

ANTECEDENTES DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UM MODELO CONFIRMATÓRIO

CAUSAL FACTORS OF STUDENTS' CONTINUED ATTENDANCE AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: A CONFIRMATORY MODEL

ANTECEDENTES DE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA SUPERIOR: UN MODELO CONFIRMATORIO

Jucélia Appio Tibola

Doutoranda em Administração pela Universidade Positivo, professora da Horus Faculdade.
juceliaappio@yahoo.com.br

Liliane Canopf

Doutoranda em Administração pela Universidade Positivo, professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, *Campus* Pato Branco.
lilianec@utfpr.edu.br

Gérson Tontini

Doutor em Engenharia Mecânica, professor titular da Fundação Regional de Blumenau – FURB.
tontini@furb.br

José Roberto Frega

Doutor em Administração, professor adjunto da Universidade Federal do Paraná – UFPR.
Jose.frega@gmail.com

Submetido em: 07/01/2011

Aprovado em: 30/08/2011

RESUMO

Identificar e analisar os antecedentes da Permanência de estudantes em cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado de Santa Catarina se constitui no objetivo desta pesquisa. Para tal, propôs-se testar um modelo teórico dos possíveis determinantes da Permanência de estudantes em IES. O presente estudo, de caráter quantitativo, foi realizado no primeiro semestre de 2009. O universo pesquisado constituiu-se de 415 estudantes. A amostra foi selecionada por conveniência, sendo pesquisados todos os estudantes que se fizeram presentes no dia da aplicação. Os resultados evidenciaram que os acadêmicos, em sua maioria, correspondem ao gênero feminino, sendo solteiros, com idade média de 21 anos. O método de análise dos dados foi Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Dos antecedentes testados, Compromisso do Estudante com suas Metas Pessoais, Satisfação com a IES e Situação Financeira Favorável, nesta ordem, foram os principais explicadores diretos da Permanência. Estas três variáveis, acompanhadas por suas ligações, explicaram 61,2% da Permanência. Interação indiretamente com a Permanência os construtos Aprendizagem Percebida, Acesso à Infraestrutura e Atitude da Coordenação e dos Professores. Sugestões são apresentadas ao final deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: Instituição de Ensino Superior. Permanência. Modelagem de Equações Estruturais.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the factors influencing students' continued attendance on undergraduate courses of a Higher Education Institution (HEI) in the State of Santa Catarina. It proposes to test a theoretical model of possible determinants of student attendance in HEI. This quantitative study was carried out in the first semester of 2009. The group studied consisted of 415 students. The sample was selected by convenience, and included all the students who were present on the day of application. The results showed that the students were mainly female, unmarried, with an average age of 21. The method of data analysis was Structural Equation Modeling (SEM). Of the factors tested, Students' Commitment to their Personal Goals, Satisfaction with the HEI and Favorable Financial Situation, in that order, were the main factors that led to students' continued attendance in university. These three variables, accompanied by their connections, explained 61.2% of continued attendance in university. It was found that Perceived Learning, Access to Infrastructure and Attitude of the Coordination and the Teachers are directly related to attendance. Suggestions are presented at the end of this work.

KEYWORDS: Higher Education Institution. Stay. Structural Equation Modeling.

RESUMEN

Identificar y analizar los antecedentes de la permanencia de estudiantes en cursos de grado en una Institución de Enseñanza Superior (IES) del Estado de Santa Catarina constituyó el objetivo de esta investigación. Para ello, se propuso testear un modelo teórico de los posibles determinantes de la permanencia de estudiantes en la IES. El presente estudio, de carácter cuantitativo, fue realizado en el primer semestre de 2009. El universo investigado estaba compuesto por 415 estudiantes. La muestra fue seleccionada por conveniencia, y se llevó a cabo con todos los estudiantes que se hicieron presentes el día de la aplicación. Los resultados evidenciaron que los estudiantes, en su mayoría, corresponden al género femenino y son solteros, con una edad media de 21 años. El método de análisis de los datos fue el Modelado de Ecuaciones Estructurales (MEE). De los antecedentes examinados, Compromiso del Estudiante con sus Metas Personales, Satisfacción con la IES y Situación Financiera Favorable, en este orden, fueron los principales explicadores directos de la Permanencia. Estas tres variables, acompañadas por sus vinculaciones, explicaron el 61,2% de la Permanencia. Interactúan indirectamente con la Permanencia los constructos Aprendizaje Percibido, Acceso a la Infraestructura y Actitud de la Coordinación y de los Profesores. Al final de este trabajo se presentan sugerencias.

PALABRAS CLAVE: Institución de Enseñanza Superior. Permanencia. Modelado de Ecuaciones Estructurales.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo considerando os investimentos, por parte do governo, que visam ao aumento da quantidade de IES públicas, é no meio privado que o mercado tem se intensificado, com um aumento substancial do número de IES privadas a partir de 1995 (BERGAMO; FARAH; GIULIANI, 2007). Este aumento de IES consequentemente aumentou o número de vagas para os futuros estudantes, o que tornou a oferta maior que a demanda (COBRA; BRAGA, 2004). Para Cislighi (2008), este aumento na oferta gerou dois resultados evidentes e previsíveis: o aparecimento de cursos de baixa ou nenhuma ênfase na qualidade do ensino, voltados a atrair estudantes interessados apenas nos diplomas, e o acirramento da concorrência entre todas as instituições de ensino superior privadas do país.

Para Bergamo, Farah e Giuliani (2007, p. 3), “além dos problemas convencionais com o preenchimento de suas vagas, o setor privado enfrenta, ainda, um grave problema com a evasão escolar no ensino superior. O ingresso do estudante no ensino superior não tem garantido que ele tenha êxito na conclusão de seus estudos.” A afirmação desses autores é corroborada pelos dados da educação superior brasileira. As estatísticas do Ministério da Educação (MEC) apresentam que apenas 32,60% dos ingressantes no ensino superior concluem seus cursos e obtêm diploma. Quando analisadas somente as IES particulares, esse percentual diminui para 28% dos estudantes de ensino superior presencial concluindo seus estudos (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP, 2007). Em decorrência deste panorama, os gestores sentem a necessidade de melhorar o posicionamento estratégico de suas IES, acarretando, entre outras, medidas que visam desenvolver relacionamentos mais estreitos com os atuais estudantes e identificar estratégias de atração de novos estudantes (ESPARTAL; SAMPAIO; PERIN, 2007).

Para Nunes (2005), o número de estudantes que deixam as universidades é uma ameaça e, ao mesmo tempo, uma oportunidade, pois servem de alerta às IES no sentido de que a manutenção do estudante é tão importante quanto a sua captação. Reichelt e Cobra (2008) complementam que a maioria dos estudos estão voltados para a atração de estudantes e não para a retenção. Para Reichelt e Cobra (2008, p. 8), “uma maior percepção de valor, bem como ações que gerem vínculos de relacionamento sólidos e satisfatórios, podem gerar maiores índices de retenção dos clientes, tratando-se das instituições privadas de ensino superior.” Para Perfeito et al. (2004), estes conceitos de *marketing* não têm sido frequentemente utilizados pelas IES. Esses mesmos autores também evidenciam que as ações das IES para conquistar estudantes nos períodos que antecedem o vestibular é muito superior às ações para mantê-los, sendo estas praticamente inexistentes em outros períodos. Do ponto de vista da Educação Superior, “é necessário que as IES passem a realizar investimentos em divulgação e ações promocionais que melhorem sua imagem institucional e vão além dos períodos que antecedem as matrículas do vestibular, nos quais em geral, são concentrados os maiores esforços.” (REICHELT; COBRA, 2008, p. 9).

Face ao exposto, verifica-se o desafio da universidade em atender às demandas de um mundo em transformação. Para tal, percebe-se um aumento significativo no número de pesquisas desenvolvidas na academia, a fim de auxiliar as IES a identificar os antecedentes de permanência de seus estudantes (SPADY, 1970; CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992; TINTO, 1997, 2000; HOTZA, 2000; MONTEMARQUETE; MAHSEREDJIAN; HAWE, 2001; SANTOS, 2001; DESHIELDS; KARA; KAYNAK, 2005; CISLAGHI, 2008; ALLEN et al., 2008).

O inverso da permanência, que é o abandono acadêmico, é definido por Albuquerque (2008, p. 20) como “a desistência de freqüentar o curso em que se ingressa sem o ter concluído, obtendo transferência para outro curso ou abandonando a faculdade e/ou universidade”. O presente estudo emprega os termos retenção e permanência como sinônimos, em virtude de ambos os construtos serem utilizados com essa terminologia e por terem sido empregados conjuntamente em outros estudos (WALTER; TONTINI, 2009).

Com o entendimento de que os atributos antecedentes da permanência devem ser considerados no processo de avaliação institucional das IES, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Quais os antecedentes da permanência de estudantes em cursos de graduação?

Ao se propor a responder esta questão de pesquisa, o presente trabalho contribui para a área de conhecimento sobre gestão de instituições de ensino superior, gerando informações que embasarão a tomada de decisão dos gestores, tornando-os mais eficientes na verificação da percepção dos alunos com relação aos atributos, podendo assim direcionar de forma mais eficiente as estratégias de suas IES, tanto em busca de um relacionamento mais estreito com os atuais alunos quanto em atrair novos alunos.

Desta forma, esta pesquisa propõe-se a identificar e analisar os antecedentes da permanência de estudantes em cursos de graduação. No tocante aos antecedentes de permanência, Walter e Tontini (2009) constataram, em suas revisões de literatura, que os mesmos podem ser mensurados de duas maneiras: 1) por índices reais de persistência e 2) por consulta aos estudantes sobre suas intenções de permanência e sobre fatores influenciadores da permanência. Este trabalho adéqua-se ao segundo modo de mensuração.

2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA E HIPÓTESES

Atualmente, um aspecto importante da gestão acadêmica é o atendimento ao disposto pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) com relação à Avaliação Institucional. Esta se divide em duas modalidades: (1) Autoavaliação - Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pela CONAES; e (2) Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 2009).

Para atender ao proposto, as instituições têm desenvolvido pesquisa junto a seus acadêmicos para antecipar, atender e exceder as expectativas e necessidades dos alunos, pois além de enfrentar as ações da concorrência, as IES têm se deparado constantemente com a evasão dos estudantes, necessitando criar ferramentas que visem não só à conquista de novos estudantes, mas principalmente à sua retenção. Neste cenário “o desafio tem sido, para as IES públicas, aplicar bem os recursos públicos assegurando o esperado retorno social e, para as privadas, manter sua clientela formada por estudantes” (CISLAGHI, 2008, p. 1). Em ambos os casos busca-se a redução da evasão de estudantes no ensino superior, pois a permanência do estudante no sistema educacional está entre os principais objetivos de uma instituição de ensino (DRUGG; ORTIZ, 1994). Para Anjos Neto e Moura (2004, p. 1), “procurar identificar os fatores que influenciam o relacionamento com o estudante parece ser um desafio para universidades, escolas e demais unidades de ensino que desejam controlar problemas como evasão escolar, e fortalecer os vínculos com seus discentes”.

Para Tinto (2003), cinco condições se destacam como suporte à persistência de estudantes no ensino superior: expectativa, aconselhamento, apoio, participação e aprendizagem. Inicialmente, os estudantes são mais suscetíveis de persistir no curso de graduação em que esperam ser bem-sucedidos. Em segundo lugar, os estudantes avaliam a coerência das informações do pessoal de aconselhamento em relação aos seus programas de estudo e de carreira. Em terceiro lugar, os acadêmicos têm maior chance de permanecer nas instituições que fornecem apoio social e pessoal. A maioria dos acadêmicos, especialmente os que estão no seu primeiro ano de faculdade, necessitam de alguma forma de apoio. Em quarto lugar, a participação e o envolvimento do acadêmico com os professores, os funcionários e com outros estudantes é um importante preditor da permanência, principalmente no primeiro ano de graduação. Em quinto lugar, e mais importante, os estudantes tendem a permanecer nos cursos de graduação que promovam a aprendizagem. Nota-se que o papel da Coordenação e dos Professores, evidenciado no trabalho de Guimarães (2004), perpassa as atividades de ensino e se estende para a supervisão e para o acompanhamento das atividades extrassala de aula, pois o acesso à Infraestrutura, mediada pela Atitude da Coordenação e dos Professores, influencia na Satisfação com a IES e esta na Permanência.

Os primeiros trabalhos sobre a temática da evasão e da permanência de estudantes em IES foram realizados por pesquisadores norte-americanos, sendo que os estudos de Tinto (1997, 2000) são basilares nesta temática. Dentre outros, cabe revisar alguns estudos, tais como Spady (1970); Cabrera, Nora e Castañeda (1992); Tinto (1997; 2000); Hotza (2000); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001); Santos (2001); DeShields, Kara e Kaynak (2005); Cislighi (2008); e Allen et al. (2008).

Spady (1970) realizou um estudo com 683 estudantes da Universidade de Chicago, com o objetivo de testar um modelo teórico que explicasse a evasão de estudantes no período de graduação. Para o autor, além dos fatores de contexto familiar, outras cinco variáveis desempenham um papel importante no processo de desistência no ensino superior, são elas: potencialidade acadêmica, congruência normativa, avaliações de desempenho, desenvolvimento intelectual e suporte em amizades. Concluiu que a decisão de abandonar é largamente influenciada por critérios extrínsecos, tais como desempenho acadêmico.

Cabrera, Nora e Castañeda (1992) buscaram verificar o papel das finanças na permanência de estudantes no ensino superior. Com base em um levantamento teórico, os autores apresentaram um modelo quantitativo de equações estruturais que foi testado por meio de sua aplicação a uma amostra composta por 466 estudantes universitários. Concluíram que as condições financeiras têm reflexo positivo não só para o ingresso de estudantes, mas também facilitam a integração dos estudantes em suas participações em eventos e atividades acadêmicas e sociais da instituição.

Outro fator relevante identificado pelos autores é que, contando com suporte financeiro, o estudante sofre menos ansiedade e *stress* causados pela preocupação em dispor de condições financeiras para permanecer estudando, despendendo maiores esforços e tempo no desempenho do seu papel de estudante.

Tinto (1997) buscou identificar o papel das interações do estudante em sala de aula na persistência. A amostra pesquisada foi formada por 218 estudantes que cursavam o primeiro ano da faculdade. O autor concluiu que encontrar pessoas e fazer amigos durante o primeiro ano de faculdade é uma das principais preocupações da vida estudantil, especialmente entre os estudantes mais jovens. Muitos declararam que a universidade é um lugar para conhecer pessoas e fazer novas amizades. O autor sugere que as universidades promovam seminários, grupos de projetos e debates em classe, pois isso contribui para a aprendizagem e inclui o estudante no grupo. Darlston-Jones et al. (2003) sugerem que as universidades devem dar apoio contínuo durante todo o primeiro ano, para ajudar os estudantes a lidarem com as exigências da vida universitária. Os estudantes que se sentem seguros e participantes dos grupos sociais são mais suscetíveis de persistir e superar as dificuldades.

Tinto (2000), em seus novos estudos, evidencia que as universidades estão reestruturando suas atividades em sala de aula, com o objetivo de promover aprendizagem compartilhada e colaborativa entre estudantes. Ele propõe que, para tal, é necessário um modelo de aprendizagem que incentive a integração entre estudantes e professores e promova as redes de relações sociais e acadêmicas entre os estudantes. Esta metodologia de ensino é confirmada pelos resultados do estudo com acadêmicos de três universidades, duas em Washington e uma em Nova Iorque. O autor conclui que os estudantes que participam de redes de relações sociais em sala de aula persistiram em uma taxa substancialmente mais elevada, em torno de 25%, quando comparados aos estudantes que estudaram no estudo tradicional, evidenciando que a participação do acadêmico em sala de aula reforça a aprendizagem e a persistência do estudante no sistema educacional.

Hotza (2000) pesquisou estudantes que se evadiram da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no primeiro e segundo semestres de 1997. Foram enviados 941 questionários àqueles que tinham endereço postal completo, destes, 80 retornaram e 73 foram válidos. A autora concluiu que houve uma concentração de abandono nas primeiras fases que poderia se justificar pela decepção em relação às expectativas positivas e à possibilidade de exercer a carreira escolhida. Dentre os principais fatores, a decepção de cada estudante em relação às suas expectativas pode ter levado os estudantes em geral a dificuldades para acompanhar o curso, falta de integração com colegas e professores e um desempenho insatisfatório, contribuindo para o abandono do curso.

Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001) observaram 3.418 estudantes matriculados em 43 cursos de uma universidade de Montreal, Canadá, a fim de identificar os determinantes da desistência em universidades. Após observação, os autores afirmam que a desistência no primeiro período pode ser explicada pelo número excessivo de estudantes em sala de aula (maior que 80), o que dificulta a interação do professor com o estudante. No segundo período, o desempenho acadêmico é o elemento-chave na decisão de persistir na universidade, outro fator preponderante para a permanência é estar próximo à família.

Santos (2001) buscou analisar o perfil dos estudantes evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (SP), *Campus* de Ribeirão Preto. Os dados foram coletados junto à Pró-Reitoria de graduação e aos estudantes evadidos. Dos 88 evadidos entre 1998 e 2001, foram entrevistados 33. Os resultados indicaram que os fatores que podem influenciar o ato de evadir são: o Processo de Integração, a Vocação, o *Status* Profissional, o Ajustamento com o Curso, as Oportunidades Profissionais e os Estímulos Sociais e Econômicos. O autor recomenda que as IES: criem um Programa de Integração do Calouro; elaborem um questionário visando avaliar o grau de conhecimento do calouro em relação à IES; efetuem um levantamento constante das causas de evasão por meio de formulário a ser preenchido pelo estudante no trancamento de matrícula; promovam a atuação efetiva de um professor orientador; e implementem parcerias com empresas da região para a criação de um núcleo de estágios.

DeShields, Kara e Kaynak (2005) propuseram a reaplicação de uma versão modificada do modelo de satisfação e retenção de estudantes de Keaveney e Young (1997), buscando identificar, embasado na teoria dos fatores de Herzberg (desenvolvida em 1959), quais fatores são determinantes na

satisfação e na retenção de estudantes no ensino superior. A amostra foi retirada de uma universidade pública no sul da Pensilvânia nos Estados Unidos. Os autores concluíram que os estudantes que tiveram alguma experiência positiva com a instituição têm maior probabilidade de estarem satisfeitos do que os que não tiveram. Outro fator relevante refere-se à não-significância do pessoal de aconselhamento, porém sua falta causa insatisfação, confirmando a teoria de Herzberg de que há fatores que, apesar de não causarem satisfação, quando ausentes podem causar insatisfação.

Cislaghi (2008) teve como objetivo a construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação em IES brasileiras. Os principais resultados do trabalho de Cislaghi (2008) apontam que o abandono da universidade está associado a: desempenho em notas; relacionamentos e integração acadêmica (estudante-professor e estudante-colega); compromissos com os objetivos e os compromissos com a instituição; qualidade do curso que frequenta; e utilidade que tem para si a formação adquirida e o título pretendido.

Allen et al. (2008) estudaram uma amostra de 6.872 estudantes de 23 IES. A coleta foi realizada no período de 2003, 2004 e 2005. Da amostra 18,8% eram afro-americanos, 7,1% eram hispano/latino, 1,8% eram asiáticos, 0,8% descendentes de índio americano/nativo do Alasca e 2,2% eram de outras raças/etnias. Durante o período de análise do total da amostra, 4.432 (64%) ainda estavam matriculados em sua instituição original, 952 (14%) tinham se transferido para outra instituição e 1.488 (22%) haviam desistido. Dentre os principais resultados analisados pelos autores, destaca-se que os estudantes afro-americanos têm uma maior probabilidade de ficar na sua instituição original, indicando que eles estão mais propensos a persistir em sua primeira instituição. Outro fator relevante é que estudantes de nível socioeconômico mais elevado estavam mais predispostos a permanecer. Os autores identificaram que o desempenho acadêmico tem grande efeito sobre a probabilidade de permanência, a relação entre colegas e professores também foi considerada um fator relevante.

Propõe-se testar um modelo de antecedentes de permanência de estudantes no ensino superior composto de hipóteses depreendidas dos estudos relatados, confrontadas aos dados de pesquisa realizada com estudantes de uma instituição de ensino superior privada do Estado de Santa Catarina. Estas hipóteses contêm construtos que são apontados como antecedentes de permanência e foram testadas por meio da técnica de equações estruturais, que se propõe a testar a inter-relação de construtos. As hipóteses são apresentadas no Quadro 1, com as possíveis relações diretas e indiretas dos construtos com a permanência.

Quadro 1: Hipóteses de pesquisa

Hip.	Descrição da hipótese	Relação
H1	As relações interpessoais em sala de aula influenciam na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H2	Satisfação com a IES influencia na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H3	Satisfação com a escolha do curso influencia na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H4	Atender às expectativas dos estudantes é um fator preponderante na permanência do estudante no ensino superior.	Direta
H5	A satisfação com o desempenho acadêmico (autoeficácia) influencia na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H6	Situação financeira do estudante influencia na permanência no ensino superior.	Direta
H7	Conciliar os fatores da vida pessoal e profissional com a vida acadêmica influencia na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H8	Compromisso do estudante com suas metas pessoais influenciam na permanência de estudantes no ensino superior.	Direta
H9	Aprendizagem percebida influencia no Compromisso com as Metas pessoais.	Indireta
H10	Atitude da Coordenação e dos Professores influencia no Acesso a Infraestrutura.	Indireta
H11	Atitude da Coordenação e dos Professores influencia na Satisfação com a escolha do Curso.	Indireta

H12	Situação Financeira do estudante influencia nas Relações Interpessoais.	Indireta
H13	Aprendizagem Percebida influencia na Satisfação com a Escolha do Curso.	Indireta
H14	Atendimento às Expectativas influencia na Satisfação com a Escolha do Curso.	Indireta
H15	Atendimento as Expectativas influencia na Satisfação com a IES.	Indireta
H16	Situação Financeira do estudante influencia no Compromisso com as Metas Pessoais.	Indireta
H17	Atividades de Estágio ou Extracurriculares influenciam nas Relações Interpessoais.	Indireta
H18	Relações Interpessoais influenciam no Desempenho Acadêmico.	Indireta
H19	Compromisso com as metas pessoais influencia no Desempenho Acadêmico.	Indireta
H20	Atitude da Coordenação e dos Professores influencia no Desempenho acadêmico.	Indireta
H21	Nível de Exigência do Curso influencia negativamente no Desempenho Acadêmico.	Indireta

Fonte: Autores

3 MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

O presente estudo, de caráter quantitativo, foi realizado no primeiro semestre de 2009. O universo pesquisado constituiu-se de estudantes matriculados nos cursos de Letras, Pedagogia, Engenharia Química e Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino superior situada no Estado de Santa Catarina. A amostra foi selecionada por conveniência de acordo com a disponibilidade de acesso, sendo pesquisados todos os estudantes que se fizeram presentes no dia da aplicação, resultando, após purificação dos dados (análise de *ouliers* e *missing values*), em 415 questionários válidos. Os dados foram coletados por meio de questionário, contendo duas partes. Na primeira, as variáveis do tipo quantitativas foram operacionalizadas com escala do tipo Likert, variando de 1 – discordo totalmente – a 7 – concordo totalmente. Na segunda parte, relativa ao perfil da amostra, foram verificadas as variáveis do tipo qualitativas e quantitativas.

Seguindo orientação da literatura (HAIR et al., 2005), a análise dos dados foi desenvolvida em duas partes. Na primeira, foi realizada análise fatorial das variáveis de escala, tendo como método de extração a análise dos componentes principais. Avaliou-se a adequação da fatorial por meio dos testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a esfericidade de Bartlett. Primeiramente, identificou-se o número ótimo de fatores pelo método *eigenvalues*, como orientado por Hair et al. (2005), Dancey e Reidy (2008) e Field (2009). Seguindo os mesmos autores com os fatores definidos, os dados foram submetidos novamente à análise fatorial, agora com o método de rotação *Varimax*, objetivando melhorar a interpretação das cargas fatoriais (HAIR et al., 2005; DANCEY; REIDY, 2008; FIELD, 2009). Variáveis com cargas fatoriais menores que 0,4 foram excluídas.

Descrevem-se as variáveis indicadoras mensuradas para cada construto do modelo de Permanência.

a) Acesso à Infraestrutura - AcInEs: O horário de atendimento da secretaria é adequado (AcInEs71), Os serviços de apoio em geral são de fácil utilização e acesso (AcInEs72) e Existe facilidade no acesso aos laboratórios do curso (AcInEs73);

b) Aprendizagem Percebida - AprPer: O curso que faço na FURB possibilita aprendizado (AprPer74), O aprendizado obtido é aplicável à vida profissional (AprPer75) e As disciplinas do curso promovem o meu desenvolvimento pessoal (AprPer76);

c) Atendimento às Expectativas - AtenEx: O curso que eu faço é melhor do que eu esperava (AtenEx40), A FURB superou minhas expectativas (AtenEx41) e A qualidade das aulas e professores superou minhas expectativas (AtenEx42);

d) Compromisso com as Metas Pessoais - CompMe: Ter curso superior hoje é fundamental para o mercado de trabalho (CompMe50) e Sempre alcanço meus objetivos pessoais (CompMe51);

e) Relações Interpessoais - RelInt: Fiz muitos amigos aqui na universidade (RelInte4), Participo em atividades extraclasse com minha turma de sala de aula (RelInte5) e O curso me proporcionou ampliar a rede de amizades (RelInte6);

f) Satisfação com Desempenho Acadêmico/Autoeficácia - DesAca: Estou satisfeito(a) com meu desempenho em notas (DesAca29), Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos em sala de aula (DesAca31) e Estou satisfeito(a) com meu desempenho em trabalhos e estudos extraclasse (DesAca32);

g) Satisfação com a escolha do curso - SaEsCur: Estou satisfeito(a) por ter escolhido o curso que faço (SaEsCur21), As expectativas que eu tinha em relação ao curso estão sendo atendidas (SaEsCur22) e No geral, estou satisfeito(a) com o curso que frequento (SaEsCur23);

h) Satisfação com a Instituição - SatInt: Estou satisfeito(a) por ter escolhido a FURB para estudar (SatInt1), As expectativas que eu tinha com a FURB estão sendo atendidas (SatInt2) e No geral, estou satisfeito(a) com a FURB (SatInt3);

i) Tendência de Permanência - Perm: Eu pretendo continuar estudando na FURB no próximo semestre (Perm46) e Eu pretendo me formar na FURB sem interrupções (Perm47);

j) Situação Financeira do Aluno - SitFin: Preciso do auxílio de bolsas ou de terceiros (empresa, etc.) para concluir o curso (SitFin37), Necessito de financiamento estudantil para concluir o curso (SitFin38) e Minha situação financeira tem causado preocupação, *stress* e ansiedade (SitFin39);

l) Nível de Exigência do Curso - NiExCu: O curso é rígido em relação a trabalhos e provas (NiExCu65), Conseguir aprovação nas disciplinas do curso é uma tarefa difícil (NiExCu66) e No geral, as atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso têm um alto nível de exigência (NiExCu67);

m) Atividades de Estágio ou Extracurriculares - AtiEst: A FURB apoia a realização de estágios, visitas e/ou viagens de estudo (AtiEst59), São realizadas atividades práticas durante o curso (exemplos: convênios, parcerias, visitas a empresas) (AtiEst60) e As atividades de estágio, visitas e/ou viagens de estudo têm contribuído para o meu aprendizado no curso (AtiEst61);

n) Atitude da Coordenação e dos Professores - AtiCoPr: Existe facilidade no acesso à coordenação do curso que faço (AtiCoPr52), A coordenação apoia as atividades desenvolvidas pelos alunos (AtiCoPr53), O curso dá retorno (*feedback*) das reclamações e das sugestões aos alunos (AtiCoPr54), A coordenação de curso procura resolver os problemas apresentados pelos alunos (AtiCoPr55), Os professores são comprometidos com o aprendizado dos alunos (AtiCoPr56), Os professores têm disposição para preparar e conduzir as aulas (AtiCoPr57) e Os professores mantêm bom relacionamento com os alunos em sala de aula (AtiCoPr58);

o) Vida Pessoal - VidPes: Tenho tempo disponível para estudar (VidPes44) e Consigo conciliar e dispor de tempo e de estrutura para atender às exigências do curso (VidPes45);

p) Infraestrutura do *Campus* - InExCa: As instalações do *campus* são limpas e bem conservadas (InEsCa62), As instalações do *campus* são modernas e visualmente agradáveis (InEsCa63) e A infraestrutura existente no *campus* é adequada às necessidades dos alunos (InEsCa64).

Após a definição de quais variáveis enquadravam-se em cada fator, avaliou-se a confiabilidade por meio do teste Alfa de Cronbach, sendo aceita como adequada para valores maiores que 0,7 (HAIR et al., 2005). Os procedimentos estatísticos desta fase foram realizados com a utilização do *software* SPSS versão 15.

Na segunda parte, os procedimentos analíticos empregados para testar o modelo teórico hipotético proposto foram baseados na Técnica de Modelagem de Equações (MEE), que é caracterizada por fornecer ao pesquisador "a habilidade de acomodar múltiplas relações de dependência inter-relacionadas em um só modelo" (HAIR et al., 2005, p. 471). Nesta fase, os procedimentos estatísticos foram realizados com o *software* AMOS versão 4.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

Dos 415 questionários considerados válidos, 80 estudantes cursavam graduação em Ciências Contábeis, 212 em Engenharia Química, 42 em Letras e 81 cursavam Pedagogia. A média de idade

dos respondentes foi de 21 anos (d.p. = 3,97). Os estudantes de maior e menor idade apresentam, respectivamente, 44 e 16 anos. Sessenta e nove por cento (69%) eram mulheres e trinta e um por cento (31%) eram homens.

O modelo confirmado neste estudo foi avaliado pela técnica de MEE. Para tanto, foram consideradas as medidas de ajustamento absoluto, incremental e parcimonioso, que indicou o grau em que os indicadores especificados representam os construtos teorizados. Apresentam-se na Tabela 1 as medidas do modelo confirmado de Permanência geradas pelo *software* AMOS.

Tabela 1: Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de permanência

Medidas de qualidade de ajuste geral do modelo confirmado de Permanência	Sigla	Índices do modelo
Medidas de ajuste absoluto		
Qui-quadrado do modelo estimado	X ²	2352,589
Graus de liberdade	DF	1152
Nível de significância	P	0,000
Qui-quadrado sobre graus de liberdade	X ² /DF	2,042
Índice de qualidade de ajuste	GFI	0,825
Raiz do erro quadrático médio de aproximação	RMSEA	0,050
Medidas de ajuste incremental		
Índice ajustado de qualidade de ajuste	AGFI	0,798
Índice de Tucker-Lewis	TLI	0,907
Índice de ajuste normado	NFI	0,848
Índice de ajuste relativo	RFI	0,832
Índice de ajuste incremental	IFI	0,916
Índice de ajuste comparativo	CFI	0,916
Ajuste parcimonioso		
Índice de ajuste normado parcimonioso	PNFI	0,766
Índice de qualidade de ajuste parcimonioso	PGFI	0,717
Critérios de informação de Akaike		
AIC para o modelo estimado		2700,589
AIC para o modelo saturado		2652,000
AIC para o modelo de independência		15609,550
Critério de informação Bayesiano de Schwarz		
BIC para o modelo estimado		4085,647
BIC para o modelo saturado		13207,100
BIC para o modelo de independência		16015,510
Índice de Hoelter.05	HFIVE	217
Índice de Hoelter.01	HONE	223

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

As medidas de qualidade de ajuste absoluto do modelo confirmado de Permanência apresentaram qui-quadrado da razão de verossimilhança (X²) = 2352,589, para 1152 graus de liberdade (DF), sendo estatisticamente significantes no nível de 0,000 (p < 0,05). Quando analisado a qualidade do modelo, qui-quadrado sobre graus de liberdade (X²/DF) = 2,042, atesta-se a qualidade do modelo, sendo que valores abaixo de 3 são considerados ótimos (HAIR et al., 1998; KLINE, 1998).

Deve-se também observar que o teste qui-quadrado se torna sensível quando o número de indicadores aumenta (HAIR et al., 2005). Com isso o índice de qualidade de ajuste (GFI) de 0,825, cujos valores variam de 0 (ajuste pobre) a 1,0 (ajuste perfeito) (HAIR et al., 2005), ficou abaixo de 0,90, valor este indicado como os melhores ajustes do modelo (BYRNE, 2001). O valor da raiz do residuo quadrático médio (RMSEA) atingiu o valor ideal de 0,05, ficando no limite aceitável de 0,05 para valores ótimos (HAIR et al., 1998).

Em seguida, analisaram-se os índices de ajuste incremental, tais como qualidade de ajuste calibrado (AGFI) = 0,798, índice de ajuste normado (NFI) = 0,848 e índice de ajuste relativo (RFI) = 0,832, todos estão abaixo da referência desejada de 0,90 (HAIR et al., 2005). Todavia ambos os índices excedem 0,80 e podem ser considerados aceitáveis (HAIR et al., 2005). Contudo outros índices, tais como índice de Tucker-Lewis (TLI) = 0,907, índice de ajuste incremental (IFI) = 0,916 e índice de ajuste comparativo (CFI) = 0,916, obtiveram medidas de ajuste incremental dentro dos parâmetros de referência 0,9 (HAIR et al., 2005). Cabe observar que, no caso de modelos complexos (como na presente pesquisa), a literatura indica que os índices incrementais refletem melhor a qualidade do ajuste que os índices absolutos.

Buscando complementar as análises, observaram-se outras informações, tais como os índices de ajuste parcimonioso. As cargas apresentadas pelo índice de ajuste normado parcimonioso (PNFI) = 0,766 e o Índice de qualidade de ajuste parcimonioso (PGFI) = 0,717 possuem valores considerados satisfatórios, sendo que a literatura indica valores entre 0 e 1,0. Quanto maior o valor, maior parcimônia possui o modelo (HAIR et al., 2005).

Quanto ao critério de informação de Akaike (AIC), que compara modelos com diferentes números de construtos, o modelo estimado (2700,589) apresentou valor superior ao modelo saturado (2652,000) e inferior ao modelo independente (15609,550). Segundo a literatura, quanto menor o valor, melhor (HAIR et al., 2005). No entanto o AIC possui o valor estimado maior que o modelo saturado. Com os mesmos critérios de análise do AIC, o critério de informação Bayesiano de Schwarz (BIC) também compara modelos, no entanto é mais rigoroso. Este também apresentou índice do modelo estimado menor (4085,647), quando comparado com o modelo saturado (13207,100) e o modelo independente (16015,510), validando o modelo estimado e reafirmando a qualidade do modelo.

Por fim, os índices de Hoelter, que avaliam a adequação do tamanho da amostra para a estimação do modelo (BYRNE, 2001), indicam adequação da amostra de 415 quando o índice Hoelter.05 - HFIVE recomenda 217 e o índice Hoelter.01 - HONE, 223 casos.

Quando analisado o efeito dos construtos que afetam o Acesso à Infraestrutura (AcInEs), este efeito atingiu um valor de R^2 de 0,845, ou seja, 84,50% da variância desse construto foi explicada. Na sequência, observa-se uma explicação de 0,654 (65,40%) do construto Aprendizagem Percebida (AprPer); 0,453 (45,30%) da variância do construto Atendimento às Expectativas (AtenEx) foi explicada; seguido de 0,704, ou seja, 70,40% do construto Compromisso com suas Metas Pessoais (CompMe); apenas 0,102 (10,20%) da variância do construto Relações Interpessoais (RelInte); 0,494 (49,40%) do construto Satisfação com o Desempenho Acadêmico/Autoeficácia (DesAca); 0,733 (73,30%) do construto Satisfação com a Escolha do Curso (SaEsCur); seguido de 0,587, ou seja, 58,70% para o construto Satisfação com a IES (SatInt), por fim, 0,612 (61,20%) da variância do construto Permanência (Perm).

Entre as correlações apresentadas, o construto Situação Financeira do Estudante é o único construto que não se correlaciona significativamente com os demais construtos ($p > 0,05 = BC$ confiança). Os demais construtos se correlacionam significativamente, dentre outros, correlação entre os construtos Atitude da Coordenação e dos Professores (AtiCoPr) com as Atividades de Estágio ou Extracurriculares (AtiEst) (0,684) corroborando os resultados de Valsecchi e Nogueira (2002); seguido de moderada correlação entre os construtos Atitude da Coordenação e dos Professores (AtiCoPr) com o construto Auxílio Pedagógico (AuxPed) (0,650). Embora os construtos possuam significativas correlações entre si, as estimativas de correlações são baixas para indicar intercorrelação problemática, ambas as correlações estão abaixo de 0,800. Portanto, após a avaliação das estimativas e as verificações das correlações, procedeu-se à análise das hipóteses e à avaliação do modelo confirmado de Permanência.

4.1 Efeitos Diretos confirmados no modelo de Permanência e teste de hipóteses

A descrição a seguir apresenta as cargas fatoriais padronizadas e as significâncias das respectivas relações diretas sobre Permanência. Estimativas significantes possuem $p < 0,05$ (HAIR et al., 2005), sendo que cargas fatoriais com significância de $p > 0,05$ significam que o construto não convergiu com o construto Permanência, portanto a hipótese não foi corroborada.

A **primeira** hipótese testada neste trabalho prevê que as relações interpessoais em sala de aula influenciam diretamente na Permanência de estudantes no ensino superior. Os resultados não corroboram a hipótese de que há relação entre os construtos, pois os dados indicam a não significância dos resultados, portanto, $p > 0,05$ ($p = 0,359$). Logo, os resultados não corroboram a hipótese e os argumentos de alguns autores (TINTO, 1997, 2000; LIU; LIU, 2000; HOTZA, 2000; SANTOS, 2001; MONTEMARQUETTE; MAHSEREDJIAN; HOULE, 2001; DARLASTON-JONES et al., 2003; ALLEN et al., 2008). Tinto (2000) destaca que fazer amigos durante o primeiro ano de faculdade é uma das principais preocupações da vida estudantil, pois forma uma rede de apoio e engajamento social. No entanto os resultados aqui apresentados se generalizam a todos os períodos, não sendo possível avaliar somente as turmas do primeiro ano, por falta de amostragem condizente com os parâmetros estipulados pela técnica de análise. Sugerem-se novas pesquisas futuramente que comprovem, ou não, a relação entre estes construtos.

A **segunda** hipótese pressupunha que a Satisfação com a IES possui efeito positivo direto na Permanência do estudante no ensino superior. Esperava-se que quanto maior o grau de satisfação do estudante com a IES, maior seria a propensão do mesmo permanecer na IES. Esta relação foi suportada, sendo $\beta = 0,201$ e $p = 0,047$ ($p < 0,05$). Liu e Liu (2000), Pereira (2004), Andriola, Andriola e Moura (2006) também encontraram suporte para essa relação.

Os resultados não corroboram a **terceira** hipótese, de que a Satisfação com a escolha do curso possui efeito positivo direto na Permanência do estudante no ensino superior. Os resultados encontrados de $\beta = 0,230$ não são significativos ($p = 0,145$), sendo assim a hipótese não corroborou os resultados de Leppel (2001) e Dowd e Coury (2006). Para estes autores, a indecisão do estudante em relação à escolha do curso afeta negativamente na Permanência do estudante.

Os resultados também não corroboram a **quarta** hipótese, de que o atendimento as expectativas dos estudantes seja um fator com influência direta na Permanência, pois $p = 0,164$, ou seja, os resultados não são significativos. Esperava-se que esta relação se confirmasse, considerando que alguns pesquisadores, tais como Hotza (2000), Santos (2001) e Tinto (2003), encontraram em seus estudos associação entre esses dois construtos. Logo os resultados carecem de novas investigações.

A **quinta** hipótese prevê que a Satisfação com o Desempenho Acadêmico/Autoeficácia do estudante impacta diretamente na permanência do mesmo no ensino superior. O resultado, sendo $\beta = -0,038$ com nível de significância de $p = 0,685$, não corroborou a hipótese e, conseqüentemente, os argumentos de Spady (1970); Cabrera, Nora e Castaneda (1992); Hotza (2000); Liu e Liu (2000); Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001); Titus (2004); Dowd e Coury (2006) e Allen et al. (2008). No entanto os achados dessa deste trabalho corroboram os resultados encontrados por Leppel (2001).

A **sexta** hipótese foi suportada confirmando os achados de Cabrera, Nora e Castañeda (1992), Santos (2001), Allen et al. (2008) e Cislighi (2008). Esta hipótese prevê que quanto melhor a situação financeira do estudante, maior a propensão do mesmo permanecer no ensino superior. Os resultados suportam esta relação, sendo $\beta = 0,129$ com significância de $p = 0,033$. Esse resultado também pode estar relacionado ao apontado por Mayo, Helms e Codjoe (2004) e Dowd e Coury (2006). Estes autores indicam o fator financeiro como influência negativa na retenção de estudantes em IES, ou seja, quando a situação financeira do estudante é desfavorável, reduz a possibilidade de o mesmo permanecer.

Conseguir conciliar os fatores da vida pessoal e profissional com a vida acadêmica influencia diretamente na Permanência do estudante no ensino superior, sendo que esta relação testa a **sétima** hipótese. Esperava-se que esta relação se confirmasse, no entanto essa relação não foi suportada, sendo $\beta = 0,036$ com significância de $p = 0,463$, ou seja, não significativa. Sendo assim, os dados não corroboram os argumentos de Spady (1970) e Montemarquette, Mahseredjian e Houle (2001). Vale lembra que no modelo apresentado por Spady (1970) o contexto familiar se relaciona indiretamente à decisão de abandonar. Desta forma, novos estudos devem ser aplicados, a fim de verificar o efeito direto/indireto entre estes construtos.

Corroborando os resultados de Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003), Leppel (2005) e Cislighi (2008), a **oitava** hipótese foi suportada. Esta prevê que o Compromisso do acadêmico com suas metas pessoais tem relação direta com a Permanência do estudante no ensino superior.

Os dados indicaram suporte para esta associação, sendo $\beta = 0,609$ com significância de $p=0,013$. Segundo Leppel (2005), estudantes que esperam ser bem-sucedidos julgam o curso, muitas vezes, pela possibilidade de ganhos futuros.

4.2 Efeitos indiretos confirmados no modelo de permanência e teste de hipóteses

Como já descrito, o construto com maior influência direta sobre a Permanência é o construto Compromisso com suas Metas Pessoais (Perm<--CompMe; $\beta = 0,609$; $p=0,013$), aceitando a **oitava** hipótese. Quando se analisam os efeitos indiretos e totais deste construto sobre a Permanência, este passa a ter um efeito ainda maior (Perm<--CompMe; $\beta = 0,610$; $p=0,009$). Uma explicação possível para este aumento no poder de explicação pode ser evidenciada pela intermediação do construto Aprendizagem Percebida (CompMe<--AprPer; $\beta = 0,852$; $p=0,002$), suportando a **nona** hipótese, que prevê associação entre os construtos Aprendizagem Percebida e Compromisso com as Metas pessoais, corroborando Cislighi (2008). Os resultados indicam que a Aprendizagem Percebida influencia indiretamente na propensão à Permanência por meio do Compromisso com suas Metas Pessoais (Per<--AprPer; $\beta = 0,561$; $p=0,003$).

Neste sentido, tem-se a seguinte associação possível: Perm<---CompMe<---AprPer. Sendo assim, o impacto do Compromisso com as Metas Pessoais sobre a Permanência, demonstrado nos trabalhos de Hotza (2000), Santos (2001), Leppel (2005), Cislighi (2008) e confirmado neste trabalho, fortalece a necessidade de valorização dos aspectos intrínsecos do estudante para a sua Permanência.

Diante das relações propostas hipoteticamente, a partir do modelo de Permanência, as demais hipóteses foram aceitas, sendo estas descritas e justificadas pela literatura, conforme segue:

Atitude da Coordenação e dos Professores influencia diretamente no Acesso à Infraestrutura e na satisfação com a escolha do curso, suportando a **décima** (AcInEs<--AtiCoPr; $\beta = 0,919$; $p=0,004$) e **décima primeira** (SaEsCur<--AtiCoPr; $\beta = 0,154$; $p=0,046$) hipóteses e corroborando Guimarães (2004). Entre os argumentos, a autora destaca que os Coordenadores devem se responsabilizar pela supervisão das instalações físicas, dos laboratórios e dos equipamentos dos cursos; pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento dos cursos.

A **décima segunda** previa que a situação financeira do estudante influenciava nas relações interpessoais. Esta não foi corroborada (RelIntr<--SitFin; $\beta = -0,016$; $p=-0,907$) e conseqüentemente os argumentos de Cabrera, Nora e Castañeda (1992). A **décima terceira** hipótese é suportada. Esta hipótese prevê que a Aprendizagem Percebida influencia diretamente na Satisfação com a Escolha do Curso (SaEsCur<--AprPer; $\beta = 0,289$; $p=0,005$), corroborando Walter (2006). Atendimento às Expectativas influencia na Satisfação com a Escolha do Curso. Esta associação suporta (SaEsCur<--AtenEx; $\beta = 0,516$; $p=0,005$) a **décima quarta** hipótese. Hotza (2000) também concluiu que a decepção do estudante em relação às suas expectativas pode ter levado os estudantes a dificuldades para acompanhar o curso e ter desempenho insatisfatório.

A **décima quinta** hipótese prevê que o Atendimento às Expectativas dos estudantes influencia na Satisfação com a IES. Esta relação é suportada (SatInt<--AtenEx; $\beta = 0,449$; $p=0,004$) e corrobora os resultados de Oliver (1997) e Alves (2003). Para Oliver (1997), a satisfação decorre da avaliação das expectativas, contrariando os resultados de Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003). A **décima sexta** hipótese previa que a situação financeira do estudante influenciava no compromisso com as metas pessoais, esta não foi corroborada (CompMe<--SitFin; $\beta = -0,013$; $p=0,802$).

Atividades de Estágio ou Extra curriculares influenciam nas Relações Interpessoais. Esta associação suporta (RelInt<--AtiEst; $\beta = 0,211$; $p=0,042$) a **décima sétima** hipótese e corrobora os resultados de Tinto (2000) e Cislighi (2008). A **décima oitava** hipótese previa que as Relações Interpessoais influenciam na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Esta associação é suportada (DesAca<--RelInt; $\beta = 0,123$; $p=0,042$) e corrobora os resultados de Tinto (1997, 2000) e Valsecchi e Nogueira (2002). Esses resultados são condizentes com as conclusões apresentadas por Valsecchi e Nogueira (2002), em que a comunicação professor-estudante foi o marco divisor para que o estudante tivesse ou não desempenho satisfatório no estágio supervisionado.

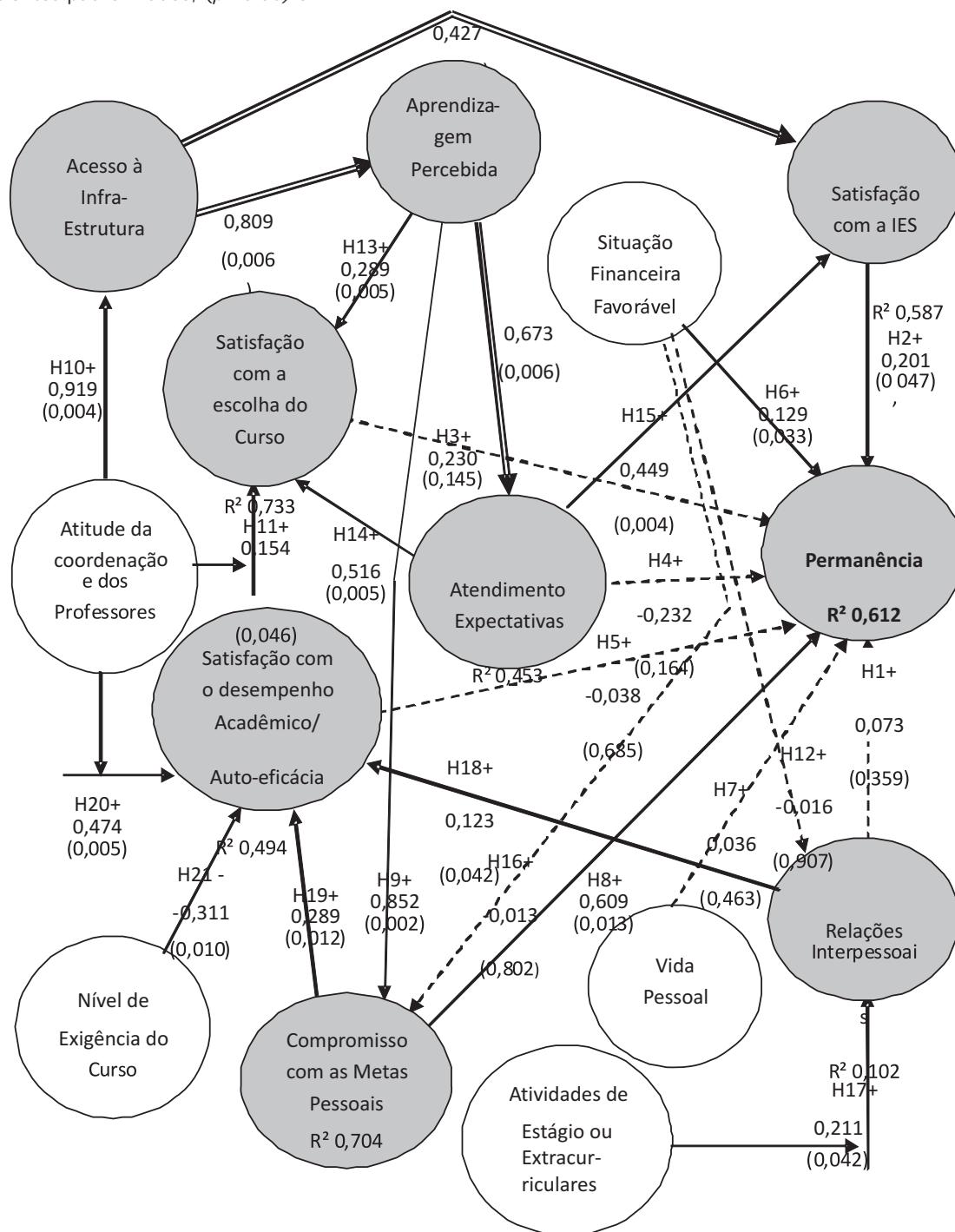
Sheard e Golby (2007) identificaram em suas pesquisas que o Compromisso com as metas está correlacionado positivamente com os critérios de desempenho e sucesso acadêmico. Neste trabalho, os resultados confirmam a **décima nona** hipótese, pois o compromisso com as Metas Pessoais influencia na Satisfação com o Desempenho acadêmico ($DesAca \leftarrow CompMe; \beta = 0,289; p=0,012$). Atitude da Coordenação e dos Professores influenciam na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Essa relação suporta a **vigésima** hipótese ($DesAca \leftarrow AtiCoPr; \beta = 0,474; p=0,005$). Em se tratando de ensino infantil, Souza e Castro (2008) argumentam que as atitudes envolvendo diálogo e compreensão dos professores contribuem para a melhora no desempenho acadêmico.

A **vigésima primeira** hipótese prevê que o Nível de Exigência do Curso, incluindo-se neste a rigidez em relação a trabalhos e provas, dificuldade em conseguir aprovação nas disciplinas do curso e alto nível de exigência nas atividades avaliativas (provas e trabalhos) do curso influenciam negativamente na Satisfação com o Desempenho acadêmico. Esta relação é suportada ($DesAca \leftarrow NiExCu; \beta = -0,311; p=0,010$), corroborando os resultados de Marks (2000), Wilhelm (2004) e Walter (2006).

4.3 Modelo confirmado de Permanência

A Figura 1 apresenta o diagrama de caminhos do modelo geral confirmado de Permanência. O sinal (+), apresentado com as hipóteses, demonstra que o impacto exercido pela seta é positivo; em contrapartida, o sinal (-), apresentado com as hipóteses, demonstra que o impacto exercido pela seta é negativo. Setas simples contínuas indicam que a hipótese foi suportada, setas pontilhadas indicam que ela não foi corroborada e linhas duplas indicam novas relações para o modelo. As variáveis latentes exógenas (independentes) estão em elipses sem preenchimento e as variáveis endógenas (dependentes) em elipses cinza.

Figura 1: Modelo confirmado dos antecedentes diretos e indiretos de Permanência apresentando coeficientes padronizados, (*p-value*) e R²



Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A Figura 1 mostra as relações que foram comprovadas no modelo de Permanência, as que não foram comprovadas e as novas relações que se revelaram importantes. As linhas contínuas simples mostram as hipóteses corroboradas do estudo, sendo que das 21 hipóteses testadas no modelo de Permanência, 14 delas foram corroboradas e 7 não foram corroboradas, estas se apresentam com setas pontilhadas.

Pode-se visualizar pelas setas duplas contínuas 3 relações que não existiam no modelo proposto, mas que demonstraram ser relevantes no modelo confirmado. As novas relações que emergiram das

análises são: Acesso à Infraestrutura influencia diretamente na Satisfação com a IES ($\beta = 0,427$; $p=0,008$); Aprendizagem Percebida influencia diretamente no Atendimento às expectativas ($\beta = 0,673$; $p=0,006$); Acesso à Infraestrutura influencia diretamente na Aprendizagem Percebida ($\beta = 0,809$; $p=0,006$).

Os antecedentes da Permanência propostos e confirmados no modelo de relações diretas foram o construto Compromisso do Estudante com suas Metas Pessoais, o qual apresentou maior influência sobre a Permanência ($\beta = 0,609$), corroborando os resultados de Hotza (2000), Santos (2001), Tinto (2003) e Cislighi (2008); seguido de Satisfação com a IES ($\beta = 0,201$), e com menor influência direta, a Situação Financeira Favorável ($\beta = 0,129$), tratando-se de instituições privadas de ensino superior. Os antecedentes com impacto indireto sobre a Permanência confirmados no modelo foram o construto Aprendizagem Percebida, que apresentou maior influência ($\beta = 0,561$), seguido de Acesso à Infraestrutura ($\beta = 0,539$) e Atitude da Coordenação e dos Professores ($\beta = 0,511$).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, com objetivo de identificar e analisar os antecedentes da permanência de estudantes em cursos de graduação em uma instituição de ensino superior (IES) catarinense, buscou fundamentação teórica em trabalhos nacionais e internacionais e coleta de dados primários junto a estudantes da IES. A revisão de literatura permitiu desenvolver um modelo hipotético confirmado na análise dos dados e destaque aos trabalhos de Tinto (1997, 2000), que podem ser considerados basilares nesta temática.

De forma geral, dentre os antecedentes da permanência confirmados no modelo de relações diretas, destacam-se: Compromisso do Estudante com suas Metas Pessoais, Satisfação com a IES e Situação Financeira Favorável. Nesta ordem de importância foram os principais explicadores diretos da Permanência. Estes três, acompanhados por suas ligações, explicaram 61,2% da Permanência. Interação indiretamente com a Permanência os construtos Aprendizagem Percebida, Acesso à Infraestrutura e Atitude da Coordenação e dos Professores.

Dentre as relações confirmadas no modelo de Permanência, merece destaque a Atitude da Coordenação e dos Professores com maior β padronizado do modelo sobre o Acesso à Infraestrutura, já evidenciado no trabalho de Guimarães (2004).

Amparadas nas argumentações de Tinto (2003) de que a maioria dos acadêmicos tem mais chances de permanecer nas instituições que oferecem apoio social e pessoal, sugere-se que a IES considere as recomendações apresentadas: A atitude da Coordenação e dos Professores influencia, mesmo que indiretamente, na permanência do estudante no ensino superior. Conforme afirmado por Tinto (2003), os estudantes tendem a permanecer nos cursos de graduação que promovam aprendizagem. Aprender sempre foi a chave para a persistência do acadêmico.

No que tange às técnicas de Modelagem de Equações Estruturais aplicada na metodologia deste trabalho, esta se mostrou adequada para confirmar o modelo proposto e conhecer quais os atributos que se relacionam com o fator permanência de estudantes em IES. Recomenda-se que novos trabalhos sejam realizados, revendo e aprofundando os resultados aqui apresentados.

Os resultados encontrados respondem à questão de pesquisa proposta neste trabalho e contribuem para a área de conhecimento sobre gestão de instituições de ensino superior. As informações geradas poderão embasar a tomada de decisão dos gestores, tornando-os mais eficientes na verificação da percepção dos alunos com relação aos atributos antecedentes da permanência. Assim, auxiliando esses gestores a proporem estratégias mais eficientes para suas IES tanto na busca de novos alunos quanto no desenvolvimento de um relacionamento mais estreito com os atuais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 7, set/dez 2008, pp. 19-28. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=19>. Acesso em: 21 de dezembro de 2009, 11:12.

ALLEN, J.; ROBBINS, S. B.; CASILLAS, A.; OH, I. Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. **Res High Educ**, 2008.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposição de modelo causal. In: **I Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)**, Belo Horizonte, 2006. Publicação dos trabalhos apresentados na I Reunião da ABAVE, 2006.

ALVES, H. M. B. **Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público**: índice, antecedentes e conseqüências. 2003. 285f. Tese (Doutorado em Gestão) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2003.

ANJOS NETO, M. R.; MOURA, A. I. Construção e Teste de um Modelo de Marketing de Relacionamento para o Setor de Educação. XXIX - ENANPAD Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Administração, 2004, Curitiba – PR. *Anais...* Curitiba, 2004.

BERGAMO, F. V. de M.; FARAH, O. E.; GIULIANI, A. C. A lealdade no contexto do mercado da Educação Superior. In. **5ª Mostra acadêmica UNIMEP**. Piracicaba – SC, 23 a 25 outubro de 2007.

BYRNE, B. M. **Structural Equation Modeling with AMOS**: Basic Concepts, Applications and Programming. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. 2007. **Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>. Acesso em: 04 de março de 2009. 11:07.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, Vol. 33, No. 5, 1992.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 253f. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2008.

COBRA, M.; BRAGA, R. **Marketing educacional, ferramentas de gestão para Instituições de ensino**. São Paulo: Cobra, 2004.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia**: Usando SPSS para Windows. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DARLASTON-JONES, D., COHEN, L., HANOULD, S., YOUNG, A., & DREW, N. The retention and persistence support (RAPS) project: A transition initiative. **Issues in Educational Research**, 13, 1-12, 2003.

DESHIELDS JR., O. W.; KARA, A.; KAYNAK, E. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 2, p. 128-139, 2005.

DOWD, A. C.; COURY, T. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev. 2006.

DRUGG, K. I.; ORTIZ, D. D. **O desafio da Educação**: A Qualidade Total. São Paulo: Makron Books, 1994.

ESPARTEL, L. B.; SAMPAIO, C. H.; PERIN, M. G. **Relações entre Confiança, Valor Percebido e Lealdade e o Efeito Moderador do Envolvimento do Aluno com o Curso: um Estudo em uma IES Privada**. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, **EnEPQ. Anais...** Recife, PE, 2007.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GONÇALVES FILHO, C.; GUERRA, R. S; MOURA, A. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. **Anais...** Porto Alegre: Pallotti, 2003.

GUIMARÃES, G. M. M. de P. **Gestão do Conhecimento: Valores e o Papel da IES na Produção do Conhecimento e do desenvolvimento.** 2004. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/27-26/127-gestao-do-conhecimento--valores-e-o-papel-da-ies-na-producao-do-conhecimento-e-do-desenvolvimento.html>>. Acesso: 30 de janeiro de 2010.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis.** 5. Ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

_____. **Análise multivariada de dados.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENNIG-THURAU, T.; LANGER, M. F.; HANSEN, U. Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. **Journal of Service Research**, Thousand Oaks (CA), v. 3, n. 4, p. 331-344, May. 2001.

HOTZA, M. A. S. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono.** 2000. 86 p. Dissertação. (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2000.

KEAVENEY, S. M.; YOUNG, C. E. The student satisfaction and retention model (SSRM). Denver, CO: Working Paper, **University of Colorado**, 1997.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling.** New York: Gilford, 1998.

LEPPEL, K. College persistence and student attitudes toward financial success. **College Student Journal**, p. 223-238, 2005.

_____. The impact of major on college persistence among freshmen. **Higher Education**, 41, p. 327-342, 2001.

LIU, R.; LIU, E. Institutional integration: an analysis of Tinto's theory. In: ANNUAL FORUM OF THE ASSOCIATION FOR INSTITUTIONAL RESEARCH, 40, 2000, Cincinnati. **Anais...** Cincinnati, 2002, p. 2-24.

MAYO, D.; HELMS, M. M.; CODJOE, H. M. Reasons to remain in college: a comparison of high school and college students. **The International Journal of Educational Management**, v.18, n. 6, p. 360-367, 2004.

MARKS, R. B. Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. **Journal of Marketing Education**, Thousand Oaks (CA), v. 22, n. 2, p. 108-119, Aug. 2000.

MONTEMARQUETTE, C., MAHSEREDJIAN, S.; HOULE, R.. The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. **Economics of education review**, 2001.

NUNES, G. T. **Abordagem do Marketing de Relacionamento no Ensino Superior: um estudo exploratório.** Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado), Depto. de Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

OLIVER, R.L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer.** New York: McGraw-Hill, 1997.

PERFEITO, J.; BECKER, M.; SILVEIRA, A.; FORNONI, M. Marketing em instituições privadas de ensino superior: fatores influenciadores na atratividade dos cursos de Administração. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2004.

PEREIRA, E. R. **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: ingressantes de 1995 a 1998.** Pró-Reitoria de Graduação da USP, São Paulo, Out, 2004. Disponível em <<http://naeg.prg.usp.br/siteprg/uploads/20041109185134.pdf>>. Acessado em 12 dez. 2009: 23.10.

REICHEL, V. P.; COBRA, M. H. N.. Valor percebido e Lealdade dos Alunos em Instituições de ensino Superior: proposição de um modelo. In: Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, EnANPAD, 2008.

SANTOS, F. F. F. Estudo do Perfil dos Alunos Evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Campus Ribeirão Preto. In: Encontro da ANPAD, 2001, Campinas /SP. **Anais...** Rio de Janeiro. EnANPAD, 2001.

SHEARD, M.; GOLBY, J. Hardiness and undergraduate study: The moderating role of commitment. **Personality and Individual Differences**. 43, 579-588, 2007.

SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 831-839, 2008.

SPADY, W. G. Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange** 1, 64-85, 1970.

TINTO, V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **Journal of Higher Education**, Vol. 68, No. 6, November/December, 1997.

_____. Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots. The challenge of access and Persistence. **Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education**. May 2003.

_____. Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. **Journal of Institutional Research**, 9 (1), 48-53, 2000.

TITUS, M. A. An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: a multilevel approach. **Research in Higher Education**, v.45, n. 7, p. 673-699, nov. 2004.

VALSECCHI, E. A. de S. da S.; NOGUEIRA, M. S. **Comunicação Professor-aluno**: aspectos relacionados ao Estágio Supervisionado. Revista Ciência, Cuidado e Saúde. Maringá, v. 1, n. 1, p. 137-143, 1. sem., 2002.

WALTER, S. A. **Antecedentes da satisfação e da lealdade de alunos de uma instituição de ensino superior**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

WALTER, S. A.; TONTINI, G. Lealdade e Retenção de Alunos no Ensino Superior: Percepções Teóricas sobre Construtos e Formas de Mensuração. In: XII SEMEAD Seminários em Administração, 2009, São Paulo. **Anais...**, 2009.

WILHELM, W. B. The relative influence of published teaching evaluations and other instructor attributes on course choice. **Journal of Marketing Education**, Thousand Oaks (CA), v. 26, n. 1, p. 17-30, Apr. 2004.