

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO**

**COCRIAÇÃO, VALOR DE USO, SATISFAÇÃO E
CUSTOS DE TROCA COMO ANTECEDENTES DA
RETENÇÃO DE CLIENTES NO ENSINO SUPERIOR**

GUILHERME COELHO NUNES

Caxias do Sul, 29 de maio de 2018.

GUILHERME COELHO NUNES

**COCRIAÇÃO, VALOR DE USO, SATISFAÇÃO E
CUSTOS DE TROCA COMO ANTECEDENTES DA
RETENÇÃO DE CLIENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca de Avaliação designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração. Linha de Pesquisa: Estratégia e Operações.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Sperandio Milan

Caxias do Sul, 29 de maio de 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

N972c Nunes, Guilherme Coelho

Cocriação, valor de uso, satisfação e custos de troca como antecedentes da retenção de clientes no ensino superior / Guilherme Coelho Nunes. – 2018.

93 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2018.

Orientação: Gabriel Sperandio Milan.

1. Clientes - Fidelização. 2. Valor (Economia). 3. Universidades e faculdades. I. Milan, Gabriel Sperandio, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 658.89

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

GUILHERME COELHO NUNES

**COCRIAÇÃO, VALOR DE USO, SATISFAÇÃO E
CUSTOS DE TROCA COMO ANTECEDENTES DA
RETENÇÃO DE CLIENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca de Avaliação designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração. Linha de Pesquisa: Estratégia e Operações.

Conceito Final
Aprovado em 29 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Sperandio Milan – UCS – Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Deonir De Toni – UCS – Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Fabiano Larentis – UCS – Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Pelayo Munhoz Olea – UCS – Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Paula Patrícia Ganzer – Faculdade CNEC Farroupilha

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, na pessoa do Coordenador do Curso, o Professor Dr. Gabriel Sperandio Milan, por oportunizar experiências que contribuíram para minha formação acadêmica, e à CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, pela bolsa de estudos do PROSUC – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias, que possibilitou o custeio do meu curso.

Agradeço a todos professores do PPGA; e, em especial aqueles que não mediram esforços para obter de mim o melhor que pude oferecer, os Profs. Drs. Deonir De Toni, Eric Charles Henri Dorion, Fabiano Larentis, Gabriel Sperandio Milan, Paulo Fernando Pinto Barcellos, Pelayo Munhoz Olea e Luciene Eberle. Ao Prof. Dr. Gabriel Sperandio Milan, cujas aulas inspiraram esta pesquisa, agradeço especialmente pela sua dedicação à tarefa de me orientar neste desafio, e pela confiança e generosidade que sempre dispensou a mim.

Agradeço aos colegas bolsistas pelo coleguismo; e, aos colegas da Turma 11, pelo compartilhamento de todos os momentos de apreensão e conquista que vivenciamos juntos no decorrer do curso. Agradeço especialmente aos colegas Lidiane Campos da Cunha e Tiago Martini Riboldi, pela amizade, pela parceria na produção de artigos e pelas infinitas discussões acadêmicas, práticas e *nonsense*.

Agradeço aos amigos Ricardo Reche, Roberto Macagnan, Tatiane Alberton, Tiago Martini Riboldi e Jeniffer Pinheiro pelo valioso auxílio na coleta de dados, e a Morgana Pistore pela sua paciente ajuda nas revisões finais.

Por fim, agradeço a minha família: meus sobrinhos Henrique e Elisa, minha mãe, Vera Elisa, e minha irmã, Anelise, que estando a minha frente, sempre iluminaram meu caminho.

EPIGRAFE

Nothing so needs reforming
as others people's habits.
Fanatics will never learn that,
though it be written
in letters of gold across the sky.
It is the prohibition
that makes anything precious.

Mark Twain

RESUMO

A retenção de clientes é considerada uma possível fonte de vantagem competitiva e um fator-chave de sucesso para organizações que buscam melhorar sua participação de mercado, lucratividade e rentabilidade. Entretanto, ainda não há um consenso de quais construtos são antecedentes efetivos para o estímulo de retenção de clientes para os mais diversos tipos de serviço. Para auxiliar a suprir esta lacuna, este estudo teve como foco central validar um modelo teórico que abarca os construtos cocriação, valor de uso, satisfação de clientes e custos de troca como antecedentes da retenção de clientes. O estudo foi implementado por meio de uma pesquisa do tipo *survey* aplicada a 301 alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os dados foram analisados através da estatística multivariada, mediante a utilização da técnica de Modelagem de Equações Estruturais para analisar as relações entre os construtos intrínsecos ao Modelo Teórico testado. Os resultados indicaram que o modelo teórico apresentou índices satisfatórios de ajuste, implicando que a cocriação de valor impacta positivamente na satisfação de clientes e no valor de uso, a satisfação de clientes impacta positivamente nos custos de troca e na retenção de clientes, os custos de troca impactam positivamente na retenção de clientes. Porém, o valor de uso não apresentou impacto significativo na retenção de clientes, contrariando os resultados esperados. Assim sendo, o estudo contribui para o melhor entendimento de cada construto individualmente, bem como apresenta evidências empíricas de suas relações como antecedentes da retenção de clientes, especialmente a cocriação como forte preditor do valor de uso e da satisfação de clientes no contexto da educação superior.

Palavras-chave: cocriação de valor, valor de uso, satisfação de clientes, custos de troca, retenção de clientes, serviços educacionais.

ABSTRACT

The customer retention is considered a possible source of competitive vantage and a key factor of success to organizations that seek to improve their market share and profitability. However, there isn't a consensus about which constructs are effective antecedents for stimulate customer retention through different services types. Aiming to this gap, this research project has, at this central focus, the development and test a Theoretical Model that include the value co-creation, value-in-use, customer satisfaction and switching costs as antecedents of customer retention constructs. This study was implemented by the use of a survey research applied to 301 undergraduate students of a Higher Education Institutions (HEIs). The data was analyzed through the Structural Modeling Equation in order to analyze the relationships among the constructs presented in the proposed Theoretical Model. The results indicated that the tested theoretical model presented satisfactory fit indexes, implying that value co-creation impacts positively in customer satisfaction and value-in-use, customer satisfaction impacts positively in switching costs and customer retention, switching costs impacts positively in customer retention. However, value-in-use did not show significant impact on customer retention, contradicting the expected results. Thus, the study contributes to a better understanding of each individual construct, as well presents empirical evidences of their relationships as antecedents of customer retention, especially the co-creation as a strong predictor for value-in-use and customer satisfaction in the higher education context.

Keywords: value co-creation, value-in-use, customer satisfaction, switching costs, customer retention, educational services.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
AGFI	<i>Adjusted Goodness-of-fit Index</i> (Índice Ajustado de Qualidade do Ajuste)
C-DL	<i>Customer-dominant Logic</i> (Lógica do Cliente-Dominante, LC-D)
CFI	<i>Comparative Fit Index</i> (Índice de Ajuste Comparativo)
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EAD	Ensino à Distância
G-DL	<i>Goods-dominant Logic</i> (Lógica do Bem-Dominante, LB-D)
IESs	Instituição(ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FTEC	Faculdade de Tecnologia
GDL	<i>Goods-dominant Logic</i> (Lógica Dominante de Bens)
GFI	<i>Goodness-of-fit Index</i> (índice de Qualidade do Ajuste)
GL	Graus de Liberdade
GLS	<i>Generalized Least Squares</i> (Mínimos Quadrados Generalizados)
LC-D	Lógica do Cliente-Dominante
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MI	<i>Modification Indices</i>
ML	Máxima Verossimilhança (ML — <i>Maximun Likelihood</i>)
NFI	<i>Normed Fit Index</i> (Índice de Ajuste Normado)
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> (Raiz do Erro Quadrático)
RS	Estado do Rio Grande do Sul
S-DL	<i>Service-dominant Logic</i> (Lógica Dominante do Serviço)
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SP)
SEM	<i>Structural Equations Modeling</i> (Modelagem de Equações Estruturais)
SL	<i>Service Logic</i> (Lógica de Serviços)
TLI	<i>Tucker-Lewis Index</i> (Índice de Tucker-Lewis)
VIF	Fator de Inflação da Variância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do crescimento no número de matrículas nas IES do Brasil.....	19
Figura 2 – Modelo Teórico proposto.....	38
Figura 3 – Operacionalização dos construtos.....	42
Figura 4 – Modelo Estrutural	54
Figura 5 – Modelo Estrutural com ajustes.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições privadas por ano	18
Tabela 2 – Resultados de <i>outliers</i> multivariados.....	47
Tabela 3 – Valores de Assimetria (<i>skewness</i>) e Curtose (<i>kurtosis</i>).....	48
Tabela 4 – Testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk	49
Tabela 5 – Teste de Levene	50
Tabela 6 – Análise de Multicolinearidade.....	51
Tabela 7 – Variância explicada e Alpha de Cronbach dos construtos	58
Tabela 8 – Confiabilidade composta e variância extraída dos construtos.....	59
Tabela 9 – Validade discriminante	60
Tabela 10 – Teste de Bagozzi e Phillips.....	61
Tabela 11– Sexo dos respondentes.....	62
Tabela 12 – Idade dos respondentes	63
Tabela 13 – Curso que o respondente frequenta na IES.....	63
Tabela 14 – Quantidade de disciplinas cursadas pelo respondente	64
Tabela 15 – Tempo em semestres que o respondente está na IES	64
Tabela 16 – Formação educacional anterior dos respondentes	65
Tabela 17 – Renda familiar mensal dos respondentes.....	65
Tabela 18 – Descontos na mensalidade (bolsas de estudo).....	66
Tabela 19 – Estatística descritiva das variáveis pertencentes aos construtos.....	67
Tabela 20 – Medidas de ajustes do Modelo Teórico	69
Tabela 21 – Resultado do teste de hipóteses – Modelo Teórico	70
Tabela 22 – Coeficientes de determinação – Modelo Teórico	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	18
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.3.1 Objetivo Geral	25
1.3.2 Objetivos Específicos.....	25
2. REFERENCIAL TEÓRICO E RELAÇÕES HIPOTETIZADAS	26
2.1 CONCEITO DE COCRIAÇÃO	26
2.2 CONCEITO DE VALOR DE USO.....	27
2.3 RELAÇÃO ENTRE COCRIAÇÃO E VALOR DE USO	28
2.4 CONCEITO DE SATISFAÇÃO DE CLIENTES.....	29
2.5 RELAÇÃO ENTRE COCRIAÇÃO E SATISFAÇÃO DE CLIENTES	30
2.6 CONCEITO DE CUSTOS DE TROCA	32
2.7 RELAÇÃO ENTRE SATISFAÇÃO E CUSTOS DE TROCA	33
2.8 CONCEITO DE RETENÇÃO DE CLIENTES	34
2.9 RELAÇÃO ENTRE VALOR DE USO E RETENÇÃO	35
2.10 RELAÇÃO ENTRE SATISFAÇÃO E RETENÇÃO DE CLIENTES.....	36
2.11 RELAÇÃO ENTRE CUSTOS DE TROCA E RETENÇÃO DE CLIENTES	37
2.12 MODELO TEÓRICO PROPOSTO E RELAÇÕES HIPOTETIZADAS	38
3. MÉTODO DE PESQUISA	40
3.1 PESQUISA DESCRITIVA	40
3.1.1 População-alvo e Amostragem	40
3.1.2 Operacionalização dos Construtos e Elaboração do Instrumento de Coleta de Dados	41
3.1.3 Validação do Instrumento de Coleta de Dados.....	43
3.1.4 Pré-Teste do Instrumento de Coleta de Dados	43
3.1.5 Coleta e Processamento dos Dados	44
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	45
3.2.1 <i>Missings</i>	45
3.2.2 <i>Outliers</i>	46
3.2.3 Testes das Suposições da Análise Multivariada.....	47
3.3 MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS (MEE)	52
3.3.1 Especificação do Modelo de Mensuração.....	53
3.3.2 Matriz de Entrada de Dados e Método de Estimação do Modelo.....	55
3.3.3 Seleção das Medidas de Ajuste do Modelo.....	55
3.3.4 Validação Individual dos Construtos.....	57
3.3.5 Validação do Modelo Teórico.....	61
4. RESULTADOS DA PESQUISA	62
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	62
4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS OBSERVÁVEIS	66
4.3 VALIDAÇÃO DO MODELO TEÓRICO	67
4.3.1 Medidas de Ajuste do Modelo Teórico	67
4.3.2 Teste de Hipóteses.....	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
5.1 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	72

5.2 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS	75
5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	78
5.4 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS FUTURAS.....	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	91

INTRODUÇÃO

O estudo das práticas relacionais, que se insere na área do marketing de relacionamento, iniciou nos anos 70 e se desenvolveu a partir de estudos de serviços da Escola Nórdica de serviços, quando o marketing passou de ser entendido como uma abordagem transacional (simplesmente compra e venda de algo) para ser percebido como uma abordagem relacional (com a venda de algo sendo consequência do relacionamento estabelecido por parte de uma empresa e o seu cliente) (PARVATIYAR; SHETH, 2000). Entretanto, o marketing de relacionamento, como escola de pensamento, ganhou destaque nos anos 90 a partir da ênfase na natureza relacional, principalmente ligada à área do marketing de serviços (GRÖNROOS, 2000).

Neste sentido, McKenna (1992) oferece uma definição interessante acerca do marketing de relacionamento, substituindo a visão de que o marketing deve manipular ou induzir o cliente, através de ações de comunicação e de vendas, para uma visão na qual o cliente deve ser genuinamente envolvido em um processo de interações com a empresa, por meio de uma comunicação (diálogo) efetiva e da troca de conhecimentos. O marketing de relacionamento, portanto, refere-se a todas as atividades de marketing direcionadas a estabelecer, desenvolver e sustentar trocas relacionais em uma perspectiva de longo prazo (MORGAN; HUNT, 1994).

O marketing de relacionamento, então, tem como um de seus principais objetivos a retenção de clientes (VAVRA; PRUDEN, 1995), o que permite às organizações melhorar a oferta de seus produtos e/ou serviços com base na curva de aprendizagem (ABELL; HAMMOND, 2001), reduzir custos, uma vez que, por exemplo, com a diminuição de apenas 5% na perda de clientes, as empresas podem aumentar seus lucros de 25% a 85%, dependendo do setor em que atuam (REICHHELD; SASSER Jr., 1990; MILAN et al., 2015), além de maximizar a lucratividade e a rentabilidade dos clientes, estimulada pela recompra, a qual pode ser potencializada por táticas de *up-selling* e *cross-selling* (KAMAKURA, 2007).

Por proporcionar tais benefícios, as práticas relacionais, no contexto do marketing de relacionamento, são tratadas por pesquisadores como uma estratégia de marketing defensivo (MILAN et al., 2015), uma vez que busca melhorar o desempenho econômico das empresas a partir da retenção dos clientes existentes (atuais), considerada, portanto, uma possível fonte de vantagem competitiva para as organizações (BOYD, 1996; PALMATIER et al., 2006; CAMBRA-FIERRO; MELERO-POLO; SESE, 2015).

Todavia, ainda não há um “modelo universal”, ou um conjunto específico de construtos que garanta a explicação do fenômeno da retenção de clientes para todos os tipos de serviços (KUMAR; SHAH, 2015). E é por isso que, os pesquisadores incentivam novos estudos que testem diferentes modelos, construtos e relações entre eles para verificar quais seriam os melhores antecedentes (ou determinantes) da retenção de clientes nos diversos tipos de serviços (ELSHARNOUBY, 2015; DUQUE, 2014).

A importância da natureza relacional e colaborativa do marketing de serviços também ganhou destaque no debate sobre as lógicas de marketing. A *Service-dominant Logic* (S-DL) desenvolvida por Vargo e Lusch (2004), a *Service Logic* (SL), proposta por Grönroos (2006) e a *Customer-dominant Logic* (C-DL), de Heinonen et al. (2010), trouxeram novas ideias e visões sobre a abordagem tradicionalmente dadas ao serviço, uma vez que, no marketing, predominava uma abordagem mais voltada aos produtos, a qual é referida pelos autores como sendo a *Goods-dominant Logic* (G-DL).

Vargo e Lusch (2004; 2008) propuseram a S-DL como uma alternativa à G-DL. A G-DL por se tratar de uma lógica voltada para produtos, ou bens tangíveis, não atendia à necessidade de oferecer uma base teórica clara e adequada à prestação de serviços, uma vez que postulava que a criação de valor para o cliente se dava na esfera do provedor de serviços, não admitindo o envolvimento ou interações efetivas com os clientes, os usuários do serviço. Assim como a S-DL, a SL de Grönroos (2006; 2008) também propõe que a criação de valor se dá na esfera de intersecção, ou seja, no âmbito das interações, existentes e necessárias entre o provedor de serviços e o cliente, momentos estes quando ocorre a cocriação de valor.

Por sua vez, a C-DL busca uma perspectiva sob o ponto de vista do cliente (ou usuário de serviços), na qual o valor emerge do uso e do contexto de vida e das experiências dos clientes, em uma esfera exclusiva deste, afastada do provedor de serviços (HEINONEN et al., 2010; STRANDVIK; HEINONEN, 2015).

A partir das perspectivas das S-DL, SL e C-DL, buscou-se, a partir da presente pesquisa, propor e validar um Modelo Teórico, com o intuito de compreender como a relação entre clientes (usuários do serviço) e prestadores de serviços pode resultar na retenção de clientes. Para alcançar este objetivo, foi proposta uma pesquisa empírica para observar as relações entre os construtos cocriação, valor de uso, satisfação de clientes e custos de troca como antecedentes da retenção de clientes no contexto do ensino superior brasileiro, ou seja, contextualizando-se a pesquisa em serviços educacionais, mais especificamente, com clientes (alunos) de uma IES – Instituição de Ensino Superior localizada na Serra Gaúcha.

O primeiro construto testado foi a cocriação de valor. Segundo Prahalad e Ramaswamy (2004), a cocriação permite uma visão centrada na relação na qual clientes e empresas interagem e cocriam valor. Neste horizonte, Grönroos (2014) define a cocriação como o processo de criar alguma coisa conjunta, entre dois ou mais atores, mesclando-se em um processo dialógico e colaborativo, por meio do qual os atores se influenciam mutuamente em seus processos e resultados. Por se aproximar muito da relação idealizada de professor-aluno, Brambilla e Damacena (2012a) entendem que a prática de cocriação é imperativa no contexto educacional. A relação entre cliente (aluno) e prestador de serviços (IES), aqui vista, mais predominantemente, como relação aluno-professor, é tema de variados trabalhos que buscam entender os papéis assumidos nesta relação (HALBESLEBEN; WHEELER, 2009; LAING; LAING, 2016), bem como a natureza colaborativa da prestação de serviços em ambientes educacionais (BOVILL; COOK-SATHER; FELTEN, 2011; FAGERSTROM; GHINEA, 2013).

O segundo construto testado foi o valor de uso, entendido como a avaliação da experiência de serviço, ou a percepção do resultado geral proveniente das experiências do cliente (SANDSTROM et al., 2008). Para Grönroos (2014), o valor de uso é valor para o cliente, criado e determinado pelo cliente. Além disso, Kleinaltenkamp (2015) afirma que as experiências acumuladas de cocriação de valor moldam as expectativas de valor de uso, pois a partir da utilização (ou uso) dos serviços, através da prática de cocriação, é que se originam relações de troca mais complexas e duradouras, e que resultarão, de fato, no valor de uso (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012a).

O terceiro construto testado como antecedente da retenção de clientes foi a satisfação de clientes. Fornell (1992) já apresentava a satisfação de clientes não como uma avaliação pós compra, mas como uma forma de satisfação geral e cumulativa, levando em conta a totalidade das experiências agregadas ao longo do tempo e, até mesmo projetadas a momentos futuros. Para a área de serviços, considerando, em essência sua natureza relacional, a satisfação geral ou global do cliente é adequada (SPITERI; DION, 2004).

O quarto construto testado como antecedente da retenção de clientes foi os custos de troca. Os custos de troca representam os custos financeiros e de tempo envolvidos na troca de um provedor de serviços, assim como os custos de coletas de informação e riscos envolvidos, bem como as perdas de investimentos derivadas do fim do relacionamento (BURNAHM; FRELS; MAHAJAN, 2003).

Para atingir os objetivos da pesquisa, são apresentadas, no Capítulo 1, a justificativa e relevância da pesquisa, o problema de pesquisa e seus objetivos (geral e específicos).

No Capítulo 2, é apresentada a fundamentação teórica necessária, sendo abordadas as correntes teóricas que sustentam esta proposta de pesquisa, através de uma revisão de estudos e autores que abordam o tema, indicando e apoiando as relações hipotetizadas e, conseqüentemente, o Modelo Teórico proposto.

No Capítulo 3, por sua vez, é descrito o método de pesquisa, sendo descritas a sua natureza, a abordagem de pesquisa seguida e as técnicas e procedimentos de pesquisa que foram implementados, considerados adequados aos objetivos propostos.

No Capítulo 4, são apresentados as análises de dados e os resultados encontrados pela pesquisa, bem como o teste de hipóteses. No Capítulo 5, por fim, são apresentadas as considerações finais da presente pesquisa, por meio da discussão das implicações teóricas e gerenciais, assim como as limitações da pesquisa e sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

1. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Entre 1998 e 2011, o número total de IESs (Instituições de Ensino Superior) no Brasil cresceu 443,48%. O crescimento do setor, relativo ao aumento do número de matrículas se deu, em grande parte, pelo recorde do número de instituições privadas criadas a partir do final da década de 90. Em 2011, as IESs privadas representavam 90% do total de IESs brasileiras, atendendo aproximadamente 1,2 milhões de novos alunos (SCAGLIONE; PIZA, 2011).

Tal crescimento foi alavancado pela Lei nº 9.394, de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que permitiu e facilitou a abertura de IESs privadas no Brasil, aumentando o número de vagas ofertadas no ensino superior além da demanda, o que provocou uma acirrada competição entre as IESs no país.

A concorrência entre as IESs ocorreu, principalmente, entre as instituições privadas. Segundo informações publicadas pelo INEP (2016), o Brasil possuía, em 2015, um total de 2.364 IESs, sendo que, destas, 2.069 eram IESs privadas. Além da redução no crescimento anual das matrículas, nos últimos anos está ocorrendo uma constante diminuição no número de IESs privadas, conforme é possível observar na Tabela 1. Este cenário de mercado gera a necessidade de um melhor gerenciamento das IESs, a transformação das faculdades em unidades de negócios, administradas e geridas como tal. E isto, não é apenas uma exigência do mercado competitivo, mas um aspecto de sobrevivência como em qualquer outro segmento ou nicho de mercado (PARRINO, 2009; SCAGLIONE; PIZA, 2011).

Tabela 1 – Número de instituições privadas por ano

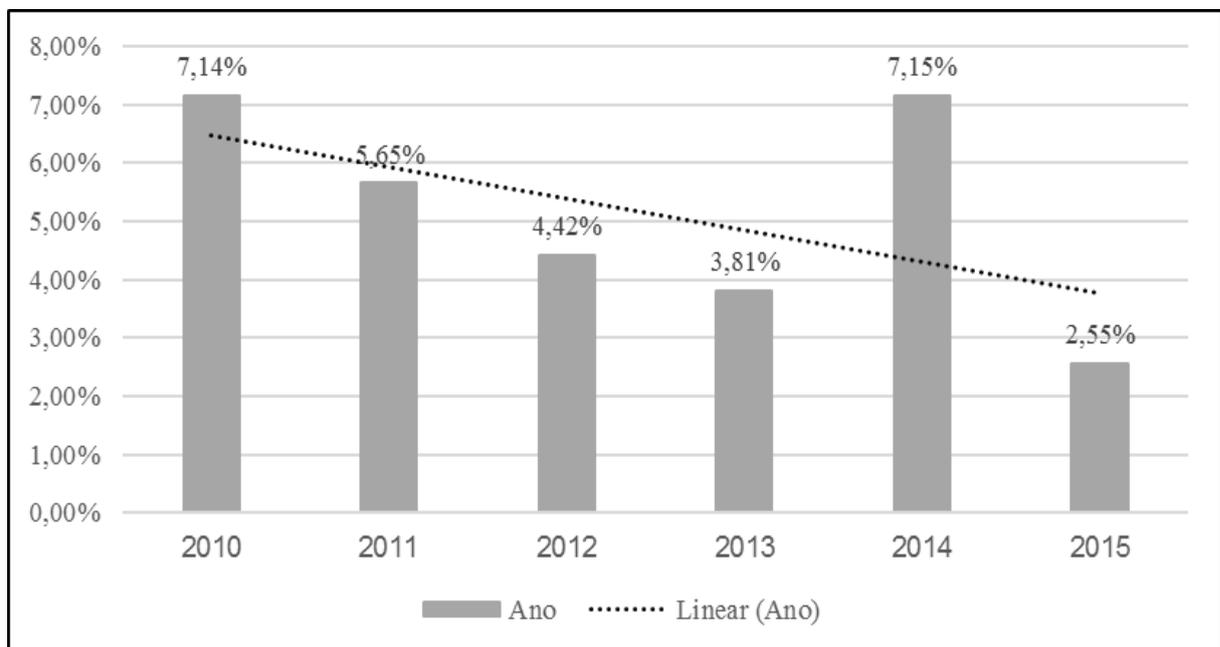
Anos	2012	2013	2014	2015
Número de instituições privadas no Brasil	2.112	2.090	2.070	2.069

Fonte: INEP (2016).

O ensino superior no Brasil, no período que compreende os anos entre 1995 e 2010 mostrou aumento de 262,52% no número total de matrículas, observando-se que a principal expansão ocorreu na rede privada, com um crescimento de 347,15%, comparado ao

crescimento de 134,58% na rede pública (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Contudo, de acordo com os últimos dados publicados pelo INEP (2016), o número de matrículas nas IESs apresenta uma tendência de redução na porcentagem de crescimento anual, como pode ser observado na Figura 1, exceto no ano de 2014. Com isso, o setor se mostra propício para a realização de estudos que busquem elementos que possam contribuir para a reversão deste cenário, ainda que o ano de 2014 tenha demonstrado resultado diferente, também sugerindo a premência de uma qualificação na gestão das IESs do país.

Figura 1 – Evolução do crescimento no número de matrículas nas IES do Brasil



Fonte: INEP (2016).

Inclusive, Scaglione e Piza (2011) ressaltam que além de vagas ociosas, o mercado do ensino superior privado ainda teve de suportar, no Brasil, uma redução populacional de 24% compreendida na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, entre 2005 e 2010, a entrada em massa de novas IESs, focadas em educação à distância (EAD), e um considerável aumento nas taxas de evasão escolar. Aliás, de acordo com a definição do Ministério da Educação (MEC), evasão é a “saída definitiva (do aluno) do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19).

No ano de 2000, a taxa de abandono de alunos do ensino superior no Brasil foi de 14%, uma das mais baixas da América Latina, explicada por Parrino (2009) como resultado de um percentual baixo de ingresso no ensino superior, também em comparação com outros

países da América Latina, uma vez que é grande o percentual da população brasileira que não completa os níveis primários e médios de educação.

O Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015, fornecido pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), diz que as IESs do Estado do Rio Grande do Sul (RS) apresentaram, no ano de 2015, uma taxa de evasão de aproximadamente 35% (SEMESP, 2016). Isso significa dizer que, neste contexto, a manutenção de alunos, que pode ser entendida como a retenção de clientes, apresenta-se como um elemento importante para a sobrevivência e para a sustentabilidade financeira das IESs brasileiras, não apenas gaúchas.

Aliás, Kotler e Fox (1994) afirmaram nos anos 90 que muitos educadores e gestores educacionais ainda consideravam as atividades de marketing incompatíveis com a missão educacional, porém já sofriam com o declínio de matrículas. Havia medo nos gestores das IESs de mercantilizar a educação. A educação, por não se configurar a partir de uma simples relação comercial, pode sugerir o questionamento de que deve ser tratada como serviço, um negócio, ou não (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011). Porém, tal discussão poderia ser resgatada ao refletir sobre a possibilidade de diferenciar mercantilização da educação de uma educação conduzida dentro da perspectiva da S-DL (ou Lógica Dominante de Serviço), o que seria pertinente (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012b), uma vez que o aluno assumiria um papel efetivo na cocriação de valor no processo educacional.

Popa (2015) entende que as IESs estão se concientizando da importância de adotar uma orientação de marketing em suas atividades. Sendo assim, as IESs privadas também poderiam se beneficiar de elementos do marketing de relacionamento para obter maiores níveis de satisfação de seus clientes (alunos), repercutindo em menores índices de evasão de alunos, sem que seus esforços mercadológicos interfiram nos modelos pedagógicos propostos. Por isso, atualmente, o marketing está em primeiro plano nas atividades da maioria das instituições educacionais (FAGERSTROM; GHINEA, 2013).

O setor educacional, assim como em outras relações comerciais, pode obter vantagens com a utilização do marketing de relacionamento, notadamente por que as relações de aprendizado incidem durante as interações entre os clientes (alunos) e os provedores de serviço (a instituição e seus professores). Hemsley-Brown e Oplatka (2006) articulam que as teorias e os conceitos de marketing têm oferecido efetividade no contexto dos negócios e têm sido gradativamente adotados por pesquisadores do contexto de gerenciamento das IESs. No entanto, as peculiaridades da natureza dos serviços de ensino superior, serviços educacionais, demandam cuidado na aplicação destas proposições.

Diante deste cenário, a retenção de clientes, ou melhor, a retenção de alunos, no ensino superior surge como fator-chave para a sustentabilidade das IESs privadas. Segundo Schultz (1995), programas de marketing de relacionamento tem por objetivo básico manter clientes e aumentar sua retenção, e até mesmo, sua lealdade com base em serviços diferenciados, a longo prazo, e que tenham o potencial de aumentar o valor mútuo à medida que as partes envolvidas aprendem um sobre o outro.

Para Hofstatter (2010) a retenção de clientes (alunos) é um elemento estratégico para as IES, uma vez que implica na possibilidade de melhores recursos financeiros para as IESs, enquanto que Parrino (2009) vai mais longe, a retenção de clientes (alunos) é, para ele, um elemento estratégico para o país, já que em sua visão a educação (ou a falta dela) é responsável pelas condições de pobreza na América Latina.

A partir de então, a cooperação na relação professor-aluno, dentro do contexto das IESs, encontra respaldo teórico nos autores que abordam o marketing de relacionamento. Parvatiyar e Sheth (2000) afirmam que relacionamentos cooperativos e colaborativos levam a uma maior geração de valor e que este valor beneficiará ambas (ou todas) as partes envolvidas na relação. Neste sentido, Heide (1994) ressalta a importância das decisões relativas às especificações dos papéis desempenhados na relação. Especificações de papéis são as determinações de quais papéis os parceiros desempenharão nas tarefas relacionais, bem como os papéis específicos de indivíduos e/ou grupos na administração das atividades relacionadas à manutenção e ao aprofundamento do relacionamento existente.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A participação do aluno no seu processo educacional, seu envolvimento e o correto desempenho de seu papel na relação aluno-professor são fundamentais para o atingimento das metas desejadas por ele na contratação do serviço educacional, ou seja, em seu aprendizado. O modo como cada aluno identifica e percebe seu papel nas relações educacionais moldará suas expectativas e percepções em relação à infraestrutura disponibilizada pela IES, ao curso e às aulas. E são justamente estas expectativas e percepções do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem que influenciarão diretamente em sua percepção global acerca da qualidade dos serviços, sua satisfação com os serviços e com o provedor de serviços, motivando-o a ter uma participação mais efetiva (TELFORD; MASSON, 2005).

Na tentativa de identificar perfis de alunos mais propensos a aceitar e a se engajar nas interações inerentes à prestação de serviços e a estarem predispostos ao envolvimento

necessário a melhores resultados provenientes destas interações, muitas IESs estão desenvolvendo práticas ou programas relacionais exitosos. Inclusive, muitos autores buscaram enquadrar grupos de alunos sob diferentes metáforas, baseadas em seus comportamentos em relação às IESs e em suas atividades propostas (TIGHT, 2013; HALBESLEBEN; WHEELER, 2009).

O uso de metáforas ajuda na identificação e no controle dos papéis assumidos por alunos e por professores durante os processos de ensino-aprendizagem. A clareza e a correta definição destes papéis são fundamentais para orientar os prestadores de serviços em suas interações com os clientes (PARVATIYAR, SHETH, 2000), bem como para estabelecer as responsabilidades de cada parte envolvida na relação (HEIDE, 1994).

Deste modo, grupos de alunos foram classificados por meio de metáforas, tais como “clientes” (HALBESLEBEN; WHEELER, 2009; TIGHT, 2013; LAING; LAING, 2016), “funcionários” (HOFFMAN; KRETOVIS, 2004; GILLESPIE; PARRY, 2009; HALBESLEBEN; WHEELER, 2009), “co-produtores” (LENGNICK-HALL; SANDERS, 1997; KOTZÉ; DUPLESSIS, 2003; MCCULLOCH, 2009; CAREY, 2013), “coprofessores” (MCWILLIAM; LEBER; TAYLOR, 2007) e “sócios minoritários” (BAILEY, 2000; GILLESPIE; PARRY, 2009; HALBESLEBEN; WHEELER, 2009).

Entretanto, os autores observaram que cada metáfora é subjetiva, ou seja, a maneira como os alunos entendem e definem os conceitos de cliente, funcionário, co-produtor, etc., pode variar amplamente. Clientes podem ser observados em relações transacionais, como também em situações relacionais, na figura de co-produtores, assim como funcionários e sócios podem apresentar variados níveis de comprometimento, envolvimento e participação, levando ao entendimento de que os alunos tendem a se identificar, em níveis variados, com mais de uma destas metáforas. Assim sendo, Grönroos e Gummerus (2014) postulam que o uso da metáfora pode ser válido para ajudar os pesquisadores a compreender e abordar um fenômeno, porém, não pode ser usada para prever como um fenômeno se comportará de maneira geral, especialmente quando prestadores de serviço e clientes, professores e alunos, se envolvem em um processo intermitente de cocriação de valor, ainda mais quando, em certos momentos, pode haver a troca de papéis e, conseqüentemente, a ampliação das interações, do envolvimento e das responsabilidades.

Consoante isso, Astin (1999) afirma que o aprendizado e o desenvolvimento pessoal do aluno, em qualquer curso, é diretamente proporcional à qualidade e à quantidade (intensidade) do envolvimento deste aluno com seu curso. Nesta direção, Tinto (2007) acrescenta que o envolvimento dos alunos é ainda mais preponderante nos primeiros anos

acadêmicos, e que a relação aluno-professor, principalmente em sala de aula, é a chave para os esforços de retenção de alunos nas IESs.

Dessa forma, o primeiro construto proposto como antecedente da retenção de clientes é a cocriação de valor. A cocriação se refere ao processo de criar, conjuntamente entre provedor de serviços e cliente, valor por meio de interações diretas (PFISTERER; ROTH, 2015). Cabe ressaltar que, a interação entre as partes é a base pela qual o serviço, e seus respectivos benefícios provenientes, emerge para o cliente, de forma que a relação se torna o ponto no qual a cocriação de valor emerge para ambos os atores envolvidos em tal processo (GRÖNROOS, 2014).

Por conseguinte, a cocriação altera o papel do cliente, que passa de uma audiência passiva para um ator ativo no processo (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004). E isto, no ambiente educacional, tem sido estudado por diferentes autores, que buscam relacionar o processo de cocriação entre cliente e prestador de serviços com a cocriação intelectual entre alunos e professores (ANTONACOPOULOU, 2009; NG; FORBES, 2009; BRAMBILLA; DAMACENA, 2012b). Para Antonacopoulou (2009), o objetivo da cocriação na educação é aprender a colaborar e aprender por meio da colaboração; enquanto que Brambilla e Damacena (2012b) salientam que a cocriação de valor é prática imperativa no ambiente de serviços, e imprescindível na educação, uma vez que a realização do serviço educacional depende do correto desempenho dos papéis de alunos (aprender ativamente) e de professores (oportunizar a aprendizagem) nas suas interações. Ng e Forbes (2009), ao avaliar o papel de uma universidade sob a ótica da S-DL, indicam que o núcleo do serviço de aprendizagem é cocriado e emergente.

O segundo construto proposto como antecedente da retenção de clientes é o valor de uso. Ao contrário do valor cocriado em conjunto com o provedor de serviços, o valor de uso é criado ou emerge para o cliente longe da interação com o provedor de serviços. É um processo de construção de sentido, pelo qual os clientes elaboram suas experiências de valor ao longo do tempo (HEINONEN et al., 2010). O valor de uso é entendido como um resultado direto das interações que formam a cocriação de valor. É resultado das interações entre ambas as partes na esfera conjunta entre o provedor de serviços e o cliente. Todavia, o valor de uso só ocorrerá na esfera do cliente, após a prestação do serviço, ou seja, após a experiência que o cliente obtém com o respectivo serviço. O valor de uso, portanto, será determinado pelas experiências de cocriação passadas (ou vivenciadas) e pela maneira como o cliente irá interpretá-las ao longo do tempo (GRÖNROSS; VOIMA, 2013).

O terceiro construto proposto como antecedente para a retenção de clientes é a satisfação de clientes. A satisfação é entendida como uma avaliação geral do produto e/ou do serviço, e não a avaliação de uma transação específica, e está diretamente ligada ao desempenho das organizações em função de suas consequências comportamentais, como é o caso da retenção de clientes (ANDERSON; FORNELL; RUST, 1997).

A satisfação com um serviço pode ser uma consequência direta da cocriação de valor, ou um resultado indireto da cocriação de valor após uma percepção de desempenho (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011). Tal percepção, após o desempenho do provedor de serviços, ou do serviço em si deve, segundo Grönroos e Gummerus (2014), ser entendida como valor de uso.

A partir dos argumentos e das teorias expostas na apresentação dos construtos a serem investigados, mostra-se que a forma pela qual os conceitos de valor emergem das relações entre alunos e professores, enquanto clientes e provedores de serviço, devem ser compreendidas em maior profundidade, uma vez que as lógicas de marketing e, em especial de marketing de serviços (S-DL, SL e C-DL), ainda carecem de resultados empíricos no contexto do ensino superior, ainda mais estando associadas à retenção de clientes (SELIGMAN, 2015).

O quarto construto proposto como antecedente para a retenção de clientes são os custos de troca. Os custos de troca podem aumentar a retenção de clientes, na medida em que relações fortes com o antigo fornecedor seriam perdidas e novas relações teriam que ser iniciadas do zero com novos possíveis fornecedores. Os custos e troca podem ser conscientemente aplicados na melhoria de benefícios e valor para o próprio cliente, tornando maior a percepção de sacrifício envolvido na troca de fornecedor, apoiando os custos de troca como uma variável mediadora positiva entre satisfação e retenção de clientes (BURNHAM; FRELS; MAHAJAN, 2003).

Dessa forma, o aumento dos custos de troca tem impacto positivo no relacionamento com clientes, especialmente quando estes percebem benefícios advindos da relação (WOISETSCHLAGER; LENTZ; EVANSCHITZKY, 2011; EDWARD; SAHADEV, 2011).

A contribuição central desta pesquisa, portanto, é a de propor e validar o Modelo Teórico proposto, avaliando as relações entre os construtos a serem investigados, e apresentando seus respectivos impactos sobre a retenção de clientes. Sendo assim, a questão central de pesquisa que permeia este estudo, e que busca o fortalecimento da discussão sobre o tema e a busca por resultados teórico-empíricos, foi a seguinte: Qual a influência dos construtos cocriação, satisfação de clientes, valor de uso e custos de troca como antecedentes

da retenção de clientes no contexto dos serviços educacionais relacionados ao ensino superior em uma IES privada localizada na Serra Gaúcha?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral

A partir da delimitação do problema de pesquisa apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é o de propor e validar um Modelo Teórico, que contemple os construtos cocriação, valor de uso, satisfação de clientes e custos de troca como antecedentes da retenção de clientes.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Analisar a relação entre cocriação de valor e valor de uso;
- b) Analisar a relação entre cocriação e satisfação de clientes;
- c) Analisar a relação entre satisfação de clientes e custo de troca;
- d) Analisar a relação entre valor de uso e retenção de clientes;
- e) Analisar a relação entre satisfação de clientes e retenção de clientes;
- f) Analisar a relação entre custos de troca e retenção de clientes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E RELAÇÕES HIPOTETIZADAS

2.1 CONCEITO DE COCRIAÇÃO

Com o desenvolvimento das pesquisas na área de serviços, o caráter ou a natureza interativa do serviço ganhou importância com o estudo desenvolvido por Vargo e Lusch (2004), por meio do qual propunham uma nova lógica de marketing, a *Service-dominant Logic* (S-DL), na qual o conceito de cocriação tomou relativa centralidade dos debates na área. Na S-DL, uma premissa fundamental atesta que o cliente, o consumidor ou o usuário do serviço é sempre cocriador de valor, ou seja, o valor não mais é proposto pelas empresas, mas emerge da colaboração entre a empresa e seus clientes, a partir de uma efetiva interação entre as partes envolvidas (VARGO; LUSCH, 2004, 2008).

O conceito de cocriação proporcionou, então, uma mudança de uma visão centrada nas organizações para uma visão mais balanceada, pela qual clientes e empresas interagem e cocriam experiências e, conseqüentemente, valor, uns com os outros (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004; VARGO; LUSCH, 2004; GRÖNROSS, 2008; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008).

Consoante isso, Payne, Storbacka e Frow (2008) também entendem que no serviço o cliente é sempre cocriador de valor, e acrescentam que a cocriação de valor existe quando um serviço de qualidade superior é provido de acordo com a determinação de valor do cliente. Sendo assim, o provedor de serviços não estaria limitado a apenas oferecer uma proposição de valor, mas teria condições de efetivamente influenciar a realização ou a entrega de valor por parte do cliente através de práticas de cocriação em suas interações com o cliente (GRÖNROSS; GUMMERUS, 2014).

Em acréscimo, Grönroos e Voima (2013) salientam que a criação de valor na interação entre provedor de serviços e clientes não é explicitamente definida, mas ressaltam que pode incluir não apenas as ações de provedores e de clientes, mas também de outros atores do processo de cocriação. Neste sentido, Pfisterer e Roth (2015) comentam que o processo de criação de valor pode ser influenciado inclusive pelas interações entre os próprios clientes, o que se mostrou verdadeiro no ambiente educacional quando Sidelinger e Booth-Butterfield (2010) apresentaram um estudo por meio do qual a relação dos alunos com seus colegas de classe (turma) é apontada como um forte preditor de envolvimento no ambiente acadêmico, enquanto que Elsharnouby (2015) evidenciou a relação de alunos com seus colegas como elemento preditor da satisfação destes.

Dentro do contexto do ensino superior, Díaz-Mendez e Gummesson (2012) entendem que o valor projetado, e obtido, que os alunos esperam receber das IES é resultado conjunto da qualidade dos professores e de suas próprias capacidades de aprendizado e conhecimento e, portanto, a educação deve ser abordada sob a perspectiva da cocriação de valor. No ensino superior privado, mais especificamente, a cocriação se mostra pertinente, tendo em vista que o cliente, ou seja, o aluno, responde por parte do desempenho esperado, assumindo um papel de partícipe ativo no processo de construção de conhecimento e da aprendizagem (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011).

Sendo assim, de acordo com Antonacopoulou (2009), o objetivo da cocriação de valor na educação é aprender a colaborar e aprender a aprender através da colaboração entre as partes envolvidas (IES, professores, corpo técnico e alunos). Por isso, Brambilla e Damacena (2012b) afirmam que a cocriação de valor é uma prática imperativa no ambiente de serviços, e imprescindível na educação.

2.2 CONCEITO DE VALOR DE USO

O estudo sobre valor nas pesquisas orientadas para serviços tem recaído sobre o conceito de valor de uso (PRAHALAD, 2004; VARGO; LUSCH, 2004; GRÖNROSS, 2008; GRÖNROSS; VOIMA, 2013). Inclui, Vargo, Maglio e Akaka (2008) destacam que o conceito de valor é fundamentalmente derivado e determinado pelo uso ou a utilização de algum objeto tangível ou intangível (um produto e/ou um serviço), onde o cerne do valor não está na sua criação, mas em seu uso.

Como o valor que emerge da cocriação acontece na esfera de interação entre o provedor de serviços e o cliente, o valor de uso emergirá e se acumulará em uma esfera própria do cliente, o usuário do serviço, na qual o provedor de serviços não está obrigatoriamente presente, uma vez que o valor se forma, em essência, pela experiência do indivíduo (cliente) (HEINONEN et al., 2010; GRÖNROSS; VOIMA, 2013).

Para Heinonen et al. (2010), o valor de uso é proposto como uma abordagem completamente diferente se comparada ao tradicional modo de pensar em termos de valor de troca ou valor percebido. Os autores entendem o valor de uso como o valor que emerge quando o serviço foi prestado pela empresa e o respectivo uso do serviço por parte do cliente, quando estas dimensões se tornam incorporadas ao contexto, às atividades, às práticas vivenciadas e às experiências do cliente referentes às interações junto à empresa prestadora do serviço. Tais autores, indicam ainda que o valor de uso deve compreender tudo o que o

provedor de serviços oferece ou disponibiliza para que o cliente possa usar em benefício de sua vida pessoal ou do seu negócio.

Desse modo, Strandvik et al. (2012) argumentam que os clientes não avaliam os vendedores (empresas), os produtos ou os serviços isoladamente, mas sim consideram o quão bem combinam entre si todos os elementos e aspectos possíveis. Para Grönroos e Voima (2013), esta é a lógica do valor de uso, pois enfatiza o processo contínuo pelo qual o cliente avalia a qualidade intrínseca ao serviço utilizado e à estrutura e ao comportamento do provedor de serviços, e de seu pessoal, bem como de suas experiências resultantes.

Assim sendo, Grönroos e Gummerus (2014) buscam apresentar uma definição mais completa e abrangente de valor de uso, pela qual o valor é definido como valor de uso, entendendo o valor de uso como o valor para o cliente, (co)criado por ele durante o uso dos recursos disponíveis, sendo sempre criado e determinado por ele. A criação do valor de uso, segundo os mesmos autores, é o processo no qual o cliente extrai valor do uso de recursos disponibilizados pelo provedor de serviços, fazendo com que a criação ou cocriação de valor resulte no valor de uso, e apesar do emprego do termo criação, ele nem sempre é instrumentalmente criado, podendo emergir como meramente valor de uso ou, até mesmo, como valor de uso que emergiu da cocriação pela efetiva interação entre as partes (provedor de serviços e cliente).

2.3 RELAÇÃO ENTRE COCRIAÇÃO E VALOR DE USO

O processo de cocriação também pode ser denominado cocriação de valor, uma vez que o processo de cocriação de valor é entendido como um processo orientado ao valor de uso para o cliente (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008). Como o cliente é o responsável final pela criação, ou o emergir do valor de uso, cabe ao provedor de serviços, nos momentos interativos de cocriação, a oportunidade de influenciar positivamente a construção do valor de uso para o cliente. A cocriação representa, em última análise, o momento no qual a empresa prestadora de serviço pode cocriar valor em conjunto com o cliente, satisfazendo plenamente suas expectativas ou demandas (GRÖNROOS, 2011). E, justamente por isso, o momento de cocriação é considerado uma alternativa estratégica para a criação de valor e para o valor de uso na ótica dos clientes (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008).

Em uma investigação na área de serviços financeiros, Dal Bó (2016) apresentou evidências empíricas desta relação (entre a cocriação e o valor de uso), mais especificamente no âmbito de uma instituição no setor bancário brasileiro. Tal evidência, implicou que, na

cocriação de valor, ocorre um processo colaborativo e dialógico no qual ambas as partes envolvidas aprendem, e reagem aos aprendizados, utilizando os recursos disponíveis e suas habilidades de forma simultânea para obtenção de valor de uso ao final do processo de prestação do serviço.

Aliás, Grönross e Voima (2013) propõem um entendimento de valor no qual o valor de troca (valor de uso potencial) é criado na esfera exclusiva do provedor de serviços, uma vez que o valor de uso não pode existir antes de ser criado ou experienciado. Tais autores assumem a possibilidade de o provedor de serviços participar da cocriação de valor na esfera de interação com o cliente, entretanto, o valor de uso só é criado a partir do efetivo uso ou utilização do produto e/ou serviço no contexto da esfera do cliente.

Neste horizonte, Brambilla e Damacena (2012a) indicam que a ênfase do valor, que emerge da cocriação de valor, migra para o valor de uso, já que da prática cocriativa se originam relações de troca complexas, as quais resultam no valor de uso para o cliente, que é o que, em última instância interessa. Nos serviços educacionais, cocriação significa, então, envolvimento para a obtenção de qualidade educacional, quando o engajamento do cliente (aluno) aumenta sua atenção e sua disposição em interagir com o provedor de serviços (a IES) e seu pessoal (professores e funcionários) e, possivelmente, sua percepção de valor de uso. A interação entre IESs, professores e alunos, dessa forma, é fundamental para a maximização do valor para os clientes (alunos) (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011).

De acordo com essa linha de pensamento, a primeira hipótese de pesquisa é apresentada a seguir:

H₁: A cocriação tem um impacto positivo e significativo no valor de uso para os alunos.

2.4 CONCEITO DE SATISFAÇÃO DE CLIENTES

O modelo dominante para conceituar a satisfação de clientes vem da pesquisa de Oliver (1980), conhecido como Teoria da (Des)confirmação de Expectativas, pela qual a satisfação resulta da avaliação dos clientes acerca do desempenho de produtos e serviços em comparação com suas expectativas anteriores à compra, consumo ou utilização (uso) de um produto e/ou de um serviço. Além disso, Fornell (1992) salienta que a satisfação também pode ser entendida como uma avaliação geral e cumulativa levando em conta a totalidade das experiências do cliente, ao longo do tempo. Inclusive, Spiteri e Dion (2004) consideram que a

perspectiva de a satisfação de clientes ser cumulativa é o caminho mais adequado ao ambiente de serviços, tendo em vista sua natureza interativa e relacional.

Cabe ressaltar que Matos e Rossi (2008) comentam que a satisfação de clientes também pode conter elementos cognitivos de avaliação, mas também pode incorporar aspectos emocionais (ou afetivos), e que a satisfação baseada em emoções costuma ser um preditor mais forte para explicar intenções de (re)compra futuras do que a satisfação mais baseada em aspectos cognitivos (mais racionais). No que tange aos serviços, a satisfação de clientes surge a partir da avaliação do cliente perante o serviço prestado, e avaliado, tendo por parâmetro suas necessidades, seus desejos e suas expectativas, e depende das percepções de valor individuais (ZEITHAML; BITNER, 2003).

No ambiente do ensino superior a satisfação de clientes (ou alunos) é entendida como o resultado das experiências do aluno nas suas relações com a IES e com o curso que frequenta (HELGESEN; NESSET, 2007), bem como a avaliação da relação entre as suas expectativas e o desempenho percebido com base em suas percepções e experiências na relação ensino-aprendizagem e no contato com o pessoal envolvido no atendimento ao aluno, com o corpo docente e com a infraestrutura da IES (MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005).

Isto posto, Ng e Forbes (2009) apontam que a experiência do aluno no mundo acadêmico é dinâmica e complexa, e ressaltam que falta na literatura sobre o tema um modelo de satisfação de alunos que capture em todas as dimensões os diversos tipos possíveis de experiências educacionais. Ainda que Giese e Cote (2000) argumentem sobre a ideia de abordar a satisfação como uma resposta cognitiva e/ou emocional relacionada a um foco específico (expectativa, produto/serviço, experiência de consume/uso), Elsharnouby (2015) afirma que mensurar a satisfação dos alunos na educação superior continua sendo um desafio, uma vez que muitos trabalhos apontam para a abordagem mais cognitiva da relação entre a satisfação e a qualidade percebida, enquanto outros utilizam abordagens de percepções gerais e mais emocionais sobre o serviço em si e sobre o provedor de serviços.

2.5 RELAÇÃO ENTRE COCRIAÇÃO E SATISFAÇÃO DE CLIENTES

O objetivo dos programas relacionais das empresas está, geralmente, direcionado à geração da satisfação dos seus clientes, em níveis superiores, comparativamente, aos dos concorrentes (WINER, 2001). Neste sentido, Applenton-Knapp e Krentler (2006) comentam

que a satisfação de clientes é um construto de pós-decisão de compra e, em muitos casos, se dá após a cocriação de valor.

O envolvimento do cliente nos processos de cocriação influencia na sua avaliação de qualidade e no seu sentimento final de (in)satisfação, pois seu envolvimento permite que o resultado final do processo, os benefícios provenientes do produto e/ou serviço, esteja totalmente adaptado e convergente às suas necessidades ou aos seus desejos. Sendo assim, o comportamento de cocriação do cliente-fornecedor/provedor de serviços se relaciona positivamente com sua satisfação (VEGA-VÁZQUEZ; REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA, 2013).

Assim também entendem Brambilla e Damacena (2011), ao destacarem que a relação entre a qualidade do serviço prestado e a satisfação de clientes é possivelmente alcançada pela cocriação, pois a cocriação altera a relevância do envolvimento do cliente e de sua satisfação em relação à empresa e aos produtos e/ou serviços utilizados, bem como seus efeitos sobre a sua possível retenção e lealdade. Desse modo, a satisfação de clientes se configura como uma consequência da cocriação de valor, através do provimento de um serviço de elevada qualidade e de valor agregado.

Todavia, Duque (2014) aponta a dificuldade em estabelecer critérios gerais para avaliar o desempenho de uma IES, uma vez que a educação superior abrange uma variada gama de objetivos e públicos de interesse envolvidos, enfatizando que grande parte da literatura tradicional sobre a satisfação de alunos abordou o ambiente, o envolvimento e a qualidade percebida pelo aluno, mas que a nova perspectiva da participação ativa do aluno como cocriador de valor se alinha melhor com as teorias da educação superior.

Em decorrência disso, no contexto do ensino superior, a cocriação de valor como antecedente (ou determinante) da satisfação de clientes foi comprovada por diversos estudos empíricos, tais como os estudos desenvolvidos por Hofstatter (2010), Brambilla e Damacena (2012b), Vega-Vázquez, Revilla-Camacho e Cossío-Silva (2013) e Giner e Rillo (2015).

Com base nestes argumentos, emerge a segunda hipótese de pesquisa:

H₂: A cocriação tem um impacto positivo e significativo na satisfação de clientes (alunos).

2.6 CONCEITO DE CUSTOS DE TROCA

Os custos de troca são entendidos como os custos associados com a troca de um provedor para outro (DAGGER; DAVID, 2012) e representam os sacrifícios ou penalidade que os clientes podem sentir ocorrer no processo de troca (JONES et al., 2007).

Os custos de troca dizem respeito, portanto, aos sacrifícios e às possíveis penalidades implicadas aos clientes ao encerrarem um relacionamento com um fornecedor (ou provedor de serviços) e iniciarem um novo relacionamento com outro (LIU, 2006).

Além disso, também podem ser incluídos nos custos de troca os custos monetários e de tempo derivados da busca e coleta de informações sobre outros fornecedores de serviços, bem como os riscos envolvidos nesta mudança, juntamente com investimentos anteriores que poderão ser perdidos e os custos adicionais de ajustamento ao novo fornecedor (BURNHAM; FRELS; MAHAJAN, 2003).

Dagger e David (2012) apontam que os estudos sobre custos de troca apresentam resultados confusos, especialmente quando mediam ou moderam as relações entre satisfação e comportamento de compra (lealdade e retenção). Para autores como Burnham, Frels e Mahajan (2003) os custos de troca podem aumentar a retenção de clientes, na medida em que relações fortes com o antigo fornecedor seriam perdidas e novas relações teriam que ser iniciadas do zero com novos possíveis fornecedores. Para Lam et al. (2004) e Bell, Auh e Smalley (2005), os custos de troca teriam efeito contrário, pois os clientes se sentiriam presos na relação em função de custos de troca contratuais, o que reduziria o impacto da satisfação e dos benefícios da relação sobre a retenção de clientes.

A literatura não apresenta um consenso quanto à classificação dos tipos de custos de troca, pois diversos autores e pesquisas apontam para diferentes caminhos e consequências. Enquanto Burnham, Frels e Mahajan (2003) os classificam como custos de troca de procedimentos, custos de troca financeiros e custos de mudança relacional, Wieringa e Verhoef (2007) classificam os custos de troca como econômicos e sociais, e Gómez e Maícas (2011) como custos de troca psicológicos, relativos aos custos de avaliação de alternativas e à perda de benefícios oriundos do relacionamento.

O papel dos custos de troca como construto nos modelos de marketing de relacionamento tem sido um tema constante dada a sua relevância, Matos, Henrique e Rosa (2013) e Eberle (2014) apontam que os custos de troca têm sido aplicados a modelos de trocas relacionais em diferentes papéis, como construto mediador (AYDIN; ÖZER, 2006), como

construto moderador (DAGGER; DAVID, 2012) e como construto antecedente à retenção de clientes (EDWARD; SAHADEV, 2011), como foi testado no presente estudo.

2.7 RELAÇÃO ENTRE SATISFAÇÃO E CUSTOS DE TROCA

Dagger e David (2012) apontam que uma simplificação ou generalização da relação entre satisfação e lealdade pode levar a estratégias menos efetivas na gestão de relacionamentos, o que chamam de “armadilha da satisfação”, quando a empresa confia cegamente nos índices de satisfação para prever comportamentos de lealdade. Segundo os autores, os custos de troca podem influenciar esta relação e, portanto, sugerem que este construto deve estar presente em modelos preditivos de comportamento.

Alguns autores, entre eles Rowe e Barnes (1998) e Dal Bó, Souza e Milan (2011), entendem que os custos de troca podem oferecer um impacto negativo no relacionamento com clientes, especialmente quando utilizadas estratégias de “aprisionamento” de clientes (*lock in*), enquanto outros autores como Woisetschlager, Lentz e Evanschitzky (2011) e Edward e Sahadev (2011) indicam o contrário, que o aumento dos custos de troca tem impacto positivo no relacionamento com clientes, quando percebem benefícios advindos da relação.

Vázquez-Casielles, Suárez-Álvarez e Río-Lanz (2009) entendem que ambas abordagens estão corretas, uma vez que os custos de troca poderiam ser classificados como positivos ou negativos, onde os positivos derivam dos riscos de perdas de benefícios relacionais, e os negativos derivam de penalidades ou obstáculos que mantêm o relacionamento mesmo em casos onde o cliente se mostra insatisfeito. Diferentes contextos, com diferentes tipos de serviços, devem apresentar grandes variações nos custos de troca, em função de suas próprias naturezas e formas de consumo (EDWARD; SAHADEV, 2011).

Os custos de troca, como um dos construtos antecedentes da retenção de clientes é defendido por autores como Edward e Sahadev (2011) e Burnham, Frels e Mahajan (2003), que apontam os custos de troca como uma ferramenta que pode ser conscientemente aplicada na melhoria de benefícios e valor para o próprio cliente, uma vez que uma *performance* de serviços maior proporcionará o aumento dos níveis de satisfação dos clientes e, conseqüentemente, maior será a percepção de sacrifício envolvido na troca de fornecedor, apoiando os custos de troca como uma variável mediadora positiva entre satisfação e retenção de clientes.

A partir do exposto, foi formulada a terceira hipótese de pesquisa:

H3: A satisfação de clientes (alunos) tem um impacto positivo e significativo nos custos de troca.

2.8 CONCEITO DE RETENÇÃO DE CLIENTES

O investimento de uma empresa na construção de relacionamentos de longo prazo com seus clientes, reside na expectativa de que esse investimento retornará na forma de mais vendas (recompra) e lucratividade para a empresa (PALMATIER, 2008).

Nesta lógica, diversos autores que abordaram o marketing de uma perspectiva relacional, implicam a retenção de clientes como um dos principais objetivos das atividades relacionais (VAVRA; PRUDEN, 1995; PALMATIER et al., 2006; KAMAKURA, 2007; MILAN et al., 2015).

A retenção de clientes pode ser entendida como a manutenção, ou continuidade, da relação entre o cliente e determinada empresa em uma perspectiva de longo prazo (KEININGHAM et al., 2007). Segundo Dal Bó (2016), é importante estar atento ao conceito de retenção de clientes, uma vez que autores utilizam os termos retenção e lealdade como se fossem sinônimos, quando, na verdade, a literatura, ainda segundo o autor, apresenta a retenção como um conceito comportamental, manifestado no comportamento de compra, enquanto a lealdade é entendida como um conceito atitudinal, ou seja, gera vínculos emocionais entre o cliente e a empresa, o produto/serviço, ou ainda o provedor de serviços.

Para Oliver (2010), a retenção de clientes é um conceito comportamental, enquanto a lealdade é considerada um conceito atitudinal, ou seja, está ligada a respostas emocionais em relação ao serviço, a certa empresa ou marca específica. Inclusive, Ganesh, Arnold e Reynolds (2000) associam a retenção de clientes a comportamentos futuros do cliente de recompra de produtos e/ou serviços, embora tal comportamento não capture toda a multidimensionalidade do conceito de lealdade, devendo ser composta de dimensões de recompra de produtos e/ou serviços, de retenção declarada, de baixa ou ausência de sensibilidade ao preço, de resistência a contra persuasão e de probabilidade de engajamento em boca-a-boca positivo.

Uma definição bastante atual de retenção é oferecida por Wang (2014), que estabeleceu um conceito de retenção de clientes através de três dimensões: intenção de recompra, intenção de recomendações positivas e intenção de comprar outros produtos da empresa, em seu estudo sobre serviços de transportes aéreos.

Ainda que Parrino (2009) e Scaglione e Piza (2011) adotem uma visão de retenção de alunos focada na não deserção do curso (evasão escolar), Hofstatter (2010) apresenta uma interpretação semelhante à de Wang (2014), por meio da qual a retenção de clientes (alunos) implicaria não apenas na não deserção, mas em compras futuras, compras de outros cursos e recomendações positivas acerca da IES e do curso frequentado a terceiros.

No ensino superior privado, a retenção de clientes pode ser vinculada ao processo de rematrícula do aluno em seu respectivo curso e associada a contratação de outros serviços (cursos de extensão, de pós-graduação, etc.), de forma que a satisfação do cliente (aluno) pode contribuir para sua retenção, recompras futuras e para que faça recomendações positivas da IES e do curso que frequenta para outras pessoas (HOFSTATTER, 2010).

2.9 RELAÇÃO ENTRE VALOR DE USO E RETENÇÃO

O valor para o cliente, ou valor percebido por ele, surge como antecedente da retenção de clientes em estudos de diversos autores (SPITERI; DION, 2004; TAM, 2004; TROCCOLI, 2009), bem como a qualidade do serviço como antecedente da retenção de clientes (CARUANA, 2002; AL-ALAK, 2006; ALVES; RAPOSO, 2007; KEININGHAM et al., 2007). Entretanto, em uma lógica relacional, Grönroos e Voima (2013) postulam que o valor percebido pelo cliente (aluno) é o valor de uso, pois enfatiza o processo contínuo pelo qual o cliente avalia suas experiências de serviço, e altera (ou não) seu comportamento de compra.

No estudo da retenção no ensino superior brasileiro, Corso (2012) indica que a satisfação, por si só, não garante o compromisso do cliente em uma relação duradoura com a organização, por isso, é necessário analisar outras variáveis, além da satisfação, para fortalecer a retenção. Em acréscimo, Elsharnouby (2015) aponta que a satisfação, sendo entendida como o resultado da comparação entre expectativa e experiência de consumo, é problemática na educação superior, uma vez que a maior parte dos universitários não dispõem de expectativas formadas pelo contato com outras IES para base de comparação.

Neste sentido, Duque (2014) comenta que os resultados da cocriação de valor na educação, ou seja, no contexto do ensino e do aprendizado do aluno, é percebido pelo aluno como valor de uso, reduzindo sua probabilidade de abandono (evasão) do curso, de forma a ficar retido na IES.

Ainda dentro do contexto do ensino superior brasileiro Brambilla e Damacena (2012b) apontam que a prática cocriativa (interações entre alunos e professores/IESs) resultam no

valor de uso. Em decorrência disso, o valor ocorre à medida que o aluno avança no curso, com base em suas experiências, culminando na sua retenção junto a IES.

Seguindo esta lógica, foi formulada a quarta hipótese de pesquisa:

H4: O valor de uso tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes (alunos).

2.10 RELAÇÃO ENTRE SATISFAÇÃO E RETENÇÃO DE CLIENTES

A crença de que a satisfação de clientes, vista como “a avaliação afetiva global do serviço oferecido e entregue ao cliente”, pode impactar positivamente na retenção e, até mesmo, na lealdade de clientes, pode levar as empresas a certas “armadilhas da satisfação”, pois a empresa pode entender que monitorando os níveis de satisfação dos clientes pode prever seus níveis de retenção ou, até mesmo, se for o caso, lealdade, o que nem sempre ocorre (DAGGER; DAVID, 2012).

As possíveis consequências diretas da satisfação de clientes são a retenção de clientes e a lealdade, que podem exercer impacto na recompra futura de outros serviços ofertados por uma mesma empresa (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011). Giner e Rillo (2015) desenvolveram um estudo no âmbito do ensino superior, no qual a cocriação exerceu um impacto positivo e direto na retenção de alunos, bem como um impacto positivo indireto, através da satisfação de alunos.

A relação direta e positiva entre satisfação do cliente e retenção (de alunos) também foi confirmada por diversos autores, entre eles Mavondo, Tsarenko e Gabbott (2004), Kumar e Shah (2009) e Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Rivera-Torres (2005). Nesta direção Cossío-Silva et al. (2015) evidenciaram que a satisfação de clientes é um determinante ou antecedente da retenção de clientes, com impacto positivo e significativo, de forma direta (satisfação-retenção).

O nível de satisfação do cliente impacta em dois aspectos que podem estar relacionados à retenção de clientes, a intenção de recompra e o boca-a-boca positivo (MATOS; ROSSI, 2008). Na educação, assim como em outros setores da economia, a satisfação dos alunos com a educação superior privada está ligada à *performance* econômica das IESs, uma vez que a satisfação dos alunos impacta diretamente sobre a probabilidade de retenção destes alunos (SCHERTZER; SCHERTZER, 2004).

De acordo com esta linha de pensamento, foi possível formular a quinta hipótese de pesquisa:

H₅: A satisfação de clientes (alunos) tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes (alunos).

2.11 RELAÇÃO ENTRE CUSTOS DE TROCA E RETENÇÃO DE CLIENTES

Os custos de troca têm sido estudados pela forma com que afetam diretamente as escolhas de compra (JONES et al., 2007), podendo reforçar a intenção de recompra bem como a retenção de clientes.

Neste sentido, Schoefer e Diamantopoulos (2008) destacam que à medida em que os clientes percebem custos de troca elevados, a retenção não é mais responsabilidade exclusiva da satisfação dos clientes, mas também dos obstáculos que passam a evitar a ruptura do relacionamento.

De acordo com Yanamandram e White (2006), os custos de troca tendem a ser mais altos para clientes de serviços do que para clientes de produtos, não apenas pelas características mais relacionais dos serviços, mas derivados da intangibilidade e heterogeneidade inerentes aos serviços. Nos ambientes de serviços, quanto maior for a intangibilidade e heterogeneidade, maior será o impacto dos custos de troca para a retenção de clientes, uma vez que os esforços cognitivos necessários para avaliação de alternativas também serão maiores (HODOVIC-BABIC; MEHIC; ARLANAGIC, 2011).

Para Fornell (1992), os custos de troca são entendidos como custos de procura, custos de transação, custos de aprendizagem, descontos por fidelidade e custos emocionais, e são aplicados para desencorajar o fim do relacionamento, aumentando a retenção de clientes. Woisetschlager, Lentz e Evanschitzky (2011) apontam que vários estudos comprovam o impacto direto e positivo dos custos de troca na retenção de clientes (AYDIN; ÖZER, 2006; TSAI et al., 2006; WIERINGA; VERHOEF, 2007; EDWARD; SAHADEV, 2011)

Por conseguinte, Ganesan (1994) e N'Goala (2007) apontam que os custos de troca são fundamentais para a manutenção do relacionamento e, conseqüentemente, para a retenção de clientes. Uma vez estabelecida uma relação de troca, os clientes vão estar propensos, por inércia, a não trocar de provedor de serviços, desde que não ocorram ações de concorrência, uma vez que a busca por informações e ofertas relativas a novos provedores é onerosa, de forma que os custos de troca se tornam barreiras à interrupção de seus relacionamentos,

aumentando, assim, a retenção de clientes (VENKATESAN; KUMAR, 2004; WONG, 2011; KONUK; KONUK, 2013).

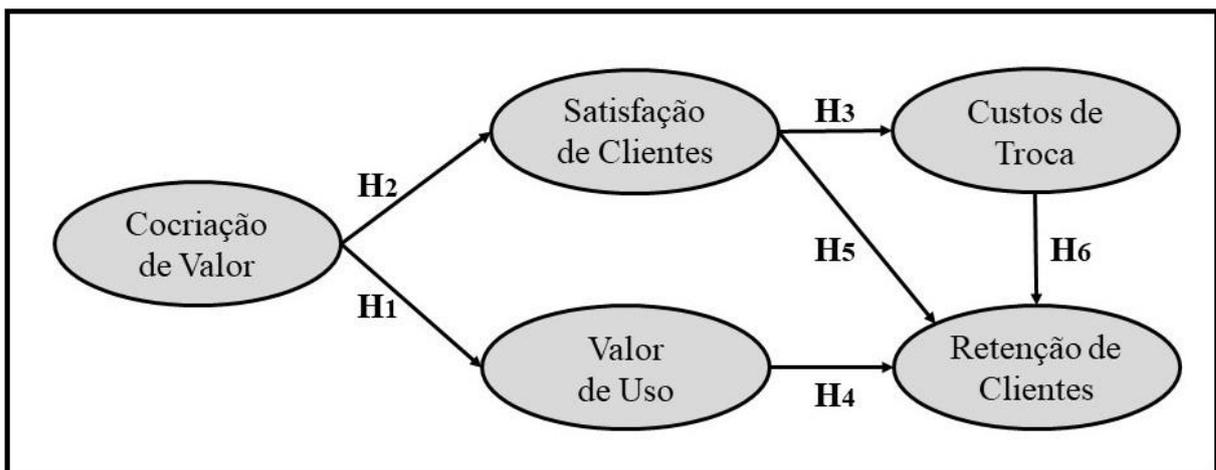
A partir do exposto, foi formulada a sexta hipótese de pesquisa:

H6: Os custos de troca tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes (alunos).

2.12 MODELO TEÓRICO PROPOSTO E RELAÇÕES HIPOTETIZADAS

A Figura 2, a seguir, apresenta o Modelo Teórico proposto e testado com as respectivas relações hipotetizadas, ou seja, hipóteses da pesquisa.

Figura 2 – Modelo Teórico proposto



Fonte: Elaborada pelo autor.

Portanto, as hipóteses que foram testadas são as seguintes:

H1: A cocriação tem um impacto positivo e significativo no valor de uso para os alunos.

H2: A cocriação tem um impacto positivo e significativo na satisfação de clientes (alunos).

H3: A satisfação de clientes (alunos) tem um impacto positivo e significativo nos custos de troca.

H4: O valor de uso tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes (alunos).

H5: A satisfação de clientes (alunos) tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes (alunos).

H6: Os custos de troca tem um impacto positivo e significativo na retenção de clientes.

3. MÉTODO DE PESQUISA

3.1 PESQUISA DESCRITIVA

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de abordagem quantitativa, de caráter descritivo (MALHOTRA, 2006; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Para Malhotra (2006), na pesquisa quantitativa o método é caracterizado por quantificar os dados, a partir de amostras representativas, com base em um processo de coleta de dados estruturado e mediante a análise de dados com o emprego de técnicas estatísticas.

Ainda segundo Malhotra (2006), a pesquisa quantitativo-descritiva tem como objetivo a descrição de algo, como, por exemplo, determinar em que grau estão associadas as variáveis que podem explicar um determinado fenômeno ou acontecimento. Conforme Hair Jr. et al. (2010), a pesquisa quantitativo-descritiva tem como objetivo central, portanto, a descrição das características de determinada população-alvo ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis investigadas. Por isso, uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Este tipo de pesquisa é utilizado a fim de investigar as relações existentes entre os construtos sob análise neste estudo, o qual foi implementado por meio de um levantamento, ou seja, por uma pesquisa do tipo *survey* com corte transversal único (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

3.1.1 População-alvo e Amostragem

A população-alvo escolhida para esta pesquisa são os alunos de graduação dos cursos da área de gestão da Faculdade de Integração do Cone Sul (Fisul) localizada no município gaúcho de Garibaldi. A escolha desta população-alvo se deve à facilidade (conveniência) de acesso aos respondentes e à disponibilidade da IES em questão em permitir e apoiar a aplicação dos questionários em suas instalações, mais especificamente, nas salas de aula.

Segundo dados da IES, o número de alunos regularmente matriculados e cursando a graduação no período em que se realizou a pesquisa era de 459 alunos, dos quais 402 alunos estavam matriculados nos cursos superiores da área de gestão: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciência Contábeis, Tecnólogo em Gestão Comercial e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos.

Dessa forma, o processo de amostragem foi não-probabilístico por conveniência, uma vez que envolve a seleção de elementos da amostra que estejam mais disponíveis para tomar parte no estudo e fornecer os dados ou as informações necessárias à consecução da pesquisa (HAIR Jr. et al., 2005; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Por utilizar a técnica de Modelagem de Equações Estruturais (MEE), em relação ao tamanho da amostra foram utilizados os pressupostos encontrados na literatura. Sendo assim, Byrne (2010) sugere que em função da complexidade e da utilização da MEE, o tamanho da amostra deve variar entre 200 a 250 casos válidos. Por sua vez, Kline (2011) sugere entre 200 e 300 casos válidos e Hair Jr. et al. (2009) apontam que as pesquisas desta natureza utilizam com mais frequência amostras entre 150 e 400 casos válidos, apontando que 200 casos válidos como um número adequado, pois fornecem base sólida para estimação dos dados e para o processo de análise dos resultados. A partir destas indicações, neste estudo, o tamanho amostral mínimo pretendido foi definido como sendo de cerca de, no mínimo, 250 casos válidos.

3.1.2 Operacionalização dos Construtos e Elaboração do Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário estruturado, o qual foi respondido pelos próprios entrevistados de forma escrita, ou seja, empregando-se o método do autopreenchimento (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). O instrumento de coleta de dados foi construído a partir de modelos anteriores que investigaram a operacionalização dos construtos pesquisados, uma vez que tais construtos se referem a variáveis latentes (ou não-observáveis), que não podem ser diretamente medidas ou testadas (HAIR Jr. et al., 2005). Portanto, a operacionalização dos construtos permite que as variáveis latentes sejam interpretadas através de variáveis observáveis (ou indicadores), permitindo a utilização da MEE (BYRNE, 2010; KLINE, 2011).

De acordo com o Modelo Teórico proposto, bem como as relações hipotetizadas, os seguintes construtos foram operacionalizados:

- a) cocriação (COCRI);
- b) valor de uso (VLUSO);
- c) satisfação de clientes (SATIS);
- d) custos de troca (CTROCA);
- e) retenção de clientes (RETEN).

Para a operacionalização do construto **Cocriação** (ou Cocriação de Valor) foi utilizada uma escala com seis itens. A escala escolhida foi uma escala adaptada de Ngo e O’Cass (2009), validada e utilizada por Dal Bó (2016) para o contexto bancário brasileiro.

Para o **Valor de Uso** foi utilizada uma escala com cinco itens. A escala escolhida também foi implementada por Dal Bó (2016), a qual foi adaptada de Wang et al. (2004).

Para a **Satisfação de Clientes** foi utilizada uma escala com quatro itens. A escala escolhida teve seus itens desenvolvidos por Oliver e Swan (1989) e Lam et al. (2004), sendo posteriormente adaptada por Chan (2010).

Para os **Custos de Troca** foi utilizada uma escala com seis itens. A escala escolhida foi adaptada por Eberle (2014), com base em itens das escalas de Edward e Sahadev (2011), e Dagger e David (2012).

Por fim, para a **Retenção de Clientes** foi utilizada uma escala com cinco itens. A escala escolhida foi a de Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996). Para facilitar a compreensão acerca das escalas a serem empregadas a Figura 3 é elucidativa.

Figura 3 – Operacionalização dos construtos

Construtos Testados	Rótulos	Nº de Itens da Escala	Autores
Cocriação	COCRI	6	Dal Bó (2016) com base em Ngo e O’Cass (2009)
Valor de Uso	VLUSO	5	Dal Bó (2016) com base em Wang et al. (2004)
Satisfação de Clientes	SATIS	4	Chan (2010) com base em Oliver e Swan (1989) e Lam et al. (2004)
Custos de Troca	CTROCA	4	Eberle (2014) com base em Edward e Sahadev (2011) e Dagger e David (2012)
Retenção de Clientes	RETEN	5	Zeithaml, Berry e Parasuraman (1996)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vale salientar, também, que foi utilizada uma escala do tipo Likert, de sete pontos, para efetuar a mensuração dos itens das escalas empregadas para a mensuração dos construtos, na qual os extremos variam de “1. Discordo Totalmente” a “7. Concordo Totalmente”. As escalas do tipo Likert de sete pontos são consideradas mais adequadas que as

escala do tipo Likert de cinco pontos, por proporcionarem melhores índices de ajuste com quantidades menores de variáveis (LARENTIS; GIACOMELLO, 2012). Inclusive, Hair Jr. et al. (2009) apontam que o uso de escalas do tipo Likert de sete pontos se mostra mais adequada em pesquisas nas quais os instrumentos de coleta de dados são auto aplicados, ou seja, que são operacionalizadas por meio do autopreenchimento por parte do respondente, o que é o caso do presente estudo.

3.1.3 Validação do Instrumento de Coleta de Dados

O processo de validação do instrumento de coleta de dados, ou questionário de pesquisa, foi realizado a partir da validação de conteúdo ou validação de face, entendida como uma avaliação subjetiva e sistemática da representatividade dos itens das escalas, ou seja, seu conteúdo, para a mensuração dos construtos, analisando seu nível de adequação (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

O instrumento de coleta de dados foi submetido, então, à avaliação de três *experts* na área, professores doutores em administração, ligados à área do marketing e com experiência em pesquisas nesta área, com a finalidade de validar as escalas utilizadas e depurar os respectivos itens, bem como o *layout* do questionário e a linguagem dos itens dos construtos utilizados (HAIR Jr. et al., 2009; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

3.1.4 Pré-Teste do Instrumento de Coleta de Dados

O pré-teste é um processo de validação do instrumento de coleta de dados e seu uso permite identificar o tempo médio necessário para o preenchimento da pesquisa e pode apontar alterações que venham a melhorar o resultado da coleta de dados (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Para garantir a eficiência do instrumento de coleta de dados, identificar e corrigir possíveis fragilidades, foi realizado um pré-teste do questionário, evitando que a coleta de dados possa sofrer danos por eventuais inconsistências do instrumento (MALHOTRA, 2006; HAIR Jr. et al., 2010). A aplicação do pré-teste foi realizada no mesmo ambiente no qual a coleta de dados foi implementada e com respondentes integrantes da população-alvo, afim de obter uma noção adequada de como se daria a aplicação do instrumento na coleta de dados definitiva deste estudo (HAIR Jr. et al., 2005). O pré-teste foi operacionalizado no dia 06/11/17 junto a doze respondentes, minutos antes do horário das aulas, e cujos casos não foram incorporados à amostra final da pesquisa. O tempo mínimo de preenchimento do

questionário foi de sete minutos, enquanto que o tempo máximo foi de nove minutos, não havendo indicações de dificuldades de interpretação ou de entendimento, nem sugestões de melhorias.

3.1.5 Coleta e Processamento dos Dados

Em função da facilidade de acesso aos membros da população-alvo (alunos de graduação dos cursos da área de gestão da IES em estudo), o procedimento de coleta de dados ocorreu nas salas de aula da referida Instituição, durante o período de aulas, através da entrega do instrumento de coleta de dados a cada aluno, antecedida de orientações sobre a compreensão em torno da pesquisa e do preenchimento do questionário. Por se tratar de uma amostra não-probabilística por conveniência, o processo de seleção dos respondentes se deu através da escolha das turmas, salas e horários de aula, onde houveram mais alunos disponíveis, os quais responderam às questões propostas mediante autopreenchimento do instrumento de coleta de dados (HAIR Jr. et al., 2010; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Para a realização da coleta de dados neste formato, foi montada uma equipe com cinco integrantes, todos com experiência em coleta de dados e em pesquisa em marketing.

A coleta de dados foi realizada no período de 08 a 14 de novembro de 2017. Por ser um período de semestre letivo anterior ao período de avaliações da IES, uma vez que a interrupção das aulas para a aplicação do questionário se mostrou mais adequada neste período do semestre, na qual as avaliações, apresentações de trabalhos e seminários são menos frequentes. Os professores das turmas selecionadas receberam previamente *e-mails* da Coordenação de Ensino da IES, explicando os objetivos e o tempo esperado para a participação dos alunos na pesquisa.

O período da coleta de dados previsto de cinco dias, de quarta-feira à terça-feira, sempre à noite, acabou se mostrando excessivo, já que ao final de cada noite os questionários foram recolhidos e numerados com o número de controle (codificados), a fim de facilitar a tabulação dos dados, o último dia de coletas previstas foi cancelado, tendo em vista que a meta de respondentes já havia sido superada.

Durante o período de coleta de dados teve início a inspeção. No processo de tabulação dos dados, cada questionário, previamente codificado por um número sequencial, para permitir sua identificação, foi analisado, verificando-se sua validade para a pesquisa. Posteriormente, os dados foram transpostos (digitados) para uma planilha do *software Microsoft Office Excel*, formando o banco de dados da pesquisa, que, por sua vez, foi revisado

e preparado para as análises preliminares dos dados, conforme sugerem Hair Jr. et al. (2009) e Malhotra, Biks e Wills (2012).

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio de estatística multivariada de dados, utilizando-se a técnica de MEE, a qual representa uma conjunção de técnicas e procedimentos multivariados (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011;), e foi realizada por meio da utilização dos *softwares Microsoft Office Excel*, para tabulação dos dados, e *IBM SPSS Statistics 22* e *AMOS 20* para as respectivas análises estatísticas pertinentes.

Para tanto, os dados foram analisados e preparados a fim de identificar problemas que podem influenciar nos procedimentos de análise e, em última instância, nos resultados da pesquisa. A seguir, portanto, são descritos os procedimentos que foram empregados na análise preliminar dos dados, que se deu por meio da verificação de existência ou não dos *Missings* e dos *Outliers*, bem como as análises relacionadas à distribuição dos dados e ao relacionamento entre as variáveis latentes, ou construtos, a saber, normalidade, homoscedasticidade, linearidade e multicolinearidade (HAIR Jr. et al., 2009; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

3.2.1 *Missings*

Os *missings*, dados perdidos, dados incompletos ou dados omissos, são considerados inerentes na pesquisa de Ciências Sociais (BYRNE, 2010). A identificação dos *missings* é considerada por Hair Jr. et al. (2009) como um pré-requisito para as análises subsequentes de dados, e que para a utilização de técnicas de análise multivariada deve-se, primeiramente, determinar o tipo de *missings*, a extensão destes dados perdidos, além de se diagnosticar a aleatoriedade dos processos de perda de dados e selecionar o método de atribuição.

No caso dos *missings* representarem mais de 10% dos dados, será necessário determinar a aleatoriedade dos processos de perda de dados. Se o padrão for aleatório, será utilizado o método de imputação simples, onde o escore perdido é substituído pela média da variável em questão (KLINE, 2011). Porém, caso os *missings* representarem menos de 10% dos dados e não apresentar padrão aleatório, podem ser ignorados e não serão excluídos da amostra (HAIR Jr. et al. 2009).

Partindo do critério de eliminação proposto por Kline (2011), os questionários 201 e 295 foram eliminados por possuírem três ou mais *missings*. Os demais questionários, que

apresentaram um ou dois *missings* cada, foram mantidos na amostra, sendo seus valores substituídos pelas médias dos itens.

3.2.2 *Outliers*

Os *outliers*, também chamados de observações atípicas, são dados que possuem uma combinação única de características identificáveis, diferentes de todos os outros casos, que podem exercer influência e distorcer o resultado das análises. A literatura indica que a verificação de *outliers* seja utilizada tanto para análises univariadas quanto para análises multivariadas (HAIR Jr. et al., 2005; KLINE, 2011).

No primeiro caso, em análises univariadas, os *outliers* univariados, através dos cálculos dos *Z scores*, no sentido de suprimir o viés decorrente de diferenças de escala. No segundo caso, as análises multivariadas, os *outliers* multivariados, é recomendada a medição das distâncias de Mahalanobis (D^2), a fim de comparar cada observação com o centro de todas as observações sobre um conjunto de variáveis em análise (HAIR Jr. et al., 2005; KLINE, 2011; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Para tanto, Hair Jr. et al. (2009) sugerem para o cálculo do valor de D^2 a utilização de níveis de referência conservadores para as medidas de D^2/gf (0,005 ou 0,001), determinando valores de 2,5 para amostras pequenas e de 3 ou 4 para amostras maiores. Para a análise univariada os *outliers* uni e multivariados, respectivamente, são identificados na medida em que o *Z Score* é superior a $|3|$ e quando o valor de D^2 fica evidente de forma diferente dos outros valores (KLINE, 2011). Estes foram, portanto, os critérios utilizados para verificação de *outliers* uni e multivariados na presente pesquisa.

Em relação aos *outliers* univariados, pelos critérios de eliminação de Kline (2011) para o teste de *Z Score*, o questionário 173 foi eliminado da amostra por apresentar valor igual a três, e os questionários 59 e 207 foram eliminados da amostra por apresentarem valores iguais a quatro, sendo, portanto, eliminados da amostra.

Em relação aos *outliers* multivariados, foi utilizado o cálculo de distância de *Mahalanobis*, sendo que apenas dois questionários (81 e 217) apresentaram valores superiores a três na relação entre os valores de D^2/gf , sendo considerados *outliers* multivariados e, dessa forma, excluídos da amostra, uma vez que amostras com 200 casos válidos ou mais devem utilizar como referência medidas D^2/gf (0,005 ou 0,001), eliminando casos com valores superiores a 3 ou 4 (HAIR Jr. et al., 2010) conforme se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados de *outliers* multivariados

Questionários	D ² (<i>Mahalanobis</i>)	Graus de Liberdade (gl)	D ² /gl	Significância
81	94,11134	23	3,76	p<0,005
217	82,87625	23	3,31	p<0,005
<i>n</i> = 303				

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

O resultado do cálculo de *Mahalanobis* foi dividido pelos graus de liberdade (gl= 25) para cada um dos 303 questionários, utilizando-se uma significância de p<0,005, resultando em apenas dois questionários excluídos, reduzindo o número da amostra final para 301 casos válidos.

3.2.3 Testes das Suposições da Análise Multivariada

Os testes de suposições da análise multivariada se referem a diferentes métodos de estimação que precisam estar claros, bem como os procedimentos necessários a serem utilizados quando estes pressupostos não são atingidos (HAIR Jr. et al., 2005). Os pressupostos a seguir descritos são a normalidade, a homoscedasticidade, a linearidade e a multicolinearidade (HAIR Jr. et al., 2005; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012; KLINE, 2011).

3.2.3.1 Normalidade

A distribuição normal de dados é considerada um pressuposto básico para a utilização de técnicas multivariadas de análise de dados, como é o caso da MEE (BYRNE, 2010; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Para identificar a normalidade de um conjunto de dados, tanto univariada quanto multivariada, os autores indicam a utilização dos testes de *skewness* (ou assimetria de dados) e de *kurtosis* (curtose) e o teste multivariado de *kurtosis* de Mardia (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011).

O teste de assimetria de dados (*skewness*) indica que valores acima de |3| podem ser considerados bastante assimétricos na curva de distribuição (KLINE, 2011). No teste de curtose (*kurtosis*), referente à altura da curva de distribuição, valores acima de |10| sugerem a existência de problemas de normalidade, enquanto que para a curtose os resultados permitem a identificação dos casos que mais contribuem para a não normalidade multivariada (BYRNE, 2010). Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Valores de assimetria dos dados (*skewness*) e curtose (*kurtosis*)

Construtos	Variáveis	Assimetria dos dados		Curtose	
		Estatística	Desvio Padrão	Estatística	Desvio Padrão
Cocriação de Valor	COCRI_1	-,419	,140	,015	,280
	COCRI_2	-,240	,140	-,398	,280
	COCRI_3	-,273	,140	-,194	,280
	COCRI_4	-,319	,140	,006	,280
	COCRI_5	-,405	,140	,086	,280
	COCRI_6	-,274	,140	-,382	,280
Valor de Uso	VLUSO_1	-,260	,140	-,233	,280
	VLUSO_2	-,900	,140	,604	,280
	VLUSO_3	-,410	,140	-,349	,280
	VLUSO_4	-,564	,140	-,241	,280
	VLUSO_5	-,509	,140	-,366	,280
Satisfação de Clientes	SATIS_1	-,811	,140	,198	,280
	SATIS_2	-,848	,140	,253	,280
	SATIS_3	-,548	,140	-,204	,280
	SATIS_4	-,710	,140	,120	,280
Custo de Troca	CTROCA_1	-,915	,140	,037	,280
	CTROCA_2	-,281	,140	-,740	,280
	CTROCA_3	-,534	,140	-,638	,280
	CTROCA_4	-,184	,140	-,796	,280
Retenção de Clientes	RETEN_1	-1,073	,140	,974	,280
	RETEN_2	-1,030	,140	,744	,280
	RETEN_3	-,557	,140	-,718	,280
	RETEN_4	-,947	,140	,136	,280
	RETEN_5	-1,091	,140	,881	,280

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Conforme os dados apresentados na Tabela 3, quanto à normalidade dos dados, os valores relativos à assimetria dos dados (*skewness*) variaram de -1,091 a -0,104, permitindo aceitar a suposição de normalidade dos dados em relação à assimetria de dados. No que se refere à curtose (*kurtosis*) o mesmo também é verdadeiro, uma vez que a variação dos dados (-1,085 a 0,974) permite que a suposição de normalidade em relação à curtose seja aceita.

Hair Jr. et al. (2009) ainda ressaltam o uso do teste de normalidade de Shapiro-Wilks, por meio do qual são considerados aceitáveis valores superiores a 0,05, e o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde os valores aceitáveis devem ser menores que 0,05. Conforme observado na Tabela 4, os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk também apresentaram níveis aceitáveis de normalidade para todas as variáveis.

Tabela 4 – Testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk

Construtos	Variáveis	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Cocriação de Valor	COCRI_1	,165	301	,000	,922	301	,000
	COCRI_2	,147	301	,000	,943	301	,000
	COCRI_3	,164	301	,000	,944	301	,000
	COCRI_4	,162	301	,000	,936	301	,000
	COCRI_5	,177	301	,000	,936	301	,000
	COCRI_6	,155	301	,000	,943	301	,000
Valor de Uso	VLUSO_1	,166	301	,000	,940	301	,000
	VLUSO_2	,214	301	,000	,887	301	,000
	VLUSO_3	,160	301	,000	,938	301	,000
	VLUSO_4	,187	301	,000	,917	301	,000
	VLUSO_5	,206	301	,000	,912	301	,000
Satisfação de Clientes	SATIS_1	,237	301	,000	,878	301	,000
	SATIS_2	,238	301	,000	,861	301	,000
	SATIS_3	,219	301	,000	,903	301	,000
	SATIS_4	,235	301	,000	,895	301	,000
Custo de Troca	CTROCA_1	,198	301	,000	,856	301	,000
	CTROCA_2	,133	301	,000	,938	301	,000
	CTROCA_3	,141	301	,000	,901	301	,000
	CTROCA_4	,118	301	,000	,942	301	,000
Retenção de Clientes	RETEN_1	,222	301	,000	,851	301	,000
	RETEN_2	,241	301	,000	,848	301	,000
	RETEN_3	,160	301	,000	,900	301	,000
	RETEN_4	,214	301	,000	,864	301	,000
	RETEN_5	,238	301	,000	,851	301	,000

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

3.2.3.2 Homoscedasticidade

A homoscedasticidade é outro teste considerado como um pressuposto para o uso de análises multivariadas. A homoscedasticidade pode ser entendida como a variância constante, ou seja, ela indica que as variáveis dependentes contêm níveis iguais de variância ao longo do domínio das variáveis preditoras, ou seja, se apresentam valores iguais (HAIR Jr. et al., 2009; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

O objetivo da homoscedasticidade, como pressuposto, é possibilitar a facilitação da interpretação dos resultados, simplificar as técnicas estatísticas e promover a validade de testes de hipóteses, podendo ser observada por meio de gráficos de dispersão (*scatterplots*),

quando não houver tendências de crescentes ou decrescentes de resíduos (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Além disso, a homoscedasticidade pode ser aferida a partir do teste de Bartlett, entretanto, por ser menos sensível à falta de normalidade, Malhotra, Birks e Wills (2012) recomendam o uso do teste de Levene, também por se mostrar mais robusto.

Como pode ser visto na Tabela 5, o teste de Levene foi aplicado através das variáveis categóricas como variáveis dependentes, a saber: renda, curso e gênero dos respondentes. Os resultados indicaram que a variável métrica CTROCA_2 apresentou padrões de heteroscedasticidade, pois apresentou significâncias inferior a 0,05 na dispersão de variância das variáveis categóricas.

Tabela 5 – Teste de Levene

Variáveis Métricas	Variáveis Não-Métricas ou Categóricas					
	Renda		Curso		Gênero	
	Teste de Levene	Significância	Teste de Levene	Significância	Teste de Levene	Significância
COCRI_1	1,054	,391	1,236	,297	,837	,361
COCRI_2	1,534	,167	,171	,916	,540	,463
COCRI_3	1,192	,310	,233	,873	,192	,662
COCRI_4	1,213	,299	1,256	,290	,221	,639
COCRI_5	1,413	,209	,495	,686	,466	,495
COCRI_6	1,312	,252	,986	,400	,382	,537
VLUSO_1	,672	,672	2,201	,088	,002	,961
VLUSO_2	1,001	,424	,479	,697	,326	,568
VLUSO_3	1,251	,280	,899	,442	,003	,959
VLUSO_4	1,353	,234	2,230	,085	,472	,493
VLUSO_5	,885	,506	1,759	,155	,928	,336
SATIS_1	1,716	,117	,764	,515	,119	,730
SATIS_2	,729	,627	1,954	,121	,141	,708
SATIS_3	,781	,585	1,104	,348	1,500	,222
SATIS_4	,599	,731	,675	,568	,154	,695
CTROCA_1	2,007	,065	,081	,971	1,230	,268
CTROCA_2	1,187	,313	2,996	,031*	,178	,673
CTROCA_3	1,632	,138	,568	,637	,127	,722
CTROCA_4	,437	,854	,339	,797	,593	,442
RETEN_1	,706	,645	1,975	,118	,014	,905
RETEN_2	,812	,562	1,877	,133	,088	,767
RETEN_3	1,912	,079	,253	,859	,027	,869
RETEN_4	1,506	,176	1,049	,371	1,464	,227
RETEN_5	,971	,445	1,161	,325	,176	,675

Fonte: Dados provenientes da pesquisa

As relações de dependência entre as variáveis de diferentes grupos são satisfatórias segundo Hair Jr. et al. (2010), pois há igualdade das variâncias dentro de grupos de uma única variável métrica, e dentro das 24 variáveis testadas apenas uma apresentou valores referentes à heteroscedasticidade, e em apenas uma das variáveis categóricas, conforme identificação por asterisco na Tabela 5.

3.2.3.3 Multicolinearidade

A multicolinearidade representa o grau no qual uma variável pode ser explicada por outras variáveis presentes na análise (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012), e pode ser compreendida como a força de um efeito pode ser previsto e explicado por outras variáveis (KLINE, 2011; HAIR Jr. et al., 2009).

Tabela 6 – Análise de multicolinearidade

Construtos	Variáveis	Medida de Tolerância	Fator de Inflação da Variância
Cocriação de Valor	COCRI_1	,466	2,144
	COCRI_2	,421	2,376
	COCRI_3	,390	2,563
	COCRI_4	,491	2,037
	COCRI_5	,381	2,625
	COCRI_6	,364	2,746
Valor de Uso	VLUSO_1	,536	1,866
	VLUSO_2	,479	2,086
	VLUSO_3	,442	2,262
	VLUSO_4	,323	3,092
	VLUSO_5	,327	3,057
Satisfação de Clientes	SATIS_1	,332	3,013
	SATIS_2	,220	4,555
	SATIS_3	,242	4,131
	SATIS_4	,282	3,543
Custo de Troca	CTROCA_1	,604	1,656
	CTROCA_2	,584	1,712
	CTROCA_3	,546	1,832
	CTROCA_4	,588	1,700
Retenção de Clientes	RETEN_1	,285	3,505
	RETEN_2	,312	3,202
	RETEN_3	,417	2,399
	RETEN_4	,415	2,411
	a. Dependent Variable: RETEN_5		

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Para identificar e mensurar a multicolinearidade entre as variáveis, Hair Jr. et al. (2009) apontam testes como o Valor de Tolerância, que indica a quantidade de variabilidade não explicada pelas demais variáveis independentes do modelo, sendo considerados aceitáveis valores entre 0,10 e 1, e como o Fator de Inflação da Variância (*Variance Inflation Factor – VIF*), definido como o inverso do Valor de Tolerância, sendo considerados aceitáveis valores entre 1 e 10 (HAIR Jr. et al., 2009). Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Conforme pode ser observado na Tabela 6, os índices de todos os itens apresentaram valores aceitáveis, tanto para a Medida de Tolerância, quanto para o Fator de Inflação da Variância (VIF).

3.2.3.4 Linearidade

O pressuposto da linearidade implica que existe uma estreita relação linear entre duas variáveis, e o seu grau implica no quanto uma alteração na variável dependente está associada à variável independente. Esse efeito pode ser visualizado através do uso de gráficos de dispersão (ou *scatterplots*) (HAIR Jr. et al., 2005; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Para identificar e mensurar a relação entre as variáveis Hair Jr. et al. (2009) indicam a utilização do Coeficiente de Correlação de Pearson, cujos resultados variam de -1 (indicando uma correlação máxima inversa) a +1 (indicando uma correlação máxima), um resultado zero indica que não há relação entre as variáveis. De acordo com Cohen et al. (2013), valores entre 0,10 e 0,29 são considerados pequenos, valores entre 0,30 e 0,49 são considerados médios, e valores entre 0,5 e 1 podem ser considerados grandes.

Os resultados do gráfico de dispersão e do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson confirmaram a linearidade dos dados, fornecendo a uma significância de $p < 0,001$ coeficientes com valores positivos e menores que 0,90.

3.3 MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS (MEE)

Conforme Byrne (2010) e Kline (2011), a Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é uma técnica estatística que estabelece uma abordagem confirmatória (de teste de hipóteses) à análise de teoria estrutural relacionada a um determinado fenômeno. Esta metodologia se caracteriza, então, como uma técnica de análise multivariada, combinando elementos da Regressão Múltipla e da Análise Fatorial com o propósito de estimar um conjunto de relações de dependência de forma simultânea (HAIR Jr. et al, 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011).

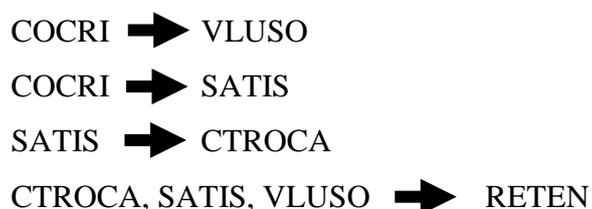
Para a execução da MEE, é relevante que sejam seguidas algumas etapas, as quais são sugeridas pela literatura (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011) e abrangem:

- a) Desenvolvimento de um Modelo Teórico;
- b) Especificação do modelo de mensuração;
- c) Apresentação do Diagrama de Caminhos (*Path Diagram*) com as relações entre os construtos;
- d) Escolha do tipo de matriz para entrada de dados e definição no método de estimação dos modelos;
- e) Seleção das medidas (ou índices) de ajuste do modelo;
- f) Validação individual dos construtos;
- g) Validação do Modelo Teórico, reespecificação do Modelo Teórico (caso seja necessário), e interpretação dos resultados.

3.3.1 Especificação do Modelo de Mensuração

O processo para aplicação da MEE se inicia com a especificação dos modelos, considerando a maneira de como serão estimados e testados os construtos (BYRNE, 2010; HOYLE, 2012). O modelo de mensuração pode ser descrito por uma série de equações. Estas equações definem os parâmetros do modelo, os quais correspondem a relações presumidas entre variáveis observadas ou latentes que o *software* eventualmente estima a partir dos dados da amostra (KLINE, 2011).

Com a apresentação do Modelo Teórico proposto para este estudo (vide Figura 2), o passo seguinte é a especificação do modelo, o qual resultará nas equações estruturais que serão representadas pelo Diagrama de Caminhos (HAIR Jr. et al., 2005; BYRNE, 2010). Sendo assim, as relações propostas são apresentadas:

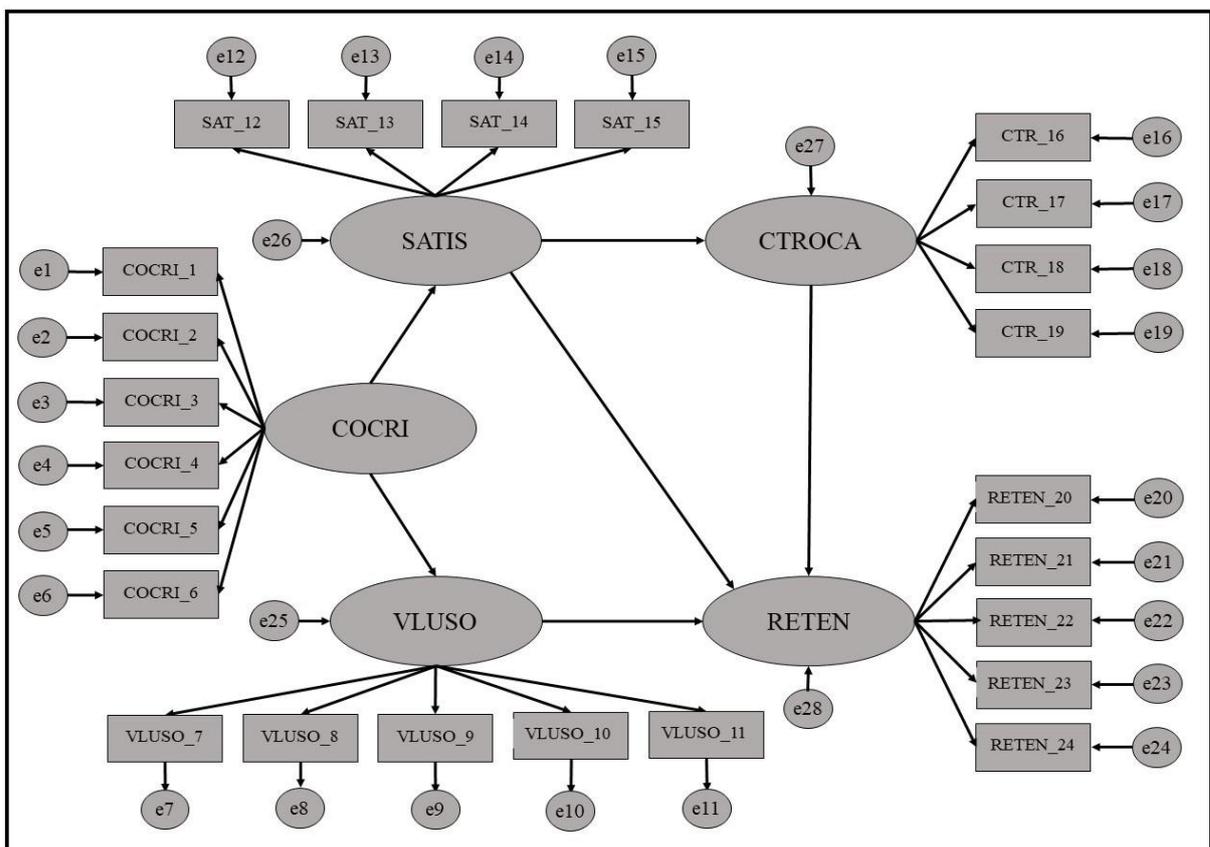


Conforme Byrne (2010) e Kline (2011) quando tratamos de MEE, a teoria é representada por meio de um conjunto de equações estruturais, podendo ser descrita através de um diagrama visual que demonstra as interrelações de dependência entre variáveis latentes

(construtos). Este modelo também especifica o relacionamento de cada variável observável, procurando identificar os indicadores pertencentes a cada um dos construtos que integram o modelo (HAIR Jr. et al., 2005; KLINE, 2011). Na sequência, é definida a direção da causalidade entre os construtos (variáveis latentes) e os indicadores (variáveis observáveis), dentre os dois tipos de modelos de mensuração, os modelos refletivos ou os modelos formativos (HAIR Jr. et al., 2009).

Para a teoria refletiva, os construtos latentes mostram a causalidade entre as variáveis, e o erro é o resultado da incapacidade de explicar por completo estas medidas (PILATI; LAROS, 2007). Estas variáveis refletivas são intercambiáveis e a eliminação de uma variável não muda a essência da natureza do construto (DIAMANTOPOULOS; WINKLHOFER, 2001). Ao contrário, para a teoria formativa, se supõe que as variáveis mensuradas são as causas do construto e que os construtos são vistos como índices em que cada indicador representa uma causa do construto, e não precisam ter consistência interna e nem serem correlacionados em níveis elevados (HAIR Jr. et al., 2009). Isto posto, na presente pesquisa, foi utilizada a abordagem refletiva de mensuração, aliás, conforme mostra a Figura 4, na qual é apresentado o modelo estrutural.

Figura 4 – Modelo Estrutural



Fonte: Elaborada pelo autor.

3.3.2 Matriz de Entrada de Dados e Método de Estimação do Modelo

No que se refere à entrada de dados, foi definida a matriz de covariância ou a matriz de correlações (HAIR Jr. et al., 2009; KLINE, 2011). A matriz de covariância proporciona a vantagem de comparações válidas entre diferentes amostras ou populações, o que não ocorre no caso de modelos serem estimados com a matriz de correlações. Neste caso, a opção foi pela matriz de covariância, a qual é a mais recomendada quando o que se pretende é testar uma teoria, buscando confirmar relações causais (HAIR Jr. et al., 2009; HOYLE, 2012).

Inúmeras técnicas estão disponíveis para a estimação de parâmetros em MEE, sendo mais frequentes as técnicas da Máxima Verossimilhança (ML – *Maximun Likelihood*) e a dos Mínimos Quadrados Generalizados (GLS – *Generalized Least Squares*), onde ambas pressupõem a normalidade na distribuição dos indicadores utilizados no modelo de mensuração, ou seja, que as variáveis aferidas são contínuas e têm uma distribuição normal (KLINE, 2011).

De acordo com Kline (2011) a técnica de estimação da Máxima Verossimilhança (ML) tem sido defendida por um número crescente de pesquisadores, em função de apresentar um desempenho adequado, ainda que as condições analíticas possam não ser as ideais.

Diante do exposto, o método de estimação escolhido para esta pesquisa foi o da Máxima Verossimilhança (ML).

3.3.3 Seleção das Medidas de Ajuste do Modelo

A fim de avaliar o ajuste do Modelo Teórico definido para este estudo, podem ser utilizadas diversas medidas de qualidade de ajuste geral, sejam elas medidas de ajuste absoluto (GFI e RMSEA), medidas de ajuste incremental (AGFI, TLI e NFI), ou medidas de ajuste parcimonioso (CFI) (HAIR Jr. et al., 2005; BYRNE, 2010; KLINE, 2011).

Baseado na literatura (HAIR Jr. et al., 2005; BYRNE, 2010; KLINE, 2011), foi utilizado o seguinte conjunto de medidas de ajuste do Modelo Teórico proposto:

- a) GFI (*Goodness-of-fit Index* ou Índice de Qualidade de Ajuste): este indicador aponta o grau de ajustamento geral do modelo, caracterizada por uma medida não padronizada que compara os resíduos da matriz observada e estimada. O valor de GFI pode variar entre 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito). Sendo que valores iguais ou superiores de 0,90 indicam um bom ajuste do modelo (HAIR Jr. et al., 2005);

- b) RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* ou Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação): esta medida é utilizada para corrigir a tendência estatística do qui-quadrado em rejeitar os modelos especificados a partir de grandes amostras. Representa a raiz quadrada dos quadrados dos erros de aproximação e corresponde a uma estimativa do grau de ajuste de um determinado modelo que poderia ser esperado caso fosse testado em toda a população e não apenas na amostra analisada. Valores entre 0,05 e 0,08 são considerados aceitáveis (HAIR Jr. et al., 2005);
- c) AGFI (*Adjusted Goodness-of-fit Index* ou Índice Ajustado de Qualidade de Ajuste): é uma extensão do GFI, ajustado pela relação entre os graus de liberdade (GL) do modelo proposto e os graus de liberdade do modelo nulo. Do mesmo modo que o GFI, indica o grau de ajuste geral do modelo, que pode variar de 0 (ajustamento fraco) a 1 (ajustamento perfeito). Estima-se que os valores iguais ou acima de 0,90 indicam um bom ajustamento (HAIR Jr. et al., 2005; KLINE, 2011);
- d) TLI (*Tucker-Lewis Index* ou Índice de Tucker-Lewis): este indicador ajusta uma medida de parcimônia com um índice comparativo entre o modelo proposto e o modelo nulo. Os valores variam entre 0 e 1 e são considerados como aceitáveis valores iguais ou superiores a 0,90 (HAIR Jr. et al., 2005);
- e) NFI (*Normed Fit Index* ou Índice de Ajuste Normado): retrata a proporção da covariância total existente entre as variáveis observadas explicadas no modelo proposto em relação ao modelo nulo, ou seja, refere-se à comparação do qui quadrado entre estes modelos. Consideram-se aceitáveis os valores iguais ou superiores a 0,90 (HAIR Jr. et al., 2005);
- f) CFI (*Comparative Fit Index* ou Índice de Ajuste Comparativo): é a medida comparativa entre os modelos estimado e nulo (HAIR Jr. et al., 2005). Proveniente da estimativa do ajustamento do modelo, corrigida pelo tamanho da amostra, sendo recomendada para avaliar o ajuste geral do modelo em teste (BYRNE, 2010). Os valores aceitáveis são iguais ou superiores a 0,90 (HAIR Jr. et al., 2005).

3.3.4 Validação Individual dos Construtos

De acordo com a literatura, é fundamental que se proceda à validação individual dos construtos (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011). Para esta validação foram avaliadas a unidimensionalidade, a confiabilidade, a validade convergente e a validade discriminante.

3.3.4.1 Unidimensionalidade

A unidimensionalidade é medida através da Análise Fatorial Exploratória (AFE) na qual são estabelecidas as relações de modo geral, a qualidade e a necessidade de melhorias na representação dos dados, sendo alcançada quando as variáveis de um construto apresentarem ajustes aceitáveis em apenas um único fator (HAIR Jr. et al., 2009).

Foi realizada, portanto, a AFE pelo método de componentes principais através da rotação ortogonal Varimax para cada construto, utilizando-se da maximização quadrática das variâncias das cargas dos fatores (AFIFI; MAY; CLARK, 2012), cujos resultados podem ser observados, mais adiante, na Tabela 7.

Utilizando o teste de Bartlett, a significância da matriz de correlação apontou que as correlações se mostraram significantes ao nível 0,000. Enquanto o teste de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) apresentou valor de 0,932. Os valores de ambos os testes se mostraram adequados segundo a literatura (HAIR Jr. et al., 2009; MULAIK, 2010; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

3.3.4.2 Confiabilidade

A consistência interna em relação a determinado construto é medida pela confiabilidade, que determina um *escore* total para a escala (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Já a validade refere-se à capacidade que cada variável tem para medir com precisão este construto. A validade pode ser discriminante ou convergente (HAIR Jr. et al., 2009).

A confiabilidade é mais largamente aferida pelo índice Alpha de Cronbach, cujo parâmetro define como aceitáveis valores superiores a 0,7. Autores afirmam que um construto formado por poucos itens pode apresentar valores de Alpha de Cronbach mais baixos, enquanto o mesmo construto, se composto por mais itens de escala, pode apresentar valores maiores para este índice (HAIR Jr. et al., 2009).

Os índices de Alpha de Cronbach encontrados na amostra para os construtos deste estudo podem ser visualizados na Tabela 7.

Tabela 7 – Variância Explicada e Alpha de Cronbach dos construtos

Construtos	Variáveis	Cargas Fatoriais	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
Cocriação de Valor	COCRI_1	,571	63,32%	0,88
	COCRI_2	,642		
	COCRI_3	,650		
	COCRI_4	,619		
	COCRI_5	,667		
	COCRI_6	,650		
Valor de Uso	VLUSO_1	,494	64,91%	0,86
	VLUSO_2	,612		
	VLUSO_3	,661		
	VLUSO_4	,751		
	VLUSO_5	,727		
Satisfação de Clientes	SATIS_1	,749	79,77%	0,91
	SATIS_2	,808		
	SATIS_3	,835		
	SATIS_4	,800		
Custo de Troca	CTROCA_1	,729	62,47%	0,73
	CTROCA_2	,794		
	CTROCA_3	,779		
	CTROCA_4	,664		
Retenção de Clientes	RETEN_1	,757	55,26%	0,72
	RETEN_2	,720		
	RETEN_3	,576		
	RETEN_4	,619		
	RETEN_5	,809		

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 7 mostram que as cargas fatoriais da AFE dos itens das escalas podem ser consideradas satisfatórias, uma vez que valores acima de 0,5 são considerados muito bons (HAIR Jr. et al., 2009). Apenas um dos itens apresentou abaixo do valor estipulado: VLUSO_1 com valor de 0,494, considerado aceitável por apresentar um valor em zona de fronteira (*cut-off*).

Por sua vez, os valores obtidos para o Alpha de Cronbach variaram de 0,91 a 0,73; enquanto os valores relativos à variância explicada variaram de 0,5526 (52,26%) à 0,7977 (79,77%), mostrando-se satisfatórios, uma vez que o ideal são valores acima de 0,7 para o

Alfa de Cronbach, e de pelo menos 0,5 para a variância explicada (MALHOTRA; BIRK; WILLS, 2012).

3.3.4.3 Validade Convergente

A validade convergente avalia a extensão na qual os indicadores de um construto convergem ou compartilham variância (HAIR Jr. et al., 2009). Para aplicação da validade convergente, verifica-se a confiabilidade composta e a variância extraída de cada construto presente no modelo testado (HAIR Jr. et al., 2009).

A confiabilidade avalia a consistência interna de cada variável, e apresenta índices para cada escala que permitem verificar a consistência de cada construto, estes índices são calculados a partir das cargas padronizadas e dos erros de mensuração das variáveis, sendo recomendáveis valores superiores a 0,5 (HAIR Jr. et al., 2009; MALHOTRA; BIRK; WILLS, 2012;)

A variância extraída indica o quanto da variância total de cada indicador está compondo a avaliação do construto, indicando o poder de explicação de cada item sobre o construto, de forma conjunta, sendo recomendáveis valores superiores a 0,5 (FORNELL; LARCKER; 1981).

Conforme os dados obtidos, apresentados na Tabela 8, os valores da confiabilidade composta apresentaram índices que variaram entre 0,95 e 0,82, indicando valores superiores aos valores mínimos recomendados pela literatura (MALHOTRA; BIRK; WILLS, 2012).

No que se refere à variância extraída dos construtos, os índices variaram de 0,83 a 0,68, a exceção do construto Custos de Troca que apresentou 0,48, índice abaixo do recomendado, mas considerado valor de fronteira (HAIR Jr. et al., 2009).

Tabela 8 – Confiabilidade composta e variância extraída dos construtos

Construtos	Confiabilidade Composta	Variância Extraída
Cocriação de Valor	0,93	0,73
Valor de Uso	0,92	0,68
Satisfação de Clientes	0,95	0,83
Custos de Troca	0,82	0,48
Retenção de Clientes	0,93	0,74

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

3.3.4.4 Validade Discriminante

A aferição da validade discriminante identifica o quanto os construtos estão correlacionados, bem como o quanto diferem entre si (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Desta forma, a validade discriminante observa se existe correlação entre os construtos, de modo que, cada construto deve apresentar distinção entre os demais construtos do estudo. (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

O método utilizado para verificar a validade discriminante, onde as variâncias extraídas são comparadas com as variâncias compartilhadas, que são calculadas pelas correlações entre construtos ao quadrado, o mais utilizado na literatura é o procedimento indicado por Fornell e Larcker (1981).

Os resultados apontam que para todos os construtos a variância extraída apresentou valores superiores aos valores de variância compartilhada com os demais construtos, garantindo a validade discriminante destes com uma única exceção. Conforme os dados apresentados na Tabela 9, o construto Valor de Uso apresentou variância extraída (0,68) menor que a variância compartilhada com o construto Satisfação de Clientes (0,78), o que poderia indicar redundância entre estes dois construtos por estarem altamente correlacionados.

Tabela 9 – Validade discriminante

Construtos	Cocriação de Valor	Valor de Uso	Satisfação de Clientes	Custos de Troca	Retenção de Clientes
Cocriação de Valor	0,727864				
Valor de uso	0,613089	0,6844			
Satisfação de Clientes	0,570025	0,784996	0,83402		
Custos de Troca	0,108241	0,210681	0,204304	0,475251	
Retenção de Clientes	0,331776	0,490000	0,677329	0,219024	0,739305

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Bagozzi e Yi (2012), indicam que podem haver dificuldades na demonstração de validade discriminante quando dois construtos são altamente correlacionados estatisticamente, mas claramente distintos na teoria.

Para estes casos, Bagozzi e Phillips (1982) recomendam um teste para a verificação de significância na comparação entre os valores de χ^2 no modelo fixo e os valores de χ^2 no modelo livre.

A diferença entre o modelo fixo e o modelo livre é significativa, indicando que não existe correlação entre os construtos (BAGOZZI; PHILLIPS, 1982), sendo assim, considera-se estes valores aceitáveis, confirmando a validade discriminante dos construtos testados, conforme os resultados apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – Teste de Bagozzi e Phillips

Construto 1	Construto 2	χ^2 Modelo Fixo	χ^2 Modelo Livre	Dif.	Sig.
Valor de uso	Satisfação	105,30	79,29	26,01	0,000

Fonte: Dados provenientes da pesquisa

3.3.5 Validação do Modelo Teórico

Buscando a validação do Modelo Teórico proposto, foi analisada inicialmente a qualidade das medidas de ajuste do modelo (HAIR Jr. et al., 2005; BYRNE, 2010; KLINE, 2011), diante da verificação das medidas ou dos índices de ajuste: GFI, RMSEA, AGFI, TLI, NFI e CFI. Após esta etapa, foi realizado o teste de hipóteses, apurando-se a significância e a magnitude dos coeficientes de regressão estimados, revelando a quantidade de mudança esperada na variável dependente para cada unidade de mudança da variável independente (HAIR Jr. et al., 2005).

Ao final, foram apurados, ainda, os Coeficientes de Determinação (R^2), que indicam a proporção da variância de uma variável dependente que é explicada pelas variáveis independentes, entre as relações hipotetizadas e do modelo em si, verificando-se, portanto, o seu poder explicativo (HAIR Jr. et al., 2005; MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012). Tais resultados são apresentados no próximo capítulo (Capítulo 4).

4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

De um total de 351 questionários preenchidos, resultaram 308 casos que foram tabulados e, após o tratamento inicial dos dados, foram considerados 301 casos válidos, os quais compuseram a amostra final. Para caracterizar a amostra, os respondentes foram interrogados quanto ao sexo, faixa etária (idade), quantidade de disciplinas já cursadas, curso, tempo no curso, formação educacional anterior, renda familiar mensal e se o respondente (aluno) foi contemplado, ou não, com bolsa de estudos e em qual percentual.

O sexo dos respondentes na composição da amostra apresentou uma maioria do sexo feminino (mulheres), representando 58,8% (177 respondentes), enquanto que os respondentes do sexo masculino (homens) representaram 41,2% da amostra (124 respondentes), conforme pode ser visualizado na Tabela 11.

Tabela 11 – Sexo dos respondentes

Sexo	Número de Respondentes	%
Masculino	124	41,20
Feminino	177	58,80
TOTAL	301	100

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

A idade dos respondentes variou de 17 anos a 56 anos, apresentando grande concentração nas faixas etárias mais jovens. Na faixa etária de 17 a 24 anos se enquadraram 45,18% dos respondentes, ou seja, 136 casos, enquanto que na faixa de 25 a 32 anos se enquadram 37,54% dos respondentes, ou 113 casos. Combinadas, estas duas faixas etárias, correspondem a 82,72% dos respondentes, ou 249 casos. A distribuição etária completa pode ser evidenciada na Tabela 12.

Tabela 12 – Idade dos respondentes

Idade	Número de Respondentes	%
De 17 a 24	136	45,18
De 25 a 32	113	37,54
De 33 a 40	33	10,96
De 41 a 49	16	5,32
Mais de 50	3	1,00
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Conforme traz a Tabela 13, a distribuição de respondentes por curso apresentou uma maioria de alunos do Bacharelado em Administração (38,87%), com 117 casos, quase o dobro dos demais cursos, que tiveram números de respondentes (ou casos) muito próximo entre si, com 21,93%, ou 66 casos para o Tecnólogo em Gestão Comercial, e 19,60%, com 59 casos, para os cursos de Bacharelado em Contabilidade e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos.

Tabela 13 – Curso que o respondente frequenta na IES

Cursos	Número de Respondentes	%
Bacharelado em Administração	117	38,87
Bacharelado em Contabilidade	59	19,60
Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos	59	19,60
Tecnólogo em Gestão Comercial	66	21,93
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

A quantidade de disciplinas já realizadas pelos respondentes em seus respectivos cursos se concentrou nas faixas de uma a onze disciplinas (28,24% dos respondentes), com 85 casos, e na faixa de doze a vinte e três disciplinas (36,54% dos respondentes), com 110 casos. Esta concentração pode ser explicada em função dos cursos, onde dois são Bacharelados com 46 disciplinas (Administração e Contabilidade) e outros dois cursos são Tecnólogos (Gestão Comercial e Gestão de Recursos Humanos), com apenas 25 disciplinas, fazendo com que a maioria dos respondentes se enquadrem nas faixas com menor número de disciplinas cursadas, conforme evidências apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Quantidade de disciplinas cursadas pelo respondente

Quantidade de Disciplinas	Número de Respondentes	%
De 1 a 11	85	28,24
De 12 a 23	110	36,54
De 24 a 35	67	22,26
De 36 a 46	39	12,96
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

O tempo de curso se refere à quantidade de semestres que os respondentes (alunos) estão na IES. Assim como a quantidade de disciplinas cursadas, o tempo no curso também sofre influência do tipo de curso de graduação. Os cursos Tecnólogos, por serem cursos mais curtos e com menos disciplinas, portanto, mais rápidos que os Bacharelados, concentram os respondentes nas faixas iniciais. Conforme a Tabela 15, a maioria dos respondentes está em seu curso na faixa de quatro a sete semestres (45,18%), com 136 casos, na faixa inicial de um a três semestres (28,57%), com 86 casos. As demais faixas, de 8 a 11 semestres e de mais de 11 semestres, apresentaram, juntas, concentrações inferiores a 20%, indicando um percentual pequeno de alunos com longa duração de curso.

Tabela 15 – Tempo no curso em semestres que o respondente está na IES

Tempo em Semestres	Número de Respondentes	%
De 1 a 3	86	28,57
De 4 a 7	136	45,18
De 8 a 11	55	18,27
Mais de 11	24	7,97
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

A formação educacional diz respeito à formação educacional anterior ao início do curso de cada respondente. Como era de se esperar o ensino médio concentra a maioria dos respondentes (70,10%), com 211 casos. Cursos técnicos; 8,64%, ou 26 casos, curso superior incompleto em outro curso ou em outra IES, 15,28%, ou 46 casos, curso superior completo, 4,98%, ou 15 casos, pós-graduação completa, 1%, com 3 casos, e nenhum respondente com pós-graduação incompleta (0,00%), conforme os dados apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 – Formação educacional anterior dos respondentes

Formação Educacional Anterior	Número de Respondentes	%
Ensino Médio	211	70,10
Técnico	26	8,64
Superior Incompleto	46	15,28
Superior Completo	15	4,98
Pós-graduação Incompleta	0	0,00
Pós-graduação Completa	3	1,00
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

A renda familiar mensal dos respondentes concentrou a maioria dos casos nas três faixas mais baixas, conforme a tabela 17. A faixa de até dois salários mínimos denotou 23,26% dos respondentes, com 70 casos, a faixa de dois a quatro salários mínimos, 33,89%, o maior grupo, com 102 casos, e a faixa entre quatro a seis salários mínimos, 21,59%, com 65 casos. As demais faixas de renda familiar mensal apresentaram menos de 10% dos respondentes cada, e, além disso, outros seis respondentes, ou 1,99% da amostra, não souberam ou não quiseram responder a esta questão.

Tabela 17 – Renda familiar mensal dos respondentes

Renda Familiar Mensal	Número de Respondentes	%
Até R\$ 1.874,00 (2 salários mínimos)	70	23,26
De R\$ 1.874,00 a R\$ 3.748,00 (de 2 a 4 salários mínimos)	102	33,89
De R\$ 3.748,00 a R\$ 5.622,00 (de 4 a 6 salários mínimos)	65	21,59
De R\$ 5.622,00 a R\$ 7.496,00 (de 6 a 8 salários mínimos)	28	9,30
De R\$ 7.496,00 a R\$ 9.370,00 (de 8 a 10 salários mínimos)	21	6,98
Mais de R\$ 9.370,00 (10 salários mínimos)	9	2,99
Não sabe ou não quis responder	6	1,99
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Na última questão para a caracterização da amostra, os respondentes foram questionados sobre descontos na mensalidade (bolsas de estudo). A maioria dos respondentes não possui qualquer subsídio financeiro para custear seus estudos, representando 82,06% da amostra, ou 247 casos. O maior grupo de respondentes que recebeu subsídios, 10,96% da amostra, ou 33 casos, recebe a maior faixa de subsídios, entre 76% a 100% dos custos de

estudo. Todas as demais faixas apresentaram resultados menores de 10% da amostra, conforme evidenciado na Tabela 18.

Tabela 18 – Descontos na mensalidade (bolsas de estudo)

Descontos na Mensalidade	Número de Respondentes	%
0%	247	82,06
De 1 a 25%	4	1,33
De 26 a 50%	13	4,32
De 51 a 75%	4	1,33
De 76 a 100%	33	10,96
Total	301	100,00

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS OBSERVÁVEIS

Para avaliar os padrões médios da percepção dos respondentes da pesquisa, foram calculados os valores mínimos e máximos das respostas, as médias e os desvios padrão de cada uma das variáveis que compõem os construtos presentes no Modelo Teórico proposto, conforme podem ser observados na Tabela 19.

O construto Cocriação de Valor apresentou média geral de 4,71, ficando acima apenas do construto Custos de Troca, e pelo Modelo Teórico proposto, impacta diretamente no construto Valor de Uso, com média de 5,02, enquanto que no construto Satisfação de Clientes, apresentou a maior média geral dos construtos, com 5,48.

O construto Custo de Troca apresentou a menor média geral, 4,75, enquanto o construto Retenção de Clientes, variável dependente e recebendo impacto dos construtos de Valor de Uso, Satisfação de Clientes e Retenção de Clientes, segundo o Modelo Teórico, apresentou a segunda maior média geral, com 5,38.

Os resultados da estatística descritiva apresentaram diferentes variações de médias para as variáveis que compõem os construtos presentes no Modelo Teórico proposto. Para Cocriação de Valor, as médias variaram entre 4,59 a 5,13. Para Valor de Uso, 4,68 a 5,40. Para a Satisfação de Clientes, de 5,27 a 5,75. Para o Custo de Troca, de 4,39 a 5,37, e para a Retenção de Clientes, as médias dos itens variaram de 4,59 a 5,77, sempre a partir da base de dados obtida através de escalas do tipo Likert de sete pontos.

Tabela 19 – Estatística descritiva das variáveis pertencentes aos construtos

Construtos e Média Geral	Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cocriação de Valor (4,71)	COCRI_1	1,0	7,0	5,13	1,25
	COCRI_2	1,0	7,0	4,60	1,46
	COCRI_3	1,0	7,0	4,59	1,37
	COCRI_4	1,0	7,0	4,68	1,25
	COCRI_5	1,0	7,0	4,70	1,36
	COCRI_6	1,0	7,0	4,59	1,42
Valor de Uso (5,02)	VLUSO_1	1,0	7,0	4,68	1,29
	VLUSO_2	1,0	7,0	5,40	1,34
	VLUSO_3	1,0	7,0	4,68	1,50
	VLUSO_4	1,0	7,0	5,13	1,34
	VLUSO_5	2,0	7,0	5,25	1,26
Satisfação de Clientes (5,48)	SATIS_1	2,0	7,0	5,59	1,22
	SATIS_2	2,0	7,0	5,75	1,17
	SATIS_3	2,0	7,0	5,27	1,15
	SATIS_4	2,0	7,0	5,32	1,19
Custo de Troca (4,75)	CTROCA_1	1,0	7,0	5,37	1,67
	CTROCA_2	1,0	7,0	4,39	1,73
	CTROCA_3	1,0	7,0	4,87	1,82
	CTROCA_4	1,0	7,0	4,39	1,70
Retenção de Clientes (5,38)	RETEN_1	1,0	7,0	5,69	1,31
	RETEN_2	1,0	7,0	5,77	1,23
	RETEN_3	1,0	7,0	4,59	1,90
	RETEN_4	1,0	7,0	5,25	1,70
	RETEN_5	1,0	7,0	5,65	1,35

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

O desvio padrão dos construtos testados variou: de 1,25 a 1,46 para a Cocriação de Valor; de 1,26 a 1,50 para o Valor de Uso; de 1,15 a 1,22 para a Satisfação de Clientes; de 1,67 a 1,82 para o Custos de Troca; e de 1,23 a 1,90 para a Retenção de Clientes.

4.3 VALIDAÇÃO DO MODELO TEÓRICO

4.3.1 Medidas de Ajuste do Modelo Teórico

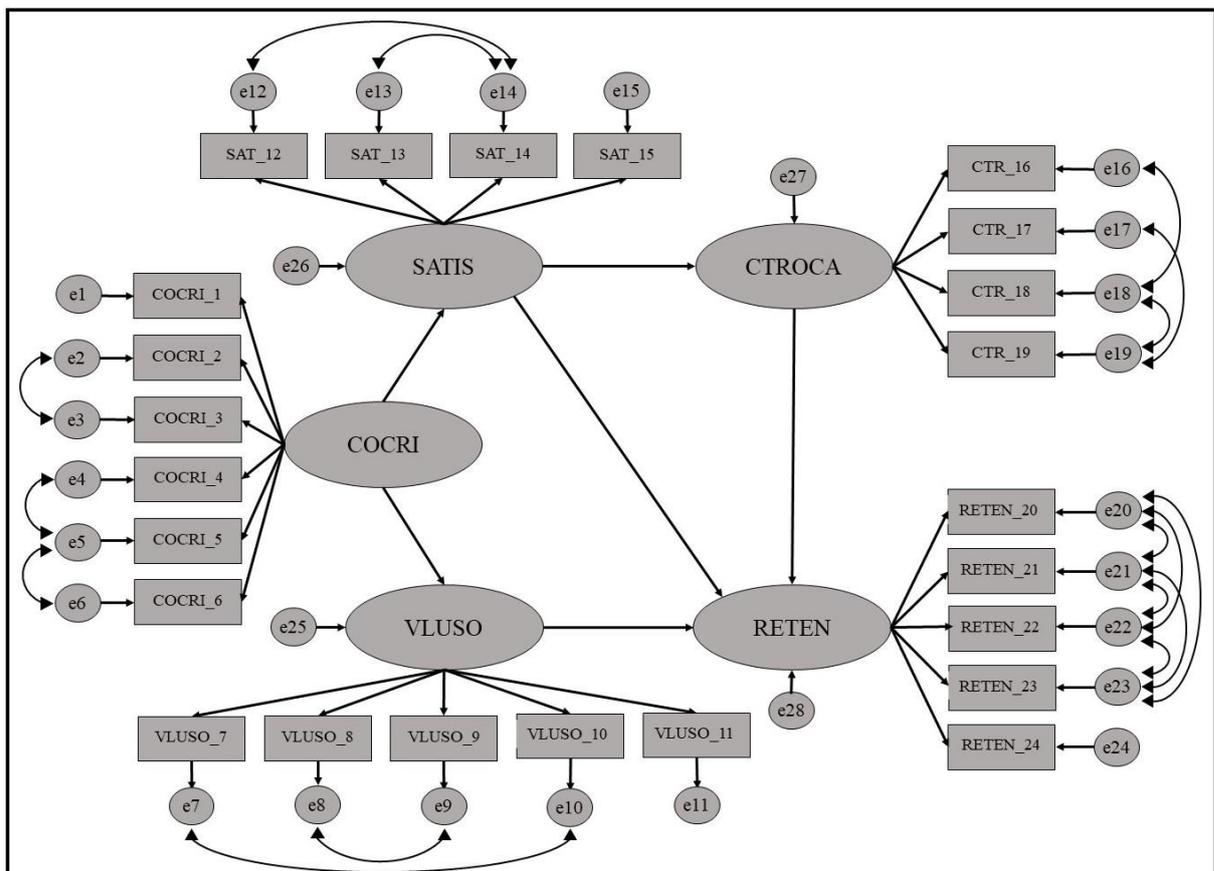
Ao realizar o primeiro teste para a validação do Modelo Teórico, as medidas de ajustes iniciais não se apresentaram adequadas para todas as medidas ou índices de ajuste, indicando a oportunidade de realizar o compartilhamento entre variâncias entre os erros dos itens (ou

variáveis) de cada construto, de acordo com as sugestões advindas dos *Modification Indices* (MIs), de acordo com Byrne (2010) e Kline (2011).

Conforme Hair Jr. et al. (2009), os modelos integrados, por apresentarem maior complexidade do que modelos individuais, tendem a apresentar menores índices de ajuste, tornando necessária uma cautelosa revisão dos critérios de aceitação normalmente aceitos. A verificação dos índices de ajuste do modelo, bem como os coeficientes de regressão de cada equação estrutural definidas pelas relações entre as variáveis, são requisitos para a validação do modelo teórico proposto e suas relações hipotetizadas (HAIR Jr. et al., 2009).

A validação do Modelo Teórico foi então realizada a partir da análise das medidas ou índices de ajuste do modelo, conforme orientações de Hair Jr. et al. (2009), Byrne (2010) e Kline (2011), de acordo com a Figura 5.

Figura 5 – Modelo estrutural com ajustes



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 20 podem ser observados os índices de ajuste finais do modelo testado. Verificou-se que o RMSEA atingiu 0,054, indicando um nível de adequação satisfatório de acordo com os critérios de Hair Jr. et al. (2009) e Kline (2011), que consideram aceitáveis

valores entre 0,05 e 0,08. Os índices para as medidas de ajuste TLI (0,948), NFI (0,912) e CFI (0,957) também indicam níveis de adequação satisfatórios, por apresentarem valores superiores a 0,90 (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011).

Tabela 20 – Medidas de ajustes do Modelo Teórico

Medidas ou Índices de Ajuste	Valores
GFI	0,892
AGFI	0,859
RMSEA	0,054
TLI	0,948
NFI	0,912
CFI	0,957

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Os valores para as medidas ou índices de ajuste GFI (0,892) e AGFI (0,859) apresentaram valores ligeiramente inferiores aos recomendados pela literatura, cujos valores adequados são definidos como iguais ou acima de 0,90 (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011), mas podem ser considerados valores em zona de fronteira, por apresentarem índices entre 0,80 e 0,90 (HAIR Jr. et al., 2009; ARBUCKLE, 2009).

Inclusive, Bagozzi e Yi (2012) orientam que não há critérios de corte definitivos (no caso o parâmetro de 0,90) para o AGFI e o GFI, pois ambos dependem do tamanho da amostra e que, em simulações, tais medidas demonstram não se comportar bem como os demais índices de ajustamento, implicando que os demais índices se apresentam como critérios mais sólidos para a validação do modelo. Em acréscimo, Rhee, Uleman e Lee (1996) apontam que valores iguais ou superiores a 0,80 são considerados um bom ajuste de dados para os índices de AGFI e GFI.

Considera-se importante ressaltar, ainda, que medidas de ajuste que indiquem uma boa adequação do modelo na MEE não são suficientes para sustentar o Modelo Teórico proposto, sendo necessárias as avaliações do teste de hipóteses, através da variância explicada para os construtos endógenos, bem como os coeficientes de determinação (R^2), principalmente a análise do R^2 do modelo (HAIR Jr. et al., 2009; KLINE, 2011).

4.3.2 Teste de Hipóteses

Para dar seguimento à validação do Modelo Teórico, foi realizado o teste de hipóteses, no qual foram analisadas a significância e a magnitude dos coeficientes de regressão estimados. O coeficiente de regressão mede a quantidade de mudança esperada na variável dependente para cada unidade de mudança da variável independente, sendo que o sinal deste coeficiente indica a correlação entre os construtos como positiva ou negativa (HAIR Jr. et al., 2009). Nos casos onde o coeficiente de regressão apresenta valores significativos, aponta que a relação entre as duas variáveis é comprovada empiricamente (HAIR Jr. et al., 2009; BYRNE, 2010; KLINE, 2011). Tais resultados são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21 – Resultado do teste de hipóteses – Modelo Teórico

H_i	Caminhos Estruturais	Coeficientes Não Padronizados (b)	Erros	Coeficientes Padronizados (β)	t-values	P	Resultados
H1	COCRI→ VLUSO	1,043	0,084	0,907	12,447	p < 0,001	Suportada
H2	COCRI→ SATIS	0,893	0,078	0,861	11,422	p < 0,001	Suportada
H3	SATIS→ CTROCA	0,617	0,094	0,454	6,543	p < 0,001	Suportada
H4	VLUSO→ RETEN	-0,081	0,083	-0,071	-0,974	p = 0,330	Não suportada
H5	SATIS→ RETEN	1,023	0,116	0,810	8,835	p < 0,001	Suportada
H6	CTROCA→RETEN	0,134	0,051	0,144	2,641	p = 0,008	Suportada

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Pelos resultados obtidos no teste de hipóteses, pode-se afirmar que das seis hipóteses iniciais da pesquisa, cinco hipóteses foram estatisticamente suportadas: **H₁** (a cocriação de valor tem um impacto significativo e positivo no valor de uso, $\beta = 0,907$, $p < 0,001$); **H₂** (a cocriação de valor tem um impacto significativo e positivo na satisfação de clientes, $\beta = 0,861$, $p < 0,001$); **H₃** (a satisfação de clientes tem um impacto significativo e positivo nos custos de troca, $\beta = 0,454$, $p < 0,001$); **H₅** (a satisfação de clientes tem um impacto significativo e positivo na retenção de clientes, $\beta = 0,810$, $p < 0,001$); e **H₆** (os custos de troca tem um impacto significativo e positivo na retenção de clientes, $\beta = 0,144$, $p = 0,008$);

Por outro lado, a quarta hipótese de pesquisa, **H₄** (o valor de uso tem um impacto significativo e positivo na retenção de clientes, $\beta = -0,071$, $p = 0,330$), não foi estatisticamente suportada.

Além do teste de hipóteses, a mensuração dos coeficientes de determinação (R^2) apoia a validação do modelo bem como auxilia na confirmação do teste de hipóteses, conforme mencionado anteriormente, na medida em que estabelece a proporção de variância na qual uma variável dependente é explicada pelas variáveis dependentes, em que pese que quanto maior for o coeficiente da regressão (R^2), maior será a predição da variável dependente (HAIR Jr. et al., 2009).

Consoante a isso, na Tabela 22, é possível observar os coeficientes de determinação (R^2) do Modelo Teórico proposto.

Tabela 22 – Coeficientes de determinação – Modelo Teórico

Construtos	Coeficientes de Determinação (R^2)
Valor de Uso	0,823
Satisfação de Clientes	0,742
Custo de Troca	0,206
Retenção de Clientes	0,691

Fonte: Dados provenientes da pesquisa.

Com base nos coeficientes de determinação (R^2) obtidos, observa-se que 82,3% da variância do Valor de Uso é explicada pela Cocriação de Valor. A Satisfação de Clientes apresenta 74,2% de sua variância explicada pela Cocriação de Valor. O Custo de Troca apresenta 20,6% de sua variância explicada pela Cocriação de Valor e Satisfação de Clientes.

Por fim, em relação à variável dependente, a Retenção de Clientes, apresenta 69,10% de sua variância explicada pela Cocriação de Valor, pelo Valor de Uso, pela Satisfação de Clientes e pelos Custos de Troca, evidenciando um forte poder de explicação para a variável dependente (HAIR Jr. et al., 2009).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados nesta pesquisa possibilitam aprofundar a discussão sobre o Modelo Teórico proposto, bem como as oportunidades gerenciais que os gestores das IESs enfrentam, além de, questões metodológicas, as quais podem indicar caminhos para novas pesquisas científicas na área.

Com este intuito, este capítulo está organizado em quatro subseções. A primeira aborda as implicações teóricas, discutindo as contribuições do estudo para o desenvolvimento da teoria de marketing, mais especificamente no que tange ao marketing de serviços e a retenção de clientes em ambientes de serviços educacionais. A segunda trata das implicações gerenciais, indicando oportunidades de ação para os gestores da IES em questão, ou de outras IESs, aprimorar suas taxas de retenção de clientes (alunos), tornando possível a obtenção de alguma vantagem competitiva e o aumento de sua *performance* econômico-financeira. A terceira implica na apresentação das limitações da pesquisa, teóricas, metodológicas e práticas. Por fim, a quarta subseção do capítulo elenca sugestões para a realização de pesquisas futuras relacionadas ao tema da presente pesquisa.

5.1 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Ainda que a retenção de clientes seja um tema abordado pela literatura há mais de 30 anos, lacunas teóricas ainda permeiam seus antecedentes ou determinantes nos mais diversos contextos (setores, segmentos ou nichos) de mercado, uma vez que autores apontam que estes antecedentes tem sido negligenciados ou insuficientemente analisados, e os construtos utilizados para explicar a retenção de clientes como fenômeno comportamental variou muito pouco nas últimas décadas (TOUFAILY; RICARD; PERRIEN, 2013; DAL BÓ, 2014).

Entretanto, o marketing de serviços viu florescer as discussões sobre o tema a partir de estudos que serviram como uma proposição para novos entendimentos, e que abasteceram a área com novas possibilidades de pesquisa. Estudos como a nova lógica dominante de serviços (S-DL) de Vargo e Lusch (2004), a lógica de clientes (C-DL) defendida por Heinonen et al. (2010) e a lógica de serviços (SL) defendida por Grönroos e Gummerus (2014), estabeleceram como foco central de suas discussões a perspectiva de valor nas transações, seja como proposição de valor, cocriação de valor e valor de uso.

A riqueza destas contribuições teóricas permitiu que novos construtos pudessem ser testados como antecedentes da retenção de clientes em diversos contextos, trazendo novos

resultados teórico-empíricos aos modelos testados e ampliando as evidências. Neste estudo, o objetivo foi compreender como alguns destes construtos se relacionam entre si e qual sua contribuição para a retenção de clientes.

O primeiro construto testado foi a Cocriação de Valor, que contribui para a discussão acadêmica na medida em que estabelece evidências empíricas, através da confirmação das hipóteses **H₁** (a Cocriação tem um impacto positivo e significativo no Valor de Uso para os alunos) e **H₂** (a Cocriação tem um impacto positivo e significativo na Satisfação de Clientes), do impacto direto e positivo da cocriação de valor nos construtos satisfação de clientes e valor de uso.

A satisfação de clientes se confirma como uma consequência da Cocriação de Valor, através do provimento de um serviço de elevada qualidade e de valor agregado (BRAMBILLA; DAMACENA, 2011), na medida em que o serviço cocriado permite que o resultado final do processo, os benefícios provenientes do produto e/ou serviço, esteja totalmente adaptado e convergente às necessidades ou aos desejos dos clientes (VEGA-VÁZQUEZ; REVILLA-CAMACHO; COSSÍO-SILVA, 2013).

Neste estudo, o Valor de Uso, ao receber impacto direto e positivo da Cocriação, corrobora a visão da literatura, pela qual a Cocriação de Valor ainda não é considerada valor real, mas valor potencial, o qual emergirá, na esfera do cliente, na forma de Valor de Uso (GRÖNROOS; GUMMERUS, 2014; GRÖNROOS; STRANDVIK; HEINONEN, 2015), oferecendo evidência empírica, inédita neste contexto, da forma como o valor emerge para o cliente a partir das interações entre IES e alunos.

A relação entre a Satisfação de Clientes e os Custos de Troca, testada no Modelo Teórico a partir da **H₃** (a Satisfação de Clientes tem um impacto positivo e significativo nos Custos de Troca), e da relação entre os Custos de Troca e a Retenção de Clientes, testada a partir da **H₆** (os Custos de Troca tem um impacto positivo e significativo na Retenção de Clientes), também foram suportadas pelas evidências empíricas resultantes da pesquisa, corroborando a perspectiva de alguns autores (BURNHAM; FRELS; MAHAJAN, 2003; EDWARD; SAHADEV, 2011), os quais apontam que os Custos de Troca podem servir como um elemento de melhoria de benefícios e de valor para o próprio cliente, não incidindo obrigatoriamente em uma visão mais tradicional punitiva, uma vez que uma *performance* de serviços maior proporcionará o aumento dos níveis de satisfação dos clientes e, conseqüentemente, maior será a percepção de sacrifício envolvido na troca de fornecedor (ou provedor de serviços), apoiando os Custos de Troca como uma variável que pode potencializar a Satisfação e a Retenção de Clientes.

Entretanto, ao contrário do que era previsto, com base na literatura, o impacto do Valor de Uso sobre a Retenção de Clientes não se mostrou significativo, refutando-se a **H4** (O Valor de Uso tem um impacto positivo e significativo na Retenção de Clientes), uma vez que tal hipótese não foi suportada estatisticamente. Algumas suposições podem ajudar na reflexão sobre este achado, entre elas é possível destacar que os alunos participantes da amostra, em sua maioria (70,10%), nunca tiveram experiências educacionais além do ensino médio, o que poderia torná-los, em tese, menos capacitados para comparar diferentes experiências educacionais de nível superior, o que possivelmente seria capaz de alterar suas percepções de valor, neste caso, o Valor de Uso.

Outras inferências plausíveis para o resultado encontrado no teste da quarta hipótese poderiam ainda ser destacadas. Primeira, os alunos respondentes ainda se encontram na esfera conjunta com o provedor de serviços, onde ocorre a Cocriação de Valor, pois ainda cursam seus respectivos cursos. É possível que os alunos venham a ter uma percepção de Valor de Uso mais ampla, ou completa, na medida em que se formem e possam gozar mais plenamente dos benefícios da educação superior, seja em termos de conhecimentos adquiridos, seja em oportunidades aproveitadas por serem então formados e diplomados. Segunda, existe a possibilidade de que o Valor de Uso não tenha, neste caso, um impacto direto na Retenção de Clientes, mas que possa impactar outro construto, presente ou não neste modelo, cuja relação não foi hipotetizada, mas que ainda assim represente um antecedente da Retenção de Clientes. Terceira, por fim, é factível que a hipótese não tenha sido confirmada em função de características idiossincráticas do contexto, da IES ou dos próprios respondentes utilizados na amostra desta pesquisa.

Duque (2014) comenta que entende que os resultados da cocriação na educação, ou seja, o aprendizado do aluno, é percebido pelo aluno como Valor (de Uso), reduzindo sua probabilidade de abandono do curso, de forma a ficar retido pela IES, bem como Brambilla e Damacena (2012b), que apontam que a prática cocriativa (interações entre os alunos e professores/IESs) resultam no Valor de Uso, de forma que o valor ocorre à medida que o aluno avança no curso, culminando na sua retenção junto a IES ao longo do tempo.

A divergência entre os resultados esperados apontados pela literatura e os resultados empíricos obtidos neste estudo não devem, todavia, esgotar os esforços na busca de uma melhor compreensão acerca do papel do Valor de Uso nos Modelos Teóricos explicativos da Retenção de Clientes no contexto do ensino superior. Ao contrário, por apresentar resultados até certo ponto inesperados, deve servir como estímulo à novas pesquisas que coloquem o Valor de Uso como peça central de modelos teóricos, uma vez que este construto ainda foi

pouco testado empiricamente e em uma gama restrita de contextos de serviço (DAL BÓ, 2016).

Por fim, os resultados da pesquisa comprovam a relação significativa, direta e positiva entre Satisfação de Clientes e Retenção de Clientes, testada no presente Modelo Teórico a partir da **H5** (a Satisfação de Clientes tem um impacto positivo e significativo na Retenção de Clientes), sendo possivelmente a relação mais pesquisada entre as relações e os construtos do Modelo Teórico proposto neste estudo (MAVONDO; TSARENKO; GABBOTT, 2004; SCHERTZER; SCHERTZER, 2004; MARZO-NAVARRO; PEDRAJA-IGLESIAS; RIVERA-TORRES, 2005; KUMAR; SHAH, 2009; COSSÍO-SILVA et al., 2015), embora seja uma relação relevante para o contexto de serviços educacionais.

No que diz respeito à Retenção de Clientes, como variável dependente, as contribuições teóricas pertinentes neste estudo residem no teste de seus antecedentes, o conjunto de construtos considerados na pesquisa, e na configuração das relações inerentes ao Modelo Teórico proposto, testado e validado. Em especial, pode-se destacar a inclusão da Cocriação de Valor e do Valor de Uso, construtos mais recentes e menos testados que os demais, como antecedentes ou determinantes da Retenção de Clientes, configurando-se como uma contribuição teórico-empírica ao se fornecer evidências para estes construtos, e suas relações hipotetizadas, os quais são oriundos da Lógica Dominante de Serviços (S-DL) e da Lógica de Serviços (SL).

Também é importante destacar, como contribuição teórica, a relevância do contexto educacional superior brasileiro como ambiente deste estudo, não apenas pela crescente competitividade do setor ou das dificuldades que vem passando, bem como as características intrínsecas que tornam este contexto particularmente interessante para pesquisas empíricas relacionadas à área de serviços, como as constantes e frequentes interações entre prestadores de serviços educacionais (professores e funcionários das IESs) e clientes (alunos), o tempo relativamente longo de duração da relação, tendo em vista os cursos frequentados pelos alunos (de 2 a 5 anos, em média) e a emergência de valor a partir de propostas de cocriação.

5.2 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS

Mesmo que este estudo tenha tido como objetivo propor, validar e testar um Modelo Teórico para verificar a força de alguns dos antecedentes da Retenção de Clientes no contexto de serviços educacionais de nível superior, cabe analisar os impactos dos resultados encontrados na pesquisa como fonte de verificação de oportunidades e ameaças, bem como

estratégias gerenciais adequadas, para a manutenção e a ampliação dos índices de retenção de clientes da respectiva IES estudada, proporcionando a possibilidade de melhoria em sua lucratividade e rentabilidade, e que poderão servir como reflexão a gestores de outras IESs.

Gerencialmente, sabe-se que o monitoramento somente da Satisfação de Clientes (alunos), pode se tornar uma armadilha, na medida em que este construto, isoladamente, não garante a Retenção de Clientes. Entretanto, a maior parte das IESs no Brasil mensura a satisfação de clientes quase única e exclusivamente através de dados de suas CPAs (Comissões Próprias de Avaliação), cujo caráter é orientado para a percepção de qualidade do serviço educacional prestado e da estrutura da IES. Dessa forma, a primeira implicação gerencial deste estudo é que a satisfação de clientes não deve ser utilizada isoladamente como premissa de Retenção de Clientes, e este estudo mostra outros caminhos para tal.

A Cocriação de Valor, decorrente do processo colaborativo entre as partes envolvidas, tem papel preponderante na esfera conjunta de criação de valor, onde provedor e usuário do serviço interagem de forma direta, influenciando reciprocamente os processos de formação de valor. No âmbito educacional, caracterizado justamente pela interação e colaboração, evidenciada, em essência, pela relação professor-aluno, a Cocriação de Valor tem espaço de destaque na formação de valor para os alunos, uma vez que impacta diretamente no R^2 da Satisfação de Clientes (0,742) e do Valor de Uso (0,823), sendo estes os maiores coeficientes de determinação encontrados na pesquisa. Ainda cabe salientar que, as relações entre Cocriação de Valor e Satisfação de Clientes e entre Cocriação de Valor e Valor de Uso apresentaram os maiores coeficientes do teste de hipóteses (0,861 e 0,907, respectivamente).

Estes resultados apontam que tanto a emersão de valor para o aluno (Valor de Uso), quanto a Satisfação de Clientes (os alunos), dependem em grande parte do sucesso das práticas colaborativas das IESs na esfera conjunta (provedor e usuário de serviços), mas foi justamente na Cocriação de Valor que a IES estudada obteve a menor média entre os respondentes (seus alunos) (4,71). Sendo assim, sugere-se aos gestores educacionais que estimulem e robusteçam práticas colaborativas tanto no âmbito acadêmico como administrativo das IESs, através de práticas pedagógicas de aprendizagem ativa (como desenvolvimento de projetos, planos ou protótipos, por exemplo), nas quais o aluno tem papel mais preponderante em sua aprendizagem, e no efetivo engajamento de alunos em ações administrativas, como, por exemplo, na organização de eventos (palestras, seminários, painéis) ou na recepção e acolhimento de calouros.

Uma vez que a Satisfação de Clientes decorre em grande parte dos processos interacionais entre provedor e usuários dos serviços, e que o Valor de Uso só pode ser

influenciado dentro da esfera conjunta, a Cocriação de Valor pode ser apontada como o fator-chave do sucesso das atividades relacionais, implicando que a IES alvo do estudo deve estrategicamente aplicar políticas pedagógicas e ações administrativas que promovam o desenvolvimento constante de melhores práticas e processos colaborativos, bem como deve se valer de métricas eficientes para a mensuração e monitoramento da cocriação em seu ambiente educacional. Assim, é aconselhável ao gestor educacional a utilização da CPA como instrumento propício para a mensuração dos construtos presentes no Modelo Teórico desta pesquisa, a fim de monitorar as percepções dos alunos sobre estes aspectos e possibilitar um grau de predição sobre os índices de Retenção de Clientes das IESs.

As maiores médias dos construtos analisados foram para a Satisfação de Clientes (5,48) e para a Retenção de Clientes (5,38), coeficientes de determinação altos (0,742 e 0,691, respectivamente), e o coeficiente da relação entre os dois construtos, que resultou em 0,810, apontando a Satisfação de Clientes como o construto com maior impacto direto sobre a retenção de clientes. Estes resultados indicam que a satisfação dos alunos com a IES pode ser vista como um dos caminhos atualmente mais diretos para obter melhores índices de Retenção de Clientes. Entretanto, é necessário cuidado com a utilização isolada da Satisfação de Clientes, uma vez que nem sempre o aluno saberá avaliar quais práticas pedagógicas seriam mais efetivas no seu processo educacional.

O Valor de Uso, por sua vez, ainda que neste estudo não tenha tido comprovado seu impacto positivo e direto sobre a Retenção de Clientes, não deve ser descartado como um antecedente relevante, não apenas porque a literatura aponta no sentido oposto ao resultado encontrado, mas também porque pesquisas empíricas utilizando o Valor de Uso como construto ainda são incipientes.

O construto Custos de Troca, por sua vez, apresentou média de 4,75 (somente inferior à média de cocriação – 4,71), o coeficiente de determinação de 0,206 (o mais baixo dos construtos testados) e seu coeficiente de determinação encontrado na relação com a Retenção de Clientes foi de 0,144 (o mais baixo coeficiente entre as relações que se mostraram significativas), o que pode indicar que gerencialmente os custos de troca apresentam um baixo impacto na retenção de clientes e que, apesar de significativos, devem ser menos prioritários que os demais construtos aqui estudados.

Por fim, ressalta-se que os clientes das IESs (alunos de cursos de ensino superior) tendem a ser, em função do aumento da competitividade do setor, progressivamente mais acessados e cooptados por comunicações com ofertas de IESs concorrentes, tornando a retenção de alunos, enquanto estratégia de marketing defensivo, um fator fundamental não

apenas à competitividade da IES estudada, mas até mesmo à sua sobrevivência. Assim, se deve sublinhar aos gestores das IESs a utilização de índices de Retenção de Clientes como metas de desempenho.

5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ainda que nesta pesquisa o rigor do método tenha atendido às recomendações apontadas na literatura para a aplicação dos métodos e temas abordados, sempre poderão ser relacionadas limitações de pesquisa que, permitindo um melhor entendimento dos resultados apresentados, podem orientar o desenvolvimento de pesquisas futuras.

No que tange aos aspectos metodológicos, a amostra não-probabilística, por conveniência, não nos permite extrapolar os dados coletados na amostra para toda a população-alvo do contexto pesquisado, ainda que ofereça relevantes evidências empíricas, enfraquecendo o poder de generalização dos resultados obtidos na pesquisa. Da mesma forma, o uso da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) aplicada em pesquisas com corte transversal único, como é o caso da presente pesquisa, não permite a observação da alteração da percepção dos alunos ao longo do tempo, ou seja, não possibilita a verificação da variação da intenção de permanência ou sua probabilidade de estar retido pela IES, nem a variação do impacto dos demais construtos contemplados no Modelo Teórico testado, e em suas respectivas relações hipotetizadas.

Em relação ao método de pesquisa, alguns valores abaixo dos normalmente recomendados pela literatura foram aceitos por se enquadrarem em uma zona de fronteira (*cut-off*), ou seja, muito próximos dos valores recomendados. Foi o caso da carga fatorial da variável VLUSO_7 e da validade discriminante do construto Custos de Troca, já os valores dos índices de ajuste AGFI e GFI, apesar de estarem ligeiramente abaixo do recomendado pela literatura, foram mantidos por haverem outras referências que estabelecem os índices encontrados como aceitáveis. Tais evidências poderiam repercutir em possíveis modificações, por exemplo, em estudos futuros, da escala utilizada para medir o construto Valor de Uso.

Outra limitação que deve ser levada em conta é o teste do modelo ter sido aplicado a um único contexto (uma única IES da Serra Gaúcha, com suas particularidades), e no qual suas características diferem em muito de outros ambientes de serviço educacionais. No âmbito da educação superior no Brasil poucos clientes (alunos) tem oportunidade de experimentar e, portanto, comparar as experiências de estudar em diferentes IES, limitando suas percepções

de valor às suas expectativas e percepções, nem sempre reais, de como deveria ser um serviço educacional de nível superior. Na amostra desta pesquisa, 70,10 % dos respondentes não tiveram outras experiências educacionais além do ensino médio, o que pode ter criado algum viés ao registrarem suas percepções em relação às questões propostas.

Pode-se incluir, ainda, entre as limitações da pesquisa a existência de outros construtos teóricos relevantes como antecedentes ou determinantes da Retenção de Clientes que não foram aqui contemplados (como por exemplo: Qualidade Percebida, Táticas Vinculantes Estruturais, Sociais e Financeiras, Confiança, Comprometimento e Reputação) mas que poderiam fornecer uma visão mais ampla ou um maior poder explicativo no que concerne à Retenção de Clientes enquanto fenômeno comportamental, bem como apontar outros fenômenos comportamentais igualmente relevantes como resultado das percepções de satisfação e/ou de valor para os clientes (alunos).

5.4 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS FUTURAS

No momento em que um pesquisador define com clareza seu objeto de estudo, delimitando o seu problema e os seus objetivos de pesquisa e sua abordagem metodológica, ele está também, em última análise, abrindo mão de toda uma gama de possibilidades de pesquisa que, por razões de tempo e de outros recursos, acabam não sendo aplicadas, mas nem por isso seriam necessariamente menos importantes ou relevantes para a comunidade acadêmica ou para a comunidade empresarial.

Uma vez que a Cocriação de Valor aparece como um construto importante no Modelo Teórico proposto, tal construto, especificamente dentro de contextos educacionais, pode orientar instituições de ensino a buscarem metodologias ativas de aprendizagem, baseadas no processo colaborativo entre professor e alunos, oferecendo uma alternativa à “marketização da educação”, normalmente baseada exclusivamente em medidas de satisfação dos alunos. A Cocriação de Valor, portanto, oferece amplas possibilidades de estudos relacionados às práticas pedagógicas nas IESs brasileiras, as quais poderiam ser investigadas tanto por meio de abordagens de pesquisa qualitativo-exploratórias, quanto por meio de abordagens quantitativo-descritivo ou experimentais.

Tendo por base a Cocriação de Valor como elemento central do processo educacional, outros estudos poderiam possibilitar melhor entendimento sobre quais construtos se

configuram como antecedentes à Cocriação de Valor, tais como a motivação, o envolvimento e o engajamento dos alunos em práticas relacionais de ensino-aprendizagem.

Outra abordagem útil para uma melhor compreensão da Retenção de Clientes seria pesquisar e mapear longitudinalmente a evolução do valor nas trocas relacionais, adicionando à Cocriação de Valor e ao Valor de Uso outros construtos presentes na literatura, como é o caso da Proposição de Valor e a Facilitação de Valor, bem como os recursos necessários para a criação de valor na esfera conjunta, como, por exemplo, os Recursos Operados e os Recursos Operantes, a fim de lançar luz sobre como o valor é aceito, cocriado e percebido pelo cliente ao longo do tempo, não apenas para um melhor entendimento acerca da Retenção de Clientes, mas também de outros possíveis resultados das trocas relacionais, como a Lealdade de Clientes, a Recompra, a Propaganda Boca-a-boca, a Propaganda Boca-a-boca Eletrônica, a redução de Custos de Aquisição de novos clientes e a eficiência de táticas de *cross-selling* e *up-selling*.

No contexto educacional, também poderiam ser realizadas pesquisas buscando comparações entre características de IESs, como instituições públicas *versus* privadas, ou comparando faculdades com centros universitários e com universidades, assim como outros contextos de serviços, tanto em setores de atendimento ao consumidor final, como em mercados corporativos, como é o caso dos serviços financeiros, de telecomunicações, de saúde e ligados ao entretenimento, que poderiam fortalecer e questionar os resultados aqui encontrados.

Por fim, seria igualmente relevante a aplicação de pesquisas longitudinais com amostras probabilísticas, que permitiriam observar a mudança de percepção dos clientes ao longo de determinado período de tempo, verificando sua repercussão na validação do Modelo Teórico proposto, testado e validado na presente pesquisa, ou de outros modelos aninhados ou modelos rivais, que contemplassem outras relações (ou hipóteses de pesquisa) ou outros construtos.

REFERÊNCIAS

- ABELL, D. F.; HAMMOND, J. S. Dinâmica de custos: efeitos de escala e experiência. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. (org.). **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 263-269.
- AFIFI, A.; MAY, S.; CLARK, V. **Practical multivariate analysis**. 5. edition. Boca Raton: Taylor & Francis Group, 2012.
- AL-ALAK, B. A. M.; The impact of marketing actions on relationship quality in the higher education sector in Jordan. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2006.
- ALVES, H.; RAPOSO, M.; Conceptual model of student satisfaction in higher education. **Total Quality Management**, v. 18, n. 5, p. 571-588, 2007.
- ANDERSON, E. W.; FORNELL, C.; RUST, R. T. Customer satisfaction, productivity, and profitability: differences between goods and services. **Marketing Science**, v. 16, n. 2, p. 129-145, 1997.
- ANTONACOPOLOU, E. P. Impact and scholarship: unlearning and practising to co-create actionable knowledge. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 421-430, 2009.
- APPLENTON-KNAPP, S. L.; KRENTLER, K. A. Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. **Journal of Marketing Education**, v. 28, n. 3, p. 254-264, 2006.
- ARBUCKLE, J. L. **AMOS 18 user's guide**. Chicago: SPSS, 2009.
- ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999.
- AYDIN, S.; ÖZER, G. How switching costs affect subscriber loyalty in the Turkish mobile phone market: an exploratory study. **Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing**, v. 14, n. 2, p. 141-155, 2006.
- BAGOZZI, R. P.; PHILLIPS, L. W. Representing and testing organizational theories: a holistic construal. **Administrative Science Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 459-489, 1982.
- BAGOZZI, R. P.; YI, Y. Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. **Journal of the Academic Marketing Science**, v. 40, p. 8-34, 2012.
- BAILEY, J. J. Students as clients in a professional/client relationship. **Journal of Management Education**, v. 24, n. 1, p. 353-365, 2000.
- BELL, S. J.; AUH, S.; SMALLEY, K. Customer relationship dynamics: service quality and customer loyalty in the context varying levels of customers expertise and switching costs. **Journal Academy of Marketing Science**, v. 33, n. 2, p. 169-183, 2005.
- BERRY, L. L. Relationship marketing of services: perspectives from 1983 and 2000. **Journal of Relationship Marketing**, v. 1, n. 1, p. 59-77, 2002.
- BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W.; ENGEL, J. F. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.
- BOLLEN, K. A.; CURRAN, P. J. **Latent curve models: a structural equation perspective**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006.

- BOVILL, C.; COOK-SATHER, A.; FELTEN, P. Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. **International Journal for Academic Development**, v. 16, n. 2, p. 133-145, 2011.
- BOYD, D. E. Defensive marketing's use of post-purchase telecommunications to create competitive advantages: a strategic analysis. **Journal of Consumer Marketing**, v. 13, n. 1, p. 26-34, 1996.
- BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Lógica dominante do serviço em marketing: estudo dos conceitos e premissas aplicados à educação superior privada na perspectiva docente. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, v. 10, n. 3, p. 151-176, 2011.
- BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Cocriação de valor no ensino privado: uma análise etnometodológica com alunos de uma universidade do sul do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 455-490, 2012a.
- BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Estudo etnometodológico da cocriação de valor no ensino superior privado de administração com base na lógica dominante do serviço em marketing. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, v. 11, n. 3, p. 123-152, 2012b.
- BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996/1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em 03/05/2017.
- BURNHAM, T. A.; FRELS, J. K.; MAHAJAN, V. Consumer switching costs: a typology, antecedents and consequences. **Journal of the Academic Marketing Science**, v. 31, p. 109-126, Spring, 2003.
- BYRNE, B. M. **Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming**. New York: Routledge, 2010.
- CAMBRA-FIERRO, J.; MELERO-POLO, I.; SESE, J. Does the nature of the relationship matter? An analysis of the roles of loyalty and involvement in service recovery processes. **Service Business**, v. 9, n. 2, p. 297-320, 2015.
- CAREY, P. Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 50, n. 3, p. 250-260, 2013.
- CARUANA, A.; Service loyalty: the effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. **European Journal of Marketing**, v. 36, n. 7/8, p. 811-828, 2002.
- CHAN, K. W.; YIN, C. K.; LAM, S. S. K. Is customer participation in value creation a double-edge sword? Evidence from professional financial. **Journal of Marketing**, v. 74, n. 4, p. 48-64, 2010.
- COHEN, J.; COHEN, P.; WEST, S. G.; AIKEN, L. S. **Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences**. New York: Routledge, 2013.
- CORSO, A. **Atributos e dimensões da qualidade em serviços relacionados à satisfação: a percepção de alunos de graduação de administração e a busca por maior competitividade de uma Instituição de Ensino Superior**. Caxias do Sul, 2012. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração.

COSSÍO-SILVA, F. J.; REVILLA-CAMACHO, M. A.; VEGA-VÁZQUEZ, M.; PALACIOS-FLORENCIO, B. Value co-creation and customer loyalty. **Journal of Business Research**, article in press, 2015.

DAGGER, T. S.; DAVID, M. E. Uncovering the real effect of switching costs on the satisfaction-loyalty association: the critical role of involvement and relationship benefits. **European Journal of Marketing**, v. 46, n. 3/4, p. 447-468, 2012.

DAL BÓ; G. **Proposição de valor, configuração de recursos, facilitação e cocriação de valor e valor de uso como determinantes da retenção de clientes**. Caxias do Sul, 2016. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de Caxias do Sul em associação ampla Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração.

DAL BÓ; G. DE SOUZA, L. G.; MILAN; G. S. A Estratégia de Retenção de Clientes Corporativos e a Criação de Barreiras à Saída: Um Estudo Exploratório em uma Agência de um Banco de Varejo. **RAIMED – Revista de Administração IMED**, v. 1, n. 1, p. 147-171, 2011

DIAMANTOPOULOS, A.; WINKLHOFER, H. M. Index construction with formative indicators: an alternative to scale development. **Journal of Marketing Research**, v. 38, n. 2, p. 269-277, 2001.

DÍAZ-MENDEZ, M.; GUMMESSON, E. Value co-creation and university teaching quality: consequences for the European Higher Education Area (EHEA). **Journal of Service Management**, v. 23, n. 4, p. 571-592, 2012.

DUQUE, L. C. A framework for analysing higher education performance: student's satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. **Total Quality Management**, v. 25, n. 1, p. 1-21, 2014.

EBERLE; L. **Valor percebido, reputação, confiança e custos de troca como antecedentes da retenção de clientes**. Caxias do Sul, 2014. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de Caxias do Sul em associação ampla Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2014.

EDWARD, M.; SAHADEV, S. Role of switching costs in the service quality, perceived value, customer satisfaction and customer retention linkage. **Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics**, v. 22, n. 3, p. 327-345, 2011.

ELSHARNOUBY, T. H. Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 238-262, 2015.

FAGERSTROM; A.; GHINEA, G. Co-creation of value in higher education: using social network marketing in the recruitment of students. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 35, n. 1, p. 45-53, 2013.

FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

FORNELL; C. A national customer satisfaction barometer: the swedish experience. **Journal of Marketing**, v. 55, n. 1, p. 1-21, 1992.

FORNELL; C.; LARCKER, D. Evaluating structural equation models with unobserved variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.

- GANESAN, S. Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. **Journal of Marketing**, v. 58 n. 2, p. 1-19, 1994.
- GANESH, J.; ARNOLD, M. J.; REYNOLDS, K. E. Understanding the customer base of service providers: an examination of the differences between switchers and stayers. **Journal of Marketing**, v. 64, n. 1, p. 65-87, 2000.
- GIESE, J.; COTE, J. Defining customer satisfaction. **Academy of Marketing Science Review**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2000.
- GILLESPIE, T. L.; PARRY, R. O. Students as employees: applying performance management principles in the management classroom. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 5, p. 553-576, 2009.
- GINER, G. R.; RILLO, A. P. Structural equation modeling of co-creation and its influence on the student's satisfaction and loyalty towards university. **Journal of Computational and Applied Mathematics**, article in press, 2015.
- GÓMEZ, J.; MAÍCAS, J. P. Do switching costs mediate the relationship between entry timing and performance? **Strategic Management Journal**, v. 32, p. 1.251-1.269, 2011.
- GORDON, M. E.; McKEAGE, K.; FOX, M. A. Relationship marketing effectiveness: the role of involvement. **Psychology & Marketing**, v. 15, n. 4, p. 443-459, 1998.
- GRACE, D.; O'CASS, A. Service branding: customer verdicts on service brands. **Journal of Retailing and Customer Services**, v. 12, n. 1, p. 125-139, 2005.
- GRÖNROSS, C. Relationship marketing: the Nordic school perspective. In SHETH, J. N.; PARVATIYAR, A. **Handbook of relationship marketing**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. chapter 4, p. 95-117.
- GRÖNROOS, C. Adopting a service logic for marketing. **Marketing Theory**, v. 6, n. 3, p. 317-333, 2006.
- GRÖNROSS, C. Service logic revisited: who creates value? And who co-creates? **European Business Review**, v. 20, n. 1, p. 298-314, 2008.
- GRÖNROOS, C.; GUMMERUS, J. The service revolution and its marketing implications: service logic vs service-dominant logic. **Marketing Service Quality**, v. 24, n. 3, p. 206-229, 2014.
- GRÖNROOS, C.; VOIMA, P. Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 41, n. 2, p. 133-150, 2013.
- HAIR, Jr., J. F.; BABIN, B. J.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAIR, Jr., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HAIR, Jr., J. F.; WOLFINBARGER, M.; ORTINAU, D. J.; BUSH, R. P. **Fundamentos de pesquisa de marketing**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- HALBESLEBEN, J. R. B.; WHEELER, A. R. Student identification with business education models: measurement and relationship to educational outcomes. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 2, p. 166-195, 2009.
- HEIDE, J. B. Interorganizational governance in marketing channels. **Journal of Marketing**, v. 58, n. 1. p. 71-85, 1994.

- HEINONEN, K.; STRANDVIK, T; MICKLESSON, K.; EDVARDSSON, B.; SUDSTROM, E.; ANDERSSON, P. A customer-dominant logic of service. **Journal of Service Management**, v. 21, n. 4, p. 531-548, 2010.
- HEMSLEY-BROWN, J.; OPLATKA, I. Universities in a competitive global marketplace. **International Journal of Public Sector Management**, v. 19, n. 4, p. 316-338, 2006.
- HODOVIC-BABIC, V.; MEHIC, E.; ARSLANAGIC, M. Influence of banks corporate reputation on organizational buyers perceived value. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 24, p. 351-360, 2011.
- HOFFMAN, K. D.; KRETOVICS, M. A. Students as partial employees: a metaphor for the student-institution interaction. **Innovative Higher Education**, v. 29, n. 2, p. 103-120, 2004.
- HOFSTATTER, C. R. **Estudo dos efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, satisfação e lealdade**, 2010. Dissertação (Mestrado em Administração). São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- HOYER, W. D.; MACINNIS, D. J. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- HOYLE, R. H. Assumptions in structural equation modeling. In: HOYLE, R. H. **Handbook of structural equation modeling**. New York: The Guilford Press, 2012. chapter 7, 111-125.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 12/09/2016.
- JACKSON, B. E. **Winning and keeping industrial customers: the dynamics of customer relationship**. Lexington: D. C. Heath, 1985.
- JAP, S. D.; ANDERSON, E. Testing a life-cycle theory of cooperative interorganizational relationships: movement across stages and performance. **Management Science**, v. 53, n. 2, p. 260-275, 2007.
- JONES, M. A.; REYNOLDS, K. E.; MOTHERSBAUGH, D. L.; BEATTY, S. E. The positive and negative effects of switching costs on relational outcomes. **Journal of Service Research**, v. 9, n. 4, p. 335-355, 2007.
- KAMAKURA, W. A. Cross-selling: offering the right product to the right customer at the right time. **Journal of Marketing Relationship**, v. 6, n. 3/4, p. 41-58, 2007.
- KEININGHAM, T. L.; COOIL, B.; AKSOY, L.; ANDREASSEN, T. W.; WEINER, J. The value of different customer satisfaction and loyalty metrics in predicting customer retention, recommendation, and share-of-wallet. **Managing Service Quality**, v. 17, n. 4, p. 361-384, 2007.
- KLEINALTENKAMP, M. Value creation and customer effort: the impact of customer value concepts. In: GUMMERUS, J.; VON KOSKULL, C. (eds.). **The Nordic school: service marketing and management for the future**. Helsinki: CERS, Hanken School of Economics, 283-292, 2015.
- KLING, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: The Guildford Press, 2011.
- KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

- KOTZÉ, T.G.; DUPLESSIS, P. J. Students as “co-producers” of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. **Quality Assurance in Education**, v. 11, n. 4, p. 186-201, 2003.
- KUMAR, V.; SHAH, D. Expanding the role of marketing: from customer equity to market capitalization. **Journal of Marketing**, v. 73, n. 6, p. 119-136, 2009.
- KUMAR, V.; SHAH, D. **Handbook of research on customer equity in marketing**. Cheltenham: Edward Elgan Publishing, 2015.
- LAING, C. L.; LAING, G. K. The student-as-customer metaphor: a deconstruction using foucauldian constructs. **Australasian Accounting, Business and Finance Journal**, v. 10, n. 1, p. 40-54, 2016.
- LAM, S. Y.; SHANKAR, V.; ERRAMILI, M. K.; MURTHY, B. Customer value, satisfaction, loyalty, and switching costs: an illustration from a business-to-business service context. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 32, n. 3, p. 293-311, 2004.
- LARENTIS, F.; GIACOMELLO, C. P. Análise da importância em pesquisas de satisfação através da regressão múltipla: estudo do efeito de diferentes pontos de escala. In: V Encontro de Marketing (ANPAD), Curitiba: 2012.
- LENGNICK-HALL, C. A.; SANDERS, M. M. Designing effective learning systems for management education: Student roles, requisite variety, and practicing what we teach. **Academy of Management Journal**, v. 40, n. 6, p. 1334-1368, 1997.
- LIU, A. H. Customer value and switching costs in business services: developing exit barriers through strategic value management. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 21, n. 1, p. 30-37, 2006.
- LUSCH, R. F. Marketing’s evolving Identity: defining our future. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 26, n. 2, p. 261-268, 2007.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MALHOTRA, N. K.; BIRKS, D.; WILLS, P. **Marketing research: applied approach**. 4th edition. New York: Pearson, 2012.
- MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.
- MARZO-NAVARRO, M.; PEDRAJA-IGLESIAS, M. P.; RIVERA-TORRES, P. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.
- MATOS, C. A.; ROSSI, C. A. V. Word-of-mouth communications in marketing: a meta-analytic review of the antecedents and moderators. **Journal of Academy of Marketing Science**, vol. 36, n. 1, p. 578-596, 2008.
- MAVONDO, F. T.; TSARENKO, Y.; GABBOTT, M. International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2004.
- MCCULLOCH, A. The student as co-producer: learning from public administration about the student–university relationship. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 2, p. 171-183, 2009.
- MCKENNA, R. **Marketing de relacionamento, estratégias bem-sucedidas para a era do cliente**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

- MCWILLIAM, E. L.; LEBLER, D.; TAYLOR, P. G. **From passive consumers to active producers:** students as co-teachers in a popular music program. In Taxen, Lars. **Proceedings The 13th International Conference on Thinking.** Norrköping, Sweden, 2007. p. 115-121.
- MILAN, G. S. A retenção de clientes como resultado da prática do marketing de relacionamento. In: MILAN, G. S.; BRANCHI, N. V. L. (org.). **Administração Mercadológica: Teoria e Pesquisa.** Caxias do Sul: Educs, 2004. cap. 8, p. 177-195.
- MILAN, G. S. **A prática do marketing de relacionamento e a retenção de clientes:** um estudo aplicado em um ambiente de serviços. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Porto Alegre: Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- MILAN, G. S.; DE TONI, D.; BARCELLOS, P. F. P., DORION, E. C. H.; BEBBER, S. A Brazilian experience of customer retention and its key drivers in banking service rendering. **Journal of Marketing Relationship**, v. 14, n. 1, p. 269-286, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- MORGAN, R. M.; HUNT S. D. The commitment-trust theory of relationship marketing. **Journal of Marketing**, v. 58, n. 3 p. 20-38, 1994.
- MULAIK; S. A. **Foundations of factor analysis.** 2nd edition. Boca Raton: Taylor & Francis Group, 2010.
- NG; I. C. L.; FORBES; J. Education as a service: the understanding of university experience through the service logic. **Journal of Marketing Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 38-64, 2009.
- NGO, L. V.; O'CASS, A. Creating value offerings via operant resource-based capabilities. **Industrial Marketing Management**, v. 38, n. 1, p. 45-59, 2009.
- OLIVER, R. L. A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. **Journal of Marketing Research**, v. 17, n. 4, p. 460-469, 1980.
- OLIVER, R. L. **Customer satisfaction.** Wiley International Encyclopedia of Marketing. Wiley & Sons, 2010.
- OLIVER, R. L.; SWAN, J. E. Consumer perceptions of interpersonal equity and satisfaction in transactions: a field survey approach. **The Journal of Marketing**, v. 53, n. 2, p. 21-35, 1989.
- PALMATIER, R. W. et al. Factors influencing the effectiveness of relationship marketing: a meta-analysis. **Journal of Marketing**, v. 70, n. 1, p. 136-153, 2006.
- PALMATIER, R. W. Interfirm relational drivers of customer value. **Journal of Marketing**, v. 72, n. 1, p. 76-89, 2008.
- PALMATIER, R. W.; HOUSTON, M. B.; DANT, R. P.; GREWAL, D. Relationship velocity: toward a theory of relationship dynamics. **Journal of Marketing**, v. 77, p. 13-30, 2013.
- PARRINO, M. del C. La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2009.

- PARVATIYAR, A.; SHETH, J.N. The domain and conceptual foundations of relationship marketing. In SHETH, J.N.; PARVATIYAR, A. (eds.) **Handbook of Relationship Marketing**, Thousand Oaks, 2000. cap. 1, p. 3-38.
- PAYNE, A. F.; STORBACKA, K.; FROW, P. Managing the co-creation of value. **Journal of the Academy Marketing Science**, v. 36, n. 1, p. 83-96, 2008.
- PAYNE, A. F.; HOLT, S. Diagnosing customer value: Integrating the value process and a relationship marketing. **British Journal of Management**, v. 12, n. 2, p. 159-182, 2001.
- PILATI, R.; LAROS, J. A. Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 205-216, 2007.
- PINI, F. M. The role of customers in the interactive co-creation practices: the italian scenario. **Journal of Know Techn Pol**, v. 22, n. 1, p. 61-69, 2009.
- POPA A. L. Dilemmas on student's place in defining the higher education institutions' marketing strategy. **Ovidius University Annals**, v. 15, n. 1, p. 600-604, 2015.
- PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, V. Co-creating experiences: the next practice in value creation. **Journal of Interactive Marketing**, v. 18, n. 3, p. 5-14, 2004.
- PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, V. Co-creating unique value with customers. **Strategy and Leadership**, v. 32, n. 3, p. 4-9, 2004b.
- REICHHELD, F. F.; SASSER Jr. W. E. Zero defections: quality comes to service. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 5, p. 105-111, 1990.
- RHEE, E.; ULEMAN, J. S.; LEE, H. K. Variations in collectivism and individualism by ingroup and culture: confirmatory factor analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, p. 1.037-1.054, 1996.
- ROWE, G. W.; BARNES, J. G. Relationship marketing and sustained competitive advantage. **Journal of Market Focused Management**, v. 2, n. 3, p.281-297, 1998.
- SAAKSJARVI, M. et al. Love at first sight or a long-term affair? Different relationship levels as predictors of customer commitment. **Journal of Relationship Marketing**, v. 6, n. 1, p. 45-61, 2007.
- SANDSTROM, S.; EDVARDSSON, B.; KRISTENSSON, P.; MAGNUSSON, P. Value in use through service experience. **Managing Service Quality: An International Journal**, v. 18, n. 2, p. 112-126, 2008.
- SCAGLIONE, V. L. T.; PIZA, V. T. Estratégias de marketing aplicadas a instituições de educação superior privadas. **Gestão Universitária na América Latina**, v. 4, n. 2, p. 167-181, 2011.
- SCHERTZER, C. B.; SCHERTZER, S. M. B. Student satisfaction and retention: a conceptual model. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 79-91, 2004.
- SCHOEFER, K.; DIAMANTOPOULOS, A. The role of emotions in translating perception of (in)justice into post complaint behavioral responses. **Journal of Service Research**, v. 11, n. 1, p. 91-103, 2008.
- SCHULTZ, D. Understanding the new research needs. **Journal of Direct Marketing**, v. 9, n. 1, p. 5-7, 1995.
- SCLEISCH, 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, p. 11-20, 2006.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil, 2015**. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em 12 set. 20126.

SHARMA, A. The metrics of relationships: measuring satisfaction, loyalty and profitability of relational customers. **Journal of Relationship Marketing**, v. 6, n. 2, p. 33-50, 2007.

SHETH, J.N. Relationship marketing: paradigm shift or shaft? Paper presented at the annual meeting of the **Academy of Marketing Science**, Miami, 1996.

SIDELINGER, R. J.; BOOTH-BUTTERFIELD, M. Co-constucting student involvement: an examination of teacher confirmation and student-to-student connectedess in the college classroom. **Communication Education**, v. 59, n. 2, p. 165-184, 2010.

SELIGMAN, J. Creating value in school education marketing through the cocreation process – a conceptual paper. In: **The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications**, v. 15, p. 243-265, 2015.

SPITERI, J. M.; DION, P. A. Customer value, overall satisfaction, end-user loyalty, and market performance in detail intensive industries. **Industrial Marketing Management**, v. 33, n. 1, p. 675-687, 2004.

STRANDVIK, T.; HOLMLUND, M.; EDVARDSSON, B. Customer needing: a challenge for the seller offering. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 27, n. 2, p. 132-141, 2012.

STRANDVIK, T.; HEINONEN, K. Essentials of customer-dominant logic. In: GUMMERUS, J.; VON KOSKULL, C. **The Nordic school: service marketing and management for the future**. Helsinki: CERS, Hanken School of Economics, 2015. p. 111-127.

TAM, J. L. M.; Customer satisfaction, service quality and perceived value: an integrative model. **Journal of Marketing Management**, v. 20, n. 7/8, p. 897-917, 2004.

TELFORD, R.; MASSON, R. The congruence of quality values in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 2, p. 107-119, 2005.

TIGHT, M. Students: customers, clients or pawns? **Higher Education Policy**, v. 26, n. 3, p. 291-307, 2013.

TINTO, V.; Research and practice of student retention: What's next? **Journal College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2007.

TROCCOLI, I. R.; The co-creation of value and client's loyalty: an integrated vision. **InterScience Place**, n. 4, 2009.

TSAI, H.; HUANG, H.; JAW, Y.; CHEN, W. Why online customers remain with a particular e-retailer: an integrative model an empirical evidence. **Psychology & Marketing**, v. 23, n. 5, p. 447-464, 2006.

VARGO, S. L.; Customer integration and value creation: paradigmatic traps and perspectives. **Journal of Service Research**, v. 11, n. 2, p. 211-215, 2008.

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

VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Service-dominant logic: continuing the evolution. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 36, n. 1, p. 1-10, 2008.

- VARGO, S. L.; MAGLIO, P. P.; AKAKA, M. A. On value and value co-creation: a service systems and service logic perspective. **European Management Journal**, v. 26, n. 1, p. 145-152, 2008.
- VARKI, S.; WONG, S. Consumer involvement in relationship marketing of services. **Journal of Service Research**, v. 6, n. 1, p. 83-91, 2003.
- VAVRA, T. G.; PRUDEN, D. R. Using aftermarketing to maintain a customer base. **Discount Merchandiser**, v. 35, n. 5, p. 86-88, 1995.
- VÁZQUEZ-CASIELLES, R.; SUÁREZ-ÁLVAREZ, L.; RÍO-LANZ, A. B. D. Customer satisfaction and switching barriers: effects on repurchase intentions, positive recommendations, and price tolerance. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 29, n. 10, p. 2.275-2.302, 2009.
- VEGA-VÁZQUEZ, M.; REVILLA-CAMACHO, M. A.; COSSÍO-SILVA, F. J. Value co-creation process as a determinant of customer satisfaction. **Management Decision**, v. 51, n. 10, p. 1945-1953, 2013.
- WANG, S. W.; The moderating effects of involvement with respect to customer relationship management of the airline sector. **Journal of Air Transport Management**, v. 35, p. 57-63, 2014.
- WANG, Y.; PO LO, H.; CHI, R.; YANG, Y. An integrated framework for customer value and customer-relationship-management performance: a customer-based perspective from China. **Managing Service Quality: An International Journal**, v. 14, n. 2/3, p. 169-182, 2004.
- WIERINGA, J.E.; VERHOEF, P.C. Understanding customer switching behavior in a liberalizing service market: an exploratory study. **Journal of Service Research**, v. 10, n. 2, p.174-186, 2007.
- WINER, R. S. A framework for customer relationship management. **California Management Review**, v. 43, n. 4, p. 89-105, 2001.
- WOISETSCHLÄGER, D. M.; LENTZ, P.; EVANSCHITZKY, H. How habits social ties, and economic switching affect customer loyalty in contractual service setting. **Journal of Business Research**, v. 64, p. 800-808, 2011.
- YANAMANDRAM, V.; WHITE, L. Switching barriers in business-to-business services: a qualitative study. **International Journal of Service Industry**, v. 17, n. 2, p. 158-192, 2006.
- ZAICHKOWSKY, J. L. Measuring the involvement construct. **Journal of Consumer Research**, v. 12, n. 1, p. 341-352, 1985.
- ZAICHKOWSKY, J. L. The personal involvement inventory: reduction, revision, and application to advertising. **Journal of Advertising**, v. 23, n. 4, p. 59-70, 1994.
- ZAICHKOWSKY, J. L. **Consumer involvement**. Wiley International Encyclopedia of Marketing. John Wiley and Sons, 2010.
- ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L.; PARASURAMAN, A. The behavioral consequences of service quality. **The Journal of Marketing**, v. 60, n. 2, p. 31-46, 1996.
- ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. J. **Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Número de controle (favor não preencher).

Por favor, responda às questões abaixo indicando o ponto na escala que melhor represente a sua opinião ou percepção, considerando que os extremos da escala variam de “1. Discordo totalmente” a “7. Concordo totalmente”.

Em relação à interação com a IES (Instituição de Ensino Superior) que você frequenta e a cocriação de valor:	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
1. A IES interage com seus alunos a fim de melhor atendê-los.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
2. A IES trabalha junto com seus alunos para criar ofertas (cursos) que os mobilizem.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
3. A IES interage com seus alunos para projetar ofertas (cursos) que atendam às suas necessidades.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
4. A IES provê serviços para e em conjunto com seus alunos.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
5. A IES estimula o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de soluções (serviços) para as suas necessidades.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
6. A IES disponibiliza sistemas de suporte que auxiliam os alunos a obter mais valor.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	

Em relação aos resultados provenientes dos serviços prestados (valor de uso) pela IES (Instituição de Ensino Superior):	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
7. Os serviços (curso e serviços complementares) oferecidos pela IES me fazem maximizar o meu tempo.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
8. Ser aluno desta IES é uma decisão acertada considerando os custos envolvidos.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
9. Tomando por base minhas experiências anteriores, a IES oferece valor em troca dos preços pagos (mensalidades) pelo curso e demais serviços.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
10. Os cursos da IES me fazem sentir segurança.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
11. A IES me proporciona experiências que fazem com que eu me sinta bem.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	

Em relação à sua satisfação com o curso frequentado e com os demais serviços prestados pela IES (Instituição de Ensino Superior):	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
12. Estou satisfeito com o curso.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
13. Esta IES é uma boa Instituição para estudar.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
14. O curso e os serviços prestados pela IES atendem as minhas expectativas.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
15. De um modo geral, estou satisfeito com os serviços prestados pela IES.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	

Em relação aos possíveis custos de troca de provedor de serviço, ou seja, de IES (Instituição de Ensino Superior):	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
16. Mudar para uma outra IES significaria muito tempo e esforço para a mim.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
17. O valor financeiro é elevado para trocar para uma outra IES.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
18. Em geral, seria um aborrecimento trocar para uma outra IES	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
19. Levando em consideração todos os aspectos, os custos para terminar o negócio com a IES atual e iniciar um novo relacionamento com outra IES seria alto.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	

Em relação ao seu comportamento futuro quanto à permanência na IES (Instituição de Ensino Superior):	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
20. Eu certamente recomendaria a IES a alguém que solicitasse minha opinião.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
21. É muito provável que eu faça comentários positivos a respeito da IES para outras pessoas.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
22. Em um futuro próximo eu pretendo fazer outros cursos na IES.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
23. Estou disposto a continuar sendo aluno da IES.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	
24. Eu encorajaria amigos e familiares a estudarem na IES.	1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6. <input type="checkbox"/> 7. <input type="checkbox"/>	

Perfil do Respondente:

25) Sexo: () Masculino () Feminino

26) Idade: _____ anos.

