



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**

---

**FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA**

ROSIANE PÓLVORA DE PÓLVORA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin

**UM MODELO DE ANTECEDENTES DA LEALDADE NO ENSINO  
SUPERIOR**

Porto Alegre  
2008

**ROSIANE PÓLVORA DE PÓLVORA**

**UM MODELO DE ANTECEDENTES DA LEALDADE NO ENSINO  
SUPERIOR**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin

Porto Alegre

2008

P779m Pólvara, Rosiane Pólvara de  
Um modelo de antecedentes da lealdade no ensino superior / Rosiane  
Pólvara de Pólvara. – 2008.  
141 f.: 21 x 29 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia,  
2008.

“Orientação: Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin”

1. Lealdade - Administração - Ensino superior. 2. Marketing – Ensino  
superior. I. Título.

CDU 658:658.8:378(043.3)

CIP – Catalogação na fonte: Lúcia Pêgas de Lima CRB 10/107

Porto Alegre 30 de agosto de 2008.

ROSIANE PÓLVORA DE PÓLVORA

**UM MODELO DE ANTECEDENTES DA LEALDADE NO ENSINO  
SUPERIOR**

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

Aprovada em 18 de agosto de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Marcelo Gattermann Perin - PUCRS

---

Prof. Dr. Vinícius Sittoni Brasil - PUCRS

---

Prof. Dr. Cláudio Sampaio - PUCRS

---

Profa. Cristiane Pizzutti dos Santos - UFRGS

## AGRADECIMENTOS

- Primeiramente agradeço a Deus, por me iluminar nesta trajetória tanto nos momentos de dificuldade e como nos de inspiração;
- Aos meus pais, João Pompilio e Rosaura, que sempre me motivam para o crescimento pessoal e profissional. Pelo carinho, paciência e incentivo. O fechamento desta etapa é dedicado a vocês;
- A minha irmã Graciele e as minhas amigas de sempre, Roberta, Márcia, Liane e Letícia, por compreenderem minha ausência e por me apoiarem em todos os momentos;
- Ao Bob, sempre comigo;
- Ao TRE – RS e à Luciana Weber pela flexibilidade de horários e pelo incentivo ao aperfeiçoamento. Além disso, a ela agradeço a amizade;
- Ao meu orientador Prof. Marcelo Perin, pela amizade e pela infinita compreensão quanto às mudanças profissionais e de cidade, bem como pelos conhecimentos adquiridos;
- Aos meus colegas da turma de 2006 e de 2007. Especialmente à Licione Marques e ao Kenny Basso, que reservaram alguns finais de semana para me auxiliar;
- Pelo aprendizado e amizade, aos professores do Mestrado;
- Às secretárias do MAN, pela disponibilidade e simpatia;
- Às instituições de ensino que autorizaram a aplicação desta pesquisa;
- A todos aqueles que conviveram comigo nestes últimos dois anos e meio, e de alguma forma fizeram parte desta história, seja pelo incentivo, apoio ou compreensão. Marta e Guimarães, Caroline Cardoso, Prof. André Bender, Prof. Airton Dória, Prof. Eduardo Souza, Prof. Alan Casartelli, Eva e Rubem, Profa. Renata Bernardon, Roberto Boldt.

*O homem não é outra coisa senão o seu  
projeto, e só existe à medida que o  
realiza. Jean Paul Satre*

## RESUMO

Devido à recente expansão do setor de ensino, as relações existentes entre qualidade percebida, confiança, comprometimento e lealdade do estudante à instituição de ensino superior têm sido objeto de pesquisas acadêmicas. Visto que o modelo desenvolvido por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) foi testado no contexto brasileiro e os resultados encontrados demonstraram relativa fragilidade na validação do modelo, especialmente pela impropriedade das escalas utilizadas, o presente estudo buscou o aprimoramento deste modelo pela aplicação de escalas previamente validadas para os construtos analisados no contexto de ensino brasileiro. Esta pesquisa foi aplicada em alunos de Administração de Empresas em duas instituições de ensino superior, uma de grande e outra de pequeno porte. Os resultados obtidos através da utilização de Modelagem de Equações Estruturais confirmaram as mesmas 05 das 06 hipóteses estabelecidas nas duas amostras analisadas, bem como se observou um bom ajustamento do modelo de mensuração aplicado. Enfim, os resultados demonstram que há relação entre qualidade percebida, confiança (nos empregados de fronteira e nas políticas e práticas gerenciais), comprometimento (afetivo e de continuidade) e lealdade. Constatou-se ainda que a confiança e comprometimento influenciam a lealdade. Como consequência da influência da qualidade percebida na confiança e no comprometimento, pode-se dizer que este construto influencia de forma indireta a lealdade do estudante. Comprovou-se também a relação existente entre a confiança e o comprometimento. Implicações acadêmicas, implicações gerenciais, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras são abordadas no presente trabalho.

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

## ABSTRACT

Because of recently spread in education area, the relationship between perceived quality, trustworthiness, commitment and student loyalty with the university has been object of academics studies. Although the model developed for Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) was tested in the brazilian context and findings showed relative weakness, specially for the impropriety of the scales, the present study sought to perfect this model through application of previous valid scales for the constructs analysed in the brazilian educational context. This research was applied with Business Administration students of two universities, one big and another small port. The results were obtained with the use of Structural Equation Modeling and they confirmed the same 5 of the 6 hypothesis stated at both sample examined, as well as, a good adjustment of the applied measuring model. Finally, the findings showed the relationship among perceived quality, trustworthiness (in the frontline employees and management politics and practices), commitment (affective and continuance) and loyalty. The results demonstrated that trustworthiness and commitment impact in the loyalty. How a consequence of the influence of perceived quality in trustworthiness and in commitment, it is possible to affirm this construct impact indirectly the student loyalty. The relationship between trustworthiness and commitment was confirmed. Academic and management implications, study limitations, and suggestions for further studies are also addressed on the present work.

**KEY-WORDS:** Quality perceived, Commitment, Trustworthiness, Loyalty



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O relacionamento de qualidade baseado no modelo de lealdade do estudante.....	63
Figura 2 - Sexo dos respondentes na IES A .....	92
Figura 3 – Sexo dos respondentes na IES B.....	93
Figura 4 – Faixa etária dos respondentes nas IES A e IES B .....	93
Figura 5 - Financiamento dos estudos dos respondentes na IES A e IES B .....	94
Figura 6 – Trabalho respondentes na IES A e IES B .....	95
Figura 7 – Ano de ingresso dos estudantes na IES A e IES B .....	95
Figura 8 - Ano de conclusão dos estudantes na IES A e IES B .....	96
Figura 9 – Modelo estimado IES A e IES B .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores e contribuições sobre o construto confiança .....	30
Quadro 2 – Autores e contribuições sobre o construto confiança nas políticas e práticas gerenciais .....	32
Quadro 3–Autores e contribuições sobre o construto confiança nos empregados de fronteira	35
Quadro 4 – Autores e contribuições sobre o construto comprometimento .....	38
Quadro 5 – Autores e contribuições sobre o construto comprometimento de continuidade ..	41
Quadro 6 – Autores e contribuições sobre o construto comprometimento afetivo .....	43
Quadro 7 – Autores e contribuições sobre o construto qualidade percebida .....	49
Quadro 8 – Autores e contribuições sobre o construto lealdade .....	58
Quadro 9 – Número de instituições de ensino superior .....	69
Quadro 10 – Número total de ingressos .....	69
Quadro 11 – Relação ingresso/ vagas oferecidas, por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais .....	70
Quadro 12 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais .....	71
Quadro 13 – Número de concluintes nas instituições de ensino superior .....	71
Quadro 14 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais por organização acadêmica ..	72
Quadro 15 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais nos cursos de Gerenciamento e Administração .....	73
Quadro 16 – Matrículas e número de concluintes nos cursos de Gerenciamento e Administração .....	73

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Qualidade percebida .....	98
Tabela 2 – Ajustamento geral do modelo IES A .....	100
Tabela 3 – Ajustamento geral do modelo IES B .....	100
Tabela 4 – Modelo estimado IES A .....	101
Tabela 5 – Modelo estimado IES B .....	103
Tabela 6 – Resultado das hipóteses IES A e IES B .....	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>DELIMITAÇÃO DO TEMA.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>24</b>
3.1	OBJETIVO GERAL.....	24
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
4.1	CONFIANÇA.....	26
4.1.1	Confiança nas políticas e práticas gerenciais .....	31
4.1.2	Confiança nos empregados de fronteira .....	33
4.2	COMPROMETIMENTO .....	35
4.2.1	Comprometimento de continuidade.....	39
4.2.2	Comprometimento afetivo .....	41
4.3	QUALIDADE PERCEBIDA .....	43
4.4	LEALDADE.....	50
4.5	MODELO TEÓRICO DA PESQUISA.....	59
4.5.1	Hipóteses .....	64
<b>5</b>	<b>CAMPO DE ESTUDO .....</b>	<b>68</b>
<b>6</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>74</b>
6.1	INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	75
6.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	77
6.3	COLETA DE DADOS .....	78
6.4	OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS .....	79
6.4.1	Qualidade percebida .....	79
6.4.2	Lealdade.....	81
6.4.3	Confiança.....	81
6.4.4	Comprometimento .....	83
6.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS .....	84
6.5.1	Medidas de ajustamento .....	85
6.6	PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO INDIVIDUAL DOS CONSTRUTOS ....	87
6.7	PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DO MODELO INTEGRADO .....	90
<b>7</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>92</b>
7.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	92
7.2	VALIDAÇÃO INDIVIDUAL DOS CONSTRUTOS .....	97
7.3	VALIDAÇÃO E AJUSTAMENTO DO MODELO.....	99
7.4	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES .....	101

<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>106</b>
8.1	QUALIDADE PERCEBIDA .....	108
8.2	CONFIANÇA.....	110
8.3	COMPROMETIMENTO .....	112
8.4	LEALDADE.....	113
8.5	IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS DO ESTUDO .....	115
8.6	IMPLICAÇÕES GERENCIAIS DO ESTUDO .....	116
8.7	LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	118
8.8	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	119
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – .....</b>	<b>2</b>
	<b>APÊNDICE B – .....</b>	<b>6</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O passado e o futuro do marketing de relacionamento são alvos de estudo de Ballantyne, Christopher e Payne (2003). Os autores descreveram o caminho percorrido pela academia a partir da década de oitenta, desde a introdução dos estudos sobre marketing de serviços e marketing *business-to-business*, a qualidade dos serviços e a relação com o relacionamento com o cliente, até o desenvolvimento do conceito de marketing transacional. A partir de 1990, segundo a pesquisa de Ballantyne, Christopher e Payne (2003), adicionou-se ao conhecimento de marketing de relacionamento a importância do *networking*, a percepção de custos transacionais, o marketing *one-to-one*, o papel da tecnologia, o gerenciamento de relacionamento com o cliente, ou CRM, os programas de lealdade e as relações de confiança e de comprometimento no relacionamento com o consumidor (BALLANTYNE, CHRISTOPHER E PAYNE, 2003).

A evolução histórica do estudo do marketing de relacionamento se faz necessária para melhor compreensão dos fundamentos da lealdade do consumidor. Como bem constatado por Ballantyne, Christopher e Payne (2003), as pesquisas sobre programas de lealdade surgiram no final da década de 1990, constatação corroborada pelas conceituações desenvolvidas por Oliver (1999) sobre os tipos de lealdade. Segundo Oliver (1999), a lealdade era concebida como recompra e como resultado de sucessivas experiências satisfatórias. O autor questionou a diferenciação entre satisfação e lealdade, além da inserção no conceito de lealdade da influência dos fatores determinismo pessoal e das relações sociais institucionais e pessoais.

Nota-se a partir do estudo de Oliver (1999), o interesse em identificar os outros elementos causadores da lealdade do consumidor, além da satisfação. No trabalho de

Gounaris e Stathakopoulos (2004) verificou-se a concepção de lealdade do consumidor como dependente dos fatores: comportamento de compra, ligação emocional e influências de regras e normas. Ao mesmo tempo, Lam, Shankar, Erramilli e Murthy (2004) estudaram as relações entre valor, satisfação, lealdade e custos de troca. A confiança do consumidor, o valor e a lealdade foram alvos da pesquisa realizada por Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), aprofundando ainda mais o conhecimento sobre relacionamento e lealdade do consumidor.

No âmbito da administração do ensino superior, a ampliação da concorrência entre as universidades incita o estudo da lealdade do estudante (PORTO e RÉGNIER, 2003). A partir dos anos 2000, no Brasil, houve uma ampliação no número de alunos ingressos no ensino superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Segundo esta fonte, conseqüentemente, o número de instituições de ensino acompanhou este crescimento. A tendência à competitividade no setor pode ser identificada a partir desta condição do ambiente de concorrência.

Na mesma linha, Curran e Rosen (2006) constataam a competitividade no ambiente do ensino superior nos últimos anos, onde a atração e retenção de estudantes tornam-se estratégias críticas para a sobrevivência e a prosperidade das instituições. Segundo Gregorutti (2007), sob o ponto de vista de tendências no ensino superior, são apresentados como pontos emergentes: novos mercados, competitividade, aumento da lucratividade, surgimento de instituições virtuais, a influência da tecnologia no ensino e no aprendizado. Conforme constatado pelo autor, a maioria das fontes de recursos está diminuindo, mas por outro lado, a sociedade cria novos caminhos para a manutenção das instituições, o que demonstra um ambiente desafiador para a missão e visão tradicionais do ensino superior.

A competitividade no setor pode ser explicada pelos números apresentados nos Censos da Educação Superior realizados pelo INEP no que se refere principalmente ao número de matrículas e de instituições de ensino superior. Em 2000, foram registradas 2.694.245 matrículas, e, seis anos após, contavam-se 4.676.646 matrículas. No ano 2000, foram identificadas 1.180 instituições de ensino superior no Brasil, enquanto que em 2006, o número de instituições alcançou 2.270 unidades. Este aumento deve-se à abertura de instituições privadas, que passou de 1.004 para 2.022 respectivamente. Constata-se, portanto, que o crescimento do número de instituições de ensino superior acompanhou as matrículas. Estes dados corroboram o estudo de Porto e Régner (2003) que afirmam o aumento do número de alunos calouros e de instituições de ensino superior.

Consoante a este cenário, Hennig-Thurau, Langer, Hansen (2001) notam a necessidade de melhor compreender o comportamento do estudante, para mantê-lo até a conclusão do curso, e mais, promover políticas de relacionamento visando a recompra (extensão e pós-graduação). Hennig-Thurau, Langer, Hansen (2001) buscaram referências no conceito de Tinto (1975) de relacionamento de qualidade, no modelo de relacionamento de qualidade desenvolvido por Hennig-Thurau e Klee (1997), em Morgan e Hunt (1994) sobre confiança e comprometimento, e ainda, no modelo de Dick e Basu (1994) de lealdade, para propor e testar um modelo com a finalidade de comprovar as relações entre qualidade, comprometimento e confiança na lealdade do estudante à instituição de ensino.

Outros trabalhos foram desenvolvidos para averiguar a lealdade do estudante, ou seus antecedentes, à instituição de ensino. Tratando-se de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa no relacionamento aluno e instituição de ensino superior, Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003) realizaram uma pesquisa com o intuito de mensurar tais variáveis. O modelo



de qualidade do relacionamento entre alunos e instituições de ensino pode ser verificado nos estudos de Mavondo, Tsarenko e Gabbott (2004), Helgesen e Nettet (2007), Telford e Masson (2005), e ainda, na pesquisa de Lin e Tsai (2006). No Brasil, Neto e Moura (2004) basearam-se no estudo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) e examinaram as relações entre os antecedentes, os mediadores e os conseqüentes da lealdade do aluno. O modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen é por sua vez utilizado por Marques (2008) e por Basso, Schwab, Pólvara, Pereira e Slongo (2008).

Nesta linha teórica, este estudo almeja analisar a lealdade no contexto do ensino superior. Devido à recente expansão do setor, o exame das relações de lealdade entre os estudantes de ensino superior e as instituições de ensino torna-se importante para a manutenção deste relacionamento.

A presente pesquisa buscou o aprimoramento do modelo desenvolvido por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) pela aplicação de escalas já validadas em outros estudos. Em outras palavras, apesar do modelo teórico de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) já ter sido testado no contexto brasileiro, os resultados encontrados demonstram relativa fragilidade na validação do modelo, especialmente pela impropriedade das escalas utilizadas. Neste sentido, a presente pesquisa teve por objetivo a validação do modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) aplicando escalas previamente validadas no contexto brasileiro e no ambiente de ensino para os construtos analisados.

O presente estudo está dividido em oito capítulos. O próximo capítulo desenvolve a delimitação do tema e a definição do problema. Na seção seguinte, são definidos os objetivos da pesquisa. O quarto capítulo apresenta a fundamentação teórica utilizada para a elaboração das hipóteses e o estudo do modelo a ser aplicado. Com a finalidade de contextualizar a

situação do ensino superior brasileiro, no capítulo cinco, é apresentada uma pesquisa sobre o campo de estudo. No capítulo que segue, detalha-se a metodologia de pesquisa, onde são descritas a elaboração do instrumento de pesquisa, a operacionalização das variáveis, a identificação da população, a definição da amostra, a coleta e análise dos dados. A apresentação da análise dos dados obtidos na pesquisa dar-se-á no capítulo 7. Finalmente, as conclusões, implicações acadêmicas e gerenciais, limitações da pesquisa e indicações de pesquisas futuras compõem a última seção deste trabalho.

## **2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

No cenário competitivo, valoriza-se não apenas as transações com os clientes, mas também o relacionamento estável e duradouro com os mesmos, em que as empresas se esforçam para conquistá-los, conhecê-los e retê-los (SILVA e FREITAS, 2002). Neste contexto, reconhece-se a necessidade do entendimento da lealdade do consumidor, que é pesquisada desde a década de setenta (PRADO e SANTOS, 2003). O interesse no estudo do tema resulta no desafio de identificar e compreender como as variáveis antecedentes e mediadoras influenciam relevantes resultados na lealdade do consumidor, de acordo com Neto e Moura (2004).

A competitividade e a conseqüente busca pela lealdade não são diferentes no setor educacional, que sofreu transformações ocasionadas pela concorrência. Porto e Régnier (2003) em estudo sobre as tendências do segmento de ensino superior brasileiro registraram que, a partir dos anos noventa, o ensino superior público sofreu um acentuado processo de deterioração. Ao mesmo tempo, a rápida expansão do ensino médio e a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), aumentaram a pressão para o acesso à universidade. Assim, originou-se um processo de crescimento desordenado da rede privada de ensino superior e despertou a competitividade do segmento (PORTO E RÉGNIER, 2003).

Dado que o campo do ensino superior demonstra um grande dinamismo proporcionado tanto pelo crescimento da demanda (aumento no número de concluintes do ensino médio, volta aos ‘bancos escolares’ de profissionais, etc.), mas também, e principalmente, pelo crescimento da oferta, especialmente por parte das instituições privadas, a concorrência entre as instituições - pelos alunos, pelos fundos para pesquisa e também pelos

talentos docentes - apresenta-se a cada dia mais intensa. Segundo Porto e Régnier (2003), a proliferação do ensino superior deve-se em grande parte à dispensa de autorização do poder público para a abertura de novos cursos superiores.

Como consequência desse ambiente competitivo, o segmento educacional, nível superior de forma especial, deixa de ser sinônimo de um conjunto de instituições – agindo de forma coordenada ou estável - para se tornar uma área de negócios. Em decorrência disso, constata-se uma tendência de profissionalização da gestão das instituições de ensino superior (PORTO E RÉGNIER, 2003). Desta forma, segundo os autores, a experimentação e a utilização de métodos e ferramentas de gestão consagrados em outras esferas devem ser de uso comum também entre estas instituições. Cita-se como exemplo a prática adotada na Inglaterra, que há muito tempo a gestão da qualidade total tem sido objeto de avaliação rigorosa para garantir alto padrão de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior (KANJI e TAMBI; 1999). Na pesquisa de Porto e Régnier (2003), observa-se que as instituições de ensino direcionam seus interesses à atração de recursos, à criação de oportunidades, à ampliação e à diversificação de produtos e serviços. O esforço e o investimento em marketing, antes inexistentes, tornam-se imprescindíveis a partir da mudança do cenário competitivo.

Entretanto, a preocupação com a concorrência nem sempre existiu. Ford, Joseph e Joseph (1999) relatam que por muitos anos as universidades estavam em posição de luxo, em relação ao envolvimento dos alunos e, principalmente, aos resultados orçamentários. Contudo, a partir da década de noventa, segundo Ford, Joseph e Joseph (1999), o macroambiente de ensino superior passa a ser de competitividade, por isso as universidades devem estar à frente do segmento, entendendo as necessidades dos alunos e do mercado, modificando as ofertas e

umentando a qualidade percebida dos serviços, ou seja, o marketing aplicado no setor de ensino.

Um dos objetivos de marketing das instituições de ensino superior, segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), é a busca da lealdade do estudante. Com a finalidade de manter a competitividade, surge a necessidade de redução de custos e de ampliação da produtividade, bem como se destacam os conceitos de relacionamentos duradouros e de lealdade (HENNIG-THURAU, GWINNER e GREMLER, 2002). Segundo estes autores, o relacionamento de longo prazo com o estudante proporciona vantagem competitiva, a obtenção de novos estudantes é mais cara que a manutenção dos relacionamentos existentes, e os efeitos da redução de custos são acima do ciclo de vida do relacionamento. Além disso, a lealdade de estudantes resulta no desenvolvimento de uma sólida e previsível base financeira para futuras atividades universitárias, como é conhecido da teoria do marketing de relacionamento (REICHHELD, 1996; REICHHELD e SASSER, 1990).

No entanto, pode ocorrer de o estudante romper o relacionamento com a instituição de ensino. Um fator recorrente nas pesquisas sobre lealdade dos estudantes é a evasão escolar. Stratton, O'Toole e Wetzel (2007, p. 479) identificam que “um número significativo de estudantes realmente pára de estudar por um período e alguns optam pela transferência de instituição de ensino”. Os autores entendem que o monitoramento da taxa de permanência do estudante na instituição de ensino proporciona a identificação de estudantes com risco de evasão, e sugerem o desenvolvimento de esforços de aconselhamento para melhorar a taxa de retenção. No mesmo sentido, Helgesen e Nettet (2007) afirmam que a oferta do ensino superior está se tornando escassa, complexa e baseada na ampliação do desempenho, por isso a retenção de estudantes se torna importante para atrair e envolver os estudantes. Por esta

razão, Tinto (2006, p. 1) afirma que “a retenção de alunos é foco de muitos estudos na área de ensino superior”. Desde que a diminuição de investimentos e de recursos incitou a busca por ampliação da taxa de retenção de alunos, o ambiente do ensino superior passou por muitas mudanças, inclusive a contratação de serviços profissionais especializados e de consultorias para desenvolver estratégias neste sentido (TINTO, 2006).

Uma das estratégias de marketing adotadas pelas instituições de ensino é o sistema de avaliação de ensino. Crumbley, Henry e Kratchman (2001) afirmam que os resultados de avaliações de ensino pelos alunos oportunizam aos *stakeholders* a conhecer potenciais perigos de viés, falha na interpretação, inexatidão e ambigüidade nos resultados financeiros. Dessa forma, a avaliação do ensino pelos estudantes pode ser utilizada para tomada de decisões, alocação de investimentos, melhoria na qualidade de ensino, seleção de professores e de cursos (CRUMBLEY, HENRY e KRATCHMAN, 2001).

O gerenciamento de reclamações, considerado como uma forma de avaliação, foi utilizado no modelo desenvolvido por Dolinsky (1994). Este modelo utiliza informações de instituições de ensino superior para auxiliar a redução de futuras reclamações através da melhoria do desempenho em atributos chave e o tratamento de reclamações relevantes para estes atributos. Esforços para diminuir e direcionar reclamações de estudantes são cruciais para garantir o sucesso da universidade (DOLINSKI, 1994), caso contrário, um maior número de estudantes pode ficar insatisfeito, trancar seus estudos e migrar para a concorrência.

Neste sentido, o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) integra atributos pesquisados por Tinto (1975) e o modelo de qualidade do relacionamento desenvolvido por Hennig-Thurau e Klee (1997), onde a lealdade do estudante é determinada pelos construtos qualidade percebida, confiança e comprometimento.

Destarte a relevância do assunto, prevê-se a aplicação de um modelo de lealdade do estudante desenvolvido por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Apesar da existência de outros estudos (tais como Dick e Basu, 1994; Garbarino e Johnson, 1999; Morgan e Hunt, 1994; Moorman, Zaltman e Deshpande, 1992), a escolha justifica-se, principalmente pela necessidade de aprimoramento do modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) de lealdade no segmento de ensino no contexto brasileiro.

Adiciona-se à justificativa o fato de que o instrumento de pesquisa encontra-se adaptado para o setor de ensino. No modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a lealdade do estudante é determinada por três construtos: a percepção do aluno da qualidade do serviço; a confiança na instituição; e o comprometimento a esta instituição.

No que se refere à confiança, Moorman, Zaltman e Deshpandé (1992) a definem como a disposição em acreditar no parceiro de troca. Além disso, é considerada como uma variável fundamental em modelos relacionais, pois as intenções de compra e a lealdade são influenciadas pela mesma (GARBARINO E JOHNSON, 1999). A visão dos autores Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002) sobre a confiança do consumidor, é de um construto multidimensional. Isto é, um construto dependente de duas dimensões: do comportamento dos funcionários de contato e das práticas e políticas gerenciais adotadas por uma empresa.

Prado e Santos (2003) aproximam as definições de confiança e de comprometimento, onde este último está relacionado ao interesse na manutenção do relacionamento de longo prazo. O comprometimento do consumidor, segundo Fullerton (2003), possui, pelo menos, dois componentes: afetivo e de continuidade. Além disso, há que se considerar a relação existente entre o comprometimento e a qualidade percebida, cujo modelo conceitual de

Hennig-Thurau e Klee (1997) confirma o serviço de qualidade como causador de um efeito positivo na confiança e no comprometimento.

A qualidade percebida torna-se importante nas trocas relacionais no momento em que Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996) afirmam que esta variável é quem determina se o consumidor persistirá ou não com o serviço. Além disso, Berry e Parasuraman (1995) sugerem que nos serviços de qualidade superior, existe uma tendência à recompra e à lealdade.

Em suma, os estudos citados confirmam a relação entre os construtos confiança, comprometimento, qualidade percebida e a lealdade. Por isso, a identificação dos antecedentes da lealdade e o estudo das suas relações tornam-se importantes no sentido de conhecer os fatores que mantém o aluno ligado à instituição. A aplicação do modelo utilizado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) possibilita esse aprofundamento e, ainda, é justificada pela busca da lealdade do consumidor como prática comum, inclusive pelas instituições de ensino, em especial as particulares. Ademais, o modelo em questão necessita da validação no contexto brasileiro, baseado em escalas.

Diante do cenário de concorrência e da importância da lealdade do aluno, quais são as relações entre as variáveis confiança, comprometimento e qualidade percebida como antecedentes da lealdade do estudante à instituição de ensino superior?



### **3 OBJETIVOS**

Neste capítulo são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos para concretizar a verificação das relações entre confiança, comprometimento e qualidade percebida como antecedentes da lealdade do estudante à instituição de ensino superior, e o conseqüente aprimoramento, baseado em escalas, do modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) no contexto brasileiro.

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Avaliar as relações de interdependência entre Confiança, Comprometimento, Qualidade Percebida e Lealdade em instituição de ensino superior.

Para alcançar este objetivo geral, faz-se necessário o cumprimento de alguns objetivos específicos, que são apresentados a seguir.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar se a Lealdade do estudante é positivamente influenciada pela Confiança, pelo Comprometimento e pela Qualidade Percebida;
2. Verificar a relação entre as variáveis Confiança, Comprometimento, Qualidade Percebida e a Lealdade do estudante.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visto que esta pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade no ensino superior, o presente capítulo realiza uma revisão da literatura existente sobre tais construtos. Após, o modelo de Hennig-Thurau, Langer, e Hansen (2001) é apresentado juntamente com a justificativa da escolha, e a descrição das hipóteses.

### 4.1 CONFIANÇA

O construto confiança, segundo Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004), passou a desempenhar fundamental importância para as organizações devido à maior percepção de risco e incerteza para os clientes, principalmente sob a ótica dos serviços. Talvez seja por esta razão que a confiança é vista em muitos estudos como um ingrediente essencial para o sucesso dos relacionamentos (BERRY, 1995; DWYER; SCHURR; OH, 1987; MOORMAN; DESHPANDÉ; ZALTMAN, 1993; MORGAN; HUNT, 1994).

A afirmativa de que a confiança é uma das variáveis chaves para o marketing de relacionamento foi confirmada por Morgan e Hunt (1994). No estudo destes autores, o modelo foi testado no setor de varejo de pneus de automóveis, e os construtos comprometimento e confiança atuam como variáveis mediadoras. No mesmo sentido, Garbarino e Johnson (1999) identificaram a confiança como antecedente à percepção de valor

em trocas relacionais, pois acreditam em sua influência na intenção de compra e lealdade. Complementarmente, a existência de confiança num parceiro de negócios e o compromisso com ele é mais importante para aqueles clientes que vêem mais valor no relacionamento (GARBARINO e JOHNSON, 1999).

Para definir confiança, percebe-se a existência de um consenso para os estudiosos do assunto (MOORMAN; ZALTMAN; DESHPANDÉ, 1992; MORGAN; HUNT, 1994). O conceito de confiança geralmente é apresentado sob dois aspectos: o primeiro é visto como crença, sentimento ou expectativa; e o outro é representado pelo comportamento (MOORMAN; ZALTMAN; DESHPANDÉ, 1992; 1993; SINGH, SIRDESHMUKH, 2000). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kramer (2000) propôs a divisão do construto confiança como um estado psicológico e como uma escolha de comportamento.

A confiança oferece garantia quanto ao desempenho, o que significa a redução dos riscos de trocas relacionais e a criação de sentimento de lealdade. Por sua vez, Ganesan (1994), no estudo em que apresentaram um modelo onde a confiança é proposta como precursora do valor e da lealdade do cliente, afirma que o fato gerador da confiança é a experiência. Na mesma linha de raciocínio, Berry e Parasuraman (1991) concluíram que “o marketing de serviços eficaz depende do gerenciamento da confiança porque o cliente deve comprar um serviço antes de experienciá-lo”. Os benefícios da relação baseada nas experiências, segundo Gwinner, Gremler e Bitner (1998), referem-se aos consumidores que desenvolvem confiança em seus fornecedores de serviços, conseqüentemente possuem alta probabilidade de manutenção do relacionamento. Por isto, Bitner (1995) sugere que cada encontro de serviço seja encarado como uma valiosa oportunidade para construir confiança, aumentando assim, a lealdade. Ademais, o desenvolvimento da confiança nas organizações

foi tratado na pesquisa de Claro e Claro (2007), onde apresentaram um modelo que possui seis mecanismos de construção da confiança em canais de relacionamento: calculativo, afetivo, crença, memorização, continuidade de capacidade.

Os benefícios para os consumidores são importantes, principalmente, nos casos de serviços onde existe forte confiança no atributo confiabilidade, de acordo com Bejou, Ennew e Palmer (1998), onde informações assimétricas são significativas e o risco percebido associado à compra é alto. Tendo em vista o fator risco, que está intimamente ligado ao construto confiança, Berry (1995) propôs que esta funciona como um fator redutor de incertezas e vulnerabilidades. Sob este ponto de vista, Santos e Fernandes (2004) investigaram os antecedentes e as conseqüências da confiança do consumidor após situações de gerenciamento de reclamações sobre serviços, através do desenvolvimento e teste de um modelo teórico, que retrata os inter-relacionamentos entre avaliações do processo de reclamação, confiança, valor e lealdade do consumidor. Os resultados indicaram que a formação de confiança do consumidor é sensível e diretamente afetada por percepções de justiça quanto à maneira como as reclamações são resolvidas pela empresa.

Considerando o risco associado aos serviços e a relação com a experiência, o desenvolvimento da confiança está intimamente relacionado à duração do tempo do relacionamento (SWAN; NOLAN, 1985). A confiança é vista como de considerável importância no processo de construção e manutenção de relacionamentos (MORGAN; HUNT, 1994; OAKES, 1990), apesar de também ser reconhecida como de difícil gerenciamento. Relacionamentos caracterizados pela confiança são de alto valor e demonstram o desejo das partes em comprometer-se nestes relacionamentos (HREBINIAK, 1974; *apud* MORGAN; HUNT, 1994). Corroborando Swan e Nolan (1985), Hernandez e

Santos (2007) desenvolveram um modelo que reconhece que a confiança, além de ser um construto multidimensional, pode mudar de configuração dependendo do estágio do relacionamento.

Os construtos confiança e comprometimento estão intimamente relacionados, como pode ser percebido nas definições descritas no início do tópico. Morgan e Hunt (1994) citam Achrol (1991) e concordam com o autor no que se refere à teoria da confiança e do comprometimento como mediadores, onde a confiança é considerada como um precursor do comprometimento. Paralelamente, Slongo e Müssnich (2005) concluem que a confiança é o principal determinante do comprometimento relacional, o que justifica sua importância como base nas relações.

A relação entre os construtos confiança e lealdade aparece quando o primeiro cria benefícios para o consumidor, que por sua vez, favorecem o comprometimento e a lealdade do relacionamento (GARBARINO e JOHNSON, 1999; MORGAN e HUNT, 1994). Em algumas situações, a confiança desempenha papel preponderante sobre a lealdade, apresentando influência mais significativa do que a satisfação (Garbarino e Johnson, 1999). Em suma, Berry (1993, p.1) afirma que “a confiança é a base para a lealdade”. A constatação de que a confiança influencia positivamente a lealdade também foi verificada no modelo desenvolvido por Brei (2001), que investigou os antecedentes e a consequência do construto confiança. Da mesma forma, a influência positiva e direta entre a confiança e a lealdade foi confirmada na pesquisa de Didonet (2004), que analisou a relação entre confiança, valor, satisfação e lealdade nos serviços de telefonia celular. Na pesquisa de Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002), constatou-se que a confiança possui um forte relacionamento com a lealdade do consumidor, com a propaganda boca-a-boca, e também com os benefícios de

confidência. A relação da confiança com estes últimos desempenha um papel importante na qualidade do relacionamento.

No quadro a seguir, apresenta-se um apanhado do referencial teórico sobre a confiança. São relacionados os autores pesquisados e as principais contribuições de suas pesquisas.

**Quadro 1 – Autores e contribuições sobre o construto Confiança.**

<b>Confiança</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
Swan e Nolan (1985)	Desenvolvimento da confiança associado ao tempo de relacionamento.
Oakes (1990)	O papel do vendedor na confiança do consumidor.
Berry e Parasuraman (1991)	Marketing de serviços, gerenciamento eficaz da confiança, compra antes da experiência.
Moorman, Zaltman, Deshpandé (1992, 1993)	Dois aspectos: crença, sentimento, expectativa; comportamento.
Berry (1993)	Confiança é a base para a lealdade.
Ganesan (1994)	Fato gerador da confiança é a experiência.
Morgan e Hunt (1994)	Confiança e comprometimento como variáveis moderadoras para o relacionamento.
Berry (1995)	Confiança como fator redutor de incertezas e vulnerabilidades.
Bitner (1995)	Encontro de serviços para construção da confiança, redução de incertezas e vulnerabilidades.
Bejou, Ennew e Palmer (1998)	Alto risco percebido.
Gwinner, Gremler e Bitner (1998)	Probabilidade alta na manutenção do relacionamento.
Garbarino e Johnson (1999)	Antecedente percepção de valor, influente na intenção compra e lealdade.
Kramer (2000)	Segmentação da confiança em estado psicológico e comportamental.
Singh e Sirdeshmukh (2000)	Dois aspectos: crença, sentimento, expectativa; comportamento.
Brei (2001, 2005)	Antecedentes da confiança que impactam na lealdade.
Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002)	Confiança possui forte relacionamento com a lealdade.
Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002)	Duas dimensões da confiança: empregados de fronteira e práticas e políticas gerenciais.

Didonet (2004)	Influência positiva e direta da confiança na lealdade.
Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004)	Percepção de confiança importante na manutenção de relacionamentos; percepção de risco e incerteza diminuídos.
Santos e Fernandes (2004)	Antecedentes e conseqüências da confiança em gerenciamento de reclamações de serviços, prevalece percepção de justiça.
Slongo e Müssnich (2005)	Confiança como determinante do comportamento relacional.
Claro e Claro (2007)	6 mecanismos de construção de confiança: afetivo, calculativo, crença, memorização, continuidade e capacidade.
Hernandez e Santos (2007)	Confiança como construto multidimensional e, conforme estágio do relacionamento, uma configuração.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

Como pode ser observado, a confiança é percebida como um construto multidimensional. Esta visão é melhor explorada por Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002). Ou seja, um construto dependente de duas dimensões distintas: do comportamento dos empregados de fronteira e das práticas e políticas gerenciais adotadas por uma empresa.

#### **4.1.1 Confiança nas Políticas e Práticas Gerenciais**

O modelo apresentado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), propôs uma relação direta da confiança na lealdade a fim de obter uma melhor compreensão quando são vislumbradas as instituições de ensino como objeto chave de estudo desta relação. Explorar o setor de serviços e verificar o impacto da confiança na lealdade torna-se crucial uma vez verificado nos estudos de Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), que confiar na empresa, em suas políticas e práticas gerenciais e ainda nos empregados a que se tem contato são fatores chaves para entender esta relação. De acordo com estes autores, os resultados mostraram que



confiar nas práticas gerenciais da empresa conduz positivamente à lealdade e que esta pode ser explicada pela manutenção do relacionamento com essas organizações.

Da mesma forma, Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004) analisaram o ensino a distância e verificaram resultados semelhantes entre os clientes e a organização no que tange à confiança e à lealdade, mostrando que as características do serviço analisado tornam as percepções de confiança fundamentais na manutenção do relacionamento mostrando como a imagem da organização é importante no comportamento da lealdade.

Porto (2004) analisou as relações entre os construtos de confiança, valor e lealdade no segmento educacional, mais especificamente no ensino à distância. Utilizando como base o modelo teórico proposto por Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), os resultados indicaram a influência da confiança nas práticas e políticas gerenciais da instituição para a manutenção de relacionamentos duradouros.

É apresentado no quadro 2, uma síntese do referencial teórico sobre a confiança nas políticas e práticas gerenciais, incluindo os autores pesquisados e as principais contribuições de suas pesquisas.

**Quadro 2 – Autores e contribuições sobre o construto Confiança nas Políticas e Práticas Gerenciais.**

<b>Confiança nas Políticas e Práticas Gerenciais</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
<b>Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)</b>	Influência da confiança no comprometimento emocional e na lealdade do estudante.
<b>Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002)</b>	Confiança nas PPG e EF, manutenção do relacionamento e impacto na lealdade.
<b>Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004)</b>	Percepção de confiança importante na manutenção de relacionamentos; percepção de risco e incerteza diminuídos.
<b>Porto (2004)</b>	Influência das políticas e práticas gerenciais para a manutenção de relacionamentos. Confiança nos empregados de fronteira não apresenta influência direta na intenção de lealdade.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

#### 4.1.2 Confiança nos Empregados de Fronteira

Apesar das verificações da influência da confiança nas políticas e práticas gerenciais na lealdade, no estudo de Porto (2004), a confiança nos funcionários de contato não apresentou influência direta na percepção de valor e na intenção de lealdade para os alunos.

Outro estudo sobre confiança nos empregados de contato foi desenvolvido por Oakes (1990), e analisou o papel do vendedor e as características de sinceridade e de dissimulação que influenciam a confiança e comprometem o processo de vendas. “A confiança é uma função de informação imperfeita, ou seja, sob condições de informações perfeitas, não há razão para agir com a confiança” (OAKES, 1990, p. 673). O autor concluiu que quanto menos o consumidor conhece, de mais confiança ele precisa. Considerando a relação entre a confiança nos empregados de contato e a qualidade percebida, Yieh, Chiao e Chiu (2007) analisaram três dimensões da qualidade percebida que afetam a os níveis de confiança dos consumidores: tangibilidade, interação funcionário-consumidor e simpatia do funcionário. Neste estudo, os autores identificaram que a qualidade dos serviços é o fator que mais impacta na confiança.

No modelo construído e testado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a variável confiança, que é analisada sob o aspecto do empregados de fronteira, está relacionada à lealdade do estudante no ensino superior, e também, ao comprometimento emocional. Visto que o comprometimento possui influência da confiança, Oakes (1990) analisou o comprometimento do vendedor, que ao demonstrar interesse na prestação do serviço, estabelece-se a base da confiança do consumidor. Como foi visto no desenvolvimento deste tópico, a relação entre confiança e comprometimento foi referenciada no modelo sugerido por

Morgan e Hunt (1994), onde os construtos atuam como variáveis mediadoras; nas constatações de Garbarino e Johnson (1999) que identificaram a importância das variáveis para os clientes que vêem mais valor no relacionamento; e quando Gwinner, Gremler e Bitner (1998) relacionaram o desenvolvimento da confiança e a probabilidade de manutenção do relacionamento ao conceito de comprometimento que é tratado no tópico a seguir. Para finalizar, Morgan e Hunt (1994) citam Hrebiniak (1974) que confirmou esta suposição ao declarar que relacionamentos caracterizados pela confiança são importantes no desejo de comprometimento e, ainda, lembram Achrol (1991), que constatou a consideração que a confiança é um precursor do comprometimento. Palaima e Auruskeviciene (2007) corroboram os benefícios de confiança ou confiança como um forte antecedente do comprometimento, que possui forte e direta relação com a lealdade.

Ao passo que diversos autores afirmam que a confiança é um antecedente da lealdade (MOORMAN, ZALTMAN, DESHPANDE, 1992; BERRY, 1993; MORGAN, HUNT, 1994; GABARINO; JOHNSON, 1999; BREI, 2001; SIRDESHMUKH, SINGH, SABOL, 2002), no contexto de ensino superior, os resultados são diferentes (BASSO et. al. 2008). O impacto da confiança na lealdade do estudante à instituição de ensino não é significativa também nos estudos de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Neto e Moura (2004), Marques (2008), cuja dimensão analisada foi confiança nos empregados de fronteira. A partir desta situação, percebe-se que a confiança ainda carece de estudos que possam verificar suas implicações na lealdade no âmbito do ensino superior.

No quadro 3, são relacionados os autores pesquisados e as principais contribuições de suas pesquisas para o conhecimento da confiança nos empregados de fronteira.

**Quadro 3 – Autores e contribuições sobre o construto Confiança nos Empregados de Fronteira.**

<b>Confiança nos Empregados de Fronteira</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
<b>Oakes (1990)</b>	O papel do vendedor na confiança do consumidor.
<b>Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)</b>	Influência da confiança no comprometimento emocional e na lealdade do estudante.
<b>Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002)</b>	Confiança nas PPG e EF, manutenção do relacionamento e impacto na lealdade.
<b>Neto e Moura (2004)</b>	Confiança nos empregados de fronteira não é antecedente da lealdade.
<b>Porto (2004)</b>	Influência das políticas e práticas gerenciais para a manutenção de relacionamentos. Confiança nos empregados de fronteira não apresenta influência direta na intenção de lealdade.
<b>Palaima e Auruskeviciene (2007)</b>	Confiança é antecedente do comprometimento e possui forte relação com a lealdade.
<b>Yieh, Chiao e Chiu (2007)</b>	Qualidade percebida impacta na confiança.
<b>Marques (2008)</b>	Confiança nos empregados de fronteira não é antecedente da lealdade.
<b>Basso et. al. (2008)</b>	Confiança nos empregados de fronteira não é antecedente da lealdade.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

## 4.2 COMPROMETIMENTO

O comprometimento é considerado um construto central do comportamento relacional com o consumidor (GARBARINO; JOHNSON, 1999) e por essa razão é capaz de influenciar a lealdade (SHETH E PARVATIYAR, 1995, 2000; FOURNIER, 1998), o que o faz ser considerado variável chave no modelo de relacionamento (MORGAN e HUNT, 1994).

No entanto, Prado e Santos (2003) constataram que a especificação da variável comprometimento ainda não está clara na literatura. A justificativa disso é a visão independente do construto, a exemplo de Morgan e Hunt (1994) e de Hennig-Thurau e Klee

(1997), ou a vinculação entre os construtos comprometimento e lealdade, conforme descrevem Chaudhuri e Holbrook (2001) e Garbarino e Johnson (1999). Por esta razão, Prado e Santos (2003) verificaram e confirmaram em pesquisa que os construtos de comprometimento e lealdade convergem fortemente para o mesmo conceito.

Ainda sob a opinião de falta de clareza na definição de comprometimento, a teoria de Morgan e Hunt (1994) é questionada por Garbarino e Johnson (1999), pois os primeiros afirmam apenas que comprometimento e confiança são mediadores de relacionamentos eficazes. Garbarino e Johnson (1999) testaram hipóteses em que a confiança e o comprometimento são mediadores somente para relacionamentos considerados fortes com o consumidor, para relacionamentos fracos os construtos não são relevantes. As constatações dos autores indicam não somente a generalização da sua teoria para um contexto do consumidor, mas também identificam uma importante condição limitante.

Seguindo a linha da aproximação de conceitos, da mesma forma que foram tratadas no tópico anterior, as variáveis confiança e comprometimento apresentaram uma ligação considerável. Consumidores com forte relacionamento não somente possuem alto nível de confiança e comprometimento, mas também os tornam centrais em suas atitudes e estruturas de crenças (MORGAN; HUNT, 1994). Além disso, quando o comprometimento e a confiança – não apenas um ou outro – estão presentes, eles produzem resultados que promovem eficiência, produtividade e eficácia. A dependência e a alta influência da confiança no construto comprometimento foram comprovadas no estudo de Slongo e Müssnich (2005), o que reforça os resultados obtidos por Garbarino e Johnson (1999), que, além disso, os autores constataram que comprometimento é considerado um antecedente da lealdade.

Outras conseqüências do comprometimento são apresentadas por Morgan e Hunt (1994) que citam o decréscimo de *turnover*, maior motivação, e aumento do comportamento organizacional de cooperação. Especialmente no caso de serviços, Berry e Parasuraman (1991) afirmam seguramente que o sucesso de um relacionamento depende do comprometimento mútuo.

A cooperação mútua é um dos benefícios do comprometimento trazidos por alguns autores. Assim como Morgan e Hunt (1994) disseram que o comprometimento com o relacionamento é relevante para as empresas devido à capacidade de proporcionar uma cooperação mútua, além de reduzir a chance de mudar de fornecedor em curto prazo e aumentar a lucratividade. A idéia de cooperação mútua foi apresentada também por Anderson e Weitz (1992). O comprometimento mútuo resulta em um canal independente de membros trabalhando juntos para servir melhor as necessidades do cliente e aumentar a rentabilidade.

Para definir comprometimento, Morgan e Hunt (1994) resumem como o desejo em manter uma relação válida. Ou seja, quando um parceiro acredita que o relacionamento é tão importante que se justifica o máximo esforço em sua manutenção, isto é, a parte comprometida acredita que o relacionamento está funcionando bem para garantir que ele perdue por tempo indefinido. Dwyer, Schurr e Oh (1987) relacionam o comprometimento “a uma garantia implícita ou explícita na continuidade de um relacionamento entre os parceiros de troca”. Mais adiante, na definição do construto, para Hennig-Thurau e Klee (1997), consideraram aspectos afetivos e cognitivos, onde a orientação do consumidor voltada para o longo prazo em um relacionamento é baseada em aspectos emocionais (comprometimento afetivo) e a convicção quanto à permanência no relacionamento traz mais benefícios que o término dele (comprometimento cognitivo).

No mais, o comprometimento recebe influência positiva da qualidade percebida e impacta na lealdade. Como pode ser observado nos estudos de Prado (2006) e de Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002), respectivamente. A relação entre as variáveis comprometimento e qualidade é uma das constatações do estudo sobre programas de lealdade de Prado (2006). Além disso, os resultados de Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002) apontaram significância e forte relacionamento dos construtos satisfação e comprometimento na lealdade do consumidor e na propaganda boca-a-boca.

Os construtos comprometimento cognitivo, emocional e com os objetivos sugeridos no modelo de relacionamento de qualidade de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) estão positivamente relacionados à lealdade. O comprometimento emocional sofre influências das integrações acadêmica e social, e dos comprometimentos com a família, com o trabalho e com atividades não acadêmicas. Este aspecto do comprometimento foi averiguado no estudo de Elias, Leite e Filho (2006) sobre a lealdade do cliente no setor de varejo que utiliza o modelo de Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002), mediante a adaptação e o desenvolvimento de escalas de mensuração os impactos dos benefícios de confiança, dos benefícios sociais e dos benefícios de tratamento especial na satisfação e no comprometimento.

A seguir, é apresentada uma síntese dos estudos pesquisados sobre o construto comprometimento. São relacionados os autores e a respectiva contribuição acadêmica.

**Quadro 4 – Autores e contribuições sobre o construto Comprometimento.**

<b>Comprometimento</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
<b>Dwyer, Schurr e Oh (1987)</b>	Garantia da continuidade do relacionamento.
<b>Berry e Parasuraman (1991)</b>	Comprometimento mútuo no setor de serviços.
<b>Anderson e Weitz (1992)</b>	Cooperação e comprometimento mútuos.

<b>Morgan e Hunt (1994)</b>	Desejo de manutenção do relacionamento, eficiência, eficácia e produtividade. Cooperação mútua.
<b>Hennig-Thurau e Klee (1997)</b>	Comprometimento afetivo e cognitivo.
<b>Fournier (1998)</b>	Relação comprometimento e lealdade.
<b>Garbarino e Johnson (1999)</b>	Construto central no comportamento relacional com o consumidor. Confiança e comprometimento são mediadores apenas para relacionamentos fortes.
<b>Sheth e Parvatiyar (1995, 2000)</b>	Relação comprometimento e lealdade.
<b>Chaudhuri e Holbrook (2001)</b>	Vinculação comprometimento e lealdade.
<b>Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)</b>	Comprometimento cognitivo, emocional e com os objetivos e a relação positiva com a lealdade.
<b>Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002)</b>	Comprometimento significativamente relacionado à lealdade.
<b>Prado e Santos (2003)</b>	Conceito de comprometimento e lealdade muito próximos.
<b>Slongo e Müssnich (2005)</b>	Comprometimento como antecedente da lealdade e recebe influência da confiança.
<b>Prado (2006)</b>	Relação entre comprometimento e qualidade dos serviços.
<b>Elias, Leite e Filho (2006)</b>	Benefícios de confiança, benefícios sociais e de tratamento especial na satisfação e no comprometimento.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

O construto comprometimento pode ser segmentado em dois componentes, segundo Fullerton (2003): o comprometimento de continuidade, ou cognitivo, e o comprometimento afetivo. No estudo deste autor, constata-se que existem interações significativas entre estas duas formas de comprometimento e a lealdade do consumidor.

#### 4.2.1 Comprometimento de Continuidade

Considerando a definição de Hennig-Thurau e Klee (1997) sobre comprometimento cognitivo, ou de continuidade, o qual representa a convicção da permanência no



relacionamento em razão dos benefícios que o mesmo proporciona, Story e Hess (2007) apresentaram o modelo baseado na confiança, em que a satisfação conduz primeiramente às conexões funcionais entre as marcas e os consumidores, mas também contribui para a confiança. Se a marca se comporta apropriadamente, a confiança constrói em relacionamentos pessoais, e a combinação de conexões funcionais e pessoais resulta em relacionamentos comprometidos (STORY e HESS, 2007). A dimensão funcional, segundo Story e Hess (2007), foca na satisfação e na utilidade básica do consumo. Conexões funcionais quando necessárias são satisfeitas e o desempenho sai como o esperado.

O comprometimento de continuidade, segundo Fullerton (2003), surgiu da explicação do comprometimento organizacional, nas relações entre empregado e organização. O autor traduziu para o marketing de relacionamento a idéia de dependência, custos de mudança e falta de escolha do consumidor na caracterização do construto comprometimento de continuidade, razões que diferem do comprometimento afetivo, onde prevalecem os sentimentos de ligação e identificação com a marca ou empresa.

No setor de ensino, pode ser considerado elemento de comprometimento cognitivo a forma como o curso é apresentado, que é mais que fornecer noções essenciais para a execução de cada aula. Curran e Rosen (2007) estudam os antecedentes da atitude dos estudantes perante as aulas, e então afirmam que a apresentação do curso foi um elemento chave para a reação dos estudantes. Estes autores citam estudos anteriores que constataam a importância da variedade de técnicas para alcançar efetivamente o envolvimento dos estudantes em aula. Deveras importante é a transmissão de informações sobre os procedimentos do curso e sobre as formas de avaliação (CURRAN e ROSEN, 2007).

**Quadro 5 – Autores e contribuições sobre o construto Comprometimento de Continuidade.**

<b>Comprometimento de Continuidade</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
Hennig-Thurau e Klee (1997)	Continuidade no relacionamento e benefícios associados.
Fullerton (2003)	Dependência e custos de mudança.
Curran e Rosen (2007)	Apresentação do curso e comprometimento.
Story e Hess (2007)	Conexões funcionais, confiança e comprometimento.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

O quadro 5 apresenta um resumo das idéias de autores que tratam de comprometimento de continuidade no desenvolvimento deste tópico.

#### **4.2.2 Comprometimento Afetivo**

Consumidores comprometidos (STORY e HESS, 2007) não somente exibem comportamentos leais, mas também investem emocionalmente na continuidade do relacionamento. De acordo com Fullerton (2003), quando o consumidor passa a gostar da marca ou do fornecedor de serviços, é uma experiência fisiológica do comprometimento afetivo.

Segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), o comprometimento emocional, como também é chamado, do estudante com a instituição de ensino recebe influências positivas das integrações acadêmica e social, e negativas dos comprometimentos com o trabalho, com a família e com atividades não acadêmicas. A sustentação para o comprometimento emocional do modelo destes autores, foi suportada pela pesquisa

apresentada por Tinto (1975). O autor desenvolveu uma pesquisa para explicar os processos que levam os estudantes a deixar as instituições de ensino, analisando os níveis de persistência e os tipos de evasão.

Tinto (1975) afirma que as universidades são formadas por sistemas sociais e acadêmicos, sendo importante compreender as normas relativas a estes sistemas. A distinção entre os domínios acadêmico e social sugere que a pessoa pode estar integrada numa área sem estar na outra (TINTO, 1975). Então, o estudante pode estar integrado em um sistema e, mesmo assim, evadir por não estar suficientemente integrado no outro.

Outros estudos foram desenvolvidos para averiguar os fatores associados ao desgaste no relacionamento no ensino superior. Stratton, O'Toole, Wetzel (2007) os analisaram, vinculando as relações com o tempo de dedicação à universidade. Neste estudo, identifica-se que o envolvimento inicial, o desempenho acadêmico, a educação familiar, as características familiares, e os fatores econômicos possuem impacto para os alunos com dedicação exclusiva. Enquanto características raciais e étnicas exercem impacto maior para alunos sem dedicação exclusiva (STRATTON, O'TOOLE e WETZEL, 2007).

Em colaboração com o tema, Curran e Rosen (2007) realizaram um estudo utilizando abordagens da área de ensino e de marketing de serviços para desenvolver e testar um modelo com sete fatores (apresentação do curso, professores, estudante, tópicos do curso, outros estudantes, execução do curso, ambiente físico). Os autores analisaram as atitudes dos estudantes em relação às aulas e se a intenção comportamental influencia estas atitudes. Os resultados demonstraram que o ambiente físico, os tópicos e a execução do curso, e os professores influenciam significativamente as atitudes dos estudantes em relação às aulas.

Além disso, a participação dos estudantes em aula pode apresentar um efeito positivo no comprometimento (CURRAN e ROSEN, 2007).

**Quadro 6 – Autores e contribuições sobre o construto Comprometimento Afetivo.**

<b>Comprometimento Afetivo</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
Tinto (1975)	Análise do comportamento de persistência e de evasão dos estudantes.
Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)	Integrações acadêmica e social, comprometimentos com o trabalho, com a família e com atividades não acadêmicas influenciam o comprometimento emocional.
Fullerton (2003)	Gostar da marca ou do fornecedor de serviços.
Curran e Rosen (2007)	Atitudes dos estudantes em relação às aulas e a intenção comportamental.
Story e Hess (2007)	Comprometimento emocional e continuidade do relacionamento.
Stratton, O’Toole, Wetzel (2007)	Desgaste do relacionamento e tempo de dedicação à universidade.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

#### 4.3 QUALIDADE PERCEBIDA

A percepção de qualidade, conforme assinalam Fonseca, Trez e Espartel (2005, p. 10) “é capaz de influenciar em fatores-chaves à manutenção de relações de longo prazo com esses clientes, uma vez que existem impactos positivos na satisfação, na intenção de recompra, na comunicação boca-a-boca favorável, na confiança e no valor percebido”. No sentido da manutenção do relacionamento, Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996) acreditam que a qualidade é fator determinante na continuidade ou não com o serviço.

Muitos autores enxergam a qualidade no relacionamento como um construto central no relacionamento de sucesso (ZEITHAML, BERRY e PARASURAMAN, 1996; HENNIG-THURAU, GWINNER, GREMLER, 2000). Fornell et. al. (1996) corroboram a idéia ao

afirmar que a variável é o primeiro determinante da satisfação geral, pois definem qualidade como a avaliação feita pelo mercado logo após experiência de consumo e presumem que tal avaliação influencie na satisfação geral do consumidor.

Entretanto, uma instituição que visa desenvolver a estratégia baseada na qualidade para aumentar a taxa de lealdade dos seus estudantes, também precisa conhecer quais aspectos da qualidade dos serviços são mais importantes (HENNIG-THURAU, LANGER e HANSEN, 2001). Por isto a importância do relacionamento com outros construtos como confiança e comprometimento, consideradas tradicionais dimensões do relacionamento de qualidade, e dessa forma são pressupostos no modelo produzido por Hennig-Thurau e Klee (1997).

A relação com estes construtos foi observada por Prado (2006) em seu estudo sobre programas de lealdade, em que combina qualidade nos serviços com benefícios percebidos no relacionamento. O autor prega a qualidade nos serviços como um elemento central para a construção de relacionamentos, pois influencia além das respostas afetivas imediatas e da satisfação, até os impactos diretos e indiretos significativos sobre construtos relacionais, como a confiança e o comprometimento.

Hennig-Thurau e Klee (1997) tomaram uma abordagem mais integrada e combinaram estes conceitos com as variáveis centrais mediadoras – confiança e comprometimento – propostas por Morgan e Hunt (1994). O modelo conceitual de Hennig-Thurau e Klee (1997) do construto de qualidade no relacionamento contém três componentes: a qualidade percebida, a confiança do consumidor no relacionamento, e o comprometimento do consumidor. Neste modelo, o serviço de qualidade é visto como causador de um efeito positivo em ambos, confiança e comprometimento. Eles também propuseram que a confiança por si só apresenta uma influência positiva no comprometimento. Para concluir, Hennig-

Thurau e Klee (1997) afirmam que as três dimensões de qualidade no relacionamento mencionadas são consideradas antecedentes da lealdade do consumidor. No trabalho de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), foi utilizado este modelo de qualidade do relacionamento apresentado por Hennig-Thurau e Klee (1997): qualidade percebida, confiança e comprometimento, relacionando-se positivamente com a lealdade. Porém, o comprometimento foi classificado como comprometimento cognitivo, comprometimento emocional e comprometimento com os objetivos.

O relacionamento de qualidade também foi explorado por Palaima e Auruskeviciene (2007) que desenvolveram um estudo com a finalidade de identificar como a qualidade dos serviços influencia o relacionamento de qualidade e para determinar as interações entre os construtos de relacionamento de qualidade. Os resultados demonstraram que a qualidade do serviço não possui influência no comprometimento, mas impacta indiretamente através de benefícios relacionais. Além disso, a qualidade dos serviços não é suficiente para a lealdade baseada no comprometimento (PALAIMA E AURUSKEVICIENE, 2007). Os resultados são revelados pelos autores e demonstraram que a qualidade dos serviços é um forte antecedente dos benefícios sociais, dos benefícios de confiança e da lealdade, porém não demonstraram influência direta sobre o comprometimento. Por sua vez, a qualidade dos serviços impacta indiretamente o comprometimento através dos benefícios sociais e de confiança.

A qualidade do relacionamento foi abordada de forma distinta por Marchetti, Prado e Cuperschmid (2006) por meio de um modelo que contempla seis variáveis latentes: qualidade percebida, valor percebido, satisfação, confiança, comprometimento e lealdade. Em outro estudo, as relações entre satisfação, qualidade no relacionamento e lealdade foram averiguadas, e constatou-se que o comprometimento, proposto como a dimensão da lealdade

atitudinal, teve a maior influência sobre a lealdade (dimensão conativa), seguido da confiança e da satisfação (PRADO e SANTOS, 2004).

Sob outra perspectiva, Aydin e Özer (2005) analisaram a imagem da organização, a qualidade percebida, a confiança e os custos de troca como antecedentes da lealdade do consumidor. Neste estudo, comprovou-se empiricamente que a qualidade percebida é necessária, todavia a variável por si só, não é suficiente para o alcance da lealdade.

Ainda relacionando a qualidade percebida à lealdade, Macintosh (2007) identificou que orientação para o consumidor, experiência e relacionamento de qualidade estão positivamente relacionados. Ao mesmo tempo, constatou que o relacionamento de qualidade influencia a satisfação do consumidor, a lealdade e a positiva comunicação boca-a-boca. Macintosh (2007) enquanto acredita que a orientação para o consumidor promove relacionamentos mais fortes e que a qualidade do relacionamento é um indicador de relacionamento, ele propôs e testou um modelo que examina a orientação para o consumidor e a experiência como antecedentes do relacionamento de qualidade. Após, o autor testou o modelo realizando a ligação entre satisfação e os resultados do relacionamento: lealdade e comunicação boca-a-boca.

A relação entre qualidade e lealdade também foi perseguida por Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996), que tiveram como foco de estudo a qualidade do serviço e a retenção do consumidor, bem como o impacto no comportamento do consumidor. Como resultado, os autores verificaram que quanto maior for a percepção de qualidade do serviço, maior a lealdade, maior o valor pago, menor é o risco de troca de fornecedor e as respostas externas.

Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002) assumiram que na pesquisa de qualidade do relacionamento, são três as variáveis centrais: satisfação, confiança e comprometimento,

que são melhores tratadas como inter-relacionadas do que independentes. Como resultado, os autores identificaram que o papel da satisfação e do comprometimento como mediadores entre benefícios relacionais e resultados do marketing de relacionamento é suportado pelo modelo. Outra conclusão foi que a satisfação, o comprometimento e a confiança como dimensões do relacionamento de qualidade, influenciam direta e indiretamente a lealdade do consumidor.

Mais especificamente no âmbito do ensino superior, Aldridge e Rowley (1998) elaboraram uma pesquisa sobre a mensuração da satisfação no ensino superior e foram identificados alguns pontos relevantes no que se refere à qualidade do ensino: professores, serviços de alimentação, publicidade dos direitos do aluno, aplicação prática dos conhecimentos em serviços para a comunidade, assistência e orientação durante o curso. Por outro lado, Dolinsky (1994), em seu estudo sobre reclamações de estudantes de nível superior, identificou que a resposta mais freqüente está relacionada à qualidade dos professores, enquanto que a qualidade dos serviços de biblioteca, serviços de laboratórios de informática e de estrutura esportiva foram reclamações menos lembradas. O modelo desenvolvido pelo autor serve como uma ferramenta de diagnóstico para instituições de ensino superior, pois facilita a identificação e a utilização da informação necessária para garantir a qualidade de serviços. Contudo, Dolinsky (1994) adverte que para garantir a eficácia de qualquer esforço de captação de reclamações, é imprescindível que a instituição desenvolva estratégias apropriadas para solucioná-las. Tinto (2006) sugere que o foco deve mudar de retenção de aluno para ações voltadas à educação, ou seja, qualidade de ensino.

O gerenciamento de reclamações pode resultar em um rico sistema de informações. No estudo de Berry e Parasuraman (1997), onde foram analisados os sistemas de informações



e a qualidade dos serviços, os autores afirmam que escutar o consumidor provoca um impacto na qualidade. Berry e Parasuraman (1997) garantem ainda que a excelência na qualidade dos serviços conduz à lealdade do consumidor e a amplia o *market share*.

A qualidade percebida no setor de serviços de ensino superior foi tratada por Rowley (1997) que desenvolveu um estudo para identificar como a qualidade pode ser mensurada e ampliada no ensino superior. A autora afirma que “a qualidade percebida é um julgamento global, considerando a satisfação relacionada com uma transação específica” (1997, p. 8). Assim, constatou que na busca de desenvolver instrumentos para mensurar a qualidade do ensino, é importante apreciar as complexidades associadas com a mensuração e ampliação da qualidade no ensino superior; o papel das percepções e expectativas e as contribuições dos diferentes tipos de consumidores, na avaliação e determinação da natureza e recursos avaliáveis para criar a experiência educacional (ROWLEY, 1997). Todos estes cuidados fazem-se necessários face à importância da qualidade percebida na lealdade, conforme Tinto (1975) confere em seus resultados e de pesquisas anteriores, que a qualidade do ensino e a persistência estão diretamente relacionadas.

Insistindo no setor educacional, mesmo que não seja no ensino superior, agrega conhecimento a este trabalho, uma escala para avaliação da qualidade percebida por estudantes de instituições de ensino médio foi desenvolvida e validada por Souki e Neto (2007). Os resultados mostraram que a qualidade percebida é um construto multidimensional que pode ser avaliado com base nos seguintes fatores: professores (relacionamento), infraestrutura, organização administrativa e comunicação, qualidade dos serviços, liberdade de expressão e de diálogo, professores (capacidade técnica e responsabilidade), biblioteca e ambiente.

Crumbley, Henry e Kratchman (2001) identificaram algumas diferenças nos resultados de pesquisas entre estudantes e formados. Os alunos já graduados atribuíram maior avaliação para a organização das habilidades de aula, o que pode ser justificado pela preferência de melhor estrutura pelos alunos mais velhos que os mais novos. Nesta pesquisa, identificou-se também que estudantes desenvolveram formas de punições para os professores pela má preparação das aulas. No que se refere aos professores, Curran e Rosen (2007) afirmam que eles desempenham um papel crucial no sucesso na entrega das informações do curso aos estudantes. Argumentam que as reações dos estudantes para com os professores são importantes para quase todas as instituições de ensino superior. Por isso a realização de avaliações de ensino pelos alunos, conforme Crumbley, Henry e Kratchman (2001), é uma ferramenta de controle para mensurar o desempenho dos professores.

Conforme o assunto abordado em cada tópico, descreveu-se a relação entre as variáveis estudadas e a lealdade. O item a seguir trata especificamente sobre a lealdade, seus antecedentes e resultados de alguns estudos importantes e reconhecidos sobre o tema. Além disso, no quadro 7, são apresentadas as relações entre autores analisados sobre qualidade percebida e as principais contribuições de cada um.

**Quadro 7 – Autores e contribuições sobre o construto Qualidade Percebida.**

<b>Qualidade Percebida</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
Tinto (1975)	Qualidade do ensino e persistência nos estudos.
Dolinsky (1994)	Modelo de gerenciamento de reclamações no ensino superior.
Morgan e Hunt (1994)	Confiança e comprometimento mediadoras do relacionamento.
Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996)	Determinante na continuidade ou não com o serviço.
Berry e Parasuraman (1997)	Ouvir o consumidor, qualidade dos serviços e lealdade.
Hennig-Thurau e Klee (1997)	Relacionamento de qualidade: qualidade percebida, confiança e comprometimento.

Rowley (1997)	Mensuração da qualidade no ensino superior.
Aldridge e Rowley (1998)	Mensuração da satisfação no ensino superior e qualidade do ensino.
Fornell <i>et. al.</i> (1998)	Qualidade determinante da satisfação.
Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2000)	Relacionamento de qualidade: qualidade percebida, confiança e comprometimento.
Crumbley, Henry e Kratchman (2001)	Avaliação do ensino por estudantes e graduados.
Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)	Relacionamento de qualidade: qualidade percebida, confiança e comprometimento.
Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002)	Benefícios relacionais, marketing de relacionamento e relacionamento de qualidade: qualidade percebida, confiança e comprometimento.
Prado e Santos (2004)	Relações satisfação, qualidade do relacionamento e lealdade.
Aydin e Özer (2005)	Qualidade importante para alcançar a lealdade, mas não é o suficiente.
Fonseca, Trez e Espartel (2005)	Qualidade e manutenção do relacionamento.
Marchetti, Prado e Cuperschmid (2006)	Qualidade do relacionamento: qualidade percebida, valor percebido, satisfação, confiança, comprometimento e lealdade.
Prado (2006)	Qualidade e benefícios percebidos.
Tinto (2006)	Mudança de foco de estudo de retenção do aluno para a qualidade do ensino.
Curran e Rosen (2007)	Papel do professor na qualidade percebida.
Macintosh (2007)	Orientação para o consumidor, experiência, relacionamento de qualidade, lealdade.
Palaima e Auruskeviciene (2007)	Qualidade do serviço, comprometimento, benefícios relacionais, lealdade.
Souki e Neto (2007)	Avaliação da qualidade percebida no ensino médio.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

#### 4.4 LEALDADE

A lealdade do consumidor e seus antecedentes têm sido objeto de estudo na área de marketing desde a década de setenta. Inicialmente, a lealdade foi vista simplesmente como a repetição de compra (OLIVER, 1999). Entretanto, como o campo do comportamento do consumidor maturou, pesquisadores perceberam que “a recompra não é uma evidência

suficiente de lealdade à marca” (NEWMAN; WERBEL, 1973, p. 404) e que as medidas padrões de compra incluem muitos incentivos à lealdade (DAY; 1970). Nesse sentido, Laran e Espinoza (2004) confirmaram empiricamente que o índice de recompra nem sempre indica lealdade à empresa. Segundo eles, a compra pode ter sido em função de outros fatores, como preço, conveniência ou até mesmo lealdade a mais de uma marca.

No decorrer deste tópico, é perceptível a proximidade do construto lealdade com os conceitos explorados anteriormente. Já na definição de Singh e Sirdeshmukh (2000, p. 161) para lealdade nota-se tal observação: “comportamento que demonstra a intenção de manter e ampliar um relacionamento com um provedor de serviço”. Em outras palavras, Assael (1987, p. 665; citado por MORGAN; HUNT, 1994) define lealdade como “o comprometimento com certa marca”. Na pesquisa realizada por Matos e Henrique (2006), constatou-se que a relação entre os construtos valor e comprometimento mostrou-se como a mais significativa como antecedente da lealdade.

Dick e Basu (1994), então, partindo da pesquisa realizada por Jacoby e Chestnut, elaboraram um modelo que vem a considerar não apenas questões comportamentais, mas também, atitudinais – ligados ao comprometimento com a marca –, considerando a formação da lealdade a partir de antecedentes cognitivo, afetivo e conativo, onde o antecedente cognitivo diz respeito a questões de acessibilidade, confiança, centralidade e clareza; o antecedente afetivo se refere às emoções, humores, afetos primários e satisfação; e o antecedente conativo, está ligado aos custos de troca e aos custos irrecuperáveis, além daqueles não previstos. No sentido de complementar a pesquisa de Dick e Basu (1994), Oliver (1999) acrescentou outro antecedente ao modelo, o antecedente de ação que corresponde à inércia do cliente, que reduz a busca por outras marcas ou empresas, facilita a recompra e aos

custos irrecuperáveis. Todavia, a consideração de aspectos comportamentais e atitudinais na definição da lealdade foi mantida.

Em se tratando de lealdade atitudinal e comportamental, Auh et. al. (2007) afirmam que a lealdade atitudinal refere-se à mensuração de intenção dos clientes em permanecer e o nível de comprometimento com a organização. Neste estudo, Auh et. al. (2007) detectaram que a co-produção está significativamente associada com a lealdade atitudinal, mas não com a comportamental. Entretanto, a lealdade atitudinal está positiva e significativamente relacionada à lealdade comportamental, concluindo então que a lealdade atitudinal exerce um papel mediador entre a co-produção e a lealdade comportamental.

Desta forma, Oliver (1999, p. 34) vinculou o construto da lealdade diretamente com o construto comprometimento, ao defini-lo como “um profundo comprometimento do consumidor em continuar comprando um produto ou serviço, de determinado fornecedor, causando recompras da mesma marca ou empresa, independente de influências situacionais e esforços de marketing que poderiam causar um comportamento de troca”. Ainda, o autor apresentou e testou seis proposições onde são comparadas satisfação e lealdade: satisfação e lealdade como mesmo conceito, satisfação como construto central da lealdade, satisfação como uma das variáveis da lealdade, lealdade e satisfação como uma das variáveis da lealdade última, uma fração da satisfação é encontrada na lealdade, e enfim, a satisfação como processo inicial para alcance da lealdade.

Antes disso, Oliver (1997) sugeriu que o consumidor passa por alguns estágios até alcançar a lealdade. A primeira fase, denominada cognitiva, o consumidor prefere uma marca entre várias outras, é considerada informacional e baseada em crenças na marca. A fase seguinte, afetiva, é baseada em experiências sucessivas satisfatórias e o comprometimento à

marca surge associado à emoção e ao aspecto cognitivo. A lealdade conativa, terceira fase, é considerada como comportamento intencional, em que o consumidor possui um profundo comprometimento com a intenção de recompra. No artigo publicado em 1999, Oliver apresentou a última fase da lealdade, quando as intenções são convertidas em ações. Neste estágio, portanto, de *lealdade última* do consumidor, a que Oliver denominou *ultimate loyalty* – com profundo comprometimento de recompra –, os esforços de marketing da concorrência mostram-se incapazes de provocar a troca de marca ou empresa, bem como romper o relacionamento estável e duradouro existente. Por fim, para que este estágio de *lealdade última* seja atingido e, então, solidificada a relação entre cliente e empresa, o autor ressalta, ainda, como fatores necessários ao atendimento da lealdade: determinismo pessoal (persistência do consumidor na marca, mesmo perante as investidas da concorrência) e suporte social (resposta da sociedade pode ser passiva ou pró-ativa face à sedução do mercado).

Neste mesmo ímpeto, Gounaris e Stathakopoulos (2004) classificaram quatro tipos de lealdade descritos a seguir. Não lealdade corresponde a nenhuma compra, uma falta de adesão à marca e, além disso, nenhuma influência social para haver lealdade à marca. Cobiça à lealdade se refere, segundo os autores, a nenhuma compra, mas uma forte e positiva predisposição para a marca, a qual é desenvolvida pelo envolvimento social e há disposição à recomendação, no entanto, por razões que o consumidor não pode controlar, a compra não acontece. Na lealdade inercial, o consumidor escolhe a marca no lugar de outra, mas a escolha envolve pouco envolvimento emocional, pouco investimento pessoal e nenhum comprometimento. Finalmente, na lealdade *premium*, Gounaris e Stathakopoulos (2004) defendem o alto nível de adesão à marca, alta incidência de recompra, e alta influência social. Neste tipo de lealdade, o consumidor é impulsionado a realizar sacrifícios para viabilizar a

aquisição da marca favorita. Nota-se que são estes consumidores que mais contribuem para a comunicação boca-a-boca, conforme os autores dos tipos de lealdade apresentados.

Outra classificação de lealdade foi apresentada por Rundle-Thiele (2005). O autor realizou um levantamento de instrumentos para mensuração da lealdade e identificou a existência de seis tipos de lealdade: atitudinal, intencional-comportamental, resistência para competir ofertas, propensão a ser leal, comportamento de reclamação e lealdade comportamental. Isto sugere que “a lealdade não é uma seqüência de estágios” (RUNDLE-THIELE, 2005, p. 497).

Voltando para o conceito de lealdade, Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002, p. 20) o definem como o envolvimento de “uma intenção em realizar um conjunto de comportamentos que sinalizam uma motivação de manter um relacionamento com uma empresa, incluindo um maior volume de negócios com a mesma, propaganda positiva boca-a-boca e recompra”. E, neste cenário, construtos como confiança, percepção de valor e satisfação são considerados antecedentes da lealdade. No que se refere à razão pela busca da lealdade, Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) afirmam que o entendimento de como as características do produto ou serviço contribui para a mesma é necessário para compreender o que cria e determina o valor individual que deriva da marca. A finalidade é o alcance da lealdade, ou seja, ter os consumidores como defensores da marca.

No que tange a definição do estudo da lealdade, propriamente, é possível anotar que não existe unanimidade a respeito de sua definição, bem como dos seus antecedentes, de modo que, segundo Morgan e Hunt (1994) o processo pelo qual os consumidores tornam-se leais a marcas específicas tem sido amplamente discutido. Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001); Hennig-Thurau e Klee (1997) sugerem que “a qualidade, a confiança e o

comprometimento relacionam-se entre si e são capazes de, direta ou indiretamente, influenciar a lealdade do consumidor”. A proposta dos autores é a lealdade precedida pela qualidade percebida no relacionamento, que é composta por três construtos: qualidade global de um serviço, confiança e comprometimento de ambas as partes. Ademais, sob o ponto de vista destes autores, a qualidade percebida pode ser considerada como o construto satisfação.

Visto que não existe um consenso sobre a definição e os antecedentes da lealdade, porém seus benefícios são reconhecidos e provocam resultados interessantes, a persistência no estudo das questões que exigem maior clareza é válida. Bejou, Ennew e Palmer (1998) especificam ainda que a lealdade à marca seja de importância estratégica para empresas, pois auxiliam a obtenção de vantagem competitiva sustentável. Justifica-se primeiramente, consumidores leais são menos caros, desde que eles reduzam os custos de marketing de negócios. Segundo, as extensões de marca são de menos risco para marcas que exibem alta lealdade. Terceiro, a lealdade tem demonstrado ser associada a altas taxas de retorno no investimento através de aumentos no *market share*. Em quarto lugar, consumidores leais possuem menores razões para buscar informações de marcas alternativas, reduzindo a probabilidade de troca de marcas. Finalmente, a lealdade tem sido identificada como maior determinante no *brand equity*.

Os benefícios da lealdade são muitas vezes apontados pelos estudiosos. Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002) realizaram uma pesquisa integrando benefícios relacionais e relacionamento de qualidade em um modelo específico, onde satisfação e comprometimento são mediadores do relacionamento entre três benefícios relacionais: confiança, social e tratamento especial; e os dois resultados de lealdade do consumidor e propaganda boca-a-boca.



Helgesen e Nettet (2007) consideram que a lealdade do estudante e seus antecedentes devem apresentar grande importância na determinação das estratégias de gestão. A constatação é oriunda do estudo das relações entre satisfação do estudante, percepção da imagem institucional e lealdade do estudante. Yieh, Chiao e Chiu (2007) corroboram sugerindo que as empresas insiram a lealdade do consumidor como objetivos estratégicos para garantir aumento na lucratividade.

Sob outra perspectiva, Story e Hess (2006) afirmam que “o comportamento de lealdade no mercado, assim como a recompra, market share e comentários positivos têm sido reconhecidos como desejáveis, mas até este momento, há pouco consenso na definição, mensuração, ou promoção destes comportamentos” (p. 406). Segundo estes autores, existem algumas abordagens para a definição e a mensuração da lealdade: índice de lealdade que inclui satisfação e intenção de comportamento; falsa-atitude que questiona a intenção; comportamento real que confia no comportamento reportado.

Considerando os atrativos provocados pela lealdade, percebem-se alguns esforços no sentido de averiguar a eficiência e eficácia dos programas de lealdade. Tendo em vista a divergência quanto à eficácia dos programas de lealdade na lealdade atitudinal, Gómez, Arranz e Cillán (2006) pesquisaram o papel das lealdades comportamental e afetiva nos programas de lealdade no varejo. Identificou-se que os participantes de programas são mais leais nos dois aspectos que os não participantes, embora não alterem seu comportamento de compra. Concluem dizendo que “a verdadeira lealdade baseada nos laços emocionais é uma fonte de vantagem competitiva e muito difícil de copiar” (GÓMEZ, ARRANZ E CILLÁN, 2006, p. 394). Uncles, Dowling e Hammond (2003) também pesquisaram a efetividade dos programas de lealdade e identificaram que a lealdade em mercados de competitividade de

repetição de compra, é mais passível de aceitação de marcas do que pela forte atitude sobre elas. Os autores utilizaram um modelo baseado no comprometimento com a marca, aceitação à marca e compra, para analisar a demanda potencial dos programas de lealdade.

Yieh, Chiao e Chiu (2007) com o intuito de entender como a lealdade é formada, analisaram as relações dos efeitos diretos e indiretos entre a qualidade percebida de produtos e serviços e de preço justo na satisfação, confiança, e lealdade do consumidor. Constataram que a percepção do consumidor de justiça no preço e qualidade, assim como satisfação e confiança estão positivamente relacionadas com a lealdade. A percepção de qualidade para o consumidor foi considerada também por Tinto (2006), que frisa que saber o motivo pelo qual os estudantes persistem na instituição é mais importante do que as razões que os fazem trancar os estudos ou a mudar de instituição.

Igualmente, muito embora a evolução do tema, Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) defendem que ainda cabe o aprofundamento da literatura sobre quais construtos – confiança, percepção de valor, satisfação e comprometimento – seriam os principais responsáveis pela formação da lealdade e quais seriam menos significativos a sua formação, bem como quais os construtos precederiam uns aos outros. A partir deste aprofundamento da literatura mostra-se oportuna à formulação de hipóteses capazes de testarem empiricamente, a relação entre os construtos.

No Quadro 8, é apresentada uma síntese da fundamentação teórica sobre lealdade. São relacionados os autores, bem como as contribuições dos mesmos para o estudo da lealdade do consumidor.

**Quadro 8 – Autores e contribuições sobre o construto lealdade.**

<b>Lealdade</b>	
<b>Autores</b>	<b>Contribuição</b>
Day (1970)	Medidas de padrões de compra e lealdade.
Newman e Werbel (1973)	Recompra não é evidência para lealdade.
Morgan e Hunt (1994)	Comprometimento com a marca e lealdade.
Dick e Basu (1994)	Antecedentes cognitivo, afetivo e conativo. Questões comportamentais e atitudinais.
Hennig-Thurau e Klee (1997)	Modelo de relacionamento de qualidade.
Oliver (1997)	Estágios da lealdade.
Bejou, Ennew e Palmer (1998)	Importância estratégica da lealdade, vantagem competitiva.
Oliver (1999)	Vinculação da lealdade com o comprometimento, diferenciação entre os conceitos de satisfação e lealdade, fases da lealdade, influência de determinismo pessoal e suporte social.
Singh e Sirdeshmukh (2000)	Comportamento que demonstra a intenção de manter e ampliar o relacionamento.
Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001)	Compreensão do que cria e determina o valor da marca, precedida pela qualidade percebida do relacionamento.
Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler (2002)	Benefícios relacionais, relacionamento de qualidade e lealdade.
Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002)	Confiança, valor percebido, satisfação e lealdade.
Uncles, Dowling e Hammond (2003)	Efetividade dos programas de lealdade.
Gounaris e Stathakopoulos (2004)	Dependente dos fatores: comportamento de compra, ligação emocional e influências de regras e normas. Definição de 4 tipos de lealdade: não lealdade, cobiça, inercial e premium.
Laran e Espinoza (2004)	Recompra não é indicador de lealdade.
Rundle-Thiele (2005)	Mensuração da lealdade, tipos de lealdade e não lealdade em estágios.
Gómez, Arranz e Cillán (2006)	Lealdade comportamental e afetiva nos programas de lealdade.
Matos e Henrique (2006)	Valor e comprometimento mais significativos antecedentes da lealdade.
Story e Hess (2006)	Apresentação de abordagens e mensuração da lealdade.
Tinto (2006)	Entender as razões da continuidade do relacionamento.
Auth et. al. (2007)	Co-produção, lealdade atitudinal e comportamental.
Helgesen e Nettet (2007)	Satisfação, imagem institucional e lealdade.
Yieh, Chiao e Chiu (2007)	Percepção de preço justo e qualidade, satisfação, confiança e lealdade.
Fontes de Pesquisa: Proquest e Anpad (março a junho/06, março a dezembro/2007 e janeiro a março/2008)	

No tópico a seguir, é apresentado e discutido o modelo de pesquisa utilizado, bem como as hipóteses de pesquisa são desenvolvidas.

#### 4.5 MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

Para Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), o relacionamento de qualidade é formado pelas variáveis confiança, qualidade percebida e comprometimento, que são consideradas antecedentes da lealdade. Os autores buscam referência em Tinto (1975) para classificar o comprometimento em cognitivo, emocional e com os objetivos, e apresentam um modelo de lealdade do estudante baseado nestes construtos.

Quanto às relações existentes no modelo, Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) sugerem que a confiança afeta positivamente o comprometimento emocional e a lealdade, a qualidade percebida impacta positivamente na confiança, no comprometimento emocional e na lealdade, os comprometimentos cognitivo, emocional e com os objetivos afetam positivamente a lealdade do estudante à instituição de ensino. Ademais, o comprometimento emocional recebe influências positivas das integrações acadêmica e social, e dos comprometimentos com o trabalho, com a família e com atividades não acadêmicas, cujos impactos são negativos.

O modelo proposto por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), em que relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade do estudante são avaliadas foi escolhido apesar da existência de alternativas. Principalmente, a parcimônia do modelo e pela aplicação do mesmo em outros estudos no contexto do ensino

superior são consideradas para a justificativa da escolha. Além disso, assim como já foi dito na delimitação do tema, a escolha justifica-se também pelo aprimoramento do modelo através de escalas já validadas no contexto educacional para os construtos estudados.

Para obter as informações para validação do modelo de relacionamento de qualidade, a amostra da pesquisa de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) contempla 5.994 alunos que deixaram a universidade na segunda metade de 1998, entre eles graduados e desistentes. A survey cobriu estudantes em seis universidades alemãs. Assim como diferentes universidades foram contempladas, a amostra também contemplou estudantes de cursos distintos: Administração de Empresas, Direito, Engenharia e Educação. A taxa de retorno calculada foi de 19,4% e realizou-se teste de viés, no entanto não foram encontradas diferenças significativas entre os primeiros e últimos respondentes.

A respeito dos resultados, estes confirmam a estrutura proposta do modelo de relacionamento de qualidade. Dependendo da amostra, entre 74 e 78% da lealdade do estudante é explicada através dos construtos sugeridos (HENNIG-THURAU, LANGER e HANSEN, 2001). Mais especificamente, a qualidade percebida pelos estudantes possui um forte impacto direto na lealdade, seguido do comprometimento emocional com a instituição. No entanto, a relação entre o comprometimento cognitivo e a lealdade não foi confirmada, ao contrário da relação do comprometimento com os objetivos na lealdade. O caminho entre a confiança e a lealdade do estudante não possui impacto significativo na lealdade na amostra total.

Há de se considerar que os resultados obtidos por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) servirão de base para comparação com os obtidos na pesquisa proposta, bem como os

resultados de pesquisas que aplicaram tal modelo no contexto brasileiro, como é o caso de Neto e Moura (2004), Marques (2008) e Basso et. al. (2008).

No estudo de Neto e Moura (2004), as relações que demonstraram impacto significativo foram: benefícios de marca sobre a lealdade, benefícios de marca sobre o comprometimento, comprometimento sobre a lealdade, qualidade percebida sobre a confiança e confiança sobre comprometimento. Concluiu-se também que o comprometimento, analisado apenas sob o aspecto afetivo, apresenta-se como um dos principais antecedentes da lealdade. Nota-se que a relação entre confiança e lealdade não foi confirmada neste estudo, mesmo tendo sido verificada sob as dimensões das políticas e práticas gerenciais e dos empregados de fronteira. Além disso, os resultados demonstram que o modelo carece de ajustamento, visto que alguns índices não foram considerados adequados.

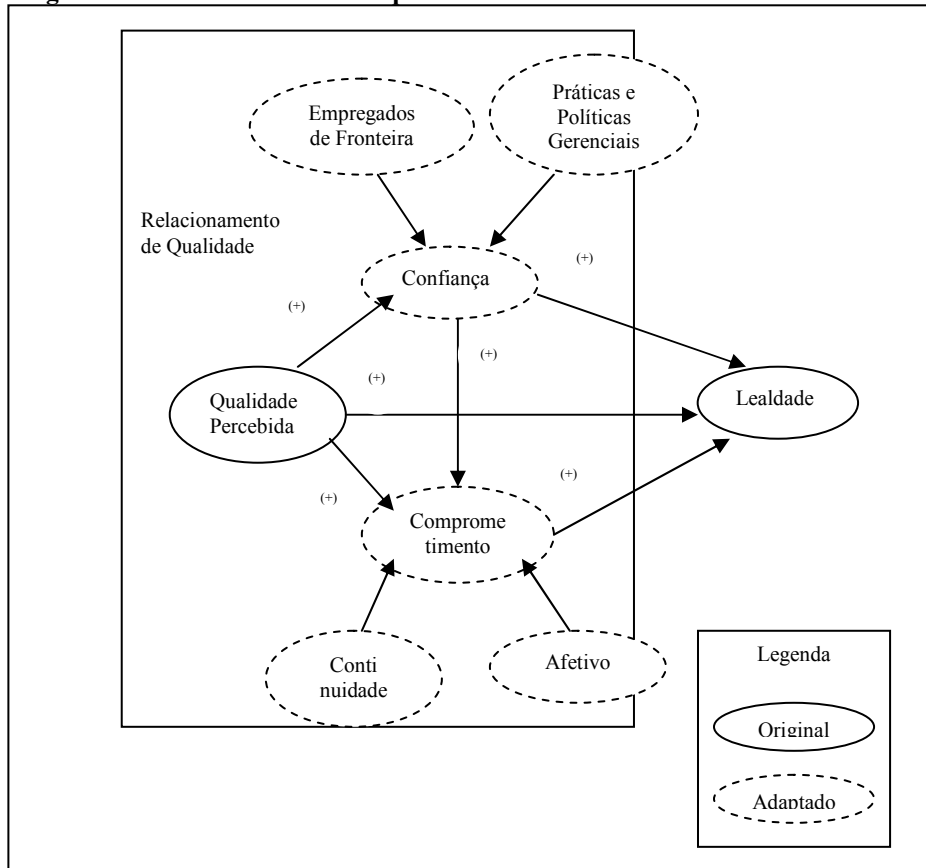
Marques (2008) aplicou o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) em estudantes de ensino superior, e foi confirmada a influência da qualidade percebida e o comprometimento emocional na lealdade do estudante. No entanto, constata-se neste trabalho que o comprometimento cognitivo e o comprometimento com os objetivos apresentaram relações não significativas com a lealdade. Além disso, neste estudo, evidenciou-se também que o impacto da confiança, analisada a dimensão empregados de fronteira, na lealdade não é significativo. Considerando que o construto comprometimento emocional teve a escala alterada para fins de ajustamento, e que as relações entre comprometimento com os objetivos e a lealdade, comprometimento cognitivo e a lealdade e a confiança com a lealdade, apresentaram coeficientes de regressão padronizados não significativos, percebe-se algumas dificuldades para a validação do modelo.

O modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) foi utilizado ainda por Basso et. al. (2008) para analisar a relação das variáveis antecessoras confiança, comprometimento e qualidade percebida com a sucessora lealdade em estudantes de ensino superior. Os resultados mostraram, à semelhança de Marques (2008) que tanto a qualidade como o comprometimento emocional têm uma forte participação na formação da lealdade, enquanto a confiança não se relaciona diretamente com a lealdade, e sim, através do comprometimento. Os autores sugerem, inclusive, que “a confiança ainda carece de estudos que comprovem a sua ligação direta com a lealdade” (BASSO et. al., 2008, p. 13). Ademais, os comprometimentos cognitivo e com os objetivos não apresentam relações significativas com a lealdade.

Considerando os resultados obtidos por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), no que se refere à confiança e ao comprometimento (cognitivo e antecedentes do comprometimento emocional), somados às experiências de Neto e Moura (2004), Marques (2008), e Basso et. al. (2008), optou-se em uma nova abordagem para a utilização do modelo, visando a aplicação do modelo de mensuração com escalas mais consolidadas. Ou seja, a exemplo da pesquisa realizada por Porto (2004), onde a confiança é classificada como práticas e políticas gerenciais e em empregados de fronteira, seguindo a conceituação de Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), cuja escala de lealdade também foi aproveitada. Além disso, contemplou-se a conceituação de Fullerton (2003) para comprometimento, considerando o aspecto de continuidade e de afeto, que foi aplicado no segmento de ensino por Freire (2005).

Vistos os resultados de pesquisas anteriores que testaram o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) no contexto brasileiro, o modelo adaptado para a presente pesquisa é apresentado na Figura 1.

**Figura 1 - O relacionamento de qualidade baseado no modelo de lealdade do estudante.**



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

Desta forma, após a apresentação do modelo escolhido, dos resultados obtidos no setor de ensino e das adaptações previstas, segue no próximo tópico a construção das hipóteses para o alcance dos objetivos propostos.



#### 4.5.1 Hipóteses

As hipóteses a seguir apresentadas foram construídas a partir da fundamentação teórica e do modelo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001). Revendo a construção teórica dos construtos confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade, sugerem-se as afirmativas que seguem.

De um modo geral, a confiança já fora identificada como um construto importante nas relações entre os estudantes e as instituições de ensino superior por Porto (2004), ao passo que, de modo mais específico, Neto e Moura (2004) no contexto nacional e quanto a uma instituição de ensino privada encontraram uma relação positiva entre a confiança e o comprometimento. No entanto, no modelo proposto por Hennig-Thurau, Langer, e Hansen (2001), a confiança apresentou uma relação significativa e positiva com o comprometimento emocional, mesmo que apenas na sub-amostra do curso de Educação, o que leva a seguinte hipótese:

H1: A confiança dos estudantes na instituição de ensino superior tem um impacto positivo no comprometimento.

Da mesma forma, Perin, Sampaio, Brei e Porto (2004), analisaram o ensino de educação à distância e verificaram resultados semelhantes entre os clientes e a organização no que tange a confiança e a lealdade encontrados por Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002),

mostrando que a característica do serviço analisado, ensino à distância, tornam as percepções de confiança fundamentais na manutenção do relacionamento mostrando como a imagem da organização é importante no comportamento da lealdade. Em contraposição, Neto e Moura (2004) não encontraram uma relação significativa entre a confiança e a lealdade no contexto de instituição de ensino superior, resultado este que vai ao encontro também do exposto por Hennig-Thurau, Langer, e Hansen (2001) em seu estudo. Sendo que estes últimos encontraram no contexto germânico uma correlação significativa e positiva entre a confiança do estudante na instituição de ensino e a lealdade. Neste sentido, propõe-se a seguinte hipótese decorrente do construto confiança como variável chave para lealdade:

H2: A confiança dos estudantes na instituição de ensino tem um impacto positivo na lealdade.

De um modo geral, diversos estudos encontram relações entre o comprometimento e a lealdade (MOORMAN, ZALTAMAN e DESHPANDE, 1992; GRÖNROOS, 1994; GABARINO e JOHNSON, 1999; PRADO e SANTOS, 2004). Auh et. al. (2007) analisaram a co-produção como fator determinante da lealdade e verificou-se que o envolvimento com a produção e entrega do serviço faz com que os indivíduos comprometam-se mais com a empresa e criem níveis maiores de afeto para com a organização, sendo que relações positivas foram encontradas entre a co-produção e a lealdade atitudinal. A relação de comprometimento pode fazer com que emoções positivas apareçam em função da relação estabelecida. Desta forma, também ocorre no contexto de ensino superior, onde os atores interagem na construção do serviço, tal como fora evidenciado por Neto e Moura (2004) quando da observância de

uma relação positiva e significativa entre o comprometimento e a lealdade. Com base no exposto, é apresentada a seguinte hipótese:

H3: O comprometimento dos estudantes com a instituição de ensino superior tem um impacto positivo na lealdade do estudante.

Quanto à qualidade do serviço e às intenções comportamentais, Boulding et. al. (1993) encontraram relações positivas ao analisar o contexto educacional, indicando que a qualidade faz com que as pessoas digam coisas positivas acerca da instituição de ensino, planejem contribuir com dinheiro, e recomendam a instituição para empregadores, como uma fonte de recursos valiosos.

A relação entre a qualidade e o comprometimento existente, segundo Neto e Moura (2004), não foi significativa, no entanto outros estudos comprovam que existe relação no contexto de ensino superior, como exemplo tem-se o estudo de Hennig-Thurau, Langer, e Hansen (2001) o qual identifica uma relação positiva e significativa entre a qualidade dos serviços e o comprometimento emocional. A partir desta relação teórica, a qual nos mostra uma influência da qualidade sobre respostas afetivas dos consumidores, propõe-se:

H4: A percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo no comprometimento.

A qualidade dos serviços obteve significância tendo uma correlação forte com a confiança, no estudo de Neto e Moura (2004), enquanto o construto lealdade não foi significativamente precedido pela qualidade do serviço. No estudo de Hennig-Thurau, Langer, e Hansen (2001), a qualidade dos serviços é um dos principais antecedentes da lealdade no contexto de ensino superior, ao passo que a confiança também é precedida positivamente pela qualidade percebida pelo estudante.

No caso do presente trabalho, e de acordo com a literatura apresentada, são propostas as próximas hipóteses de pesquisa onde são verificadas as relações entre Qualidade e Confiança e o impacto direto da Qualidade na Lealdade do Estudante.

H5: A percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo na confiança.

H6: A percepção dos estudantes na qualidade de serviços possui um impacto positivo na lealdade.

Visto a formulação das hipóteses, põe-se necessária a validação empírica do modelo proposto no contexto brasileiro, e este processo de validação é descrito na parte seguinte do artigo.

## 5 CAMPO DE ESTUDO

Uma análise do segmento de ensino superior torna-se necessária para a contextualização da pesquisa. Assim, realizou-se uma investigação junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC. O INEP realiza anualmente um censo do ensino superior, cujos resultados são publicados na Sinopse Estatística do ensino superior, sendo a última referente aos dados de 2006.

O tema é de interesse dos pesquisadores, como pode ser verificado no estudo de Périco (2005), onde se retrata o crescimento acentuado no número de Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da década de noventa, notadamente nas instituições privadas. O resultado desse crescimento gerou um aumento de competitividade entre as IES e um crescimento da ociosidade nos bancos escolares. O crescimento, tanto de instituições de ensino, como de número de matrículas e de formandos, pode ser verificado no decorrer deste tópico. São comparados os dados de 2000 e de 2006.

Comparando-se os dados da Sinopse de 2000, com os de 2006, percebe-se que o número de instituições de ensino superior no Brasil passou de 1.180, registradas no ano 2000, para 2.270 em 2006. Este dado representa um crescimento de 92,40% no número de IES. Dentre as instituições analisadas, as de caráter privadas particulares foram as que demonstraram crescimento mais significativo, de 127%, pois em 2000 eram em 698 e no ano de 2006, 1.583 instituições de ensino.

**Quadro 9: Número de Instituições de Ensino Superior**

	2000	2006
IES no Brasil	1.180	2.270
IES Públicas Federais	61	105
IES Públicas Estaduais	61	83
IES Públicas Municipais	54	60
IES Privadas Particulares	698	1.583
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	306	439

Fonte: INEP.

A Sinopse Estatística contabilizou também o número total de ingressos nas IES, como pode ser verificado no quadro a seguir. O crescimento para este indicador acompanha os resultados do número de instituições. Ou seja, em 2000 ingressaram 1.035.750 alunos, ao passo que em 2006, este número subiu para 1.753.068, representando 69% de aumento. Nas IES Públicas Federais, o número de ingressos teve um aumento de 20%, ao mesmo tempo, nas IES Privadas Particulares este número cresceu 114%.

**Quadro 10: Número Total de Ingressos**

	2000	2006
IES no Brasil	1.035.750	1.753.068
IES Públicas Federais	134.314	161.509
IES Públicas Estaduais	101.030	130.551
IES Públicas Municipais	25.770	43.707
IES Privadas Particulares	385.130	823.150
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	389.506	594.151

Fonte: INEP.

Percebe-se que o acesso à universidade tornou-se mais facilitado, o número de IES e de ingressos aumentaram de forma significativa. Por conseguinte, o INEP apresenta a relação entre ingressos e vagas oferecidas, por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais. Como pode ser constatado no quadro abaixo, a relação analisada demonstra uma maior fluidez em todos os tipos de IES, comparando-se os dados de 2000 e 2006, especialmente nas Privadas Particulares (1,2), onde a relação é a mais baixa.

**Quadro 11: Relação Ingressos/Vagas Oferecidas, por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais.**

	2000	2006
IES no Brasil	3,3	2,0
IES Públicas Federais	9,6	8,9
IES Públicas Estaduais	10,0	7,8
IES Públicas Municipais	2,1	1,4
IES Privadas Particulares	1,9	1,2
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	1,9	1,4

Fonte: INEP.

Em se tratando de número de matrículas, observa-se um crescimento de 2.694.245 em 2000 para 4.676.646 em 2006. Nas IES Públicas (Federais, Estaduais e Municipais), constata-se um aumento de 36%, enquanto nas IES Privadas (Particulares e Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais), o número de matrículas cresceu 92% entre 2000 e 2006.

**Quadro 12: Número de matrículas em cursos de graduação presenciais**

	2000	2006
IES no Brasil	2.694.245	4.676.646
IES Públicas Federais	482.750	589.821
IES Públicas Estaduais	332.104	481.756
IES Públicas Municipais	72.172	137.727
IES Privadas Particulares	880.555	1.924.166
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	926.664	1.543.176

Fonte: INEP.

No que se refere ao número de concluintes, a Sinopse Estatística do INEP traz os dados representados no quadro a seguir. Em resumo, no ano 2000 foram registrados 324.734 concluintes, ao passo que em 2006, o número subiu em torno de 127%, resultando em 736.829 concluintes nas IES no Brasil.

**Quadro 13: Número de concluintes nas instituições de ensino superior**

	2000	2006
IES no Brasil	324.734	736.829
IES Públicas Federais	59.098	83.686
IES Públicas Estaduais	43.757	76.516
IES Públicas Municipais	9.596	22.883
IES Privadas Particulares	104.366	304.578
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	107.917	249.166

Fonte: INEP.

No quadro a seguir, são analisados os dados resultantes da Sinopse Estatística quanto ao número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros



processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais por organização acadêmica. O número de vagas oferecidas obteve um crescimento de 1.216.287 (2000) para 2.629.598 (2006). Ainda sob o contexto das IES no Brasil, o número de candidatos inscritos no vestibular e outros processos seletivos foi de 4.039.910 em 2000 e de 5.181.699 em 2006. Já o número de ingressos foi de 897.557 no ano 2000 e de 1.448.509 em 2006.

**Quadro 14: Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais por organização acadêmica.**

	2000			2006		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
IES no Brasil	1.216.287	4.039.910	897.557	2.629.598	5.181.699	1.448.509
IES Públicas Federais	120.486	1.156.096	117.507	144.445	1.280.503	141.989
IES Públicas Estaduais	96.179	963.113	91.727	125.871	986.590	117.299
IES Públicas Municipais	28.967	59.709	23.849	60.789	83.091	38.119
IES Privadas Particulares	512.161	981.062	347.607	1.522.196	1.779.983	710.192
IES Privadas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais	458.494	879.930	316.867	776.297	1.051.532	440.910

Fonte: INEP.

Os dados referentes ao número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos foram segmentados por curso. Tendo em vista que esta pesquisa busca a análise das relações de lealdade para os alunos Administração de Empresas, são apresentados os dados a seguir. Nos cursos de Gerenciamento e Administração registrados pelo MEC houve um aumento de quase 93%. Em se tratando do número de ingressos, os cursos de Gerenciamento e Administração apresentam considerável crescimento, de 129.469 para 287.294.

**Quadro 15: Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de Gerenciamento e Administração.**

	2000			2006		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Gerenciamento e Administração	179.929	393.553	129.469	520.796	758.427	287.294

Fonte: INEP.

Ao analisar o número de matrículas os cursos de Gerenciamento e Administração obtiveram crescimento de 338.789 matrículas em 2000 para 768.693 em 2006. Em se tratando de número de concluintes, houve um aumento de 242,77% no período analisado.

**Quadro 16: Matrículas e Número de concluintes nos cursos de Gerenciamento e Administração**

Curso	2000	2006
Matrículas		
Gerenciamento e Administração	338.789	768.693
Concluintes		
Gerenciamento e Administração	35.658	122.227

Fonte: INEP.

Após a análise das estatísticas apresentadas, percebe-se o crescimento em todos os indicadores investigados: número de matrículas, ingressos, vagas oferecidas, concluintes e de instituições de ensino superior.

Estes resultados confirmam as pesquisas realizadas, como por exemplo, por Porto e Régnier (2003) e Curran e Rosen (2007) sobre a realidade competitiva entre as IES. Este comportamento pode ser explicado, como bem lembraram Porto e Régnier (2003), pela rápida expansão do ensino médio e a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que influenciaram o aumento da pressão para o acesso à universidade.

## 6 MÉTODO

O método utilizado para a avaliação das relações existentes entre a qualidade percebida, o comprometimento, a confiança e a lealdade de estudantes à instituição de ensino superior foi o método *survey* de corte transversal, de natureza descritiva, para a obtenção de informações. A escolha do método justifica-se pelo fato de que o objetivo da pesquisa é o questionamento sobre o comportamento, intenções, atitudes, percepção e motivações dos estudantes (MALHOTRA, 2001). Fatores como a flexibilidade na coleta de dados, a diversidade de questões, o controle de amostra e do ambiente de coleta, a quantidade de dados, a alta taxa de resposta influenciaram na decisão de uma *survey*. Além disso, a codificação, análise e interpretação dos dados são relativamente simples. A definição do estudo transversal, que possui como característica principal a coleta de dados de uma amostra de uma só vez (MALHOTRA, 2001), justifica-se especialmente pela relação temporal entre a permanência dos alunos na instituição e os prazos exigidos pelo programa de mestrado. Como a pesquisa foi realizada em instituição de ensino superior e o curso tem duração de cinco anos em média, este fato inviabiliza novas aferições devido às restrições de tempo de uma dissertação de mestrado.

Com a finalidade de viabilizar a aplicação da *survey*, foram utilizados os instrumentos de pesquisa elaborados por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Porto (2004) e Freire (2005), todos adaptados para o setor de ensino.

A seguir, são apresentadas as etapas deste projeto de pesquisa. São detalhadas a elaboração do instrumento de pesquisa, a realização do pré-teste, a definição da população e

da amostra, bem como as técnicas a serem utilizadas para a organização e a tabulação dos dados.

## 6.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Conforme justificado na apresentação do modelo (item 4.5), três diferentes instrumentos de pesquisa serviram de base para a construção desta escala aplicada no estudo. As escalas escolhidas foram antes utilizadas nas pesquisas de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) para mensurar a qualidade percebida, a escala de Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002) utilizada em Porto (2004) para medir os construtos lealdade e confiança, e a escala de Fullerton (2003) aplicada por Freire (2005) foi utilizada para mensurar o construto comprometimento.

Optou-se pela aplicação do modelo de mensuração com escalas mais consolidadas, conforme visto no item 4.5 (modelo teórico da pesquisa), visto que a utilização do instrumento de pesquisa de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) ocasionou algumas dificuldades na validação de construtos e do modelo, bem como no ajustamento nos estudos de Neto e Moura (2004), Marques (2008) e Basso *et. al.* (2008). Pondera-se que o instrumento original está adaptado para egressos, e nos referidos estudos o instrumento foi aplicado em alunos ainda em curso. Considerando os resultados dos estudos citados, que o construto qualidade percebida obteve maior validade, resolveu-se manter a escala de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), adaptada para alunos atuais e, para os demais construtos, utilizar

escalas validadas no contexto de ensino brasileiro, tendo em vista as dificuldades observadas nos estudos anteriores.

O questionário de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) passou por uma tradução reversa do alemão – português – alemão e, além disso, foi validado por três doutores em marketing. Da mesma forma, o instrumento de pesquisa idealizado por Fullerton (2003) e utilizado por Freire (2005), sofreu os mesmos cuidados que o primeiro citado: tradução reversa, desta vez inglês – português – inglês, e validação por doutores em marketing. Já o instrumento utilizado por Porto (2004), baseado na escala de Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002), encontrava-se traduzido e validado.

O pré-teste foi realizado com 60 estudantes da instituição de ensino de grande porte com o objetivo de identificar e de eliminar possíveis problemas no entendimento do instrumento de pesquisa (MALHOTRA, 2001). Complementarmente, foi solicitado a um respondente, escolhido aleatoriamente, que pensasse em voz alta enquanto respondia o questionário. Depois que o entrevistado finalizou o preenchimento, quando foi informado do objetivo do pré-teste e solicitado que descrevesse sua interpretação de algumas questões, explicasse suas respostas e identificasse quaisquer problemas que encontrou enquanto respondia as perguntas. Em ambos os procedimentos, o pré-teste indicou homogeneidade de compreensão pelos estudantes. Ressalta-se ainda que, os alunos, escolhidos por conveniência, não foram incluídos no grupo de respondentes da pesquisa definitiva.

Com o objetivo de avaliar as relações entre qualidade, comprometimento, confiança e lealdade, as questões foram organizadas por construto do modelo, seguindo os instrumentos originais. A escala utilizada para qualidade percebida é de seis pontos, cuja avaliação varia entre muito boa e muito ruim; a escala para a lealdade é de dez pontos, variando de muito

improvável a muito provável; o comprometimento é medido através de afirmações onde o respondente indica a concordância (discordo totalmente e concordo totalmente), em escala intervalar de seis pontos; e finalmente, uma escala de dez pontos possui afirmações onde o respondente indica o sentimento de confiança perante a instituição de ensino e aos professores e funcionários desta instituição.

Ainda, para que fosse possível identificar grupos e segmentos com padrões comuns na amostra de pesquisa, foram incluídas no instrumento de coleta de dados, que pode ser conferido no apêndice A, algumas variáveis de caracterização do respondente. Para tanto foram incluídas as variáveis: gênero (questão fechada dicotômica), idade (questão aberta tipo numérica), ano de ingresso na faculdade (questão fechada única) e previsão de conclusão de curso (questão fechada única), renda para pagamento do curso (questão aberta do tipo numérica/percentual com quatro itens), atividades semanais (questão aberta do tipo numérica com quatro itens), e por fim, instituição de ensino (questão aberta).

O instrumento de pesquisa foi aplicado em estudantes de graduação, curso de Administração de Empresas, conforme é descrito no tópico a seguir. São definidas algumas características da população e da amostra.

## 6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa foi a de estudantes de Administração de Empresas de duas instituições de ensino particulares, uma de grande (IES A) e outra de pequeno porte (IES B). A escolha justifica-se pelo interesse na comparação dos resultados, com vistas a averiguar se

há diferença nas relações de lealdade em instituições de ensino de distintas dimensões. Esta população foi escolhida pela possibilidade de isolamento de um dos cursos pesquisados por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), pela continuidade da linha de estudos anteriores e, por se tratar de um curso representativo em termos de número de alunos.

Numericamente, hoje, na universidade de grande porte, a Faculdade de Administração possui 4.161 alunos, enquanto que na instituição de ensino de pequeno porte, a mesma Faculdade conta com 331 estudantes. É importante informar que ambas as instituições de ensino são privadas.

O tipo de amostragem foi não-probabilística por conveniência (MALHOTRA, 2001). Após o contato com as direções das faculdades e ao passo que a aplicação da pesquisa esteve de acordo, as turmas foram selecionadas por disponibilidade dos professores, tendo o cuidado de manter uma distribuição apropriada entre os vários níveis do curso, e então teve início a coleta de dados. A aplicação desta etapa será descrita conforme segue.

### 6.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada nas salas de aula das instituições pesquisadas. Utilizou-se questionário estruturado de auto-preenchimento, visando à padronização no processo de coleta de dados, segundo recomenda Malhotra (2001). Então, os instrumentos foram aplicados nas turmas selecionadas para a amostra. Somaram-se 696 questionários preenchidos, sendo 436 provenientes da instituição de ensino superior de grande porte e 260 da instituição de pequeno porte, excluídos os questionários oriundos do pré-teste.

A coleta de dados foi realizada entre os dias 29 de março e 9 de abril de 2008. Visando a obtenção de uma alta taxa de resposta, os questionários foram aplicados pela pesquisadora e os respondentes não foram identificados. Com o mesmo intuito, teve-se o cuidado para que o objetivo e a intenção da pesquisa fossem colocados de maneira clara. O procedimento envolveu a apresentação do objetivo do estudo e das orientações gerais para o preenchimento do questionário.

#### 6.4 OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Conforme o modelo de estudo proposto, os construtos teóricos empregados neste estudo foram extraídos dos estudos de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Porto (2004) e Freire (2005). A seguir, é apresentada a operacionalização de cada construto e as variáveis correspondentes.

##### **6.4.1 Qualidade Percebida**

Para o construto Qualidade Percebida, utilizou-se a escala de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) e foram consideradas as seguintes variáveis:



1. Como você avalia, em média, a competência dos professores? (dominam o assunto, transmitem bem a matéria, conciliam teoria e prática, têm método de ensino e de avaliação adequados).

2. Como você avalia a infra-estrutura da Instituição de Ensino na qual estuda? (sala de aula, laboratório de informática, biblioteca são adequados para a aprendizagem?).

3. Qual é a sua opinião sobre a orientação dada pelos professores? (disponibilidade fora da sala de aula, possibilidade de comentar sobre as provas e trabalhos, orientação e acompanhamento em estágios).

4. Avalie os critérios de avaliação utilizados. (convergência entre a matéria a ser estudada e as provas, transparência dos requisitos examinados e da avaliação dos exames).

5. Avalie a oferta de serviços da Instituição de Ensino. (assistência em assuntos de interesse do estudante, assistência na matrícula, orientação e informação antes de iniciar os estudos, introdução ao curso, ouvidoria, orientação prestada pela instituição de ensino, orientação para o ingresso na vida profissional, orientação sobre os programas de auxílio e de crédito educativo, apoio na busca de estágios).

6. Avalie a oferta de lazer e descanso da Instituição de Ensino. (restaurante universitário, lanchonetes, área disponível para descanso).

7. Classifique os resultados que você está obtendo com seu curso. (aplicação do conhecimento adquirido, desenvolvimento da própria personalidade, aquisição de habilidades para comunicar-se e relacionar-se melhor, condições favoráveis para o ingresso na vida profissional).

### **6.4.2 Lealdade**

A escala de Porto (2004) para mensurar a lealdade foi utilizada na presente pesquisa. As variáveis de mensuração são apresentadas a seguir.

Qual a probabilidade de:

1. Fazer a maioria de seus cursos futuros nesta Instituição de Ensino;
2. Recomendar esta Instituição de Ensino para amigos, vizinhos e parentes;
3. Optar por esta Instituição de Ensino na próxima vez que você precise realizar um curso;
4. Utilizar mais de 50% do seu orçamento destinado para a educação com cursos oferecidos por esta Instituição de Ensino.

### **6.4.3 Confiança**

O construto Confiança nas Políticas e Práticas Gerenciais foi medido seguindo a escala utilizada por Porto (2004), conforme é apresentado a seguir.

Eu sinto que a Instituição de Ensino é:

1. Nada confiável/Muito confiável;
2. Muito incompetente/Muito competente;
3. De baixíssima integridade/de altíssima integridade;
4. Muito não-responsiva/Muito responsiva.

Para mensurar a outra dimensão da Confiança, Empregados de Fronteira, foram utilizadas as seguintes variáveis, previamente utilizadas no estudo de Porto (2004).

Eu sinto que os professores e os funcionários da Instituição de Ensino são:

1. Nada confiáveis/Muito confiáveis;
2. Muito incompetentes/Muito competentes;
3. De baixíssima integridade/de altíssima integridade;
4. Muito não-responsivos/Muito responsivos.

#### 6.4.4 Comprometimento

Para medir o construto Comprometimento de Continuidade foi utilizada a escala de Freire (2005). As variáveis de mensuração são apresentadas a seguir.

1. Agora, seria muito difícil eu mudar para outra instituição de ensino, mesmo que eu desejasse;
2. Seria um transtorno trocar a minha instituição de ensino por outra;
3. Seria muito oneroso eu mudar de instituição de ensino neste momento;
4. No momento, continuar nesta instituição de ensino é mais uma questão de necessidade do que uma questão de preferência.

Por fim, para mensurar o Comprometimento Afetivo, onde igualmente se buscou a escala de Freire (2005), foram utilizadas as variáveis descritas abaixo.

1. Sinto-me como um membro da comunidade de estudantes desta instituição de ensino;
2. Sinto-me emocionalmente ligado à instituição de ensino;
3. Esta instituição de ensino possui um significado especial para mim;
4. Sinto uma forte identificação com esta instituição de ensino.

## 6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

De acordo com as características do estudo, foram utilizados os procedimentos metodológicos a análise preliminar dos dados e a técnica de análise multivariada através da aplicação da Modelagem de Equações Estruturais (MEE). A Modelagem de Equações Estruturais foi aplicada com o auxílio dos softwares estatísticos SPSS 15.0 ® e AMOS 7.0 ®, para analisar os múltiplos relacionamentos de variáveis dependentes e independentes (HAIR et. al., 1998).

Os dados obtidos por meio dos questionários passaram por uma preparação antes da etapa de análise. Foram utilizadas as técnicas de preparação de dados que incluíram: edição, codificação e ajuste estatístico dos dados (AAKER, KUMAR, DAY, 2001). A preparação, segundo Churchill (1995), deve revelar os desvios de informação e indicar os itens que não relatam o problema que está sendo analisado. Ou seja, realizou-se uma purificação dos dados com a finalidade de evitar problemas durante a aplicação da técnica estatística de MEE, envolvendo a verificação de *missing values* e *outliers*, a análise da normalidade dos dados, a verificação de multicolinearidade, e o cálculo da homoscedasticidade.

O método utilizado para a avaliação das relações existentes entre a qualidade percebida, a confiança, o comprometimento e a lealdade dos estudantes à instituição de ensino foi a avaliação das relações estruturais propostas entre as variáveis latentes (HAIR et. al., 2005), através da aplicação de modelagem de equações estruturais.

A utilização da técnica de modelagem de equações estruturais, segundo Maruyama (1998), oferece ao pesquisador a possibilidade de investigar quão bem as variáveis preditoras explicam a variável dependente e, também, qual das variáveis preditoras é a mais importante. Ou seja, a modelagem de equações estruturais oferece estimativas da força de todas as relações hipotetizadas em um esquema teórico. As informações disponibilizadas referem-se tanto ao impacto de uma variável sobre a outra como da relação de uma influência indireta, de uma variável posicionada entre duas outras, denominada interveniente ou mediadora.

Complementarmente, Hair et. al. (2005) descrevem modelagem de equações estruturais como uma técnica multivariada que combina aspectos de regressão múltipla e análise fatorial para estimar uma série de relações de dependência interrelacionadas simultaneamente. A modelagem estima uma série de equações de regressão múltipla separadas, mas interdependentes, simultaneamente, pela especificação prévia e nos objetivos da pesquisa, para distinguir quais variáveis independentes prevêm cada variável dependente.

A seguir, são apresentadas as medidas de qualidade de ajuste. Estas medidas servem para avaliar o ajuste geral do modelo.

### **6.5.1 Medidas de Ajustamento**

A qualidade de ajuste mede a correspondência da matriz de dados de entrada reais ou observados (covariância ou correlação) com aquela prevista pelo modelo proposto (HAIR et. al., 2005). As medidas de qualidade de ajuste são de três tipos: medidas de ajuste absoluto, medidas de ajuste incremental ou medidas de ajuste parcimonioso. As medidas de ajuste absoluto avaliam apenas o modelo total; as de ajuste incremental comparam o modelo

proposto com outro modelo especificado pelo pesquisador; enquanto que as de parcimônia “acertam” as medidas de ajuste para realizar uma comparação entre modelos com diferentes números de coeficientes estimados.

No presente estudo, foram utilizadas as seguintes medidas absolutas de ajustamento, segundo as indicações de Hair *et al.* (2005):

- Qui-quadrado sobre graus de liberdade ( $\chi^2 / GL$ ): representa a diferença entre as matrizes observada e estimada. Um elevado valor de qui-quadrado em relação aos graus de liberdade indica diferença significativa. Quanto aos valores aceitáveis para  $\chi^2 / GL$ , Kline (1998) sugere que a razão seja inferior a 3, enquanto Baumgartner e Homburg (1996) recomendam valores até 5. Deve ser considerado também nessa relação o coeficiente de significância ( $p$ ) que indica a diferença estatística entre as matrizes do modelo. Níveis de significância esperados devem ser maiores do que 0,05, indicando que as matrizes observada e estimada não são estatisticamente distintas. Cabe destacar que o teste de Qui-Quadrado é bastante sensível a condições como a não normalidade dos dados, o número de parâmetros e o tamanho da amostra (ANDERSON e GERBING, 1988; HU e BENTLER, 1995; WEST, FINCH e CURRAN, 1995; HAIR *et al.*, 2006).

- *Goodness-of-fit* (GFI): medida não padronizada, possuindo variações de 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito), expressando comparação entre os resíduos da matriz observada e estimada. O valor indica o grau de ajustamento geral do modelo e deve ser considerado aceitável se for igual ou maior que 0,8.

- *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA): mede a discrepância entre as matrizes de covariância estimada e observada por grau de liberdade, com valores menores de 0,08 sendo considerados aceitáveis (KLINE, 1998).

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

- *Adjusted Goodness-of-fit* (AGFI): é uma extensão do GFI ajustada ao número de graus de liberdade do modelo proposto e do modelo nulo. Possui variações de 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito). O valor indica o grau de ajustamento geral do modelo, que é considerado aceitável igual ou acima de 0,80.

- Tucker-Lewis Index (TLI): este índice combina uma medida de parcimônia num índice comparativo entre os modelos proposto e nulo, resultando em valores entre 0 e 1. Consideram-se valores iguais ou superiores a 0,9 aceitáveis.

- *Comparative Fit Index* (CFI): medida comparativa global entre os modelos estimado e nulo, resultando também em valores entre 0 (fraco) e 1 (perfeito), sendo recomendados valores iguais ou superiores a 0,80.

No próximo item, são detalhados os procedimentos de validação individual dos construtos e, mais adiante, de validação do modelo integrado. Para tanto, foram aplicadas as medidas de ajustamento apresentadas.

## 6.6 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO INDIVIDUAL DOS CONSTRUTOS

O processo de validação do modelo foi dividido em dois momentos: primeiramente, a validação dos construtos componentes do modelo, de forma individual; e, em seguida,



promoveu-se a validação do modelo integrado (ANDERSON e GERBING, 1988; GARVER e MENTZER, 1999).

De acordo com a literatura, a análise fatorial confirmatória é a técnica mais indicada para a verificação da validade das variáveis latentes do modelo de mensuração, quando se trata de modelagem de equações estruturais (ANDERSON e GERBING, 1988; BAGOZZI, YI e PHILLIPS, 1991; REISE, WIDAMAN e PUGH, 1993; DUNN, SEAKER, WALLER, 1994; HAIR et al., 1998; GARVER e MENTZER, 1999). A técnica permite a avaliação da validade do construto, ou seja, a unidimensionalidade, a confiabilidade, a validade convergente e a validade discriminante (GARVER e MENTZER, 1999). Aliás, Dunn, Seaker e Waller (1994) afirmam que uma escala não pode ter validade de construto sem que seja unidimensional e confiável.

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

Para a avaliação da confiabilidade das escalas, foi calculada a confiabilidade do construto. A confiabilidade das escalas foi calculada separadamente para cada um dos construtos, através do cálculo da confiabilidade composta e da variância extraída, e foi calculada sobre o todo, ou seja, utilizando a base com os dados de ambas as amostras, seguindo indicações de Hair *et al.* (2006). Hair *et al.* (2006) define a confiabilidade composta como sendo “uma medida de consistência interna dos indicadores do construto, descrevendo o

grau em que ele “indicam” o construto latente em comum” (p. 489) Para a confiabilidade de construto (ou confiabilidade composta), valores iguais ou superiores a 0,50 são aceitáveis, o que mais ou menos corresponde a uma carga padronizada de 0,7. Já a variância extraída, é definida pelo mesmo autor como sendo a medida que reflete a quantia geral de variância nos indicadores explicada pelo construto latente e é uma medida complementar da confiabilidade do construto. Para a variância extraída, os valores devem exceder a 0,50.

Após a verificação da unidimensionalidade e da confiabilidade, o passo seguinte foi a análise da validade convergente dos construtos, através do exame da significância estatística dos parâmetros estimados, a partir dos *t-values*. Ao utilizar esta técnica, a validade convergente é confirmada quando as cargas fatoriais dos indicadores são significativos, ou apresentam *t-value* maior que 1,96 ( $p < 0,05$ ). Para Dunn, Seaker e Walter (1994), a validade convergente existe quando as cargas fatoriais são todas estatisticamente significantes. Ademais, Bagozzi, Yi e Philips (1991) recomendam a aplicação da análise fatorial aos construtos individualmente e verificar os índices de ajuste para reforçar a validade convergente.

Quanto à validade discriminante, segundo Fornell e Larcker (1981), esta foi verificada mediante a comparação entre a variância extraída de cada construto com as suas respectivas variâncias compartilhadas. Há validade discriminante quando os construtos apresentam variâncias extraídas maiores que as variâncias compartilhadas.

## 6.7 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DO MODELO INTEGRADO

Após a validação individual dos construtos e a verificação da unidimensionalidade, da confiabilidade e das validades convergente e discriminante, passou-se ao teste das relações estruturais entre as variáveis latentes, conforme as hipóteses de pesquisa.

Para a validação do modelo, primeiramente foi necessária a redução de sua complexidade e o incremento da relação entre parâmetros estimados e casos da amostra, o que foi efetivado pelo procedimento de agregação do modelo de mensuração. Além deste cuidado, foi aplicado o processo de estimação de *bootstrapping* para correção dos erros padronizados.

Então, utilizou-se o procedimento de agregação de escalas (*summated scales*), pelo cálculo da média dos indicadores de cada construto (CHURCHILL, 1999), dada a constatação de consistência interna dos construtos em análise. O procedimento de agregação mantém a equivalência lógica entre os modelos original e agregado.

A validação do modelo agregado considerou as relações hipotetizadas nos modelos estruturais, a partir dos índices de ajustamento e dos parâmetros estimados de cada relação, segundo recomendam Anderson e Gerbing (1988), Hair et. al. (1998) e Garver e Mentzer (1999). Realizou-se a identificação da significância de um coeficiente de regressão (parâmetro estimado) através da análise de seu respectivo *t-value* para a comprovação empírica das relações hipotetizadas. Segundo Dunn, Seaker e Waller (1994) e Garver e Mentzer (1999), valores de *t-values* superiores a 1,96 definem um nível de significância de no mínimo 0,05 e na constatação de validade preditiva do modelo, isso se os índices de ajustamento forem satisfatórios.

Assim, foram calculados os coeficientes de determinação ( $R^2$ ) para cada variável dependente do modelo. Quanto maior o valor de  $R^2$ , maior o poder de explicação da equação de regressão e melhor a predição da variável dependente (HAIR *et al.*, 2005). No capítulo seguinte, são apresentados os resultados encontrados para a validação dos modelos.

Ademais, quanto à relação casos/parâmetros, que segundo Hair *et. al.* (2005), deve ser de, no mínimo, 5,0. Na presente pesquisa, os modelos apresentaram 25 parâmetros, cada um, a serem estimados. Desta forma, considerando a amostra de 402 casos para a IES A e de 247 para a IES B, a relação entre casos observados e número de parâmetros estimados foi de 16,1 e de 9,9 respectivamente.

O método desenvolvido até este momento teve o objetivo de verificar a validade dos resultados encontrados na análise estatística dos dados coletados. O próximo capítulo trata de apresentar e discutir os resultados obtidos.

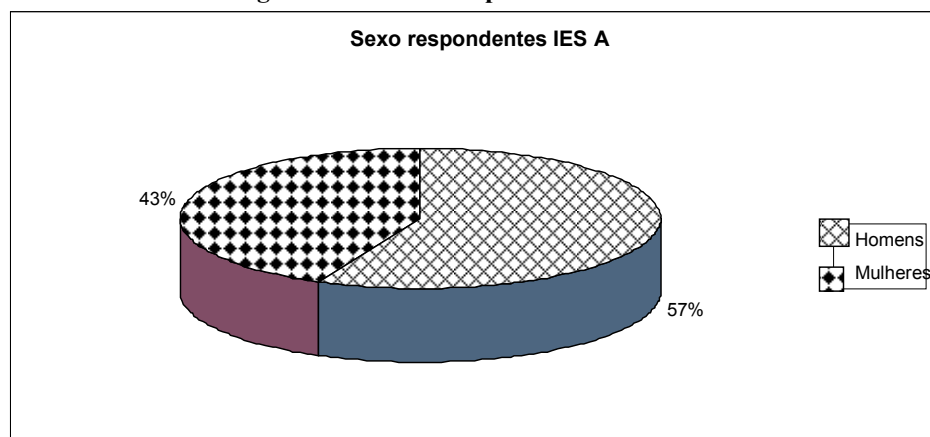
## 7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da análise estatística dos dados, posterior à preparação do banco de dados descrita no capítulo do método. A exposição dos dados está dividida em partes: primeiro, é apresentada a caracterização da amostra; seguida da validação e ajustamento do modelo; e, por fim, a verificação das hipóteses.

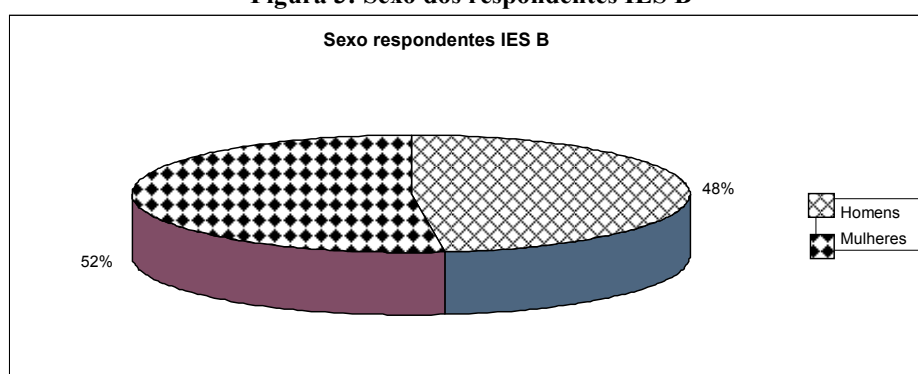
### 7.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra desta pesquisa foi composta por 649 questionários considerados válidos. Destes, 402 foram respondidos por alunos da IES A e 247 por alunos da IES B. Ao analisar as figuras 2 e 3, nota-se que na IES A, 57% dos respondentes são homens e 43% são mulheres. Já na IES B, 48% são homens e 52% são mulheres.

Figura 2: Sexo dos respondentes na IES A



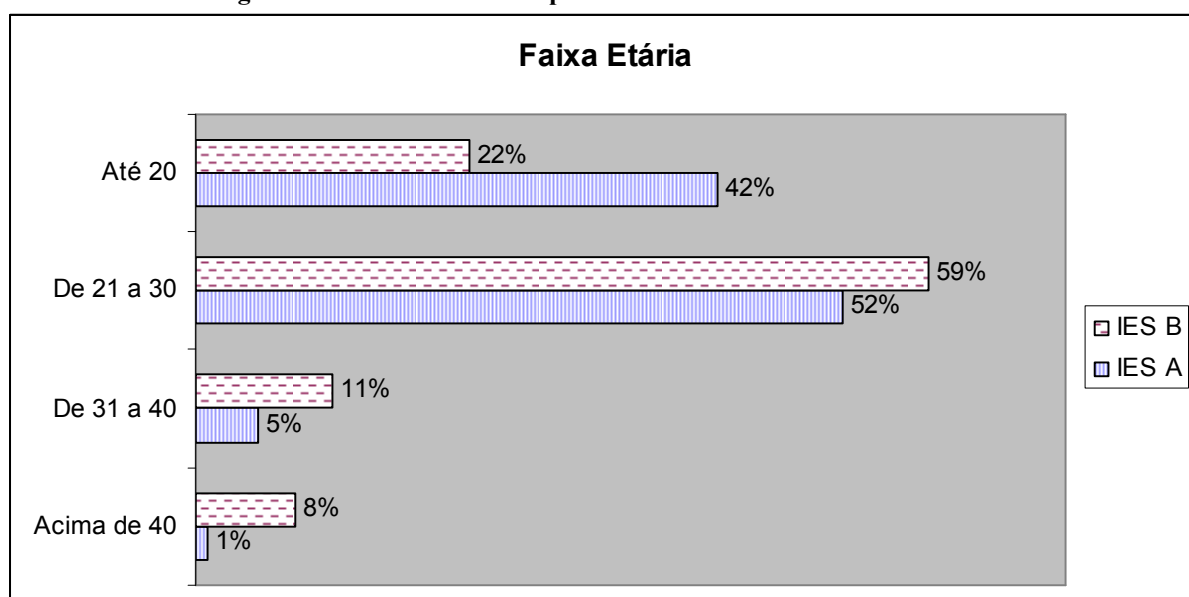
**Figura 3: Sexo dos respondentes IES B**



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à faixa etária dos respondentes, a mesma foi classificada em 4 níveis: até 20 anos de idade, entre 21 e 30 anos, de 31 a 40 anos e acima de 40 anos. O perfil etário dos estudantes de cada IES pode ser visualizado na figura 4. Os alunos de maior e menor idade apresentam, respectivamente, 48 e 17 anos para a IES A, e 63 e 17 anos para a IES B. Na IES A, a média de idade foi registrada em 22 anos (d.p.=4,77), enquanto que na IES B, a média de idade é 26 anos (d.p.=7,88).

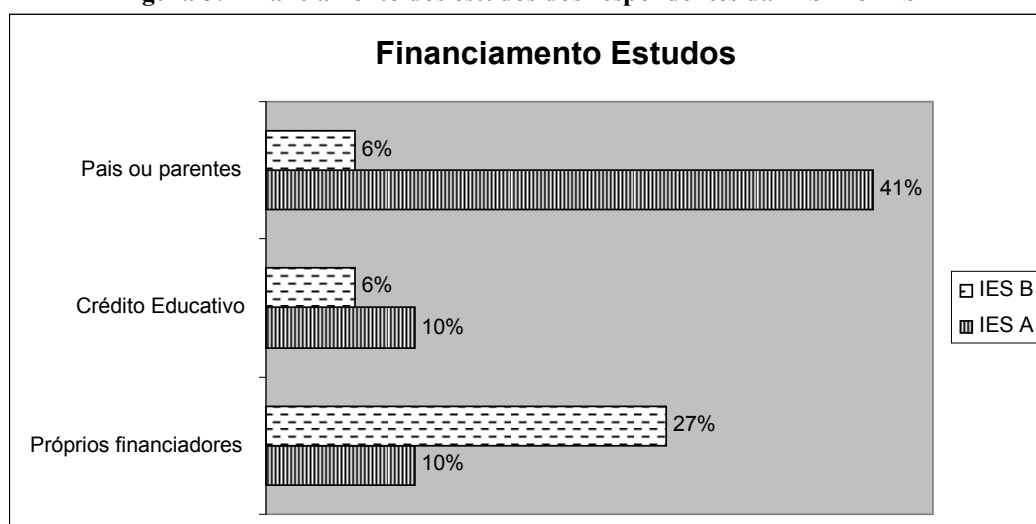
**Figura 4: Faixa etária dos respondentes da IES A e da IES B**



Fonte: dados da pesquisa.

Em se tratando de financiamento dos estudos, 39 (10%) entrevistados da IES A e 67 (27%) da IES B responderam que os próprios são os únicos financiadores, 38 (10%) da IES A e 15 (6%) da IES B possuem crédito educativo para 100% da mensalidade e 166 (41%) estudantes da IES A e 16 (6%) da IES B informaram que os estudos são pagos integralmente por pais ou parentes. Tais informações podem ser conferidas graficamente na figura que segue.

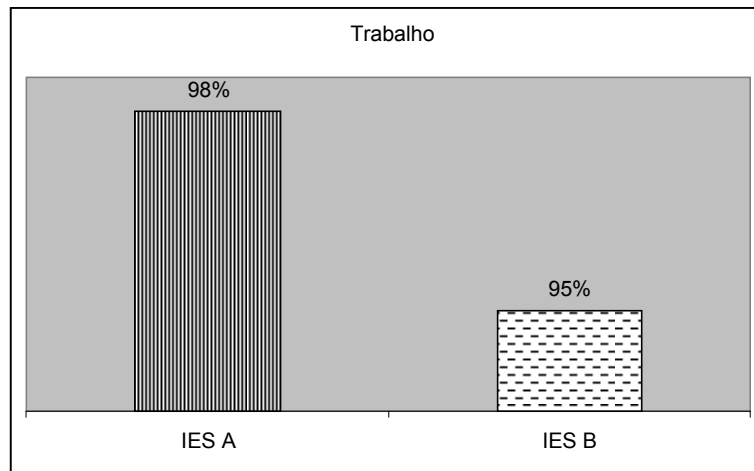
**Figura 5: Financiamento dos estudos dos respondentes da IES A e IES B**



Fonte: dados da pesquisa.

Através dos dados coletados, pode-se verificar que a maioria dos estudantes cumpre dupla jornada, ou seja, estuda e trabalha. Como é visto na figura 6, quando questionados, 394 (98%) dos respondentes da IES A e 234 (95%) da IES B informaram que trabalham.

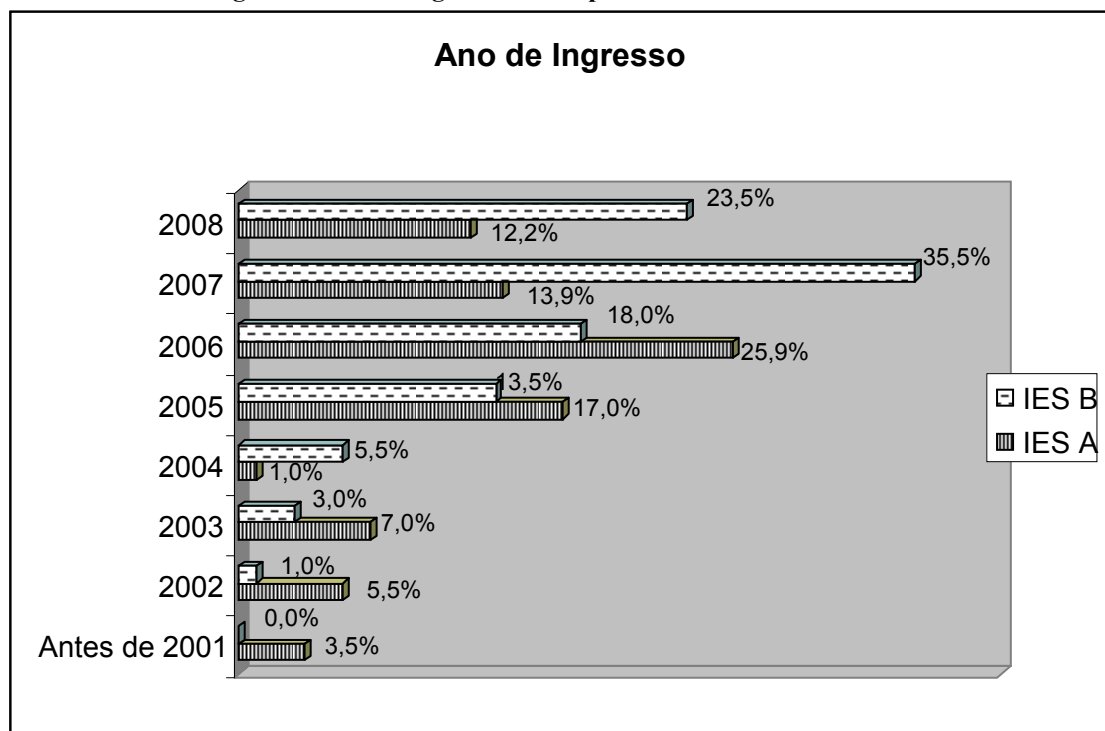
**Figura 6: Trabalho respondentes IES A e IES B**



Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere ao ano de ingresso na instituição de ensino, a figura 7 demonstra que para a IES A, a maioria dos respondentes (56,8%) iniciou os estudos entre os anos de 2005 e 2007, enquanto que na IES B, foi entre 2006 e 2008 (77%).

**Figura 7: Ano de ingresso dos respondentes da IES A e IES B**

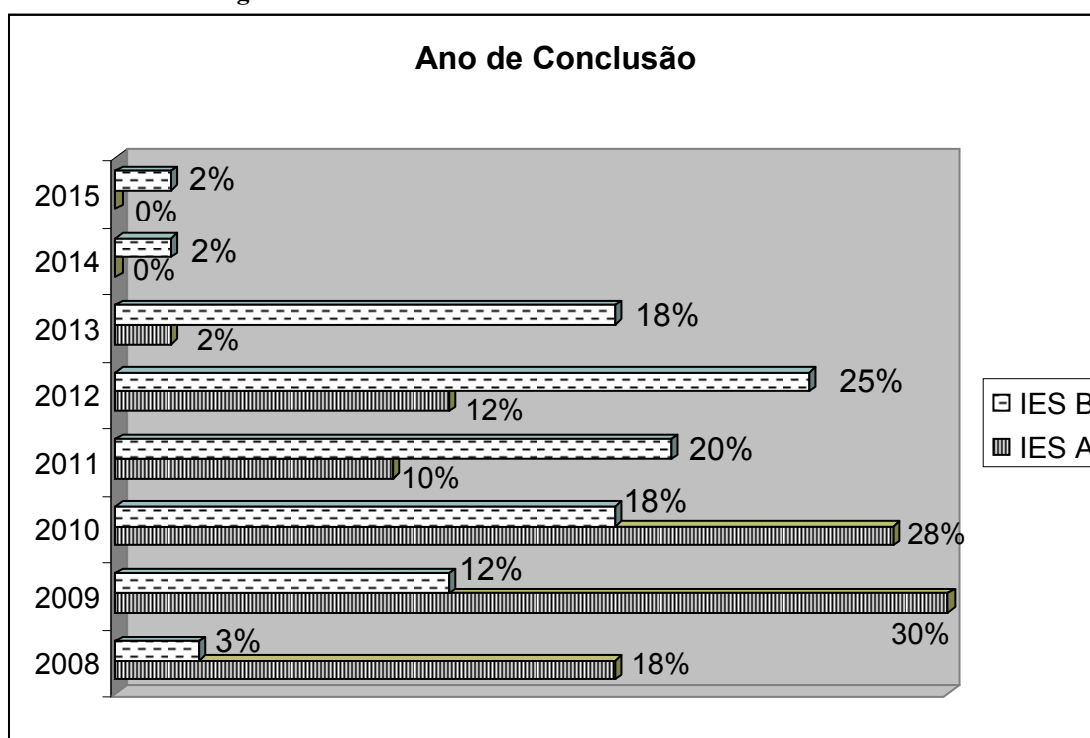


Fonte: dados da pesquisa.



No que se refere à previsão de término do curso, a maioria dos entrevistados da IES A prevê a conclusão para o período entre 2009 e 2010, o que foi confirmado por 58%. Já para a IES B, 63% dos respondentes prevêem o término do curso para 2011 a 2013.

**Figura 8: Ano de conclusão dos estudantes da IES A e IES B**



Fonte: dados da pesquisa.

Com base na descrição das variáveis apresentadas, conclui-se que a maioria dos estudantes da IES A é do sexo masculino (57%), com a faixa etária entre 21 a 30 anos (52%), sendo a média de idade 22 anos, 10% dos alunos são os únicos financiadores dos seus estudos, enquanto que 41% dos respondentes têm seus estudos pagos exclusivamente por seus pais ou parentes, 98% mantêm atividade profissional além dos estudos. Ademais, 56,8% dos respondentes tiveram início ao curso entre 2005 e 2007, prevendo a conclusão do mesmo para o período entre 2009 e 2010 (58%).

O perfil dos respondentes da IES B pode ser descrito como em sua maioria do sexo feminino (52%), com idade entre 21 a 30 anos (59%) e idade média em 26 anos. A grande maioria dos alunos da IES B trabalha além de estudar (95%) e no que se refere ao financiamento dos estudos, 27% dos estudantes são os próprios e únicos financiadores, enquanto que 6% dos respondentes têm seus estudos pagos pelos pais ou parentes. Os respondentes da pesquisa tiveram ingresso mais recente ao curso, em comparação aos estudantes da IES A, que foi entre os anos de 2006 e 2008 (77%), e conseqüentemente, o término do curso afasta-se da unidade em comparação, 63% entre 2011 e 2013.

## 7.2 VALIDAÇÃO INDIVIDUAL DOS CONSTRUTOS

Conforme especificado no capítulo do método, para a validação do modelo, primeiramente realizou-se a validação dos construtos componentes do modelo, individualmente e então foi providenciada a validação do modelo integrado.

Através da análise fatorial confirmatória foi verificada a validade das variáveis latentes do modelo de mensuração, o que permitiu a avaliação da validade do construto (unidimensionalidade, confiabilidade, validade convergente e validade discriminante).

A análise da unidimensionalidade deu-se através da avaliação dos resíduos padronizados, que é determinada pela existência de resíduos padronizados relativamente baixos. Neste estudo, confirmou-se a unidimensionalidade dos construtos, o menor valor encontrado foi -0,680 e o mais elevado foi 0,446, ou seja, os resíduos padronizados encontrados foram menores que 2,58, dado um nível de significância de 0,05.

Para a avaliação da confiabilidade das escalas, foi verificada a confiabilidade de cada construto através do cálculo da confiabilidade composta e da variância extraída. Para a confiabilidade de construto (ou confiabilidade composta), foram encontrados os seguintes valores: 0,88 para lealdade, 0,90 para confiança nas políticas e práticas gerenciais, 0,93 para confiança nos empregados de fronteira, 0,83 para qualidade percebida, 0,90 para comprometimento afetivo, e 0,81 para comprometimento de continuidade. Visto que os resultados encontrados são superiores ao indicado pela literatura (0,50), os níveis de confiabilidade são aceitáveis. Já a variância extraída, que é o quanto os indicadores explicam o construto latente, os valores devem exceder a 0,50. O cálculo das variâncias indica que os indicadores que medem a lealdade possuem 0,66 de explicação, confiança nas políticas e práticas gerenciais 0,70, confiança nos empregados de fronteira 0,79, qualidade percebida 0,51, comprometimento afetivo 0,81, e comprometimento de continuidade 0,59.

Quanto à validade convergente dos construtos, foram analisadas as significâncias estatísticas dos parâmetros estimados, a partir dos *t-values*. A validade convergente foi confirmada, visto que o menor valor de *t-value* foi 8,999, isto é, as análises identificaram *t-values* maiores que 1,96 ( $p < 0,05$ ). Além disso, foram averiguados os índices de ajustamento para cada variável, considerados adequados.

A validade discriminante foi verificada por meio da comparação entre a variância extraída de cada construto e as suas respectivas variâncias compartilhadas. Visto que a validade discriminante existe quando os construtos apresentam variâncias extraídas maiores que as variâncias compartilhadas, para a pesquisa aplicada, seguem os dados de cada construto (variância extraída, variância compartilhada mais elevada): lealdade (0,662; 0,304),

comprometimento de continuidade (0,596; 0,161), comprometimento afetivo (0,705; 0,326), qualidade percebida (0,514; 0,338), confiança nos empregados de fronteira (0,790; 0,384).

### 7.3 VALIDAÇÃO E AJUSTAMENTO DO MODELO

A apresentação dos resultados a seguir é baseada nos passos descritos no capítulo do método para a validação do modelo. Consoante a este detalhamento, procedeu-se a agregação do modelo para redução de sua complexidade e então foi avaliado pela técnica de modelagem de equações estruturais. Para tanto, a validação dos modelos consiste na verificação dos índices de ajustamento. A seguir, são apresentados os resultados para cada modelo, IES A e IES B.

A verificação do ajustamento do modelo foi feita a partir da análise dos índices  $X^2/GL$ , GFI, RMSEA, AGFI, TLI e CFI. A tabela 2 demonstra o ajustamento satisfatório do modelo para a IES A. Há que se considerar que o nível de significância estatística de 0,000, está fora da referência ( $>0,05$ ), porém, este valor é influenciado pelo tamanho da amostra e não deve ser utilizado isoladamente para a rejeição do modelo.

**Tabela 2 – Ajustamento geral do modelo IES A**

<b>MEDIDAS ABSOLUTAS DE AJUSTAMENTO</b>	
<b>Parâmetro</b>	<b>Ajustamento</b>
Qui-quadrado ( $X^2$ )	63,13
Graus de liberdade (GL)	22
$X^2/$ GL	2,87
GFI	0,967
RMSEA	0,068
<b>MEDIDAS COMPARATIVAS DE AJUSTAMENTO</b>	
<b>Parâmetro</b>	<b>Ajustamento</b>
AGFI	0,932
TLI	0,965
CFI	0,978

Fonte: dados da pesquisa.

Da mesma forma, o modelo para a IES B teve seus índices  $X^2/$ GL, GFI, RMSEA, AGFI, TLI e CFI de ajustamento analisados. A tabela 3 demonstra o ajustamento satisfatório do modelo, de acordo com o exame das medidas de ajustamento nela expressas.

**Tabela 3 – Ajustamento geral do modelo IES B**

<b>MEDIDAS ABSOLUTAS DE AJUSTAMENTO</b>	
<b>Parâmetro</b>	<b>Ajustamento</b>
Qui-quadrado ( $X^2$ )	23,743
Graus de liberdade (GL)	22
$X^2/$ GL	1,079
GFI	0,979
RMSEA	0,018
<b>MEDIDAS COMPARATIVAS DE AJUSTAMENTO</b>	
<b>Parâmetro</b>	<b>Ajustamento</b>
AGFI	0,958
TLI	0,998
CFI	0,998

Fonte: dados da pesquisa

## 7.4 VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Após a validação dos modelos, que consistiu na verificação dos índices de ajustamento, foram realizadas análises do nível de significância e da magnitude dos parâmetros estimados (cargas fatoriais padronizadas e *t-values*) para as relações propostas pelas hipóteses do modelo.

Segundo Hair et. al. (2006), os valores de *t-values* permitem identificar a significância de um parâmetro estimado, enquanto que as cargas fatoriais indicam a força de cada uma das relações estabelecidas. Valores de *t-values* acima de 1,96 determinam um nível de significância de no mínimo 0,05, o que comprova empiricamente a relação entre as variáveis. A seguir, são apresentados os caminhos estruturais preconizados pelos modelos para a IES A (tabela 4) e para a IES B (tabela 5), suas respectivas cargas fatoriais padronizadas, *t-values* e coeficientes de significância (sig).

**Tabela 4 – Modelo estimado IES A**

<b>HIPÓTESE</b>	<b>CAMINHOS ESTRUTURAIS</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b><i>t-value</i></b>	<b>Sig.</b>
<b>H1</b>	<b>Confiança → Comprometimento</b>	<b>0,258</b>	<b>3,678</b>	<b>*</b>
<b>H2</b>	<b>Confiança → Lealdade</b>	<b>0,323</b>	<b>3,935</b>	<b>*</b>
<b>H3</b>	<b>Comprometimento → Lealdade</b>	<b>0,271</b>	<b>2,692</b>	<b>*</b>
<b>H4</b>	<b>Qualidade → Comprometimento</b>	<b>0,391</b>	<b>6,109</b>	<b>*</b>
<b>H5</b>	<b>Qualidade → Confiança</b>	<b>0,720</b>	<b>14,352</b>	<b>*</b>
<b>H6</b>	<b>Qualidade → Lealdade</b>	<b>0,143</b>	<b>1,873</b>	<b>0,061</b>

Fonte: dados da pesquisa.

\* valores significativos a  $p < 0,01$

Finalmente, após a apresentação e a interpretação dos resultados, é possível a análise global de todos os resultados apresentados. Como pode ser visto na tabela 4, na IES A, a confiança apresentou moderada influência positiva ( $\beta=0,258$ ,  $p<0,01$ ) no comprometimento (H1) e na lealdade ( $\beta=0,323$ ,  $p<0,01$ , H2), com razoável capacidade preditiva ( $R^2=0,518$ ). No que se refere ao comprometimento, o mesmo apresentou poder preditivo relativamente baixo ( $R^2=0,365$ ), e moderada influência positiva na lealdade ( $\beta=0,271$ ,  $p<0,01$ , H3). A partir dos resultados encontrados, pode-se afirmar que a qualidade percebida possui moderada influência positiva no comprometimento ( $\beta=0,391$ ,  $p<0,01$ , H4), forte influência positiva na confiança ( $\beta=0,720$ ,  $p<0,01$ , H5). A influência da qualidade percebida na lealdade foi considerada fraca e não significativa ( $\beta=0,143$ ,  $p>0,05$ , H6), mas que por sua vez, possui relação significativa através das relações com os demais construtos. Em se tratando dos efeitos indiretos das relações entre os construtos, foram verificadas aquelas entre confiança e comprometimento ( $\beta=0,281$ ), confiança e lealdade ( $\beta=0,249$ ), além da relação recém comentada, entre qualidade e lealdade ( $\beta=0,106$ ). Cabe retratar que o coeficiente de explicação da variável lealdade foi de 40% ( $R^2=0,404$ ).

Ao observar os resultados da IES B apresentados na tabela 5, constata-se que a confiança apresentou razoável influência positiva ( $\beta=0,429$ ,  $p<0,01$ ) no comprometimento (H1) e moderada influência na lealdade ( $\beta=0,281$ ,  $p<0,05$ , H2), com razoável poder preditivo ( $R^2=0,417$ ). O construto comprometimento demonstrou alta capacidade preditiva ( $R^2=0,649$ ), e razoável influência positiva na lealdade ( $\beta=0,458$ ,  $p<0,05$ , H3). Em se tratando de qualidade percebida, verificou-se que esta possui razoável influência positiva no comprometimento ( $\beta=0,459$ ,  $p<0,01$ , H4), forte influência positiva na confiança ( $\beta=0,646$ ,  $p<0,01$ , H5). No entanto, assim como na IES A, a influência da qualidade percebida na lealdade foi considerada fraca e não significativa ( $\beta=0,118$ ,  $p>0,05$ , H6), e também possui relação

significativa através dos efeitos indiretos das demais relações, da mesma forma como no modelo estimado IES A. Estas relações de efeito indireto representam uma carga fatorial padronizada de 0,297 entre confiança e comprometimento, 0,409 entre confiança e lealdade, e, conforme citado anteriormente, um efeito indireto de 0,210 na relação entre qualidade e lealdade. Ressalta-se ainda que o coeficiente de explicação da variável lealdade foi de 61% ( $R^2=0,612$ ), resultado melhor que na IES A.

**Tabela 5 – Modelo estimado IES B**

HIPÓTESE	CAMINHOS ESTRUTURAIS	B	t-value	Sig.
H1	Confiança → Comprometimento	0,429	4,872	*
H2	Confiança → Lealdade	0,281	2,206	0,027
H3	Comprometimento → Lealdade	0,458	2,026	0,043
H4	Qualidade → Comprometimento	0,459	5,705	*
H5	Qualidade → Confiança	0,646	8,691	*
H6	Qualidade → Lealdade	0,118	0,995	0,320

Fonte: dados da pesquisa.

\* valores significativos a  $p < 0,01$

A partir da análise das cargas fatoriais, t-values e significância das relações hipotetizadas, os resultados são apresentados na tabela a seguir, visto que foram obtidos os mesmos resultados das hipóteses em ambas as amostras pesquisadas.

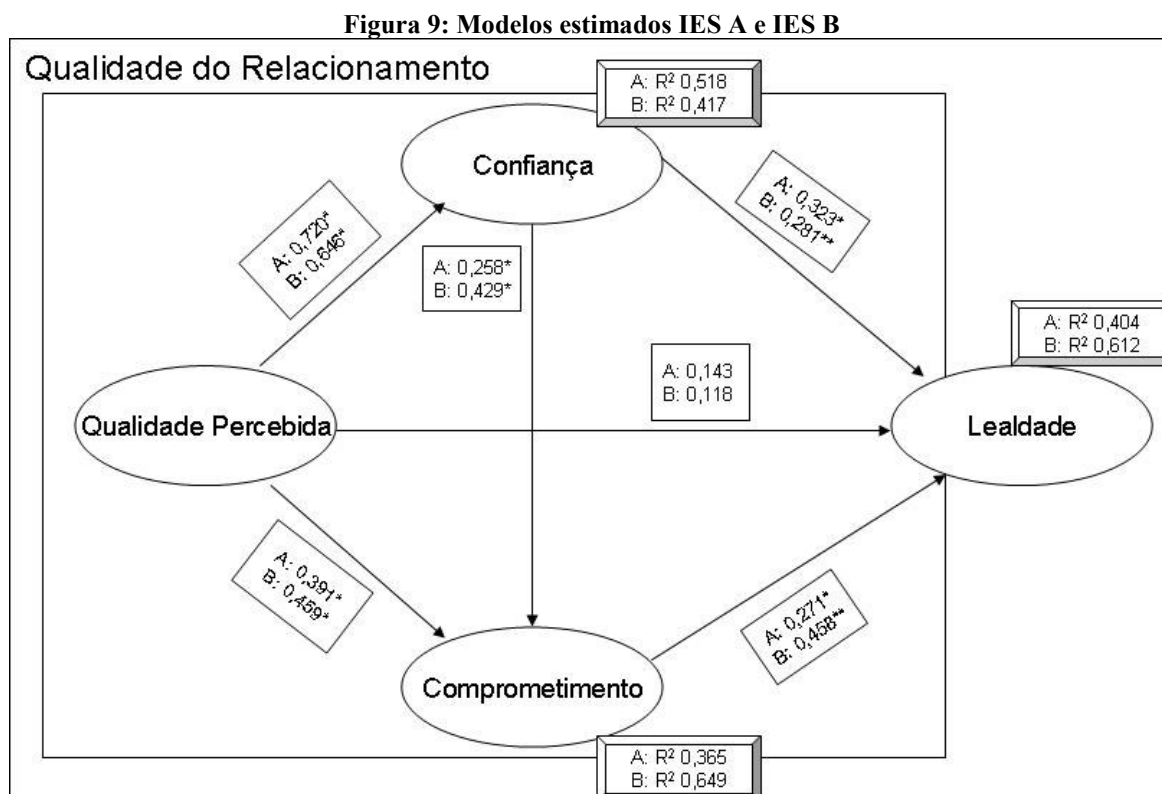
**Tabela 6 – Resultados das hipóteses IES A e IES B**

	Hipótese	Resultado
H1	A confiança dos estudantes na instituição de ensino superior tem um impacto positivo no comprometimento	Confirmada
H2	A confiança dos estudantes na instituição de ensino tem um impacto positivo na lealdade.	Confirmada
H3	O comprometimento dos estudantes com a instituição de ensino superior tem um impacto positivo na lealdade.	Confirmada
H4	A percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo no comprometimento.	Confirmada
H5	A percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo na confiança.	Confirmada
H6	A percepção dos estudantes na qualidade de serviços possui um impacto positivo na lealdade.	Rejeitada

Fonte: dados da pesquisa.



O exame das cargas fatoriais padronizadas, *t-value* e coeficientes de significância permitiram a verificação das hipóteses estabelecidas no modelo. Assim, tanto para IES A, como para a IES B, foram suportadas as hipóteses H1 (a *confiança dos estudantes na instituição de ensino superior tem um impacto positivo no comprometimento*), H2 (a *confiança dos estudantes na instituição de ensino tem um impacto positivo na lealdade*), H3 (o *comprometimento dos estudantes com a instituição de ensino superior tem um impacto positivo na lealdade*), H4 (a *percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo no comprometimento*), H5 (a *percepção dos estudantes da qualidade de serviços possui um impacto positivo na confiança*). A única hipótese que não foi confirmada foi a H6 (a *percepção dos estudantes na qualidade de serviços possui um impacto positivo na lealdade*).



Fonte: dados da pesquisa.

Notas: A=IESA; B=IESB.

\* valores significativos a  $p < 0,01$

\*\* valores significativos a  $p < 0,05$

A síntese dos resultados é apresentada na figura 9, onde são demonstradas, por amostra analisada, as cargas fatoriais padronizadas e suas respectivas significâncias, bem como o coeficiente de explicação dos construtos. Detectou-se a semelhança entre os resultados, em ambas as instituições de ensino superior pesquisadas, além da significância das relações confirmadas, o que evidencia a validade do modelo de lealdade do estudante baseado em escalas.

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

## 8 CONCLUSÕES

O capítulo das conclusões finaliza a pesquisa e discute os resultados encontrados. Primeiramente, é realizada uma síntese da trajetória deste trabalho, seguida da apresentação de algumas conclusões gerais sobre as amostras, os resultados sobre a análise univariada, bem como sobre a validação dos modelos. Posteriormente, são expostas as limitações do estudo e sugestões de pesquisas futuras.

De acordo com o desenvolvimento da fundamentação teórica, o estudo do marketing de relacionamento despertou a necessidade de melhor conhecimento da lealdade do consumidor. A partir de então, são percebidos os interesses acadêmico e gerencial na identificação dos elementos causadores da lealdade. Um dos setores recentemente pesquisados para esta finalidade é o ensino superior, pela competitividade observada nos últimos anos e por suas especificidades de relações, entre a instituição de ensino e o aluno. Este é o foco deste trabalho, ou seja, avaliar as relações entre os elementos influenciadores (confiança, comprometimento, qualidade percebida) e a lealdade dos estudantes à instituição de ensino superior.

Com vistas a alcançar este objetivo, escolheu-se o modelo de Hennig-Thurau, Langer, Hansen (2001) para aprimoramento do modelo de mensuração, cujos autores fazem uma proposição e teste para comprovar as relações entre qualidade, comprometimento e confiança na lealdade do estudante à instituição de ensino. Considerando que tal modelo foi aplicado por Neto e Moura, Marques (2008) e Basso et. al. (2008), e que foram encontradas dificuldades nas escalas originais utilizadas, optou-se pela utilização de escalas validadas no Brasil, no contexto de ensino. No caso da confiança, acrescentou-se a dimensão práticas e políticas

gerenciais, além da dimensão empregados de fronteira; no construto comprometimento, aplicou-se escalas distintas para mensuração do comprometimento afetivo e de continuidade (ou cognitivo), e excluiu-se o comprometimento com os objetivos; e no caso da lealdade, também utilizou-se escala diferenciada. As variáveis foram assim reconstruídas a partir de pesquisas anteriores, igualmente aplicadas no âmbito do ensino – Porto (2004) e Freire (2005).

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa, do tipo *survey*, foi aplicada em estudantes do curso de Administração de Empresas, em duas instituições de ensino superior. Na IES A, uma instituição de ensino privada de grande porte, o questionário foi aplicado em 402 estudantes; e na IES B, instituição de ensino privada de pequeno porte, onde foram recolhidos 247 questionários. Os resultados foram analisados através de modelagem de equações estruturais.

Em se tratando de caracterização da amostra, pode-se concluir que na IES A, a maioria dos respondentes é do sexo masculino, enquanto que na IES B, é do sexo feminino. Em ambas as amostras, a faixa etária dos estudantes está concentrada entre os 21 e 30 anos, no entanto, na IES A, os respondentes são mais jovens que a IES B. Ao analisar a forma de financiamento dos estudos, na IES A, os pais ou os parentes são os grandes financiadores, ao passo que na IES B, a maioria dos estudantes são os próprios financiadores. Sob o aspecto trabalho, em ambas as instituições os estudantes cumprem jornada dupla, ou seja, trabalham e estudam. E, por fim, na IES A, a maioria dos estudantes respondeu que iniciou o curso entre 2005 e 2007, enquanto que na IES B, o período de ingresso mais citado foi entre 2006 e 2008. No tocante ao ano de conclusão do curso, os estudantes da IES A prevêm o término entre 2009 e 2010, diferentemente dos estudantes da outra IES, quando planejam a conclusão entre 2011 e 2013.

Quanto à análise univariada, analisou-se a frequência de respostas em cada construto pesquisado. Assim, pode-se concluir que os estudantes da IES A possuem maior percepção de qualidade e são mais leais, de acordo com as médias obtidas. Já para os construtos comprometimento e confiança, na IES B são constatadas médias mais elevadas, em especial comprometimento de continuidade e confiança nos empregados de fronteira.

Após a validação individual dos construtos, o modelo foi testado para verificação das relações hipotetizadas. Das 6 (seis) hipóteses testadas, 5 (cinco) foram confirmadas e 1 (uma) foi rejeitada, conforme apresentado na tabela 11. Com base nos resultados encontrados, torna-se pertinente traçar uma análise mais individualizada do comportamento de cada uma das variáveis.

Visto que a validação dos modelos consistiu na verificação dos índices de ajustamento, e os mesmos, para cada IES, demonstraram ajustamento satisfatório, pode-se concluir que o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) foi confirmado no contexto analisado, mediante a utilização de escalas diferenciadas e validadas no contexto de ensino no Brasil.

## 8.1 QUALIDADE PERCEBIDA

Muito embora a relação entre qualidade percebida e lealdade não tenha sido confirmada de forma direta neste estudo (H6), foi constatada a sua influência através dos construtos confiança (H5) e comprometimento (H4). Esta constatação, da não-significância da relação entre qualidade e lealdade, opõe-se aos demais estudos realizados que buscaram a

validação do modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) no Brasil, como foi o caso de Neto e Moura (2004), Marques (2008) e Basso *et. al.* (2008).

Em comparação ao modelo original de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a qualidade percebida apresentou forte impacto na lealdade. Da mesma maneira, na pesquisa de Marques (2008), a qualidade percebida é identificada como o segundo maior influenciador da lealdade.

Por outro lado, a influência positiva e significativa da qualidade percebida na confiança e no comprometimento, de certa forma, pode confirmar a relação entre a qualidade percebida e a lealdade. O estudo de Aydın e Özer (2005) comprovou que a qualidade percebida é necessária, no entanto, por si só, não é suficiente para o alcance da lealdade. Além disso, de acordo com Prado (2006), a qualidade é um elemento central para relacionamentos, onde o foco é a lealdade do consumidor, e impacta direta e indiretamente na confiança e no comprometimento.

Ao observar os estudos que utilizaram o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) no Brasil, no que tange a relação com os demais construtos, a qualidade percebida demonstrou impacto significativo na confiança e no comprometimento afetivo no estudo de Marques (2008) e de Basso *et. al.* (2008), o que é confirmado por Neto e Moura (2004), quando constataram a influência da qualidade na confiança.

Contudo, conforme constataram Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996), quanto maior for a percepção de qualidade do serviço, maior é a lealdade do consumidor. Por isso, Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) defendem o desenvolvimento de estratégias baseadas na qualidade para buscar a lealdade dos estudantes, o que torna imprescindível conhecer os

aspectos da qualidade mais importantes. Rowley (1997) sugere a apreciação das complexidades associadas à mensuração e à ampliação da qualidade no ensino superior.

Visto que a relação entre qualidade percebida com a lealdade do estudante foi indireta, pondera-se sobre a necessidade de melhor compreensão desta relação. Tinto (2006) ressalta que conhecer o motivo pelo qual os estudantes persistem na instituição é mais importante do que as razões que os fazem trancar os estudos ou a mudar de instituição. Por fim, conclui-se que a relação entre qualidade percebida e lealdade dá-se por meio da confiança e do comprometimento do estudante à instituição de ensino superior.

## 8.2 CONFIANÇA

A afirmativa de que a confiança é um antecedente da lealdade no contexto de ensino superior, não foi confirmada nos resultados de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Neto e Moura (2004), Marques (2008) e Basso et. al. (2008). Esta situação incitou a necessidade de esclarecimentos, visto que há na literatura inúmeros estudos que comprovam o inverso, ou seja, que consideram a confiança como base para a lealdade, na mesma linha teórica de Berry (1993).

Diferentemente de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), Marques (2008) e Basso et. al. (2008), foi analisado neste estudo o impacto da confiança na lealdade, considerando as dimensões confiança nas políticas e práticas gerenciais e nos empregados de fronteira. Dessa forma, foi verificada a relação forte e significativa entre os construtos, o que confirma que o conhecimento existente sobre esta relação também pode ser considerada para o contexto de

ensino superior. Assim, pode-se afirmar que a confiança do estudante na instituição de ensino superior influencia na lealdade (H2).

No modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a confiança é analisada somente sob o aspecto de empregados de fronteira. Desta forma, a relação da confiança na lealdade foi significativa somente na subamostra de cursos educacionais. Já no estudo de Marques (2008), onde a confiança também foi considerada sob a mesma dimensão, não se verificou relação significativa na lealdade, assim como nos estudos de Porto (2004), Perin *et. al.* (2004) e Basso *et. al.* (2008). Por outro lado, a relação da confiança nos empregados de fronteira na lealdade foi significativa, porém de pequeno impacto na pesquisa realizada por Brei (2001).

Conforme sugerido por Marques (2008) e Basso *et. al.* (2008), buscou-se aprofundar a compreensão da influência da confiança na lealdade do estudante e, assim, investigou-se a outra dimensão da confiança segundo Sirdeshmukh, Singh e Sabol (2002). Ao analisar esta dimensão, a confiança nas políticas e práticas gerenciais, Porto (2004) afirma a influência direta na lealdade, o que é confirmado por Perin *et. al.* (2004), quando constataram relação significativa e de forte impacto. No entanto, esta mesma relação não foi confirmada por Brei (2001), pois esta não foi significativa.

A relação entre a confiança e o comprometimento demonstrou ser forte e significativa (H1). Neste mesmo sentido, o impacto da confiança no comprometimento foi confirmado no estudo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), com exceção da subamostra cursos educacionais. A confiança confirmou-se como antecedente do comprometimento também nas pesquisas de Neto e Moura (2004), Marques (2008), Basso *et. al.* (2008). Visto que o comprometimento possui influência da confiança, Oakes (1990) analisou o comprometimento



do vendedor, o interesse do mesmo na prestação do serviço, e o estabelecimento da base da confiança do consumidor. Palaima e Auruskeviciene (2007) corroboram a confiança como um forte antecedente do comprometimento, que possui forte e direta relação com a lealdade.

### 8.3 COMPROMETIMENTO

Segundo Morgan e Hunt (1994), comprometimento é o desejo em manter uma relação considerada importante, o que justifica o esforço para garantir que ela perdure por tempo indefinido. Neste estudo, comprovou-se que o comprometimento, sob a dimensão afetiva e de continuidade, afeta a lealdade do estudante à instituição de ensino superior (H3).

A definição do construto comprometimento para Hennig-Thurau e Klee (1997) considera os aspectos afetivos e cognitivos. Segundo Story e Hess (2007), consumidores comprometidos além de apresentarem comportamentos leais, também investem emocionalmente na continuidade do relacionamento. Sob outro aspecto, a idéia de dependência, os custos de mudança e a falta de escolha do consumidor são consideradas características do comprometimento de continuidade, distintamente do comprometimento afetivo, onde prevalecem os sentimentos de ligação e identificação com a marca ou empresa (FULLERTON, 2003). Para o autor, o comprometimento é grande influenciador da lealdade, especialmente o afetivo, mais que o de continuidade.

Segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), o comprometimento afetivo foi o segundo maior influenciador da lealdade, ao passo que o comprometimento de continuidade demonstra impacto pequeno e negativo na lealdade. Já para Marques (2008), o

comprometimento afetivo foi o grande influenciador da lealdade, e da mesma forma que Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), o comprometimento de continuidade demonstrou-se frágil e não significativo.

Ao analisar os resultados de outras pesquisas no segmento educacional, que estudaram as relações em questão, verifica-se que o comprometimento influencia diretamente a lealdade (NETO e MOURA, 2004). Para Freire (2005), os comprometimentos afetivo e de continuidade são mediadores do envolvimento na relação com a lealdade. A relação forte e significativa também foi constatada por Basso *et. al.* (2008).

Confirmou-se a constatação de Garbarino e Johnson (1999), de que comprometimento é considerado um antecedente da lealdade. Verificou-se neste estudo ainda que, o comprometimento recebe influência da qualidade percebida e da confiança do estudante na instituição de ensino superior. Esta constatação corrobora os resultados obtidos por Prado (2006) e Slongo e Müssnich (2005).

#### 8.4 LEALDADE

Neste estudo, foram verificadas as relações entre qualidade percebida, comprometimento e confiança na lealdade do estudante à instituição de ensino. A única relação não confirmada de forma direta foi entre os construtos qualidade percebida e lealdade, todavia, a confiança e o comprometimento atuam como variáveis mediadoras. Ou seja, a qualidade percebida apresentou neste estudo influência indireta na lealdade para ambas as amostras em análise.

Na IES A, a variável que mais influenciou a lealdade foi a confiança, enquanto que na IES B, o comprometimento obteve maior carga fatorial padronizada. A constatação de que o comprometimento se mostrou como o mais significativo antecedente da lealdade foi verificado também por Matos e Henrique (2006), o que confirma a vinculação observada por Oliver (1999) entre lealdade e comprometimento.

Segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), o alcance da lealdade significa ter os consumidores como defensores da marca. Nesta pesquisa, a lealdade é explicada em 40% pelos construtos do modelo na IES A, e em 61% na IES B. Na pesquisa de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), a lealdade é explicada pelos construtos sugeridos entre 74 e 78%, dependendo da amostra. Este resultado no estudo de Marques é de 77% de variância explicada.

A obtenção de vantagem competitiva está diretamente relacionada com a lealdade, de acordo com Bejou, Enio e Palmer (1998), e por isso especificam que a lealdade à marca é de importância estratégica para empresas. Seguindo a mesma linha de raciocínio, por sua vez, no âmbito do ensino, Helgesen e Nettet (2007) consideram que a lealdade do estudante e seus antecedentes devem apresentar grande importância na determinação das estratégias de gestão.

Por fim, este estudo demonstrou que a lealdade do estudante à instituição de ensino superior, recebe influências da confiança (nas políticas e práticas gerenciais e nos empregados de fronteira) e do comprometimento (afetivo e de continuidade), bem como, de forma indireta, da qualidade percebida.

## 8.5 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS DO ESTUDO

A principal contribuição desta pesquisa foi a confirmação das relações existentes entre os construtos confiança, comprometimento, qualidade percebida (mesmo que de forma indireta) e a lealdade do estudante à instituição de ensino superior. Relações que já haviam sido confirmadas pela literatura, porém em outras realidades. No setor de ensino, as tentativas realizadas, até então, encontraram algumas dificuldades ao testar o modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) em razão das escalas utilizadas.

A aplicação de escalas validadas no Brasil no contexto de ensino combinadas com os construtos averiguados no modelo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) possibilitou a confirmação da influência da confiança na lealdade. Resultado contrário ao dos estudos (NETO; MOURA, 2004; MARQUES, 2008; BASSO et. al., 2008) que utilizaram o modelo no contexto brasileiro, inclusive o próprio estudo de Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), e que consideraram apenas a dimensão confiança nos empregados de fronteira.

No que se refere ao comprometimento dos estudantes à instituição de ensino superior, onde foram considerados os aspectos afetivo e de continuidade, a relação com a lealdade foi confirmada. Nos estudos de Neto e Moura (2004), Marques (2008) e Basso et. al. (2008), apenas o aspecto afetivo do comprometimento na lealdade foi confirmado. Ademais, a influência da qualidade e da confiança no comprometimento foi confirmada, consolidando os resultados dos estudos em comparação.

A constatação de que o impacto direto da qualidade percebida não é significativo na lealdade demonstrou divergência em relação aos resultados de estudos anteriores, tanto para o âmbito do ensino como para outros setores, onde esta relação já havia sido estudada. Cita-se Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996) que afirmam que a qualidade é fator determinante na continuidade ou não com o serviço. Contudo, conforme foi apresentada, a relação entre os construtos acontece de forma indireta, por meio da confiança e do comprometimento.

Outra importante consideração é a obtenção de resultados semelhantes em ambas as amostras analisadas. As relações hipotetizadas obtiveram os mesmos comportamentos em instituições de ensino superior com características distintas, o que promove a validação dos resultados constatados.

## 8.6 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS DO ESTUDO

Este trabalho torna-se interessante visto a crescente busca de aprimoramento das estratégias de marketing adotadas pelas instituições de ensino, em face à transformação pela qual o setor passou nos últimos anos em termos de concorrência e competitividade. Antoni, Damacena e Lezana (2004) citam a importância da IES vislumbrar as necessidades e as expectativas de seus clientes para melhor prover seus serviços e também auferir desempenhos maiores frente aos concorrentes no mercado.

Através dos resultados constatados nesta pesquisa, são adicionados conhecimentos ao marketing de instituições de ensino. Os gestores possuem subsídios para desenvolver ações de criação e de manutenção de relacionamentos mais estáveis e duradouros, afinal os estudantes

estão assumindo uma postura mais consumista quando de decisões e de conseqüências relacionadas à escolha de uma instituição de ensino superior (MARINGE, 2006).

Neste estudo constatou-se que a confiança e o comprometimento são as formas mais eficazes para a construção da lealdade do estudante à instituição de ensino superior. Já a qualidade percebida carece de estudos que comprovem a sua ligação direta com a lealdade, mesmo que esta relação aconteça de forma indireta, através da confiança e do comprometimento. Considerando a importância desta relação (qualidade – lealdade), Rowley (1997), Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Tinto (2006) sugerem aprofundar o conhecimento sobre os aspectos da qualidade do ensino considerados importantes pelos estudantes.

No Brasil, as mensalidades pagas pelos alunos são os principais recursos de entrada para as universidades privadas. A retenção de estudantes significa o desenvolvimento de uma sólida e previsível base financeira para futuras atividades universitárias. Adicionalmente, como sabemos da teoria do marketing de relacionamento (Reichheld, 1996; Reichheld e Sasser, 1990), o relacionamento de longo prazo com estudante proporciona vantagem de estratégia competitiva.

O comprometimento do estudante deve ser estimulado visto que o aluno leal a sua instituição pode influenciar positivamente na qualidade de ensino através da participação ativa. Além disso, alunos motivados também contribuem nas atividades de pesquisa, acrescentando assuntos inovadores enquanto escrevem suas teses ou ajudando a coletar dados para projetos de pesquisa. A lealdade do estudante é fundamental, mesmo após graduação, pois o aluno leal continua a sustentar sua instituição de ensino através da propaganda boca-a-boca e da realização de cursos de extensão e de pós-graduação.

Em termos práticos, conforme relatado no item campo de estudo, as instituições de ensino superior enfrentam nova realidade, que é a do significativo aumento da oferta e da demanda. Considerando, mais especificamente, a existência da evasão escolar; o crescimento da educação continuada através de atividades de extensão; a ampliação do número de alunos nos programas de pós-graduação, bem como da gama de cursos ofertados; o ainda tímido interesse de empresas privadas em investimentos e incentivo à pesquisa; ressaltam a importância do presente estudo para o desenvolvimento de ações voltadas para a lealdade do estudante na realidade das instituições de ensino superior.

#### 8.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Toda pesquisa possui limitações ligadas ao contexto em que foi realizada, sejam elas teóricas, metodológicas ou práticas. Uma limitação da pesquisa é o design *survey de corte transversal* escolhido para o estudo, o que não abrange as modificações ao longo do tempo.

Mais uma limitação resultante do método empregado nesta pesquisa é a dificuldade de generalização dos dados devido às amostras utilizadas, instituições de ensino superior privadas, localizadas na capital do Estado do Rio Grande do Sul. Apesar dessa limitação, a forma de aplicação do questionário possibilitou que estudantes de instituições de ensino superior com características diferentes (pequeno e grande porte) respondessem ao questionário de pesquisa.

## 8.8 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Tendo em vista as limitações do estudo e os resultados constatados, recomenda-se a aplicação de pesquisa para avaliar as relações entre os construtos qualidade percebida, confiança, comprometimento e lealdade de estudantes em instituições de ensino superior públicas, e também em outras regiões do país. Segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), nas universidades públicas, o fato de nenhuma taxa ser paga pode influenciar no nível de comprometimento do aluno e na qualidade esperada. Além disso, características culturais e organizacionais podem afetar a intensidade do relacionamento entre as dimensões da qualidade no relacionamento e seu impacto na lealdade do estudante.

Com a finalidade de comparação de resultados, sugere-se ainda, a realização desta pesquisa com ex-alunos, seguindo a linha desenvolvida pelo modelo original apresentado por Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), que contou com a participação de graduados e alunos desistentes.

Sugere-se ainda, a necessidade de averiguar as razões que levaram a relação entre a qualidade percebida e a lealdade não ser significativa, visto que este resultado difere das conclusões encontradas na literatura sobre o tema.

Para finalizar, seria interessante a continuidade desta pesquisa com a utilização de um estudo longitudinal com a finalidade de identificar possíveis modificações de comportamento ao longo do tempo, com mais confiabilidade nos dados.



## REFERÊNCIAS

AAKER, David A.; KUMAR, V.; DAY, George S. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

ACHROL, Ravi. Evolution of The Marketing Organization: New Forms for Turbulent Enviroments. **Journal of Marketing**, 55, n.4, p. 77-93, 1991.

ALDRIDGE, Susan; ROWLEY, Jennifer. Measuring Customer Satisfaction in Higher Education. **Quality Assurance in Education**, v. 6, no. 4, 197-204, 1998.

AMATO, Christie H.; Amato, Louis H. Enhancing Student Team Effectiveness: Application of Myers-Briggs Personality Assessment in Business Courses. **Journal of Marketing Education**, 27, 41-51, 2005.

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

ANDERSON, E.; FORNELL, C.; LEHMANN, D. Customer satisfaction, market share, and profitability: Finding from Sweden. **Journal of Marketing**, v.58, n.3, p.53-66, jul.1994.

ANDERSON, James. C.; GERBING, David. W. Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. **Psychological Bulletin**, v. 103, n. 3, p. 411-23, 1988.

ANTONI, Verner Luis. **A Relação entre Orientação para o Mercado e Performance Organizacional**: um Estudo nos Cursos de Bacharelado em Administração da Região Sul do Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – PPGEP, UFSC, Florianópolis, 2004.

ANTONI, V. L.; DAMACENA, C.; LEZANA, Á. G. R.. **Um Modelo Preditivo de Orientação para o Mercado: um Estudo no Contexto do Ensino Superior Brasileiro**. ENANPAD, 2004, Curitiba (PR).

ASSAEL, Henry. **Consumer Behavior and Marketing Action**, 3<sup>rd</sup> Ed. Boston: PWS-Kent, 1987.

AYDIN, Serkan; ÖZER, Gökhan. The Analysis of Antecedents of Customer Loyalty in the Turkish Mobile Telecommunication Market. **European Journal of Marketing**, 39, 7/8, p. 710, 2005.

AUH, Seigyoung; BELL, Simon J.; McLEOD, Colin S.; SHIH, Eric. Co-production and Customer Loyalty in Financial Services. **Journal of Retailing**, 83, 3, p. 359-370, 2007.

BAGOZZI, Richard P.; YI, YOUJAE; PHILLIPS, Lynn W. Assessing Construct Validity in Organizational Research. **Administrative Science Quarterly**, v. 36, n. 3, 1991.

BALLANTYNE, David; CHRISTOPHER, Martin; PAYNE, Adrian. Relationship Marketing: looking back, looking forward. **Marketing Theory**, vol. 3, n. 1, Mar 2003.

BASAL, H. S.; TAYLOR, S. F.; JAMES, Y. St. "Migrating" to New Service Providers: Toward a Unifying Framework of Consumers' Switching Behaviors. **Journal of the Academy of Marketing Science**, 1, 33(1), p. 96 – 115, 2005.

BASSO, K.; SCHWAB, Elaine Aparecida; PÓLVORA, Rosiane Pólvora de; MARQUES, Licione Torres; PEREIRA, Márcia Cristina; SLONGO, Luiz Antonio. **Relações de Interdependência entre Confiança, Comprometimento, Qualidade Percebida e Lealdade em Estudantes do Ensino Superior**. EMA, 2008, Curitiba (PR).

BEJOU, David; ENNEW, Christine T.; PALMER, Adrian. Trust, ethics and relationship satisfaction. **International Journal of Bank Marketing**, 1998, p. 170-175.

BERRY, Leonard; PARASURAMAN, A. **Marketing Services**. New York: The Free Press, 1991.

BERRY, Leonard. Playing Fair in Retailing. **Arthur Anderson Retailing Issues Newsletter**, 5, 2, 1993.

BERRY, Leonard. Relationship Marketing of Services: Growing Interest, Emerging Perspectives. **Journal of Academy of Marketing Science**, 23, p. 236-245, 1995.

BERRY, Leonard; PARASURAMAN, A. **Serviços de Marketing: competindo através da qualidade**. São Paulo: Editora Maltese, 1995. 238 p.

BERRY, L.; PARASURAMAN, A. Listening to the Customer – The Concept of a Service-Quality Information System. **Sloan Management Review**, 38, 3, p.65-76, 1997.

BITNER, Mary Jo. Building Service Relationships: It's all about promises. **Journal of the Academy of Marketing Service**, v. 23, 1995, p. 246.

BOULDING, W.; KALRA, A.; STAELIN, R.; ZEITHAML, V. A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions. **Journal of Academy of Marketing Science**, 23, p. 246-251, 1995.

BREI, Vinicius. Dissertação de Mestrado “**Antecedentes e Conseqüências da Confiança do Consumidor Final em Trocas Relacionais com Empresas de Serviço: um estudo com o usuário de Internet Banking no Brasil**”. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BREI, Vinicius Andrade; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Confiança, Valor Percebido e Lealdade em Trocas Relacionais de Serviço: Um Estudo com Usuários de Internet Banking no Brasil. **RAC - Revista de Administração Contemporânea** - Vol 09 - Número 2

CACERES, R. C.; PAPAROIDAMIS, N. G. [Service quality, relationship satisfaction, trust, commitment and business-to-business loyalty](#). **European Journal of Marketing**, 40, 7/8, p. 836-867, 2007.

CHAUDHURI, Arjun; Holbrook, Morris. The Chain of Effects from Brand Trust and Brand Affect to Brand Performance: The Role of Brand Loyalty. **Journal of Marketing**, v.55, abril, p.81-93, 2001.

CHURCHILL, G.A.; SURPRENANT, C. An Investigation into the determinants of customer satisfaction. **Journal of Marketing**, v.19, n.4, p.491-504, nov.1982.

CHURCHILL JR., GILBERT A. **Marketing Research Methodological Foundations**. Orlando: Dryden Press, 1995.

CLARO, Danny Pimentel; CLARO, Priscila Borin de Oliveira. **Trust in Channel Relationships: Calculative, Affective, Belief and Performance**. ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro (RJ).

CRUMBLEY, Larry; HENRY, Byron K.; KRATCHMAN, Stanley H. Student's Perceptions of the Evaluation of College Teaching. **Quality Assurance in Education**, v. 9, no. 4, 197-207, 2001.

CURRAN, James M.; ROSEN, Deborah E. Student Toward College Courses: An Examination of Influences and Intentions. **Journal of Marketing Education**, 28, 135-148, 2006.

DAY, George S. **Buyer Attitudes and Brand Choice Behavior**. New York: The Free Press, 1970.

DABHOLKAR, Pratibha A. Incorporating choice into an attitudinal framework: Analysing models of mental comparison processes. **Journal of Consumer Research** 10, june: 100-118, 1994.

DESJARDINS, S. L; McCall, B. P.; AHLBURG, D. A.; e MOYE, M. J. Adding a timing light to the “Toolbox”. **Research in Higher Education**, 43:83 - 114 (2002).

DOLINSKY, Arthur L. A Consumer Complaint Framework with Resulting Strategies. **Journal of Services Marketing**, v. 8, no. 3, 27-39, 1994.

DWYER, R.; SCHURR, P.H.; OH, S. Developing relationship theory in consumer research. **Journal of Marketing**, abril, p.11-27, 1987.

DICK, Alan S.; BASU, Kunal. Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. **Journal of Academy of Marketing Science**, v. 22, n. 2, winter, 1994, p. 99-113.

DIDONET, Karla Copetti – Dissertação de Mestrado “**Relação Entre Confiança, Valor, Satisfação e Lealdade nos Serviços de Telefonia Celular**”. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ELIAS, Cristiano Lourenço; LEITE, Ramon Silva; FILHO, Cid Gonçalves. **Validação do Modelo In Santos de Lealdade de Clientes de Hennig-Thurau, Gwinner e Gremler no Varejo Brasileiro**. EMA, 2006, Rio de Janeiro (RJ).

FARIAS, S.A.; SANTOS, R.C. Modelagem de Equações Estruturais e Satisfação do Consumidor: uma Investigação Teórica e Prática. **RAC**, v.4, n.3, p. 107-132, set/dez 2000.

FONSECA, Marcelo Jacques; TREZ, Guilherme; ESPARTEL, Lélis Balestrin. **O impacto das falhas e recuperação dos serviços na satisfação, lealdade e confiança**. Anais do ENANPAD, 2005, Brasília DF).

FORD, John B.; JOSEPH, Mathew; JOSEPH, Beatriz. Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. **The Journal of Services Marketing**, 13, 2, 171-184, 1999.

FORNELL, C.; JOHSON, M.D.; ANDERSON, E.W.; CHA, J.; BRYANT, B.E. The American Customer Satisfaction Index: Nature, purpose, and findings. **Journal of Marketing**, Chicago, v.60, n.4, p.7-12, out. 1996.

FREIRE, Karine de Mello. Dissertação de Mestrado “**A influência do envolvimento com o produto e do comprometimento com a marca na lealdade à marca**”. Porto Alegre, 2005. 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FOURNIER, Susan. Consumers and their brands: developing relationship theory in consumer research. **Journal of Consumer Research**, v. 24, mar., 1998.

FULLERTON, Gordon. When does commitment lead to loyalty. **Journal of Service Reseach**, v. 5, n. 4, may 2003.

GASTAL, Fernanda. Dissertação de Mestrado “**A influência da satisfação e dos custos de mudança na lealdade do consumidor**”. Porto Alegre, 2005. 165p. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GANESAN, Shankar. Determinants of Long-Term Orientation in Buyer-Seller Relationships. **Journal of Marketing**, v. 58, April, 1994, p. 1-19.

GARBARINO, Ellen; JOHNSON, Mark S. The different Roles of Satisfaction, Trust, and Commitment in Customer Relationships. **Journal of Marketing**, v. 63, April, 1999, p. 70-87.

GARVER, M. S.; MENTZER, J. T. Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct validity. **Journal of Business Logistics**, v. 20, n. 1, p. 33-57, 1999.

GONÇALVES FILHO, Cid; GUERRA, Renata Souza; MOURA, Alexandre. **Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais**. ENANPAD, 2003, Atibaia (SP).

GÓMEZ, Blanca Garcia; ARRANZ, Ana Gutierrez; CÍLLAN, Jesus Gutiérrez. The Role of Loyalty Programs in Behavioral and Affective Loyalty. **Journal of Consumer Marketing**, v. 23, no. 7, 387-396, 2006.

GOUNARIS, Spiros; STATHAKOPOULOS, Vlasis. Antecedents and consequences of brand loyalty: An empirical study. **Journal of Brand Management**, v.11, no. 4, April, 2004, p. 283-306.

GREGORUTTI, Gustavo J. The Future of Higher Education. **Journal of Higher Education**, 78, 4, 2007.

GRÖNROOS, C. From Marketing Mix to Relationship Marketing: Towards a Paradigm shift in Marketing. **Periodical Management Decision**, v.32, n.2, p. 4-18, 1994.

GWINNER, K.; GREMLER, D.; BITNER, M. J. Relational Benefits in Services Industries: The Customer's Perspective. **Journal of The Academy of Marketing Science**, 26, p. 101-114, 1998.

HAIR, Joseph F. Jr; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. **Multivariate data analysis**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

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

HELGESEN, Øyvind; NESSET, Erik. Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. **Corporate Reputation Review**, 10, p. 38–59, 2007.

HELGESEN, Øyvind; NESSET, Erik. [What accounts for students' loyalty? Some field study evidence](#). **International Journal of Educational Management**, v. 21, n.2, p. 126-143, 2007

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**, v. 3, n. 4, p.331-344, 2001.

HENNIG-THURAU, T.; GWINNER, K.; GREMLER, D. **Why Customers Build Relationships with Companies – and Why Not**. In: Relationship Marketing: Gaining Competitive Advantage Through Customer Satisfaction and Customer Retention. Berlin: springer, p.71-87, 2000.

HENNIG-THURAU, T.; GWINNER, K. P.; GREMLER D. D. Understanding Relationship Marketing Outcomes: An Integration of Relational Benefits and Relationship Quality. **Journal of Service Research**, 1, 4(3), p. 230 – 247, 2002.

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

HERNANDEZ, José Mauro da Costa; SANTOS, Cláudia Cincotto dos. **Proposta para um Modelo de Mensuração de Confiança entre Canais de Marketing**. ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro (RJ).

HREBINIAK, Lawrence G. Effects of Job Level and Participation on Employee Attitudes and Perceptions of Influence. **Academy of Management Journal**, 17, p. 649-662, 1974.

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

**INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: mar. 2008.

KANJI, Gopal K; TAMBI, Abdul M. B. A. Total Quality Management in UK Higher Education Institutions. **Total Quality Management**, v. 10, no. 1, 129-153, 1999.

KLINE, Rex B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: Guilford, 1998.

KRAMER, Roderick. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. **Annual Review of Psychology**, v. 50, p. 569-598, 2000.

LAM, S.Y; SHANKAR, V.; ERRAMILLI, M.K; MURTHY, B. Customer Value, Satisfaction, Loyalty, and Switching Costs: An Illustration From a Business-to-Business Service Context. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v.32, n.3, p.293-311, 2004.

LARAN, J. A.; ESPINOZA, F. S. Consumidores Satisfeitos, e Então? Analisando a Satisfação como Antecedente da Lealdade. **RAC**, v.8, n.2, p.51-70, abr./jun. 2004.

LIN, Chieh-peng; TSAI, Yuan Hui. Modeling Educational Quality and Student Loyalty: A Quantitative Approach Based on the Theory of Information Cascades. **Quality and Quantity**, v. 42, n. 3. p. 397-415, 2006.

MACINTOSH, Gerrard. Customer Orientation, Relationship Quality, and Relational Benefits to the Firm. **Journal of Services Marketing**, 21/3, 150-159, 2007.

MAINO, Joelma Rejane – Dissertação de Mestrado “**Um estudo comparativo da imagem de uma instituição de ensino superior - o caso do centro universitário Feevale**”. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCHETTI, Renato; PRADO, Paulo Henrique Muller; CUPERSCHMID, Nair Regina Mizrahy. **Proposição e Teste de um Modelo para Avaliação da Qualidade do Relacionamento em Serviços de Distribuição de Gás**. EMA, 2006, Rio de Janeiro (RJ).

MARINGE, F. Implications for Positioning, Recruitment and Marketing. **International Journal of Educational Management**, v. 20, n. 6, p. 466-479, 2006.

MARQUES, Licione Torres – Dissertação de Mestrado “**Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento**”. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

MARUYAMA, G. M. **Basis of structural equation modeling**. London: Sage Publications, 1998.

MATOS, C. A. de M.; HENRIQUE, J. L. **Balanço do Conhecimento em Marketing: uma Meta-Análise dos Resultados Empíricos dos Antecedentes e Conseqüentes da Satisfação e Lealdade**. ENANPAD, 2006, Salvador (SA).

MAVONDO, F. T.; TSARENKO, Y.; GABBOTT, M. **International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective**. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2004.

MITTAL, V.; KAMAKURA, A.W. Satisfaction, Repurchase Intent, Repurchase Behavior Investigating the Moderating Effect of Customer Characteristics. **Journal of Marketing Research**, v.38, p.131-142, fev.2001.

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

MOORMAN, C.; ZALTMAN, G; DESHPANDÉ, R. Relationships Between Providers and Users of Market Research: The Dynamics of Trust Within and Between Organizations. **Journal of Marketing Research**, v.29, n.3, p.314-28, ago. 1992.



MOORMAN, C.; DESHPANDÉ, R.; ZALTMAN, G. Factors Affecting Trust in Marketing Research Relationships. **Journal of Marketing**, v.57, January, 1993, p. 81-101.

MOURA, Andréia Cássia de; GONÇALVES, Carlos Alberto. Modelo de Satisfação ACSI no Setor de Telefonía Móvel - **RAE Revista de Administração de Empresas**. v.45, Edição Especial, 2005.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling Procedures: Issues and Applications**. SAGE, 2003.

NETO, Mário Rodrigues dos Anjos; MOURA, Alexandre Inácio de. **Construção e Teste de um Modelo Teórico de Marketing de Relacionamento para o Setor de Educação**. ENANPAD, Curitiba (PR), 2004.

NEWMAN, Frank; COUTURIER, Lara; SCURRY, Jamie. **The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market**. San Francisco: Jossey-Bass, 304 p., 2004.

NEWMAN, J. W.; WERBEL, R. A. Multivariate Analysis of Brand Loyalty for Major Household Appliances. **Journal of Marketing Research** v. 10, n. 4; p. 404-410.

OAKES, Guy. The Sales Process and the Paradoxes of Trust. **Journal of Business Ethics**, 9, 8, p. 671, 1990.

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

OLIVER, Richard L. **Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer**. Boston: Irwin-McGraw Hill, 1997.

OLIVER, Richard L. Whence Consumer Loyalty? **Journal of Marketing**, v. 63, special issue, 1999, p.33-44.

PALAIMA, Tomas; AURUSKEVICIENE, Vilte. Modeling relationship quality in the parcel delivery services market. **Baltic Journal of Management**, v.2, n.1, p. 37-54, 2007.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. **Journal of Retailing**, 64, p. 12-40, 1988.

PÉRICO, Paulo Fernando – Dissertação de Mestrado “**O grau de orientação para o mercado de uma instituição de ensino superior privada sob a percepção dos agentes gestores-acadêmicos e clientes (alunos)**”. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

PERIN, Marcelo; SAMPAIO, Cláudio; BREI, Vinícius; PORTO, Cristina. **As relações entre Confiança, Valor e Lealdade: um Estudo Intersectorial**. ENANPAD, 2004, Curitiba (PR).

PORTO, Cristina de Almeida - Dissertação de Mestrado “**As Relações Entre Confiabilidade, Valor e Lealdade no Contexto Educação à Distância**”. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003 – 2025**. Uma Abordagem Exploratória. Sítio na internet do Ministério da Educação, dezembro 2003.

PRADO, Paulo Henrique Muller; SANTOS, Rubens da Costa. **Satisfação, Qualidade no Relacionamento e Lealdade entre Clientes e Bancos de Varejo**. EMA, 2004, Porto Alegre (RS).

PRADO, Paulo Henrique Muller; SANTOS, Rubens da Costa. **Comprometimento e lealdade: dois conceitos ou duas dimensões de um único conceito?** ENANPAD, 2003, Atibaia (SP).

PRADO, Paulo Henrique Muller. **Programa de Fidelidade, Satisfação, Qualidade no Relacionamento e Lealdade entre Clientes e Supermercados**. ENANPAD, 2006, Salvador (BA).

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

REICHHELD, F. F.; SASSER, W. E. Zero Defections: Quality Comes to Services. **Harvard Business Review**, Sep/Oct, 1990.

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

ROWLEY, Jennifer. Beyond Service Quality Dimensions in Higher Education and Towards a Service Contract. **Quality Assurance in Education**, v. 5, no.1, 7-14, 1997.

RUNDLE-THIELE, Sharyn. Exploring Loyal Qualities: Assessing Survey-Based Loyalty Measures. **The Journal of Services Marketing**, v. 19, no. 7, 492-500, 2005.

SANTOS, Cristiane Pizzutti dos; FERNANDES, Daniel Von Der Heyde. **Antecedentes e Conseqüências da Confiança do Consumidor no Contexto de Recuperação de Serviços**. EMA, 2004, Porto Alegre (RS).

SHETH, J.; PARVATIYAR, A. Relationship Marketing in Consumer Markets: Antecedents and Consequences. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v.23, n.4, 1995.

SILVA, R. E. X.; FREITAS, A. A. F. **Valor do cliente (*customer equity*): discussão e aplicação de um modelo numa média empresa**. ENANPAD, 2002, Salvador (BA).

SINGH, Jagdip; SIRDESHMUKH, Deepak. Agency and Trust Mechanisms in Relational Exchanges. **Journal of the Academy Marketing Science**, v. 28, Winter, 2000, p. 150-167.

SIRDESHMUKH, Deepak; SINGH, Jagdip; SABOL, Barry. Consumer trust, value and loyalty in relational exchanges. **Journal of Marketing**, v. 66, n. 1, january 2002, 15-37.

SLONGO, Luiz Antonio; MÜSSNICH, Rafael. Serviços ao Cliente e Marketing de Relacionamento no Setor Hoteleiro de Porto Alegre. **RAC**, v.9, n.1, p. 149-170, jan/mar 2005.

SOUKI, Gustavo Quiroga; NETO, João Bernardes. **Desenvolvimento e Validação de uma Escala para Avaliação da Qualidade Percebida por Estudantes de Instituições de Ensino Médio**. ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro (2007).

STORY, John; HESS, Jeff. Segmenting Customer-Brand Relations: Beyond the Personal Relationship Metaphor. **Journal of Consumer Marketing**, 23/7, 406-413, 2006.

STRATTON, Leslie S.; O'TOOLE, Dennis M.; WETZEL, James N. Are the Factors Affecting Dropout Behavior Related to Initial Enrollment Intensity for College Undergraduates? **Research in Higher Education**, v. 48, no. 4, 453-485, 2007.

SWAN, John E.; NOLAN, James K. Gaining Customer Trust: A Conceptual Guide for the Salesperson. **Journal of Selling and Sales Management**, 5, p. 39-38, 1985.

TELFORD, R; MASSON, R. **The Congruence of Quality Values in Higher Education. Quality Assurance in Education**, v.13, n. 2, p. 107-19, 2005.

TINTO, Vincent. Dropout of Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. Research and Practice of Student Retention: What Next? **Journal of College Student Retention**, v. 8 (1), 1-19, 2006-2007.

UNCLES, Mark D.; DOWLING, Grahame R.; HAMMOND, Kathy. Customer Loyalty and Customer Loyalty Programs. **The Journal of Consumer Marketing**, 20, 4, 294-316, 2003.

URDAN, ANDRÉ TORRES; ZUÑIGA, MELBY KARINA HUERTAS. **Satisfação com assistência técnica e lealdade ao fabricante no ramo automobilístico**. RAE Revista de Administração de Empresas, v.41, n.3, 2001.

VIEIRA, Valter A.; DAMACENA, Cláudio. Loyalty in the Supermarket. **Brazilian Administration Review**, v. 4, n. 3, p. 47-62, 2007.

YIEH, Kaili; CHIAO, Yu-Ching; CHIU, Ya-Kang. Understanding the Antecedents to Customer Loyalty by Applying Structural Equation Modeling. **Total Quality Management**, v. 18, no. 3, 267-284, 2007.

ZEITHAML, Valarie A. Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. **Journal of marketing**, v. 52, n. 3, july, 1988, p. 2-22.

ZEITHAML, V.A.; BERRY, L.; PARASURAMAN, A. The Behavioral Consequences of Service Quality. **Journal of Marketing**, v.60, n.2, p.31-46, abr.1996.

## APÊNDICE A

### PESQUISA

Prezado Aluno,

Esta pesquisa tem como objetivo verificar como a lealdade entre o aluno e a Instituição de Ensino é formada. Procure responder de forma sincera e objetiva.

**As informações fornecidas serão tratadas de forma estritamente confidencial.**

**Marque com um “x” o quadro referente a sua resposta:**

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

2. Como você avalia a infra-estrutura da Instituição de Ensino na qual estuda.

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

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

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

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

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

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

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

6. Avalie a oferta de lazer e descanso da Instituição de Ensino:

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

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

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

8. Qual a probabilidade de:

Fazer a maioria de seus futuros cursos nesta Instituição de Ensino?											
Muito improvável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito provável
Recomendar esta Instituição de Ensino para amigos, vizinhos e parentes?											
Muito improvável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito provável
Optar por esta Instituição de Ensino na próxima vez que você precise realizar um curso?											
Muito improvável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito provável
Utilizar mais do que 50% do seu orçamento destinado para a educação, com cursos oferecidos por esta Instituição de Ensino?											
Muito improvável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito provável

9. São apresentadas, a seguir, algumas afirmações. Para respondê-las, de acordo com seu posicionamento, assinale com um "X" no quadro que está ao lado de cada resposta.

	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente	
Sinto-me como um membro da comunidade de estudantes desta Instituição de Ensino.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Sinto-me emocionalmente ligado à Instituição de Ensino.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Esta Instituição de Ensino possui um significado especial para mim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Sinto uma forte identificação com esta Instituição de Ensino.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Agora, seria muito difícil eu mudar para outra Instituição de Ensino, mesmo que eu desejasse.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Seria um transtorno trocar a minha Instituição de Ensino por outra.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Seria muito oneroso eu mudar de Instituição de Ensino neste momento.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
No momento, continuar nesta Instituição de Ensino é mais uma questão de necessidade do que uma questão de preferência.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

## 10. Eu sinto que a Instituição de Ensino é...

Nada confiável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente confiável
Muito incompetente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito competente
De baixíssima integridade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	De altíssima integridade
Muito não-responsiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito responsiva

## 11. Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são...

Nada confiável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totalmente confiáveis
Muito incompetentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito competentes
De baixíssima integridade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	De altíssima integridade
Muito não-responsivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito responsivos

**Dados:**

1. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade: \_\_\_\_anos

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

Emprego fora da Instituição de Ensino: cerca de \_\_\_\_%

Emprego na Instituição de Ensino: cerca de \_\_\_\_%

Crédito Educativo/ bolsa de estudo: cerca de \_\_\_\_%

Pais/Parentes/Bens: cerca de \_\_\_\_%

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

Trabalho: cerca de \_\_\_\_ horas

Aulas: cerca de \_\_\_\_ horas

Estudar em casa: cerca de \_\_\_\_ horas

Trabalho em centro acadêmico: cerca de \_\_\_\_ horas

5. Qual o ano que você ingressou na Instituição de Ensino?

( ) 2002 ( ) 2003 ( ) 2004 ( ) 2005 ( ) 2006 ( ) 2007

( ) 2008 ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

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

( ) 2008 ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B

### ANÁLISE UNIVARIADA

Neste item são apresentadas as médias calculadas para cada variável observada e uma média do construto, calculada a partir da média das médias das variáveis. Os resultados são apresentados por IES.

#### 7.2.1 Qualidade Percebida

A tabela 1 apresenta as médias das variáveis do construto qualidade percebida. Na escala de seis pontos, onde 1 era “muito ruim” e 6 “muito boa”, observa-se que a maior média obtida para a IES A foi para a variável Infra-estrutura (4,58), enquanto que para a IES B foi para o quesito Corpo docente (4,85). A variável que apresentou menor média foi Cuidado com estudante para a IES A (3,79) e Oferta de lazer (2,59) para a IES B. Assim, a média geral do construto qualidade percebida foi de 4,16 para a IES A e 4,06 para a IES B.

**Tabela 1 - Qualidade Percebida**

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d. p.	Média	d. p.
1	Corpo docente	4,39	0,89	4,85	0,87
2	Infra-estrutura	4,58	1,05	3,49	1,11
3	Cuidado com estudante	3,79	1,11	4,31	1,23
4	Exames e testes	4,35	0,91	4,67	0,90
5	Serviços administrativos	4,07	1,15	4,02	1,17
6	Oferta de lazer	3,82	1,33	2,59	1,31
7	Resultados obtidos	4,15	0,97	4,47	1,01
Média geral:		4,16		4,06	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (Muito Ruim) a 6 (Muito Boa).

## Lealdade

Ao analisar o construto lealdade através de uma escala de 10 pontos, onde 1 era “muito improvável” e 10 “muito provável”, verifica-se que os estudantes da IES A (6,87) são mais leais que os estudantes da IES B (6,43). As maiores médias das variáveis observadas são 7,78 (IES A) e 7,35 (IES B) para a mesma variável: “Recomendar esta Instituição de Ensino para amigos, vizinhos e parentes?”. Da mesma forma, a mesma variável apresentou menores médias para ambas as Instituições de Ensino Superior: “Utilizar mais do que 50% do seu orçamento destinado para a educação, com cursos oferecidos por esta Instituição de Ensino?” (5,51 IES A e 5,75 IES B). Nota-se que os desvios padrões das amostras estão elevados, o que significa grandes distensões nas opiniões manifestadas.

**Tabela 2 – Níveis de Lealdade**

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d.p	Média	d.p
1	Fazer a maioria de seus futuros cursos nesta Instituição de Ensino	6,98	2,11	5,92	2,50
2	Recomendar esta Instituição de Ensino para amigos, vizinhos e parentes?	7,78	1,87	7,35	2,33
3	Optar por esta Instituição de Ensino na próxima vez que você precise realizar um curso?	7,34	2,11	6,70	2,49
4	Utilizar mais do que 50% do seu orçamento destinado para a educação, com cursos oferecidos por esta Instituição de Ensino?	5,51	2,55	5,75	2,71
Média geral:		6,87		6,43	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (Muito Improvável) a 10 (Muito Provável).

## Comprometimento

Ao analisar o construto comprometimento, constata-se como média geral do construto 3,72 para a IES A e 3,82 para a IES B, em uma escala de seis pontos, onde 1 era “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”. Visto que o comprometimento está dividido em comprometimento afetivo e de continuidade, os resultados estão expostos nas tabelas 3 e 4.

Para comprometimento afetivo, a maior média identificada é para a variável “Sinto-me como um membro da comunidade de estudantes desta Instituição de Ensino.”, na IES A 3,85 e na IES B 4,06. A menor média foi 3,23 em “Sinto-me emocionalmente ligado à Instituição de Ensino” (IES A) e “Sinto uma forte identificação com esta Instituição de Ensino.” para a IES B (3,52). Para finalizar, a média geral do comprometimento afetivo ficou em 3,47 para IES A e 3,54 para IES B, porém é observado alto desvio padrão para todas as variáveis, o que representa grandes distâncias em entre as respostas.

**Tabela 3 – Níveis de Comprometimento Afetivo**

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d.p.	Média	d.p.
1	<b>Sinto-me como um membro da comunidade de estudantes desta Instituição de Ensino.</b>	3,85	1,33	4,06	1,32
2	<b>Sinto-me emocionalmente ligado à Instituição de Ensino.</b>	3,23	1,41	3,57	1,38
3	<b>Esta Instituição de Ensino possui um significado especial para mim.</b>	3,34	1,40	3,55	1,47
4	<b>Sinto uma forte identificação com esta Instituição de Ensino.</b>	3,46	1,39	3,52	1,43
	Média geral:	3,47		3,54	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

Os resultados da pesquisa sobre comprometimento de continuidade são apresentados na tabela 4. Apesar de demonstrar números elevados de desvio padrão, confere-se que os estudantes da IES B (4,03) também são mais comprometidos sob este aspecto do que os estudantes da IES A (3,97). As variáveis que apresentaram maiores e menores médias foram respectivamente “Seria um transtorno trocar a minha Instituição de Ensino por outra.” (IES A 4,50 e IES B 4,13) e “Neste momento, continuar nesta Instituição de Ensino é mais uma questão de necessidade do que uma questão de preferência.” (IES A 3,32 e IES B 3,96).

Tabela 4 – Níveis de comprometimento de continuidade

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d.p.	Média	d.p.
1	Agora, seria muito difícil eu mudar para outra Instituição de Ensino, mesmo que eu desejasse.	4,25	1,67	4,02	1,71
2	Seria um transtorno trocar a minha Instituição de Ensino por outra.	4,50	1,52	4,13	1,68
3	Seria muito oneroso eu mudar de Instituição de Ensino neste momento.	3,82	1,67	4,04	1,59
4	No momento, continuar nesta Instituição de Ensino é mais uma questão de necessidade do que uma questão de preferência.	3,32	1,73	3,96	1,69
Média geral:		3,97		4,03	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente).

## Confiança

O construto confiança foi dividido em confiança nas práticas e políticas gerenciais e confiança nos empregados. Em uma escala de 10 pontos, onde 1 representava “nada confiável/muito incompetente/de baixíssima integridade/muito não-responsivos” e 10 “totalmente confiável/muito competente/de altíssima integridade/muito responsivos”, as médias podem ser consideradas altas, mesmo que o desvio padrão seja identificado alto. Conclui-se que os estudantes da IES B (8,21) confiam mais na Instituição de Ensino e nos empregados de fronteira do que os estudantes da IES A (7,97).

Ao observar mais de perto a confiança nas práticas e políticas gerenciais, confere-se média mais elevada para a IES A (8,02) do que para a IES B (7,68). Assim, “Eu sinto que a Instituição de Ensino é de baixíssima integridade/ de altíssima integridade” obteve maior média para a IES A (8,18) e a variável “Eu sinto que a Instituição de Ensino é nada confiável/ totalmente confiável” foi a que representou maior média para a IES B (7,80). As menores médias identificadas foram de 7,88 (IES A) e 7,53 (IES B) para a variável “Eu sinto que a Instituição de Ensino é muito incompetente/ muito competente”.

Tabela 5 – Níveis de Confiança nas Práticas e Políticas Gerenciais

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d.p.	Média	d.p.
1	Eu sinto que a Instituição de Ensino é nada confiável/ totalmente confiável	8,09	1,52	7,80	1,79
2	Eu sinto que a Instituição de Ensino é muito incompetente/ muito competente	7,88	1,71	7,53	1,85
3	Eu sinto que a Instituição de Ensino é de baixíssima integridade/ de altíssima integridade	8,18	1,53	7,79	1,79
4	Eu sinto que a Instituição de Ensino é muito não-responsiva/ muito responsiva	7,94	1,65	7,68	1,82
Média geral:		8,02		7,68	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (nível de confiança negativo) a 10 (nível de confiança positivo).

Em contrapartida, ao detalhar a confiança nos empregados de fronteira, constata-se que os estudantes da IES B (8,34) possuem maior nível de confiança do que os estudantes da IES A (7,92). A variável “Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são de baixíssima integridade/ de altíssima integridade” foi a que demonstrou maior média para ambas as Instituições analisadas (8,05 para IES A e 8,44 para IES B). A variável “Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são muito incompetentes/ muito competentes” apresentou menor média tanto para a IES B (8,23) como para a IES A (7,85), a qual também obteve mesma média para a variável “Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são nada confiáveis/ totalmente confiáveis”.

Tabela 6 – Níveis de Confiança nos Empregados de Fronteira

	Indicador	IES A		IES B	
		Média	d.p.	Média	d.p.
1	Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são nada confiáveis/ totalmente confiáveis	7,85	1,45	8,33	1,54
2	Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são muito incompetentes/ muito competentes	7,85	1,44	8,23	1,56
3	Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são de baixíssima integridade/ de altíssima integridade	8,05	1,26	8,44	1,38
4	Eu sinto que os professores e funcionários da Instituição de Ensino são muito não-responsivos/ muito responsivos	7,96	1,34	8,36	1,41
Média geral:		7,92		8,34	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: escala 1 (nível de confiança negativo) a 10 (nível de confiança positivo).

A partir dos dados apresentados, conclui-se que os estudantes da IES A possuem maior percepção de qualidade do que os estudantes da IES B. No que se refere à lealdade do estudante à IES, os dados da pesquisa demonstram que os estudantes da IES A são mais leais do que os da IES B. Muito embora as médias obtidas pelas variáveis do comprometimento não sejam consideradas altas, verifica-se que os estudantes da IES B são mais comprometidos com a IES, tanto para comprometimento de continuidade como para comprometimento afetivo. Em se tratando de confiança, os estudantes da IES B demonstraram maior nível de confiança (construto geral) e especialmente nos empregados de fronteira, já que nas práticas e políticas gerenciais a maior média é conferida à IES A.