

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS ECONÔMICAS
NÍVEL DE MESTRADO**

CÁSSIA REBELO HOFSTATTER

**ESTUDO DOS EFEITOS DA CO-CRIAÇÃO DE VALOR NO DESEMPENHO
PERCEBIDO, SATISFAÇÃO E LEALDADE**

SÃO LEOPOLDO

2010

CÁSSIA REBELO HOFSTATTER

**ESTUDO DOS EFEITOS DA CO-CRIAÇÃO DE VALOR NO DESEMPENHO
PERCEBIDO, SATISFAÇÃO E LEALDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração – Área de Concentração: Ciências Econômicas.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Damacena

São Leopoldo
2010

CÁSSIA REBELO HOFSTATTER

ESTUDO DOS EFEITOS DA CO-CRIAÇÃO DE VALOR NO DESEMPENHO
PERCEBIDO, SATISFAÇÃO E LEALDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração – Área de Concentração: Ciências Econômicas.

Aprovado em 29 de março de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valter Afonso Vieira - UFPR

Prof. Dr. Ivan Lapuente Garrido - UNISINOS

Prof. Dr. Celso Augusto de Matos - UNISINOS

Prof. Dr. Cláudio Damacena – (Orientador)

Visto e permitida a impressão
São Leopoldo,

Prof. Dra. Yeda Souza
Coordenadora Executiva PPG em Administração

H713e

Hofstatter, Cássia Rebelo

Estudo dos efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, satisfação e lealdade / por Cássia Rebelo Hofstatter. -- São Leopoldo, 2010.

170 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Administração, São Leopoldo, RS, 2010.

“Orientação: Prof. Dr. Cláudio Damacena, Ciências Econômicas”.

1.Clientes – Fidelização. 2.Satisfação do consumidor – Universidades e faculdades particulares. 3.Comportamento do consumidor. 4.Lealdade. 5.Co-criação de valor. I.Título.

CDU 658.89

658.89:378.058

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que eu chegasse aqui. Estes são alguns agradecimentos especiais:

Primeiramente, agradeço a minha família pelo apoio e compreensão neste período. Um agradecimento especial a minha mãe pela força e compreensão sempre, principalmente nos momentos mais difíceis (que foram vários), por acreditar em mim, pelas palavras de motivação, por me fazer acreditar que todo esforço vale a pena.

Ao Banco Santander da Unisinos, pela bolsa disponibilizada durante todo o programa de mestrado que me auxiliou para que eu pudesse realizar meus estudos.

Ao meu orientador, Cláudio Damacena, por acreditar em mim e também pelas críticas, pela troca de conhecimentos, sugestões e contribuições que foram fundamentais.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Administração, pelos ensinamentos, em especial, ao professor Ivan Garrido, pela ajuda na reta final da dissertação. Agradeço também ao professor do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção Guilherme Vaccaro pelo incentivo, pelas palavras de motivação e apoio na dissertação.

À Ana Zilles, pelo apoio nas horas difíceis e incentivo durante todo mestrado, principalmente, na reta final da dissertação.

Aos professores da Unisinos, que me ajudaram na validação do questionário e na coleta de dados da minha pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pela convivência e aprendizado nesta trajetória, pela troca de experiências, angústias e pela força.

Aos colegas de trabalho da Unidade Acadêmica de Educação Continuada, pelo apoio e por me ajudarem nos momentos em que precisei me ausentar do trabalho para fazer a minha dissertação. Em especial, agradeço à Candice Jardim e ao Luis Felipe Perin, pela ajuda durante a dissertação e à Ingridi Bortolaso pelas trocas de experiências em relação ao mestrado.

Ao Pró-reitor de Administração da Unisinos, João Zani, pelo apoio e incentivo na dissertação.

Aos ex-colegas de trabalho, que me ajudaram muito e sempre me incentivaram, principalmente, no primeiro ano do mestrado: Rafael Furtado, Carla Ferreira Telles e Juliana Costa Vasseur. Em especial, a minha amiga Suzel Jansen pela ajuda nas disciplinas de estatística.

As minhas amigas Magali Webler e Sabrina Plentz pela compreensão da ausência neste período.

A todos que de alguma forma me acompanharam neste processo, acreditaram em mim e me incentivaram para que eu realizasse mais esta etapa da minha formação acadêmica.

RESUMO

A co-criação de valor é pouco explorada no ensino superior e na área de serviços de um modo geral. Com um segmento que está em constante crescimento, como é o caso do ensino superior privado, desenvolver estudos que contemplem essa teoria pode ser estratégico. A co-criação de valor sinaliza que, em determinados segmentos, a participação do cliente é imprescindível para a verdadeira criação de valor, mesmo que a satisfação durante o processo possa ser questionada. Nesse sentido, pode-se dizer que a participação do aluno na relação ensino e aprendizagem é fundamental para a criação de valor. Alunos que interagem no processo da sua aprendizagem podem ter um aumento na sua satisfação, um melhor desempenho e se tornarem leal à universidade em que estudam. Esses aspectos contribuem para a retenção do aluno que é um dos principais objetivos das instituições de ensino superior privado que estão inseridas em um mercado de acentuada concorrência. Com o objetivo de explorar esse contexto, este estudo avalia os efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, satisfação e lealdade no ensino superior privado. Desse modo, apresenta-se a proposição de um modelo que é testado e validado através de uma *survey* com 399 alunos de graduação de uma instituição de ensino superior privado de São Leopoldo – Rio Grande do Sul. Os resultados obtidos na pesquisa demonstram adequação do modelo testado e bons índices de ajustamento. Entretanto, nem todas as hipóteses definidas foram suportadas. As análises demonstram que há associação entre os construtos co-criação de valor e satisfação e lealdade e satisfação. Todavia, a relação entre os construtos desempenho percebido e satisfação, co-criação de valor e desempenho percebido foi rejeitada no teste de hipóteses. O modelo testado e validado, assim como a escala podem ser utilizados visando avançar novos estudos nesse segmento, além de servirem como uma ferramenta estratégica para os gestores das instituições de ensino.

Palavras-chave: Lealdade. Satisfação. Desempenho percebido. Co-criação de valor.

ABSTRACT

The co-creation of value is still a seldom explored tool in the field of higher education and that of services in general. As a segment that is constantly growing, such as private higher education, the development of studies that address this theory can be strategic. Co-creating value indicates that in certain market segments, customer participation is essential to the true creation of value, even if customer satisfaction is sometimes put in question throughout the process. Accordingly, it can be said that the student's participation in the teaching and learning relationship is fundamental to value creation. Students who interact in the process of their learning may show increased satisfaction levels, better performance and may as a consequence become loyal to the university where they study. These aspects contribute to student retention, which is one of the main objectives of private universities facing sharp market competition. In order to explore this context, this study evaluates the effects of co-creating value, as well as satisfaction levels and perceived performance, on institution loyalty for private universities. To do so, it presents the proposal of a model that was tested and validated through a survey with 399 undergraduate students of a private higher education institution in São Leopoldo (Federal State of Rio Grande do Sul, in Southern Brazil). Survey results demonstrate the suitability of the model tested and good rates of adjustment. However, not all the defined hypotheses were supported. The analysis shows that there is an association between the constructs of on the one hand value co-creation and on the other of satisfaction and loyalty. However, the relationship between the constructs of perceived performance and satisfaction, value co-creation and perceived performance was rejected at the stage of hypothesis testing. The model that was tested and validated as well as the scale can be employed to advance further studies in this segment. It also serves as a strategic tool for the managers of educational institutions.

Keywords: Loyalty. Satisfaction. Perceived performance. Co-creation of value.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da lealdade do consumidor de Dick e Basu (1994)	29
Figura 2: Modelo de lealdade de Oliver (1999)	31
Figura 3: Interação entre a empresa, mercado e consumidor	44
Figura 4: Blocos de construção das interações para co-criação de valor	45
Figura 5: Formas da participação do aluno nos serviços no ensino.....	49
Figura 6: Modelo teórico proposto para a dissertação	52
Figura 7: Etapas da pesquisa.....	54
Figura 8: Etapas realizadas para a purificação e validação das escalas	62
Figura 9: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto satisfação	86
Figura 10: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto desempenho percebido	88
Figura 11: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto co-criação de valor	90
Figura 12: Cargas fatoriais e erro das variáveis de todos os construtos	92
Figura 13: Modelo estrutural final	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escalas de lealdade	56
Quadro 2: Escala de satisfação.....	57
Quadro 3: Escala para avaliar o desempenho percebido na área de gestão.....	60
Quadro 4: Escalas de co-criação de valor.....	61
Quadro 5: Construtos e as respectivas questões avaliadas.....	66
Quadro 6: Índices de ajuste.....	72
Quadro 7: Questões excluídas com base nos resultados obtidos no primeiro pré-teste	75
Quadro 8: Variáveis do construto lealdade excluídas na análise fatorial exploratória	80
Quadro 9: Variáveis do construto satisfação excluídas na análise fatorial exploratória	81
Quadro 10: Variáveis do construto desempenho percebido excluídas na análise fatorial exploratória.....	82
Quadro 11: Variáveis do construto co-criação de valor excluídas na análise fatorial exploratória.....	83
Quadro 12: Síntese dos resultados da verificação das hipóteses	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de instituições privadas no Brasil.....	21
Tabela 2: Número de cursos de graduação presencial de instituições privadas.....	22
Tabela 3: Evolução do número de vagas na graduação presencial de instituições privadas.....	22
Tabela 4: Evolução do número de matrículas na graduação presencial de instituições privadas.....	23
Tabela 5: Percentual do número de concluintes em relação ao número de ingressantes de instituições privadas.....	23
Tabela 6: Números de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos – instituições privadas	24
Tabela 7: Números da evasão em instituições de ensino superior privada.....	24
Tabela 8: Números da evasão no curso de Administração	25
Tabela 9: Resultado do ENADE do curso de Administração (2006)	25
Tabela 10: Alfa de <i>cronbach</i> dos construtos	76
Tabela 11: Alfa de <i>cronbach</i> dos construtos	76
Tabela 12: Curso.....	78
Tabela 13: Semestre	79
Tabela 14: Idade	79
Tabela 15: Gênero	79
Tabela 16: Cargas fatoriais e alfa de <i>cronbach</i> das variáveis do construto satisfação	85
Tabela 17: Análise fatorial confirmatória do construto satisfação.....	85
Tabela 18: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos	85
Tabela 19: Cargas fatoriais e alfa de <i>cronbach</i> das variáveis do construto desempenho percebido.....	87
Tabela 20: Análise fatorial confirmatória do construto desempenho percebido	87
Tabela 21: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos	87
Tabela 22: Cargas fatoriais e alfa de <i>cronbach</i> das variáveis do construto co-criação de valor	89
Tabela 23: Análise fatorial confirmatória do construto co-criação de valor	89

Tabela 24: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos	89
Tabela 25: Validade convergente dos construtos.....	91
Tabela 26: Validade discriminante dos construtos	92
Tabela 27: Cargas fatoriais e alfa de <i>cronbach</i> das variáveis de todos os construtos	93
Tabela 28: Análise fatorial confirmatória de todos os construtos	94
Tabela 29: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos	94
Tabela 30: Validade convergente dos construtos.....	95
Tabela 31: Validade discriminante dos construtos	96
Tabela 32: Análise fatorial confirmatória do modelo final	99
Tabela 33: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos	99
Tabela 34: Cargas fatoriais dos construtos do modelo geral	99
Tabela 35: Correlação entre os construtos	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	20
1.4.1 O setor estudado – Ensino Superior Privado	21
1.5 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO E MODELO DE ANÁLISE	28
2.1 LEALDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	28
2.2 ANTECEDENTES DA LEALDADE NO ENSINO SUPERIOR.....	34
2.2.1 Satisfação	34
2.2.2 Desempenho percebido	37
2.2.3 Co-criação de valor	42
3 MÉTODO	54
3.1 ETAPA EXPLORATÓRIA	55
3.1.1 Escalas utilizadas neste estudo	55
3.1.1.1 Escalas de lealdade	55
3.1.1.2 Escala de satisfação.....	56
3.1.1.3 Escala de desempenho percebido	57
3.1.1.4 Escalas de Co-criação de valor.....	60
3.1.2 Adaptação e validação das escalas	62
3.2 ETAPA DESCRITIVA	64
3.2.1 Pré-teste 1	64
3.2.2 Pré-teste 2	65
3.2.3 Instrumento de coleta de dados	65
3.2.4 Amostragem	66
3.2.5 Survey (coleta de dados)	67
3.2.6 Procedimentos estatísticos	67
3.2.7 Preparação da base de dados	68

3.2.7.1 Dados perdidos	68
3.2.7.2 <i>Outliers</i>	68
3.2.7.3 Normalidade	69
3.2.7.4 Linearidade.....	69
3.2.7.5 Multicolinearidade	70
3.2.8 Modelagem de equações estruturais e análise fatorial exploratória e confirmatória	70
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	74
4.1 RESULTADOS DA FASE DESCRITIVA	74
4.1.1 Pré-teste das escalas	74
4.1.2 Tratamento dos dados	76
4.1.2.1 Dados perdidos	77
4.1.2.2 <i>Outliers</i>	77
4.1.2.3 Normalidade e linearidade.....	77
4.1.2.4 Multicolinearidade	77
4.1.2.5 Caracterização da amostra	78
4.2 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA.....	79
4.2.1 Lealdade.....	80
4.2.2 Satisfação	80
4.2.3 Desempenho percebido.....	81
4.2.4 Co-criação de valor	82
4.3 VALIDAÇÃO DOS CONSTRUTOS	83
4.3.1 Análise fatorial confirmatória.....	83
4.3.1.1 Construto lealdade	84
4.3.1.2 Construto satisfação.....	84
4.3.1.3 Construto desempenho percebido	86
4.3.1.4 Construto co-criação de valor.....	88
4.3.1.5 Validade convergente e validade discriminante dos construtos	90
4.3.1.6 Validação geral de todos os construtos.....	92
4.3.2 Análise geral da validação dos construtos.....	96
5 RESULTADOS DO MODELO GERAL	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	105
6.2 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS	107
6.3 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS.....	108
6.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	110
6.5 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESPECIALISTAS	127
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE 1.....	132
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE 2.....	136
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL	140
APÊNDICE F – VALORES DE ASSIMETRIA E CURTOSE.....	144
APÊNDICE G – GRÁFICOS DE NORMALIDADE	148
APÊNDICE H – DADOS PARA ANÁLISE DA MULTICOLINEARIDADE.....	153
APÊNDICE I – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	155
APÊNDICE J – RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA.....	157

1 INTRODUÇÃO

O conceito de lealdade, bem como as suas características, são discutidas há bastante tempo pelo meio acadêmico, sendo que, a partir da década de 60, surgiram os primeiros estudos. A lealdade, além de estar presente nas pesquisas acadêmicas, também aparece como uma preocupação do meio empresarial em como fazer com que o consumidor seja leal a uma marca. A relevância em buscar a lealdade se deve principalmente pelos benefícios que ela proporciona à empresa ao fazer com que o consumidor recompre uma marca e que ele faça recomendações da mesma. Em mercados onde há concorrência acirrada e alta competitividade, a lealdade mostra-se como uma boa estratégia de marketing.

A lealdade é um conceito abrangente citado por diversos autores. Day (1969), Jacoby e Kyner (1973), Dick e Basu (1994) e Oliver (1999) contemplaram em seus estudos definições e modelos referentes à lealdade. Percebe-se, ao analisar esses estudos, uma evolução e complementação dos conceitos, enfatizando que a essência da definição de lealdade é a recompra do consumidor de uma determinada marca, assim como os aspectos comportamentais e psicológicos envolvidos nesse processo.

Fazendo-se uma análise dos estudos que abordam a lealdade nos mais variados segmentos, evidencia-se que, na área de serviços, é um desafio atingir a lealdade do consumidor e medir os aspectos envolvidos, principalmente devido à intangibilidade inerente.

Um dos segmentos da área de serviços de maior crescimento no Brasil é o ensino superior privado. Apesar dos desafios, é extremamente relevante estudar a lealdade nesse contexto devido ao cenário em que as instituições encontram-se atualmente, caracterizado pelo aumento da concorrência e pelo surgimento constante de novas instituições. Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) reforçam a importância em estudar a lealdade no ensino superior privado, porque o aluno é a principal fonte de receita. Sendo assim, justifica-se a importância da busca pela lealdade do aluno.

No contexto do ensino superior, Lin e Tsai (2006) e Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) afirmam que buscar a lealdade pode ser uma estratégia para

fortalecer o relacionamento com o aluno e diminuir a evasão. Nesse segmento, a lealdade pode ser formada pelas percepções e experiências positivas dos alunos quanto à instituição, além da percepção dos diferenciais e da proposição de valor. Os autores Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007) conceituam a lealdade como a probabilidade de indicação e recomendação da universidade feita pelo aluno a outras pessoas.

Como as instituições de ensino superior privado encontram-se em um mercado com alta competitividade, precisam estar preparadas, tanto para captar mais alunos, quanto para reter os alunos já existentes, para que estes não migrem para a concorrência. Mostra-se, então, necessária a qualidade de ensino, a proposição de valor para o aluno e a busca pela sua lealdade

Abrantes, Seabra e Lages (2007), Duque (2002), Sierra (2009) e Clayson (2009) reforçam em seus estudos a importância das instituições de ensino superior se preocuparem com a aprendizagem do aluno e os aspectos envolvidos nesse processo, tais como a interação entre o professor e aluno e o processo de avaliação do desempenho.

Um aluno que tem participação na sua aprendizagem pode motivar-se a estudar mais e a adquirir maiores conhecimentos; podendo, conseqüentemente, impactar no seu melhor desempenho e na sua satisfação. Autores como Abrantes, Seabra e Lages (2007) e Gremler e McCollough (2002) apontam que alunos que participam e interagem na sua aprendizagem obtêm um melhor desempenho e maior satisfação quanto à instituição.

Duque (2002) destaca a importância das instituições de ensino superior acompanharem o desenvolvimento do aluno através do seu desempenho, pois esse aspecto pode ser estratégico. O desempenho percebido contribui para que o aluno faça uma avaliação do seu próprio desenvolvimento e do seu comprometimento e envolvimento nas aulas. Desenvolver formas de avaliação que contemplem a auto-avaliação do aluno pode fazer com que ele acompanhe a sua dedicação e aspectos a serem melhorados, contribuindo para um melhor desempenho. O resultado da aprendizagem, sendo positivo, pode influenciar a satisfação discente. Esse processo pode contribuir para a percepção de valor do aluno e, conseqüentemente, impactar a sua satisfação.

Pode-se destacar que no segmento do ensino superior um conceito inovador, mas que está presente na essência do processo de ensino e aprendizagem e mostra-se como um dos principais antecedentes da lealdade é a co-criação de valor. McCollough e Gremler (1999) e Granitz, Koernig e Harich (2009) afirmam que, na área do ensino, assim como em outros serviços de um modo geral, por terem características intangíveis, é mais difícil fazer a avaliação da entrega. A co-criação pode ser uma boa estratégia, ou seja, deve-se envolver o aluno na relação ensino e aprendizagem fazendo com que ele perceba valor. Essa estratégia pode motivar o aluno, fazendo com que ele se engaje no seu aprendizado resultando em um melhor desempenho, satisfação e, conseqüentemente, na sua indicação da universidade a outras pessoas.

Nesse sentido, esta dissertação visa analisar a relação da lealdade com os seus antecedentes no contexto do ensino superior privado. Estas associações foram avaliadas através da análise de vários estudos realizados no referido contexto e que relacionaram estas variáveis.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

No contexto do marketing, a lealdade é um conceito frequentemente estudado por pesquisadores dessa área envolvendo análises referentes ao comportamento do consumidor, aspectos ligados à marca e fatores que levam o consumidor a recomprar uma determinada marca. Todavia, ao analisar a área de serviços, principalmente o ensino superior, percebe-se que há poucos estudos que contemplaram a lealdade nesse segmento, bem como estudos que abordam o marketing educacional. Das pesquisas realizadas, a maioria são internacionais, sendo raros os estudos encontrados no Brasil.

Com base na análise de estudos realizados por pesquisadores que abordaram a lealdade no ensino, tais como Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), Helgesen e Nettet (2007), Lin e Tsai (2006), Yu e Kim (2008), entre outros, percebe-se que os autores analisaram os antecedentes da lealdade nesse contexto

apresentando contribuições e reforçando a importância que a lealdade traz para a universidade.

Um dos antecedentes presentes é a satisfação. Autores como Torres-Moraga, Parraga e González (2008), Navarro, Iglesias e Torres (2005), Helgesen e Nettet (2007), Yu e Kim (2008), Alves e Raposo (2007) e Brown e Mazzarol (2009) reforçam a relação da satisfação e lealdade, destacando que um aluno que está satisfeito com a universidade pode estar mais propenso a se tornar leal.

Acredita-se que alunos que tem um melhor desempenho podem ter uma maior satisfação em relação à universidade. Os autores Gremler e McCollough (2002) e Lancellotti e Boyd (2008) avaliaram em seus estudos a relação entre o desempenho percebido e a satisfação enfatizando que um aluno que tem boas notas e um bom desempenho de modo geral, geralmente está mais satisfeito com a instituição.

O envolvimento do aluno na relação ensino e aprendizagem também é fundamental. Zeithaml e Bitner (2003) apontam que, na área de serviços, a co-criação de valor é extremamente importante, pois a intangibilidade dificulta a percepção do consumidor e envolvendo-o no processo é possível fazê-lo sentir mais o serviço e ter a experiência com o mesmo. Essa interação pode trazer benefícios como a entrega de um serviço que atenda a real necessidade do cliente podendo impactar diretamente na sua satisfação e contribuir para a formação da lealdade. Entretanto, pode acontecer também do cliente se negar a participar do processo ou ele não ter as suas expectativas atendidas. Verifica-se, então, que essa participação pode ser tanto positiva, quanto negativa.

Conseqüentemente, resulta em um desafio apontado pelos pesquisadores que é conseguir envolver o cliente no processo. Zeithaml e Bitner (2003) sugerem que ao prestar um serviço a empresa deve definir os papéis, ou seja, o seu papel e o do consumidor. Uma alternativa apresentada é mostrar ao cliente os benefícios que ele pode ter se envolvendo no processo, como por exemplo, obter um serviço mais focado nas suas necessidades.

A interação e envolvimento do consumidor na prestação de serviços é a essência do conceito de co-criação de valor, conforme apontam Prahalad e Ramaswamy (2004a) e por Vargo e Lusch (2004). No ensino superior, este conceito

pode ser interpretado como a interação entre o professor e o aluno na relação ensino e aprendizagem. Cabe destacar a relevância em estudar a co-criação de valor neste estudo devido aos resultados positivos que uma instituição pode obter ao envolver e estimular o comprometimento do aluno neste processo.

Ressalta-se que no ensino superior privado a lealdade, o desempenho percebido, a satisfação do aluno e a co-criação de valor são resultantes da realização e avaliação de uma série de atividades, individuais ou conjuntas (professor, instituição e aluno). Nesse caso, como afirmam Vargo e Lusch (2004), não há criação de valor por parte da instituição de ensino superior. Há, sim, proposição de valor e co-criação desse valor no momento propriamente dito da “entrega”. Isso se reflete quando os alunos tiverem que demonstrar na sociedade e nos mercados suas habilidades e competências desenvolvidas.

Com base nessa contextualização, é possível verificar alguns pontos críticos no ensino superior que podem ser considerados estratégicos. E, por esse motivo, devem ser estudados. Define-se, então, o seguinte problema de pesquisa:

Quais são os efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, na satisfação e na lealdade?

1.2 OBJETIVOS

Tem-se, a seguir, a definição do objetivo geral e dos específicos visando responder o problema de pesquisa anteriormente mencionado.

1.2.1 Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral: analisar os efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, na satisfação e na lealdade dos alunos da graduação do ensino superior privado.

1.2.2 Objetivos específicos

Esta pesquisa possui como objetivos específicos:

- Verificar se a satisfação influencia positivamente a lealdade.
- Verificar se o desempenho percebido influencia positivamente a satisfação.
- Verificar se a co-criação de valor influencia positivamente a satisfação.
- Verificar se a co-criação de valor influencia positivamente o desempenho percebido.

1.3 JUSTIFICATIVA

Destaca-se, como a principal justificativa desta dissertação, a necessidade de novos estudos quantitativos, no segmento do ensino superior privado, que contemplem variáveis relacionadas a esse contexto, que possam auxiliar na compreensão desse cenário e em como desenvolver estratégias para buscar a lealdade do aluno e a diminuição da evasão.

Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) apontam que ainda existem poucos estudos sobre lealdade no ensino superior, mas que esse conceito está se tornando atrativo de ser pesquisado. Sob o ponto de vista de Helgesen e Nettet (2007), está aumentando o interesse dos pesquisadores em estudar o referido tema devido aos benefícios que a lealdade pode trazer para as instituições de ensino superior.

Cabe ressaltar que dos estudos existentes que avaliaram a lealdade, a maioria analisa a satisfação como antecedente da lealdade. A inovação desta dissertação é avaliar outras variáveis que estão presentes no segmento proposto que ainda possuem pouco foco de pesquisa, mas que podem ser estratégicas, tais como o desempenho percebido e a co-criação de valor.

A relevância em estudar o desempenho percebido e métricas para avaliar as competências desenvolvidas pelo aluno é destacada por Clayson (2009). O autor aborda em seu estudo que grande parte das pesquisas avaliam o desempenho do

aluno através da análise de notas. Isso se confirma devido à dificuldade em encontrar escalas validadas de competências desenvolvidas pelo aluno no ensino superior.

A co-criação de valor também é um tema atrativo de ser estudado em vários segmentos. São raros os estudos que abordam essa teoria, principalmente no contexto do ensino superior. Percebe-se também a importância em estudar essa temática ao se fazer uma análise dos conceitos apresentados por Prahalad e Ramaswamy (2004a) e por Vargo e Lusch (2004), pois, segundo os autores, a co-criação de valor é a interação da empresa e o cliente havendo papéis definidos nessa relação. No ensino superior, essa teoria mostra-se importante, principalmente no processo de aprendizagem e na relação professor e aluno. Cabe destacar que ainda existem poucos estudos quantitativos que apresentam métricas de co-criação de valor, sendo que os estudos existentes possuem um enfoque mais qualitativo.

Sendo assim, este estudo justifica-se pela proposição de um modelo de mensuração que objetiva apresentar a relação da lealdade com os seus antecedentes no ensino superior privado, contemplando variáveis presentes nesse contexto e que até o momento foram pouco exploradas. Acredita-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de modelos e métricas para ações de marketing na área educacional.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Como delimitação deste estudo e unidade de análise foi realizada uma pesquisa na instituição privada Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos) visando testar e validar um modelo com variáveis relacionadas ao contexto do ensino superior privado.

1.4.1 O setor estudado – Ensino Superior Privado

O Brasil está caracterizado por diversas organizações de ensino superior, sendo estas classificadas como públicas e privadas. Conforme levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2008), atualmente, há 2.252 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 236 públicas e 2016 privadas distribuídas pelos estados do país e cada uma contemplando alguns níveis específicos de ensino (graduação regular, graduação tecnológica e pós-graduação – *lato sensu e/ou stricto sensu*).

Com base na análise da Tabela 1, é possível fazer uma leitura desse cenário, bem como um comparativo dos números que demonstram a evolução das instituições. Conforme relatório do Censo do Ensino Superior (INEP, 2008), percebe-se um aumento de instituições de ensino superior privadas de 1.442 em 2002, passando para 2.032 em 2007. No entanto, em 2008, houve uma pequena diminuição nesse número, caindo para 2.016. Ao se fazer uma comparação com o censo de 2007, verifica-se que houve uma diminuição de 29 instituições de ensino superior no Brasil.

Tabela 1: Evolução do número de instituições privadas no Brasil

Ano	Número de Instituições
2002	1.442
2003	1.652
2004	1.789
2005	1.934
2006	2.022
2007	2.032
2008	2.016

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2008)

Apesar dessa pequena diminuição de instituições, foi constatado no censo de 2008 um crescimento do número de vagas, inscritos, ingressos e matrículas. Desse modo, foi publicado no Censo do Ensino Superior de 2008 um aumento de entrada de estudantes nas instituições de ensino superior no Brasil. Em comparação com 2007, em 2008, 8,5% de alunos novos ingressaram no ensino superior, correspondendo a 1.936.078 novos alunos. Esse crescimento também se refletiu no aumento do número de matrículas que obteve, em 2008, um crescimento de 10,6%

comparando com o ano anterior, resultando em 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância.

No Censo da Educação Superior (2008), também foi constatado um crescimento de 5,2% em novos cursos de graduação presencial e 7,3% no número de vagas ofertadas em graduação presencial e a distância. A graduação tecnológica também teve um aumento nas vagas ofertadas. Destaca-se que esse crescimento ocorreu nas instituições de ensino superior privadas.

Nesta dissertação, optou-se por analisar somente alunos de cursos de graduação presencial. Sendo assim, apresenta-se alguns números do Censo da Educação Superior contemplando somente essa modalidade.

Na Tabela 2, é demonstrado o número de cursos de graduação presencial de instituições privadas do Brasil e é possível perceber um crescimento. Em 2002, havia 9.147 cursos. Em 2008, esse número passou para 17.947, sendo que a cada ano apresentou-se um aumento. Conseqüentemente, houve uma maior oferta de vagas.

Tabela 2: Número de cursos de graduação presencial de instituições privadas

Ano	Número de cursos de graduação presencial
2002	9.147
2003	10.791
2004	12.382
2005	14.216
2006	15.552
2007	16.892
2008	17.947

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2008)

Na Tabela 3 é apresentada a evolução do número de vagas ofertadas indicando que a cada ano houve um aumento, representando 2.641.099 em 2008.

Tabela 3: Evolução do número de vagas na graduação presencial de instituições privadas

Ano	Número de vagas de graduação presencial
2002	1.477.733
2003	1.721.520
2004	2.011.929
2005	2.122.619
2006	2.298.493
2007	2.494.682
2008	2.641.099

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2008)

Quanto ao número de matrículas na graduação presencial, esse indicador também apresentou um crescimento ano a ano, representando, em 2008, 3.806.091 alunos matriculados.

Tabela 4: Evolução do número de matrículas na graduação presencial de instituições privadas

Ano	Número de matrículas da graduação presencial
2002	2.428.258
2003	2.750.552
2004	2.985.405
2005	3.260.967
2006	3.467.342
2007	3.639.413
2008	3.806.091

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2008)

Outro indicador relevante de ser analisado é o percentual de concluintes e ingressos na graduação presencial. Observa-se que se manteve uma média, de 2002 a 2008, de 55,1%. Em todos os anos foi seguida esta média.

Tabela 5: Percentual do número de concluintes em relação ao número de ingressantes de instituições privadas

Ano	Concluintes/ingressos (%)
2002	55,3
2003	54,0
2004	53,6
2005	56,5
2006	55,6
2007	55,4
2008	55,3

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2008)

Na Tabela 6, são apresentados os números referentes a vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos e concluintes de instituições privadas e dos cursos de graduação da área de negócios no período de 2002 a 2008. Ressalta-se que nesta dissertação são analisados os cursos dessa área, pois, segundo números do MEC, esses cursos apresentam uma maior concentração de alunos em grande parte das instituições de ensino superior. Percebe-se ao analisar os números, de um modo geral, um crescimento a cada ano.

Quanto aos cursos de graduação na área de negócios, conforme a Tabela 6, observa-se a partir de 2005 um acentuado crescimento no número de concluintes. Em 2007, teve uma pequena diminuição, porém em 2008 houve um aumento novamente. A oferta de vagas a cada ano aumentou, assim como o número de

candidatos inscritos e ingressantes. Esses números representaram em 2008: oferta de vagas (555.724), candidatos inscritos (838.200), ingressantes (300.330) e concluintes (128.310).

Tabela 6: Números de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos – instituições privadas

Ano	Classificação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Concluintes
2002	Instituições privadas no Brasil	1.477.733	2.357.209	924.649	315.159
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	313.423	597.701	204.045	46.726
2003	Instituições privadas no Brasil	1.721.520	2.532.576	995.873	359.064
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	381.397	597.293	222.306	55.184
2004	Instituições privadas no Brasil	2.011.929	2.622.604	1.015.868	424.355
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	458.152	641.754	232.223	78.349
2005	Instituições privadas no Brasil	1.889.018	2.514.534	1.007.807	522.304
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	478.143	702.389	262.975	98.500
2006	Instituições privadas no Brasil	2.298.493	2.831.515	1.151.102	553.744
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	520.796	758.427	287.294	111.712
2007	Instituições privadas no Brasil	2.494.682	2.901.270	1.183.464	563.268
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	526.364	749.572	281.227	109.301
2008	Instituições privadas no Brasil	2.641.099	3.081.028	1.198.506	612.560
	Curso de graduação na área de negócios nas instituições privadas no Brasil	555.724	838.200	300.330	128.310

Fonte: Censo do Ensino Superior – 2002 a 2008 (INEP, 2008)

No que tange os números da evasão nas instituições de ensino superior no Brasil, conforme a Tabela 7, verifica-se que em 2000 este percentual representava 22%. Em 2005, sobe para 25%, demonstrando um crescimento em alunos evadidos.

Tabela 7: Números da evasão em instituições de ensino superior privada

Ano	% de evasão
2000	22
2001	26
2002	27
2003	28
2004	28
2005	25
Média	26

Fonte: Censo do Ensino Superior INEP (2000 a 2005)

Destaca-se que o curso de Administração está entre os cursos com maior percentual de evasão, representando 30% em 2001, passando para 33% em 2005. Esses números são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8: Números da evasão no curso de Administração

Ano	% de evasão
2001	30
2002	29
2003	30
2004	30
2005	33
Média	30

Fonte: Censo do Ensino Superior – 2001 a 2005 (INEP, 2008)

Outro dado importante nesse contexto é o conceito dos cursos que é medido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A avaliação mais recente dos cursos de Administração das instituições de ensino superior do Brasil foi realizada em 2006, pois, a partir de 2004, essa avaliação começou a ser feita por amostragem de cursos, diferentemente de como era anteriormente, situação em que todos os cursos eram avaliados anualmente. Fazendo-se uma análise de algumas instituições do Rio Grande do Sul, conforme a Tabela 9, observa-se que quase todas possuem conceito 4 no curso de Administração. Apenas o Centro Universitário La Salle (Unilasalle) e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) obtiveram conceito 3 na avaliação do curso. Ao se fazer uma análise das instituições privadas no Brasil referente ao curso de Administração, percebe-se que o conceito médio do curso é 3.

Tabela 9: Resultado do ENADE do curso de Administração (2006)

Instituição	Conceito
Unisinos	4
Feevale	4
Unilasalle	3
ESPM	4
PUC-RS	4
Ulbra	3

Fonte: INEP (2006) www.inep.gov.br/enade

Optou-se nesta dissertação por estudar a Universidade do Vale do Rio do Sinos – Unisinos, situada em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. A Unisinos tem como mantenedora a Associação Antônio Vieira que é a denominação civil da

Província dos Jesuítas do Brasil Meridional da Companhia de Jesus, a ordem dos jesuítas fundada por Santo Inácio de Loyola. A instituição possui 40 anos de tradição tendo como estratégia na sua formação a transdisciplinaridade, a educação por toda a vida e o desenvolvimento regional. Um dos diferenciais da instituição é a preservação da natureza, sendo que é considerada uma das únicas universidades do mundo a ter a certificação internacional ISO 14000¹.

A Unisinos está entre as maiores universidades privadas do Brasil, concentrando em torno de 25 mil estudantes em todos os níveis de ensino. Referente aos níveis de ensino, a instituição conta com 54 cursos de graduação nas áreas de humanas, saúde, comunicação, direito, econômicas e exatas e um curso de formação específica (Produtores e Músicos de Rock). Além da graduação, a universidade possui cursos específicos de *lato senso*, *estricto senso* e extensão. Os cursos de *lato senso* se referem a 80 ofertas nas mesmas áreas dos cursos da graduação. Já referente aos cursos de *estricto senso* há uma oferta de 17 mestrados e 9 doutorados nas diversas área de conhecimento da Universidade. Os cursos de extensão que visam o aperfeiçoamento e a atualização consistem em 221 ofertas nas diversas área de conhecimento da instituição (UNISINOS, 2009b, Fatos e Números da Unisinos 2009).

Quanto à estrutura administrativa, a Unisinos é constituída pela Reitoria (Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor Acadêmico, Pró-Reitor de Administração), pelas Unidades Acadêmicas (Unidade de Graduação, Unidade de Educação Continuada, Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação) e pelas Unidades de Apoio (Marketing, Administração e Finanças e Recursos Humanos).

Percebe-se, através da análise dos números e da estrutura da Unisinos, a sua grandeza como Universidade, sendo que, em 2009, pelo segundo ano consecutivo foi reconhecida pelo MEC como a melhor Universidade da região sul do Brasil.

¹ Informações relativas à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos foram obtidas através de consulta ao site da própria instituição. Disponível em: <www.unisinos.br>. Acesso em: 05 fev. 2010.

1.5 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução que contempla o problema de pesquisa, bem como a sua contextualização, objetivos, justificativa, delimitação do estudo e caracterização do ensino superior privado no Brasil. O segundo capítulo aborda o referencial teórico e as variáveis lealdade no ensino superior, bem como os seus antecedentes: satisfação, desempenho percebido e co-criação de valor. Nesse capítulo, também é apresentado o modelo teórico, as hipóteses e as suas justificativas. O terceiro capítulo demonstra todas as etapas do método. A quarta seção apresenta a análise dos principais resultados obtidos na pesquisa aplicada. Por fim, são apresentadas as considerações finais, implicações acadêmicas, implicações gerenciais, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E MODELO DE ANÁLISE

No referencial teórico, são abordadas as teorias referentes à lealdade e os seus antecedentes que consistem na satisfação, no desempenho percebido e na co-criação de valor. Essas teorias embasam e sustentam essas variáveis no contexto do ensino superior privado.

Ressalta-se, ainda, que esses conceitos, bem como a relação entre os mesmos são apresentados tanto em um contexto mais geral, quanto no segmento do ensino superior.

2.1 LEALDADE NO ENSINO SUPERIOR

A lealdade é um conceito presente nas organizações devido à sua relevância e importância no relacionamento com o consumidor. Os autores, de um modo geral, enfatizam que uma organização possui benefícios e vantagem competitiva ao incentivar a lealdade dos seus clientes.

Através da análise de estudos sobre lealdade nos principais periódicos científicos que abordam esse tema, é possível perceber que esse assunto é discutido desde o final da década de 60. Os primeiros conceitos sobre lealdade enfatizavam a repetição de compra, mas, com o passar dos anos, esse conceito foi evoluindo.

Day (1969) e Jacoby e Kyner (1973) definem a lealdade como o processo de recompra da marca. Uma crítica a ser feita no conceito apresentado pelos autores é que ele é muito limitado não avaliando os aspectos capazes de levar o consumidor a repetir a compra.

Buscando complementar esse conceito, Dick e Basu (1994) elaboraram uma nova definição para a lealdade destacando outros aspectos que também colaboram para a sua formação, havendo uma evolução. Esta é a definição dos autores para a lealdade: “A lealdade caracteriza-se pela recompra e pela atitude, sendo que o número de compras realizadas permite as experiências do consumidor quanto à

marca gerando a satisfação ou insatisfação e as justificativas pelas decisões de recompra” (DICK; BASU, 1994, p. 102).

Dick e Basu (1994) propõem um modelo que visa explicar o processo de construção da lealdade através de aspectos ligados à atitude relativa e ao comportamento de recompra, tais como os antecedentes cognitivos (informações determinantes quanto à marca e crenças), afetivos (sentimentos quanto à marca) e o conativo (são os custos de trocas, os custos não previstos e as expectativas futuras). Além dos antecedentes, também são contempladas as influências dos fatores sociais e situacionais que envolvem as escolhas do consumidor. Já as consequências desse processo estão ligadas aos aspectos de compra da marca e benefícios percebidos pelo cliente. O modelo é apresentado na Figura 1.

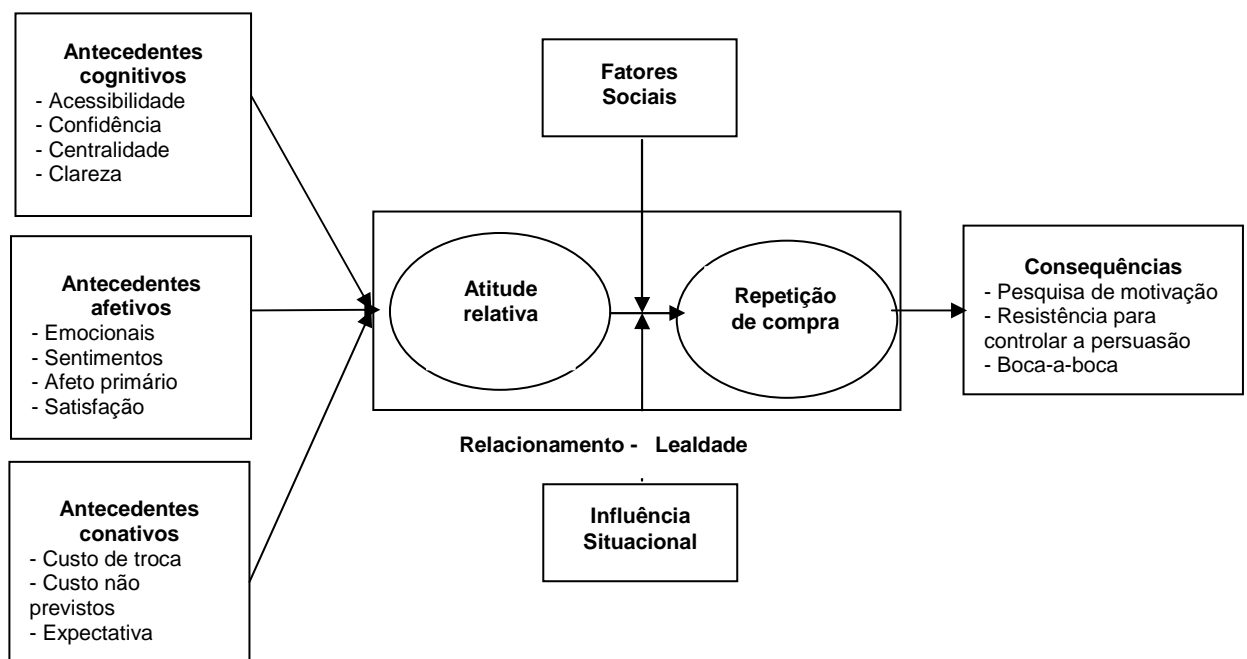


Figura 1: Modelo da lealdade do consumidor de Dick e Basu (1994)
Fonte: Traduzido pela autora com base em Dick e Basu (1994, p. 100)

O modelo proposto por Dick e Basu (1994) é integrado e define a atitude como um antecedente da lealdade. Nesse sentido, os autores consideram que um comportamento adequado de um consumidor referente à lealdade é quando ele, além de ter a intenção de recomprar um produto, tem a atitude em relação a uma marca, mais forte do que à marca concorrente.

Oliver (1999) cita o modelo de Dick e Basu (1994) reforçando que ele apresenta aspectos de comportamento de recompra do consumidor, como a atitude,

os aspectos afetivos, conativos e cognitivos, classificando-o como um modelo mais completo. Em 1999, Oliver, seguindo essa mesma linha de argumentação e complementando estes outros aspectos que influenciam o comportamento do consumidor na escolha de uma marca, define o seguinte conceito para a lealdade:

Um profundo comprometimento em comprar ou continuar comprando um produto ou serviço de forma consistente, resultando no futuro em compras repetidas da mesma marca, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing capazes de gerar um comportamento de mudança (OLIVER, 1999, p.34).

Oliver (1999) ainda menciona que o conceito mais apropriado para a lealdade é quando o consumidor atinge uma autoidentidade imersa à marca, ou seja, é quando ele se identifica com o produto e indica a marca a outras pessoas, sendo esta lealdade considerada a mais pura.

Para demonstrar o processo de formação da lealdade, Oliver (1999) estruturou um modelo semelhante ao desenvolvido por Dick e Basu (1994) com as seguintes fases: cognitiva, afetiva, conativa e ação. A fase cognitiva é quando o consumidor tem as suas crenças em relação à marca, no seu conhecimento ou na sua recente experiência baseada na informação das características do produto e preço. Na afetiva, a lealdade se desenvolve através das atitudes do consumidor em direção à marca, no acúmulo de satisfação de determinadas situações (ex: compra porque gosta do produto, os sentimentos e significados em relação à marca). A fase conativa é a intenção do comportamento do consumidor e é influenciada por repetidas experiências positivas quanto à marca, ou seja, o comprometimento com a lealdade manifesta a intenção de compra e aumenta a motivação. A última fase é a ação que se refere à inércia associada com a superação de obstáculos e os mecanismos são estudados para converter as intenções em ações. O modelo proposto é apresentado na Figura 2.

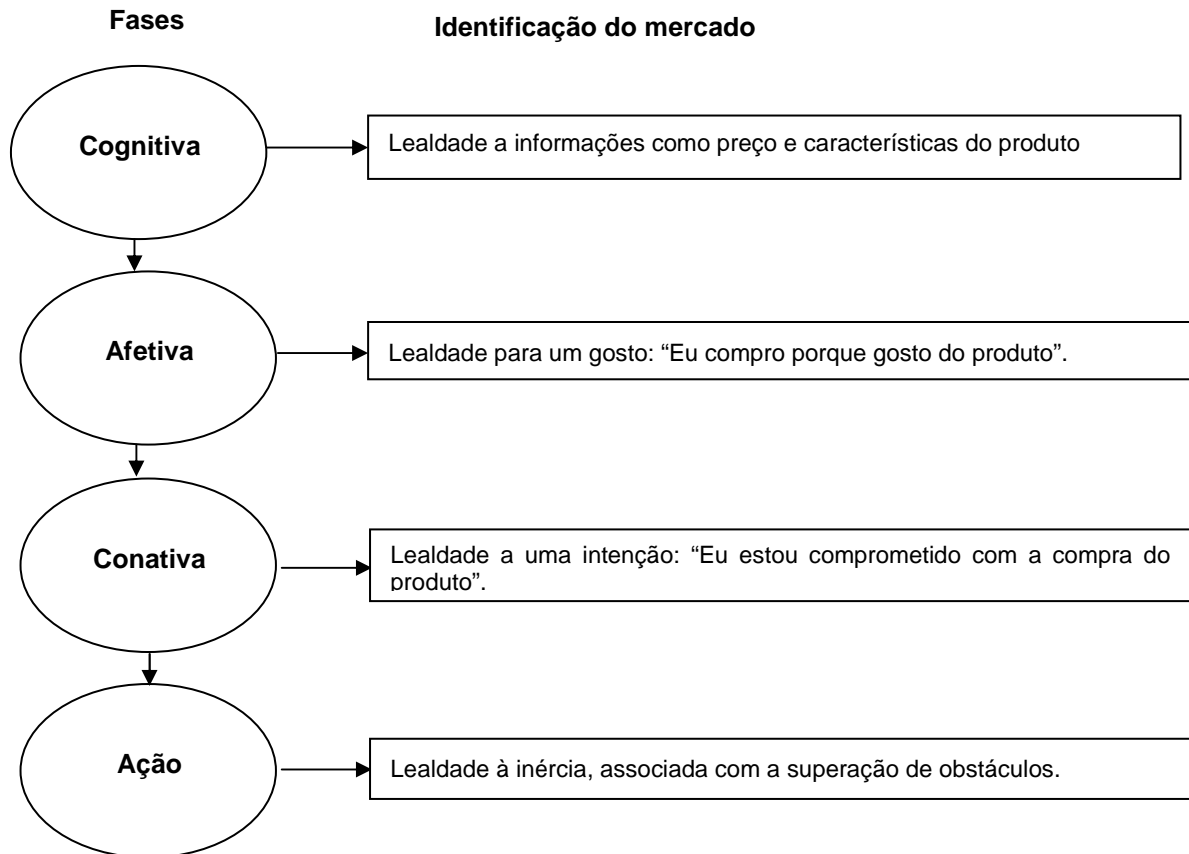


Figura 2: Modelo de lealdade de Oliver (1999)
Fonte: Adaptado pela Autora a partir de Oliver (1999, p. 36)

Ao analisar os modelos propostos por Dick e Basu (1994) e Oliver (1999), observa-se que os dois são semelhantes, pois apresentam tanto a atitude de compra do consumidor, quanto a recompra. Nos dois modelos, fica evidente que esse processo está relacionado aos antecedentes cognitivos, afetivos e conativos e que as experiências vivenciadas influenciam o comportamento do consumidor na recompra da marca. Complementando, Oliver (1999) adicionou no seu modelo a etapa – ação – que se refere ao ato efetivo de compra do consumidor quanto a uma determinada marca.

Trazendo esse conceito para o ensino superior privado, pode-se interpretar a recompra como o processo de matrícula do aluno, ou seja, o aluno, tendo experiências com a instituição de ensino, e estas, sendo positivas, podem contribuir para que ele permaneça na instituição e faça recomendações e indicações para outras pessoas.

Já ao se fazer uma análise dos antecedentes da lealdade definidos por Dick e Basu (1994) e Oliver (1999) no contexto do ensino superior, percebe-se que o

cognitivo se refere aos atributos relacionados à marca da instituição de ensino como o preço, a qualidade, os benefícios oferecidos, entre outros. O antecedente afetivo é o sentimento em relação à instituição de ensino. O conativo representa o comprometimento e a intenção de recompra no ensino. A ação se refere ao ato efetivo de compra do consumidor quanto a uma determinada marca, representando a escolha do aluno pela sua permanência na instituição.

Cabe ressaltar a relevância de estudar a lealdade nesse contexto, pois conforme Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), alunos leais indicam a instituição para novos alunos, possuem um maior envolvimento nas atividades propostas, além de estarem mais propensos a obterem um melhor desempenho.

Um aspecto que deve ser observado no ensino é que a lealdade não precisa ocorrer somente no período em que o aluno está estudando. Esse relacionamento pode se estender posteriormente fazendo com que o aluno volte à instituição para a realização de novos cursos e outras atividades (HENNING-THURAU, LANGER, HANSEN, 2001).

Percebe-se, então, que os autores pesquisadores da área do ensino seguem uma linha de conceituação da lealdade semelhante aos autores que estudam a lealdade em outros contextos, porém sempre enfatizando as experiências do aluno.

Yu e Kim (2008) definem que a lealdade discente é formada por um conjunto de experiências acumuladas ao longo do tempo na universidade. Já Lin e Tsai (2006) conceituam a lealdade como o retorno do aluno egresso e a continuação da sua participação no processo de aprendizagem educacional da instituição. Do ponto de vista de Helgesen e Nettet (2007) e Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), a lealdade diz respeito à probabilidade de indicação e recomendação da Universidade feita pelo aluno a outras pessoas. Lin e Tsai (2006) reforçam que a lealdade, além de estimular a intenção de retorno à instituição, contribui para a divulgação boca-a-boca (recomendação).

Uma definição importante nesse segmento é a relação entre lealdade e retenção. Na visão de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001), Navarro, Iglesias e Torres (2005), Tinto (1975 e 2005), a retenção é considerada sinônimo da lealdade. Tinto (2005) menciona que a retenção é uma estratégia para as organizações

educacionais e está diretamente ligada às habilidades e motivações. Estudantes menos motivados enxergam mais a deficiência de benefícios.

Com uma visão contrária, Lin e Tsai (2006) defendem que a retenção e a lealdade são diferentes. A lealdade pode ser uma estratégia para a retenção, isto é, um aluno leal tem menos chance de trocar de instituição podendo ser considerado como retido. Os autores ainda afirmam que nem sempre um aluno retido é leal, mas um aluno leal tem menos chances de trocar de universidade.

Ao analisar os conceitos apresentados pelos pesquisadores do ensino superior, destaca-se que nesta dissertação utilizou-se as definições de lealdade propostas por Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007), bem como as escalas validadas em suas pesquisas, pois abrangem as características que formam a lealdade no ensino, tais como a indicação e a recomendação da instituição a outras pessoas.

Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) avaliaram em seu estudo a lealdade do aluno quanto à instituição considerando, como público-alvo, alunos de graduação de seis Universidades da Alemanha. Os resultados obtidos demonstram que a qualidade de ensino e o comprometimento emocional do aluno têm relação direta com a lealdade no ensino. Destaca-se que nesse estudo foram avaliadas instituições públicas que podem demonstrar resultados diferentes em relação a uma instituição privada, pois o perfil de aluno é diferente.

Helgesen e Nettet (2007) também avaliaram a lealdade no ensino e consideraram, como público-alvo, alunos de graduação de uma Universidade privada da Noruega. Os resultados obtidos no estudo mostram uma forte relação entre a lealdade e a satisfação, pois alunos satisfeitos estão mais propensos a se tornarem leais.

No processo de formação da lealdade, além da satisfação, também estão presentes outros antecedentes. Sob o ponto de vista de McCollough e Gremler (1999) e Granitz, Koernig e Harich (2009), a co-criação de valor e o desempenho percebido também têm relação direta com a lealdade. Os autores afirmam que, na área do ensino, assim como em outros serviços de um modo geral, por terem características intangíveis, é mais difícil fazer a avaliação da entrega. A co-criação pode ser uma boa estratégia, ou seja, deve-se envolver o aluno na relação ensino e

aprendizagem fazendo com que ele perceba valor. Essa estratégia pode motivar o aluno, fazendo com que ele se engaje no seu aprendizado resultando no seu melhor desempenho, satisfação e, conseqüentemente, na sua indicação da universidade a outras pessoas.

2.2 ANTECEDENTES DA LEALDADE NO ENSINO SUPERIOR

Nas seções seguintes, são apresentados os antecedentes da lealdade no ensino superior que foram definidos com base em estudos teóricos, conforme exposto anteriormente.

2.2.1 Satisfação

A satisfação tem relação direta com as expectativas do consumidor, assim como as suas experiências quanto ao serviço e à sua percepção de qualidade. A satisfação, de acordo com a visão de Oliver (1980), pode ser caracterizada pela teoria da desconfirmação das expectativas. Ao utilizar um produto ou serviço, o consumidor possui expectativas prévias em relação ao mesmo. Após a sua utilização, é feita uma avaliação do desempenho do produto ou serviço e da experiência vivenciada com o objetivo de verificar o resultado obtido. Esse desempenho e experiência, sendo positivos ou negativos, influenciam a satisfação.

Zeithaml *et al.* (1990) apontam que existem fatores específicos que influenciam nas expectativas do consumidor. São eles: divulgação boca-a-boca (o que os clientes ouvem de outros clientes), necessidades especiais (determinada por características individuais e circunstanciais), experiências passadas em relação ao serviço (relatos) e comunicações externas (mídia impressa, comerciais na TV, informações sobre o serviço).

Oliver (1999, p. 2) afirma que a satisfação “[...] está relacionada a alguma realização, ou seja, o consumidor percebe que o consumo está ligado a uma necessidade, desejo, objetivo e a experiência (realização) pode ser positiva”. Zeithmal e Bitner (2003, p. 88) definem a satisfação como “uma avaliação feita pelo cliente referente a um produto ou serviço contemplando ou não as necessidades e expectativas do próprio cliente”. Zeithmal e Bitner (2003) também destacam que há aspectos que influenciam na satisfação: as percepções de qualidade, os resultados positivos ou negativos das experiências com o produto e/ou serviço e o atingimento ou não das expectativas.

Dos fatores anteriormente mencionados, o que mais reflete no ensino superior é a divulgação boca-a-boca, segundo Qian (2006) e Voss, Gruber e Szmigin (2007). A divulgação boca-a-boca pode incentivar mais alunos a estudar na instituição, sendo essa uma fonte positiva de propaganda da universidade.

No ensino superior, Helgesen e Nettet (2007) definem a satisfação como o resultado das experiências obtidas pelo aluno quanto aos serviços recebidos pela universidade. Navarro, Iglesias e Torres (2005) conceituam a satisfação discente como o resultado da avaliação das expectativas e experiências do aluno em sala de aula na relação ensino e aprendizagem e nos aspectos que envolvem a infraestrutura e o atendimento da instituição de um modo geral.

Reforçando esse conceito de satisfação, DeShields Jr. e Kara (2004) mencionam que, na área do ensino, o nível de satisfação é determinado pela diferença entre o desempenho do serviço percebido pelo aluno e suas expectativas. Contribuem para a formação da satisfação as experiências na relação ensino e aprendizagem, a qualidade dos serviços oferecidos pela universidade e a sua infraestrutura (DESHIELDS JR., KARA, KAYNAK, 2005).

Schleich, Polydoro e Santos (2006) ressaltam a importância das instituições de ensino avaliarem a percepção de satisfação do aluno referente aos aspectos do contexto educativo, pois, para a instituição, pode ser um indicador e, para o aluno, é uma forma de avaliação da entrega e do atingimento ou não das suas expectativas.

No estudo desenvolvido por Schleich, Polydoro e Santos (2006) é proposta uma escala para avaliar a satisfação de alunos dos cursos de graduação de Administração, Ciência da Computação e Comunicação de uma Instituição de

Ensino Superior Privada de São Paulo. Essa escala tem como objetivo medir aspectos referentes ao curso de um modo geral (professor, métodos de ensino, relação professor e aluno, entre outros), quanto às oportunidades de desenvolvimento (atividades extracurriculares, currículo do curso, programas de apoio financeiro ao aluno, condições oferecidas para o desenvolvimento profissional, entre outros) e aspectos de infraestrutura da instituição (recursos e equipamentos, disponibilidade de livros da biblioteca, infraestrutura da instituição e sala de aula, atendimento, limpeza da instituição, entre outros).

A escala de satisfação proposta por Schleich, Polydoro e Santos (2006) foi utilizada nesta dissertação, pois contempla questões voltadas à experiência do aluno quanto ao processo de aprendizagem. Esses aspectos corroboram com o conceito de Navarro e Iglesias (2005) e Deshields Jr., Kara, Kaynak (2005) que citam que a satisfação no ensino contempla as experiências do aluno em sala de aula e na instituição, e os aspectos referentes à infraestrutura e atendimento.

Como já foi abordado anteriormente, a satisfação e a lealdade possuem relação direta, sendo que a satisfação classifica-se como um antecedente da lealdade. A relação entre esses dois conceitos é confirmada pelos autores Torres-Moraga, Parraga e González (2008), Navarro, Iglesias e Torres (2005), Helgesen e Nettet (2007), Yu e Kim (2008), Alves e Raposo (2007) e Brown e Mazzarol (2009).

Nos estudos apresentados por esses pesquisadores do ensino, a lealdade é apresentada com o conceito de retorno do aluno egresso à universidade e a sua recomendação da instituição para outras pessoas. Esses autores reforçam que um aluno satisfeito com os aspectos da instituição, assim como com as suas experiências na aprendizagem, está mais propenso a fazer indicações da Universidade para outras pessoas.

Navarro, Iglesias e Torres (2005) destacam em seu estudo que o nível de satisfação está relacionado com o nível de lealdade, isto é, se um aluno tiver uma alta satisfação poderá ter uma alta lealdade. Caso tenha uma satisfação média ou baixa poderá ter uma lealdade coerente com o seu grau de satisfação. Uma contribuição que Helgesen e Nettet (2007) trazem em seu estudo é que a lealdade pode ser construída ao longo da experiência do aluno com a universidade em todos

os níveis de ensino podendo esta continuar quando o aluno torna-se egresso e retorna à universidade para realizar outras atividades.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por esses estudiosos demonstram uma forte associação entre a satisfação e a lealdade. Portanto, propõem-se as seguintes hipóteses:

H1 - A satisfação influencia positivamente a lealdade

H1a – A satisfação em relação ao curso influencia positivamente a lealdade

H1b - A satisfação em relação à instituição influencia positivamente a lealdade

A satisfação discente, bem como dos públicos que interagem com a universidade (egressos, pais, órgão governamentais, empresas, a comunidade como um todo), pode trazer benefícios, como por exemplo, a indicação da instituição para outras pessoas. Já um aluno satisfeito, além de fazer indicações, pode tornar-se leal e obter um melhor desempenho (DESHIELDS JR., KARA, KAYNAK, 2005). Clayson (2009) complementa que o desempenho percebido tem relação direta com a satisfação podendo ser classificado como seu antecedente. Um aluno que desenvolve um bom desempenho pode ter uma maior satisfação quanto à instituição contribuindo para a formação da sua lealdade.

2.2.2 Desempenho percebido

O resultado do desempenho discente das instituições de ensino superior é considerado um indicador que possibilita a avaliação da qualidade de ensino, bem como o acompanhamento da relação ensino-aprendizagem entre o professor e o estudante (ABRANTES; SEABRA; LAGES, 2007). Cabe enfatizar que essa variável foi abordada nesta dissertação, principalmente, devido a dois motivos. Primeiramente, por causa do seu impacto na lealdade e nos seus antecedentes (satisfação e co-criação), isto é, um aluno que participa do processo de criação de valor pode tornar-se mais satisfeito, ter um melhor desempenho, podendo estimular a sua recomendação da universidade para outras pessoas (lealdade).

Posteriormente, conforme aponta Clayson (2009), não é tão comum encontrar estudos quantitativos que mediram o desempenho percebido. Geralmente, os estudos realizados avaliaram o desempenho através das notas obtidas e não da percepção do aluno quanto às suas competências desenvolvidas.

Clayson (2009) desenvolveu uma meta-análise com o objetivo de avaliar esses aspectos relacionados à aprendizagem, enfatizando a análise da avaliação dos alunos quanto ao ensino (*Student Evaluation of Teaching* - SET), a sua associação com as notas (processo de avaliação por notas) e a própria percepção do aluno quanto ao seu desempenho. Ao realizar a meta-análise, o autor conclui que, para saber se um aluno obteve uma boa aprendizagem, é necessário não somente fazer a avaliação quanto ao ensino (SET), mas também considerar outros fatores associados à avaliação, tais como o desempenho do professor, as notas obtidas pelos alunos e a análise da percepção do aluno quanto ao seu próprio desempenho. Ressalta-se que o aluno leva em consideração ao avaliar o seu desempenho as competências desenvolvidas e as experiências vivenciadas no processo de aprendizagem. Percebe-se, desse modo, que não é considerado somente o resultado das notas obtidas.

Corroborando com Clayson (2009), Young, Klemz e Murphy (2003) citam que a percepção do aluno sobre o seu próprio desempenho é formada pelos conhecimentos adquiridos, pelas competências e habilidades desenvolvidas e pelo aprendizado obtido de um modo geral em sala de aula.

Duque (2002) reforça que todo o serviço prestado precisa ter o seu desempenho medido. No ensino, essa avaliação mostra-se ainda mais relevante, pois através dela é possível avaliar a evolução do desempenho do aluno e da aprendizagem, a efetividade dos métodos utilizados e do conteúdo do currículo, a atuação dos professores, entre outros aspectos. Além da importância da avaliação para a universidade, também é relevante o aluno fazer a sua própria avaliação e perceber a sua evolução ou pontos a serem melhorados.

Rovai *et al.* (2009) abordam que, para a avaliação do desempenho de um aluno, é necessário analisar os quatro tipos de aprendizagem obtidas: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem afetiva, a aprendizagem psicomotora e a auto-avaliação da aprendizagem. A aprendizagem cognitiva diz respeito ao

desenvolvimento de habilidades e competências e, geralmente contempla, a avaliação por notas. Já o aprendizado afetivo se refere às atitudes, opiniões, crenças, emoções e valores. Esses aspectos estão diretamente ligados aos valores dos alunos ao expor suas ideias, nas suas atitudes, enfim, em todos os aspectos relacionados à aprendizagem. A aprendizagem psicomotora envolve as habilidades físicas, a operação de equipamentos e tecnologia (computador), isto é, todas as habilidades físicas envolvidas no processo de aprendizagem. A auto-avaliação é feita pelo aluno, geralmente, através do resultado das notas, do aprendizado adquirido e das competências desenvolvidas. Essa auto-avaliação é o momento em que o aluno tem a percepção do seu desempenho.

No que tange à avaliação das habilidades e competências, Duque (2002) desenvolveu um estudo que teve como objetivo analisar as habilidades que o aluno de graduação da área de negócios percebe que o curso possibilita desenvolver. O autor destaca que um conjunto de habilidades forma as competências que um curso proporciona que sejam desenvolvidas.

Duque (2002), com base na análise do currículo de algumas instituições e literaturas na área, definiu determinadas habilidades. Esse processo resultou na definição das seguintes habilidades: liderança, comunicação, interpessoais, analíticas, decisórias, tecnológicas, sobre a economia global, éticas e sobre a prática de negócios. Após essas definições, uma amostra de alunos foi convidada a fazer uma avaliação referente a essas habilidades.

Os resultados do estudo de Duque (2002) mostram que há diferenças entre as habilidades que o aluno classifica como importante e as que ele já conseguiu desenvolver e essa diferença pode ter como um dos motivos a estrutura curricular do curso. As habilidades interpessoais, de liderança, economia global e comunicação são as consideradas de maior importância pelos alunos.

A escala proposta por Duque (2002) que contempla a avaliação de habilidades foi utilizada nesta dissertação, pois abrange vários pontos relacionados à formação discente e corroboram outros estudos nessa área que reforçam a importância em se medir o desempenho através das competências desenvolvidas.

Cabe destacar a relevância do estudo desenvolvido por Duque (2002), pois há poucos estudos quantitativos que avaliaram o desempenho percebido, principalmente a avaliação de habilidades e competências.

Para que um aluno consiga obter um bom desempenho, é fundamental haver uma boa relação entre o professor e o aluno na sala de aula. A interação entre o discente e o docente é originada pela abertura para perguntar questões, expressar ideias e o incentivo para a discussão em sala de aula. O resultado dessa interação para o aluno é que este consegue expressar suas ideias, desenvolver suas próprias competências e, conseqüentemente, aproveitar e qualificar a discussão em sala de aula (ABRANTES; SEABRA; LAGES, 2007).

O professor tem um papel importante nesse processo, pois, conforme apontam Paswan e Young (2002), na relação de aprendizagem, ele precisa ter a habilidade para dar *feedbacks* aos alunos e aprimorar o desenvolvimento de métodos de ensino que visem ao aprendizado.

O bom desempenho pode impactar na satisfação e no processo de formação da lealdade, caracterizando-se, então, como um antecedente tanto da satisfação, quanto da lealdade. Pode-se fazer essa afirmação com base no estudo anteriormente mencionado do autor Clayson (2009) que aponta a relação do bom desempenho obtido pelo aluno e o impacto na sua satisfação.

Percebe-se a relação entre a avaliação do desempenho e a satisfação nos estudos de Gremler e McCollough (2002) e Lancellotti e Boyd (2008). Gremler e McCollough (2002) realizaram um estudo quantitativo no qual avaliaram a relação entre essas variáveis e afirmam que um aluno que tem boas notas e um bom desempenho de modo geral, geralmente tem uma maior satisfação quanto à universidade.

Lancellotti e Boyd (2008) também desenvolveram um estudo quantitativo que mediu a relação entre o desempenho e a satisfação e abordam que alunos associam a sua experiência quanto à aprendizagem e o desempenho obtido com a sua satisfação. Para fazer essa avaliação, um aluno analisa as notas obtidas, as experiências adquiridas e as interações vivenciadas em sala de aula. A experiência positiva e o aprendizado resultam na satisfação. Os autores ainda destacam que a

experiência do aluno no ensino pode impactar diretamente no desenvolvimento das suas habilidades, competências, aprendizado, impactando na satisfação.

Sendo assim, são propostas as seguintes hipóteses:

H2 – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação

H2a – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação ao curso

H2b – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação à instituição

Apesar da maioria dos estudos apresentados pelos autores reforçarem uma relação positiva entre a satisfação e o desempenho, Cherry, Ordoñez e Gilliland (2003) têm uma opinião contrária e afirmam que nem sempre há uma relação positiva entre a satisfação e o desempenho. Alunos podem ter expectativas positivas em relação ao seu desempenho, um bom aprendizado, mas ter notas baixas. Esse resultado pode impactar diretamente na insatisfação. Ou então, para alguns alunos, o resultado do desempenho pode contribuir para o aumento da satisfação, mas não é o aspecto que mais influencia. Para impactar na satisfação de alguns alunos, é necessário experiências positivas com outros aspectos relacionados à universidade, como por exemplo, a infraestrutura, a percepção de valor e a qualificação do corpo docente.

Fica evidente que no contexto do ensino superior há evidências empíricas da relação entre as variáveis satisfação e desempenho percebido e que essas variáveis estão diretamente relacionadas à lealdade classificando-se como seus antecedentes. Ressalta-se que, para que o aluno perceba valor na relação de aprendizagem, é importante a sua interação e participação nesse processo caracterizando a co-criação de valor.

2.2.3 Co-criação de valor

Uma teoria relevante na área de serviços e que abrange o conceito de valor é a nova lógica dominante dos serviços. Vargo e Lusch (2004) citam uma nova lógica que objetiva entender as trocas econômicas através do movimento dos produtos para os serviços. Essa nova lógica focaliza premissas relacionadas à troca de conhecimentos, informações, experiências e à participação do consumidor na prestação de serviços, visando ao fortalecimento do relacionamento e à criação de valor. Nessa nova visão, os serviços têm extrema importância nas atividades de marketing.

A nova lógica dominante é estruturada com base em dez premissas. Oito foram definidas por Vargo e Lusch (2004). A nona premissa é oriunda do artigo de Lusch e Vargo (2006) e a décima de Lusch e Vargo (2007).

As dez premissas definidas pelos autores são: (1) o serviço é a base fundamental das trocas (essência do conceito de serviços); (2) as trocas indiretas mascaram a base fundamental de troca (relação empresa, produto e dinheiro); (3) os produtos são mecanismos de distribuição para a provisão de serviços (bens são conhecimentos aplicados e habilidades); (4) os recursos de operação são a principal fonte de vantagem competitiva (recursos operacionais da empresa); (5) todas as economias são economias de serviços (relação da economia e a prestação de serviços); (6) o consumidor é sempre co-criador (participação no processo de criação de valor); (7) a empresa não pode entregar valor, somente pode fazer proposições de valor (interação do consumidor); (8) a visão centrada nos serviços é inerentemente relacional e orientada ao consumidor (foco no consumidor); (9) todos os atores sociais e econômicos são recursos de integração (produtor, fabricante e varejista); e (10) o valor é sempre unicamente e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário (valor focado na interação com o consumidor) (VARGO; LUSCH; 2004; LUSCH; VARGO, 2006; LUSCH; VARGO, 2007).

Após trazer o conceito da nova lógica dominante para a área de marketing em 2004, Vargo e Lusch continuaram seus estudos nessa área complementando as premissas em 2006 e 2007, revendo os conceitos e premissas do estudo de 2004. Essa revisão teve como objetivo enfatizar os aspectos relacionados à integração,

criação de valor e à participação do consumidor na prestação de serviço, caracterizando a co-criação de valor.

Como pode-se perceber nessa teoria, o valor está na sua essência e as premissas demonstram que o consumidor é considerado sempre um co-criador de valor. Com base nesses aspectos, verifica-se a necessidade do entendimento desse conceito, bem como da sua evolução. O conceito tradicional de criação de valor consiste na relação da organização com o mercado, classificando a empresa e o consumidor com regras distintas entre produção e consumo e no mercado é que há a troca entre o produto e o consumidor, caracterizando um processo de criação de valor separado. O antigo conceito de mercado tinha como foco a empresa responsável pela produção de um determinado produto e o cliente como consumidor do mesmo, não havendo uma preocupação em envolver o consumidor neste processo. A estratégia era somente o foco no cliente e não visava o seu envolvimento na produção do produto ou prestação de serviço. As interações que aconteciam não eram vistas como criação de valor (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004b).

Com o passar do tempo, como pôde-se perceber nas premissas da nova lógica, o conceito de criação de valor foi evoluindo. A partir de 2004, com maior ênfase, autores como Prahalad e Ramaswamy e Vargo e Lusch começaram a discutir a co-criação e a relevância de envolver o consumidor no processo de prestação de serviços ou na personalização de um produto caracterizando os conceitos de co-produção e co-criação de valor. Essa intensificação nos estudos ocorreu devido ao aumento do enfoque na customização de produtos, na interação do consumidor em alguns serviços específicos fazendo com que ocorresse a experiência do cliente ao se envolver nesse processo visando à criação de valor.

Prahalad e Ramaswamy (2004a) afirmam que recentemente houve uma mudança no papel do consumidor, pois este era isolado, desinformado e passivo. Com a nova lógica de mercado, o aumento do consumo e o foco na criação de valor, o consumidor passa a estar conectado às transformações, tendo um maior acesso às informações e a praticar um papel ativo no consumo. Essas mudanças permitem que o consumidor possa vivenciar as suas próprias experiências com determinadas marcas e organizações.

A Figura 3 demonstra a interação no mercado. Percebe-se que a empresa e o consumidor são tanto colaboradores, quanto competidores. Colaboradores no processo de co-criação de valor e competidores na extração de valor econômico no processo de troca.

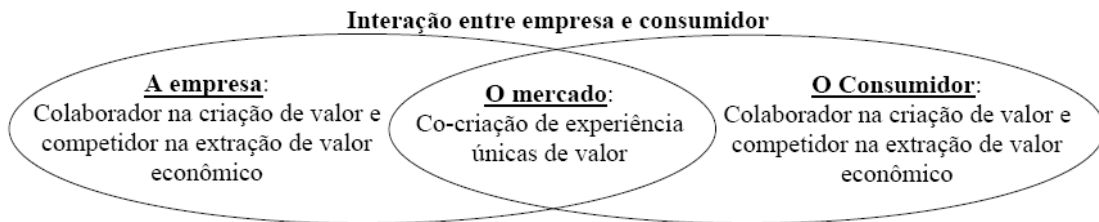


Figura 3: Interação entre a empresa, mercado e consumidor
Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004b, p. 11)

Cabe ressaltar também a importância do entendimento da diferença dos termos co-produção e co-criação de valor. A co-produção e a co-criação referem-se à interação do consumidor, sendo que a co-produção antecede a co-criação. Reforçando essa definição, Vargo e Lusch (2006) citam que esses conceitos estão alinhados e que a co-produção está subordinada à co-criação de valor. Etgar (2007) menciona que a co-produção pode ocorrer dentro do processo de produção que precede o estágio do uso. Implica que os consumidores participem no desempenho das várias atividades executadas em um ou vários estágios do processo de produção podendo se caracterizar pela customização de um produto e/ou serviço. Já a co-criação ocorre no estágio de uso (consumo).

De acordo com Auh *et al.* (2007, p. 361), “a co-produção é a participação construtiva do consumidor no processo de criação do serviço”. Na visão de Vargo e Lusch (2004), a co-criação de valor se refere ao envolvimento do consumidor no processo ou na prestação de serviço. Complementando, Prahalad e Ramaswamy (2004a) apontam que a co-criação se caracteriza pela interação do cliente e pela troca entre este e a empresa. Fica evidente nessas definições que há diferença entre o conceito de co-produção e co-criação, não podendo os mesmos serem classificados como sinônimos.

Para a formação da co-criação, é necessária a análise de quatro elementos básicos, segundo Prahalad e Ramaswamy (2004b): o diálogo que é a interatividade, envolvimento profundo e propensão a agir por parte da empresa e do consumidor, isto é, a comunicação entre a empresa e o consumidor; o acesso é a busca do

consumidor por informações e a vivência de experiências; a avaliação do risco que é a probabilidade de dano ao consumidor, ou seja, comunicar ao cliente somente os benefícios do produto e não os seus riscos; e a transparência considera as informações que são passadas ao consumidor e deve-se ter cuidado para não se ter assimetria. Esses elementos são as bases do processo de interação entre a empresa e o consumidor, conforme demonstrado na Figura 4:

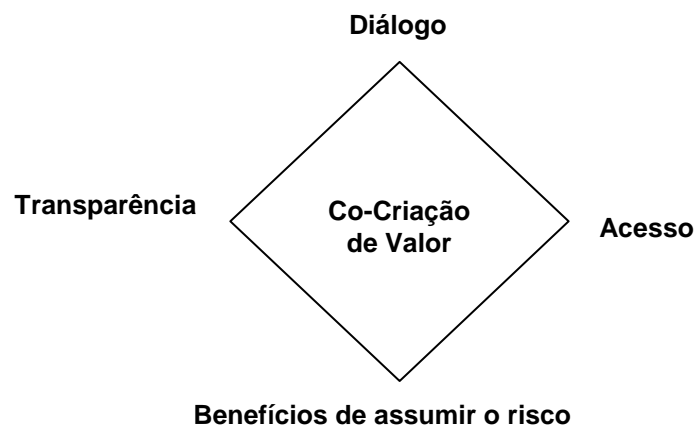


Figura 4: Blocos de construção das interações para co-criação de valor
Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004b, p. 9)

A co-criação na área de serviços pode ser utilizada como uma estratégia, segundo Dong, Evans e Zou (2008), pois a participação do consumidor no processo permite uma melhor compreensão das regras e procedimentos do serviço, assim como o conhecimento do funcionamento do mesmo. Esse entendimento pode proporcionar melhorias visando à satisfação do consumidor e ao marketing de relacionamento.

McCollough e Gremler (1999) corroboram afirmando que a co-criação pode contribuir para que o consumidor perceba valor no serviço, sendo esse processo mais difícil nesse segmento devido à intangibilidade. Com a co-criação, a qualidade do serviço depende dos esforços tanto do prestador do serviço, quanto do consumidor.

Kotzé e Plessis (2003) também citam como um benefício a interação do consumidor com a empresa, pois pode resultar no aumento da satisfação e na repetição de compra (contribuindo para a geração da lealdade) e incentivar a divulgação boca-a-boca. Entretanto, no processo de co-criação de valor, também podem ocorrer problemas. Como aspecto negativo, caracteriza-se o aumento das

incertezas no sistema de produção do serviço, a negação do consumidor em participar do processo de criação de valor e os serviços têm um tempo para serem realizados, podendo este não coincidir com o momento que o consumidor deseja. Outra desvantagem é o risco do consumidor não executar a sua participação com qualidade, comprometendo a qualidade da prestação do serviço.

A co-criação de valor também tem seus desafios, conforme McCollough e Gremler (1999). Para garantir que ocorra esse processo de participação do consumidor, o prestador de serviço precisa assegurar, de um modo geral, a qualidade do serviço a ser oferecido, ter estratégias definidas, e, principalmente, analisar os aspectos que podem contribuir para corresponder às expectativas do consumidor.

Mostra-se fundamental trazer esses aspectos para o ensino superior, pois esses conceitos são percebidos no referido contexto. As características da co-criação de valor, como a participação do consumidor e a interação, estão presentes na essência da aprendizagem e na relação professor e aluno.

Desse modo, é preciso mencionar que foram analisados estudos publicados no contexto do ensino superior no Brasil e não se encontrou nenhum estudo sobre co-criação. Já internacionalmente, há poucas pesquisas que abordam a co-criação de valor, sendo que grande parte delas abordam conceitos que se aproximam do significado de co-criação, como a participação e a interação.

Cabe destacar também que os elementos da co-criação de valor, citados por Prahalad e Ramaswamy (2004b), estão no contexto do ensino. Uma instituição tem como princípios a transparência, o diálogo na relação de aprendizagem, o estímulo ao acesso às informações e o risco presente na relação ensino-aprendizagem. O risco existe nesse processo, pois a co-criação permite a construção de uma relação de confiança entre o professor e o aluno e estimula a participação discente nas atividades propostas pela instituição (KHALIFA, 2009). Caso o aluno não se envolva nesse processo, pode impactar nos resultados do seu aprendizado.

Em contradição ao que alguns autores pesquisadores (Vargo e Lusch (2006), Etgar (2007), Auh *et al.* (2007), Vargo e Lusch (2004), Prahalad e Ramaswamy (2004a) afirmam, que a co-produção e a co-criação são conceitos diferentes, no

ensino, os autores tratam como sinônimos. McCollough e Gremler (1999), entre outros autores, trabalham esses conceitos da mesma forma.

Após ter sido feita uma vasta pesquisa nos principais periódicos na área do ensino, pode-se dizer que a co-criação de valor é abordada com maior frequência no contexto do ensino superior através dos seguintes conceitos: definição de papéis do aluno e professor na relação de aprendizagem, interação professor e aluno e responsabilidade do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

Quanto à definição de papéis, observa-se que a universidade tem uma função muito importante em não somente entregar valor para o aluno, mas sim propor valor. Essa proposição deve ser mais intensa, principalmente no desenvolvimento do ensino, pois a qualidade impacta diretamente na percepção do aluno. Nessa relação de aprendizagem, há papéis definidos, tanto do aluno, quanto do professor. O professor tem um papel de estimular a interação em sala de aula, motivar a participação do aluno, classificando-se como um facilitador. Já o aluno tem o papel de construir seu conhecimento, interagir na relação de aprendizagem, apresentando responsabilidades nessa relação.

Os autores Halbesleben e Wheeler (2009) apresentam em seu estudo tipos de papéis do aluno na relação ensino-aprendizagem: aluno que interage menos com o professor na relação ensino e aprendizagem e aluno que tem uma maior interação com o professor nesse processo (aluno como parceiro júnior e co-produtor).

Nesse estudo, Halbesleben e Wheeler (2009) criaram uma escala com o objetivo de avaliar os papéis do aluno, relacionando-os com a avaliação de curso, a doações de dinheiro à instituição, as notas, a satisfação e a discrepância de notas. Como público-alvo, foram pesquisados alunos de graduação da área de negócios de uma Universidade dos Estados Unidos. Os resultados obtidos demonstram que o aluno com menor interação com o professor tem associação negativa com a avaliação de curso, a doações de dinheiro à instituição, a avaliação de notas e a satisfação. Todavia, identificou-se uma associação positiva com a discrepância de notas. Já o aluno com maior interação com o professor está associado positivamente com a avaliação de curso, as doações de dinheiro à instituição, a avaliação de notas, a satisfação e, negativamente, com a discrepância de notas.

A escala proposta por Halbesleben e Wheeler (2009) sobre os papéis – aluno como co-produtor e parceiro júnior – foi utilizada nesta dissertação, pois contempla a essência do conceito de co-criação de valor no ensino.

Outra definição de co-criação no ensino é a interação. Abrantes, Seabra e Lages (2007) afirmam que a interação entre o aluno e o professor permite estimular a expressão de ideias e a abertura para a discussão em sala de aula. Esse processo contribui para a criação de valor, bem como para a participação do aluno no processo.

A interação é contemplada no modelo proposto por Paswan e Young (2002). Os autores analisaram a relação da interação entre o aluno e o professor e foram pesquisados alunos de graduação da área de negócios de uma Universidade dos Estados Unidos. Os resultados apontam que a interação na relação de ensino e aprendizagem motivam tanto o professor, quanto o aluno a obterem um melhor desempenho e interesse proporcionando um maior envolvimento nessa relação. Ressalta-se que a escala proposta sobre interação foi utilizada neste estudo.

No modelo demonstrado na Figura 5, dos autores Kotzé e Plessis (2003), é possível perceber as formas de interação e participação do aluno. Os autores apontam que o aluno pode co-criar tanto em atividades em sala de aula, quanto fora, em atividades individuais ou em grupos. Nas atividades fora da sala de aula e individuais, podem ser realizados estudos para as avaliações, preparação de leituras, revisão de anotações, consulta ao professor para esclarecer dúvidas e o desenvolvendo de tarefas individuais com o suporte do professor. Já as tarefas em grupo proporcionam a discussão e a troca entre os participantes. Dentro da sala de aula pode ocorrer a co-criação no esclarecimento de dúvidas, nas anotações feitas referentes ao conteúdo, nas respostas das questões e na participação das discussões, na realização de apresentações e no processo de avaliação. Evidencia-se que há diversas maneiras do aluno co-criar valor na relação ensino-aprendizagem.

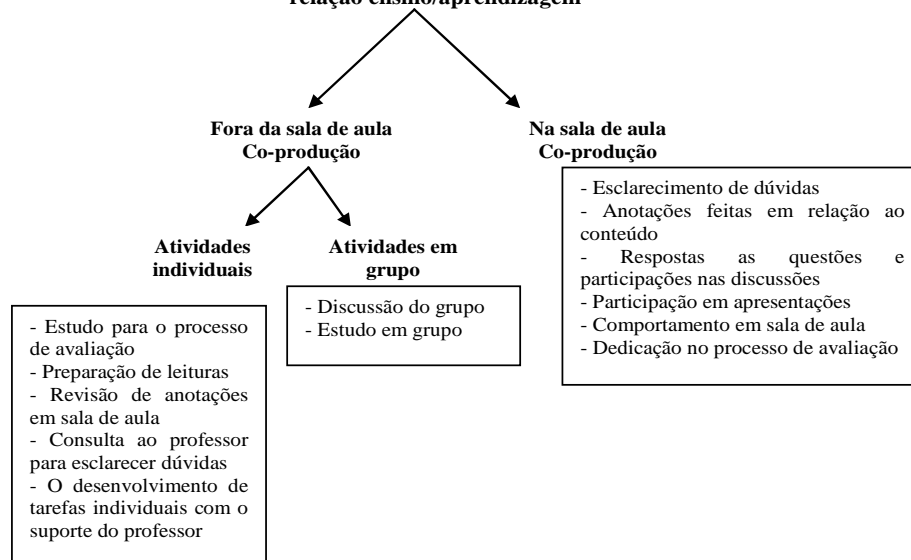


Figura 5: Formas da participação do aluno nos serviços no ensino
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Kotzé e Plessis (2003, p. 6)

Na co-criação de valor, além da definição de papéis, a interação e a participação na relação ensino-aprendizagem, o aluno também tem responsabilidade nesse processo. Sierra (2009) apresenta em seu estudo o conceito de responsabilidade compartilhada entre o professor e o aluno na aprendizagem. Sierra, Heiser e McQuitty (2009, p.111, *apud* SIERRA, 2009, p.1) definem a responsabilidade compartilhada como “[...] a dependência mútua ou responsabilidade para o sucesso de um resultado do serviço através de esforços físicos e verbais pelas partes diretamente envolvidas na troca de serviços”. O autor afirma que a responsabilidade compartilhada e a co-criação estão diretamente relacionadas, pois os dois conceitos estão presentes na relação de aprendizagem e a co-criação tem como elementos: a colaboração ativa, o diálogo, a interação e a responsabilidade mútua (compartilhada). Pode-se dizer que responsabilidade compartilhada faz parte do processo de co-criação de valor na relação da aprendizagem.

Cabe ressaltar que nessa relação de compartilhamento de responsabilidades o professor é responsável por proporcionar um ambiente interativo e trocar conhecimentos com o aluno e, este, por sua vez, tem responsabilidade em participar dessa interação, das discussões em sala de aula e trocar experiências. Essa troca de experiências é uma característica que se destaca na responsabilidade compartilhada, podendo ser entre o professor e o aluno, ou entre os alunos. A troca de experiências pode ser uma forma do aluno perceber a sua participação no

processo de aprendizagem e perceber os resultados do seu desempenho ou do conhecimento adquirido (SIERRA, 2009).

Nesse estudo, Sierra (2009) avaliou a percepção do aluno quanto à responsabilidade compartilhada na aprendizagem e a relação da responsabilidade compartilhada com a nota. Foi estruturada uma escala com questões referentes à responsabilidade compartilhada, resposta emocional, resposta atitudinal, intenções e imagem. Pesquisou-se alunos de graduação da área de negócios de uma Universidade dos Estados Unidos e os resultados demonstram que os alunos percebem que a responsabilidade compartilhada proporciona uma maior interação, um melhor aprendizado e um melhor desempenho. A escala validada por Sierra (2009) sobre responsabilidade compartilhada foi utilizada neste estudo visando avaliar o construto co-criação de valor.

Os conceitos de Halbesleben e Wheeler (2009), Paswan e Young (2002) e Sierra (2009) escolhidos para serem analisados nesta dissertação são relevantes, uma vez que trouxeram muitas contribuições para o contexto em estudo, como o desenvolvimento de conceitos e resultados empíricos que demonstram que o aluno que tem um papel mais participativo, que interage mais, obtém um melhor aprendizado e um melhor desempenho. Outra contribuição é a validação de escalas que apresentam a relação da co-criação de valor no ensino.

Com base na análise dos conceitos de co-criação apresentados pelos autores, bem como nos aspectos presentes no contexto educacional, pode-se resumir que a co-criação de valor no ensino é o processo pelo qual alunos e professores colaboram para o desenvolvimento de conhecimento, competências e habilidades (valor).

Pode-se afirmar também que a co-criação de valor classifica-se como um antecedente da lealdade e está diretamente relacionada ao desempenho e à satisfação. Granitz, Koernig e Harich (2009) apontam que um aluno que é motivado a interagir na relação ensino-aprendizagem pode obter um melhor desempenho, elevar a sua percepção de qualidade e, conseqüentemente, aumentar a satisfação. Essa percepção positiva pode resultar na sua lealdade e na divulgação boca-a-boca. McCollough e Gremler (1999) também reforçam a relação entre essas variáveis.

Nos estudos realizados pelos autores McCollough e Gremler (1999) e Halbesleben e Wheeler (2009), evidencia-se a relação entre a co-criação de valor e a satisfação. Halbesleben e Wheeler (2009) abordam que o perfil de aluno que interage e participa do processo de aprendizagem, ou seja, que co-cria valor, está associado positivamente com o aumento da satisfação em relação ao curso. Já McCollough e Gremler (1999) realizaram um estudo qualitativo através de técnica de *focus group* com o objetivo de avaliar a satisfação com o desempenho da aprendizagem relacionado à co-criação de valor. Os autores concluem que a co-criação de valor entre o professor e o aluno pode resultar no aumento da satisfação e, conseqüentemente, em um maior aprendizado e em um bom desempenho.

Assim, definem-se as seguintes hipóteses:

H3 – A co-criação de valor influencia positivamente a satisfação

H3a – A interação influencia positivamente a satisfação em relação ao curso

H3b - A interação influencia positivamente a satisfação em relação à instituição

H3c – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação ao curso

H3d – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação à instituição

H3e – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação ao curso

H3f – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação à instituição

A co-criação de valor no ensino também está diretamente relacionada com o desempenho percebido, conforme estudos de Sierra (2009), Abrantes, Seabra e Lages (2007).

Sierra (2009) e Abrantes, Seabra e Lages (2007) realizaram estudos quantitativos que avaliaram a relação entre a co-criação (interação) de valor e o desempenho percebido. Sierra (2009) cita que o aluno que participa do seu aprendizado obtém melhor desempenho em sala de aula. Um aluno participativo percebe a sua evolução no aprendizado, assim como a sua responsabilidade nesse processo. Abrantes, Seabra e Lages (2007) analisaram a relação da interação entre

o professor e aluno e as variáveis diretamente relacionadas, como o interesse e a responsabilidade, bem como o desempenho discente e a percepção do aluno quanto à aprendizagem. O resultado deste estudo mostra que o aluno que tem uma maior participação sente-se responsável e interessado nesse processo e percebe o seu bom desempenho.

Nesse sentido, definem-se as seguintes hipóteses:

H4 – A co-criação de valor influencia positivamente o desempenho percebido

H4a – A interação influencia positivamente o desempenho percebido

H4b – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente o desempenho percebido

H4c – A co-produção influencia positivamente o desempenho percebido

Com base na revisão teórica apresentada sobre lealdade e seus antecedentes, bem como na proposição das hipóteses a serem testadas, define-se o seguinte modelo estrutural:

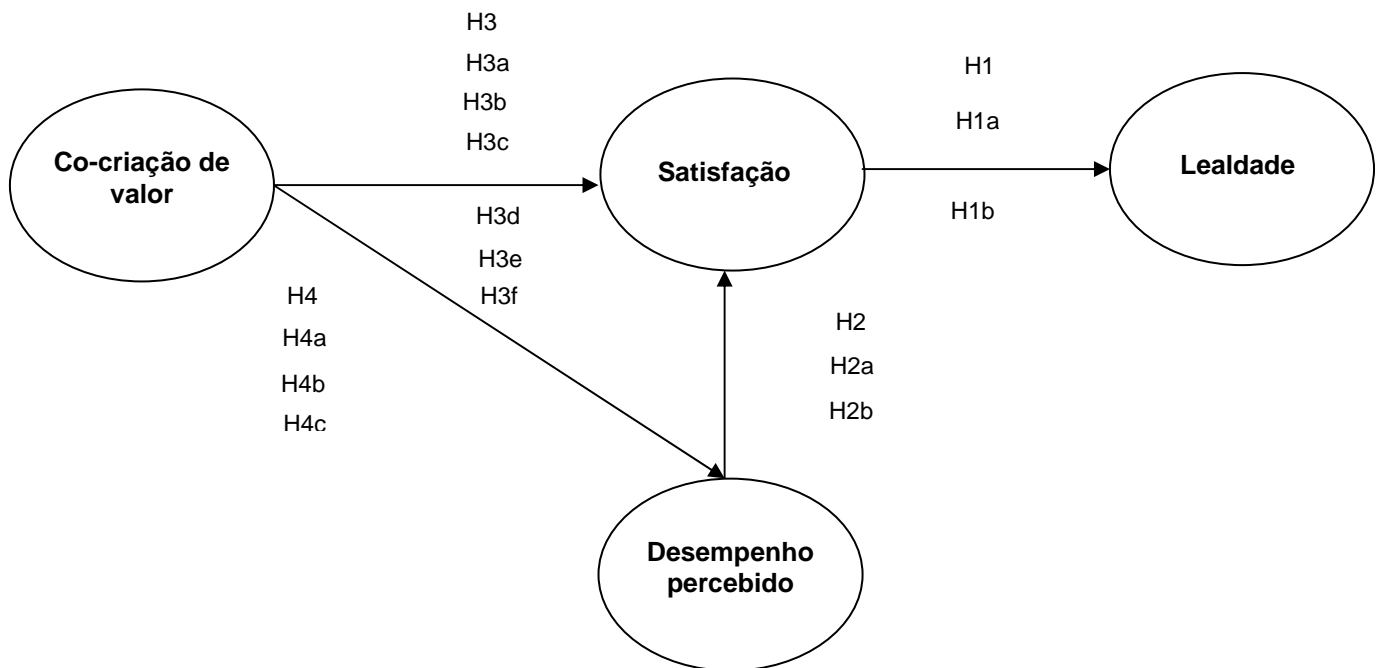


Figura 6: Modelo teórico proposto para a dissertação
Fonte: Elaborado pela Autora

Baseada nas hipóteses definidas no respectivo modelo, foi realizada uma pesquisa aplicada com o objetivo de avaliar e validar o modelo. No capítulo seguinte, apresenta-se o método e todo o planejamento do teste empírico.

3 MÉTODO

Duas etapas foram realizadas para testar as hipóteses propostas, apresentadas no capítulo anterior, uma exploratória e outra descritiva. Cada etapa tem fases específicas que foram necessárias para se atingir os objetivos propostos neste estudo. Na Figura 7, há a descrição completa de cada etapa realizada e, posteriormente, é detalhado todo o procedimento metodológico.

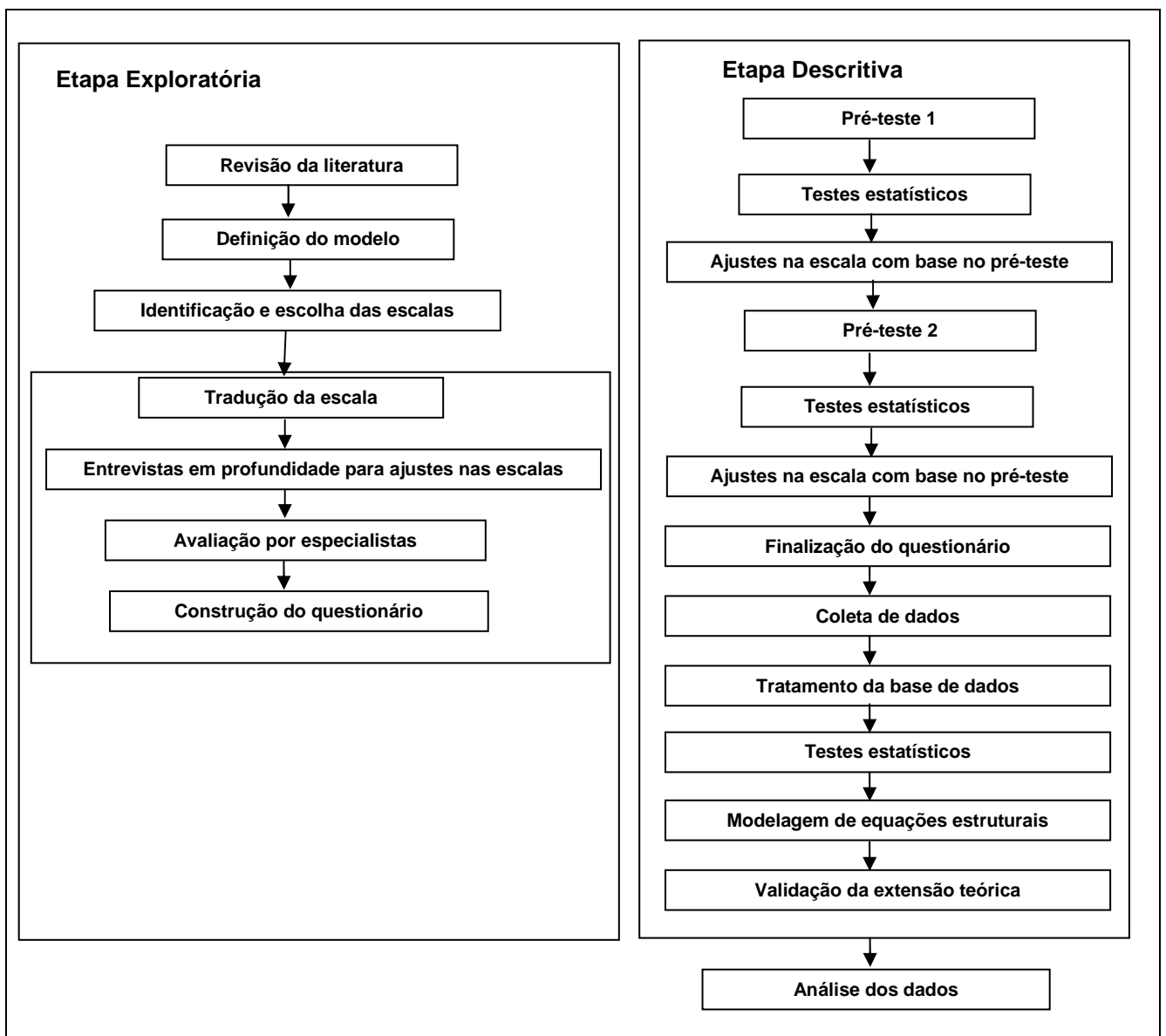


Figura 7: Etapas da pesquisa
Fonte: Elaborado pela Autora

3.1 ETAPA EXPLORATÓRIA

Neste estudo adotou-se esta etapa para melhor compreender o problema de pesquisa e as hipóteses formuladas.

3.1.1 Escalas utilizadas neste estudo

Através da revisão da literatura, identificaram-se escalas que foram mensuradas no contexto do ensino superior, e que permitiram um melhor entendimento das variáveis definidas no modelo. Utilizou-se as escalas dos seguintes autores: Lealdade (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001 e HELGESEN; NESSET, 2007), Satisfação (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006), Desempenho percebido (DUQUE, 2002) e Co-criação de valor (HALBESLEBEN; WHEELER, 2009; PASWAN; YOUNG, 2002; SIERRA, 2009). A seguir, apresenta-se cada escala, a sua origem e as principais características.

3.1.1.1 Escalas de lealdade

Para medir a lealdade, foram utilizadas duas escalas validadas pelos autores Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007).

A escala validada por Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) foi estruturada com base nos modelos de lealdade dos autores Tinto (1975, 1993) e Hennig-Thurau e Klee (1997) enfatizando a recomendação do curso e da universidade pelo aluno a outras pessoas.

Já escala validada por Helgesen e Nettet (2007) foi estruturada, com base nos modelos propostos por Johnson *et al.* (2001); Chan *et al.* (2003), Kaplan e Norton (1996 e 2001), Heaphy e Gruska (1995) e Seth *et al.* (2004), também ressaltando a recomendação da universidade e do curso.

A seguir, são apresentadas as escalas originais desses autores:

Escala validada por Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001)	Escala validada por Helgesen, Nasset (2007)
I'd recommend my course to someone else	Probability of recommending the university college to friends/acquaintances
I'd recommend my university to someone else	Probability of attending the same university college if starting from fresh
If I was faced with the same choice again, I'd still choose the same course	Probability of attending new courses/further education at the university college
If I was faced with the same choice again, I'd still choose the same university	

Quadro 1: Escalas de lealdade

Fonte: Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nasset (2007)

Ressalta-se que, mesmo que a escala proposta por Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) tenha sido avaliada em universidades públicas e não privadas, optou-se pela sua utilização devido ao fato de os itens representarem os conceitos que estão sendo utilizados nesta dissertação e também porque esse estudo é citado por outros autores do ensino, tais como Navarro e Iglesias (2005) e Lin e Tsai (2006).

3.1.1.2 Escala de satisfação

Para avaliar a satisfação, utilizou-se a escala proposta por Schleich, Polydoro e Santos (2006). Os autores utilizaram a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) que foi construída baseada nos seguintes autores: Astin (1993); Betz e cols. (1971); Group Noel-Levitz (2003); Low (2000); Martins (1998); Soares e cols. (2002). Cabe ressaltar que os autores realizaram nessa escala apenas uma análise fatorial exploratória, não fazendo a validação através da fatorial confirmatória.

Essa escala foi escolhida por abranger os aspectos destacados pelos autores do ensino que são importantes de serem medidos nesse contexto, tais como a avaliação do curso, as oportunidades de desenvolvimento do aluno e os aspectos referentes à instituição e por ter sido aplicada no contexto brasileiro.

No Quadro 2, é apresentada a escala.

Escala proposta por Schleich, Polydoro e Santos (2006)
Satisfação com o curso
Relacionamento com os professores
Relacionamento com os colegas do curso
Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido
Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas
Conhecimento dos professores em atender os estudantes durante as aulas
Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram
Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação
Compromisso da instituição com a qualidade de formação
Avaliação proposta pelos professores
Estratégia de aula utilizada pelos professores
Relevância do conteúdo das disciplinas
Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula
Adequação do conteúdo para formação
Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização
Oportunidade de desenvolvimento
Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
Currículo do curso
Eventos sociais oferecidos pela instituição
Envolvimento pessoal nas atividades do curso
Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição
Condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional
Condições para ingresso na área profissional de formação
Programa de apoio financeiro oferecido pela instituição
Oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição
Adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida
Satisfação com a instituição
Recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição
Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria
Equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática
Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca
Acervo disponível na biblioteca
Segurança oferecida pela instituição
Infraestrutura física das salas de aula
Infraestrutura física da instituição
Limpeza da instituição
Serviços oferecidos pela biblioteca
Instalações da instituição
Localização dos diferentes setores que compõem a instituição

Quadro 2: Escala de satisfação
Fonte: Schleich, Polydoro e Santos (2006)

3.1.1.3 Escala de desempenho percebido

Primeiramente, havia sido escolhida a escala proposta por Rovai *et al.* (2008) sobre desempenho percebido. Tanto nas entrevistas em profundidade com alunos, quanto na avaliação dos especialistas foi identificado que essa escala estava

confusa. Decidiu-se, então, utilizar outra escala de desempenho, a proposta por Duque (2002) que obteve uma melhor avaliação pelo respectivo público.

Para a avaliação do desempenho percebido, utilizou-se a escala proposta por Duque (2002) para avaliar a percepção das habilidades desenvolvidas no curso por alunos da área de negócios.

Duque (2002) estruturou uma escala com base em algumas fontes relacionadas ao ensino: o planejamento estratégico de uma Universidade (missão), bibliografias sobre avaliação da aprendizagem e desempenho, *benchmarking* em outras universidades sobre o processo de avaliação de desempenho, análise do currículo de cursos na área de gestão de algumas universidades, análise de *surveys* que avaliaram a percepção de competências desenvolvidas, análise de *surveys* que mediram a percepção de alunos graduados quanto à sua formação e preparação para o mercado de trabalho baseado no desenvolvimento de competências, análise de empresas de recrutamento e seleção de profissionais que indicaram as suas necessidades e o que esperavam em relação aos profissionais.

Após essas análises, foi estruturada uma lista de habilidades que foram validadas através de entrevistas em profundidade e grupos focais com empregadores do mercado e profissionais da universidade. Os empregadores avaliaram se as habilidades identificadas estavam condizentes com as necessidades de formação de profissionais do mercado. Já os profissionais da universidade avaliaram as habilidades com as questões pedagógicas e a proposta de estrutura curricular da instituição, ou seja, se essas habilidades estavam alinhadas com a proposta de formação no ensino.

As habilidades definidas por Duque (2002) consistem em: liderança, comunicação, interpessoal, analíticas, decisórias, tecnológicas, sobre a economia global e sobre a prática de negócios. As habilidades de liderança avaliam os aspectos de trabalho de liderança com equipes, bem como outras práticas de liderança. As habilidades de comunicação se referem à comunicação com equipes, formas de escrita e o fluxo de comunicação como um todo. As habilidades interpessoais dizem respeito às habilidades para compreender as diferenças e a resolução de conflitos. As habilidades analíticas compreendem o uso de técnicas para resolver problemas, para trabalhar sistematicamente e o uso de ferramentas para a resolução de problemas. As habilidades decisórias enfatizam técnicas de negociação e o processo de tomada de decisões. As habilidades tecnológicas

abrangem o uso de tecnologias específicas, como por exemplo, softwares para a análise de dados. As habilidades sobre a economia global envolvem análises econômicas de mercado e as habilidades éticas as relações éticas. Já as habilidades sobre a prática de negócios avaliam aspectos voltados à gestão, como análises de tendência de mercado e questões empresariais.

O Quadro 3 apresenta a escala proposta por Duque (2002).

Escala proposta por Duque (2002)
A. Leadership skills
A1 Ability to serve as a team leader
A2 Ability to use different leadership styles
A3 Ability to support shared team values
A4 Ability to facilitate conflict resolution
B. Communication skills
B1 Ability to write clearly
B2 Ability to speak effectively to groups
B3 Ability to use active listening skills
B4 Ability to explain technical concepts to nontechnical people
B5 Ability to communicate at the correct level of detail
B6 Ability to manage communication flow in teams
B7 Ability to write an executive summary
C. Interpersonal skills
C1 Comprehension of differences among people
C2 Ability to relate to people with diverse backgrounds
C3 Ability to build effective teams
C4 Ability to solve conflicts
D. Analytic skills
D1 Comprehension of quantitative problem-solving techniques
D2 Ability to apply the right tools to business problems
D3 Comprehension of the accuracy and reliability of data
D4 Ability to think systematically
D5 Ability to identify relationships between problems and/or issues
E. Decision-making skills
E1 Ability to use decision-making techniques to solve problems
E2 Knowledge of negotiating skills and techniques
E3 Ability to anticipate and provide alternative solutions
E4 Ability to identify central issues of a problem
E5 Ability to incorporate market and competitor information into analysis
E6 Ability to evaluate risk involved in decisions
F. Technological skills
F1 Ability to use word processing
F2 Ability to use spreadsheets
F3 Ability to use databases
F4 Ability to prepare multimedia presentations
F5 Ability to search and integrate multiple data sources
F6 Ability to communicate electronically
G. Global economy
G1 Comprehension of cultural differences
G2 Comprehension of economic differences
G3 Comprehension of the global business environment

continua

continuação

Escala proposta por Duque (2002)	
G. Global economy	
G4	Comprehension of the impact of other economic systems on the U.S. economy
H. Ethics	
H1	Ability to recognize ethical conflicts in personal situations
H2	Ability to recognize ethical conflicts in business situations
H3	Ability to make ethical decisions
I. Business practices	
I1	Ability to conduct a business meeting
I2	Ability to analyze industry trends
I3	Comprehension of market-based economies
I4	Knowledge of the interdependence of business functions
I5	Comprehension of basic business practices
I6	Ability to focus on customer needs

Quadro 3: Escala para avaliar o desempenho percebido na área de gestão

Fonte: Duque (2002)

3.1.1.4 Escalas de Co-criação de valor

Para medir a co-criação de valor, foram utilizadas três escalas validadas pelos autores Halbesleben e Wheeler (2009), Paswan e Young (2002) e Sierra (2009).

Através da análise de modelos e artigos que trabalham os papéis do aluno, Halbesleben e Wheeler (2009) criaram uma escala de avaliação dos papéis do aluno na relação ensino e aprendizagem. Os autores utilizaram como referências para a estruturação da escala: Beatty (2004); Ferris (2002 e 2003); Halbesleben *et al.* (2003); Hernandez (2002) e Latzko (1997). Ressalta-se que nesta dissertação utilizou-se somente uma parte da escala que contempla a avaliação do aluno como co-produtor e parceiro júnior que estão mais próximos dos conceitos utilizados neste estudo.

Paswan e Young (2002), para avaliar a interação, utilizaram a escala *Student Instructional Rating System* (Sistema de Avaliação do Aluno na Educação - SIR) estruturada com base nos seguintes autores: Bertsch e Peek (1982); Cashin (1995 e 1988); Marks (2000); Nerger, Viney e Riedel (1997) e Stringer e Irwing (1998). Essa escala contempla cinco dimensões: o envolvimento do professor, o interesse do aluno, a interação aluno e professor, a demanda do curso e a organização do curso. Nesta dissertação, utilizou-se somente a dimensão da escala sobre interação aluno e professor que contempla a essência do conceito de co-criação.

Já Sierra (2009) criou uma escala para medir a responsabilidade compartilhada entre o aluno e o professor utilizando como referência a escala de Sierra e McQuitty (2005) sobre responsabilidade compartilhada.

A seguir, são apresentadas as escalas validadas por esses autores:

Escala validada por Halbesleben e Wheeler (2009)	Escala validada por Paswan e Young (2002)	Escala validada por Sierra (2009)
Grades are not given, they are earned	Instructor encouraged student to express opinion	Because of the important role that I and the professor played in the delivery of my education, I feel as though we worked together as equals to make this learning experience a success.
Students are ultimately accountable for their own education	Instructor is receptive to new ideas and others' views	I sensed a certain amount of accountability for the professor and me to make this learning experience end successfully
Accountability lies with the student and his or her contribution toward his or her education	Students had an opportunity to ask questions	The idea that the professor relied on me and I relied on him to make this learning experience successful, is something I enjoyed about my education in this class.
The instructor is considered a resource that facilitates education, but does not "cause" learning	Instructor generally stimulated class discussion	I felt somewhat in control of my education in this class, which made me responsible for my success.
The instructor is not ultimately accountable for the education of the student		
To some extent, education is self-service		
Learning is the ultimate outcome of my education, not my grade		
When I take a course, I like to think of my instructor as my mentor		
Students should have certain requirements that they need to satisfy to get into a business program		
Students should have certain requirements that they need to satisfy to get into a college/university		
Students are junior partners in the educational process, faculty are senior partners		
I benefit from the feedback provided by professors in improving my learning		

Quadro 4: Escalas de co-criação de valor

Fonte: Halbesleben e Wheeler (2009), Paswan e Young (2002) e Sierra (2009)

3.1.2 Adaptação e validação das escalas

Após a definição das escalas foi realizado o processo de purificação e validação das mesmas. A Figura 8 demonstra as etapas que foram feitas para a realização deste processo e, posteriormente, cada uma delas é detalhada.

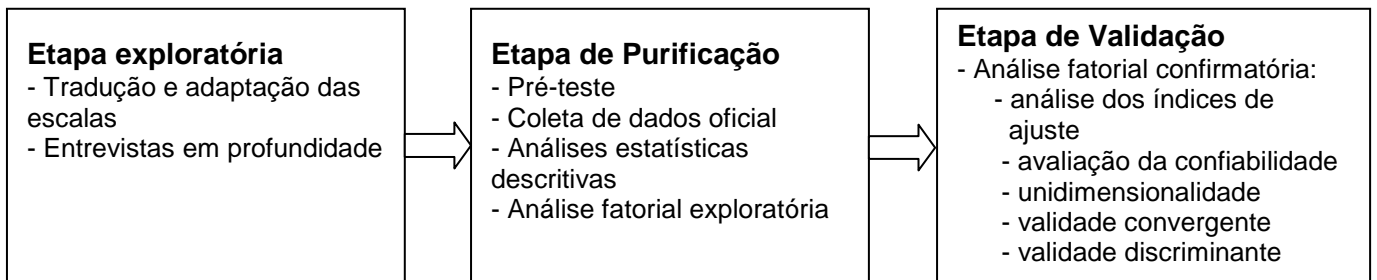


Figura 8: Etapas realizadas para a purificação e validação das escalas

Fonte: Elaborado pela Autora

As escalas correspondentes à lealdade, desempenho percebido e co-criação de valor foram traduzidas e adaptadas ao contexto brasileiro. Geisinger (1994) reforça a importância da tradução e adaptação da escala devido às questões culturais; permitindo, assim, uma maior confiabilidade das escalas e um resultado mais preciso.

Nesse sentido, para a tradução da escala original utilizou-se a técnica de tradução reversa (*back-translation*). Foi realizada, primeiramente a tradução por um tradutor bilíngue que traduziu as escalas. Posteriormente, outro tradutor fez a tradução da versão da linguagem destino para a linguagem original. Após, as duas traduções foram comparadas e ajustadas com base nas sugestões dos tradutores.

Concluída a etapa de tradução, foram realizadas sete entrevistas em profundidade com alunos de graduação do Centro de Ciências Econômicas da Unisinos que estão realizando o curso a partir do quarto semestre. Definiu-se esse critério de semestre, pois acredita-se que um aluno consiga fazer uma avaliação mais consistente em relação às suas experiências no processo de aprendizagem e com a instituição, após um período de convívio na universidade.

Essa etapa teve como objetivo verificar o entendimento dos entrevistados de cada conceito proposto no modelo, bem como dos itens apresentados nas escalas. Através do resultado das entrevistas, foi possível fazer ajustes nos itens das escalas. O formulário aplicado aos alunos é demonstrado no apêndice A.

Além das entrevistas em profundidade, os construtos e os itens das escalas também foram validados por especialistas através da técnica de validação de conteúdo. Malhotra (2005) aponta que a validação de conteúdo é uma técnica que visa validar o conteúdo de uma determinada escala, se cada item proposto está claro e coerente com o respectivo construto. Essa avaliação foi feita por cinco especialistas, dois professores da área de marketing, uma professora pesquisadora da área do ensino, uma coordenadora acadêmica e um diretor acadêmico. Os especialistas avaliaram o conceito dos construtos, os itens propostos nas escalas e a estrutura e clareza das questões. Para a avaliação dos itens, foi utilizada a classificação indicada por Lawshe (1975) que tem como propósito avaliar se o item é essencial, útil ou desnecessário. Os especialistas fizeram essa análise considerando a sua experiência e os conceitos apresentados. Além da classificação, também foram feitas sugestões de ajustes de um modo geral. O formulário aplicado com os especialistas é demonstrado no apêndice B.

Baseada nessa avaliação, foi realizada uma análise de quais itens foram classificados como essenciais, úteis e desnecessários. Lawshe (1975) cita que, se um determinado item for avaliado por todos os especialistas como desnecessário, ele pode ser excluído. Nenhum item teve uma avaliação unânime como desnecessário. Já as sugestões feitas pelos especialistas de adaptações foram aplicadas.

Após esse processo, foi estruturado o questionário com as questões das escalas (108 itens) e algumas perguntas de perfil do respectivo público-alvo. Malhotra (2005) corrobora que para a elaboração de um questionário é necessário seguir etapas de análise do problema de pesquisa e de validação, como já foi visto anteriormente. Cabe ressaltar a importância do questionário, pois este permite a padronização e a comparação de dados, contribuindo para uma maior agilidade e precisão das informações.

As questões foram medidas por uma escala likert de 7 pontos. Nas questões referentes à co-criação de valor, desempenho percebido e lealdade, foi utilizada a escala de concordância. Já nos itens avaliados no construto de satisfação, utilizou-se uma escala de satisfação.

Na sequência desse processo, o questionário foi preparado para a realização do pré-teste.

3.2 ETAPA DESCRITIVA

A pesquisa descritiva, sob o ponto de vista de Malhotra (2005), tem como objetivo descrever algo, caracterizando-se por uma abordagem quantitativa. Collins e Hussey (2005) complementam que esse tipo de pesquisa tem como característica amostras grandes, análises estatísticas e resultados altamente específicos e precisos.

Essa etapa foi realizada através de uma *survey* que, segundo Babbie (1999) e Malhotra (2005), caracteriza-se por ser um método de levantamento de dados, ou seja, é o método que consiste em um questionário estruturado que visa colher informações com uma determinada amostra.

Após a estruturação do questionário, realizou-se um pré-teste visando testar as questões estruturadas. Segundo Malhotra (2005), é essencial a realização de um pré-teste, pois através deste é possível verificar possíveis ajustes no questionário, minimizando erros durante a coleta de dados.

3.2.1 Pré-teste 1

Para a realização do pré-teste, utilizou-se como amostra 150 alunos de graduação a partir do quarto semestre dos cursos do Centro de Ciências Econômicas da Unisinos. A coleta de dados foi feita nas respectivas salas de aula dos alunos através de critérios não-probabilísticos por conveniência. Os alunos que se classificaram no perfil definido de semestre e curso fizeram o autopreenchimento do questionário no período compreendido entre os dias 12 e 13 de novembro de 2009.

Após a aplicação do pré-teste, foram feitas algumas análises estatísticas que permitiram avaliar a consistência das escalas e o entendimento das questões por parte dos respondentes.

Com base nas análises estatísticas e nos resultados obtidos, foram excluídos alguns itens e feitas algumas adequações de linguagem. Os testes estatísticos mostraram que alguns itens apresentavam multicolinearidade e também foi

analisada a correlação entre os dados. Os itens excluídos são apresentados na seção dos resultados.

Também verificou-se que os itens estruturados no questionário desse pré-teste não haviam sido distribuídos aleatoriamente seguindo a ordem das escalas originais. Decidiu-se, então, seguir a recomendação de Rossiter (2002) que reforça a importância de distribuir os itens aleatoriamente para evitar tendenciosidade nas respostas do público pesquisado.

Devido a esses ajustes, optou-se por fazer um segundo pré-teste com uma outra amostra de alunos. O questionário aplicado no primeiro pré-teste pode ser consultado no apêndice C.

3.2.2 Pré-teste 2

O segundo pré-teste foi realizado no dia 18 de novembro abrangendo uma amostra de 150 alunos de graduação a partir do quarto semestre dos cursos do Centro de Ciências Econômicas da Unisinos. A coleta de dados foi feita nas respectivas salas de aula dos alunos através de critérios não-probabilísticos por conveniência. Os alunos que se classificaram no perfil definido fizeram o autopreenchimento do questionário.

Foram feitos os mesmos testes estatísticos aplicados no primeiro pré-teste. Não foi necessária a exclusão de nenhum item, apenas alguns ajustes na linguagem, conforme sugestões dos respondentes. Após essa análise, o questionário foi preparado para a coleta de dados oficial. O questionário aplicado no segundo pré-teste é demonstrado no apêndice D.

3.2.3 Instrumento de coleta de dados

A versão final do questionário consta no apêndice E. A seguir, apresenta-se a distribuição das questões do questionário referentes a cada construto:

Construto	Questões
Co-criação de valor (C)	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23
Lealdade (L)	3, 8, 15, 16, 22
Desempenho percebido (H)	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Satisfação (S)	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

Quadro 5: Construtos e as respectivas questões avaliadas

Fonte: Elaborado pela Autora

3.2.4 Amostragem

No planejamento da amostra, primeiramente, definiu-se o público-alvo a ser pesquisado, alunos de graduação do Centro de Ciências Econômicas da Unisinos a partir do quarto semestre. Como já mencionado anteriormente, definiu-se esse critério de semestre devido ao maior envolvimento e experiências vivenciadas pelos alunos, possibilitando uma melhor avaliação das questões.

Quanto ao tamanho da amostra, seguiu-se a definição de Malhotra (2005), pois ela diz que, por se tratar de uma pesquisa quantitativa, a amostra tem característica de ser grande. Para a definição do tamanho amostral, também foi analisado o critério citado por Hair *et al.* (2009) que afirma a utilização de no mínimo cinco casos para cada item da escala, sendo esse o número adequado para a utilização e Modelagem de Equações Estruturais. O questionário aplicado consistiu em 75 itens da escala e a amostra final em 399. Foi coletado um número maior de questionários para não se correr o risco do não atingimento do número mínimo da amostra devido às análises posteriores de dados perdidos, *outliers* ou questionários inválidos.

Com base nessa análise, foram excluídos 26 questionários que não estavam preenchidos corretamente ou estavam incompletos e os casos que apresentavam *outliers*. Dos 497 questionários coletados, classificaram-se como válidos 399.

Já a amostragem realizada foi a não-probabilística por conveniência, ou seja, participaram da pesquisa os alunos que se classificavam no perfil definido e que tinham disponibilidade e interesse em responder o questionário.

3.2.5 Survey (coleta de dados)

A coleta de dados foi realizada entre os dias 23 de novembro e 04 de dezembro de 2009 através do autopreenchimento do respectivo público-alvo. Foram selecionadas as turmas que se classificavam no perfil anteriormente mencionado e os alunos que tinham disponibilidade e interesse foram convidados a fazerem o autopreenchimento do questionário.

Esse tipo de coleta de dados é um dos métodos utilizados em *surveys*, a administração de questionários pelo respondente (autopreenchimento), conforme Hair *et al.* (2009).

3.2.6 Procedimentos estatísticos

Para analisar os dados, foram utilizadas algumas técnicas estatísticas, tanto na preparação e tratamento dos dados, quanto nas análises posteriores dos resultados. Utilizou-se análises de confiabilidade, validação do construto e análises estatísticas para a utilização de Modelagem de Equações Estruturais a fim de explicar a relação entre as variáveis.

As análises estatísticas foram feitas tanto no processo de validação das escalas nos dois pré-testes, como nos dados da pesquisa. Estas consistiram em: identificação de dados perdidos, *outliers* (dados atípicos), identificação de multicolinearidade e correlações. Para essas análises, foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 12.0.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise multivariada Modelagem de Equações Estruturais e, como ferramenta para obter essas análises, o software *Analysis of Moment Structures* (AMOS) versão 7.0. Segundo Hair *et al.* (2009, p. 543), a modelagem de equações estruturais “[...] é uma família de modelos estatísticos que buscam explicar as relações entre múltiplas variáveis”.

3.2.7 Preparação da base de dados

A fim de que se tenha uma maior eficiência nas análises, principalmente em análise multivariada, é necessário o tratamento dos dados. Hair *et al.* (2009) apontam que, para a realização de análise multivariada, deve-se verificar os dados perdidos, os *outliers* (dados atípicos), a normalidade, a linearidade e a multicolinearidade.

3.2.7.1 Dados perdidos

São considerados dados perdidos os casos sem resposta ou faltantes que podem ter sido gerados pelo esquecimento no preenchimento ou um mal preenchimento por parte do respondente. Hair *et al.* (2009) destacam a importância da análise desses dados. Se os casos omissos representarem até 10% dos itens e estiverem distribuídos de forma aleatória, não prejudicam os dados. Caso esse percentual seja maior, recomenda-se a exclusão de alguns itens ou a substituição pela média. Cada caso específico deve ser analisado visando à solução mais adequada para trabalhar esses dados.

3.2.7.2 *Outliers*

Os *outliers* ou casos atípicos “[...] são observações com uma combinação única de características identificáveis como sendo notavelmente diferentes das outras observações” (HAIR *et al.*, 2009, p. 77). Essas observações podem ser benéficas ou problemáticas, depende de como estão caracterizados esses dados. Recomenda-se que se analise as causas dos dados atípicos, se originaram-se por erro de procedimento, por um evento extraordinário ou por observações

extraordinárias. Hair *et al.* (2009) ainda destaca que existem métodos para a detecção de *outliers* para cada tipo de variável: univariada, bivariada e multivariada.

Como neste estudo utiliza-se variáveis multivariadas, Hair *et al.* (2009) sugerem que se faça a identificação dos casos atípicos através da análise da distância de Mahalanobis (D^2) que mede a distância de cada dado em um espaço multidimensional em um ponto em comum. Considera-se a existência de dados atípicos quando o nível de significância de D^2 for menor do que 0,001.

3.2.7.3 Normalidade

Também é fundamental fazer a análise da normalidade, pois, de acordo com Hair *et al.* (2009), consiste na maneira como os dados estão distribuídos visando à equivalência à distribuição normal. Verifica-se essa distribuição através da assimetria e da curtose. A assimetria é o deslocamento da distribuição das variáveis em relação à distribuição normal e mensura uma distribuição equilibrada. Já a curtose é o achatamento da distribuição das variáveis em relação à distribuição normal.

Hair *et al.* (2005) menciona que uma distribuição é considerada assimétrica quando os valores da assimetria são maiores do que +1 ou menores do que -1. Referente à curtose, considera-se uma curva muito achatada quando ela fica abaixo de -3 e muito aguda quando a curtose excede +3. Os valores absolutos de assimetria superiores a 3 são considerados “extremamente assimétricos”, assim como valores absolutos de curtose superiores a 8 também podem trazer problemas à análise dos dados.

3.2.7.4 Linearidade

A linearidade verifica se as variações entre as variáveis são lineares (proporcionais), e pode ser analisada (através de diagramas de dispersão). Para testar a linearidade, pode-se utilizar análise gráfica ou análise estatística por coeficientes de regressões lineares (HAIR *et al.*, 2009).

3.2.7.5 Multicolinearidade

A multicolinearidade, de acordo com Hair *et al.* (2005) e Garson (2009), ocorre quando as variáveis independentes estão altamente correlacionadas. As correlações são classificadas como fortes quando o coeficiente tem valor acima de 0,8. Para avaliar a multicolinearidade, pode-se analisar a Correlação de Pearson que permite a verificação da associação linear entre duas variáveis métricas. A correlação varia de -1 a +1, sendo que, quanto maior o valor, indica que há uma maior correlação entre as variáveis. Segundo Kline (2005), existe multicolinearidade quando as variáveis com correlação de Pearson são maiores que 0,85. A multicolinearidade também é sinalizada através da análise dos valores VIF e Tolerance. Considera-se que há multicolinearidade quando há variáveis com valores $VIF > 10$ e $Tolerance < 0,1$.

3.2.8 Modelagem de equações estruturais e análise fatorial exploratória e confirmatória

Em seguida do processo de verificação dos dados, foram realizadas as análises estatísticas através de Modelagem de Equações Estruturais. Segundo Garson (2009), equações estruturais é uma técnica multivariada que abrange regressão múltipla e fatorial entre as variáveis analisadas e as suas inter-relações.

Para essas análises estatísticas, foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 12.0 e para a análise multivariada de Modelagem de Equações Estruturais utilizou-se o software *Analysis of Moment Structures* (AMOS) versão 7.0.

Hair *et al.* (2009) apontam que, para fazer análises de modelagem de equações estruturais, é necessário seguir seis etapas:

- 1) Definir os construtos individuais através da operacionalização do construto (definição de escalas) e pré-teste.

- 2) Desenvolvimento e especificação do modelo de medida (verificar a validade das escalas).
- 3) Planejamento de um estudo para produzir resultados empíricos que consiste no tratamento dos dados e na estimação do modelo.
- 4) Avaliação da validade do modelo de medida que representa a análise dos índices de ajuste, confiabilidade de cada construto e do modelo.
- 5) Especificação do modelo estrutural que é a análise das relações do modelo com as hipóteses definidas.
- 6) Avaliação da validade do modelo estrutural que representa os testes para a análise da validade do modelo.

Essas seis etapas foram utilizadas nas duas fases da análise: a análise de mensuração, seguida pela análise do modelo estrutural, conforme recomendação de Hair *et al.* (2009). Esses autores ressaltam que, para a análise de modelos híbridos (análise simultânea de análise fatorial e análise de caminhos), é necessário seguir essas etapas nas duas fases.

Cada um dos construtos foi analisado separadamente e, por fim, o modelo como um todo. Foram utilizadas como base de análise tanto a fatorial exploratória, quanto confirmatória. Para a realização da análise fatorial exploratória, utilizou-se como método de extração o *principal axis factoring*, o *eigenvalues 1* e o método de rotação oblíquo. Essa análise foi realizada em todos os construtos devido às escalas não terem sido validadas visando identificar as variáveis que são mais importantes e significativas no conjunto de variáveis mensuradas.

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial confirmatória para todos os construtos. De acordo com Garson (2009), a fatorial confirmatória é utilizada como teste confirmatório de uma teoria de mensuração e para reduzir o erro de mensuração.

O método de estimação utilizado foi o *Maximum Likelihood* (Máxima Verossimilhança). Para a avaliação do ajuste do modelo, foram analisados os índices absolutos e índices de ajuste incremental. Os índices absolutos analisados foram os seguintes: qui-quadrado, graus de liberdade, *Goodness-of-Fit* (GFI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Já os índices de ajuste incremental: *Adjusted Goodness of it Index* (AGFI), *Normed fit Index* (NFI), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker Lewis Index* (TLI).

No Quadro 6, há uma explicação mais detalhada sobre cada índice.

Teste	Descrição do teste	Adequação “boa” dos dados	Adequação “aceitável” dos dados
χ^2 / graus de liberdade	Indica a diferença entre as matrizes de covariância observada e estimada.	$\chi^2/df < 5$	Valores menores resultam em maiores níveis de significância
<i>p-value</i>	Nível de significância do teste qui-quadrado.	$0,05 < p <= 1,00$	$0,01 \leq p <= 0,05$
CFI	Grau de adequação do modelo em relação ao modelo independente.	CFI > 0,80	Varia de zero (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito)
RMSEA	Grau de adequação aproximada do modelo.	$0,00 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$
GFI	Grau de adequação do modelo em relação ao modelo nulo (todos os parâmetros são fixos em zero).	GFI > 0,90	Varia de zero (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito)
AGFI	Extensão do GFI, ajustado ao número de graus de liberdade do modelo proposto em relação ao nulo.	AGFI > 0,80	Varia de zero (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito)
TLI	Índice comparativo entre o modelo proposto e o nulo.	TLI > 0,90	Varia de zero (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito)
NFI	Comparação relativa entre o modelo proposto e o modelo nulo.	NFI > 0,90	Varia de zero (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito)

Quadro 6: Índices de ajuste

Fonte: Organizado pela Autora baseado em Hair *et al.* (2009), Silva (2006), Bastos (2008), Ho (2006)

Também foi avaliada a confiabilidade de cada construto. Para avaliar a confiabilidade, foram analisados o alfa de *cronbach*, a variância extraída e a confiabilidade composta. Foi calculado o alfa de *cronbach* de cada construto a fim de verificar a confiabilidade, utilizando como referência o valor de confiabilidade de 0,7 (GARSON *et al.*, 2009). Já a variância extraída representa o percentual médio de variância explicada entre os itens do construto latente. Essa medida foi calculada para cada construto considerando os valores superiores a 0,5 como adequados. A confiabilidade composta é uma medida que avalia o grau em que os indicadores indicam o construto latente (não observado). Calculam-se as cargas dos construtos da confiabilidade composta (acima de 0,7) e da variância extraída (acima de 0,5).

Também foi feita a mensuração da unidimensionalidade, a validade discriminante, a validade convergente e a confiabilidade de cada construto. A unidimensionalidade, segundo Hair *et al.* (2009, p. 595), “[...] ocorre quando um conjunto de variáveis medidas (indicadores) tem apenas um construto subjacente”. Através de testes de análise fatorial exploratória, foi possível verificar a unidimensionalidade dos construtos dessa pesquisa.

A validade convergente consiste no ponto em que o construto relaciona-se positivamente com outras medidas referente ao mesmo construto. Para que haja a validade convergente, recomenda-se que as cargas sejam de pelo menos 0,5 e preferencialmente 0,7 e as medidas de variância extraída devem igualar ou exceder 50%. A confiabilidade de cada construto deve ser maior do que 70%. Já a validade discriminante compara as estimativas de variância extraídas para cada fator com as correlações ao quadrado associadas com o respectivo fator. As variâncias extraídas não podem ser inferiores a 0,5 e precisam ser maiores do que as correlações ao quadrado entre as outras dimensões (KLINE, 2005; HAIR *et al.*, 2009).

A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos na pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na etapa descritiva.

4.1 RESULTADOS DA FASE DESCRITIVA

Apresenta-se aqui os resultados obtidos nesta etapa, tais como os dois pré-testes, o tratamento dos dados, a análise descritiva dos dados, análises estatísticas – fatorial exploratória, fatorial confirmatória e do modelo de equações estruturais.

4.1.1 Pré-teste das escalas

Após a validação e estruturação das questões do questionário, foi realizado o primeiro pré-teste. Foi feita uma análise dos resultados dos testes estatísticos, bem como das percepções e observações feitas pelos entrevistados. Com base nos resultados das análises estatísticas, principalmente de multicolinearidade e correlação das variáveis, foram excluídos 2 itens do construto co-criação, 24 do construto desempenho percebido e 5 itens do construto de satisfação. No construto lealdade, não foi excluído nenhum item. Após essas alterações, o questionário resultou em 75 itens da escala e 4 de dados de perfil. As questões excluídas podem ser verificadas no Quadro 7.

Construto	Itens excluídos
Co-criação de valor	9. Os alunos devem atender certos requisitos para entrar em um curso de negócios 11. Os alunos são parceiros juniores no processo educacional, os professores são parceiros seniores negócios
Desempenho percebido	No meu curso desenvolvi até o momento as seguintes habilidades: 30. Para utilizar diferentes estilos de liderança 31. Para apoiar a troca de valores na equipe 37. Para me comunicar corretamente 41. Para me relacionar com pessoas de diferentes culturas 42. Para construir equipes eficazes 45. Para aplicar ferramentas apropriadas para resolver problemas na área de negócios 46. Para compreender a exatidão e a finalidade das informações 49. Para tomar decisões visando resolver problemas 50. Para desenvolver técnicas de negociação 51. Para antecipar e oferecer soluções alternativas 54. Para avaliar o risco de envolvimento nas decisões 55. Para o uso de processamento de dados 56. Para utilizar planilhas 57. Para utilizar bases de dados 58. Para preparar apresentações multimídia 59. Para pesquisar e integrar múltiplas fontes de dados 60. Para comunicar eletronicamente 62. Para compreender as diferenças econômicas 63. Para compreender o ambiente global de negócios 66. Para reconhecer conflitos éticos em situações de negócios 68. Para realizar uma reunião de negócios 71. Para conhecer a interdependência das funções empresariais 72. Para compreender as práticas empresariais
Satisfação	78. Quanto ao conhecimento dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou 95. Quanto ao programa de apoio financeiro oferecido pela instituição, estou 96. Quanto à oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição, estou 107. Quanto aos serviços oferecidos pela biblioteca, estou 108. Quanto às instalações da instituição, estou
Lealdade	Não foi excluído nenhum item

Quadro 7: Questões excluídas com base nos resultados obtidos no primeiro pré-teste

Fonte: Elaborado pela Autora

Também foi analisada a confiabilidade de cada construto. Todos os índices ficaram acima desse valor demonstrando uma boa confiabilidade de cada construto, sendo que o desempenho percebido (0,951) e a satisfação (0,957) obtiveram os maiores índices de confiabilidade. A Tabela 10 demonstra esses valores:

Tabela 10: Alfa de *cronbach* dos construtos

Construto	Alfa de <i>cronbach</i>
Co-criação de valor	0,854
Desempenho percebido	0,951
Satisfação	0,957
Lealdade	0,724

Fonte: Elaborado pela Autora

Como foram excluídos alguns itens com base no pré-teste e feitas adequações de linguagem, decidiu-se realizar um segundo pré-teste para testar novamente o instrumento de pesquisa. Conforme demonstrado na Tabela 11, percebe-se que os construtos co-criação de valor, desempenho percebido e satisfação tiveram uma avaliação da confiabilidade, correspondendo a: (0,799), (0,918) e (0,957), respectivamente. Apenas o construto lealdade teve uma avaliação baixa do alfa (0,496).

Tabela 11: Alfa de *cronbach* dos construtos

Construto	Alfa de <i>cronbach</i>
Co-criação de valor	0,799
Desempenho percebido	0,918
Satisfação	0,957
Lealdade	0,496

Fonte: Elaborado pela Autora

Com base nesses pré-testes, foi possível ajustar a escala para a coleta de dados oficial da pesquisa.

4.1.2 Tratamento dos dados

Para o tratamento e preparação dos dados, foram analisados, conforme já descrito no método, os dados perdidos, os *outliers*, a normalidade, a linearidade e a multicolinearidade.

4.1.2.1 Dados perdidos

Na análise dos dados perdidos, identificou-se que os itens que tinham casos omissos ficaram abaixo de 10%. Mesmo assim, optou-se pela substituição destes dados pela média, devido a problemas de compatibilidade da base com o software AMOS.

4.1.2.2 *Outliers*

Para a identificação dos *outliers*, foi realizado o teste de Mahalanobis (D2), considerando-se a observação de Hair *et al.* (2009) de que, se forem identificados casos atípicos, estes devem ser analisados primeiramente, e excluídos somente se não fossem representativos na amostra, para que não se corra o risco de limitar a generalidade dos dados.

Através dessa análise, foram detectados *outliers* e decidiu-se excluí-los, resultando em um total de 72 casos excluídos.

4.1.2.3 Normalidade e linearidade

Foram aplicados os testes de assimetria e curtose em todas as variáveis para avaliar a normalidade dos dados. De acordo com os valores de assimetria e curtose obtidos, verifica-se que os dados não são considerados normais. Os resultados, bem como os gráficos podem ser consultados nos apêndices F e G.

4.1.2.4 Multicolinearidade

Para a avaliação da multicolinearidade, foram avaliados os índices VIF e Tolerance, sendo que valores $VIF > 10$ e Tolerance $< 0,1$ representam a existência de

multicolinearidade. Também foi analisada a correlação de Pearson. Por meio da análise do VIF e Tolerance, percebe-se que não há multicolinearidade. A matriz de correlação indica que os valores estão abaixo de 0,85 demonstrando a adequação dos dados. Esses testes podem ser consultados no apêndice H.

4.1.2.5 Caracterização da amostra

O perfil do público-alvo da amostra foi avaliado por quatro questões que consistem na identificação do curso de graduação, semestre, idade e sexo.

Ao se fazer uma análise do perfil do respectivo público da amostra, percebe-se que os cursos de graduação que tiveram uma participação maior na amostra são: Administração de Empresas (56,60%) e Comércio Exterior (34,50%). Na tabela 12 são apresentados os respectivos cursos.

Tabela 12: Curso

Curso	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Administração	235	56,60%	59,30%
Comércio Exterior	143	34,50%	36,10%
Administração de Recursos Humanos	11	2,70%	2,8%
Ciências Contábeis	9	2,20%	2,30%
Administração Hospitalar	4	1,00%	1,00%
Economia	4	1,00%	1,00%
Outro	9	2,20%	2,30%
Total	396		
Dados perdidos	3		
Total	399	100%	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Já referente ao semestre, através da análise da tabela 13, verifica-se que a maior parte da amostra está cursando entre o 5º e 6º, (24,31%) e (21,80%), respectivamente.

Tabela 13: Semestre

Semestre	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
4º	85	21,30%	22,25%
5º	97	24,31%	25,39%
6º	87	21,80%	22,77%
7º	73	18,30%	19,11%
8º	39	9,77%	10,21%
9º	1	0,25%	0,27%
Total	382	95,73%	100%
Dados perdidos	17	4,27%	
Total	399	100%	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Na Tabelas 14 e 15, também observa-se que o público da amostra se concentra na faixa etária até os 35 anos, havendo uma maior concentração até os 25 anos (64,91%). Quanto ao gênero, há uma concentração maior do público feminino (56,89%).

Tabela 14: Idade

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Até 25 anos	259	64,91%	65,90%
De 26 a 35 anos	120	30,08%	30,53%
De 36 a 45 anos	12	3,00%	3,05%
De 46 a 55 anos	2	0,50%	0,52%
Total	393	98,49%	100%
Dados perdidos	6	1,51%	
Total	399	100%	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Tabela 15: Gênero

Gênero	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida
Masculino	170	42,61%	42,82%
Feminino	227	56,89%	57,18%
Total	397	99,50%	100%
Dados perdidos	2	0,50%	
Total	399	100%	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.2 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Com o objetivo de avaliar as escalas utilizadas na mensuração dos construtos e, devido às escalas não terem sido validadas, foi realizada a análise fatorial exploratória em cada construto. Essa análise também possibilitou a identificação da unidimensionalidade.

A seguir, apresenta-se a análise dos principais resultados obtidos e no apêndice J encontram-se as tabelas com os respectivos resultados.

4.2.1 Lealdade

Através da análise fatorial exploratória do construto de lealdade, obteve-se inicialmente um KMO de 0,620, significância de 0,00 e variância explicada de 53,39%. Foram obtidos dois fatores, porém algumas variáveis apresentavam comunalidade baixa ($<0,5$) e cargas abaixo de ($0,5$). Destaca-se que, para a adequação das cargas dos fatores na fatorial exploratória, optou-se por considerar como adequados valores $>0,5$, apesar dos autores afirmarem que o ideal seja acima de 0,7.

Das 5 variáveis que compõem este construto, foram excluídas 3 devido a problemas com as cargas e comunalidades. No Quadro 8, são apresentadas as variáveis excluídas:

Lealdade em relação ao curso
L1 - Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso
L2 - Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa
Lealdade em relação à universidade
L5 - Tenho interesse em frequentar novos cursos na universidade

Quadro 8: Variáveis do construto lealdade excluídas na análise fatorial exploratória

Fonte: Elaborado pela Autora

Quanto à unidimensionalidade, percebe-se, com base nos resultados da fatorial exploratória, que o construto lealdade é unidimensional, pois as análises demonstraram a concentração das variáveis em apenas um fator.

4.2.2 Satisfação

Obteve-se, na análise fatorial exploratória do construto de satisfação inicialmente um KMO de 0,936, significância de 0,00 e variância explicada de 47,68%. Foram obtidos seis fatores, porém alguns deles estavam sem cargas, com carga abaixo de 0,5 e com comunalidade baixa ($<0,5$). Das 31 variáveis que

compõem este construto, foram excluídas 22 devido a problemas com as cargas e comunalidades. No Quadro 9, são apresentadas as variáveis excluídas:

Aspectos referentes ao curso
S2 - O compromisso da instituição com a qualidade de formação
S4 - A metodologia de aula utilizada pelos professores
S7 - O interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas
S9 - O meu relacionamento com os colegas do curso
S11 - A relevância do conteúdo das disciplinas
S16 - O conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram
S18 - A adequação entre o meu envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido
S30 - A adequação do conteúdo para a minha formação
Aspectos sobre a oportunidade de desenvolvimento
S1 - As condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional
S5 - Os eventos sociais oferecidos pela instituição
S8 - A diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
S13 - Os programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição
S14 - O currículo do curso
S20 - A adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida
S22 - As condições para ingresso na área profissional de formação
S24 - O meu envolvimento pessoal nas atividades do curso
Aspectos sobre a instituição
S6 - A limpeza da instituição
S10 - A segurança oferecida pela instituição
S12 - A localização dos diferentes setores que compõem a instituição
S17 - O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria
S19 - O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca
S21 - Os livros disponíveis na biblioteca

Quadro 9: Variáveis do construto satisfação excluídas na análise fatorial exploratória

Fonte: Elaborado pela Autora

Com a exclusão dessas variáveis, obteve-se dois fatores, $KMO=0,845$, significância de 0,00 e variância explicada de 45,52%. Já quanto à unidimensionalidade, baseado nos resultados da fatorial exploratória, identificou-se que o construto satisfação é multidimensional, devido às análises demonstrarem a concentração das variáveis em dois fatores.

4.2.3 Desempenho percebido

Referente ao construto desempenho percebido, a análise fatorial exploratória resultou inicialmente em um KMO de 0,922, significância de 0,00, variância explicada de 53,93% e em cinco fatores, porém alguns deles estavam sem cargas,

com cargas abaixo de 0,5 e comunalidade baixa (<0,5). Das 21 variáveis do construto, foram excluídas 8 que podem ser consultadas no Quadro 10.

Habilidade de Comunicação
H21 - Falar de maneira eficaz em grupos
Habilidade ética
H11 -Tomar decisões éticas
Habilidade global
H4 – Compreender o impacto de outros sistemas econômicos na economia do País
Habilidade decisória
H5 - Identificar as questões centrais de um problema
H7 - Buscar informações de mercado e análise da concorrência
Habilidade analítica
H6 - Identificar relações entre os problemas e/ou questões
Habilidade interpessoal
H18 - Compreender as diferenças entre as pessoas
Habilidade prática de negócios
H20 - Analisar as tendências no setor industrial

Quadro 10: Variáveis do construto desempenho percebido excluídas na análise fatorial exploratória

Fonte: Elaborado pela Autora

Através da exclusão dessas variáveis, obteve-se três fatores com $KMO=0,878$, significância de 0,00 e variância explicada de 48,74%. Na análise da unidimensionalidade, identificou-se nos resultados da fatorial exploratória que o construto desempenho percebido é multidimensional, demonstrando que as variáveis se concentraram em três fatores.

4.2.4 Co-criação de valor

No construto co-criação de valor, obteve-se inicialmente na análise fatorial exploratória um KMO de 0,840, significância de 0,00, variância extraída de 41,31% e quatro fatores, mas alguns deles estavam sem cargas, com cargas abaixo de 0,5 e comunalidade baixa (<0,5). Das 18 variáveis do construto, foram excluídas 10, conforme apresentado no Quadro 11.

Co-produtor
C9 - Eu me sinto responsável pela minha própria aprendizagem em sala de aula
C11 - O quanto aprendi é o resultado final de um curso ou disciplina, não somente o resultado das minhas notas
C13 - O resultado da aprendizagem fica com o aluno
C15 - Até certo ponto, a aprendizagem é um auto-serviço (sistema em que o próprio consumidor ou usuário se serve)
C18 - As minhas notas não são dadas, são obtidas
Parceiro Junior
C2 - Em sala de aula penso que o professor é como um mentor (guia ou conselheiro)
C12 - Eu me benefico dos comentários (<i>feedback</i>) dos professores para melhorar meu aprendizado
Responsabilidade compartilhada
C1 - Os resultados da minha aprendizagem em sala de aula são controlados por mim e pelo professor
C14 - Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião
C10 - Sinto que eu e o professor trabalhamos igualmente para obtermos uma aprendizagem bem sucedida

Quadro 11: Variáveis do construto co-criação de valor excluídas na análise fatorial exploratória

Fonte: Elaborado pela Autora

Com a exclusão dessas variáveis, obteve-se três fatores com $KMO=0,689$, significância de 0,00 e variância explicada de 53,07%. Através da análise da unidimensionalidade, percebe-se nos resultados da fatorial exploratória que o construto co-criação de valor é multidimensional, pois as análises demonstraram a concentração das variáveis em três fatores.

4.3 VALIDAÇÃO DOS CONSTRUTOS

A validação dos construtos foi realizada através da análise fatorial confirmatória, análise da confiabilidade, validade convergente e validade discriminante. Cabe ressaltar que essas análises foram realizadas com base nos resultados obtidos em cada construto (sub-construto e variáveis) na análise fatorial exploratória.

4.3.1 Análise fatorial confirmatória

Para a validação das escalas, foi feita a análise fatorial confirmatória com o objetivo de realizar a avaliação da identificação do modelo estrutural e o ajuste do modelo proposto para cada construto. Foram analisados os índices mencionados

anteriormente: qui-quadrado, graus de liberdade, CFI, RMSEA, GFI, AGFI, TLI, NFI, variância extraída e a confiabilidade composta. Nesta etapa de validação, também foi feita a análise da validade convergente e da validade discriminante.

4.3.1.1 Construto lealdade

Como o construto lealdade é unidimensional, não foi validado individualmente, pois possui menos de três indicadores, o que torna o modelo sub-identificado (possui mais parâmetros a serem estimados do que variâncias e co-variâncias de itens). Esse construto foi validado, então, no modelo geral, com todos os outros construtos (HAIR *et al.*, 2009).

4.3.1.2 Construto satisfação

Cabe destacar que decidiu-se excluir três variáveis desse construto, uma do sub-construto satisfação quanto ao curso (S26) e duas do sub-construto satisfação quanto à universidade (S3 e S15), devido à baixa variância extraída. Após esses ajustes, o construto satisfação constituiu-se de seis variáveis e dois sub-construtos: satisfação com o curso e com a instituição. Com a exclusão dessas variáveis, obteve-se um valor maior tanto de variância extraída, quanto de confiabilidade composta. Na Tabela 16, são apresentadas as cargas fatoriais de cada variável e apenas as variáveis S25 (0,618), S27 (0,696) e S23 (0,679) obtiveram a carga um pouco abaixo do recomendado por Hair *et al.* (2009), $>0,7$. A confiabilidade do construto resultou em um alfa de *cronbach* de (0,799).

Tabela 16: Cargas fatoriais e alfa de *cronbach* das variáveis do construto satisfação

Variável	Item	Carga fatorial
Satisfação com curso		
S25	A adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização	0,618
S27	O meu relacionamento com os professores	0,696
S28	A avaliação proposta pelos professores	0,798
S29	O reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação	0,723
Satisfação com a instituição		
S23	A infraestrutura física da instituição	0,679
S31	Os recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição	0,704
Alfa de cronbach	Construto satisfação	0,799

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Conforme demonstrado na Tabela 17, os índices de ajustamento, no geral, são bons. Já a variância extraída referente ao sub-construto satisfação com a instituição (0,478) ficou um pouco abaixo do recomendado, assim como a variância extraída geral do construto (0,497). A confiabilidade composta do sub-construto satisfação com a instituição também obteve valor um pouco abaixo do indicado pelos autores.

Tabela 17: Análise fatorial confirmatória do construto satisfação

Indicador	Sign.	X ²	GL	CFI	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	GFI
Valores obtidos	0,004	22,59	8	0,978	0,068	0,948	0,959	0,967	0,980

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Os valores tanto de variância extraída, quanto de confiabilidade composta podem ser consultados na Tabela 18.

Tabela 18: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos

	VE	CC
Sub-construto		
Satisfação Curso	0,506	0,802
Satisfação instituição	0,478	0,647
Construto		
Satisfação	0,497	0,854

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

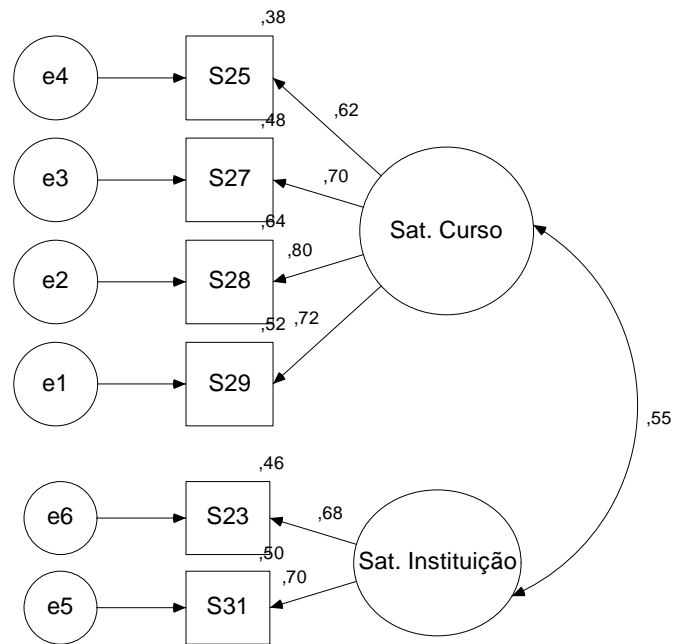


Figura 9: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto satisfação
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.3.1.3 Construto desempenho percebido

No construto desempenho percebido, também decidiu-se excluir algumas variáveis visando um melhor ajuste. Foram excluídas quatro variáveis do sub-construto habilidade de liderança (H12, H13, H14 e H15) por causa da baixa variância extraída. Após esses ajustes, o construto desempenho percebido constituiu-se de nove variáveis e três sub-construtos: habilidade de liderança, habilidade interpessoal e habilidade analítica. Com a exclusão dessas variáveis, obteve-se um valor maior tanto de variância extraída, quanto de confiabilidade composta.

Ao analisar a Tabela 19, percebe-se que as variáveis H8 (0,637), H16 (0,620) e H17 (0,672) possuem cargas um pouco abaixo do que recomendado por Hair *et al.* (2009), $>0,7$. Já o construto possui uma boa confiabilidade, resultando em um alfa de *cronbach* de (0,843).

Tabela 19: Cargas fatoriais e alfa de *cronbach* das variáveis do construto desempenho percebido

Variável	Item	Carga fatorial
Habilidade liderança		
H8	Resolver conflitos	0,637
H9	Ser líder de uma equipe	0,783
H10	Identificar as necessidades dos clientes	0,796
Habilidade interpessoal		
H1	Saber ouvir	0,718
H2	Reconhecer conflitos éticos em situações pessoais	0,799
H3	Compreender as diferenças culturais	0,773
Habilidade analítica		
H16	Explicar conceitos técnicos para pessoas não-técnicas	0,620
H17	Escrever de forma clara	0,672
H19	Pensar de forma sistêmica	0,782
Alfa de cronbach	Construto desempenho percebido	0,843

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Referente aos índices de ajustamento, no geral, os valores são bons, podendo ser consultados na Tabela 20. Apenas a variância extraída do sub-construto habilidade analítica (0,482) ficou um pouco abaixo do recomendado.

Tabela 20: Análise fatorial confirmatória do construto desempenho percebido

Indicador	Sign.	X ²	GL	CFI	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	GFI
Valores obtidos	0,005	45,44	24	0,983	0,047	0,955	0,974	0,965	0,976

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Os valores da variância extraída e da confiabilidade composta podem ser consultados na Tabela 21.

Tabela 21: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos

	VE	CC
Sub-construto		
Hab. liderança	0,550	0,784
Hab. interpessoal	0,583	0,807
Hab. analítica	0,482	0,821
Construto		
Desempenho percebido	0,539	0,924

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

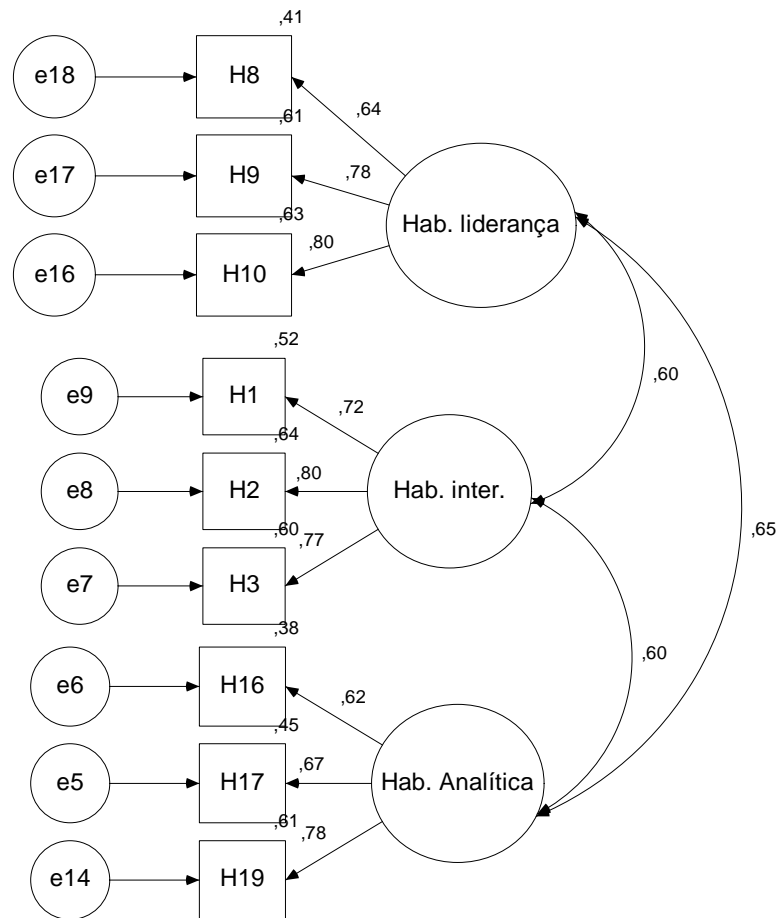


Figura 10: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto desempenho percebido
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.3.1.4 Construto co-criação de valor

Referente ao construto co-criação de valor, também decidiu-se fazer a exclusão da variável do sub-construto interação (C3) por causa da baixa variância extraída. Após esse ajuste, o construto co-criação de valor constituiu-se de sete variáveis e três sub-construtos: interação, responsabilidade compartilhada e co-produtor.

Por meio da análise da Tabela 22, percebe-se que as cargas, no geral, são boas. Entretanto, as variáveis C4 (0,544), C17 (0,691) e C8 (0,522) possuem carga abaixo do valor recomendado pela literatura. Quanto à confiabilidade do construto, o alfa corresponde a 0,716 indicando uma boa confiabilidade.

Tabela 22: Cargas fatoriais e alfa de *cronbach* das variáveis do construto co-criação de valor

Variável	Item	Carga fatorial
Interação		
C4	Confio em mim e no professor para desenvolvermos o processo de aprendizagem com sucesso	0,544
C16	Os professores, em geral, estimulam o debate em sala de aula	0,722
C17	Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas	0,691
Responsabilidade compartilhada		
C5	Tanto o professor, quanto eu, temos responsabilidade nos resultados da minha aprendizagem em sala de aula	0,798
C6	Eu e o professor temos responsabilidade para o sucesso do processo de aprendizagem	0,900
Co-produtor		
C7	O professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem	0,891
C8	O professor não é totalmente responsável pela minha aprendizagem	0,522
Alfa de <i>cronbach</i>	Construto co-criação de valor	0,716

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Os índices de ajustamento obtidos no construto de co-criação de valor através da análise fatorial confirmatória, de um modo geral, são bons. Apenas o TLI ficou um pouco abaixo do recomendado (0,885) (Tabela 23).

Tabela 23: Análise fatorial confirmatória do construto co-criação de valor

Indicador	Sign.	X ²	GL	CFI	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	GFI
Valores obtidos	0,000	53,61	11	0,940	0,09	0,909	0,885	0,926	0,964

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Já a variância extraída referente ao sub-construto interação (0,431) ficou um pouco abaixo do recomendado, assim como a confiabilidade composta dos sub-construtos interação (0,691) e co-produtor (0,681). Os valores de variância extraída e confiabilidade composta podem ser consultados na Tabela 24.

Tabela 24: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos

	VE	CC
Sub-construto		
Interação	0,431	0,691
Responsabilidade compartilhada	0,849	0,905
Co-produtor	0,533	0,681
Construto		
Co-criação de valor	0,579	0,897

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

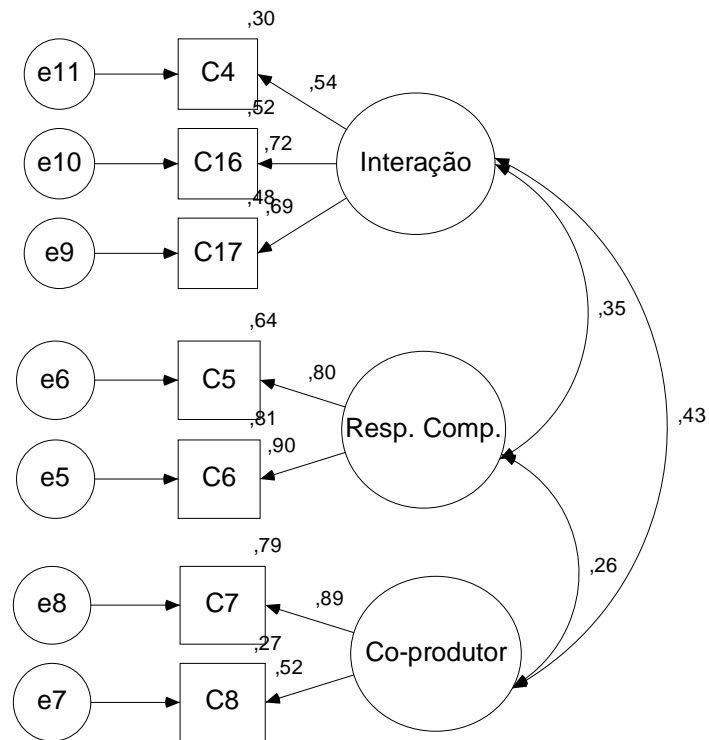


Figura 11: Cargas fatoriais e erro das variáveis do construto co-criação de valor
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.3.1.5 Validade convergente e validade discriminante dos construtos

Ao se fazer a análise da validade convergente dos construtos, verifica-se que todas as cargas são maiores que 0,5. Apenas no construto satisfação o percentual da variância extraída ficou um pouco abaixo 49,7%. Os construtos desempenho percebido (53,9%) e co-criação de valor (57,9%) obtiveram valores acima de 50% conforme o recomendado pela literatura (HAIR *et al.*, 2009). Quanto à confiabilidade do construto, todas excederam 0,7 demonstrando uma confiabilidade adequada. Nesse sentido, pode-se afirmar a existência de validade convergente entre as variáveis e os respectivos construtos. Na Tabela 25, são apresentados esses valores.

Tabela 25: Validade convergente dos construtos

Variáveis	Satisfação	Desempenho	Co-criação
S23	0,679		
S25	0,618		
S27	0,696		
S28	0,798		
S29	0,723		
S31	0,704		
H1		0,718	
H2		0,799	
H3		0,773	
H8		0,637	
H9		0,783	
H10		0,796	
H16		0,620	
H17		0,672	
H19		0,782	
C4			0,544
C5			0,798
C6			0,900
C7			0,891
C8			0,522
C16			0,722
C17			0,691
Variância extraída	49,7%	53,9%	57,9%
Confiabilidade do construto	0,854	0,924	0,897

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Na Tabela 26, são apresentadas a variância extraída de cada sub-construto, assim como a correlação ao quadrado de cada sub-construto. Através dos valores obtidos, verifica-se que em todos os casos o valor da variância extraída é superior ao valor da correlação ao quadrado, demonstrando a existência de validade discriminante entre os construtos.

Tabela 26: Validade discriminante dos construtos

Construto	Sub-construto	Variância extraída	Correlação ao quadrado	VD
Satisfação	Satisfação curso	0,506	$(0,551)^2 = 0,303$	$VE > C^2$
	Satisfação instituição	0,478	$(0,551)^2 = 0,303$	$VE > C^2$
Desempenho percebido	Habilidade liderança	0,550	$(0,651)^2 = 0,423$	$VE > C^2$
	Habilidade interpessoal	0,583	$(0,597)^2 = 0,356$	$VE > C^2$
	Habilidade analítica	0,482	$(0,595)^2 = 0,354$	$VE > C^2$
Co-criação de valor	Interação	0,431	$(0,354)^2 = 0,125$	$VE > C^2$
	Resp. compartilhada	0,849	$(0,265)^2 = 0,070$	$VE > C^2$
	Co-produtor	0,533	$(0,429)^2 = 0,184$	$VE > C^2$

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.3.1.6 Validação geral de todos os construtos

Após ter sido realizada a validação para cada construto, foi feita a validação geral do modelo de mensuração apresentado na Figura 12:

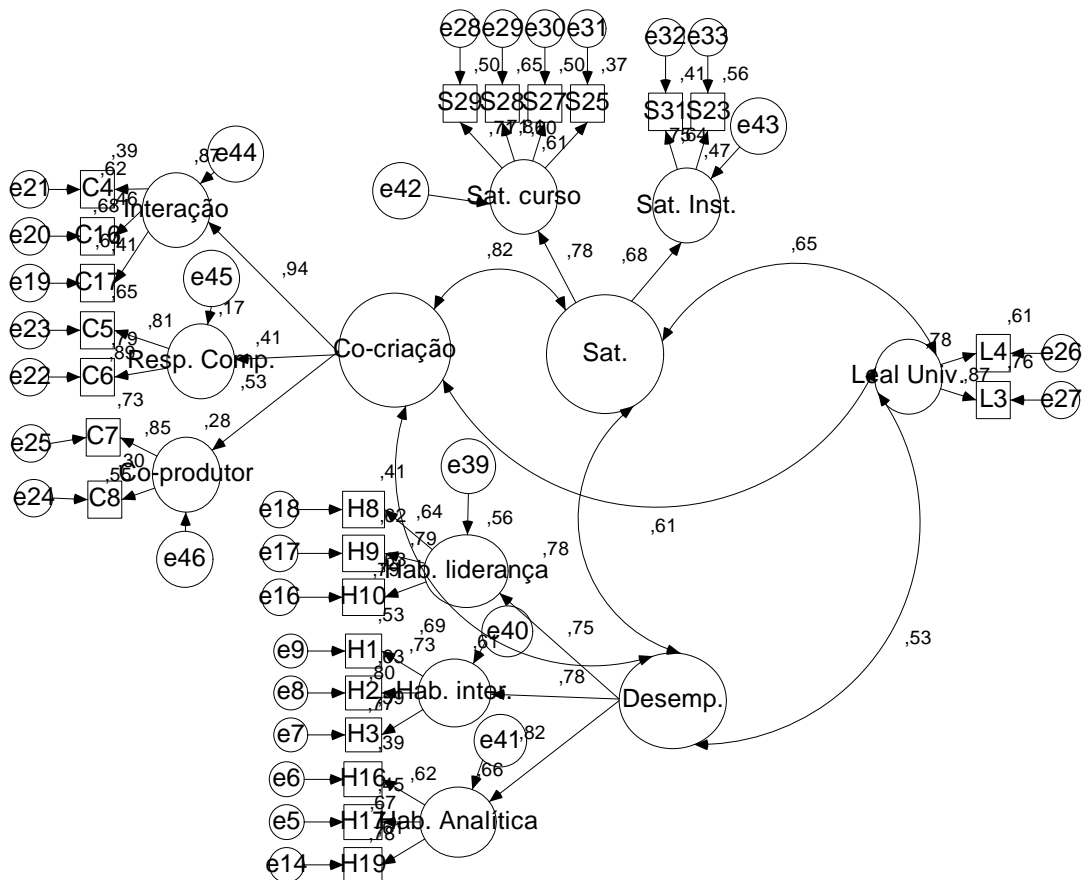


Figura 12: Cargas fatoriais e erro das variáveis de todos os construtos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Na Tabela 27, são apresentados os resultados das cargas fatoriais de cada variável e o alfa de *cronbach*. Percebe-se que, de um modo geral, as cargas são boas.

Tabela 27: Cargas fatoriais e alfa de *cronbach* das variáveis de todos os construtos

Variáveis	Carga fatorial
Hab. interação <--- Desempenho percebido	0,784
Hab. analítica <--- Desempenho percebido	0,815
Hab. liderança <--- Desempenho percebido	0,748
Interação <--- Co-criação de valor	0,935
Resp. compartilhada <--- Co-criação de valor	0,412
Co-produtor <--- Co-criação de valor	0,531
Sat. curso <--- Satisfação	0,780
Sat. universidade <--- Satisfação	0,684
Lealdade	
Leal Univ. – L3	0,874
Leal Univ. – L4	0,779
Satisfação	
Sat. Curso – S25	0,605
Sat. Curso – S27	0,707
Sat. Curso – S28	0,809
Sat. Curso – S29	0,710
Sat. Univ. – S23	0,751
Sat. Univ. – S31	0,637
Desempenho percebido	
Hab. Analítica - H16	0,624
Hab. Analítica - H17	0,671
Hab. Analítica - H19	0,781
Hab. Inter. – H1	0,725
Hab. Inter. – H2	0,796
Hab. Inter. – H3	0,769
Hab. Liderança – H8	0,636
Hab. Liderança – H9	0,787
Hab. Liderança – H10	0,793
Co-criação de valor	
Interação – C4	0,621
Interação – C16	0,676
Interação – C17	0,638
Resp. Comp. – C5	0,808
Resp. Comp. – C6	0,889
Co-produtor – C7	0,854
Co-produtor – C8	0,546
Alfa de cronbach	0,957

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Conforme demonstrado na Tabela 28, os índices de ajustamento de todos os construtos são bons. Ressalta-se que apenas o NFI ficou um pouco abaixo do indicado (0,893).

Tabela 28: Análise fatorial confirmatória de todos os construtos

Indicador	Sign.	X ²	GL	CFI	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	GFI
Valores obtidos	0,000	387,19	238	0,955	0,040	0,907	0,948	0,893	0,926

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Já a Tabela 29 apresenta os valores de variância extraída e confiabilidade composta. Observa-se que os sub-construtos satisfação com a instituição (0,479) e co-produtor (0,436) obtiveram valores um pouco abaixo do recomendado.

Tabela 29: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-construtos

	VE	CC
Lealdade	0,685	0,896
Satisfação	0,508	0,985
Sat. curso	0,526	0,964
Sat. instituição	0,479	0,994
Desempenho percebido	0,557	0,940
Hab. liderança	0,553	0,951
Hab. interpessoal	0,591	0,958
Hab. analítica	0,528	0,997
Co-criação	0,504	0,989
Interação	0,531	0,946
Resp. compartilhada	0,537	0,905
Co-produtor	0,436	0,996
GERAL	0,667	0,996

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Ao se fazer a análise da validade convergente dos construtos, verifica-se que todas as cargas são maiores que 0,5. Os construtos lealdade (68,5%), desempenho percebido (50,8%) e co-criação de valor (50,4%) obtiveram valores acima de 50% conforme o recomendado pela literatura (HAIR *et al.*, 2009). Quanto à confiabilidade do construto, todas excederam 0,7 demonstrando uma confiabilidade adequada. Nesse sentido, pode-se afirmar a existência de validade convergente entre as variáveis e os respectivos construtos. Na Tabela 30, são apresentados esses valores.

Tabela 30: Validade convergente dos construtos

Variáveis	Lealdade	Satisfação	Desempenho	Co-criação
L3	0,874			
L4	0,779			
S23		0,751		
S25		0,605		
S27		0,707		
S28		0,809		
S29		0,710		
S31		0,637		
H1			0,725	
H2			0,796	
H3			0,769	
H8			0,636	
H9			0,787	
H10			0,793	
H16			0,624	
H17			0,671	
H19			0,781	
C4				0,621
C5				0,808
C6				0,889
C7				0,854
C8				0,546
C16				0,676
C17				0,638
Variância extraída	68,5%	50,8%	55,7%	50,4%
Confiabilidade do construto	0,896	0,985	0,940	0,989

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Na Tabela 31, são apresentadas a variância extraída de cada construto, bem como a correlação ao quadrado de cada sub-construto. Através dos valores obtidos, verifica-se que nos construtos relacionados co-criação de valor e satisfação e desempenho e satisfação não há validade discriminante, pois a correlação ao quadrado é maior do que a variância extraída.

Tabela 31: Validade discriminante dos construtos

Construto	Variância extraída	Correlação ao quadrado	VD
Co-criação - Satisfação	0,504 0,508	$(0,82)^2 = 0,672$	$VE < C^2$
Co-criação - Lealdade	0,504 0,685	$(0,61)^2 = 0,372$	$VE > C^2$
Satisfação - Lealdade	0,508 0,685	$(0,65)^2 = 0,422$	$VE > C^2$
Co-criação - Desempenho	0,504 0,577	$(0,69)^2 = 0,476$	$VE > C^2$
Desempenho – Lealdade	0,577 0,685	$(0,53)^2 = 0,280$	$VE > C^2$
Desempenho - Satisfação	0,577 0,508	$(0,77)^2 = 0,592$	$VE < C^2$
Lealdade – Co-criação	0,685 0,504	$(0,61)^2 = 0,372$	$VE > C^2$

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

4.3.2 Análise geral da validação dos construtos

De um modo geral, percebe-se que todos os construtos obtiveram bons índices de ajustamento, assim como boa confiabilidade. Alguns construtos apresentaram cargas um pouco abaixo do recomendado pela literatura (0,7), mas não foram valores tão baixos se concentrando em cargas entre 0,5 e 0,7.

Os construtos também apresentaram tanto validade convergente, quanto validade discriminante. Nesse sentido, pode-se afirmar que as respectivas variáveis que formam o construto são convergentes, os construtos são diferentes e possuem validade discriminante.

Cabe destacar que, na validação do modelo geral, a relação entre os construtos satisfação e co-criação e desempenho e satisfação não apresentou validade discriminante. Apesar de a decisão de utilizar construtos de segunda ordem tivesse um certo respaldo teórico, os sub-construtos da satisfação e da co-criação não apresentavam alta correlação entre eles e baixa carga com o construto de segunda ordem. Nesse sentido, decidiu-se trabalhar com construto de segunda

ordem apenas no desempenho percebido e os outros construtos classificaram-se como de primeira ordem (satisfação, desempenho e co-criação).

A seguir, apresenta-se o modelo final que foi estruturado com base nos ajustes adequados devido à falta de validade discriminante dos construtos: satisfação e co-criação e satisfação e desempenho.

5 RESULTADOS DO MODELO GERAL

Baseado na validação dos construtos, estruturou-se o modelo final, conforme figura 13. A seguir, apresenta-se os índices de validação do modelo final e, posteriormente, a validação das hipóteses definidas no modelo conceitual.

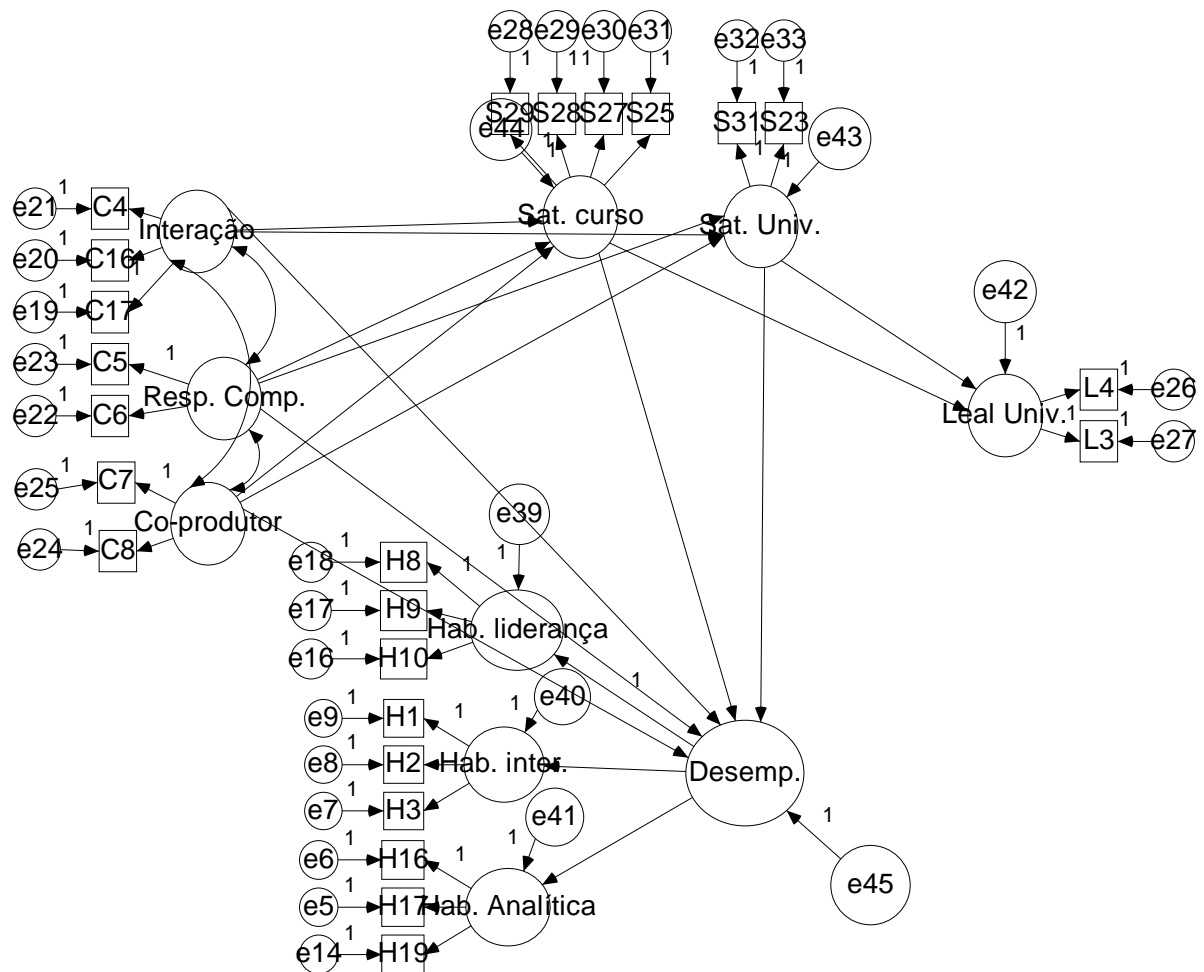


Figura 13: Modelo estrutural final
Fonte: Elaborado pela Autora

No geral, os índices de ajustamento da análise fatorial confirmatória são bons, com exceção do NFI (0,887), que ficou um pouco abaixo do indicado. A variância extraída dos sub-construtos satisfação com a instituição (0,459), habilidade analítica (0,482) e interação (0,391) também ficaram abaixo do recomendado, assim como a confiabilidade composta dos sub-construtos satisfação com a instituição (0,626), interação (0,658), interação (0,658) e co-produtor (0,668). Destaca-se que mesmo o sub-construto interação ter apresentado uma variância extraída bem baixa, optou-se

por permanecer com três indicadores e evitar sub-identificação do modelo (HAIR *et al.*, 2009). Esses índices podem ser consultados nas Tabelas 32 e 33.

Tabela 32: Análise fatorial confirmatória do modelo final

Indicador	Sign.	X ²	GL	CFI	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	GFI
Valores obtidos	0,000	409,85	233	0,947	0,044	0,900	0,937	0,887	0,922

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Tabela 33: Variância extraída e confiabilidade composta dos sub-constructos

	VE	CC
Lealdade	0,682	0,810
Satisfação	0,488	0,849
Sat. curso	0,502	0,800
Sat. instituição	0,459	0,626
Desempenho percebido	0,538	0,912
Hab. liderança	0,550	0,784
Hab. interpessoal	0,583	0,807
Hab. analítica	0,482	0,734
Co-criação	0,520	0,880
Interação	0,391	0,658
Resp. compartilhada	0,720	0,837
Co-produtor	0,514	0,668
GERAL	0,563	0,955

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Quanto às cargas fatoriais, verifica-se: satisfação do curso e a responsabilidade compartilhada (-0,113), a satisfação do curso e co-produtor (-0,022), a satisfação da instituição e co-produtor (0,047), a satisfação da instituição e a responsabilidade compartilhada (-0,076), o desempenho percebido e a responsabilidade compartilhada (0,028) e o desempenho percebido e co-produtor (-0,003). Entretanto, a satisfação do curso e a interação (0,780) e a satisfação da instituição e interação (0,609) obtiveram uma boa carga.

Tabela 34: Cargas fatoriais dos construtos do modelo geral

Relação entre os construtos	Carga fatorial
Satisfação curso <--- Interação	0,780
Satisfação curso <--- Responsabilidade compartilhada	-0,113
Satisfação curso <--- Co-produtor	-0,022
Satisfação instituição <--- Co-produtor	0,047
Satisfação instituição <--- Interação	0,609
Satisfação instituição <--- Responsabilidade compartilhada	-0,076
Desempenho percebido <--- Satisfação curso	0,222
Desempenho percebido <--- Satisfação instituição	0,237
Desempenho percebido <--- Interação	0,377
Desempenho percebido <--- Responsabilidade compartilhada	0,028
Desempenho percebido <--- Co-produtor	-0,003
Lealdade <--- Satisfação curso	0,298

Lealdade <--- Satisfação instituição	0,427
Hab. liderança <--- Desempenho percebido	0,741
Hab. interpessoal <--- Desempenho percebido	0,791
Hab. analítica <--- Desempenho percebido	0,812
Hab. analítica <--- H16	0,620
Hab. analítica <--- H17	0,672
Hab. analítica <--- H19	0,782
Hab. interpessoal <--- H1	0,726
Hab. interpessoal <--- H2	0,796
Hab. interpessoal <--- H3	0,768
Hab. liderança <--- H8	0,636
Hab. liderança <--- H9	0,785
Hab. liderança <--- H10	0,794
Interação <--- C4	0,636
Interação <--- C16	0,638
Interação <--- C17	0,602
Responsabilidade compartilhada <--- C5	0,816
Responsabilidade compartilhada <--- C6	0,880
Co-produtor <--- C7	0,857
Co-produtor <--- C8	0,543
Lealdade universidade <--- L3	0,865
Lealdade universidade <--- L4	0,785
Satisfação curso <--- S25	0,603
Satisfação curso <--- S27	0,704
Satisfação curso <--- S28	0,810
Satisfação curso <--- S29	0,704
Satisfação curso <--- S23	0,752
Satisfação curso <--- S31	0,595

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

Para a comprovação das hipóteses, foi analisado o valor da significância do teste t. Na Tabela 35, são apresentados esses valores.

Tabela 35: Correlação entre os construtos

Relação entre os construtos	Carga	t	Sign.
Lealdade <--- Satisfação curso	0,286	4,369	0,000
Lealdade <--- Satisfação instituição	0,463	5,335	0,000
Satisfação curso <--- Interação	0,983	7,041	0,000
Satisfação curso <--- Responsabilidade compartilhada	-0,102	-1,728	0,084
Satisfação curso <--- Co-produtor	-0,021	-0,304	0,761
Satisfação instituição <--- Co-produtor	0,040	0,575	0,565
Satisfação instituição <--- Interação	0,682	5,304	0,000
Satisfação instituição <--- Responsabilidade compartilhada	-0,061	-1,039	0,299
Desempenho percebido <--- Satisfação curso	0,135	2,066	0,039
Desempenho percebido <--- Satisfação instituição	0,163	-2,579	0,010
Desempenho percebido <--- Interação	0,289	2,258	0,024
Desempenho percebido <--- Responsabilidade compartilhada	0,015	0,418	0,676
Desempenho percebido <--- Co-produtor	-0,002	-0,038	0,970

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados da pesquisa

As hipóteses apresentadas no início deste estudo consistem em:

- H1 - A satisfação influencia positivamente a lealdade
- H1a – A satisfação em relação ao curso influencia positivamente a lealdade
- H1b - A satisfação em relação à instituição influencia positivamente a lealdade
- H2 – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação
- H2a – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação ao curso
- H2b – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação à instituição
- H3 – A co-criação de valor influencia positivamente a satisfação
- H3a – A interação influencia positivamente a satisfação em relação ao curso
- H3b - A interação influencia positivamente a satisfação em relação à instituição
- H3c – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação ao curso
- H3d – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação à instituição
- H3e – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação ao curso
- H3f – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação à instituição
- H4 – A co-criação de valor influencia positivamente a percepção sobre o desempenho percebido
- H4a – A interação influencia positivamente o desempenho percebido
- H4b – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente o desempenho percebido
- H4c – A co-produção influencia positivamente o desempenho percebido

Ao analisar as hipóteses e os resultados da significância do teste t, percebe-se que somente as hipóteses H1a, H1b, H3a e H3b foram sustentadas. O Quadro 12 demonstra os resultados da validação das hipóteses.

Hipótese	Resultado
H1 - A satisfação influencia positivamente a lealdade	
H1a – A satisfação em relação ao curso influencia positivamente a lealdade	Suportada
H1b – A satisfação em relação a instituição influencia positivamente a lealdade	Suportada
H2 – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação	
H2a – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação ao curso	Não suportada
H2b – O desempenho percebido influencia positivamente a satisfação em relação a instituição	Não suportada
H3 – A co-criação de valor influencia positivamente a satisfação	
H3a – A interação influencia positivamente a satisfação em relação ao curso	Suportada
H3b – A interação influencia positivamente a satisfação em relação a instituição	Suportada
H3c – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação ao curso	Não suportada
H3d – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente a satisfação em relação a instituição	Não suportada
H3e – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação ao curso	Não suportada
H3f – A co-produção influencia positivamente a satisfação em relação a instituição	Não suportada
H4 – A co-criação de valor influencia positivamente a percepção sobre o desempenho percebido	
H4a – A interação influencia positivamente o desempenho percebido	Não suportada
H4b – A responsabilidade compartilhada influencia positivamente o desempenho percebido	Não suportada
H4c – A co-produção influencia positivamente o desempenho percebido	Não suportada

Quadro 12: Síntese dos resultados da verificação das hipóteses

Fonte: Elaborado pela Autora

Percebe-se que a amostra pesquisada não suportou todas as hipóteses. Destaca-se que as hipóteses foram definidas com base na relação entre as variáveis presentes no ensino superior apresentadas por autores desse segmento.

A primeira hipótese avalia a relação entre a satisfação e a lealdade quanto ao curso e a instituição e foi definida com base em estudos realizados pelos autores como Torres-Moraga, Parraga e González (2008), Navarro, Iglesias e Torres (2005), Helgesen e Nettet (2007), Yu e Kim (2008), Alves e Raposo (2007) e Brown e Mazzarol (2009) que afirmam que há associação entre essas variáveis. Os resultados obtidos neste estudo confirmam as teorias dos referidos autores.

A segunda hipótese avalia as relações entre o desempenho percebido e a satisfação referente ao curso e à instituição e é sustentada por autores como, Clayson (2009), Gremler e McCollough (2002) e Lancellotti e Boyd (2008). Essa hipótese foi rejeitada contrariando a teoria.

A terceira hipótese avalia a relação entre a co-criação de valor (interação, responsabilidade compartilhada e co-produção) e a satisfação referente ao curso e à instituição. Destaca-se que somente a hipótese que define a relação entre a interação e a satisfação foi suportada. As demais hipóteses sustentadas por pesquisadores do ensino, como Sierra (2009), McCollough e Gremler (1999), Halbesleben e Wheeler (2009), não foram comprovadas.

A quarta hipótese avalia a relação entre a co-criação de valor (interação, responsabilidade compartilhada e co-produção) e o desempenho percebido, conforme sustentam os autores Sierra (2009) e Abrantes, Seabra e Lages (2007). Essa hipótese também foi rejeitada, contrariando a teoria.

Pode-se justificar como o motivo pelo qual a maioria das hipóteses foi rejeitada na relação entre os construtos desempenho percebido-satisfação co-criação de valor-satisfação, o fato de que as teorias apresentadas neste estudo ainda não estão presentes ou maduras para o respectivo público avaliado.

Clayson (2009) aponta que o desempenho percebido quanto à avaliação de habilidades e competências ainda é pouco explorado no ensino superior, sendo que grande parte dos estudos contemplam somente a avaliação por notas. Destaca-se a importância em incentivar e estimular o aluno a fazer constantemente a avaliação do seu desempenho. Essa afirmação de Clayson (2009) pode justificar a rejeição das hipóteses.

Não se confirmou que as definições da co-criação de valor, como a responsabilidade compartilhada e o aluno como co-produtor, estão relacionadas com o desempenho percebido. Ressalta-se que são raros os estudos no contexto do ensino superior que avaliam a co-criação de valor. Nesse sentido, mostra-se fundamental aprofundar esse conceito.

As hipóteses H1a e H1b sustentam os estudos de Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007) que enfatizam a relação entre a satisfação e a lealdade. Afirma-se que alunos mais satisfeitos com o seu curso e com a universidade podem indicar a instituição para outras pessoas.

As hipóteses H3a e H3b suportam os estudos de McCollough e Gremler (1999) e Halbesleben e Wheeler (2009) que reforçam a relação da co-criação de valor com a satisfação. Cabe ressaltar que foram avaliados três sub-constructos que, de acordo com a teoria, formam a co-criação de valor (interação, responsabilidade compartilhada e co-produção). Através dos resultados obtidos na pesquisa, observa-se que somente o sub-constructo interação demonstrou relação com os sub-constructos satisfação quanto ao curso e à instituição. Sendo assim, pode-se afirmar que, para o público pesquisado, a interação entre o professor e o aluno influencia na satisfação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as conclusões obtidas através da realização deste estudo. Também são apresentadas as implicações tanto acadêmicas, quanto gerenciais, bem como as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As considerações iniciais deste estudo estão relacionadas aos objetivos propostos. Resgatando o objetivo geral, esta dissertação se propõe a analisar os efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, na satisfação e na lealdade dos alunos da graduação do ensino superior privado. Nesse sentido, foi estruturado um modelo teórico baseado nessas variáveis e que, posteriormente, foi validado com alunos de graduação no ensino superior privado. O estudo também aponta determinados objetivos específicos que consistem em:

- Verificar se a satisfação influencia positivamente a lealdade.
- Verificar se o desempenho percebido influencia positivamente a satisfação.
- Verificar se a co-criação de valor influencia positivamente a satisfação.
- Verificar se a co-criação de valor influencia positivamente o desempenho percebido.

Os objetivos específicos foram definidos com base nos principais pontos de questionamento desta dissertação. Em seguida, para cada objetivo específico, foi definida uma hipótese que foi testada com o respectivo público-alvo deste estudo.

A fim de que se atingissem os objetivos propostos, após a definição do modelo teórico e proposição das hipóteses, as escalas selecionadas para comporem cada construto foram traduzidas e adaptadas ao contexto brasileiro. Na sequência, as escalas foram avaliadas por especialistas e pré-testadas com o respectivo público-alvo: alunos de graduação. Com o questionário revisado e ajustado, foi realizada uma *survey* visando garantir a adequação da escala. Posteriormente à

coleta de dados, foi realizado o processo de validação dos construtos através de análises estatísticas: análise fatorial exploratória e fatorial confirmatória.

Com base nos resultados obtidos, verifica-se que a maioria das hipóteses não foram suportadas. Os testes realizados confirmaram que a co-criação de valor influencia positivamente a satisfação, assim como a satisfação influencia positivamente a lealdade. As hipóteses referentes à associação positiva entre os construtos desempenho percebido e satisfação e co-criação de valor e desempenho percebido não foram aceitas. A rejeição dessas hipóteses pode ser explicada devido ao fato de que essas variáveis ainda são pouco exploradas no ensino superior. Assim, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de novos estudos para uma maior compreensão desse contexto.

Através das etapas da pesquisa realizadas nesta dissertação, foi possível cumprir os objetivos propostos. Destaca-se que, apesar da maioria das hipóteses não terem sido suportadas, afirma-se que o modelo proposto é válido e explica os efeitos da co-criação de valor, do desempenho percebido e da satisfação na lealdade dos alunos da graduação do ensino superior privado. Portanto, pode-se concluir que, para o público pesquisado, a interação na relação ensino e aprendizagem impacta diretamente na satisfação e que a satisfação contribui para a formação da lealdade.

Sendo assim, afirma-se que tanto a co-criação (interação), como a satisfação contribuem para a formação da lealdade discente. Estimular o professor a desenvolver metodologias e técnicas que visam à interação em sala de aula pode ser uma boa estratégia para as instituições de ensino superior privado.

Desenvolver ações que estejam diretamente relacionadas à satisfação do aluno quanto ao seu curso e à instituição também são importantes, pois, conforme os resultados obtidos neste estudo, a satisfação influencia a lealdade. Destaca-se, ainda, que alunos leais indicam e recomendam a instituição para outras pessoas, sendo essa uma estratégia relevante para as instituições de ensino superior privado (HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001).

Cabe reforçar a contribuição deste estudo para o segmento do ensino superior e para o meio acadêmico. As maiores contribuições desta dissertação condizem com: a proposição e validação de um novo modelo e escalas que podem contribuir para as pesquisas realizadas no meio acadêmico e para as instituições de ensino utilizarem o modelo validado visando ao aumento da competitividade.

6.2 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS

Este estudo apresentou diversos resultados que possuem implicações acadêmicas. A análise da lealdade e os seus antecedentes é uma delas. A maioria dos estudos no segmento do ensino destaca a satisfação como um antecedente da lealdade. Não foram encontrados estudos quantitativos que avaliaram a relação da lealdade com os antecedentes satisfação, desempenho percebido e co-criação de valor. Em estudos teóricos ou com caráter qualitativo, como é o caso das pesquisas acadêmicas desenvolvidas por McCollough e Gremler (1999) e Granitz, Koernig e Harich (2009), apresenta-se a relação entre esses conceitos. Uma das inovações desta dissertação é validar um modelo que apresente evidências empíricas na relação entre essas variáveis. Os resultados obtidos neste estudo demonstram a importância em analisar esses conceitos.

Uma implicação acadêmica constatada é a comprovação da relação entre a satisfação e a lealdade. A relação entre essas duas variáveis é discutida por vários autores de marketing, de um modo geral, destacando-se um dos principais autores que estuda este tema, Oliver (1999). No ensino superior, Torres-Moraga, Parraga e González (2008), Navarro, Iglesias e Torres (2005), Helgesen e Nettet (2007), Yu e Kim (2008), Alves e Raposo (2007) e Brown e Mazzarol (2009) comprovaram em seus estudos a influência da satisfação na lealdade. Cabe destacar também que os autores Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007) afirmam que ainda existem poucos estudos que avaliaram a lealdade no contexto do ensino superior. Nesse sentido, afirma-se que esta dissertação contribui para a análise da lealdade, bem como dos seus antecedentes nesse contexto.

Outra implicação e comprovação é referente à presença do conceito de co-criação de valor no contexto do ensino superior. Apesar de ainda ser um conceito pouco explorado, grande parte dos estudos que contemplam essa teoria envolve o segmento de serviços de um modo geral. Percebe-se que a co-criação de valor é tratada com maior frequência nos estudos no ensino superior com a definição de papéis do aluno e professor (HALBESLEBEN; WHEELER, 2009), interação (PASWAN; YOUNG, 2002) e divisão de responsabilidades entre o professor e o

aluno (SIERRA, 2009). Esta dissertação comprovou que, na percepção do aluno, a interação é o conceito que mais representa a essência da co-criação de valor. Essa constatação está alinhada com as definições de co-criação realizadas pelos autores Vargo e Lusch (2004) e Prahalad e Ramaswamy (2004).

A avaliação do desempenho através da percepção das habilidades e competências desenvolvidas também é outra contribuição para a academia. Clayson (2009) e Duque (2002) destacam que são raros os estudos que avaliam o desempenho do aluno através da análise de competências, pois a maioria das pesquisas acadêmicas contempla a avaliação de notas. O estudo desenvolvido por Duque (2002) merece destaque, visto que é um dos únicos na área de negócios que fez essa avaliação. Nesta dissertação, comprova-se a importância em avaliar aspectos relacionados à formação do aluno através da análise de competências. A avaliação de notas também é importante, mas não pode estar dissociada da avaliação dos aspectos que contribuem para a formação do desenvolvimento do aluno.

Além desses fatores, este estudo também contribui para preencher as lacunas existentes no contexto do ensino superior, tais como a existência de poucos modelos que analisam relações entre variáveis estratégicas no ensino superior privado, principalmente no contexto brasileiro, assim como a validação de métricas sobre a co-criação de valor e o desempenho percebido.

6.3 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS

Uma das principais implicações gerenciais deste estudo é a possibilidade de utilização da escala traduzida e validada por parte das instituições de ensino superior privado, uma vez que ela pode ser uma ferramenta de gestão de marketing educacional. A análise da relação entre a lealdade e os seus antecedentes pode ser estratégico para as instituições privadas que estão vivendo atualmente uma concorrência acirrada e forte competitividade.

Com base na análise do cenário competitivo em que as instituições encontram-se atualmente, mostra-se relevante a definição de estratégias por parte dos gestores que visem à lealdade. Conforme apontam Henning-Thurau, Langer e

Hansen (2001) e Helgesen e Nettet (2007), a lealdade no ensino superior caracteriza-se pela probabilidade de indicação e recomendação da Universidade feita pelo aluno a outras pessoas. Ressalta-se a importância dos gestores desenvolverem os aspectos que contribuem para a formação da lealdade, como a satisfação, pois há comprovação de que essas duas variáveis estão diretamente relacionadas. Alunos satisfeitos têm maiores chances de tornarem-se leais e fazerem recomendações positivas da universidade. A satisfação e a lealdade do aluno contribuem para a diminuição da evasão, que é um dos principais objetivos das instituições, neste atual cenário competitivo, no qual estão inseridas.

Destaca-se, também, a importância dos gestores das instituições incentivarem os professores a desenvolverem metodologias de ensino que proporcionem a interação do aluno na relação ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos neste estudo comprovam que há relação positiva entre a interação e a satisfação. Pode-se concluir que os alunos que são instigados a participarem do processo de aprendizagem tornam-se mais satisfeitos quanto ao curso e à universidade em que estudam. Sugere-se que as instituições de ensino desenvolvam programas de formação docente que visem reforçar a importância do desenvolvimento de métodos de ensino que contemplem a participação discente.

Outra implicação gerencial se refere à avaliação das instituições quanto ao desempenho dos seus alunos. Mesmo que as hipóteses sobre a relação entre o desempenho percebido com a co-criação de valor e a satisfação não tenham sido suportadas, destaca-se que estimular o aluno a fazer uma avaliação e o acompanhamento do seu desempenho podem ser práticas estratégicas. Essa avaliação pode contribuir para um maior comprometimento do aluno em relação ao curso e ao alinhamento com as competências propostas no currículo do curso. São vários os benefícios que podem ser gerados para a instituição de ensino através do bom desempenho discente: maior envolvimento e comprometimento por parte dos alunos, aumento na satisfação e contribuição para a formação da lealdade. O maior envolvimento do aluno pode influenciar em uma melhor pontuação do curso na avaliação do MEC – ENADE.

Analisar a percepção do aluno é outro ponto a ser gerenciado pelas instituições de ensino superior. O modelo validado, bem como as escalas permitem aos gestores das instituições avaliarem a percepção dos seus alunos, podendo ser realizadas ações com enfoque estratégico e que transmitam valor para o aluno.

Chung e McLarney (2000) ressaltam a importância de serem desenvolvidas ações que criem valor e que impactem na percepção discente. Um aluno que percebe valor pode tornar-se mais satisfeito e leal à universidade em que estuda.

6.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Para a realização deste estudo, priorizou-se seguir um rigor metodológico, mas, mesmo assim, há limitações que se mostram presentes e merecem destaque.

Uma das limitações foi a dificuldade em encontrar escalas validadas no contexto do ensino superior, principalmente que contemplassem as variáveis analisadas. Foram encontradas escalas com muitos itens que tornaram o questionário muito extenso. O questionário extenso pode ter prejudicado em certo ponto a coleta de dados, uma vez que pode ocorrer do respectivo público-alvo preencher com maior atenção as questões iniciais do questionário e com uma atenção um pouco menor as questões finais.

Outra limitação referente ao método é quanto à dificuldade de generalização dos dados devido à amostra de conveniência utilizada e à aplicação dos questionários. A coleta de dados foi realizada através do autopreenchimento do aluno e, mesmo que o aluno tenha recebido orientações de preenchimento, podem ter ocorrido dúvidas ou falta de atenção. O ideal seria a aplicação dos questionários ter sido realizada por um entrevistador. Devido ao período em que ocorreu a coleta de dados, no final do semestre, não foi possível fazer esse tipo de coleta de dados.

6.5 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Baseado nas conclusões da pesquisa, limitações e implicações tanto teóricas, quanto gerenciais, recomenda-se a realização de novos estudos para complementar o que foi pesquisado nesta dissertação ou para ampliar a realização de estudos no contexto do ensino superior privado.

Indica-se testar esse modelo em outros cursos e áreas de conhecimento, assim como em outros níveis no ensino superior, como por exemplo, na

especialização. Recomenda-se, também, fazer um comparativo das percepções desses diferentes públicos.

Mostra-se interessante também testar o modelo em diferentes instituições de ensino superior privado e fazer um comparativo das percepções dos alunos de cada instituição. Essa pesquisa pode demonstrar quais instituições estimulam mais a co-criação de valor na relação ensino e aprendizagem, bem como a percepção dos alunos referente ao seu desempenho, satisfação e lealdade. Esse comparativo permite uma análise das instituições no mercado, assim como quais desenvolvem estratégias visando à lealdade.

Outro estudo relevante é avaliar esse modelo não somente com alunos, mas também com professores visando analisar a percepção docente quanto às metodologias que são utilizadas em sala de aula, se estas estimulam a co-criação de valor, se os professores acreditam que estão contribuindo para um melhor desempenho, satisfação e lealdade do aluno. Mostra-se também relevante analisar o quanto o professor estimula o aluno a avaliar o seu desempenho. Com base nesses resultados, pode ser feito um comparativo da percepção docente e discente.

Outra sugestão é aplicar a pesquisa em instituições públicas e fazer um comparativo com os resultados obtidos em instituições privadas. Esta análise permite verificar o perfil dos alunos em relação as variáveis do modelo em duas instituições com estruturas e contextos diferentes.

Como complemento do modelo, podem ser incorporados outros construtos relacionados no contexto do ensino superior. Destaca-se que avaliar a percepção de qualidade pode ser relevante nesse modelo. Voss, Gruber e Szmigin (2007), Peltier, Hay e Drago (2005) e Qian (2006) apontam que a percepção de qualidade está presente no contexto do ensino superior e ela tem relação direta com a satisfação do aluno.

Por fim, ressalta-se que novos estudos com enfoque estratégico e em marketing educacional podem contribuir para que as instituições de ensino superior privado tornem-se mais competitivas nesse segmento.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, José Luís; SEABRA, Cláudia; LAGES, Luís Filipe. Pedagogical affect, student interest, and learning performance. **Journal of Business Research**. V. 60, 2007, 960-964.
- ALVES, Helena; RAPOSO, Mário. Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. **Total Quality Management**. V. 18, n. 5, July 2007, 571–588.
- AUH, Seigyoung; BELL, Simon J.; McLEOD, Colin S.; SHIH, Eric. Co-Production and Customer Loyalty in Financial Services. **Journal of Retailing**, v. 83, n. 3, p.359-370, 2007.
- ASTIN, A. W. **What matters in College? Four Critical Years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519p.
- BALDINGER, Allan L.; RUBINSON, Joel. Brand Loyalty: The Link Between Attitude and Behavior. **Journal of Advertising Research**. November/December, 1996.
- BASTOS, Eduardo Leiva. Competência no Desenvolvimento de Novos Serviços – Validação do Construto em uma Empresa Brasileira de Telecomunicações. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Administração. Unisinos. 2008.
- BEATTY, J. E. Grades as money and the role of the market metaphor in management education. **Academy of Management Learning and Education**. V. 3, 2004, 187-196.
- BETZ, E. L.; Menne, J. W.; STARR, A. M.; KLINGENSMITH, J. E. A. Dimensional Analysis of College Student Satisfaction. **Measurement and Evaluation in Guidance**. V. 4, n. 2, 1971, 99-106.
- BERTSCH, T.; L. PEEK. Determinant of measurement scales for revising or developing teacher evaluation instruments. **Journal of Marketing Education**. V. 4 n. 1, 1982, 15-24.

BROWN, Robert M.; MAZZAROL, Timothy William. **The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education.** Springer Science Business, 2009.

CASHIN, W. E. **Student ratings of teaching: The Research Revisited (IDEA Paper 32).** Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation & Development, Kansas State University, 1995.

_____. **Student ratings of teaching: A summary of the research. IDEA Paper n. 20.** Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, 1988.

CHAN, L.K., HUI, Y.V., LO, H.P., TSE, S.K., TSO, G.K.F. and WU, M.L. Consumer satisfaction index: new practice and findings. **European Journal of Marketing.** V. 37 n. 5/6, 2001, 872-909.

CHERRY, Bennet; ORDOÑEZ, Lisa D.; GILLILAND, Stephen W. Grade Expectations: The Effects of Expectations on Fairness and Satisfaction Perceptions. **Journal of Behavioral Decision Making.** V. 16, 2003, 375-395.

CHUNG, Ed; MCLARNEY, Carolan. The Classroom As a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. **Journal of Marketing Education.** V. 24, n.4, August 2000, 484-500.

CLAYSON, Dennis E. Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-Analysis and Review of the Literature. **Journal of Marketing Education.** V. 31, n. 1, April 2009, 16-30.

COLLINS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração. Um Guia Prático para Alunos de Graduação e Pós-Graduação.** Tradução Lucia Simonini. E.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 349p.

DAY, George S. A Two-Dimensional Concept of Brand Loyalty. **Journal of Advertising Research.** V. 9, n. 3, 1969.

DESHIELDS JR.; KARA, Ali. Business Student Satisfaction, Intentions, and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation. **Marketing Educator Quarterly.** V. 3, n. 1, 2004, 1-25.

DESHIELDS JR, Oscar W; KARA, Ali; KAYNAK, Erdener. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor

theory. **International Journal of Educational Management**. V. 19, n. 2, 2005, 128-139.

DICK, Alan S.; BASU, Kunal. Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework. **Journal of the Academy Marketing Science**. V. 22, n. 2, 1994, 99-113.

DONG, Beibei; EVANS, Kenneth R.; ZOU Shaoming. The effects of customer participation in co-created service recovery. **Journal of the Academic Marketing Science**. V. 36, 2008, 123-137.

DUKE, Charles R. Learning Outcomes: Comparing Student Perceptions of Skill Level and Importance. **Journal of Marketing Education**. V. 24, n.3, December 2002, 203-217.

ENADE. Disponível em: <www.inep.gov.br/enade>. Acesso em: jan. 2010.

ETGAR, Michael. A Descriptive Model of the Consumer Co-production Process. **Academy of Marketing Science**. 2007.

FASSINGER, Polly A. Understanding Classroom Interaction. **Journal of Higher Education**. Vol. 66, n. 1, 1995.

FERRIS, W. P. Students as junior partners, professors as senior partners, the B-school as the firm: A new model for collegiate business education. **Academy of Management Learning and Education**. V. 1, 2002, 185-193.

_____. Why the partnership model's usefulness far exceeds that of the client model: Reply to Armstrong. **Academy of Management Learning and Education**. V. 2, 2003, 375-377.

FREIRE, Jerônimo. **Por onde caminha o ensino superior no Brasil?** Disponível em: <<http://www1.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12942>>. Acesso em: ago. 2008.

FREIRE Karine de Mello. A Influência do Envolvimento com o Produto e o Comprometimento com a Marca na Lealdade à Marca. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

FULLERTON, Gordon. When Does Commitment Lead to Loyalty? **Journal of Service Research**. V. 5, n. 4, May 2003, 333-344.

GARCIA, Maurício. Três Grandes Tendências para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Revista Ensino Superior**, São Paulo. n. 77, Fevereiro, 2005, 41-43.

GARSON, David *et al.* SEM – Structural Equation Modeling. Disponível em: <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm>>. Acesso em: dez. 2009.

GEISINGER, Kurt F. Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing the Normative Interpretation of Assessment Instruments. **Psychological Assessment**. V. 6, n. 4, 1994, 304-312.

GONÇALVES, Livia Castro D'Avila. Valor de Marca em Serviços: Proposta e Validação de um Modelo. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Administração. Unisinos. 2009.

GRANITZ, Neil A.; KOERNING, Stephen K.; HARICH, Katrin R. Now it's Personal. Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students. **Journal of Marketing Education**. V. 31, n. 1, April 2009.

GREMLER, Dwayne D.; MCCOLLOUGH, Michael A. Student Satisfaction Guarantees: An Empirical Examination of Attitudes, Antecedents, and Consequences. **Journal of Marketing Education**. V. 24, n. 2, August 2002, 150-160.

GROUP NOEL-LEVITZ (2003). National Student Satisfaction Report: Study Conducted by Noel-Levitz. Recuperado em 19/02/2004 da <http://www.noellevitz.com>.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica**. V. 17, n. 2, 2004, 143-150.

HAIR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005. 471p.

_____; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. Análise Multivariada de Dados. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009, 698p.

HALBESLEBEN, Jonathon R. B.; WHEELER, Anthony R. Student Identification With Business Education Models Measurement and Relationship to Educational Outcomes. **Journal of Marketing Education**. V. 33, April 2009, 166-195.

HALBESLEBEN, J. R. B.; BECKER, J. A. H.; BUCKLEY, M. R. Considering the labor contributions of students: An alternative to the students-as-customers metaphor. **Journal of Education for Business**. V. 78, 2003, 255-257.

HEAPHY, M.S.; GRUSKA, G.F. (1995). **The Malcolm Baldrige National Quality Award: A Yardstick for Quality Growth**. Addison Wesley, Boston, MA, 1995.

HELGESEN, Oyvind; NESSET, Erik. What accounts for students' loyalty? Some field study Evidence. **International Journal of Educational Management**. V. 21, n. 2, 2007.

HENNIG-THURAU, Thosten; KLEE, Alexander. The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention: A Critical Reassessment and Model Development. **Psychology e Marketing**. V. 14, n. 8, December 1997. pp. 737-765.

_____; 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, May 2001, 331-344.

HERNANDEZ, S. A. Team learning in a marketing principles course: Cooperative structures that facilitate active learning and higher level thinking. **Journal of Marketing Education**. V. 24, 2002, 73-85.

HO, Robert. **Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS**. Chapman & Hall/CRC. New York: 2006.

HOUSTON, Mark B.; BETTENCOURT, Lance A. But That's Not Fair! An Exploratory Study of Student Perceptions of Instructor Fairness. **Journal of Marketing Education**. V. 21, n. 2, August 1999, 84-96.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior Brasileira 2006**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: dez. 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior – INEP (2008)**.

JACOBY, Jacob; KYNER, David B. Brand Loyalty Vs. Repeat Purchasing Behavior. **Journal of Marketing Research**. V. X, February 1973, 1-9.

JOHNSON, M.D.; GUSTAFSSON, A.; ANDREASSEN, T.W.; LERVIK, L.; CHA, J.,
The evolution and future of national customer satisfaction index models. **Journal of Economic Psychology**. V. 22, 2001, 217-45.

KAPLAN, R.S.; NORTON, D.P. **Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard**. Harvard Business School Press, Boston, MA, 1996 .

_____. **The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment**. Harvard Business School Press, Boston, MA, 2001.

KHALIFA, Azaddin Salem. Student-as-aspirant: strategic implications for business education. **European Business Review**. V. 21, n. 2, 2009.

KLINE, Rex B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. **Second Edition**. New York: The Guilford Press, 2005.

KOOJAROENPRASIT, Narong; WEINSTEIN, Art; JOHNSON, William C.; REMINGTON, David O. Marketing Journal Rankings Revisited: Research Findings and Academic Implications. **Marketing Education Review**. V.8, n.1, 1998. 95-102.

KOTZÉ, TG; PLESSIS, PF. Students as “co-producers”of education: a proposed model of student socialization and participation at tertiary institutions. **Quality Assurance in Education**. V. 11, n. 4, 2003.

LANCELLOTTI, Matthew P.; BOYD, Thomas. The Effects of Team Personality Awareness Exercises on Team Satisfaction and Performance: The Context of Marketing Course Projects. **Journal of Marketing Education**. 2008.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Marketing Educacional: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008. 303p.

LATZKO, W. J. Modeling the method: The Deming classroom. **Quality Management Journal**. V. 5, 1997, 46-55.

LAWSHE , C. H. A quantitative approach to content Validity. *Personnel Psychology*. V. 28, July 1975, 563-575.

LIN, Chieh-Peng; TSAI, Yuan Hui. Modeling Educational Quality and Student Loyalty: A Quantitative Approach Based on the Theory of Information Cascades. **Spinger**, 2006, 397-415.

LOBO, Roberto Leal; et al. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. V. 37, n. 132, set./dez, 2007.

LOW, L. (2000). Are College Students Satisfied? A National Analysis of Changing Expectations. Recuperado em 19/02/2004 da [http:// www.noellewitz.com](http://www.noellewitz.com).

LUSCH, Robert F.; VARGO, Stephen L. Service-Dominant Logic: Reactions, Reflections and Refinements. **Marketing Theory**, V.6, n.3, p.281-288, 2006.

LUSCH, Robert F.; VARGO, Stephen L.; O'BRIEN, Matthew. Competing through Service: Insights from Service-Dominant Logic. **Journal of Retailing**, V.83, n.1, 2007, p.5-18.

MALHOTRA, Naresh K. Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. E Alfredo Alves de Farias. Porto Alegre: Bookman, 2001. 719p.

MALHOTRA, Naresh K.; ROCHA, Ismael; LAUDISIO, Altheman; BORGES, Fabio Mariano. Introdução à Pesquisa de Marketing. Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 428p.

MARKS, Ronald B. Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. **Journal of Marketing Education**. V. 22, n. 2, 2002, 108-19.

MARTINS, F. (1998). A satisfação acadêmica: Construção de uma escala (pp.188-193). Em Anais do 4º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 1998, Universidade do Minho, Braga-Portugal.

MCCOLLOUGH, Michael A.; GREMLER, Dwayne D. Guaranteeing Student Satisfaction: An Exercise in Treating Students as Customers. **Journal of Marketing Education**. V. 12, n. 2, August 1999, 118-130.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O Processo da Estratégia**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NADIRI, Halil. Strategic Issue in Higher Education Marketing: How University Students' Perceive Higher Education Services. **The Asian Journal on Quality**. V. 7, n. 2, 2000.

NAVARRO, Mercedes Marzo; IGLESIAS, Marta Pedraja; TORRES, Pilar Rivera. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**. V. 19, n. 6, 2005.

NERGER, J. L.; W. VINEY; R. G. RIEDEL. **Student ratings of teaching effectiveness: Use and misuse**. *The Midwest Quarterly*, 38, 1997, 218-33.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **A Estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/A%20estrutura%20e%20o%20funcionamento%20do%20Ensino%20Superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: fev. 2009.

NG, Irene C. L.; FORBES, Jeannie. Education as Service: The Understanding of University Experience through the Service Logic. **Journal of Marketing Higher Education**, 2008.

OLIVER, Richard L. A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. **Journal of Marketing Research**. V. XVII, November 1980, 460-9.

_____. Whence Consumer Loyalty. **Journal of Marketing**. V. 63, 1999, 33-44.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, V. 49 (fall), 1985, 41-50.

PASWAN, Audhesh K.; YOUNG, Joyce A. Student Evaluation of Instructor: A Nomological Investigation Using Structural Equation Modeling. **Journal of Marketing Education**. V. 24, n. 3, 2002, 193-202.

PAYNE, Adrian; HOLT, Sue. Diagnosing customer value: integrating the value process and relationship marketing. **British Journal of Management**; V. 12, 2001, 159-182.

PELTIER, James W.; HAY, Amanda; DRAGO, William. The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. **Journal of Marketing Education**. V. 27, n.3, December, 2005.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Disponível em: <www.portalmecc.com.br>. Acesso em: ago. 2008.

PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, Venkat. **O Futuro da Competição**: como desenvolver diferenciais inovadores em parceria com os clientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004a.

_____; _____. Co-creating unique value with customers. **Strategy & Leadership**. V. 32, n. 3, 2004b. 4-9.

_____; HAMEL, Gary. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**. May/June, 1990.

QIAN, Boyi. Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education. School of Management Strategic Marketing Group. **Dissertation MSC Cranfield University**, 2006.

ROSSITER, John R. The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. **International Journal of Research in Marketing**. V. 19, 2002. 305-335.

ROVAI, Alfred P.; WIGHTING, Mervyn J.; BAKER, Jason D.; GROOMS, Linda D. Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. **Internet and Higher Education**. V. 12, 2009, 7–13.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Aval. Psicol.** V.5, n.1 Porto Alegre jun. 2006.

SETH, N.; DESHMUKH, S.G.; VRAT, P. Service quality models. **A review, International Journal of Quality & Reliability Management**. V. 22. n. 9, 2004, 913-49.

SIERRA, Jeremy J. Shared Responsibility and Student Learning Ensuring a Favorable Educational Experience. **Journal of Marketing Education**. V. XX, n. X, 2009.

SIERRA, Jeremy J.; MCQUITY, Shaun. Service providers and customers: social exchange theory and service loyalty. **Journal of Services Marketing**. V. 19, n. 6, 2005.

SILVA, Juliane Silveira Freire da. Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma Metodologia. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

SILVA, Marco. Educação na Cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da AFAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, V. 12, n. 20, 2003.

SOARES, A. P. C.; VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica. Contextos e dinâmica da vida acadêmica, Guimarães: Universidade do Minho, 2002, 153-165.

STRINGER, M.; P. IRWING. Students' evaluations of teaching effectiveness: A structural modeling approach. **British Journal of Educational Psychology**. V. 68, 1998, 409-26.

TINTO, Vincent. Dropout in Higher Education: a review and theoretical synthesis of recent research. **Teachers College Columbia University**. June, 1975.

_____. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**, 2d ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Research and Practice of Student Retention: What Next? **Journal College Student Retention**, V. 8, n. 1, 2005, 1-19.

TORRES-MORAGA, Eduardo; PARRAGA, Arturo Z. Vasquez; GONZÁLEZ, Jorge Zamora. Customer satisfaction and loyalty: start with the product, culminate with the brand. **Journal of Consumer Marketing**. V. 25, n. 5, 2008.

TRESMAN, Susan. Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study From the Open University UK **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, V. 3, n.1 (2002), ISSN: 1492-3831.

UNISINOS. **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**. Disponível em: <www.unisinos.br>. Acesso em: jan. 2010a.

UNISINOS. **Fatos e Números Unisinos (2009)**. Disponível em: <www.unisinos.br>. Acesso em: jan. 2010b.

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

VOSS, Roediger; GRUBER, Thorsten; SZMIGIN, Isabelle. Service quality in higher education: The role of student expectations. **Journal of Business Research**. V. 60, 2007.

YOUNG, Mark R; KLEMZ, Bruce R.; MURPHY, J. William. Learning Styles, Instructional Methods and Student Behavior. **Journal of Marketing Education**. V. 25, n. 2, 2003.

YU, Grace B.; KIM, Ji-Hyun. Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. **Springer Science**. 2008.

ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L.; PARASURAMAN, A. Five Imperatives for Improving Service Quality. **Sloan Management Review**. 1990.

_____. A. The Behavioral Consequences of Service Quality. **Journal of Marketing**. V. 60, April 1996, 31-46.

_____; BITNER, May Jô. **Marketing de Serviços**: a empresa com foco no cliente. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Roteiro etapa qualitativa:

Construto Co-criação de valor – conceito: co-criação de valor no ensino é o processo pelo qual alunos e professores colaboram para o desenvolvimento de conhecimento, competências e habilidades resultando na criação de valor.

1. Ao analisar este conceito, você percebe a co-criação de valor nas experiências no seu curso, na sua relação ensino-aprendizagem? Como você percebe?

- Definição de papéis: aluno e professor
- Responsabilidades no processo de aprendizagem: aluno e professor
- Feedback do professor / processo de avaliação

Aluno como um co-produtor de valor (Halbesleben e Wheeler, 2009)							
C1 – As minhas notas não são dadas, são obtidas (resultado da minha aprendizagem)	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C2 – Eu me sinto responsável pela minha própria educação	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C3 – A prestação de contas fica com o aluno e sua contribuição para a sua educação (o aluno tem como papel contribuir para a sua educação)	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C4 – O professor é considerado um facilitador na educação, mas não único responsável pela aprendizagem	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C5 – O professor não é responsável pela minha educação	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C6 – Até certo ponto, a aprendizagem é <i>self-service</i> (disponível para quem quiser servir-se dela)	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C7 – A minha aprendizagem é o resultado final da minha educação, não somente o resultado das minhas notas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
Aluno como um parceiro Júnior (Halbesleben e Wheeler, 2009)							
C8 – Quando eu faço um curso, eu gosto de pensar que o meu professor é meu mentor	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C9 – Os alunos devem ter certos requisitos que precisam atender para entrar em um curso de negócios	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C10 – Os alunos devem ter certos requisitos que precisam atender para entrar em uma faculdade / universidade	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C11 – Os alunos são parceiros juniores no processo educacional, os professores são parceiros seniores	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C12 – Eu me benefico do <i>feedback</i> dos professores para melhorar meu aprendizado	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
Interação (Paswan e Young, 2002)							
C13 – Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
C14 – Os meus professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __

C15 – Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
C16 – Os professores, em geral, estimulam o debate em sala de aula	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _

Construto Satisfação (Schleich, Polydoro e Santos, 2006) – conceito: é o resultado da avaliação das expectativas e experiências do aluno em sala de aula na relação ensino e aprendizagem e nos aspectos que envolvem a infraestrutura e o atendimento da instituição de um modo geral.

2. 1 Quais aspectos da Universidade contribuem para a formação da sua satisfação?

2.2 Comente a sua satisfação em relação:

- Curso (professor, qualidade, disciplinas, conteúdo)
- Oportunidades de desenvolvimento (atividades extra-curriculares, currículo, eventos sociais, serviços oferecidos, programas de apoio financeiro)
- Instituição (recursos, equipamentos, biblioteca, segurança, limpeza, instalações, localização)

<u>Satisfação com o curso</u>							
S17 – Quanto ao meu relacionamento com os professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S18 – Quanto ao meu relacionamento com os colegas do curso, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S19 – Quanto à adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S20 – Quanto ao interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S21 – Quanto ao conhecimento dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S22 – Quanto ao conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S23 – Quanto ao reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S24 – Quanto ao compromisso da instituição com a qualidade de formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S25 – Quanto à avaliação proposta pelos professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S26 – Quanto à estratégia de aula utilizada pelos professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S27 – Quanto à relevância do conteúdo das disciplinas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S28 – Quanto à disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S29 – Quanto à adequação do conteúdo para formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S30 – Quanto à adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
<u>Oportunidade de desenvolvimento</u>							
S31 – Quanto à diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
S32 – Quanto ao currículo do curso, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _

S33 – Quanto aos eventos sociais oferecidos pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S34 – Quanto ao envolvimento pessoal nas atividades do curso, estou	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 <input type="checkbox"/>
S35 – Quanto aos programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S36 – Quanto às condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional, estou	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 <input type="checkbox"/>
S37 – Quanto às condições para ingresso na área profissional de formação, estou	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 <input type="checkbox"/>
S38 – Quanto ao programa de apoio financeiro oferecido pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S39 – Quanto à oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S40 – Quanto à adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida, estou	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 <input type="checkbox"/>
Satisfação com a instituição							
S41 – Quanto aos recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S42 – Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria, estou	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 <input type="checkbox"/>
S43 – Quanto aos equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática, estou	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 <input type="checkbox"/>
S44 – Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
S45 – Quanto ao acervo disponível na biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
S46 – Quanto à segurança oferecida pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S47 – Quanto à infraestrutura física das salas de aula, estou	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 <input type="checkbox"/>
S48 – Quanto à infraestrutura física da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S49 – Quanto à limpeza da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S50 – Quanto aos serviços oferecidos pela biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
S51 – Quanto às instalações da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
S52 – Quanto à localização dos diferentes setores que compõem a instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>

Desempenho percebido (Rovai, Wighting, Baker e Grooms, 2008) - conceito: é a percepção do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento ou desempenho que é formada pelos conhecimentos adquiridos, pelas competências, habilidades desenvolvidas e pelo aprendizado obtido de um modo geral em sala de aula.

3.1 A sua percepção em relação ao seu desempenho obtido no curso é formada com base quais aspectos?

- Notas
- Aprendizagem
- As habilidades desenvolvidas
- Competências adquiridas

H53 - Eu consigo organizar o material do curso em uma estrutura lógica	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 <input type="checkbox"/>
H54 - Eu não consigo produzir um guia de estudo do curso para futuros alunos	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 <input type="checkbox"/>
H55 - Eu sou capaz de usar habilidades físicas aprendidas neste curso fora 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H56 - Eu mudei minhas atitudes com relação ao assunto curso como resultado do próprio 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H57 - Eu consigo criticar com inteligência os textos usados neste 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H58 - Eu me sinto mais autoconfiante em resultado do conteúdo aprendido neste 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H59 - Eu não expandi minhas habilidades físicas em resultado deste 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H60 - Eu consigo demonstrar a outros as habilidades físicas aprendidas neste 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"/>	7 <input type="checkbox"/>
H61 - Eu sinto que eu sou um pensador mais sofisticado em resultado deste 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"/>	7 <input type="checkbox"/>

Lealdade (Helgesen, Nessel, 2007 e Henning-Thurau, Langer e Hansen, 2001) - conceito: é a probabilidade de indicação e recomendação feita pelo aluno a outras pessoas em relação à universidade.

4.1 Você se considera leal à Unisinos? Por qual motivo?

4.2 Você recomendaria a Unisinos a outras pessoas? E o seu curso? Por quê?

L62 - Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
L63 - Eu recomendaria a minha universidade para outra pessoa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
L64 - Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
L65 - Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria a mesma universidade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
L66 - Probabilidade de frequentar novos cursos / formação complementar na universidade	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESPECIALISTAS

Construto Co-criação de valor - conceito: co-criação de valor no ensino é o processo pelo qual alunos e professores colaboram para o desenvolvimento de conhecimento, competências e habilidades resultando na criação de valor.

Aluno como um co-produtor de valor (Halbesleben e Wheeler, 2009)	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
C1 - As minhas notas não são dadas, são obtidas	1 __	2 __	3 __
C2 – Eu me sinto responsável pela minha própria educação	1 __	2 __	3 __
C3 – O resultado do desempenho fica com o aluno	1 __	2 __	3 __
C4 - O professor é considerado um facilitador na educação, mas não único responsável pela aprendizagem	1 __	2 __	3 __
C5 - O professor não é totalmente responsável pela minha educação	1 __	2 __	3 __
C6 - Até certo ponto, a aprendizagem é <i>self-service</i> (disponível para quem quiser servir-se dela)	1 __	2 __	3 __
C7 – A minha aprendizagem é o resultado final da minha educação, não somente o resultado das minhas notas	1 __	2 __	3 __
Aluno como um parceiro júnior (Halbesleben e Wheeler, 2009)	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
C8 - Quando eu faço um curso, eu gosto de pensar que o meu professor é meu mentor	1 __	2 __	3 __
C9 - Os alunos devem ter certos requisitos que precisam atender para entrar em um curso de negócios	1 __	2 __	3 __
C10 - Os alunos devem ter certos requisitos que precisam atender para entrar em uma faculdade / universidade	1 __	2 __	3 __
C11 - Os alunos são parceiros juniores no processo educacional, os professores são parceiros seniores	1 __	2 __	3 __
C12 - Eu me benefico do <i>feedback</i> (pareceres, avaliações) dos professores para melhorar meu aprendizado	1 __	2 __	3 __
Interação (Paswan e Young, 2002)	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
C13 – Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião	1 __	2 __	3 __
C14 – Os meus professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos	1 __	2 __	3 __
C15 - Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas	1 __	2 __	3 __
C16 – Os professores, em geral, estimulam o debate em sala de aula	1 __	2 __	3 __
Responsabilidade compartilhada (Sierra, 2009)	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
C17 - Devido ao importante papel que o professor e eu desempenhamos na entrega da minha educação, eu me sinto como se nós trabalhássemos juntos igualmente para resultar em uma experiência de aprendizagem bem sucedida	1 __	2 __	3 __
C18 - Sinto que eu e o professor temos responsabilidade para fazermos o processo de experiência de aprendizagem com sucesso	1 __	2 __	3 __
C19 - Acredito no processo da minha formação que o professor confia em mim e eu confio nele resultando em uma experiência de aprendizagem bem sucedida	1 __	2 __	3 __

C20 - Sinto um pouco de controle na minha formação na sala de aula, o que me fez responsável pelo meu sucesso	1 __	2 __	3 __
C21 - Confio no professor e em mim para tornar este aprendizado uma experiência de sucesso	1 __	2 __	3 __
C22 - O professor e eu somos responsáveis pelos resultados da educação	1 __	2 __	3 __
C23 - O professor e eu participamos no controle dos resultados da educação	1 __	2 __	3 __

Construto Satisfação - conceito: é o resultado da avaliação das expectativas e experiências do aluno em sala de aula na relação ensino e aprendizagem e nos aspectos que envolvem a infraestrutura e o atendimento da instituição de um modo geral.

<u>Satisfação com o curso</u>	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
S24 – Quanto ao meu relacionamento com os professores, estou	1 __	2 __	3 __
S25 – Quanto ao meu relacionamento com os colegas do curso, estou	1 __	2 __	3 __
S26 – Quanto à adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido, estou	1 __	2 __	3 __
S27 – Quanto ao interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 __	2 __	3 __
S28 – Quanto ao conhecimento dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 __	2 __	3 __
S29 – Quanto ao conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram, estou	1 __	2 __	3 __
S30 – Quanto ao reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação, estou	1 __	2 __	3 __
S31 – Quanto ao compromisso da instituição com a qualidade de formação, estou	1 __	2 __	3 __
S32 – Quanto à avaliação proposta pelos professores, estou	1 __	2 __	3 __
S33 – Quanto à metodologia de aula utilizada pelos professores, estou	1 __	2 __	3 __
S34 – Quanto à relevância do conteúdo das disciplinas, estou	1 __	2 __	3 __
S35 – Quanto à disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula, estou	1 __	2 __	3 __
S36 – Quanto à adequação do conteúdo para a minha formação, estou	1 __	2 __	3 __
S37 – Quanto à adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização, estou	1 __	2 __	3 __
<u>Oportunidade de desenvolvimento</u>	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
S38 – Quanto à diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S39 – Quanto ao currículo do curso, estou	1 __	2 __	3 __
S40 – Quanto aos eventos sociais oferecidos pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S41 – Quanto ao meu envolvimento pessoal nas atividades do curso, estou	1 __	2 __	3 __
S42 – Quanto aos programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S43 – Quanto às condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional, estou	1 __	2 __	3 __

S44 – Quanto às condições para ingresso na área profissional de formação, estou	1 __	2 __	3 __
S45 – Quanto ao programa de apoio financeiro oferecido pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S46 – Quanto à oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S47 – Quanto à adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida, estou	1 __	2 __	3 __
<u>Satisfação com a instituição</u>	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
S48 – Quanto aos recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S49 – Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria, estou	1 __	2 __	3 __
S50 – Quanto aos equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática, estou	1 __	2 __	3 __
S51 – Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca, estou	1 __	2 __	3 __
S52 – Quanto ao acervo disponível na biblioteca, estou	1 __	2 __	3 __
S53 – Quanto à segurança oferecida pela instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S54 – Quanto à infraestrutura física das salas de aula, estou	1 __	2 __	3 __
S55 – Quanto à infraestrutura física da instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S56 – Quanto à limpeza da instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S57 – Quanto aos serviços oferecidos pela biblioteca, estou	1 __	2 __	3 __
S58 – Quanto às instalações da instituição, estou	1 __	2 __	3 __
S59 – Quanto à localização dos diferentes setores que compõem a instituição, estou	1 __	2 __	3 __

Desempenho percebido - conceito: é a percepção do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento ou desempenho que é formada pelos conhecimentos adquiridos, pelas competências, habilidades desenvolvidas e pelo aprendizado obtido de um modo geral.

Desempenho percebido	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
Habilidades de liderança			
H60 - Tenho habilidade para ser líder de uma equipe	1 __	2 __	3 __
H61 - Tenho habilidade para utilizar diferentes estilos de liderança	1 __	2 __	3 __
H62 - Tenho habilidade para apoiar a troca de valores na equipe	1 __	2 __	3 __
H63 - Tenho habilidade para facilitar a resolução de conflitos	1 __	2 __	3 __
Habilidades de comunicação	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H64 - Tenho habilidade para escrever de forma clara	1 __	2 __	3 __
H65 - Tenho habilidade para falar de maneira eficaz em grupos	1 __	2 __	3 __
H66 - Tenho habilidade para saber ouvir	1 __	2 __	3 __
H67 - Tenho habilidade para explicar conceitos técnicos para pessoas não-técnicas	1 __	2 __	3 __
H68 - Tenho habilidade para me comunicar corretamente	1 __	2 __	3 __

H69 - Tenho habilidade para gerenciar o fluxo de comunicação em equipes	1 __	2 __	3 __
H70 - Tenho habilidade para escrever um sumário executivo	1 __	2 __	3 __
Habilidades interpessoais	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H71 - Tenho habilidade para compreender a diferença entre as pessoas	1 __	2 __	3 __
H72 - Tenho habilidade para me relacionar com pessoas de diferentes culturas	1 __	2 __	3 __
H73 - Tenho habilidade para resolver conflitos	1 __	2 __	3 __
Habilidades analíticas	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H74 - Tenho habilidade para compreender técnicas quantitativas para resolução de problemas	1 __	2 __	3 __
H75 - Tenho habilidade para aplicar ferramentas apropriadas para resolver problemas na área de negócios	1 __	2 __	3 __
H76 - Tenho habilidade para compreender a exatidão e finalidade de informações	1 __	2 __	3 __
H77 - Tenho habilidade para pensar sistematicamente	1 __	2 __	3 __
H78 - Tenho habilidade para identificar relações entre os problemas e/ou questões	1 __	2 __	3 __
Habilidade decisória	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H79 - Tenho habilidade para tomar decisões visando resolver problemas	1 __	2 __	3 __
H80 - Tenho habilidades técnicas de negociação	1 __	2 __	3 __
H81 - Tenho habilidade para antecipar e oferecer soluções alternativas	1 __	2 __	3 __
H82 - Tenho habilidade para identificar as questões centrais de um problema	1 __	2 __	3 __
H83 - Tenho habilidade para buscar informações de mercado e análise da concorrência	1 __	2 __	3 __
H84 - Tenho habilidade para avaliar o risco de envolvimento nas decisões	1 __	2 __	3 __

Habilidade tecnológica	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H85 - Tenho habilidade para o uso de processamento de dados	1 __	2 __	3 __
H86 - Tenho habilidade para utilizar planilhas	1 __	2 __	3 __
H87 - Tenho habilidade para utilizar bases de dados	1 __	2 __	3 __
H88 - Tenho habilidade para preparar apresentações multimídia	1 __	2 __	3 __
H89 - Tenho habilidade para pesquisar e integrar múltiplas fontes de dados	1 __	2 __	3 __
H90 - Tenho habilidade para me comunicar eletronicamente	1 __	2 __	3 __
Economia Global	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H91 - Tenho habilidade para compreender as diferenças culturais	1 __	2 __	3 __
H92 - Tenho habilidade para compreender as diferenças econômicas	1 __	2 __	3 __
H93 - Tenho habilidade para compreender o ambiente global de negócios	1 __	2 __	3 __
H94 - Tenho habilidade para compreender o impacto de outros sistemas econômicos da economia do país	1 __	2 __	3 __

Ética	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H95 - Tenho habilidade para reconhecer conflitos éticos em situações pessoais	1 __	2 __	3 __
H96 - Tenho habilidade para reconhecer conflitos éticos em situações de negócios	1 __	2 __	3 __
H97 - Tenho habilidade para tomar decisões éticas	1 __	2 __	3 __
Prática de negócios	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
H98 - Tenho habilidade para realizar uma reunião de negócios	1 __	2 __	3 __
H99 - Tenho habilidade para analisar as tendências no segmento da indústria	1 __	2 __	3 __
H100 - Tenho habilidade para compreender as economias de mercado	1 __	2 __	3 __
H101 - Tenho habilidade para conhecer a interdependência das funções empresariais	1 __	2 __	3 __
H102 - Tenho habilidade para compreender as práticas empresariais	1 __	2 __	3 __
H103 - Tenho habilidade para focar nas necessidades dos clientes	1 __	2 __	3 __

Lealdade - conceito: é a probabilidade de indicação e recomendação feita pelo aluno a outras pessoas em relação à universidade.

Lealdade	Essencial	Útil, mas não essencial	Não necessário
LE104 - Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa	1 __	2 __	3 __
L105 - Eu recomendaria a minha universidade para outra pessoa	1 __	2 __	3 __
L106 - Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso	1 __	2 __	3 __
L107 - Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria a mesma universidade	1 __	2 __	3 __
L108 - Tenho interesse em frequentar novos cursos de formação complementar na universidade	1 __	2 __	3 __

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE 1



Prezado(a) aluno(a):

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado em Administração da UNISINOS que tem por objetivo analisar se a interação entre o professor e aluno na relação ensino e aprendizagem. Sendo assim, convido você a participar do preenchimento deste questionário.

Agradeço a sua colaboração!

	1	2	3	4	5	6	7
	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
Afirmativas	Discordo Totalmente			Concordo Totalmente			
1. As minhas notas não são dadas, são obtidas	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
2. Eu me sinto responsável pela minha própria educação	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
3. O resultado da aprendizagem fica com o aluno	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
4. O professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
5. O professor não é totalmente responsável pela minha educação	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
6. Até certo ponto, a aprendizagem é <i>self-service</i> (disponível para quem quiser servir-se dela)	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
7. A minha aprendizagem é o resultado final da minha educação, não somente o resultado das minhas notas	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
8. Quando eu faço um curso, eu gosto de pensar que o meu professor é meu mentor	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
10. Os alunos devem atender a certos requisitos para entrar em uma faculdade / universidade	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
12. Eu me benefico dos comentários (<i>feedback</i>) dos professores para melhorar meu aprendizado	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
13. Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
14. Os meus professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
15. Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
16. Os professores, em geral, estimulam o debate em sala de aula	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
17. Devido ao importante papel que o professor e eu desempenhamos na entrega da minha educação, eu me sinto como se nós trabalhássemos juntos igualmente para resultar em uma experiência de aprendizagem bem sucedida	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
18. Sinto que eu e o professor temos responsabilidade para fazermos o processo de experiência de aprendizagem com sucesso	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
19. Acredito no processo da minha formação que o professor confia em mim e eu confio nele resultando em uma experiência de aprendizagem bem sucedida	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
20. Sinto um pouco de controle na minha formação na sala de aula, o que me fez responsável pelo meu sucesso	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
21. Confio no professor e em mim para tornar este aprendizado uma experiência de sucesso	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
22. O professor e eu somos responsáveis pelos resultados da educação	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _

23. O professor e eu participamos no controle dos resultados da educação	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
24. Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
25. Eu recomendaria a minha universidade para outra pessoa	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
26. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
27. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria a mesma universidade	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __
28. Tenho interesse em frequentar novos cursos de formação complementar na universidade	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __

Afirmativas	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente						
No meu curso desenvolvi até o momento as seguintes habilidades:														
29. Para ser líder de uma equipe	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
30. Para utilizar diferentes estilos de liderança	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
31. Para apoiar a troca de valores na equipe	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
32. Para facilitar a resolução de conflitos	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
33. Para escrever de forma clara	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
34. Para falar de maneira eficaz em grupos	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
35. Para saber ouvir	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
36. Para explicar conceitos técnicos para pessoas não-técnicas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
37. Para me comunicar corretamente	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
38. Para gerenciar o fluxo de comunicação em equipes	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
39. Para escrever um sumário executivo	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
40. Para compreender a diferença entre as pessoas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
41. Para me relacionar com pessoas de diferentes culturas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
42. Para construir equipes eficazes	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
Para resolver conflitos	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
43. Para compreender técnicas quantitativas para a resolução de problemas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
44. Para aplicar ferramentas apropriadas para resolver problemas na área de negócios	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
45. Para compreender a exatidão e a finalidade das informações	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
46. Para pensar de forma sistêmica	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
47. Para identificar relações entre os problemas e/ou questões	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
48. Para tomar decisões visando resolver problemas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
49. Para desenvolver técnicas de negociação	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
50. Para antecipar e oferecer soluções alternativas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
51. Para identificar as questões centrais de um problema	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
52. Para buscar informações de mercado e análise da concorrência	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
53. Para avaliar o risco de envolvimento nas decisões	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
54. Para o uso de processamento de dados	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
55. Para utilizar planilhas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
56. Para utilizar bases de dados	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
57. Para preparar apresentações multimídia	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
58. Para pesquisar e integrar múltiplas fontes de dados	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
59. Para me comunicar eletronicamente	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
60. Para compreender as diferenças culturais	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
61. Para compreender as diferenças econômicas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
62. Para compreender o ambiente global de negócios	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							
63. Para compreender o impacto de outros sistemas	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __							

econômicos na economia do país							
64. Para reconhecer conflitos éticos em situações pessoais	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
65. Para reconhecer conflitos éticos em situações de negócios	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
66. Para tomar decisões éticas	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
67. Para realizar uma reunião de negócios	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
68. Para analisar as tendências no segmento da indústria	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
69. Para compreender as economias de mercado	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
70. Para conhecer a interdependência das funções empresariais	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
71. Para compreender as práticas empresariais	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
72. focar nas necessidades dos clientes	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _

	1	2	3	4	5	6	7
	Totalmente insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente insatisfeito	Não insatisfeito nem satisfeito	Parcialmente satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

73. Quanto ao meu relacionamento com os professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
74. Quanto ao meu relacionamento com os colegas do curso, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
75. Quanto à adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
76. Quanto ao interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
77. Quanto ao conhecimento dos professores em atender os estudantes durante as aulas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
78. Quanto ao conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
79. Quanto ao meu relacionamento com os professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
80. Quanto ao reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
81. Quanto ao compromisso da instituição com a qualidade de formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
82. Quanto à avaliação proposta pelos professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
83. Quanto à metodologia de aula utilizada pelos professores, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
84. Quanto à relevância do conteúdo das disciplinas, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
85. Quanto à disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
86. Quanto à adequação do conteúdo para a minha formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
87. Quanto à adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
88. Quanto à diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
89. Quanto ao currículo do curso, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
90. Quanto aos eventos sociais oferecidos pela instituição, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
91. Quanto ao meu envolvimento pessoal nas atividades do curso, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
92. Quanto aos programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
93. Quanto às condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
94. Quanto às condições para ingresso na área profissional de formação, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _
95. Quanto ao programa de apoio financeiro oferecido pela instituição, estou	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _

96. Quanto à oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
97. Quanto à adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida, estou	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 <input type="checkbox"/>
98. Quanto aos recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
99. Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria, estou	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 <input type="checkbox"/>
100. Quanto aos equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática, estou	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 <input type="checkbox"/>
101. Quanto ao atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
102. Quanto ao acervo disponível na biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
103. Quanto à segurança oferecida pela instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
104. Quanto à infraestrutura física das salas de aula, estou	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 <input type="checkbox"/>
105. Quanto à infraestrutura física da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
106. Quanto à limpeza da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
107. Quanto aos serviços oferecidos pela biblioteca, estou	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 <input type="checkbox"/>
108. Quanto às instalações da instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>
109. Quanto à localização dos diferentes setores que compõem a instituição, estou	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 <input type="checkbox"/>

Complete as questões abaixo com as alternativas que correspondem ao seu perfil:

Curso: 1||Administração de Empresas 4||Ciências Contábeis 7||Outro: _____
2||Administração Hospitalar 5||Comércio Exterior
3||Administração de RH 6||Economia

Semestre que está cursando: _____

Idade: _____

Sexo: 1||Masculino 2||Feminino

Comentários / sugestões em relação ao questionário:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE 2



Prezado(a) aluno(a):

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado em Administração da UNISINOS que tem por objetivo analisar a interação entre o professor e aluno na relação ensino e aprendizagem. Sendo assim, convido você a participar do preenchimento deste questionário.

Indique o seu grau de concordância para cada uma das afirmações listadas abaixo, de acordo com a legenda apresentada a seguir:

1 2 3 4 5 6 7
 Discordo totalmente Discordo Discordo parcialmente Não discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo Concordo totalmente

Afirmativas	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente							Sem condições de opinar
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
1. Os resultados da minha aprendizagem em sala de aula são controlados por mim e pelo professor.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
2. Em sala de aula penso que o professor é como um mentor (guia ou conselheiro).	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
3. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
4. Os meus professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
5. Confio em mim e no professor para desenvolvermos o processo de aprendizagem com sucesso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
6. Tanto o professor, quanto eu temos responsabilidade nos resultados da minha aprendizagem em sala de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
7. Eu e o professor temos responsabilidade para o sucesso do processo de aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
8. Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
9. O professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
10. O professor não é totalmente responsável pela minha aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
11. Eu me sinto responsável pela minha própria aprendizagem em sala de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
12. Sinto que eu e o professor trabalhamos igualmente para obtermos uma aprendizagem bem sucedida.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
13. O quanto aprendi é o resultado final de um curso ou disciplina, não somente o resultado das minhas notas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
14. Eu me benefico dos comentários (<i>feedback</i>) dos professores para melhorar meu aprendizado.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
15. Eu recomendaria a minha universidade para outra pessoa.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
16. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria a mesma universidade.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_

17. O resultado da aprendizagem fica com o aluno.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Até certo ponto, a aprendizagem é um auto-serviço (sistema em que o próprio consumidor ou usuário se serve).	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os professores, em geral, estimulam o debate em 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"/>	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tenho interesse em frequentar novos cursos na universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. As minhas notas não são dadas, são obtidas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Afirmativas	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente	Sem condições de opinar
No meu curso desenvolvi, até o momento, as seguintes habilidades e competências:									
24. Saber ouvir.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. Reconhecer conflitos éticos em situações pessoais.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. Compreender as diferenças culturais.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. Compreender o impacto de outros sistemas econômicos na economia do País.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. Identificar as questões centrais de um problema.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. Identificar relações entre os problemas e/ou questões.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30. Buscar informações de mercado e análise da concorrência.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. Resolver conflitos.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32. Ser líder de uma equipe.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33. Identificar as necessidades dos clientes.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34. Tomar decisões éticas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35. Escrever um sumário executivo.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36. Gerenciar o fluxo de comunicação em equipes.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
37. Compreender as economias de mercado.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
38. Compreender técnicas quantitativas para a resolução de problemas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
39. Explicar conceitos técnicos para pessoas não-técnicas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
40. Escrever de forma clara.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
41. Compreender as diferenças entre as pessoas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
42. Pensar de forma sistêmica.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
43. Analisar as tendências no setor industrial.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
44. Falar de maneira eficaz em grupos.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Indique o seu grau de satisfação para cada uma das afirmações listadas abaixo, de acordo com a legenda apresentada a seguir:

1 2 3 4 5 6 7
 Totalmente insatisfeito Insatisfeito Parcialmente insatisfeito Não insatisfeito nem satisfeito Parcialmente satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

Aspectos	Totalmente Insatisfeito			Totalmente Satisfeito				Sem condições de opinar
	1	2	3	4	5	6	7	
45. As condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
46. O compromisso da instituição com a qualidade de formação.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
47. Os equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
48. A metodologia de aula utilizada pelos professores.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
49. Os eventos sociais oferecidos pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
50. A limpeza da instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
51. O interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
52. A diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
53. O meu relacionamento com os colegas do curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
54. A segurança oferecida pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
55. A relevância do conteúdo das disciplinas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
56. A localização dos diferentes setores que compõem a instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
57. Os programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
58. O currículo do curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
59. A infraestrutura física das salas de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
60. O conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
61. O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
62. A adequação entre o meu envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
63. O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
64. A adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
65. Os livros disponíveis na biblioteca.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_

66. As condições para ingresso na área profissional de formação.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
67. A infraestrutura física da instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
68. O meu envolvimento pessoal nas atividades do curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
69. A adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
70. A disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
71. O meu relacionamento com os professores.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
72. A avaliação proposta pelos professores.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
73. O reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
74. A adequação do conteúdo para a minha formação.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
75. Os recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_

Complete as questões abaixo com as alternativas que correspondem ao seu perfil:

Curso: 1|_|Administração de Empresas 4|_|Ciências Contábeis 7|_|Outro: _____
 2|_|Administração Hospitalar 5|_|Comércio Exterior
 3|_|Administração de RH 6|_|Economia

Semestre que está cursando: _____

Idade: _____

Sexo: 1|_|Masculino 2|_|Feminino

Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa deixe seu e-mail: _____

Comentários / sugestões em relação ao questionário:

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL



Prezado(a) aluno(a):

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado em Administração da UNISINOS que tem por objetivo analisar a interação entre o professor e aluno na relação ensino e aprendizagem. Sendo assim, convido você a participar do preenchimento deste questionário.

Indique o seu grau de concordância para cada uma das afirmações listadas abaixo, de acordo com a legenda apresentada a seguir:

1 2 3 4 5 6 7
 Discordo totalmente Discordo Discordo parcialmente Não discordo nem concordo Concordo parcialmente Concordo Concordo totalmente

Afirmativas	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente							Sem condições de opinar
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
1. Os resultados da minha aprendizagem em sala de aula são controlados por mim e pelo professor.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
2. Em sala de aula penso que o professor é como um mentor (guia ou conselheiro).	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
3. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria o mesmo curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
4. Os meus professores são abertos a novas ideias e aos pontos de vista de outros alunos.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
5. Confio em mim e no professor para desenvolvermos o processo de aprendizagem com sucesso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
6. Tanto o professor, quanto eu temos responsabilidade nos resultados da minha aprendizagem em sala de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
7. Eu e o professor temos responsabilidade para o sucesso do processo de aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
8. Eu recomendaria o meu curso para outra pessoa.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
9. O professor é considerado um facilitador na educação, mas não o único responsável pela aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
10. O professor não é totalmente responsável pela minha aprendizagem.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
11. Eu me sinto responsável pela minha própria aprendizagem em sala de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
12. Sinto que eu e o professor trabalhamos igualmente para obtermos uma aprendizagem bem sucedida.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
13. O quanto aprendi é o resultado final de um curso ou disciplina, não somente o resultado das minhas notas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
14. Eu me benefico dos comentários (<i>feedback</i>) dos professores para melhorar meu aprendizado.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_
15. Eu recomendaria a minha universidade para outra pessoa.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_

16. Se eu estivesse diante da mesma escolha novamente, eu ainda escolheria a mesma universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. O resultado da aprendizagem fica com o aluno.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os meus professores me encorajam para que eu expresse a minha opinião.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Até certo ponto, a aprendizagem é um auto-serviço (sistema em que o próprio consumidor ou usuário se serve).	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os professores, em geral, estimulam o debate em 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"/>	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenho a oportunidade de fazer perguntas nas aulas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tenho interesse em frequentar novos cursos na universidade.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. As minhas notas não são dadas, são obtidas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Afirmativas	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente	Sem condições de opinar
No meu curso desenvolvi, até o momento, as seguintes habilidades e competências:									
24. Saber ouvir.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25. Reconhecer conflitos éticos em situações pessoais.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26. Compreender as diferenças culturais.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27. Compreender o impacto de outros sistemas econômicos na economia do País.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28. Identificar as questões centrais de um problema.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29. Identificar relações entre os problemas e/ou questões.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30. Buscar informações de mercado e análise da concorrência.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. Resolver conflitos.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32. Ser líder de uma equipe.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33. Identificar as necessidades dos clientes.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34. Tomar decisões éticas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35. Escrever um sumário executivo.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36. Gerenciar o fluxo de comunicação em equipes.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
37. Compreender as economias de mercado.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
38. Compreender técnicas quantitativas para a resolução de problemas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
39. Explicar conceitos técnicos para pessoas não-técnicas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
40. Escrever de forma clara.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
41. Compreender as diferenças entre as pessoas.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
42. Pensar de forma sistêmica.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
43. Analisar as tendências no setor industrial.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
44. Falar de maneira eficaz em grupos.	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 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Indique o seu grau de satisfação para cada uma das afirmações listadas abaixo, de acordo com a legenda apresentada a seguir:

1 2 3 4 5 6 7
Totalmente insatisfeito Insatisfeito Parcialmente insatisfeito Não insatisfeito nem satisfeito Parcialmente satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

Aspectos	Totalmente Insatisfeito				Totalmente Satisfeito				Sem condições de opinar
	1	2	3	4	5	6	7		
45. As condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
46. O compromisso da instituição com a qualidade de formação.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
47. Os equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
48. A metodologia de aula utilizada pelos professores.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
49. Os eventos sociais oferecidos pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
50. A limpeza da instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
51. O interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
52. A diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
53. O meu relacionamento com os colegas do curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
54. A segurança oferecida pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
55. A relevância do conteúdo das disciplinas.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
56. A localização dos diferentes setores que compõem a instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
57. Os programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
58. O currículo do curso.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
59. A infraestrutura física das salas de aula.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
60. O conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
61. O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
62. A adequação entre o meu envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
63. O atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
64. A adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	
65. Os livros disponíveis na biblioteca.	1 _	2 _	3 _	4 _	5 _	6 _	7 _	_	

66. As condições para ingresso na área profissional de formação.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
67. A infraestrutura física da instituição.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
68. O meu envolvimento pessoal nas atividades do curso.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
69. A adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
70. A disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
71. O meu relacionamento com os professores.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
72. A avaliação proposta pelos professores.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
73. O reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
74. A adequação do conteúdo para a minha formação.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__
75. Os recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição.	1 __	2 __	3 __	4 __	5 __	6 __	7 __	__

Complete as questões abaixo com as alternativas que correspondem ao seu perfil:

Curso: 1|__|Administração de Empresas 4|__|Ciências Contábeis 7|__|Outro: _____
 2|__|Administração Hospitalar 5|__|Comércio Exterior
 3|__|Administração de RH 6|__|Economia

Semestre que está cursando: _____

Idade: _____

Sexo: 1|__|Masculino 2|__|Feminino

Caso você tenha interesse em receber os resultados da pesquisa deixe seu e-mail: _____

Comentários / sugestões em relação ao questionário:

APÊNDICE F – VALORES DE ASSIMETRIA E CURTOSE

Lealdade – todas as variáveis

Construto Lealdade				
Variável	Assimetria	Erro padrão	Curtose	Erro padrão
L1	-0,932	0,122	-0,80	0,244
L2	-1,184	0,122	1,430	0,244
L3	-1,193	0,122	1,228	0,244
L4	-1,246	0,122	1,215	0,244
L5	-0,972	0,122	0,541	0,244

Lealdade - análise no AMOS (variáveis validadas no construto)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
L3	3,000	7,000	-1,188	-9,691	1,198	4,884
L4	2,000	7,000	-1,241	-10,121	1,185	4,832
Multivariate					5,292	13,214

Satisfação – todas as variáveis

Construto Satisfação				
Variável	Assimetria	Erro padrão	Curtose	Erro padrão
S1	-0,590	0,122	0,934	0,244
S2	-0,703	0,122	0,680	0,244
S3	-0,617	0,122	-0,175	0,244
S4	-0,561	0,122	0,274	0,244
S5	-0,424	0,122	-0,251	0,244
S6	-0,929	0,122	0,701	0,244
S7	-0,774	0,122	0,766	0,244
S8	-0,667	0,122	0,055	0,244
S9	-1,095	0,122	1,323	0,244
S10	-1,330	0,122	2,574	0,244
S11	-0,750	0,122	0,479	0,244
S12	-0,694	0,122	0,452	0,244
S13	-0,598	0,122	0,602	0,244
S14	-0,782	0,122	0,576	0,244
S15	-0,841	0,122	0,425	0,244
S16	-0,835	0,122	1,276	0,244
S17	-0,833	0,122	0,934	0,244
S18	-0,786	0,122	2,142	0,244
S19	-0,926	0,122	1,023	0,244
S20	-0,509	0,122	-0,323	0,244
S21	-0,979	0,122	0,811	0,244
S22	-0,738	0,122	0,660	0,244
S23	-0,925	0,122	0,910	0,244
S24	-0,995	0,122	2,047	0,244
S25	-1,047	0,122	1,524	0,244

S26	-0,375	0,122	-0,144	0,244
S27	-0,752	0,122	0,889	0,244
S28	-0,575	0,122	0,792	0,244
S29	-0,883	0,122	1,089	0,244
S30	-0,785	0,122	0,729	0,244
S31	-0,756	0,122	0,185	0,244

Satisfação - análise no AMOS (variáveis validadas no construto)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
S23	2,000	7,000	-,922	-7,517	,884	3,603
S31	2,000	7,000	-,753	-6,144	,167	,682
S25	1,000	7,000	-1,043	-8,506	1,490	6,074
S27	2,000	7,000	-,749	-6,111	,862	3,517
S28	2,000	7,000	-,573	-4,669	,767	3,128
S29	1,000	7,000	-,880	-7,174	1,060	4,322
Multivariate					16,791	17,116

Desempenho percebido – todas as variáveis

Construto Desempenho Percebido				
Variável	Assimetria	Erro padrão	Curtose	Erro padrão
H1	-1,181	0,122	2,026	0,244
H 2	-0,811	0,122	1,226	0,244
H3	-0,875	0,122	1,081	0,244
H 4	-0,952	0,122	1,577	0,244
H5	-0,718	0,122	1,147	0,244
H6	-0,752	0,122	1,773	0,244
H7	-0,875	0,122	1,783	0,244
H8	-0,678	0,122	0,624	0,244
H9	-0,838	0,122	0,683	0,244
H10	-0,985	0,122	1,566	0,244
H11	-1,182	0,122	2,119	0,244
H12	-0,497	0,122	-0,227	0,244
H13	-0,699	0,122	-0,402	0,244
H14	-0,855	0,122	0,891	0,244
H15	-0,830	0,122	0,937	0,244
H16	-0,488	0,122	0,208	0,244
H17	-0,716	0,122	0,607	0,244
H18	-0,740	0,122	0,259	0,244
H19	-0,857	0,122	1,228	0,244
H20	-0,872	0,122	1,367	0,244
H21	-0,747	0,122	0,484	0,244

Desempenho percebido - análise no AMOS (variáveis validadas no construto)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
H8	2,000	7,000	-,676	-5,509	,601	2,451
H9	1,000	7,000	-,835	-6,807	,660	2,690
H10	1,000	7,000	-,981	-8,003	1,531	6,243
H19	1,000	7,000	-,853	-6,959	1,197	4,882
H1	1,000	7,000	-1,177	-9,597	1,986	8,096
H2	1,000	7,000	-,808	-6,588	1,195	4,874
H3	1,000	7,000	-,872	-7,107	1,052	4,289
H16	1,000	7,000	-,486	-3,963	,190	,775
H17	1,000	7,000	-,714	-5,819	,584	2,382
Multivariate					41,240	29,271

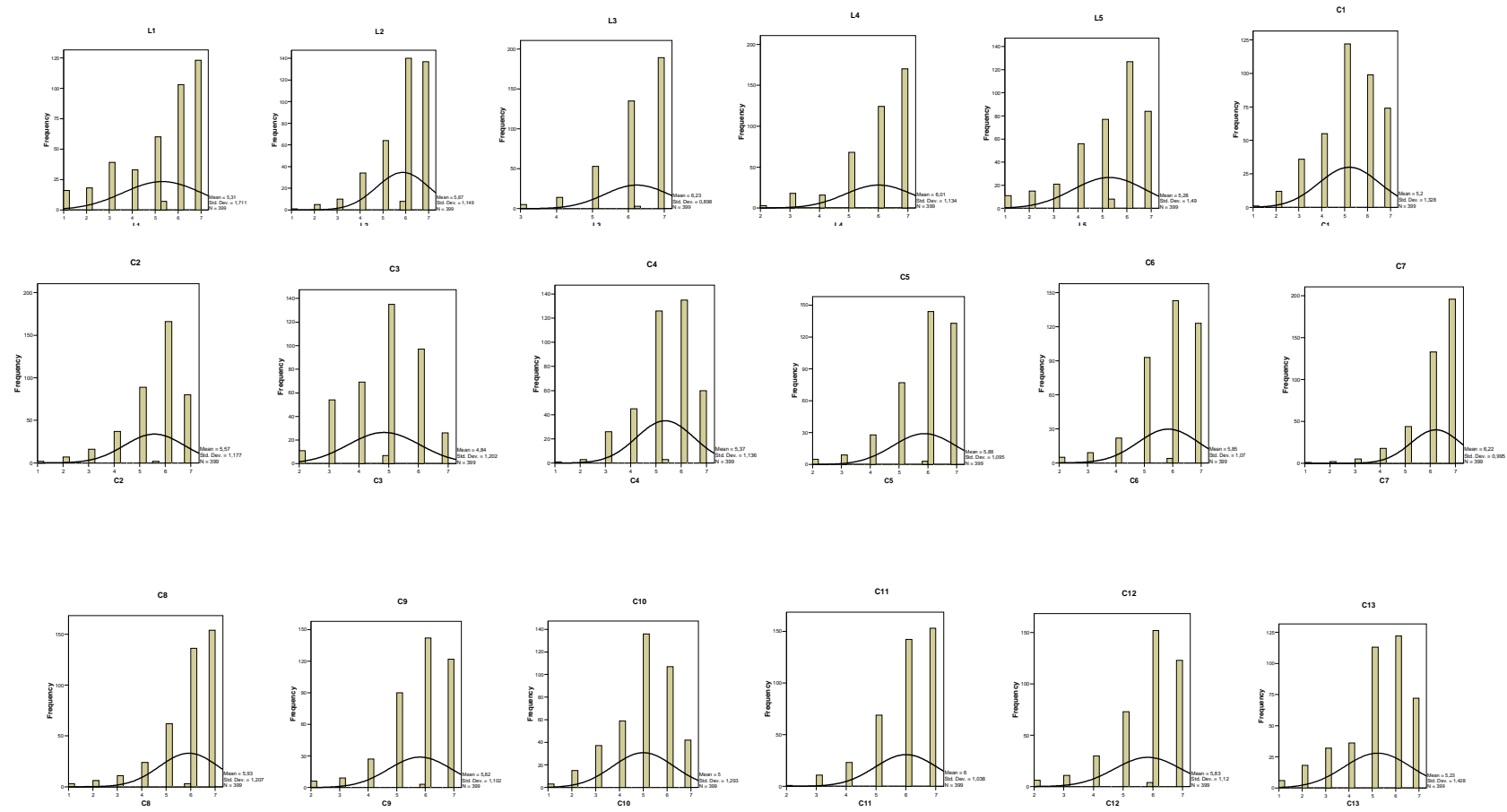
Co-criação de valor – todas as variáveis

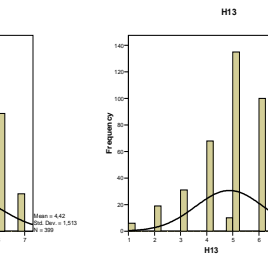
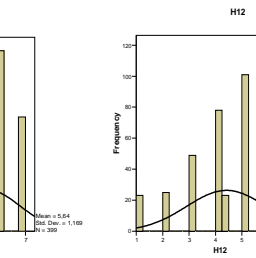
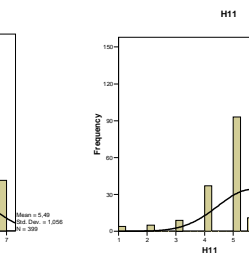
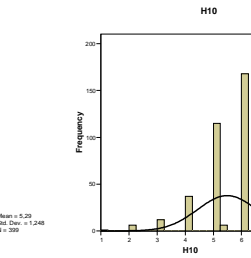
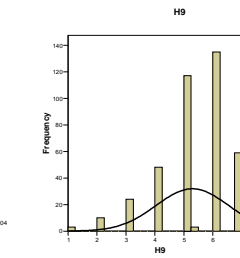
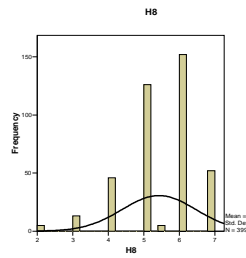
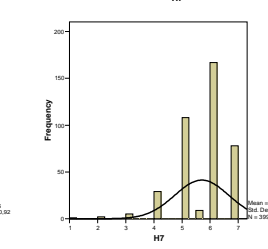
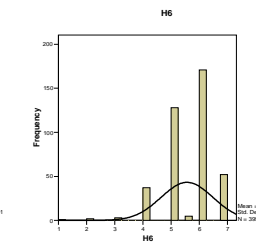
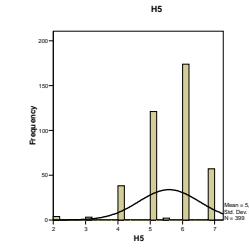
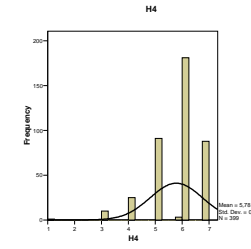
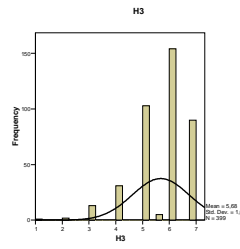
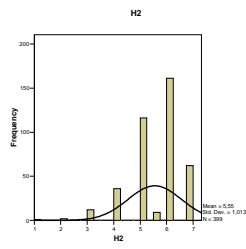
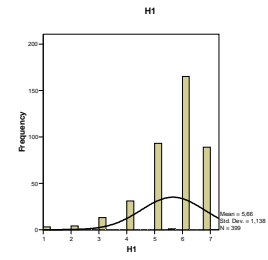
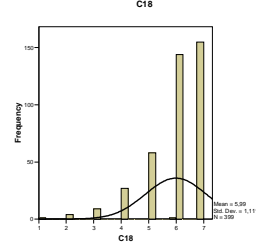
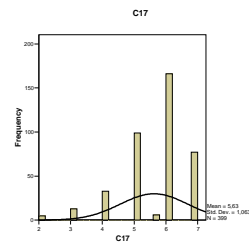
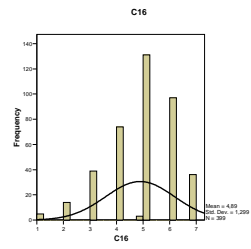
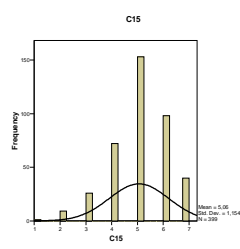
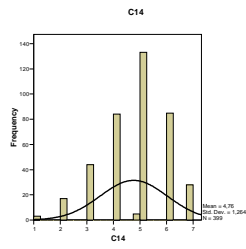
Construto Co-criação de valor				
Variável	Assimetria	Erro padrão	Curtose	Erro padrão
C1	-0,508	0,122	-0,274	0,244
C2	-1,086	0,122	1,360	0,244
C3	-0,324	0,122	-0,433	0,244
C4	-0,632	0,122	0,300	0,244
C5	-1,077	0,122	1,162	0,244
C6	-1,024	0,122	1,270	0,244
C7	-1,661	0,122	3,552	0,244
C8	-1,482	0,122	2,493	0,244
C9	-1,020	0,122	1,144	0,244
C10	-0,601	0,122	0,100	0,244
C11	-1,048	0,122	0,801	0,244
C12	-1,104	0,122	1,184	0,244
C13	-0,885	0,122	0,342	0,244
C14	-0,398	0,122	-0,078	0,244
C15	-0,433	0,122	0,236	0,244
C16	-0,540	0,122	0,127	0,244
C17	-0,906	0,122	0,980	0,244
C18	-1,335	0,122	1,983	0,244

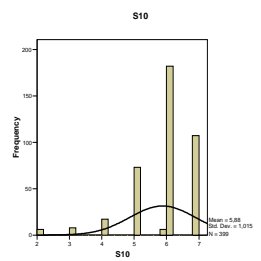
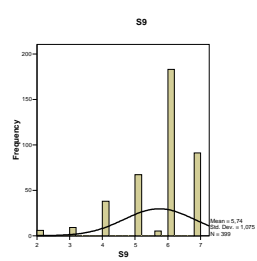
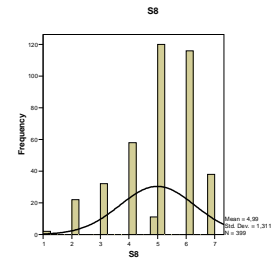
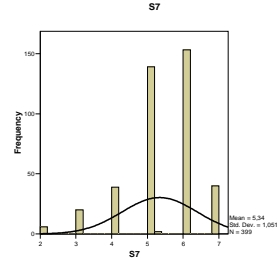
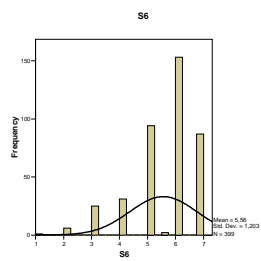
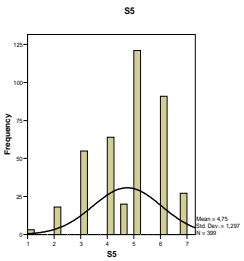
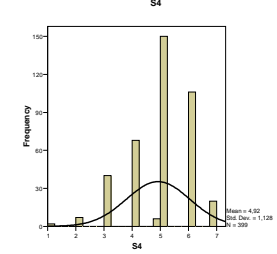
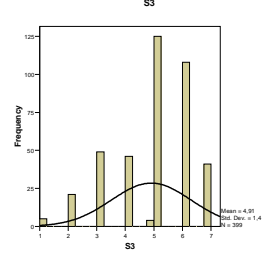
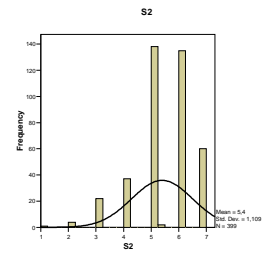
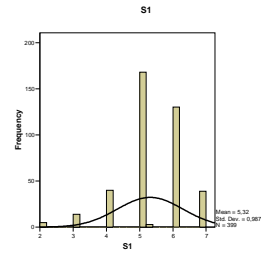
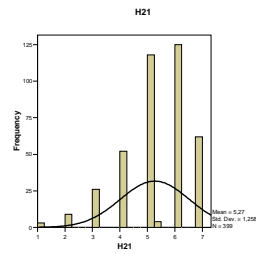
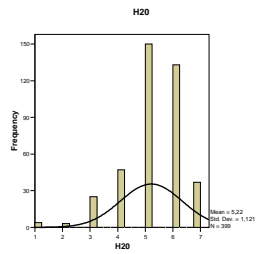
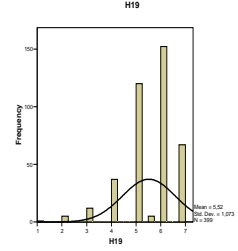
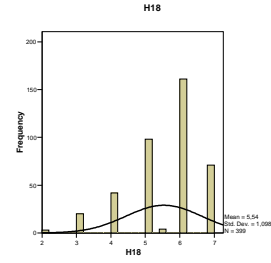
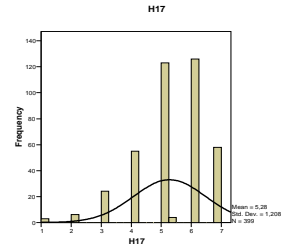
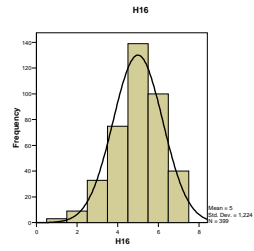
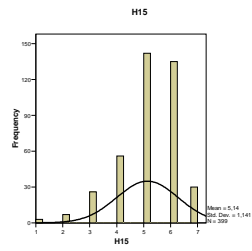
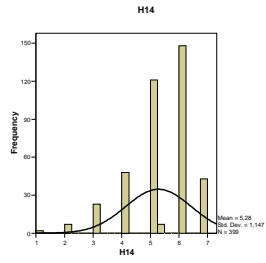
Co-criação de valor - análise no AMOS (variáveis validadas no construto)

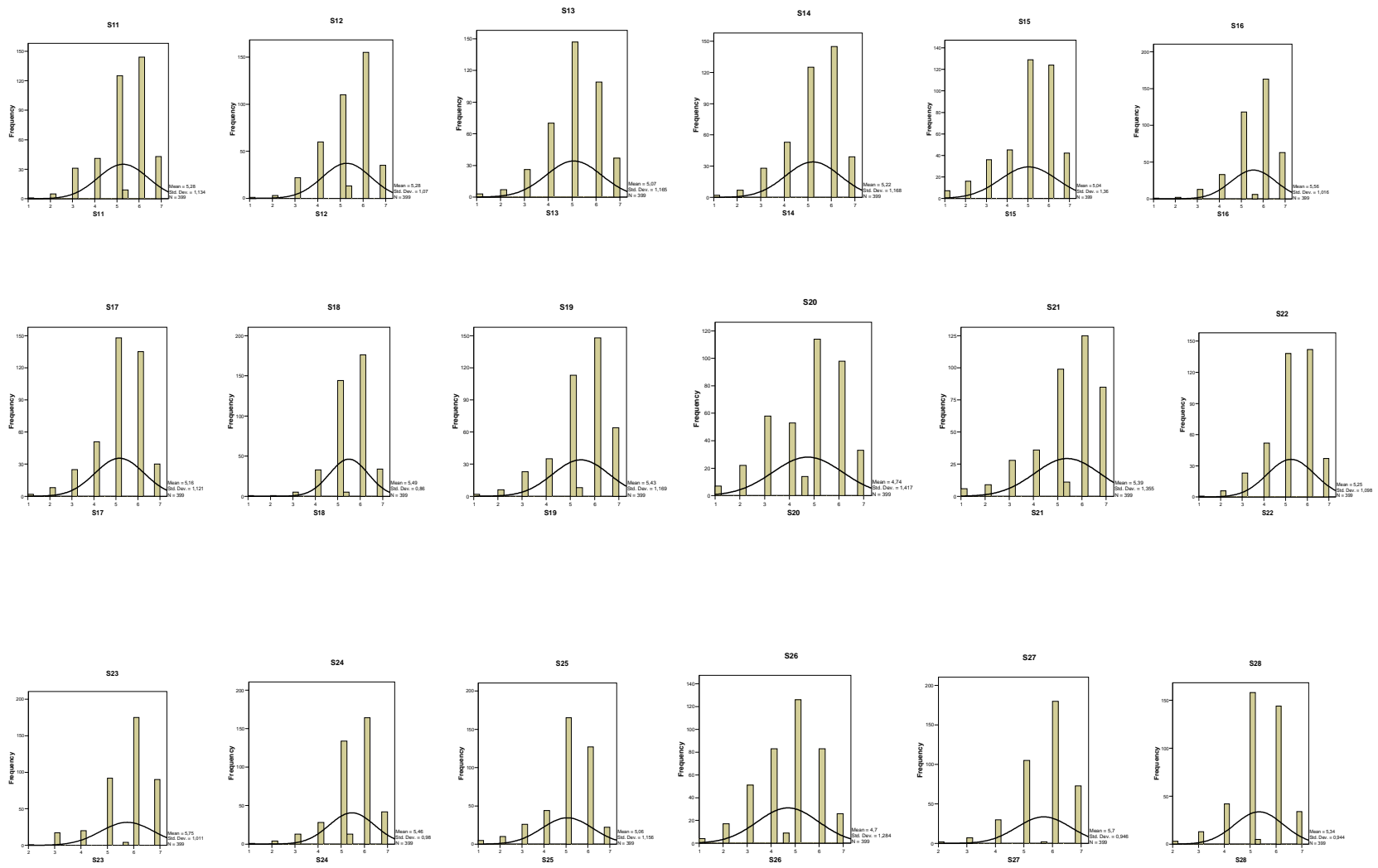
Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
C4	1,000	7,000	-,629	-5,131	,281	1,147
C16	1,000	7,000	-,538	-4,390	,111	,452
C17	2,000	7,000	-,903	-7,362	,952	3,883
C7	1,000	7,000	-1,654	-13,492	3,493	14,241
C8	1,000	7,000	-1,477	-12,044	2,447	9,976
C5	2,000	7,000	-1,073	-8,750	1,132	4,616
C6	2,000	7,000	-1,020	-8,317	1,239	5,051
Multivariate					28,048	24,956

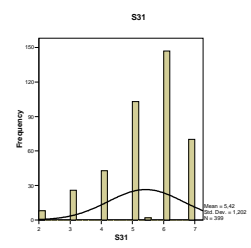
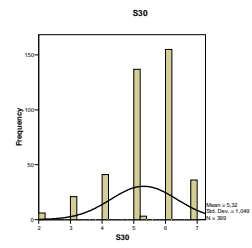
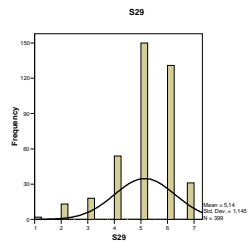
APÊNDICE G – GRÁFICOS DE NORMALIDADE











APÊNDICE H – DADOS PARA ANÁLISE DA MULTICOLINEARIDADE

Valores VIF e Tolerance

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	2,918	,499		5,849	,000		
L1	-,015	,044	-,020	-,346	,730	,742	1,348
L2	,112	,074	,097	1,515	,130	,591	1,692
L3	,258	,107	,174	2,407	,017	,457	2,188
L4	-,010	,080	-,009	-,125	,901	,514	1,947
L5	,031	,047	,035	,656	,512	,852	1,173

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	,991	,580		1,709	,088		
S1	,208	,092	,154	2,263	,024	,460	2,173
S2	,012	,087	,010	,136	,892	,407	2,455
S3	,025	,057	,026	,433	,665	,596	1,677
S4	,060	,086	,051	,700	,484	,399	2,508
S5	-,059	,066	-,057	-,883	,378	,509	1,963
S6	,055	,066	,050	,837	,403	,606	1,651
S7	-,065	,083	-,051	-,777	,437	,495	2,022
S8	-,032	,060	-,031	-,529	,597	,607	1,648
S9	-,023	,070	-,019	-,332	,740	,671	1,491
S10	-,033	,081	-,025	-,403	,687	,553	1,810
S11	,054	,079	,046	,690	,491	,472	2,117
S12	-,018	,080	-,014	-,221	,825	,517	1,934
S13	,182	,074	,160	2,481	,014	,515	1,941
S14	-,081	,076	-,071	-1,068	,286	,482	2,074
S15	-,042	,060	-,043	-,701	,484	,573	1,744
S16	,125	,084	,096	1,489	,137	,516	1,938
S17	-,067	,072	-,057	-,935	,350	,583	1,714
S18	,102	,097	,066	1,052	,293	,548	1,826
S19	,172	,069	,152	2,487	,013	,575	1,739
S20	-,070	,060	-,075	-1,164	,245	,517	1,934
S21	,142	,056	,145	2,545	,011	,662	1,510
S22	-,056	,071	-,046	-,782	,435	,614	1,628
S23	,092	,086	,070	1,072	,284	,504	1,985
S24	,067	,086	,050	,780	,436	,531	1,884
S25	,057	,072	,050	,792	,429	,541	1,848
S26	,026	,063	,025	,417	,677	,578	1,731
S27	-,095	,089	-,068	-1,066	,287	,533	1,877
S28	,094	,099	,067	,950	,343	,429	2,329
S29	-,077	,080	-,067	-,967	,334	,451	2,219
S30	,120	,090	,095	1,336	,182	,424	2,358
S31	-,103	,068	-,093	-1,505	,133	,563	1,776

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	3,869	,714		5,416	,000		
H1	,082	,104	,054	,788	,431	,526	1,901
H2	,079	,123	,047	,645	,519	,475	2,105
H3	-,175	,121	-,109	-1,453	,147	,447	2,239
H4	-,058	,122	-,033	-,476	,634	,526	1,900
H5	,161	,143	,089	1,126	,261	,405	2,470
H6	-,183	,140	-,098	-1,306	,192	,444	2,251
H7	,174	,126	,098	1,381	,168	,499	2,003
H8	,064	,113	,039	,565	,572	,535	1,867
H9	,103	,100	,075	1,026	,305	,469	2,133
H10	-,058	,125	-,036	-,466	,641	,421	2,376
H11	-,008	,104	-,005	-,075	,940	,496	2,017
H12	-,035	,077	-,031	-,456	,649	,535	1,868
H13	-,106	,098	-,080	-1,079	,281	,452	2,211
H14	-,054	,099	-,036	-,544	,587	,565	1,769
H15	-,005	,098	-,003	-,047	,963	,589	1,697
H16	,092	,093	,066	,984	,326	,564	1,774
H17	-,075	,098	-,053	-,760	,448	,519	1,925
H18	,057	,112	,037	,512	,609	,484	2,067
H19	,179	,119	,112	1,506	,133	,454	2,204
H20	,026	,102	,017	,252	,801	,556	1,797
H21	-,012	,087	-,009	-,134	,894	,617	1,620

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	1,912	,759		2,518	,012		
C1	-,085	,067	-,066	-1,263	,207	,726	1,378
C2	,131	,079	,090	1,665	,097	,673	1,486
C3	-,060	,077	-,042	-,778	,437	,664	1,505
C4	-,121	,091	-,080	-1,329	,184	,537	1,861
C5	,141	,103	,090	1,371	,171	,452	2,214
C6	-,130	,108	-,081	-1,200	,231	,429	2,330
L2	,716	,074	,481	9,616	,000	,785	1,274
C7	-,016	,094	-,009	-,169	,866	,659	1,517
C8	-,028	,076	-,020	-,374	,709	,687	1,455
C9	-,093	,080	-,060	-1,160	,247	,742	1,348
C10	,178	,067	,134	2,663	,008	,771	1,297
C11	-,025	,090	-,015	-,273	,785	,659	1,517
C12	-,056	,084	-,037	-,664	,507	,644	1,553
C13	-,037	,061	-,031	-,606	,545	,751	1,331
C14	-,012	,081	-,009	-,148	,882	,551	1,816
C15	-,027	,083	-,018	-,327	,744	,624	1,603
C16	,091	,081	,069	1,120	,263	,520	1,924
C17	-,086	,094	-,053	-,913	,362	,575	1,740
C18	,098	,081	,064	1,221	,223	,716	1,396

APÊNDICE I – ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Lealdade

Item	Média	Desvio-padrão
L1	5,31	1,71
L2	5,87	1,15
L3	6,23	0,90
L4	6,01	1,13
L5	5,28	1,49

Satisfação

Item	Média	Desvio-padrão
S1	5,32	0,99
S2	5,40	1,11
S3	4,91	1,40
S4	4,92	1,13
S5	4,75	1,30
S6	5,56	1,20
S7	5,34	1,05
S8	4,99	1,31
S9	5,74	1,08
S10	5,88	1,02
S11	5,28	1,02
S12	5,28	1,13
S13	5,07	1,17
S14	5,22	1,17
S15	5,04	1,36
S16	5,56	1,02
S17	5,16	1,12
S18	5,49	0,86
S19	5,43	1,17
S20	4,74	1,42
S21	5,39	1,36
S22	5,25	1,09
S23	5,75	1,01
S24	5,46	0,98
S25	5,06	1,16
S26	4,70	1,28
S27	5,70	0,95
S28	5,34	0,94
S29	5,14	1,15
S30	5,32	1,05
S31	5,42	1,20

Desempenho percebido

Item	Média	Desvio-padrão
H1	5,66	1,14
H2	5,55	1,01
H3	5,68	1,06
H4	5,78	0,97
H5	5,58	0,94
H6	5,56	0,92
H7	5,70	0,96
H8	5,43	1,04
H9	5,29	1,25
H10	5,49	1,06
H11	5,64	1,17
H12	4,42	1,51
H13	4,87	1,30
H14	5,28	1,15
H15	5,14	1,14
H16	5,00	1,22
H17	5,28	1,21
H18	5,54	1,09
H19	5,52	1,07
H20	5,22	1,12
H21	5,27	1,26

Co-criação de valor

Item	Média	Desvio-padrão
C1	5,20	1,33
C2	5,57	1,18
C3	4,84	1,20
C4	5,37	1,14
C5	5,88	1,10
C6	5,85	1,07
C7	6,22	0,99
C8	5,93	1,21
C9	5,82	1,10
C10	5,00	1,29
C11	6,00	1,04
C12	5,83	1,12
C13	5,23	1,43
C14	4,76	1,26
C15	5,06	1,15
C16	4,89	1,30
C17	5,63	1,06
C18	5,99	1,11

APÊNDICE J – RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Lealdade

Primeiras saídas – sem ajuste

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,620
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		522,833
	df		10
	Sig.		,000

Communalities

	Initial	Extraction
L1	,258	,564
L2	,409	,545
L3	,543	,806
L4	,486	,596
L5	,148	,158

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	2,328	46,559	46,559	1,935	38,704	38,704	1,844
2	1,158	23,156	69,715	,735	14,694	53,398	1,110
3	,788	15,759	85,474				
4	,443	8,855	94,329				
5	,284	5,671	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor	
	1	2
L3	,919	
L4	,773	
L5	,388	
L1		,776
L2	,350	,551

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 4 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1,000	,309
2	,309	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Dados finais – com ajustes**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	246,812
	df	1
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
L3	,463	,680
L4	,463	,680

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,681	84,036	84,036	1,360	67,988	67,988
2	,319	15,964	100,000			

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Factor Matrix(a)

	Factor
	1
L4	,825
L3	,825

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
a 1 factors extracted. 8 iterations required.

Satisfação

Primeiras saídas – sem ajuste

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,936
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		5518,067
	df		465
	Sig.		,000

Communalities

	Initial	Extraction
S1	,540	,528
S2	,593	,653
S3	,404	,381
S4	,601	,628
S5	,491	,460
S6	,394	,383
S7	,505	,542
S8	,393	,376
S9	,329	,381
S10	,447	,459
S11	,528	,488
S12	,483	,464
S13	,485	,519
S14	,518	,493
S15	,427	,378
S16	,484	,518
S17	,417	,389
S18	,452	,465
S19	,425	,377
S20	,483	,469
S21	,338	,337
S22	,386	,352
S23	,496	,588
S24	,469	,515
S25	,459	,513
S26	,422	,467
S27	,467	,450
S28	,571	,593
S29	,549	,578
S30	,576	,594
S31	,437	,446

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	11,171	36,034	36,034	10,664	34,400	34,400	6,555
2	1,752	5,652	41,686	1,229	3,964	38,364	5,287
3	1,475	4,757	46,443	,943	3,043	41,407	1,622
4	1,312	4,231	50,674	,783	2,526	43,933	6,530
5	1,168	3,768	54,442	,668	2,154	46,087	5,384
6	1,026	3,311	57,753	,494	1,594	47,681	6,487
7	,954	3,079	60,832				
8	,922	2,975	63,807				
9	,865	2,792	66,599				
10	,798	2,574	69,173				
11	,751	2,421	71,595				
12	,682	2,200	73,794				
13	,623	2,010	75,804				
14	,609	1,964	77,768				
15	,602	1,943	79,711				
16	,564	1,821	81,532				
17	,531	1,712	83,244				
18	,507	1,634	84,878				
19	,495	1,597	86,475				
20	,454	1,466	87,941				
21	,445	1,436	89,377				
22	,440	1,418	90,795				
23	,397	1,281	92,076				
24	,366	1,181	93,257				
25	,349	1,124	94,381				
26	,331	1,069	95,450				
27	,311	1,003	96,453				
28	,293	,946	97,400				
29	,282	,910	98,309				
30	,274	,884	99,193				
31	,250	,807	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
S2	,713					
S1	,602					
S11	,505					
S14	,443					
S30	,432			,343		
S23		,682				
S21		,516				
S31		,441				

S15		,355				
S22						
S24			,360	,302		
S13			-,356			
S3			-,351			
S8			-,321			
S25				,682		
S26				,669		
S29				,553		
S28				,464		
S5				,301		
S7					-,607	
S16					-,557	
S17					-,424	
S18					-,391	
S6		,367			-,371	
S4	,309				-,328	
S19						
S9						,652
S10						,541
S12						,435
S20						,402
S27				,318		,333

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 26 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1,000	,356	-,168	,461	-,363	,470
2	,356	1,000	-,230	,320	-,399	,457
3	-,168	-,230	1,000	-,154	,100	-,069
4	,461	,320	-,154	1,000	-,433	,482
5	-,363	-,399	,100	-,433	1,000	-,430
6	,470	,457	-,069	,482	-,430	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Dados finais – com ajustes

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,845
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1096,784	
	df	36	
	Sig.	,000	

Communalities

	Initial	Extraction
S3	,253	,319
S15	,327	,420
S23	,335	,415
S25	,411	,463
S26	,351	,385
S27	,405	,426
S28	,496	,593
S29	,438	,533
S31	,377	,542

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,754	41,707	41,707	3,224	35,822	35,822	2,926
2	1,420	15,774	57,481	,873	9,698	45,520	2,438
3	,809	8,990	66,471				
4	,685	7,610	74,081				
5	,565	6,278	80,359				
6	,508	5,646	86,005				
7	,462	5,130	91,135				
8	,431	4,794	95,929				
9	,366	4,071	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor	
	1	2
S28	,786	
S29	,721	
S25	,679	
S27	,649	
S26	,619	
S31		,745
S23		,645
S15		,634
S3		,568

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 4 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1,000	,556
2	,556	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Desempenho percebido

Primeiras saídas – sem ajuste

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,922
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		3980,600
	df		210
	Sig.		,000

Communalities

	Initial	Extraction
H1	,474	,510
H2	,525	,609
H3	,553	,634
H4	,474	,461
H5	,595	,700
H6	,556	,567
H7	,501	,555
H8	,465	,459
H9	,531	,615
H10	,579	,667
H11	,504	,554
H12	,465	,502
H13	,548	,634
H14	,435	,415
H15	,411	,435
H16	,436	,465
H17	,481	,584
H18	,516	,574
H19	,546	,597
H20	,444	,441
H21	,383	,346

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	8,459	40,283	40,283	8,008	38,134	38,134	3,625
2	1,585	7,547	47,830	1,131	5,388	43,522	4,320
3	1,365	6,501	54,331	,928	4,418	47,939	5,124
4	1,087	5,178	59,510	,672	3,202	51,141	5,333
5	1,050	4,998	64,507	,585	2,786	53,927	5,178
6	,881	4,196	68,704				
7	,710	3,382	72,086				
8	,650	3,093	75,179				
9	,613	2,920	78,098				
10	,585	2,787	80,886				
11	,479	2,281	83,166				
12	,467	2,223	85,389				
13	,441	2,102	87,491				
14	,417	1,987	89,478				
15	,377	1,795	91,273				
16	,362	1,726	92,999				
17	,325	1,546	94,544				
18	,310	1,475	96,020				
19	,303	1,441	97,461				
20	,269	1,282	98,743				
21	,264	1,257	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor				
	1	2	3	4	5
H5	,654				
H6	,542				
H4	,401	-,312			
H3		-,698			
H2		-,678			
H1		-,606			
H17			,785		
H19			,633		
H18		-,317	,572		
H16			,530		
H21			,453		
H20			,376		
H9				-,755	
H10				-,710	
H8				-,486	
H11		-,355		-,481	
H7	,416			-,420	

H13					,764
H12					,738
H14					,541
H15					,507

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 10 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4	5
1	1,000	-,328	,322	-,404	,393
2	-,328	1,000	-,415	,439	-,339
3	,322	-,415	1,000	-,483	,533
4	-,404	,439	-,483	1,000	-,559
5	,393	-,339	,533	-,559	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Dados finais – com ajustes

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,878
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2013,042
	df	78
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
H1	,432	,529
H2	,501	,593
H3	,478	,578
H8	,377	,376
H9	,498	,416
H10	,518	,511
H12	,443	,380
H13	,518	,600
H14	,375	,388
H15	,400	,421
H16	,389	,509
H17	,384	,504
H19	,454	,531

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	5,359	41,220	41,220	4,850	37,304	37,304	4,225
2	1,393	10,715	51,935	,925	7,119	44,424	3,067
3	1,061	8,165	60,101	,561	4,312	48,735	3,021
4	,965	7,427	67,527				
5	,727	5,596	73,123				
6	,632	4,863	77,986				
7	,500	3,849	81,835				
8	,489	3,759	85,593				
9	,449	3,455	89,048				
10	,431	3,315	92,363				
11	,365	2,809	95,172				
12	,338	2,602	97,774				
13	,289	2,226	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor		
	1	2	3
H13	,843		
H10	,592		
H12	,589		
H14	,586		
H9	,562		
H8	,536		
H15	,514		
H3		,712	
H2		,710	
H1		,700	
H17			,700
H16			,593
H19			,536

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 5 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3
1	1,000	,492	,596
2	,492	1,000	,394
3	,596	,394	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Co-criação de valor

Primeiras saídas – sem ajuste

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,840
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2088,397	
	df	153	
	Sig.	,000	

Communalities

	Initial	Extraction
C1	,274	,236
C2	,327	,408
C3	,335	,355
C4	,453	,453
C5	,548	,696
C6	,571	,733
C7	,327	,329
C8	,307	,408
C9	,254	,316
C10	,229	,198
C11	,340	,354
C12	,349	,374
C13	,245	,283
C14	,449	,504
C15	,376	,505
C16	,480	,594
C17	,425	,385
C18	,279	,306

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,222	29,009	29,009	4,649	25,826	25,826	3,784
2	1,793	9,963	38,972	1,351	7,508	33,334	2,702
3	1,459	8,107	47,079	,882	4,900	38,234	3,221
4	1,096	6,090	53,168	,553	3,074	41,308	,871
5	,962	5,345	58,514				
6	,945	5,250	63,763				
7	,814	4,521	68,284				
8	,751	4,174	72,458				
9	,715	3,973	76,432				
10	,707	3,928	80,360				
11	,596	3,308	83,668				
12	,526	2,920	86,588				
13	,502	2,790	89,379				
14	,490	2,720	92,098				
15	,416	2,309	94,407				
16	,398	2,209	96,616				
17	,360	2,000	98,617				
18	,249	1,383	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor			
	1	2	3	4
C16	,803			
C14	,704			
C3	,607			
C17	,579			
C4	,465			
C10				
C6		-,883		
C5		-,883		
C1				
C8			,689	
C7			,530	
C11			,503	
C9			,498	
C12			,395	
C18				
C15			,372	,425
C13				,395
C2	,313			-,381

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 16 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1,000	-,368	,502	-,028
2	-,368	1,000	-,360	,266
3	,502	-,360	1,000	,052
4	-,028	,266	,052	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Dados finais – com ajustes**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,689
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	860,596	
	df	28	
	Sig.	,000	

Communalities

	Initial	Extraction
C3	,224	,279
C5	,529	,711
C6	,536	,735
C7	,278	,559
C8	,224	,396
C4	,379	,466
C16	,458	,676
C17	,346	,423

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2,845	35,559	35,559	2,387	29,841	29,841	2,093
2	1,489	18,611	54,169	1,149	14,368	44,209	1,664
3	1,213	15,159	69,328	,709	8,861	53,070	1,298
4	,676	8,453	77,781				
5	,608	7,594	85,374				
6	,510	6,369	91,743				
7	,394	4,927	96,670				
8	,266	3,330	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Pattern Matrix(a)

	Factor		
	1	2	3
C16	,851		
C4	,688		
C17	,621		
C3	,509		
C6		,849	
C5		,846	
C7			,720
C8			,642

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 4 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3
1	1,000	,287	,354
2	,287	1,000	,272
3	,354	,272	1,000

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

AUTORIZAÇÃO

Eu (nome) Cássia Rebelo Hofstatter CPF 962.623.380-04 autorizo o Programa de Mestrado em Administração da UNISINOS, a disponibilizar a Dissertação de minha autoria sob o título Estudo dos Efeitos da Co-criação de Valor no Desempenho Percebido, Satisfação e Lealdade, orientada pelo(a) professor(a) doutor(a) Cláudio Damacena, para:

Consulta Sim Não

Empréstimo Sim Não

Reprodução:

Parcial Sim Não

Total Sim Não

Divulgar e disponibilizar na Internet gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral da minha Dissertação citada acima, no *site* do Programa, para fins de leitura e/ou impressão pela Internet

Parcial Sim Não

Total Sim Não

Em caso afirmativo, especifique:

Sumário: Sim Não

Resumo: Sim Não

Capítulos: Sim Não

Quais _____

Bibliografia: Sim Não

Anexos: Sim Não

São Leopoldo, ____/____/____

Assinatura do(a) Autor(a)

Visto do(a) Orientador(a)