



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO E NEGÓCIOS: Uma análise dos atributos relacionados à lealdade e retenção de  
alunos**

**ANDRÉ DE PAULA RÊGO GRACIANO LUZ**

Orientador: José Carlos de Lacerda Leite

Coorientador: Francisco José da Costa

**João Pessoa - PB**

**2018**



**ANDRÉ DE PAULA RÊGO GRACIANO LUZ**

**CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO E NEGÓCIOS: Uma análise dos atributos relacionados à lealdade e retenção de  
alunos**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.  
Area de concentração: Administração e Sociedade.

Orientador: Prof. José Carlos de Lacerda Leite, Ph.D.  
Coorientador: Prof. Francisco José da Costa, Ph.D.

João Pessoa

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L964c Luz, André de Paula Rêgo Graciano.

CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO  
EM GESTÃO E NEGÓCIOS: Uma análise dos atributos  
relacionados à lealdade e retenção de alunos / André de  
Paula Rêgo Graciano Luz. - João Pessoa, 2018.  
99 f.

Orientação: José Carlos de Lacerda Leite.

Coorientação: Francisco José da Costa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Lealdade; Retenção; Serviços educacionais. I. Leite,  
José Carlos de Lacerda. II. Costa, Francisco José da.  
III. Título.

UFPB/CCSA

**ANDRÉ DE PAULA RÊGO GRACIANO LUZ**

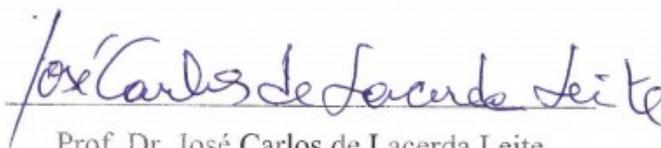
**CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM GESTÃO E NEGÓCIOS: Uma análise dos atributos relacionados à lealdade e retenção de alunos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Aprovada em: 28/02/2018

Banca Examinadora



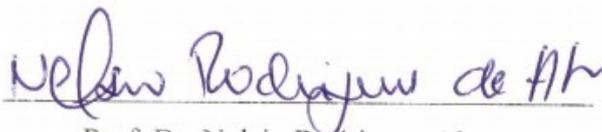
Prof. Dr. José Carlos de Lacerda Leite

Orientador – PPGA/UFPB

---

Prof. Dr. Rafael Lucian

Examinador externo – FBV



Prof. Dr. Nelsio Rodrigues Abreu

Examinador interno -- PPGA/UFPB

João Pessoa

2018

*“Hoy es el día más hermoso de nuestra vida,  
querido Sancho;  
los obstáculos más grandes, nuestras propias  
indecisiones;  
nuestro enemigo más fuerte, el miedo al poderoso  
y a nosotros mismos;  
la cosa más fácil, equivocarnos;  
la más destructiva, la mentira y el egoísmo;  
la peor derrota, el desaliento;  
los defectos más peligrosos, la soberbia y el  
rencor;  
las sensaciones más gratas, la buena conciencia,  
el esfuerzo para ser mejores sin ser perfectos y,  
sobre todo, la disposición para hacer el bien y  
combatir la injusticia donde quiera que estén ”*

*Miguel de Cervantes  
Don Quijote de la Mancha*

## AGRADECIMENTOS

Fazer um mestrado é um desafio e tanto para qualquer pessoa. Fazer um mestrado e conciliar com as atividades docentes e depois com as responsabilidades de uma coordenação de curso em uma IES privada foi, talvez, uma das maiores extravagâncias que já me propus a fazer. Muitas pessoas contribuíram tanto durante a realização deste trabalho, como em minha trajetória acadêmica, de modo que queria expressar meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a minha mãe, por ter me incentivado aos estudos desde cedo com tudo o que dispunha. A educação em nossa casa sempre foi prioridade e minha mãe não mediu esforços para nossos sonhos, em especial os acadêmicos.

Ao meu pai, simplesmente, por ser meu ídolo.

À minha esposa, Marília, pelo amor, conforto, apoio incondicional e por me manter centrado no desafio de concluir este trabalho.

Aos professores que tive na vida, em especial os do PPGA. Foi um prazer aprender com cada um deles.

Aos meus colegas do mestrado e, em particular, da Linha Power (Bruna, Jailson, Janayna e Lívia). Essa trajetória foi mais leve caminhando ao lado de vocês.

Aos meus amigos, que sempre torceram por mim. Agradeço a Felipe que sempre me apoiou e ajudou nas correções de ABNT.

Agradeço ao meu coorientador, professor Franzé, pela acolhida, pela oportunidade de participar do MEQAD, pela ajuda no direcionamento do tema da dissertação, orientações e lições.

Ao meu orientador professor José Carlos, pela paciência, confiança, por acreditar em mim nos momentos difíceis que tive durante o mestrado e por todo o suporte dado na construção deste trabalho.

Aos professores Nelsio e Rafael, por terem aceitado o convite de participar da banca e pelas contribuições na qualificação. Ao professor Nelsio, faço um agradecimento especial, tanto pela competência do profissional como pela humanidade com que trata as pessoas. O mundo seria melhor com mais pessoas como ele...

Por fim, sou grato ao UNIPÊ e meus superiores. Sem a flexibilidade nos horários de trabalho e o apoio da instituição, teria sido impossível concluir este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender que atributos associados à prestação de serviços educacionais apresentam maior relevância na composição da lealdade e retenção de alunos de cursos de graduação em gestão e negócios. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva que foi realizada por meio de um levantamento survey que envolveu a elaboração de um questionário estruturado composto por itens e construtos que passaram por um processo de validação. Os dados do estudo passaram por uma etapa exploratória, em seguida descritiva com a análise psicométrica das escalas e por fim realizaram-se testes com as hipóteses propostas no estudo. Os resultados evidenciaram a confirmação das hipóteses dos construtos vinculados ao marketing de relacionamento em serviços que apresentam efeito direto e indireto sobre a lealdade e retenção de clientes de serviços educacionais. Entretanto, no modelo estrutural final, a relação entre comprometimento afetivo e lealdade é excluída, e a Integração deixa de ser um construto exógeno e apresenta-se de forma endógena sendo influenciada pela qualidade percebida e influenciando o comprometimento afetivo, o que configura uma contribuição do estudo. Deste modo, o estudo demonstra e reforça a importância do entendimento das IES em relação à experiência de consumo de alunos de cursos de gestão e negócios.

**Palavras-chave:** Lealdade; Retenção; Serviços educacionais.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand which attributes associated with provision of educational services have greater relevance in the composition of loyalty and retention of undergraduate students in management and business courses. This is a quantitative and descriptive research that was carried out through a survey that involved the elaboration of a structured questionnaire composed of items and constructs that underwent a validation process. Firstly, study data went through an exploratory stage, then through a descriptive stage using psychometric scales analysis. Finally, the hypotheses proposed in the study were tested. The results evidenced the confirmation of hypotheses of constructs linked to relationship marketing in services which have a direct and indirect effect on loyalty and retention of clients as regards educational services. However, in the final structural model, the relationship between Affective Commitment and Loyalty is excluded, and Integration ceases to be an exogenous construct and presents itself endogenously, being influenced by the Perceived Quality and influencing the Affective Commitment, which constitutes a contribution of the study. Thus, the study demonstrates and reinforces the importance of understanding students experience in business and management courses for educational institutions.

**Keywords:** Loyalty; Retention; Educational services.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo conceitual da cocriação em serviço educacional. ....	23
Figura 2 – Modelo de Evasão desenvolvido por Tinto.....	37
Figura 3 – Modelo de Onusic (2011) .....	38
Figura 4 – Modelo de Bergamo et al. (2012) .....	40
Figura 5 – Modelo de Vieira (2014).....	41
Figura 6 – Modelo Proposto .....	47
Figura 7 – Modelo inicial proposto .....	78
Figura 8 – Modelo alternativo .....	80
Figura 9 – Modelo Final .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução histórica do ensino superior no Brasil .....	20
Quadro 2 – Evolução do Cenário no Marketing Educacional .....	22
Quadro 3 – Dimensões do comprometimento .....	32
Quadro 4 – Tipos de evasão e características .....	34
Quadro 5 – Desafios da retenção no ensino superior .....	35
Quadro 6 – Itens da Escala de Qualidade Percebida .....	48
Quadro 7 – Itens da Escala de Valor Percebido .....	49
Quadro 8 – Itens das escalas de Satisfação.....	50
Quadro 9 – Itens das escalas de Integração .....	50
Quadro 10 – Itens das escalas de Comprometimento afetivo.....	51
Quadro 11 – Itens das escalas de Lealdade .....	51
Quadro 12 – Itens propostos para a escala de retenção .....	52

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das variáveis gênero e idade .....	58
Tabela 2 – Descrição das variáveis curso e renda familiar mensal .....	58
Tabela 3 – Frequência de alunos por período e curso .....	59
Tabela 4 – Medidas descritivas dos itens do construto Qualidade Percebida .....	60
Tabela 5 – Medidas descritivas dos itens do construto Valor Percebido .....	61
Tabela 6 – Medidas descritivas dos itens do construto Satisfação .....	61
Tabela 7 – Medidas descritivas dos itens do construto Comprometimento .....	61
Tabela 8 – Medidas descritivas dos itens do construto Integração.....	62
Tabela 9 – Medidas descritivas dos itens do construto Lealdade.....	63
Tabela 10 – Medidas descritivas dos itens do construto Retenção.....	63
Tabela 11 – Escores fatoriais do construto Qualidade Percebida – Primeira extração .....	65
Tabela 12 – Escores fatoriais do construto Qualidade Percebida – Segunda extração .....	66
Tabela 13 – Escores fatoriais do construto Valor Percebido.....	67
Tabela 14 – Escores fatoriais do construto Satisfação .....	67
Tabela 15 – Escores fatoriais da primeira extração do construto Integração .....	68
Tabela 16 – Escores fatoriais da segunda extração do construto Integração.....	69
Tabela 17 – Escores fatoriais do construto Comprometimento Afetivo .....	70
Tabela 18 – Escores fatoriais do construto Lealdade .....	70
Tabela 19 – Escores fatoriais do construto Retenção .....	71
Tabela 20 – Medidas gerais de análise agregada dos construtos.....	72
Tabela 21 – Comparativo de diferença entre tipos de cursos .... <b>Erro! Marcador não definido.</b>	
Tabela 22 – Validade estatística e confiabilidade do construto do modelo original da pesquisa .....	75
Tabela 23 – Resultado do teste de hipótese do modelo teórico.....	75
Tabela 24 – Resultado do teste de hipótese do modelo inicial.....	79
Tabela 25 – Índices de ajuste do modelo inicial.....	79
Tabela 26 – Índices de ajuste do modelo alternativo.....	80
Tabela 27 – Índices de ajuste do modelo final .....	82
Tabela 28 – Resultado do teste de hipótese do modelo final.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
ANOVA	Análise de Variância
CST	Curso Superior de Tecnologia
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
SDL	<i>Service Dominant Logic</i>
SEM	<i>Structural Equations Modeling</i>
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras do Estado de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	16
1.2	JUSTIFICATIVA E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
2.1	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	20
2.2	CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS.....	21
2.3	QUALIDADE PERCEBIDA.....	24
2.4	SATISFAÇÃO.....	26
2.5	VALOR PERCEBIDO .....	27
2.6	INTEGRAÇÃO .....	29
2.6	COMPROMETIMENTO.....	31
2.7	LEALDADE .....	33
2.8	RETENÇÃO E EVASÃO .....	34
2.9	ANÁLISE INTEGRADA DOS CONSTRUTOS (MODELOS).....	36
2.9.1	<b>Modelo de Tinto (1975, 1993, 1999, 2002)</b> .....	37
2.9.2	<b>Modelo de Onusic (2011)</b> .....	38
2.9.3	<b>Modelo de Bergamo et al. (2012)</b> .....	39
2.9.4	<b>Modelo de Vieira (2014)</b> .....	40
2.10	HIPÓTESES DA PESQUISA .....	41
2.10.1	<b>Qualidade Percebida</b> .....	42
2.10.2	<b>Valor percebido</b> .....	43
2.10.3	<b>Satisfação</b> .....	43
2.10.4	<b>Integração</b> .....	44
2.10.5	<b>Comprometimento afetivo</b> .....	45
2.10.6	<b>Lealdade</b> .....	46
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	48
3.1	MENSURAÇÃO .....	48

3.2	DESIGN DA PESQUISA .....	52
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	54
<b>4</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
4.1	ANÁLISE EXPLORATÓRIA PRELIMINAR .....	57
4.2	ANÁLISES DESCRITIVAS .....	58
4.3	ANÁLISES DESCRITIVAS DOS CONSTRUTOS.....	60
4.4	ANÁLISE PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS INICIAIS .....	64
4.4.1	<b>Qualidade percebida .....</b>	<b>64</b>
4.4.2	<b>Valor percebido .....</b>	<b>66</b>
4.4.3	<b>Satisfação.....</b>	<b>67</b>
4.4.4	<b>Integração.....</b>	<b>68</b>
4.4.5	<b>Comprometimento afetivo .....</b>	<b>70</b>
4.4.6	<b>Lealdade .....</b>	<b>70</b>
4.4.7	<b>Retenção .....</b>	<b>71</b>
4.5	ANÁLISE AGREGADA DOS CONSTRUTOS.....	72
4.6	COMPARATIVO ENTRE CURSOS.....	72
4.7	ANÁLISE DAS HIPÓTESES .....	74
4.7.1	<b>Procedimentos de teste de hipóteses via AFE .....</b>	<b>74</b>
4.7.2	<b>Procedimentos de teste de hipóteses via AFC .....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
5.1	SÍNTESE DA PESQUISA E ALCANCE DOS OBJETIVOS.....	84
5.2	IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS E GERENCIAIS .....	85
5.3	LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	86
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em um contexto marcado pela expansão acelerada e competitividade do setor educacional (COSTA; COCHIA, 2014), resultado (em parte) do avanço do setor privado, que vem a atender a uma demanda reprimida que a esfera pública não tem condições de absorver, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm sentido a necessidade de verificar a qualidade dos serviços prestados, seja como um instrumento voltado à gestão, seja como uma prestação de contas à sociedade e aos órgãos fiscalizadores, como, por exemplo, Ministério da Educação – MEC.

As IES devem ter como premissa fundamental a produção conhecimento e são responsáveis por proporcionar formação humana e profissional às pessoas, em um processo sistemático e em permanente transformação. Assim, é preciso entender que a prestação de serviços de qualidade perpassa por aspectos como a destreza do corpo docente e suas estratégias de ensino-aprendizagem, ambiente institucional, a integração dos alunos, o comprometimento dos alunos para com a IES, entre outros (VIEIRA, 2014).

Frente à competição acirrada do setor, as IES que buscam diferenciação no mercado devem promover mudanças em suas formas de gestão, ensino, pesquisa e extensão, buscando oportunidades para estabelecer vínculos e contatos mais próximos e duradouros com seus clientes (BASSO et al., 2015).

As IES, enquanto ofertantes de serviços, devem buscar a integração e promoção do comprometimento de seus alunos por meio de conexão entre cocriação orientada ao ensino-aprendizagem, ou *learning* (multidirecional), contrapondo ao modelo *teaching* (unidirecional), conforme defendem Brambilla e Damacena (2012). Os autores ainda argumentam que o conceito de “*Service Learning*”, em que o ensino é centrado no aluno, requer responsividade e customização, viáveis através das ações de cocriação/produção gerando maior valor percebido e proximidade com o aluno.

Neste sentido, ao ofertarem serviços educacionais, as IES devem conhecer os principais aspectos que influenciam a percepção de valor, a satisfação, integração, compromisso dos alunos para assim promover de forma atitudinal a lealdade de seus alunos e, por consequência, retê-los, fazendo com que se sintam parte integrante da IES e do curso que frequentam (EBERLE; MILAN; LAZZARI, 2010; MILAN et al., 2015).

Além disso, conhecer a percepção do consumidor pode impactar diretamente no desempenho do negócio (BASSO et al., 2015), uma vez que a desistência ou a perda de um

cliente (aluno) diminui a receita da IES e também pode gerar o enfraquecimento de sua imagem entre os candidatos potenciais. Portanto, a experiência de consumo promovida pelas interações ativas dos clientes poderá contribuir para a lealdade e retenção, proporcionando até mesmo a recompra de outros serviços junto a IES, podendo o mesmo permanecer em outros programas institucionais, além de propiciar a recomendação a terceiros (MILAN et al., 2015).

## 1.1 QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

Empresas que atuam na prestação de serviços vêm sendo desafiadas a se distinguirem em um ambiente cada vez mais competitivo, fato que desperta o interesse dos acadêmicos em exercer esforços para compreender fatores que determinam a formação de uma base de clientes retidos (RUST et al., 2004; MARTIN; PONDER; LUEG, 2009; EBERLE, 2014).

Tal premissa não é diferente no setor de serviços educacionais, que esteve em ascensão nos últimos anos, tanto no número de IES (crescimento de 108% entre 2000 e 2013), quanto no número de alunos – mais de seis milhões de alunos (SEMESP, 2015), sendo a maioria destes matriculados em instituições privadas.

Neste contexto, o Curso de Administração é o segundo mais procurado do país (577.948 matrículas) e o que mais forma concluintes (86.466). Demais cursos de gestão e negócios, como os cursos tecnológicos de nível superior presenciais, apresentaram um crescimento acumulado de 2009 a 2013 de 26,4%, cabendo destaque para os Cursos de Gestão de Pessoal/Recursos Humanos, Marketing e Logística – áreas funcionais da Administração.

Além das necessidades do mercado, um dos propulsores do aumento da demanda pelo Ensino Superior foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, que passou a funcionar em um novo formato a partir de 2010 e apresentou crescimento progressivo até 2015, acumulando mais de 2 milhões de contratos.

No entanto, apesar do aumento do crescente número de instituições e de alunos, a evasão escolar tem se mostrado um problema que impacta a educação sob variadas perspectivas e afeta os discentes, as instituições de ensino e demais *stakeholders*. Pesquisa da SEMESP (2017) aponta que, em 2015, a taxa de evasão dos cursos presenciais no ensino superior brasileiro atingiu o índice de 26%. Tal fenômeno sinaliza, de alguma forma, o mau desempenho das instituições e dos sistemas de ensino relacionado à permanência dos

estudantes em seus cursos (VITELLI; FRITCH, 2016).

Para promover a retenção dos alunos, as IES precisam identificar lacunas a fim de implantar processos de melhoria contínua da qualidade. Esses processos, por sua vez, devem considerar os objetivos da IES e os anseios de seus alunos (clientes), reforçando aspectos relacionados ao valor percebido e satisfação para a consequente retenção dos atuais e atração de novos alunos, aumentando seu nível de competitividade, lucro e rentabilidade (MILAN; DE TONI; MAIOLI, 2013; MILAN et al. 2015).

Neste sentido, em uma perspectiva de marketing orientado para o relacionamento, a retenção do cliente baseada na gestão da lealdade pode vir a ser boa estratégia para a competitividade de IES, em que reter clientes é tão relevante quanto atraí-los e matriculá-los (KOTLER; FOX, 1994; BERGAMO et al., 2012).

Tal tema vem sendo objetivo de estudos no Brasil e no Exterior. Em nível nacional, a temática da lealdade e retenção de alunos no ensino superior já foi estudada por autores como: Giuliani, Camargo; Galli (2010), Bergamo, Giuliani e Galli (2011) Bergamo et al. (2012); Milan, De Toni e Maioli (2013), Viera (2014) e Milan et al. (2015).

Apesar de se tratar de um fenômeno complexo, a maioria dos estudos utiliza ora abordagens educacionais, que discutem o problema em uma abordagem mais macro, com recortes baseados na estrutura educacional e, tratando, por vezes, o consumidor do serviço exclusivamente como aluno, ora abordagens mercadológicas, em que os sujeitos dos estudos são tratados apenas como clientes, sem considerar características e missão próprias do serviço educacional.

Raros são os estudos que tentam associar tais paradigmas contextuais, mesclando abordagens do marketing e da educação (como o fazem, por exemplo, os estudos de Bergamo, Giuliani e Galli, 2011, Bergamo et al., 2012 e Vieira, 2014), ou mesmo que tratem o aluno/cliente de ensino superior como um cocriador de valor na prestação do serviço educacional dentro de uma lógica dominante de serviços (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012). O presente estudo pretende abordar estas lacunas de pesquisa com evidências quantitativas empíricas no contexto de um Centro Universitário Paraibano.

Diante do exposto, a problemática que norteará a pesquisa consiste em investigar: **Quais os fatores determinantes para a lealdade e retenção de consumidores de serviços educacionais de cursos de graduação em gestão e negócios?**

Com a finalidade de responder a problemática desta pesquisa, definiu-se como objetivo geral do trabalho o seguinte: Compreender que atributos associados à prestação de serviços educacionais apresentam maior relevância na composição da lealdade e retenção de

alunos de cursos de graduação em gestão e negócios.

Para o alcance do objetivo geral, foi estabelecido como objetivo específico desenvolver um modelo teórico que possibilite a relação de construtos que impactam a lealdade e retenção de alunos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E ESTRUTURA DO TRABALHO

Em um ambiente em que clientes e consumidores mostram-se cada vez mais exigentes e informados, as IES estão procurando fazer o máximo possível para satisfazer esse público, devendo buscar meios que possibilitem a satisfação e a retenção de seus discentes (FORTES et al., 2007)

Dito isto, espera-se que este trabalho contribua, no âmbito acadêmico, para o aprofundamento do conhecimento sobre a gestão de serviços no contexto educacional, em especial para cursos de gestão e negócios, sejam eles Bacharelados ou Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Em uma perspectiva gerencial, este trabalho poderá ser útil para gestores que desejam se aprofundar sobre a temática da gestão escolar no ensino superior, bem como conhecer o comportamento de consumidor nesse contexto, de modo que possa servir de apoio para melhoria da qualidade e incremento dos níveis de satisfação, bem como para formulação de estratégias de retenção e diminuição dos índices de evasão das IES.

Já no âmbito social, haja vista a evasão escolar no ensino superior ser considerada um problema grave em relação à efetividade dos investimentos em educação nas instituições públicas e privadas, o presente estudo pode ter relevância direta na discussão sobre a constituição e estrutura das IES em relação à formação de profissionais de gestão e negócios, bem como à promoção de políticas de integração dos alunos com os cursos, melhor relacionamento e, conseqüente, melhor formação desses egressos.

Quanto à estrutura deste trabalho, após este capítulo, é apresentado o referencial teórico que servirá de base para a realização dessa pesquisa, o qual traz algumas considerações sobre o consumo de serviços educacionais para fornecer uma visão geral sobre o tema e aspectos relacionados aos principais construtos abordados.

Além disso, realiza-se um resgate no âmbito acadêmico sobre os trabalhos que abordam o consumo de serviços educacionais que proporcionaram a construção do modelo teórico desta pesquisa, o qual constitui o último elemento da fundamentação teórica. Em

seguida, no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, são apresentadas as decisões relacionadas à mensuração, à coleta e análise dos dados com suas respectivas justificativas.

Após, são apresentados os resultados do estudo, seguindo as etapas de análise exploratória dos construtos, psicométrica das escalas e das hipóteses propostas. Por fim, são apresentados: síntese do estudo e alcance dos objetivos, bem como as implicações teóricas e gerenciais, e limitações e recomendações de futuros estudos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os recortes temáticos que servirão de base para a para a pesquisa, com o objetivo de desenvolver uma discussão sobre o consumo de serviços educacionais. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura com a finalidade de encontrar as variáveis que melhor podem contribuir para a construção de um modelo teórico que alcance o objetivo geral deste estudo.

### 2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil emergiu com a fundação de algumas faculdades isoladas durante o período colonial. Segundo a publicação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo, funcionavam apenas universidades ao fim da Primeira República, sendo a primeira fundada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro e a segunda em 1927 pelo governo de Minas Gerais, denominada Universidade de Minas Gerais. Kleinberg, Rebouças e Costa (2015) demarcam o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil seis fases distintas, conforme disposto no Quadro 1:

**Quadro 1 – Evolução histórica do ensino superior no Brasil**

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Antes de 1930	Predomínio das instituições públicas
1930 a 1967	Consolidação do sistema de ensino privado
1968 a 1980	Reforma do ensino superior e predominância do setor privado
1981 a 2002	Aumento da oferta de vagas do setor privado
2003 a 2010	Ampliação da oferta de vagas nos setores público e privado
2010...	Crescimento do número de vagas não preenchidas no setor público e aumento da evasão nos setores público e privado.

Fonte: Moises Filho (2006) e Kleinberg, Rebouças e Costa (2015).

O Brasil apresenta uma tradição universitária relativamente recente em termos históricos. Entendidas como tais, universidades brasileiras passaram a se configurar de fato apenas a partir da década de 1930 (GILIOLI, 2016). Segundo o mesmo autor, desde então, a quantidade de instituições de ensino superior se ampliou e, em 1968, registrou-se o marco da Reforma Universitária, que deu feições contemporâneas ao sistema universitário brasileiro.

Tais reformas tinham o objetivo de aumentar a produtividade das instituições de educação brasileira e, entre outras medidas, previam a padronização das universidades em um

modelo singular, a unificação do vestibular, a adoção do ciclo básico e do regime de créditos, além da associação entre ensino e pesquisa (BACKES, 2015).

Da Reforma Universitária de 1968 até os anos 2000, o sistema foi marcado por relativa estabilidade, com destaque para a consolidação e ampliação substancial da rede privada. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe à tona uma elevação da autonomia universitária, embora alguns dos principais aspectos da configuração da educação superior brasileira tenham sido alterados apenas na primeira década do século XXI (GILIOLI, 2016).

As mudanças foram relacionadas, sobretudo, à expansão da rede federal pública de instituições de ensino superior e, diante da influência e pressão de órgãos de financiamento internacional, à adoção de um modelo parecido com o norte-americano de seleção para o ensino superior.

Corbucci, Kubota e Meira (2016) ressaltam que na segunda metade dos anos 1990, ao tempo em que a rede federal de educação superior sofria cortes orçamentários que limitavam sua expansão, houve um direcionamento das políticas públicas educacionais para o crescimento do setor privado.

Assim, a expansão da educação superior pela via privada ensejou a criação de programas de financiamento estudantil, como a instituição do FIES em 1999, que foi criado em substituição ao antigo Crédito Educativo que não era autofinanciável (ao contrário do FIES).

No início do programa, o FIES contabilizou 312 mil contratos ativos até o fim de 2004, montante esse que correspondia a cerca de 10% do universo de matriculados em cursos de graduação presencial no setor privado, naquele ano.

O nível de cobertura desse programa de financiamento público manteve-se limitado até 2010, quando então foram introduzidas mudanças em suas regras, de modo a torná-lo mais atrativo, fazendo com que o programa crescesse até o ano 2015.

A partir desse momento, o governo foi paulatinamente reduzindo os recursos destinados ao programa e, em 2017, no governo Temer, foram impostas novas regras que fizeram com que muitas das IES privadas deixassem de aderir ao FIES para o ano de 2018.

## 2.2 CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS

No âmbito nacional, o marketing em serviços educacionais se tornou um importante instrumental para as IES em função da concorrência oriunda das alterações do sistema

educacional realizadas pelo governo, permitindo a ampliação do número de registro de instituições de ensino superior, bem como o atendimento às demandas e às necessidades de formação ditadas pelo mercado (SILVA, 2010). Tais fatores motivaram a aplicação, o desenvolvimento e a adaptação de técnicas mercadológicas para conquistar seguimentos de mercados em diferentes áreas de conhecimento (LAS CASAS; LAS CASAS, 2008).

Nos últimos 20 anos muitas mudanças ocorreram tanto na estrutura quanto na prática de comercialização das IES em função da aplicação dessas técnicas de marketing no sistema educacional brasileiro, conforme descritas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Evolução do Cenário no Marketing Educacional**

PERÍODO	MUDANÇAS
1997 a 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior oferta de serviços e a qualidade começaram a ser mensuradas;</li> <li>- O processo de aprendizagem mudou, passando do ensinar para o aprender;</li> <li>- Surgimento de cursos modulares, técnicos, com foco na prática e de menor duração;</li> <li>- Aplicação de novas tecnologias na sala de aula.</li> </ul>
2007 a 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rápido desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);</li> <li>- Ênfase no ensino centrado do aluno.</li> </ul>

Fonte: Elaboração Própria.

Assim, os primeiros trabalhos sobre marketing educacional foram publicados nos Estados Unidos no início dos anos 1990, mas, somente no final dessa década, 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 o comprometimento-lealdade no contexto educacional (MARQUES, 2008).

O Marketing Educacional 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; BRAGA, 2004; MARQUES, 2008).

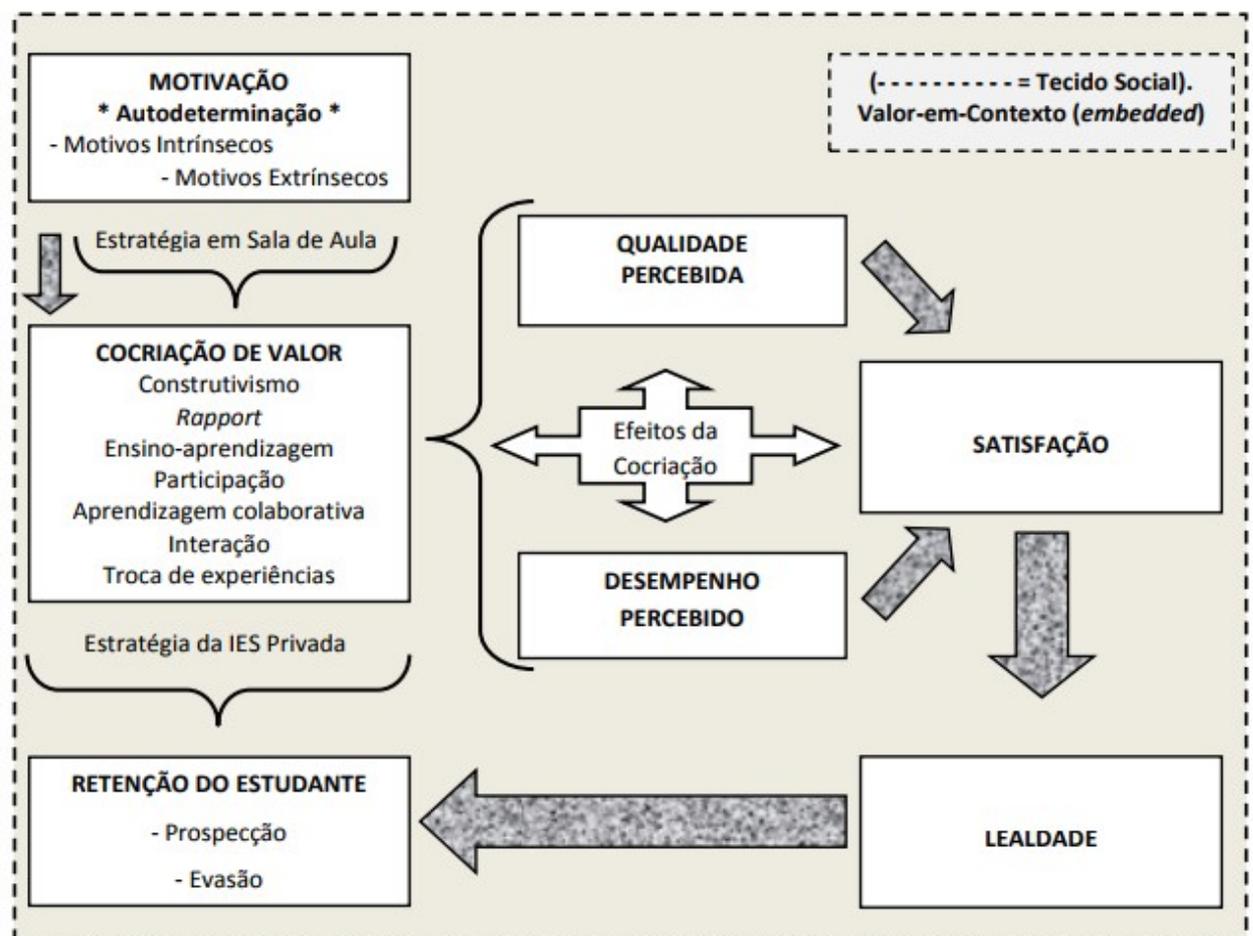
Nos estudos de marketing de serviços, inclusive de serviços educacionais, a proposta da Lógica Dominante do Serviço, ou *Service Dominant Logic* (SDL) exerce como centralidade a mudança de foco dos bens tangíveis aos intangíveis, mediante habilidades, conhecimento e processos, em que o consumidor é um cocriador de valor (VARGO; LUSCH, 2004; PAYNE et al., 2009). Para Payne et al. (2009), o local do serviço, que pode gerar a cocriação de valor, permite uma série de interações durante os relacionamentos entre empresa e cliente, ou em perspectiva social/contextual, como na relação entre professor e aluno nos

serviços educacionais.

Apesar da ideia de interação entre fornecedor do serviço e clientes não ser nova, a definição de cocriação e participação ativa do cliente no consumo de serviços pode ser considerada um progresso na geração de valor. Brambilla e Damacena (2012), apresentam o ambiente educacional como um bom exemplo de cocriação, em que alunos com diferentes expectativas são atendidos por professores e, mesmo em um grupo ou turma, é possível atender a diferentes demandas.

Interesses do professor, da comunidade, da IES e de órgãos governamentais como o MEC, completam este entendimento da cocriação como um termo mais amplo que incorpora diversos stakeholders, e mais que a simples interação ou prestação do serviço. Neste sentido, Brambilla e Damacena (2012) propuseram um modelo conceitual da cocriação de valor em serviços educacionais, conforme observado na Figura 1:

Figura 1 – Modelo conceitual da cocriação em serviço educacional.



Fonte: Brambilla e Damacena (2012).

Tal modelo é baseado na construção do relacionamento por meio cocriação de valor,

com destaque para troca de experiências, de interações entre alunos e agentes da educação superior (professores, pesquisadores, coordenadores de curso). Assim, como defendido por Tinto (2002), a integração dos alunos nas dimensões acadêmica e social fazem dos alunos os principais atores no processo de ensino-aprendizagem, de modo que a educação atual não deve ser mais centrada prioritariamente no docente. Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento a uma comunidade acadêmica (participação em projetos de pesquisa, extensão, grupos acadêmicos, voluntariado) pode ser um diferencial na construção do relacionamento duradouro.

Deste modo, no entendimento de Brambilla e Damacena (2012), o serviço educacional baseado na cocriação, diferentemente de uma prestação de serviço básico, pode ser uma forma de reduzir a percepção do estudante como um simples consumidor que paga taxas. Os autores ainda reforçam que, no momento que a IES investe em um ensino baseado na cocriação, o aluno deve dar sua contrapartida de trabalho, mais que simplesmente a contrapartida financeira (pagamento de mensalidades), de modo a reforçar o papel e a integração do aluno no processo de construção do conhecimento.

Assim, tendo em vista a complexidade inerente ao marketing e ao consumo de serviços educacionais, buscou-se discutir construtos relevantes para entender melhor o fenômeno da lealdade e retenção de alunos, como a qualidade percebida, valor percebido, satisfação, o comprometimento afetivo e a integração.

### 2.3 QUALIDADE PERCEBIDA

O conceito de qualidade é muito usado entre organizações industriais, comerciais, públicas ou privadas, e tem origem na busca da uniformidade dos produtos, ganhando destaque na era da produção em massa (MANGINI; URDAN; SANTOS, 2017).

Segundo Zeithaml (1988), qualidade percebida é diferente de qualidade objetiva. A qualidade percebida é uma abstração de alto nível, e não uma percepção de um produto ou serviço. É uma avaliação geral, um julgamento feito pelo consumidor, partindo dos seus modelos concebidos anteriormente, em outras oportunidades de consumo, geralmente fazendo uma comparação de situações já vivenciadas com sua percepção atual.

Deste modo, 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 (ANDERSON; FORNELL; LEHMANN, 1994; MARQUES, 2008).

A qualidade em produtos apresenta características voltadas à lembrança de um objetivo, com foco na uniformidade das características e conformidade com as especificações, tendo seu uso quase sempre efetuado após a aquisição.

No tocante aos serviços que são atos, processos ou atuações que criam valor ao cliente sendo ofertados por um prestador ou fornecedor de serviços (ZEITHAML; BITNER; GREMLER, 2014), a qualidade apresenta uma complexidade extra, por conta da variabilidade muitas vezes provocada pela natureza humana (tanto pelo ofertante quanto pelo cliente que é coprodutor do serviço e que espera uma experiência diferenciada).

Assim, para que o cliente fique satisfeito é necessário que as expectativas geradas por indicação pessoal, necessidade e experiências passadas, sejam superadas pelo serviço ofertado (PARASURAMAN et al. 1985).

Não obstante, a qualidade percebida do serviço influencia o comportamento de escolha do consumidor e, desta forma, determina a sua continuidade e o grau de intensidade com o qual este cliente vai se relacionar com a organização (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001).

Nos serviços educacionais, os parâmetros e padrões de qualidade acadêmicos constituem um conjunto de fatores que impactam a formação do estudante. Ao tempo que precisam cumprir com requisitos do MEC e sustentabilidade financeira, as IES buscam ofertar serviços que atendam às necessidades e expectativas de seus clientes, e a qualidade dos serviços prestados tem papel fundamental na captação e retenção de alunos (ZABADI, 2013).

Abdullah (2005) reforça que a concorrência acirrada do mercado educacional de ensino superior e a redução dos recursos governamentais vêm forçando as IES a buscar outras estratégias de diferenciação, como a orientação ao cliente por meio da identificação dos fatores críticos da qualidade do serviço desde a perspectiva dos estudantes (clientes primários).

Vieira (2014), em seu trabalho com amostra de estudantes de Administração, destaca que os principais fatores determinantes da qualidade de serviços no âmbito educacional são o corpo docente, ambiente, atendimento do corpo técnico administrativo, estrutura curricular, relacionamento com os discentes e a infraestrutura da IES.

Já Mainardes, Domingues e Deschamps (2009) evidenciaram os seguintes atributos relacionados a qualidades de serviços em IES: O ambiente do curso na IES, a inovação e a qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso,

Não obstante, além da variedade de aspectos relacionados à qualidade dos serviços identificadas nos diversos estudos, muitos trabalhos empíricos em instituições educacionais evidenciaram a qualidade percebida como um bom preditor da satisfação em serviços educacionais (LONG et al., 2014; GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016), bem como apresenta influência sobre o valor percebido (COBRA; BRAGA, 2004; PETRICK, 2004; REICHELT, 2012).

## 2.4 SATISFAÇÃO

A satisfação pode ser entendida como o resultado da comparação do desempenho/resultado de um produto/serviço em relação às suas expectativas (GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016).

Oliver (1980) aponta que os consumidores formam previamente suas expectativas a respeito do desempenho das características de produtos e serviços, e a aquisição desponta o nível de desempenho real, revelando uma desconfirmação positiva, quando a experimentação supera o esperado, uma desconfirmação negativa, quando a experimentação está aquém do esperado, ou uma confirmação (desconfirmação zero), quando a experimentação corresponde exatamente ao esperado (FARIAS; SANTOS, 2000).

No meio educacional, a satisfação do cliente é relacionada às repetidas experiências de vida no campus, uma vez que este ambiente proporciona uma rede de experiências interconectadas que se sobrepõem e influenciam a satisfação dos estudantes como um todo (BARBOZA et al., 2014). Assim, a gestão acadêmica deve considerar a percepção dos estudantes em relação tanto às experiências dentro da sala de aula, como das demais experiências que ele vivencia dentro da instituição (ELLIOT; SHIN, 2002; BARBOZA et al., 2014).

Não obstante, a gestão da qualidade dos serviços educacionais com foco no relacionamento com o cliente, deve apresentar convergência com o incremento da satisfação, lealdade e, por consequência, para retenção dos alunos (BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011). Milan et al. (2015) ressalta que, no contexto educacional, a qualidade pode ser compreendida como um sistema no qual os clientes (alunos), fornecedores (IESs) e demais stakeholders devem estar envolvidos para a satisfação das expectativas, visando à continuidade dos relacionamentos.

A satisfação, portanto, pode ser considerada um construto fundamental na motivação e

integração dos discentes ao longo da sua formação acadêmica, interferindo no aproveitamento do seu aprendizado e na competência e habilidade desenvolvidas na formação desses profissionais (PACHECO; MESQUISA; DIAS, 2015). Logo, compreender que variáveis influenciam e são influenciadas pela satisfação dos alunos é fundamental para as IES que desejam manter a qualidade dos serviços e do relacionamento com seus clientes.

No entanto, para Onusic (2009), mensurar a satisfação dos discentes pode ser difícil, uma vez que os fatores e características que determinam o sentimento de satisfação podem ser diferentes entre os usuários da IES. Além disso, cabe ressaltar que, na educação superior, o cliente deve participar do serviço e seu papel tem feito direto na performance global do serviço prestado.

Dessa forma, nota-se a importância das IES verificarem o grau de satisfação de seus alunos, com o intuito de conhecerem as expectativas dos acadêmicos com relação aos cursos ofertados pela IES (STEFANO; ISHIDA; ANDRADE, 2013), para que, com isso, possam aprimorar sua metodologia de ensino, atendimento às necessidades dos estudantes, assim como melhorar o relacionamento com a organização.

## 2.5 VALOR PERCEBIDO

Nos estudos de Marketing, a palavra “valor” é normalmente associada ao contexto de percepção, gerando o termo “valor percebido” (CICONET et al., 2015). Em uma concepção clássica que foi adotada, o valor percebido é um *trade-off* entre benefícios e sacrifícios percebidos em relação ao consumo de bens ou serviços, ou seja, o valor é a avaliação geral feita pelos consumidores em relação a utilidade de um produto ou serviço baseado nas percepções do que é recebido pelo que é dado (ZEITHAML, 1988).

Historicamente, o valor percebido tem sido abordado de diferentes modos, não havendo um consenso em relação a uma melhor maneira de mensurá-lo (ALVES, 2010; TABORGA, 2014).

Apesar de algumas divergências entre os conceitos, estudiosos da área, como Zeithaml (1988) e Woldruff (1997), concordam que o valor percebido: i) está relacionado ao uso de algum produto ou serviço; ii) A percepção do cliente não necessariamente está ligada ao que o fornecedor planejou; iii) está relacionado à percepção de benefícios e utilidades, estas frequentemente denominadas pelos autores como sendo o bônus, contrapondo com a percepção de sacrifícios e custos incorridos na obtenção do bem ou serviço, estes, por sua vez,

relatados pelos autores como ônus.

Zeithaml (1988) ainda destaca que o valor percebido é um conceito extremamente pessoal e de difícil mensuração, pois é percebido e avaliado de formas diferentes por cada cliente. O que pode ser percebido como de alto valor para um cliente pode não ter significado nenhum para outro cliente. A percepção de valor depende do cliente e do momento psicológico que ele está vivenciando na hora da compra.

Nesse sentido, uma organização ao conseguir criar mais valor para os clientes pode atingir uma vantagem competitiva frente aos seus concorrentes e quando o cliente percebe que está recebendo maior valor na empresa com a qual se relaciona, existe maior possibilidade deste se tornar leal a ela (SLATER; NARVER, 2000; SIRDESHMUKH et al., 2002).

Não diferente de outros setores, organizações de serviços educacionais de nível superior também buscam essa diferenciação, fato que vem motivando estudos sobre a temática no âmbito educacional (HERMAWAN, 2001; LEBLANC, NGUYEN, 1999; LEDDEN et al., 2007; COSTA, 2007, BASSO et al., 2015).

Para Bergamo et al. (2012), os diversos pontos de interação entre o cliente e a IES devem estar alinhados, caso contrário o efeito do valor sobre a lealdade será negativo. Assim, ganharam importância os modelos de valor percebido pelo consumidor em que é demonstrada a relação entre qualidade, preço e valor, e a percepção destes conceitos pelos consumidores de serviços educacionais.

Quando o contexto analisado envolve serviços de natureza contínua, como bancos, telefonia ou serviços educacionais, o valor percebido emerge e influencia as diversas interações ocorridas entre a organização e o consumidor. Sendo assim, tem-se que o valor para o consumidor não reside simplesmente no produto ou serviço adquirido, mas, sim, na experiência de consumo como um todo (REICHELT, 2012).

Além disso, como mencionam Brambilla e Damacena (2012), o consumidor não deve mais ocupar uma perspectiva de receptor de valor, e passa a ser entendido como parceiro ativo nos processos produtivos. Na educação, a participação do aluno é essencial para gerar valor educacional, ou valor de aprendizagem real, na relação custo x benefício esperada por ele.

Nas investigações no setor educacional as escalas de valor tendem a ser mais amplas em situações quando da aferição do construto em suas múltiplas dimensões (COSTA, 2007; REICHELT, 2012). Entretanto, nos estudos em que o valor é mensurado para analisar seu relacionamento com outros construtos, a mensuração tende a ser realizada por um conjunto de itens que contemplem percepções de benefícios e sacrifícios, sendo separada das medições de qualidade percebida (BORINI; SILVA; PONCHIO, 2009), e pode ser tratada de forma

unidimensional, como defende Alves (2011). Partindo desse pressuposto, no presente estudo o construto valor percebido foi mensurado de forma unidimensional.

## 2.6 INTEGRAÇÃO

A evasão no ensino superior pode ser oriunda da ausência de interação entre o aluno e os principais atores que representam as IES, os próprios coletas, professores, gestão, setores e sistemas acadêmicos e sociais (TINTO, 1975).

Quanto à integração de alunos em IES, Tinto (1975, 1993) e Bergamo, Giuliani e Galli (2011) apresentam um modelo que a mesma ocorre em duas dimensões:

a) **Integração acadêmica:** Dimensão composta por fatores estruturais e normativos. A integração estrutural é caracterizada pela existência da vinculação do estudante em relação às possibilidades estruturais da IES. Enquanto a integração normativa trata da relação com os colaboradores da IES que mantêm relacionamento direto com o estudante, como professores, secretários, técnicos administrativos. As duas perspectivas apresentam influência no rendimento escolar e na formação intelectual do estudante, que são fatores fundamentais para esta dimensão da integração. O incremento da integração acadêmica favorece o comprometimento com a IES, com a persistência e intenção de concluir a graduação; e

b) **Integração social:** Se refere ao sistema social da IES em que o aluno está inserido. Aborda o desenvolvimento e interações positivas de projetos e grupos de estudo, pesquisa e extensão desenvolvidos por professores e alunos. A Integração social também incorpora atividades extra sala de aula desenvolvidas por membros da instituição, como a participação em eventos, estágios, esportes e voluntariado, entre outras.

c) Para este estudo, incrementamos a proposta com uma terceira dimensão, a **Integração profissional**, que trata da percepção de como o consumo se associa as redes de relacionamentos profissionais que se estabelecem entre as pessoas envolvidas (alunos e professores) no processo de consumo de serviços educacionais.

Logo, no tocante à integração acadêmica, Tinto (1993) sugeriu que a mesma pode ser medida através do desempenho na forma de notas e em termos do desenvolvimento intelectual vivenciado durante os anos da universidade. As notas estão relacionadas aos padrões explícitos do sistema acadêmico e são consideradas recompensas explícitas e extrínsecas para o indivíduo, enquanto o desenvolvimento intelectual representa uma forma mais intrínseca de recompensa, sendo um aspecto integrado ao desenvolvimento pessoal e acadêmico do

estudante.

Sendo assim, o mesmo autor argumenta contra o pressuposto de que a saída da universidade reflete alguma deficiência ou fragilidade no indivíduo. O autor entende que o estudante pode revelar comportamentos e desempenhos excelentes e, ainda assim, decidir evadir por razões outras que limitações pessoais. Na mesma linha, Magalhães (2012) defende que é importante fazer a distinção entre os estudantes que fracassam nos estudos e aqueles que voluntariamente deixam a universidade.

Já em relação à integração social, Magalhães (2012) comenta que a mesma refere-se à percepção do estudante sobre o grau de sua congruência pessoal com as atitudes, valores, crenças e normas da comunidade universitária, bem como ao seu grau de afiliação social. Esta integração pode ocorrer em diferentes níveis, tais como a subcultura de um curso particular ou da universidade como um todo.

Acredita-se, portanto, que o grau percebido de integração social modifique o comprometimento inicial do estudante para com a instituição (TINTO, 2002). A integração do estudante no meio social da universidade ocorre através da convivência no grupo de alunos, em atividades extra sala de aula (pesquisa e extensão) e nas interações com o corpo docente.

O sucesso e gratificação em cada uma destas atividades podem influenciar diretamente na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, modificando a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional. Por outro lado, os estudantes que evadem percebem a si próprios como tendo menos interações sociais do que os demais. Neste sentido, dificuldades no relacionamento interpessoal e percepções de apoio social insuficiente têm sido apontadas como antecedentes de evasão (BARDAGI; HUTZ, 2012).

Logo, Bardagi e Hutz (2012), ao entrevistarem estudantes evadidos, destacaram as dificuldades de interação e a pouca identificação de valores e interesses com o grupo de alunos como razões importantes para o desengajamento e a evasão. Por outro lado, participantes desse estudo qualitativo relataram que os vínculos de amizade estabelecidos postergaram a evasão. Os autores evidenciaram uma conexão entre integração social e identificação com o curso, uma relação já apontada por modelos já propostos na literatura (BARDAGI; HUTZ, 2012).

Ademais, Magalhães (2012) reforça que o sentimento de pertencer a uma comunidade acadêmica específica, compartilhando valores e interesses, é uma experiência necessária à consolidação da escolha profissional, pois reforça as percepções de autoconceito vocacional compatíveis com a opção realizada.

Bardagi e Hutz (2012) ainda observaram a relação entre alunos e professores dos cursos. Os achados da pesquisa evidenciaram que os alunos que desistiram dos cursos relataram a insatisfação com a forma de relacionamento que tinham com seus professores, que segundo os relatos apresentados eram demasiadamente formais e distantes, não proporcionando interações sociais. Possivelmente, esses alunos tinham a expectativa de manutenção dos vínculos de proximidade, proteção e tratamento vivenciados no ensino médio. Os autores consideraram que as demandas institucionais por maior independência e autonomia possam ter sido interpretadas por seus entrevistados como um distanciamento geral da universidade em relação ao aluno. Neste sentido, é possível que alguns estudantes ingressem no ensino superior mantendo a expectativa de um tratamento paternalista, à maneira do que costumavam receber no ensino médio.

No entanto, a universidade é um ambiente distinto do escolar, onde a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante são notadamente diminuídos (TEIXEIRA; CASTRO; ZOLTOWSKI, 2012). Fato que resulta que o envolvimento do estudante com sua formação depende muito mais dele do que da universidade. A responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem.

Já a comparação realizada por Soares, Poubel e Mello (2009) evidenciou que discentes de IES públicas demonstram melhor capacidade de se adaptar à vida acadêmica e ao ensino superior, bem como autoconfiança no tocante às competências cognitivas em relação aos seus pares de instituições privadas. Para os autores, a seleção para IES públicas exigem muita disciplina e estudo, enquanto o processo seletivo de IES particulares pode ser meramente classificatório e não eliminatório. com isso, os estudantes aprovados sentem orgulho por seu sucesso, fato que exige esforços do ponto de vista da gestão administrativa de IES privadas no acompanhamento e motivação para os estudos em relação aos seus discentes.

Assim, as características inerentes a cada IES (tamanho, localização, estrutura..) e dos seus respectivos alunos favorecem interações e experiências distintas de integração do corpo discente das instituições públicas ou privadas (PARADISO; SCHÜTZ; HOWES, 2012)

## 2.6 COMPROMETIMENTO

Quanto aos aspectos relacionados ao comprometimento, é sabido que quando o cliente encontra-se comprometido, é um indicativo de que permanecer no relacionamento lhe será benéfico (GEYSKENS et al., 1996), tornando o comprometimento um predecessor da lealdade

e por consequência da retenção de alunos (HENNIG-THURAU; KLEE, 1997).

O comprometimento pode ser compreendido através das seguintes dimensões (PRADO; SANTOS, 2003; BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011):

**Quadro 3 – Dimensões do comprometimento**

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Comprometimento Afetivo	Baseado na preferência afetiva do cliente pela organização, apresentando impacto positivo na propensão a retenção e dos alunos investirem no relacionamento com a IES. Além disso, o Comprometimento afetivo promove o desenvolvimento de barreiras que podem inibir a busca por concorrentes, favorecendo, ainda, a identificação dos alunos com a IES, o compartilhamento de valores e senso de pertencimento.
Comprometimento de continuidade ou calculativo	Enfocam os custos de se mudar de prestador de serviços e as vantagens e benefícios para a continuidade do relacionamento.
Comprometimento normativo	Ligado à necessidade de permanecer no relacionamento;
Comprometimento instrumental	Aborda estímulos como premiações e punições;
Comprometimento comportamental	Refere-se ao necessidade do fornecedor no atendimento de necessidades e desejos dos alunos.

Fonte: Baseado em Prado e Santos (2003) e Bergamo, Giuliani e Galli (2011).

No meio educacional, Tinto (1993) afirma que o comprometimento é influenciado pela integração do discente em duas esferas: a universitária e a não universitária. A esfera universitária, sendo composta por duas subdivisões: (1) acadêmica e; (2) social. Não obstante, Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) argumentam que as características próprias à esfera não universitária podem impactar negativamente o comprometimento do aluno para com a IES.

Logo, quando o comprometimento do aluno em relação à IES converge com seus objetivos próprios/pessoais e, quanto maior for a integração acadêmica e social do aluno, menor a probabilidade de evasão (TINTO, 1993).

Assim, com base nessa proposição, Andriola, Andriola e Moura (2006) afirmam que o discente ingressa no ensino superior com intenções, objetivos e compromissos para com a IES já definidos, que podem variar em razão das características demográficas. Após o ingresso e adaptação à nova realidade, o aluno é exposto às interações e relacionamentos com o ambiente acadêmico e social da IES, possibilitando a redefinição de suas intenções e seus compromissos, que, por conseguinte, pode levá-lo a continuar no curso ou à sua evasão.

Portanto, os alunos que iniciam um curso superior com a perspectiva de continuar no curso (compromisso) e de colar grau ao fim do período, podem apresentar maior propensão à persistência, bem como à lealdade (BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011).

Para esse estudo, foi analisado apenas o comprometimento emocional ou afetivo pelo

fato dos outros tipos ou dimensões do comprometimento serem convergentes com a definição de valor percebido utilizado nesta pesquisa (utilidade do serviço com base na percepção daquilo que é recebido e dado, ou seja, da avaliação entre os benefícios e custos percebidos na compra de um bem ou serviço).

## 2.7 LEALDADE

Para Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), a lealdade pode ser entendida como uma intenção de desempenhar um conjunto de comportamentos que sinalizem uma motivação de manter um relacionamento com uma organização, incluindo alocação de mais recursos ao provedor de serviços, a recomendação por boca a boca positivo e a intenção de retorno.

A literatura apresenta, como antecedentes da lealdade, fatores como a qualidade do serviço ou produto, valor percebido e a satisfação. No entanto, apesar da satisfação e a lealdade serem construtos correlacionados, já que o cliente leal, via de regra, encontra-se satisfeito, o fato de um cliente estar satisfeito não significa necessariamente que ele seja leal à empresa, pois outros fatores e variáveis podem interferir na relação (OLIVER, 1980).

Assim, a lealdade e seus antecedentes é um assunto que mantém interesse de estudiosos de marketing há pelo menos quatro décadas (GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016). Tal interesse pela matéria justifica-se pela inquestionável relação positiva entre lealdade do consumidor e lucratividade da empresa, sendo a lealdade uma destacada fonte de vantagem competitiva, uma vez que clientes leais são menos motivados a buscar alternativas, mais resistentes à persuasão dos concorrentes e mais suscetíveis a engajarem-se em comportamentos de comunicação boca a boca (GASTAL, 2005).

Não obstante, semelhante à lealdade em outros setores, a lealdade de estudantes também é composta por componentes comportamentais e atitudinais (HENNIG-THURAU et al., 2001). A lealdade comportamental pode ser referida como a frequência e repetição de compras, enquanto a atitudinal refere-se a preferências declaradas, compromisso ou intenções de compra dos consumidores (MANGINI; URGAN; SANTOS, 2017).

Pelas características do serviço, em uma IES a lealdade está relacionada tanto com a intenção do aluno em continuar no próximo semestre, bem como a possibilidade de voltar a estudar e fazer outro curso na mesma instituição, seja de graduação ou de pós-graduação (GUIMARÃES, 2005; ONUSIC, 2009).

Neste contexto, Helgesen e Nettet (2007) declaram que a lealdade de um ex-aluno é

tão importante quanto a de um aluno atual e pode candidatar-se a qualquer universidade, qualquer curso específico ou qualquer outro componente da universidade porque a fidelidade dos alunos não possui efeito de curto prazo. Estudantes leais mostram participação ativa e comportamentos positivos que também influenciam a qualidade geral do ensino (VIEIRA, 2014). Além disso, a evasão pode influenciar de forma negativa outros candidatos sobre a escolha da instituição (ONUSIC, 2009).

Assim, estudantes leais podem ser defensores e divulgadores das IES, recomendando o curso ou a organização aos outros. Ao analisar o efeito da qualidade do serviço de ensino superior sobre o valor percebido, satisfação dos alunos e a lealdade dos alunos, tanto os componentes comportamentais como atitudinais da lealdade estudantil serão considerados.

## 2.8 RETENÇÃO E EVASÃO

A evasão no ensino superior é um fenômeno em crescimento no Brasil e tornou-se foco de preocupação para pesquisadores de diferentes ciências, entre elas a Administração (BARDAGI; HUTZ, 2012). Na área mercadológica, o fenômeno da evasão por vezes é associado à baixa qualidade dos serviços prestados pelas IES.

O MEC/SISU (1997), por meio da Comissão Especial de Estudos a respeito da Evasão nas Universidades Brasileiras, classifica a evasão no ensino superior em três tipos: a evasão de curso, a transferência, e o trancamento ou exclusão realizada pela Instituição de Ensino. Essas evasões podem ser temporárias ou definitivas, conforme Quadro 4:

**Quadro 4 – Tipos de evasão e características**

TIPO DE EVASÃO	CARACTERÍSTICAS
Evasão do Curso	Desligamento do curso superior por situações como: abandono (não realiza sua rematrícula), desistência (oficializa sua saída), transferência (saída para outra IES), reopção de curso (permanência na IES e mudança de curso), trancamento, exclusão por regra institucional.
Evasão por Transferência	Desligamento da Instituição na qual está matriculado e se matricula em outra IES.
Evasão do Ensino Superior	Abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Fonte: Elaboração própria, baseado em MEC/SISU (1997).

Vitelli e Fritsch (2016) defendem que para discutir o tema da evasão é fundamental considerar as dimensões temporalidade e granularidade. No tocante à temporalidade, a mesma pode ser imediata, por período definido ou definitiva; enquanto a granularidade pode ter sua abrangência contextualizada no sistema educacional, na instituição ou no curso. Para

esta investigação, por não serem tratados dados efetivos de evasão da IES estudada, serão considerados aspectos comportamentais de uma possível evasão (definitiva ou não), em relação à IES (consequentemente também do curso em que o aluno está inserido).

Nunes (2005) defende que o negócio do ensino superior (e do serviço prestado) apresenta características diferenciadas, enumerando tais características:

a) O aluno matriculado adquire um serviço representado por uma vaga em determinado curso, que somente estará concretizado no final de um ciclo médio de dois a cinco anos. O aluno matriculado pode desistir (evasão) em qualquer período de realização do curso, deixando de pagar pelo serviço, deixa poucas alternativas para IES repor a perda com um novo cliente, principalmente nas instituições privadas;

b) O aluno evadido (cliente perdido) só pode ser repostado pela IES em duas ocasiões: (i) Pelo reingresso (cliente reconquistado) do próprio cliente perdido, na condição de aluno em reingresso (cliente reconquistado); e (ii) Por um aluno transferido (cliente adquirido) proveniente de outra instituição, que passa a pagar pelo serviço somente a partir da fase em que começar a utilizá-lo.

Diante disto, há de ser considerado o horizonte temporal de integralização do curso, tendo em vista que a retenção do aluno matriculado vai além da concretização da venda inicial e perpassa por um ciclo longo de uso do serviço. No entanto, enquanto a substituição do aluno para a IES privada é rara, a evasão pode atingir altos índices em alguns cursos, por motivos relacionados internos - em relação à IES; e/ou externos – pela conjuntura econômico ou por motivos pessoais (NUNES, 2005).

Neste contexto, a retenção de clientes é definida por Jamal (2004) como a habilidade de uma organização em reter seus clientes já adquiridos e, no setor educacional, pode ser uma ferramenta eficiente para diferenciação de IES por meio do desenvolvimento de métodos de ensino e processos de serviços mais eficazes com vistas a estabelecer e fortalecer relações duradouras com esses clientes (SANTINI et al., 2015).

Assim, a respeito dos fatores relacionados aos desafios da retenção no ensino superior, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) reforçam diversos fatores que podem interferir na retenção de universitários, mas que podem ser classificados em internos, quando dizem respeito a aspectos relativos à própria instituição, e externos, com foco no aluno. Tais desafios são apresentados no Quadro 5:

**Quadro 5 – Desafios da retenção no ensino superior**

FATORES	TIPOS
Internos	Infraestrutura.

	Corpo Docente.
	Assistência Socioeducacional (Atividades de pesquisa e extensão, eventos, grade curricular/turno, monitorias, assistência aos alunos).
Externos	Decisão do aluno em Relação ao Curso (Falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção, busca pela herança profissional, pressão familiar, baixa concorrência).
	Dificuldades Escolares (Deficiência da educação básica, repetência).
	Descontentamento com o Curso e sua Futura Profissão (Desmotivação, desprestígio da profissão, novo interesse).
	Razões Socioeconômicas (Problemas financeiros, dificuldade em conciliar trabalho e academia, moradia).
	Distância entre domicílio e universidade (Difícil acesso à universidade, Transferência de domicílio).
	Problemas pessoais (Nascimento de filhos, dedicação ao casamento, Morte/doença grave).

Fonte: Adaptado de Dias, Theóphilo e Lopes (2010).

Para este trabalho, optou-se por dar ênfase aos fatores internos da relacionados à retenção de alunos, uma vez que estes apresentam maior possibilidade de controle e aplicação de ferramentas e estratégias mercadológicas/gerenciais por parte das IES.

Com o discernimento de motivos e causas de evasão, o tratamento dessas informações pode ajudar as IES no gerenciamento de programas de retenção, constituindo uma ferramenta útil em diversos cenários. Assim, algumas atividades podem ser desenvolvidas para o funcionamento de um programa de retenção, com por exemplo: Formação de uma comissão e programa de retenção; Diagnóstico sobre a situação de retenção; Identificação de causas de abandono da IES; Incentivo de atitude proativa e de coparticipação do serviço aos alunos; Incentivo para captação de novos alunos; Melhoria da circulação do aluno nas instalações da IES; Apoio pedagógico, conselhos e orientações; e Criação de um ambiente direcionado ao alunado (KOTLER; FOX, 1994; BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011).

## 2.9 ANÁLISE INTEGRADA DOS CONSTRUTOS (MODELOS)

A tentativa de entender melhor os aspectos presentes nos construtos abordados nesses trabalhos – valor percebido, satisfação, comprometimento, lealdade e propensão à evasão – tem levado alguns autores a propor instrumentos de medida focados em algumas das dimensões que permeiam o fenômeno estudado.

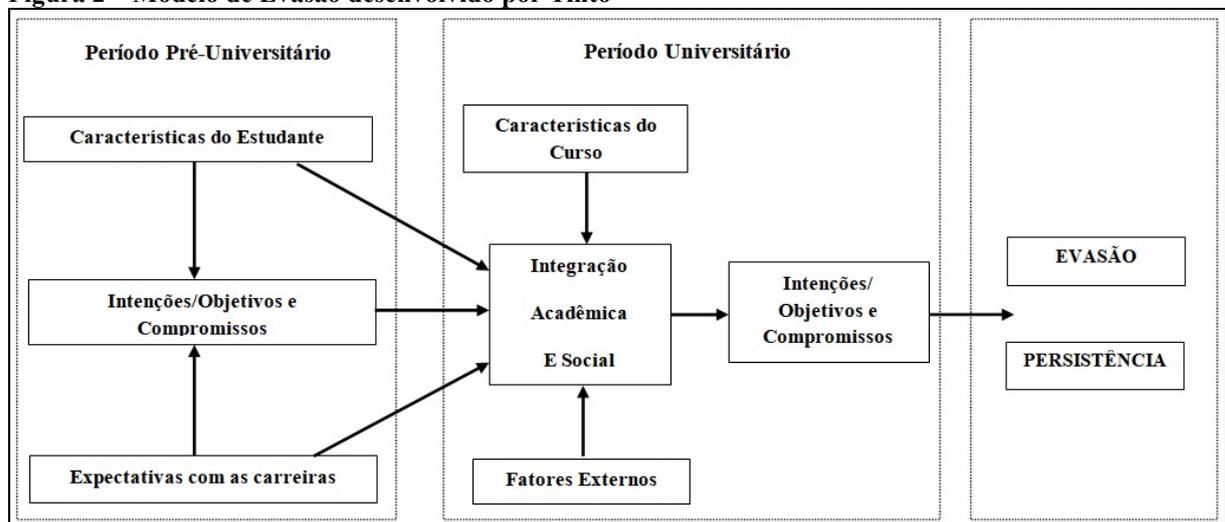
A seguir, são apresentados os modelos julgados relevantes para a composição dos construtos deste estudo e, conseqüentemente, do modelo proposto.

### 2.9.1 Modelo de Tinto (1975, 1993, 1999, 2002)

Por mais de três décadas, Vincent Tinto desenvolveu e aprimorou estudos para melhor entender o fenômeno da evasão no ensino superior dentro de uma perspectiva educacional. O modelo estrutural proposto pelo autor é considerado como um modelo institucionalmente orientado que tem como conceitos centrais a integração acadêmica e social à instituição, os quais sugerem que a decisão do estudante de permanecer ou deixar a instituição é influenciada tanto por fatores externos, quanto pelo nível de conexão desenvolvido com a instituição.

Conforme Tinto (2002), a evasão, enquanto fenômeno, é uma realidade que não pode ser tratada isoladamente e que deve ser levado em consideração todo o contexto que envolve a realidade do indivíduo. O autor divide o modelo de análise em: Período Pré-Universitário, em que aspectos como as características particulares dos estudantes, suas intenções, objetivos, compromissos e expectativas são considerados preponderantes e; Período Universitário, relacionado à vivência acadêmica, características do curso, integração do aluno e outros fatores externos. Tais períodos impactam na decisão de evasão ou da continuidade do aluno no curso escolhido, como pode ser observado na Figura 2.

**Figura 2 – Modelo de Evasão desenvolvido por Tinto**



Fonte: Adaptado de Tinto (2002, p. 114).

Cabrera, Nora e Castaneda (1993) realizaram estudo com objetivo de investigar em que medida o modelo teórico de Tinto (1975) pode ser utilizado para explicar a evasão/permanência nas universidades. Os autores apontam três fatores de destaque entre os pressupostos do modelo analisado: (i) permanência na instituição é resultado de um complexo conjunto de interações ao longo do tempo; (ii) características da educação pré-universitária

têm efeitos na vida universitária do aluno; e (iii) a intenção de permanência na universidade é afetada pela combinação entre características do estudante e da instituição.

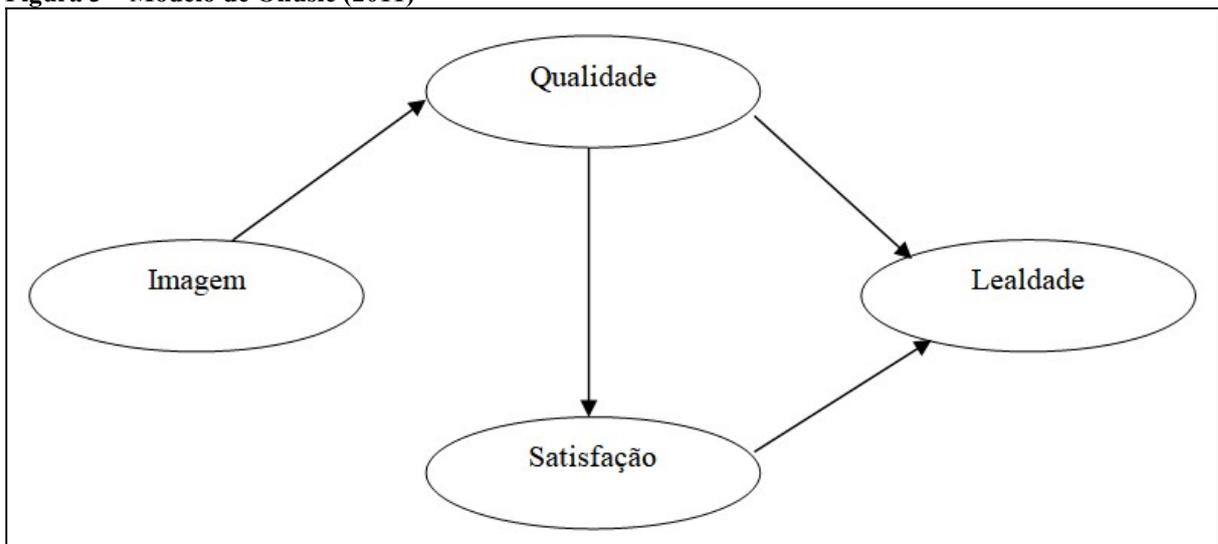
Os autores supracitados evidenciaram que problemas relacionados à evasão são recorrentes tanto em instituições públicas como privadas e pode iniciar antes mesmo do consumo do serviço, embora desemboquem após as experiências dos alunos no período universitário. Esta pesquisa teve como recorte o período universitário em que os estudantes estão consumindo o serviço, possibilitando mapear fatores que contribuem para a permanência do aluno na IES.

### 2.9.2 Modelo de Onusic (2011)

Já Onusic (2011), em uma perspectiva gerencial do marketing de serviços, investigou a qualidade dos serviços educacionais de quatro cursos de graduação, com o objetivo de identificar os fatores que contribuem para satisfação e lealdade em relação ao curso na FEA/USP.

A autora realizou uma adaptação dos itens propostos por Bloemer et al. (1998), aplicados às instituições financeiras, para a realidade de instituições de ensino, contemplando quatro construtos: qualidade, imagem, lealdade e satisfação, como mostra a Figura 3:

**Figura 3 – Modelo de Onusic (2011)**



Fonte: Onusic (2011) baseado em Bloemer (1998).

Em relação ao construto qualidade, a pesquisa utilizou as 5 (cinco) dimensões da escala SERVPERF, adaptando-a ao setor de ensino superior para compreender melhor a

percepção de discentes em relação à qualidade na IES estudada. Para o modelo final proposto nos resultados apresentados, a autora manteve todas as variáveis do construto da qualidade, uma vez que obtiveram um alpha de cronbach superior a 0,89 cada, atestando a confiabilidade da escala.

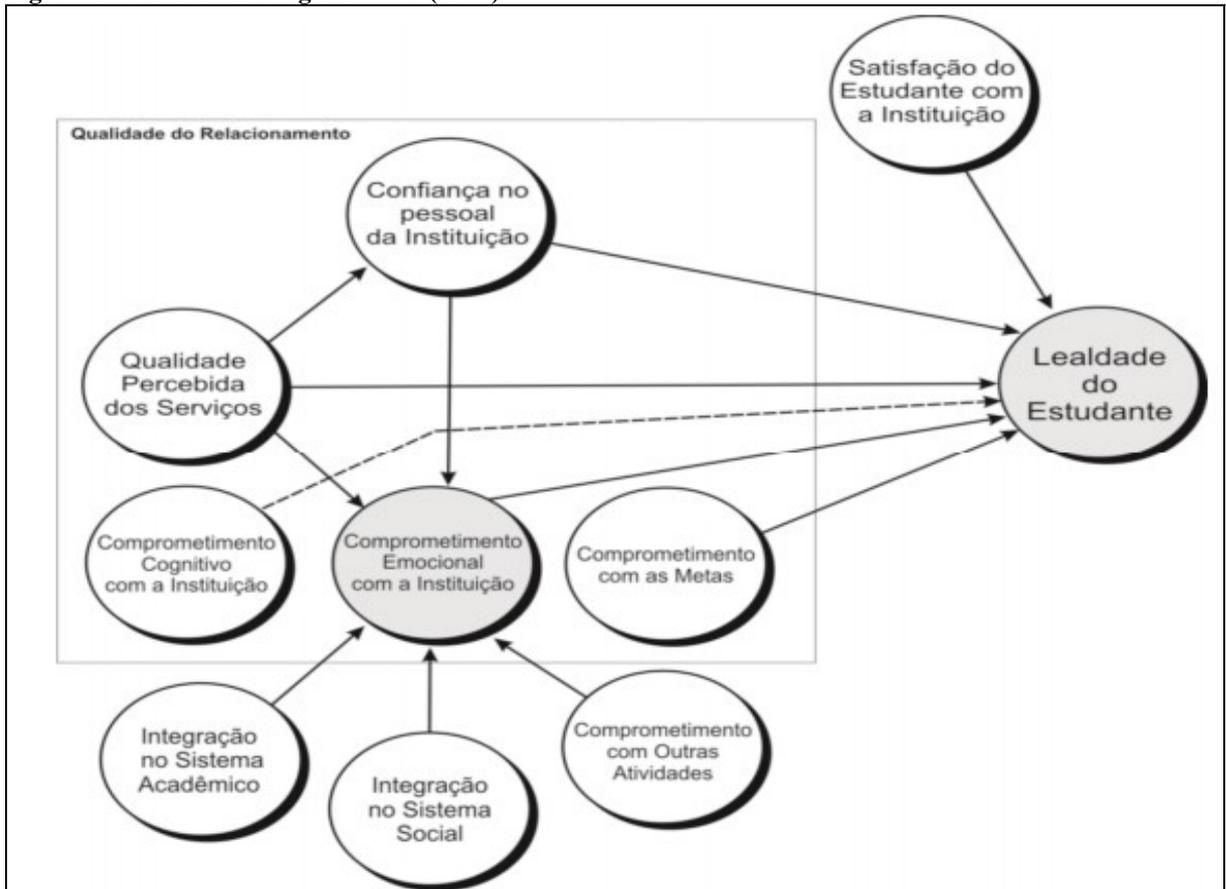
Quanto aos achados do estudo, as hipóteses confirmadas evidenciaram: (i) a Qualidade é influenciada pela imagem da instituição; (ii) a satisfação é influenciada pela qualidade percebida; e (iii) a lealdade é influenciada pela satisfação. Apesar do bom ajuste do modelo, diferentemente dos resultados encontrados por Bloemer (1998), a hipótese de que a lealdade é influenciada pela qualidade percebida foi refutada.

### **2.9.3 Modelo de Bergamo et al. (2012)**

Bergamo et al. (2012), influenciados por Tinto, realizaram um estudo com o objetivo de verificar a predisposição à lealdade frente às IES por parte de seus alunos. Para tanto, os autores utilizaram bases teóricas do marketing de relacionamento, adaptando o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), com o objetivo de verificar o desenvolvimento de relacionamentos direcionados à retenção e à lealdade de seus clientes, como mostra a Figura 4.

Diferente do modelo de Bloemer (1998) que testado nos serviços educacionais por Onusic (2011), o modelo de Bergamo (2012) coloca a satisfação como um construto exógeno à qualidade do relacionamento. O *mainstream* diverge desse posicionamento, colocando a satisfação como uma consequência da qualidade percebida, no momento que o cliente avalia o serviço prestado pelo ofertante e, por conseguinte, a lealdade sendo influenciada pela satisfação dos clientes, conforme a proposta deste estudo.

**Figura 4 – Modelo de Bergamo et al. (2012)**



Fonte: Bergamo et al. (2012), baseado em Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001).

A pesquisa de Bergamo et al. (2012) foi realizada com 352 estudantes do curso de Administração, em três instituições do interior de São Paulo, e os resultados evidenciaram que há propensão dos clientes-alunos à lealdade para com a instituição de ensino superior, enaltecendo a forte relação entre comprometimento emocional ou afetivo um bom preditor da lealdade. Os resultados mostram que os construtos que influenciaram a lealdade do cliente-aluno foram: Qualidade Percebida, Satisfação, Comprometimento Emocional e Confiança, responsáveis por 46% da variabilidade dos dados.

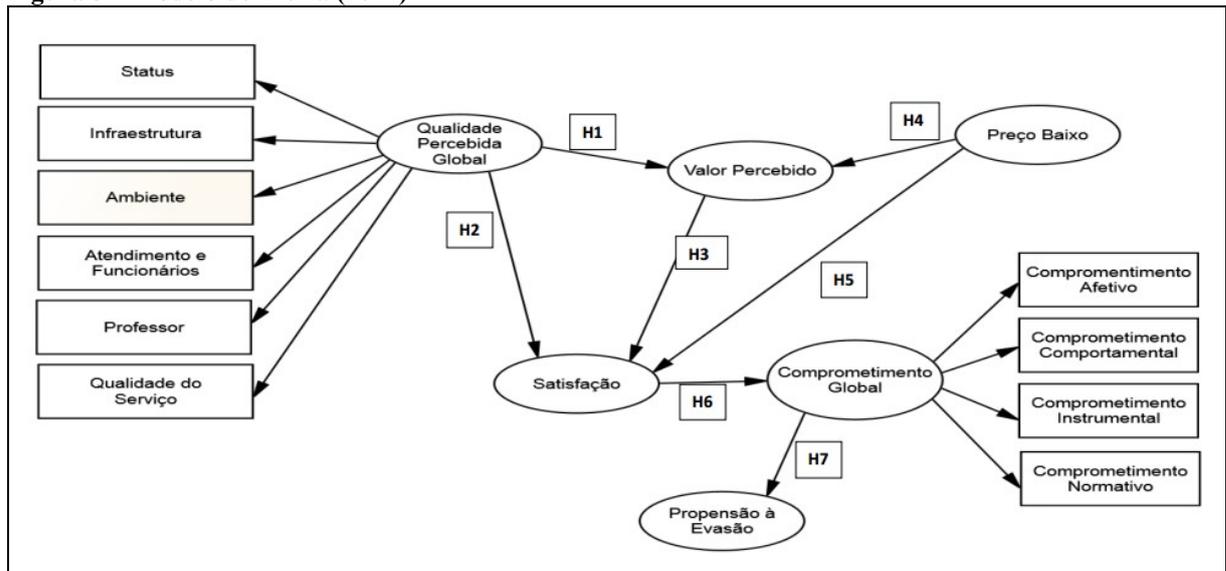
#### **2.9.4 Modelo de Vieira (2014)**

Vieira (2014) propôs e testou um modelo dos impactos da qualidade percebida global, valor percebido, preço baixo sobre a satisfação, comprometimento global e a propensão à evasão de estudantes dos cursos superiores de graduação tecnológica.

Diferente do modelo proposto por Costa (2007), que incorpora a qualidade percebida

ao valor percebido, Vieira (2014) apresenta o construto da qualidade percebida global segmentado em seis blocos: *status*, infraestrutura, ambiente, atendimento e funcionários, professor e qualidade de serviço. O construto comprometimento global foi também dividido em quatro blocos (afetivo, comportamental, instrumental e normativo), conforme detalhado na Figura 5:

**Figura 5 – Modelo de Vieira (2014)**



Fonte: Vieira (2014).

O modelo utilizado buscou confirmar as hipóteses (numeradas na Figura 5 de H<sub>1</sub> à H<sub>7</sub>), em que apenas a hipótese de que “o preço baixo apresenta uma relação monotônica positiva sobre a satisfação dos estudantes da IES” não foi aceita.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram concluir que a qualidade percebida global é um construto multidimensional composto por diversos atributos de qualidade, sobre os quais os estudantes conferem maior ou menor peso, conforme exposto no modelo hipotético testado da pesquisa, e que fatores ligados ao compromisso do estudante são determinantes na propensão à evasão (VIEIRA, 2014).

## 2.10 HIPÓTESES DA PESQUISA

Nesta subseção, apresentaremos os construtos identificados na literatura que fazem parte da percepção de valor, satisfação, compromisso, propensão à evasão e lealdade de consumidores de serviços educacionais. Logo, após cada descrição, as hipóteses ligadas a eles são enunciadas.

### 2.10.1 Qualidade Percebida

A qualidade do serviço já foi objeto de estudo como antecedente do valor percebido em setores como o de serviços aeroviários (HAPSARI; CLEMENS; DEAN, 2016), restaurantes (KOSHKI; ESMAEILPOUR; ARDESTANI, 2014), supermercados varejistas (OREL; KARA, 2014), assim como nos serviços educacionais (DUQUE, 2014; WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014)

Em relação aos serviços educacionais, o foco na avaliação e na qualidade do serviço prestado no ensino vem ganhando maior espaço na IES (LOPES, LEITE; LEITE, 2007), suscitando estudos, principalmente, em função de um maior nível de exigência do alunado, suas demandas e o valor que ele percebe em relação ao serviço prestado.

No setor, a avaliação da qualidade em serviços tem início a partir do primeiro contato com a IES e pode ser decisiva no relacionamento duradouro com seus clientes (alunos) (MILAN et al., 2015). Neste sentido, o estudo das várias dimensões da qualidade pode auxiliar na tomada de decisão, melhoria de processos e performance da gestão de IES (GALVÃO; CORRÊA; ALVES, 2011).

Assim, na prestação de serviços educacionais, a qualidade percebida em relação ao serviço pode proporcionar melhor satisfação e, por consequente, aumento na retenção dos alunos e a conquista de novos por parte das IES (BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011). Tal relação (entre qualidade de serviços e satisfação) foi verificada por outros estudos no setor educacional (EBERLE, 2010; MAINARDES; DOMINGUES, 2010; EBERLE; MILAN; LAZZARI, 2010; ONUSIC, 2011; MILAN; DE TONI; MAIOLI, 2013; MILAN et al., 2015; PACHECO; MESQUISTA; DIAS, 2015). Assim, são enunciadas as seguintes hipóteses:

*H<sub>1a</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão corpo docente, tem uma influência positiva na percepção de valor de clientes de serviços educacionais.*

*H<sub>1b</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão infraestrutura, tem uma influência positiva na percepção de valor de clientes de serviços educacionais.*

*H<sub>1c</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão perspectiva de mercado, tem uma influência positiva na percepção de valor de clientes de serviços educacionais.*

*H<sub>2a</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão corpo docente, tem uma influência positiva na satisfação de clientes de serviços educacionais.*

*H<sub>2b</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão infraestrutura, tem uma influência*

*positiva na satisfação de clientes de serviços educacionais.*

*H<sub>2c</sub> – A qualidade percebida, em sua dimensão perspectiva de mercado, tem uma influência positiva na satisfação de clientes de serviços educacionais.*

### **2.10.2 Valor percebido**

A terceira hipótese trata de um construto que na literatura de Marketing, historicamente, são considerados antecedentes da lealdade: o valor percebido e a satisfação (REYCHELT, 2012). Vários estudos na área de Marketing concentraram-se em analisar estas relações (ZEITHALM; BERRY; PARASURAMAN, 1996; SOARES; COSTA, 2008; JAHANSHANI et al., 2011; OREL; KARA, 2014; GALLARZA et al., 2016), evidenciando estas variáveis como antecedentes de intenções de comportamento e lealdade.

O valor percebido é considerado um bom preditor de satisfação, e muitos pesquisadores já estudaram o impacto do valor percebido sobre a satisfação dos alunos do ensino superior (ABDULLAH, 2005; COSTA, 2008). Em um estudo realizado por Abdullah (2005), observou-se que, no contexto do ensino superior, os principais determinantes da satisfação dos alunos incluem aspectos acadêmicos e não acadêmicos, bem como questões relacionadas às características dos cursos e a relação da percepção entre custos e benefícios. Diante das evidências, é enunciada a seguinte hipótese:

*H<sub>3</sub> – O valor percebido tem uma influência positiva na satisfação de clientes de serviços educacionais.*

### **2.10.3 Satisfação**

A literatura mostra que um dos determinantes mais importantes da lealdade é, sem dúvida, a satisfação do cliente (NAVARRO; IGLESIAS; RIVERA TORRES, 2005; DOUGLAS; MCCLELLAND; DAVIES, 2008; ALVES; RAPOSO, 2010; HELGESEN; NESSET, 2007, 2011; RYU et al., 2012). Conforme explicado por Helgesen e Nettet (2011), a fidelização é muitas vezes percebida como a principal consequência da satisfação do cliente.

Assim, por se tratar de um setor que se espera manter um relacionamento de longo prazo (uma vez que o tempo de conclusão de cursos superiores variam, via de regra, entre 2 e

6 anos), no meio educacional a satisfação pode influenciar diretamente a lealdade dos clientes. Nesse contexto, a ligação entre a satisfação dos alunos e a lealdade dos alunos também foi confirmada por outros acadêmicos (HELGESEN; NESSET, 2011; ONUSIC, 2011; ARIF; ILYAS, 2013; DUQUE, 2014; VIEIRA, 2014).

Considerando as discussões em torno do tema, pôde-se formular a seguinte hipótese de pesquisa:

*H<sub>4</sub> – A satisfação apresenta influência positiva sobre a lealdade dos alunos.*

#### **2.10.4 Integração**

A ausência, por parte das IES, de estudos sobre as causas da evasão e de orientações aos estudantes que não se adaptam ao curso pode estar associada às dificuldades de acesso aos programas de assistência estudantil, à insatisfação e desinteresse dos estudantes com seu curso (SILVA, 2014; AMARAL, 2013).

Braxton e Hirschy (2005) e Bergamo, Giuliani e Galli (2011) relatam que, via de regra, as pesquisas realizadas sobre a retenção de alunos utilizaram diversas abordagens e perspectivas e beberam em fontes como economia, gestão organizacional, psicologia, sociologia e, também a visão interacionista.

Entre tais abordagens, a perspectiva interacionista aparenta ser a mais adequada para o estudo da prestação de serviços educacionais, por dar ênfase retenção por meio das interações e do estreitamento da relação do estudante com a sua IES, considerando uma série de fatores relacionais e de socialização, ao tempo que busca discutir construtos como a satisfação e qualidade. A perspectiva interacionista considera uma perspectiva longitudinal do processo de retenção/evasão, resultante das interações e experiências formais e informais dos alunos no âmbito das IES (BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011; EBERLE, 2015).

Neste sentido, Baggi e Lopes (2014) destacam a importância da integração acadêmica do estudante na IES e complementam que o impacto causado pela experiência acadêmica na vida do aluno torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e interação do estudante com o cotidiano do curso e dos diferentes contextos de aprendizagem e, por conseguinte, na motivação e comprometimento do mesmo (BAGGI; LOPES, 2011).

Sendo assim, para que o cliente se torne retido por um serviço educacional, é preciso que apresente integração com a instituição de ensino e/ou com o seu pessoal, influenciando

seu comprometimento em relação ao provedor de serviços e aos serviços prestados (TAI; HO, 2010; BOKSBERGER; MELSEN, 2011). Diante do exposto, apresentamos as seguintes hipóteses:

*H<sub>5a</sub> – A Integração acadêmica tem uma influência positiva no comprometimento afetivo do aluno.*

*H<sub>5b</sub> – A Integração social tem uma influência positiva no comprometimento afetivo do aluno.*

*H<sub>5c</sub> – A Integração profissional tem uma influência positiva no comprometimento afetivo do aluno.*

### **2.10.5 Comprometimento afetivo**

Para Larán e Espinoza (2004), o cliente que não possui preferência apresenta baixo comprometimento atitudinal e, conseqüentemente, é menos propenso a ser um cliente leal. Partindo disso, a lealdade pode ser considerada um estado acentuado de preferência do consumidor, de modo que seu comprometimento deve ser estimulado pela organização que o tem como cliente a fim de construir um processo cognitivo-afetivo com vistas ao atendimento de suas expectativas.

Logo, a atitude do consumidor diante da marca define a decisão de recompra nas relações de troca, na medida em que o conceito de lealdade se aproxima cada vez mais do conceito de comprometimento e o primeiro influencia diretamente o segundo (WANDERLEY, 2012). Dessa forma, enunciamos a seguinte hipótese:

*H<sub>6</sub> – O comprometimento afetivo apresenta uma influência positiva sobre a lealdade.*

As IES devem buscar objetivos de longo prazo por meio de relacionamento estreito com o corpo discente, no qual o estudante possa se tornar um agente “recomendador” da organização, levantando sua reputação diante da sociedade e influenciando a qualidade de serviço da IES por meio de seu comprometimento (MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005).

Assim, o estreitamento dos laços e a participação do cliente são importantes na busca pela retenção dos alunos na IES, uma vez que, existe uma relação direta entre a integração do aluno com os sistemas universitários e seu comprometimento com a IES e com o objetivo da

colação de grau (TINTO, 1975).

A relação entre comprometimento afetivo e retenção foi explorada e confirmada por alguns autores (NETO; MOURA, 2004; BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011; WANDERLEY, 2012; VIEIRA, 2014; BASSO et al., 2015), sendo apenas os estudos de Vieira (2014) e Basso et al. (2015) direcionados a cursos de gestão e negócios. Dessa forma, a seguinte hipótese:

*H<sub>7</sub> – O comprometimento afetivo apresenta uma influência positiva sobre a retenção.*

### **2.10.6 Lealdade**

Milan e De Toni (2012) argumentam que a retenção de clientes está relacionada à manutenção da preferência do cliente por um determinado fornecedor, resultando, na lealdade e conseqüente intenção e efetiva repetição de negócios, com tal fornecedor, ao longo do tempo.

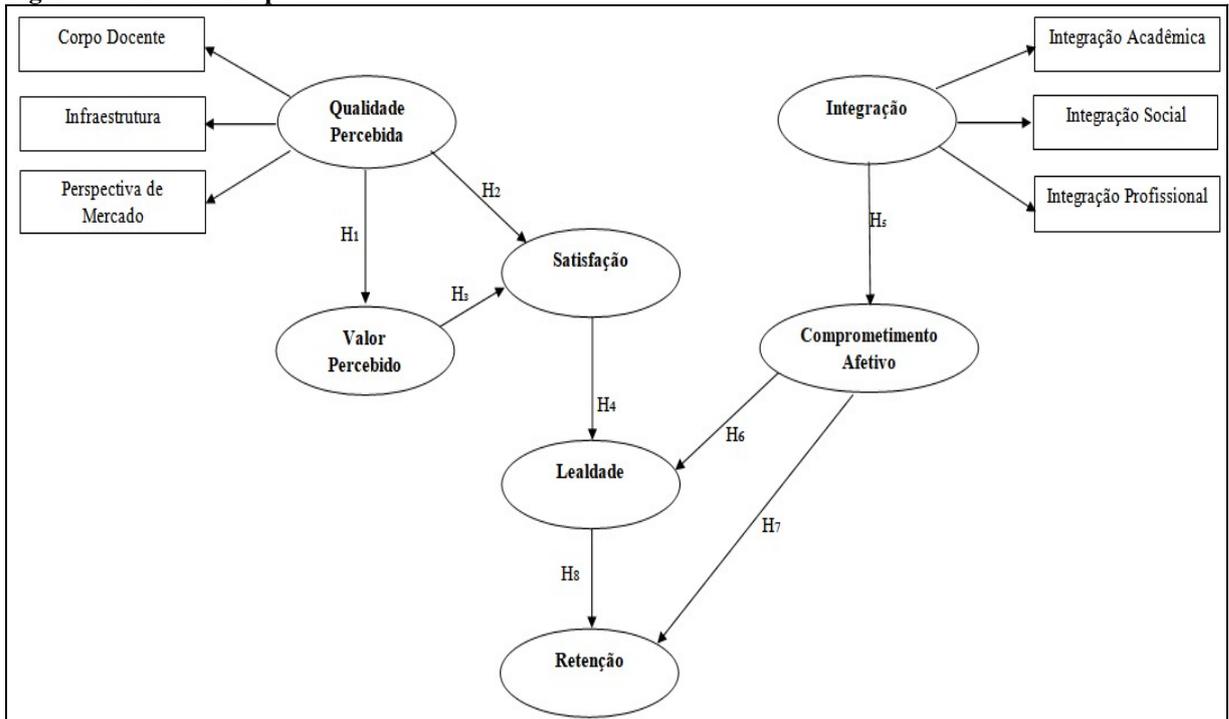
No âmbito educacional, Brambilla e Damacena (2012) propõem em seu modelo que aspectos relacionados à lealdade apresentam um influência direta sobre a retenção de alunos no ensino. Os autores argumentam que a lealdade dos alunos por meio da recomendação a outros estudantes ou candidatos incentiva a mais alunos estudem na instituição, promovendo paralelamente a sua marca.

Na mesma linha, Bergamo et al. (2012) justificam as atitudes positivas (como a recomendação e preferência por um fornecedor) na prestação de serviço podem levar ao aumento considerável da retenção de clientes. Sendo assim, formulamos a seguinte hipótese:

*H<sub>8</sub> – A Lealdade tem uma influência positiva na Retenção de alunos*

Diante do exposto, acreditamos que o modelo proposto buscará testar a relações entre fatores antecedentes e da própria lealdade sobre a retenção de alunos, conforme a Figura 6:

**Figura 6 – Modelo Proposto**



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos aplicados a fim de alcançar o objetivo central deste projeto de pesquisa, que visa Compreender que atributos associados à prestação de serviços educacionais apresentam maior relevância na composição da lealdade e retenção de alunos de cursos de graduação em gestão e negócios.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa e descritiva, realizada por meio de levantamento *survey* com base em escalas desenvolvidas acerca dos construtos selecionados nesta pesquisa (Figura 6).

#### 3.1 MENSURAÇÃO

Como forma de operacionalizar a pesquisa, utilizaremos escalas de mensuração de cada um dos construtos a serem analisados no trabalho: Qualidade percebida; valor percebido; satisfação; integração; comprometimento afetivo; lealdade e; retenção. Todas as escalas são de concordância, do tipo Likert, variando de 1 a 7 pontos.

A seguir, serão expostas as escalas de mensuração propostas para o estudo, bem como para os demais itens que compõem o instrumento de coleta de dados.

##### a) Qualidade Percebida

Para mensurar a qualidade percebida, em função da numerosa quantidade de instrumentos e escalas, optamos pela utilização de itens de escalas de estudos no âmbito educacional, como o de Costa (2007), Schuller et al. (2010), Bergamo, Giuliani e Galli (2011) Vieira (2014), Gouvêa, Onusic, Mantovani (2015), relacionados ao corpo docente, funcionários, infraestrutura, ambiente e estrutura pedagógica. Os itens da escala estão apresentados no Quadro 6:

**Quadro 6 – Itens da Escala de Qualidade Percebida**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
	Os professores trazem experiência de mercado para as aulas	Costa (2007); Schuler et al. (2010); Vieira (2014).
	Os professores têm boa competência acadêmica	Costa (2007) Schuler et al. (2010)

Qualidade Percebida		Vieira (2014).
	A Universidade dispõe de uma boa qualidade de infraestrutura de salas de aula	Vieira (2014)
	Os laboratórios apresentam boa qualidade	Vieira (2014)
	A infraestrutura da Biblioteca é adequada	Vieira (2014)
	Os funcionários buscam resolver os problemas dos alunos de forma rápida e eficiente	Gouvêa, Onusic, Mantovani (2015)
	O Curso possui boa grade curricular	Costa (2007)
	O Curso possibilita boa inserção no Mercado de Trabalho	Bergamo, Giuliani e Galli (2011)

Fonte: Baseado em Costa (2007), Schuller et al. (2010), Bergamo, Giuliani e Galli (2011) Vieira (2014), Gouvêa, Onusic, Mantovani (2015).

#### b) Valor Percebido

Esta escala foi validada no estudo de Costa (2007), e, com base no enunciado das afirmativas, parece ser adequada para compor o nosso instrumento de mensuração, uma vez que expressa com clareza questões que conseguem captar a percepção de valor do cliente quanto aos serviços educacionais. A escala do construto latente é composta pelas dimensões: Preço monetário, preço não monetário.

**Quadro 7 – Itens da Escala de Valor Percebido**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Valor Percebido	O preço pago na mensalidade é adequado	Costa (2007).
	A IES tem um valor de mensalidade que vale a pena pagar	Costa (2007).
	A IES possui uma boa relação custo-benefício	Costa (2007).
	A IES oferece uma qualidade compatível com o valor cobrado pelas mensalidades	Elaboração própria
	O diploma obtido em minha instituição é um bom investimento	Costa (2007).

Fonte: Baseado em Costa (2007).

#### c) Satisfação

Para o construto satisfação, optamos por adotar a escala utilizada por Onusic (2011) e Vieira (2014) por ser direcionada a um público semelhante ao do nosso estudo. Porém,

acrescentamos um item de satisfação geral, proposto por Bergamo, Giuliani e Galli (2011). Os itens referentes a cada uma estão expostos no Quadro 8:

**Quadro 8 – Itens das escalas de Satisfação**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Satisfação	Estou satisfeito com a minha decisão em estudar na IES	Onusic (2011); Vieira (2014).
	A IES atende às minhas expectativas	Onusic (2011); Vieira (2014).
	Estou satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento que a IES oferece	Elaboração própria
	Estou satisfeito com o aprendizado que a IES oferece	Bergamo, Giuliani e Galli (2011).

Fonte: Baseado em Bergamo, Giuliani e Galli (2011), Onusic (2011) e Vieira (2014).

a) Integração

Em relação ao construto integração, o mesmo será composto pelas dimensões Integração Acadêmica, Integração Social e Integração profissional. Os itens das primeiras dimensões foram baseados nos estudos de Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Costa, Costa e Bergamo (2014). Já os itens da dimensão integração profissional foram extraídos de Costa (2007).

**Quadro 9 – Itens das escalas de Integração**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Integração Acadêmica	Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares	Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Costa, Costa e Bergamo (2014).
	Participo de grupos acadêmicos (grupos de estudo, projetos de pesquisa e/ou extensão...)	
	Faço parte de grupos de estudos com colegas de turma	
	Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais	
	A IES realiza muitos eventos sociais e de interação entre os alunos.	
Integração Social	Quando há eventos sociais, sempre participo	Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Costa, Costa e Bergamo (2014).
	Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma	
	Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES	
	A partir da IES viabilizam-se bons contatos para negócios	
Integração Profissional	A IES traz a vantagem de viabilizar a formação de uma rede de contatos profissionais	Costa (2007).
	A IES é um bom lugar para interação com outros profissionais	
	Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares	

Fonte: Baseado em Costa (2007), Bergamo, Giuliani e Galli (2011); Costa, Costa e Bergamo (2014).

## b) Comprometimento afetivo

Para mensurar o comprometimento afetivo, escolhemos a escala proposta por Bergamo, Giuliani e Galli (2011), por incorporar aspectos do relacionamento dos alunos à IES – fator que julgamos relevante para retenção/evasão de alunos. Apesar da apresentação por dimensões pré-definidas, pelo fato dos itens propostos ainda não terem sido testados na prática, realizar-se-á uma análise fatorial para confirmação de tais dimensões. Os itens estão dispostos no Quadro 10:

**Quadro 10 – Itens das escalas de Comprometimento afetivo**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Comprometimento Afetivo	Eu me sinto emocionalmente ligado à IEs (amizades, relacionamentos afetivos...)	Bergamo, Giuliani e Galli (2011).
	Eu estou orgulhoso por estudar na IES	
	Estudar na IES é importante para mim, pois me sinto comprometido com a Instituição	
	Sentirei saudade da IEs após concluir o curso	
	Sinto orgulho de ter compromisso com a IEs	

Fonte: Baseado em Bergamo, Giuliani e Galli (2011).

## c) Lealdade

Para mensurar a Lealdade, foram utilizados, como base, os itens propostos por Onusic (2011) incluídos de itens utilizados/propostos em estudos semelhantes desenvolvidos no contexto educacional (ZELK, 2010; BERGAMO; GIULIANI; GALLI, 2011, DE TONI et al., 2014). Os itens das escalas estão apresentados no Quadro 11:

**Quadro 11 – Itens das escalas de Lealdade**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Lealdade	Eu costumo recomendar a IES para outras pessoas	Sweeney e Soutar (2001); Onusic (2011); Milan e De Toni (2012).
	Eu considero a IES como a primeira opção caso fosse fazer outro curso.	Zielke (2010); Onusic (2011); Milan e De Toni (2012).
	Eu considero os cursos de pós-graduação da Instituição para meus futuros estudos	Zielke (2010); Milan e De Toni (2012).

	Se tivesse que escolher novamente, escolheria a IES	Bergamo, Giuliani e Galli (2011).
	Estou interessado em manter contato com a IES após concluir meu curso	Bergamo, Giuliani e Galli (2011).

Fonte: Baseado em Sweeney e Soutar (2001), Zielke (2010), Bergamo, Giuliani e Galli (2011), Onusic (2011), Milan e De Toni (2012).

#### d) Retenção

Para mensurar o construto Retenção, foram adaptadas às escalas utilizadas por Vieira (2014) e outros estudos. Em função da ausência de dados institucionais da evasão de alunos e, por conseguinte, de um indicador formado por dados secundários, foi preferido mensurar a retenção por meio de tal escala. Os itens propostos para a escala de retenção estão dispostos no Quadro 12:

**Quadro 12 – Itens propostos para a escala de retenção**

Dimensão	Itens da Escala	Estudos-Base
Retenção	Eu pretendo continuar estudando na IES no próximo semestre	Onusic (2009); Wanderley (2012); Vieira (2014).
	Eu pretendo continuar na IES até me formar.	Onusic (2009); Wanderley (2012); Vieira (2014).
	Concluir o curso na IES é prioridade para mim	Onusic (2009); Wanderley (2012); Vieira (2014).
	Estou determinado a me formar nesse curso	Onusic (2009); Wanderley (2012); Vieira (2014).
	Mesmo que outra IES aceitasse as disciplinas que já cursei, continuaria na IES onde estou matriculado atualmente	Onusic (2009); Wanderley (2012); Vieira (2014).

Fonte: Baseado em Onusic (2009), Wanderley (2012), Vieira (2014).

### 3.2 DESIGN DA PESQUISA

As escalas de verificação da pesquisa foram do tipo Likert de sete (7) pontos, explorando graus de concordância e frequência. A utilização da escala de 7 pontos se deve ao fato de se ajustar bem a estatísticas multivariadas (DALMORO; VIEIRA, 2013).

Após a definição dos itens das escalas, foi aplicado um teste de face e conteúdo com 7 (sete) especialistas na área de mensuração e marketing, com o objetivo de avaliar a clareza e

adequação dos enunciados. A validação de face refere-se à clareza, pertinência e representatividade dos itens elaborados, enquanto, à validação de conteúdo está relacionada à verificação de que os itens propostos realmente remetem ao construto analisado (COSTA, 2011). Apesar das avaliações indicarem adequação dos itens para a mensuração dos construtos, todas as críticas, observações e sugestões dos especialistas foram analisadas e alguns itens foram ajustados de modo a contemplar as melhorias propostas.

Quanto à elaboração do instrumento de pesquisa, os 43 itens dos 8 construtos foram mesclados entre si aleatoriamente, porém evitando que itens de uma mesma dimensão ficassem juntos, ou seja, em uma sequência direta. A fim de evitar a dispersão da atenção dos participantes, os itens foram distribuídos em quatro blocos no questionário, e entre um bloco e outro foram incluídas as demais questões necessárias à pesquisa, tanto àquelas relacionadas à dados demográficas (sexo, curso, período, idade, renda), quanto questões relacionadas ao contexto do teste empírico das escalas dos construtos estudados.

Uma vez realizada a etapa de análise de face e conteúdo dos itens propostos e a elaboração do questionário, partiu-se para aplicação de um pré-teste, que consistiu na aplicação de 60 questionários com estudantes de graduação em Administração para aprimoramento e validação do mesmo, bem como evitar possíveis erros no estudo mais amplo.

Após tal procedimento, e tendo em vista que a análise preliminar do pré-teste não evidenciou maiores problemas nas escalas, buscou-se então a definição da amostra para a coleta de dados do estudo. Assim, o universo da pesquisa foi constituído pelos estudantes de 8 cursos de graduação da área de gestão e negócios, ofertados por uma instituição de ensino superior atuante no município de João Pessoa. O tamanho exato deste universo não pôde ser definido, mas estimativas apontam aproximadamente 1.500 alunos.

Neste sentido, tendo em vista a indefinição do tamanho exato do universo de pesquisa e, em função da limitação de abordagem de todos os estudantes, optou-se pela utilização de uma amostra. Tais razões indicam a necessidade de realização de uma amostragem por conveniência, com a definição do tamanho condicionada à operacionalização dos testes estatísticos propostos (COSTA, 2007). Portanto, a amostra utilizada foi por conveniência e acessibilidade, em que foram coletados 508 questionários de alunos da IES estudada. Deste quantitativo, foram obtidos 426 questionários válidos, suficientes para análise realizada.

Para a técnica multivariada utilizada, apesar de não haver uma uniformidade na literatura em relação ao número absoluto do que pode ser considerada uma amostra pequena para sua utilização, podem ser encontrados valores entre 100 e 200 casos (BREI; LIBERALI

NETO, 2006). Já Hair et al. (2009) defendem que esta razão entre tamanho da amostra/número de parâmetros estimados no modelo deve ser de pelo menos 5:1. Em quaisquer dos padrões recomendados, a amostra utilizada superou o quantitativo mínimo necessário.

Em campo, os questionários foram aplicados de forma presencial pelo pesquisador e por colegas professores sempre no início ou no fim das aulas. A coleta foi realizada entre os dias 01 e 11 do mês de dezembro de 2017, com tempo médio de resposta individual entre 10 e 15 minutos. Com a intenção de alcançar uma boa heterogeneidade dos dados obtidos, tentou-se realizar a coleta em todas as salas de aula disponíveis que continham alunos dos cursos que foram objeto deste estudo (gestão e negócios).

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise dos dados, foram realizadas as análises exploratória, descritiva, teste de hipóteses do modelo e Análise de Variância (ANOVA). As técnicas serão feitas por meio do software IBM SPSS 20 (análise descritiva, análise fatorial exploratória, cálculo do *alpha* de Cronbach e ANOVA) e IBM Amos 20 (Modelagem de Equações Estruturais).

No primeiro momento, a análise exploratória serviu para analisar os dados coletados, com vista à detecção e correção de possíveis dados perdidos (*missing values*), observações atípicas (*outliers*) e possíveis erros de digitação dos dados. Dados perdidos são valores válidos sobre as variáveis e que não estão disponíveis para análise. Já a observação atípica diz respeito ao valor incomum em uma variável ao longo de diversas variáveis tornando a observação inadequada em relação às demais (HAIR et al., 2009; FORMIGA; PEREIRA, 2014).

A análise descritiva pretende verificar a frequência das variáveis sociodemográficas e das variáveis de cada construto do modelo proposto. A avaliação descritiva extrai as medidas: média, variância, desvio padrão, coeficiente de variação, assimetria e curtose. A análise de consistência interna se deu por meio do *alpha* de Cronbach e confiabilidade composta dos construtos, além de Análise Fatorial Exploratória - AFE (LUQUE et al., 2012).

Tendo em vista a validação do modelo proposto, e diante do grande número de itens e de construtos envolvidos no presente estudo, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para agrupar os dados e reduzir a informação, buscando uma melhor interpretação e ajuste dos dados para o uso de outras técnicas estatísticas multivariadas (PACHECO;

MESQUISA; DIAS, 2015). Assim, aplicou-se a técnica de AFE, com extração por meio da Análise de Componentes Principais (ACP) e rotação varimax, junto aos atributos dos construtos estudados de modo separado, com o objetivo de identificar, quando existente, dimensões relevantes em cada construto (HAIR, 2009).

Para o alcance dos objetivos propostos no estudo, na segunda parte da análise dos resultados foi empregada a técnica de Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equations Modeling – SEM*) para analisar as relações de dependência entre os construtos. A opção pela SEM se deve pelas características do fenômeno estudado, uma vez que buscou-se avaliar fatores preditores e suas interações em relação à lealdade e retenção de alunos no ensino superior. A proposição de um modelo com relações de interdependência direcional à necessidade de avaliar a unidade amostral e os construtos de forma conjunta (modelo), de modo que consideramos a técnica apropriada para análise dos resultados deste estudo. Adicionalmente, a técnica pode possibilitar o aperfeiçoamento dos modelos já existentes.

Neste sentido, a *Structural Equations Modeling* (SEM) é considerada por Klem (1995) uma extensão da regressão múltipla, tendo em vista que na aplicação da regressão o pesquisador está interessado em prever uma única variável dependente, enquanto na SEM pode haver mais de uma variável dependente.

Assim, a SEM pode usada para avaliar um conjunto de relacionamentos de dependência que, empiricamente, são testados por meio de um modelo que operacionaliza a teoria (HAIR et al., 2009). Segundo os autores, o modelo, portanto, tem como finalidade a representação dos relacionamentos examinados, que são formalizados por meio de um diagrama de caminhos ou de um conjunto de equações estruturais.

Outro ponto de destaque da técnica, é que a mesma difere de outras técnicas multivariadas pelo fato de possibilitar a explicação de modelos que apresentam de forma simultânea relações entre variáveis dependentes e independentes, realizando simultaneamente a análise fatorial e a regressão múltipla (COSTA, 2007; HAIR et al., 2009; FORMIGA; PEREIRA, 2014).

A SEM permite ao pesquisador a realização de investigação de quão bem as variáveis preditoras são capazes de explicar, bem como sua relevância em relação à variável dependente. Embora a regressão também possa ser usada para estas finalidades, a SEM mostra-se mais adequada pelo fato de se poder ter mais de uma variável dependente em um único modelo, como é o caso deste estudo. Sobre seu uso, Farias e Santos (2000) fazem uma ressalva quanto à preocupação que os pesquisadores devem ter com a disposição e ordem dos construtos quando da utilização da técnica.

Quanto ao método de estimação de parâmetros, foi utilizado o método de Máxima Verossimilhança (MLE), que segundo Foguet e Gallart (2001), junto com os mínimos quadrados parciais são os métodos mais frequentemente utilizados provavelmente devido à sua maior difusão nos estudos seminais, especialmente na área de marketing.

O método de estimação por Mínimos Quadrados Parciais (PLS) é baseado nas covariâncias, apresentando como pressuposto a aderência dos dados às distribuições normais multivariadas. Enquanto isso, a estimação por Máxima Verossimilhança (MLE) deve ser baseada em correlações, não exigindo o pressuposto da normalidade dos dados, ou seja, admite dados que não seguem distribuições simétricas (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014).

Em relação ao tamanho da amostra, o MLE funciona bem entre 200 e 500 indivíduos, sendo possível que sejam adequados também para amostras maiores a depender das características dos dados em análise (PILATI; LAROS, 2007).

Quanto aos índices de adequação, que trabalha com a lógica de comparação do  $\chi^2$  de modelos independentes com o  $\chi^2$  do modelo em teste, serão utilizados: o NFI (*Normed Fit Index*), o GFI (*Goodness-of-fit index*) e o CFI (*Comparative Fit Index*). Outro índice recomendado para observação por Costa (2011) é o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) que testa o ajuste próximo do modelo por meio da comparação entre o modelo em teste e um modelo saturado com o mesmo conjunto de dados. A literatura aponta que valores entre 0,90 e 0,95 são indicadores de ajuste suficiente e valores acima de 0,95 são considerados bons ajustes. Para o RMSEA, os valores devem apresentar resultados menores que 0,08 (LUCIAN et al., 2008; COSTA, 2011).

De forma complementar, com base nos dados de cada um dos construtos, verificou-se, por meio da técnica de análise de variância (ANOVA), que examina a variabilidade ou a variação na amostra (variável dependente) e, com base na variabilidade, determina se há razão para acreditar que há diferença nas médias da população (MALHOTRA, 2011). Neste estudo, foram realizados testes com as variáveis, curso, idade, sexo, e período.

A ANOVA consiste em formular duas hipóteses. A hipótese inicial, denominada  $H_0$  em que se admite que as médias de amostras diferentes de um determinado construto são iguais, contra a hipótese alternativa  $H_1$ , onde existem diferenças entre pelo menos uma das médias. Para verificação das hipóteses é necessário calcular o valor de F, chamado F calculado, e compará-lo com o F tabelado (ou crítico).

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados desta pesquisa buscando atender ao objetivo geral, que foi desenvolver um modelo de hipóteses que possibilite a relação de construtos que impactam a lealdade e retenção de alunos. São apresentados em detalhes os procedimentos da análise exploratória, descritiva e da técnica multivariada de modelagem de equações estruturais.

### 4.1 ANÁLISE EXPLORATÓRIA PRELIMINAR

Uma vez realizada a coleta, os dados dos questionários foram tabulados no software SPSS para realização de uma limpeza preliminar dos dados a fim de identificar questionários com vícios de respostas, possíveis erros de digitação, *missing values* e *outliers* que pudessem interferir na análise dos resultados.

Em princípio, verificou-se a existência de questionários com vício de resposta, procedimento que resultou na exclusão de 48 questionários. Após esta etapa, foram identificados quatro questionários com erro de digitação, que foram eliminados.

Em relação à verificação de *missing values*, utilizou-se como regra a exclusão de questionários que possuíssem mais de 3 (três) itens com entradas faltantes. Tendo em vista a extensão do questionário e o quantitativo da amostra, julgamos não haver prejuízo em relação aos resultados do estudo. Tal decisão resultou na exclusão de 29 questionários. Em seguida, as lacunas vazias dos questionários não excluídos foram preenchidas pela média dos valores de cada item.

O próximo passo consistiu na identificação de *outliers* nas variáveis quantitativas dos construtos que questionário. Para tanto, utilizou-se a padronização em Z, tomando como base para a caracterização de outlier quando o valor padronizado do dado for menor que -3 ou maior que 3. A partir disso, apenas 1 questionário foi excluído, por apresentar uma variável com valor extremo (certamente por erro de digitação). Ao final dos procedimentos de limpeza dos dados, a amostra final para a análise dos resultados apresentou 426 questionários válidos, frente aos 508 iniciais.

## 4.2 ANÁLISES DESCRITIVAS

Após consolidação da planilha de dados, realizou-se a análise das medidas descritivas das variáveis sócio demográficas. Inicialmente, foram analisadas as variáveis sexo, idade, curso e renda familiar mensal. No tocante à variável sexo, verificou-se uma ligeira prevalência do grupo masculino, representado 50,2% dos respondentes do total da amostra, sobre o grupo feminino, representado por 49,8% dos participantes do estudo, conforme disposto na Tabela 1.

Ainda na Tabela 1, em relação à variável a idade, realizou-se uma recodificação para transformá-la de quantitativa em categórica e, então, possibilitar a visualização do agrupamento dos respondentes. Assim, foi verificado o valor mínimo e máximo e tentou-se agrupar os participantes em categoriais de amplitude aproximada.

Após o procedimento, verificou-se uma maior prevalência de jovens (até 22 anos), correspondendo a 55,6% do percentual acumulado. Tal predominância pode ser justificada pelo fato de ser uma faixa etária em que os candidatos finalizam o ensino médio e, com isso, logo tentam ingressar no ensino superior.

**Tabela 1 – Descrição das variáveis gênero e idade**

Sexo			Idade		
Categorias	Freq.	Perc.	Categorias	Freq.	Perc.
Masculino	214	50,2	De 17 até 19 anos	98	23,0
			De 20 até 22 anos	139	32,6
Feminino	212	49,8	De 23 até 26 anos	99	23,1
			Acima de 27 anos	91	21,3
<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

No tocante à variável renda, de modo geral, verificou-se uma concentração maior entre participantes com renda familiar de até R\$3.000,00, sendo os indivíduos com renda entre R\$2.000,00 e R\$3.000,00, os que tiveram a maior representatividade da amostra (29,9%). Tal fato pode ser explicado pela oferta e expansão dos programas de financiamento e de bolsas favoreceu o ingresso das classes C, D e E ao ensino superior público e privado nos últimos anos. Na Tabela 2 são apresentados os dados referentes à renda familiar mensal dos participantes.

**Tabela 2 – Descrição das variáveis curso e renda familiar mensal**

Renda Familiar		
Categorias	Freq.	Perc.
Até R\$1000,00	51	12,0

Acima de R\$1000,00 até R\$2000,00	84	19,8
Acima de R\$2000,00 até R\$3000,00	127	29,9
Acima de R\$3000,00 até R\$4000,00	28	6,6
Acima de R\$4000,00 até R\$5000,00	56	13,2
Acima de R\$5000,00 até R\$6000,00	12	2,8
Acima de R\$6000,00 até R\$7000,00	24	5,6
Acima de R\$7000,00 até R\$8000,00	15	3,6
Acima de R\$8000,00	28	6,6
<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Quanto ao curso dos participantes do estudo, verificou-se uma predominância maior dos cursos de bacharelado. Administração e Ciências corresponderam a 37,6% e 29,1% dos participantes do estudo. Os dados demonstram uma maior frequência de alunos de bacharelado em detrimento dos cursos superiores de tecnologia em gestão. Apesar de uma crescente demanda por cursos superiores em tecnologia, os cursos de bacharelado ainda são os que apresentam maior procura por parte dos estudantes na área de gestão e negócios (SEMESP, 2015).

**Tabela 3 – Frequência de alunos por período e curso**

Curso	Período								Freq	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Administração	16	26	9	44	15	19	7	24	160	37,6
Ciências Contábeis	13	21	17	21	1	44	-	7	124	29,1
Marketing	1	6	11	15	*	*	*	*	33	7,8
Logística	2	5	5	2	*	*	*	*	14	3,3
Gestão de Recursos Humanos	20	18	4	8	*	*	*	*	50	11,7
Gestão Pública	1	2	2	1	*	*	*	*	6	1,4
Gestão Ambiental	3	3	4	3	*	*	*	*	13	3,0
Gestão Financeira	-	7	13	6	*	*	*	*	26	6,1
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>90</b>	<b>65</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>63</b>	<b>7</b>	<b>31</b>	<b>426</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Legenda: \*Cursos Superiores de Tecnologia – 4 semestres para integralização.

Em relação ao período do curso em que os participantes estão matriculados, verificou-se uma prevalência maior de alunos entre o 2º e 4º períodos. Cabe ressaltar que os bacharelados (Administração e Ciências Contábeis) possuem tempo de integralização mínimo de 4 anos ou 8 semestres, enquanto os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) têm duração mínima de 2 anos ou 4 semestres.

### 4.3 ANÁLISES DESCRITIVAS DOS CONSTRUTOS

Nesta seção são apresentadas as análises descritivas dos itens dos construtos utilizados na pesquisa: Qualidade percebida, satisfação, valor percebido, integração, comprometimento afetivo, lealdade e retenção. As medidas descritivas analisadas serão a média, a mediana, o desvio padrão, a assimetria e a curtose.

Conforme descrito no tópico de procedimentos metodológicos, tendo em vista que a escala utilizada foi de 7 pontos, foram adotados os seguintes parâmetros de avaliação da média e da mediana: Valores até 3 considerados baixos, entre 3 e 5 moderados e acima de 5 índices elevados. Para os desvios-padrão, valores até 1,19 foram considerados baixos, de 1,20 a 1,80 intermediários, e acima de 1,80, elevados.

No tocante à análise da normalidade, foram utilizadas as medidas de assimetria e curtose. Os coeficientes de tais medidas apresentam como referência para indicação de normalidade valores entre -1 e +1, conforme parâmetros de extração do SPSS. A Tabela 4, a seguir, apresenta as medidas do construto qualidade percebida:

**Tabela 4 – Medidas descritivas dos itens do construto Qualidade Percebida**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>QP1</b>	Os professores trazem experiência de mercado para as aulas	5,52	6	1,22	-0,89	1,15
<b>QP2</b>	Os professores têm boa competência acadêmica	5,86	6	1,11	-1,07	1,28
<b>QP3</b>	A Universidade dispõe de uma boa qualidade de infraestrutura de salas de aula	5,66	6	1,35	-1,19	1,30
<b>QP4</b>	Os laboratórios apresentam boa qualidade	5,67	6	1,29	-1,04	0,955
<b>QP5</b>	A infraestrutura da Biblioteca é adequada	5,88	6	1,30	-1,44	2,20
<b>QP6</b>	Os funcionários buscam resolver os problemas dos alunos de forma rápida e eficiente	4,97	5	1,49	-0,58	0,31
<b>QP7</b>	O Curso possui boa grade curricular	5,08	6	1,63	-0,83	0,12
<b>QP8</b>	O Curso possibilita boa inserção no Mercado de Trabalho	5,49	6	1,33	-0,91	0,57
<b>Medidas agregadas do item</b>		5,52	5,87	0,78	-0,83	1,14

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir dos dados apresentados relativos ao construto “qualidade percebida”, observa-se que, com exceção do item QP6, os itens mantiveram valores de média e mediana levemente acentuados (5,51 e 5,87, respectivamente). O desvio padrão agregado foi de 0,78.

As medidas de assimetria e curtose apresentaram valores próximos de 1, sugerindo padrões aproximados de normalidade. Em seguida, são apresentados os dados do construto

valor percebido na Tabela 5:

**Tabela 5 – Medidas descritivas dos itens do construto Valor Percebido**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>VP1</b>	O preço pago na mensalidade é adequado	4,69	5	1,55	-0,41	-0,26
<b>VP2</b>	A IES tem um valor de mensalidade que vale a pena pagar	4,83	5	1,45	-0,41	-0,16
<b>VP3</b>	A IES possui uma boa relação custo-benefício	5,22	5	1,31	-0,62	0,18
<b>VP4</b>	A IES oferece uma qualidade compatível com o valor cobrado pelas mensalidades	5,19	5	1,31	-0,55	0,17
<b>VP5</b>	O diploma obtido em minha instituição é um bom investimento	6,24	7	1,00	-1,61	3,09
<b>Medidas agregadas do item</b>		5,24	5,4	1,01	-0,47	0,40

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No construto valor percebido, O item VP5 apresentou maiores valores de média e mediana (6,24 e 7, respectivamente) e o menor desvio padrão (1,00), refletindo, segundo a percepção dos alunos, a relevância do diploma no ensino superior e o bom investimento feito em estudar na IES. Os demais itens apresentaram valores de média e mediana próximos a 5.

Com relação às medidas de assimetria e curtose, a exceção do item VP5, o valor individual dos demais itens e de suas medidas agregadas obtidas foram próximos de zero, sugerindo uma proximidade do padrão normal.

**Tabela 6 – Medidas descritivas dos itens do construto Satisfação**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>S1</b>	Estou satisfeito com a minha decisão em estudar na IES	6,23	7	1,04	-1,63	3,67
<b>S2</b>	A IES atende às minhas expectativas	5,41	6	1,24	-0,75	0,51
<b>S3</b>	Estou satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento que a IES oferece	5,17	5	1,31	-0,55	0,18
<b>S4</b>	Estou satisfeito com o aprendizado que a IES oferece	5,72	6	1,14	-0,77	0,33
<b>Medidas agregadas do item</b>		5,65	6	0,93	0,85	1,01

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O construto satisfação apresentou valores relativamente altos quanto à média e mediana (5,65 e 6). Em especial, o item S1 apresentou valor acentuado de média (6,23) e a mediana de 7. O desvio padrão agregado foi de 0,93. Em relação as medidas de assimetria e curtose, a exceção do item S1, o valor dos demais itens mantiveram-se próximo de zero, indicando uma proximidade aos padrões de normalidade.

**Tabela 7 – Medidas descritivas dos itens do construto Comprometimento**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
--------------	-------------	--------------	----------------	---------------	-----------------	----------------

<b>CA1</b>	Eu me sinto emocionalmente ligado à IES (amizades, relacionamentos afetivos...)	4,74	5	1,70	-0,54	-0,41
<b>CA2</b>	Eu estou orgulhoso por estudar na IES	5,79	6	1,35	-1,25	1,52
<b>CA3</b>	Estudar na IEs é importante para mim, pois me sinto comprometido com a Instituição	5,42	6	1,52	-1,01	0,60
<b>CA4</b>	Sentirei saudade da IES após concluir o curso	5,34	6	1,84	-1,07	0,16
<b>CA5</b>	Sinto orgulho de ter compromisso com a IES	5,76	6	1,18	-1,09	1,81
<b>Medidas agregadas do item</b>		5,42	6	1,20	-1,03	1,11

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto ao construto comprometimento afetivo, as médias apresentaram valores elevados (acima de 5,34), a exceção do item CA1 (4,74). Tais dados reforçam a proximidade no relacionamento entre alunos e a IES. O desvio-padrão agregado foi de 1,20.

Em relação à dispersão das respostas na curva de distribuição amostral, a maioria dos itens apresentou proximidade dos parâmetros em relação à curva normal, apresentando leve concentração à direita do ponto média da escala. Entretanto, os itens CA2 e CA5 tiveram demais indicadores valores mais acentuados de assimetria e curtose.

**Tabela 8 – Medidas descritivas dos itens do construto Integração**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>I1</b>	Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares	4,37	4	1,68	-0,12	-0,78
<b>I2</b>	Participo de grupos acadêmicos (grupos de estudo, projetos de pesquisa e/ou extensão...)	3,78	4	2,05	0,05	-1,25
<b>I3</b>	Faço parte de grupos de estudos com colegas de turma	4,13	5	1,92	-0,27	-0,99
<b>I4</b>	Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais	5,63	6	1,36	-0,90	0,29
<b>I5</b>	A IEs realiza muitos eventos sociais e de interação entre os alunos.	5,27	6	1,43	-0,84	0,41
<b>I6</b>	Quando há eventos sociais, sempre participo	4,22	5	1,72	-0,34	-0,71
<b>I7</b>	Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma	5,29	6	1,61	-0,84	0,04
<b>I8</b>	Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES	4,93	5	1,75	-0,60	-0,52
<b>I9</b>	A partir do IES viabilizam-se bons contatos para negócios	4,82	5	1,53	-0,62	-0,00
<b>I10</b>	A IES traz a vantagem de viabilizar a formação de uma rede de contatos profissionais	5,25	6	1,39	-0,72	0,26
<b>I11</b>	A IES é um bom lugar para interação com outros profissionais	5,39	6	1,27	-0,76	0,44
<b>Medidas agregadas do item</b>		4,82	5,27	0,97	-0,47	-0,30

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O construto integração obteve média (4,82), mediana (5,27) e variação (0,97) moderadas. Os itens I2 e I3 apresentaram as médias mais baixas (3,78 e 4,13, respectivamente) retratando uma participação regular dos alunos em grupos acadêmicos e de estudo. Quanto ao desvio-padrão, todas as variáveis estão com um nível moderado de dispersão, com medidas variando de 1,27 e 1,92, a exceção do item I2 com variação de 2,05. No tocante às medidas de formato, com exceção do item I2, todos os itens apresentaram valores dentro dos padrões de normalidade.

**Tabela 9 – Medidas descritivas dos itens do construto Lealdade**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>L1</b>	Eu costumo recomendar a IES para outras pessoas	5,87	6	1,31	-1,43	1,98
<b>L2</b>	Eu considero a IEs como a primeira opção caso fosse fazer outro curso.	5,69	6	1,52	-1,29	1,20
<b>L3</b>	Eu considero os cursos de pós-graduação da Instituição para meus futuros estudos	5,42	6	1,62	-1,02	0,392
<b>L4</b>	Se tivesse que escolher novamente, escolheria a IES	5,97	7	1,40	-1,53	2,10
<b>L5</b>	Estou interessado em manter contato com a IES após concluir meu curso	5,25	6	1,60	-0,93	0,33
<b>Medidas agregadas do item</b>		5,64	6	1,15	-1,21	1,52

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na Tabela 9 são apresentadas as medidas do construto lealdade. Os dados da pesquisa evidenciam que o construto, bem como seus itens, apresentaram valores de média e mediana elevados, indicando que, no geral, os alunos se mostram leais em relação à IES estudada.

O item L4 apresentou maior média (5,97) e maior mediana (7), o que sugere a concordância da amostra na decisão da escolha de estudar em tal IES. Por outro lado, o item L5, obteve menor média em comparação com os demais itens do construto, mas ainda assim um valor considerado alto. Em relação à dispersão dos valores, os itens apresentaram valores moderados, entre 1,31 e 1,62. Em relação ao formato, os itens L1 e L5 estão dentro dos padrões de normalidade. Os demais (L2, L3 e L4) apresentaram valores fora do padrão de normalidade.

**Tabela 10 – Medidas descritivas dos itens do construto Retenção**

<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimet.</b>	<b>Curtose</b>
<b>R1</b>	Eu pretendo continuar estudando na IES no próximo semestre	6,05	7	1,73	-1,95	2,68
<b>R2</b>	Eu pretendo continuar na IES até me formar.	6,35	7	1,32	-253	6,29
<b>R3</b>	Concluir o curso na IES é prioridade para mim	6,25	7	1,27	-2,13	4,81
<b>R4</b>	Estou determinado a me formar nesse	6,42	7	1,22	-2,70	7,61

	curso					
<b>R5</b>	Mesmo que outra IES aceitasse as disciplinas que já cursei, continuaria na IES onde estou matriculado atualmente	5,43	6	1,58	-1,01	0,523
<b>Medidas agregadas do item</b>		6,12	6,8	1,03	-1,91	4,36

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por fim, foram verificadas as medidas descritivas do construto retenção (Tabela 10), que obteve os maiores valores de média e mediana (6,12; 6,8) em comparação aos outros construtos estudados. No tocante ao formato, com exceção do item R5, que aproxima-se mais da curva normal, os demais itens apresentam característica leptocúrtica, ou seja, mais afunilada que a função normal, com assimetria à esquerda (devido aos valores negativos).

Uma vez finalizada a análise descritiva dos construtos, no tópico a seguir será realizada a análise psicométrica das escalas iniciais, em que serão apresentados os resultados da análise fatorial exploratória e as extrações dos itens dos construtos de forma conjunta, tendo em vista a necessidade de verificar como os itens vão se agrupar nos fatores/construtos.

#### 4.4 ANÁLISE PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS INICIAIS

Uma vez finalizada a análise descritiva realizada na seção anterior, são apresentadas as análises fatoriais exploratórias por meio do coeficiente alpha de Cronbach. Tal procedimento tem como objetivo verificar a confiabilidade dos construtos, e seus respectivos conjuntos de itens, utilizados nesta pesquisa.

Para averiguar a adequação dos itens da amostra, foram realizados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett. Como parâmetros de avaliação, para o KMO adotou-se como adequados valores acima de 0,70, enquanto que para o teste de Bartlett, que verifica a significância estatística do qui-quadrado, o valor de p deve ser inferior a 0,05. Quanto à análise do alpha de Cronbach, Costa (2011) considera que valores até 0,599 indicam uma confiabilidade inaceitável, entre 0,6 e 0,699 são considerados regulares, entre 0,7 e 0,799 apresentam boa confiabilidade, entre 0,8 e 0,899 uma confiabilidade ótima e valores acima de 0,9 são excelentes.

##### 4.4.1 Qualidade percebida

Inicialmente, foram realizados os testes de KMO e de esfericidade de Barlett. O teste de KMO resultou o valor de 0,800 e a significância estatística para o teste de esfericidade de Barlett foi de  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 639,369$ ;  $gl = 36$ ), indicando a adequação dos itens para a realização da análise fatorial. Em seguida, foi realizada a extração do coeficiente de alpha de Cronbach para medir a consistência interna. O alpha de Cronbach do construto qualidade percebida foi de 0,751, atestando uma boa confiabilidade do construto.

**Tabela 11 – Escores fatoriais do construto Qualidade Percebida – Primeira extração**

Extração	Sigla	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
			Escores	Escores	Escores
Primeira Extração	QP1	Os professores trazem experiência de mercado para as aulas		0,850	
	QP2	Os professores têm boa competência acadêmica		0,738	
	I4	Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais		0,655	
	QP3	A Universidade dispõe de uma boa qualidade de infraestrutura de salas de aula			0,821
	QP4	Os laboratórios apresentam boa qualidade	0,385	0,391	0,318
	QP5	A infraestrutura da Biblioteca é adequada	0,455		0,541
	QP6	Os funcionários buscam resolver os problemas dos alunos de forma rápida e eficiente		0,365	0,326
	QP7	O Curso possui boa grade curricular	0,821		
QP8	O Curso possibilita boa inserção no Mercado de Trabalho	0,782			

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A partir da primeira extração dos escores fatoriais resultou nos resultados dispostos na Tabela 11. Como pode ser observado, o procedimento resultou na divisão do construto em 3 fatores e apresentou 57,44% de variância explicada. No primeiro fator, os itens QP7 e QP8 relacionados à perspectiva de mercado obtiveram maiores escores. Enquanto no segundo fator, agruparam os itens QP1 e QP2, com conteúdo relacionado ao corpo docente. O item I4, que inicialmente era esperado bloquear na dimensão social do construto integração demonstrou congruência com os aspectos relacionados ao corpo docente da qualidade percebida. O terceiro fator conteve aspectos de Infraestrutura da instituição, com destaque para o item QP3 com o maior escore fatorial.

Na extração, os itens QP4, QP5 e QP6 apresentam baixa comunalidade. O item QP4 dividiu-se nos 3 fatores, deste modo, o mesmo foi excluído na segunda extração. O item QP6 também foi excluído, por não se encaixar nas três dimensões que emergiram. Optou-se por manter o item QP5 para 2ª extração, pois seu conteúdo está relacionado com a infraestrutura, bem como o item I4, por tratar-se de características do corpo docente.

**Tabela 12 – Escores fatoriais do construto Qualidade Percebida – Segunda extração**

Extração	Sigla	Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
			Escores	Escores	Escores
Segunda Extração	QP1	Os professores trazem experiência de mercado para as aulas	0,829		
	QP2	Os professores têm boa competência acadêmica	0,777		
	I4	Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais	0,592		
	QP3	A Universidade dispõe de uma boa qualidade de infraestrutura de salas de aula			0,873
	QP5	A infraestrutura da Biblioteca é adequada		0,311	0,686
	QP7	O Curso possui boa grade curricular		0,852	
	QP8	O Curso possibilita boa inserção no Mercado de Trabalho		0,787	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Após a exclusão dos itens (QP4 e QP6), e realizada a segunda extração, todos os itens apresentaram escores com valores superiores a 0,700. As exceções foram dos itens QP5 e I4 com valores próximos (0,686; 0,592, respectivamente), no entanto, foi tomada a decisão de mantê-los tendo em vista o seu conteúdo.

A segunda extração proporcionou uma melhora na variância total explicada de 60,38% para 66,41%. Além disso, o valor de KMO foi de 0,769, mais ainda dentro dos padrões estabelecidos e o teste de esfericidade de Barlett apresentou o  $\chi^2=483,849$  com  $gl=21$  e  $p<0,001$  atestando a adequação dos itens do construto quanto à realização da análise fatorial.

Quanto à verificação da consistência interna do construto por meio do Alpha de Cronbach, obteve-se um bom nível de confiabilidade da escala (0,717). Deste modo, consideram-se os itens adequados para mensurar o construto Qualidade Percebida.

#### 4.4.2 Valor percebido

No primeiro momento, realizou-se o teste de KMO e de esfericidade de Barlett para verificar a adequação dos itens do construto valor percebido. Os resultados apresentaram um valor de 0,814 para o teste KMO e  $\chi^2=652,093$  com  $gl=10$  para um  $p<0,001$ , no teste de esfericidade de Barlett, atestando significância estatística. Os parâmetros propostos foram atendidos, e foi dado prosseguimento à análise por meio da extração dos fatores. Tal procedimento gerou um único fator com 56,68% de explicação da variância total com escores fatoriais de todos os itens com valores acima de 0,7, a exceção do item VP5 (0,556), como disposto na Tabela 13:

**Tabela 13 – Escores fatoriais do construto Valor Percebido**

	<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Escores</b>
Primeira Extração	<b>VP1</b>	O preço pago na mensalidade é adequado	0,752
	<b>VP2</b>	A IES tem um valor de mensalidade que vale a pena pagar	0,839
	<b>VP3</b>	A IES possui uma boa relação custo-benefício	0,770
	<b>VP4</b>	A IES oferece uma qualidade compatível com o valor cobrado pelas mensalidades	0,815
	<b>VP5</b>	O diploma obtido em minha instituição é um bom investimento	0,556
Segunda Extração	<b>VP1</b>	O preço pago na mensalidade é adequado	0,790
	<b>VP2</b>	A IES tem um valor de mensalidade que vale a pena pagar	0,857
	<b>VP3</b>	A IES possui uma boa relação custo-benefício	0,768
	<b>VP4</b>	O IES oferece uma qualidade compatível com o valor cobrado pelas mensalidades	0,814

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tendo em vista que a comunalidade do item VP5 foi considerada baixa (0,30), assim como seu escore fatorial (0,556), optou-se por sua eliminação e realização de uma segunda extração. Após o procedimento, o nível de explicação da variância total do construto aumentou de 56,68% para 65,27%, além disso, todos os escores ficaram acima do parâmetro estabelecido.

Realizou-se então a verificação da consistência interna do construto por meio do Alpha de Cronbach, que resultou em um nível ótimo de confiabilidade da escala (0,826). Deste modo, considera-se os itens adequados para mensurar o construto valor percebido.

#### 4.4.3 Satisfação

Inicialmente, realizou-se o teste de KMO e de esfericidade de Barlett para verificar a adequação dos itens para a análise fatorial. O KMO resultou no valor de 0,785 e a significância estatística para o teste de Barlett foi de  $p < 0,001$  ( $\chi^2=487,022$ ;  $gl=6$ ). A extração fatorial resultou em um único fator com 62,20% de explicação (variância total).

**Tabela 14 – Escores fatoriais do construto Satisfação**

	<b>Sigla</b>	<b>Item</b>	<b>Escores</b>
	<b>S1</b>	Estou satisfeito com a minha decisão em estudar na IES	0,775
	<b>S2</b>	A IES atende às minhas expectativas	0,839
	<b>S3</b>	Estou satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento que a IES oferece	0,774
	<b>S4</b>	Estou satisfeito com o aprendizado que a IES oferece	0,765

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Alpha de Cronbach extraído apresentou o valor de 0,794, atestando boa confiabilidade da escala do construto. Uma vez que os escores fatoriais dos itens propostos para o construto se apresentaram dentro dos parâmetros desejáveis, e as modificações feitas

não apresentaram melhoria na confiabilidade e na variância total, os quatro itens do construto foram mantidos sem nenhuma modificação.

#### 4.4.4 Integração

Os resultados do teste de KMO e do teste de esfericidade de Bartlett para o construto consciência saudável indica que os itens estão adequados para realização da análise fatorial. O resultado para o teste de KMO foi igual a 0,836 e o teste de esfericidade de Bartlett com  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 1251,578$ ;  $gl = 55$ ).

Em seguida, realizou-se a primeira extração fatorial, que apresentou variância total de 59,01%. Como observado, o construto foi dividido em três fatores. No Fator 1 ficaram concentrados os itens relacionados à integração profissional, enquanto os itens do Fator 2 representam a integração acadêmica e do Fator 3 a integração social. Os escores fatoriais dos itens das escalas podem ser visualizados na Tabela 16:

**Tabela 15 – Escores fatoriais da primeira extração do construto Integração**

Extração	Sigla	Item	Escores Fator 1	Escores Fator 2	Escores Fator 3
Primeira Extração	I1	Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares		0,773	
	I2	Participo de grupos acadêmicos (grupos de estudo, projetos de pesquisa e/ou extensão...)		0,800	
	I3	Faço parte de grupos de estudos com colegas de turma		0,546	
	I4	Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais	0,496		0,392
	I5	A IES realiza muitos eventos sociais e de interação entre os alunos.	0,732		
	I6	Quando há eventos sociais, sempre participo		0,601	
	I7	Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma			0,768
	I8	Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES			0,807
	I9	A partir da IES viabilizam-se bons contatos para negócios	0,745		
	I10	A IES traz a vantagem de viabilizar a formação de uma rede de contatos profissionais	0,794		
	I11	A IES é um bom lugar para interação com outros profissionais	0,756		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O item I3 apresentou escore factorial baixo (0,546), bem como o item I6 (0,601), enquanto o item I4 apresentou comunalidade baixa (0,323) e agrupou em 2 fatores diferentes com escore factorial baixo. Pelos motivos destacados, os três itens foram excluídos da segunda

extração.

**Tabela 16 – Escores fatoriais da segunda extração do construto Integração**

Extração	Sigla	Item	Escores	Escores	Escores
			Fator 1	Fator 2	Fator 3
Segunda Extração	I1	Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares			0,828
	I2	Participo de grupos acadêmicos (grupos de estudo, projetos de pesquisa e/ou extensão...)			0,820
	I5	A IES realiza muitos eventos sociais e de interação entre os alunos.	0,745		
	I7	Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma		0,814	
	I8	Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES		0,826	
	I9	A partir da IES viabilizam-se bons contatos para negócios	0,770		
	I10	A IES traz a vantagem de viabilizar a formação de uma rede de contatos profissionais	0,808		
	I11	A IES é um bom lugar para interação com outros profissionais	0,749		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Assim, prosseguiu-se com a segunda extração que apresentou maior explicação em relação à primeira, com um total de 67,67% de variância frente aos 59,01% acumulado anteriormente, além do que todos os escores fatoriais ficaram acima de 0,7. Foi verificada, em seguida, a consistência interna por meio do alpha de Cronbach, cujo valor obtido foi de 0,757, indicando uma boa confiabilidade da escala de integração. Como a exclusão de qualquer um dos itens não melhoraria o indicador de confiabilidade, foram mantidos todos os itens.

Deste modo, no Fator 1 concentraram-se os itens da dimensão integração profissional (itens I5, I9, I10, I11). O item I5 era esperado que figurasse no 2º Fator, tendo em vista que está relacionado à eventos sociais. No entanto, tais eventos envolvem, via de regra, profissionais da área de gestão e negócios, o que pode ser visto como uma oportunidade de fazer contatos e justifica a associação com a carreira profissional na percepção dos discentes.

O Fator 2, por sua vez, está composto pelos itens I7 e I8 e corresponde à integração social dos alunos, tanto no ambiente interno das IES, como no externo. O terceiro e último fator é representado pelos Itens I1 e I2 e fazem parte da dimensão integração social, composta pela participação em eventos e grupos acadêmicos.

#### 4.4.5 Comprometimento afetivo

Para o teste KMO do construto comprometimento afetivo, o resultado obtido foi 0,831, enquanto o valor do teste de esfericidade de Bartlett apresentou significância estatística para o qui-quadrado com  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 886,343$ ;  $gl = 6$ ). Tais resultados sugerem a adequação dos itens à realização dos procedimentos de análise fatorial. Na tabela 14, são apresentados os escores fatoriais dos itens do construto.

**Tabela 17 – Escores fatoriais do construto Comprometimento Afetivo**

Sigla	Item	Escores
CA1	Eu me sinto emocionalmente ligado à IES (amizades, relacionamentos afetivos...)	0,748
CA2	Eu estou orgulhoso por estudar na IES	0,836
CA3	Estudar na IES é importante para mim, pois me sinto comprometido com a Instituição	0,803
CA4	Sentirei saudade da IES após concluir o curso	0,777
CA5	Sinto orgulho de ter compromisso com a IES	0,808

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O alpha de Cronbach para o construto Comprometimento Afetivo foi de 0,846, sinalizando um bom nível de confiabilidade, enquanto a variância extraída de 63,21%. No tocante aos escores fatoriais dos itens da escala, os mesmos mantiveram valores acima de 0,748, atestando boa adequação dos itens. Assim, considerando os resultados apresentados para a escala, decidiu-se manter os cinco itens propostos pela escala original.

#### 4.4.6 Lealdade

Para o teste KMO no construto lealdade, o resultado obtido foi 0,821, enquanto o valor do teste de esfericidade de Bartlett apresentou significância estatística para o qui-quadrado com  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 788,889$ ;  $gl = 10$ ). Os resultados sugerem que os itens do construto estão adequados aos procedimentos de análise fatorial. Em seguida, foi realizada a extração dos fatores, que gerou apenas um fator com 60,38% de explicação da variância total. Na Tabela 18, são apresentados os escores fatoriais dos itens do construto lealdade:

**Tabela 18 – Escores fatoriais do construto Lealdade**

Extração	Sigla	Item	Escores
Primeira Extração	L1	Eu costumo recomendar a IES para outras pessoas	0,785
	L2	Eu considero a IES como a primeira opção caso fosse fazer outro curso.	0,822
	L3	Eu considero os cursos de pós-graduação da Instituição para meus futuros estudos	0,659
	L4	Se tivesse que escolher novamente, escolheria a IES	0,830

	<b>L5</b>	Estou interessado em manter contato com a IES após concluir meu curso	0,778
	<b>L1</b>	Eu costumo recomendar a IES para outras pessoas	0,810
Segunda	<b>L2</b>	Eu considero a IES como a primeira opção caso fosse fazer outro curso.	0,832
Extração	<b>L4</b>	Se tivesse que escolher novamente, escolheria a IES	0,858
	<b>L5</b>	Estou interessado em manter contato com a IES após concluir meu curso	0,771

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme Tabela 18, observa-se que os escores fatoriais dos itens apresentaram valores acima de 0,7, à exceção do item L3 (0,659). Assim, optou-se por realizar a exclusão do item e uma segunda extração.

A segunda extração gerou um fator com explicação de 67% da variância total e escores fatoriais dentro do parâmetro estabelecido. Em seguida, foi realizada a análise da consistência interna do construto por meio do alpha de Cronbach, resultando uma ótima consistência, com valor de 0,832, composto pelos quatro itens utilizados na segunda extração.

#### 4.4.7 Retenção

Para finalizar, foi realizada a verificação dos indicadores das escalas do construto retenção. O teste de KMO do referido construto apresentou medida 0,771 e  $p > 0,001$  ( $\chi^2 = 546,464$ ;  $gl = 10$ ) para o teste de esfericidade de Bartlett, indicando significância estatística para o qui-quadrado. Os testes evidenciam adequação das variáveis para os procedimentos de análise fatorial. Os escores fatoriais dos itens do construto são apresentados na Tabela 19:

**Tabela 19 – Escores fatoriais do construto Retenção**

Extração	Sigla	Item	Escore
	<b>R1</b>	Eu pretendo continuar estudando na IES no próximo semestre	0,678
	<b>R2</b>	Eu pretendo continuar na IES até me formar.	0,849
Primeira	<b>R3</b>	Concluir o curso na IES é prioridade para mim	0,798
Extração	<b>R4</b>	Estou determinado a me formar nesse curso	0,711
	<b>R5</b>	Mesmo que outra IES aceitasse as disciplinas que já cursei, continuaria na IES onde estou matriculado atualmente	0,568
	<b>R1</b>	Eu pretendo continuar estudando na IES no próximo semestre	0,688
Segunda	<b>R2</b>	Eu pretendo continuar na IES até me formar.	0,852
Extração	<b>R3</b>	Concluir o curso na IES é prioridade para mim	0,817
	<b>R4</b>	Estou determinado a me formar nesse curso	0,743

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme Tabela 19, verifica-se que os itens R1 e R5 apresentaram valores de escores fatoriais abaixo de 0,7. Deste modo, para uma segunda extração, optou-se por excluir apenas o item R5. Após o procedimento, os escores fatoriais mantiveram-se todos acima de 0,7 para todos os três itens do construto, com exceção do item R1 (0,688) que, por considerarmos

importante e tendo em vista que o valor apresentado aproximou-se do parâmetro estabelecido, decidiu-se por mantê-lo. A variância subiu de 53,93% para 60,45%, melhorando a explicação do construto na segunda extração.

Por fim, foi verificada a consistência interna por meio do alpha de Cronbach, cujo valor obtido foi de 0,768, atestando boa confiabilidade da escala de retenção. No próximo tópico, realizou-se a análise fatorial exploratória dos itens de forma conjunta.

#### 4.5 ANÁLISE AGREGADA DOS CONSTRUTOS

Nesta etapa, é apresentada a análise agregada dos construtos. Tal análise foi realizada a partir da agregação das variáveis utilizando a média aritmética. A Tabela 20 apresenta as medidas gerais dos construtos estudados, a partir do cálculo da variância extraída, escore fatorial mínimo, alpha de Cronbach, média, desvio-padrão, assimetria e curtose:

**Tabela 20 – Medidas gerais de análise agregada dos construtos**

<b>Construto</b>	<b>Var. Ext.</b>	<b>Esc. Mín</b>	<b>Alpha</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
<b>Qualidade Percebida</b>	71,68%	0,687	0,717	5,52	0,78	-083	1,14
<b>Valor percebido</b>	65,27%	0,768	0,826	5,24	1,01	0,47	0,40
<b>Satisfação</b>	62,20%	0,765	0,794	5,65	0,93	0,85	1,01
<b>Comprometimento</b>	63,21%	0,748	0,846	5,42	1,20	-1,03	1,11
<b>Afetivo</b>							
<b>Integração</b>	67,67%	0,745	0,757	4,82	0,97	-0,47	-0,30
<b>Lealdade</b>	67%	0,771	0,832	5,64	1,15	-1,21	1,52
<b>Retenção</b>	60,45%	0,688	0,768	6,12	1,03	1,91	4,36

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação às medidas gerais de análise agregada dos construtos, a Tabela 20 evidencia que, em linhas gerais, as variâncias extraídas de todos os construtos apresentaram valores acima de 62%, proporcionando um bom grau de explicação. A maioria dos escores mínimos ficaram acima do parâmetro estabelecido (0,7), sendo apenas 2 itens abaixo do esperado, mas próximos ao parâmetro estabelecido (0,688 para um item de retenção e 0,687 para um item de qualidade percebida).

Todos as dimensões apresentaram valores de alpha de Cronbach acima de 0,7, atestando boa confiabilidade dos construtos. Na Tabela 20, ainda se observa que o construto retenção apresentou a maior média global e, por consequente, valores de assimetria e curtose. Uma vez concluída a etapa descritiva dos resultados, partiu-se então para a realização de uma comparação entre cursos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em gestão e negócios e os

Bacharelados.

#### 4.6 COMPARATIVO ENTRE CURSOS

Após a etapa descritiva, buscou-se verificar a existência de diferença significativa entre a percepção dos alunos dos CSTs e dos bacharelados quanto aos construtos estudados. Inicialmente, foram criadas novas variáveis com a soma das médias dos itens de cada construto. Em seguida, procedeu-se com a realização do teste ANOVA entre os grupos (0 = CST e 1 = Bacharelados), sendo os resultados apresentados na Tabela 21:

**Tabela 21 – Comparativo de diferença entre tipos de cursos**

<b>Construto</b>	<b>Tipo de Curso</b>	<b>Média</b>	<b>Erro Padrão</b>	<b>F</b>	<b>P-valor</b>
<b>Qualidade Percebida</b>	CSTs	50,2	0,668	0,35	0,85
	Bacharelado	50,05	0,49		
<b>Valor Percebido</b>	CSTs	27,5	0,48	9,247	0,003
	Bacharelado	25,73	0,338		
<b>Satisfação</b>	CSTs	23,14	0,343	2,638	0,105
	Bacharelado	22,41	0,274		
<b>Integração</b>	CSTs	46,89	1,011	0,264	0,608
	Bacharelado	47,52	0,719		
<b>Comprometimento Afetivo</b>	CSTs	33,4	0,694	3,291	0,071
	Bacharelado	31,79	0,532		
<b>Lealdade</b>	CSTs	23,83	0,406	4,318	0,039
	Bacharelado	22,69	0,339		
<b>Retenção</b>	CSTs	31,2	0,426	1,656	0,199
	Bacharelado	30,38	0,402		

Em relação aos valores obtidos, considerando o tipo de curso frequentado, observa-se a existência de certas diferenças nas médias para alguns construtos. Tal diferença é mais notório no construto valor percebido. Para a apreciação da significância estatística das diferenças nos resultados, após a realização da ANOVA, verificou-se nos construtos valor percebido ( $F=9,247$ ;  $p < 0,005$ ) e lealdade ( $F=3,291$ ;  $p < 0,05$ ), sendo as médias dos cursos de tecnologia mais altas que as dos bacharelados.

Verifica-se que a significância quanto ao valor percebido pode ser explicada devido ao valor de mensalidade mais baixo que é pago pelos CSTs e, possivelmente, a percepção de empregabilidade de tais cursos em comparação com os bacharelados. Além disso, outra variável que pode contribuir para tal resultado pode ser o sacrifício não monetário, em relação ao tempo mínimo de integralização dos cursos, quatro anos para os bacharelados e apenas dois anos para os CSTs.

A respeito da empregabilidade de egressos de CSTs, Martins e Oliveira (2017) destacam que o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas dentro de áreas funcionais da administração pode ser um diferencial para a inserção de jovens no mercado de trabalho.

Com relação ao construto lealdade, a proximidade em relação à conquista do diploma (período mais curto) e, mais uma vez, a percepção de empregabilidade que alguns destes cursos proporcionam pode elevar índices de lealdade dos estudantes dos CSTs em comparação com os bacharelados. Os demais construtos não apresentaram diferenças significativas de médias entre os tipos de cursos.

#### 4.7 ANÁLISE DAS HIPÓTESES

Neste tópico são apresentados os procedimentos realizados no teste das hipóteses da pesquisa. Inicialmente apresentamos o teste do modelo original realizado por meio de regressão linear e regressão linear múltipla para verificar a confirmação ou refutação das hipóteses do modelo. Em seguida, é realizada a modelagem de equações estruturais e os procedimentos de ajustes e refinamento dos modelos.

##### 4.7.1 Procedimentos de teste de hipóteses via AFE

Para a realização do teste do modelo unicial da pesquisa, foi utilizado o software IBM

Amos 20. No primeiro momento, foram analisadas a validade estatística e a confiabilidade dos construtos a partir dos resultados oriundos da confiabilidade composta, do alpha de Cronbach e da variância extraída. Os resultados obtidos por cada construto estão dispostos na Tabela 22:

**Tabela 21 – Validade estatística e confiabilidade do construto do modelo original da pesquisa**

Construto	Confiabilidade Composta	Alpha de Cronbach	Variância Extraída
Qualidade Percebida	0,902	0,717	66,41%
Valor percebido	0,789	0,826	65,27%
Satisfação	0,811	0,794	62,20%
Comprometimento Afetivo	0,861	0,846	63,21%
Integração	0,920	0,757	67,67
Lealdade	0,825	0,832	67%
Retenção	0,775	0,768	60,45%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que os resultados dispostos na Tabela 22, a maioria dos construtos ou dimensões apresentou índices satisfatórios, pois seus valores foram superiores a 0,7 tanto para o alpha como pra confiabilidade composta; em outras palavras, os construtos de mensuração são considerados individualmente adequados à análise.

Em seguida, após a extração dos escores fatoriais dos construtos do estudo, foi realizado os testes de hipóteses por meio de regressão linear (entre construtos unidimensionais) e regressão linear múltipla (no caso dos construtos multidimensionais – Qualidade percebida e Integração). Os resultados dos testes das hipóteses são apresentados na Tabela 23:

**Tabela 22 – Resultado do teste de hipótese do modelo teórico**

Hipótese	Ilustração	Beta	P-valor	Decisão
H1a	Qual. Perc. Corpo Docente →→ Valor percebido	0,33	P<0,001	Confirmada
H1b	Qual. Perc. Infraestrutura →→ Valor percebido	0,25	P<0,001	Confirmada
H1c	Qual. Perc. P. de Mercado →→ Valor percebido	0,21	P<0,001	Confirmada
H2a	Qual. Perc. Corpo Docente →→ Satisfação	0,18	P<0,001	Confirmada
H2b	Qual. Perc. Infraestrutura →→ Satisfação	0,26	P<0,001	Confirmada
H2c	Qual. Perc. P. de Mercado →→ Satisfação	0,46	P<0,001	Confirmada
H3	Valor Percebido →→ Satisfação	0,47	P<0,001	Confirmada
H4	Satisfação →→ Lealdade	0,75	P<0,001	Confirmada
H5a	Integração Acadêmica →→ Comprometimento Afetivo	0,18	P<0,001	Confirmada
H5b	Integração Social →→ Comprometimento Afetivo	0,43	P<0,001	Confirmada
H5c	Integração Profissional →→ Comprometimento Afetivo	0,56	P<0,001	Confirmada
H6	Comprometimento Afetivo →→ Lealdade	0,85	P<0,001	Confirmada
H7	Comprometimento Afetivo →→ Retenção	0,53	P<0,001	Confirmada
H8	Lealdade →→ Retenção	0,59	P<0,001	Confirmada

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O modelo inicial da presente pesquisa previa uma relação de impacto direto da

qualidade percebida sobre o valor percebido (**H<sub>1</sub>**). Tal hipótese, foi dividida em H<sub>1a</sub>, H<sub>1b</sub> e H<sub>1c</sub>, conforme as dimensões que compõem o construto independente (no caso a qualidade percebida). Os resultados do teste de hipótese evidenciaram que as dimensões corpo docente, perspectiva de mercado e infraestrutura apresentam influência direta sobre o valor percebido, assim como evidenciado por outros estudos (VIEIRA, 2014; MILAN et al. 2015).

O modelo também encontrou amparo nas hipóteses de que corpo docente (**H<sub>2a</sub>**), e infraestrutura (**H<sub>2b</sub>**) e perspectiva de mercado (**H<sub>2c</sub>**) - dimensões da qualidade percebida - apresentam relação direta com a satisfação, corroborando com afirmações de Vieira (2014). Os resultados convergem com os achados de Alcântara et al. (2012), Milan et al. (2015) e Pacheco, Mesquita e Dias (2015) reforçando a importância e necessidade de investimentos por parte da IES em infraestrutura, corpo docente e uma formação para o mercado de trabalho. Sobre este último aspecto, Pacheco, Mesquita e Dias (2015) argumentam que cada vez mais as IES precisam formar seus alunos com habilidades e competências direcionadas para as expectativas e necessidades do mercado de trabalho, proporcionando satisfação com a aprendizagem significativa.

Quanto à **H<sub>3</sub>**, que tratou da relação direta entre valor percebido e satisfação. O presente estudo confirmou tal relação, corroborando com os resultados apresentados por Alves (2010; 2011) que reforça a relação positiva da percepção de valor com atitudes comportamentais associadas à satisfação. Deste modo, Reichelt (2012) ainda argumenta que as IES devem ter atenção especial quanto a esta relação, uma vez que o estabelecimento de vínculos relacionais com os alunos pode ser compensado com um incremento na satisfação geral em relação aos serviços prestados.

No tocante à **H<sub>4</sub>** (influência positiva da satisfação sobre a lealdade), que trata de uma relação frequentemente levantada nos estudos de marketing relacional no setor educacional (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; BERGAMO et al., 2012), os resultados confirmaram a forte relação existente entre satisfação do consumidor sobre a lealdade (p-valor <0,001;  $\beta = 0,75$ ).

A integração mostrou-se um bom antecedente do comprometimento afetivo. Sua dimensão acadêmica (**H<sub>5a</sub>**), social (**H<sub>5b</sub>**) e profissional (**H<sub>5c</sub>**) apresentaram influência direta sobre o comprometimento afetivo dos alunos, em especial para última (p-valor <0,001;  $\beta = 0,56$ ). Tais achados corroboram com os estudos de Bergamo et al. (2012) e Magalhães (2012). Neste sentido, Bergamo et al. (2012) destacam que a lealdade é um estado atitudinal, em que os clientes demonstram sua ligação e comprometimento para com as organizações, não só ao divulgar ou defender a IES, assim como resistindo a uma possível evasão.

A influência positiva do comprometimento afetivo frente à lealdade (**H<sub>6</sub>**) foi confirmada com correspondência mais forte entre os construtos estudados (p-valor <0,001;  $\beta = 0,85$ ). Tal resultado corresponde com o preconizado pela literatura, e reforça que clientes que possuem altos níveis de comprometimento afetivo, apresentam uma atitude favorável em relação à organização, denotando maior probabilidade de recomendar a mesma para outras pessoas, de escolher novamente seus serviços (seja em uma nova graduação ou pós-graduação), ou mesmo manter contato com a IES, no caso no consumo de serviços educacionais.

A Hipótese 7 (**H<sub>7</sub>**) foi confirmada. O sentimento de orgulho, compromisso e pertencimento a um grupo reforça a tese de que clientes que possuem um forte vínculo afetivo ou emocional com uma IES possuem maior probabilidade de se tornarem retidos. Assim, os respondentes reconhecem a importância da manutenção do relacionamento com a IES.

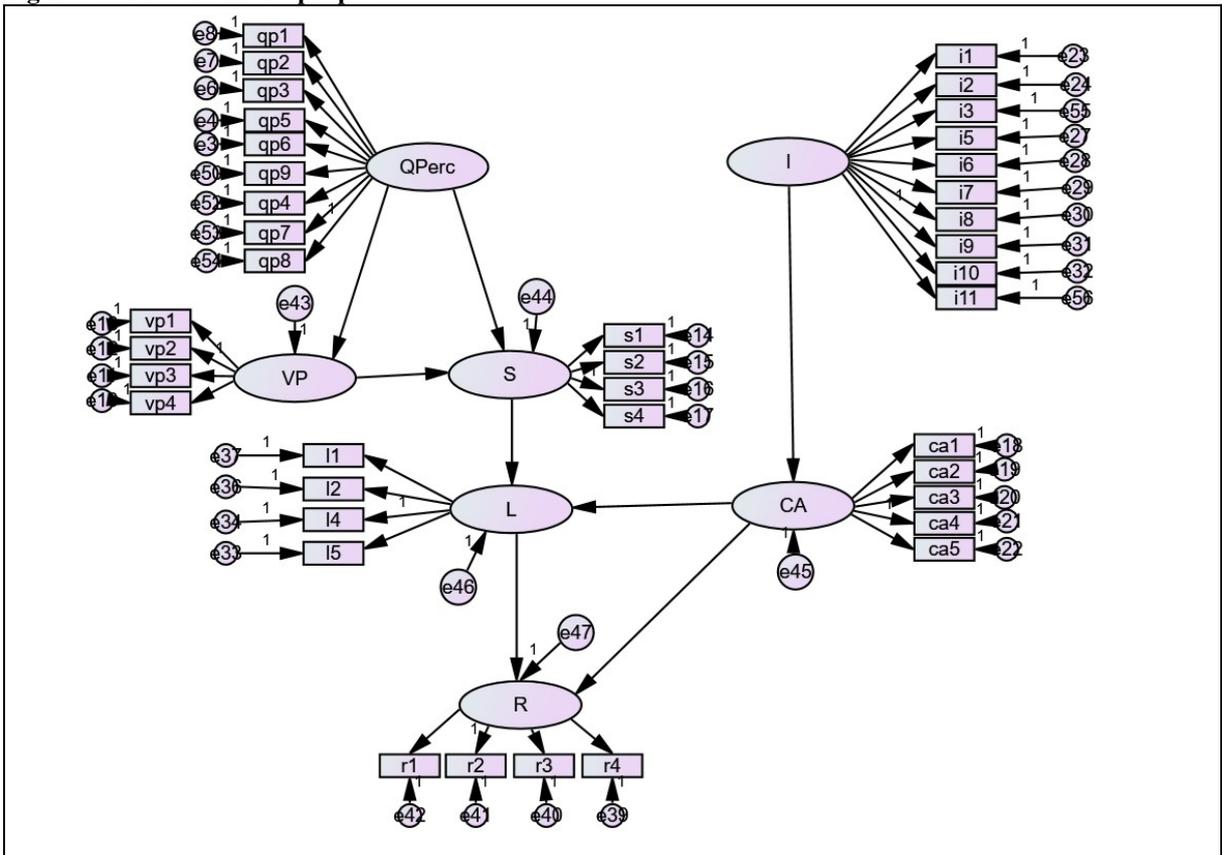
Assim, Bergamo et al. (2012) argumentam que a comprometimento afetivo ou emocional que envolve algumas ações relevantes, como a ligação emocional e o orgulho para com a instituição, possui relação positiva e direta com atitudes ligadas à lealdade.

Por fim, verificou-se que a lealdade possui relação direta com a retenção (**H<sub>8</sub>**). Pereira et al. (2016) argumentam que a lealdade é um estado atitudinal, uma vez que os alunos apresentam ligação e comprometimento com as IES, ao divulgar e/ defender a organização, mas, também, resistindo a uma possível evasão. Conforme também comentado nas outras hipóteses, o aumento da lealdade pode levar à persistência em concluir o curso.

#### **4.7.2 Procedimentos de teste de hipóteses via AFC**

Visando avaliar a adequacidade do modelo teórico proposto aos dados amostrais de uma IES particular, e ao mesmo tempo avaliar as hipóteses sobre os construtos do modelo conjuntamente, foi ajustado o modelo de equações estruturais apresentado a seguir. O modelo foi estimado no *Software Amos 20* através do método de máxima verossimilhança e sua representação gráfica está disposta na Figura 7:

Figura 7 – Modelo inicial proposto



Fonte: Elaboração própria (2018).

Legenda: QPerc = Qualidade Percebida; VP = Valor Percebido; S = Satisfação; I = Integração; CA = Comprometimento Afetivo; L = Lealdade; R = Retenção.

A Tabela 24 apresenta os testes das hipóteses sobre as relações entre os construtos do modelo, suas estimativas, erros padrão e respectivas decisões tomadas. Tendo em vista a complexidade do modelo e as interrelações propostas, uma das relações anteriormente testada e confirmada por meio de regressão linear simples, não foi confirmada ao considerar os construtos do modelo conjuntamente. No caso, a hipótese H<sub>3</sub> sobre a influência positiva do valor percebido em relação à satisfação foi considerada não significativa na primeira investigação.

Já a relação entre comprometimento afetivo e retenção, apesar de confirmada, apresentou uma inesperada estimativa negativa do parâmetro, divergindo do resultado apresentado na regressão linear que evidenciou relação positiva e significativa. Isso ocorreu devido a forte magnitude do peso da relação entre lealdade e retenção, fazendo com que a contribuição do comprometimento afetivo tenha sofrido essa influência causando a alteração do sinal da relação. Acreditamos assim que, a forte relação entre lealdade e retenção seja preponderante no modelo. Por esse fato, optou-se por realizar novas investigações sobre a

relação entre comprometimento afetivo e retenção através de variações do modelo teórico proposto.

**Tabela 23 – Resultado do teste de hipótese do modelo inicial**

Hipótese	Ilustração	Estimativa padronizada	Erro Padrão	P-valor	Decisão
H <sub>1</sub>	Qualidade Percebida →→ Valor percebido	0,691	0,099	P<0,001	Confirmada
H <sub>2</sub>	Qualidade Percebida →→ Satisfação	0,890	0,102	P<0,001	Confirmada
H <sub>3</sub>	Valor Percebido →→ Satisfação	0,086	0,050	0,089	Refutada
H <sub>4</sub>	Satisfação →→ Lealdade	0,285	0,045	P<0,001	Confirmada
H <sub>5</sub>	Integração →→ Comprometimento Afetivo	0,778	0,093	P<0,001	Confirmada
H <sub>6</sub>	Comprometimento Afetivo →→ Lealdade	0,717	0,059	P<0,001	Confirmada
H <sub>7</sub>	Comprometimento Afetivo →→ Retenção	-0,540	0,184	0,003	Confirmada
H <sub>8</sub>	Lealdade →→ Retenção	1,215	0,246	P<0,001	Confirmada

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A Tabela 25 apresenta os índices de ajuste apresentados pelo modelo inicial. Os resultados evidenciam índices não completamente satisfatórios em relação aos parâmetros preconizados pela literatura, indicando que o modelo carece de ajustes. Seguindo a orientação de Marôco (2010), foi tentada uma melhoria do modelo a partir da análise dos índices de modificação e conseqüente estabelecimento de trajetórias sugeridas pelos mesmos. Diante disto, procedeu-se a verificação dos índices de modificação propostos pelo *software* Amos 20.

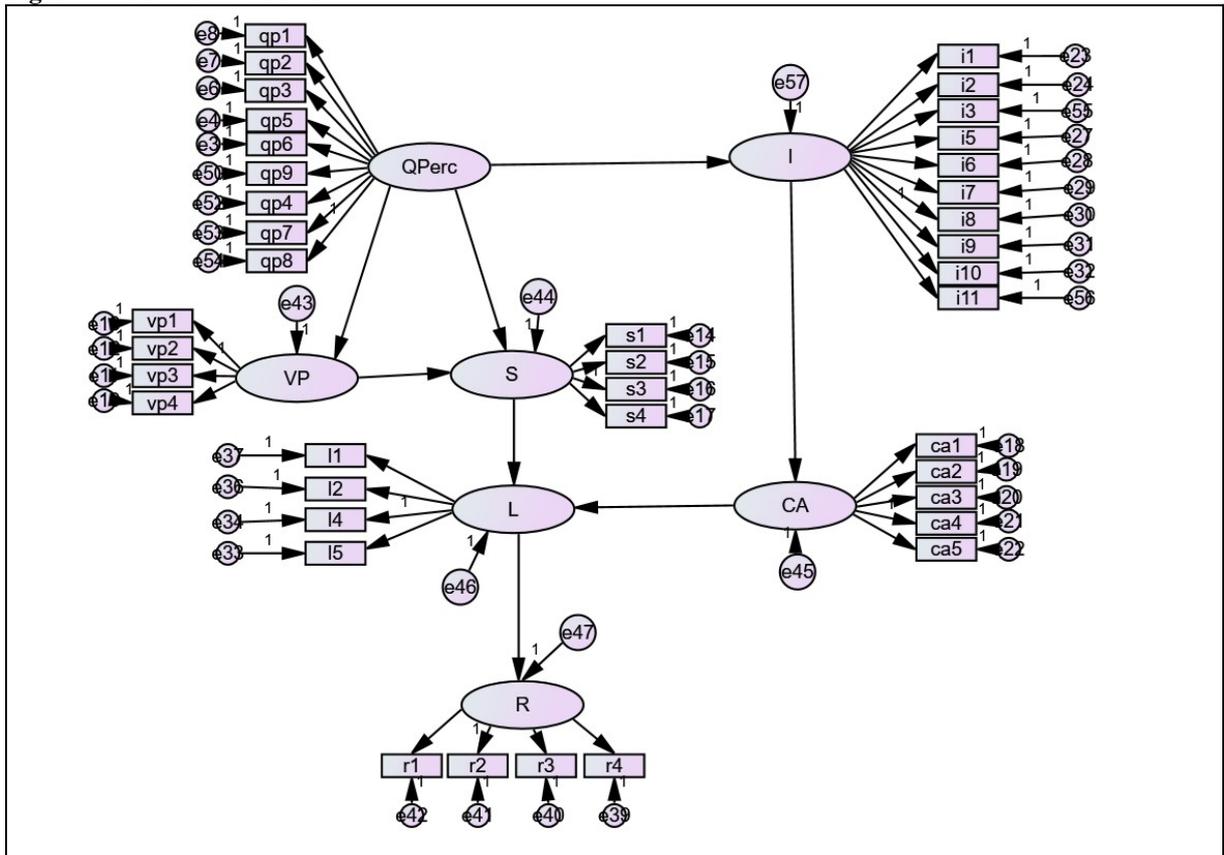
**Tabela 24 – Índices de ajuste do modelo inicial**

Índices	Limites	Modelo Inicial
Qui-quadrado (valor)	*	2467,664
Graus de liberdade	*	732
Qui-quadrado/ Graus de liberdade	< 3	3,371
GFI ( <i>Goodness of fit</i> )	> 0,90	0,706
CFI ( <i>Comparative fit index</i> )	> 0,90	0,720
NFI ( <i>Normed fit index</i> )	> 0,90	0,647
RMSEA ( <i>Root Mean Square Error of Approximation</i> )	< 0,08	0,087

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O índice de modificação de maior magnitude apresentado foi entre os construtos qualidade percebida e integração, que apresentam forte correlação apesar da literatura não indicar a relação entre tais construtos. Diante de tais evidências, foi proposto um modelo alternativo com inserção da relação entre qualidade percebida e interação, e a alteração da relação entre comprometimento afetivo e retenção. A representação gráfica do modelo está disposta na Figura 8:

Figura 8 – Modelo alternativo



Fonte: Elaboração própria (2018).

Legenda: QPerc = Qualidade Percebida; VP = Valor Percebido; S = Satisfação; I = Integração; CA = Comprometimento Afetivo; L = Lealdade; R = Retenção.

O modelo alternativo apresentou melhoria substantiva dos índices de ajustes em comparação ao modelo anterior, no entanto, ainda aquém do recomendado pela literatura, conforme pode ser observado na Tabela 26:

Tabela 25 – Índices de ajuste do modelo alternativo

Índices	Limites	Modelo Inicial	Modelo Alternativo
Qui-quadrado (valor)	*	2467,664	2226,658
Graus de liberdade	*	732	732
Qui-quadrado/ Graus de liberdade	< 3	3,371	3,042
GFI ( <i>Goodness of fit</i> )	> 0,90	0,706	0,710
CFI ( <i>Comparative fit index</i> )	> 0,90	0,720	0,759
NFI ( <i>Normed fit index</i> )	> 0,90	0,647	0,681
RMSEA ( <i>Root Mean Square Error of Aproximation</i> )	< 0,08	0,087	0,081

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

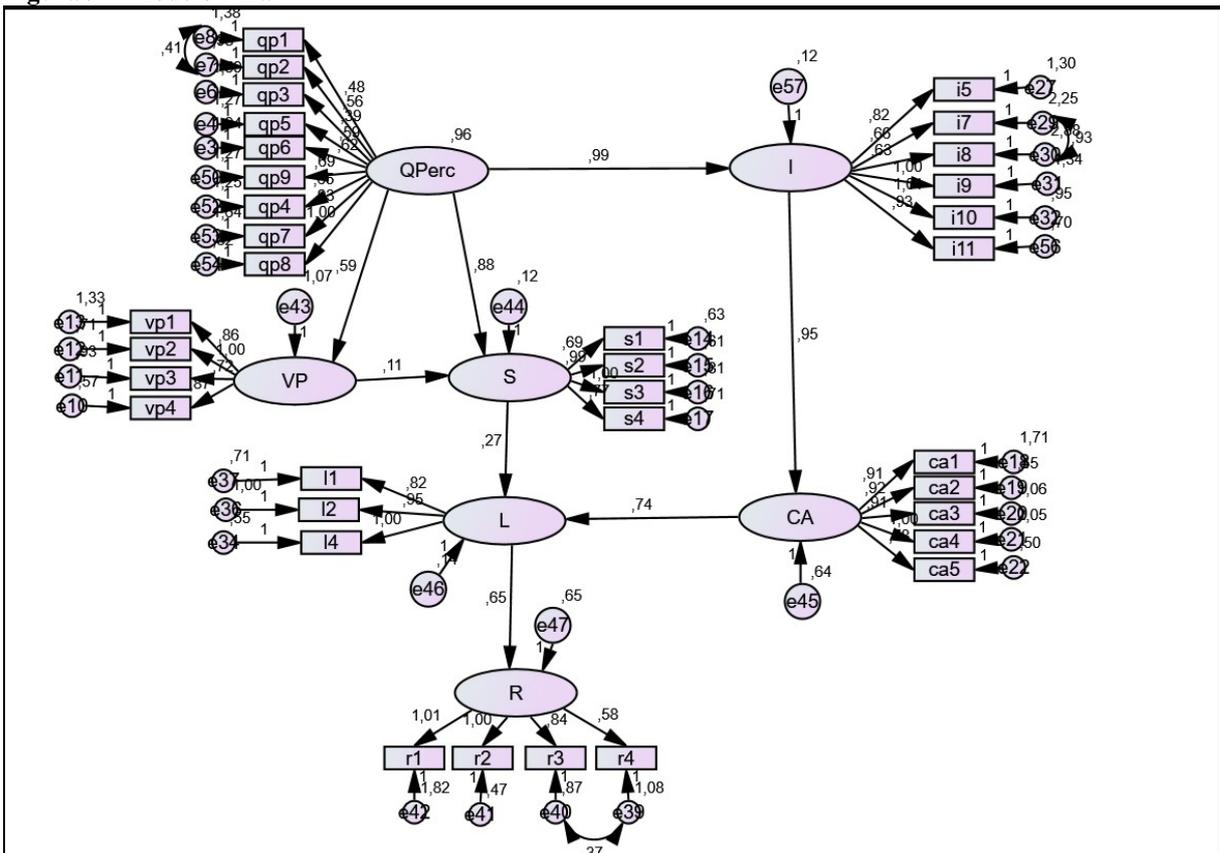
Assim, na busca pelo melhor ajuste do modelo, seguiu-se com as modificações sugeridas no relatório do AMOS 20. Sobre ajustamento de modelos, Marôco (2010) defende que na MEE, quando itens pertencentes ao mesmo fator apresentam erros correlacionados é

usual adicionar essa correlação ao modelo, justificando-a de um ponto de vista teórico a semelhança de formulação do conteúdo dos itens.

Deste modo, foram inseridas correlações entre os erros das variáveis observadas, como por exemplo, a correlação entre os erros dos itens I7 (Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma) e I8 (Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES).

O relatório indicou, também, forte correlação entre os itens R3 e R4, bem como entre os itens QP1 e QP2. Optou-se, ainda, por excluir o item L5 de lealdade, pela forte correlação com o construto comprometimento afetivo. Outra indicação foi a pouca relevância de alguns itens de integração acadêmica no ajuste do modelo, que levou à exclusão dos itens I1 e I2. A exclusão destes últimos itens (I1 e I2) pode ser justificada pelas características da amostra, composta por alunos de uma IES privada que, via de regra, não possui a pesquisa como prioridade, favorecendo tal indicação.

Figura 9 – Modelo Final



Fonte: Elaboração própria (2018).

Legenda: QPerc = Qualidade Percebida; VP = Valor Percebido; S = Satisfação; I = Integração; CA = Comprometimento Afetivo; L = Lealdade; R = Retenção.

Neste sentido, o modelo de mensuração mostrou-se parcialmente adequado, apresentando melhora significativa dos índices de ajuste dentro dos parâmetros estabelecidos,

enquanto outros se apresentaram próximos do sugerido pela literatura. Destacam-se a razão qui-quadrado / graus de liberdade inferior a 3 ( $1520,421/549 = 2,769$ ), e RMSEA ( $0,075 < 0,080$ ) sendo valores considerados aceitáveis (HAIR et al., 2009). Os valores supracitados demonstram que a qualidade do ajuste do modelo proposto poderia ser melhorada se fossem realizadas outras alterações.

**Tabela 26 – Índices de ajuste do modelo final**

Índices	Limites	Modelo inicial	Modelo Alternativo	Modelo Final
Qui-quadrado (valor)	*	2467,664	2226,658	1520,421
Graus de liberdade	*	732	732	549
Qui-quadrado/ Graus de liberdade	< 3	3,371	3,042	2,769
GFI ( <i>Goodness of fit</i> )	> 0,90	0,706	0,710	0,774
CFI ( <i>Comparative fit index</i> )	> 0,90	0,720	0,759	0,821
NFI ( <i>Normed fit index</i> )	> 0,90	0,647	0,681	0,748
RMSEA ( <i>Root Mean Square Error of Aproximation</i> )	< 0,08	0,087	0,081	0,075

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Entretanto, mesmo com o modelo proposto não alcançando todos os valores de corte preconizados pela literatura para o ajuste incremental, optou-se por não realizar novas modificações, tendo em vista que o modelo teórico final apresenta um ajuste que pode ser considerado razoável e está de acordo com a literatura do fenômeno estudado. Nesta linha, Marsh et al. (2004) indicam que os valores de corte dos índices de ajustamento são linhas orientadoras gerais e não necessariamente regras definitivas.

**Tabela 27 – Resultado do teste de hipótese do modelo final**

Hipótese	Ilustração	Estimativa padronizada	Erro Padrão	P-valor	Decisão
H <sub>1</sub>	Qualidade Percebida →→ Valor percebido	0,489	0,083	P<0,001	Confirmada
H <sub>2</sub>	Qualidade Percebida →→ Satisfação	0,866	0,081	P<0,001	Confirmada
H <sub>3</sub>	Qualidade Percebida →→ Integração	0,940	0,092	P<0,001	Confirmada
H <sub>3</sub>	Valor Percebido →→ Satisfação	0,131	0,044	0,011	Confirmada
H <sub>4</sub>	Satisfação →→ Lealdade	0,224	0,068	P<0,001	Confirmada
H <sub>5</sub>	Integração →→ Comprometimento Afetivo	0,773	0,104	P<0,001	Confirmada
H <sub>6</sub>	Comprometimento Afetivo →→ Lealdade	0,782	0,073	P<0,001	Confirmada
H <sub>8</sub>	Lealdade →→ Retenção	0,694	0,058	P<0,001	Confirmada

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto à relação entre qualidade percebida e integração de clientes, ressalta-se que não foram evidenciados estudos empíricos que relacionam estes dois construtos, sendo a integração considerada um construto exógeno nos modelos estruturais existentes. Portanto, o modelo teórico final traz como contribuição a discussão da inclusão do construto integração como variável endógena no tocante à qualidade do relacionamento.

No entanto, as interações e a consequente integração dos alunos são aspectos até então pouco compreendidos no contexto das práticas relacionais e da cocriação no ensino superior (TINTO, 2002; BRAMBILLA; DAMACENA, 2010). Dessa forma, tal relação ainda precisa ser testada com maior amplitude para que se construam mais evidências sobre a relação entre a qualidade percebida e a integração, configurando uma contribuição do modelo proposto e da presente pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais do estudo. Em princípio, é realizada uma síntese do estudo com destaque para as discussões relacionadas aos objetivos propostos. Em seguida, apresentamos as contribuições acadêmicas e gerenciais do estudo, bem como limitações e recomendações para futuras pesquisas.

### 5.1 SÍNTESE DA PESQUISA E ALCANCE DOS OBJETIVOS

A pesquisa realizada permitiu atingir adequadamente os objetivos definidos, uma vez que foi possível compreender que atributos associados à prestação de serviços educacionais apresentam maior relevância na composição da lealdade e retenção de alunos de cursos de graduação em gestão e negócios.

Foi desenvolvido um modelo teórico que possibilitou o teste de hipóteses e a compreensão das relações entre construtos que impactam a lealdade e retenção de alunos. Em síntese, os resultados indicaram que as hipóteses formuladas para o modelo estrutural foram confirmadas.

Os resultados confirmam a importância das ações de marketing que promovam a qualidade do relacionamento nas IES. Neste sentido, evidencia-se a importância dessas instituições estabelecer bom relacionamento, com foco na integração e comprometimento afetivo dos alunos, na busca pela lealdade e retenção de seus clientes, confirmado, neste estudo, pelo teste do modelo estrutural.

O modelo estrutural proposto foi avaliado para uma IES particular, de acordo com suas características inerentes, alcançando um ajuste razoável e próximo do ideal, que está de acordo com a literatura sobre lealdade e retenção. Além disso, consideramos que os objetivos da pesquisa inicialmente formulados foram alcançados de maneira satisfatória. As relações estabelecidas e confirmadas no modelo final reafirmam a necessidade de atenção das IES aos construtos direcionados à qualidade de relacionamento, inclusive em uma perspectiva de coparticipação dos clientes/alunos.

Deste modo, ainda que reconhecemos a existência de outras variáveis que influenciam a retenção e lealdade (inclusive fatores externos não contemplados neste estudo), consideramos que o problema norteador desta pesquisa, sintetizado na questão “ Quais os fatores determinantes para a lealdade e retenção de consumidores de serviços educacionais de

cursos de graduação em gestão e negócios? ”, foi também contemplado.

## 5.2 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS E GERENCIAIS

Com relação às implicações e contribuições teóricas, a presente investigação foi realizada com intuito de contribuir com a área de estudos de marketing com foco no ensino de cursos de gestão e negócios, a partir do avanço na compreensão da relação entre os agentes educadores e alunos/clientes.

Como contribuição acadêmica, pode-se enfatizar que o estudo demonstra e reforça a importância do entendimento das IES sobre a percepção dos alunos em relação sua experiência universitária. Assim, é imperativo que o aluno não deva ser entendido apenas como consumidor de um serviço, mas como co-criador desse valor do serviço, uma vez que sua atuação é determinante, seja pela sua integração ou compromisso que assume com a IES, e o torna coparticipante desse serviço (NG; FORBES, 2009).

O estudo propôs a inclusão da dimensão profissional, baseado na proposta de Costa (2007), no entanto, dentro de uma perspectiva de integração dos alunos. Diferentemente de outros estudos (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; BERGAMO et al., 2012) que consideram a integração como um construto exógeno em relação aos modelos de qualidade do relacionamento no ensino superior, defende-se que o mesmo apresenta uma função de destaque e deve ser incluído entre construtos endógenos, apresentando forte correlação com a qualidade percebida.

Apesar das evidências empíricas apresentadas, o modelo teórico proposto pode ser discutido com maior profundidade em pesquisas futuras, inclusive por meio de estudos qualitativos, para identificar e incluir outros fatores antecedentes da retenção no ensino superior.

Os resultados do estudo podem proporcionar implicações importantes para a gestão das instituições de ensino superior, ainda mais quando se trata de um contexto bastante competitivo como o meio educacional. O direcionamento de esforços para melhoria do relacionamento de clientes com os clientes do ensino superior pode configurar uma alternativa ao problema da evasão de alunos no setor privado.

Neste sentido, a exploração de estratégias que proporcionem maior integração e comprometimento afetivo dos alunos na busca por uma melhor qualidade no relacionamento pode configurar uma oportunidade que constitui um desafio para (1) Departamentos de

marketing de IES, por meio de adaptação de estratégias de marketing desenvolvidas; (2) Gestores acadêmicos, na atualização e implementação de projetos pedagógicos que melhorem a experiência de consumo do serviço ofertado pelas IES.

### 5.3 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Baseado nas características do estudo, sua natureza e implicações teóricas e práticas, se faz necessário o apontamento de limitações presentes nesta investigação. Tais limitações permitem destacar algumas recomendações para realização de futuros estudos com o intuito de melhorar a produção de conhecimento de estudos na temática do consumo de serviços educacionais e relacionamento com o cliente/aluno.

Uma primeira limitação foi em relação à quantidade reduzida de itens do construto qualidade percebida. Tal construto pode ser analisado com uma maior variedade de itens e dimensões da qualidade, como discutido em outros estudos (VIERA, 2014; PACHECO; MESQUISTA; DIAS, 2015) e que podem ser contemplados em estudos futuros, de forma a aprimorar a escala proposta.

Outra limitação diz respeito ao escopo do modelo teórico da pesquisa, em que buscou-se estudar o fenômeno da evasão/retenção e lealdade de cliente alunos durante o período de consumo do serviço. Novas abordagens podem buscar o entendimento desses clientes antes (por meio da identificação de características individuais e motivações de escolha pela IES ofertante) ou após (em relação à experiência ou determinantes para educação continuada) o consumo do serviço.

A literatura ainda apresenta diversos fatores que podem influenciar o relacionamento dos clientes com as IES, como, por exemplo, a confiança, percepção de prestígio, identificação com a profissão, que não foram discutidos neste trabalho, os quais poderão apresentar mais subsídios em relação ao modelo estrutural proposto.

O estudo realizado também apresenta corte transversal, não possibilitando o acompanhamento do relacionamento entre o aluno e a IES analisada durante um período de tempo. Recomendamos, portanto, a realização de estudos longitudinais para mensurar a evolução da percepção dos estudantes de gestão de negócios em relação aos construtos estudados.

O estudo limitou-se ainda a analisar o contexto de cursos de gestão e negócios. No entanto, alunos de cursos de outras áreas, como a da saúde que fazem uso de clínicas e

hospitais, bem como de engenharias que usam laboratórios específicos, e que apresentam altos índices de reprovação, podem ter percepções diferentes das que aqui foram apresentadas. Assim, se encoraja que pesquisadores usem o presente estudo como base para replicação em outras amostragens e refinamentos das escalas e do modelo aplicado em outros contextos.

Apesar das limitações apresentadas, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a disseminação de trabalhos que fomentem as discussões sobre a lealdade e retenção no contexto das Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas.

## REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, F. HEdPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. **Quality Assurance in Education**, v. 13 n. 4, p. 305-328, 2005.
- ALCÂNTARA, V. C. et al. Dimensões e determinantes da satisfação de alunos em uma instituição de ensino superior. **REMark**, v. 11, n. 3, p. 195, 2012.
- ALVES, H. **The measurement of perceived value in higher education: a unidimensional approach**, university of beira interior, departamento de gestão e economia (DGE) , 2010.
- ALVES, H. The measurement of perceived value in higher education: A unidimensional approach. **The Service Industries Journal**, v. 31, n. 12, p. 1943-1960, 2011.
- ALVES, H.; RAPOSO, M. The influence of university image on students behavior. **International Journal of Educational Management**, v. 24, n. 1, p. 73-85, 2010.
- ANDERSON, E. W.; FORNELL, C.; LEHMANN, D. R. Customer satisfaction, market share, and profitability: Findings from Sweden. **The journal of marketing**, p. 53-66, 1994.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 14, n. 52, 2006.
- ARIF, S.; ILYAS, M. Quality of work-life model for teachers of private universities in Pakistan. **Quality Assurance in Education**, v. 21, n. 3, p. 282-298, 2013.
- BACKES, D. A. P. Análise sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na evasão do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Administração do Sul do Pará (REASP) – FESAR**, v. 2, n. 1, p. 79-105, 2015.
- BARBOZA, S. I. S. et al. Uma análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de administração **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 323-349, 2014.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.
- BASSO, K. et al. Relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade em estudantes do ensino superior. **Economia & Gestão**, v. 15, n. 41, p. 5-32, 2015.
- BERGAMO, F. V. M.; GIULIANI, A. C.; GALLI, L.C.D.L.A. Modelo de lealdade e retenção de alunos para instituições do ensino superior: um estudo teórico com base no marketing de relacionamento. **BBR-Brazilian Business Review**, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2011.
- BERGAMO, F. V. M. et al. A lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento:

uma análise em instituições de ensino superior. **BBR-Brazilian Business Review**, v. 9, n. 2, 2012.

BLOEMER, J.; RUYTER K. D.; PEETERS, P. Investigating drivers of bank loyalty: the complex relationship between image, service quality and satisfaction. **Internacional Journal of Bank Marketing**. Bradford: MCB University Press, v.16, n.7, p. 276-286, 1998.

BORINI, F. M.; SILVA, A. L.L.; PONCHIO, M.C. Valor percebido pelo consumidor de curso superior em administração por escolas direcionadas para baixa renda e alta renda. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 7, n. 1, 2009.

BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Estudo etnometodológico da cocriação de valor no ensino superior privado de administração com base na lógica dominante do serviço em marketing. **REMark**, v. 11, n. 3, p. 128, 2012.

BREI, V. A. ; LIBERALI NETO, G. O Uso da técnica de modelagem em equações estruturais na área de marketing: um estudo comparativo entre publicações no Brasil e no exterior. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba , v. 10, n. 4, p. 131-151, 2006 .

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

COSTA, A.; COSTA, R. O.; BERGAMO, F. V. M. Marketing de Relacionamento em Instituições Educacionais: uma análise em uma instituição universitária. **Revista Formadores**, v. 7, n. 2, p. 35, 2014.

COSTA, C. J.; COCHI, C. B. R. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2014.

COSTA, F. J. **A influência do valor percebido pelo cliente sobre os comportamentos de reclamação e boca a boca**: uma investigação em cursos de pós-graduação lato sensu. 240f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, F. J. **mensuração e desenvolvimento de escalas**: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil**: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. São Paulo: IPEA, 2016.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

DUQUE, L. C. A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 25, n. 1-2, p. 1-21, 2014.

EBERLE, L. **Valor percebido, reputação, confiança e custos de troca como determinantes da retenção de clientes**. 177 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2014.

EBERLE, L.; MILAN, G. S.; LAZZARI, F. Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior. **RAE-eletrônica**, v. 9, n. 2, p. 1-32, 2010.

EBERLE, L. et al. O impacto do valor percebido, reputação, confiança e custos de troca como determinantes da retenção de clientes. **Revista Global Manager** v.15, n.1, p. 20-35, 2015.

ELLIOT, K. M.; SHIN, D. Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 24, n. 2, p. 197-209, 2002.

FARIAS, S. A.; SANTOS, R. C. Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. **Rev. adm. contemp.**, v. 4, n. 3, p. 107-132, 2000.

FOGUET, J. M. B.; GALLART, G. C. **Modelos de ecuaciones estructurales**. Madrid: La Muralla, 2001.

FIGUEIRA, R. F.; PEREIRA, R. C. F.. Devo, não nego, pago quando puder: uma análise dos antecedentes do endividamento do consumidor. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 5, p. 124-138, 2014.

GALLARZA, M. G. et al. Intrinsic value dimensions and the value-satisfaction-loyalty chain: a causal model for services. **Journal of Services Marketing**, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2016.

GALVÃO, H. M.; CORRÊA, H. L.; ALVES, J. L. Modelo de avaliação de desempenho global para IES. **ReA – Revista de Administração UFSM**, v. 4, n. 3, p. 425-441, 2011.

GASTAL, F.; LUCE, F. B. A influência da satisfação e dos custos de mudança na lealdade do cliente. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005.

GEYSKENS, I.; STEENKAMP, J. E.M.; SCHEER, L. K.; KUMAR, N. The effects of trust and interdependence on relationship commitment: a trans- Atlantic study. **International Journal of Research in Marketing**. v.13, n.4, p.303-317, 1996.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios**. Brasília: Consultoria legislativa, 2016.

GIULIANI, A. C.; CAMARGO, S. H. C.R. V.; GALLI, L. C. L. A. A lealdade do estudante

baseada na qualidade do relacionamento: uma análise comparativa dos estudantes de Administração da Região de Campinas com a Região de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 8, n. 2, 2010.

GOUVÊA, M. A.; ONUSIC, L. M.; MANTOVANI, D. M. N. Qualidade e lealdade ao curso no ensino superior. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 9, n. 1, 2016.

GUIMARÃES, R. T. **Avaliação de marca das instituições de ensino superior no segmento de mestrado e doutorado em administração: uma abordagem multivariada**. Tese de Doutorado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, São Paulo, 2005.

GREMLER, D. D.; BROWN, S. W. The loyalty-ripple effect: appreciating the full value of costumers. **International Journal of Service Industry Management**. v.10, n.3, p. 271-291, 1999.

HAIR, J.F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAPSARI, R.; CLEMES, M.; DEAN, D. The mediating role of perceived value on the relationship between service quality and customer satisfaction: Evidence from Indonesian airline passengers. **Procedia Economics and Finance**, v. 35, p. 388-395, 2016.

HELGESEN, O.; NESSET, E. What accounts for students loyalty? Some field study evidence. **International Journal of Educational Management**, v. 21 n. 2, p. 126-143, 2007.

HELGESEN, O.; NESSET, E. Does LibQUAL+ account for student loyalty to a university college library?. **Quality Assurance in Education**, v. 19, n. 4, p. 413-440, 2011.

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, n. 8, p. 737-764, 1997.

HENNIG-THURAU, T.; LANGER, M.F.; HANSEN, U. Modeling and managing student loyalty, **Journal of Services Research**, v. 3, n. 4, p. 331-344, 2001.

HERMAWAN, A. **The effects of service cues on perceived service quality, value, satisfaction and word of mouth recommendations in Indonesian university settings**. Ph.D Dissertation, Wayne Huizenga Graduate School of Business and Entrepreneurship, Nova Southeastern University, 2001.

JAHANSHANI, A. A. et al. Study the effects of customer service and product quality on customer satisfaction and loyalty. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 1, n. 7, 2011.

KLEINBERG, M. N.; REBOUÇAS, S M. D. P.; COSTA, J. Avaliação da satisfação, percepção da reputação e lealdade estudantil na FEAAC. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 2, 2015.

KOSHKI, N.; ESMAEILPOUR, H.; ARDESTANI, A. S. the study on the effects of

environmental quality, food and restaurant services on mental image of the restaurant, customer perceived value, customer satisfaction and customer behavioral intentions: case study of boroujerd's restaurants. **Kuwait Chapter Of Arabian Journal Of Business And Management Review**, v. 3, n. 10, p. 261-272, 2014.

KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

LAS CASAS, A. L. et al. **Marketing educacional: da educação infantil ao ensino superior no contexto brasileiro**. São Paulo: Saint Paul, 2008.

LEBLANC, G.; NGUYEN, N. Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students, **The International Journal of Educational Management**, v. 13, n. 4, 1999.

LEDDEN, L.; KALAFATIS, S. P.; SAMOUEL, P. The relationship between personal values and perceived value of education”, **Journal of Business Research**, 60 (9), 2007.

LIMA, V. Z. **Relações entre valor percebido, comprometimento, propaganda boca a boca e intenção de compra**. 127 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2015.

LONG, C. S. et al. An analysis on the relationship between lecturers’ competencies and students’ satisfaction. **International Education Studies**, v. 7, n. 1, p. 37, 2013.

LUCIAN, R. et al. O que há na mente de um estrategista? O uso da modelagem de equações estruturais na compreensão do processo estratégico. **BBR-Brazilian Business Review**, v. 5, n. 2, 2008.

LUQUE, T. et al. **Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados**. Madrid: Pirámide, 2012.

MAGALHÃES, M. O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, 2012.

MAINARDES, E. W.; DOMINGUES, M. J. C. S. Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 4, n. 2, 2010.

MAINARDES, E. W.; DOMINGUES, M. J. C.S.; DESCHAMPS, M. Avaliação da qualidade nos serviços educacionais das instituições de ensino superior em Joinville, SC. **REGE Revista de Gestão**, v. 16, n. 1, p. 17-32, 2009.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MANGINI, E. R.; URDAN, A. T.; SANTOS, A. Da qualidade em serviços à lealdade: perspectiva teórica do comportamento do consumidor. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 16, n. 2, 2017.

MARQUES, L. T. **Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na**

**qualidade do relacionamento.** 120 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais:** Fundamentos teóricos, software & aplicações. Lisboa: ReportNumber, 2010.

MARSH, H. W.; HAU, K.; WEN, Z. In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. **Structural equation modeling**, v. 11, n. 3, p. 320-341, 2004.

MARTIN, W. C.; PONDER, N.; LUEG, J. E. Price fairness perceptions and customer loyalty in a retail context. **Journal of Business Research**, v. 62, p. 588-593, 2009.

MARTINS, B. V.; OLIVEIRA, S. R. Reflexões sobre a empregabilidade dos jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 37, 2017.

MARZO-NAVARRO, M.; PEDRAJA-IGLESIAS, M.; RIVERA-TORRES, P. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**. v.19, n.6, p.505-526, 2005.

MILAN, G. S.; DE TONI, D. A construção de um modelo sobre a retenção de clientes e seus antecedentes em um ambiente de serviço, **READ**, v. 18, n. 2, p. 433-467, 2012.

MILAN, G. S.; DE TONI, D.; MAIOLI, F. C. Atributos e dimensões relacionadas aos serviços prestados por uma instituição de ensino superior e a satisfação de alunos. **Gestão e Planejamento**, v. 13, n. 2, p. 199-214, 2013.

MILAN, G. S. et al. A qualidade dos serviços prestados por uma IES e a satisfação dos alunos no contexto do curso de administração. **Revista Alcance (Online)**, v. 22, n. 4, 2015.

MILAN, G.S. et al. A qualidade em serviços e a satisfação de clientes: comparação entre a percepção de alunos de graduação e de pós-graduação de uma IES. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 8, n. 3, 2015.

MOISÉS FILHO, J. G. Qualidade de ensino e eficiência técnica no ensino superior privado: o caso do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

NAVARRO, M.M.; IGLESIAS, M.P.; TORRES, P.R. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of educational management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

NETO, M. R. A.; MOURA, A. I. construção e teste de um modelo teórico de marketing de relacionamento para o setor de educação. In: **Anais... ENANPAD**, 28, 2004, Curitiba (PR).

NG, I. C.L; FORBES, J. Education as service: The understanding of university experience through the service logic. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 38-64, 2009.

NUNES, G. **Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior:** um estudo

exploratório. 149 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

OLIVER, R. L. A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. **Journal of Marketing Research**, v. 17, p. 460-469, 1980.

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

ONUSIC, L. M. A. **Qualidade de serviços de ensino superior: o caso de uma instituição de ensino público**. 161 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração, São Paulo, 2009.

ONUSIC, L. M. A. Qualidade de serviços de ensino superior: o caso de uma instituição de ensino público. XXXV ENANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro: AnPAD, 2011.

OREL, F. D.; KARA, A. Supermarket self-checkout service quality, customer satisfaction, and loyalty: Empirical evidence from an emerging market. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 21, n. 2, p. 118-129, 2014.

PACHECO, I. J. D.; MESQUITA, J. M. C.; DIAS, A. T. Qualidade percebida e satisfação dos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 15, n. 2, p. 5-28, 2015.

PAYNE, A. et al. Co-creating brands: diagnosing and designing the relationship experience. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 3, p. 379-389, 2009.

PEREIRA, B. A. D. et al. Avaliação da satisfação e lealdade discente: validação de Ferramenta em Universidades Brasileiras Usando o Modelo European Customer Satisfaction Index (ECSI). **Perspectivas Contemporâneas**, v. 11, n. 1, p. 100-119, 2016.

PETRICK, J. F. Development of a multi-dimensional scale for measuring the perceived value of a service. **Journal of Leisure Marketing**, v. 34, n. 2, p. 119-134, 2002.

PILATI, R.; LAROS, J. A. Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 205-216, 2007.

PRADO, P. H. M.; SANTOS, R. C. Comprometimento e lealdade ao fornecedor: dois conceitos ou duas dimensões de um único conceito? In: ENANPAD, 28., 2003, Atibaia. **Anais...**Atibaia: Anpad, 2003.

REICHELDT, V. P. Valor percebido e seu impacto na lealdade: proposição e teste de modelo quanto ao relacionamento entre as instituições de ensino superior e seus alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 3, 2012.

RINGLE, C.; SILVA, D.; BIDO, D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do Smartpls. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 54-71, 2014.

RYU, K.; LEE, H.; KIM, W. The influence of the quality of the physical environment, food, and service on restaurant image, customer perceived value, customer satisfaction, and

behavioral intentions. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 24, n. 2, p. 200-223, 2012.

RUST, R. T.; AMBLER, T.; CARPENTER, G. S.; KUMAR, V.; SRIVASTAVA, R. K. Measuring marketing productivity: current knowledge and future directions. **Journal of Marketing**, v. 68, n. 4, p. 76-89, 2004.

SANTINI, F. O. et al. A relação entre percepção de valor e retenção: uma análise comparativa entre faculdades e universidades particulares. **REGE-Revista de Gestão**, v. 22, n. 3, p. 417-433, 2015.

SARRIERA, J. C.; PARADISO, A. C.; SCHÜTZ, F. F.; HOWES, G. P. Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, 2012.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/> Acesso em: 18 Set. 2017.

SIRDESHMUKH, D.; SINGH, J.; SABOL, B. Consumer trust, value, and loyalty in relational exchanges. **Journal of Marketing**, v. 66, n. 1, p. 15-37, 2002.

SOARES, A. A. C.; COSTA, F. J. A influência do valor percebido e da satisfação do cliente sobre o comportamento de boca a boca: uma análise em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 10, n. 28, 2008.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, (29), 2009.

STEFANO, S. R.; ISHIDA, J. S.; ANDRADE, S. M. Avaliação da satisfação no ensino de pós à distância: a visão dos tutores e alunos do PNAP/UAB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 3, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, 2012.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Education al Research**, New York, n. 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. **NACADA Journal**. v.19, n.2, p.5-9, 1999.

TINTO, V. **Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots**. Wisconsin: The University of Wisconsin, 2002.

VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Evolving to a new dominant logic for marketing. **Journal of Marketing**, v. 68, p. 1-17, 2004.

VIEIRA, A. M. H. **Impactos da qualidade percebida sobre a satisfação, o valor percebido, o comprometimento e a propensão à evasão de estudantes de graduação tecnológica**. 140 f. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UMA: Belo Horizonte, 2014.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016.

WANDERLEY, B, M. **Desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação da qualidade percebida e das atitudes e intenções comportamentais de estudantes de escolas de inglês**. 239 p. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Una. Belo Horizonte, 2012.

WOODALL, T.; HILLER, A.; RESNICK, S. Making sense of higher education: students as consumers and the value of the university experience. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 48-67, 2014.

ZABADI, A. M. Implementing total quality management (TQM) on the higher education institutions—A conceptual model. **Journal of Economics & Finance**, v. 1, n. 1, p. 42-60, 2013.

ZEITHAML, V. A. Consumer perceptions of price, quality and value: a means-end model and synthesis of evidence. **Journal of Marketing**, v. 52, p.2–22, 1988.

ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. J.; GREMLER, D. D. **Marketing de serviços: A empresa com foco no cliente**. São Paulo: AMGH, 2014.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Questionário

### QUESTIONÁRIO

**Prezado (a) aluno (a),**

Estamos realizando uma pesquisa para obter informações sobre o **consumo de serviços educacionais em cursos de graduação em gestão e negócios**. Sua participação é muito importante para o êxito do nosso trabalho.

**1. Qual o seu Sexo?**

a) ( ) Feminino

b) ( ) Masculino

**Estado Civil:** \_\_\_\_\_

**2. Quantos anos você tem?** \_\_\_\_\_

Em cada afirmação, marque na escala a opção que melhor se enquadra com a sua opinião, em que 1 significa DISCORDO TOTALMENTE e 7 significa CONCORDO TOTALMENTE.

Estou satisfeito com a minha decisão em estudar na IES	1	2	3	4	5	6	7
Os professores trazem experiência de mercado para as aulas	1	2	3	4	5	6	7
Participo de eventos acadêmicos e cursos extracurriculares	1	2	3	4	5	6	7
O preço pago na mensalidade é adequado	1	2	3	4	5	6	7
A Universidade dispõe de uma boa qualidade de infraestrutura de salas de aula	1	2	3	4	5	6	7
O diploma obtido em minha instituição é um bom investimento	1	2	3	4	5	6	7
Estou satisfeito com o aprendizado que a IES oferece	1	2	3	4	5	6	7
Sinto orgulho de ter compromisso com a IES	1	2	3	4	5	6	7
Eu costumo recomendar a IES para outras pessoas	1	2	3	4	5	6	7
Tenho muitos amigos entre os meus colegas de turma	1	2	3	4	5	6	7
Os funcionários buscam resolver os problemas dos alunos de forma rápida e eficiente	1	2	3	4	5	6	7

**3. Qual o período que está atualmente cursando?**

a) ( ) 1º Período

e) ( ) 5º Período

b) ( ) 2º Período

f) ( ) 6º Período

c) ( ) 3º Período

g) ( ) 7º Período

d) ( ) 4º Período

h) ( ) 8º Período

Em cada afirmação, marque na escala a opção que melhor se enquadra com a sua opinião, em que 1 significa DISCORDO TOTALMENTE e 7 significa CONCORDO TOTALMENTE.

Eu pretendo continuar estudando na IES no próximo semestre	1	2	3	4	5	6	7
Faço parte de grupos de estudos com colegas de turma	1	2	3	4	5	6	7
A partir da IES viabilizam-se bons contatos para negócios	1	2	3	4	5	6	7
Os laboratórios apresentam boa qualidade	1	2	3	4	5	6	7
A IES realiza muitos eventos sociais e de interação entre os alunos.	1	2	3	4	5	6	7
Se tivesse que escolher novamente, escolheria a IES	1	2	3	4	5	6	7
A IES possui uma boa relação custo-benefício	1	2	3	4	5	6	7
Eu estou orgulhoso por estudar a IES	1	2	3	4	5	6	7
Estou determinado a me formar nesse curso	1	2	3	4	5	6	7
A infraestrutura da Biblioteca é adequada	1	2	3	4	5	6	7
Participo de grupos acadêmicos (grupos de estudo, projetos de pesquisa e/ou extensão...)	1	2	3	4	5	6	7

### 5. Qual o seu Curso?

- a) ( ) Administração                      b) ( ) Ciências Contábeis                      c) ( ) Marketing  
 d) ( ) Logística                              e) ( ) Gestão de RH                              f) ( ) Gestão Pública  
 g) ( ) Gestão Ambiental                      h) ( ) Gestão Financeira

Em cada afirmação, marque na escala a opção que melhor se enquadra com a sua opinião, em que 1 significa DISCORDO TOTALMENTE e 7 significa CONCORDO TOTALMENTE.

O Curso possui boa grade curricular	1	2	3	4	5	6	7
A IES é um bom lugar para interação com outros profissionais	1	2	3	4	5	6	7
Mesmo que outra IES aceitasse as disciplinas que já cursei, continuaria na IES onde estou matriculado atualmente	1	2	3	4	5	6	7
Eu me sinto emocionalmente ligado à IES (amizades, relacionamentos afetivos...)	1	2	3	4	5	6	7
A IES tem um valor de mensalidade que vale a pena pagar	1	2	3	4	5	6	7
Eu considero os cursos de pós-graduação da Instituição para meus futuros estudos	1	2	3	4	5	6	7
Estou satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento que a IES oferece	1	2	3	4	5	6	7
Tenho contatos regulares com colegas de turma fora da IES	1	2	3	4	5	6	7
Concluir o curso na IES é prioridade para mim	1	2	3	4	5	6	7
A IES traz a vantagem de viabilizar a formação de uma rede de contatos profissionais	1	2	3	4	5	6	7

### 4. Qual sua renda familiar (a soma da renda de todas as pessoas que moram na sua casa)?

- a) ( ) Até R\$ 1.000,00                              b) ( ) Acima de R\$ 1.000,00 até R\$ 2.000,00  
 c) ( ) Acima de R\$ 2.000,00 até R\$ 3.000,00      d) ( ) Acima de R\$ 3.000,00 até R\$ 4.000,00  
 e) ( ) Acima de R\$ 4.000,00 até R\$ 5.000,00      f) ( ) Acima de R\$ 5.000,00 até R\$ 6.000,00  
 g) ( ) Acima de R\$ 6.000,00 até R\$ 7.000,00      h) ( ) Acima de R\$ 7.000,00 até R\$ 8.000,00  
 i) ( ) Acima de R\$ 8.000,00

Em cada afirmação, marque na escala a opção que melhor se enquadra com a sua opinião, em que 1 significa DISCORDO TOTALMENTE e 7 significa CONCORDO TOTALMENTE.

Eu pretendo continuar na IES até me formar.	1	2	3	4	5	6	7
A IES oferece uma qualidade compatível com o valor cobrado pelas mensalidades	1	2	3	4	5	6	7
A IES atende às minhas expectativas	1	2	3	4	5	6	7
O Curso possibilita boa inserção no Mercado de Trabalho	1	2	3	4	5	6	7
Tenho fácil acesso aos professores para conselhos, tirar dúvidas ou conversas informais	1	2	3	4	5	6	7
Eu considero a IES como a primeira opção caso fosse fazer outro curso.	1	2	3	4	5	6	7
Sentirei saudade da IES após concluir o curso	1	2	3	4	5	6	7
Os professores têm boa competência acadêmica	1	2	3	4	5	6	7
Quando há eventos sociais, sempre participo	1	2	3	4	5	6	7
Estou interessado em manter contato com a IES após concluir meu curso	1	2	3	4	5	6	7
Estudar na IES é importante para mim, pois me sinto comprometido com a Instituição	1	2	3	4	5	6	7

**MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO**