
AValiação DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO: PROPOSIÇÃO E TESTE DE UM MODELO USANDO EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

DOI: 10.5700/rege504

ARTIGO – ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Renata de Sousa da Silva Tolentino

Professora da Universidade FUMEC – Belo Horizonte-MG, Brasil
E-mail: rsousa@fumec.br

Recebido em: 24/1/2011

Aprovado em: 15/7/2013

Cid Gonçalves Filho

Professor da Universidade FUMEC – Belo Horizonte-MG, Brasil
E-mail: cid@fumec.br

Ricardo Jose Vaz Tolentino

Diretor e Professor da Universidade FUMEC – Belo Horizonte-MG, Brasil
E-mail: tolentino@fumec.br

Plínio Rafael Reis Monteiro

Professor da Universidade FUMEC – Belo Horizonte-MG, Brasil
E-mail: plinio.monteiro@fumec.br

RESUMO

A Educação a Distância (EAD) é um método pedagógico em construção que coloca desafios à gestão da qualidade das atividades exercidas sobre tais plataformas. Buscando contribuir nessa direção, este estudo teve como objetivo identificar dimensões da Qualidade Percebida na modalidade EAD e suas consequências comportamentais. Com base na revisão da literatura sobre Educação a Distância, qualidade, satisfação e lealdade, foi concebido um modelo de pesquisa que contemplou a avaliação da *Qualidade de ensino* (sistema de educação de excelência integrado à prática profissional por um custo/preço justo) e da *Qualidade dos serviços* (estrutura de apoio ao ensino que permite o desenvolvimento das atividades pedagógicas, oferecendo um espaço agradável de convivência). Dados de um levantamento eletrônico com uma amostra de 113 alunos analisados em um modelo estrutural PLS (*Partial Least Squares*) suportaram as hipóteses de pesquisa, atestando forte efeito da qualidade na imagem e na satisfação. Os resultados sugerem que fatores individuais e ambientais exercem grande influência na intenção de usar EAD no futuro. Considerações sobre teoria e prática são apresentadas, bem como limitações e sugestões de campos de pesquisa.

Palavras-chave: Educação a Distância (EAD), Qualidade Percebida, Intenções Comportamentais.

QUALITY ASSESSMENT IN DISTANCE EDUCATION UNDER THE STUDENT'S PERSPECTIVE: PROPOSING AND TESTING OF A MODEL USING STRUCTURAL EQUATION

ABSTRACT

Distance Learning (DL) is a pedagogical method under construction that imposes challenges to quality management activities performed on such platforms. Seeking to contribute in this direction, this paper aimed to identify the dimensions of Perceived Quality in Distance Learning and its behavioral consequences. Based on literature review about Distance Learning, quality, satisfaction and loyalty, a research model was designed, including the assessment of Teaching Quality (education excellence system with professional practice for a fair cost/price) and Service Quality (education support structure that allows the development

of educational activities, offering a pleasant experience). An electronic survey containing the research hypotheses was elaborated with 113 students tested according to a PLS structural model (Partial Least Squares), and the data collected confirmed a strong effect of quality on image and satisfaction. The results suggest that individual and environmental factors greatly influence in the intention of using DL in the future. This paper also presents theory and practice considerations, as well as limitations and suggestions for research fields.

Key words: Distance Learning (DL), Perceived Quality, Behavioral Intentions.

EVALUACIÓN DE LA CUALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA BAJO LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: PROPOSICIÓN Y PUESTA A PRUEBA DE UN MODELO USANDO ECUACIONES ESTRUCTURALES

RESUMEN

La Educación a Distancia (EAD) es un método pedagógico en construcción que coloca desafíos a la gestión de la cualidad de las actividades ejercidas sobre tales plataformas. Buscando contribuir en esa dirección, este estudio tuvo como objetivo identificar dimensiones de la Calidad Percibida en la modalidad EAD y sus consecuencias de comportamiento. Basándose en la revisión de la literatura sobre Educación a Distancia, cualidad, satisfacción y lealtad, fue concebido un modelo de investigación que contempló la evaluación de la Calidad de la enseñanza (sistema de educación de excelencia integrado a la práctica profesional por un costo/precio justo) y de la Calidad de los servicios (estructura de apoyo a la enseñanza que permite el desarrollo de las actividades pedagógicas, ofreciendo un espacio agradable de convivencia). Datos de un levantamiento electrónico con una muestra de 113 alumnos analizados en un modelo estructural PLS (Partial Least Squares) soportaron las hipótesis de investigación, atestando fuerte efecto de la cualidad en la imagen y en la satisfacción. Los resultados sugieren que factores individuales y ambientales ejercen gran influencia en la intención de usar EAD en el futuro. Consideraciones sobre teoría y práctica son presentadas, bien como limitaciones y sugerencias de campos de investigación.

Palabras-clave: Educación a Distancia (EAD), Calidad Percibida, Intenciones de Comportamiento.

1. INTRODUÇÃO

Mudanças recentes ocorridas nas grandes sociedades contemporâneas geraram transformações profundas nas esferas política, social e econômica. A aceleração da competição promulgada pelo aparecimento de novas tecnologias gerou uma revolução sem precedentes nos meios de produção (CASTELLS, 1999), de forma que, na era da informação, a base da competitividade organizacional e individual é o conhecimento, cada vez mais profuso e difuso (RAVETZ, 1996).

Com as mudanças tecnológicas, as antigas formas de educar foram profundamente modificadas, exigindo uma revisão premente de práticas e teorias e fazendo surgir novas formas de aprendizado, que produzem a expansão das fronteiras da educação para Estados e abrangências antes inalcançáveis. Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) emerge como uma ferramenta cada vez mais presente na educação contemporânea (MAIA; MATTAR, 2007).

Alia-se a esse fato o crescimento sem precedentes do número de instituições de Ensino Superior (INEP, 2010). Imersas em um ambiente altamente competitivo, as instituições buscam estratégias sólidas de educação. A fim de obter benefícios como ampliação da área de atuação, diversificação de cursos e redução de custos, as instituições têm considerado cada vez mais a EAD como uma ferramenta competitiva (LANDIM, 1997).

Por se tratar de uma prática contemporânea cujos procedimentos e regras ainda estão sendo formulados (INEP, 2008), as estratégias de educação parecem precisar de adaptações e informações para atender às expectativas do corpo discente, em especial os alunos recém-chegados. Nesse sentido, é possível que se produza um contexto de qualidade deficiente e de insatisfação na utilização desta ferramenta pelos alunos (CASAGRANDE; KLERING; KRUEL, 2008). Em especial, pode emergir uma profunda negação da legitimidade desta prática de educação que culmine com o não atendimento das expectativas dos alunos, caso estes não estejam previamente cientes e aptos a utilizar tais modalidades.

Considerando esse cenário, este estudo buscou avaliar a qualidade percebida e a satisfação de alunos que passaram recentemente pela experiência da Educação a Distância (EAD) em uma instituição privada. Mais especificamente, este estudo buscará responder à seguinte pergunta que emerge da problemática anterior: quais são os determinantes da qualidade na modalidade de educação a distância e como estes se relacionam com atitudes e intenções comportamentais dos discentes? Assim, o objetivo delineado foi identificar dimensões da Qualidade Percebida na modalidade EAD e suas consequências comportamentais em termos da propensão à lealdade, ao arrependimento e ao orgulho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Educação a Distância: Panorama Histórico e Características

A revolução tecnológica propiciada pela profusão do computador e popularização da internet gerou uma transformação drástica nos meios de produção, que se sustentam cada vez mais na geração e disseminação do conhecimento em velocidades vertiginosas (CASTELLS, 1999). Nesse cenário, observa-se uma revolução nas possibilidades de organização e comunicação, que gerou níveis de difusão do conhecimento inimagináveis antes do advento da microeletrônica (RAVETZ, 1996). Assim, inúmeras mudanças sociais e individuais se iniciaram em nossa sociedade, impulsionadas especialmente pelo advento da era digital.

Como parte integrante do sistema social, os métodos de educação tradicionais foram necessariamente afetados pela crescente onipresença do ciberespaço como ferramenta direta ou indireta de educação. A Educação a Distância (EAD) emergiu nesse contexto, caracterizando-se como um processo de educação-aprendizagem no qual a tecnologia age como mediadora do relacionamento docente-discente (MORAN, 1994).

É importante destacar que, enquanto o termo educação a distância se refere ao processo de ensino-aprendizagem em que ocorre uma separação física entre docente e discente, o termo ensino a distância centra-se no papel e na

atividade docente, a primeira constituindo-se na mais abrangente e completa sob a perspectiva da relação ensino-aprendizagem (LANDIM, 1997). Por se entender que a definição de Educação a Distância se aproxima de forma mais inequívoca da aplicação prevista neste estudo, esse termo será usado de forma predominante no restante do estudo.

A Educação a Distância como processo de ensino-aprendizagem existe há séculos em nossa sociedade. Os primeiros indícios desse processo se encontram no uso de cartas, para permitir a interação docente/discente, mas seu uso permaneceu restrito até o século XIX, quando avanços dos sistemas de correios e meios de transporte permitiram a agilidade necessária a um sistema de ensino dinâmico.

Ao mesmo tempo em que se observou o distanciamento entre as culturas submetidas ao sistema de ensino ocidental, percebeu-se um rápido desenvolvimento de tecnologias como o telefone e a televisão. Nesse período, casos bem-sucedidos relatados referiam-se a cursos técnicos e profissionalizantes, enquanto o uso dessa abordagem para cursos superiores enfrentava fortes resistências (MAIA; MATTAR, 2007). Dessa forma, a difusão da Educação a Distância ao ensino superior permaneceu limitada antes da revolução da microinformática (ALMEIDA, 2010). Com o crescente uso da internet e a adoção desta prática por universidades renomadas, a EAD passou a ser cada vez mais aceita pela sociedade, sobrepujando a conotação marginal que essa prática de educação possuía anteriormente (CASAGRANDE; KLERING; KRUEL, 2008).

As características mais marcantes do processo de ensino e aprendizagem da EAD são a separação física entre professor e aluno, a utilização de meios eletrônicos de comunicação e o uso da comunicação de mão dupla (tutorias, orientações, comentários sobre trabalhos realizados pelos discentes, esclarecimento de dúvidas e avaliações finais) (NUNES, 1994). Nessa abordagem, os alunos são incentivados ao aprendizado pessoal e com maior grau de autonomia em relação à educação tradicional (TAROUCO, 1999). Assim, o pressuposto latente dessa abordagem é a importância da busca de conhecimento pelo discente, a despeito de sua separação física do docente em parte considerável

do aprendizado (CARDOSO; PESTANA, 2001). Segundo Palloff e Pratt (2002), a EAD, aplicando ferramentas associadas à internet e outros meios de comunicação digital remota, ainda expande as barreiras da sala de aula, possibilitando aos estudantes explorar conteúdos e disciplinas transcendendo os limites físicos tradicionais.

Essa característica, denominada por Moore e Kearsley (1996) de autonomia, diz respeito à possibilidade de os alunos escolherem a forma mais apropriada de conduzir seus estudos. Knowles, Holton e Swanson (1998) salientam que a autonomia pode emergir sob a prática da autoeducação (os alunos ditam e direcionam seus estudos) ou dos estudos dirigidos (o discente segue um guia de estudos predefinido). Os moldes da educação a distância tradicionalmente aplicados a cursos de graduação se referem mais ao segundo caso, ou seja, a maior parte dos docentes e instituições de ensino presume que os discentes precisam de uma supervisão e orientação mais próximas para a condução de seus estudos.

São apontadas diversas vantagens e desvantagens dessa forma de ensino (LANDIM, 1997; NISKIER, 2000). Dentre as vantagens, destacam-se a eliminação de barreiras geográficas ao ensino, ampliação da oferta de cursos, desenvolvimento de postura proativa dos alunos e redução de custos. Dentre as desvantagens, a socialização limitada, dificuldade de desenvolver habilidades atitudinais e afetivas, troca de experiência empobrecida, necessidade de planejamento rígido e aumento da complexidade dos sistemas de apoio ao ensino.

2.2. Crescimento do Ensino Superior e EAD no Brasil

O crescimento do número de vagas em instituições de Ensino Superior é uma tendência que se tem mostrado inexorável nos últimos anos. De acordo com dados do Ministério da Educação, o número de cursos de graduação passou de 12.155 para 24.719 entre 2001 e 2008, um crescimento de 103%. O número de ingressos, de 1.206.273 em 2001, cresceu para 1.873.806 em 2008 (55% de aumento) e as matrículas passaram de 3.030.754 para 5.080.056 nesse período (65% de aumento) (INEP, 2010), o que indica que o número de cursos aumentou mais rapidamente que o número de ingressos e matrículas. Esse

fenômeno se reflete na relação candidatos/vaga nesse período, que caiu de 3,0 para 1,9, e no número de inscritos por vaga, que passou de 0,7 para 0,5. Os dados precedentes revelam que o aumento do número de vagas e de instituições de ensino (oferta) foi maior que o crescimento observado no mínimo de inscritos e de matrícula (demanda); em outras palavras, a oferta cresceu mais que a demanda (INEP, 2010).

Essa tendência já se manifestava antes, quando a matrícula cresceu apenas 7% de 1997 a 1999, demonstrando uma forte tendência de desconcentração e ampliação da rede de educação para além do número de alunos na educação superior. Em especial, recentes práticas governamentais que visam aumentar a oferta de cursos nas universidades federais e expandir o número de vagas na Região Nordeste tendem a agravar a situação de competitividade entre as IES privadas (ANUP, 2002).

A situação é ainda mais expressiva no caso do Ensino a Distância (INEP, 2007). Em 2008, havia 727.961 inscritos para um total de 1.699.489 vagas oferecidas por 112 IES credenciadas para oferecer cursos de graduação a distância no Brasil. Em 2001, o número de inscritos era de 13.967 para um total de 6.856 vagas oferecidas, o que mostra um vertiginoso crescimento dessa modalidade de educação no país nos últimos anos (INEP, 2010).

Antes de 2007, não havia critérios claros para regulamentar e avaliar esses cursos, de forma que, somente após o lançamento da portaria n.º 40 pelo Ministério da Educação, foram estabelecidas regras adaptadas à realidade dessa modalidade de Educação. O objetivo da medida foi permitir um controle apropriado das instituições, para que os cursos a distância alcancem o potencial e os benefícios enfatizados pelos defensores dessa modalidade de educação. Segundo dados do INEP, no início de 2008 foram realizadas 350 avaliações de cursos de EAD (INEP, 2008).

Na atualidade, há um crescimento expressivo do Ensino Superior no Brasil, destacando-se a Educação a Distância. Tais mudanças, associadas às recentes regras e diretrizes do MEC, implicam um aumento da competitividade entre os cursos de EAD e uma carência de critérios de qualidade robustos. Nesse sentido, a investigação da qualidade percebida e da satisfação de alunos

submetidos a essa modalidade de educação se apresenta como um desafio importante para manter um elevado nível de competitividade das IES.

2.3. Qualidade dos Serviços

Apesar das diferentes tentativas de contextualização ou explicação presentes nos diversos estudos sobre o conceito de qualidade, o cliente é o denominador comum (BARRETO *et al.*, 2012). Vários profissionais de *marketing* consideram a qualidade percebida pelo consumidor como o aspecto mais importante no longo prazo, porque determinará a fatia de mercado em que uma empresa atuará e a sua lucratividade (GODINHO, 2004). Sendo o resultado do julgamento feito pelos consumidores sobre um produto, serviço ou uma experiência de consumo (CORRÊA, 2011; PRADO, 2004) e sobre sua conformação às especificações do cliente o que o cliente percebe como qualidade (RADONS; TORRES; CERETTA, 2013) é o fator mais relevante para as instituições. Segundo Veiga (2000), a inseparabilidade entre consumo e produção e a intangibilidade são as principais características que fazem da percepção da qualidade um meio efetivo para avaliar os serviços.

Para que um serviço seja percebido como de qualidade, ele deve atender plenamente às necessidades de seus usuários (VIEIRA; BARBOSA, 2011) e igualar ou superar as expectativas do cliente (ZEITHAML, 1988). Para Barreto *et al.* (2012), as expectativas são fundamentais pois remetem ao termo percepção, e o cliente está incorporado ao processo e também avalia a qualidade pela forma com que percebe um produto ou serviço e se satisfaz com ele. Essa perspectiva é conhecida como paradigma da desconfirmação e sugere que a qualidade do serviço deve ser medida pela diferença entre as expectativas de qualidade e a qualidade objetiva percebida. Esse seria o parâmetro que melhor demonstraria a satisfação ou insatisfação do cliente e, portanto, a qualidade do serviço oferecido. Vários autores têm sugerido que a avaliação direta da qualidade, sem a avaliação das expectativas, é um método mais prático (SALOMI; MIGUEL; ABACKERIL, 2005) e efetivo para prever a satisfação dos clientes (MAIA; SALAZAR; RAMOS, 2007).

A proposta de mensuração da qualidade dos serviços mais popular na atualidade é o modelo de Zeithaml, Parasuraman e Berry (1985), no qual a qualidade do serviço é obtida comparando-se o serviço esperado com o recebido pelo cliente. Em sua estrutura conceitual, essa diferença é chamada de "gap 5" e usualmente é determinada pela avaliação de cinco dimensões da qualidade do serviço (empatia, presteza, confiabilidade, segurança e tangíveis).

Nesse cenário, destaca-se a importância das expectativas, influenciadas por fatores como comunicação verbal, experiências pessoais e comunicações externas. As expectativas são determinantes da satisfação do cliente (CORRÊA, 2011) e representam o conhecimento acumulado do mercado sobre a qualidade das ofertas de um determinado produto, serviço ou empresa (ARAÚJO, 2009). Para Araújo (2009), como se deseja que a qualidade atual seja a esperada para impactar a satisfação total do cliente, as experiências passadas devem ser influenciadas por expectativas. Segundo Vieira e Barbosa (2011), a qualidade de um serviço não é determinada apenas por quem oferece o serviço, pois depende da qualidade percebida, de forma que o consumidor precisa estar ciente daquilo que o prestador de serviços se compromete a realizar, para não criar expectativas que não se concretizarão. Nesse sentido, dois caminhos se revelam para a melhoria da qualidade dos serviços: incrementar a *performance* atuando sobre as dimensões da qualidade ou gerenciar expectativas de modo a dirimir dúvidas e desejos que trespassem a capacidade do prestador e a realidade do tipo de serviço contratado.

Apesar de existirem críticas recentes à utilização do modelo SERVQUAL para mensurar a qualidade, sua estrutura conceitual se apresenta robusta e bastante aceita para se entender o cenário de serviços e os caminhos para o planejamento, execução e controle da qualidade. Ornelas (2013) ressalta que, atualmente, o conjunto de indicadores adotados na escala SERVQUAL constitui uma base para o desenvolvimento de aplicações nesse domínio. A escala pode ser adaptada e estendida conforme as peculiaridades do serviço a ser analisado, e sua validade numa ampla gama de serviços foi aprovada.

Diversas pesquisas têm sido feitas para avaliar a qualidade dos serviços. Gosling, Monteiro e Parente (2007) investigaram as estratégias de *marketing* de relacionamento de escolas particulares e verificaram que a discrepância entre a qualidade comunicada e a qualidade percebida em um serviço impacta a confiança do cliente quando o que é transmitido é incongruente com o que é realmente ofertado pela instituição. Barreto *et al.* (2012) utilizaram uma adaptação da escala SERVQUAL para realizar uma pesquisa sobre a qualidade dos serviços prestados por uma academia. Os clientes apresentaram níveis altos de expectativa em relação aos serviços e a dimensão garantia teve maior destaque. As dimensões tangibilidade, confiabilidade e garantia superaram as expectativas dos clientes, pois a diferença entre as médias das qualidades esperadas e as observadas foi positiva.

2.4. Satisfação de Clientes

O constructo satisfação tem gerado teorias que oferecem tanto contribuições acadêmicas quanto aplicações na prática de *marketing*, e parece não ter uma conceituação definitiva (LARÁN; ESPINOZA, 2004). Alguns autores, porém, consideram a satisfação como resultado de um processo de avaliação, referenciando-a de acordo com padrões predefinidos e comparados com a percepção de desempenho dos produtos e/ou serviços consumidos (PRADO, 2004).

Oliver (1997) considera a satisfação como parte desse processo e aponta, além dos processos psicológicos, o julgamento que o cliente faz. Na literatura de comportamento do consumidor, considera-se que a satisfação ocorre durante a compra e o consumo/uso de uma oferta (SOLOMON *et al.*, 2007); no *marketing* de relacionamento, a satisfação é um dos constructos mais importantes na formação de relacionamentos duradouros (LUIZ, 2011).

De forma geral, a satisfação se refere a respostas emocionais derivadas de julgamentos do consumidor acerca de um produto ou serviço (OLIVER, 1997), ou seja, o consumidor fica satisfeito quando as ofertas (produtos, serviços e atendimento) oferecidas ultrapassam suas expectativas (CORRÊA, 2011). Sob esse aspecto, os custos e recompensas estão associados à ótica de desconfirmação, na qual o contraste da qualidade percebida com as expectativas

corresponde ao grau de satisfação experimentada (PRADO, 2004), perspectiva que tem ganhado destaque na literatura (DE OLIVEIRA *et al.*, 2008). O paradigma da confirmação-desconfirmação das expectativas é amplamente visto como determinante da satisfação dos consumidores. Expectativas são pensamentos que criam uma referência para o julgamento do consumidor, e a desconfirmação ocorre quando os resultados diferem dela, de modo que obter satisfação é ser surpreendido além da expectativa por um produto, serviço ou meio que não necessariamente envolva valor tangível (LARÁN; ESPINOZA, 2004; LUIZ, 2011).

Araújo (2009) concorda com essa definição, afirmando que expectativas têm tido muitas definições e incluem a primeira experiência, outras experiências, comunicações interpessoais e comerciais. Nessa vertente, o modelo de desconformidade propõe que a satisfação decorre da comparação entre a qualidade percebida e as expectativas do consumidor. Assim as expectativas são fundamentais como padrões de comparação, pois sem elas a satisfação, como resposta humana, não pode existir (OLIVER, 1980). Segundo o modelo de desconformidade, o consumidor pode realizar dois tipos de processos: cognitivos (comparações) e psicológicos. Oliver (1980) afirma que o desempenho pode afetar a satisfação diretamente ou, em outras palavras, sem o auxílio de outras influências ou moderadores da satisfação, mas também é o ponto de partida dos processos de comparação e psicológicos realizados pelo consumidor. No paradigma tradicional, porém, é difícil manipular a desconfirmação independentemente das expectativas e do desempenho, precisamente porque ela é definida como a diferença entre essas duas variáveis. A desconfirmação é determinada pela combinação das manipulações das expectativas e do desempenho.

Segundo Barreto *et al.* (2012), a satisfação do cliente está intrinsecamente relacionada à cultura organizacional. Para esses autores, não é suficiente captar clientes oferecendo o básico, mas sim estudar seu comportamento e encantá-lo, superando suas expectativas. Para avaliarem a satisfação de seus clientes, diversas instituições na atualidade vêm desenvolvendo estudos. O estudo de Radons, Torres e Ceretta (2013) visou mensurar o nível de satisfação dos clientes com o

serviço de *fast food*, e os resultados evidenciaram que o valor percebido foi o principal responsável pela satisfação dos clientes com os serviços, seguido pelas variáveis qualidade percebida, imagem e expectativa dos clientes. A satisfação foi relacionada positivamente com as reclamações (se os consumidores estão satisfeitos, tendem a reclamar menos dos serviços) e as expectativas dos clientes. Esse estudo demonstrou que a satisfação é imprescindível para as empresas, pois é considerada preditora do desempenho organizacional, contribuindo para a retenção dos clientes e o aumento dos lucros da organização.

Larán e Espinoza (2004) afirmam que uma consequência da satisfação que se apresenta com frequência é a lealdade. Nessa linha, os resultados da investigação de Radons, Torres e Ceretta (2013) evidenciaram que a satisfação impactou positivamente na lealdade, pois o cliente tende a permanecer comprando os produtos da empresa que está satisfazendo seus desejos e suas necessidades. Corrêa (2011) enfatiza que, atualmente, é preciso reconhecer que a satisfação do cliente está relacionada à sua fidelidade e à lucratividade da instituição, estabelecendo uma contingência constante. A satisfação é um dos principais elementos capazes de fidelizar clientes, e empresas devem buscá-la como forma de estreitar sua relação com eles, tornando-os parceiros comerciais.

2.5. Lealdade

Na literatura existem várias definições de fidelização e lealdade. Johnson e Goustafrsson (2000), citados por Ornelas (2013), definem lealdade como a intenção ou predisposição do cliente de comprar novamente um bem ou serviço, diferentemente da fidelização ou retenção do cliente (comportamento efetivo de recompra de um produto ou serviço). Para Griffin (2001), um cliente fiel é aquele que, dentre outras coisas, repete suas compras com regularidade, faz a comunicação positiva de produtos/serviços a outras pessoas, resiste à pressão da concorrência e tolera eventuais problemas na prestação de serviços sem desertar. A lealdade, ao contrário da fidelização, parece estar mais relacionada a uma dimensão intencional: “Lealdade é pois a intenção de repetir a compra ou a probabilidade do consumidor mudar para outro fornecedor ou marca de bens ou serviços” (ORNELAS, 2013:8).

Alguns autores classificam a lealdade em comportamental e atitudinal. Lima e Baptista (2013) enfatizam a principal distinção entre as duas abordagens: na abordagem comportamental, a lealdade é medida com base na frequência de compra ou recompra e os pensamentos não são significativos, mas sim os comportamentos; na atitudinal, o aspecto multidimensional é considerado, ou seja, não só as questões conativas, mas também as cognitivas e afetivas. Sob um ponto de vista afetivo, a lealdade pode ser entendida como a vontade de um cliente de permanecer adquirindo a oferta de uma empresa ao longo do tempo, comprando e utilizando bens e serviços com base repetida e preferencial (LOVELOCK; WRIGHT, 2001).

É importante destacar que a lealdade, como consequência da satisfação, é um constructo que vários autores têm analisado (ZEITHAML; BITNER, 2003). Para Oliver (1999), satisfação e lealdade são constructos distintos, mas intimamente relacionados. Enquanto a satisfação é o início da transição afetiva, a lealdade propriamente dita é o resultado final. Segundo o autor, diversas formas de lealdade (ou fases) são distinguíveis: a afetiva, a cognitiva, a conativa e a ação de compra. Abdalla *et al.* (2013) enfatizam que a lealdade a um serviço pode surgir de um desempenho acima do esperado que encante o cliente, provavelmente em situações de serviço que envolvam encontros interpessoais extensos, e é diretamente influenciada pela satisfação ou insatisfação acumulada com a marca, assim como pelas percepções de qualidade do produto ou serviço ofertado.

Do ponto de vista gerencial, a manutenção de relacionamentos de longo prazo com os clientes leva a vantagens econômicas, como o crescimento das receitas e a lucratividade ao longo do tempo. Isso decorre, em parte, dos elevados custos de atração dos clientes, quando comparados com os custos de manutenção. Clientes que realizam compras adicionais e complementares tendem a realizar menos pesquisas de preço e a conhecer os processos do fornecedor, tornando-se importante fonte de propaganda boca a boca (REICHHELD, 2002).

Diversos estudos têm sido feitos envolvendo a lealdade. Lima e Baptista (2013) investigaram o impacto da congruência entre a personalidade do

consumidor e a personalidade da marca (autocongruência) na intensidade da lealdade do consumidor à marca. Os resultados revelaram que essa autocongruência tem efeito indireto sobre a lealdade, o qual é intermediado pelos componentes da qualidade do relacionamento. A satisfação e o comprometimento afetivo exerceram maior impacto na intensidade da lealdade. O estudo de Amaral *et al.* (2013) comprovou a relação positiva entre inovações no contexto de serviços e satisfação e lealdade do consumidor. Os resultados sinalizaram relações de causalidade entre os constructos de inovação relacionados às competências centrais do serviço e à satisfação, assim como confirmaram que a lealdade é influenciada pela satisfação. Abdalla *et al.* (2013) avaliaram percepções de turistas brasileiros sobre pousadas em que se hospedaram, visando relacionar possíveis preditores da lealdade dos turistas. Os resultados indicaram que o bom atendimento prediz as intenções de lealdade e que o julgamento das expectativas em relação à satisfação não exerceu poder preditivo na intenção de lealdade do turista. A infraestrutura, a comunicação “boca a boca”, o atendimento e o comprometimento com a pousada foram as variáveis mais influentes na intenção de lealdade.

Araújo (2009) cita Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), que sugeriram um modelo para avaliar a qualidade baseada na lealdade acadêmica (RQSL), no qual a lealdade acadêmica é influenciada pelos constructos: a) percepção acadêmica sobre a qualidade do ensino/serviço; b) confiança dos acadêmicos na instituição; c) comprometimento acadêmico com a instituição. Os estudos indicaram que a qualidade do ensino e o comprometimento emocional dos estudantes com a instituição são fundamentais para a lealdade acadêmica. Araújo (2009) entende que a lealdade acadêmica se torna mais evidente quando o aluno finaliza seu curso de graduação, de modo que o comprometimento emocional continuaria mesmo com o fim da trajetória do estudante na instituição.

Nesse contexto, tem-se buscado identificar os fatores que levam à lealdade. Embora a satisfação dos clientes seja considerada um fator extremamente importante para a sobrevivência de uma empresa, ela por si só não pode manter a lealdade dos clientes.

3. MODELO DE PESQUISA

A concepção de modelos que relacionam características dos serviços e clientes a comportamentos e atitudes esperados pelas empresas encontra grande respaldo na teoria do comportamento do consumidor. Um dos modelos mais populares se baseia na estrutura do Índice de Satisfação do Consumidor Americano (*American Customer Satisfaction INDEX – ACSI*). Outros modelos são constantemente apresentados, revelando variações entre os componentes de sua estrutura, como exclusão ou inclusão de variáveis ou relações. Um desses modelos “rivais” é o Índice de Satisfação do Consumidor Europeu (*European Customer Satisfaction Index – ECSI*), que apresenta como principal característica a adição do constructo Imagem como forma de captar a avaliação geral da empresa pelos usuários.

Considerando-se a revisão de literatura realizada, o modelo de pesquisa adotado foi construído com o objetivo de verificar empiricamente as relações entre as variáveis de interesse destacadas na literatura. Em especial, deve-se salientar que o modelo de pesquisa adotado neste estudo é uma adaptação do modelo de pesquisa já utilizado pela IES pesquisada para avaliar a satisfação dos discentes da modalidade presencial de educação.

Esse modelo vem sendo usado há vários anos e foi concebido por meio da conjugação de uma revisão bibliográfica extensa com amplas pesquisas qualitativas e avaliações de validade de conteúdo (contando com entrevistas e grupos de foco com alunos, professores, coordenadores, técnicos administrativos e diretores). O modelo é usado há quatro anos e aplicado anualmente no formato “censo” a 7.000 respondentes. Todos os critérios de validação, inclusive de face e conteúdo, foram julgados relativamente válidos pelos públicos-alvo e usuários da pesquisa. Dessa forma, busca-se manter a comparabilidade e permitir que o estudo se arquitecte nessa ampla adaptação do instrumento à realidade institucional.

A base desse modelo é a divisão da qualidade em dois componentes ligados a aspectos operacionais e administrativos dos serviços: Qualidade de ensino (sistema de educação de excelência, integrado à prática profissional a um

custo/preço justo) e Qualidade dos serviços (estrutura de apoio ao ensino que permite o desenvolvimento das atividades pedagógicas e oferece um espaço agradável de convivência). Tal perspectiva se coaduna com a perspectiva de avaliação da qualidade por processos, que tende a ser mais útil em decisões sobre melhoria de qualidade (RUST; ZAHORIK; KEININGHAM, 1995). Portanto, a qualidade não é dividida nas dimensões genéricas propostas por Zeithaml, Parasuraman e Berry (1985).

A Qualidade de ensino foi dividida em qualidade dos professores, qualidade da estrutura de EAD, qualidade das disciplinas a distância, qualidade da coordenação e qualidade do curso. A qualidade dos serviços foi composta da avaliação da seção de ensino, da tesouraria, da biblioteca, da infraestrutura e dos laboratórios.

Assim como ocorre no modelo ECSI, pode-se dizer que a Imagem está relacionada positivamente com a Qualidade. Como este estudo trata da avaliação de um serviço de base contínua em que a imagem está sendo constantemente construída, não faria sentido supor, como no ECSI, que a Imagem antecede as expectativas e, indiretamente, a qualidade. Neste caso, a qualidade experimentada ao longo da interação de serviços tende a transformar a imagem atual do cliente, pois, ao longo da experiência de educação, o aluno interage com a IES, avaliando-a constantemente e mudando sua percepção sobre ela. Assim, pode-se afirmar que a qualidade deveria impactar positivamente a Imagem, e, dessa forma, temos a hipótese 1 (a Qualidade de ensino está positivamente associada à imagem) e a hipótese 2 (a Qualidade de serviços está positivamente associada à imagem).

Ambas as dimensões de qualidade são consideradas antecedentes da satisfação dos alunos. A relação qualidade-satisfação é amplamente debatida na revisão da literatura, onde prevalecem fortes evidências da existência de uma relação positiva. Com base nesse aspecto, pode-se formular a hipótese 3 (a Qualidade de ensino está positivamente associada à satisfação) e a hipótese 4 (a Qualidade de serviços está positivamente associada à satisfação). Igualmente, a relação entre Imagem e Satisfação se revela positiva, pois se espera que indivíduos com imagem mais positiva da instituição tenham um

afeto mais positivo, traduzido em uma atitude positiva e em satisfação com o prestador de serviços. Dessa forma, elabora-se a hipótese 5 (a Imagem está positivamente associada à satisfação).

Outra variável adicionada ao modelo foi a autoavaliação dos alunos. A ideia básica é de que, quanto maior for o nível de esforço e desempenho dos alunos, maior será seu grau de exigência em relação à prestação de serviços. Os alunos mais esforçados tendem a criar maiores expectativas, que, pelo paradigma da desconformação, se traduzem em menor satisfação. Portanto, quanto mais positiva é a autoavaliação, menor parece ser a satisfação dos alunos, o que permite a construção da hipótese 6 (a autoavaliação está negativamente associada à satisfação).

Na literatura revista, a imagem e a satisfação são antecedentes e determinantes de intenções comportamentais e atitudes. Neste estudo, as intenções comportamentais referem-se à propensão de se matricular em outros

cursos/módulos de EAD (Lealdade de ação), ao arrependimento (usada como *Proxy* da chance de abandono do curso — Lealdade cognitiva) e ao orgulho (Lealdade afetiva). Salienta-se que o modelo original concebia a variável comunicação positiva, que foi excluída em razão da ausência de dados.

O modelo se propõe a examinar as relações entre os constructos imagem e satisfação, associados aos constructos orgulho, arrependimento e propensão à lealdade. Dessa forma, são construídas a hipótese 7 (a imagem está positivamente associada ao orgulho), a hipótese 8 (a satisfação está positivamente associada ao orgulho), a hipótese 9 (a imagem está negativamente associada ao arrependimento), a hipótese 10 (a satisfação está negativamente associada ao arrependimento), a hipótese 11 (a imagem está positivamente associada à propensão à lealdade) e a hipótese 12 (a satisfação está positivamente associada à propensão à lealdade).

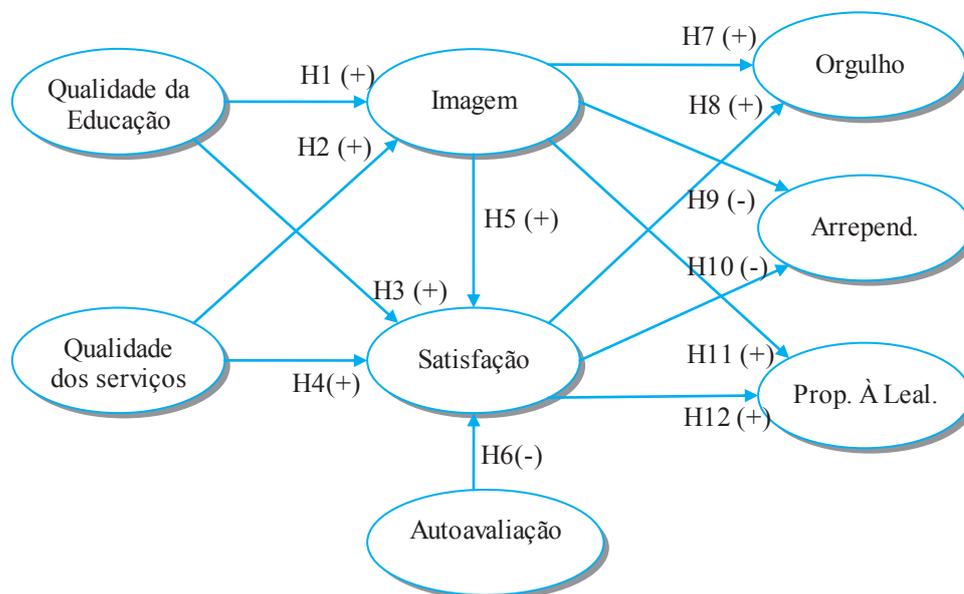


Figura 1 — Modelo hipotético de pesquisa

Fonte: Elaborada pelos autores.

4. METODOLOGIA

4.1. Amostra

Este estudo contou com uma amostra de alunos de graduação tradicional e de tecnologia de uma instituição que recentemente adotou a perspectiva da EAD. O levantamento foi feito com 113 participantes de um total de 254 alunos aptos a responder à pesquisa, por terem passado recentemente pela experiência de cursar disciplinas de EAD na unidade pesquisada. Salienta-se que, neste caso, não se trata de cursos integralmente a distância, mas sim de módulos ministrados a distância. Após os procedimentos da análise exploratória de dados, 92 casos válidos foram obtidos, o que, em nível gerencial, permite considerar as conclusões sobre os dados na instituição com intervalo de confiança acima de 95% e erro amostral abaixo de 5%.

4.2. Fase Exploratória

Como fase inicial, procedeu-se a uma revisão da literatura, buscando-se referências e apoio no desenvolvimento das escalas de satisfação e qualidade. Este estudo contou com a adoção de um instrumento utilizado atualmente para avaliar a educação presencial da instituição. Tal decisão se sustenta na constatação de que o instrumento de avaliação institucional passou por amplo processo de desenvolvimento e validação.

As escalas originais foram elaboradas por uma empresa especializada, em conjunto com pesquisadores especialistas em metodologia de pesquisa e psicometria (doutores e mestres). Para levantar o domínio de amostragem das perguntas (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994), foram conduzidas dezenas de entrevistas qualitativas e grupos de foco com diferentes públicos-alvo da instituição (alunos, professores, coordenadores, técnicos administrativos e direção). Os resultados foram apurados com métodos tradicionais de avaliação de confiabilidade e validade, e melhorias foram conduzidas por meio de aplicações periódicas dos instrumentos à população de alunos da IES.

Adicionalmente, o instrumento foi adaptado pela equipe responsável pela implantação do projeto de Educação a Distância da IES, de modo a capturar as particularidades dessa forma de educação, conforme levantamento bibliográfico prévio. Empregou-se uma escala do tipo Likert

com 11 pontos, visando um melhor tratamento das respostas do questionário como variáveis contínuas (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). O detalhamento dos itens de operacionalização dos constructos é apresentado adiante, na etapa de validação do instrumento.

4.3. Verificações preliminares das Medições

A análise exploratória dos dados seguiu metodologicamente uma série de etapas, que visaram verificar os pressupostos e a consistência dos dados, assim como a confiabilidade e a validade das medições e escalas, criando a base para o teste das hipóteses propostas.

Em relação à análise dos dados ausentes, verificaram-se 7 casos com respostas completas, 1.570 respostas em branco (16% do total) especialmente concentradas em poucos casos e 21 casos com mais de 27 dados ausentes, que representaram a quase totalidade de dados ausentes e, por esse motivo, foram excluídos. Adicionalmente, as questões 33 (Tem excelentes laboratórios específicos do curso), 62 (Salas de aula adequadas) e 73 (Recomendo às pessoas estudar na IES X) foram excluídas por apresentar mais de 50% de dados ausentes (naturalmente, grande parte dos alunos não detinha experiência sólida com este item em razão da natureza da EAD). Poucos dados ausentes dispersos aleatoriamente ($p > 0,05$) entre variáveis e casos foram repostos por meio do procedimento EM.

Quanto à normalidade, os dados apresentaram desvios significativos da normalidade univariada ao nível de 5% ($P < 0,001$). Como os dados não atenderam ao requisito de normalidade em razão da concentração de respostas nos valores mais elevados das escalas (assimetria negativa e curtose positiva), utilizou-se o método de estimação de mínimos quadrados parciais para o ajuste do modelo. Adicionalmente, o reduzido tamanho da amostra tornou imperativa tal decisão, conforme será argumentado adiante.

Casos extremos pela distância interquartilica (superior a 1,5 ponto do primeiro e terceiro quartis) foram substituídos, conforme sugerem Tabachnick e Fidell (2001). Já os *outliers* multivariados foram identificados pela distribuição observada da distância de Mahalanobis (D^2), que apresentou valores p inferiores a 0,01%. Os *outliers* multivariados

foram retidos, pois as diferenças na matriz de correlação com e sem *outliers* foram mínimas (não superior a 0,03 ponto).

Outros pressupostos analisados, como a multicolinearidade (pelo valor VIF ajustado ao tamanho da amostra e ao número de variáveis), a linearidade (30 diagramas de dispersão escolhidos aleatoriamente) e as variâncias relativas (nenhuma razão das variâncias superou o valor de 10 pontos), não demonstraram violações preocupantes (KLINE, 1998). Portanto, essas etapas apresentam as condições propícias para o teste dos modelos.

4.4. Análise da fidedignidade das medições

Na sequência, avaliou-se a fidedignidade das medidas por meio da análise da dimensionalidade, confiabilidade e validade de conteúdo e de constructo (discriminante e convergente). Na verificação da validade de conteúdo, buscou-se fazer uma avaliação subjetiva e sistemática das escalas utilizadas para a operacionalização dos constructos focalizados (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). As perguntas usadas para avaliar cada dimensão e constructo podem ser vistas nos apêndices.

A dimensionalidade foi avaliada por meio da análise fatorial dos itens por constructo, conforme sugerem Netemeyer, Bearden e Sharma (2003). Extraíndo-se fatores com *eigenvalues* maiores que um (1) e conjugando a inspeção do *screeplot*, buscou-se uma solução que representasse adequadamente a dimensionalidade das escalas. Empregou-se a extração por componentes principais com rotação *oblimin* direta. Dois constructos revelaram soluções com mais de uma dimensão: a avaliação geral da disciplina de EAD (questões de 16 a 24), que foi dividida nos fatores

Facilidade de Uso e Comunicação, e avaliação do coordenador, que foi dividida nas dimensões Atendimento e Acesso. Os demais quesitos foram encontrados com apenas uma dimensão.

A validade convergente foi analisada a partir das cargas fatoriais superiores a 0,63, que correspondem a comunalidades superiores a 0,40 (mais de 40% de confiabilidade) (BOLLEN, 1989). Os casos que não atingiram esse critério de validade foram excluídos na etapa de validação dos modelos subsequentes.

As escalas apresentaram elevada consistência interna, com valores de Alpha de Cronbach acima de 0,8 em sua grande maioria. Com o objetivo de analisar mais profundamente essa questão, realizou-se a análise da Confiabilidade Composta e da Variância Média Extraída, conforme sugerem Hair *et al.* (1998). Observa-se que a validade composta dos constructos esteve acima de 0,7, o que indica elevada confiabilidade, mesmo dos constructos com baixa confiabilidade na análise do Alpha de Cronbach. A análise da Variância Média Extraída (*Average Variance Extracted* – AVE), cujos valores usualmente devem ser superiores a 50% (0,50), mostrou boa adequação.

Para avaliar a validade discriminante, empregou-se o método sugerido por Fornell e Larcker (1981), comparando-se a variância média extraída com a variância compartilhada entre os constructos (R^2). Todos os pares de constructos testados mostraram validade discriminante, de modo que se pode atestar que os constructos adicionais apresentaram mais esse componente da validade de constructo. A Tabela 1 apresenta uma visão geral da validade das escalas.

Tabela 1 – Resumo das etapas de avaliação da confiabilidade e validade dos constructos

| N | CONSTRUCTO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|----|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Autoavaliação | 0,59 | 0,41 | 0,40 | 0,57 | 0,20 | 0,27 | 0,43 | 0,41 | 0,64 | 0,61 | 0,52 | 0,47 | 0,49 | 0,49 |
| 2 | Comunicação | 0,17 | 0,61 | 0,62 | 0,35 | 0,23 | 0,24 | 0,61 | 0,64 | 0,60 | 0,50 | 0,49 | 0,52 | 0,28 | 0,39 |
| 3 | Facilidade | 0,16 | 0,38 | 0,65 | 0,43 | 0,25 | 0,22 | 0,63 | 0,54 | 0,54 | 0,42 | 0,53 | 0,35 | 0,37 | 0,41 |
| 4 | Biblioteca | 0,33 | 0,12 | 0,19 | 0,71 | 0,31 | 0,01 | 0,51 | 0,40 | 0,64 | 0,53 | 0,50 | 0,26 | 0,53 | 0,52 |
| 5 | Acomp. Coord. | 0,04 | 0,05 | 0,06 | 0,09 | 0,81 | 0,22 | 0,23 | 0,19 | 0,35 | 0,33 | 0,27 | 0,29 | 0,12 | 0,24 |
| 6 | Atend. Coord.* | 0,07 | 0,06 | 0,05 | 0,00 | 0,05 | 0,99 | 0,13 | 0,05 | 0,11 | 0,16 | 0,28 | 0,13 | 0,36 | 0,17 |
| 7 | Curso | 0,18 | 0,37 | 0,40 | 0,26 | 0,05 | 0,02 | 0,56 | 0,71 | 0,58 | 0,61 | 0,47 | 0,41 | 0,41 | 0,48 |
| 8 | Disciplinas | 0,17 | 0,40 | 0,29 | 0,16 | 0,04 | 0,00 | 0,50 | 0,82 | 0,59 | 0,50 | 0,33 | 0,44 | 0,31 | 0,41 |
| 9 | Estrutura | 0,40 | 0,36 | 0,29 | 0,40 | 0,12 | 0,01 | 0,33 | 0,35 | 0,70 | 0,66 | 0,61 | 0,38 | 0,52 | 0,52 |
| 10 | Imagem IES X | 0,37 | 0,25 | 0,18 | 0,28 | 0,11 | 0,03 | 0,37 | 0,25 | 0,43 | 0,84 | 0,44 | 0,37 | 0,45 | 0,56 |
| 11 | Laboratórios | 0,27 | 0,24 | 0,28 | 0,25 | 0,07 | 0,08 | 0,22 | 0,11 | 0,37 | 0,20 | 0,61 | 0,33 | 0,40 | 0,52 |
| 12 | Professores | 0,22 | 0,27 | 0,12 | 0,07 | 0,08 | 0,02 | 0,17 | 0,19 | 0,14 | 0,14 | 0,11 | 0,79 | 0,26 | 0,22 |
| 13 | Secretaria | 0,24 | 0,08 | 0,13 | 0,28 | 0,01 | 0,13 | 0,17 | 0,09 | 0,27 | 0,20 | 0,16 | 0,07 | 0,85 | 0,65 |
| 14 | Tesouraria | 0,24 | 0,16 | 0,16 | 0,27 | 0,06 | 0,03 | 0,23 | 0,17 | 0,27 | 0,32 | 0,27 | 0,05 | 0,42 | 0,84 |
| | Média | 8,81 | 7,97 | 7,94 | 8,68 | 6,80 | 7,09 | 7,68 | 8,23 | 9,16 | 8,91 | 8,23 | 8,13 | 8,54 | 8,66 |
| | Desvio-padrão | 1,09 | 2,13 | 2,05 | 1,30 | 3,53 | 3,76 | 2,02 | 2,02 | 0,99 | 1,26 | 0,98 | 2,07 | 1,56 | 1,38 |
| | Conf.Comp. | 0,91 | 0,89 | 0,88 | 0,88 | 0,93 | 0,99 | 0,88 | 0,96 | 0,92 | 0,94 | 0,90 | 0,96 | 0,94 | 0,94 |
| | Alpha | 0,87 | 0,89 | 0,89 | 0,80 | 0,87 | NA | 0,73 | 0,94 | 0,88 | 0,90 | 0,86 | 0,94 | 0,91 | 0,90 |
| | Qtd. Itens | 7 | 5 | 4 | 3 | 3 | 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 6 | 6 | 3 | 3 |

Fonte: Dados da pesquisa. Observações: os números na diagonal principal correspondem à variância média extraída, segundo procedimentos de Tabachnick e Fidell (2001). Os elementos abaixo da diagonal principal correspondem ao quadrado da correlação e os valores acima são as correlações. O valor Alpha e a confiabilidade composta são estimativas da confiabilidade. A média e o desvio-padrão dos constructos foram estimados por meio do procedimento de índices ponderados pelos pesos estruturais. * O AVE foi substituído pela comunalidade do indicador na AFE.

4.5. Teste do modelo de pesquisa

Buscando avaliar a validade de constructo das medidas, aplicou-se a “técnica de equações simultâneas com variáveis latentes” (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003:76), visto que essas equações “são capazes de avaliar problemas de mensuração complexos e entre múltiplos relacionamentos de dependência em uma única ferramenta” (HAIR *et al.*, 1998:655). “Os métodos tradicionalmente empregados (ML, GLS, dentre outros) exigem amostras grandes e são sensíveis a desvios da normalidade” (HAENLEIN; KAPLAN, 2004:283). Como os desvios da normalidade foram elevados e a amostra foi pequena, não seria prudente aplicar os métodos tradicionais de estimação de equações (MOORJAART; MONTFORT, 2004). A alternativa empregada foi a estimação de múltiplos estágios, denominada estimação por Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Squares* – PLS).

Para Fornell e Bookstein (1982:441), “Tais modelos têm se popularizado, pois não fazem suposições sobre a distribuição das variáveis observadas ou latentes e têm exigências bem inferiores em termos de tamanho da amostra”. Chin (1998) sugere que o tamanho mínimo da amostra a ser aplicado em um estudo com PLS seja de 10 a 5 vezes o bloco de indicadores do constructo com maior número de indicadores ou do constructo com maior número de variáveis independentes.

Para ajustar o modelo a essa possibilidade e permitir a representação de fatores de segunda ordem (Qualidade do ensino e dos serviços), cada dimensão encontrada na etapa de validação foi usada como um indicador latente no modelo estrutural. Com exceção dos constructos Qualidade de ensino e dos serviços, todos os demais constructos foram representados por indicadores únicos. Nesse sentido, a análise se aproxima mais de uma análise de caminhos do

que de um modelo complexo composto dos modelos de mensuração e estrutural, tradicionalmente encontrados nos testes de modelos envolvendo variáveis latentes (KLINE, 1998). Sob tais condições, a amostra em cada grupo se revela válida por exceder muito os

valores mínimos exigidos para o método. Dessa forma, é possível avançar na estimação dos modelos estruturais sugeridos. Os resultados do modelo adotado para a amostra completa pode ser visto na Figura 2 — Modelo hipotético de pesquisa.

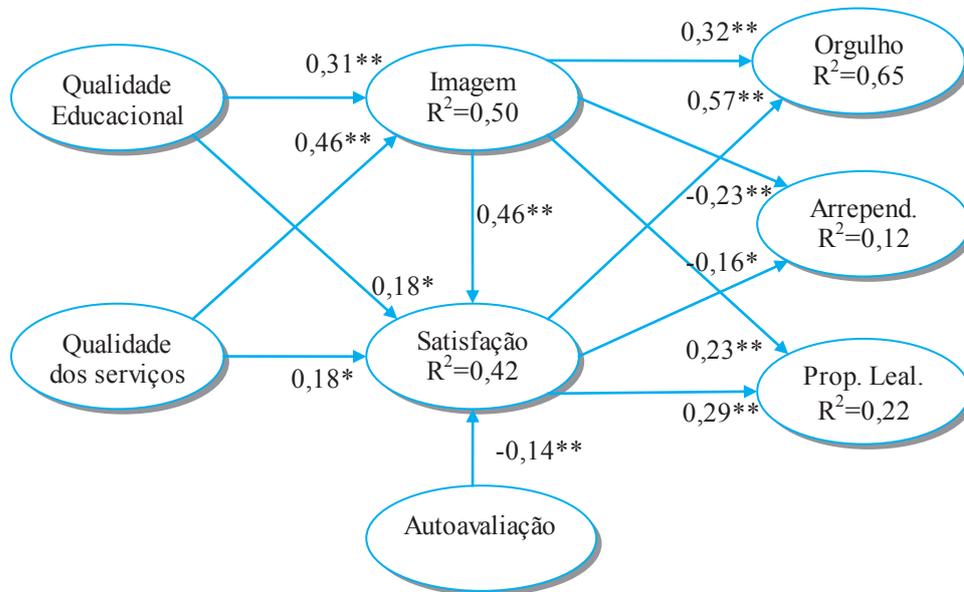


Figura 2 — Modelo hipotético de pesquisa

Observações: Os valores apresentados junto às setas indicam o valor das cargas padronizadas. NS indica uma carga não significativa ($P>0,05$). ** indica a significância da carga ao nível de 1% ($p<0,01$); * indica a significância da carga ao nível de 5% ($p<0,05$). O Valor R² indica o percentual de variância explicada dos constructos endógenos.

Considerando-se os resultados do modelo de pesquisa, pode-se dizer que, no caso da EAD, a imagem exerce forte influência na percepção da imagem da instituição. Por sua vez, a imagem exerce efeito considerável na satisfação. Os efeitos diretos da qualidade educacional e dos serviços foram significativos (suportando H1 e H1) e diferenciados. Nesse caso, o efeito da qualidade dos serviços demonstrou ser mais forte sobre a imagem do que a qualidade educacional. Isso pode indicar que, no caso da Educação a Distância, a menor expectativa quanto ao ensino minimiza o impacto da Qualidade de ensino sobre a satisfação. Nesse caso, a satisfação dos alunos estaria mais associada à estrutura de apoio constante pelo *software* e pela equipe de suporte (as médias de avaliação foram inferiores à avaliação dos elementos educacionais) do que ao ensino propriamente. Isso revela que dificuldades e problemas na usabilidade e acesso aos sistemas de interação da EAD impactaram mais na

satisfação dos discentes do que o conteúdo e a didática empregados, estes com médias mais elevadas de satisfação.

O efeito direto das dimensões de qualidade sobre a satisfação foi significativo (suportando H3 e H4), mas pequeno. Como grande parte desse efeito foi mediada pela imagem, propõe-se que essa variável exerce importante papel no modelo, como sugere o ECSI (FORNELL *et al.*, 2006).

O modelo apresenta baixo efeito da satisfação e da imagem sobre a lealdade e o arrependimento. Por outro lado, o efeito dessas variáveis sobre o orgulho é elevado. Como a lealdade e o arrependimento se aproximam dos conceitos de lealdade “cognitiva” e “de ação”, pode-se supor que fatores individuais e ambientais exercem grande influência sobre o consumo. Possivelmente, o interesse em ampliar a formação ou a incapacidade de pagar as mensalidades vão exercer efeito muito mais forte sobre tais formas

de lealdade do que a satisfação e a imagem da instituição. Pode-se sugerir que, no caso do ensino, a qualidade e a satisfação parecem explicar melhor a lealdade afetiva (orgulho) do que a comportamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância contemporânea, contando com forte apoio da informática e da internet, apresenta-se como um processo de aprendizagem cujas bases se encontram em construção, de modo que padrões de qualidade ainda não se encontram efetivamente balizados e estabelecidos. Nesse sentido, estabelecer procedimentos que permitam aos gestores públicos e privados gerenciar a qualidade dessas instituições é um desafio premente.

Direcionar o foco para a avaliação da satisfação do corpo discente é um passo fundamental nesse cenário. Assim, transpor os procedimentos que avaliam os cursos unicamente sob o ponto de vista institucional, como fazem as recentes medidas do MEC (INEP, 2008), representa um esforço louvável. Este estudo almejou avançar nesse debate, propondo critérios, determinantes e consequências da qualidade na Educação a Distância.

Considerando-se o objetivo do estudo de identificar as dimensões de qualidade na modalidade de EAD e suas consequências comportamentais, acredita-se que se obteve êxito razoável. Em primeiro lugar, determinou-se que duas grandes dimensões, apoio e qualidade educacional, remetem aos principais itens da qualidade no âmbito dessa modalidade de ensino. Igualmente, mostrou-se um efeito forte da qualidade sobre as consequências comportamentais estudadas, mediadas pela satisfação e imagem.

O estudo contribui para a teoria e a prática, ao propor o desenvolvimento de um conjunto de questões que servem para avaliar a qualidade em um cenário de Educação a Distância. Os resultados mostraram que o questionário e o modelo de pesquisa tiveram validade e confiabilidade satisfatórias. O modelo de pesquisa adotado revelou forte corroboração empírica, atestando que as dimensões e estruturas adotadas refletem sobremaneira as relações previstas teoricamente. Podem-se observar, ao longo do

trabalho, importantes guias para a prática e a teoria no contexto da Educação a Distância.

Para a prática, o modelo e o questionário de pesquisa servem de trampolim inicial para outras instituições que desejem incrementar seus processos educacionais sob o ponto de vista de seus alunos. Ademais, as médias das avaliações servem de *benchmark* para se entender e verificar o desempenho de diferentes IES. Para a teoria, este estudo lança um olhar crítico sobre a avaliação da qualidade no contexto da Educação a Distância. O modelo de pesquisa sugere uma estrutura para entender o funcionamento da relação qualidade-satisfação no contexto educacional, assim como a hipótese de que alunos de cursos de EAD têm maiores expectativas em relação aos serviços de apoio e menores quanto à qualidade do ensino. Tal assertiva revela-se uma importante hipótese a ser testada em contextos diferenciados. Quanto às limitações deste estudo, destacam-se a ausência de múltiplos indicadores para as dimensões dos constructos finais do modelo, o uso de uma amostra pequena para teste de um modelo estrutural completo e o uso de amostragens não probabilísticas.

6. REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. M.; ALTAF, J. G.; TROCCOLI, I. R.; NÓBREGA, K. W. P.; CRUZ, G. F. Lealdade aos meios de hospedagem: um estudo com turistas de pousadas de Angra dos Reis (Rio de Janeiro, Brasil). *Turismo e Sociedade*, UFPR: Curitiba, v. 6, n. 1, p. 79-103, jan. 2013.

ALMEIDA, M. E. B. *Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas*. .Net, 2001. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 10.

AMARAL, N. W.; MOTA, M. D. O.; FREITAS, A. A. F.; JUNIOR, S. B. A Percepção da Inovação no Contexto de Serviços e sua Influência na Satisfação e Lealdade do Cliente. *Revista Brasileira de Marketing – REMark*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 26-50, jan./mar. 2013.

ARAÚJO, J. P. D. *Satisfação e lealdade em instituições estaduais de Ensino Superior do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em

Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná Paraná, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES [ANUP]. *Dados – os últimos números do Ensino Superior no Brasil*. 2002. Disponível em: <ewww.anup.com.br>.

BARRETO, E. G. L.; SANTOS, R. D. L. S.; SILVA, L. B.; GOMES, M. D. L. B.; MENEZES, V. L. Aplicação do método Servqual na avaliação da satisfação de clientes de uma academia de ginástica. *Revista Gestão Industrial*, Ponta Grossa: UTFPR, v. 8, n. 3, p. 91-108, 2012.

BOLLEN, K. A. *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley, 1989.

CARDOSO, F. C.; PESTANA, T. M. P. Treinamento online (e-learning). In: BOOG, G. G. (Coord.). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron, 2001. p. 205-220.

CASAGRANDE, L.; KLERING, L. R.; KRUEL, A. J. Estudo comparativo de percepções de alunos de especialização lato sensu nas modalidades presencial e EAD. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 15., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIN, W. W. Issues and Opinion on Structure Equation Modeling. *MIS Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 7-16, 1998.

CORRÊA, C. R. *Grau de satisfação dos clientes externos da empresa de tintas Farben no estado de Santa Catarina com relação ao sistema tintométrico*. Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu) – Setor de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2011.

DE OLIVEIRA, L. J.; FILHO, C. G.; GONÇALVES, C. A.; SOUKI, G. Q. Qualidade,

satisfação e comprometimento: um estudo das relações BtoB na indústria de eletricidade. *Revista de Ciências da Administração*, Santa Catarina, v. 10, n. 22, p. 80-103, set./dez. 2008.

FORNELL, C.; BOOKSTEIN, F. Two Structural Equation Models: LISREL and PLS Applied to Consumer Exit-Voice Theory. *Journal of Marketing Research*, [S.I.], v. 19, n. 4, p. 440-452, Nov. 1982.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, [S.I.], v. 18, n. 1, p. 39-50, Feb. 1981.

FORNELL, C.; MITHAS, S.; MORGESON III, F.V.; KRISHNAN, M. S. Customer satisfaction and stock prices: high returns, low risk. *Journal of Marketing*, [S.I.], v. 70, n.1, p. 3-14, jan. 2006.

GODINHO, L. A. C. *Antecedentes da Lealdade dos Clientes em Trocas Transacionais: Um estudo no setor varejista farmacêutico*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GOSLING, M.; MONTEIRO, P. R. R.; PARENTE, E. Estratégias de marketing de relacionamento em instituições de educação: um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 27., 2007, Foz do Iguaçu. *Anais eletrônicos...* Foz do Iguaçu, 2007. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007TR6304699316.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

GRIFFIN, J. Um programa de fidelização. *HSM Management*, São Paulo, n. 28, p. 58-64, 2001.

HAENLEIN, M.; KAPLAN, A. M. A beginner's guide to partial least squares (PLS) analysis. *Understanding statistics*, [S.I.], v. 3, n. 4, p. 283-297, 2004.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Multivariate data analysis*. 5. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.

- HENNIG-THURAU, T.; LANGER, F.; HANSEN, U. Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 331-344, May 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Avaliação da EAD segue moldes da presencial*. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/eduperior/educação/news08_06.htm>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Educação a Distância cresce mais ainda entre os cursos superiores*. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopses Estatísticas do Ensino Superior – Graduação*. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>.
- JOHNSON, M. D.; GOUSTAFSSON, A. *Improving Customer Satisfaction, Loyalty and Profit: An Integrated Measurement and Management System*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., 2000.
- KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press, 1998.
- KNOWLES, M.; HOLTON, E.; SWANSON, R. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 5. ed. Houston, TX: Gulf Publishing Co., 1998.
- LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.
- LARÁN, J. A.; ESPINOZA, F. S. Consumidores satisfeitos, e então? Analisando a satisfação como antecedente da lealdade. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 8, n. 2, p. 51-70, 2004. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552004000200004>>.
- LIMA, A. D. A.; BAPTISTA, P. D. P. Impacto da Congruência entre Autoconceito e Personalidade de Marca na Intensidade da Qualidade de Relacionamento e Lealdade do Consumidor. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 12, n. 1, p. 73-96, 2013.
- LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. *Serviços, marketing e gestão*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- LUIZ, A. A. *Relacionamento business-to-business na cadeia de suprimentos: estudo de caso das relações entre o supermercado Verdemar e seus fornecedores*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MAIA, M. A.; SALAZAR, A. M. B. K.; RAMOS, P. M. G. A Adequação dos modelos SERVQUAL e SERVPERF na medição da qualidade de serviço: o caso RAR Imobiliária. In: AYALA CALVO, J. C. (Coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Universidad de La Rioja, 2007. p. 126.
- MOOIJAART, A.; MONTFORT, K. V. Statistical Power in Path Models for Small Sample Sizes. In: MONTFORT, K. V. *et al. Recent Developments on Structural Equation Models*. Kluwer Academic, 2004. p. 1-11. <<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-1958-61>>
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1996.
- MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. *Informe CEAD – Centro de Educação a Distância*, Rio de Janeiro: SENAI, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 1994.
- NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. *Scaling procedures: Issues and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- NISKIER, A. *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

- NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, v. 4, n. 5, p. 7-25, dez. 1994.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. *Psychometric Theory*. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1994.
- OLIVER, R. L. A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. *Journal of Marketing Research*, [S.I.], v. 17, n. 4, p. 460-469, Nov. 1980.
- OLIVER, R. L. *Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer*. New York: McGraw-Hill, 1997.
- OLIVER, R. L. Whence Consumer Loyalty. *Journal of Marketing*, [S.I.], v. 63, p. 33-44, 1999. *Special Issue*.
- ORNELAS, S. O. S. *Determinantes da Fidelização: Qualidade Percebida e Satisfação dos Clientes das Farmácias na Região Autônoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Empresariais) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, P. H. M. *A avaliação do relacionamento sob a ótica do cliente: um estudo em bancos de varejo*. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.
- RADONS, D. L.; TORRES, C. C.; CERETTA, P. S. Mensuração da satisfação de clientes com serviços de Fast Food. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, [S.I.], v. 5, n. 3, p.122-150, 2013.
- RAVETZ, J. R. The microcybernetic revolution and the dialectics of ignorance. In: ZIAUDDIN, S.; RAVETZ, J. R. (Ed.). *Cyberfutures: cultures and politics on the information superhighway*. London: Pluto Press, 1996. p. 42-60.
- REICHHELD, F. F. *Princípios da Lealdade*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- RUST, R. T.; ZAHORIK, A. J.; KEININGHAM, T. L. Return on Quality (ROQ): Making Service Quality Financially Accountable. *Journal of Marketing*, v. 59, n. 2, p. 58-70, Apr. 1995. <<http://dx.doi.org/10.2307/1252073>>.
- SALOMI, G. G.; MIGUEL, P. A. C.; ABACKERLI, A. J. SERVQUAL X SERVPERF: Comparação entre instrumentos para avaliação da qualidade de serviços internos. *Gestão & Produção*, v. 12, n. 2, p. 279-293, mai./ago. 2005.
- SOLOMON, M.; BAMOSSY, G.; ASKEGAARD, S.; HOGG, M. K. *Consumer Behaviour: A European Perspective*. Pharmacy world & science: PWS. 3. ed. Harlow: Prentice Hall, 2007.
- TABACHNIK, B. G.; FIDELL, L. S. *Using multivariate statistics*. 3. ed. New York: Harper Collins, 2001.
- TAROUÇO, L. Educação a distância: Tecnologias e métodos para implantação e acompanhamento. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL – WISE'99, 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: WISE'99, 1999.
- VEIGA, R. T. *Um Exame Empírico do Modelo de Conseqüências Comportamentais da Qualidade de Serviços*. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- VIEIRA, M. M.; BARBOSA, T. R. C. G. A utilização das dimensões da qualidade em serviços como estabelecadora de parâmetros de avaliação no curso piloto de bacharelado em Administração na modalidade EAD. *Administração Pública e Gestão Social*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 243-256, abr./jun. 2011.
- ZEITHAML, V. A. Consumer Perception of Price, Quality and Value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, [S.I.], v. 52, n. 3, p. 2-22, July 1998.
- ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. J. *Marketing de Serviços: A Empresa com Foco no Cliente*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- ZEITHAML, V. A.; PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L. Problems and strategies in services marketing. *Journal of Marketing*, [S.I.], v. 49, n. 2, p. 33-46, 1985.

APÊNDICES

TABELA 2 – Indicadores, cargas fatoriais (C) e comunalidades (h²)

| Q. | CONSTRUCTO | PERGUNTA | C | H2 |
|-----------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| Q01 | Motivação externa | Não tenho tempo para estudar nos períodos manhã, tarde e noite. | 0,46 | 0,21 |
| Q02 | Motivação externa | Não consegui vaga no curso ou na disciplina presencial. | 0,87 | 0,76 |
| Q03 | Motivação externa | Já cursei a disciplina presencial e fui reprovado ou abandonei um curso presencial. | 0,81 | 0,65 |
| Q04 | Motivação Interna | Quero fazer o maior número de disciplinas no semestre ou quero ter um curso de graduação. | 0,94 | 0,88 |
| Q05 | Motivação Interna | Queria experimentar estudar pela Internet. | 0,65 | 0,42 |
| Q06 | Atitude EAD | Você faria outra disciplina ou curso a distância? | 0,96 | 0,91 |
| Q07 | Atitude EAD | Você gostou de estudar pela Internet? | 0,92 | 0,85 |
| Q08* | Professores | Relacionamento com os alunos. | 0,93 | 0,87 |
| Q09* | Professores | Conhecimento e atualização do conteúdo da disciplina. | 0,95 | 0,89 |
| Q10* | Professores | Estímulo aos debates e discussões sobre o conteúdo da disciplina [...]. | 0,92 | 0,84 |
| Q11* | Professores | Organização, pontualidade e assiduidade. | 0,84 | 0,71 |
| Q12* | Professores | As dúvidas enviadas pelo "Tira Dúvida " são respondidas em tempo hábil. | 0,83 | 0,68 |
| Q13* | Professores | As dúvidas enviadas pelo "Tira Dúvida" são resolvidas de forma satisfatória. | 0,86 | 0,75 |
| Q16 | Facil. uso do EAD | O ambiente virtual tem interface com sistema amigável e fácil de usar. | 0,92 | 0,85 |
| Q17 | Facil. uso do EAD | A plataforma tem menus claros e objetivos. | 0,73 | 0,54 |
| Q18 | Facil. uso do EAD | É fácil encontrar o que eu procuro no ambiente virtual. | 0,98 | 0,97 |
| Q19 | Facil. uso do EAD | É fácil entregar trabalhos no ambiente virtual. | 0,50 | 0,25 |
| Q20 | Comunicação EAD | O suporte virtual (<i>on-line</i>) é objetivo e cumpre seus horários de atendimento. | 0,76 | 0,58 |
| Q21 | Comunicação EAD | O suporte telefônico é satisfatório, pois os atendentes conseguem resolver seus problemas técnicos e didáticos. | 0,69 | 0,48 |
| Q22 | Comunicação EAD | Você recebe todos os <i>e-mails</i> , avisos e mensagens postados no ambiente virtual. | 0,70 | 0,48 |
| Q23 | Comunicação EAD | A comunicação da IES X Virtual com os alunos é adequada. | 0,92 | 0,85 |
| Q24 | Comunicação EAD | A metodologia usada na IES X Virtual é satisfatória. | 0,81 | 0,66 |
| Q25 | Disciplina a distância | Tem formatação clara e objetiva. | 0,88 | 0,78 |
| Q26 | Disciplina a distância | Apresenta exemplos práticos e ilustrações que auxiliam o entendimento das disciplinas. | 0,94 | 0,89 |
| Q27 | Disciplina a distância | Tem apresentação gráfica que facilita o entendimento. | 0,92 | 0,85 |
| Q28 | Disciplina a distância | Tem atividades de fixação e avaliação que contemplam o conteúdo ministrado. | 0,93 | 0,86 |
| Q29 | Disciplina a distância | Tem avaliações presenciais que contemplam o conteúdo ministrado. | 0,84 | 0,71 |
| Q30 | Curso | Tem excelente estrutura (matriz curricular). | 0,78 | 0,61 |
| Q31 | Curso | Apresenta forte vínculo com a realidade do mercado de trabalho. | 0,80 | 0,63 |
| Q32 | Curso | Tem mensalidades compatíveis com a qualidade oferecida. | 0,76 | 0,57 |
| Q34 | Curso | A quantidade de aulas presenciais é satisfatória. | 0,71 | 0,51 |
| Q35 | Curso | O agendamento e cronograma são organizados de forma a levar a um bom aprendizado. | 0,85 | 0,72 |

| | | | | |
|-----|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| Q36 | Curso | Entende as necessidades dos alunos. | 0,55 | 0,30 |
| Q36 | Coord. (atendimento) | Entende as necessidades dos alunos. | 0,78 | 0,61 |
| Q37 | Coord. (acesso) | Está sempre aberto ao diálogo com os alunos. | 0,99 | 0,99 |
| Q38 | Coord. (atendimento) | Faz um bom acompanhamento do curso. | 0,95 | 0,90 |
| Q39 | Coord. (atendimento) | Apresenta liderança junto aos alunos e professores. | 0,96 | 0,91 |
| Q40 | Imagem (Av. geral) | Oferece educação de qualidade. | 0,93 | 0,86 |
| Q41 | Imagem (Av. geral) | É bem organizada. | 0,93 | 0,86 |
| Q42 | Imagem (Av. geral) | Oferece diploma valorizado no mercado de trabalho. | 0,89 | 0,79 |
| Q43 | Autoavaliação | Tenho sido frequente e pontual nas aulas. | 0,83 | 0,68 |
| Q44 | Autoavaliação | Tenho sido interessado nas aulas. | 0,89 | 0,79 |
| Q45 | Autoavaliação | Estou sendo responsável e comprometido com meus estudos. | 0,91 | 0,83 |
| Q46 | Autoavaliação | Tenho me dedicado bastante aos trabalhos extraclasse. | 0,79 | 0,63 |
| Q47 | Autoavaliação | Tenho cooperado com meus colegas. | 0,68 | 0,46 |
| Q48 | Autoavaliação | Tenho respeitado os professores, funcionários e colegas. | 0,47 | 0,22 |
| Q49 | Autoavaliação | Tenho obtido um ótimo aprendizado. | 0,74 | 0,54 |
| Q50 | Biblioteca | Tem salas de estudos adequadas. | 0,88 | 0,77 |
| Q51 | Biblioteca | Tem um acervo adequado (variedade e núm. exemplares). | 0,83 | 0,68 |
| Q52 | Biblioteca | Tem funcionários dispostos a atender os estudantes de maneira rápida e cordial. | 0,82 | 0,68 |
| Q53 | Secretária | Tem boa organização administrativa. | 0,91 | 0,82 |
| Q54 | Secretária | Tem funcionários dispostos a atender os estudantes de maneira rápida e cordial. | 0,91 | 0,82 |
| Q55 | Secretária | Realiza seus serviços de forma confiável e com precisão. | 0,95 | 0,89 |
| Q56 | Tesouraria | Tem funcionários dispostos a atender os estudantes de maneira rápida e cordial. | 0,92 | 0,85 |
| Q57 | Tesouraria | Realiza seus serviços de forma confiável e com precisão. | 0,93 | 0,86 |
| Q58 | Tesouraria | Tem boa organização administrativa. | 0,89 | 0,80 |
| Q59 | Estrutura | Espaço físico/áreas de convivência adequados. | 0,89 | 0,78 |
| Q60 | Estrutura | Instalações sanitárias /banheiros adequados. | 0,94 | 0,89 |
| Q61 | Estrutura | Limpeza adequada na Universidade. | 0,85 | 0,72 |
| Q63 | Estrutura | Recursos audiovisuais adequados em quantidade e qualidade. | 0,85 | 0,73 |
| Q64 | Estrutura | Auditórios adequados e disponíveis. | 0,60 | 0,36 |
| Q65 | Laboratório de informática | Espaço físico e ambiente (temperatura e limpeza) adequados. | 0,77 | 0,60 |
| Q66 | Laboratório de informática | Informações suficientes para utilizar os computadores, como aquisição de usuário e senha. | 0,76 | 0,58 |
| Q67 | Laboratório de informática | Atendimento dos monitores é adequado. | 0,75 | 0,57 |
| Q68 | Laboratório de informática | Computadores dos laboratórios de Informática são adequados para a realização de aulas virtuais. | 0,84 | 0,71 |
| Q69 | Laboratório de informática | Conexão com a Internet tem uma boa velocidade de transmissão de dados. | 0,75 | 0,56 |
| Q70 | Laboratório de informática | É fácil utilizar os computadores dos laboratórios para fazer aulas virtuais. | 0,80 | 0,64 |
| Q71 | Satisfação | Estou satisfeito em estudar na IES X. | | |
| Q72 | Orgulho | Sinto orgulho de estudar na IES X. | | |
| Q74 | Arrependimento | Se eu pudesse voltar atrás, escolheria outra instituição para estudar. | | |
| Q75 | Lealdade | Estou propenso a me matricular em outros cursos a distância oferecidos pela IES X. | | |

Fonte: Dados da pesquisa.