foram utilizadas treze dimensões para refletir o constructo REIES: (1) *qualidade do curso*; (2) *justiça na avaliação*; (3) *administração do curso*; (4) *assistência para experiência profissional e estágios*; (5) *colegas do curso*; (6) *oportunidades de interação com colegas*; (7) *satisfação com o programa*; (8) *identidade social cognitiva*; (9) *identidade social afetiva*; (10) *identidade social avaliativa*; (11) *lealdade*; (12) *confiança*; e (13) *intenções de engajamento*. Para a definição destas dimensões e o levantamento de escalas para mensurá-las, Westbrook e Dholakia recorreram a trabalhos da literatura de psicologia educacional (Tinto, 1994); satisfação do consumidor (Oliver, 1999); marketing de relacionamento (Rousseau *et al.*, 1998); confiança do consumidor, comprometimento do consumidor, e intenções futuras (Garbarino *et al.*, 1999); e influência social (Bagozzi & Dholakia, 2002). Considerando que a pesquisa dos autores não foi formalmente publicada em periódico científico anteriormente, apresentamos os itens originais do instrumento desenvolvido por eles na tabela que consta em Apêndice.

Na adaptação do instrumento, propusemos uma reformulação quanto à estrutura de dimensões de REIES, a fim de adequar ao contexto local e proporcionar maior parcimônia ao instrumento. A primeira modificação foi a exclusão da dimensão de *assistência para experiência profissional e estágios*, que contempla programas de encaminhamento para estágios, de colocação no mercado e de *coaching*. Esta exclusão foi feita em função de a instituição em que coletamos os dados (e de uma grande parcela das IESs brasileiras) não oferecer programas dessa natureza para alunos em nível de pós-graduação. Também optamos por excluir a dimensão de *oportunidades de interação com colegas*, que refere-se a atividades extracurriculares voltadas para a promoção de oportunidades para os alunos interagirem entre si. Na instituição em que foi aplicado o instrumento adaptado, também não são oferecidos serviços com fins de socialização e interação entre alunos de pós-graduação *lato sensu*. Por fim, propusemos não avaliar as dimensões *justiça nas avaliações*, *satisfação com o programa*, *lealdade* e *intenções de engajamento*, sugerindo que estas variáveis sejam investigadas como relacionais ao REIES.

Os itens do instrumento original foram submetidos à tradução reversa (Dillon, Madden & Firtle, 1994) e, subsequentemente, o instrumento foi encaminhado à avaliação de especialistas

(DeVellis, 1991), feita por dois doutores e dois doutorandos. No parecer deles, constatou-se que, condicionado a certas alterações semânticas, o instrumento apresentava validade de face e validade de conteúdo e as exclusões propostas eram coerentes.

Após o parecer, foram conduzidas simulações do instrumento. O instrumento foi simulado na íntegra, tornando possível verificar a percepção dos alunos quanto à pertinência em se avaliar, ou não, a *assistência para experiência profissional e estágios* e as *oportunidades de interação com colegas* em sua realidade de curso *lato sensu*. As simulações foram realizadas com 16 alunos de especialização. Observou-se os seguintes itens: (1) compreensão dos termos presentes nos; (2) validade de face; (3) coerência e funcionalidade da sequência de itens; (4) ocorrência objeções na obtenção das respostas. A partir das simulações, verificamos que as dimensões *assistência para experiência profissional e estágios* e *oportunidades de interação com colegas*, de fato, não eram pertinentes à realidade dos respondentes, e que eram necessárias alterações semânticas nos itens das escalas de identidade social, as quais foram efetuadas para o instrumento a ser aplicado na amostra final do estudo. Na Tabela 1 apresentamos as versões adaptadas dos itens tais como utilizamos para a coleta de dados no contexto brasileiro.

**Tabela 1** – Itens adaptados ao contexto brasileiro

DIMENSÃO	ITENS ADAPTADOS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO
<i>Qualidade do curso</i>	Qualidade de ensino em disciplinas cursadas, na média.
	Qualidade de ensino em disciplinas ministradas por professores da universidade, na média.
	Qualidade de ensino em disciplinas ministradas por professores externos, na média.
	Interesse do corpo docente nos estudantes.
<i>Administração do curso</i>	Processo de Seleção do seu ponto de vista como candidato.
	Secretaria do programa de especialização
	Instalações das salas de aula.
	Instalações e ambiente geral do prédio.
<i>Colegas do curso</i>	Qualidade dos colegas do programa, em média.
	Conhecimento adquirido com outros estudantes do curso.
	Diversidade de perfil dos colegas.
	Oportunidade para conhecer outros estudantes fora da sala de aula.
<i>Confiança</i>	Eu me sinto confiante sobre as perspectivas da minha carreira.
	Eu tenho muita confiança na [nome da IES].
	A universidade sempre agiu a favor dos meus interesses.
	Eu me sinto grato a [nome da IES].
	A [nome da IES] é um exemplo de integridade.
	Eu me sinto melhor preparado para procurar um emprego que antes da minha especialização.
<b>Nota:</b> R item reverso	

As dimensões *qualidade do curso*, *colegas do curso*, *administração do curso* e *instalações da universidade* foram mensuradas em escalas do tipo *Likert* de onze pontos, de “ruim” a “excelente”. As dimensões *confiança* e *identidade social (cognitiva, afetiva e avaliativa)* foram mensuradas em escala do tipo *Likert* de concordância de cinco pontos, de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. A exceção é a variável de identidade social cognitiva que foi mensurada na escala original de Bergami e Bagozzi (2000), com oito graduações de sobreposição ilustradas por círculos.

**Continuação Tabela 1**

DIMENSÃO	ITENS ADAPTADOS PARA O CONTEXTO BRASILEIRO																		
<i>Identidade social cognitiva</i>	Minha auto imagem coincide com a identidade da [nome da IES] .																		
	Eu pessoalmente me identifico com o que a [nome da IES] representa.																		
	Como você descreveria o grau de interação entre a sua identidade pessoal e a identidade da [nome da IES]. Circule uma opção abaixo.																		
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Minha própria identidade ou como eu me vejo</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">A identidade da [nome da IES] como eu percebo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">a</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">b</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">c</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">d</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">e</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">f</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">g</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">h</td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>	Minha própria identidade ou como eu me vejo	A identidade da [nome da IES] como eu percebo	a		b		c		d		e		f		g		h	
	Minha própria identidade ou como eu me vejo	A identidade da [nome da IES] como eu percebo																	
	a																		
	b																		
	c																		
d																			
e																			
f																			
g																			
h																			
<i>Identidade social afetiva</i>	Eu me sinto valorizado como membro da [nome da IES].																		
	Eu sinto que meu lugar é na [nome da IES].																		
<i>Identidade social avaliativa</i>	Eu não tenho nenhum sentimento positivo em relação a [nome da IES].																		
	Eu tenho um forte vínculo com a [nome da IES].																		

### 3.2 BASE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada entre os dias 07 de junho e 05 de julho de 2013. A amostra foi não-probabilística, definida por conveniência. O instrumento foi aplicado no formato de questionário físico autoadministrável. Responderam à pesquisa 343 alunos.

As técnicas de análise necessárias para os propósitos do artigo são multivariadas e foram conduzidas com os *softwares* SPSS 19.00 e Amos, 19.00. Os procedimentos utilizados para purificar a escala foram baseados nas proposições de DeVellis (1991), conduzindo a análise fatorial exploratória (EFA, do inglês *exploratory factor analysis*) e, posteriormente, a análise fatorial confirmatória (CFA, do inglês *confirmatory factor analysis*).

Antecedendo a EFA e a CFA, a base de dados foi tratada quanto aos dados omissos (*missing values*) e aos casos atípicos (*outliers*). Adotou-se que, se os dados omissos representassem até 10% das respostas do caso, o caso não seria excluído. Foram eliminados 12 questionários que estavam preenchidos por este critério. Para tratar os casos com menos de 10% de dados omissos, conduzimos o teste Little's MCAR e a substituição de dados por *estimation maximization* (Hair *et al.*, 2009).

Para tratar dos *outliers*, consideramos a significância da distância de Mahalanobis ( $D^2$ ), visto que as técnicas de análise da pesquisa são multivariadas e paramétricas, tornando necessária apenas a eliminação de *outliers* multivariados. Foram eliminados da base de dados os casos cujo  $D^2$  apresentou significância  $p < 0,05$ . Nesse processo, 56 casos foram eliminados e a amostra final do estudo passou a ser composta por 276 casos: 60,50% do sexo feminino; 59,42% solteiros; 75,72% com idade entre 20 e 30 anos; 94,20% exercendo uma atividade remunerada paralelamente ao curso; 52,90% com remuneração de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).

## 4 RESULTADOS

Nas subseções a seguir a seguir apresentamos, de forma sintética, os resultados do estudo original conduzido por Westbrook e Dholakia; a EFA, conduzida para fins de avaliações exploratórias do instrumento de Westbrook e Dholakia adaptado ao contexto brasileiro; e a CFA, conduzida para fins de avaliações confirmatórias.

### 4.1 RESULTADOS DO MODELO DE MENSURAÇÃO DE WESTBROOK E DHOLAKIA

Com permissão de Westbrook e Dholakia, descrevemos os resultados obtidos por eles na aplicação original do instrumento de mensuração de REIES. O instrumento original foi elaborado e analisado por Westbrook e Dholakia em pesquisa de 2006. A amostra foi, então, composta por 303 alunos de *Master of Business Administration* (MBA): 63,7% homens; 59,4% recebiam suporte financeiro da instituição do curso; 49,5% atuavam no mercado, como funcionários ou estagiários. A análise foi feita com o *software* LISREL 8.52.

Westbrook e Dholakia validaram um modelo de mensuração composto por 36 itens distribuídos em 13 fatores (Apêndice). Como consta na Tabela 2, os valores de variância média extraída (AVE, do inglês *average variance extracted*) foram superiores à 0,50, atestando a validade convergente dos fatores. Westbrook e Dholakia também forneceram os valores de

correlação entre fatores obtidos em sua pesquisa (também apresentados na Tabela 2), o que permite a avaliação da validade discriminante do modelo através do critério de Fornell e Larcker (1981), que indicam que a raiz quadrada da AVE do fator deve ser superior aos valores de correlação daquele fator com os demais fatores do modelo de mensuração. Comparando as correlações com a raiz quadrada da AVE de cada fator, percebemos que as dimensões *identidade social cognitiva* e *identidade social afetiva* apresentavam deficiência em termos de validade discriminante, visto que ambas apresentam correlações demasiadamente altas com outros fatores (Fornell & Larcker, 1981). Outra fragilidade pontual está no valor do indicador de consistência interna, a confiabilidade composta (CR, do inglês *composite reliability*), de *justiça na avaliação*. Esse fator apresentou CR de 0,66, sendo que valores acima de 0,70 são ideais e valores entre 0,60 e 0,70 são aceitáveis, apenas, em casos de avaliações em pesquisas substancialmente exploratórias (Nunnally & Bernstein, 1994).

**Tabela 2** – Resultados do modelo na pesquisa de Westbrook e Dholakia

Fator (CR; AVE)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. <i>Qualidade do curso (0,70; 0,54)</i>	0,73*												
2. <i>Justiça na avaliação (0,84; 0,72)</i>	0,66**	0,85*											
3. <i>Administração do curso (0,66;0,50)</i>	0,39**	0,46**	0,71*										
4. <i>Assistência para experiência... (0,87; 0,77)</i>	0,47**	0,32**	0,34**	0,88*									
5. <i>Colegas do curso (0,81; 0,69)</i>	0,64**	0,42**	0,52**	0,32**	0,83*								
6. <i>Oportunidades de int...(0,74; 0,59)</i>	0,50**	0,32**	0,43**	0,46**	0,37**	0,77*							
7. <i>Satisfação com o programa (0,85; 0,75)</i>	0,75**	0,42**	0,42**	0,43**	0,60**	0,42**	0,87*						
8. <i>Identidade social cognitiva (0,77; 0,62)</i>	0,51**	0,36**	0,42**	0,41**	0,52**	0,40**	0,57**	0,79*					
9. <i>Identidade social afetiva (0,79; 0,65)</i>	0,60**	0,31**	0,43**	0,39**	0,51**	0,36**	0,68**	0,88**	0,81*				
10. <i>Identidade social avaliativa (0,93; 0,86)</i>	0,46**	0,38**	0,33**	0,33**	0,28**	0,34**	0,54**	0,50**	0,78**	0,93*			
11. <i>Lealdade (0,82; 0,71)</i>	0,55**	0,32**	0,46**	0,35**	0,55**	0,44**	0,65**	0,73**	0,85**	0,56**	0,84*		
12. <i>Confiança (0,76; 0,61)</i>	0,64**	0,46**	0,51**	0,50**	0,57**	0,48**	0,69**	0,80**	0,82**	0,55**	0,72**	0,78*	
13. <i>Intenções de engajamento (0,82; 0,70)</i>	0,42**	0,23**	0,42**	0,29**	0,45**	0,29**	0,43**	0,58**	0,69**	0,45**	0,67**	0,57**	0,84*

Notas: \* Raiz quadrada da AVE; \*\*correlações (p<0,05)

## 4.2 ANÁLISES EXPLORATÓRIAS (EFA)

As análises fatoriais exploratórias realizadas tiveram como método a extração de componentes principais com rotação ortogonal Varimax. Desde a primeira EFA conduzida, optamos pela solução fatorial com base no Eigenvalue ( $>1$ ). Foi necessário a condução de três EFAs. Na primeira EFA, obtivemos uma solução fatorial com 64,59% de variância explicada através de 5 fatores. Nela, itens que deveriam se alocar nos fatores de *confiança* e das dimensões de identidade social formaram fatores não previstos no modelo. Também, dois itens de *confiança* e um item de *identidade social afetiva* apresentaram valores de comunalidade e de carga fatorial inferiores a 0,500 e suas correlações com os demais itens da dimensão não superavam o valor de 0,421. Da mesma forma, um item da dimensão *colegas do curso* apresentou comunalidade inferior a 0,500 e correlações inferiores a 0,382 com os demais itens da dimensão. Ademais, um item de *identidade social cognitiva* apresentou comunalidade com valor inferior a 0,500 e, na análise de consistência interna do fator, vimos que sua exclusão elevava o valor de  $\alpha$  de 0,720 para 0,862. Ainda, um item da dimensão *administração do curso* apresentou carga fatorial com valor inferior a 0,500, além de apresentar valor de carga fatorial mais alto no fator dos itens de *colegas do curso* do que no fator de *administração do curso*. Visto que tratam-se de evidências de falta de qualidade da estrutura fatorial, eliminamos os itens problemáticos e conduzimos uma segunda EFA.

Na segunda EFA, a variância explicada pela solução fatorial foi de 74,58%. Todos os itens apresentaram valores de comunalidades e de carga fatorial superiores a 0,500. A solução fatorial gerou, novamente, 5 fatores: os itens das dimensões *qualidade do curso*, *colegas do curso*, e *administração do curso* alocaram-se, adequadamente, em três fatores distintos, cada um deles representando uma destas dimensões; um item de *identidade social afetiva* formou um fator com os dois itens de *identidade social cognitiva*; dois itens de *identidade social avaliativa* formaram um fator com os quatro itens mantidos da dimensão *confiança*. Considerando esta solução, ponderamos que o item de *identidade social afetiva*, cuja afirmação era “Eu tenho um vínculo forte com a universidade”, de fato pode instigar uma reflexão de natureza cognitiva no indivíduo e, coerentemente, pode ser tratado como um indicador de *identidade social cognitiva*. Os itens de *identidade social avaliativa* que formaram um fator com os itens de *confiança* – que afirmam “Eu me sinto valorizado como membro da universidade” e “Eu sinto que meu lugar é nesta universidade” – não apresentaram coesão conceitual ao domínio da dimensão *confiança*. Optamos, então, por não utilizá-los no prosseguimento da análise e executamos uma terceira EFA sem estes itens.

Na terceira EFA (KMO=0,888;  $p < 0,000$  para a esfericidade de Bartlett; variância explicada pela solução fatorial de 76,64%), novamente, a solução fatorial foi composta por 5 fatores e o item remanescente de *identidade social afetiva* formou um fator com os itens de *identidade social cognitiva*, como esperado em função dos resultados da segunda EFA. Visto que os itens propostos para a dimensão *identidade social avaliativa* foram eliminados do modelo na segunda EFA conduzida, passamos a tratar o fator formado pelo item de *identidade social afetiva* com os itens de *identidade social cognitiva* como a dimensão representante da dimensão *identidade social* no modelo de mensuração de REIES adaptado. Assim, a estrutura fatorial do modelo adaptado configurou-se conforme apresentado na Tabela 3. Observa-se que todas as cargas fatoriais, comunalidades e indicadores de alfa de Cronbach apresentaram valores aceitáveis (HAIR *et al.*, 2009).

**Tabela 3** – Resultados finais da fase exploratória do modelo

FATOR (ALFA DE CRONBACH); RESPECTIVOS ITENS	CARGA FATORIAL	COMUNALIDADE
<b>Qualidade do curso (<math>\alpha=0,915</math>)</b>		
Item 1 - Qualidade de ensino em disciplinas cursadas, na média.	0,852	0,872
Item 2 - Qualidade de ensino em disciplinas ministradas por professores da universidade, na média.	0,830	0,783
Item 3 - Qualidade de ensino em disciplinas ministradas por professores externos, na média.	0,832	0,885
Item 4 - Interesse do corpo docente nos estudantes.	0,672	0,676
<b>Administração do curso (<math>\alpha=0,866</math>)</b>		
Item 1 - Secretaria do programa de especialização.	0,653	0,894
Item 2**** - Instalações das salas de aula.	0,890	0,663
Item 3 - Instalações e ambiente geral do prédio.	0,867	0,895
<b>Colegas do curso (<math>\alpha=0,837</math>)</b>		
Item 1 - Qualidade dos colegas do programa, em média.	0,770	0,776
Item 2 - Conhecimento adquirido com outros estudantes do curso.	0,783	0,774
Item 3*** - Diversidade de perfil dos colegas.	0,846	0,794
<b>Identidade social (<math>\alpha=0,835</math>)</b>		
Item 1*** - Eu não tenho nenhum sentimento positivo em relação a esta universidade*R	0,825	0,724
Item 2 - Minha auto imagem coincide com a identidade desta universidade.**	0,824	0,802
Item 3 - Eu pessoalmente me identifico com o que esta universidade representa.**	0,796	0,788
<b>Confiança (<math>\alpha=0,830</math>)</b>		
Item 1 - Eu tenho muita confiança nesta universidade.	0,605	0,581
Item 2 - A universidade sempre agiu a favor dos meus interesses.	0,824	0,736
Item 3 - Eu me sinto grato a esta universidade.	0,763	0,739
Item 4 - Esta universidade é um exemplo de integridade.	0,740	0,646
Notas: R a afirmação reversa; * item original da dimensão <i>identidade social afetiva</i> ; ** itens originais da dimensão <i>identidade social cognitiva</i> ; ***item posteriormente eliminado na CFA.		

### 4.3 ANÁLISES CONFIRMATÓRIA (CFA)

Conduzimos a CFA a fim de testar a estrutura fatorial obtida na fase exploratória de análise do modelo de mensuração (Jöreskog & Sörbom, 1982; Garver & Mentzer, 1999). No entanto, para concluir as análises confirmatórias do modelo, foram necessárias novas intervenções no instrumento.

Na primeira CFA, todas as relações entre variáveis observáveis e respectivos fatores apresentaram significância estatística ( $p < 0,000$ ). Entretanto, o Item 2 do fator referente à dimensão *administração do curso*, o Item 3 referente à dimensão *colegas do curso*, e o Item 1 referente à dimensão *identidade social* apresentaram valores de  $R^2$  inferiores à 0,500, demonstrando que tratam-se de itens excessivamente propensos a erros de medida e, portanto, pouco confiáveis como variáveis observáveis (Koufteros, 1999). Logo, a análise indica que os itens não devem ser utilizados no modelo.

Uma segunda CFA foi conduzida sem os três itens referidos. Nela, todas as variáveis observáveis apresentaram valores de  $R^2$  superiores a 0,500; todas as cargas fatoriais apresentaram significância; os valores de CR foram superiores a 0,800 e atestam consistência interna, e os valores de AVE foram superiores a 0,500 e atestam validade convergente (Tabela 4; Hair *et al.*, 2009). Os valores de correlações residuais: entre -1,416 (Item 3 de *qualidade do curso* e Item 2 de *confiança*) e 2,323 (Item 4 de *qualidade do curso* e Item 1 de *confiança*), indicando a unidimensionalidade dos fatores (Joreskog & Sorbom, 1989).

**Tabela 4** – Relações itens-fatores do modelo

FATOR (CR; AVE)	ITEM	CARGA FATORIAL NÃO PADRONIZADA	ERRO PADRÃO	Z-value	p (<)	CARGA FATORIAL PADRONIZADA
Qualidade do curso (CR=0,954; AVE=0,840)	→Item 1	1,175	0,072	16,287	0,000	0,924
	→Item 2	1,26	0,075	16,735	0,000	0,947
	→Item 3	1,04	0,074	14,082	0,000	0,814
	→Item 4	1				0,748
Administração do curso (CR=0,896; AVE=0,684)	→Item 1	Eliminado				
	→Item 2	1,064	0,06	17,657	0,000	0,891
	→Item 3	1				0,985
Colegas do curso (CR=0,902; AVE=0,821)	→Item 1	1				0,883
	→Item 2	0,936	0,082	11,401	0,000	0,806
	→Item 3	Eliminado				
Identidade social (CR=0,966; AVE=0,934)	→Item 1	Eliminado				
	→Item 2	1				0,841
	→Item 3	0,957	0,074	12,948	0,000	0,900
Confiança (CR=0,921; AVE=0,854)	→Item 1	1				0,716
	→Item 2	1,066	0,097	10,933	0,000	0,734
	→Item 3	1,337	0,111	12,04	0,000	0,817
	→Item 4	0,999	0,095	10,487	0,000	0,707

A Tabela 5 apresenta as raízes das AVEs e as correlações entre fatores. Verificamos que o modelo apresenta validade discriminante para todos os fatores (Fornell & Larcker, 1981).

**Tabela 5** – Critério de Fornell e Larcker (1981) para a validade discriminante

FATOR	1	2	3	4	5
1. Qualidade do curso	0,916*				
2. Administração do curso	0,573**	0,967*			
3. Colegas do curso	0,654**	0,417**	0,906*		
4. Identidade social	0,408**	0,333**	0,412**	0,924*	
5. Confiança	0,572**	0,497**	0,437**	0,671**	0,827*

**Nota:** \*raiz quadrada da AVE; \*\*correlações (p<0,000)

A avaliação do ajuste do modelo é apresentada na Tabela 6. Verificamos que os índices de ajuste demonstram-se coerentes às faixas de valores recomendadas (Kline, 2005; Hair *et al.*, 2009; Bagozzi & Yi, 2012).

**Tabela 6** – Índices de ajuste do modelo de mensuração

ÍNDICES DE AJUSTE	$\chi^2(df)$	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
Valores recomendado*	-	<5	>0,90	>0,80	>0,90	>0,90	<0,08
Valores do Modelo	103,509 (67)	1,545	0,950	0,922	0,986	0,961	0,045

## 5 COMPARAÇÃO DE ESTUDOS

O modelo de mensuração para a avaliação de REIES proposto por Westbrook e Dholakia apresenta uma estrutura fatorial de 13 fatores e 36 itens. A adaptação do modelo ao contexto brasileiro e sua avaliação, conduzidas para o presente artigo, resultaram em uma estrutura fatorial de 5 fatores e 14 itens. Quatro dimensões do modelo de Westbrook e Dholakia foram eliminadas por justificativa teórico, considerando argumentos para que sejam avaliadas como variáveis relacionais ao REIES. Outras duas dimensões foram eliminadas em função de não serem plausíveis no contexto brasileiro (especificamente no contexto de pós-graduação *lato sensu*). Duas das três dimensões baseadas na identidade social, por sua vez, for eliminadas, no modelo adaptado, em função dos resultados das análises fatoriais e o processo de identidade social passou a ser refletido apenas através de itens de *identidade social cognitiva*. A versão adaptada do modelo é, portanto, consideravelmente mais parcimoniosa e, na extensão do presente estudo, não há pistas de deficiência fundamental em termos de validade de conteúdo (embora seja coerente que se investigue melhor o papel das variáveis de identidade social no modelo).

Na Tabela 7, traçamos a comparação entre resultados de validação do modelo de mensuração de REIES do estudo de Westbrook e Dholakia, avaliado nos Estados Unidos, e do modelo adaptado, na presente pesquisa, ao contexto brasileiro. Os resultados mostram que o modelo original apresentava consistência interna e validade convergente, mas, em linhas gerais, a versão adaptada no presente estudo apresenta valores dos indicadores de consistência interna e de validade convergente superiores.

Vimos, também, que, nos achados de Westbrook e Dholakia, as dimensões *identidade social cognitiva* e *identidade social afetiva* apresentaram deficiência em termos de validade discriminante, constando correlações demasiadamente altas com outros fatores (Tabela 2). Na versão adaptada do modelo, apresentada neste artigo, a *identidade social* foi reduzida e observada apenas através de itens da *identidade social cognitiva*. Com isso, atestamos a validade discriminante do modelo adaptado (Tabela 5). Cabe, porém, reconhecer que tal redução foi, substancialmente, pautada em indicadores dos resultados da análise multivariada e é estimulável que seja verificado em maior profundidade o papel da *identidade social* no domínio do constructo REIES, até mesmo pelo fato de as variáveis de identidade social também terem sido problemáticas no estudo de Westbrook e Dholakia.

**Tabela 7** – Comparação de instrumento de Westbrook e Dholakia com instrumento adaptado na presente pesquisa

DIMENSÕES	ESTUDO DE WESTBROOK E DHOLAKIA CONDUZIDO EM 2006			ESTUDO CONDUZIDO PARA A PRESENTE PESQUISA		
	Nº de itens	CR	AVE	Nº de itens	CR	AVE
<i>Qualidade do curso</i>	3	0,70	0,54	4	0,95	0,84
<i>Justiça na avaliação</i>	2	0,84	0,72	*		
<i>Administração do curso</i>	2	0,66	0,50	2	0,97	0,93
<i>Assistência para experiência profissional e estágios</i>	2	0,87	0,77	**		
<i>Colegas do curso</i>	2	0,81	0,69	2	0,90	0,82
<i>Oportunidades de interação com colegas</i>	2	0,74	0,59	**		
<i>Satisfação com o programa</i>	2	0,85	0,75	*		
<i>Identidade social cognitiva</i>	3	0,77	0,62	***		
<i>Identidade social afetiva</i>	2	0,79	0,65	***		
<i>Identidade social avaliativa</i>	2	0,93	0,86	***		
<i>Identidade social</i>	****			2	0,92	0,85
<i>Lealdade</i>	2	0,82	0,71	*		
<i>Confiança</i>	3	0,76	0,61	4	0,90	0,68
<i>Intenções de engajamento</i>	9	0,82	0,70	*		

**Notas:** \*Dimensão eliminada e proposta como variável relacional ao constructo REIES; \*\*dimensão não aplicável no contexto da pesquisa; \*\*\* dimensão eliminada na EFA da presente pesquisa; \*\*\*\* dimensão gerada na EFA da presente pesquisa; valores fornecidos por Westbrook e Dholakia com duas casas decimais

## 6 CONCLUSÃO

O propósito de projetos de pesquisa, segundo Gerbing e Anderson (1988), não é apenas desenvolver novas escalas, unidimensionais e confiáveis, mas construir e testar a teoria. Nesta perspectiva, a adaptação e o teste de modelo, realizados neste trabalho, vêm ao encontro da necessidade de desenvolvimento de uma maior compreensão teórica acerca das dimensões de relacionamentos em contextos de serviços, como é o caso da educação superior.

O estudo aqui apresentado tratou de continuidade a um estudo iniciado, ainda em 2005, e descontinuado, em 2006, por Westbrook e Dholakiada, que propuseram e avaliaram empiricamente, nos Estados Unidos, um modelo para a mensuração de REIES. Aqui, apresentamos os resultados deste estudo, que não chegou a ser submetido para publicação; adaptamos o instrumento do modelo para aplicação no Brasil; e propomos e avaliamos a redução do modelo para maior parcimônia do mesmo.

O modelo proposto por Westbrook e Dholakia contemplou treze dimensões para medir o relacionamento dos alunos com a IES. Dedutivamente, propomos que três dimensões do modelo caracterizam-se como potenciais variáveis relacionais ao REIES, e não como variáveis de seu domínio. Outras três dimensões foram eliminadas do estudo por não serem coerentes ao contexto brasileiro de pós-graduação *lato sensu*. Ao final, as análises fatoriais do dados coletados com o instrumento indicaram uma estrutura fatorial confiável e válida com cinco fatores (Tabela 4). Ressalta-se que, no estudo aqui apresentado, foram adotados não apenas processos de refinamento da escala, com a retirada de itens do modelo, mas também processos de adaptação estrutural. Nesse sentido, é importante saber que os resultados das EFA foram submetidos à análise de conteúdo, para que não se cometessem erros de purificação (Rossiter, 2002)

Em favor desta pesquisa, portanto, pendem dois argumentos. O primeiro, conforme descrito, refere-se à importância do processo de replicação para o desenvolvimento de medidas com amplitude cultural e setorial na área de marketing (Burgess & Steenkamp, 2006; Schumann *et al.*, 2010). O segundo é relativo à parcimônia dos modelos de mensuração, o que se traduz em sua qualificação e adaptação. Neste caso, ressalta-se, ainda, que a versão adaptada do modelo apresentou indicadores de confiabilidade e de validade superiores à escala original. Além disso, este artigo possui uma contribuição que vai além da pesquisa conduzida por nós: a apresentação de resultados de uma pesquisa conduzida por dois pesquisadores de renome internacional, que forneceram seu material, que não chegou a ser formalmente publicada. Sob a perspectiva gerencial, este estudo contribui com os profissionais de marketing e gestores de instituições educacionais. Uma das principais contribuições é a possibilidade da utilização da escala validada pelas instituições de ensino.

## 7 LIMITAÇÕES E FUTURAS PESQUISAS

Este processo de adaptação e replicação, no entanto, salienta também algumas fragilidades do novo instrumento, abrindo, desta forma, lacunas a serem preenchidas em estudos futuros. Destacamos a avaliação das dimensões de identidade social. Embora a literatura reconheça que a identidade social é refletida em três pilares, cognitivo, afetivo e avaliativo (Ellemers *et al.*, 1999), o modelo adaptado foi validado contemplando apenas a dimensão cognitiva. No estudo original houve deficiência na validade discriminante das dimensões atinentes à identidade social e, no estudo brasileiro, apenas uma dimensão se justificou empiricamente. Assim, não apenas reconhece-se a mensuração das três dimensões como uma limitação do presente estudo.

Salientamos, também, a importância de estudos que testem o modelo de REIES em uma rede nomológica, que não foi feito nesta pesquisa. Futuros estudos podem subsidiar-se nas variáveis relacionais que mencionadas neste artigo. Conhecer melhor essas e outras variáveis que são importantes no estudo do relacionamento entre IES e alunos pode contribuir para o desenvolvimento de novos instrumentos de pesquisa.

Finalmente, deve-se considerar a limitação quanto à amostra utilizada na pesquisa. O estudo limitou-se à população de estudantes universitários de uma IES do estado do Rio Grande do Sul. Instituições de ensino diversas podem ter interesse em dimensões do estudo original que não foram contempladas aqui por falta de aplicabilidade, como *assistência para colocação profissional*. Sugere-se a realização de duas coletas com amostras distintas, de acordo com as recomendações da literatura (Hair *et al.*, 2009) em estudos que venham a incluir dimensões da escala original não validadas neste trabalho.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos a contribuição de Robert Westbrook e de Uptal Dholakia, pelo estímulo na condução desta pesquisa; pela colaboração no fornecimento do seu instrumento e de suas notas de pesquisa do estudo original, incluindo a análise dos resultados; e pela permissão de divulgar seus resultados, mesmo sem que tenham sido efetivamente publicados.

## REFERÊNCIAS

- Anderson, J.C. & Gerbing D. W. (1998) Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3) pp 411-423.
- Andreassen, T. W. & Lindestad, B (1998) Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of Service Industry Management*, 9(1) pp.7 – 23.
- Bagozzi, R. P. & Dholokia, U. P. Intentional social action in virtual communities. *Journal of Interactive Marketing*, 16(2), pp 2-21.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (2012) Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40 (1), pp 8-34.
- Bergami, M. & Bagozzi R. P. (2000) Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *The British Journal of Social Psychology*, 39(4), pp 555-577.
- Berry, L. L. (1983). Relationship marketing. In: Berry, L. L., Shostack, L.; Upah, G. (eds.). *Emerging perspectives on services marketing*. Chicago: American Marketing Association.
- Brocato, E. D., Voorhees, C. M., & Baker, J. (2012). Understanding the Influence of Cues from Other Customers in the Service Experience: A Scale Development and Validation. *Journal of Retailing*, 88 (3), pp 384-398.
- Brodie, Roderick. J., Hollebeek, Linda D., Juric', Biljana, and Ilic', Ana (2011), Customer Engagement Conceptual Domain, Fundamental Propositions, and Implications for Research, *Journal of Service Research*, 14 (3), pp 252-271.
- Burgess, M. S. & Steenkamp, J. E. M. (2006) Marketing renaissance: How research in emerging markets advances marketing science and practice. *International Journal of Research in Marketing*, 23(4) pp 337-356.
- Chory-assad ,R. M. (2002) Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1) pp 58-77.
- Chung, E. & McLarney, C. (2000) The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education*, 24(4) pp 484-500.
- Crosby, Lawrence A., Evans, Kenneth R., and Cowles Deborah (1990), Relationship quality in services selling: an interpersonal influence perspective, *Journal of Marketing*, 54 (3), pp 68-81.

- DeVellis, Robert F. (1991) *Scale Development: Theory and Applications*, Newbury Park: Sage Publications.
- Dickersin, K. (1997) How important is publication bias? A synthesis of available data. *AIDS Education and Prevention, Official Publication of the International Society for AIDS Education*, 9(1) pp 15-21.
- Dillon, William R., Madden, Thomas J., & Firtle, Neil H. (1994), *Marketing Research in a Marketing Environment*, St. Louis: Times Mirror.
- Ellemers, Naomi, Kortekaas, Paulien, & Jaap, W. Ouwerkerk (1999), Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity, *European Journal of Social Psychology*, 29 (2-3), pp 371-389.
- Fornell L. C. & Larcker, D. F. (1981) Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1) pp 39-50.
- Garver, M. S. & Mentzer, J. T. (1999) Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct Validity. *Journal of Business Logistics*, 20 (1) pp 33-57.
- Garbarino, E. & Johnson, M. S. (1999). The different roles of satisfaction, trust, and commitment in customer relationships. *Journal of Marketing*, 63(2) pp 70-87.
- Grönroos, C. (1996) Value-driven relational marketing: From products to resources and competencies. *Journal of Marketing Management*, 13 (5) pp 407-419.
- Groth, Markus (2005) Customers as Good Soldiers: Examining Citizenship Behaviors in Internet Service Delivery. *Journal of Management*, 31 (1) pp 7-27.
- Hair, J.F., Anderson, J. R. & Tatham, R. L. (2009) *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hennig-Thurau, T. & Klee, A. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: a critical reassessment and model development. *Psychology & Marketing*, 14(8) pp 737-764.
- Hubbard, R. & Armstrong, J. S. (1994) Replications and extensions in marketing: Rarely published but quite contrary. *International Journal of Research in Marketing*, 11(3) pp 233-248.
- Hunter, J. E. (2001). The Desperate Need for Replications. *Journal of Consumer Research*, 28(1), pp 149-158.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1982) Recent Developments in Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Research*, 19(4) pp 404-416.

- Kelman, H. C. (1958) Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *The Journal of Conflict Resolution*, 2(1) pp 51-60.
- Kline, R. B. (2005) *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koufteros, X. A.(1999) Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. *Journal of Operations Management*,17 (4) pp 467-488.
- Latané, B. (1981) The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4) pp 343-356.
- Lusch, Robert F. (2007) Marketing's evolving identity: defining our future. *Journal of Public Policy & Marketing*, 26 (2), pp 261-268.
- Moore, D. & Everson, J. L. B. (2012) An Appealing Connection–The Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context. *Asian Social Science*, 2 (14).
- Morgan, R. M. & Hunt, S. (1994) The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58(1) pp 20-38.
- Nunnally, Jum C. & Ira Bernstein (1994), *Psychometric Theory*, 3° ed., New York: McGraw-Hill.
- Oliver, R. L. A (1999) Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing* , 63(1) pp 33-44.
- Palmatier, Robert W.; Dant, Rajiv P.; Grewal, Dhruv & Evans, Kenneth R. (2006) Factors Influencing the Effectiveness of Relationship Marketing: A Meta-Analysis. *Journal of Marketing*, 70, October, pp 136 – 156.
- Paswan, A. K. & Ganesh, G. (2009) Higher Education Institutions: Satisfaction and Loyalty among International Students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19 (1) pp 65-84
- Rauyrueen, P., & Miller, K. E. (2007). Relationship quality as a predictor of B2B customer loyalty. *Journal of Business Research*, 60(1), pp 21-31.
- Rossiter, J. R. (2002) The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19 (4) pp 305-335.
- Rousseau, Denise M., Sim B. Bitkin, Ronald S. Burt, and Colin Camerer (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), pp 393-404.

- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), pp 349-371.
- Schumann, J. H., Wangenheim, F. V., Stringfellow, a., Praxmarer, S., Jimenez, F. R., Blazevic, V., Shannon, R. M. (2010). Drivers of Trust in Relational Service Exchange: Understanding the Importance of Cross-Cultural Differences. *Journal of Service Research*, 13(4), pp 453-468.
- Selnes, F. & Sallis, J. (2003) Promoting Relationship Learning. *Journal of Marketing*, 67 (3) pp 80-95
- Smit, Edith, Bronner, Fred, & Tolboom, Maarten. (2007) Brand relationship quality and its value for personal contact. *Journal of Business Research*, 60, pp 627-633.
- So, Kevin Kam Fung, King, Ceridwyn, & Sparks, Beverley (2012), Customer Engagement With Tourism Brands: Scale Development and Validation, *Journal of Hospitality & Tourism Research*, July 3.
- Stewart, D. W. & Zinkhan, G. M. (2006) Enhancing marketing theory in academic research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34 (4) pp 477-480.
- Tadajewski, M. & Jones, B. (2008) *The History of Marketing Thought*. London: Sage Publications
- Tadajewski, M. (2009) The foundations of relationship marketing: reciprocity and trade relations. *Marketing Theory*, 9 (1) pp 9-38.
- Tinto, Vincent (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Second edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Zeithalm, V.A. Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52 (3) pp 2-22.

---

Data do recebimento do artigo: 27/06/2013

Data do aceite de publicação: 11/10/2013

**APÊNDICE**

Itens utilizados por Dholakia e Bagozzi na pesquisa conduzida nos Estados Unidos:

DIMENSÃO	ITENS DE WESTBROOK E DHOLAKIA
<i>Qualidade do curso</i>	Quality of teaching in required or core courses, on average.
	Quality of teaching in elective courses by full-time faculty, on average.
	Quality of teaching in elective courses by adjunct faculty, on average.
	Level of faculty interest in students.
<i>Administração do curso</i>	Admissions process from your perspective as an applicant.
	Program Office.
	Classroom facilities in new building.*
	General ambience of the new building.*
<i>Colegas do curso</i>	Quality of students in the program, on average.
	Amount learned from other students in the program.
	Diversity of classmates.*
	Opportunities to get to know other students outside the classroom.*
<i>Confiança</i>	I don't feel confident about my career prospects. R*
	I have a lot of trust in the [nome da IES].
	The school has always acted in my best interests.
	I feel grateful to the [nome da IES].*
	[nome da IES] exemplifies integrity.
	I feel better prepared to do a job search than before my [nome do curso].*
<i>Identidade social cognitiva</i>	My self-image overlaps greatly with the identity of the nome da IES].
	I personally identify with what the [nome da IES] stands for.
	How would you describe the degree of overlap between your own personal identity and the identity of the Jones School? Circle one letter below:
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>My own personal identity or self-image</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>The identity of the [nome da IES] as I perceive it</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">a</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">b</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">c</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">d</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">e</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">f</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">g</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">h</div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>

**Nota:** R item reverso; \*item excluídos por Westbrook e Dholakia na análise de dados.