

A satisfação com a experiência acadêmica influencia a relação de confiança comportamental com a instituição?

Does satisfaction with academic experience influence the relationship of behavioral confidence with the institution?

Marcos Aurélio Corrêa dos Santos(1); Vladimir Romeiro(2)

1 Especialista em Marketing, com mestrado em andamento em Administração. Consórcio STHEM Brasil, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Lorena, SP, Brasil.

E-mail: marcos.correa@lo.unisal.br

2 Especialista em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria, com mestrado em andamento em Administração. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

E-mail: vladimir.romeiro@gmail.com

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 78-97, Jan.-Mar. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Jan. 26, 2017; Aprovado: Jul. 31, 2017]

DOI: <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p78-97>

Endereço correspondente:

Marcos Aurélio Corrêa dos Santos
Rua Dom Bosco, 284 – Centro
CEP 12.600-100, Lorena – SP

Sistema de avaliação: *Double Blind Review*

Editora responsável: Verônica Paludo Bressan

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

Este trabalho teve como objetivo verificar a relação existente entre satisfação com a experiência acadêmica discente e confiança comportamental nas instituições de ensino superior privadas do país. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza quantitativa, de corte transversal único, realizada com estudantes de três IES privadas do estado de São Paulo, sendo duas na capital e uma no interior. O questionário partiu de uma escala validada com três fatores independentes: satisfação com o curso, satisfação com a instituição de ensino superior e oportunidades de desenvolvimento; e um dependente: confiança comportamental. Os resultados apontam que a satisfação com a instituição foi o fator que mostrou influenciar positivamente a confiança comportamental para com a instituição, não sendo possível confirmar as hipóteses com relação a satisfação com o curso e, oportunidade de desenvolvimento.

Palavras-chave: Satisfação discente. Confiança comportamental. Gestão educacional. ESEA.

Abstract

This study aimed to verify the relationship between satisfaction with student academic experience and behavioral confidence in the country's private higher education institutions. The methodology used was a quantitative, single cross-sectional research carried out with students from three private HEIs in the state of São Paulo, two in the capital and one in the interior. The questionnaire started from a validated scale with three independent factors: satisfaction with the course, satisfaction with the institution of higher education and development opportunities; and a dependent: behavioral confidence. The results indicate that satisfaction with the institution was the factor that showed a positive influence on behavioral confidence towards the institution, and it was not possible to confirm the hypotheses regarding satisfaction with the course and opportunity for development.

Keywords: Student satisfaction. Behavioral confidence. Educational management.

1 Introdução

A educação superior no Brasil, hoje, é de grande volume e complexidade. De acordo com os dados do relatório do Mapa do Ensino Superior (2015), divulgado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), o número de formandos no país em 2013 foi de cerca de 995 mil alunos, distribuídos entre 765 mil formandos do setor privado e 230 mil formandos do setor público. Se o número de alunos em final de curso já impressiona, o número de ingressantes também é grandioso, de acordo com o mesmo relatório, a soma dos três cursos presenciais mais procurados no país – Direito, Administração e Pedagogia, apontam um quadro de ingressantes, em 2013, de 494.685 alunos, isso sem contar os demais e diversos cursos.

Tais dados mostram o quanto o cenário de ensino no país é desafiador, sobretudo no nível superior. De acordo com Meyer Jr. *et al.* (2012), as instituições de ensino Superior (IES) já não são mais um local tranquilo e de relativa estabilidade, pelo contrário, devido à alta competitividade do setor e às mudanças externas contínuas, as IES precisam pensar em como sobreviver neste cenário e se veem obrigadas a fazerem utilização de conceitos de gestão profissional em seus processos. Números do Mapa do Ensino Superior (2015) corroboram com tal afirmação, entre o ano 2000 e 2013, o Brasil saiu de 1.180 para 2.391 IES, destas, 2.090 são privadas e 301 públicas. Além disso, o mesmo relatório aponta que em 2013 o país teve um total de 6,2 milhões de matrículas, porém, contou com uma taxa de evasão de 24,9% nos cursos presenciais e 28,8% nos cursos de educação a distância. Tais dados apontam a importância de um bom processo de gestão nas IES brasileiras.

Segundo Silva (2009), o setor educacional atrai novos interessados em disputar o mercado com instituições tradicionais que acabam, por sua vez, sendo obrigadas a rever todo seu processo de gestão, a fim de garantir sua sobrevivência, e que, o resultado econômico de uma IES é somente consequência da adoção de atitudes acertadas.

Segundo Rocha e Casartelli (2014) as IES precisam atender exigências do mercado e ainda se manter alinhadas com as diretrizes que regulamentam o ensino superior e, para tanto, faz-se necessário a adoção de metodologias de gestão já validadas em outros setores. Meyer Jr. e Lopes (2015) afirmam que não existem teorias administrativas prontas adequadas ao uso no ambiente da gestão universitária e a simples aplicação de teorias administrativas genéricas neste contexto não se torna prudente devido às especificidades do setor.

Diante deste cenário, um fator importante para as instituições é desenvolver uma relação de confiança com seus alunos. Segundo Sirdeshmukh *et al.* (2002) confiança pode ser definida como uma expectativa positiva, por parte dos consumidores, de que o provedor de serviços entregará suas promessas; dessa maneira e corroborando com

a afirmação, Garbarino e Johson (1999) afirmam que confiança é a base de qualquer relação de trocas relacionais e Chiou e Droge (2006) destacam a confiança como sendo elemento fundamental na geração de relacionamentos fortes entre consumidores e organizações. Assim, os gestores educacionais precisam se preocupar com tal aspecto, sobretudo no cenário competitivo como apresentado acima, Berry (1995) afirma que a confiança é, talvez, a ferramenta mais poderosa para o trabalho de marketing de relacionamento, muito devido ao excesso de desconfiança na América.

Tax *et al.* (1998) investigaram a relação entre satisfação e variáveis de relacionamento. Os achados dos autores indicam uma significativa e positiva relação entre satisfação e confiança pós-reclamação, apontando a satisfação como item indispensável no aumento ou diminuição da confiança do consumidor. Para Santos e Fernandes (2008), essa relação pode ser explicada pela percepção de performance da empresa que, quando satisfatórias, reforçam os sentimentos de confiança e uma falha na performance pode impactar a credibilidade da organização. Astin (1993) afirma que, no contexto educacional, as medidas de satisfação do estudante abrangem toda a experiência de formação, os aspectos específicos ligados a qualidade do ensino e mais a percepção do discente sobre o ambiente acadêmico. Partindo desse pressuposto Schleich *et al.* (2006) desenvolveram uma escala que mede a satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior, utilizando os seguintes construtos: satisfação com o curso; oportunidade de desenvolvimento e; satisfação com a instituição. Tal escala foi validada e denominada de Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA).

Diante do exposto apresentado, o presente artigo teve como objetivo verificar se a satisfação do aluno (mensurada através da escala ESEA) afeta positivamente a confiança comportamental que o mesmo possui com relação a instituição de ensino. A seguir serão apresentados os conceitos e definições no qual os estudos se basearam, a metodologia utilizada, os resultados encontrados, bem como as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 Revisão teórica

As subseções a seguir, abordam uma visão geral dos itens teórico-conceituais trabalhados nesta pesquisa, bem como os construtos utilizados e suas definições.

2.1 Confiança comportamental

A confiança é um construto relevante para as empresas prestadoras de serviço. Rousseau *et al.* (1998) definem confiança como um estado psicológico que leva em consideração a expectativa positiva sobre o comportamento do outro. Para Blau (1964)

a existência de confiança está condicionada ao tipo de relacionamento existente entre as partes. Já Sirdeshmukh *et al.* (2002), mais voltados a área de marketing, definem confiança como as expectativas positivas que o consumidor mantém com relação ao provedor de serviços, no que tange a realização e cumprimento de suas promessas.

Cummings e Bromiley (1996), afirmam que, embora haja diversos tipos de confiança, os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais podem estar presentes em qualquer um. Terres e Santos (2013) apresentaram uma escala multidimensional para mensuração destes três tipos de confiança (cognitiva, afetiva e comportamental). No presente trabalho, será utilizado o construto de confiança comportamental, que, segundo Castaldo (2003), trata da disposição em agir para transformar a confiança em comportamento coerente. Terres e Santos (2013) afirmam que a confiança comportamental é a demonstração prática dos sentimentos de confiança, exemplos, segundo os mesmos autores, podem ser vistos no comércio eletrônico, quando se compartilha informações confidenciais com o provedor de serviços. Lewis e Weigert (1985) afirmam que a confiança comportamental leva os consumidores a antecipar ações baseadas em confiança e sentem-se seguros no relacionamento.

Dessa forma, para esse trabalho, será utilizado o construto de confiança comportamental, parte integrante da escala multidimensional de confiança proposta por Terres e Santos (2013), os itens que compõem o construto apresentado são:

1. Eu compartilho informações abertamente com essa empresa, pois ela não irá tirar vantagem de mim.
2. Eu não questiono as declarações deste prestador de serviços sobre sua competência.
3. Eu não monitoro possíveis mudanças, como, por exemplo, mudanças econômicas ou na legislação, porque sei que a empresa não vai tirar vantagem destas mudanças.

Os itens elencados, podem ser percebidos no ambiente educacional, na maneira como os alunos se comportam com relação a instituição de ensino provedora dos serviços educacionais.

2.2 Satisfação do discente

A satisfação do consumidor é um elemento importantíssimo no processo de gestão e financiamento operacional de qualquer negócio, inclusive no segmento educacional. Pereira e Gil (2007), afirmam que a não satisfação das expectativas dos alunos, gera consequências diretas na percepção que a sociedade possui da instituição, visto que tais insatisfações serão compartilhadas com outras pessoas, bem como, por necessidade de se viabilizarem financeiramente, as instituições de ensino precisam estar preocupadas com a satisfação deste aluno, que em última análise, é visto

como o cliente daquela instituição. Nguyen e Leblanc (2001), corroboram com tal afirmação, dizendo que a satisfação tem um efeito significativo e direto na imagem da organização, de tal modo que ao estar satisfeito, o cliente tende a ter uma imagem positiva da corporação.

Tax *et al.* (1998) identificam a existência de uma significativa e positiva relação entre satisfação e confiança pós-reclamação, apontando a satisfação como item indispensável no aumento ou diminuição da confiança do consumidor. Santos e Fernandes (2008) apontam que essa relação pode ser explicada pela percepção que o consumidor tem, sobre o desempenho da empresa que, quando é positivo, reforça os sentimentos de confiança, bem como uma falha na performance pode impactar a credibilidade da organização. Ainda, Beber (1999) e Souza *et al.* (2008) afirmam que o grau de satisfação pode se alterar ao longo do tempo, de acordo com novos dados e informações que são introduzidos no relacionamento.

Dentro da perspectiva de mensurar a satisfação do aluno, vários trabalhos foram desenvolvidos. Aitken (1982) afirma que a não evasão dos alunos está ligada diretamente com seu grau de satisfação, sendo que esta pode ser medida pelo nível de satisfação com o ambiente, o desempenho acadêmico, envolvimento do aluno em atividades extracurriculares e alguns outros fatores externos. Já Souza *et al.* (2008) apontam que a satisfação pode ser mensurada pelos aspectos pessoais (ligados ao próprio aluno), e institucionais (ligados a experiência que a instituição proporciona a ele) e que, dessa forma, itens como amizades formadas, identificação com o curso, didática dos professores, boa estrutura curricular, mercado de trabalho propício, dentre outros, exercem influência positiva na satisfação. Tontini e Walter (2011) dizem ainda que é possível mensurar a satisfação dos estudantes através de análises de fatores estruturais, administrativos e pedagógicos. Percebe-se então que, como afirmaram Soares *et al.* (2002), a análise sobre satisfação do estudante, envolve vários fatores, ou seja, é multidimensional.

2.2.1 Escala ESEA

A despeito de haver outras escalas validadas e instrumentos de medição de satisfação dos alunos por parte das instituições, Schleich *et al.* (2006), desenvolveram uma escala que visa medir a satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. Os autores afirmam que o instrumento foi desenvolvido devido à falta de coerência entre os diferentes instrumentos existentes até então, bem como a necessidade de se ter uma escala desenvolvida para a realidade brasileira.

Os autores inicialmente objetivavam realizar um estudo sobre satisfação, baseado em uma escala já validada. Assim, foi selecionada a escala Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), de Soares *et al.* (2002), devido às suas qualidades psicométricas e por já ter sido criada no idioma português. Porém, após a aplicação

de um pré-teste, 27,7% dos respondentes disseram ter tido problemas com algum item da escala e sugeriram a inserção de novos itens, dessa maneira, após a coleta destes dados e pesquisa teórica, foi desenvolvida uma escala chamada de Escala de Satisfação Acadêmica (ESA) que foi novamente levada ao grupo de testes e também, dessa vez, para um grupo de doutorandos, foi então sugerido a inclusão de novos itens na escala, o que deu origem à Escala de Satisfação e Experiência Acadêmica (ESEA) que, originalmente, tinha 5 dimensões, mas após as análises estatísticas realizadas (sobretudo análise fatorial), passou a ter 3 construtos finais: satisfação com o curso (13 itens); oportunidade de desenvolvimento (10 itens) e satisfação com a instituição (12 itens) (SCHLEICH *et al.*, 2006).

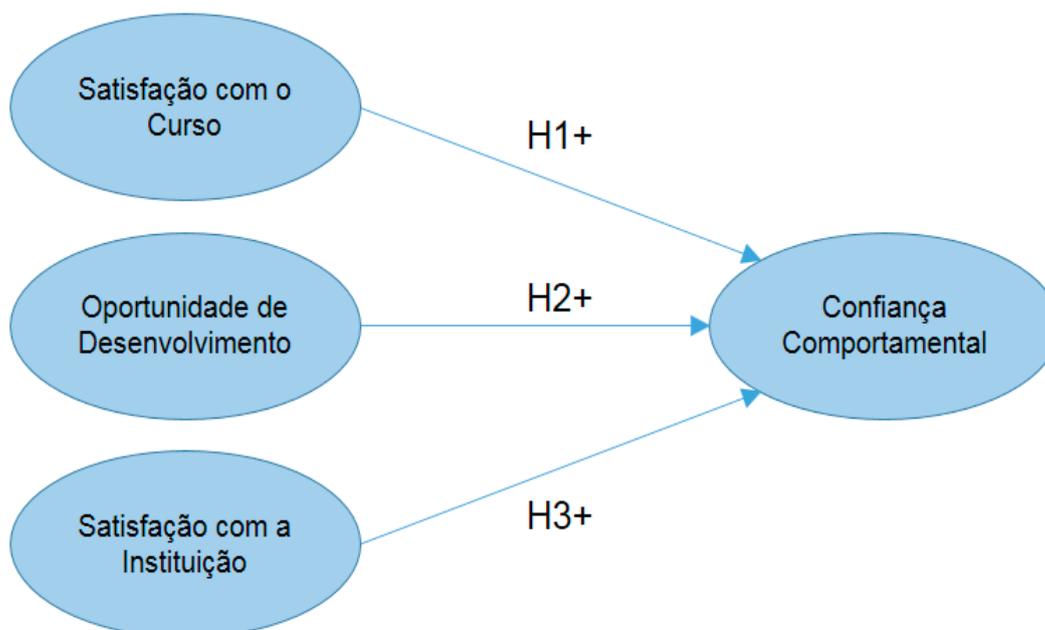
As hipóteses desta pesquisa estão descritas abaixo e na Figura 1, a qual apresenta o modelo conceitual da pesquisa.

Hipótese 1 – A satisfação com o curso afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação à instituição.

Hipótese 2 – A oportunidade de desenvolvimento afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação à instituição.

Hipótese 3 – A satisfação com a instituição afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação à instituição.

Figura 1. Modelo conceitual e hipóteses



Fonte: Elaboração própria (2017).

3 Metodologia

Visando confirmar as hipóteses e testar o modelo proposto, realizou-se uma pesquisa quantitativa de corte transversal, apoiada nas escalas ESEA (SCHLEICH *et al.*, 2006) e o construto de Confiança Comportamental, da escala que mede a confiança do Consumidor com a empresa, desenvolvida pelos Terres e Santos (2013). A seguir serão descritas as informações referentes à amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos aplicados.

3.1 Amostra

A amostra desta pesquisa foi escolhida dentre alunos de três instituições de ensino, sendo uma do interior do estado de São Paulo e duas da capital. Todos alunos entrevistados são do curso de administração e cursando o último ano. A amostra total foi composta por 86 respondentes, formando um público heterogêneo, tendo 63,95% mulheres e 36,05% homens, com idades que variam de 18 a 50 anos. Mais de 80% da amostra foi de pessoas solteiras e cerca de 39% possuem renda média de R\$ 2.500,00 a R\$ 5.000,00. Na análise de *outliers* da amostra, não foram encontrados dados que se apresentaram como fora do padrão.

3.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para aplicação dessa pesquisa foram questionários de informações demográficas e mais um questionário composto por duas escalas, apresentadas a seguir.

Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior (ESEA): O instrumento foi construído por Schleich *et al.* (2006). Constitui-se em uma escala multidimensional composta por 35 indicadores, dividido em três construtos: Satisfação com o Curso; Oportunidades de Desenvolvimento e; Satisfação com a Instituição.

Escala de Confiança Comportamental: A medida foi construída por Terres e Santos (2013). Constitui-se de uma escala multidimensional, composta por 3 construtos: Confiança Afetiva; Confiança Cognitiva e; Confiança Comportamental. Sendo neste estudo, utilizado somente o construto confiança comportamental, formada por 3 indicadores.

Assim, o instrumento finalizado foi composto por 38 indicadores e as respostas foram dadas numa escala do tipo *Likert* de 7 pontos, sendo 1 – Pouco Satisfeito até 7 – Muito Satisfeito.

3.3 Procedimentos aplicados

Os questionários foram aplicados presencialmente a fim de se identificar possíveis dificuldades dos respondentes no entendimento das questões. Nenhuma questão foi questionada por falta de entendimento ou dubiedade, alguns questionamentos foram feitos, porém sempre relacionados ao preenchimento da escala *Likert*.

Ao final, 86 questionários foram respondidos e nenhum questionário foi descartado, sendo todos considerados válidos para tabulação, análise e conclusões. Os questionários foram processados e os dados gerados através do programa SPSS versão 23.

4 Análise de dados e discussão

A fim de facilitar as análises, os dados foram distribuídos em tópicos distintos e específicos. O primeiro tópico apresentará os resultados das análises descritivas, referentes às médias e desvio-padrão, bem como a distribuição dos dados de resposta. No segundo tópico, será apresentada a análise fatorial exploratória, apresentando suas análises de correlações e demais implicações para validação. No terceiro tópico são demonstrados os modelos de regressão linear, com análises próprias (resíduos, homocedasticidade, Durbin Watson, entre outros).

4.1 Análises descritivas

Na Tabela 1 são apresentados os dados correspondentes à média, mínimo e máximo, bem como o desvio padrão da idade dos respondentes, após isso, os gráficos apresentados mostram a distribuição da frequência, em percentual, dos itens: sexo, instituição a qual pertencem os respondentes, estado civil e ocupação.

Tabela 1. Estatísticas descritivas da idade dos participantes

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	86	18	50	26,19	6,678
N válido (<i>listwise</i>)	86				

Fonte: Elaboração própria (2017).

Na tabela apresentada percebe-se que, embora tenha-se respondentes de até 50 anos, a média de idade é de 26,19 anos, sendo compatível com a idade média dos alunos de graduação em cursos presenciais no Brasil, que segundo o censo do Ministério da Educação (MEC) é de 26 anos (INEP, 2016).

No que tange a distribuição por sexo, o número de mulheres na amostra é de 63,95% e o número de homens é de 36,05%. A predominância feminina vai ao encontro, embora em maior número, com os dados do Censo da educação superior de 2011 que indicava que as mulheres ocupavam 57% das vagas (MEC, 2011). Com relação

ao estado civil, na amostra coletada, 80,23% dos respondentes se disseram solteiros, o que, se cruzado com a média de idade dos respondentes (Tabela 1), vai ao encontro com o registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, que apontou que a idade média do brasileiro ao casar é de 30 anos (Sordi, 2015).

Já na análise sobre ocupação, a maioria, 66,28%, disse estudar e trabalhar em emprego efetivo, seguido por 20,93% dos entrevistados que afirmaram somente estudar e 12,97% que disseram estudar e estagiar. A distribuição dos alunos respondentes, por instituição de ensino, se deu de maneira equilibrada, ficando cada uma das três IES investigadas com aproximadamente um terço da amostra, o que elimina a possibilidade de viés de região/localidade nos resultados da pesquisa.

4.2 Análise fatorial exploratória

Segundo Hair *et al.* (2005a), o objetivo da análise fatorial é reduzir o número de fatores e indicadores envolvidos no trabalho, de modo a facilitar a operação da pesquisa, porém, sem perder a confiabilidade dos dados gerados.

A fim de se iniciar o processo, foi-se feito uma análise quanto as comunalidades e as cargas fatoriais de cada indicador. Segundo Schawb (2007), as comunalidades representam a proporção da variância para cada variável incluída na análise que é explicada pelos componentes extraídos, ou seja, o quanto há de erro e informação em cada variável. Usualmente, o valor mínimo aceitável é de 0,50 e foi esse o valor “de corte” utilizado na análise. Já as cargas fatoriais, que segundo Hair *et al.* (2005b) demonstram a correlação de cada variável com o fator e seus respectivos graus de correspondência, a recomendação comum é que se mantenha na amostra os indicadores que apresentem no mínimo 0,5 com relação ao seu grupo de fatores. Dessa maneira, com relação aos construtos independentes, de 35 indicadores inicialmente propostos, ficaram 14 indicadores, respeitando o limite mínimo de 3 indicadores por construto, conforme recomendam Hair *et al.* (2005b).

Para os construtos de oportunidade de desenvolvimento (OD) e satisfação com o curso (SC), foi-se utilizado o método de rotação *Oblimin*, que segundo Hair *et al.* (2005a) é uma ferramenta que redistribui a variância dos primeiros fatores para os últimos, a fim de se ter um padrão fatorial mais simples e teoricamente mais significativo. No construto de satisfação com a instituição (SI), como tratava-se de um construto único no processo de análise (foi-se processado em separado), não se utilizou de métodos de rotação, conforme evidenciado nas tabelas 2, 3, 4 e 5.

Tabela 2. Teste de comunalidades

	Inicial	Extração
OD16	1,000	,780
OD17	1,000	,631
OD3	1,000	,734
SC12	1,000	,636
SC26	1,000	,606
SC27	1,000	,740
SC30	1,000	,689
SC37	1,000	,668
SC38	1,000	,557

Obs: Método de extração: principal componente de análise.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Tabela 3. Matriz de padronização

	Componente 1	Componente 2
OD16	-,006	,886
OD17	-,030	,809
OD3	,091	,809
SC12	,775	,045
SC26	,774	,009
SC27	,833	,053
SC30	,813	,035
SC37	,751	,122
SC38	,805	-,140

Obs: Método de extração: principal componente de análise; Método de rotação: Oblimin com Kaiser Normalization; Rotação convertida em 4 iterações.

Fonte: Elaboração própria (2017)

Tabela 4. Teste de comunalidades do construto SI

	Inicial	Extração
SI14	1,000	,533
SI15	1,000	,748
SI20	1,000	,509
SI29	1,000	,626
SI35	1,000	,712

Obs: Método de extração: principal componente de análise.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Tabela 5. Matriz de componente extraído do construto SI

Componente 1	
SI14	,730
SI15	,865
SI20	,714
SI29	,791
SI35	,844

Obs: Método de extração: principal componente de análise.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Nas duas análises também foram efetuados também os testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett's, que, segundo Hair *et al.* (2005a), demonstram, respectivamente a adequacidade da amostra para uma análise fatorial exploratória e a esfericidade, avaliando em que medida a matriz de covariância é similar a uma matriz de identidade, bem como a significância geral das correlações em uma matriz de dados. Segundo os autores, índices mínimos aceitáveis em tais testes são: valores entre 0,5 e 1,0 com relação ao teste KMO; e significância menor que 0,05 para o teste de Bartlett's. Nos testes aplicados, ambos apresentaram valores satisfatórios. A seguir, nas tabelas 6 e 7, são apresentados os valores encontrados.

Tabela 6. Teste KMO e Bartlett dos construtos OD e SC

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostragem.		,819
	Aprox. Chi-Square	404,048
Teste de Bartlett Sphericity	Df	36
	Sig.	,000

Fonte: Elaboração própria (2017).

Tabela 7. Teste KMO e Bartlett do construto SI

Kaiser-Meyer-Olkin Medida de Adequação da Amostragem.		,808
	Aprox. Chi-Square	181,839
Teste de Bartlett Sphericity	Df	10
	Sig.	,000

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por fim, no construto dependente “Confiança Comportamental”, foi-se utilizado o ‘score médio’ e não o ‘score fatorial’, pelo fato de conter somente 3 indicadores no construto, o que fez com que a análise fatorial se tornasse dispensável.

4.3 Regressão linear

Após realizada a análise fatorial exploratória e calculado o score médio do construto dependente, com os indicadores já devidamente separados, foi-se realizada

a regressão linear, com o intuito de descobrir as possíveis causalidades entre os construtos e assim avaliar se, realmente, as hipóteses propostas pelo trabalho seriam confirmadas.

Ao realizar a regressão com todos os construtos independentes e dependentes, o resultado apresentou que o modelo não se sustentava por inteiro, ou seja, duas das três hipóteses não conseguiram apresentar a relação de causalidade pretendida. O teste do p-valor que busca rejeitar a hipótese nula (neste caso a hipótese nula era de que não havia causalidade) se mostrou maior que 0,05, o que, segundo Hair *et al* (2005b), aponta que não devemos rejeitar a hipótese nula pois, há mais que 5% de chance de esse ato estar errado. A tabela de número 8, evidencia tal fato.

Tabela 8. Coeficientes*

Modelo	Padronizado		Não Padronizado			Colinearidade Estatística	
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
(Constante)	4,670	,098		47,826	,000		
1 Satisfação com o curso	,116	,118	,108	,986	,327	,693	1,444
Op. de desenvolvimento	,029	,134	,027	,216	,830	,540	1,851
Satisfação com a IES	,523	,136	,485	3,831	,000	,522	1,914

* Variável Dependente: M_CC – Confiança Comportamental

Fonte: Elaboração própria (2017).

Conforme ilustrado na tabela 8, o teste mostrou não causalidade para os construtos de Satisfação com o Curso e Oportunidade de desenvolvimento, apresentando relação inicial de causalidade somente para o construto Satisfação com a Instituição. Dessa maneira, por tratar-se de uma pesquisa acadêmica, foram retirados dos testes os dois construtos que não apresentaram as condições necessárias e continuou-se o processo de regressão utilizando somente os construtos satisfação com a instituição (independente) e confiança comportamental (dependente), buscando investigar se há causalidade entre eles.

Tabela 9. Resumo do modelo: Satisfação com a IES e Confiança comportamental

Mod.	R	R ²	R ² ajus.	Erro padrão*	Estatísticas alteradas					Durbin Watson
					R ² alt.	F alt.	df1	df2	Sig.	F alt.
1	,567a	,321	,313	,892	,321	39,769	1	84	,000	1,759

* Estimativa.

Fonte: Elaboração própria (2017).

A tabela 9 ilustra o modelo com os dois construtos (Satisfação com a Instituição e Confiança Comportamental) que apontou como R² o índice de 0,321, segundo Hair

et al. (2005b), o indicador de R^2 representa o ajuste do modelo, sendo quanto mais alto, melhor o ajuste. Assim, o modelo se mostra explicando 32% dos casos.

Para se garantir a qualidade dos resultados encontrados, é necessário fazer os testes de algumas suposições básicas (CORRAR *et al.*, 2007), assim iniciou-se com a análise da normalidade dos resíduos. Foi utilizado o teste *KS* (*Kolmogorov-Smirnov*), que ilustra se determinada série está conforme a distribuição esperada. Conforme evidenciado na tabela 10, o modelo se mostrou com o nível de significância acima de 0,05, que mostra que não se deve rejeitar a hipótese nula, que neste caso era de que se tratava de uma distribuição normal. Assim, deve-se aceitar a hipótese nula e considerar a normalidade dos resíduos, satisfazendo o primeiro pressuposto.

Tabela 10. Teste de Kolmogorov-Smirnov

		Resíduos não padronizados
N		86
Parâmetros Normais ^a	Média	,000
	Desvio Padrão	,887
	Absoluto	,092
Diferenças mais Extremas	Positivo	,040
	Negativo	-,092
Teste Estatístico		,092
Asymp. Sig. (bi-caudal)		,069

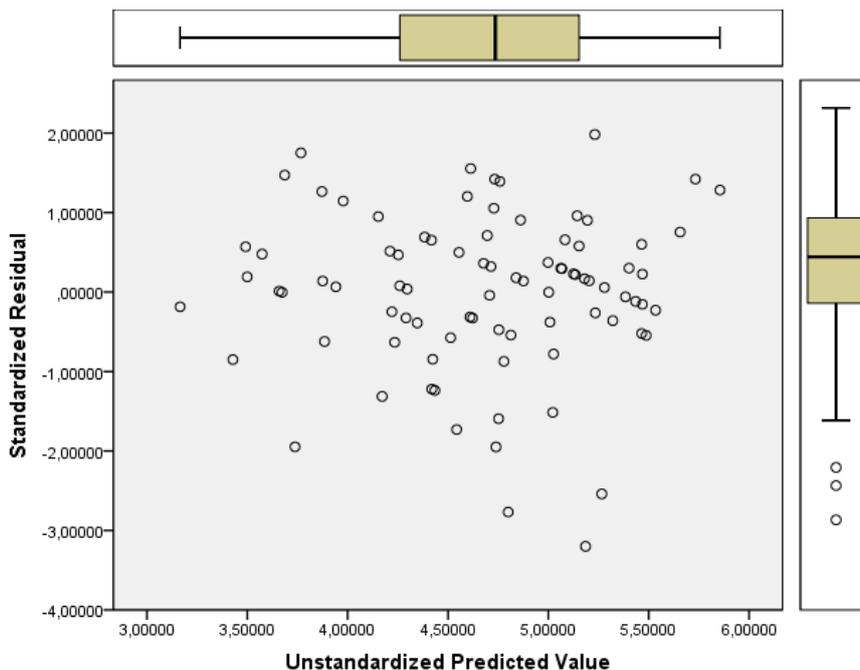
a. Teste de distribuição é Normal.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Continuando nos processos de análise dos pressupostos, foi gerado o gráfico para avaliar a homocedasticidade dos dados, que segundo Hair *et al.* (2005a), indica se há variâncias desiguais entre os dados analisados dos resíduos. Dessa maneira, no modelo estudado os dados se mostraram homocedásticos, pois apresentam certa uniformidade em sua distribuição, conforme gráfico evidenciado a seguir, na Figura 2.

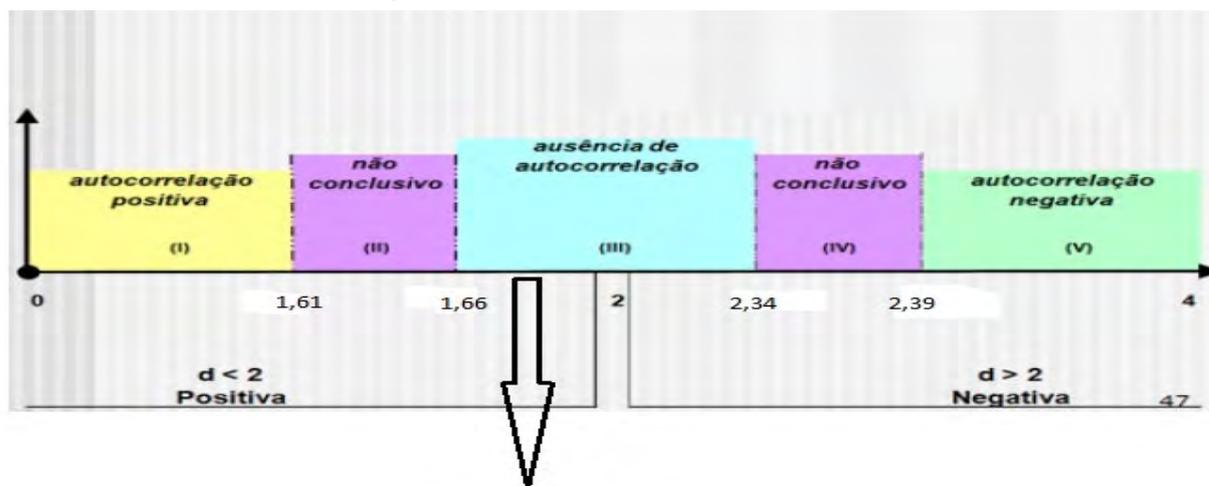
Também foi realizado o teste de *Durbin Watson*, a fim de detectar a presença de dependência nos resíduos (autocorrelação). Segundo Hair, *et al.* (2005b), este pressuposto evidencia que o valor previsto não está relacionado com qualquer outra previsão. Segundo os autores, nesta análise deve-se buscar a ausência de autocorrelação. No modelo testado, utilizando-se dos valores da tabela própria e da equação pré-estabelecida, chegando ao resultado que está evidenciado na Figura 3, demonstrando não haver autocorrelação ou dependência.

Figura 2. Gráfico de distribuição homocedástica



Fonte: Elaboração própria (2017).

Figura 3. Teste Durbin Watson



D.W. 1,759

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por fim, foi analisado se havia ausência de multicolinearidade, segundo Hair, *et al.* (2005a), isso se mostra importante pois, havendo multicolinearidade reduz-se o poder preditivo das variáveis independentes, criando uma espécie de partilha do poder preditivo destas variáveis. Para os autores citados, a presença ou ausência de multicolinearidade deve ser mensuradas através do indicador VIF (fator de inflação da variância). Segundo os autores, tal indicador deve se apresentar com índice menor que 10,0, mas ficando a cargo dos pesquisadores definirem, o mais comum no rigor acadêmico é que se determine o máximo de 5,0. No modelo analisado o índice ficou em 1,0, conforme ilustrado na tabela 11, o que demonstra ausência de multicolinearidade.

Além disso, pode-se perceber também na mesma tabela o nível de significância menor que 0,05, o que valida também o modelo com os dois construtos analisados.

Tabela 11. Coeficientes*

Mod.	Não padronizados		Padroni- zados	t	Sig.	Colinearidade estatística	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	4,678	,096		48,616	,000	
	REGR score fatorial 1 de análise 5	,610	,097	,567	6,306	,000	1,000 1,000

* Variável dependente: M_CC.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Após os cálculos realizados, pode-se evidenciar os resultados das hipóteses no Quadro 1.

Quadro 1. Resumo dos resultados das hipóteses

HIPÓTESE	CONTEÚDO	RESULTADO
H1	A Satisfação com o curso afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação a instituição.	NÃO CONFIRMADA
H2	A oportunidade de desenvolvimento afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação a instituição	NÃO CONFIRMADA
H3	A Satisfação com a instituição afeta positivamente a confiança comportamental que se tem, em relação a instituição.	CONFIRMADA

Fonte: Elaboração própria (2017).

5 Conclusões e limitações da pesquisa

Em um cenário de alto crescimento da concorrência no setor educacional, a construção de uma relação de confiança com o consumidor, pode ser um bom caminho para se conquistar a preferência dos estudantes e daqueles que estão em busca de uma vaga no ensino superior. Conforme a literatura pesquisada, a confiança é um estado psicológico, que leva em consideração a expectativa positiva sobre o comportamento do outro (ROUSSEAU *et al.*, 1998). Corroborando com a importância do tema, Brei (2001) afirma em seu trabalho que a confiança afeta positivamente, tanto o valor percebido pelo cliente, quanto a relação de lealdade com a organização.

Dessa maneira, esta pesquisa buscou avaliar se a satisfação do aluno com a experiência acadêmica é um fator que gera relação de confiança comportamental para com a instituição. Para tanto, os instrumentos utilizados foram a escala ESEA (SCHLEICH *et al.*, 2006), formada pelos construtos de satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição; e o construto de confiança comportamental, parte integrante da escala de confiança proposta por Terres e Santos (2013).

Os resultados evidenciaram que a satisfação com a experiência acadêmica não gera confiança comportamental para com a instituição, sendo somente o construto satisfação com a instituição que afeta positivamente a relação de confiança com a instituição. Tal resultado vai ao encontro, de certa forma, as afirmações de Doney e Cannon (1997) e Sirdeshmukh *et al.* (2000) que afirmam que a confiança do consumidor é desenvolvida em cima das relações com a empresa e com os colaboradores 'da fronteira', não necessariamente na relação com os produtos ou serviços prestados.

Corroborando com essa afirmação, Santos e Fernandes (2008) afirmam que resolver satisfatoriamente problemas na execução do serviço, pode gerar maior impacto positivo para a empresa, do que simples situações de rotina. Tais fatos podem sinalizar os motivos pelos quais construtos mais voltados à execução do serviço, como satisfação com o curso e oportunidade de desenvolvimento não afetam positivamente a confiança que se tem para com a instituição.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, pode-se perceber que a confiança comportamental (intenção de agir) é afetada pela postura da instituição, pelos seus modos de contato e relacionamento com o aluno, podendo vir até a ter cursos satisfatórios e dar oportunidades de crescimento aos seus alunos, e ainda assim não conseguir despertar nestes, um sentimento de confiança comportamental para com a instituição. Tal fato se mostra extremamente importante, pois segundo Santos e Fernandes (2008), a confiança é um antecedente da lealdade.

As limitações dessa pesquisa se encontram no campo da amostra e foco de objeto a ser pesquisado. A amostra trabalhada possuía um número baixo de respondentes, o que pode causar distorções em alguns resultados, principalmente no que se refere a testes de significância (HAIR *et al.*, 2005b). Outro fator a ser considerado como uma limitação, foi a escolha de um único curso (administração) nas três instituições pesquisadas, podendo limitar os achados ao perfil deste público especificamente. Dessa forma, recomenda-se que em futuras pesquisas utilize-se de amostras maiores e que o trabalho seja focado em analisar a relação satisfação x confiança, em diferentes cursos de diferentes instituições, a fim de se ter uma maior base de dados.

Por fim, recomenda-se a continuação dos estudos, sobretudo longitudinais (medindo a evolução dos alunos do início ao fim do curso), a fim de se avaliar as variáveis que impactam a relação de confiança comportamental para com a instituição, visto que no cenário de concorrência crescente, tal construto que antecede a lealdade torna-se extremamente vital.

Referências

- AITKEN, N. D. College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model source. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 1, p. 32-50, 1982.
- ASTIN, A. W. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- BEBER, S. J. N. Estado atual dos estudos sobre a satisfação do consumidor. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – Enanpad, 23., 1999. Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999.
- BERRY, L. Retailers with a future. **Marketing Management**, v. 5, n. 1, 1995.
- BLAU, P. M. Power and exchange in social life. New York. 1964.
- BREI, V. A. Antecedentes e consequências da confiança do consumidor final em trocas relacionais com empresas de serviço: um estudo com o usuário de *internet banking* no Brasil. 2001. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – UFRS, Porto Alegre, 2001.
- CASTALDO, S. **Trust variety**: conceptual nature, dimensions and typologies. IMP 2003 Conference, Lugano. Switzerland, 2003.
- CHIOU, J.; DROGE, C. Service quality, trust, specific asset investment, and expertise: direct and indirect effects in a satisfaction-loyalty framework. **Academy of Marketing Science Journal**, v. 34, n. 4, p. 613-28, 2006.
- CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo: Atlas, 2007.
- CUMMINGS, L. L.; BROMILEY, P. **Organizational responses to crisis**: the centrality of trust. In: KRAMER, R. M.; TYLER, T. R. (Orgs.) **Trust in organizations**: frontiers of theory and research, Sage Publications, California: 1996.
- DONEY, P. M.; CANNON, J. P. **An examination of the nature of trust in buyer-seller relationship**. *Journal of Marketing*, v. 61, n. 2, 1997.
- GARBARINO, E.; JOHNSON, M. The different roles of satisfaction, trust and commitment for relational and transactional consumers. **Journal of Marketing Iss.** v. 2, n. 63, 1999.
- HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; RONALD, L. T.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Editora Bookman, 2005a.
- HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Editora Bookman. 2005b.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística Da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 29 out. 2016.
- LEWIS, J. D.; WEIGERT, A. J. **Social atomism, holism, and trust**. *The Sociological Quarterly*, 1985.

- LORENZONI, I. **Ocupação das vagas indica a predominância das mulheres**. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17241>>. Acesso em 04 nov. 2016.
- MEYER, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE**, v. 13, n. 1, 2015.
- MEYER, V.; PASCUCCHI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, 2012.
- NGUYEN, N.; LEBLANC, G. Image and reputation of higher education institutions in student's retention decisions. **The international Journal of Education Management Bradford**, v. 15, 2001.
- PEREIRA, B. C. S.; GIL, C. Avaliando a satisfação de alunos de escolas de administração: uma nova perspectiva de gestão. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/23>>. Acesso em: 04 nov 2016.
- ROCHA, J. M.; CASARTELLI, A. O. Análise do processo de implantação do balanced scorecard (BCS) em uma instituição de ensino superior. **Revista GUAL**, v. 7, n. 3, 2014.
- ROUSSEAU, F. M.; SITKIN, S. B.; BURT, R. S.; CAMERER, C. Not so different after all: a cross-discipline view of trust. **The Academy of Management Review**, v. 23. 1998.
- SANTOS, C. P.; FERNANDES, D. V. H. A recuperação de serviços como ferramenta de relacionamento e seu impacto na confiança e lealdade dos clientes. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 1, 2008.
- SCHAWB, A. J. **Electronic classroom**. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/ssw/eclassroom/schwab.html>>. Acesso em: 22 jan. 2010.
- SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, 2006.
- SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do ensino Superior**. São Paulo, 2016.
- SILVA, R. **Balanced Scorecard – BSC: gestão de ensino superior, gestão profissionalizada e qualidade de ensino para instituições de ensino superior privado**. Curitiba: Juruá, 2009.
- SIRDESHMUKH, D.; SINGH, S.; SABOL, B. Consumer trust, value and loyalty in relational exchanges. **Journal of Marketing**, v. 66, n. 1, 2002.
- 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.
- SORDI, J. **Brasileiros estão casando cada vez mais tarde**. Jornal Zero Hora. Porto Alegre: 11 abr. 2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2015/04/brasil-brasileiros-estao-casando-cada-vez-mais-tarde-4737796.html>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SOUZA, S. A.; ALVES, F. M. S.; BUSS, R. N. Satisfação de estudantes do curso de graduação em administração na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32., 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

TAX, S. S.; BROWN, S. W.; CHANDRASHEKARAN, M. Customer evaluations of service complaint experiences: implications for relationship marketing. **Journal of Marketing**, v. 62, n. 2, 1998.

TERRES, M. S. T.; SANTOS, C. P. Desenvolvimento de uma escala *para* mensuração das confianças cognitiva, afetiva e comportamental e seus impactos na lealdade. **Revista Brasileira de Marketing - REMark**, v. 12, n. 1, 2013.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Antecedentes da qualidade percebida de um curso de administração: uma abordagem não linear. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, n. 40, 2011.