

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

JUCELIA APPIO TIBOLA

**ANTECEDENTES DA LEALDADE E DA PERMANÊNCIA DE ALUNOS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

BLUMENAU

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JUCELIA APPIO TIBOLA

**ANTECEDENTES DA LEALDADE E DA PERMANÊNCIA DE ALUNOS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Gérson Tontini

BLUMENAU

2010

**ANTECEDENTES DA LEALDADE E DA PERMANÊNCIA DE ALUNOS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Por

JUCELIA APPIO TIBOLA

Dissertação apresentada à Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGAd, para obtenção do grau de Mestre em Administração, aprovada pela banca examinadora formada por:

Aprovada em:

Presidente: Prof. Dr. Gérson Tontini - Orientador, FURB

Membro: Prof. Dr. José Roberto Frega – FAPAR

Membro: Prof^a. Dr. Amélia Silveira - FURB

Membro: Prof^a. Dr. Maria José C. de Souza Domingues – FURB

Coord. PPGAd: Prof^a. Maria José C. de Souza Domingues, Dra., FURB

Blumenau, 26 de fevereiro de 2010

Dedido este trabalho aos meus pais João Carlos e Salete que me proporcionam o incentivo necessário para vencer mais esta etapa da minha vida.

Às minhas irmãs Juce Elaine e Juce Mari, ao meu irmão Juceam, minha sobrinha Luana, ao seu Ângelo e Dona Judite que direta ou indiretamente dão o maior apoio.

Ao meu esposo Fernando, com quem compartilho a minha vida e que sempre está ao meu lado incentivando-me e auxiliando nas horas mais difíceis.

Grata por tudo o que já fizeram e o que ainda fazem por mim. De forma simples recebam minha forte expressão: Muito Obrigada!

Em especial a Deus por iluminar meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força que recebo para enfrentar mais essa etapa da minha vida.

Aos professores do PPGAD da FURB, eméritos de conhecimentos, em especial, ao Prof. Orientador Dr. Géron Tontini que com muita paciência me conduziu à realização desse trabalho, acima de tudo, pela confiança depositada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Regional de Blumenau na pessoa da sua Coordenadora Professora Dr^a. Maria José Carvalho de Souza Domingues que, em conjunto com a Prof. Dr^a. Amélia Silveira, muito contribuíram com sugestões na banca de qualificação.

Às secretárias Rosane Almeida e Iara Tewis, obrigada pelo incentivo, apoio e dedicação em todos os momentos no decorrer dos últimos dois anos.

Aos amigos Professores José Roberto Frega, Luciano Rossoni, Silvana Walter e Valter Afonso Vieira pela disponibilidade, empenho e conhecimento no que tange aos aspectos do método estatístico. Vocês são pessoas especiais.

À Coordenação da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC, pela concessão de bolsa que viabilizou esse trabalho.

A todos os amigos e amigas da FURB, em especial, Aletéia, Andréia e Graziela. Estendo os meus agradecimentos aos amigos da Universidade Positivo, em especial, Liliane e Márcio, que compartilham comigo essa etapa de nossas vidas. E, principalmente aqueles que de forma recíproca, estão ao meu lado, contribuindo para o sucesso de minha formação, em especial a você Liliane.

A vocês minha eterna gratidão!

*Por isso vos digo que todas as coisas que
pedirdes, orando, crede receber, e tê-las-eis.*

(Marcos, 11:24)

RESUMO

Analisar os antecedentes da Lealdade e da Permanência de alunos em cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) se constitui no objetivo desta pesquisa. Para tal propôs-se testar dois modelos teóricos dos possíveis determinantes da Lealdade e da Permanência de alunos em IES. O delineamento da pesquisa foi descritiva, com método quantitativo, do tipo levantamento ou *survey*. O instrumento de coleta de dados foi o questionário estruturado em duas partes. Na primeira parte, as variáveis do tipo quantitativas foram operacionalizadas com escala do tipo *Likert*. Na segunda, relativa ao perfil da amostra, as variáveis foram do tipo qualitativas e quantitativas. A população de estudo foram os discentes dos cursos de graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), sendo a amostra não-probabilística intencional ou por seleção racional. Participaram da pesquisa 81 discentes do curso de pedagogia, 42 do curso de letras, 212 do curso de engenharia química e 80 discentes do curso de ciências contábeis. O período de tempo foi transversal, no primeiro período de 2009. Os resultados evidenciaram que os discentes, em sua maioria, correspondem ao gênero feminino, sendo solteiros, com idade média de 21 anos. Em torno de 50,0% possuem renda pessoal entre um e três salários mínimos e 24,5% deles declaram não estar atuando profissionalmente. O método de análise dos dados foi Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Dos antecedentes propostos como explicadores da Lealdade, Satisfação com a escolha do curso, Qualidade do ensino percebido, Relações interpessoais, Valor percebido e Confiança do aluno na instituição não demonstraram relação direta significativa com a Lealdade. Assim, Satisfação com a IES, Reputação/imagem social da IES no mercado e Compromisso emocional com a instituição, nesta ordem, foram os principais explicadores diretos da Lealdade. Estas três variáveis, acompanhadas por suas ligações, explicaram 68,4% da Lealdade. Interação indiretamente com a Lealdade os construtos Atitude da Coordenação e dos Professores, Qualidade do ensino percebido pelos alunos, Aprendizagem Percebida, Confiança do aluno na Instituição e Valor Percebido. Dos antecedentes propostos como explicadores da Permanência, Relações interpessoais, Satisfação com a escolha do curso, Atendimento as expectativas, Satisfação com o desempenho acadêmico/auto eficácia e Vida pessoal e profissional não demonstraram relação direta significativa com a Permanência. Entretanto, Compromisso do Aluno com suas Metas Pessoais, Satisfação com a IES e Situação Financeira Favorável, nesta ordem, foram os principais explicadores diretos da Permanência. Estas três variáveis, acompanhadas por suas ligações, explicaram 61,2% da Permanência. Interação indiretamente com a Permanência os construtos Aprendizagem Percebida, Acesso a Infra-Estrutura e Atitude da Coordenação e dos Professores. Esses resultados confirmam o desempenho da técnica de MEE. Foram validados os dois modelos utilizados, devendo, entretanto, haver continuidade na pesquisa realizada. Considerações finais, limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras fazem parte da etapa final do trabalho.

Palavras-chaves: Instituições de Ensino Superior. Lealdade. Permanência. Modelagem de Equações Estruturais.

ABSTRACT

Analyze the antecedents of loyalty and permanence of students in undergraduate courses in an Institutions Higher Education (IES) is the goal of this research. To this it is proposed to test two theoretical models of the determinants of loyalty and permanence of students at university. The study design was descriptive method with quantitative, assess or survey. The instrument of data collection the questionnaire was structured in two parts. In the first part, the variables of type quantitative form operationalized with Liker type scale, the second on the profile of the sample, variables like quality and quantity. The study population were students of undergraduate courses at Universidade Regional de Blumenau - FURB, being a non-probability sample selection or by deliberate rational and participated in the study: 81 students from the Pedagogy Course, 42 Letters Course, 212 Chemical Engineering Course and 80 students from the Countable Sciences Course. The period of time was transverse, in the first period of 2009. The results had evidenced that students, in its majority, correspond to the feminine sort, being unmarried, with a mean age of 21 years. Around 50.0% have a personal income between 1 and 3 minimum wages and 24.5% of them declare not to be acting professionally. The method of analysis was Structural Equation Modeling - SEM. Of the considered antecedents as explicators of Loyalty, Satisfaction with the choice of the course, interpersonal Quality of perceived education, interpersonal relations, and perceived value of student confidence in the institution showed no significant direct relationship with Allegiance. Thus, satisfaction with the IES, Reputation / image of the IES social marketing and emotional commitment to the institution, in that order, were the main exponents of the direct Loyalty. These three variables, accompanied by their connections, explained 68.4% of loyalty. Interact indirectly with the constructs Loyalty Attitude Coordination and Teachers' teaching quality perceived by students, Perceived Learning, Student Confidence in the institution and Perceived Value. From the previous proposed as predictors of Residence, interpersonal relations, satisfaction with the choice of course, meeting expectations, satisfaction with student / self efficacy and personal and professional life did not show any direct correlation with the Permanency. However, the Student Commitment to their Personal Goals, Satisfaction with the IES and Financial Favorable, in that order, were the main exponents of direct Permanency. These three variables, accompanied by their connections, explained 61.2% of the Permanency. Interact indirectly with the Permanency constructs Perceived Learning, Access to Infrastructure and Attitude of Teachers and Coordination. These results confirm the performance of the technique of SEM. The two models had been validated used, and, however, there is continuity in the survey. Final Considerations, research limitations and suggestions for future research are part of the final stage of work.

Keywords: Institutions of Higher Education. Loyalty. Permanency. Structural Equation Modeling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo de Lealdade do estudante baseado na qualidade do relacionamento.....	33
Figura 02: Figura 02: Modelo confirmado dos antecedentes do Valor Percebido de Reichelt e Cobra (2008).....	34
Figura 03: Modelo de Lealdade confirmado por Walter, Tontini e Frega (2008).....	36
Figura 04: Modelo sociológico de Permanência (SPADY, 1970).....	40
Figura 05: Modelo Integrado de Permanência de Cabrera, Nora e Castañeda (1992).....	41
Figura 06: Representação esquemática da relação de satisfação do consumidor e percepção de qualidade na retenção de clientes	43
Figura 07: Macro-visão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras.....	46
Figura 08: Relações entre o modelo de permanência e as causas para evasão.....	47
Figura 09: Modelo teórico proposto dos antecedentes de Lealdade de alunos em instituições de ensino superior.....	56
Figura 10: Modelo teórico proposto dos antecedentes de Permanência de alunos em instituições de ensino superior.....	63
Figura 11: Estágios para Modelagem de Equações Estruturais.....	78
Figura 12: Distribuição da amostra por idade.....	91
Figura 13: Modelo confirmado dos antecedentes diretos e indiretos de Lealdade apresentando coeficientes padronizados, <i>p-value</i> e R^2	118
Figura 14: Modelo confirmado dos antecedentes diretos e indiretos de Permanência apresentando coeficientes padronizados, <i>p-value</i> e R^2	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese histórica dos estudos sobre evasão.....	38
Quadro 02 – Causas da evasão discente em IES brasileiras.....	46
Quadro 03 – Antecedentes de Lealdade de alunos em instituições de ensino superior....	50
Quadro 04 – Antecedentes de Permanência de alunos em instituições de ensino superior.....	57
Quadro 05 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos – pré-teste.....	75
Quadro 06 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos pertencentes ao grupo (i).....	98
Quadro 07 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos pertencentes ao grupo (ii).....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Censo de Educação Superior	23
Tabela 02: População e Amostra de pesquisa.....	66
Tabela 03: Análise Fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa – pré-teste.....	71
Tabela 04: Regras práticas sobre a dimensão do coeficiente Alfa de Cronbach*.....	74
Tabela 05: Codificação de <i>Missing Values</i>	86
Tabela 06: Identificação e Eliminação de <i>Missing Values</i>	87
Tabela 07: Identificação e Eliminação de <i>Outliers</i>	88
Tabela 08: Curso que frequenta.....	90
Tabela 09: Distribuição relativa dos cursos pesquisados por semestre.....	90
Tabela 10: Distribuição do gênero por curso.....	91
Tabela 11: Frequência por estado civil.....	92
Tabela 12: Curso que frequenta em relação a atuação profissional.....	92
Tabela 13: Método de extração <i>eigenvalues</i> das variáveis pertencentes ao grupo (i).	95
Tabela 14: Análise fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa pertencentes ao grupo (i)	96
Tabela 15: Método de extração <i>eigenvalues</i> das variáveis pertencentes ao grupo (ii)	98
Tabela 16: Análise fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa pertencentes ao grupo (ii)	99
Tabela 17: Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Lealdade.....	102
Tabela 18: Confiabilidade Composta (CR) e Variância média extraída (AVE) do modelo de Lealdade.....	106
Tabela 19: Correlações múltiplas dos Construtos Endógenos de Lealdade.....	107
Tabela 20: Correlação entre Construtos de Lealdade.....	108
Tabela 21: Resultado das relações diretas sobre a Lealdade.....	109
Tabela 22: Resultado das relações indiretas sobre a Lealdade.....	111
Tabela 23: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Lealdade..	113

Tabela 24: Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Permanência	120
Tabela 25: Confiabilidade Composta (CR) e Variância média extraída (AVE) do modelo de Permanência.....	124
Tabela 26: Correlações múltiplas dos Construtos Endógenos de Permanência	125
Tabela 27: Correlação entre Construtos de Permanência	126
Tabela 28: Resultado das relações diretas sobre a Permanência.....	127
Tabela 29: Resultado das relações indiretas sobre a Permanência.....	130
Tabela 30: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Permanência.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS

AMOS - *Asset Management Operating System*
AGFI - *Adjusted Goodness of Fit Index*
AVE - Variância média extraída
CFI - *Comparative Fit Index*
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CR - Confiabilidade composta
FIES - Financiamento Estudantil
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GFI - *Goodness-of-Fit Index*
HEdPERF - *Higher Education Performance*
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO - *Kaiser-Meyer-Olkin*
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MEE - Modelagem de Equações Estruturais
NFI - *Normed Fit Index*
PNE - Plano Nacional de Educação
PUC - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*
RQSL - *Relationship Quality-based Student Loyalty*
SEM – *Structural Equation Modeling*
SENAI/SC - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina
SERVPERF - *Service Performance*
SERVQUAL - *Service Quality*
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA.....	21
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.3.1 Objetivo Geral.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	22
1.4 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA ESTUDO DO TEMA.....	22
1.5 ESTRUTURA DE PESQUISA.....	26
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2.1 ATRIBUTOS DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	27
2.2 LEALDADE.....	30
2.2.1 Estudos correlatos dos antecedentes de Lealdade de alunos em IES.....	32
2.3 PERMANÊNCIA.....	37
2.3.1 Estudos correlatos dos antecedentes de Permanência de alunos em IES.....	40
2.4 MODELOS QUE EMERGEM DA REVISÃO DE LITERATURAS.....	49
3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	64
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	64
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	65
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	67
3.3.1 Pré-teste do instrumento de coleta de dados.....	68
3.4 MODELO DE APOIO A ANÁLISE DOS DADOS.....	76
3.4.1 Medidas de Qualidade de ajuste para MEE.....	81

3.4.2 Síntese prática da Aplicabilidade da Técnica de MEE.....	84
3.5 JUSTIFICATIVA PARA ESCOLHA DA IES.....	85
4 DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA.....	86
4.1 MISSING VALUES.....	86
4.2 OUTLIERS.....	88
4.3 ASSIMETRIA E CURTOSE.....	89
4.4 PERFIS DA AMOSTRA	89
4.5 VALIDAÇÃO DOS MODELOS DE LEALDADE E PERMANÊNCIA	94
4.5.1 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos de pesquisa.....	94
4.5.1.1 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos do grupo (i)....	95
4.5.1.2 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos do grupo (ii)...	98
4.5.2 Validade dos Modelos.....	100
4.5.2.1 Validação do Modelo proposto de Lealdade	101
4.5.2.1.1 Estimativas do Modelo confirmado de Lealdade.....	103
4.5.2.1.2 Efeitos diretos dos construtos sobre a Lealdade e teste de hipóteses.....	108
4.5.2.1.3 Estimativas diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Lealdade e testes de hipótese.....	111
4.5.2.1.4 Modelo confirmado de Lealdade.....	117
4.5.2.2 Validação do Modelo proposto de Permanência.....	119
4.5.2.2.1 Estimativas do Modelo confirmado de Permanência.....	122
4.5.2.2.2 Efeitos diretos dos construtos sobre a Permanência e teste de hipóteses.....	127
4.5.2.2.3 Estimativas diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Permanência e testes de hipótese.....	129
4.5.2.2.4 Modelo confirmado de Permanência.....	133

5 CONCLUSÃO.....	136
5.1 CONCLUSÕES GERAIS.....	136
5.2 RECOMENDAÇÕES À IES.....	141
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	142
5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	142
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – GLOSSÁRIO.....	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (PRÉ-TESTE).....	157
APÊNDICE C - MATRIZ FATORIAL DOS COMPONENTES PRINCIPAIS DOS CONSTRUTOS ANALISADOS NO PRÉ-TESTE.....	161
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	164
APÊNDICE E - ANÁLISE DESCRITIVA.....	168

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Neste contexto “[...] nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior.” (BRASIL, 2000, p. 41).

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções que lhe foram atribuídas pela Constituição, tais como ensino (universidade, centro universitário e faculdade), pesquisa e extensão (universidade - institucionalizado, centro universitário – opcional). (BRASIL, 2000; CARTILHA, 2007).

Assim, as rápidas transformações do mundo contemporâneo desafiam as universidades a somar às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, requisitos de relevância, como a superação das desigualdades sociais e regionais e a qualidade e cooperação internacional. (BRASIL, 2000), legitimando o papel da Universidade de, simultaneamente, ser “[...] depositária e criadora de conhecimentos.” (BRASIL, 2000, p. 42).

Como fruto dessas reflexões o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC), objetivou o desenvolvimento de programas para que as Instituições de Educação Superior – IES apliquem sistemas próprios e, sempre que possíveis nacionalmente articulados de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino. (BRASIL, 2000).

O PNE estabelece que se deve planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação, com ênfase ao setor privado que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001).

No Brasil a Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do MEC responsável por “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.” (BRASIL, 2003, p. 6). A ela compete a manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas que “são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal” (CARTILHA,

2007, p. 7) e a supervisão das instituições privadas de educação superior. Estas, “são criadas por credenciamento junto ao MEC e são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos.” (CARTILHA, 2007, p. 7).

Importante observar que mesmo tendo ocorrido crescimento do setor de educação pública nos últimos anos este não garante o acesso universal dos jovens à universidade. Para suprir esta defasagem de vagas vem ocorrendo a expansão do setor privado que, semelhantemente ao setor público, deve assegurar a qualidade, o acesso e a permanência aos alunos que nele ingressarem.

De certo modo, cabe ao setor educacional preocupar-se em almejar maiores índices de qualidade nos serviços prestados, até porque há uma legislação que as fiscaliza, mas é importante identificar o que os próprios alunos consideram como fatores primordiais para sua permanência no ensino superior.

Em face do desafio da universidade em atender as demandas de um mundo em transformação, percebe-se um aumento significativo no número de pesquisas desenvolvidas na academia a fim de auxiliar as IES a identificar os antecedentes de qualidade no ensino superior (OWLIA; ASPINWALL, 1996; ATHIYAMAN, 1997; ALVES; RAPOSO, 1999; ALVES, 2000; FIGUEREDO, 2005; DESCHAMPS, 2007); antecedentes da lealdade (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; GONÇALVES-FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005; ANJOS NETO; MOURA, 2004; WALTER, 2006; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008; MARQUES; BRASIL, 2008; REICHELDT; COBRA, 2008) e, dentre outros atributos considerados relevantes na relação entre alunos e IES, os antecedentes de permanência (SPADY, 1970; CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992; HENNING-THURAU; KLEE, 1997; TINTO, 1997, 2000; MONTEMARQUETE; MAHSEREDJIAN; HAWES, 2001; SANTOS, 2001; DESCHIELDS; KARA; KAYNAK, 2005; CISLAGHI, 2008; HOTZA, 2000; ALLEN et al., 2008).

Apesar destes trabalhos sobre tais temáticas, ainda há muitas investigações a serem exploradas. Assim sendo, este estudo investiga empiricamente as variáveis antecessoras que contribuem para explicar a lealdade e a permanência de alunos em IES.

Neste escopo, este estudo se utiliza da abordagem de Lejeune (2001) em que clientes leais permanecem apesar de ofertas mais atrativas, enquanto que os clientes que são apenas retidos estão suscetíveis às ações da concorrência. Assim, ressalta-se a diferença existente entre lealdade e permanência.

Entre as definições existentes de Lealdade, este trabalho segue a linha de Vieira (2006, p. 21) em que “a lealdade ocorre com o cruzamento da atitude com a compra repetida, encontrando seu ápice na alta atitude versus alto grau de compra repetida.”. Corroborando este autor, Dick e Basu (1994) conceituam Lealdade como um relacionamento forte entre atitudes dos indivíduos e a repetição de compras, sendo mediada pelas conseqüências contratuais e comportamentais, proporção, seqüência e a probabilidade de compras realizadas de um mesmo fornecedor. Sendo assim, pode-se inferir a partir de Day (2001) que há lealdade quando o desejo do consumidor é permanecer com o mesmo fornecedor, mesmo quando a decisão, totalmente racional, seria deixá-lo.

No tocante aos antecedentes de permanência, Walter e Tontini (2009) constataram, em suas revisões, que os mesmos podem ser mensurados de duas maneiras, sejam elas, por índices reais de persistência e por consulta aos estudantes sobre suas intenções de permanência e sobre fatores influenciadores da permanência. A permanência e seu reverso abandono acadêmico é definido por Albuquerque (2008, p. 20) como “a desistência de freqüentar o curso em que se ingressa sem o ter concluído, obtendo transferência para outro curso ou abandonando a faculdade e/ou universidade”. Este estudo emprega os termos retenção e permanência como sinônimos, em virtude de ambos os construtos serem utilizados com essa terminologia e por terem sido empregados conjuntamente em outros estudos. (WALTER; TONTINI, 2009).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Em 2004, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES. (BRASIL, 2005). Segundo o teor do Art. 4.º da Lei n.º 10.861, a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos alunos, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. (BRASIL, 2004). Este processo busca captar indicadores de qualidade, em distintos níveis e enfoques, cujos resultados são analisados de modo sistemático e integrado, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições, “criando condições mais adequadas para o uso dos resultados nos processos regulatórios e construindo bases sólidas para

que a educação superior brasileira em seu conjunto atinja patamares cada vez mais altos de qualidade.” (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, a avaliação Institucional é um dos componentes do SINAES e está relacionada:

- À melhoria da qualidade da educação superior;
- À orientação da expansão de sua oferta;
- Ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- Ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e;
- À diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2009, p. 1).

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: (1) Auto-avaliação - Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), de cada instituição e orientada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e (2) Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Esta avaliação tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior. (BRASIL, 2009).

Em seu conjunto, os processos avaliativos dos SINAES devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, devendo assegurar as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. (BRASIL, 2009).

O MEC demonstra através do exposto no PNE, que as instituições devem constituir sistemas próprios de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar à elevação dos padrões de qualidade do ensino superior, de forma a melhor atenderem as necessidades diferenciais de seus alunos e as peculiaridades das regiões nas quais estão inseridas. (BRASIL, 2001).

Neste escopo, as avaliações de IES, realizadas por órgãos governamentais devem ser entendidas como um anteparo ao gerenciamento da qualidade do ensino oferecido pelas IES, realçando a constante necessidade do desenvolvimento de avaliações contínuas adequadas ao perfil institucional que cada uma deve elaborar.

A avaliação institucional deve servir como “um instrumento de gestão necessária para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, sua excelência, utilidade e relevância.” (MEYER JR., 1993, p. 6), visando a implementação de novas estratégias nas IES. Corroborando

tal idéia Mezomo (1993) considera que as avaliações devem ser gerenciadas, planejadas e executadas no sentido de evitar que se perca sua razão de ser e se operacionalize de maneira totalmente ineficaz. Essas avaliações devem sinalizar a disposição de antecipar, atender e exceder as expectativas e necessidades dos alunos. Porém, a avaliação institucional deve também verificar a qualidade da instituição na visão do aluno, pois essa visão influenciará sua satisfação, sua lealdade e, eventualmente, sua decisão de continuar ou não os estudos superiores.

Muitos estudos foram revisados a fim de identificar atributos de qualidade em diferentes enfoques. No entanto, estudos que evidenciam as similaridades e diferenças entre os atributos de lealdade e permanência de alunos em IES não estão presente na literatura e, quando presentes, tal distinção por vezes é confusa.

Para alguns autores os atributos antecedentes da lealdade levam à permanência de alunos em IES. Oliver (1999) acredita que empresas que possuem clientes leais não precisam gastar grandes somas financeiras na retenção de seus clientes, pois estes estão motivados à recompra. Para Reichelt e Cobra (2008, p. 9) a “lealdade se manifesta tanto pela redução da evasão de alunos e/ou clientes, quanto pela maior probabilidade de boca a boca positivo e das intenções de recompra.”

Em contrapartida, Jacoby e Chestnut (1978) evidenciam que deve-se explorar os fatores psicológicos, ou seja, os aspectos subjacentes envolvidos no processo de compra. Muitas vezes o fato de um cliente efetuar compras repetidas pode não levá-lo a ser leal. A lealdade envolve muito mais do que somente a recompra, pois os clientes podem recomprar um produto, serviço ou marca devido às diferentes situações, ou falta de alternativas viáveis. Afirmando a exposição, a lealdade verdadeira inclui, além do comportamento de compra, uma resposta atitudinal. (LARÁN; ESPINOSA, 2004). Pois, “a compra do indivíduo não pode ocorrer ao acaso, mas necessita ter um significado real e intencional subentendido”. (VIEIRA, 2006, p. 20).

Com o entendimento de que os atributos antecedentes de lealdade e permanência devem ser considerados no processo de avaliação institucional das IES, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

- Quais os antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em cursos de graduação?

1.3 OBJETIVOS

Buscando responder a este questionamento, os objetivos geral e específicos foram definidos:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar os antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em cursos de graduação em uma instituição de ensino superior (IES) catarinense.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar os alunos pesquisados;
- Verificar quais os atributos que influenciam a lealdade e a permanência de alunos de cursos de graduação;
- Descrever como os atributos interagem na formação da lealdade e da permanência de alunos de cursos de graduação;
- Verificar a unidimensionalidade de cada um dos antecedentes da lealdade e da permanência de alunos dos cursos de graduação.

1.4 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA ESTUDO DO TEMA

A principal justificativa para a escolha do tema é a realidade competitiva em que as IES estão inseridas, o que as leva à constante disputa de alunos. A preocupação em relação a questões de competitividade se deu em função da facilidade de abertura de novas IES a partir da extinção da obrigatoriedade de serem organizações sem fins lucrativas no ano de 1995, em que a captação do número de alunos passou a ser relevante. (MARQUES; BRASIL, 2008).

Para melhor visualizar a realidade da Educação Superior no Brasil seguem dados do INEP 2007, divulgado pelo MEC. No ano de 2007 havia 2.281 IES no Brasil, destas, 106 federais, 82 estaduais, 61 municipais, 1.594 particulares e 438 comunitário-filantrópicas. As estatísticas demonstram que em 2007 das 2.281 IES brasileiras, 249 IES, (10,92%) estão localizadas na região centro oeste; 422 IES (18,5%) na região nordeste; 140 IES (6,14%) região norte; 375 IES (16,44%) região sul; e a maior concentração de IES (48,00%) encontra-se na região sudeste com 1.095 IES. (BRASIL, 2007). Segundo a organização acadêmica, das 2.281 IES brasileiras, 120 são categorizadas como centros universitários, 126 como faculdades, 183 como universidades, 1.648 como faculdades, escolas e institutos e 204 são centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia.

A Tabela 01 apresenta dados oficiais sobre os cursos, vagas ofertadas e ingressos de alunos nos cursos de graduação presenciais nas redes de IES brasileiras, públicas e privadas, evidenciando as diferenças e o problema da ociosidade existente no ano de 2007.

O PNE do MEC (BRASIL, 2001) dá ênfase à necessidade de expansão das universidades públicas para atender demandas crescentes de alunos. O ideal é que o setor público tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas oferecidas entre os setores públicos e privados para promover a renovação do ensino universitário brasileiro. No entanto, observa-se na tabela a seguir que no ano de 2007 o setor privado tem oferecido um número de vagas bem acima das públicas, de 88,34% para 11,66% em 2007.

Tabela 01: Censo de Educação Superior

Indicadores	IES				Total
	Pública		Privada		
Cursos	6.596	28,08%	16.892	71,92%	23.488
Vagas ofertadas	329.260	11,66%	2.494.682	88,34%	2.823.942
Número de ingressos	298.491	20,14%	1.183.464	79,86%	1.481.955

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP/deed (BRASIL, 2007).

Em números relativos, somente 47,44% das vagas ofertadas no setor privado foram preenchidas, demonstrando que a competitividade tem levado a um excesso de vagas e em consequência a sua ociosidade. Em contrapartida, no ano de 2007, 90,65% das vagas foram preenchidas no setor público.

Para explicar este contraste nos percentuais de ociosidade devem-se considerar as diferenças básicas entre estas instituições, dentre as quais, a necessidade ou não de pagamento por parte dos estudante. Entretanto Cislighi (2008, p. 2) afirma que “apesar desta ociosidade, existe uma significativa demanda reprimida, formada por cidadãos interessados em cursar a graduação e, em sua maioria, com dificuldades financeiras de fazê-la numa IES privada.” Além da demanda reprimida, o evadido de uma IES “ocupou uma vaga que poderia ter sido mais bem aproveitada, negando esta mesma oportunidade a outro candidato que não obteve sua classificação no vestibular.” (CISLAGHI, 2008, p. 4).

Mesmo cientes dos índices de ociosidade no ensino superior, especialmente tratando-se de IES privadas, muitos gestores acabam não aplicando definições de marketing que para Silva (2000, p. 291) “quer dizer conquistar e manter clientes” e retenção “fase da propaganda em que se procura manter o comprador já conquistado.” (SILVA, 2000, p. 370).

Kotler e Fox (1994, p. 24) evidenciam que “marketing envolve programar as ofertas da instituição para atender às necessidades e aos desejos de mercados-alvo, usando preço, comunicação, distribuição eficazes para informar, motivar e atender esses mercados”. Quando relacionado às ações do marketing intitucional Boone e Kurtz (1998, p. 17) definem que “marketing institucional envolve tentativas de influenciar outras pessoas a aceitar os objetivos de uma organização, receber seus serviços ou contribuir de alguma forma para ela.”

Para Perfeito et al. (2004) estes conceitos de marketing não têm sido frequentemente utilizados pelas IES. O mesmo evidencia que as ações das IES, para conquistar alunos nos períodos que antecedem o vestibular é muito superior às ações para mantê-los, sendo estas praticamente inexistentes em outros períodos. Do ponto de vista da Educação Superior “é necessário que as IES passem a realizar investimentos em divulgação e ações promocionais que melhorem sua imagem institucional e vão além dos períodos que antecedem as matrículas do vestibular, nos quais em geral, são concentrados os maiores esforços.” (REICHELT; COBRA, 2008, p. 9). Reichelt e Cobra (2008, p. 1) evidenciam que “a questão da evasão é uma preocupação constante nas IES privadas, pois em geral o número de alunos que conclui o curso é bem menor do que o número de alunos que se matricula”.

Para Bergamo, Farah e Giuliani (2007, p.3) “além dos problemas convencionais com o preenchimento de suas vagas, o setor privado enfrenta, ainda, um grave problema com a evasão escolar no ensino superior. O ingresso do aluno no ensino superior não tem garantido que ele

tenha êxito na conclusão de seus estudos.” A afirmação destes autores confirma-se pelos dados estatísticos, pois dos alunos que concluíram o ensino superior em 2007, apenas 32,60% das vagas oferecidas em 2004 foram efetivamente concluídas pelos alunos. Quando analisadas somente as IES particulares esse percentual diminui para 28,00% das vagas de ensino superior presencial sendo concluídas.

Confrontando os ingressos de 2004 e os concluintes de 2007, dos 1.621.408 ingressos em cursos de graduação presenciais em instituições públicas e privadas, somente 756.799 efetivamente concluíram os cursos de graduação. A taxa de evasão dos alunos em cursos de graduação correspondeu a 53,33 %, ou seja, somente 46,67% dos ingressos concluíram os estudos. Quando analisadas as IES particulares, o percentual de concluintes diminui para 44,60%. Este cenário contribui para o aumento da concorrência entre as IES.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2004 foram oferecidos 2.320.421 vagas em cursos presenciais em instituições públicas e privadas, comparando-se as vagas ofertadas em 2007, esse número aumentou para 2.823.942 vagas. Em decorrência deste panorama, os gestores sentem a necessidade de melhorar o posicionamento estratégico para suas IES, acarretando, entre outras medidas, desenvolver relacionamentos mais estreitos com os atuais alunos e identificar estratégias de atração de novos alunos. (ESPARTAL; SAMPAIO; PERIN, 2007). Para Nunes (2005) o número de alunos que deixam as universidades é uma ameaça e, ao mesmo tempo, uma oportunidade, pois alerta as IES no sentido de que a manutenção do aluno é tão importante quanto a sua captação. Reichelt e Cobra (2008) complementam que a maioria dos estudos estão voltados para a atração de alunos e não para a retenção.

Para Reichelt e Cobra (2008, p. 8) “uma maior percepção de valor, bem como ações que gerem vínculos de relacionamento sólidos e satisfatórios, pode gerar maiores índices de retenção dos clientes, tratando-se das instituições privadas de ensino superior.”

Justifica-se ainda o interesse tendo em vista que este estudo integra o grupo de pesquisa em Gestão Universitária e Ensino Superior do programa de Pós-graduação em Administração (PPGAd) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) na linha de pesquisa em estratégia e competitividade.

Expostos estes argumentos, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa que propõe Analisar os antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em cursos de graduação e apresenta-se a estrutura deste trabalho.

1.5 ESTRUTURA DE PESQUISA

Este trabalho de pesquisa está estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, apresentam-se as razões que levaram à escolha do tema, a problematização, os objetivos da pesquisa e a justificativa, com ênfase na apresentação de um panorama da realidade do ensino superior brasileiro.

O segundo capítulo apresenta uma revisão de literaturas relativas à lealdade e permanência, bem como um levantamento das publicações sobre antecedentes de lealdade, causas da evasão e antecedentes de permanência de alunos em IES. Em seguida apresentam-se as hipóteses e os modelos de pesquisa.

A metodologia de pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. Quanto ao tipo de investigação possui delineamento quantitativo, de caráter descritivo. A população e amostra de pesquisa foram definidas por corte transversal, sendo que para definição de amostra optou-se pela técnica de amostragem não-probabilística intencional ou por seleção racional. Dentro deste escopo os cursos de pedagogia, letras, engenharia química e ciências contábeis da referida IES fizeram parte da amostra.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, sendo que para este aplicou-se a técnica de MEE com o objetivo de confirmar os modelos que emergiram da revisão de literaturas.

No quinto capítulo apresentam-se as conclusões da presente pesquisa.

Complementando, apresenta-se as referências do material citado, bem como os apêndices do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a base teórica para aplicação da técnica de MEE. Dentre eles qualidade, lealdade e permanência de alunos em IES. Cada um receberá tratamento separado em termos de conceito e estudos anteriores.

2.1 ATRIBUTOS DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A avaliação dos atributos de qualidade no ensino superior tem se revelado como uma das medidas gerenciais de suporte às decisões em IES. Esses atributos, identificados por meio de pesquisas, são encontrados em diversos trabalhos científicos e por distintos pesquisadores tanto em nível nacional como em nível internacional. Destacam-se, a seguir, estudos sobre avaliação da qualidade em serviços educacionais, sendo que esta revisão não pretende ser exaustiva e nem esgotar o assunto. Entre outros, serão mencionados alguns estudos realizados: Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988); Owlia e Aspinwall (1996); Athiyaman (1997); Alves e Raposo (1999); Alves (2000); Figueredo (2005); e Deschamps (2007).

Inicialmente Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), propuseram um método para mensurar a qualidade dos serviços, ao qual denominaram de SERVQUAL. Para esses autores, este método é uma ferramenta de análise da qualidade de serviços, identificado por meio de cinco determinantes pelos quais os clientes avaliam a qualidade, os quais são: aspectos tangíveis, confiabilidade, segurança, empatia e rapidez. Segundo eles a qualidade é avaliada por meio da análise da diferença entre o desempenho esperado e o desempenho percebido pelo cliente.

Em relação à qualidade em IES, Owlia e Aspinwall (1996) propõem uma relação entre as dimensões de avaliação da qualidade dos serviços do SERVQUAL (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988) e os fatores de qualidade. Os autores buscaram identificar as dimensões para avaliação da qualidade no ensino superior; identificação dos fatores de qualidade de software; comparação dos modelos de dimensão geral de qualidade de serviços e seus equivalentes para produtos e software; identificação das dimensões da qualidade de serviço e as suas características correspondentes no ensino superior em grupos de clientes. Nesse estudo os autores fizeram uso de métodos qualitativos por meio da análise de conteúdo aplicado em uma amostragem de alunos.

Os principais resultados encontrados por Owlia e Aspinwall (1996) demonstram que a qualidade do ensino superior é amparada por aspectos tangíveis (equipamentos, instalações e ambiente agradável), competência (qualidade, capacidade, experiência e conhecimento dos professores), atitude (orientação, apoio e compreensão dos professores), conteúdo (relevância do conteúdo para a formação profissional do acadêmico), prestação de serviços (métodos de ensino, avaliações e didática do professor) e confiabilidade (conceito da instituição e do curso).

Athiyaman (1997), por meio de um modelo de qualidade, buscou identificar os construtos da satisfação do consumidor e qualidade percebida pelos alunos de uma universidade australiana. Participaram da pesquisa 496 alunos. Para responder o objetivo da pesquisa o autor buscou identificar as expectativas dos estudantes em relação a IES, experiências, satisfação com a matrícula na universidade (a percepção da qualidade no serviço pós-inscrição), atitudes em relação à qualidade percebida e à intenção de comportamento. A técnica de componentes principais e coeficiente de caminhos indicam que a qualidade percebida e a atitude de comportamento são consequência da satisfação; o efeito da atitude na intenção de comportamento é maior do que o da satisfação; a atitude de pré-matrícula tem pouco efeito na atitude de pós-matrícula. A atitude de pré-matrícula, quer dizer que o aluno tomou uma atitude em relação à intenção de matricular-se na IES e pós-matrícula é a efetivação da atitude. (ATHIYAMAN, 1997).

Amparado nos estudos de Owlia e Aspinwall (1996), Alves e Raposo (1999) buscaram por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória com uso da matriz de importância x desempenho, identificar se a qualidade dos serviços influencia a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior, tendo como objeto de estudo a universidade Beira Interior (UBI), de Portugal. As dimensões avaliadas referiram-se aos aspectos gerais da universidade, tais como, biblioteca, serviços de laboratório e informática, serviços de ação social, serviços acadêmicos e de docência, conteúdo dos cursos e ligações da universidade com o exterior. Essas dimensões foram analisadas em três categorias: serviços centrais, complementares e periféricos. As dimensões de maior impacto na qualidade percebida dos serviços prestados pela Universidade foram: serviços acadêmicos, laboratoriais e informática, conteúdo dos cursos, docência e ação social.

Em outro estudo, Alves (2000) buscou identificar os atributos de qualidade no ensino prestado na mesma universidade portuguesa, objeto de estudo de Alves e Raposo (1999), desta

vez usando a análise fatorial exploratória, por meio de estudo de caso com a técnica de análise de *clusters*, no grupo relacionado ao serviço central. Os resultados deste trabalho evidenciam que os alunos avaliam a qualidade dos serviços por meio da docência, instalações, atividades extracurriculares e prestação de serviços sociais. Serviços de docência e serviços de ação social foram atributos que caracterizaram a qualidade do ensino superior nos estudos de Alves e Raposo (1999) e confirmaram-se no trabalho de Alves (2000).

Entrevistando alunos, Figueredo (2005) buscou desenvolver uma ferramenta para avaliação e melhoria das IES. Os dados coletados por meio de um questionário foram analisados com a integração dos modelos Kano e a escala SERVQUAL, posteriormente submetidos à análise pela matriz de importância x desempenho. Os resultados da pesquisa indicam que cumprir as solicitações prometidas aos alunos; demonstrar interesse ao resolver seus problemas; executar serviços corretamente na primeira vez; receber informações sobre o andamento de suas solicitações, dentre outros, são atributos que devem ser melhorados na IES pesquisada. Prestar serviços no prazo prometido; prontidão na prestação de serviços pelos funcionários da faculdade; disposição dos professores para ajudar; comportamento dos professores que inspire confiança, dentre outros, são atributos que podem ser mantidos da mesma forma como estão. Porém, segurança com relação ao ensino recebido; compreensão das necessidades atuais dos alunos; e quantidade de livros na biblioteca são atributos que devem ser melhorados com urgência na referida IES.

Com relação às ferramentas de análise, Figueredo (2005) dá ênfase que a escala SERVQUAL analisada sob a ótica do Modelo Kano de qualidade atrativa e obrigatória proporciona uma ferramenta poderosa de avaliação da IES. Através da análise conjunta dos dados obtidos por meio do Modelo Kano, da Escala SERVQUAL e da Matriz Importância x Desempenho, o autor revela que as mesmas foram eficientes na verificação da percepção dos alunos com relação aos atributos, direcionando de forma mais correta às tomadas de decisões pelos gestores da IES.

Deschamps (2007) utilizando dois modelos de mensuração da qualidade em serviços, HEdPERF e o SERVPERF, estudou o desempenho dos atributos de qualidade da Faculdade de Tecnologia SENAI/SC – Blumenau.

O modelo HEdPERF proposto por Firdaus (2005) busca medir a satisfação de clientes do ensino superior, baseado na identificação dos fatores de qualidade de serviços. Os seis fatores

medidos pelo HEdPERF são: aspectos não acadêmicos; aspectos acadêmicos; reputação; acesso; conteúdos programáticos; e compreensão. Cronin e Taylor (1992) desenvolveram e testaram o modelo SERVPERF de operacionalização da qualidade de serviços percebidos e a significância da relação entre qualidade de serviços, satisfação dos clientes e intenção de compra. As cinco dimensões da escala SERVPERF são: confiança, responsividade, segurança, empatia e aspectos tangíveis. Para Cronin e Taylor (1992) a escala SERVPERF, contendo 22 itens, era mais eficiente em comparação a escala SERVQUAL desenvolvida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) que continha 44 itens.

A população de pesquisa foi formada pelos alunos dos seis cursos superiores do SENAI/SC de Blumenau – SC. A pesquisa foi classificada como descritiva quantitativa do tipo levantamento ou *survey*. Quanto ao desempenho da qualidade dos serviços da IES pesquisada, o modelo HEdPERF, apontou que o atributo com melhor resultado foi o aspecto acadêmico, seguido dos atributos reputação, acesso, conteúdo programático e tendo o atributo aspectos não acadêmicos o menor desempenho. Já no modelo SERVPERF, o melhor desempenho foi o atributo segurança, seguido dos atributos empatia e responsividade. O pior desempenho apresentou-se no atributo confiabilidade. Em relação ao desempenho dos modelos HEdPERF e SERVPERF, Deschamps (2007) conclui que ainda não se pode afirmar qual dos dois instrumentos é o mais adequado para efetuar o levantamento do desempenho da qualidade de serviços.

2.2 LEALDADE

Para Oliver (1999), lealdade está relacionada à frequência ou volume relativo de compras de um mesmo produto, serviço ou marca. Keller (1993) defende que a lealdade se apresenta nas atitudes favoráveis a uma marca e no comportamento de compra repetida. De acordo com as definições, Oliver (1997, p 392) define lealdade como:

[...] um profundo compromisso mantido de recompra de um produto/serviço preferido consistentemente no futuro, causando, portanto, compras repetidas da mesma marca ou conjunto de marcas, sem a preocupação com influências situacionais e esforços potenciais de marketing para causar mudanças de comportamento.

Neste processo o consumidor “[...] deseja fortemente adquirir um único produto ou serviço.” (OLIVER, 1997, p 392). Esta postura evidencia que o consumidor mesmo tendo que

desembolsar um valor superior, ainda mantem sua lealdade. Para Larán e Espinosa (2004, p. 2) “dentre as motivações que levam os consumidores ao comportamento leal, destaca-se o papel dos julgamentos em relação à experiência de consumo, pois essas avaliações ou julgamentos são fatores de alta influência na formação de atitudes e intenções de ação”.

O processo de formação da lealdade sugerido por Oliver (1999), constitui-se de quatro fases, sendo: **Lealdade cognitiva** → **Lealdade afetiva** → **Lealdade conativa** → **Lealdade de ação**. Na fase cognitiva, o consumidor processa informações a respeito de uma marca, indicando a preferência de uma em comparação as demais. Na fase afetiva a atitude em relação a marca é processada por meio de uma avaliação com base na satisfação acumulada no uso do bem. A partir dessas duas fases, o consumidor passa para a intenção de compra, ou recompra, caracterizando a lealdade conativa. Nesta, o consumidor ainda não efetivou a ação, somente possui a intenção. Após esta fase o consumidor passa para a etapa da lealdade de ação; mesmo que seja necessário romper barreiras, ele efetua a ação de compra.

Na mesma linha, Kotler e Fox (1994, p. 213) enfatizam que o estatuto da lealdade “descreve a força da preferência de um consumidor por uma entidade específica. [...] Ser leal significa manter uma preferência, não obstante os incentivos crescentes para mudar-se por algo mais atraente”.

A lealdade do cliente, analisada por meio da figura do aluno, que mantém seu comprometimento com os serviços recebidos, passa a ser uma ferramenta estratégica para as IES privadas (BERGAMO; FARAH; GIULIANI, 2007), uma vez que o mesmo passa a indicar o curso e a IES a amigos e parentes, ou até mesmo a realizar outros cursos na mesma IES, por exemplo, pós-graduação, ou a redução da desistência dos cursos. (ESPARTAL; SAMPAIO; PERIN, 2007). Além disso, Anjos Neto e Moura (2004, p. 2) complementam que alunos leais podem:

[...] contribuir significativamente para a qualidade do ensino devido a uma maior participação e comprometimento com outras atividades. Este ciclo é alimentado pelo maior envolvimento do docente, uma vez que este tende a aumentar quando o professor percebe uma maior participação do discente. Os estudantes motivados também podem contribuir com temas inovadores para serem discutidos em sala de aula e colaborar com pesquisas.

Para Kotler e Fox (1994) quando uma IES deseja analisar a lealdade de seus ex-alunos, ela distingue-os em quatro grupos, sendo: (1) **fortemente leais**, que dão preferência à IES; (2) **medianamente leais**, que dão preferência a duas ou três IES; (3) **leais mutantes**, que estão

gradualmente deixando de favorecer uma IES em troca de outra; e (4) **independentes**, que não se demonstram leais a qualquer instituição.

Pela análise da lealdade dos ex-alunos, se eles, em sua maioria, forem fortemente leais ou moderadamente leais, provavelmente a instituição tem uma base de ex-alunos muito forte, podendo estudar esses alunos para descobrir os atributos básicos que contribuem para a formação da satisfação dos atuais. (KOTLER; FOX, 1994).

2.2.1 Estudos correlatos dos antecedentes de Lealdade de alunos em IES

A temática da lealdade de alunos em IES tornou-se relevante em pesquisas nos últimos anos, porém o entendimento dos antecedentes da lealdade de alunos no contexto do ensino superior ainda carece de pesquisas. Como mencionado por Anjos Neto e Moura (2004, p. 1), “embora exista um interesse crescente na literatura sobre a lealdade do estudante, parece não haver consenso sobre um modelo que explique esse processo”. Para Marques e Brasil (2008) as IES brasileiras passaram a valorizar a continuidade no relacionamento com seus alunos, tornando-se oportuno investigar a dinâmica da lealdade. Entre outros mencionam-se alguns estudos realizados: Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Gonçalves-Filho, Guerra e Moura (2003); Anjos Neto e Moura (2004); Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005); Walter (2006); Walter, Tontini e Frega (2008); Marques e Brasil (2008); e Reichelt e Cobra (2008).

Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) desenvolveram um modelo de estudo de lealdade de estudantes baseado no conceito de qualidade de relacionamento. Os sujeitos sociais da pesquisa formam 1.162 alunos egressos de diferentes universidades públicas da Alemanha. Os autores buscaram identificar quais dimensões influenciam na lealdade dos estudantes, dentre elas, qualidade percebida dos serviços de ensino; confiança nos funcionários da instituição; comprometimento emocional com a instituição; comprometimento cognitivo com a instituição; comprometimento do aluno com as suas metas; integração acadêmica; integração social; compromissos de trabalho; compromissos familiares e o compromisso com as atividades não universitárias. A Figura 01 apresenta o modelo de lealdade baseada na qualidade do relacionamento RQSL (*relationship quality-based student loyalty*) testado por Hennig-Thurau,

Langer e Hansen (2001), por meio da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Os cálculos foram executados usando o software LISREL.

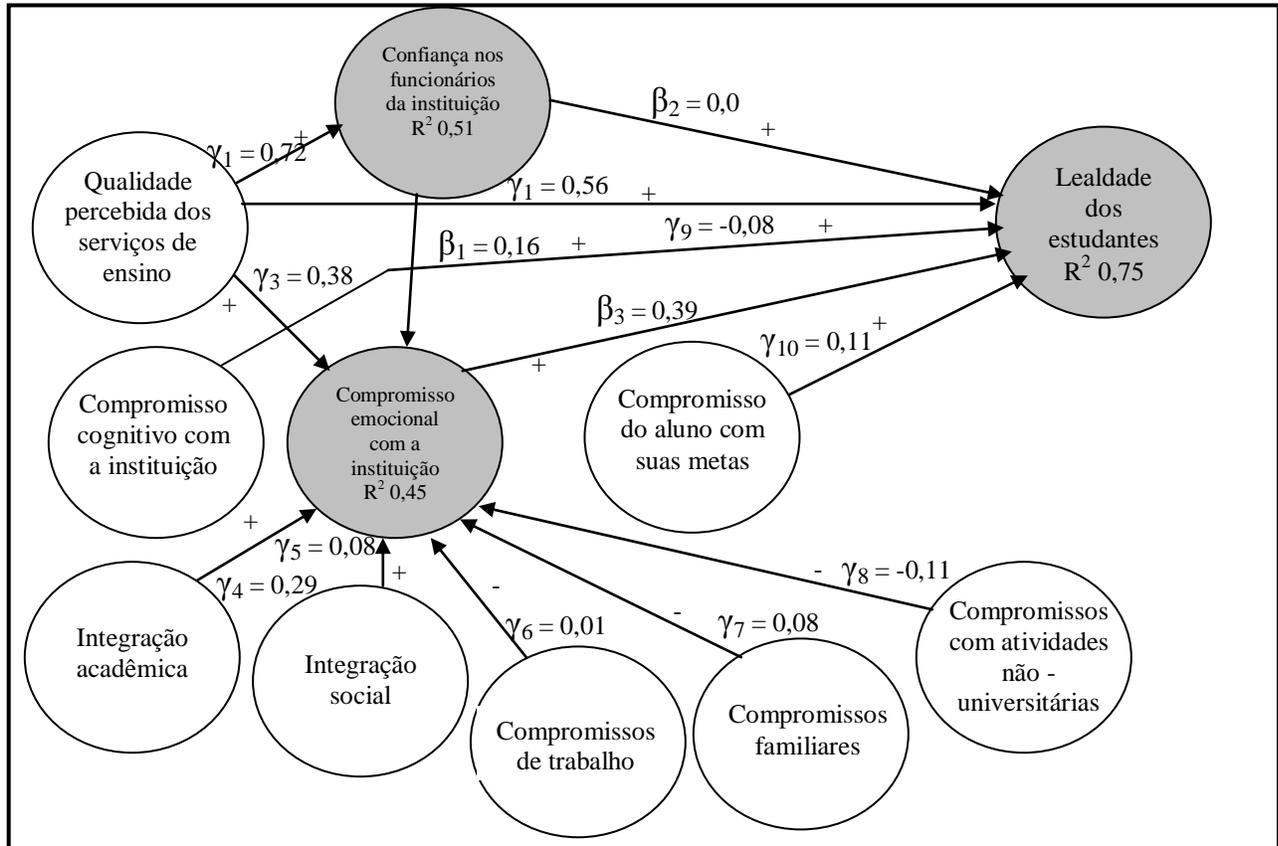


Figura 01: Modelo de Lealdade do estudante baseado na qualidade do relacionamento

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

Os resultados confirmam a estrutura proposta pelo modelo RQSL (Figura 01). Com base nas dimensões testadas, as variáveis determinantes da lealdade de estudantes são: qualidade do ensino percebido pelos alunos; compromisso emocional com a sua instituição e compromisso do aluno com suas próprias metas. Como o estudo foi realizado em universidades alemãs os autores sugerem que o mesmo seja aplicado em universidades de outros países.

Marques e Brasil (2008) buscaram verificar as relações existentes entre qualidade percebida, comprometimento, confiança e lealdade, no contexto dos serviços educacionais oferecidos no Brasil. O estudo utilizou a escala proposta por Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), sendo a mesma traduzida e adaptada para a realidade brasileira. Os autores enfatizam que a adequação do instrumento foi necessária, pois algumas variáveis do instrumento estavam direcionadas às instituições germânicas. A pesquisa foi realizada com alunos do curso de

graduação em administração de uma IES privada do Rio Grande do Sul e os procedimentos metodológicos empregados foram baseados na técnica de MEE.

Os dados da pesquisa corroboram os resultados originais encontrados por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) em estudos na Alemanha, a diferença apresenta-se no fato de que no estudo de Marques e Brasil (2008) o comprometimento emocional destaca-se com maior índice de carga fatorial padronizada ($\beta=0,62$) sobre a lealdade, enquanto que a qualidade do ensino percebida pelos alunos ficou em segundo lugar ($\beta=0,31$). No estudo original qualidade foi a grande influenciadora da lealdade ($\beta=0,73$) e compromisso emocional ($\beta=0,46$) apresentou-se como segundo atributo de maior impacto na lealdade. Estas diferenças podem estar relacionadas a aspectos culturais dos dois países.

Reichelt e Cobra (2008) com base no trabalho de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) desenvolveram e testaram um modelo teórico a fim de identificar os componentes utilizados por alunos de IES na avaliação do valor percebido nos serviços prestados bem como seu impacto na satisfação e lealdade dos mesmos. A coleta foi realizada com alunos de IES privadas do Rio Grande do Sul matriculados em cursos de graduação. A seguir apresenta-se o modelo confirmado pelos autores por meio da técnica de MEE.

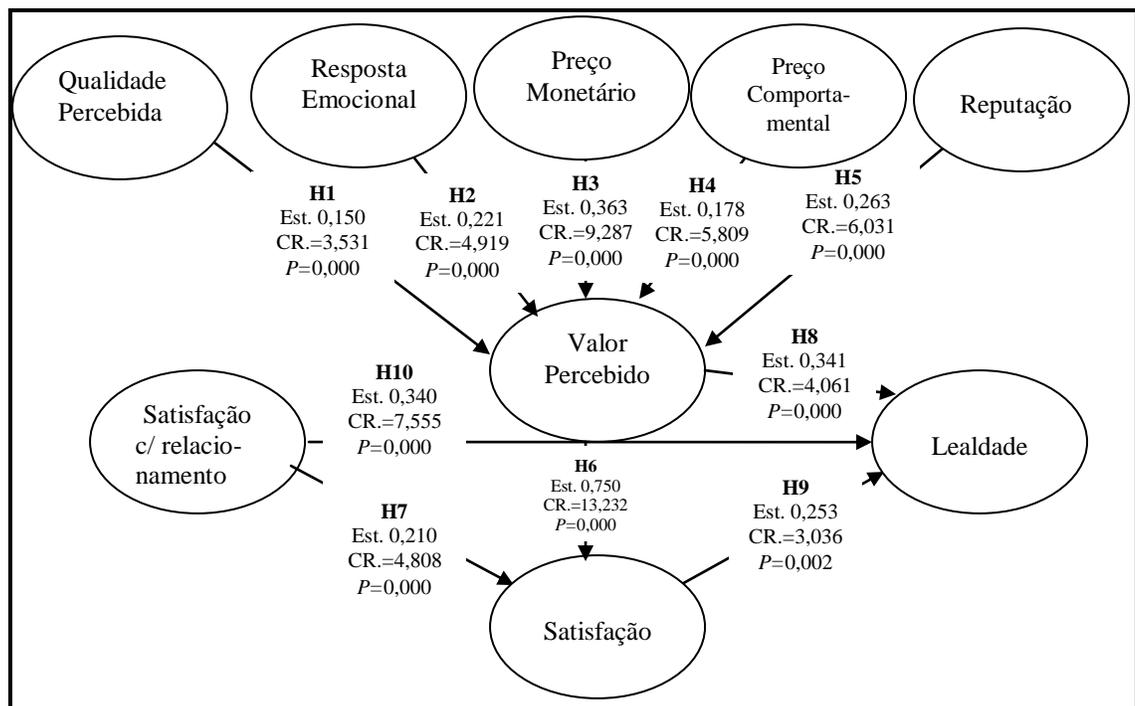


Figura 02: Modelo confirmado dos antecedentes do Valor Percebido de Reichelt e Cobra (2008)
 Fonte: Adaptado de Reichelt e Cobra (2008).

A partir de um modelo conceitual, gerado por meio de consultas em literaturas, Reichelt e Cobra (2008) comprovaram todas as hipóteses testadas. Os antecedentes da lealdade propostos e confirmados no modelo foram o valor percebido, a satisfação com o relacionamento e a satisfação. Os construtos valor percebido (H8; estimativa=0,341) e satisfação com o relacionamento (H10; estimativa =0,340) foram os que apresentaram maior influência sobre a lealdade. Cronin Jr., Brady e Hult (2000) também concluíram que o valor percebido seguido de satisfação com relacionamento são preceptores de lealdade.

Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003) testaram modelos de medição de satisfação de alunos em IES por meio de MEE. A amostra foi formada por 604 alunos de graduação de uma faculdade mineira. Dentre os principais resultados do relacionamento entre as variáveis, os autores identificaram que há um efeito positivo da satisfação geral do aluno (coeficiente $\beta = 0,88$) na propensão à lealdade. Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005) encontraram resultados semelhantes aos de Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003), porém pesquisando alunos de escolas públicas da Espanha. Esses autores buscaram, por meio do método quantitativo exploratório com análise em componentes principais, identificar qual o impacto da satisfação dos alunos na recomendação de cursos. Os autores concluem que a satisfação dos alunos age como um elemento de impacto na lealdade, desencadeando o interesse em participar novamente do curso ofertado ou de recomendá-lo.

Anjos Neto e Moura (2004) testaram um modelo teórico de Marketing de Relacionamento para o Setor de Educação. A amostra pesquisada foi composta por 767 alunos regularmente matriculados no curso de Administração de Empresas da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. A mensuração baseou-se no modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Os resultados indicam que comprometimento do aluno (*t-values* - 11,28) e benefícios da marca (*t-value* - 2,13) desempenham papéis preponderantes na relação entre o aluno e a IES, influenciando significativamente a lealdade do estudante.

Walter (2006) buscou analisar quais e como os diferentes atributos afetam a satisfação e a lealdade dos alunos em cursos de graduação na área de administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, dos *campi* de Curitiba e São José dos Pinhais. A autora realizou uma pesquisa com delineamento qualitativo e quantitativo, por meio MEE, como técnica confirmatória. As hipóteses foram confirmadas por meio do software LISREL 8.7. Os principais resultados a respeito dos antecedentes da lealdade são: qualidade do ensino, compromisso

emocional e satisfação geral com o curso. Qualidade do ensino e compromisso emocional confirmam os resultados de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Marques e Brasil (2008); e Walter, Tontini e Frega (2008).

Alguns resultados de Walter (2006) também foram confirmados no estudo de Walter, Tontini e Frega (2008). Esses autores tinham como objetivo analisar como os antecedentes da lealdade de alunos interagem empiricamente para a formação da lealdade. A pesquisa foi realizada na PUCPR, com alunos do curso de administração dos *campi* de Curitiba e de São José dos Pinhais. A amostra foi formada por 880 alunos. Primeiramente os dados quantitativos, receberam tratamento pelo método estatístico descritivo, análise fatorial exploratória e Alfa de Cronbach, utilizando o software SPSS 13.0. Em seguida, os dados foram confirmados pelo modelo teórico proposto por meio do software AMOS 4.01. Apresenta-se a seguir o diagrama de caminhos do modelo confirmado pelos autores.

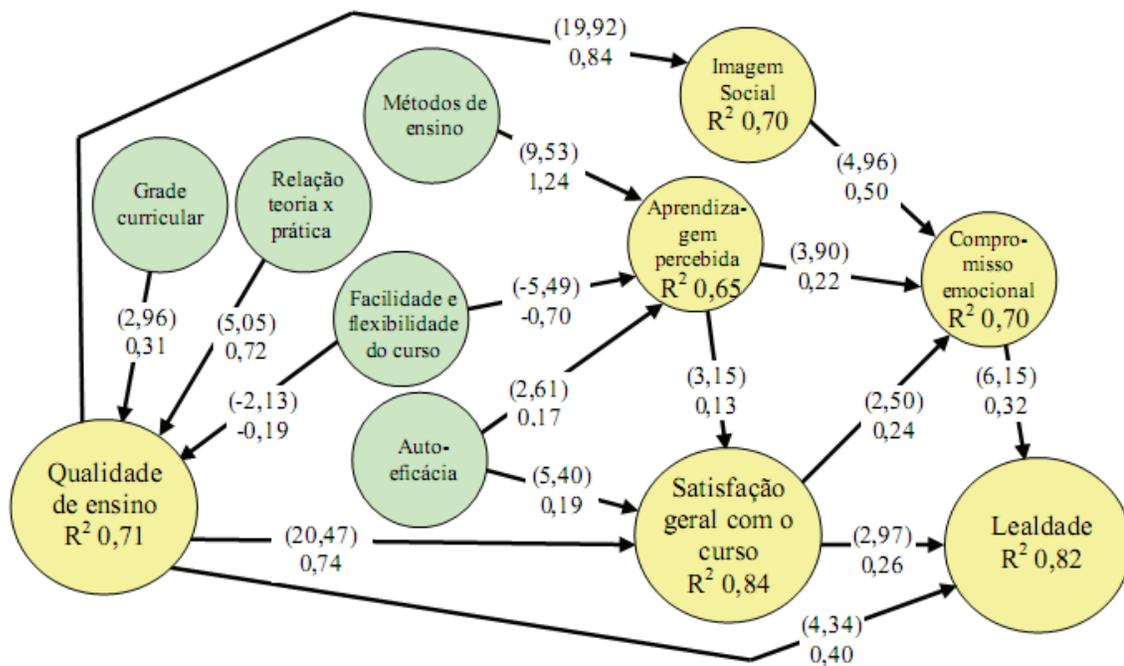


Figura 03: Modelo de Lealdade confirmado por Walter, Tontini e Frega (2008)

Fonte: Walter, Tontini e Frega (2008).

Com base nos resultados comprovados pelo modelo (Figura 03), os autores apresentam a identificação de três antecedentes de impacto na lealdade, sendo estes: qualidade do ensino, compromisso emocional com a IES e satisfação geral com o curso. Estas três variáveis, acompanhadas por suas ligações, explicaram 82 % da lealdade. Qualidade do ensino apresentou o

maior impacto na lealdade ($\beta=0,40$) seguido de compromisso emocional ($\beta=0,32$). Esse resultado confirmou os resultados dos estudos de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) em que qualidade foi a grande influenciadora da lealdade ($\beta=0,73$) e compromisso emocional ($\beta=0,46$) apresentou-se como segundo atributo de maior impacto na lealdade. Superando satisfação que, de acordo com alguns estudos, apresenta-se como o antecedente de maior impacto na lealdade. (PRITCHARD; HAVITZ; HOWARD, 1999; ALVES, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005).

2.3 PERMANÊNCIA

Para Bergamo, Farah e Giuliani (2007) mesmo considerando os investimentos, por parte do governo, que visam o aumento da quantidade de IES públicas, é no meio privado que o mercado tem-se intensificado, com um aumento substancial do número de IES privadas a partir de 1995. Este aumento de IES conseqüentemente aumentou o número de vagas ofertadas, o que tornou a oferta maior que a demanda (COBRA; BRAGA, 2004). Para Cislighi (2008) este aumento na oferta gerou dois resultados evidentes e previsíveis: o aparecimento de cursos de baixa qualidade, preocupados em atrair estudantes que procuravam somente os diplomas e o acirramento da concorrência entre as instituições privadas.

Além de enfrentar as ações da concorrência as IES privadas têm se deparado constantemente com a evasão dos alunos, devendo as mesmas criarem ferramentas que visem não só a conquista de novos alunos mas principalmente a retenção. Neste cenário “o desafio tem sido, para as IES públicas, aplicar bem os recursos públicos assegurando o esperado retorno social e, para as privadas, manter sua clientela formada por estudantes” (CISLAGHI, 2008, p. 1). Em ambos os casos busca-se a redução da evasão de alunos no ensino superior e a promoção da permanência, pois a permanência do aluno no sistema educacional e evitar a sua evasão estão entre os principais objetivos de uma instituição de ensino. (DRUGG; ORTIZ, 1994).

Esses objetivos permeiam as IES desde a década de 50. Cislighi (2008, p. 40) apresenta uma síntese (Quadro 01) da evolução dos esforços feitos ao longo das últimas décadas na busca de uma maior compreensão do fenômeno da evasão e do processo de permanência de alunos no ensino superior.

Década	Educação superior e os avanços na permanência de estudantes
1950 (Expansão)	Após as Grandes Guerras Mundiais, ocorre uma expansão no número de IES e no contingente de estudantes.
1960 (Prevenção de evasão)	Surgem situações problemáticas nas IES provocadas pelo grande contingente de estudantes, pela diversidade que os caracterizam e pela inquietação social causada por vários fatores sócio-culturais. São realizados os primeiros esforços para controlar a evasão com estudos que não se limitem às abordagens estatísticas descritivas.
1970 (Construção de teorias)	É criada uma base de conhecimentos e propostas as primeiras estruturas teórico-conceituais que vão impulsionar o avanço sistemático da compreensão dos processos relacionados ao fenômeno da evasão.
1980 (Administração de matrículas)	Crescem os esforços das IES para atrair e manter estudantes. O tema permanência se consolida na área do ensino superior.
1990 (Abertura de horizontes)	Avançam muito os estudos empíricos para validação das teorias e modelos sobre permanência e evasão. Emerge com força a tendência de considerar o processo de aprendizagem como importante para a permanência de estudantes.
2000 (Tendências)	Índices de permanência passam a ser considerados como indicadores importantes e a serem utilizados por órgãos oficiais para alocação de recursos entre IESs do setor público. O ensino à distância aparece como elemento novo, dentro e fora das IESs. Cresce a importância da formação superior para os profissionais que disputam uma colocação num mercado de trabalho mais exigente.

Quadro 01 – Síntese histórica dos estudos sobre evasão

Fonte: Adaptado de Cislighi (2008).

Para Anjos Neto e Moura (2004, p. 1) “procurar identificar os fatores que influenciam o relacionamento com o estudante parece ser um desafio para universidades, escolas e demais unidades de ensino que desejam controlar problemas como evasão escolar, e fortalecer os vínculos com seus discentes”. Para Cislighi (2008, p. 4):

Entre as causas possíveis para a ocorrência de evasão em cursos de graduação em IES brasileiras, estudos já realizados apontam a descontinuidade que ocorre entre as sistemáticas no ensino médio e no ensino superior, com este último exigindo mais dos estudantes, a orientação vocacional deficiente para os candidatos ao vestibular, propiciando a ocorrência de decepção com o curso ou área escolhido; a necessidade de estudantes trabalharem para seu sustento financeiro durante o curso, demandando dedicação de tempo e compatibilização dos horários de aulas com a jornada de trabalho; o desapontamento com a qualidade do curso, com os procedimentos didático-pedagógicos, com a qualificação dos docentes e/ou estrutura da instituição; as dificuldades pessoais para um bom desempenho e aproveitamento nas disciplinas resultando em reprovações e ocasionando uma demora excessiva para a integralização curricular; o pessimismo com relação às perspectivas de colocação no mercado de trabalho; a mudança de interesses ou de prioridades pessoais; a necessidade de transferência familiar para outro município ou estado, entre outros.

Para Tinto (2003) cinco condições se destacam como suporte à persistência de alunos no ensino superior, a saber: **expectativa, aconselhamento, apoio, participação e aprendizagem**. Inicialmente, os alunos são mais susceptíveis de persistir no curso de graduação que esperam ser

bem sucedidos. Elevadas expectativas são uma condição para o sucesso do acadêmico. Em segundo lugar, os alunos avaliam a coerência das informações do pessoal de aconselhamento, quando das escolhas relativas aos seus programas de estudo e de carreira. Os acadêmicos, especialmente os que estão indecisos sobre seus planos futuros, têm de compreender as informações e saber como utilizá-las no processo de decisão entre os cursos disponíveis. Em terceiro lugar, os acadêmicos têm maior chance de permanecer nas instituições que fornecem apoio social e pessoal. A maioria dos acadêmicos, especialmente os que estão no seu primeiro ano de faculdade, exigem alguma forma de apoio. Alguns podem exigir assistência acadêmica, enquanto outros podem necessitar de apoio social ou pessoal. O apoio pode ser fornecido por meio do contato com docente ou colaboradores preparados. Em quarto lugar, a participação e envolvimento do acadêmico com os professores, funcionários e com outros alunos é um importante preditor da permanência, principalmente no primeiro ano de graduação. Em quinto lugar, e mais importante, os alunos tendem a permanecer nos cursos de graduação que promovam a aprendizagem. Aprender sempre foi a chave para a persistência do acadêmico. Os acadêmicos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem são mais propensos a aprender e, por sua vez, mais propensos a permanecer em seu curso de graduação.

Para Kotler e Fox (1994), as IES devem manter um programa de retenção de alunos no qual devem ser observadas oito etapas, sendo elas: (1) estabelecer um comitê de direção da retenção, com representação de várias áreas funcionais da instituição, que dará direcionamento ao programa; (2) avaliar a situação da retenção, devendo determinar os registros anteriores de retenção da instituição, analisar números atuais e analisar possíveis fatores de abandono; (3) determinar as causas que estão levando os alunos a abandonar a instituição, através de pesquisa direcionada a alunos já desligados e a alunos matriculados regularmente; (4) encorajar uma atitude de serviço aos alunos, exigindo mudanças, tanto estruturais quanto de serviços, segundo pesquisas; (5) criar condições que atendam objetivos de admissões, impondo condições para que novos alunos requeridos pela instituição evitem que os calouros, não satisfeitos com o curso, deixem a escola; (6) facilitar o trânsito do aluno nas instalações da instituição, mostrando tudo que a mesma oferece ao aluno, incentivando a sua participação; (7) prestar aconselhamento e orientação por profissionais especializados; (8) criar um ambiente de atenção, orientado aos alunos, encorajando o crescimento pessoal, sucesso acadêmico e dando sentimento de posse para o aluno.

2.3.1 Estudos correlatos dos antecedentes de Permanência de alunos em IES

Os primeiros trabalhos sobre a temática da evasão e permanência de alunos em IES foram realizados por pesquisadores norte-americanos, sendo que os estudos de Tinto (1997, 2000) são basilares nesta temática. Dentre outros, cabe revisar alguns estudos, tais como Spady (1970); Cabrera, Nora e Castañeda (1992); Tinto (1997; 2000); Henning-Thurau e Klee (1997); Hotza (2000); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001); Santos (2001); DeSchiels, Kara e Kaynak (2005); Cislaghi (2008); e Allen et al.(2008).

Spady (1970) realizou um estudo com 683 estudantes da Universidade de Chicago, com o objetivo de testar um modelo teórico que explicasse a evasão de alunos no período de graduação. Para Spady (1970) além dos fatores de contexto familiar, outras cinco variáveis desempenham um papel importante no processo de desistência do acadêmico no ensino superior, dentre elas potencialidade acadêmica, congruência normativa, avaliações de desempenho, desenvolvimento intelectual e suporte em amizades. A Figura 04, a seguir, estruturada por Cislaghi (2008, p. 43), apresenta o modelo proposto por Spady (1970).

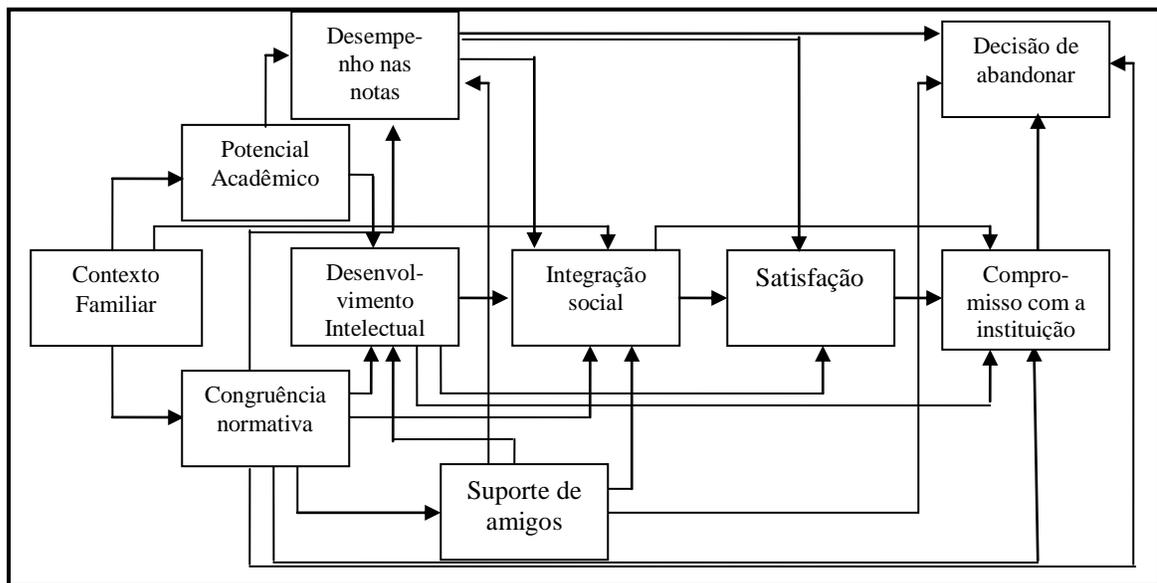


Figura 04: Modelo sociológico de Permanência (SPADY, 1970)

Fonte: Adaptado de Cislaghi (2008, p. 43).

Norteados pela análise de regressão múltipla, Spady (1970) buscou avaliar a contribuição de cada um dos fatores na explicação dos resultados. Concluiu que embora a integração social, satisfação e compromisso institucional possam ser explicados principalmente em função dos

benefícios associados intrinsecamente às relações interpessoais e desenvolvimento intelectual, em curto prazo a decisão de abandonar é largamente influenciada por critérios extrínsecos tais como desempenho acadêmico.

Cabrera, Nora e Castañeda (1992) buscaram verificar o papel das finanças na permanência de alunos no ensino superior. Com base em um levantamento teórico os autores apresentaram e testaram um modelo quantitativo através de equações estruturais. O modelo foi aplicado a uma amostra composta por 466 estudantes universitários. A Figura 05, estruturada por Cislighi (2008, 61) apresenta os elementos do modelo de Cabrera, Nora e Castañeda (1992) assim como as relações entre estes elementos.

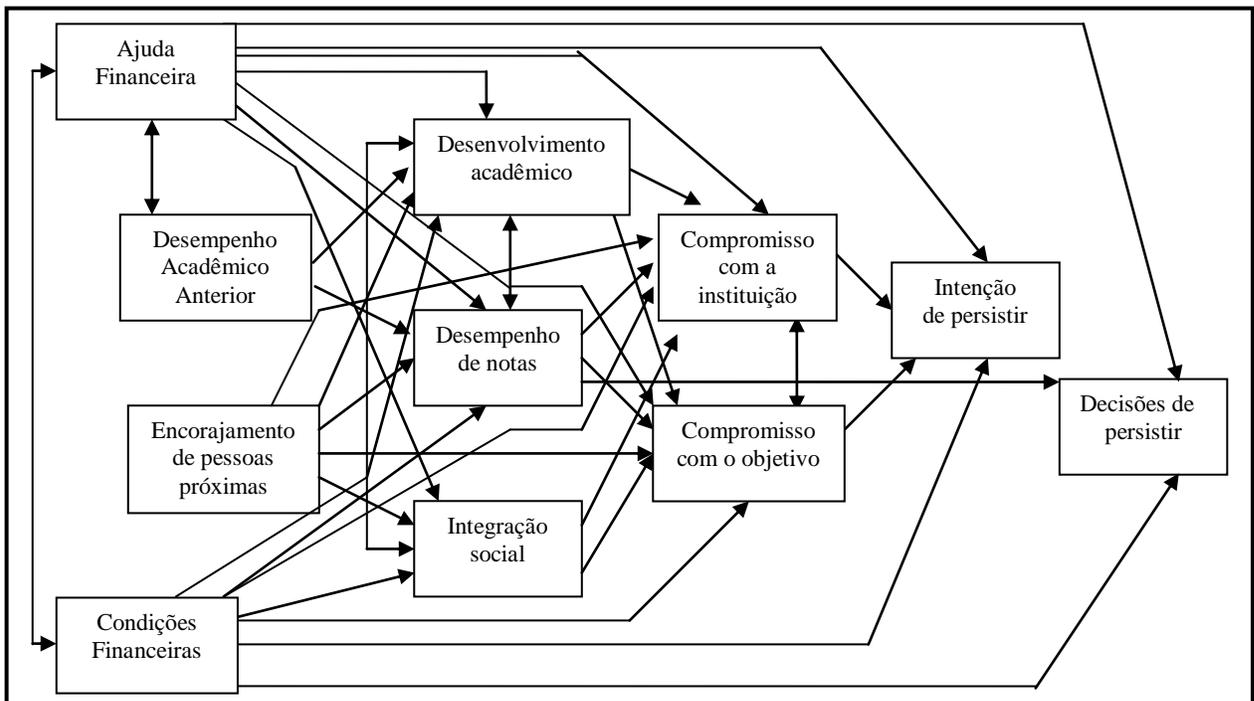


Figura 05: Modelo Integrado de Permanência de Cabrera, Nora e Castañeda (1992)

Fonte: Adaptado de Cislighi (2008, p. 61).

Cabrera, Nora e Castañeda (1992) concluíram que as condições financeiras têm reflexo positivo não só para o ingresso de estudantes, mas também por facilitar a integração dos estudantes em suas participações em eventos e atividades acadêmicas e sociais da instituição. Outro fator relevante identificado pelos autores é que, contando com suporte financeiro, o estudante sofre menos ansiedade e stress causado pela preocupação de ter que dispor de condições financeiras para permanecer estudando, despendendo maiores esforços e tempo no desempenho do seu papel de estudante.

Para esses autores, as condições financeiras têm influencia positiva para o estudante no alcance dos objetivos de obtenção da formação e para a própria instituição na medida em que evita que o estudante seja forçado a abandonar seus estudos, em virtude de ser forçado a assumir uma carga de trabalho tão grande que o leve a trocar de instituição ou a interromper seus estudos.

Tinto (1997) realizou um estudo com o objetivo de identificar o papel das interações do aluno em sala de aula na persistência. A amostra foi formada por 218 alunos que cursavam o primeiro ano de faculdade. Baseado em um estudo de caso com método qualitativo, posteriormente submetido à análises quantitativas, o autor concluiu que encontrar pessoas e fazer amigos durante o primeiro ano de faculdade é uma das principais preocupações da vida estudantil, especialmente entre os estudantes mais jovens. Em análise qualitativa, muitos estudantes declararam que a universidade é um lugar para conhecer novas pessoas e fazer novas amizades. Tinto (1997) sugere que as universidades promovam seminários, grupos de projetos e debates em classe. Isso contribui para a aprendizagem e inclui o aluno no grupo. Para o autor, essas relações interpessoais são importantes, porque formam uma rede de apoio e engajamento social. Grupos que se formaram dentro da sala de aula muitas vezes são prolongados para além da sala de aula, isso corresponde a dizer que a aprendizagem colaborativa influencia na permanência do aluno na instituição. Darlaston-Jones et al. (2003) sugere que as universidades devem dar apoio contínuo durante todo o primeiro ano, para ajudar os alunos a lidar com as exigências da vida universitária. Os alunos que se sentem seguros e participantes dos grupos sociais são mais suscetíveis de persistir e superar as dificuldades.

Tinto (2000) em seus novos estudos evidencia que as universidades estão reestruturando suas atividades em sala de aula, com o objetivo de promover aprendizagem compartilhada e colaborativa entre estudantes. Esta forma de organização exige que os estudantes trabalhem em grupos, tornando-os efetivamente responsáveis pelas atividades, participando do processo de aprendizagem. Ele propõe que, para alcançar este objetivo, é necessário que haja um modelo de aprendizagem que incentive a integração entre alunos e professores e promova as redes de relações sociais e acadêmicas entre os estudantes. Esta metodologia de ensino é confirmada pelos resultados do estudo com acadêmicos de três universidades, sendo duas em Washington e uma em Nova York. O autor conclui que os alunos que participam de redes de relações sociais em sala de aula persistiram em uma taxa substancialmente mais elevada, em torno de 25%, quando comparados aos alunos que estudaram no estudo tradicional, evidenciando que a participação do

acadêmico em sala de aula reforça a aprendizagem e a persistência do aluno no sistema educacional.

Henning-Thurau e Klee (1997) realizaram um trabalho com o objetivo de desenvolver base conceitual para investigar o processo de retenção de clientes, utilizando-se de conceitos de satisfação do cliente e a relação com qualidade. O artigo envolve uma análise crítica do relacionamento entre a satisfação e a retenção, bem como o desenvolvimento de uma visão mais abrangente da percepção de qualidade do cliente. A seguir apresenta-se o modelo de retenção.

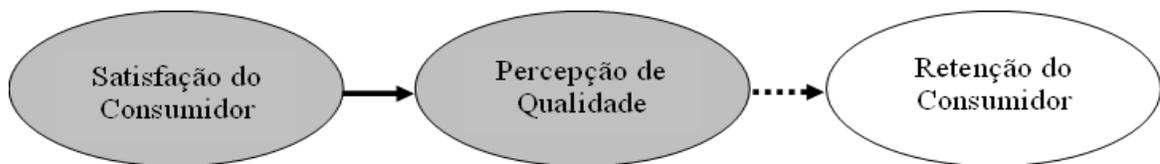


Figura 06: Representação esquemática da relação de satisfação do consumidor e percepção de qualidade na retenção de clientes

Fonte: Henning-Thurau e Klee (1997).

Para Henning-Thurau e Klee (1997) quando o cliente está satisfeito com o produto ou serviço ele possui uma impressão positiva da qualidade e deseja sua continuidade.

Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001), observaram 3.418 alunos matriculados em 43 cursos de uma universidade de Montreal, Canadá, a fim de identificar os determinantes da desistência em universidades. Após observação os autores afirmam que a propensão de alunos que desistem no primeiro período pode ser explicada pelo número excessivo de alunos em sala de aula (maior que 80 alunos), o que dificulta a interação do professor com o aluno. No segundo período o desempenho acadêmico é o elemento-chave na decisão de persistir na universidade, outro fator preponderante para a permanência do aluno é estar próximo de sua família.

Santos (2001), por meio de uma pesquisa qualitativa, buscou analisar o perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP – Campus de Ribeirão Preto. Os dados foram coletados junto à Pró-Reitoria de graduação e aos alunos evadidos. Dos 88 alunos evadidos entre 1998 e 2001, foram entrevistados 33. Os resultados indicaram que os fatores que podem influenciar o ato de evadir são: Processo de integração, Vocação, Status Profissional, Ajustamento com o Curso, Oportunidades Profissionais, Estímulos Sociais e Econômicos. O autor recomenda que as IES criem um Programa de Integração do

Calouro; elaboração de um questionário visando avaliar o grau de conhecimento do calouro; levantamento constante das causas de evasão através de formulário a ser preenchido pelo aluno no trancamento de matrícula; atuação efetiva de um professor orientador; e parcerias com empresas da região para a criação de um núcleo de estágios.

DeSchiels Jr. Kara e Kaynak (2005) propuseram a reaplicação de uma versão modificada do modelo de satisfação e retenção de estudantes de Keaveney e Young (1997), buscando identificar, embasado na teoria dos fatores de Herzberg (desenvolvida por Frederick Herzberg em 1959), quais fatores são determinantes da satisfação e retenção de estudantes no ensino superior. A amostra foi representada por alunos de uma universidade pública no sul da Pensilvânia nos Estados Unidos. As dimensões avaliadas por esses autores referiram-se aos docentes, ao pessoal de aconselhamento, as aulas, experiências dos estudantes e a satisfação. Os construtos foram testados pela medição da retenção de alunos. Como variáveis dependentes destacam-se o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem), progresso na carreira, e o desenvolvimento de habilidades empresariais. As variáveis independentes foram agrupadas em 5 dimensões: docentes, pessoal de aconselhamento, aulas, experiências dos estudantes e satisfação. Utilizando análise fatorial confirmatória e diagrama de caminhos, DeSchiels Jr. Kara e Kaynak (2005) concluíram que os alunos que tiveram alguma experiência positiva com a instituição têm maior probabilidade de estarem satisfeitos do que os que não tiveram. Outro fator relevante na análise de caminhos refere-se a não-significância do pessoal de aconselhamento, porém sua falta causa insatisfação, o que confirma a teoria de Herzberg em que há fatores que apesar de não causarem satisfação sua ausência pode causar insatisfação.

Cislaghi (2008) teve como objetivo a construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação em IES brasileiras. O autor relatou as causas da evasão de discentes no contexto nacional. O Quadro 02 apresenta o conjunto de causas de evasão de discentes em IES brasileiras com base em estudos explorados na literatura por este autor.

CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE EM IES BRASILEIRAS	
CAUSAS	FONTE
DESEMPENHO ACADÊMICO	
Dificuldade para acompanhar o curso/ Desempenho insatisfatório. Carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos/ Clima de pressão. Repetência /Baixa frequência às aulas.	1,2,3,4,5,8,12,13
Escassez de tempo para atender todas as demandas.	1,2
DIDÁTICAS – PEDAGÓGICAS	
Deficiência didática dos docentes.	1,2,3,4,6,7,8,13
Deficiências na educação básica (redação, leitura e interpretação, matemática).	2,6,9,13,10
Crterios de avaliação impróprios.	2,3,4,6,8
Deficiência pedagógica dos docentes (qualidade, exigir, reprovar).	1,2,6,7,13
Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas.	1,4,7,8
Falta de motivação dos docentes.	3,4,8,12
Falta de respeito / atendimento dos docentes para com os estudantes.	4,8,10
Docentes inexperientes (provisórios/ iniciantes) nos semestres iniciais.	1,9
Alta cobrança em provas / Pouca orientação sobre o que/como estudar.	1,10
AMBIENTE SÓCIO-ACADÊMICO	
Falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário.	1,2,3,7
Pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes / Isolamento.	1,5,10
Dificuldades de adaptação à vida universitária.	3,13
Estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação.	1,10
Falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços, bolsas, estágios, cursos extracurriculares, etc.).	1,10
Ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico.	1
Ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia.	1
CURRÍCULO	
Currículos longos / Desatualizados para o mercado.	2,3,4,8,14
Ausência de integração entre disciplinas / Desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas.	1,4,8
Cadeia rígida de pré-requisitos.	3,4,8
Semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional.	1
Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes.	4
CURSO	
Necessidade de dedicação "exclusiva" / Disciplinas em mais de um turno.	2,4,8,9,10
Deficiências na infra-estrutura (salas, equipamentos, laboratórios, biblioteca).	3,4,8,11,14
Orientações insuficientes por parte da Coordenação do curso.	2,4,13
Falta de programas PET e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios para a prática do curso.	3,4,8
Curso não oferece boa formação prática / Pouca integração c/ empresas.	4,8,10
Disciplinas com alto grau de reprovação.	2,3
Transferência para em outra instituição (busca por melhor qualidade).	5
INTERESSES PESSOAIS	
Frustração das expectativas com relação ao curso.	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,15
Falta de orientação vocacional (herança profissional, influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso / profissão).	2,3,4,5,6,7,8,9,12,15
Descoberta de novos interesses e ingresso / opção por outro curso.	2,3,4,5,8,12
Transferência para outro curso.	4,5,8,10,11,15
Perda do prestígio social da carreira.	2,3,5,8,9
Crise de adolescência / Transição para a vida adulta / Imaturidade.	1,5,9,10
Falta de conhecimento prévio sobre o curso.	3,4,5,7,8
Insatisfação com curso comprometendo o desempenho nas disciplinas.	3,10
Desmotivação por ter entrado em 2ª ou 3ª opção.	3,12
Ingresso por imposição / pressão familiar por graduação.	2,7
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS	
Prioridade à pesquisa em detrimento do ensino / Cultura institucional de desvalorização	3,10

Continua...

da docência.	
Falta de ações institucionais para evitar a evasão (naturalidade à desistência e desligamento).	10
Falta de programa de apoio mais amplo aos estudantes carentes.	4
Existência de greves com prejuízos no calendário escolar.	4
CONDIÇÕES PESSOAIS (familiares, profissionais, financeiras)	
Necessidade de trabalhar / Dificuldades financeiras.	1,2,3,4,6,8,9,11,12,15
Mudanças no mercado (estímulos econômicos: - espaço, -remuneração).	2,3,5,7,8,9,10,12
Mudança de cidade, estado, país.	4,5,8,11,12
Casamento ou nascimento de filhos (mulheres).	2,4,5,12
Problemas da saúde ou falecimento.	4,8,10,12
Falta de apoio no emprego atual.	4,8
Necessidade de atender a compromissos familiares.	2,14
Transferência para outra instituição mais próxima da família.	2
Transferência para outra instituição (mais barata e grade aberta).	2
Insegurança pessoal quanto a conseguir ser o profissional esperado.	10
Códigos numéricos e fontes correspondentes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15)	
1. Lins & Silva (2005); 2. Gaioso (2005); 3. Brasil (1996); 4. Biazus (2004); 5. Santos & Noronha (2001); 6. Pereira (2003); 7. Gomes (1998); 8. Souza (1999); 9. Veloso & Almeida (2002); 10. Cunha, Tunes & Silva (2001); 11. Pereira (2004); 12. Hotza (2000); 13. Lotufo, Souza, Covacic & Brito (1998); 14. Andriola, Andriola & Moura (2006); 15. Machado, Melo Filho e Pinto (2005)	

Quadro 02 – Causas da evasão discente em IES brasileiras

Fonte: Adaptado Cislighi (2008).

A Figura 07 apresenta uma visão analítica a partir das causas de evasão de discentes em IES brasileiras elaborado por Cislighi (2008), configurando-se como uma contribuição teórica da sua pesquisa.

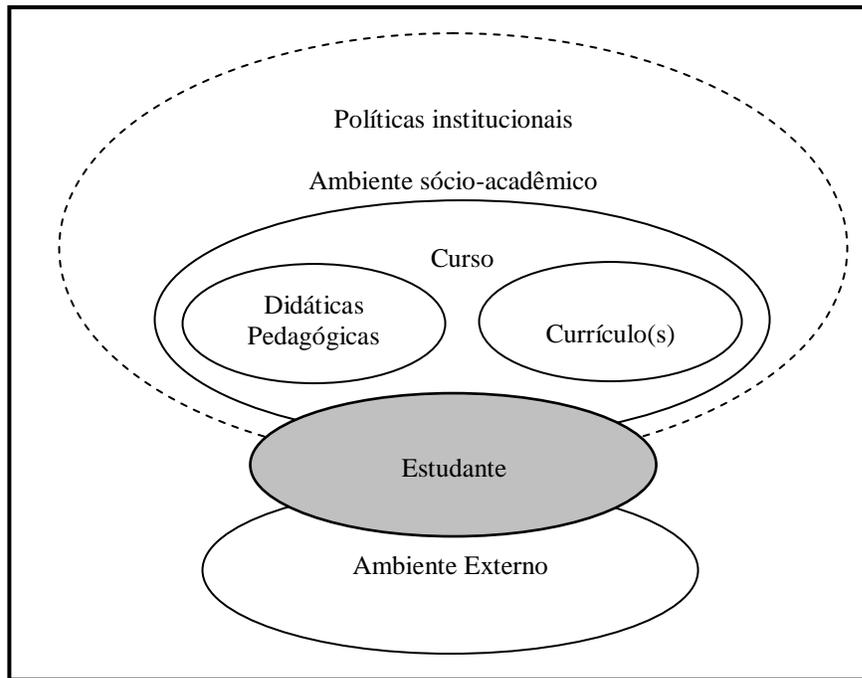


Figura 07: Macro-visão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras
 Fonte: Adaptado de Cislighi (2008, p. 34).

Para o autor, o estudante tem interações em vários níveis, tais como com o seu curso, com a instituição, com o ambiente externo, envolvimento efetivo durante o tempo que frequenta o curso e, adicionalmente, projeta as perspectivas profissionais e pessoais que encontrará após a conclusão do seu curso. Para Cislighi (2008, p. 35) “as dificuldades, problemas e desafios percebidos em cada dimensão, em momentos diferentes, de natureza pessoal, institucional ou conjuntural, isoladamente ou em conjunto, podem provocar a decisão de o estudante evadir-se do curso”.

Após revisão das causas que influenciam a evasão de discentes no ensino superior, Cislighi (2008, p. 112) desenvolveu um *framework* para a promoção da permanência de discente, com o objetivo de apoiar a gestão das IES. A Figura 08 ilustra as relações entre o modelo de permanência e os agrupamentos de causas apontadas para a evasão de alunos em IES brasileiras.

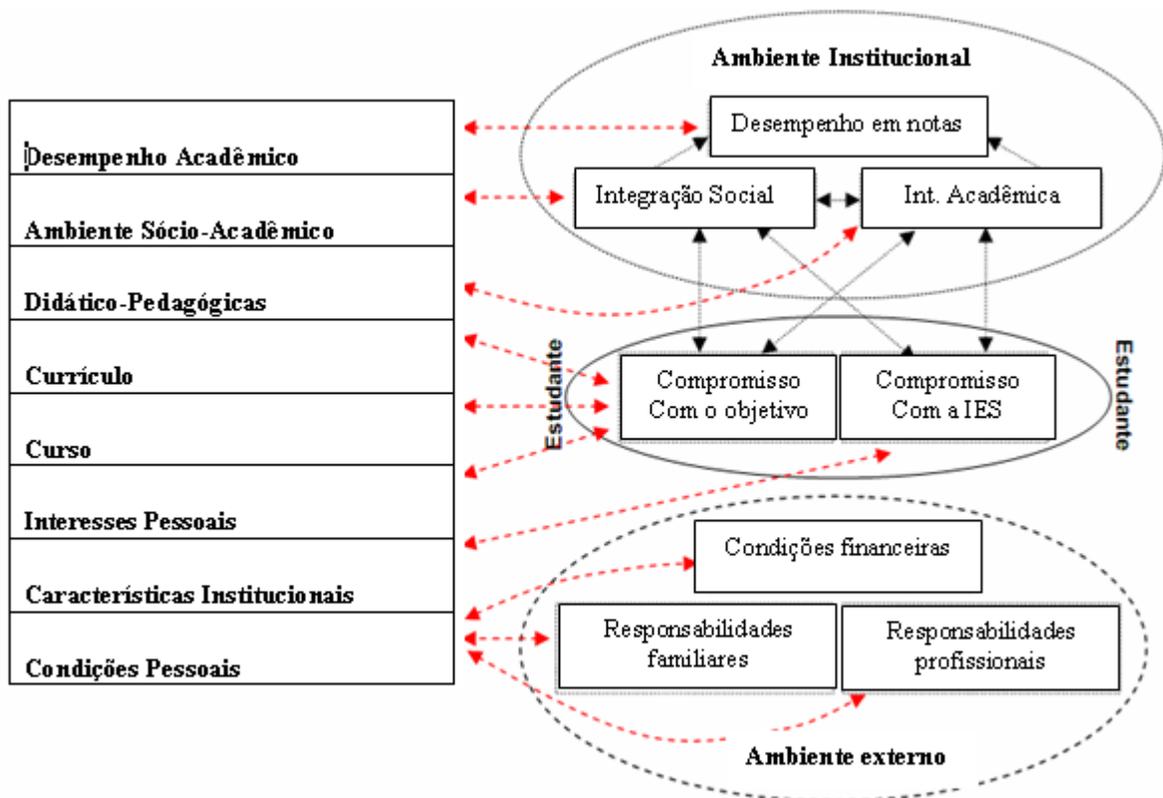


Figura 08: Relações entre o modelo de permanência e as causas para evasão
Fonte: Adaptado de Cislighi (2008, p. 112).

As causas agrupadas na categoria desempenho acadêmico dizem respeito à variável desempenho em notas, refletindo no progresso acadêmico do discente. As causas encontradas na

categoria ambiente sócio-acadêmico estão associadas aos fatores que influenciam a habilidade do estudante para desenvolver relacionamentos com colegas, outros estudantes, professores e funcionários, dentro e fora dos locais e horários das aulas e demais compromissos acadêmicos rotineiros. As causas para evasão agrupadas na categoria didático-pedagógicas têm relação com a variável integração acadêmica, envolvendo as habilidades inatas ou adquiridas pelos estudantes para exercer seu papel nas relações estudante-professor e estudante-colega, assim como as situações nas quais estas relações ocorrem.

Nas questões de interesse pessoal do estudante, o modelo de permanência discente considera as variáveis compromissos com os objetivos e compromissos com a instituição. As causas para evasão que dizem respeito ao compromisso com o objetivo influenciam a percepção do estudante sobre a qualidade do curso que frequenta e a utilidade que tem para si a formação adquirida e o título pretendido. Estas causas estão agrupadas nas categorias currículo, curso e interesses pessoais. Já o compromisso com a instituição depende da percepção que o estudante tem da IES que frequenta e as causas para evasão que influenciam esta percepção estão agrupadas na categoria características institucionais.

Finalmente, Cislighi (2008) considera que a relação entre as causas para a evasão encontradas na categoria condições pessoais têm relações difusas com as variáveis condições financeiras, responsabilidades pessoais e responsabilidades profissionais, sendo estas muito mais voltadas ao ambiente externo à IES e, como tal, menos sujeitas às intervenções institucionais para promover a permanência discente.

Hotza (2000) pesquisou alunos que evadiram da UFSC no primeiro e segundo semestres de 1997. Para coleta de dados foram enviados 941 questionários àqueles que tinham endereço postal completo, destes 80 retornaram e somente 73 foram válidos. A autora concluiu que houve uma concentração de abandono nas primeiras fases que pode se justificar pela decepção em relação às expectativas positivas e à possibilidade de exercer a carreira escolhida. Dentre os principais fatores, a autora concluiu que a decepção do aluno em relação às suas expectativas pode ter levado os alunos a dificuldades para acompanhar o curso, falta de integração com colegas e professores e um desempenho insatisfatório, contribuindo para o seu abandono.

Nos estudos de Allen et al. (2008), foram estudados os efeitos da evasão ou de transferência de alunos. A amostra foi formada por 6.872 alunos de 23 IES. A análise foi realizada no período de 2003, 2004 e 2005. Da mostra de alunos, 18,8% eram Africano-

americanos, 7,1% eram Hispano/Latino, 1,8% eram asiáticos, e 0,8% descendentes de Índio Americano/nativo Alasca. Os restantes 2,2% eram de outra raça/etnia. Durante o período de análise do total da amostra de 6.872 alunos, 4.432 (64%) ainda estavam matriculados em sua instituição original, 952 (14%) tinham se transferido para outra instituição, e 1.488 (22%) haviam desistido.

Dentre os principais resultados analisados pelo autor, destaca-se que os estudantes afro-americanos têm uma maior probabilidade de ficar na sua instituição original, indicando que eles estão mais propensos a persistir em sua primeira instituição. Outro fator relevante é que estudantes de nível socioeconômico mais elevado estavam mais predispostos a permanecer. Os autores identificaram que o desempenho acadêmico tem grande efeito sobre a probabilidade de permanecer na instituição, a relação entre colegas e professores também foi considerado um fator relevante na permanência do aluno.

2.4 MODELOS QUE EMERGEM DA REVISÃO DE LITERATURAS

Partindo de um marco referencial que identificou os antecedentes de lealdade e permanência de alunos no ensino superior apresentam-se as hipóteses e os modelos de pesquisa. Uma hipótese “é uma resposta possível de ser testada e fundamentada para uma pergunta feita relativa ao fenômeno escolhido. O pesquisador examina a literatura sobre o fenômeno, obtém a maior quantidade de conhecimento possível, para responder ao problema formulado.” (RICHARDSON, 1999, p. 27).

Cabe salientar que das hipóteses derivam os construtos do estudo, sendo as hipóteses apresentadas no decorrer do trabalho.

Antecedentes de Lealdade	Variáveis Indicadoras	Autores
Satisfação Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à IES • Atendimento as expectativas • Satisfação Geral 	Pritchard, Havitz e Howard (1999); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004); Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005); Reichelt e Cobra (2008).
Satisfação com a escolha do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação por ter escolhido o curso que frequenta • As expectativas em relação ao curso estão sendo atendidas • No geral, esta satisfeito com o curso que frequenta 	Walter (2006) Walter, Tontini e Frega (2008)

Continua...

Qualidade do ensino percebido pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Competência (qualidade, capacidade, experiência e conhecimento dos professores) • Atitude (orientação, apoio e compreensão dos professores) • Conteúdo (relevância do conteúdo para a formação profissional do acadêmico) • Presteza (métodos de ensino, avaliações e didática do professor) • Atividades extracurriculares • No atendimento das necessidades pessoais 	Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Walter (2006); Walter, Tontini e Frega (2008); Marques e Brasil (2008)
Compromisso emocional com a instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Orgulho em poder estudar na IES • Orgulho em pertencer à IES • Orgulho do curso escolhido 	Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Walter (2006); Walter, Tontini e Frega (2008); Marques e Brasil (2008)
Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento do aluno em atividades de grupos em sala de aula • Encontros entre colegas de classe fora da universidade • Participação em cursos universitários e manifestações extras • Envolvimento do aluno com os grupos de trabalhos extraclases • Relacionamento com os professores em sala de aula • Relacionamento com os professores em atividades extracurriculares 	Reichelt e Cobra (2008)
Valor percebido	<ul style="list-style-type: none"> • Valor da mensalidade em relação às possibilidades futuras de emprego • Valor da mensalidade em relação à qualidade percebida • Satisfação com o valor atual da mensalidade • Relação custo x benefício • Relação tempo x benefício 	Reichelt e Cobra (2008)
Imagem Social /Reputação da IES	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem Institucional • Status da IES • Ser reconhecida pela sociedade • Trazer benefícios em relação à empregabilidade 	Nguyen e Leblanc (2001); Perfeito et al. (2004); Anjos Neto e Moura (2004)
Confiança do aluno na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidade das pessoas da IES • Integridade das pessoas da IES • Cumprimento do prometido • Confiabilidade dos serviços oferecidos • Conceito da instituição e do curso 	Morgan e Hunt (1994); Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)

Quadro 03 – Antecedentes de Lealdade de alunos em instituições de ensino superior

Fonte: Da Pesquisa, 2009.

Com base na descrição do quadro anterior, apresenta-se a contextualização e a descrição das hipóteses de pesquisa, as quais buscam identificar os antecedentes (diretos e indiretos) de lealdade de alunos no ensino superior.

Para Oliver (1997), satisfação é definida como um estado de satisfação plena. Neste estado o consumidor sente que satisfez suas necessidades, desejos e objetivos de forma prazerosa. Neste processo o consumidor compara, diante de um padrão pré-estabelecido, qual seu grau de

satisfação x insatisfação. Quando o consumidor declara-se satisfeito pelo produto ou serviço, ele possui grandes chances de se tornar leal e repetir a compra. Para Athiyaman (1997, p. 2) satisfação/insatisfação “é o resultado da avaliação de uma determinada operação ou experiência de consumo.”

Para Henning-Thurau e Klee (1997) a satisfação dos clientes com uma empresa de produtos ou serviços é muitas vezes encarada como a chave para o sucesso da empresa e o processo de competitividade a longo prazo. Mezomo (1933) evidencia que as IES, assim como qualquer outra organização de serviços, devem atender as expectativas e necessidades dos seus clientes, pois não existe empresa de sucesso sem consumidores atendidos e satisfeitos.

De acordo com Fornell et al. (1996) existe uma relação positiva entre Satisfação do Consumidor e Lealdade. Para os autores a Lealdade dos consumidores é consequência do aumento da Satisfação. Oliver (1999) corrobora Fornell et al. (1996) afirmando que a Satisfação é uma etapa necessária na formação da lealdade e que clientes leais são usualmente satisfeitos.

Nos estudos a respeito dos antecedentes da lealdade de estudantes em IES, a satisfação é apontada como uma grande influenciadora (PRITCHARD; HAVITZ; HOWARD, 1999; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; TINTO, 2003; MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005; REICHELDT; COBRA, 2008; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008). Deste modo a lealdade proveniente da satisfação pode ser considerada como fator muito importante para IES, pois o aluno pode optar pela continuidade no uso dos serviços oferecidos pela IES ao mesmo tempo em que pode indicar a seus amigos, parentes e colegas. Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003, p. 13) concluíram em seus estudos que “medir e gerir a satisfação dos alunos é elemento fundamental para que se obtenham lealdade e elementos consequentes, tais como propaganda boca a boca e indicação devido ao alto impacto da satisfação sobre a lealdade”.

H1 – Satisfação com a IES possui efeito positivo direto na lealdade.

Entre os achados de Walter (2006) e Walter Tontini e Frega (2008) a satisfação geral do aluno com o curso é um antecedente de impacto sobre a Lealdade.

H2 – Satisfação com a escolha do curso possui efeito positivo direto na lealdade.

Além da satisfação, qualidade do ensino percebido pelos alunos também foi identificada como um antecedente da lealdade (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; WALTER, 2006; MARQUES; BRASIL, 2008; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008). Para Deschamps

(2007, p. 18) “a qualidade pode ser entendida, basicamente, como um processo dinâmico de melhoria contínua e participante do dinamismo do processo de avaliação”. Para Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) quanto maior a percepção da qualidade do serviço prestado, maior tenderá a ser a lealdade. Em se falando de universidades é preciso que os envolvidos se comprometam com o atendimento das necessidades de seus alunos, sendo um “processo lento, que exige mudança na forma de pensar e agir, é um processo que depende de pessoas mobilizadas [...] do líder à base”. (DRUGG; ORTIZ, 1994, p. 51). Deschamps (2007, p. 19) complementa evidenciando que “a qualidade pode ser criada, assegurada ou melhorada”.

Nesse sentido Shanahan e Gerber (2004) destacam como fator de qualidade no ensino a conformidade com os padrões dos serviços, a eficiência no alcance das metas institucionais, identificação e atendimento das necessidades dos estudantes e a oferta de um serviço que atinja ou supere as expectativas dos alunos.

H3 – Qualidade do ensino percebido possui um efeito positivo direto na lealdade do aluno.

Compromisso emocional com a instituição inclui-se entre os antecedentes da lealdade de estudantes em IES, sendo apontado por diversos trabalhos científicos. (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; WALTER, 2006; MARQUES; BRASIL, 2008; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008).

Para Marques e Brasil (2008) o comprometimento emocional é definido pelo sentimento de prazer em participar de uma instituição e o grau que este indivíduo é psicologicamente preso a esta relação por meio de sentimentos tais como lealdade, afeto, entusiasmo, afiliação, dentre outros, pois o processo de aprendizagem exige grande envolvimento entre os sujeitos envolvidos. Para Morgan e Hunt (1994) o comprometimento entre as partes tem grande influência no processo de relacionamento tanto é que devem ser despendidos esforços para manter relacionamento duradouro.

Holdford e White (1997) em seus estudos verificaram que o comprometimento com a universidade é determinado pelos benefícios percebidos no relacionamento e que o comprometimento diminui o desejo de procurar outra universidade e mantém o grau de cooperação.

H4 – Compromisso emocional com a instituição tem impacto positivo direto sobre a lealdade do aluno.

Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Reichelt e Cobra (2008) acrescentam entre os antecedentes de lealdade de alunos em IES o fator satisfação com o relacionamento. A satisfação com o relacionamento é evocada pelos alunos, por meio de experiências de consumo dos serviços prestados pela IES. Para Espartal, Rossi e Mueller (2004) o comportamento de lealdade é decorrente do relacionamento, caracterizado como sendo um importante elemento na geração de lucros. Rapaille (2001) afirma que construindo a qualidade nos relacionamentos as empresas constroem lealdade.

Morgan e Hunt (1994) consideram que o processo de conquista da lealdade está amplamente vinculado ao conceito de relacionamento. As considerações de Morgan e Hunt (1994) foram confirmadas nos estudos de Oliver (1999), Rapaille (2001), Espartal, Rossi e Mueller (2004), Prado e Santos (2004) e Reichelt e Cobra (2008) nos quais qualidade de relacionamento foi comprovada como sendo um antecedente da lealdade. Para os autores uma das formas de aumentar a satisfação, em relação aos serviços prestados, é investindo no relacionamento com eles. Para Espartal, Sampaio e Perin (2007, p. 02) “relacionar-se implica em um processo de continuidade e repetição na ação, que ocorre ao longo do tempo e envolve dimensões diferenciadas como confiança e percepção de valor”.

H5 – As relações interpessoais influenciam diretamente na lealdade de alunos.

Cronin Jr., Brady e Hult (2000) e Agustín e Singh (2005) afirmam que o valor percebido exerce influência direta sobre a lealdade. Para Zeithaml (1988, p. 14): “valor percebido é a avaliação geral pelo consumidor da utilidade de um produto baseado em percepções do que é recebido e do que é dado”.

H6 – Valor percebido tem uma influência positiva direta na lealdade de alunos em IES.

Para Anjos Neto e Moura (2004) os benefícios da marca influenciam a lealdade dos alunos. Para os autores uma das razões que parece apoiar este resultado, é o desejo dos alunos em reduzir o risco diante da escolha da instituição que vai prestar serviços educacionais, pois, este processo trata-se de um relacionamento de longo prazo, capaz de influenciar o indivíduo nos âmbitos pessoal e profissional. Para Sheth e Parvatiyar (1995) os consumidores buscam reduzir riscos, e manter consistência cognitiva e psicológica em suas escolhas, pois os “consumidores consideram a lealdade à marca o melhor redutor de riscos.” (SHETH; PARVATIYAR, 1995, p. 12). Neste sentido a imagem e a reputação da instituição também foram identificados por Nguyen e LeBlanc (2001) e Walter (2006) como antecedentes da lealdade.

H7 - A reputação da IES no mercado influencia diretamente na lealdade dos alunos.

H8 - A imagem social da IES no mercado influencia diretamente na lealdade dos alunos.

De acordo com Morgan e Hunt (1994), a confiança é a base para a lealdade. Dessa forma, não é possível se pensar em um relacionamento duradouro baseado na lealdade sem considerar a confiança como um aspecto fundamental desse processo. Para Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) a confiança do aluno na instituição influencia positivamente a lealdade. A confiança do aluno refere-se aos aspectos de honestidade e integridade das pessoas da IES, ao cumprimento do prometido, a confiança nos serviços oferecidos e o conceito da instituição e do curso.

H9 – A Confiança do aluno na instituição tem influência direta sobre a lealdade.

As hipóteses a seguir são consideradas como elemento adicional na explicação das relações. As mesmas são descritas e justificadas pela literatura.

H10 – Qualidade do ensino Percebido pelos Alunos influencia diretamente na Satisfação com a IES. (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004).

H11 – Qualidade do ensino Percebido pelos alunos influencia diretamente sobre o Valor Percebido. (GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004; REICHELT; COBRA, 2008).

H12 – Valor Percebido é um antecedente direto da Satisfação com a IES. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004, REICHELT; COBRA, 2008).

H13 – Qualidade do ensino Percebido pelo aluno influencia diretamente sobre a Confiança do aluno na IES. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; WALTER, 2006, MARQUES; BRASIL, 2008).

H14 – Confiança do aluno na IES influencia diretamente no Compromisso Emocional com a IES. (ANJOS NETO; MOURA, 2004; MARQUES; BRASIL, 2008).

H15 – Atitude da Coordenação e dos Professores é um antecedente direto da Qualidade do Ensino Percebido pelos alunos. (ALVES; RAPOSO, 1999; ALVES, 2000; PINTO; OLIVEIRA, 2005, DESCHAMPS, 2007, MONDINI, 2007).

H16 – Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente na Satisfação do aluno com a IES. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; ALVES, 2003).

H17 – Confiança do aluno na Instituição influencia diretamente na Reputação/imagem Social da IES. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; ALVES, 2003, WALTER, 2006).

H18 – Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente no Valor Percebido pelo aluno. (REICHELDT; COBRA, 2008).

H19 – Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente no Compromisso Emocional com a Instituição. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; ANJOS NETO; MOURA, 2004; WALTER, 2006; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008).

H20 – Relações Interpessoais influenciam diretamente no Compromisso Emocional com a Instituição. (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001).

H21 – Relações Interpessoais influenciam diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso. (VIEIRA; MILACH; HUPPES, 2008).

H22 – Qualidade do ensino Percebido pelos Alunos influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso. (WALTER, 2006; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008).

H23 – Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso. (WALTER, 2006; WALTER; TONTINI; FREGA, 2008).

Para melhor retratar as relações de interdependência, conforme orientação da técnica de MEE apresenta-se uma representação pictórica das relações hipotetizadas do modelo teórico proposto dos antecedentes de lealdade de alunos no ensino superior na Figura 10. As setas retilíneas descrevem as hipóteses de impacto direto, sendo que as setas que saem de um construto latente indicam que a mesma influencia o construto que recebe a seta. Sendo assim, os construtos dos quais as setas saem representam causa e as que as recebem, efeito. (HAIR JR. et al., 2005). O sinal [+] apresentado com as hipóteses demonstra que o impacto exercido pela seta é positivo.

A variável latente exógena esta em elipse sem preenchimento (independente) e as variáveis endógenas (dependentes) em elipses cinza.

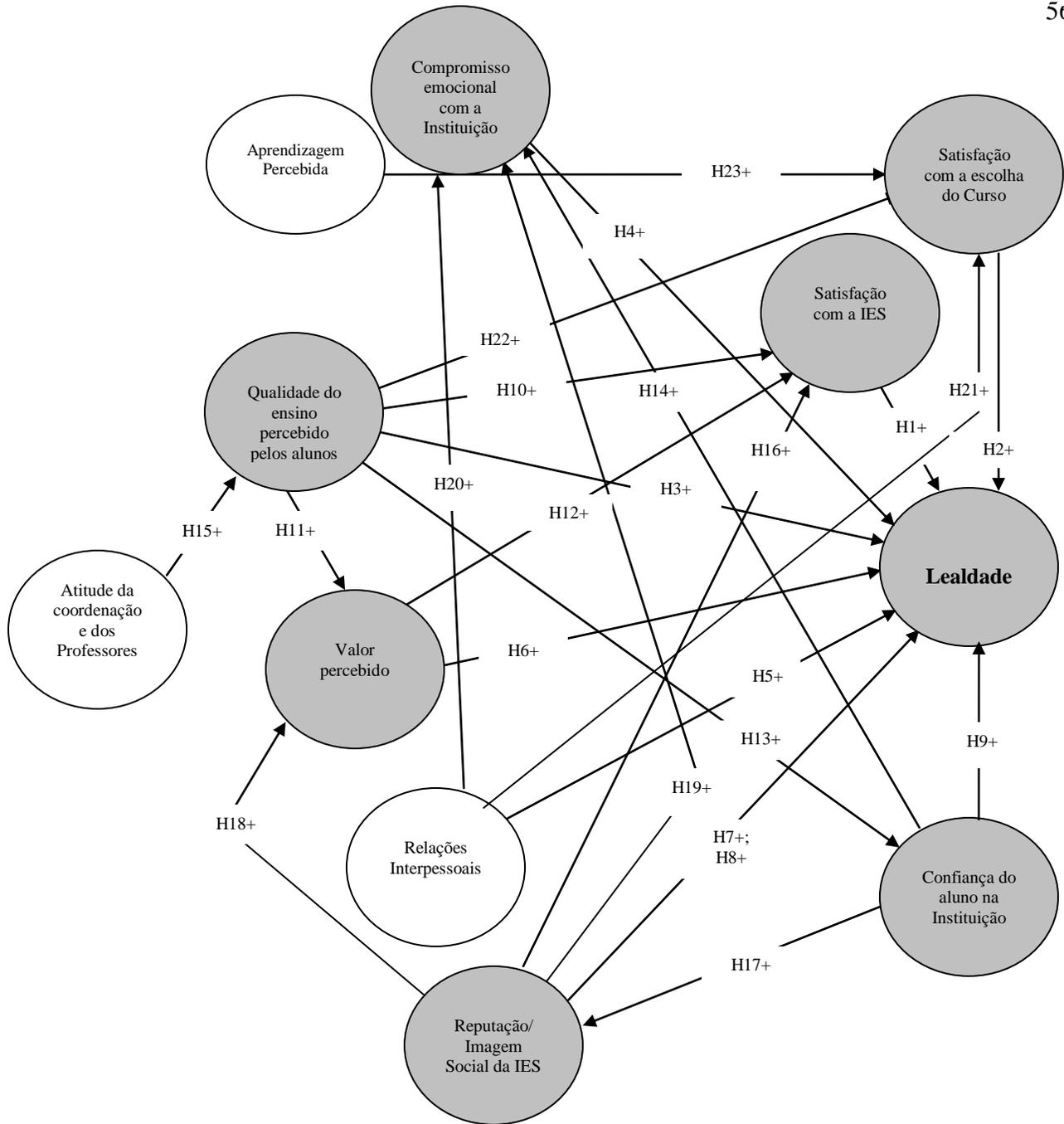


Figura 09: Modelo teórico proposto dos antecedentes de Lealdade de alunos em instituições de ensino superior
 Fonte: Da pesquisa, 2009.

No Quadro 04 a seguir apresentam-se os antecedentes de permanência de alunos em IES.

Antecedentes de Permanência	Variáveis Indicadoras	Autores
Relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento do aluno em atividades de grupos em sala de aula • Encontros entre colegas de classe fora da universidade 	Tinto (1997; 2000); Hotza (2000); Santos (2001); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001); Darlaston-Jones et al. (2003); Allen et

Continua...

	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em cursos universitários e manifestações extras • Envolvimento do aluno com os grupos de trabalhos extraclases • Relacionamento com os professores em sala de aula • Relacionamento com os professores em atividades extracurriculares 	al. (2008).
Satisfação com a IES	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à IES • Em relação à escolha do Curso • Em relação aos serviços (assistência acadêmica e social) • Em relação à infra-estrutura (salas, equipamentos, laboratórios, biblioteca e cantina) 	Henning-Thurau e Klee (1997); Pereira (2004); Andriola, Andriola e Moura (2006)
Satisfação com a Escolha do Curso	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação por ter escolhido o curso • O curso atende as expectativas • Satisfação geral com o curso 	Leppel (2001); Dowd e Coury (2006)
Atendimento às Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à qualidade do curso • Em relação à qualidade docente • Em relação aos procedimentos didáticos pedagógicos 	Hotza (2000), Santos (2001); Tinto (2003)
Satisfação com o Desempenho Acadêmico/ auto-eficácia	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho em notas • Desenvolvimento intelectual • Acompanhamento dos conteúdos • Desenvolvimento de trabalhos em sala de aula • Desenvolvimento de trabalhos e estudos extra-classe 	Spady (1970); Cabrera, Nora e Castañeda (1992); Hotza (2000); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001); Allen et al. (2008)
Situação Financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilizar recursos próprios para seus estudos (pagamento das mensalidades, taxas, materiais, transporte e estadia) • Necessidade de financiamento estudantil • Necessidade de bolsas de estudos • Preocupação, stress e ansiedade 	Cabrera, Nora e Castañeda (1992); Santos (2001); Allen et al. (2008); Cislighi (2008)
Vida Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliar a vida pessoal ou profissional com o curso • Receber apoio da família para realizar o curso • Tempo disponível para estudar • Dispor de tempo e de estrutura para atender às exigências familiares. 	Spady (1970); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001)
Compromisso com as metas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Novas oportunidades profissionais • Oportunidades de promoção no cargo • Status profissional • Persistência • Currículo 	Tinto (2003), Hotza (2000); Santos (2001), Cislighi (2008)

Quadro 04 – Antecedentes de Permanência de alunos em instituições de ensino superior

Fonte: Da Pesquisa, 2009.

Com base na descrição do quadro anterior apresenta-se a contextualização e descrição das hipóteses de pesquisa, as quais buscam identificar os antecedentes de permanência de alunos no ensino superior.

Dentre os antecedentes de permanência de estudantes em IES as integrações entre estudantes em sala de aula destacam-se, entre vários estudos, como sendo o maior influenciador

da permanência de alunos. (TINTO, 1997; 2000; HOTZA, 2000; SANTOS, 2001; MONTEMARQUETTE; MAHSEREDJIAN; HOULE, 2001; DARLASTON-JONES et al., 2003; ALLEN et al., 2008).

Para Darlaston-Jones et al. (2003) a transição para a universidade é freqüentemente associada com estresse, ansiedade e tensão o que, em muitos casos, pode levar os estudantes a se retirar ou não da universidade.

Tinto (1997) concluiu que a integração social e acadêmica, por meio do envolvimento com os colegas e professores dentro e fora da sala de aula influenciam positivamente na permanência de alunos no ensino superior. Para os estudantes que efetuam múltiplas atividades fora da universidade, a sala de aula pode ser o único lugar onde os alunos satisfazem suas necessidades sociais. Além das necessidades sociais satisfeitas, a interação entre acadêmicos gera facilidades e reduz o esforço ou sacrifício necessário para a execução das tarefas.

A aprendizagem compartilhada incentiva o contato entre os alunos fora da sala de aula, fornecendo uma ponte entre os acadêmicos na universidade e as amizades no ambiente social. Pois os acadêmicos compartilham as mesmas experiências, o que incentiva a amizade e apoio de redes entre os estudantes. (TINTO, 2000).

H24 – As relações interpessoais em sala de aula influenciam diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Outros autores encontraram como antecedentes de permanência a satisfação. (HENNING-THURAU; KLEE, 1997; PEREIRA, 2004; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006). No contexto das relações do mercado, a satisfação do cliente é muitas vezes visto como uma determinante central da retenção de clientes. Para Kotler (1994, p. 20) “a chave para a retenção é a satisfação dos clientes”. Pois clientes satisfeitos tendem a repetir o consumo e a divulgar a organização a outras pessoas, com possível crescimento no volume dos negócios e o lucro da organização. (ANDERSON; MITAL, 2000).

H25 – Satisfação com a IES influencia diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Quanto aos antecedentes que afetam negativamente a retenção dos estudantes, encontra-se a indecisão do aluno em relação à escolha do curso (LEPPEL, 2001; DOWD; COURY, 2006). Para Leppel (2001) a afinidade do aluno com o curso influencia na sua motivação e tem como consequência a sua permanência.

H26 – Satisfação com a escolha do curso influencia diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Dentre os antecedentes Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003) acrescentam aos fatores de permanência de alunos o atendimento as expectativas. Kotler e Fox (1994) afirmam que se a universidade falha no desempenho em relação à expectativa do aluno, este reexaminará sua atitude a respeito da mesma, podendo afastar-se, transferir-se ou dar referências negativas a outros estudantes. Por outro lado, se a IES atender as expectativas, o aluno tenderá a permanecer na IES.

H27 - Atender as expectativas dos alunos é um fator preponderante com influência direta na permanência do aluno no ensino superior.

Outro antecedente da permanência refere-se ao desempenho acadêmico. (SPADY, 1970; CABRERA; NORA; CASTANEDA, 1992; HOTZA, 2000; MONTEMARQUETTE; MAHSEREDJIAN; HOULE, 2001; ALLEN et al., 2008).

Spady (1970) concluiu que o desempenho acadêmico formal é claramente o fator dominante na decisão do aluno permanecer ou não no ensino superior. Para Spady (1970) os elementos preditores do desempenho acadêmico estão relacionados ao contexto familiar, o suporte de amigos e as interações sociais. Em seus estudos Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001) e Allen et al. (2008) também identificaram que o desempenho acadêmico tem grande efeito sobre a probabilidade de o aluno permanecer na instituição. Um dos fatores que pode afetar o desempenho acadêmico é:

A necessidade de continuar trabalhando para obter uma renda pode comprometer o desempenho acadêmico do estudante, pondo em xeque sua motivação de permanecer estudando, enfrentar dificuldades para ter um bom desempenho e, muitas vezes, freqüentando um curso para o qual não necessariamente tem aptidão e que oferece perspectivas profissionais questionáveis. (CISLAGHI, 2008, p. 31).

Cislaghi (2008) após realizar uma profunda revisão da literatura sobre evasão, conclui que os resultados acadêmicos formais, objetivados no desempenho em notas, são um importante preditor da permanência de alunos no ensino superior.

H28 – A satisfação com o desempenho acadêmico/auto eficácia influencia diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Outro fator que interfere na permanência do aluno na IES é a situação financeira. (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992; SANTOS, 2001; ALLEN et al., 2008). A situação financeira segundo Cislighi (2008, p. 73) refere-se a:

- Possibilidades de pagamento de despesas com os estudos e subsistência (ex: taxas, materiais, transporte, estadia) a partir de recursos familiares ou pessoais (ex: salário, renda, bolsa)
- Necessidade de dispor de tempo e de estrutura para atender as necessidades familiares (dependentes).
- Necessidade de dedicação a compromissos profissionais (ex: carga horária de trabalho, flexibilidade de horário, viagens).

Cabrera, Nora e Castañeda (1992) concluíram que quanto melhor a situação financeira do estudante maior a propensão do mesmo permanecer na IES, pois facilita a sua entrada bem como a sua participação em eventos e atividades acadêmicas. Para esses autores a situação financeira do estudante pode evitar que o mesmo se afaste dos estudos, em virtude de ser forçado a assumir uma carga de trabalho tão grande que o leve a trocar de instituição ou a interromper seus estudos. Neste contexto, Cislighi (2008, p. 29) apresenta “a figura do trabalhador estudante, ou seja, do estudante que precisa viabilizar recursos para seus estudos a partir do seu próprio trabalho, desdobrando-se em duplas jornadas para tentar conciliar seus compromissos profissionais com as atividades acadêmicas”. Para Allen et al. (2008) quanto melhor a situação financeira do aluno, maior é a propensão do mesmo permanecer na instituição.

H29 – Situação financeira do aluno influencia diretamente na permanência no ensino superior.

Spady (1970) e Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001) acrescentam aos antecedentes de permanência de alunos no ensino superior as questões pessoais. Para estes autores conseguir conciliar a vida pessoal e profissional com as atividades acadêmicas e receber apoio da família são aspectos cruciais para sua permanência no ensino superior.

H30 – Conciliar os fatores da vida pessoal e profissional com a vida acadêmica influencia diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Para Cislighi (2008) o compromisso com os objetivos são fatores que influenciam a permanência do estudante. O acadêmico avalia a utilidade do diploma frente aos esforços necessários para manter o vínculo com o curso e concluí-lo a fim de exercer sua profissão. Para Hotza (2000) e Santos (2001) as expectativas em relação às oportunidades profissionais exerce poder preponderante na permanência do aluno no ensino superior. Pois “é importante ter uma

formação superior para aumentar as chances de conquistar uma posição profissional satisfatória”. (CISLAGHI, 2008, p. 29).

Hening-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Anjos Neto e Moura (2004) concluíram que o acadêmico muitas vezes é leal à universidade devido ao compromisso que o mesmo possui com suas próprias metas. Porém a relação hipotetizada neste estudo busca testar a relação do compromisso do acadêmico com suas metas como um antecedente da permanência. Para Cislighi (2008, p. 71) “o compromisso com o objetivo diz respeito, principalmente, à motivação que leva o estudante a ingressar em um determinado curso e por meio dele atingir determinados interesses pessoais”.

H31 – Compromisso do aluno com suas metas pessoais influenciam diretamente na permanência de alunos no ensino superior.

Conforme procedimento efetuado no modelo de Lealdade, as hipóteses a seguir são consideradas como elemento adicional na explicação das relações. As mesmas são descritas e justificadas pela literatura.

H32 - Aprendizagem Percebida influencia diretamente no Compromisso com as Metas pessoais. (CISLAGHI, 2008).

H33 - Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no Acesso a Infra-Estrutura. (GUIMARÃES, 2004).

H34 - Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente na Satisfação com a escolha do Curso. (GUIMARÃES, 2004).

H35 - Situação Financeira do aluno influencia diretamente nas Relações Interpessoais. (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992).

H36 - Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso. (WALTER, 2006).

H37 - Atendimento as Expectativas influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso. (HOTZA, 2000).

H38 - Atendimento as Expectativas influencia diretamente na Satisfação com a IES. (OLIVER, 1997; ALVES, 2003).

H39 - Situação Financeira do Aluno influencia diretamente no Compromisso com as Metas Pessoais. (CISLAGHI, 2008).

H40 - Atividades de Estágio ou Extracurriculares influenciam diretamente nas Relações Interpessoais. (TINTO, 2000; CISLAGHI, 2008).

H41 - Relações Interpessoais influenciam diretamente no Desempenho Acadêmico. (TINTO, 1997; TINTO, 2000; VALSECCHI; NOGUEIRA, 2002).

H42 – Compromisso com as metas pessoais influencia diretamente no Desempenho Acadêmico. (SHEARD; GOLBY, 2007)

H43 – Atitude da Coordenação e dos Professores influenciam diretamente no Desempenho acadêmico. (SOUZA; CASTRO, 2008)

H44 - Nível de Exigência do Curso influencia negativamente no Desempenho Acadêmico. (MARKS, 2000; WILHELM, 2004; WALTER, 2006).

A representação a seguir evidencia as relações hipotetizadas do modelo teórico proposto dos antecedentes de Permanência de alunos no ensino superior. As setas retilíneas descrevem as hipóteses de impacto direto. Os construtos dos quais as setas saem representam causa e as que as recebem, efeito. (HAIR JR. et al., 2005). O sinal [+] apresentado com as hipóteses demonstra que o impacto exercido pela seta é positivo, ao contrário, quando apresenta sinal [-] seu efeito é negativo.

As variáveis latentes exógenas estão em elipses sem preenchimento (independentes) e as variáveis endógenas (dependentes) em elipses cinza.

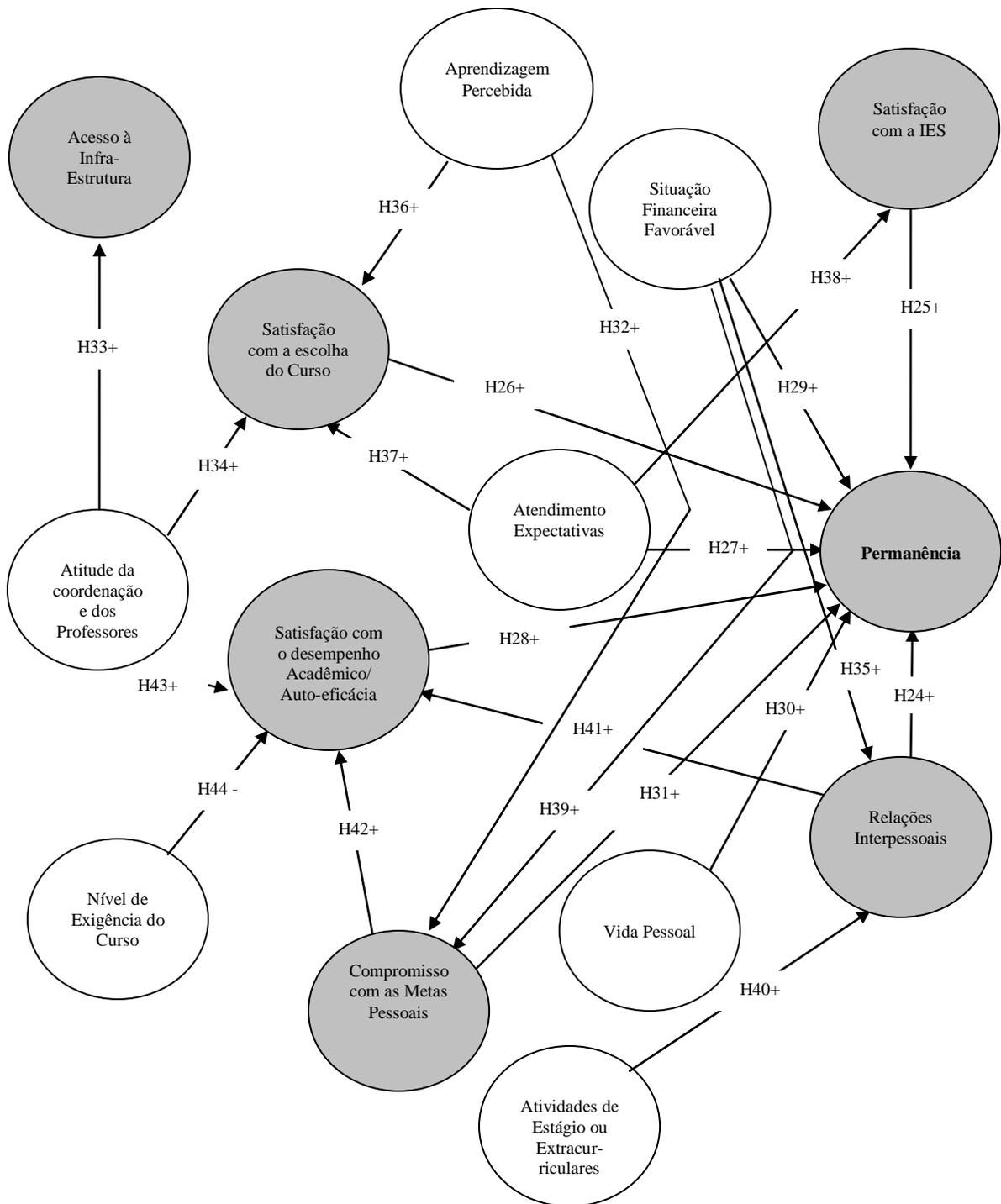


Figura 10: Modelo teórico proposto dos antecedentes de Permanência de alunos em instituições de ensino superior

Fonte: Da pesquisa, 2009.

3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

Para Tinto (1982) o planejamento das pesquisas e as ferramentas de tratamento dos dados são determinantes para compreender os fatores que levam os alunos a abandonarem os estudos. O autor orienta os pesquisadores a ampliar os modelos de pesquisas existentes, devendo investigar diferentes áreas e comportamentos.

Portanto, apresentam-se neste capítulo o método e as técnicas adotadas para a realização da pesquisa. Para Gil (1999, p. 26) nas ciências sociais pode-se definir “método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Quanto ao tipo de investigação, esta pesquisa tem o delineamento quantitativo, de caráter descritivo. Quantitativa na medida em que, segundo Richardson (1999, p. 70) “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Este método representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. Os estudos de caráter descritivo, segundo Vergara (2003, p. 47), “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Para Hair Jr. et al. (2005, p. 86), “os planos de pesquisas descritivas em geral são estruturados e especificadamente criados para medir as características descritivas em uma questão de pesquisa. As hipóteses derivam da teoria, normalmente servem para guiar o processo e fornecer uma lista do que precisa ser mensurado.”

Richardson (1999) justifica a aplicação do uso do método de pesquisa quantitativa em estudos descritivos nas ciências sociais, pois permite controlar grande número de variáveis, e por meio de técnicas estatísticas especificar o grau pela qual as variáveis estão relacionadas. Além do

mais, outros autores (WALTER, 2006; VIEIRA, 2006; DESCHAMPS, 2007) realizaram trabalhos semelhantes e aplicaram delineamento quantitativo de caráter descritivo.

O estudo descritivo, em geral, caracteriza-se como um levantamento (*survey*) de corte transversal (*one-shot*), no qual os dados de uma determinada amostra da população são coletados uma única vez e sintetizados estatisticamente. (MALHOTRA, 2001; HAIR JR. et al., 2005).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

População segundo Malhotra (2001, p. 301) “é a soma de todos os elementos que compartilham algum conjunto comum de características, conformando o universo para o propósito do problema de pesquisa de marketing”. Em termos estatísticos “população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade [...]”. (RICHARDSON, 1999, p. 157-158). Pelo fato desta pesquisa possuir corte transversal, os alunos matriculados no primeiro semestre de 2009, da Universidade Regional de Blumenau (FURB) constituíram-se nos elementos da população, ou também chamados sujeitos sociais da pesquisa.

Dancey e Reidy (2008, p. 56) sintetizam que “uma amostra é simplesmente uma seleção de elementos de uma população”. Existem diversos critérios de seleção de amostras. Em geral, dividem-se em dois grandes grupos: amostras probabilísticas e não-probabilísticas. (RICHARDSON, 1999). A técnica aplicada nesta pesquisa é classificada como não-probabilística. Dentro desta classificação se aplicam dois tipos: amostra intencional ou por seleção racional e por acessibilidade ou conveniência. Os elementos que formam a amostra de forma intencional ou de seleção racional, segundo Richardson (1999, p. 161) “relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador. [...] Entende-se por sujeitos-tipos aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população.”

Na mesma linha de raciocínio Gil (1999, p. 104) menciona que esta tipologia de amostra “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”. Na classificação por acessibilidade ou conveniência “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.” (GIL, 1999, p. 104).

No caso dessa pesquisa, aplica-se delineamento entre participantes. Este método compara grupos de participantes independentes. (DANCEY; REIDY, 2008). Para definição desses grupos o pesquisador, por meio de julgamento decide quais os cursos dos centros acadêmicos farão parte da amostra. Quanto à coleta de dados, participaram da pesquisa os alunos devidamente matriculados nos cursos selecionados e que se fizeram presentes no dia da aplicação, proporcionando melhor acessibilidade na coleta de dados.

O primeiro passo, para identificação da amostra, foi realizar um levantamento documental nos centros de cursos da UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB, a fim de identificar o enquadramento dos cursos oferecidos no ano de 2009, bem como o relatório de alunos matriculados no primeiro semestre de 2009. Apresenta-se no Tabela 02, a população de pesquisa e a definição da amostra.

Tabela 02: População e Amostra de pesquisa

População			Amostra	
Centro de Cursos	Cursos Enquadrados	Alunos matriculados	Cursos selecionados para fazer parte da amostra	Número de respondentes
Ciências da Educação (CCE)	- Artes	185	Letras: 128 Pedagogia: 137	Letras: 45 Pedagogia: 82
	- Letras	128		
	- Pedagogia	137		
Ciências Humanas e da Comunicação (CCHC)	- Ciências da Religião	18		
	- Ciências Sociais	28		
	- Comunicação Social	382		
	- História	91		
	- Moda	271		
	- Secretariado Executivo Bilíngüe	57		
	- Serviço Social	91		
Ciências Exatas e Naturais (CCEN)	- Ciências Biológicas	190		
	- Ciências da Computação	421		
	- Licenciatura em Computação	6		
	- Matemática	73		
	- Química	183		
Ciências Tecnológicas (CCT)	- Sistemas de Informação	266	Engenharia Química: 478	Engenharia Química: 220
	- Arquitetura e Urbanismo	357		
	- Design	184		
	- Engenharia Civil	369		
	- Engenharia Elétrica	490		
	- Engenharia Florestal	228		
	- Engenharia de Produção	300		
	- Engenharia Química	478		
- Engenharia de Telecomunicações	175			
Ciências Jurídicas (CCJ)	- Tecnologia em Proc. Industriais	75		
	- Direito	1.386		

Continua...

Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)	- Administração	1.441	Ciências Contábeis: 282	Ciências Contábeis: 83
	- Ciências Contábeis	282		
	- Ciências Econômicas	140		
	- Tecnologia em Marketing	30		
	- Turismo e Lazer	61		
Ciências da Saúde (CCS)	- Educação Física	486		
	- Enfermagem	198		
	- Farmácia	185		
	- Fisioterapia	197		
	- Medicina	390		
	- Medicina Veterinária	180		
	- Nutrição	219		
	- Odontologia	211		
- Psicologia	262			
Total				
7 centros acadêmicos	40 cursos	10.851 alunos ativos	Total da amostra: 1025 alunos	Total de respondentes : 430

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar os antecedentes da lealdade e da permanência dos alunos em níveis distintos de diplomação, os cursos selecionados para fazer parte da amostra, por meio de julgamento foram: pedagogia, letras, engenharia química e ciências contábeis. A definição dos cursos deu-se em virtude das suas peculiaridades e diferentes enfoques, tanto no nível de conhecimento quanto no nível de uso da estrutura da instituição.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A técnica de mensuração, por meio do método denominado questionário foi adotado para medir os dados, neste estudo. Segundo Silveira (2009) pesquisas de caráter descritivo com levantamento ou *survey*, geralmente utilizam-se de questionários com questões abertas e fechadas, sendo comum o emprego de escala de medições. Neste sentido, o questionário foi composto por duas partes distintas, sendo a primeira constituída por afirmações que contemplam as variáveis indicadoras de cada construto e que são possíveis de responder as hipóteses de pesquisa, e a segunda relativa à caracterização da amostra de pesquisa.

Na primeira parte, as variáveis do tipo quantitativas foram operacionalizadas com escala do tipo *Likert*, variando de discordo totalmente a concordo totalmente (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Discordo parcialmente; 4 - Não tenho opinião; 5 - Concordo parcialmente; 6 - Concordo; 7 - Concordo totalmente). Adicionalmente a esta escala inclui-se a opção – Não sei

responder - esta foi operacionalizada no decorrer das análises como *Missing*, ou seja, valores neutros nas análises.

Na segunda parte, relativa ao perfil da amostra, as variáveis do tipo qualitativas e quantitativas, apresentam-se com diferentes escalas de operacionalização. A fim de medir a consistência interna do questionário procedeu-se a aplicação do pré-teste, conforme apresentado a seguir.

3.3.1 Pré-teste do instrumento de coleta de dados

A primeira parte do questionário foi aplicada a uma pequena parte da amostra. Por questão de acessibilidade aplicou-se o pré-teste do questionário a 44 alunos do terceiro período do curso de Administração da IES estudada e teve o objetivo principal de eliminar problemas de compreensão das variáveis indicadores dos construtos.

Após a coleta e tabulação dos dados, procedeu-se à análise exploratória dos dados em três etapas. Os dados foram analisados utilizando o *software* SPSS 15.0 e confirmados pelo software LHStat. As análises estão descritas a seguir.

Na primeira etapa procedeu-se análise descritiva. Esta etapa inspeciona e purifica os questionários respondidos por meio da análise de *Outliers*. Este procedimento identifica os elementos da amostra que estão prejudicando a performance dos resultados da pesquisa. Para Dancey e Reidy (2008) esta análise consiste em eliminar qualquer elemento da amostra que ao responder o questionário poderia não ter entendido bem às instruções ou não ter respondido de forma sincera. Por meio desta, eliminam-se os questionários que possuem valores atípicos. Nesta etapa foi eliminado somente um questionário, no qual por meio da análise de *Outliers*, possuía valores distantes da amostra pesquisada.

No Apêndice – B, apresentam-se as análises do questionário, segunda e terceiras fases de análise do pré-teste. As dimensões e variáveis indicadas com (*) foram excluídas do questionário após aplicação da análise fatorial aos dados do pré-teste; variáveis indicadas com (**) foram excluídas após aplicação da análise de confiabilidade por meio do Alfa de Cronbach; e os códigos com (***) possuem correlação com outras dimensões. Esses itens serão explorados na seqüência.

Na segunda etapa, procedeu-se a análise fatorial exploratória, também chamada de análise de fatores. Esta análise busca validar os construtos de pesquisa, ou seja, avaliar se as variáveis indicadoras (variáveis manifestas) estão correlacionadas entre si e se possuem capacidade de medir os construtos. (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). Para Dancey e Reidy (2008, p. 421) “grupos de variáveis altamente correlacionadas entre si formam um fator. O fator é concebido como uma variável subjacente latente (hipotética) ao longo do qual os participantes diferem, da mesma forma que diferem numa escala de teste”.

Sendo assim, a análise de dimensionalidade ou fatorial “aborda o problema de analisar a estrutura das inter-relações (correlações) entre um grande número de variáveis [...] definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamada de fatores”. (HAIR JR. et al., 2005, p. 91). Nesta análise, o pesquisador verifica que grupos de variáveis podem ser inter-relacionadas a ponto de serem representativas para interpretar os resultados da pesquisa. Da mesma forma, o pesquisador pode identificar que algumas variáveis não estão correlacionadas ou que estão representando mais de um conceito, determinando quais entre elas deverão ser excluídas da análise.

Como a análise fatorial busca descobrir a validade das questões que compõem o construto, por meio da correlação e agrupamento das variáveis, procedeu-se a análise pelos métodos mais comuns denominados - *Varimax* e *Kaiser Normalization*.

Como medida de adequação da amostra optou-se pelos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e esfericidade de Bartlett. O Teste de KMO representa a razão das correlações ao quadrado entre as variáveis, variando de 0 a 1, sendo que, um valor de 0 indica que a soma das correlações parciais é grande em relação à soma das correlações, indicando difusão no padrão das correlações; um valor próximo de 1 indica que padrões de correlação são relativamente fortes, assim, a análise dos fatores deve produzir fatores distintos e confiáveis. Os valores entre 0,5 e 0,7 são medíocres, valores entre 0,7 e 0,8 são bons e valores entre 0,8 e 0,9 são muito bons. (FIELD, 2009).

O teste de esfericidade de Bartlett consiste em um “teste estatístico da significância geral de todas as correlações em uma matriz de correlações.” (HAIR JR. et al., 2005, p. 91). Este teste examina se a matriz de variâncias-covariâncias é proporcional a uma matriz identidade, testando se os elementos da matriz são iguais e se os elementos fora da diagonal são aproximadamente zero, ou seja, se as variáveis dependentes não são correlacionadas. (FIELD, 2009).

Na rotação dos dados, como havia vários fatores que apresentavam *eigenvalues* (autovalores iniciais) menores que 1 em ambos os grupos, optou-se pelo número ótimo de fatores que podem ser extraídos (autovalores maiores que 1), como orientado por Hair Jr. et al. (2005); Dancey e Reidy (2008); e Field (2009). Com o número de fatores definidos os dados foram submetidos novamente à análise fatorial, complementando-a com o método de rotação *Varimax*, objetivando maximizar as altas correlações e minimizar as baixas e melhor interpretar as cargas fatoriais. (HAIR JR. et al., 2005, DANCEY; REIDY, 2008, FIELD, 2009).

Apresenta-se na tabela a seguir, as variáveis validadas pela análise. O critério utilizado para manutenção de um indicador foi considerar correlações superior a 0,4, sendo esta aceita pela literatura, na qual indica-se que os valores devem ser acima de 0,5, porém quando a amostra for muito pequena aceita-se valores acima de 0,4. (DANCEY; REIDY, 2008). Os construtos e variáveis indicadoras com dispersão alta (abaixo de 0,40 ou que não se agruparam em fatores) excluídas do modelo estão demonstrados no Apêndice – C deste trabalho.

Tabela 3: Análise Fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa – pré-teste

Construto	Variáveis Indicadoras	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8	Fator 9	Fator 10	Fator 11	Fator 12	Fator 13	Fator 14	Fator 15	Fator 16	Fator 17	Fator 18
1. Satisfação com a Instituição	SatInt1				0,435														
	SatInt2				0,660														
	SatInt3				0,538														
2. Relações Interpessoais	RelInte5							0,883											
	RelInte6							0,427											
	RelInte7							0,831											
	RelInte8							0,542											
3. Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos	QualEn9				0,832														
	QualEn10				0,701														
	QualEn11				0,683														
	QualEn12				0,471														
4. Compromisso Emocional com a Instituição	CompEm14	0,629																	
	CompEm15	0,709																	
	CompEm16	0,771																	
	ValPer17			0,534															
5. Valor Percebido	ValPer18			0,460															
	ValPer19			0,506															
	ValPer20			0,519															
6. Imagem Social	ImaSoc22															0,719			
	ImaSoc23															0,829			
7. Satisfação com a Escolha do Curso	SaEsCur24	0,802																	
	SaEsCur25	0,863																	
	SaEsCur26	0,810																	
8. Reputação da IES	RepIes27																		0,443
	RepIes28																		0,568
9. Lealdade	Leal31	0,477																	
	Leal33	0,485																	
	Leal34	0,416																	
10. Satisfação com Desempenho Acadêmico/ Auto Eficácia	DesAca35			0,852															
	DesAca37			0,664															
	DesAca38			0,746															
	DesAca39			0,754															
11. Confiança do Aluno na Instituição	ConfIn40							0,872											
	ConfIn41							0,799											
	ConfIn42							0,811											
12. Situação Financeira do Aluno	SitFin46												-0,658						
	SitFin47												0,911						
	SitFin48												0,832						
	SitFin50												0,621						
13. Atendimento às Expectativas	AtenEx51				0,417														
	AtenEx52				0,537														
	AtenEx53				0,717														
14. Vida Pessoal	VidPes55																		0,805

Continua...

	VidPes57					0,537
	VidPes58					0,540
16. Tendência de Permanência	Perm61			0,835		
	Perm62			0,839		
17. Atendimento dos Funcionários da Instituição	AtenFu64				0,863	
	AtenFu65				0,825	
18. Compr. Com Metas Pessoais	CompMe69					0,747
	CompMe70					0,444
	AtiCo73	0,580				
19. Atitude da Coordenação	AtiCo74	0,583				
	AtiCo75	0,610				
	AtiCo76	0,590				
	AtitPr77	0,583				
20. Atitudes dos Professores	AtitPr78	0,779				
	AtitPr79	0,763				
	AtitPr80	0,700				
21. Atividades de estágio ou Extracurriculares	AtiEst82					0,548
	AtiEst83					0,783
	AtiEst84					0,766
22. Infra-Estrutura do Campus	InEsCa85			0,872		
	InEsCa86			0,821		
	InEsCa87			0,909		
23. Nível de Exigência do Curso	NiExCu88		0,842			
	NiExCu89		0,862			
	NiExCu90		0,899			
24. Auxílio Pedagógico	AuxPed92		0,641			
	AuxPed93		0,858			
	AuxPed94		0,819			
26. Inf. Est Cur.	InEsCu97		0,522			
28. Acesso à Infra-Estrutura	AcInEs105	0,559				
	AcInEs107	0,562				
29. Aprendizagem Percebida	AprPer108			0,771		
	AprPer109			0,737		
	AprPer110			0,760		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Fonte: Da Pesquisa, 2009.

Observa-se, na tabela 3, que as células que possuem valores de carga fatorial acima de 0,4 foram apresentadas. Nas células em branco, optou-se por omitir as cargas, tornando-se mais fácil verificar quais variáveis indicadoras obtiveram as correlações possíveis para explicar os construtos.

O instrumento *a priori* possuía vinte e nove dimensões (Apêndice B) contendo 110 variáveis indicadoras. Foram eliminadas, por meio da análise fatorial, as seguintes variáveis indicadoras: 2. Relações Interpessoais (RelInte4*); 3. Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos (QualEn13*); 6. Imagem Social (ImaSoc21*); 8. Reputação da IES (RepIes29*, RepIes30*); 9. Lealdade (Leal32*); 10. Satisfação com o Desempenho Acadêmico/ Auto Eficácia (DesAca36*); 11. Confiança do Aluno na Instituição (ConfIn43*, ConfIn44*, ConfIn45*); 12. Situação Financeira do Aluno (SitFin49*); 13. Atendimento às Expectativas (AtenEx54*); 14. Vida Pessoal (VidPes56*); 16. Tendência de Permanência (Perm63*); 17. Atendimento dos Funcionários da Instituição (AtenFu66*, AtenFu67*); 17. Compromisso com suas Metas Pessoais (CompMe68*, CompMe71*, CompMe72*); 19. Atitude dos professores (AtitPr81*); 22. Nível de Exigência do Curso (NiExCu91*); 24. Infra-Estrutura do Curso (InEsCu98*, InEsCu99*, InEsCu100*); e 25. Acesso à Infra-Estrutura (AcInEs104*, AcInEs106*).

Os construtos e suas variáveis indicadoras, Relações Familiares* (RelFam59*, RelFam60*); Grade Curricular* (GradCu95*, GradCu96*); e Integração na Vida Acadêmica* (InViAc101*, InViAc102*, InViAc103*) foram eliminadas do modelo por não possuírem proximidade entre si e por não possuírem capacidade de medir o seu construto.

Na análise das dimensões quatro construtos correlacionam-se entre si, sendo os construtos 19. Atitude da Coordenação*** e 20. Atitude dos professores***, os outros dois, 26. Infra-Estrutura do Curso*** e 28. Acesso à Infra-Estrutura***, também correlacionaram-se entre si. Estes serão analisados posteriormente de forma conjunta.

Na terceira etapa, após eliminação das variáveis indicadoras que não possuíam correlação com seus fatores, empregou-se o teste de confiabilidade Alfa de Cronbach.

Conforme orientação de Hair Jr. et al. (2005), Dancy e Reidy (2008) e Field (2009), logo que o pesquisador realiza a análise de dimensionalidade deve então verificar a confiabilidade dos indicadores. Além do exame das cargas para cada indicador, a análise de confiabilidade de cada construto se faz necessária. Para Hair Jr. et al. (2005, p. 489) confiabilidade “é uma medida da consistência interna dos indicadores do construto, descrevendo o grau em que eles ‘indicam’ o

construto latente (não observado) em comum”. Medidas confiáveis fornecem mais segurança do que os indicadores individuais. Um valor de referência comumente utilizado entre pesquisadores para confiabilidade aceitável é 0,70. (HAIR JR. et al., 2005). Apresenta-se na Tabela 4 os critérios de referência comumente utilizadas por pesquisadores.

Tabela 04: Regras práticas sobre a dimensão do coeficiente Alfa de Cronbach*

Variação do coeficiente Alfa	Intensidade da associação
<0,6	Baixa
0,60 a <0,70	Moderada
0,7 a <0,8	Boa
0,8 a <0,9	Muito boa
0,9	Excelente

* Se Alfa >0,95, os itens devem ser inspecionados para garantir que mensuram aspectos do conceito.
Fonte: Hair Jr. et al. (2005, p. 200).

Se a correlação entre as variáveis indicadoras, de cada construto, é alta, o Alfa de Cronbach é próximo de 1, valores menores que 0,6 indicam inconsistência interna, sendo necessário avaliar individualmente cada variável indicadora, se necessário nesta etapa pode-se ainda excluir aquelas afirmações do questionário que estão prejudicando a consistência da escala. (HAIR JR. et al., 2005). A seguir, apresentam-se os construtos com suas variáveis indicadoras e os índices de confiabilidade Alfa de Cronbach.

Construtos	Sigla das Variáveis Indicadoras	Alfa de Cronbach	Intensidade da associação
1. Satisfação com a Instituição	SatInt1; SatInt2; SatInt3	,861	Muito boa
2. Relações Interpessoais	RelInte5; RelInte6; RelInte7; RelInte8	,821	Muito boa
3. Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos	QualEn9; QualEn10; QualEn11; QualEn12	,841	Muito boa
4. Compromisso Emocional com a Instituição	CompEm14; CompEm15; CompEm16	,851	Muito boa
5. Valor Percebido	ValPer17; ValPer18; ValPer19; ValPer20	,885	Muito boa
6. Imagem Social	ImaSoc22; ImaSoc23	,845	Muito boa
7. Escolha do Curso	SaEsCur24; SaEsCur25; SaEsCur26	,939	Excelente
8. Reputação da IES	RepIes27; RepIes28	,742	Boa
9. Lealdade	Leal31; Leal33; Leal34	,714	Boa
10. Satisfação com o Desempenho Acadêmico/ Auto Eficácia	DesAca35; DesAca37; DesAca38; DesAca39	,897	Muito boa
11. Confiança do Aluno na Instituição	ConfIn40; ConfIn41; ConfIn42	,902	Excelente
12. Situação Financeira do Aluno	SitFin46; SitFin47; SitFin48; SitFin50	,828	Muito boa
13. Atendimento às Expectativas	AtenEx51; AtenEx52; AtenEx53	,887	Muito boa

Continua...

14. Vida Pessoal	VidPes55; VidPes57; VidPes58	,836	Muito boa
16. Tendência de Permanência	Perm61; Perm62	,953	Excelente
17. Atendimento dos Funcionários da Instituição	AtenFu64; AtenFu65	,893	Muito boa
18. Compr. Com Metas Pessoais	CompMe69; CompMe70	,742	Boa
19. Atitude da Coordenação	AtiCo73; AtiCo74; AtiCo75; AtiCo76	,913	Excelente
20. Atitudes dos Professores	AtitPr77; AtitPr78; AtitPr79; AtitPr80	,905	Excelente
21. Atividades de estágio ou Extracurriculares	AtiEst82; AtiEst83; AtiEst84	,822	Muito boa
22. Infra-Estrutura do Campus	InEsCa85; InEsCa86; InEsCa87	,919	Excelente
23. Nível de Exigência do Curso	NiExCu88; NiExCu89; NiExCu90	,904	Excelente
24. Auxílio Pedagógico	AuxPed92; AuxPed93; AuxPed94	,871	Muito boa
26. Infra Estrutura do Curso	InEsCu97	-----	-----
28. Acesso à Infra-Estrutura	AcInEs105; AcInEs107	,796	Boa
29. Aprendizagem Percebida	AprPer108; AprPer109; AprPer110	,926	Excelente

Quadro 05 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos – pré-teste
 Fonte: Da Pesquisa, 2009.

Na análise de confiabilidade Alfa Cronbach (Quadro 05) foi possível examinar a inter-relação entre as variáveis latentes (indicadoras). Quando avaliada a intensidade da associação das dimensões de pesquisa, os dados indicam intensidade de associação muito boa para os construtos, indicando consistência interna.

O segundo passo desta análise foi rastrear as variáveis indicadoras a fim de identificar àquelas que poderiam estar prejudicando a associação do constructo. Nesta fase, observou-se que no construto 19. Atitude da coordenação, (AtitPr77**) caso eliminada aumentaria o coeficiente Alfa de Cronbach de ,904 para ,915. Desta forma, esta variável foi excluída do questionário.

Esta análise confirmou a exclusão dos construtos e suas variáveis indicadoras, Relações Familiares** (RelFam59**, RelFam60**) com relacionamento baixo entre as variáveis indicadoras (coeficiente Alfa de Cronbach 0,469); Grade Curricular** (GradCu95**, GradCu96**), (coeficiente Alfa de Cronbach, 0,683); e Integração na Vida Acadêmica** (InViAc101**, InViAc102**, InViAc103**), (coeficiente Alfa de Cronbach 0,678), possuíam relacionamento moderado entre as variáveis indicadoras. Portanto, confirma-se a exclusão desses construtos do questionário.

Na seqüência confirmou-se a associação entre os construtos; 19. Atitude da Coordenação*** e 20. Atitude dos professores*** por possuírem conjuntamente relacionamento forte (Alfa de Cronbach 0,902), os outros dois; 26. Infra-Estrutura do Curso*** e 28. Acesso à Infra-Estrutura***, também possuíam relacionamento forte (Alfa de Cronbach 0,840), confirmando a análise de fatores.

Em síntese, estas duas etapas de análise do instrumento de coleta de dados eliminaram trinta e quatro variáveis indicadoras e três construtos, e agruparam quatro construtos em duas dimensões. Confirmou então, vinte e quatro construtos (Apêndice D) com setenta e seis variáveis indicadoras, aceitando que estas possam explicar adequadamente os dados e satisfazer as hipóteses de pesquisa.

3.4 MODELO DE APOIO A ANÁLISE DOS DADOS

Modelagem de equações estruturais (SEM – do inglês, *Structural Equation Modeling*) é uma técnica que permite ao pesquisador testar modelos teóricos em diferentes áreas do conhecimento. Com efeito, esta técnica “fornece ao pesquisador a habilidade de acomodar múltiplas relações de dependência inter-relacionadas em um só modelo.” (HAIR JR. et al., 2005, p. 471), podendo estimar muitas equações ao mesmo tempo, podendo elas serem inter-relacionadas.

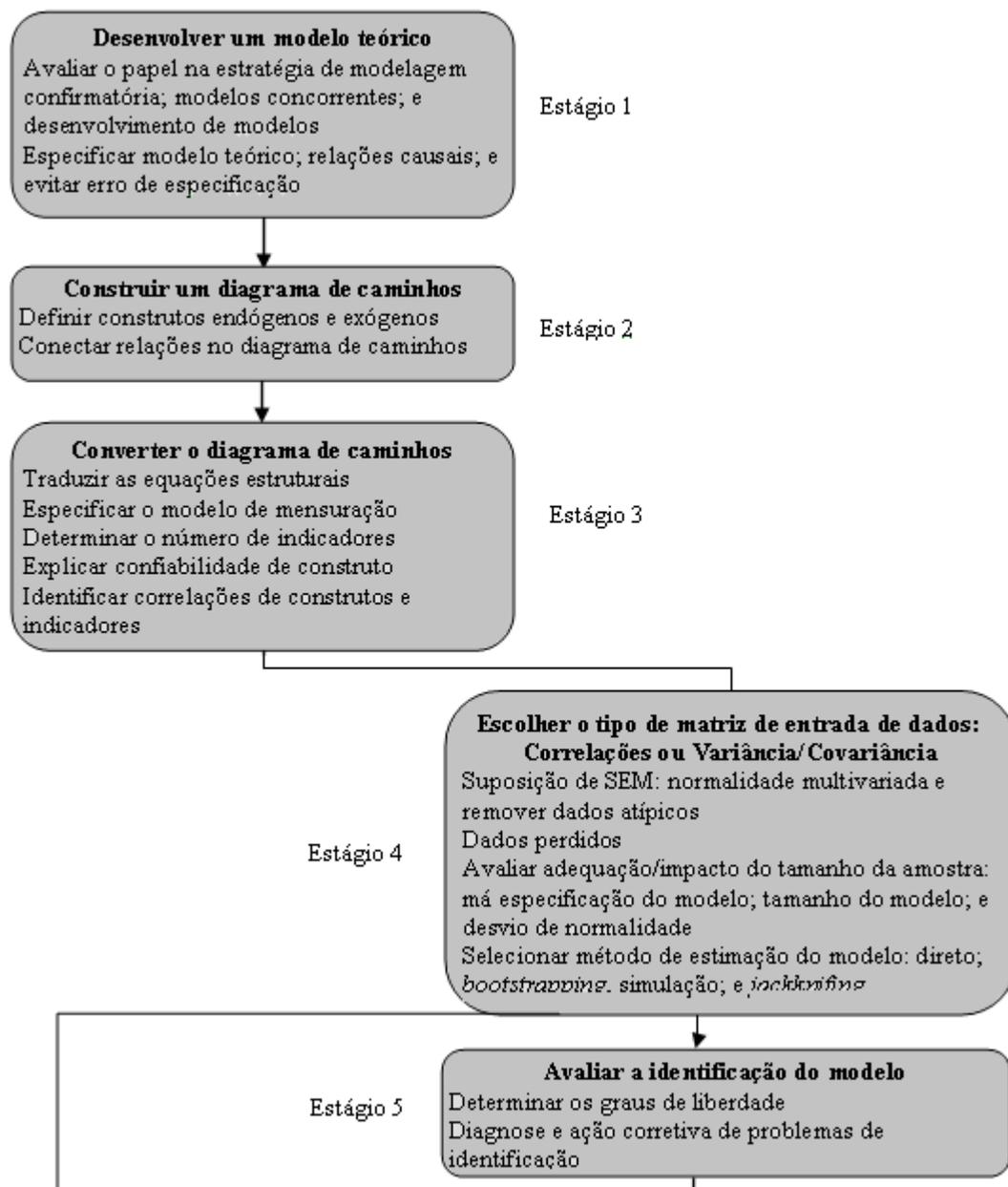
Quanto a sua aplicação, para dar origem à natureza interdependente do modelo estrutural o pesquisador deve basear-se em teorias, experiências prévias e nos objetivos de pesquisa. Essas fases são imprescindíveis para distinguir quais variáveis independentes prevêm cada variável dependente ou ainda quais variáveis dependentes se tornam independentes em relações subseqüentes. Além disso, muitas das variáveis podem afetar cada uma das variáveis dependentes, mas com diferentes efeitos. O modelo estrutural expressa essas relações entre variáveis independentes e dependentes, mesmo quando uma variável dependente se torna independente em outras relações. (HAIR JR. et al., 2005).

Se comparada a técnica de MEE a outras técnicas multivariadas observa-se que o que a diferencia é a viabilidade de modelar relações complexas que não são possíveis com outras técnicas multivariadas, em virtude das outras limitarem-se ao relacionamento de apenas duas variáveis por vez. (HAIR JR. et al., 2005). Com este objetivo, antes de apresentar as hipóteses e os modelos de pesquisa, propõem-se discutir o objetivo da técnica de MEE.

Dentre as principais discussões precedentes, a necessidade do entendimento do papel da teoria na MEE se faz necessário pois o modelo de MEE procura replicar um conjunto de dados observados teoricamente. Na prática, ao contrário de outras técnicas multivariadas em que o pesquisador pode ser capaz de especificar um modelo, na MEE cada componente do modelo

estrutural e de mensuração deve ser explicitamente definido. Sendo assim, a proposta de um modelo teórico para orientar o processo de estimação se torna necessária. Neste escopo, Hair Jr. et al. (2005, p. 474) argumentam que “quando salientamos a necessidade de justificativa teórica, nossa meta é conquistar reconhecimento por parte do pesquisador de que SEM é um método confirmatório, orientado mais por teoria do que por resultados empíricos”.

Com este objetivo discute-se a seguir os sete estágios para aplicação da técnica de MEE. (HAIR JR. et al., 2005).



Continua...

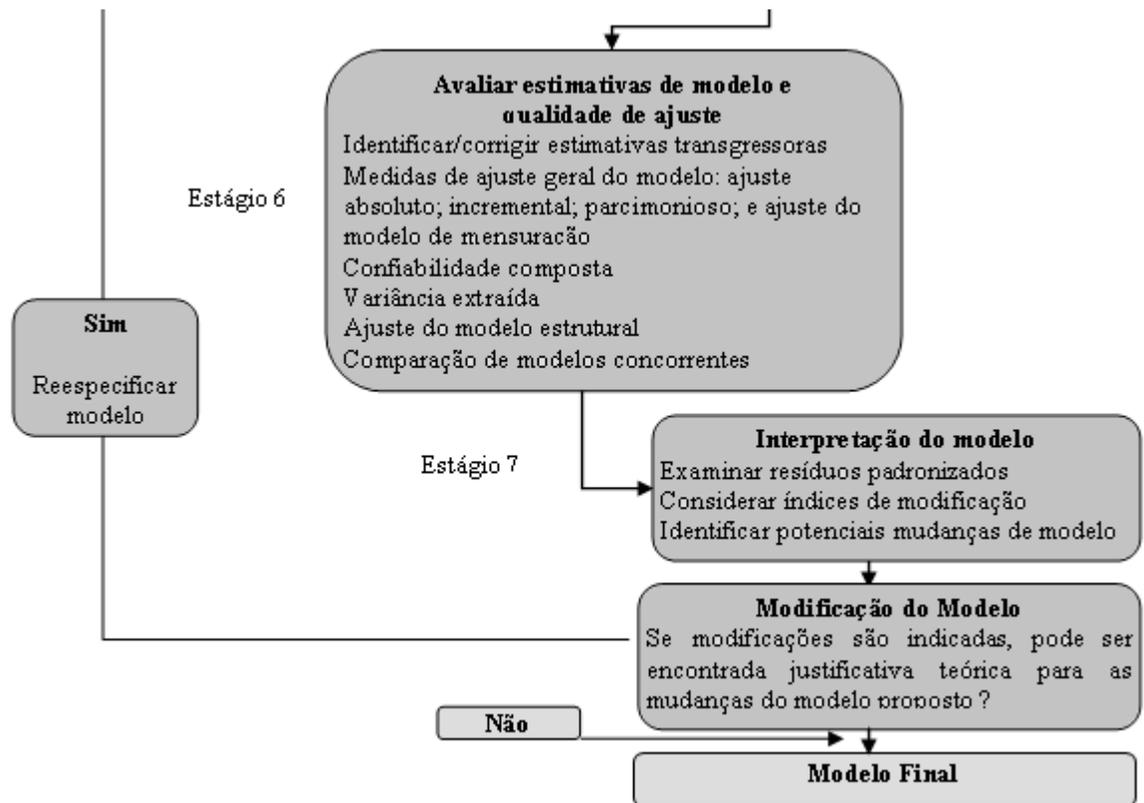


Figura 11: Estágios para Modelagem de Equações Estruturais (MEE)

Fonte: Adaptado de Hair Jr. et al. (2005, p. 476 – 483).

O **primeiro** estágio de desenvolvimento de um modelo teórico baseia-se em relações causais. Nesta fase, baseada em justificativas teóricas, o pesquisador pode assumir causalidade entre duas variáveis. Pois, as relações que serão testadas pelo pesquisador devem ser embasadas em pressupostos teóricos e evidências empíricas anteriores. (HAIR. JR. et al., 2005).

No **segundo** estágio o pesquisador deve cuidadosamente definir dois elementos básicos. O primeiro é a definição de construto e suas variáveis de medição, sendo este um conceito teórico central usado para definir relações. Em sua terminologia um construto pode ser classificado como exógeno ou endógeno. Construtos exógenos, também conhecidos como independentes, não são previstos, somente são previsores dos construtos endógenos (dependentes). O segundo elemento é a seta, usada para representar relações entre construtos. Uma seta indica relação direta de um construto a outro, descrevendo as relações em modelos estruturais. Depois de desenvolver o modelo teórico e representá-lo em um diagrama de caminhos, o pesquisador está pronto para desenvolver o terceiro estágio. (HAIR. JR. et al., 2005).

No **terceiro** estágio, o pesquisador especifica o modelo estrutural formalmente, neste inclui-se a elaboração do instrumento de coleta de dados, as técnicas exploratórias, tais como análise fatorial ou análise de dimensionalidade e análise de confiabilidade Alfa de Cronbach. (HAIR JR. et al., 2005).

Em um segundo momento, Hair Jr. et al. (2005) indicam o **quarto** estágio, neste o pesquisador deve escolher o tipo de matriz de entrada e estimação do modelo proposto, especifica quais indicadores correspondem a cada construto. O pesquisador também deve identificar quaisquer observações atípicas nos dados antes que eles sejam convertidos oficialmente e passem a introduzir viés nos modelos estimados. Além desses cuidados o pesquisador deve observar se o tamanho da amostra está adequada para se realizar este tipo de análise. Conforme especificação, Hair Jr. et al. (2005) sugerem que o tamanho mínimo da amostra deve ser pelo menos cinco respondentes para cada parâmetro estimado, sendo considerada mais adequada uma proporção de 10 respondentes por parâmetro, sendo que o tamanho mínimo de amostra para garantir uso apropriado de MEE, deveria ser de 100 a 150 respondentes. Quanto aos critérios de estimação, diversas tentativas têm sido empregadas para avaliar intervalos de confiança, dentre elas Hair Jr. et al. (2005) sugerem o uso do método *bootstrapping*; neste a amostra original passa a ser considerada como a população para fins de amostragem, em segundo momento a amostra original é refeita em um número especificado de vezes para gerar uma grande quantidade de novas amostras, e em seguida o modelo é estimado para cada nova amostra. Após todos esses procedimentos o pesquisador seleciona o programa de computador a ser usado para realmente estimar o modelo. Dentre outros, Hair Jr. et al. (2005) sugerem os programas: LISREL, EQS, AMOS, PROC CALIS de SAS, COSAN ou LVPLS.

Na seqüência o **quinto** estágio. Nesta etapa o pesquisador passa a avaliar o modelo estrutural baseando-se nos índices de ajuste do modelo. Assim como em outras técnicas multivariadas, busca-se atingir um ajuste aceitável com o maior número possível de graus de liberdade. Hair Jr. et al. (2005, p. 468) evidenciam que graus de liberdade “são o número de correlações ou covariâncias não redundantes na matriz de entrada menos o número de coeficientes padronizados.” Nesta etapa o pesquisador busca minimizar os graus de liberdade ao passo que busca melhorar o ajuste do modelo. (HAIR JR. et al., 2005).

Após deliberar os graus de liberdade do modelo, o pesquisador passa para o **sexto** estágio. Neste, primeiramente deve ser observado as estimativas transgressoras, que nada mais é do que

uma análise das estimativas que excedem os limites aceitáveis, devendo ser analisada em separado cada ocorrência. Hair Jr. et al. (2005) citam como exemplos mais comuns as variâncias negativas ou não significantes de erros; e coeficientes padronizados excedentes ou próximos de 1,0. O próximo passo é avaliar a qualidade do ajuste geral do modelo. Ao fazer isso o modelo atinge parcimônia, ou seja, melhor e maior ajuste no modelo.

Hair Jr. et al. (2005) sugerem três tipos de medidas de qualidade de ajuste, são elas: (1) Medidas de ajuste absoluto; (2) medidas de ajuste incremental; ou (3) medidas de ajuste parcimonioso.

As medidas de **ajuste absoluto** avaliam apenas o ajuste geral do modelo (ambos os modelos estrutural e de mensuração coletivamente), com nenhum ajuste para o grau de “superajustamento” que possa acontecer. As medidas de **ajuste incremental** comparam o modelo proposto com um outro modelo especificado pelo pesquisador. Finalmente, as medidas de **ajuste parcimonioso** “acertam” as medidas de ajuste para fornecer uma comparação entre modelos com diferentes números de coeficientes estimados, sendo que o objetivo é determinar a quantidade de ajuste conseguida por cada coeficiente estimado. (HAIR JR. et al., 2005).

Hair Jr. et al (2005) justificam a aplicação de múltiplas medidas de ajuste para conquistar um consenso entre tipos de medidas quanto à aceitabilidade do modelo proposto. Nesta fase observam-se quanto os indicadores de um construto têm ajuste aceitável sobre um modelo. No tópico a seguir apresentam-se as principais medidas de aceitabilidade para modelagens de equações estruturais.

Hair Jr. et al. (2005) recomendam ainda que neste estágio deve-se examinar cuidadosamente o nível de significância em cada coeficiente estimado. Por exemplo, em MEE, o pesquisador é incentivado a usar níveis de 0,05, ou ainda ser mais conservador, escolhendo níveis menores (0,025 ou 0,01). Por fim, o pesquisador procede a comparação dos modelos de resultados para determinar o melhor ajuste.

Assim que o pesquisador definir o modelo considerado aceitável, passa para o **sétimo** estágio de interpretação e exame dos resultados quanto a sua correspondência com a teoria. Nesta fase o pesquisador pode reespecificar o modelo. Este processo de acrescentar ou eliminar parâmetros deve ser cuidadosamente observado pois modificações no modelo original devem ser teoricamente justificadas. (HAIR JR. et al., 2005).

A seguir apresentam-se as principais medidas de qualidade de ajuste e um escopo da aplicabilidade desses estágios para este trabalho.

3.4.1 Medidas de Qualidade de ajuste para MEE

As discussões que seguem apresentam sinteticamente algumas medidas de qualidade de ajuste que, quando usadas em combinação, avaliam os resultados de qualidade de ajuste dos modelos em equações estruturais.

A primeira etapa de avaliação de ajuste de modelo deve ser feita para o ajuste geral. Em análise fatorial confirmatória (CFA), “ajuste geral do modelo retrata o grau em que os indicadores especificados representam os construtos teorizados.” (HAIR JR. et al., 2005, p. 496). Os três tipos de medidas de ajuste geral mais útil em CFA podem ser representados por medidas de ajuste absoluto, incremental e parcimonioso, conforme apresentadas a seguir. (HAIR JR. et al., 2005), além das medidas de confiabilidade composta (CR) e a variância média extraída (AVE).

Medidas de ajuste absoluto: determina o grau em que o modelo geral prevê a matriz de covariância ou de correlação observado. Entre as medidas de ajuste absoluto comumente usadas para avaliar MEE, Hair Jr. et al. (2005) indicam (a) estatística qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2); (b) estatística de qualidade de ajuste (GFI); e (c) raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA).

A estatística qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2) é considerada a mais fundamental medida de ajuste geral. Um valor grande de qui-quadrado relativamente aos graus de liberdade significa que as matrizes observadas e estimadas diferem sensivelmente. (HAIR JR. et al., 2005). Quanto maior o valor de qui-quadrado sobre os graus de liberdade, maior será a diferença entre as duas matrizes. Valores inferiores a 5 são esperados, embora valores abaixo de 3 são considerados ótimos. (HAIR JR. et al., 1998; KLINE, 1998). Deve-se observar o nível de significância estatística. Assim, baixos valores de qui-quadrado, que resultem em níveis de significância maiores que 0,05 ou 0,01, indicam que as matrizes de entrada real e prevista não são estatisticamente distintas. (HAIR JR. et al., 2005).

O índice de qualidade de ajuste (GFI) representa o grau geral de ajuste, cujo valor varia de 0 (ajuste pobre) a 1,0 (ajuste perfeito). (HAIR JR. et al., 2005). Valores iguais ou superiores a 0,90, indicam melhores ajustes do modelo. (BYRNE, 2001).

A raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) busca corrigir a tendência da estatística qui-quadrado em rejeitar qualquer modelo específico a partir de amostras grandes. Valores de 0,05 a 0,08 seriam considerados ideais (HAIR JR. et al., 2005) e valores abaixo de 0,05 seriam ótimos. (HAIR JR. et al., 1998).

Medidas de ajuste incremental: esta segunda fase de análise de índices compara o modelo proposto com algum modelo de referência, geralmente chamado de modelo nulo. Na maioria dos casos o modelo nulo apresenta apenas um construto tendo todos os indicadores perfeitamente medindo tal construto. Hair Jr. et al. (2005) indicam que os principais índices de ajuste incremental são: (a) índice de qualidade de ajuste calibrado (AGFI); (b) índice de Tucker-Lewis (TLI); e (c) Índice de ajuste normado (NFI).

O índice de qualidade de ajuste calibrado (AGFI) é uma extensão do GFI, ajustado para razão entre os graus de liberdade para o modelo proposto e os graus de liberdade para o modelo nulo. (HAIR JR. et al., 2005). Este índice varia de 0 (ajuste ruim) até 1 (ajuste ótimo). (KLINE, 1998). Tendo como valores aceitáveis e recomendados maiores ou iguais a 0,90. (KLINE, 1998; HAIR JR. et al., 2005).

O índice de Tucker-Lewis (TLI) é proposto como um meio para avaliar análise fatorial, o TLI combina uma medida de parcimônia com um índice comparativo entre os modelos proposto e nulo, resultando em valores que variam de 0 a 1,0. Um valor recomendado para TLI é 0,90 ou mais. (BYRNE, 2001; HAIR JR. et al., 2005).

O índice de ajuste normado (NFI) é uma comparação relativa do modelo proposto com o modelo nulo. Esta medida de ajuste varia de 0 (sem qualquer ajuste) a 1,0 (ajuste perfeito). Recomenda-se um ajuste superior a 0,90 ou mais. (HAIR JR. et al., 2005).

Hair Jr. et al. (2005) indicam outras medidas de ajuste incremental, tais como, o índice de ajuste relativo (RFI), o índice de ajuste incremental (IFI) e o índice de ajuste comparativo (CFI). Estes comparam o modelo estimado ao modelo nulo ou de independência. Os valores para estes índices variam entre 0 e 1,0, sendo que valores maiores indicam maiores níveis de qualidade de ajuste.

Medidas de ajuste parcimonioso: relacionam o índice de qualidade de ajuste do modelo com o número de coeficientes estimados exigidos para atingir o nível de ajuste. Para Hair Jr. et al. (2005, p. 524) parcimônia é definida como “o alcance de maiores graus de ajuste por graus de liberdade.” Assim, este índice busca diagnosticar o ajuste do modelo, sendo semelhante ao ajuste

de “R²” em regressão múltipla. Hair Jr. et al. (2005) dá ênfase ao uso limitado dessas medidas na maioria dos casos, pois necessita da comparação entre modelos. Dentre as medidas de ajuste parcimonioso Hair Jr. et al. (2005) indica (a) índice de ajuste normado parcimonioso (PNFI); (b) índice de qualidade de ajuste parcimonioso (PGFI); e (c) critérios de informações de Akaike (AIC).

O índice de ajuste normado parcimonioso (PNFI) leva em conta o número de graus de liberdade usados para atingir um nível de ajuste. Valores mais elevados são melhores. (HAIR JR. et al., 2005).

O índice de qualidade de ajuste parcimonioso (PGFI) se baseia na parcimônia do modelo estimado. Ele ajusta o GFI, sendo que, o valor varia entre 0 e 1,0, com valores maiores indicando maior parcimônia do modelo. (HAIR JR. et al., 2005).

O critério de informações de Akaike (AIC) é uma medida comparativa entre modelos com diferentes números de construtos. Valores AIC mais próximos de zero indicam melhor ajuste e maior parcimônia. Este índice deve ser comparado com os modelos saturados e independentes. (HAIR JR. et al., 2005).

Outras informações adicionais podem ser analisadas, tal como o critério de informação Bayesiano de Schwarz (BIC). Este modelo também compara modelos, no entanto é mais rigoroso do que o AIC, o que favorece modelos mais parcimoniosos. Por fim, a amostra utilizada pode ser comparada com o índice de Hoelter .05 e Hoelter .01, ambos os indicadores avaliam a adequação do tamanho da amostra para a estimação do modelo. (BYRNE, 2001).

Segundo Hair Jr. et al. (1998, p. 612), a confiabilidade composta (CR) e a variância média extraída (AVE), são duas medidas fundamentais para avaliação do modelo de mensuração. A confiabilidade composta, de forma similar ao Alfa de Cronbach, mede a consistência interna dos indicadores de cada variável latente, representando o grau de confiança com que eles formam uma imagem confiável do construto. A variância média extraída representa o percentual de variância dos indicadores que reflete de forma significativa a variância da variável latente a eles subjacente, ou seja, quanto maior esse indicador, maior a variância do construto que será manifestada nos indicadores observados.

Se β_i é o carregamento do fator sobre a variável medida e ε_i é a variância de erro associada a essa medição,

$$CR = \frac{(\sum \beta_i)^2}{(\sum \beta_i)^2 + \sum \varepsilon_i}$$

$$AVE = \frac{(\sum \beta_i^2)}{(\sum \beta_i^2) + \sum \varepsilon_i}$$

$$\varepsilon_i = 1 - \beta_i^2$$

Onde CR é a validade composta do construto e AVE é a variância média extraída (valores de referência mínimos de 0,7 e 0,5 respectivamente). (HAIR JR. et al., 1998, p. 612).

3.4.2 Síntese prática da Aplicabilidade da Técnica de MEE

Conforme sugerido por Hair Jr. et al. (2005), nesta dissertação, o **primeiro** estágio de desenvolvimento do modelo estrutural encontra-se descrito no tópico modelos que emergem da revisão de literaturas, neste apresenta-se especificadamente os modelos propostos teoricamente. O **segundo** estágio também se encontra descrito no tópico modelos que emergem da revisão de literaturas. Neste retrata-se as relações em um diagrama de caminhos e no item 3.3 (desenvolvimento do instrumento de coleta de dados) identifica-se as variáveis que medem cada construto.

Após definição do instrumento de coleta de dados, procedeu-se o **terceiro** estágio sugerido por Hair Jr. et al. (2005). Neste procedeu-se o pré-teste do instrumento de coleta de dados (vide item 3.3.1), após coleta os dados receberam tratamento estatístico para definição de dimensionalidade e confiabilidade. Depois de testados e definidos os fatores o questionário foi aplicado e refeitas (vide item 4.5.1) a análise fatorial e Alfa de Cronbach, desta vez com os dados finais.

Na seqüência no **quarto** estágio, também de caráter exploratório, procedeu-se à purificação dos dados (vide itens 4.1, 4.2 e 4.3). Nesta fase foi possível identificar os elementos que poderiam estar prejudicando a performance da base de dados.

No terceiro e quarto estágios, de caráter exploratório, foram empregados para análise os software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 15.0 e confirmados pelo software LHStat versão 2.1.

Por fim, de caráter confirmatório, o **quinto**, **sexto** e **sétimo** estágios são apresentados no item 4.5.2. Para estes estágios utilizou-se do software AMOS (*Analysis of Moment Structures*) versão 4. Conforme sugestão de Hair Jr. et al. (2005) AMOS ganhou crescente popularidade devido à simples interface para o usuário, sendo comparado aos programas LISREL e EQS.

3.5 JUSTIFICATIVA PARA ESCOLHA DA IES

Para melhor entendimento do presente estudo, contextualiza-se o ambiente onde foi aplicada a pesquisa de campo. Como já mencionado a pesquisa foi realizada na Universidade Regional de Blumenau – FURB, na cidade de Blumenau – SC.

De acordo com as informações coletadas no site da FURB, as solicitações para a implantação de unidades de Ensino Superior na região do Vale do Itajaí surgiram a partir de 1953. Neste período começava-se a idealizar uma Universidade que, além de contribuir para o desenvolvimento da região, romperia o monopólio do ensino superior praticado pela Capital do Estado.

Durante dez anos, os debates e as reivindicações objetivaram sensibilizar os poderes públicos Estadual e Federal, com vistas à expansão do ensino superior em Santa Catarina em 1957.

Cria-se em 1964 a primeira unidade de Ensino Superior do interior do Estado de Santa Catarina, a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau. Em 20 de dezembro de 1967, por meio da Lei Municipal Nº 1458, institui-se a Fundação Universitária de Blumenau (FUB).

Em 13 de fevereiro de 1986, pela Portaria Ministerial Nº 117, a FURB é reconhecida e credenciada pelo MEC como Universidade, passando a denominar-se: Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), conforme previa a Lei Nº 2.016 de 22/07/1974. Em seu Art. 3º. A FURB é incluída como órgão autônomo na estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal, sendo uma instituição oficial de direito público, tendo a FURB autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, conforme os seus Estatutos e Regimento Geral.

Atualmente, aos 45 anos, oferece ensino médio, mais de 40 cursos de graduação, mais de 100 especializações, nove programas de Mestrado (*stricto-sensu*) e um programa de doutorado. Possui cerca de 10.850 alunos ativos nos cursos de graduação presenciais, foco do estudo.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo discute os resultados da pesquisa. Em primeiro momento, após coleta e tabulação dos dados, os mesmos foram submetidos ao procedimento de purificação que se refere às análises de *Missing Values*, *Outliers* e Assimetria/curtose.

Estes procedimentos identificam os elementos da amostra que estão prejudicando a performance dos resultados da pesquisa. Podendo, no entanto, alguns elementos da amostra serem excluídos para garantir a confiabilidade dos dados. Após purificação da amostra, análises descritivas básicas são apresentadas, possibilitando conhecer a amostra pesquisada, na seqüência, testes estatísticos foram realizados com o intuito de responder aos objetivos do trabalho.

4.1 MISSING VALUES

A primeira etapa de análise dos dados tabulados foi submeter os mesmos a análise e purificação. Esta análise inspeciona o conjunto de dados, a fim de identificar os dados que não puderam ser obtidos, faltaram ou são desconhecidos. A omissão de dados pode ocorrer por vários motivos, dentre os quais, os participantes podem acidentalmente esquecer-se de responder a algumas questões e/ou os participantes podem exercer o direito de não responder algumas questões.

No entanto, só porque não se tem informações sobre alguns indicadores deixados de responder por parte dos participantes não significa que se deve ignorar os demais dados coletados. Nesses casos é necessário informar ao software que o dado de algum participante em particular está faltando. (FIELD, 2009).

Na operacionalização dos dados atribuiu-se um valor, conforme Tabela 5, para representar o ponto de dados que está faltando e àquelas indicações de “não sei avaliar”.

Tabela 05: Codificação de Missing Values

Definição de Missing Values	Codificação
Questões em Branco	99
Não sei avaliar	8

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Essas codificações simplesmente informaram o software que não existem registros do participante para determinado indicador e/ou que no caso, em particular, o respondente não sabia avaliar a questão.

Por meio de um rastreamento na base de dados, procedeu-se à análise de *Missing Values* das questões 1 a 76, todas escalares, em relação aos 430 respondentes da pesquisa, sendo que cada linha da base de dados correspondeu a um respondente. Nesta análise, objetivou-se encontrar aqueles casos (respondentes) que deixaram em branco e/ou não sabiam avaliar mais de 10% das observações.

Pela análise de literatura, Kline (1998) sugere que se deve considerar para análise dos dados aqueles casos que possuem percentual de respostas acima de 95%, no entanto, em virtude da análise da base de dados optou-se por considerar os respondentes que opinaram em mais de 90% das questões.

Na Tabela a seguir, descrevem-se os elementos excluídos da base de dados.

Tabela 06: Identificação e Eliminação de Missing Values

Identificação e Eliminação de <i>Missing Values</i>		
Respondente	Curso	% de Missing Values
Elemento 5	Engenharia química	14,47%
Elemento 16	Engenharia química	13,16%
Elemento 57	Engenharia química	13,16%
Elemento 72	Engenharia química	13,16%
Elemento 80	Engenharia química	13,16%
Elemento 87	Engenharia química	21,05%
Elemento 88	Engenharia química	14,47%
Elemento 93	Engenharia química	18,42%
Elemento 257	Pedagogia	19,74%
Elemento 314	Letras	32,89%
Elemento 329	Letras	21,05%
Elemento 379	Ciências Contábeis	18,42%

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Nesta primeira parte de análise e purificação dos elementos da pesquisa foram excluídos 12 respondentes, sendo validados 418 elementos.

Das questões para identificação de perfil da amostra não se procedeu à análise de *Missing Values* por configurar-se como indagações pessoais.

4.2 OUTLIERS

Terminada a análise e exclusão dos casos com *Missing Values* os dados foram submetidos a análises gráficas chamadas de análise de caixa e bigodes (*Box plot*). Esta técnica foi desenvolvida por Tukey em 1977 com o objetivo de identificar os valores extremos da escala. O autor sugere que primeiro sejam identificados os valores medianos da escala e que após sejam calculados os quartis. Os quartis são os valores que separam o conjunto de dados em quatro partes iguais (25% cada). Os valores que ficam fora dos limites internos dos quartis são considerados valores extremos ou ainda chamados de atípicos (*Outlier*). (DANCEY; REIDY, 2008).

O software estatístico SPSS 15.0 nos auxiliou na elaboração dos diagramas de caixa e bigodes. O diagrama de caixa e bigodes é uma representação gráfica de algumas características importantes de um conjunto de observações. (FIELD, 2009). Após análise individual das 76 questões escalares do questionário respondidas pelos 418 respondentes validados na análise de *Missing Values*, identificaram-se os elementos atípicos da base de dados por meio da visualização dos diagramas de caixa e bigodes. Apresenta-se na tabela a seguir os elementos identificados e eliminados após identificação.

Tabela 07: Identificação e Eliminação de Outliers

Identificação e Eliminação de <i>Outliers</i>				
Respondente	Curso	Casos de <i>Outliers</i>	Casos de <i>Outliers</i> *	Total do elemento
Elemento 322	Letras	15	21*	36
Elemento 395	Ciências Contábeis	12	8*	20
Elemento 399	Ciências Contábeis	9	3*	12

* casos graves

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Após realizar uma análise criteriosa detectou-se que os casos listados anteriormente consistiam elementos atípicos (*Outliers*), desta forma, os mesmos foram eliminados da base de dados por possuírem valores distantes da amostra pesquisada.

Desta forma, a amostra válida para efeito de análise é composta por 415 estudantes, estando, portanto, dentro dos parâmetros adequados para a aplicação da técnica de MEE orientados por Hair Jr. et al. (2005) onde o tamanho mínimo da amostra deve ser pelo menos

cinco respondentes para cada parâmetro estimado, sendo considerada mais adequada uma proporção de 10 respondentes por parâmetro e no mínimo de 100 a 150 respondentes.

4.3 ASSIMETRIA E CURTOSE

Após o refinamento dos dados procedeu-se a análise de frequência e dispersão dos dados coletadas na pesquisa. Nesta fase o pesquisador busca examina as medidas de dispersão associadas com a distribuição de respostas da amostra da pesquisa.

A assimetria verifica a distribuição da amostra, sendo que, quanto mais distribuídas forem as respostas, e ou quanto mais as mesmas se posicionam ao longo de uma extremidade ou de outra mais assimétrica elas são. Quanto os valores de assimetria são maiores do que +1 ou menores do que -1, indica uma distribuição substancialmente assimétrica. (HAIR JR. et al., 2005).

Já a curtose é uma medida do pico ou achatamento de uma distribuição. Quando as respostas de uma escala se aglomeram no centro são tidas como agudas. As distribuições com escores mais amplamente distribuídas e extremidades mais separadas são consideradas achatadas. Diz-se que uma curva é muito aguda quando excede +3 e é muito achatada quando ela fica abaixo de -3. (HAIR JR. et al., 2005).

Neste contexto, Kline (1998) sugere que uma assimetria aceitável, para dados normais, deve ser menor que 3,0 (+3/-3) e curtose deve ser menor do que 8,0 (+8/-8).

Os valores de assimetria e curtose encontrados podem ser visualizados no Apêndice E, sinalizando que os mesmos ficaram dentro dos limites aceitáveis.

4.4 PERFIS DA AMOSTRA

Após purificação da amostra, por meio da exclusão de *Missing Values* e *Outliers*, foram realizadas, primeiramente, análises descritivas básicas, possibilitando conhecer a amostra pesquisada. Análise Discriminante é uma técnica

[...] útil em situações nas quais a amostra total pode ser dividida em grupos, de acordo com as modalidades. Os objetivos primários desta técnica são: (i) compreender diferenças entre grupos e (ii) dada uma nova observação formada por um certo número de medidas de um conjunto de variáveis numéricas multivariadas, predizer a

qual grupo uma nova observação mais provavelmente pertence. (LOESCH; HOELTGEBAUM, 2005, p. 4).

Os dados da análise descritiva demonstram que a amostra válida de pesquisa (Tabela 08) foi composta por 415 estudantes. Deste total, 19,30% faziam parte do curso de ciências contábeis, 51,10% do curso de engenharia química, 10,10% do curso de letras e 19,50% freqüentavam o curso de pedagogia.

Tabela 08: Curso que freqüenta

Curso	Freqüência	%	% Valida	% Acum.
Valido Ciências Contábeis	80	19,3	19,3	19,3
Engenharia Química	212	51,1	51,1	70,4
Letras	42	10,1	10,1	80,5
Pedagogia	81	19,5	19,5	100,0
Total	415	100,0	100,0	

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Na distribuição relativa dos alunos pesquisados por curso em relação ao semestre, conforme demonstrado na Tabela 09, do total de alunos respondentes, a maioria (98) freqüentava a primeira fase, seguido (78) da terceira fase, sendo a menor concentração de respondentes na décima fase. Esta discrepância, entre a primeira e última fase, pode ser explicada pelo fato de que nem todos os cursos pesquisados possuem 10 semestres.

Quando analisado se houve diferenças significativas entre os cursos e semestres pesquisados essa diferença é significativa. Mesmo com significativa diferença na freqüência de alunos por semestre os dados satisfaz o objetivo de estudo.

Tabela 09: Distribuição relativa dos cursos pesquisados por semestre

Semestre	Curso	Curso				Total
		Ciênc. Cont.	Eng. Quím.	Letras	Pedagogia	
Primeira fase		0	58	0	40	98
Segunda fase		27	0	0	0	27
Terceira fase		0	47	13	18	78
Quarta fase		0	18	0	0	18
Quinta fase		24	0	5	15	44
Sexta fase		17	21	7	0	45
Sétima fase		0	18	13	8	39
Oitava fase		12	13	4	0	29
Nona fase		0	20	0	0	20
Décima fase		0	9	0	0	9
Total		80	204	42	81	407*

*8 casos omissos

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Dos 413 estudantes pesquisados que declararam o gênero, 288 (69,73%) eram do gênero feminino enquanto 125 (30,27%) eram do gênero masculino, conforme demonstrado na Tabela 10.

Esta diferença significativa entre os gêneros pode ser explicada pelo perfil dos próprios cursos pesquisados, como por exemplo, no curso de pedagogia 100% dos estudantes eram do gênero feminino e o curso de letras possui, da mesma forma, predominância do gênero feminino; para os demais cursos houve uma maior distribuição entre os gêneros.

Tabela 10: Distribuição do gênero por curso

Curso	Gênero		
	Masculino	Feminino	Total
Ciências Contábeis	24	56	80
Engenharia Química	96	115	211
Letras	5	36	41
Pedagogia	0	81	81
Total	125	288	413*

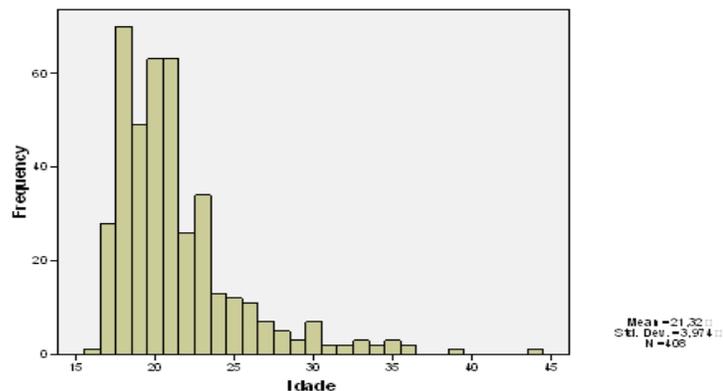
*2 casos omissos

Fonte: Da pesquisa, 2009.

A análise da faixa etária dos estudantes dos cursos pesquisados, representada na Figura 12, mostra que o mais jovem tinha 16 anos e o mais velho 44; em média os respondentes tinham 21 anos de idade com desvio padrão de 3,97 anos.

Em análises complementares, no curso de engenharia química havia uma concentração significativa (87,6%) de alunos com idade entre 17 e 23 anos e nos demais cursos a distribuição era mais heterogênea. No geral, os dados sinalizam distribuição normal (assimetria=1,94 e curtose=5,06) encontrando-se dentro dos parâmetros de normalidade. (KLINE, 1998).

Figura 12: Distribuição da amostra por idade



Fonte: Da pesquisa, 2009.

Quanto ao estado civil (Tabela 11), os dados indicam que 86,3% dos entrevistados eram solteiros com idade média de 21 anos de idade, conforme evidenciado na Figura 10.

Tabela 11: Freqüência por estado civil

Estado Civil		Freqüência	%	% Valida	% Acum.
Valid	Solteiro	358	86,3	87,1	87,1
	Casado	33	8,0	8,0	95,1
	Separado	3	0,7	0,7	95,9
	Divorciado	1	0,2	0,2	96,1
	Vive junto	16	3,9	3,9	100,0
	Total	411	99,0	100,0	
Missing System		4	1,0		
Total		415	100,0		

Fonte: Da pesquisa, 2009.

A Tabela 12 demonstra que, além das atividades acadêmicas, 194 alunos trabalhavam em tempo integral; 115 trabalhavam meio período; e apenas 100 alunos não trabalhavam. Destaca-se que 92,2% dos respondentes do curso de ciências contábeis trabalham em período integral e apenas 4% dos respondentes deste curso não trabalham. Em contrapartida, 38,4% dos respondentes do curso de engenharia química, declararam não estar trabalhando.

Em observações adicionais, buscou-se identificar os alunos que atuavam na área do curso, desta forma, dos 309 que declararam estar trabalhando, 184 (59,55%) atuavam na área do curso, com destaque ao curso de ciências contábeis.

Quando analisado a atuação profissional dos pesquisados, evidenciaram-se diferenças significativas entre os cursos.

Tabela 12: Curso que freqüenta em relação a atuação profissional

		Período que trabalha			Total
		Meio período	Período integral	Não estou trabalhando	
Curso	Ciências Contábeis	3	71	3	77
	Engenharia Química	71	59	81	211
	Letras	20	12	9	41
	Pedagogia	21	52	7	80
Total		115	194	100	409*

* 6 casos omissos

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Na tabulação e análise dos dados para caracterizar os alunos que freqüentavam os cursos pesquisados, analisou-se também a renda pessoal e a renda familiar dos estudantes pesquisados.

Os resultados foram agrupados com a variável curso e os resultados mais característicos foram que:

a) Curso de Ciências contábeis:

- 1,3% declararam não possuem renda;
- 69,7% recebem de 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00);
- 17,1% recebem de 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00);
- 5,3% recebem de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00);
- 1,3% recebem de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00);
- 5,3% não sabiam responder ou não quiseram responder.

b) Curso de Engenharia química

- 43,8% declararam não possuem renda;
- 37,1% recebem de 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00);
- 6,7% recebem de 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00);
- 1,0% recebem de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00);
- 11,4% não sabiam responder ou não quiseram responder.

c) Curso de Letras:

- 31,7% declararam não possuem renda;
- 58,5% recebem de 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00);
- 4,9% recebem de 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00);
- 4,9% não sabiam responder ou não quiseram responder.

d) Curso de Pedagogia

- 2,5% declararam não possuem renda;
- 84,8% recebem de 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00);
- 3,8% recebem de 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00);
- 8,9% não sabiam responder ou não quiseram responder.

Em análise geral, 54,7% dos respondentes declararam receber de 1 até 3 salários mínimos, com ênfase ao curso de pedagogia; seguido de 26,6% dos respondentes que declararam não possuir renda, predominância no curso de engenharia química; e apenas 3,5% dos respondentes declararam receber, individualmente, mais de 6 salários mínimos, destacada a predominância no curso de ciências contábeis.

Quanto à renda familiar, os resultados gerais demonstraram que a distribuição mudava significativamente, pois 13% dos estudantes apresentaram uma renda familiar de 1 até 3 salários mínimos; e 29,8% apresentaram renda familiar de 3 até 6 salários mínimos.

Um contraste evidenciado refere-se ao curso de engenharia química que, em análise individual, teve 43,8% dos respondentes declarando não possuir renda; se analisado a renda familiar, 42,5% apresentaram renda familiar acima de 6 salários mínimos. O que suscita a interpretação de muito da representatividade financeira familiar é satisfeita pelos pais.

Os Cursos de letras e pedagogia apresentaram os mais baixos índices de renda tanto pessoal, quanto familiar. Em contraste ao curso de ciências contábeis, onde 45,3% apresentaram renda familiar superior a 6 salários mínimos.

Quando questionados os estudantes em relação ao recebimento de bolsas de estudos, 44,3% dos estudantes declararam receber bolsas de estudo provenientes da empresa onde trabalham; financiamento (FIES ou outros financiamentos); bolsa de trabalho na Instituição; bolsa de pesquisa na Instituição; bolsa de auxílio em geral, entre outros auxílios. Destes, cerca de 40% dos alunos recebem auxílio entre R\$ 201,00 e R\$ 300,00 oriundos, em sua maioria, de pesquisa na Instituição.

4.5 VALIDAÇÃO DOS MODELOS DE LEALDADE E PERMANÊNCIA

A fase de discussões e resultados dos modelos da presente pesquisa foi desenvolvida em duas partes. Na primeira parte, de caráter exploratório, os dados são inspecionados quanto à dimensionalidade e confiabilidade; na segunda, de caráter confirmatório, procede-se à validação dos modelos de Lealdade e Permanência.

4.5.1 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos de pesquisa

Preliminarmente à técnica de MEE, procedeu-se a análise fatorial. A análise fatorial apresenta-se como um complemento para a teoria na especificação das cargas fatoriais apropriadas para o modelo de mensuração. (HAIR JR. et al., 2005).

Para operacionalização da análise fatorial os dados foram divididos em dois grupos: (i) Grupos de variáveis que respondem diretamente as relações hipotetizadas sobre a Lealdade e Permanência e, em outro momento, (ii) grupos de variáveis que respondem as hipóteses com efeitos indiretos sobre a Lealdade e Permanência, sendo consideradas como elemento adicional na explicação das relações.

A seguir apresenta-se primeiramente a análise de dimensionalidade e confiabilidade das variáveis do grupo (i) e em seguida apresenta-se o grupo (ii).

4.5.1.1 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos do grupo (i)

Inicialmente os dados dos construtos do grupo (i) foram submetidos a testes de KMO e Bartlett's. No tocante a esta análise, os dados demonstraram bons resultados: KMO = 0,93; Bartlett's $X^2 = 13117,67$; $df. = 1176$; e $p < 0,001$.

Após aprovação dos testes de KMO e Bartlett's os dados foram submetidos a análise fatorial. Primeiramente, identificou-se o número ótimo de fatores por meio da *eigenvalues*. Nesta fase esperava-se que o número ótimo de fatores fosse 12. No entanto, como sugerido por Hair Jr. et al. (2005); Dancey e Reidy (2008); e Field (2009) 11 dimensões apresentaram-se com valores maiores que 1 (variância explicada = 72,22%), desta forma, optou-se por considerar somente os 11 fatores confirmados pela rotação (Tabela 13).

Tabela 13: Método de extração *eigenvalues* das variáveis pertencentes ao grupo (i)

Componente	Autovalores Iniciais			Soma rotacionada das cargas ao quadrado		
	Total	% da Variância	% Acumulado	Total	% da Variância	% Acumulado
1	17,492	35,697	35,697	5,957	12,156	12,156
2	3,055	6,235	41,933	3,759	7,671	19,828
3	2,799	5,712	47,645	3,621	7,391	27,218
4	2,082	4,249	51,894	3,512	7,166	34,385
5	1,886	3,848	55,742	3,454	7,049	41,433
6	1,641	3,350	59,092	2,665	5,439	46,872
7	1,484	3,028	62,120	2,634	5,375	52,247
8	1,401	2,859	64,979	2,633	5,374	57,621
9	1,313	2,679	67,658	2,569	5,242	62,863
10	1,134	2,315	69,973	2,397	4,892	67,755
11	1,104	2,253	72,226	2,191	4,471	72,226
12	,919	1,876	74,102			

Método de Extração: Análise em Componentes Principais

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Após identificação do número ótimo de fatores que podem ser extraídos procedeu-se a rotação pelo método *Varimax*. As variáveis com cargas fatoriais menores que 0,4 ou que não possuíam correlação com seu fator foram eliminadas. (HAIR JR. et al., 2005; DANCEY e REIDY, 2008).

Após análise as variáveis RelInte7 (**,544); CompEm14 (**,709); DesAca30 (**,621); SitFin36 (**,643) e VidPes43 (**,569) foram excluídas e os construtos Imagem Social (ImaSoc19; ImaSoc20) e Reputação da IES (RepIes24; RepIes25) foram agrupados. Na seqüência, conforme demonstra a Tabela 14, todos os construtos foram nomeados.

Tabela 14: Análise fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa pertencentes ao grupo (i)

Construto	Variáveis Indicadoras	Componente										
		F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10	F 11
Satisfação com a Instituição	SatInt1	,627										
	SatInt2	,568										
	SatInt3	,533										
Relações Interpessoais	RelInte4								,844			
	RelInte5								,645			
	RelInte6								,814			
	RelInte7								** ,544			
Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos	QualEn8			,651								
	QualEn9			,716								
	QualEn10			,683								
	QualEn11			,695								
Compromisso Emocional com a IES	CompEm12	,678										
	CompEm13	,676										
	CompEm14				** ,709							
Valor Percebido	ValPer15		,745									
	ValPer16		,765									
	ValPer17		,745									
	ValPer18		,769									
Imagem Social*	ImaSoc19										,703	
	ImaSoc20										,771	
Satisfação com a Escolha do Curso	SaEsCur21				,763							
	SaEsCur22				,647							
	SaEsCur23				,693							
Reputação da IES*	RepIes24										,556	
	RepIes25										,538	
Lealdade	Leal26	,725										
	Leal27	,785										
	Leal28	,777										
Satisfação com o Desempenho Acadêmico/ Auto-Eficácia	DesAca29						,856					
	DesAca30					** ,621						
	DesAca31					,833						
	DesAca32					,764						

Continua....

Confiança do Aluno na Instituição	ConfIn33			,617
	ConfIn34			,632
	ConfIn35			,528
	SitFin36		** ,643	
Situação financeira do Aluno	SitFin37			,827
	SitFin38			,771
	SitFin39			,803
Atendimento às Expectativas	AtenEx40	,578		
	AtenEx41	,497		
	AtenEx42	,676		
	VidPes43		** ,569	
Vida Pessoal	VidPes44			,892
	VidPes45			,885
Permanência	Perm46			,636
	Perm47			,644
Compromisso com as Metas Pessoais	CompMe50			,555
	CompMe51			,484

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser

* construtos agrupados no mesmo fator

** variáveis excluídos por apresentarem baixo relacionamento com seu fator

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Após a definição de quais variáveis enquadravam-se em cada fator utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach como parâmetro métrico para verificar a confiabilidade dos dados enquadrados. Segundo Hair Jr. et al. (2005) para que as variáveis sejam confiáveis, recomenda-se que o valor do Alfa de Cronbach não seja inferior a 0,70.

Pela análise de confiabilidade, conforme Quadro 06, os construtos mantiveram suas variáveis indicadoras, ficando com coeficiente maior que 0,70 e desta forma validou-se estatisticamente cada um dos construtos que emergiram da análise fatorial.

Cod.	Construto	Variáveis Indicadoras	Alfa de Cronbach	Intensidade da Força *
F1	Satisfação com a Instituição	SatInt1; SatInt2; SatInt3	,886	Muito boa
F2	Compromisso Emocional com a Instituição	CompEm12; CompEm13	,957	Excelente
F3	Lealdade	Leal26; Leal27; Leal28	,875	Muito boa
F4	Valor Percebido	ValPer15; ValPer16; ValPer17; ValPer18	,927	Excelente
F5	Atendimento às Expectativas	AtenEx40; AtenEx41; AtenEx42	,890	Muito boa
F6	Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos	QualEn8; QualEn9; QualEn10; QualEn11	,873	Muito boa
F7	Satisfação com a Escolha do Curso	SaEsCur21; SaEsCur22; SaEsCur23	,905	Excelente
F8	Satisfação com o Desempenho	DesAca29; DesAca31; DesAca32	,873	Muito boa

Continua....

	Acadêmico/Auto-Eficácia			
F9	Confiança do Aluno na Instituição	ConfIn33; ConfIn34; ConfIn35	,910	Excelente
F10	Situação financeira do Aluno	SitFin37; SitFin38; SitFin39	,789	Boa
F11	Relações Interpessoais	RelInte4; RelInte5; RelInte6	,733	Boa
F12	Vida Pessoal	VidPes44; VidPes45	,922	Excelente
F 13	Imagem Social	ImaSoc19; ImaSoc20	,815	Muito boa
	Reputação da IES	Reples24; Reples25		
F14	Compromisso com as Metas Pessoais	CompMe50; CompMe51	,578	Baixa
F15	Permanência	Perm46; Perm47	,726	Boa

* Verificar Tabela 04 - Regras práticas sobre a dimensão do coeficiente Alfa de Cronbach

Quadro 06 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos pertencentes ao grupo (i)

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

4.5.1.2 Análise de dimensionalidade e confiabilidade dos construtos do grupo (ii)

Em um segundo momento, procedeu-se a análise dos construtos do grupo (ii), sendo os mesmos submetidos a testes de KMO e Bartlett's. Nesta análise, os dados demonstraram bons resultados: KMO = ,906; Bartlett's $X^2 = 6967,136$; d.f.= 351; e $p < 0,001$.

Após aprovação dos testes de KMO e Bartlett's os dados foram submetidos a análise fatorial. Reaplicando os procedimentos efetuados com os construtos do grupo (i), identificou-se o número ótimo de fatores por meio da *eigenvalues*. Nesta etapa esperava-se que o número ótimo de fatores fosse 7, obtendo valores iniciais maiores que 1. (HAIR JR. et al., 2005; DANCEY; REIDY, 2008; FIELD, 2009). Com base na tabela a seguir sete foi o número de fatores formados, sendo que estes explicam 74,82% da variância acumulada.

Tabela 15: Método de extração *eigenvalues* das variáveis pertencentes ao grupo (ii)

Componente	Autovalores Iniciais			Soma rotacionada das cargas ao quadrado		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	10,910	40,406	40,406	4,663	17,269	17,269
2	2,177	8,063	48,469	3,240	11,999	29,269
3	1,738	6,439	54,908	3,176	11,762	41,031
4	1,531	5,671	60,578	2,665	9,872	50,902
5	1,501	5,560	66,139	2,492	9,230	60,132
6	1,327	4,915	71,054	2,025	7,500	67,632
7	1,019	3,776	74,829	1,943	7,197	74,829
8	,929	3,442	78,271			

Método de Extração: Análise em Componentes Principais

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Após identificação do número ótimo de fatores procedeu-se a rotação pelo método *Varimax*. Da mesma forma como na análise dos construtos do grupo (i) as variáveis com cargas fatoriais menores que 0,4 ou que não possuíam correlação com seu fator foram eliminadas. (HAIR JR. et al., 2005; DANCEY; REIDY, 2008).

Nesta análise de confiabilidade nenhuma variável indicadora foi excluída (Tabela 16).

Tabela 16: Análise fatorial dos Componentes Principais dos Construtos de Pesquisa pertencentes ao grupo (ii)

Construtos – Variáveis com efeito indireto	Variáveis Indicadoras	Componente						
		F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7
Atendimento dos Funcionários da Instituição	AtenFu48							,851
	AtenFu49							,813
	AtiCoPr52	,726						
	AtiCoPr53	,734						
	AtiCoPr54	,790						
Atitude da Coordenação e dos Professores	AtiCoPr55	,802						
	AtiCoPr56	,735						
	AtiCoPr57	,719						
	AtiCoPr58	,619						
Atividades de Estágio ou Extracurriculares	AtiEst59		,562					
	AtiEst60		,425					
	AtiEst61		,451					
Infra-estrutura do Campus	InEsCa62				,832			
	InEsCa63				,849			
	InEsCa64				,783			
Nível de Exigência do Curso	NiExCu65					,810		
	NiExCu66					,874		
	NiExCu67					,887		
Auxílio Pedagógico	AuxPed68			,624				
	AuxPed69			,804				
	AuxPed70			,806				
Acesso à Infra-Estrutura	AcInEs71						,744	
	AcInEs72						,673	
	AcInEs73						,599	
Aprendizagem Percebida	AprPer74		,762					
	AprPer75		,814					
	AprPer76		,775					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Após a definição de quais variáveis enquadravam-se em cada fator, novamente utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach como parâmetro métrico para verificar a confiabilidade dos do grupo (ii). Sendo que para valores confiáveis recomenda-se que o valor do Alfa de Cronbach seja superior a 0,70. (HAIR JR. et al., 2005).

Pela análise de confiabilidade apresentada no Quadro 07, em todos os casos o Alfa de Cronbach ficou acima de 0,70, desta forma validaram-se os construtos estatisticamente. Dois construtos (Atividades de Estágio ou Extracurriculares e aprendizagem percebida) permaneceram em uma única dimensão (Tabela 16) e quando analisado em separado o Alfa de Cronbach dos mesmos, a força entre os indicadores é confiável.

Cód.	Construto Variáveis com efeitos indiretos	Variáveis Indicadoras	Alfa de Cronbach	Intensidade da força *
F1	Atitude da Coordenação e dos Professores	AtiCoPr52; AtiCoPr53; AtiCoPr54; AtiCoPr55; AtiCoPr56; AtiCoPr57; AtiCoPr58	,917	Excelente
F2	Aprendizagem Percebida	AprPer74; AprPer75; AprPer76	,913	Excelente
F3	Auxílio Pedagógico	AuxPed68, AuxPed69; AuxPed70	,885	Excelente
F4	Infra-estrutura do Campus	InEsCa62; InEsCa63; InEsCa64	,889	Muito Boa
F5	Nível de Exigência do Curso	NiExCu65; NiExCu66; NiExCu67	,857	Muito Boa
F6	Acesso à Infra-Estrutura	AcInEs71; AcInEs72; AcInEs73	,823	Muito Boa
F7	Atendimento dos Funcionários da Instituição	AtenFu48; AtenFu49	,829	Muito Boa
F8	Atividades de Estágio ou Extracurriculares	AtiEst59; AtiEst60; AtiEst61	,824	Muito Boa

* Verificar Tabela 04 - Regras práticas sobre a dimensão do coeficiente Alfa de Cronbach

Quadro 07 – Análise de confiabilidade Alfa de Cronbach das variáveis indicadoras dos construtos pertencentes ao grupo (ii)

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

4.5.2 Validade dos Modelos

Por meio de um modelo teórico preliminarmente esboçado na forma de diagrama de caminhos e por sucessivos testes das inter-relações foi possível validar os modelos de Lealdade e Permanência de alunos no ensino superior.

Validação de um construto, “é o grau em que os indicadores medem com ‘precisão’ aquilo que eles devem efetivamente medir”. (HAIR JR. et al., 2005, p. 489). Por exemplo, observar a co-variação entre os construtos e sua interpretação em termos teóricos, possibilitando pressupor que as medidas sinalizam a derivação das teorizações. (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003).

Os modelos apresentados a seguir ilustram as relações propostas, bem como a magnitude dos efeitos diretos, indiretos e totais entre as dimensões consideradas para a etapa de análise dos

dados, sendo que os mesmos são analisados em três fases cada (Lealdade/Permanência). A primeira fase consiste em uma análise direta das hipóteses em que as causalidades são propostas diretamente sobre a Lealdade e em seguida sobre Permanência. Na segunda fase as demais hipóteses foram verificadas. Por exemplo, no modelo teórico proposto de Lealdade, o efeito indireto da qualidade sobre a Lealdade pode existir na seguinte condição: Qualidade do ensino percebido-->*Satisfação com a IES*-->Lealdade; e para o modelo de Permanência: Aprendizagem Percebida-->*Compromisso com suas Metas Pessoais*-->Permanência, pois tem-se a possibilidade de encontrar um efeito indireto e significativo entre construtos que nas relações diretas não se apresentaram. Esta incorporação de relações que não se pode medir diretamente melhora a estimação estatística e a explicação do modelo. Na terceira fase, apresentam-se os modelos confirmados pela técnica de MEE e nesta apresentam-se as novas relações que emergiram nos modelos.

4.5.2.1 Validação do Modelo proposto de Lealdade

Antes de proceder-se à análise do modelo confirmado, propõe-se examinar o ajuste geral de qualidade do modelo. Este procedimento certifica o pesquisador de que o mesmo é uma representação adequada do conjunto inteiro das relações causais. (HAIR JR. et al., 2005). Na tabela a seguir o relatório do software AMOS apresenta os coeficientes estimados do modelo de Lealdade e, para um modelo MEE completo, algumas estatísticas de ajuste incremental e parcimonioso são acrescentadas.

Tabela 17: Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Lealdade

Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Lealdade	Sigla	Índices do modelo
Medidas de ajuste absoluto		
Qui-quadrado do modelo estimado	X ²	2168,968
Graus de liberdade	DF	1175
Nível de significância	P	0,000
Qui-quadrado sobre graus de liberdade	X ² /DF	1,846
Índice de qualidade de ajuste	GFI	0,833
Raiz do erro quadrático médio de aproximação	RMSEA	0,045
Medidas de ajuste incremental		
Índice ajustado de qualidade de ajuste	AGFI	0,812
Índice de Tucker-Lewis	TLI	0,934
Índice de ajuste normado	NFI	0,876
Índice de ajuste relativo	RFI	0,866

Continua....

Índice de ajuste incremental	IFI	0,939
Índice de ajuste comparativo	CFI	0,939
Ajuste parcimonioso		
Índice de ajuste normado parcimonioso	PNFI	0,808
Índice de qualidade de ajuste parcimonioso	PGFI	0,738
Critérios de informação de Akaike		
AIC para o modelo estimado		2470,968
AIC para o modelo saturado		2652,000
AIC para o modelo de independência		17629,023
Critério de informação Bayesiano de Schwarz		
BIC para o modelo estimado	BIC	3672,943
BIC para o modelo saturado		13207,098
BIC para o modelo de independência		18034,989
Índice de Hoelter.05	HFIVE	240
Índice de Hoelter.01	HONE	247

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

As medidas de qualidade de ajuste absoluto do modelo confirmado de Lealdade apresentaram qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2) = 2168,968, para 1175 graus de liberdade (DF), sendo estatisticamente significantes no nível de 0,000 ($p < 0,05$). Quando analisado a qualidade do modelo, qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/DF) = 1,846, atesta-se a qualidade do modelo que indica que valores abaixo de 3 são considerados ótimos. (HAIR JR. et al., 1998; KLINE, 1998).

Deve-se também observar que o teste qui-quadrado se torna sensível quando o número de indicadores aumenta. (HAIR JR. et al., 2005). Com isso o índice de qualidade de ajuste (GFI) de 0,833, cujos valores variam de 0 (ajuste pobre) a 1,0 (ajuste perfeito). (HAIR JR. et al., 2005), ficou abaixo de 0,90, valor este indicado como os melhores ajustes do modelo. (BYRNE, 2001).

O valor da raiz do resíduo quadrático médio (RMSEA) atingiu o valor ideal de 0,045, ficando dentro do valor aceitável de 0,05 para valores ótimos. (HAIR JR. et al., 1998). Todas as medidas de ajuste absoluto indicam que o modelo é aceitável. No entanto, esse fato não deve interromper um exame mais cuidadoso dos resultados pois outros tipos de medidas de ajuste fornecerão informações para a aceitabilidade do modelo.

Além das medidas de ajuste geral, pode-se avaliar o modelo geral com outro ponto de referência. Neste caso, podem-se analisar as medidas de ajuste incremental. Estas também fornecem apoio na hora de considerar o modelo aceitável ou não.

Analisando os índices de ajuste incremental, tais como qualidade de ajuste calibrado (AGFI) = 0,812; índice de ajuste normado NFI = 0,876; e índice de ajuste relativo (RFI) = 0,866,

ambos estão abaixo da referência desejada de 0,90. (HAIR JR. et al., 2005). Todavia, ambos os índices excedem 0,80 e podem ser considerados aceitáveis, pois apesar do valor de referência não ter base estatística, a experiência prática e pesquisas demonstraram sua utilidade para diferenciar entre modelos aceitáveis e não aceitáveis. (HAIR JR. et al., 2005). Contudo, outros índices, tais como, índice de Tucker-Lewis (TLI) = 0,934; o índice de ajuste incremental (IFI) = 0,939 e o índice de ajuste comparativo (CFI) = 0,939, obtiveram medidas de ajuste incremental dentro dos parâmetros de referência. (HAIR JR. et al., 2005).

Na seqüência a análise recai sobre os índices informacionais de ajuste parcimonioso. Os índices de ajuste normado parcimonioso (PNFI) = 0,808 e o Índice de qualidade de ajuste parcimonioso (PGFI) = 0,738, possuem valores considerados satisfatórios. Sendo que a literatura indica valores entre 0 e 1,0. Quanto maior o valor, maior parcimônia possui o modelo. (HAIR JR. et al., 2005).

Quanto ao critério de informação de Akaike (AIC) que compara modelos com diferentes números de construtos, o modelo estimado (2470,968) apresentou o menor valor, quando comparado com o modelo saturado (2652,000) e o modelo independente (17629,023). O critério de informação Bayesiano de Schwarz (BIC), também compara modelos, no entanto, é mais rigoroso do que o AIC, o que favorece modelos mais parcimoniosos. Este também apresentou índice do modelo estimado menor (3672,943), quando comparado com o modelo saturado (13207,098) e o modelo independente (18034,989). Ambos os índices (AIC e BIC) reafirmam a qualidade do modelo.

Por fim, os índices de Hoelter, que avaliam a adequação do tamanho da amostra para a estimação do modelo (BYRNE, 2001), indicam adequação da amostra por apresentarem valores superiores aos índices Hoelter.05 - HFIVE que recomenda 240 e o índice Hoelter.01 - HONE 247 casos.

4.5.2.1.1 Estimativas do Modelo confirmado de Lealdade

Entre os pontos fortes da MEE está a habilidade em modelar variáveis indicadoras ou latentes aos seus construtos, pois conceitos teorizados não são medidos diretamente, mas estimados a partir de certo número de variáveis indicadoras que subsequentemente formam um submodelo de mensuração.

Após análise de dimensionalidade, confiabilidade e validação do modelo por meio dos índices de ajuste, descrevem-se a seguir as variáveis indicadoras mensuradas para cada construto. Primeiramente os construtos endógenos (dependentes) e em seguida os construtos latentes exógenos (independentes) pertencentes ao modelo de Lealdade.

Construtos endógenos (dependentes): a) **Qualidade do ensino percebido pelos alunos - QualEn:** Eu percebo qualidade em relação a competência (qualidade, capacidade, experiência e conhecimento) dos professores (QualEn8), Eu percebo qualidade em relação a atitude (orientação, apoio e compreensão) dos professores (QualEn9), Eu percebo qualidade nos conteúdos (relevância do conteúdo para a formação profissional do acadêmico) (QualEn10), e Eu percebo qualidade nas atividades de ensino (métodos de ensino, avaliações e didática do professor) (QualEn11); b) **Relações Interpessoais - RelInte:** Fiz muitos amigos aqui na universidade (RelInte4), Participo em atividades extraclasse com minha turma de sala de aula (RelInte5), e O curso me proporcionou ampliar a rede de amizades (RelInte6); c) **Aprendizagem Percebida - AprPer:** O curso que faço na FURB possibilita aprendizado (AprPer74), O aprendizado obtido é aplicável à vida profissional (AprPer75), As disciplinas do curso promovem o meu desenvolvimento pessoal (AprPer76); d) **Confiança do aluno na Instituição - ConfIn:** As pessoas que trabalham na FURB são honestas (ConfIn33), As pessoas que trabalham na FURB são integras (ConfIn34), e As pessoas que trabalham na FURB cumprem com o que prometem (ConfIn35); e) **Imagem Social/Reputação da IES - RepIes:** A FURB pratica ações que contribuem com a sociedade (ImaSoc19), A sociedade reconhece as ações executadas pela FURB (ImaSoc20), Existe possibilidade de boa colocação dos alunos da FURB no mercado de trabalho (RepIes24), e Existe melhoria de oportunidades de trabalho para os alunos formados pela FURB (RepIes25); f) **Acesso à Infra-Estrutura - AcInEs:** O horário de atendimento da secretaria é adequado (AcInEs71), Os serviços de apoio em geral são de fácil utilização e acesso (AcInEs72), e Existe facilidade no acesso aos laboratórios do curso (AcInEs73); g) **Valor Percebido - ValPer:** O preço das mensalidades é condizente com as possibilidades de emprego oferecidas aos formados pelo curso (ValPer15), O preço atual da mensalidade é condizente com a qualidade do curso (ValPer16), Os custos do curso são compatíveis aos benefícios oferecidos (ValPer17), e Eu considero o valor atual da mensalidade justo (ValPer18); h) **Satisfação com a Instituição - SatInt:** Estou satisfeito(a) por ter escolhido a FURB para estudar (SatInt1), As expectativas que eu tinha com a FURB estão sendo atendidas

(SatInt2), e No geral, estou satisfeito(a) com a FURB (SatInt3); i) **Satisfação com a escolha do curso - SaEsCur:** Estou satisfeito(a) por ter escolhido o curso que faço (SaEsCur21), As expectativas que eu tinha em relação ao curso estão sendo atendidas (SaEsCur22), e No geral, estou satisfeito(a) com o curso que frequento (SaEsCur23); j) **Compromisso Emocional com a Instituição - CompEm:** Tenho orgulho em poder estudar na FURB (CompEm12), e Tenho orgulho em pertencer à FURB (CompEm13); l) **Lealdade - Leal:** Eu recomendo a FURB para outras pessoas que desejam fazer uma graduação (Leal26), Eu escolheria a FURB para realizar outro curso de graduação (Leal27), e Se eu for realizar uma pós-graduação ou outro curso de formação complementar, minha primeira opção será fazer na FURB (Leal28).

Construtos exógenos (independentes): m) **Atitude da Coordenação e dos Professores - AtiCoPr:** Existe facilidade no acesso à coordenação do curso que faço (AtiCoPr52), A coordenação apóia as atividades desenvolvidas pelos alunos (AtiCoPr53), O curso dá retorno (feedback) das reclamações e sugestões aos alunos (AtiCoPr54), A coordenação de curso procura resolver os problemas apresentados pelos alunos (AtiCoPr55), Os professores são comprometidos com o aprendizado dos alunos (AtiCoPr56), Os professores têm disposição para preparar e conduzir as aulas (AtiCoPr57), Os professores mantêm bom relacionamento com os alunos em sala de aula (AtiCoPr58); e n) **Atividades de Estágio ou Extracurriculares - AtiEst:** A FURB apóia a realização de estágios, visitas e/ou viagens de estudo (AtiEst59), São realizadas atividades práticas durante o curso (exemplos: convênios, parcerias, visitas a empresas) (AtiEst60), e As atividades de estágio, visitas e/ou viagens de estudo têm contribuído para o meu aprendizado no curso (AtiEst61).

Construtos eliminados do modelo por não influenciarem e nem serem influenciados diretamente: o) **Infra-estrutura do Campus - InEsCa:** As instalações do *campus* são limpas e bem conservadas (InEsCa62), As instalações do *campus* são modernas e visualmente agradáveis (InEsCa63), e A infra-estrutura existente no *campus* é adequada às necessidades dos alunos (InEsCa64); e p) **Nível de Exigência do Curso - NiExCu:** O curso é rígido em relação a trabalhos e provas (NiExCu65), Conseguir aprovação nas disciplinas do curso é uma tarefa difícil (NiExCu66), e No geral, as atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso têm um alto nível de exigência (NiExCu67).

Tendo avaliado o ajuste geral do modelo e com base na descrição das variáveis indicadoras de cada construto, o pesquisador está preparado para examinar, mais

especificamente, a confiabilidade dos construtos, por meio do CR e AVE, bem como os coeficientes estimados em si, tanto para implicações práticas quanto teóricas. (HAIR JR. et al., 2005).

Primeiramente, verificam-se as medidas de confiabilidade CR e AVE dos construtos pertencentes ao modelo de Lealdade, na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18: Confiabilidade Composta (CR) e Variância média extraída (AVE) do modelo de Lealdade

Construto	CR	AVE
AcInEs	0,825	0,614
AprPer	0,913	0,778
AtiCoPr	0,900	0,562
AtiEst	0,819	0,603
CompEm	0,956	0,916
ConFin	0,909	0,772
EsCur	0,904	0,759
InEsCa	0,890	0,729
Leal	0,864	0,683
NiExCu	0,867	0,686
QualEn	0,845	0,578
RelInt	0,788	0,568
RepIes	0,796	0,506
SatInt	0,885	0,719
ValPer	0,925	0,756

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Todos os construtos observados apresentados índices superiores aos recomendados por Hair Jr. et al. (1998), sendo o pior deles o construto RepIes, cuja variância média extraída ficou próxima do limite mínimo de 0,5. Por outro lado, observe-se o bom desempenho do construto CompEm, com 91,6% de variância média extraída. Note-se também que todos os construtos apresentaram confiabilidade bem acima do valor mínimo de 0,7 sugerido por Hair Jr. et al. (1998).

A Tabela 19 revela que ambas as estimativas contém coeficientes estatisticamente significantes. A análise foi conduzida incluindo um procedimento de *bootstrapping*. Segundo Byrne (2001), ao utilizar esse procedimento pode-se obter maior precisão na determinação dos pesos estruturais e suas significâncias, contribuindo para a remoção de possíveis relações espúrias. Hair Jr. et al. (1998) definem *bootstrapping* como um processo de estimação por meio do qual os erros padronizados não são calculados estatisticamente, mas são baseados nas observações empíricas pela replicação dos dados originais da amostra.

As correlações múltiplas ao quadrado entre cada variável endógena e as variáveis que as afetam diretamente podem ser consideradas semelhantes ao R^2 encontrado em regressão múltipla (HAIR JR. et al., 2005), sendo uma medida relativa de ajuste para cada equação estrutural.

Tabela 19: Correlações múltiplas dos Construtos Endógenos de Lealdade

Construto	Estimativa	Bootstrap					BC Confiança		
	R ²	SE	SE-SE	Média	Bias	SE-Bias	Baixa	Alta	P
QualEn	0,803	0,039	0,001	0,800	-0,003	0,002	0,715	0,884	0,004
RelInt	0,100	0,036	0,001	0,106	0,006	0,002	0,040	0,181	0,008
AprPer	0,565	0,058	0,002	0,566	0,001	0,003	0,446	0,675	0,009
ConfIn	0,455	0,051	0,002	0,452	-0,003	0,003	0,356	0,560	0,003
ReIma	0,430	0,064	0,002	0,434	0,005	0,003	0,300	0,568	0,006
AcInEs	0,531	0,069	0,002	0,530	-0,001	0,003	0,361	0,643	0,007
ValPer	0,495	0,041	0,001	0,500	0,006	0,002	0,410	0,573	0,011
SatInt	0,645	0,045	0,002	0,657	0,012	0,002	0,551	0,721	0,025
SaEsCur	0,668	0,042	0,001	0,675	0,008	0,002	0,571	0,737	0,015
CompEm	0,595	0,048	0,002	0,602	0,008	0,002	0,495	0,685	0,011
Leal	0,684	0,050	0,002	0,703	0,019	0,002	...	0,757	0,052

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Pode-se visualizar, que o efeito dos construtos que afetam a qualidade do ensino percebido pelos alunos (QualEn) atingiu um valor de R^2 de 0,803, ou seja 80,30% da variância desse construto foi explicado. Na seqüência, uma explicação de 0,100 (10%) do construto Relações Interpessoais (RelInt); 0,565 (56,50%) do construto Aprendizagem Percebida (AprPer); 0,455 (45,50%) do construto Confiança do aluno na Instituição (ConfIn); 0,430 (43%) do construto Imagem Social/Reputação da IES (ReIma); 0,531 (53,10%) do construto Acesso à Infra-Estrutura (AcInEs); 0,495 (49,50%) do construto Valor Percebido (ValPer); 0,645 (64,50%) do construto Satisfação com a Instituição (SatInt); 0,668 (66,8%) do construto Satisfação com a escolha do curso (SaEsCur); 0,595 (59,5%) do construto Compromisso Emocional com a Instituição (CompEm); e 0,684 (68,4%) do construto Lealdade (Leal).

Ambas as estimativas dos construtos endógenos possuem valor de explicação significativo tanto pelo método *bootstrap* quanto pelo método BC confiança, sendo $p < 0,05$.

Também de interesse são as correlações entre os construtos, apresentadas na Tabela 20.

Tabela 20 Correlação entre Construtos de Lealdade

Construtos		Estimativa	Bootstrap						BC Confiança		
			SE	SE-SE	Média	Bias	SE-Bias	Baixa	Alta	<i>p</i>	
AtiCoPr	<--> AtiEst	0,675	0,046	0,002	0,669	-0,005	0,002	0,571	0,755	0,005	
AtiCoPr	<--> InEsCa	0,555	0,051	0,002	0,551	-0,003	0,003	0,449	0,644	0,005	
AtiEst	<--> InEsCa	0,526	0,051	0,002	0,525	-0,001	0,003	0,415	0,621	0,005	
AtiCoPr	<--> NiExCu	0,313	0,060	0,002	0,320	0,007	0,003	0,172	0,414	0,012	
AtiEst	<--> NiExCu	0,231	0,063	0,002	0,234	0,003	0,003	0,105	0,347	0,008	
InEsCa	<--> NiExCu	0,286	0,063	0,002	0,290	0,005	0,003	0,161	0,403	0,007	

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Entre as correlações significativas, Atitude da Coordenação e dos Professores (AtiCoPr) possui correlação (0,675) com Atividades de Estágio ou Extracurriculares (AtiEst); Atitude da Coordenação e dos Professores (AtiCoPr) correlaciona-se (0,555) com o construto Infra-estrutura do campus (InEsCa); e Atividades de Estágio ou extracurriculares (AtiEst) correlaciona-se (0,526) com o construto Infra-estrutura do campus (InEsCa).

Essas correlações revelam que, embora os construtos externos estejam interligados e possuam influências compartilhadas, as ligações são especificadas no modelo. Contudo, não há correlações entre as equações estruturais.

Hair Jr. et al. (2005) sugere examinar os resultados das correlações estimadas entre construtos. Valores elevados devem ser notados como uma indicação de nível inaceitável de construtos intercorrelacionados.

Para os construtos desse modelo as estimativas de correlações são baixas para indicar intercorrelações problemáticas. Sendo assim, após avaliação das estimativas do modelo de Lealdade e a verificação das correlações, procedeu-se à análise das hipóteses.

4.5.2.1.2 Efeitos diretos dos construtos sobre a Lealdade e teste de hipóteses

A tabela a seguir apresenta os coeficientes de regressão padronizados e as significâncias das respectivas relações diretas sobre Lealdade. Valor do ponto de corte $p < 0,05$. (HAIR JR. et al., 2005). Assim, estimativas menores que $p < 0,05$ significam que o construto influencia significativamente com o construto Lealdade.

Tabela 21: Resultado das relações diretas sobre a Lealdade

Hip.	Descrição da Hipótese	Relação direta	β padr	p	Resultado
H1	Satisfação com a IES possui efeito positivo direto na Lealdade.	Leal<--SatInt	0,334	0,002	Suportada
H2	Satisfação com a escolha do curso possui efeito positivo direto na Lealdade.	Leal<--SaEsCur	0,057	0,610	Não corroborada
H3	Qualidade do ensino percebido possui um efeito positivo direto na Lealdade do aluno.	Leal<--QualEn	0,161	0,200	Não corroborada
H4	Compromisso emocional com a instituição tem impacto positivo direto sobre a Lealdade do aluno.	Leal<--CompEm	0,188	0,020	Suportada
H5	As relações interpessoais influenciam diretamente na Lealdade de alunos.	Leal<--RelInte	-0,033	0,523	Não corroborada
H6	Valor percebido tem uma influência positiva direta na Lealdade de alunos em IES.	Leal<--ValPer	-0,013	0,783	Não corroborada
H7	A reputação da IES no mercado influencia diretamente na Lealdade dos alunos.	Leal<--ReIma	0,256	0,008	Suportada
H8	A imagem social da IES no mercado influencia diretamente na Lealdade dos alunos.				Suportada
H9	A Confiança do aluno na instituição tem influência direta sobre a Lealdade.	Leal<--ConfIn	-0,004	0,961	Não corroborada

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A **primeira** hipótese prevê uma associação direta entre satisfação com a IES e a Lealdade. Os resultados suportaram a ligação entre os construtos. O peso do impacto foi mediano, sendo $\beta=0,334$ com nível de significância $p<0,05$ ($p=0,002$). Importante nesse ponto notar a satisfação com a IES como um antecedente da Lealdade. Logo, verifica-se que quanto maior for a satisfação com a IES maior será a Lealdade do aluno no ensino superior. Esse resultado também é confirmado pelos estudos de Pritchard, Havitz e Howard (1999); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004); Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005); e Reichelt e Cobra (2008).

A **segunda** hipótese testada foi uma relação positiva direta entre satisfação com a escolha do curso e a Lealdade. O resultado encontrado, sendo $\beta=0,057$ com nível de significância $p=0,610$ ($p>0,05$), não confirmando a hipótese e, conseqüentemente, os argumentos de Walter (2006) de que há um efeito positivo da satisfação geral do aluno em relação ao curso sobre a Lealdade ($\beta=0,17$; $t\text{-value} = 4,01$); e Walter, Tontini e Frega (2008), ($\beta=0,240$; $t\text{-value} = 2,50$). Logo, os achados sugerem novas investigações.

Os resultados também não corroboraram a **terceira** hipótese, que a percepção de qualidade do ensino possui um efeito positivo direto na Lealdade do aluno, com um peso de $\beta=0,161$ e $p=0,200$, ou seja, relação não significativa ($p>0,05$). Esperava-se que esta relação se

confirmasse, pois alguns pesquisadores, tais como Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Walter (2006); Walter, Tontini e Frega (2008); e Marques e Brasil (2008), encontraram em seus estudos associação positiva direta entre esses dois construtos. No entanto, no estudo de Anjos Neto e Moura (2004), a hipótese de que há um impacto positivo direto da qualidade do serviço educacional na Lealdade dos estudantes também não foi corroborada, assim, os resultados aqui encontrados corroboram os resultados encontrados por Anjos Neto e Moura (2004).

No entanto, quando uma nova estimativa do modelo gerado pelo software AMOS foi observado (efeito indireto), verificou-se que há um efeito positivo forte entre ambos, $\beta = 0,552$ e $p = 0,003$. Discutem-se estes efeitos no item 4.5.2.1.3 seguinte.

A **quarta** hipótese pressupõe uma associação entre compromisso emocional com a instituição e Lealdade. Esperava-se que o compromisso emocional com a instituição influenciasse diretamente na Lealdade do aluno. Esta relação foi suportada, sendo $\beta = 0,188$ e $p = 0,020$ ($p < 0,05$). Alguns pesquisadores também encontraram suporte para essa relação, como Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Walter (2006); Walter, Tontini e Frega (2008); e Marques e Brasil (2008).

A **quinta** hipótese prevê que relações interpessoais como influenciadoras da Lealdade. Os dados não indicaram suporte para esta associação ($\beta = -0,033$; $p = 0,523$), ou seja, $p > 0,05$. Nota-se que relações interpessoais neste estudo são entendidas como a ampliação da rede de amigos na universidade e a participação com estes em atividades extraclasses. No estudo de Reichelt e Cobra (2008) a satisfação com o relacionamento tem uma influência positiva na Lealdade à IES ($R^2 = 0,340$; C.R. = 7,555; $p = 0,000$). No entanto, o relacionamento testado por estes autores refere-se, mais especificadamente, ao relacionamento com a IES, ao passo que neste estudo o mesmo referiu-se mais diretamente ao relacionamento entre colegas.

A **sexta** hipótese também é refutada ($\beta = -0,013$; $p = 0,783$). Esta hipótese previa que o valor percebido pelo aluno (preço das mensalidades condizente com as possibilidades de emprego, mensalidade condizente com a qualidade do curso, custos do curso compatíveis aos benefícios oferecidos e a consideração de valor justo da mensalidade) influenciava diretamente na Lealdade à IES. No entanto, a mesma foi refutada, não corroborando os argumentos de Reichelt e Cobra (2008) de que o valor percebido constitui-se como um dos antecedentes da Lealdade ($R^2 = 0,341$; C.R. = 4,061; $p = 0,000$). No estudo de Reichelt e Cobra (2008) as variáveis

indicadoras deste construto referiram-se à avaliação do valor pago, ao tempo gasto para estudar e ao esforço envolvido em frequentar a IES.

A **sétima** e **oitava** hipóteses foram verificadas conjuntamente em virtude de seu agrupamento na análise de dimensionalidade ou fatorial. Estas hipóteses previam que a reputação/imagem social da IES no mercado influencia diretamente na Lealdade. No tocante as estas as relações foram suportadas ($\beta=0,256$; $p=0,008$), corroborando os resultados encontrados por Nguyen e Leblanc (2001), Perfeito et al. (2004) e Anjos Neto e Moura (2004). Uma das razões que parece apoiar este resultado é o desejo dos alunos em reduzir o risco diante da escolha da instituição que vai prestar serviços educacionais (ANJOS NETO; MOURA, 2004).

A **nona** hipótese previa uma associação positiva entre a confiança do aluno na instituição e a Lealdade. Esperava-se que quanto mais confiança o aluno tivesse na instituição, isto é, a avaliação da honestidade, integridade, cumprimento do prometido, aumentasse a propensão a Lealdade. No entanto, essa relação não foi corroborada, sendo $\beta=-0,004$ e $p>0,05$ ($p=0,961$), rejeitando os resultados de Morgan e Hunt (1994) e Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Porém, os resultados aqui apresentados corroboram os resultados de Anjos Neto e Moura (2004); Walter (2006); e Marques e Brasil (2008) em que a confiança não tem influência direta significativa sobre Lealdade.

4.5.2.1.3 Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Lealdade e teste de hipóteses

A tabela a seguir apresenta as cargas fatoriais padronizadas e as significâncias das respectivas relações entre construtos. Valor do ponto de corte $p<0,05$. (HAIR JR. et al., 2005). Assim, estimativas menores que $p<0,05$ significam que os construtos convergem entre si.

Tabela 22: Resultado das relações indiretas sobre a Lealdade

Hip.	Descrição da Hipótese	Relação direta	β padr.	p .	Resultado
H10	Qualidade do ensino Percebido pelos Alunos influencia diretamente na Satisfação com a IES.	SatInt<--QualEn	0,619	0,007	Suportada
H11	Qualidade do ensino Percebido pelos alunos influencia diretamente sobre o valor Percebido.	ValPer<--QualEn	0,509	0,004	Suportada
H12	Valor Percebido é um antecedente direto da Satisfação com a IES.	SatInt<--ValPer	0,175	0,003	Suportada
H13	Qualidade do ensino Percebido pelo aluno	ConfIn<--QualEn	0,674	0,003	Suportada

Continua...

	influencia diretamente sobre a Confiança do aluno na IES.					
H14	Confiança do aluno na IES influencia diretamente no Compromisso Emocional com a IES.	CompEm<--ConfIn	0,114	0,050	Suportada	
H15	Atitude da Coordenação e dos Professores é um antecedente direto da Qualidade do Ensino Percebido pelos alunos	QualEn<--AtiCoPr	0,896	0,004	Suportada	
H16	Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente na Satisfação do aluno com a IES.	SatInt<--ReIma	0,149	0,033	Suportada	
H17	Confiança do aluno na Instituição influencia diretamente na Reputação/imagem Social da IES.	ReIma<--ConfIn	0,231	0,004	Suportada	
H18	Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente no Valor Percebido pelo aluno.	ValPer<--ReIma	0,283	0,008	Suportada	
H19	Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente no Compromisso Emocional com a Instituição.	CompEm<--ReIma	0,193	0,003	Suportada	
H20	Relações Interpessoais influenciam diretamente no Compromisso Emocional com a Instituição.	CompEm<--RelInt	0,044	0,298	Não Corroborada	
H21	Relações Interpessoais influenciam diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso.	SaEскур<--RelInt	0,086	0,040	Suportada	
H22	Qualidade do ensino Percebido pelos Alunos influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso.	SaEскур<--QualEn	0,387	0,003	Suportada	
H23	Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso.	SaEскур<--AprPer	0,287	0,004	Suportada	

Fonte: Da pesquisa, 2009.

Para melhor visualizar as relações diretas, indiretas e totais do modelo proposto de Lealdade, são apresentadas a seguir, na Tabela 23, as cargas fatoriais padronizadas e as significâncias dos efeitos diretos, indiretos e totais confirmados no modelo testado de Lealdade. Valor do ponto de corte $p < 0,05$. (HAIR JR. et al., 2005). Todas as estimativas descritas apresentam $p < 0,05$.

Tabela 23: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Lealdade

Para	Efeitos entre construtos		Efeitos Diretos		Efeitos Indiretos		Efeitos Totais	
	<--	De	β padroniz.	<i>p</i>	β padroniz.	<i>p</i>	β padroniz.	<i>P</i>
Leal	<--	AtiCoPr			0,624	0,005	0,624	0,005
Leal	<--	QualEn			0,552	0,003	0,714	0,008
Leal	<--	AprPer			0,204	0,010	0,204	0,010
Leal	<--	ReIma	0,256	0,008	0,130	0,002	0,385	0,004
Leal	<--	SatInt	0,334	0,002	0,094	0,014	0,428	0,002
Leal	<--	CompEm	0,188	0,020			0,188	0,020
Leal	<--	ConfIn			0,110	0,003		

Continua...

Leal	<--	ValPer			0,075	0,002		
CompEm	<--	AtiCoPr			0,571	0,004	0,571	0,004
CompEm	<--	QualEn			0,584	0,003	0,652	0,006
CompEm	<--	AprPer			0,142	0,002	0,142	0,002
CompEm	<--	ConfIn	0,114	0,054	0,068	0,001	0,182	0,003
CompEm	<--	ReIma	0,193	0,003	0,100	0,004	0,293	0,004
CompEm	<--	ValPer			0,088	0,003	0,088	0,003
CompEm	<--	SatInt	0,503	0,005			0,503	0,005
SaEsCur	<--	AtiEst			0,029	0,025	0,029	0,025
SaEsCur	<--	AtiCoPr			0,648	0,003	0,648	0,003
SaEsCur	<--	QualEn	0,387	0,003	0,320	0,006	0,707	0,004
SaEsCur	<--	RelInt	0,086	0,040			0,126	0,016
SaEsCur	<--	AprPer	0,287	0,004	0,104	0,004	0,391	0,006
SaEsCur	<--	ConfIn			0,050	0,003	0,050	0,003
SaEsCur	<--	ReIma	0,214	0,009			0,214	0,009
SatInt	<--	AtiEst			0,005	0,046	0,005	0,046
SatInt	<--	AtiCoPr			0,687	0,004	0,687	0,004
SatInt	<--	QualEn	0,619	0,007	0,191	0,003	0,810	0,009
SatInt	<--	AprPer			0,097	0,004	0,097	0,004
SatInt	<--	ConfIn			0,046	0,002	0,046	0,002
SatInt	<--	ReIma	0,149	0,033	0,050	0,004	0,199	0,004
SatInt	<--	ValPer	0,175	0,003			0,175	0,003
ValPer	<--	AtiCoPr			0,590	0,005	0,590	0,005
ValPer	<--	QualEn	0,509	0,004	0,145	0,006	0,655	0,006
ValPer	<--	AprPer			0,138	0,005	0,138	0,005
ValPer	<--	ConfIn			0,065	0,003	0,065	0,003
ValPer	<--	ReIma	0,283	0,008			0,283	0,008
AcInEs	<--	AtiCoPr	0,729	0,007			0,729	0,007
ReIma	<--	AtiCoPr			0,471	0,004	0,471	0,004
ReIma	<--	QualEn			0,513	0,005	0,513	0,005
ReIma	<--	AprPer	0,486	0,006			0,486	0,006
ReIma	<--	ConfIn	0,231	0,004			0,231	0,004
ConfIn	<--	AtiCoPr			0,604	0,004	0,604	0,004
ConfIn	<--	QualEn	0,674	0,003			0,674	0,003
AprPer	<--	AtiCoPr			0,665	0,003	0,665	0,003
AprPer	<--	QualEn	0,734	0,004			0,734	0,004
RelInte	<--	AtiEst	0,230	0,026			0,230	0,026
QualEn	<--	AtiCoPr	0,896	0,004			0,896	0,004

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Embora confirmado nas relações diretas que a Satisfação (**H1**) com a IES tem impacto direto sobre a Lealdade ($Leal \leftarrow SatInt; \beta = 0,334; p = 0,002$), optou-se por calcular o efeito indireto e total e verificou-se que este construto possui um efeito ainda maior sobre a Lealdade quando avaliado o efeito total ($Leal \leftarrow SatInt; \beta = 0,428; p = 0,002$). Neste sentido o impacto da satisfação sobre a propensão à Lealdade, demonstrado nos trabalhos de Pritchard, Havitz e Howard (1999); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003); Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004); Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005); Reichelt e Cobra (2008) e confirmado neste trabalho, fortalece a importância da satisfação para a obtenção da Lealdade.

O resultado ($\beta=0,161$; $p=0,200$) da **terceira** hipótese testada não corroborou com a associação direta entre a Qualidade do ensino Percebido e a Lealdade. No entanto, quando uma nova estimativa do modelo foi observada (efeito indireto), verificou-se que há um efeito positivo e significativo ($Leal \leftarrow QualEn$; $\beta=0,552$; $p=0,003$) que suporta a relação entre o construto Qualidade do ensino Percebido pelos alunos e a Lealdade. No tocante ao efeito total esta relação passa a ser ainda mais evidenciada. ($Leal \leftarrow QualEn$; $\beta=0,714$; $p=0,008$).

Uma explicação possível para esse efeito indireto da Qualidade do ensino Percebido pelos alunos sobre a Lealdade pode ser apoiada na intermediação do construto Satisfação com a IES, pois, a Qualidade do ensino Percebido pelos alunos parece ser o construto que possui maior relação direta com Satisfação com a IES ($SatInt \leftarrow QualEn$; $\beta=0,619$; $p=0,007$), com efeito total de ($SatInt \leftarrow QualEn$) $\beta=0,810$ e significância de $p=0,009$, contribuindo para o aumento no poder de explicação e suportando a **décima** hipótese.

Neste sentido, tem-se a seguinte associação: **Leal** \leftarrow $\frac{0,334}{0,334}$ **SatInt** \leftarrow $\frac{0,619}{0,619}$ **QualEn**

De fato, esta relação de influência da Qualidade do ensino sobre a Satisfação do aluno com a IES é amplamente comprovada na literatura. (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004). Esses autores comprovaram que a qualidade percebida é um construto com impacto sobre a satisfação, e que organizações de ensino superior “devem investir seus esforços primariamente em qualidade e valor para obterem lealdade e satisfação de seus egressos”. (GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004, p. 11).

Assim, cabe discutir a rejeição da **sexta** hipótese ($\beta=-0,013$; $p=0,783$). Esta hipótese previa que o valor percebido pelo aluno influenciava diretamente na Lealdade à IES. No entanto, quando analisado o efeito indireto deste construto o mesmo passa a ser significativo ($Leal \leftarrow ValPer$; $\beta=0,075$; $p=0,002$), corroborando Reichelt e Cobra (2008) de que há um efeito indireto do valor percebido sobre a Lealdade.

Apoiando-se nos resultados de Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003), Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004) e Reichelt e Cobra (2008) em que a Qualidade do ensino Percebido pelos alunos parece ter grande influência direta sobre o valor Percebido, os resultados deste trabalho suportam a **décima primeira** hipótese. ($ValPer \leftarrow QualEn$; $\beta=0,509$; $p=0,004$).

Com base nesses argumentos e nos resultados apresentados (Figura 13), tem-se a seguinte relação possível: **Leal** $\leftarrow_{0,334}$ **SatIn** $\leftarrow_{0,175}$ **ValPer** $\leftarrow_{0,509}$ **QualEn**.

Os resultados obtidos no estudo de Reichelt e Cobra (2008) sustentam esta relação. Dentre outros resultados, estes autores dão ênfase à Qualidade do ensino Percebido como influenciadora do Valor Percebido ($R^2=0,150$; C.R.=3,531; $p=0,000$); o Valor Percebido como um antecedente da Satisfação ($R^2=0,750$; C.R.=13,232; $p=0,000$); e a Satisfação como antecedente da Lealdade ($R^2=0,253$; C.R.=3,036; $p=0,002$). Partindo destes resultados e corroborando Henning-Thurau, Langer, Hansen (2001), Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2003); Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2004) a **décima segunda** hipótese foi suportada. Esta prevê que o Valor Percebido é um antecedente direto da Satisfação. (SatInt \leftarrow ValPer; $\beta =0,175$; $p=0,003$).

Em um segundo momento a **nona** hipótese foi analisada. Esta hipótese previa uma associação positiva direta entre a confiança do aluno na instituição e a Lealdade. Entretanto a relação não foi suportada ($\beta =-0,004$; $p=0,961$). Em seguida observou-se o efeito indireto deste sobre a Lealdade (Leal \leftarrow ConfIn; $\beta =0,110$; $p=0,003$) e esta relação passou a ser significativa.

Para tal, observou-se que a Confiança do aluno na Instituição é influenciada diretamente pela Qualidade do ensino Percebido pelo aluno, suportando a **décima terceira** hipótese. (ConfIn \leftarrow QualEn; $\beta =0,674$; $p=0,003$), e corroborando os resultados de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), Walter (2006) e Marques e Brasil (2008). Dentre as relações testadas neste trabalho, pode-se observar na Figura 13 que o efeito indireto da Confiança do aluno na Instituição sobre a Lealdade está mediada pelo Compromisso emocional com a Instituição (CompEm \leftarrow ConfIn; $\beta =0,114$; $p=0,054$), corroborando Anjos Neto e Moura (2004) e aceitando a **décima quarta** hipótese. Neste escopo têm-se as seguintes relações possíveis:

Leal $\leftarrow_{0,188}$ **CompEm** $\leftarrow_{0,114}$ **ConfIn** $\leftarrow_{0,674}$ **QualEn**

Essas relações fortalecem os achados de Marques e Brasil (2008) de que a Qualidade do ensino Percebido pelos alunos tem um significativo impacto na confiança ($\beta =0,710$; $t\text{-value}=11,006$; $p<0,01$); Confiança do aluno na Instituição tem influência no comprometimento emocional ($\beta =0,330$; $t\text{-value}=6,010$; $p<0,01$); e o compromisso emocional também se destacou como influenciador da Lealdade ($\beta =0,620$; $t\text{-value}=12,939$; $p<0,01$). Sendo assim, “a confiança apesar de não possuir impacto direto na Lealdade do estudante influencia, de forma indireta,

através do comprometimento emocional que conduz a Lealdade.” (MARQUES; BRASIL, 2008, p. 11).

Neste arcabouço pode-se incluir como um antecedente direto da Qualidade do Ensino Percebido pelos alunos a Atitude da Coordenação e dos Professores, aceitando a **décima quinta** hipótese. (QualEn<--AtiCoPr; $\beta = 0,896$; $p = 0,004$) e corroborando os resultados de Alves e Raposo (1999), Alves (2000), Pinto e Oliveira (2005), Deschamps (2007) e Mondini (2007). Nesta conformidade, Pinto e Oliveira (2005) argumentam que para um ensino de qualidade são necessárias competências simultaneamente de natureza científica e pedagógica, assegurando eficácia e eficiência no cumprimento das diferentes missões do ensino superior. Pois a atitude perante o ensino é “caracterizada pela avaliação do comportamento do docente relativamente as metodologias de ensino, tais como interação com os alunos, cumprimento de programas, apoio bibliográfico, entre outras.” (PINTO; OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Por fim, diante das relações propostas hipoteticamente, a partir do modelo de Lealdade, as seguintes hipóteses também foram aceitas; ambas são descritas e justificadas pela literatura, conforme segue:

A **décima sexta** hipótese prevê que a Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente na Satisfação do aluno com a IES. Essa relação é suportada (SatInt<--ReIma; $\beta = 0,149$; $p = 0,033$) confirmando os estudos de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Alves (2003).

Alguns pesquisadores, tais como Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), Alves (2003) e Walter (2006) identificaram em seus estudos que a Confiança do aluno na Instituição influencia diretamente na Reputação/imagem Social da IES. O resultado deste trabalho (ReIma<--ConfIn; $\beta = 0,231$; $p = 0,004$) suporta esta relação e, conseqüentemente, a **décima sétima** hipótese é confirmada.

A próxima hipótese (**H18**) testada foi uma relação direta entre Reputação/imagem Social da IES no Mercado e Valor Percebido pelo aluno. O resultado encontrado (ValPer<--ReIma; $\beta = 0,283$; $p = 0,008$), suporta a hipótese e corrobora os resultados de Reichelt e Cobra (2008).

A **décima nona** hipótese prevê que a Reputação/imagem Social da IES influencia diretamente no Compromisso Emocional com a Instituição. O resultado encontrado (CompEm<--ReIma; $\beta = 0,193$; $p = 0,003$) suporta a hipótese. Esse resultado também é suportado nos trabalhos

de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001); Anjos Neto e Moura (2004); Walter (2006); e Walter, Tontini e Frega (2008).

A **vigésima primeira** hipótese pressupõe associação entre as Relações Interpessoais (aluno/aluno; professor/aluno) e a Satisfação com a escolha do Curso. Esperava-se que as Relações Interpessoais (aluno/aluno; professor/aluno) influenciassem na Satisfação com a escolha do Curso. Esta relação é suportada (SaEscur \leftarrow RelInt; $\beta=0,086$; $p=0,040$) confirmando os resultados de Vieira, Milach e Huppel (2008).

Os resultados confirmam a **vigésima segunda** hipótese de que a Qualidade do ensino Percebido pelos Alunos influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso (SaEscur \leftarrow QualEn; $\beta=0,387$; $p=0,003$) e conseqüentemente corrobora os resultados de Walter (2006) e Walter, Tontini e Frega (2008).

Dentre os resultados dos trabalhos de Walter (2006) e Walter, Tontini e Frega (2008) a Aprendizagem Percebida destacou-se como influenciadora da Satisfação com a Escolha do Curso. Os resultados deste estudo suportam esta relação (SaEscur \leftarrow AprPer; $\beta=0,287$; $p=0,004$), e confirmam a **vigésima terceira** hipótese

4.5.2.1.4 Modelo confirmado de Lealdade

A figura a seguir apresenta o diagrama de caminhos do modelo geral confirmado de Lealdade. Segundo Hair Jr. et al. (2005) o diagrama de caminhos é a base para a análise de caminhos. Por meio deste procedimento pode-se estimar empiricamente a força de cada relação representada pelo diagrama de caminhos. As setas que saem de um construto latente indicam que a mesma influencia o construto que recebe a seta. Assim, os construtos dos quais as setas saem representam causa e as que as recebem, efeito. O sinal [+] apresentado com as hipóteses demonstra que o impacto exercido pela seta é positivo.

Setas simples contínuas indicam que a hipótese foi suportada, setas pontilhadas indicam que ela não foi corroborada e linhas duplas indicam novas relações para o modelo. As variáveis latentes exógenas estão em elipses sem preenchimento (independentes) e as variáveis endógenas (dependentes) em elipses cinza.

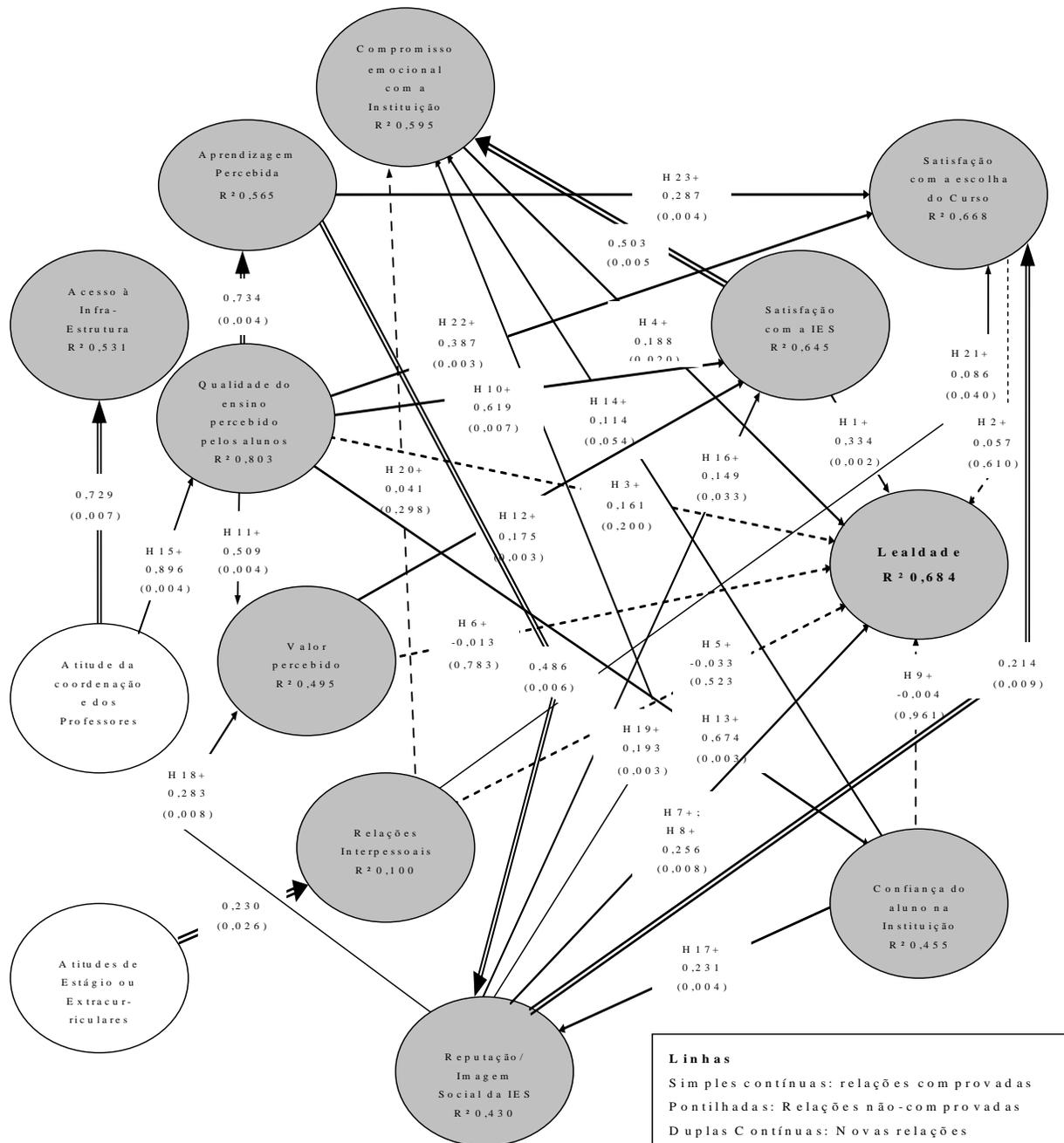


Figura 13: Modelo confirmado dos antecedentes diretos e indiretos de Lealdade apresentando coeficientes padronizados, p-value e R²

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A figura anterior mostra as relações que foram comprovadas no modelo, as que não foram comprovadas e as novas relações que se revelaram importantes.

As linhas contínuas simples mostram as hipóteses corroboradas do estudo, sendo que das 23 hipóteses testadas no modelo de Lealdade, 17 delas foram comprovadas e 6 não foram comprovadas, sendo que estas apresentam-se com setas pontilhadas.

Pode-se visualizar, pelas setas duplas contínuas 6 relações que não existiam no modelo proposto mas que demonstraram ser relevantes no modelo confirmado. As novas relações que emergiram das análises são: Satisfação com a Instituição influencia diretamente no Compromisso Emocional do aluno com a Instituição ($\beta=0,503$; $p=0,005$); Reputação/Imagem Social Reputação da IES influencia diretamente na Satisfação com a escolha do curso ($\beta=0,214$; $p=0,009$); Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no acesso do aluno na Infra-Estrutura ($\beta=0,729$; $p=0,007$); Aprendizagem Percebida é um antecedente direto da Reputação/Imagem Social da IES no mercado ($\beta=0,486$; $p=0,006$); Qualidade do ensino percebido pelos alunos influencia diretamente na Aprendizagem Percebida ($\beta=0,734$; $p=0,004$); Atividades de Estágio ou Extracurriculares influencia diretamente nas Relações Interpessoais. ($\beta=0,230$; $p=0,026$).

Os antecedentes da Lealdade propostos e confirmados no modelo de relações diretas (vide tabela 23) foram a Satisfação com a IES, o Compromisso Emocional com a Instituição, e a Reputação/Imagem social da IES. O construto Satisfação com a IES apresentou maior influencia sobre a Lealdade ($\beta = 0,334$), corroborando os resultados Pritchard, Havitz, Howard (1999); Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2003); Alves (2003) e Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005), seguido de Reputação/Imagem Social da IES ($\beta=0,256$) e com menor impacto direto o Compromisso Emocional com a Instituição ($\beta=0,188$).

Os antecedentes com impacto indireto (vide tabela 23) sobre a Lealdade, confirmados no modelo, foram a Confiança do aluno na Instituição, Qualidade do ensino percebido pelos alunos, Atitude da Coordenação e dos Professores, Aprendizagem Percebida e Valor Percebido. O construto Atitude da Coordenação e dos Professores apresentou-se com maior impacto indireto sobre a Lealdade ($\beta=0,624$), seguido do construto Qualidade do ensino percebido pelos alunos ($\beta=0,552$), Aprendizagem Percebida ($\beta=0,204$), Confiança do aluno na Instituição ($\beta=0,110$) e com menor influência indireta o Valor Percebido ($\beta = 0,075$).

4.5.2.2 Validação do Modelo proposto de Permanência

Esta seção, reuplicando as técnicas empregadas na análise e validação do modelo de Lealdade é destinada a análise e validação do modelo proposto de Permanência. Propõe-se

primeiro examinar o ajuste geral de qualidade do modelo. Na tabela a seguir apresentam-se as medidas de ajuste absoluto, incremental e parcimonioso do modelo confirmado de Permanência gerado pelos relatórios do software AMOS.

Tabela 24: Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Permanência

Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Permanência	Sigla	Índices do modelo
Medidas de ajuste absoluto		
Qui-quadrado do modelo estimado	X ²	2352,589
Graus de liberdade	DF	1152
Nível de significância	P	0,000
Qui-quadrado sobre graus de liberdade	X ² /DF	2,042
Índice de qualidade de ajuste	GFI	0,825
Raiz do erro quadrático médio de aproximação	RMSEA	0,050
Medidas de ajuste incremental		
Índice ajustado de qualidade de ajuste	AGFI	0,798
Índice de Tucker-Lewis	TLI	0,907
Índice de ajuste normado	NFI	0,848
Índice de ajuste relativo	RFI	0,832
Índice de ajuste incremental	IFI	0,916
Índice de ajuste comparativo	CFI	0,916
Ajuste parcimonioso		
Índice de ajuste normado parcimonioso	PNFI	0,766
Índice de qualidade de ajuste parcimonioso	PGFI	0,717
Critérios de informação de Akaike	AIC	
AIC para o modelo estimado		2700,589
AIC para o modelo saturado		2652,000
AIC para o modelo de independência		15609,550
Critério de informação Bayesiano de Schwarz	BIC	
BIC para o modelo estimado		4085,647
BIC para o modelo saturado		13207,100
BIC para o modelo de independência		16015,510
Índice de Hoelter.05	HFIVE	217
Índice de Hoelter.01	HONE	223

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

As medidas de qualidade de ajuste absoluto do modelo confirmado de Permanência apresentaram qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2) = 2352,589, para 1152 graus de liberdade (DF), sendo estatisticamente significantes no nível de 0,000 ($p < 0,05$). Quando analisado a qualidade do modelo, qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/DF) = 2,042, atesta-se a qualidade do modelo, sendo que valores abaixo de 3 são considerados ótimos. (HAIR JR. et al., 1998; KLINE, 1998).

Deve-se também observar que o teste qui-quadrado se torna sensível quando o número de indicadores aumenta. (HAIR JR. et al., 2005). Com isso o índice de qualidade de ajuste (GFI) de 0,825, cujos valores variam de 0 (juste pobre) a 1,0 (juste perfeito) (HAIR JR. et al., 2005), ficou abaixo de 0,90, valor este indicado como os melhores justes do modelo. (BYRNE, 2001).

O valor da raiz do resíduo quadrático médio (RMSEA) atingiu o valor ideal de 0,05, ficando no limite aceitável de 0,05 para valores ótimos. (HAIR JR. et al., 1998).

Todas as medidas de ajuste absoluto indicam que o modelo é aceitável. No entanto, como procedeu-se na análise dos índices de Lealdade, também aplica-se aqui um exame mais cuidadoso dos resultados. Pois, além das medidas de ajuste geral, pode-se avaliar o ajuste do modelo pelos índices incrementais e parcimoniosos. Estes também fornecem apoio na hora de considerar o modelo aceitável ou não.

Em seguida analisou-se os índices de ajuste incremental, tais como qualidade de ajuste calibrado (AGFI) = 0,798, índice de ajuste normado NFI = 0,848 e índice de ajuste relativo (RFI) = 0,832, ambos estão abaixo da referência desejada de 0,90. (HAIR JR. et al., 2005). Todavia, ambos os índices excedem 0,80 e podem ser considerados aceitáveis. (HAIR JR. et al., 2005). Contudo, outros índices tais como índice de Tucker-Lewis (TLI) = 0,907; índice de ajuste incremental (IFI) = 0,916; e o índice de ajuste comparativo (CFI) = 0,916, obtiveram medidas de ajuste incremental dentro dos parâmetros de referência. (HAIR JR. et al., 2005).

Buscando complementar as análises, observaram-se outras informações, tais como os índices de ajuste parcimonioso. As cargas apresentadas pelo índice de ajuste normado parcimonioso (PNFI) = 0,766 e o Índice de qualidade de ajuste parcimonioso (PGFI) = 0,717, possuem valores considerados satisfatórios. Sendo que a literatura indica valores entre 0 e 1,0. Quanto maior o valor, maior parcimônia possui o modelo. (HAIR JR. et al., 2005).

Quanto ao critério de informação de Akaike (AIC) que compara modelos com diferentes números de construtos, o modelo estimado (2700,589) apresentou valor superior ao modelo saturado (2652,000) e inferior ao modelo independente (15609,550). Segundo a literatura quanto menor o valor melhor, no entanto, o modelo estimado apresentou valor superior ao modelo saturado. Desta forma, observou-se que no índice de consistência do critério de informação de Akaike (CAIC) o modelo estimado (3575,509) passou a ser menor do que o modelo saturado (9319,497) e o modelo independente (15865,987).

Com mesmos critérios de análise do AIC, o critério de informação Bayesiano de Schwarz (BIC), também compara modelos, no entanto, é mais rigoroso. Este também apresentou índice do modelo estimado menor (4085,647), quando comparados com o modelo saturado (13207,100) e o modelo independente (16015,510). Ambos os índices (AIC e BIC) reafirmam a qualidade do modelo.

Por fim, os índices de Hoelter, que avaliam a adequação do tamanho da amostra para a estimação do modelo (BYRNE, 2001), indicam adequação da amostra de 415 quando os índices Hoelter .05 - HFIVE recomenda 217 e o índice Hoelter .01 – HONE 223 casos.

4.5.2.2.1 Estimativas do Modelo confirmado de Permanência

Descreve-se a seguir as variáveis indicadoras mensuradas para cada construto pertencente ao modelo de Permanência. Como procedimento efetuado no modelo de Lealdade, primeiramente, os construtos endógenos (dependentes) e em seguida os construtos latentes exógenos (independentes) de Permanência.

Construtos endógenos (dependentes): a) **Acesso à Infra-Estrutura - AcInEs:** O horário de atendimento da secretaria é adequado (AcInEs71), Os serviços de apoio em geral são de fácil utilização e acesso (AcInEs72), e Existe facilidade no acesso aos laboratórios do curso (AcInEs73); b) **Aprendizagem Percebida - AprPer:** O curso que faço na FURB possibilita aprendizado (AprPer74), O aprendizado obtido é aplicável à vida profissional (AprPer75), e As disciplinas do curso promovem o meu desenvolvimento pessoal (AprPer76); c) **Atendimento às Expectativas - AtenEx:** O curso que eu faço é melhor do que eu esperava (AtenEx40), A FURB superou minhas expectativas (AtenEx41), e A qualidade das aulas e professores superou minhas expectativas (AtenEx42); d) **Compromisso com as Metas Pessoais - CompMe:** Ter curso superior hoje é fundamental para o mercado de trabalho (CompMe50), e Sempre alcanço meus objetivos pessoais (CompMe51); e) **Relações Interpessoais - RelInt:** Fiz muitos amigos aqui na universidade (RelInte4), Participo em atividades extraclasse com minha turma de sala de aula (RelInte5), e O curso me proporcionou ampliar a rede de amizades (RelInte6); f) **Satisfação com Desempenho Acadêmico/Auto-Eficácia - DesAca:** Estou satisfeito(a) com meu desempenho em notas (DesAca29), Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos em sala de aula (DesAca31), e Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos e estudos extraclasse

(DesAca32); g) **Satisfação com a escolha do curso - SaEsCur:** Estou satisfeito(a) por ter escolhido o curso que faço (SaEsCur21), As expectativas que eu tinha em relação ao curso estão sendo atendidas (SaEsCur22), e No geral, estou satisfeito(a) com o curso que frequento (SaEsCur23); h) **Satisfação com a Instituição - SatInt:** Estou satisfeito(a) por ter escolhido a FURB para estudar (SatInt1), As expectativas que eu tinha com a FURB estão sendo atendidas (SatInt2), e No geral, estou satisfeito(a) com a FURB (SatInt3); i) **Tendência de Permanência - Perm:** Eu pretendo continuar estudando na FURB no próximo semestre (Perm46), e Eu pretendo me formar na FURB sem interrupções (Perm47).

Construtos exógenos (independentes): j) **Situação financeira do Aluno - SitFin:** Preciso do auxílio de bolsas ou de terceiros (empresa, etc.) para concluir o curso (SitFin37), Necessito de financiamento estudantil para concluir o curso (SitFin38), e Minha situação financeira tem causado preocupação, stress e ansiedade (SitFin39); l) **Nível de Exigência do Curso - NiExCu:** O curso é rígido em relação a trabalhos e provas (NiExCu65), Conseguir aprovação nas disciplinas do curso é uma tarefa difícil (NiExCu66), e No geral, as atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso têm um alto nível de exigência (NiExCu67); m) **Atividades de Estágio ou Extracurriculares - AtiEst:** A FURB apóia a realização de estágios, visitas e/ou viagens de estudo (AtiEst59), São realizadas atividades práticas durante o curso (exemplos: convênios, parcerias, visitas a empresas) (AtiEst60), e As atividades de estágio, visitas e/ou viagens de estudo têm contribuído para o meu aprendizado no curso (AtiEst61); e n) **Atitude da Coordenação e dos Professores - AtiCoPr:** Existe facilidade no acesso à coordenação do curso que faço (AtiCoPr52), A coordenação apóia as atividades desenvolvidas pelos alunos (AtiCoPr53), O curso dá retorno (feedback) das reclamações e sugestões aos alunos (AtiCoPr54), A coordenação de curso procura resolver os problemas apresentados pelos alunos (AtiCoPr55), Os professores são comprometidos com o aprendizado dos alunos (AtiCoPr56), Os professores têm disposição para preparar e conduzir as aulas (AtiCoPr57), Os professores mantêm bom relacionamento com os alunos em sala de aula (AtiCoPr58).

Construtos eliminados do modelo por não influenciarem e nem serem influenciados diretamente: o) **Vida Pessoal - VidPes:** Tenho tempo disponível para estudar (VidPes44), e Consigo conciliar e dispor de tempo e de estrutura para atender às exigências do curso (VidPes45); p) **Auxílio Pedagógico - AuxPed:** A FURB presta acompanhamento extraclasse aos alunos (AuxPed68), A FURB disponibiliza atendimento de professores aos alunos em horários

extraclasse (AuxPed69), e Os professores têm disposição para atender em horários extraclasse (AuxPed70); q) **Infra-estrutura do Campus - InExCa:** As instalações do *campus* são limpas e bem conservadas (InEsCa62), As instalações do *campus* são modernas e visualmente agradáveis (InEsCa63), e A infra-estrutura existente no *campus* é adequada às necessidades dos alunos (InEsCa64); e r) **Atendimento dos Funcionários da Instituição - AtenFu:** Os funcionários do *campus* atendem de forma ágil (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza) (AtenFu48), e Os funcionários do *campus* atendem com gentileza (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza) (AtenFu49).

Conforme procedimento efetuado no modelo de Lealdade, a seguir apresenta-se a confiabilidade dos construtos, por meio do CR e AVE, bem como os coeficientes estimados em si do modelo de Permanência. (HAIR JR. et al., 2005).

Primeiramente, as medidas de confiabilidade CR e AVE dos construtos pertencentes ao modelo de Permanência estão descritas na Tabela 25.

Tabela 25: Confiabilidade Composta (CR) e Variância média extraída (AVE) do modelo de Permanência

Construto	CR	AVE
AcInEx	0,694	0,432
AprPer	0,911	0,773
AtenEx	0,869	0,690
AtenFu	0,830	0,710
AtiCoPR	0,897	0,555
AtiEst	0,819	0,603
AuxPed	0,885	0,720
CompMe	0,522	0,353
DesAca	0,880	0,710
EsCur	0,904	0,758
InEsCa	0,890	0,729
NiExCu	0,867	0,687
Perm	0,726	0,570
RelInte	0,786	0,565
SatInt	0,884	0,718
SitFin	0,787	0,553
VidPes	0,928	0,866

Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Quase todos os construtos observados apresentados índices superiores aos recomendados por Hair Jr. et al. (1998), menos os construtos AcInEx e CompMe cujas variâncias médias extraídas ficaram a baixo do recomendado, sendo consideradas de baixa confiabilidade e pequena variância explicada.

A Tabela 26 apresenta as correlações múltiplas dos construtos endógenos (dependentes). Sendo assim, verifica-se o percentual de variância explicada por meio do R^2 , ou seja, quanto cada construto endógeno é explicado pelas variáveis latentes exógenas (independentes).

Os mesmos procedimentos de estimação aplicados no modelo Lealdade, incluindo *bootstrapping*, foram reaplicados no modelo de Permanência.

Tabela 26: Correlações múltiplas dos Construtos endógenos de Permanência

Construto	Estimativa			Bootstrap			BC Confiança		
	R^2	SE	SE-SE	Média	Bias	SE-Bias	Baixa	Alta	P
AcInEs	0,845	0,064	0,002	0,843	-0,002	0,003	0,722	0,975	0,004
AprPer	0,654	0,061	0,002	0,653	-0,001	0,003	0,527	0,769	0,006
AtenEx	0,453	0,062	0,002	0,456	0,003	0,003	0,308	0,567	0,006
CompMe	0,704	0,094	0,003	0,710	0,006	0,005	0,506	0,877	0,007
RelInte	0,102	0,056	0,002	0,133	0,030	0,003	...	0,178	0,072
DesAca	0,494	0,060	0,002	0,524	0,031	0,003	...	0,589	0,057
SaEsCur	0,733	0,036	0,001	0,737	0,004	0,002	0,647	0,795	0,012
SatInt	0,587	0,048	0,002	0,598	0,011	0,002	0,486	0,668	0,020
Perm	0,612	0,084	0,003	0,646	0,034	0,004	0,428	0,756	0,032

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Assim, os efeitos entre construtos possuem valor de explicação significativos, tanto para a estimação *bootstrapping* quanto para a estimação BC confiança, com exceção do construto RelInt que apresentou $p > 0,05$ ($p = 0,072$) na estimação BC confiança. No entanto, este construto apresentou-se significativo em outra estimação *bootstrapping*.

Quando analisado o efeito dos construtos que afetam o Acesso a Infra-estrutura (AcInEs), este efeito atingiu um valor de R^2 de 0,845, ou seja, 84,50% da variância desse construto foi explicado. Na sequência, observa-se uma explicação de 0,654 (65,40%) do construto Aprendizagem Percebida (AprPer); 0,453 (45,30%) da variância do construto Atendimento às expectativas (AtenEx) foi explicado; seguido de 0,704, ou seja, 70,40% do construto Compromisso com suas Metas Pessoais (CompMe); apenas 0,102 (10,20%) da variância do construto Relações Interpessoais (RelInte); 0,494 (49,40%) do construto Satisfação com o desempenho acadêmico/Auto-eficácia (DesAca); 0,733 (73,30%) do construto Satisfação com a Escolha do curso (SaEsCur); seguido de 0,587, ou seja, 58,70% para o construto Satisfação com a IES (SatInt), por fim, 0,612 (61,20%) da variância do construto Permanência (Perm).

Na tabela a 27 apresenta-se as correlações entre os construtos de Permanência.

Tabela 27: Correlação entre Construtos de Permanência

Construto	Estimativa	Bootstrap						BC Confiança		
		SE	SE-SE	Média	Bias	SE-Bias	Baixa	Alta	P	
SitFin <--> VidPes	-0,091	0,063	0,002	-0,094	-0,004	0,003	-0,210	0,028	0,193	
SitFin <--> AtenFu	0,056	0,065	0,002	0,056	-0,001	0,003	-0,080	0,178	0,391	
VidPes <--> AtenFu	0,256	0,063	0,002	0,260	0,003	0,003	0,124	0,375	0,008	
SitFin <--> AtiCoPr	0,005	0,062	0,002	0,002	-0,002	0,003	-0,120	0,120	0,942	
VidPes <--> AtiCoPr	0,374	0,051	0,002	0,370	-0,004	0,003	0,278	0,483	0,003	
AtenFu <--> AtiCoPr	0,480	0,067	0,002	0,468	-0,012	0,003	0,349	0,602	0,002	
SitFin <--> AtiEst	0,089	0,064	0,002	0,091	0,002	0,003	-0,040	0,205	0,158	
VidPes <--> AtiEst	0,218	0,056	0,002	0,214	-0,003	0,003	0,110	0,337	0,004	
AtenFu <--> AtiEst	0,344	0,072	0,003	0,335	-0,009	0,004	0,199	0,485	0,002	
AtiCoPr <--> AtiEst	0,684	0,048	0,002	0,679	-0,005	0,002	0,576	0,768	0,005	
SitFin <--> InEsCa	-0,015	0,059	0,002	-0,012	0,003	0,003	-0,170	0,077	0,627	
VidPes <--> InEsCa	0,260	0,054	0,002	0,261	0,001	0,003	0,141	0,362	0,008	
AtenFu <--> InEsCa	0,388	0,067	0,002	0,383	-0,005	0,003	0,251	0,514	0,004	
AtiCoPr <--> InEsCa	0,561	0,052	0,002	0,559	-0,003	0,003	0,456	0,648	0,005	
AtiEst <--> InEsCa	0,526	0,050	0,002	0,525	-0,001	0,003	0,417	0,620	0,006	
SitFin <--> NiExCu	0,107	0,066	0,002	0,105	-0,002	0,003	-0,020	0,244	0,076	
VidPes <--> NiExCu	-0,109	0,050	0,002	-0,105	0,004	0,003	-0,220	-0,018	0,022	
AtenFu <--> NiExCu	0,139	0,068	0,002	0,134	-0,005	0,003	0,003	0,260	0,038	
AtiCoPr <--> NiExCu	0,312	0,060	0,002	0,319	0,007	0,003	0,187	0,428	0,007	
AtiEst <--> NiExCu	0,228	0,063	0,002	0,231	0,003	0,003	0,107	0,347	0,008	
InEsCa <--> NiExCu	0,290	0,063	0,002	0,294	0,004	0,003	0,167	0,408	0,007	
SitFin <--> AuxPed	-0,005	0,062	0,002	-0,008	-0,003	0,003	-0,120	0,121	0,991	
VidPes <--> AuxPed	0,284	0,051	0,002	0,283	-0,001	0,003	0,184	0,382	0,005	
AtenFu <--> AuxPed	0,342	0,068	0,002	0,333	-0,008	0,003	0,219	0,480	0,002	
AtiCoPr <--> AuxPed	0,650	0,040	0,001	0,651	0,001	0,002	0,555	0,720	0,009	
AtiEst <--> AuxPed	0,618	0,048	0,002	0,620	0,002	0,002	0,512	0,700	0,008	
InEsCa <--> AuxPed	0,459	0,054	0,002	0,457	-0,002	0,003	0,336	0,564	0,004	
NiExCu <--> AuxPed	0,284	0,060	0,002	0,293	0,009	0,003	0,164	0,400	0,010	

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Entre as correlações apresentadas, o construto Situação Financeira do aluno é o único construto que não se correlaciona significativamente com os demais construtos ($p > 0,05 =$ BC confiança). Os demais construtos se correlacionam significativamente, dentre outros, correlação entre os construtos Atitude da coordenação e dos Professores (AtiCoPr) com as Atividades de estágio ou Extracurriculares (AtiEst) (0,684) corroborando os resultados de Valsecchi e Nogueira (2002); seguido de moderada correlação entre os construtos Atitude da coordenação e dos Professores (AtiCoPr) com o construto Auxilio Pedagógico (AuxPed) (0,650).

Embora os construtos possuam significativas correlações entre si, as estimativas de correlações são baixas para indicar intercorrelação problemática, ambas as correlações estão

abaixo de 0,800. Portanto, após avaliação das estimativas e as verificações das correlações, procedeu-se à análise das hipóteses e à avaliação do modelo confirmado de Permanência.

4.5.2.2.2 Efeitos diretos dos construtos sobre a Permanência e teste de hipóteses

A seguir a Tabela 28 apresenta as cargas fatoriais padronizadas e as significâncias das respectivas relações diretas sobre Permanência. Estimativas significantes possuem $p < 0,05$. (HAIR JR. et al., 2005), sendo que cargas fatoriais com significância de $p > 0,05$ significam que o construto não convergiu com o construto Permanência, portanto, hipótese não corroborada.

Tabela 28: Resultado das relações diretas sobre a Permanência

Hip.	Descrição da Hipótese	Relação direta	β padr	P	Resultado
H24	As relações interpessoais em sala de aula influenciam diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--RelInte	0,073	0,359	Não Corroborada
H25	Satisfação com a IES influencia diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--SatInt	0,201	0,047	Suportada
H26	Satisfação com a escolha do curso influencia diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--SaEsCur	0,230	0,145	Não Corroborada
H27	Atender as expectativas dos alunos é um fator preponderante com influência direta na Permanência do aluno no ensino superior.	Perm<--AtenEx	-0,232	0,164	Não Corroborada
H28	A satisfação com o desempenho acadêmico/auto eficácia influencia diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--DesAca	-0,038	0,685	Não Corroborada
H29	Situação financeira do aluno influencia diretamente na Permanência no ensino superior.	Perm<--SitFin	0,129	0,033	Suportada
H30	Conciliar os fatores da vida pessoal e profissional com a vida acadêmica influencia diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--VidPes	0,036	0,463	Não Corroborada
H31	Compromisso do aluno com suas metas pessoais influenciam diretamente na Permanência de alunos no ensino superior.	Perm<--CompMe	0,609	0,013	Suportada

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A **vigésima quarta** hipótese testada neste trabalho e primeira do modelo de Permanência prevê que as relações interpessoais em sala de aula influenciam diretamente na Permanência de alunos no ensino superior. Os resultados não corroboram a hipótese de que há relação entre os construtos, pois os dados indicam a não significância dos resultados, portanto, $p > 0,05$ ($p = 0,359$). Logo, os resultados não corroboram a hipótese e os argumentos de alguns autores. (TINTO, 1997; TINTO, 2000; LIU; LIU, 2000; HOTZA, 2000; SANTOS, 2001; MONTEMARQUETTE;

MAHSEREDJIAN; HOULE, 2001; DARLASTON-JONES et al., 2003; ALLEN et al., 2008). Tinto (2000) destaca que fazer amigos durante o primeiro ano de faculdade é uma das principais preocupações da vida estudantil, pois, forma uma rede de apoio e engajamento social. No entanto, os resultados aqui apresentados se generalizam a todos os períodos, não sendo possível avaliar somente as turmas do primeiro ano por falta de amostragem condizente com os parâmetros estipulados pela técnica de análise. Sugere-se novas pesquisas futuramente que comprovem, ou não, a relação entre estes construtos.

A **vigésima quinta** hipótese pressupõe que a Satisfação com a IES possui efeito positivo direto na Permanência do aluno no ensino superior. Esperava-se que quanto maior o grau de satisfação do aluno com a IES maior seria a propensão do mesmo permanecer na IES. Esta relação foi suportada, sendo $\beta = 0,201$ e $p = 0,047$ ($p < 0,05$). Henning-Thurau e Klee (1997), Liu e Liu (2000), Pereira (2004), Andriola, Andriola e Moura (2006) também encontraram suporte para essa relação.

Os resultados não corroboram a **vigésima sexta** hipótese de que a Satisfação com a escolha do curso possui efeito positivo direto na Permanência do aluno no ensino superior. Os resultados encontrados de $\beta = 0,230$ não são significativos ao nível de $p < 0,05$ ($p = 0,145$). Sendo assim a hipótese não corroborou os resultados de Leppel (2001) e Dowd e Coury (2006). Para estes autores a indecisão do aluno em relação à escolha do curso afeta negativamente na Permanência do aluno. Assim sendo, subtende-se que a escolha do curso ou até mesmo a afinidade com o curso influencia na Permanência do aluno no ensino superior.

Os resultados também não corroboram a **vigésima sétima** hipótese de que o atendimento as expectativas dos alunos seja um fator com influência direta na Permanência. Portanto $p = 0,164$, ou seja, os resultados não são significativos ao nível de $p < 0,05$. Esperava-se que esta relação se confirmasse, pois, alguns pesquisadores tais como Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003) encontraram em seus estudos associação entre esses dois construtos. Logo, os resultados carecem de novas investigações.

A **vigésima oitava** hipótese prevê que a Satisfação com o Desempenho Acadêmico/Auto eficácia do aluno impacta diretamente na permanecer do mesmo no ensino superior. O resultado, sendo $\beta = -0,038$ com nível de significância de $p = 0,685$ ($p > 0,05$) não corroboram a hipótese e, consequentemente os argumentos de Spady, (1970); Cabrera, Nora e Castaneda (1992), Hotza (2000), Liu e Liu (2000) Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001), Titus (2004), Dowd e

Coury (2006) e Allen et. al (2008). No entanto, os achados dessa dissertação corroboram os resultados encontrados por Leppel (2001).

A **vigésima nona** hipótese foi suportada confirmando os achados de Cabrera, Nora e Castañeda (1992), Santos (2001), Allen et al. (2008) e Cislighi (2008). Esta hipótese prevê que quanto melhor a situação financeira do aluno maior a propensão do mesmo permanecer no ensino superior. Os resultados suportam esta relação, sendo $\beta=0,129$ com significância de $p<0,05$ ($p=0,033$). Esse resultado também pode estar relacionado ao apontado por Mayo, Helms e Codjoe (2004) e Dowd e Coury (2006). Estes autores indicam os assuntos financeiros como influência negativa na retenção de estudantes em IES, ou seja, quando a situação financeira do aluno é desfavorável reduz a possibilidade do mesmo permanecer na IES.

Conseguir conciliar os fatores da vida pessoa e profissional com a vida acadêmica influencia diretamente na Permanência do aluno no ensino superior, sendo que, esta relação testa a **trigésima** hipótese. Esperava-se que esta relação se confirmasse, no entanto essa relação não foi suportada, sendo $\beta=0,036$ com significância de $p=0,463$, ou seja, não significativa por apresentar $p>0,05$. Sendo assim, os dados não corroboram os argumentos de Spady (1970) e Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001). Vale lembra que no modelo apresentado por Spady (1970) o contexto familiar se relaciona indiretamente a decisão de abandonar. Desta forma, novos estudos devem ser aplicados a fim de verificar o efeito direto/indireto entre estes construtos.

Corroborando os resultados de Hotza (2000); Santos (2001), Tinto (2003), Leppel (2005), Cislighi (2008) a **trigésima primeira** hipótese foi suportada. Esta prevê que o Compromisso do acadêmico com suas metas pessoais têm relação direta com a Permanência do aluno no ensino superior. Os dados indicaram suporte para esta associação, sendo $\beta=0,609$ com significância de $p<0,05$ ($p=0,013$). Segundo Leppel (2005), estudantes que esperam ser bem-sucedidos julgam o curso, muitas vezes, com as possibilidades de ganhos futuros.

4.5.2.2.3 Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Permanência e teste de hipóteses

A seguir, na Tabela 29, são apresentadas as cargas fatoriais padronizadas e as significâncias das receptivas relações entre construtos. Valor do ponto de corte $p<0,05$. (HAIR

JR. et al., 2005). Assim, estimativas menores que $p < 0,05$ significam que os construtos convergem entre si.

Tabela 29: Resultado das relações indiretas sobre a Permanência

Hip.	Descrição da Hipótese	Relação direta	β padr.	p .	Resultado
H32	Aprendizagem Percebida influencia diretamente no Compromisso com as Metas pessoais.	CompMe<--AprPer	0,852	0,002	Suportada
H33	Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no Acesso a Infra-Estrutura.	AcInEs<--AtiCoPr	0,919	0,004	Suportada
H34	Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente na satisfação com a escolha do curso.	SaEsCur<--AtiCoPr	0,154	0,046	Suportada
H35	Situação Financeira do aluno influencia diretamente nas Relações Interpessoais.	RelInt<--SitFin	-0,016	0,907	Não Corroborada
H36	Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso.	SaEsCur<--AprPer	0,289	0,005	Suportada
H37	Atendimento as Expectativas influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso.	SaEsCur<--AtenEx	0,516	0,005	Suportada
H38	Atendimento as Expectativas influencia diretamente na Satisfação com a IES.	SatInt<--AtenEx	0,449	0,004	Suportada
H39	Situação Financeira do Aluno influencia diretamente no Compromisso com as Metas Pessoais.	CompMe<--SitFin	-0,013	0,802	Não Corroborada
H40	Atividades de Estágio ou Extracurriculares influenciam diretamente nas Relações Interpessoais.	RelInt<--AtiEst	0,211	0,042	Suportada
H41	Relações Interpessoais influenciam diretamente no Desempenho acadêmico.	DesAca<--RelInt	0,123	0,042	Suportada
H42	Compromisso com as metas pessoais influencia diretamente no desempenho acadêmico.	DesAca<--CompMe	0,289	0,012	Suportada
H43	Atitude da Coordenação e dos Professores influenciam diretamente no Desempenho acadêmico.	DesAca<--AtiCoPr	0,474	0,005	Suportada
H44	Nível de Exigência do Curso influencia negativamente no Desempenho acadêmico	DesAca<--NiExCu	-0,311	0,010	Suportada

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Reaplicando os procedimentos apresentados no modelo de Lealdade, a tabela 30 a seguir, apresenta as cargas fatoriais padronizadas e significâncias comprovadas nas relações diretas, indiretas e totais do modelo proposto de Permanência. Valor do ponto de corte $p < 0,05$. (HAIR JR. et al., 2005). Todas as estimativas descritas apresentam $p < 0,05$.

Tabela 30: Efeitos Diretos, Indiretos e Totais confirmados no modelo de Permanência

Efeitos entre construtos			Efeitos Diretos		Efeitos Indiretos		Efeitos Totais	
Para	<--	De	β padroniz.	<i>P</i>	β padroniz.	<i>P</i>	β padroniz.	<i>P</i>
Perm	<--	AtiCoPr			0,511	0,008	0,511	0,008
Perm	<--	AcInEs			0,539	0,005	0,539	0,005
Perm	<--	AprPer			0,561	0,003	0,561	0,003
Perm	<--	SitFin	0,129	0,033				
Perm	<--	CompMe	0,609	0,013			0,610	0,009
Perm	<--	SatInt	0,201	0,047			0,201	0,047
SatInt	<--	AtiCoPr			0,608	0,005	0,608	0,005
SatInt	<--	AprPer			0,298	0,004	0,298	0,004
SatInt	<--	AcInEs	0,427	0,008	0,241	0,002	0,668	0,007
SatInt	<--	AtenEx	0,449	0,004			0,448	0,003
SaEsCur	<--	AcInEs			0,518	0,007	0,518	0,007
SaEsCur	<--	AtiCoPr	0,154	0,046	0,476	0,006	0,630	0,002
SaEsCur	<--	AprPer	0,289	0,005	0,352	0,004	0,641	0,010
SaEsCur	<--	AtenEx	0,516	0,005			0,516	0,005
DesAca	<--	AtiEst			0,026	0,041		
DesAca	<--	AcInEs			0,253	0,010	0,253	0,010
DesAca	<--	AprPer			0,312	0,009	0,312	0,009
DesAca	<--	NiExCu	-0,311	0,010			-0,311	0,010
DesAca	<--	AtiCoPr	0,474	0,005	0,231	0,006	0,705	0,005
DesAca	<--	CompMe	0,289	0,012			0,311	0,013
DesAca	<--	RelInt	0,123	0,042			0,123	0,042
RelInt	<--	AtiEst	0,211	0,042			0,211	0,042
CompMe	<--	AtiCoPr			0,624	0,003	0,624	0,003
CompMe	<--	AcInEs			0,679	0,002	0,679	0,002
CompMe	<--	AprPer	0,852	0,002			0,839	0,002
AtenEx	<--	AtiCoPr			0,500	0,005	0,500	0,005
AtenEx	<--	AcInEs			0,544	0,008	0,544	0,008
AtenEx	<--	AprPer	0,673	0,006			0,673	0,006
AprPer	<--	AtiCoPr			0,744	0,006	0,744	0,006
AprPer	<--	AcInEs	0,809	0,006			0,809	0,006
AcInEs	<--	AtiCoPr	0,919	0,004			0,919	0,004

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Como já descrito, o construto com maior influencia direta sobre a Permanência é o construto Compromisso com suas Metas Pessoais (Perm<--CompMe; $\beta=0,609$; $p=0,013$), aceitando a **trigésima primeira** hipótese. Quando se analisa os efeitos indiretos e totais deste construto sobre a Permanência, este passa a ter um efeito ainda maior. (Perm<--CompMe; $\beta=0,610$; $p=0,009$). Uma explicação possível para este aumento no poder de explicação pode ser evidenciada pela intermediação do construto Aprendizagem Percebida (CompMe<--AprPer; $\beta=0,852$; $p=0,002$), suportando a **trigésima segunda** hipótese que prevê associação entre os construtos Aprendizagem Percebida e Compromisso com as Metas pessoais e corroborando Cislighi (2008). Os resultados indicam que a Aprendizagem Percebida influencia

indiretamente na propensão a Permanência por meio do Compromisso com suas Metas Pessoais. (Per<--AprPer; $\beta=0,561$; $p=0,003$).

Neste sentido, tem-se a seguinte associação possível: **Perm** <^{0,609} **CompMe** <^{0,852} **AprPer**

Sendo assim, o impacto do Compromisso com as Metas Pessoais sobre a Permanência, demonstrados nos trabalhos de Hotza (2000), Santos (2001), Leppel (2005), Cislaghi (2008) e confirmados neste trabalho, fortalece a importância dos aspectos intrínsecos do aluno para a sua Permanência.

Diante das relações propostas hipoteticamente, a partir do modelo de Permanência, as demais hipóteses foram aceitas, sendo estas descritas e justificadas pela literatura, conforme segue:

Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no Acesso a Infra-Estrutura e na satisfação com a escolha do curso, suportando a **trigésima terceira** (AcInEs<--AtiCoPr; $\beta=0,919$; $p=0,004$) e **trigésima quarta** (SaEsCur<--AtiCoPr; $\beta=0,154$; $p=0,046$) hipóteses e corroborando Guimarães (2004). Entre os argumentos, a autora destaca que os Coordenadores devem se responsabilizar pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos dos Cursos, pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento dos Cursos.

A **trigésima sexta** hipótese também é suportada. Esta hipótese prevê que a Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso (SaEsCur<--AprPer; $\beta=0,289$; $p=0,005$), corroborando Walter (2006).

Atendimento as Expectativas influencia na Satisfação com a Escolha do Curso. Esta associação suporta (SaEsCur<--AtenEx; $\beta=0,516$; $p=0,005$) a **trigésima sétima** hipótese. Hotza (2000) também concluiu que a decepção do aluno em relação as suas expectativas pode ter levado os alunos a dificuldades para acompanhar o curso e desempenho insatisfatório.

A **trigésima oitava** hipótese prevê que o Atendimento às Expectativas dos alunos influencia na Satisfação com a IES. Esta relação é suportada (SatInt<--AtenEx; $\beta=0,449$; $p=0,004$) e corrobora os resultados de Oliver (1997) e Alves (2003). Para Oliver (1997) a satisfação decorre da avaliação das expectativas. Entretanto, os resultados de Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003) não suportaram esta relação, indicando que a satisfação não recebe impacto significativo das expectativas.

Atividades de Estágio ou Extracurriculares influenciam nas Relações Interpessoais. Esta associação suporta (RelInt \leftrightarrow AtiEst; $\beta = 0,211$; $p = 0,042$) a **quadragésima** hipótese e corrobora os resultados de Tinto (2000) e Cislighi (2008).

A **quadragésima primeira** hipótese prevê que as Relações Interpessoais influenciam na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Esta associação é suportada (DesAca \leftrightarrow RelInt; $\beta = 0,123$; $p = 0,042$) e corrobora os resultados de Tinto (1997), Tinto (2000) e Valsecchi e Nogueira (2002). Esses resultados são condizentes com as conclusões apresentadas por Valsecchi e Nogueira (2002) em que a comunicação professor-aluno foi o marco divisor para que o aluno tivesse ou não desempenho satisfatório no estágio supervisionado.

Sheard e Golby (2007) identificaram em suas pesquisas que o Compromisso com as metas esta correlacionado positivamente com os critérios de desempenho e sucesso acadêmico. Neste trabalho os resultados confirmam a **quadragésima segunda** hipótese, pois, o compromisso com as Metas Pessoais influencia na Satisfação com o Desempenho acadêmico. (DesAca \leftrightarrow CompMe; $\beta = 0,289$; $p = 0,012$).

Atitude da Coordenação e dos Professores influenciam na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Essa relação suporta a **quadragésima terceira** hipótese (DesAca \leftrightarrow AtiCoPr; $\beta = 0,474$; $p = 0,005$). Em se tratando de ensino infantil, Souza e Castro (2008) argumentam que as atitudes envolvendo diálogo e compreensão dos professores, contribuem para a melhora no desempenho acadêmico.

A **quadragésima quarta** hipótese prevê que o Nível de Exigência do Curso, incluindo-se neste a rigidez em relação a trabalhos e provas, dificuldade em conseguir aprovação nas disciplinas do curso, alto nível de exigência nas atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso influenciam negativamente na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Esta relação é suportada (DesAca \leftrightarrow NiExCu; $\beta = -0,311$; $p = 0,010$), corroborando os resultados de Marks (2000), Wilhelm (2004) e Walter (2006).

4.5.2.2.4 Modelo confirmado de Permanência

A figura a seguir apresenta o diagrama de caminhos do modelo geral confirmado de Permanência. O sinal [+] apresentado com as hipóteses demonstra que o impacto exercido pela

seta é positivo, em contrapartida, sinal [-] apresentado com as hipóteses demonstra que o impacto exercido pela seta é negativo.

Setas simples contínuas indicam que a hipótese foi suportada, setas pontilhadas indicam que ela não foi corroborada e linhas duplas indicam novas relações para o modelo. As variáveis latentes exógenas estão em elipses sem preenchimento e as variáveis endógenas em elipses cinza.

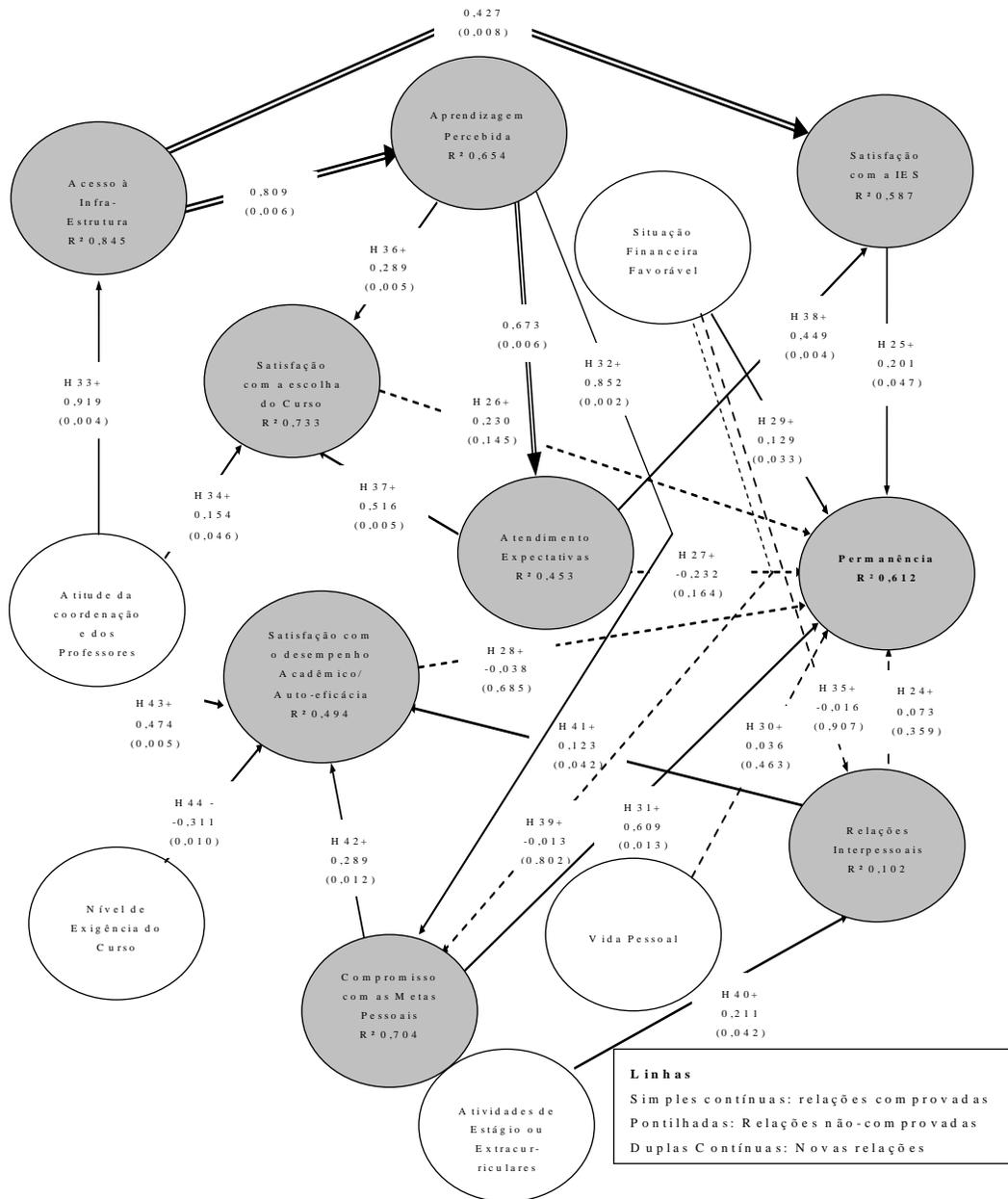


Figura 14: Modelo confirmado dos antecedentes diretos e indiretos de Permanência apresentando coeficientes padronizados, *p-value* e R²
 Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A Figura 14 mostra as relações que foram comprovadas no modelo de Permanência, as que não foram comprovadas e as novas relações que se revelaram importantes.

As linhas contínuas simples mostram as hipóteses corroboradas do estudo, sendo que das 20 hipóteses testadas no modelo de Permanência, 13 delas foram comprovadas e 7 não foram comprovadas, estas apresentam-se com setas pontilhadas.

Pode-se visualizar pelas setas duplas contínuas 3 relações que não existiam no modelo proposto, mas que demonstraram ser relevantes no modelo confirmado. As novas relações que emergiram das análises, são: Acesso a Infra-estrutura influencia diretamente na Satisfação com a IES ($\beta=0,427$; $p=0,008$); Aprendizagem Percebida influencia diretamente no Atendimento às expectativas ($\beta=0,673$; $p=0,006$); Acesso a Infra-estrutura influencia diretamente na Aprendizagem Percebida ($\beta=0,809$; $p=0,006$);

Os antecedentes da Permanência propostos e confirmados no modelo de relações diretas (vide tabela 30) foram a Satisfação com a IES, Situação Financeira Favorável e o Compromisso do Aluno com suas Metas Pessoais. O construto Compromisso do Aluno com suas Metas Pessoais apresentou maior influência sobre a Permanência ($\beta=609$) corroborando os resultados de Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003) e Cislighi (2008), seguido de Satisfação com a IES ($\beta=0,201$), e com menor influência direta a Situação Financeira Favorável ($\beta=129$), tratando-se de instituições privadas de ensino superior.

Os antecedentes com impacto indireto (vide tabela 30) sobre a Permanência confirmados no modelo foram a Atitude da Coordenação e dos Professores, o Acesso a Infra-Estrutura e a Aprendizagem Percebida. O construto Aprendizagem Percebida apresentou maior influência indireta sobre a Permanência ($\beta=561$), seguido de Acesso a Infra-Estrutura ($\beta=539$) e Atitude da Coordenação e dos Professores ($\beta=511$).

5 CONCLUSÃO

O capítulo de conclusão tem por objetivo apresentar e discutir os principais resultados do trabalho. Este capítulo está estruturado em quatro partes. (1) conclusões gerais das análises e resposta aos objetivos, (2) recomendações gerenciais são apresentadas para a IES, (3) limitações do estudo e (4) sugestões para pesquisas futuras.

5.1 CONCLUSÕES GERAIS

Com relação ao Objetivo Principal do trabalho, analisar os antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em cursos de graduação em uma instituição de ensino superior (IES) catarinense, este é alcançado com alcance dos objetivos específicos propostos. Assim, discute-se, a seguir, cada um dos objetivos específicos.

Inicialmente, propõe-se responder ao **primeiro** que era caracterizar os alunos pesquisados. Neste contexto, participaram da pesquisa 81 discentes do curso de pedagogia, 42 do curso de letras, 212 do curso de engenharia química e 80 discentes do curso de ciências contábeis. O período de tempo foi transversal, no primeiro período de 2009. Os resultados evidenciaram que os discentes, em sua maioria, correspondem ao gênero feminino, sendo solteiros, com idade média de 21 anos. Em torno de 50,0% dos alunos possuem renda pessoal entre 1 e 3 salários mínimos e 24,5% deles declaram não estar atuando profissionalmente.

Quanto à análise dos índices de validade da amostra propostos pela técnica de MEE, os índices de Hoelter, que avaliam a adequação do tamanho da amostra para a estimação do modelo (BYRNE, 2001), indicam que a amostra foi adequada. Analisando os resultados dos índices, Hoelter .05 – HFIVE=240 e Hoelter .01 – HONE=247, um número menor de respondentes seria suficiente para comprovar o modelo de Lealdade. Da mesma forma, no modelo de Permanência, Hoelter .05=217; e Hoelter .01=223 o número de respondentes foi suficiente para comprovar o modelo.

Na seqüência, a resposta ao **segundo** objetivo específico, verificar quais os atributos que influenciam a lealdade e a propensão à permanência de alunos de cursos de graduação. Para este, foi proposto verificar por meio da técnica de MEE quais os atributos que influenciam a Lealdade e a Permanência de alunos de cursos de graduação.

Em termos de mensuração, propõe-se analisar o modelo dos Antecedentes de Lealdade. Por ser um modelo confirmatório em que os construtos são analisados todos de uma só vez, as medidas de qualidade do ajuste geral (ajuste absoluto, incremental e parcimonioso) do modelo de Lealdade confirmaram o modelo e mostraram-se adequadas para o estudo. O ajuste absoluto obteve qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2) = 2168,968, para 1175 graus de liberdade (DF), $p=0,000$, qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/DF) = 1,846, GFI=0,833 e RMSEA=0,045; ajuste incremental AGFI=0,812, TLI=0,934, NFI=0,876, RFI=0,866, IFI=0,939 e CFI=0,939 e; ajuste parcimonioso PNFI=0,808, PGFI=0,738, AIC estimado=2470,968, AIC saturado=2652,000, AIC independente=17629,023; BIC estimado=3672,943, BIC saturado=13207,098, BIC independente=18034,989. Dentre os índices de ajuste do modelo o GFI, que representa o grau geral de ajuste, cujos valores iguais ou superiores a 0,90 indicam melhores ajustes do modelo. (BYRNE, 2001). Logo, o valor de GFI=0,833 não ficou acima de 0,90, sendo considerado um ajuste moderado para o modelo de Lealdade. A relação qui-quadrado sobre os graus de liberdade indica que as matrizes observadas e estimadas diferem sensivelmente, este índice obteve (X^2/DF) = 1,846, com nível de significância $p=0,000$, estando, portanto, dentro das estimativas da literatura que recomenda valores abaixo de 3 (HAIR JR. et al., 1998; KLINE, 1998). Em relação aos índices CR e AVE os construtos de Lealdade observados apresentaram valores dentro dos limites mínimos recomendados por Hair Jr. et al. (1998).

Com relação ao modelo estrutural de Lealdade, os construtos-chaves para a obtenção da Lealdade de alunos de IES privadas foram a Satisfação com a IES, o Compromisso Emocional com a Instituição e a Reputação/Imagem social da IES. Satisfação com a IES apresentou maior influência direta sobre a Lealdade ($\beta=0,334$), seguido de Reputação/Imagem Social da IES ($\beta=0,256$) e com menor impacto direto o Compromisso Emocional com a Instituição ($\beta=0,188$). Esses três construtos, acompanhados de suas ligações, explicaram 68,40% da Lealdade.

Nota-se que em outros trabalhos, como o de Pritchard, Havitz, Howard (1999), Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2003), Alves (2003) e Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005) a Satisfação com a IES também apresentou-se com maior influência sobre a Lealdade. O Compromisso Emocional com a Instituição como antecedente direto da Lealdade confirmou os resultados de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Walter (2006), Walter, Tontini e Frega (2008) e Marques e Brasil (2008). No tocante à comprovação da influência da

Reputação/Imagem Social da IES sobre a Lealdade, esta relação se encontra presente nos trabalhos de Nguyen e Leblanc (2001), Perfeito et al. (2004) e Anjos Neto e Moura (2004).

As medidas de qualidade do ajuste geral (ajuste absoluto, incremental e parcimonioso) do modelo de Permanência também confirmaram o modelo. O ajuste absoluto obteve qui-quadrado da razão de verossimilhança (X^2) =2352,589, para 1152 graus de liberdade (DF), $p=0,000$, qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/DF)=2,042, GFI=0,825 e RMSEA=0,050; ajuste incremental AGFI=0,798, TLI=0,907, NFI=0,848, RFI=0,832, IFI=0,916 e CFI=0,916 e; ajuste parcimonioso PNFI=0,766, PGFI=0,717, AIC estimado=2700,589, AIC saturado=2652,000, AIC independente=15609,550, BIC estimado=4085,647, BIC saturado=13207,100, BIC independente=16015,510. Semelhante ao modelo de Lealdade, o valor de GFI=0,825 do modelo de Permanência caracteriza-se como um ajuste moderado. A relação qui-quadrado sobre os graus de liberdade obteve (X^2/DF) =2,042, com nível de significância $p=0,000$, estando, portanto, dentro das estimativas recomendadas pela literatura. (HAIR JR. et al.,1998; KLINE, 1998). Em relação aos índices CR e AVE do modelo de Permanência, os construtos Acesso a Infra estrutura (AcInEs) e Compromisso com suas Metas Pessoais ficaram abaixo do recomendado, portanto, menos confiáveis, os demais apresentaram valores dentro dos limites mínimos recomendados por Hair Jr. et al. (1998).

Os antecedentes da Permanência confirmados no modelo estrutural foram a Satisfação com a IES, Situação Financeira Favorável e o Compromisso do Aluno com suas Metas Pessoais. O construto Compromisso do Aluno com suas Metas Pessoais apresentou maior influência sobre a Permanência ($\beta=609$), seguido de Satisfação com a IES ($\beta=0,201$), e com menor influência direta a Situação Financeira Favorável ($\beta=0,129$). Esses três construtos, acompanhados de suas ligações, explicaram 61,20% da Permanência.

Corroborando os resultados de Hotza (2000); Santos (2001), Tinto (2003), Leppel (2005) e Cislighi (2008) a influência direta dos construtos Compromisso do acadêmico com suas metas pessoais e a Permanência do aluno no ensino superior foi suportada. Confirmou-se também os resultados de Henning-Thurau e Klee (1997), Liu e Liu (2000), Andriola, Andriola e Moura (2006) em que altos índices de satisfação contribuem para a Permanência do aluno. Cabrera, Nora e Castañeda (1992), Santos (2001), Allen et al. (2008) e Cislighi (2008) confirmaram que quanto melhor a situação financeira do aluno maior a propensão do mesmo permanecer no ensino superior; essa relação também foi suportada.

Na seqüência, propõe-se descrever como os atributos interagem na formação da Lealdade e da Permanência de alunos em cursos de graduação e responder ao **terceiro** objetivo específico. Neste ponto cabe destacar que a técnica de MEE apresentou-se eficiente por acomodar múltiplas relações de dependência inter-relacionadas em um só modelo e com múltiplos efeitos (diretos/indiretos/totais). Neste sentido teve-se a confirmação de que alguns construtos interagem indiretamente com a Lealdade e a Permanência.

Interagem indiretamente com a Lealdade os construtos Confiança do aluno na Instituição, Qualidade do ensino percebido pelos alunos, Atitude da Coordenação e dos Professores, Aprendizagem Percebida e Valor Percebido. A Atitude da Coordenação e dos Professores apresentou-se com maior impacto indireto sobre a Lealdade ($\beta=0,624$), seguido do construto Qualidade do ensino percebido pelos alunos ($\beta=0,552$), Aprendizagem Percebida ($\beta=0,204$), Confiança do aluno na Instituição ($\beta=0,110$) e com menor influência indireta o Valor Percebido ($\beta = 0,075$).

Dentre as relações testadas neste trabalho, pode-se observar no modelo confirmado que o efeito indireto da Atitude da Coordenação e dos Professores sobre a Lealdade está mediada pela Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos, essa relação também é comprovada nos trabalhos de Alves (1999), Alves (2000), Pinto e Oliveira (2005), Mondini (2007) e Deschamps (2007); Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos é um antecedente da Satisfação com a IES, conforme previsto na literatura (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004). Assim, nota-se a importância das competências dos profissionais docentes para que o aluno perceba a Qualidade do Ensino, pois, a Qualidade percebida impacta na Satisfação com a IES e esta na Lealdade.

A Qualidade do Ensino percebido mostrou-se como antecedente do Valor Percebido, apoiando os resultados de Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003), Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004), Reichelt e Cobra (2008); o Valor Percebido como antecedente da Satisfação confirmou os resultados de Henning-Thurau, Langer, Hansen (2001), Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2003); Gonçalves Filho, Guerra, Moura (2004). Satisfação com a IES, destacada anteriormente, confirmou-se como antecedente da Lealdade. Os resultados obtidos no estudo de Reichelt e Cobra (2008) sustentam estas relações.

Confiança do aluno na Instituição é influenciada diretamente pela Qualidade do ensino Percebido pelo aluno, corrobora os resultados de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), Walter (2006) e Marques e Brasil (2008); a confiança do aluno na instituição influencia diretamente no Compromisso Emocional com a IES, suportando os resultados do trabalho de Anjos Neto e Moura (2004); o Compromisso emocional com a IES influencia na Lealdade, alguns pesquisadores também encontraram suporte para essa relação, como Morgam e Hunt (1994), Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Walter (2006), Walter, Tontini e Frega (2008) e Marques e Brasil (2008). Além do mais, Marques e Brasil (2008) confirmam estas relações, destacando que a Qualidade do ensino Percebido pelos alunos tem um significativo impacto na Confiança do aluno na Instituição, a Confiança do aluno na Instituição tem influência no comprometimento emocional e o Comprometimento Emocional destacou-se como influenciador direto da Lealdade.

Dentre outros cabe destacar novas relações no modelo de Lealdade. Com destaque para o efeito indireto da Aprendizagem Percebida sobre a Lealdade, intermediada pela Reputação/imagem social da IES. Assim, futuros trabalhos podem verificar com maior precisão como se comportam esses construtos.

Interagem indiretamente com a Permanência os construtos Atitude da Coordenação e dos Professores, o Acesso a Infra-Estrutura e a Aprendizagem Percebida. O construto Aprendizagem Percebida apresentou maior influência indireta sobre a Permanência ($\beta = 561$), seguido de Acesso a Infra-Estrutura ($\beta = 539$) e Atitude da Coordenação e dos Professores ($\beta = 511$).

A Aprendizagem Percebida destacou-se como um antecedente do Compromisso com as Metas Pessoais corroborando Cislighi (2008) e Compromisso com as Metas Pessoais influencia na Permanência. Nos trabalhos de Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003), Leppel (2005), Cislighi (2008) o Compromisso com as Metas Pessoais é fortemente destacado como antecedente da Permanência.

Dentre as relações confirmadas no modelo de Permanência merece destaque a Atitude da Coordenação e dos Professores com maior β padronizado do modelo sobre o Acesso a Infra-Estrutura. Nota-se que o papel da Coordenação e dos Professores evidenciado no trabalho de Guimarães (2004) perpassa as atividades de ensino e se estende para a supervisão e acompanhamento das atividades extra sala de aula, pois o acesso a Infra-estrutura, mediada pela

Atitude da Coordenação e dos Professores, influencia na Satisfação com a IES e esta na Permanência.

Por fim, a resposta ao **quarto** objetivo específico, que propôs a verificação da unidimensionalidade dos antecedentes da Lealdade e da Permanência. Antes de proceder à análise confirmatória do modelo geral, usaram-se as técnicas exploratórias, tais como análise de dimensionalidade e confiabilidade, como orientado por Hair Jr. et al. (2005). De fato, as técnicas exploratórias confirmaram as dimensões dos construtos do modelo.

5.2 RECOMENDAÇÕES À IES

A partir dos modelos que emergiram da revisão da literatura, da pesquisa realizada e das relações comprovadas que emergiram dos dados sugerem-se algumas ações para a IES pesquisada.

Um dos resultados interessantes que se destacou neste trabalho foi de que a Atitude da Coordenação e dos Professores influenciam fortemente na Qualidade do ensino percebido pelo aluno. Mais especificamente, a Atitude da Coordenação e dos Professores refere-se, neste trabalho, como a facilidade de acesso à coordenação do curso, o apoio nas atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, prontidão e retorno das reclamações e sugestões aos alunos, presteza na solução de problemas, comprometimento dos professores com o aprendizado dos alunos, preparação dos professores e pelo relacionamento com os alunos em sala de aula. Esses indicadores influenciam fortemente na avaliação de qualidade, capacidade, experiência, conhecimento dos professores, bem como nas avaliações de orientação, apoio, qualidade dos conteúdos e nas avaliações de atividades de ensino.

Visando a melhora da Qualidade do Ensino Percebido pelos alunos, sugere-se que a IES direcione seus esforços para o relacionamento dos docentes e discentes por meio de atividades de apoio ao acadêmico, grupos de projetos e debates em classe, programas de extensão, recreação, acesso, flexibilidade e disponibilidade de horários para atendimento personalizado aos alunos.

Em conformidade com a literatura e com os resultados apresentados, sugere-se que a IES invista, primeiramente, seus esforços no corpo docente para que os estudantes percebam qualidade nos serviços prestados e obtenham maiores índices de satisfação e lealdade.

Quando analisado o modelo de Permanência, novamente a Atitude da Coordenação e dos Professores apresenta-se como antecedente da Permanência. Amparadas nas argumentações de Tinto (2003) de que a maioria dos acadêmicos tem mais chances de permanecer nas instituições que oferecem apoio social e pessoal, sugere-se que a IES considere as recomendações apresentadas; estas ações contribuem tanto para aumentar a Lealdade de seus alunos como para aumentar a taxa de retenção. A atitude da Coordenação e dos Professores influencia, mesmo que indiretamente, na permanência do aluno no ensino superior. Conforme afirmado por Tinto (2003) os alunos tendem a permanecer nos cursos de graduação que promovam aprendizagem. Aprender sempre foi a chave para a persistência do acadêmico.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Algumas limitações do estudo merecem ser destacadas.

- Inicialmente, o procedimento de amostra não-probabilística por acessibilidade considerada neste trabalho constituiu-se em um obstáculo em virtude do número insuficiente de respondentes para se analisar cursos individualmente, fases isoladas e até mesmo se os atributos variam em função da atuação profissional do acadêmico.

- Em seguida, uma limitação do estudo é a utilização de poucos indicadores para alguns construtos. Já que a análise fatorial indicou a exclusão de alguns indicadores, ficando alguns construtos com apenas duas variáveis indicadoras, o que não é sugerido pela literatura. (HAIR JR. et al., 1998). No entanto, praticamente todos os construtos apresentaram valores de AVE superiores aos recomendados por Hair Jr. et al. (1998).

5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Considerando o exposto, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas a fim de identificar se há ou não diferenças nas relações entre os construtos que se revelaram antecedentes da Permanência e alunos em amostras mais específicas. Por exemplo, trabalhos podem ser desenvolvidos no sentido de investigar o comportamento dos diferentes atributos nas fases iniciais do curso e compará-los com as fases finais. O mesmo comparativo pode ser realizado

entre os acadêmicos que atuam profissionalmente e os que não exercem funções profissionais durante a realização do curso.

Novas relações apresentaram-se significativas nos modelos, são elas: Satisfação com a Instituição influencia diretamente no Compromisso Emocional do aluno com a Instituição; Reputação/Imagem Social Reputação da IES influencia diretamente na Satisfação com a escolha do curso; Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no acesso do aluno na Infra-Estrutura; Aprendizagem Percebida é um antecedente direto da Reputação/Imagem Social da IES no mercado; Qualidade do ensino percebido pelos alunos influencia diretamente na Aprendizagem Percebida; Atividades de Estágio ou Extracurriculares influenciam diretamente nas Relações Interpessoais; Acesso a Infra-estrutura influencia diretamente na Satisfação com a IES; Aprendizagem Percebida influencia diretamente no Atendimento às expectativas; Acesso a Infra-estrutura influencia diretamente na Aprendizagem Percebida. Sugere-se novos estudos que comprovem a associação entre estas relações.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 7, set/dez 2008, pp. 19-28. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=19>. Acesso em 21 de dezembro de 2009, 11:12.

AGUSTIN, Carla; SINGH, Jagdip. Curvilinear effects of consumer loyalty determinants in relational exchanges. **Journal of Marketing Research**, v. XLII, pp. 96 - 108, feb, 2005.

ALLEN, Jeff; ROBBINS, Seteven B.; CASILLAS, Alex; OH, In-Sue. Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. **Res High Educ**, 2008.

ANDRIOLA, Wagner B.; ANDRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposição de modelo causal. In: **I Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)**, Belo Horizonte, 2006. Publicação dos trabalhos apresentados na I Reunião da ABAVE, 2006.

ALVES, Helena Maria Baptista. As dimensões da qualidade no serviço educação. **Revista Portuguesa de Gestão**, Lisboa, p. 78-89, out. 2000.

_____. **Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público**: índice, antecedentes e conseqüências. 2003. 285f. Tese (Doutorado em Gestão) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2003.

ALVES, H. M. B; RAPOSO, R. O marketing nas universidades: um estudo exploratório sobre a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior. **Revista Portuguesa de Marketing**, v. 3, n. 8, p. 67-80, 1999.

ANDERSON, E. W.; MITTAL, V. Strengthening the satisfaction-profit chain. **Journal of Service Research**, Thousand Oaks (CA), v. 3, n. 2, p. 107-120, Nov. 2000.

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

ATHIYAMAN, A. Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education, **European Journal of Marketing**, v. 31, n. 7, p. 528-40, 1997.

BERGAMO, Fabio Vinicius de Macedo; FARAH, Osvaldo Elias; GIULIANI, Antonio Carlos. A lealdade no contexto do mercado da Educação Superior. In. **5ª Mostra acadêmica UNIMEP**. Piracicaba – SC, 23 à 25 outubro de 2007.

BYRNE, Barbara M. **Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

BOONE, Louis E.; KURTZ, David L., **Marketing Contemporâneo**, Rio de Janeiro: LTC, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional da Educação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2009. 17:30.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação das Instituições de Educação Superior**. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/> Acesso em 15 de dezembro de 2009. 10:10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação externa de instituições de educação superior: Diretrizes e Instrumento**. 2005. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminarios/2006/02_21_AvaliacaoExterna/Avaliacao_Externa_IES.doc>. Acesso em 16 de jan. de 2009. 09:50:00.

_____. **Decreto nº 4.637, de 21 de março de 2003**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2003/Decretos/Dec_4637_210303.doc>. Acesso em 14 de dezembro de 2009. 14:30.

_____. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. 2004. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2004/Legislacao8_2004.pdf> Acesso em 16 de jan. de 2009. 09:35:00.

_____. **Plano Nacional de Educação: PNE**. Brasília: Inep, 2001 Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf> Acesso em: 15 dezembro de 2009. 10:47.

_____. **Portaria n.º 302, de 7 de abril de 1998**. Estabelece normas relativas ao processo de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/1998/Portarias/Port302_070498.htm>. Acesso em 14 de dezembro de 2009. 14:25.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. 2007. **Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em <<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>>. Acesso em 04 de março de 2009. 11:07.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, Vol. 33, No. 5, 1992.

CARTILHA. Instituições Privadas de Ensino Superior. **Ministério da Justiça, Secretaria de Direito Econômico, Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor**. Brasília/DF, 2007.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 253f. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2008.

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

CRONIN JR., J. Joseph; BRADY, Michael K.; HULT, G. Tomas M. Assessing the Effects of Quality, Value, and Customer Satisfaction on Consumer Behavioral Intentions in Service Environments. **Journal of Retailing**, vol. 76, iss. 2, p. 193-217, summer 2000.

CRONIN, J. Joseph Jr.; TAYLOR, Steven A. Measuring service quality: a reexamination and extension. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 56, p.55-68, July 1992. Disponível em: <<http://proquest.umi.com/pqdlink?PMID=28402&TS=1194969250&SrchMode=3&SrtM=0&PCID=55413&VType=PQD&VInst=PROD&aid=2&clientId=49371&RQT=572&VName=PQD&firstIndex=20>>. Acesso em 15 marc. 2009. 15:45:00.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DARLASTON-JONES, D., COHEN, L., HANOULD, S., YOUNG, A., & DREW, N. The retention and persistence support (RAPS) project: A transition initiative. **Issues in Educational Research**, 13, 1-12, 2003.

DAY, G. S. **A empresa orientada para o mercado: compreender, atrair e manter clientes valiosos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DESCHAMPS, Marcelo. **Avaliação de qualidade no ensino superior: aplicação dos modelos HEdPERF e SERVPERF na Faculdade de Tecnologia do Senai/SC-Blumenau**. 2007. 194f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

DESHIELDS JR, Oscar W; KARA, Ali; KAYNAK, Erdener. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 2, p. 128-139, 2005.

DICK, A. S.; BASU, K. Customer loyalty: toward and integrated conceptual framework.. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Greenvale, v. 22, p. 99-113, Winter, 1994.

DOWD, A. C; COURY, T. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev. 2006.

DRUGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. **O desafio da Educação: A Qualidade Total**. São Paulo: Makron Books, 1994.

ESPARTEL, L. B.; ROSSI, C. A. V.; MUELLER, H. F.. Teste de um modelo de antecedentes da lealdade em três situações de consumo distintas. *Anais...* Encontro de Marketing da ANPAD, Porto Alegre, RS, 2004.

ESPARTEL, Lélis Balestrin; SAMPAIO, Cláudio Hoffmann; PERIN, Marcelo Gattermann. Relações entre Confiança, Valor Percebido e Lealdade e o Efeito Moderador do Envolvimento do Aluno com o Curso: um Estudo em uma IES Privada. In. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, EnEPQ. *Anais...* Recife, PE, 2007.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FIGUEREDO, Marcelo Salmeron. **Percepções sobre os atributos de qualidade da associação educacional do vale do Itajaí mirim a partir da integração dos modelos SERVQUAL e Kano**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

FIRDAUS, Abdullah. HEdDPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. **Quality Assurance in Education**. Bradford, v. 13, n. 4, p. 305-328, 2005. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=1524380>>. Acesso em: 15 mar. 2009. 15:12:00.

FORNELL, C.; JOHNSON, M. D.; ANDERSON, E. W.; CHA, J. BRYANT, B. E. The American Customer Satisfaction Index: nature, purpose and findings. **Journal of Marketing**. New York: AMA, outubro, vol. 60, p. 7-18, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES FILHO, Cid; GUERRA, Renata S; MOURA, Alexandre. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. *Anais...* Porto Alegre: Pallotti, 2003.

GUIMARÃES, Giovana Maria Mesquita De Paula. **Gestão do Conhecimento: Valores e o Papel da IES na Produção do Conhecimento e do desenvolvimento**. 2004. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/27-26/127-gestao-do-conhecimento--valores-e-o-papel-da-ies-na-producao-do-conhecimento-e-do-desenvolvimento.html>> Acesso: 30 de janeiro de 2010.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R; E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis**. 5. Ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

_____. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENNIG-THURAU, T., KLEE, A. The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention. A Critical Reassessment and Model Development, in

Psychology & Marketing, 14, pages 737-765, 1997.

HENNIG-THURAU, Thorsten; LANGER, Markus F.; HANSEN, Ursula. Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. **Journal of Service Research**, Thousand Oaks (CA), v. 3, n. 4, p. 331-344, May. 2001.

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

HOTZA, Maria A. S. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono**. 2000. 86 p. Dissertação. (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2000.

JACOBY, J.; CHESTNUT, R.W. Brand Loyalty: **Measurement Management**. New York: John Wiley & Sons. Retrieved from, 1978. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Brand_loyalty>. Acesso em: 23 de abril de 2009, 11:30.

KEAVENEY, S. M.; YOUNG, C. E. The student satisfaction and retention model (SSRM). Denver, CO: Working Paper, **University of Colorado**, 1997.

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

KLINE, Rex B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: Gilford, 1998.

KOTLER, Philip. **Administração em Marketing**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

LARÁN, J. A.; ESPINOSA, F. Consumidores satisfeitos e então? Analisando a satisfação como antecedente da lealdade. **Revista de Administração Contemporânea**, 8(2), 51-70, 2004.

LEJEUNE, M. A. P. M., Measuring the impact of data mining on churn management. **Internet Research**, v. 11, n. 5, p. 375-387, 2001.

LEPPEL, Karen. College persistence and student attitudes toward financial success. **College Student Journal**, p. 223-238, 2005.

_____. The impact of major on college persistence among freshmen. **Higher Education**, 41, p. 327-342, 2001.

LIU, R; LIU, E. Institutional integration: an analysis of Tinto's theory. In: **ANNUAL FORUM OF THE ASSOCIATION FOR INSTITUTIONAL RESEARCH**, 40, 2000, Cincinnati. Anais... Cincinnati, 2002, p. 2-24.

LOESCH, Cláudio; HOELTGEBAUM, Marianne. **Métodos estatísticos multivariados aplicados à economia de empresas**. Blumenau: Nova Letra, 2005.

MAYO, D; HELMS, M. M; CODJOE, H. M. Reasons to remain in college: a comparison of high school and college students. **The International Journal of Educational Management**, v. 18, n. 6, p. 360-367, 2004.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARKS, Ronald B. Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. **Journal of Marketing Education**, Thousand Oaks (CA), v. 22, n. 2, p. 108-119, Aug. 2000.

MARQUES, Licione; BRASIL, Vinícius Sittoni. Validação de um Modelo de Lealdade do Estudante com base na Qualidade do Relacionamento. In: Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, EnANPAD, 2008.

MARZO-NAVARRO, Mercedes; PEDRAJA-IGLESIAS, Marta; RIVERA-TORRES, M. Pilar. Measuring customer satisfaction in summer courses. **Quality Assurance in Education**, Bradford (UK), v. 13, n. 1, p. 56-65, 2005.

MEYER, Jr. Victor. **Administração de qualidade estratégica para instituições universitárias**. Centro Universitário, São Camilo, São Paulo: v.3, n.2, p.146-157, jul./dez., 1993.

MEZOMO, João Catarin. **Qualidade nas Instituições de Ensino: Apoiando a Qualidade Total**. São Paulo, CEDS, 1993.

MONDINI, Vanessa Edi Dagnoni. **Estudo da satisfação dos alunos dos programas de pós-graduação em administração em Santa Catarina e no Paraná**. 2006, 142f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, FURB, Blumenau, 2006.

MONTEMARQUETTE, C., MAHSEREDJIAN, S.; HOULE, R.. The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. **Economics of education review**, 2001.

MORGAN, Robert; HUNT, Shelby. The commitment-Trust Theory of Relationship Marketing, **Journal of Marketing**, v. 58, p. 20-38, July, 1994.

NETEMEYER, Richard G.; BEARDEN, William O.; SHARMA, Subhash. **Scaling Procedures: Issues and Applications**. Thousand Oaks: Sage, 2003.

NGUYEN, N; LEBLANC, G. Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. **The International Journal of Educational Management**, v. 15, n.6, 2001.

NUNES, Getúlio Tadeu. **Abordagem do Marketing de Relacionamento no Ensino Superior: um estudo exploratório**. Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado), Depto. de Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

OLIVER, Richard L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer**. New York: McGraw-Hill, 1997.

_____. Whence customer loyalty? **Journal of Marketing**, v. 63, Special Issue, p. 33-44, 1999.

OWLIA, M; ASPINWALL, E. A framework for the dimensions of quality in higher education. **Quality Assurance in Education**, Bradford (UK), v. 4, n. 2, p. 12-20, 1996. Disponível em <<http://www.emeraldinsight.com>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A., BERRY, L. L. SERVQUAL: a multi-item scale for measuring consumer perceptions of the service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12-40, 1988. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml?requestid=35636>. Acesso: 25 de fev. 2009. 9:30:00.

PERFEITO, Juarez; BECKER, Márcio; SILVEIRA, Amélia; FORNONI, Mariel. Marketing em instituições privadas de ensino superior: fatores influenciadores na atratividade dos cursos de Administração. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4, 2004, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2004.

PINTO, João Paulo; OLIVEIRA, Elizabeth Real. Avaliação do Desempenho dos Docentes Universitários. **Revista do SNESup** - Porto.- Nº 14 (Dez.-Jan. 2005), p.9 – 14, 2005.

PRADO, P. H. M.; SANTOS, R. C. Comprometimento e lealdade: dois conceitos ou duas dimensões de um único conceito? In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004, Atibaia, SP. *Anais...* São Paulo, EnANPAD, 2004.

PEREIRA, Ester R. **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998**. Pró-Reitoria de Graduação da USP, São Paulo, Out, 2004. Disponível em <<http://naeg.prg.usp.br/siteprg/uploads/20041109185134.pdf>>. Acessado em 12 dez. 2009: 23.10.

PRITCHARD, M., HAVITZ, M., HOWARD, D. Analyzing the Commitment-Loyalty Link in Service Context, in **Journal of the Academy of Marketing Science**, 27, p.333-348, 1999.

RAPAILLE, G. Clotaire. **Os 7 segredos do marketing num mundo multicultural**. Ed Cultrix: São Paulo, 2001.

REICHELT, Valesca Persch; COBRA, Marcos Henrique Nogueira. Valor percebido e Lealdade dos Alunos em Instituições de ensino Superior: proposição de um modelo. In: Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, EnANPAD, 2008.

- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, F. F. F. Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Campus Ribeirão Preto. In: Encontro da ANPAD, 2001, Campinas /SP. *Anais...* Rio de Janeiro. EnANPAD, 2001.
- SHANAHAN, Peter; GERBER, Rod. Quality in university student administration: stakeholder conceptions. **Quality Assurance in Education, Bradford**, 2004, v. 12, n. 4, p. 166-174. Disponível em <www.emeraldinsight.com>. Acesso em 12 de fev. de 2009. 9:15:00.
- SILVA, Zander Campos da. **Dicionário de marketing e propaganda**. 2.ed. Goiânia, GO: Referência, 2000.
- SILVEIRA, Amélia (Coord). et al. **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. Blumenau: Edifurb, 2009.
- SHEARD, M.; GOLBY, J..Hardiness and undergraduate study: The moderating role of commitment. **Personality and Individual Differences**. 43, 579-588, 2007.
- SHETH, J., PARVATIYAR, A. Relationship marketing in Consumer Markets: Antecedents and Consequences, in **Journal of the Academy of Marketing Science**, V.23, issue 4, 1995.
- SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 831-839, 2008.
- SPADY, William G. Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange** 1, 64-85, 1970.
- TINTO, Vicente. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **Journal of Higher Education**, Vol. 68, No. 6, November/December, 1997.
- _____. Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots. The challenge of access and Persistence. **Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education**. May 2003.
- _____. Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. **Journal of Institutional Research**, 9 (1), 48-53, 2000.
- _____. Limits of Theory and Practice in Student Attrition . **Journal of Higher Education**, Vol. 53, No. 6, Nov. - Dec., 1982.
- TITUS, M. A. An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: a multilevel approach. **Research in Higher Education**, v.45, n. 7, p. 673-699, nov. 2004.

VALSECCHI, Elizabeth Amâncio de Souza da Silva; NOGUEIRA, Maria Suely. **Comunicação Professor-aluno**: aspectos relacionados ao Estágio Supervisionado. Revista Ciência, Cuidado e Saúde. Maringá, v. 1, n. 1, p. 137-143, 1. sem., 2002.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, Kelmara Mendes; MILACH, Felipe Tavares; HUPPES, Daniela. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Rev. contab. finanç.** [online]. 2008, vol.19, n.48, p. 65 – 76, setembro/dezembro, 2008.

VIEIRA, Valter Afonso. **A lealdade no ambiente de varejo virtual: proposta e teste de um modelo teórico**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAD/UFRGS), Porto Alegre – RS, 2006.

WALTER, Silvana A. **Antecedentes da satisfação e da lealdade de alunos de uma instituição de ensino superior**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

WALTER, Silvana; TONTINI, Gérson; FREGA, José Roberto. Antecedentes da Lealdade de Alunos de uma Instituição de Ensino Superior: um Modelo Confirmatório. In: Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, EnANPAD, 2008.

WALTER, Silvana Anita ; TONTINI, Gérson . Lealdade e Retenção de Alunos no Ensino Superior: Percepções Teóricas sobre Construtos e Formas de Mensuração. In: XII SEMEAD Seminários em Administração, 2009, São Paulo. Anais..., 2009.

WILHELM, Wendy B. The relative influence of published teaching evaluations and other instructor attributes on course choice. **Journal of Marketing Education**, Thousand Oaks (CA), v. 26, n. 1, p. 17-30, Apr. 2004.

ZEITHAML, V. Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A means-end Model and Synthesis of Evidence, **Journal of Marketing**, Chicago, Iss.3, v. 52, p.2-22, July, 1988.

APÊNDICE A – GLOSSÁRIO

Alfa de *Crombach*: Medida comumente usada de confiabilidade para um conjunto de dois ou mais indicadores do construto. (HAIR JR. et al, 2005).

Análise Confirmatória: É o oposto da análise exploratória. Sendo uma técnica multivariada para testar (confirmar) uma relação especificada. (HAIR JR. et al, 2005).

Análise de Caminhos: Método que emprega correlações bivariadas simples para estimar as relações em um sistema de equações estruturais. (HAIR JR. et al, 2005).

Análise Exploratória: Análise que define possíveis relações apenas na forma geral e então permite que a técnica multivariada estime relações. Esta técnica fornece um método direto para lidar com múltiplas relações simultaneamente enquanto fornece eficiência estatística e a habilidade para avaliar as relações em âmbito geral. Fornece uma transição da análise exploratória para a análise confirmatória. (HAIR JR. et al, 2005).

***Bootstrapping*:** Forma de reamostragem na qual os dados originais são repetidamente amostrados com substituição para estimação do modelo. (HAIR JR. et al, 2005).

Casos: Cada caso corresponde a um questionário respondido, um elemento da amostra.

Causalidade: Princípio pelo qual causa e efeito são estabelecidos entre duas variáveis. (HAIR JR. et al, 2005).

Confiabilidade: Grau em que um conjunto de indicadores de construtos latentes são consistente em suas mensurações. É a extensão em que dois ou mais indicadores “compartilham” em sua mensuração de um construto. (HAIR JR. et al, 2005).

Construto Endógeno: Construto ou variável que é a variável dependente ou de resultado em pelo menos uma relação causal. (HAIR JR. et al, 2005).

Construto Exógeno: Construto ou variável que atua simplesmente como preditor ou “causa” para outros construtos ou variáveis no modelo. (HAIR JR. et al, 2005).

Construto ou Variável Latente: Operacionalização de um construto em modelagem de equações estruturais. Uma variável latente não pode ser diretamente medida, mas pode ser representada ou medida por uma ou mais variáveis (indicadoras). (HAIR JR. et al, 2005).

Construto: Conceito que o pesquisador pode definir em termos teóricos, mas que não pode ser diretamente medido. Construtos são a base para a formação de relações causais, uma vez que eles são a “mais pura” representação de um conceito. (HAIR JR. et al, 2005).

Diagramas de Caminhos: Representação gráfica do conjunto completo de relações entre os construtos do modelo. Relações causais são representadas por setas retilíneas, apontando da variável preditora para a variável ou construto dependente. (HAIR JR. et al, 2005).

Dimensão: Agrupamento de indicadoras que se correlacionam, denominado construto ou variável latente endógena ou exógena em modelagem de equações estruturais. (HAIR JR. et al, 2005).

Estatísticas de Modelagem Confirmatória: Estratégia que avalia estatisticamente um único modelo quanto ao seu ajuste aos dados observados. (HAIR JR. et al, 2005).

Estimativas Transgressoras: Qualquer valor que excede seus limites teóricos. As ocorrências mais comuns são as variáveis negativas ou padrões muito grandes. (HAIR JR. et al, 2005).

Indicador: Valor observado (variável manifesta) usado como uma medida de um conceito ou construto latente que não pode ser medido diretamente. O pesquisador deve especificar quais indicadores são associados com cada construto latente. (HAIR JR. et al, 2005).

Medida de Ajustamento de Parcimônia: Relaciona o ajustamento do modelo com o número de coeficientes necessários para alcançar nível de ajustamento. (HAIR JR. et al, 2005).

Medida de Ajustamento Global: Determina o grau em que o modelo reproduz a matriz de dados inicial. (HAIR JR. et al, 2005).

Medida de Ajustamento Incremental: Compara o modelo proposto com um modelo nulo que se toma como referência. (HAIR JR. et al, 2005).

Modelagem de Equações Estruturais: Técnica multivariada que combina aspectos de regressão múltipla e análise fatorial para estimar uma série de relações de dependência interrelacionadas simultaneamente. (HAIR JR. et al, 2005).

Modelo: Conjunto especificado de relações de dependência que podem ser testadas empiricamente – uma operacionalização de uma teoria. (HAIR JR. et al, 2005).

Pré-teste: Instrumento de coleta de dados testado em um pequeno grupo, com as mesmas características da população a ser investigada, antes de serem aplicados definitivamente. (SILVEIRA, 2009).

Qualidade de ajuste: Grau em que a matriz de entrada real ou observada é prevista pelo modelo estimado. Medidas de qualidade de ajuste são computadas somente para a matriz total de entrada, não fazendo qualquer distinção entre construtos ou indicadores exógenos e endógenos. (HAIR JR. et al, 2005).

Teoria: Um conjunto sistemático de relações causais que fornece uma explicação consistente e abrangente de um fenômeno. (HAIR JR. et al, 2005).

Unidimensionalidade: Característica de um conjunto de indicadores que tem apenas um traço inerente ou conceito comum. Da combinação entre indicadores escolhidos e a definição teórica do construto unidimensional, o pesquisador deve estabelecer conceitual e empiricamente que os

indicadores são medidas confiáveis e válidas somente do construto especificado, antes de estabelecer unidimensionalidade. Semelhante ao conceito de confiabilidade. (HAIR JR. et al, 2005).

Validade: Habilidade dos indicadores de um construto em medir com precisão o conceito estudado. (HAIR JR. et al, 2005).

Variável Qualitativa: Na pesquisa qualitativa a variável é “descrita”. (SILVEIRA, 2009).

Variável Quantitativa: Na pesquisa quantitativa a variável é “medida”. (SILVEIRA, 2009).

Variável: É a propriedade, fator real ou potencial mensurável que distingue o objeto de estudo. Dessa maneira, o valor que pode ser dado a uma quantidade, qualidade, característica, traço, dentre outros, que oscila ou varia, em cada caso particular de estudo. (SILVEIRA, 2009).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (PRÉ-TESTE)

Construtos Dimensão	Sigla das Variáveis Indicadoras	Descrição das variáveis indicadoras ou Variáveis Latentes
1. Satisfação com a Instituição	SatInt1	Estou satisfeito(a) por ter escolhido a FURB para estudar.
	SatInt2	As expectativas que eu tinha com a FURB estão sendo atendidas.
	SatInt3	No geral, estou satisfeito(a) com a FURB.
2. Relações Interpessoais	RelInte4 *	Eu me sinto totalmente integrado(a) com minha turma de sala de aula.
	RelInte5	Fiz muitos amigos aqui na universidade.
	RelInte6	Participo das atividades extracurriculares com minha turma de sala de aula.
	RelInte7	O curso me proporcionou ampliar a rede de amizades.
	RelInte8	Mantenho um relacionamento de amizade com os professores do curso.
3. Qualidade do Ensino Percebido pelos Alunos	QualEn9	Eu percebo qualidade em relação a competência (qualidade, capacidade, experiência e conhecimento) dos professores.
	QualEn10	Eu percebo qualidade em relação a atitude (orientação, apoio e compreensão) dos professores.
	QualEn11	Eu percebo qualidade nos conteúdos (relevância do conteúdo para a formação profissional do acadêmico).
	QualEn12	Eu percebo qualidade nas atividades de ensino (métodos de ensino, avaliações e didática do professor).
	QualEn13 *	Eu percebo que o curso é organizado (organização e planejamento das atividades).
4. Compromisso Emocional com a Instituição	CompEm14	Tenho orgulho em poder estudar na FURB.
	CompEm15	Tenho orgulho em pertencer à FURB.
	CompEm16	Tenho orgulho do curso que escolhi.
5. Valor Percebido	ValPer17	O preço das mensalidades é condizente com as possibilidades de emprego oferecidas aos formados pelo curso.
	ValPer18	O preço atual da mensalidade é condizente com a qualidade do curso.
	ValPer19	Os custos do curso são compatíveis aos benefícios oferecidos.
	ValPer20	Eu considero o valor atual da mensalidade justo.
6. Imagem Social	ImaSoc21 *	A FURB é valorizada pela sociedade.
	ImaSoc22	A FURB pratica ações que contribuem com a sociedade.
	ImaSoc23	A sociedade reconhece as ações executadas pela FURB.
7. Escolha do Curso	EsCur24	Estou satisfeito(a) por ter escolhido o curso que faço.
	EsCur25	As expectativas que eu tinha em relação ao curso estão sendo atendidas.
	EsCur26	No geral, estou satisfeito(a) com o curso que frequento.
8. Reputação da IES	RepIes27	Existe possibilidade de boa colocação dos alunos da FURB no mercado de trabalho.
	RepIes28	Existe melhoria de oportunidades de trabalho para os alunos formados pela FURB.
	RepIes29 *	O curso possibilita o alcance de promoções no emprego.
	RepIes30 *	A FURB tem uma boa reputação no mercado de trabalho.
9. Lealdade	Leal31	Eu recomendo a FURB para outras pessoas que desejam fazer uma graduação.
	Leal32 *	Eu divulgo uma imagem positiva da FURB para as pessoas com quem convivo.
	Leal33	Eu escolheria a FURB para realizar outro curso de graduação.
	Leal34	Se eu for realizar uma pós-graduação ou outro curso de formação complementar, minha primeira opção será fazer na FURB.
10. Desempenho	DesAca35	Estou satisfeito(a) com meu desempenho em notas.

Acadêmico/ Auto Eficácia	DesAca36 *	Considero que o curso tem me proporcionado desenvolvimento intelectual.
	DesAca37	Estou conseguindo acompanhar os conteúdos do curso.
	DesAca38	Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos em sala de aula.
	DesAca39	Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos e estudos extraclasse.
11. Confiança do Aluno na Instituição	ConfIn40	As pessoas que trabalham na FURB são honestas.
	ConfIn41	As pessoas que trabalham na FURB são integras.
	ConfIn42	As pessoas que trabalham na FURB cumprem com o que prometem.
	ConfIn43 *	Eu confio nos serviços oferecidos pela FURB.
	ConfIn44 *	Eu confio na FURB.
	ConfIn45 *	Eu confio no conceito do curso que faço.
12. Situação Financeira do Aluno	SitFin46	Minha renda pessoal ou familiar é suficiente para arcar com os custos do curso (pagamento das mensalidades, taxas, materiais, transporte e estadia).
	SitFin47	Preciso do auxílio de bolsas ou de terceiros (empresa, etc.) para concluir o curso.
	SitFin48	Necessito de financiamento estudantil para concluir o curso.
	SitFin49 *	Minha situação financeira ou de minha família é confortável.
	SitFin50	Minha situação financeira tem causado preocupação, stress e ansiedade.
13. Atendimento às Expectativas	AtenEx51	O curso que eu faço é melhor do que eu esperava.
	AtenEx52	A FURB superou minhas expectativas.
	AtenEx53	A qualidade das aulas e professores superou minhas expectativas.
	AtenEx54 *	Estar na faculdade é como eu sempre pensei (muito bom).
14. Vida Pessoal	VidPes55	Consigo compatibilizar minha vida pessoal ou profissional com o curso que faço.
	VidPes56 *	Tenho apoio da minha família para realizar o curso.
	VidPes57	Tenho tempo disponível para estudar.
	VidPes58	Consigo conciliar e dispor de tempo e de estrutura para atender às exigências do curso.
15. Relações Familiares * - **	RelFam59 * - **	Eu sinto muita falta do contato com minha família e familiares. Para estar com eles eu poderia até desistir do curso ou da universidade.
	RelFam60 * - **	Caso minha família transfira-se para outra cidade eu abriria mão do curso e da universidade para segui-los.
16. Tendência de Permanência	Perm61	Eu pretendo continuar estudando na FURB no próximo semestre.
	Perm62	Eu pretendo me formar na FURB sem interrupções.
	Perm63 *	Às vezes, penso em trancar a matrícula no curso.
17. Atendimento dos Funcionários da Instituição	AtenFu64	Os funcionários do <i>campus</i> atendem de forma ágil (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza).
	AtenFu65	Os funcionários do <i>campus</i> atendem com gentileza (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza).
	AtenFu66 *	O atendimento da secretaria do curso que faço é realizado com presteza.
	AtenFu67 *	Os funcionários preocupam-se com as necessidades dos alunos.
18. Compromisso com suas Metas Pessoais	CompMe68 *	Estou comprometido em terminar o curso superior.
	CompMe69	Ter curso superior hoje é fundamental para o mercado de trabalho.
	CompMe70	Sempre alcanço meus objetivos pessoais.
	CompMe71 *	Quando quero alguma coisa, não aceito um “não” como resposta.
	CompMe72 *	Sou persistente em tudo que faço.
19. Atitude da Coordenação	AtiCo73 ***	Existe facilidade no acesso à coordenação do curso que faço.
	AtiCo74 ***	A coordenação apóia as atividades desenvolvidas pelos alunos.
	AtiCo75 ***	O curso dá retorno (feedback) das reclamações e sugestões aos alunos.
	AtiCo76 ***	A coordenação de curso procura resolver os problemas apresentados pelos

		alunos.
20. Atitudes dos Professores	AtitPr77 **	Os professores têm atitudes éticas em sala de aula.
	AtitPr78 ***	Os professores são comprometidos com o aprendizado dos alunos.
	AtitPr79 ***	Os professores têm disposição para preparar e conduzir as aulas.
	AtitPr80 ***	Os professores mantêm bom relacionamento com os alunos em sala de aula.
	AtitPr81 *	Os professores divulgam uma imagem positiva da FURB.
21. Atividades de estágio ou Extracurriculares	AtiEst82	A FURB apóia a realização de estágios, visitas e/ou viagens de estudo.
	AtiEst83	São realizadas atividades práticas durante o curso (exemplos: convênios, parcerias, visitas a empresas).
	AtiEst84	As atividades de estágio, visitas e/ou viagens de estudo têm contribuído para o meu aprendizado no curso.
22. Infra-Estrutura do Campus	InEsCa85	As instalações do <i>campus</i> são limpas e bem conservadas.
	InEsCa86	As instalações do <i>campus</i> são modernas e visualmente agradáveis.
	InEsCa87	A infra-estrutura existente no <i>campus</i> é adequada às necessidades dos alunos.
23. Nível de Exigência do Curso	NiExCu88	O curso é rígido em relação a trabalhos e provas.
	NiExCu89	Conseguir aprovação nas disciplinas do curso é uma tarefa difícil.
	NiExCu90	No geral, as atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso têm um alto nível de exigência.
	NiExCu91 *	O curso é pouco flexível para acomodar as necessidades dos alunos em relação a trabalhos e provas.
24. Auxílio Pedagógico	AuxPed92	A FURB presta acompanhamento extraclasse aos alunos.
	AuxPed93	A FURB disponibiliza atendimento de professores aos alunos em horários extraclasse.
	AuxPed94	Os professores têm disposição para atender em horários extraclasse.
25. Grade Curricular * - **	GradCu95 * - **	As cargas horárias das disciplinas são adequadas ao conteúdo da grade curricular.
	GradCu96 * - **	As disciplinas que compõem a grade curricular do meu curso estão ordenadas de forma eficiente.
26. Infra-Estrutura do Curso	InEsCu97 ***	Existe facilidade no acesso aos laboratórios do curso.
	InEsCu98 *	Existe disponibilidade e facilidade de acesso aos materiais de apoio (multimídia, TV, etc.).
	InEsCu99 *	A infra-estrutura da sala de aula (tamanho, conforto, ventiladores e/ ou ar condicionado, equipamentos) é adequada.
	InEsCu100 *	Os laboratórios do curso são modernos.
27. Integração na Vida Acadêmica * - *	InViAc101 * - **	Eu participo de atividades culturais e de lazer (palestras, eventos, esportes e outros) promovidos pela FURB.
	InViAc102 * - **	Eu participo de cursos extracurriculares não-relacionados ao meu curso (exemplos: fotografia, culinária, línguas, etc.) promovidos pela FURB.
	InViAc103* - **	Eu me sinto integrado(a) na vida acadêmica da FURB.
28. Acesso à Infra-Estrutura	AcInEs104 *	O horário das aulas é adequado (início e término).
	AcInEs105 ***	O horário de atendimento da secretaria é adequado.
	AcInEs106 *	O horário de funcionamento da Biblioteca é conveniente.
	AcInEs107 ***	Os serviços de apoio em geral são de fácil utilização e acesso.
29. Aprendizagem Percebida	AprPer108	O curso que faço na FURB possibilita aprendizado.
	AprPer109	O aprendizado obtido é aplicável à vida profissional.
	AprPer110	As disciplinas do curso promovem o meu desenvolvimento pessoal.

Idade: _____	Sexo:	Masculino	Estado Civil:	Solteiro	Separado	Vive Junto	Número de filhos: _____
		Feminino		Casado	Divorciado	Viúvo	
Curso que frequenta:	_____			Turno do curso:	Integral	Matutino	
					Vespertino	Noturno	
Fase/semestre que cursa:	_____		Ano/semestre que entrou no curso:	_____			
Você já iniciou ou cursou algum outro curso de graduação ou o mesmo curso antes do atual?				Na FURB	Em outra universidade	Não	
Como você vem para a FURB?			Carro	Moto	Ônibus		
			Bicicleta	A pé	De carona		
1	Você está trabalhando?			2	Sua família reside:		
	Meio período				Na mesma cidade		
	Período integral				Na região metropolitana da cidade		
	Não estou trabalhando				Em outra cidade		
					Em outro estado		
					Em outro país		
3	Renda Pessoal:			4	Renda Familiar:		
	Nenhuma renda				De 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00)		
	De 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00)				De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00)		
	De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00)				De 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)		
	De 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)				De 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00)		
	De 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00)				Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$ 9.300,00)		
	Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$ 9.300,00)				Não sei ou não quero responder		
	Não sei ou não quero responder						
5	Recebe auxílio financeiro para pagar a mensalidade:			6	Se receber auxílio financeiro, indique o valor:		
	Não				Até R\$ 100,00		
	Sim, da empresa onde trabalho				De R\$ 101,00 a R\$ 200,00		
	Sim, ProUni				De R\$ 201,00 a R\$ 300,00		
	Sim, financiamento (FIES ou outros financiamentos)				De R\$ 301,00 a R\$ 400,00		
	Sim, bolsa de trabalho na Instituição				De R\$ 401,00 a R\$ 500,00		
	Sim, bolsa de pesquisa na Instituição				Acima de R\$ 500,00		
	Sim, bolsa de auxílio em geral						
	Sim, outros auxílios						
7	Em média quantos alunos têm na sua sala de aula			8	Já estou trabalhando na área do curso:		
	De 10 a 30				____ SIM _____ NÃO		
	De 30 a 50						
	De 50 a 70						
	De 70 a 90						
	Mais de 90						
	Não sei ou não quero responder						
Código de pessoa (opcional)			_____	Código de vínculo (opcional)			_____

APÊNDICE C: MATRIZ FATORIAL DOS COMPONENTES PRINCIPAIS DOS CONSTRUTOS ANALISADOS NO PRÉ-TESTE																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
SatInt1	,441			,435																						
SatInt2				,660																						
SatInt3	,491			,538																						
RelInte4																										
RelInte5							,883																			
RelInte6							,427																			
RelInte7							,831																			
RelInte8						,431	,542																			
QualEn9				,832																						
QualEn10				,701																						
QualEn11				,683																						
QualEn12				,471																						
QualEn13	,490				,526																					
CompEm14	,629				,517																					
CompEm15	,709				,416																					
CompEm16	,771																									
ValPer17			,534																							
ValPer18			,460																							
ValPer19			,506																							
ValPer20			,519																							
ImaSoc21	,504																									
ImaSoc22															,719											
ImaSoc23															,829											
EsCur24	,802																									
EsCur25	,863																									
EsCur26	,810																									
ReplEs27	,526																								,443	
ReplEs28	,432																								,568	
ReplEs29															,534	,468										
ReplEs30														,540												
Leal31	,477																									
Leal32																										
Leal33	,485																									,401

Continua...

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



Prezados Acadêmicos

Pedimos sua colaboração para responder a esta pesquisa que estuda os antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em cursos de graduação da FURB, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd) da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Este questionário está dividido em duas etapas distintas. Na primeira etapa, por favor, responda (marcando X) o quanto você discorda ou concorda das afirmações relacionadas ao desempenho dos atributos do curso e/ou da Instituição. Na segunda etapa, responda, por favor, a algumas perguntas sobre você.

Estou disposto a preencher este questionário até o final com o melhor de meu julgamento	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não tenho opinião	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5	6	7

	Discordo totalmente			Concordo totalmente			Não sei avaliar
1. SATISFAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO							
1. Estou satisfeito(a) por ter escolhido a FURB para estudar.	1	2	3	4	5	6	7
2. As expectativas que eu tinha com a FURB estão sendo atendidas.	1	2	3	4	5	6	7
3. No geral, estou satisfeito(a) com a FURB.	1	2	3	4	5	6	7
2. RELAÇÕES INTERPESSOAIS							
4. Fiz muitos amigos aqui na universidade.	1	2	3	4	5	6	7
5. Participo em atividades extraclasse com minha turma de sala de aula.	1	2	3	4	5	6	7
6. O curso me proporcionou ampliar a rede de amizades.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mantenho um relacionamento de amizade com os professores do curso.	1	2	3	4	5	6	7
3. QUALIDADE DO ENSINO PERCEBIDO PELOS ALUNOS							
8. Eu percebo qualidade em relação a competência (qualidade, capacidade, experiência e conhecimento) dos professores.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu percebo qualidade em relação a atitude (orientação, apoio e compreensão) dos professores.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu percebo qualidade nos conteúdos (relevância do conteúdo para a formação profissional do acadêmico).	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu percebo qualidade nas atividades de ensino (métodos de ensino, avaliações e didática do professor).	1	2	3	4	5	6	7
4. COMPROMISSO EMOCIONAL COM A INSTITUIÇÃO							
12. Tenho orgulho em poder estudar na FURB.	1	2	3	4	5	6	7
13. Tenho orgulho em pertencer à FURB.	1	2	3	4	5	6	7
14. Tenho orgulho do curso que escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
5. VALOR PERCEBIDO							
15. O preço das mensalidades é condizente com as possibilidades de emprego oferecidas aos formados pelo curso.	1	2	3	4	5	6	7
16. O preço atual da mensalidade é condizente com a qualidade do curso.	1	2	3	4	5	6	7
17. Os custos do curso são compatíveis aos benefícios oferecidos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Eu considero o valor atual da mensalidade justo.	1	2	3	4	5	6	7
6. IMAGEM SOCIAL							
19. A FURB pratica ações que contribuem com a sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
20. A sociedade reconhece as ações executadas pela FURB.	1	2	3	4	5	6	7

Continua...

7. ESCOLHA DO CURSO	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
21. Estou satisfeito(a) por ter escolhido o curso que faço.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
22. As expectativas que eu tinha em relação ao curso estão sendo atendidas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
23. No geral, estou satisfeito(a) com o curso que frequento.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
8. REPUTAÇÃO DAS IES	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
24. Existe possibilidade de boa colocação dos alunos da FURB no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
25. Existe melhoria de oportunidades de trabalho para os alunos formados pela FURB.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
9. LEALDADE	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
26. Eu recomendo a FURB para outras pessoas que desejam fazer uma graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
27. Eu escolheria a FURB para realizar outro curso de graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
28. Se eu for realizar uma pós-graduação ou outro curso de formação complementar, minha primeira opção será fazer na FURB.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
10. DESEMPENHO ACADÊMICO/AUTO-EFICÁCIA	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
29. Estou satisfeito(a) com meu desempenho em notas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
30. Estou conseguindo acompanhar os conteúdos do curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
31. Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos em sala de aula.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
32. Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos e estudos extraclasse.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
11. CONFIANÇA DO ALUNO NA INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
33. As pessoas que trabalham na FURB são honestas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
34. As pessoas que trabalham na FURB são íntegras.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
35. As pessoas que trabalham na FURB cumprem com o que prometem.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
12. SITUAÇÃO FINANCEIRA DO ALUNO	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
36. Minha renda pessoal ou familiar é suficiente para arcar com os custos do curso (pagamento das mensalidades, taxas, materiais, transporte e estadia).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
37. Preciso do auxílio de bolsas ou de terceiros (empresa, etc.) para concluir o curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
38. Necessito de financiamento estudantil para concluir o curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
39. Minha situação financeira tem causado preocupação, stress e ansiedade.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
13. ATENDIMENTO ÀS EXPECTATIVAS	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
40. O curso que eu faço é melhor do que eu esperava.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
41. A FURB superou minhas expectativas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
42. A qualidade das aulas e professores superou minhas expectativas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
14. VIDA PESSOAL	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
43. Consigo compatibilizar minha vida pessoal ou profissional com o curso que faço.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
44. Tenho tempo disponível para estudar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
45. Consigo conciliar e dispor de tempo e de estrutura para atender às exigências do curso.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
15. TENDÊNCIA DE PERMANÊNCIA	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
46. Eu pretendo continuar estudando na FURB no próximo semestre.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
47. Eu pretendo me formar na FURB sem interrupções.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
16. ATENDIMENTO DOS FUNCIONÁRIOS DA INSTITUIÇÃO	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
48. Os funcionários do campus atendem de forma ágil (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
49. Os funcionários do campus atendem com gentileza (cantina, laboratórios de impressão, fotocópias, segurança, limpeza).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
17. COMPROMISSO COM AS METAS PESSOAIS	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
50. Ter curso superior hoje é fundamental para o mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
51. Sempre alcanço meus objetivos pessoais.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
18. ATITUDE DA COORDENAÇÃO E DOS PROFESSORES	Discordo totalmente							Concordo totalmente							Não sei avaliar
52. Existe facilidade no acesso à coordenação do curso que faço.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
53. A coordenação apóia as atividades desenvolvidas pelos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
54. O curso dá retorno (feedback) das reclamações e sugestões aos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	

55. A coordenação de curso procura resolver os problemas apresentados pelos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	
56. Os professores são comprometidos com o aprendizado dos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	
57. Os professores têm disposição para preparar e conduzir as aulas.	1	2	3	4	5	6	7	
58. Os professores mantêm bom relacionamento com os alunos em sala de aula.	1	2	3	4	5	6	7	
19. ATIVIDADES DE ESTÁGIO OU EXTRACURRICULARES	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
59. A FURB apóia a realização de estágios, visitas e/ou viagens de estudo.	1	2	3	4	5	6	7	
60. São realizadas atividades práticas durante o curso (exemplos: convênios, parcerias, visitas a empresas).	1	2	3	4	5	6	7	
61. As atividades de estágio, visitas e/ou viagens de estudo têm contribuído para o meu aprendizado no curso.	1	2	3	4	5	6	7	
20. INFRA-ESTRUTURA DO CAMPUS	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
62. As instalações do <i>campus</i> são limpas e bem conservadas.	1	2	3	4	5	6	7	
63. As instalações do <i>campus</i> são modernas e visualmente agradáveis.	1	2	3	4	5	6	7	
64. A infra-estrutura existente no <i>campus</i> é adequada às necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	
21. NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO CURSO	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
65. O curso é rígido em relação a trabalhos e provas.	1	2	3	4	5	6	7	
66. Conseguir aprovação nas disciplinas do curso é uma tarefa difícil.	1	2	3	4	5	6	7	
67. No geral, as atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso têm um alto nível de exigência.	1	2	3	4	5	6	7	
22. AUXÍLIO PEDAGÓGICO	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
68. A FURB presta acompanhamento extraclasse aos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	
69. A FURB disponibiliza atendimento de professores aos alunos em horários extraclasse.	1	2	3	4	5	6	7	
70. Os professores têm disposição para atender em horários extraclasse.	1	2	3	4	5	6	7	
23. ACESSO À INFRA-ESTRUTURA	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
71. O horário de atendimento da secretaria é adequado.	1	2	3	4	5	6	7	
72. Os serviços de apoio em geral são de fácil utilização e acesso.	1	2	3	4	5	6	7	
73. Existe facilidade no acesso aos laboratórios do curso.	1	2	3	4	5	6	7	
24. APRENDIZAGEM PERCEBIDA	Discordo totalmente Concordo totalmente							Não sei avaliar
74. O curso que faço na FURB possibilita aprendizado.	1	2	3	4	5	6	7	
75. O aprendizado obtido é aplicável à vida profissional.	1	2	3	4	5	6	7	
76. As disciplinas do curso promovem o meu desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5	6	7	

Continua...

Por favor, responda, agora, a algumas perguntas sobre você:

Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Estado Civil: <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Divorciado	<input type="checkbox"/> Vive Junto <input type="checkbox"/> Viúvo	Número de filhos: _____
Curso que frequenta: _____	Turno do curso: <input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Vespertino		<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Noturno		
Fase/semestre que cursa: _____	Ano/semestre que entrou no curso: _____		_____		
Você já iniciou ou cursou algum outro curso de graduação ou o mesmo curso antes do atual?			<input type="checkbox"/> Na FURB	<input type="checkbox"/> Em outra universidade	<input type="checkbox"/> Não
Como você vem para a FURB?		<input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Bicicleta	<input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> A pé	<input type="checkbox"/> Ônibus <input type="checkbox"/> De carona	
1	Você está trabalhando?		2	Sua família reside:	
	<input type="checkbox"/> Meio período			<input type="checkbox"/> Na mesma cidade	
	<input type="checkbox"/> Período integral			<input type="checkbox"/> Na região metropolitana da cidade	
	<input type="checkbox"/> Não estou trabalhando			<input type="checkbox"/> Em outra cidade	
				<input type="checkbox"/> Em outro estado	
				<input type="checkbox"/> Em outro país	
3	Renda Pessoal:		4	Renda Familiar:	
	<input type="checkbox"/> Nenhum a renda			<input type="checkbox"/> De 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00)	
	<input type="checkbox"/> De 1 até 3 salários mínimos (R\$ 465,00 a R\$ 1.395,00)			<input type="checkbox"/> De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00)	
	<input type="checkbox"/> De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.790,00)			<input type="checkbox"/> De 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)	
	<input type="checkbox"/> De 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)			<input type="checkbox"/> De 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00)	
	<input type="checkbox"/> De 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 9.300,00)			<input type="checkbox"/> Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$ 9.300,00)	
	<input type="checkbox"/> Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$ 9.300,00)			<input type="checkbox"/> Não sei ou não quero responder	
	<input type="checkbox"/> Não sei ou não quero responder				
5	Recebe auxílio financeiro para pagar a mensalidade:		6	Se receber auxílio financeiro, indique o valor:	
	<input type="checkbox"/> Não			<input type="checkbox"/> Até R\$ 100,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, da empresa onde trabalho			<input type="checkbox"/> De R\$ 101,00 a R\$ 200,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, ProUni			<input type="checkbox"/> De R\$ 201,00 a R\$ 300,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, financiamento (FIES ou outros financiamentos)			<input type="checkbox"/> De R\$ 301,00 a R\$ 400,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, bolsa de trabalho na Instituição			<input type="checkbox"/> De R\$ 401,00 a R\$ 500,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, bolsa de pesquisa na Instituição			<input type="checkbox"/> Acima de R\$ 500,00	
	<input type="checkbox"/> Sim, bolsa de auxílio em geral				
	<input type="checkbox"/> Sim, outros auxílios				
7	Em média quantos alunos têm na sua sala de aula		Já estou trabalhando na área do curso:		
	<input type="checkbox"/> De 10 a 30		<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
	<input type="checkbox"/> De 30 a 50				
	<input type="checkbox"/> De 50 a 70				
	<input type="checkbox"/> De 70 a 90				
	<input type="checkbox"/> Mais de 90				
	<input type="checkbox"/> Não sei ou não quero responder				
Código de pessoa (opcional) _____		Código de vínculo (opcional) _____		_____	

Muito obrigado,

Jucelia Appio Tibola
juceliaappio@yahoo.com

Dr. Gerson Tontini
tontini@furb.br

APÊNDICE E: ANÁLISE DESCRITIVA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro	Estatística	Erro
SatInt1	414	1	7	5,57	1,254	-1,203	,120	1,574	,239
SatInt2	414	1	7	5,13	1,341	-,950	,120	,652	,239
SatInt3	413	1	7	5,40	1,186	-1,112	,120	1,373	,240
RelInte4	415	1	7	5,84	1,360	-1,459	,120	1,871	,239
RelInte5	414	1	7	4,52	1,882	-,508	,120	-,908	,239
RelInte6	414	1	7	5,69	1,446	-1,339	,120	1,363	,239
RelInte7	411	1	7	5,09	1,401	-,995	,120	,937	,240
QualEn8	413	1	7	5,44	1,203	-1,118	,120	1,702	,240
QualEn9	415	1	7	5,15	1,253	-1,086	,120	1,098	,239
QualEn10	413	1	7	5,30	1,282	-1,062	,120	1,123	,240
QualEn11	413	1	7	5,11	1,205	-,796	,120	,420	,240
CompEm12	414	1	7	5,54	1,396	-1,177	,120	1,254	,239
CompEm13	413	1	7	5,44	1,438	-1,109	,120	,989	,240
CompEm46	412	1	7	6,09	1,272	-1,762	,120	3,322	,240
ValPer15	409	1	7	4,23	1,860	-,363	,121	-1,027	,241
ValPer16	406	1	7	4,56	1,807	-,572	,121	-,761	,242
ValPer17	407	1	7	4,59	1,731	-,590	,121	-,629	,241
ValPer18	410	1	7	4,05	1,971	-,153	,121	-1,215	,240
ImaSoc19	404	1	7	5,80	1,138	-1,320	,121	2,595	,242
ImaSoc20	397	1	7	5,42	1,229	-,784	,122	,350	,244
EsCur21	415	1	7	5,86	1,341	-1,417	,120	1,983	,239
EsCur22	412	1	7	5,23	1,420	-1,012	,120	,727	,240
EsCur23	413	1	7	5,55	1,317	-1,199	,120	1,329	,240
Reples24	408	1	7	5,69	1,220	-1,158	,121	1,315	,241
Reples25	397	1	7	5,41	1,307	-1,005	,122	,628	,244
Leal26	415	1	7	5,60	1,405	-1,174	,120	1,077	,239
Leal27	414	1	7	5,41	1,624	-1,089	,120	,574	,239
Leal28	409	1	7	4,64	1,915	-,510	,121	-,841	,241
DesAca29	414	1	7	5,06	1,378	-,888	,120	,506	,239
DesAca30	415	1	7	5,43	1,239	-,953	,120	,886	,239
DesAca31	415	1	7	5,46	1,225	-1,132	,120	1,554	,239
DesAca32	411	1	7	5,27	1,349	-,918	,120	,752	,240
ConfIn33	366	1	7	5,04	1,329	-,720	,128	,401	,254
ConfIn34	371	1	7	5,13	1,258	-,630	,127	,307	,253
ConfIn35	375	1	7	4,74	1,345	-,682	,126	,415	,251
SitFin36	414	1	7	4,60	1,900	-,449	,120	-,936	,239
SitFin37	410	1	7	3,98	2,335	-,056	,121	-1,549	,240
SitFin38	407	1	7	2,91	2,030	,697	,121	-,821	,241
SitFin39	408	1	7	3,72	2,162	,069	,121	-1,423	,241
AtenEx40	412	1	7	4,41	1,633	-,312	,120	-,658	,240
AtenEx41	413	1	7	4,18	1,600	-,259	,120	-,758	,240
AtenEx42	415	1	7	4,21	1,599	-,271	,120	-,716	,239
VidPes43	410	1	7	5,03	1,569	-,797	,121	,122	,240
VidPes44	414	1	7	4,18	2,018	-,210	,120	-1,271	,239

VidPes45	413	1	7	4,32	1,744	-,277	,120	-,948	,240
Perm46	412	1	7	6,02	1,602	-1,973	,120	3,153	,240
Perm47	412	1	7	6,17	1,392	-2,069	,120	4,124	,240
AtenFu48	410	1	7	5,07	1,543	-,918	,121	,408	,240
AtenFu49	410	1	7	5,13	1,403	-,987	,121	,893	,240
CompMe50	414	1	7	6,47	1,106	-2,846	,120	9,204	,239
CompMe51	414	1	7	5,82	1,176	-1,410	,120	2,649	,239
AtiCoPr52	413	1	7	5,35	1,478	-1,051	,120	,768	,240
AtiCoPr53	399	1	7	5,29	1,405	-,988	,122	,759	,244
AtiCoPr54	402	1	7	4,59	1,655	-,620	,122	-,372	,243
AtiCoPr55	404	1	7	4,75	1,668	-,712	,121	-,330	,242
AtiCoPr56	414	1	7	5,10	1,368	-1,052	,120	1,123	,239
AtiCoPr57	412	1	7	5,13	1,415	-,939	,120	,509	,240
AtiCoPr58	414	1	7	5,49	1,267	-1,174	,120	1,575	,239
AtiEst59	407	1	7	5,49	1,361	-1,041	,121	,992	,241
AtiEst60	406	1	7	5,06	1,620	-,874	,121	,098	,242
AtiEst61	390	1	7	5,32	1,666	-1,028	,124	,394	,247
InEsCa62	415	1	7	5,45	1,399	-1,201	,120	1,244	,239
InEsCa63	415	1	7	5,08	1,567	-,870	,120	,151	,239
InEsCa64	414	1	7	5,23	1,444	-,935	,120	,384	,239
NiExCu65	413	1	7	5,50	1,334	-1,245	,120	1,680	,240
NiExCu66	413	1	7	5,03	1,648	-,842	,120	-,031	,240
NiExCu67	414	1	7	5,32	1,462	-1,089	,120	,904	,239
AuxPed68	395	1	7	4,38	1,688	-,501	,123	-,481	,245
AuxPed69	397	1	7	4,66	1,708	-,694	,122	-,351	,244
AuxPed70	393	1	7	4,44	1,620	-,525	,123	-,450	,246
AcInEs71	401	1	7	5,24	1,404	-1,123	,122	1,227	,243
AcInEs72	407	1	7	5,23	1,273	-1,030	,121	1,190	,241
AcInEs73	409	1	7	5,20	1,395	-,883	,121	,791	,241
AprPer74	415	1	7	6,01	1,046	-1,615	,120	4,245	,239
AprPer75	412	1	7	5,90	1,170	-1,354	,120	2,250	,240
AprPer76	414	1	7	5,86	1,178	-1,302	,120	2,164	,239
Valid N (listwise)	277								

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)