

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RINA XAVIER PEREIRA

**FATORES DE QUALIDADE PERCEBIDOS PELOS
DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM
ESTUDO DAS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM O
USO DA MODELAGEM DAS EQUAÇÕES ESTRUTURAIS
NO ESTADO DE SÃO PAULO.**

São Paulo

2007

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RINA XAVIER PEREIRA

**FATORES DE QUALIDADE PERCEBIDOS PELOS DISCENTES
DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO DAS
RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM O USO DA MODELAGEM
DAS EQUAÇÕES ESTRUTURAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada à Escola de
Comercio Álvares Penteado – FECAP, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Ciências Contábeis.

**Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias.
Co-orientador: Prof. Dr. Dirceu da Silva**

São Paulo

2007

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Sérgio de Gouvea Franco

Pró-reitor de Graduação: Prof. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Dr. Sérgio de Gouvea Franco

Coordenador do Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Anísio Candido Pereira

FICHA CATALOGRÁFICA

P436f

Pereira, Rina Xavier

Fatores de qualidade percebidos pelos discentes do curso de Ciências Contábeis: um estudo das relações de causalidade com o estudo da modelagem das equações estruturais no Estado de São Paulo / Rina Xavier Pereira. - - São Paulo, 2007.
83 f.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

Co-orientador: Prof. Dr. Dirceu da Silva.

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior) 2. Qualidade (Educação) – Estudantes universitários – Percepção.

CDD 657.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

RINA XAVIER PEREIRA

FATORES DE QUALIDADE PERCEBIDOS PELOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE COM O USO DA MODELAGEM DAS EQUAÇÕES ESTRUTURAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada a Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado – FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mauro Garcia Neves
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - IMES

Prof. Dr. Dirceu da Silva
Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado – FECAP

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 03 de Setembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre me encorajou a seguir em frente e nunca desistir, e ao meu pai, que não está mais entre nós, mas continua sempre presente no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que olhou por mim e colocou pessoas maravilhosas nesse caminho que percorri.

Ao meu orientador e mestre Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias, pelo carinho, apoio e ensinamentos, juntamente com o Prof. Dr. Dirceu da Silva, que me ajudaram a me tornar uma pessoa melhor.

Ao Prof. Dr. Mauro Neves Garcia, membro da banca, pela confiança depositada em mim.

Aos coordenadores das IES que me ajudaram em minha pesquisa, juntamente com os discentes que participaram.

Ao Mauricio Schiavo, que sempre me apoiou em minhas decisões e trilhou junto comigo essa etapa da minha vida.

Aos colegas de mestrado que estudaram comigo, pelo companheirismo e amizade.

À amiga Vanessa Beatriz Bortulucce, pela ajuda e paciência.

Ao amigo Cláudio Miranda, que muito me ajudou na pesquisa no interior de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho procurou identificar os fatores de qualidade que, na percepção dos discentes de Ciências Contábeis, influenciam a qualidade do ensino superior, e a relação de causalidade entre esses fatores. Os fatores identificados se apóiam em pessoas, no processo de aprendizagem do discente e nos aspectos tangíveis. Para verificar empiricamente a adequação do modelo proposto, foram obtidos dados junto a discentes em Instituições de Ensino Superior no Estado de São Paulo, por meio de um questionário. Foi usada a Modelagem de Equações Estruturais, seguida de um processo de ajustamento dos dados coletados, o que permitiu testar cinco constructos endógenos provenientes da teoria. Os resultados indicaram que os discentes baseiam a escolha da instituição em função da localização, e que a opção pelo curso tem por base o mercado de trabalho. Relativamente aos fatores de qualidade percebidos, a ordem encontrada foi: Corpo Docente; Corpo Técnico - Administrativo; Aspectos Tangíveis; Processo e Relacionamento entre Discentes. Foi possível classificar, dentro de cada fator, a importância de suas variáveis em função das cargas fatoriais obtidas.

Palavras – Chave: Ensino Superior – Qualidade – Contabilidade – Causalidade – Serviço.

ABSTRACT

This study aimed to identify the quality aspects that, according to the perception of Accounting students, influence the overall quality of the high education program, as well as the causality relationship among those factors. The identified factors are based on the people, on the students learning process, and on the tangible aspects. To verify whether the proposed model is adequate or not, it was obtained some data with students in Universities, colleges and faculties in the State of Sao Paulo, by means of a questionnaire. The data were treated by the Structural Equations Modeling, as well as an adjusting process of the collected data. Through this process, it was possible to obtain five endogenous constructs. The results showed that the students choose their university, college and faculty based on their location, and that they choose such a course taking into account the job market. Relatively to the perceived factors of quality, the joined order was: professors' team; technical and administrative team; tangible aspects; process and relationship between students. It was possible to classify, inside of each factor, the importance of its variables in function of gotten loads.

Key terms: Hight Education - Quality - Accounting - Cause-Effect Relationship - Service

LISTA DE ABREVIATURAS

AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECAP	Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado
IAESB	<i>Internacional Accounting Education Standards Boards</i>
IEP	<i>International Education Papers for Professional Accountants</i>
IEPS	<i>International Education Pratices Statements</i>
IES	Instituição Ensino Superior
IES	<i>International Education Standards</i>
IFAC	<i>Internacional Federations of Accountants</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial de Comercio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SEM	Modelagem de Equações Estruturais ou <i>Structural Equation Modeling</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Aspectos relevantes na avaliação institucional	25
FIGURA 1	O triângulo do Serviço	26
QUADRO 2	Diferentes conceitos de serviço	27
FIGURA 2	Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação	31
QUADRO 3	Indicadores	49
QUADRO 4	Construtos e respectivas variáveis do Modelo de Mensuração Inicial	59
QUADRO 5	Construtos e respectivas variáveis do Modelo de Mensuração Final	59
QUADRO 6	Medidas de Ajustamento para o Modelo de Mensuração, valores obtidos pelo Método	60
DIAGRAMA 1	Modelo Integrado	63
QUADRO 7	Cargas fatorias encontradas – constructo corpo docente	64
QUADRO 8	Cargas fatorias encontradas – constructo corpo técnico administrativo	65
QUADRO 9	Cargas fatorias encontradas – constructo aspectos tangíveis	65
QUADRO 10	Cargas fatorias encontradas – constructo processo	66
QUADRO 11	Cargas fatorias encontradas – constructo relacionamento entre discentes	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição Regional do Curso de Ciências Contábeis	14
TABELA 2	Distribuição da Unidade Amostral	57
TABELA 3	Quantidade do Total de Respostas Obtidas e Omitidas por Questão	57
TABELA 4	Distribuição dos Respondentes por Sexo	58
TABELA 5	Distribuição dos Respondentes por Faixa Etária	58
TABELA 6	Frequência dos Respondentes por Ano do Curso	58
TABELA 7	Frequência dos Respondentes que Trabalham ou não Trabalham	59
TABELA 8	Distribuição dos Respondentes por Renda Familiar dos Respondentes	59
TABELA 9	Frequência dos Respondentes que já cursaram outro Curso Superior	59
TABELA 10	Distribuição dos Respondentes por Região que Residem	59
TABELA 11	Distribuição dos Respondentes quanto ao Motivo da Escolha da Instituição de Ensino	60
TABELA 12	Distribuição dos Respondentes quanto ao Motivo da Escolha do Curso	60
TABELA 13	Escolaridade dos Pais dos Respondentes	65
TABELA 14	Resultados Estatísticos	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema de Pesquisa	17
1.2 Objetivos do estudo	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Justificativa	20
1.4 Hipótese	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 Serviços e Qualidade	23
2.2 Ensino Superior da Contabilidade	28
2.2.1 Avaliação do Ensino Superior	29
2.2.2 O Ensino Superior Contábil no Brasil e no Exterior	34
2.3 Fatores do Estudo	40
2.3.1 Corpo docente e relacionamento Professor e Aluno	40
2.3.2 Ambiente acadêmico, relacionamento entre discentes	42
2.3.3. Principais aspectos tangíveis e Atendimento	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Delimitação da Pesquisa	46
3.2 Método da Pesquisa	46
3.3 Tipo da Pesquisa	47
3.4 Técnicas Estatísticas de Análise	48
3.4.1 Modelo do Estudo	48
3.5 Instrumento da Pesquisa	51
3.6 Coleta de Dados	52
4 ANÁLISES DOS DADOS	56
4.1 Análise Descritiva	56
4.2 Validação do Modelo de Mensuração	61
4.2.1 Unidimensionalidade dos constructos	62
4.2.2 Validade dos Constructos	63
4.3 Validação do Modelo Integrado	65
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	76

1 INTRODUÇÃO

A crescente demanda de discentes ingressantes em instituições de ensino superior particulares, a partir da promulgação da Lei nº 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve-se, dentre outros fatores, à maior oferta de vagas, ao aumento da renda *per capita* e da disponibilidade financeira em algumas regiões do Brasil. Outro fator a ser considerado é o acirramento na concorrência pela disputa de alunos neste setor de serviços, o que vem estimulando, em algumas situações, o uso de novas técnicas e tecnologias que buscam promover a qualidade dos serviços de ensino superior.

A importância do ensino superior no Brasil, decorre do fato de ele ser usado como um dos critérios para inserção no mercado de trabalho, o que subsidia a decisão do ingressante por uma Instituição de Ensino Superior (IES). Essa importância tem sido percebida pelas IES, que precisam estar atentas às demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Estudos realizados no Brasil, (Barros e Silva, 1998 e Cunha, 2002) revelaram que a mensuração da qualidade do serviço depende das percepções dos consumidores, e que estas estão relacionadas às suas expectativas. Observou-se um crescimento na oferta de serviços educacionais no Brasil a partir dos anos 1980 (INEP, 2003). Esse crescimento atendeu grande parcela da população, e tem despertado no público consumidor uma maior percepção em relação à qualidade dos serviços, e como esta qualidade é percebida.

Segundo Barros e Silva (1998), a demanda por Educação, particularmente no nível superior, ocorre como um mecanismo de mobilidade social das várias camadas da sociedade. Da mesma forma que o apontado por Leite (2005, p. 121), essas parcelas da população vêm buscando melhores condições de vida e maior *status* social, e pressionaram as várias instâncias do governo por maiores oportunidades educacionais.

O aumento do setor de serviços, aí incluídas as instituições de ensino superior particulares, levou a níveis crescentes de competição nesse setor. A maior competitividade entre as organizações tem como uma consequência à exigência, por parte desse consumidor, de mais e melhores serviços. É possível afirmar que a busca de vantagens competitivas por empresas de serviços está relacionada ao atendimento das necessidades do consumidor, o que

poderá ajudar essas organizações a identificar como seus clientes potenciais e reais visualizam ou percebem a qualidade de seus serviços.

De acordo com Barros e Silva (1998) nesse cenário é possível pensar que as habilidades necessárias para o mercado de trabalho estão se tornando cada vez mais complexas, e que as vantagens competitivas de empresa estão cada vez mais ligadas à qualidade de seu quadro de funcionários.

As empresas prestadoras de serviços tendem a criar e oferecer postos de trabalho com exigência de qualificação específica, mais e mais elevada, o que pode ser apontado como uma das causas da maior demanda por ensino superior (MIZNE, 2004). É de esperar que o mesmo ocorra com o Curso de Ciências Contábeis, e as atividades contábeis realizadas nas organizações.

O crescimento do ensino superior brasileiro pode ser expresso em números e percentuais. Dados do INEP (2003) revelaram que em 2003 havia nas várias regiões do Brasil 941 IES oferecendo o curso de Ciências Contábeis. Estes dados estão sumarizados na tabela 01.

Tabela 1 – Cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Região	Qtde	%
Centro Oeste	108	11,5
Nordeste	182	19,3
Norte	60	6,4
Sudeste	396	42,1
Sul	195	20,7
Totais	941	100,0

Fonte: INEP, 2003.

Em 2003, os setores públicos e privados da educação movimentaram mais de R\$100 bilhões (MIZNE, 2004). Na mesma época havia no Brasil 1.859 IES, abrangendo todos os cursos de ensino superior; dessas, 207 eram públicas e 1.652 privadas. Essa situação coloca o Brasil como um país que apresenta o sistema de ensino superior altamente privatizado, atrás somente de poucos países (INEP, 2003).

As IES privadas estão inseridas em um cenário competitivo, e precisam atuar com importante orientação de serviços. Isso pressupõe que uma das tarefas das IES é a identificação e o atendimento das necessidades e expectativas do seu mercado alvo.

Os números apresentados pelo censo do INEP de 2003 revelaram uma oportunidade para investigar e estudar a prestação dos serviços educacionais. A literatura oferece estudos e

discussões sobre questões como as implicações sociais e políticas acerca das expectativas e tendências para as IES privadas, o processo da avaliação institucional realizado pelo governo federal, o papel das IES frente ao mercado de trabalho e os educadores, os alunos e cidadãos que recebem o serviço educacional (AICPA, 2005; CARDIM, 2004). De forma específica, identificou-se a oportunidade para o estudo da prestação de serviços educacionais em Ciências Contábeis, e quais seriam os fatores de qualidade percebidos pelos discentes desses cursos superiores.

As IES privadas precisam criar e manter meios para atender aos anseios dos alunos, e o termo qualidade é bastante usado. Entretanto, não deveria ser um mero atributo da oferta, e sim um modo de pensar, ser e fazer das pessoas e organizações. É preciso falar em qualidade do sistema educacional, em excelência na Educação e em qualidade dos serviços prestados, na busca e no entendimento das variáveis envolvidas no processo educacional (BARROS E SILVA, 1998). Pode-se afirmar que, nas IES, os clientes são os alunos e, direta ou indiretamente, a sociedade espera usufruir aquilo que esse serviço educacional produz.

Ariza (2004) assevera que não existe uma forma básica e fácil para conquistar e manter alunos. Contudo, o autor acredita que o discente deseja receber um serviço educacional sério e de qualidade, oferecido por um corpo docente qualificado e capacitado, tudo amparado por funcionários treinados e motivados, com instalações adequadas, além de querer ver o nome de sua escola projetado entre as melhores.

Ao se considerar as diferenças entre serviços e bens físicos, atingir um nível de qualidade satisfatório em serviços exige das instituições de ensino superior uma avaliação crítica, de dimensões muitas vezes distintas daquelas exigidas para a produção de bens. A qualidade de bens manufaturados tem como enfoque a qualidade do produto, e o controle da qualidade não é realizado somente com o produto acabado, mas durante o processo de fabricação, o que permite identificar e eliminar / mitigar falhas de produção, antes do consumidor ter acesso ao produto.

Lovelock e Wright (2001) identificaram e apontaram oito dimensões para a avaliação da qualidade de bens físicos:

- a) Desempenho nas características operacionais básicas do produto central;
- b) Aspectos caracterizados por complementos ou suplementar de serviço;
- c) Confiabilidade;

- d) Conformidade às especificações, e são atendidos os padrões pré-estabelecidos e a características operacionais;
- e) Durabilidade, ou seja, quanto tempo o produto continua a ser útil;
- f) Funcionalidade do serviço, rapidez, cortesia, competência e facilidade de conserto;
- g) Estética;
- h) Qualidade percebida em termos da imagem e reputação do produto e da empresa responsável por ele.

A qualidade do serviço não pode ser controlada e avaliada da mesma maneira. O lado humano presente nos serviços é uma característica fundamental, pois ocorre a participação do cliente no processo e prestação e entrega do serviço, via interação com os funcionários da prestadora dos serviços. No caso dos serviços educacionais, para os quais é vital a interação entre o fornecedor (as IES) e receptor (os discentes), esta relação fica mais perceptível. É preciso considerar as demais características do serviço: a intangibilidade, a impossibilidade de transferência de propriedade, a heterogeneidade, a variabilidade e a impossibilidade de manutenção de estoque.

O serviço também deve representar para o consumidor um pacote de benefícios, uma combinação de bens tangíveis e intangíveis. Ao se hospedar em um hotel, o cliente espera uma cama limpa e confortável para dormir, que é um bem tangível; porém, o tratamento recebido na recepção ou o tempo gasto durante o *check-in*, considerados itens intangíveis, favorecem um impacto positivo ou negativo na sua percepção de qualidade do serviço. Assim, o bem tangível não é o único item imperativo para a experiência e para a percepção da qualidade do serviço (BATESON E HOFFMAN, 2001).

Em se tratando de serviços educacionais, muitos aspectos devem ser considerados, e é necessário identificar quais dimensões são importantes para a avaliação da qualidade. É possível realizar essa avaliação na prestação do serviço educacional pelas IES de duas maneiras:

- a) Relacionada às dimensões do processo de produção e consumo do serviço, como corpo docente, preço da mensalidade e demais condições de oferta;
- b) Relacionada ao resultado do processo de produção e consumo do serviço, que pode ser a empregabilidade dos alunos, por exemplo, a capacidade e habilidade que ele

aprendeu e adquiriu com o serviço recebido, o “aprender a aprender” (PELEIAS, 2006).

Oferecer ensino superior de qualidade tem se apresentado como um dos desafios aos administradores e mantenedores das IES e demais participantes que interagem nesse processo de serviço, como os coordenadores e docentes.

A Lei nº 9.131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Exame Nacional de Cursos. O Decreto nº 2.026/1996 institucionalizou o sistema nacional de avaliação, depois substituído pelo nº 3.860/2001. A Lei nº 9.394/1996 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criou um novo arcabouço normativo do ensino superior, situação que requereu outros atos regularizadores expedidos pelo Ministério da Educação, que iniciaram um processo de mudança no perfil do ensino superior brasileiro, e nas características de sua oferta.

As alterações na Legislação Educacional têm buscado direcionar as IES para uma formação global do ser humano, inserido em um contexto profissional e social. Para as Ciências Contábeis, esse processo de mudança iniciou com a Resolução nº 3/1992, até atingir a CNE/CES nº. 10/2004, para indicar as diretrizes e base curricular para facilitar a consecução dos objetivos do curso em prol da valorização da categoria. (PELEIAS, 2006).

A resolução apresentou uma proposta de nova grade curricular, sugerida para as IES se adaptarem aos seus mercados alvo, e também para que possa haver uma unificação com o Currículo Global proposto pela *Internacional Federations of Accountants* (IFAC). Dentro do IFAC, existe outro órgão responsável especificamente pela educação contábil, o *Internacional Accounting Education Standards Boards* (IAESB), que será melhor analisado na revisão da literatura deste trabalho.

A distribuição regional das IES que oferecem o curso Ciências Contábeis, apresentada na tabela 1, revela o potencial de competição nesse setor. Um desafio para as IES é adotar um processo de gestão e de tomada de decisões que evite a queda na produtividade, a evasão de alunos, a perda da rentabilidade e de espaço no mercado. Para superar este e outros desafios, algumas ações seriam: ampliar os serviços prestados, monitorar as necessidades do mercado, visualizar a IES no mercado, identificar o cliente com a IES e o currículo ofertado, e implantar instrumentos gerenciais de serviços. A implementação dessas e de outras ações configuram o que Nakagawa (2007) denominou de modelo de governança educacional.

Essa preocupação com a oferta de serviços educacionais e com a qualidade tornou-se alvo de discussão da sociedade, impulsionada pela política transparente das avaliações institucionais e dos resultados apresentados pelo governo federal com os exames feitos pelos discentes, caso do ENADE. A avaliação institucional realizada pelo Ministério da Educação (MEC), tem como dimensões três amplos níveis:

- 1) Organização institucional, composta pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), projeto pedagógico dos cursos e articulação das atividades acadêmicas e avaliação institucional (auto-avaliação e avaliação externa);
- 2) Corpo docente, avaliado a partir da formação acadêmica e profissional, das condições de trabalho e do desempenho acadêmico e profissional;
- 3) Instalações, dimensão avaliada por meio das condições das instalações gerais, biblioteca, laboratórios e instalações especiais. (COSTA, 2004 e INEP 2003).

Vale ressaltar que a avaliação institucional parece ter um caráter principalmente regulatório, pois se preocupa com um resultado quantitativo para aferir se há qualidade no ensino. Apesar de realizar uma avaliação com o corpo discente, parece não haver uma investigação mais aprofundada sobre quais são as expectativas dos alunos. Uma discussão poderia surgir daí, já que é possível perguntar com que competência um discente pode discernir o que é adequado ou não ao seu ensino, exatamente por se encontrar em um período de aprendizagem.

Para Bateson e Hoffman (2001), o tipo de serviço educacional é considerado como de maior número de atributos de confiança e experiência. Tecnicamente, muitas vezes o cliente não conhece o serviço a receber, mas baseia-se em experiências anteriores com o seu prestador, na comunicação boca-a-boca com outros clientes ou usuários do serviço ou na comunicação de diversas ações empreendidas pela IES.

Souza (2006) realizou trabalho exploratório junto a instituições de ensino superior particulares na cidade de São Paulo que ofereciam o curso de Administração de Empresas. Este autor usou testes estatísticos multivariados, divididos em etapas: análise fatorial exploratória, análise fatorial confirmatória e modelagem estrutural. O objetivo era encontrar fatores e indicadores que pudessem medir e avaliar os níveis de satisfação dos alunos.

Este trabalho tratou do curso superior de Ciências Contábeis, sobre os conceitos de serviços e qualidade, nas dimensões pessoas, aspectos tangíveis e processo, de instituições de ensino superior particulares do Estado de São Paulo, e objetivou identificar os fatores de

qualidade percebidos pelos discentes a partir dessas dimensões. Pretendeu-se também oferecer uma contribuição aos estudos para a gestão de IES, sobre como a qualidade de serviços educacionais pode ser avaliada. Em se tratando de serviços, é importante entender e atender às expectativas do cliente, pois é ele que, depois do processo de produção e consumo de serviço, estará habilitado a responder se tal serviço tem qualidade.

1.1 O Problema de Pesquisa

Um problema é uma questão que mostra uma situação que precisa de discussão, investigação, decisão ou solução. Para a Ciência, tal conceito é insatisfatório, pois não diz ou implica o que os pesquisadores devem fazer para responder à questão que o problema apresenta MARTINS (1994).

Em pesquisa científica, “um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas” (KERLINGER, 1980, p.35). Segundo o autor, um problema de pesquisa científica é sempre uma sentença de forma interrogativa, e geralmente significa um questionamento a respeito das relações entre fenômenos ou variáveis. Kerlinger (1980) cita três critérios a serem considerados na formulação do problema:

- a) Deve expressar as relações entre duas ou mais variáveis;
- b) Deve ser apresentado de forma interrogativa;
- c) Implica possibilidades de testagem empírica, por meio da qual deve ser obtida uma evidência real sobre a relação apresentada no problema.

Em função do exposto, o problema proposto para esta pesquisa é o seguinte: **“Como os discentes do curso de Ciências Contábeis percebem os fatores de qualidade nas IES privadas no estado de São Paulo?”**.

1.2 Objetivos do Estudo

Para Cooper e Schindler (2003, p. 96), os objetivos da pesquisa científica são a informação exata do que o pesquisador planeja para a pesquisa proposta e devem ser a base

para o processo de pesquisa, para a análise dos dados e para os resultados. Assim, foram definidos um objetivo geral e objetivos específicos para este estudo.

1.2.1 Objetivo Geral

- Verificar, por meio da percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis, os fatores de qualidade existentes nas Instituições de Ensino Superior no estado de São Paulo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Validar o modelo Teórico aplicado pela Modelagem de Equações Estruturais;
- b) Analisar a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no estado de São Paulo, por meio da Modelagem de Equações Estruturais;
- c) Analisar a aderência dos constructos endógenos: corpo docente, corpo técnico administrativo, relacionamento entre discentes, processo e aspectos tangíveis, ao constructo exógeno denominado qualidade;
- d) Identificar e analisar o perfil dos alunos pesquisados, contribuindo para aprimorar o ensino da Contabilidade no Estado de São Paulo.

1.3 Justificativa

A definição do que vem a ser qualidade do serviço educacional parte da experiência do cliente com o serviço e da interação com o fornecedor, dentre outros fatores, e não apenas de um padrão interno ou de comparação com o principal concorrente. A qualidade percebida pelo cliente deve representar um dos pressupostos para a adaptação da empresa a um universo em constante mudança, sujeito a forte pressão competitiva; portanto, com maiores ameaças à sua sobrevivência.

Cardim (2004) identifica e aponta um ambiente competitivo para as IES, no qual é possível notar pelo menos cinco forças que devem ser analisadas, e que certamente indicam a necessidade da avaliação da qualidade dos serviços educacionais prestados:

- a) A ameaça de novos tipos de organização que adentrarem o mercado: atualmente, há ofertas dos mesmos serviços educacionais com preços diferenciados, possibilitando opções ao consumidor;
- b) Alteração do poder de barganha dos prestadores de serviços educacionais e dos consumidores, provocada pelo aumento da oferta. Além do aumento da oferta, o perfil da demanda do ensino superior tem mostrado o crescente aumento de participação das classes C e D;
- c) Mudança do tipo de consumidor dos serviços, que atualmente é exigente quanto à qualidade, à atenção, à disponibilidade, ao tempo e ao preço acessível;
- d) Diversidade da oferta de serviços educacionais: o aluno pode optar por um curso seqüencial, tecnológico, graduação tradicional ou especialização profissional;
- e) Inovações no campo do processo educacional através da tecnologia da informação. É possível encontrar cursos realizados pela Internet, por EAD, por meios eletrônicos, por aulas virtuais, entre outros.

Estas forças encontram sustentação principalmente nas novas necessidades da sociedade, que cobra novos serviços educacionais com qualidade para atender a uma diversidade de ocupações, à mobilidade no mercado ocupacional, às novas exigências do mundo do trabalho e a situações que podem levar as IES a administrarem seus projetos pedagógicos a contento dos clientes (CARDIM, 2004).

Esta pesquisa ganha relevância para os estudos sobre a qualidade do serviço na oferta do curso de Ciências Contábeis, uma vez que a revisão da literatura revelou ser um assunto ainda pouco explorado.

1.4 Hipótese

Na Filosofia e nas Ciências Sociais, é possível formular uma declaração, afirmação ou proposição, passível de verificação a respeito das relações existentes entre dois ou mais

fenômenos no campo da pesquisa. Nas pesquisas empíricas, uma hipótese é uma declaração sobre algumas propriedades de elementos dentro do campo de estudo. Ela pode ser considerada verdadeira ou falsa, e vai depender se a propriedade declarada realmente caracterizar ou não esses elementos. (MARTINS, 1994).

Hipótese é sinônimo de suposição, é uma afirmação categórica, que tenta responder ao problema levantado no trabalho realizado pelo pesquisador. É uma pré-solução para o problema levantado. Nesta pesquisa, pretendeu-se confirmar (ou negar) a hipótese de que as percepções dos discentes sobre o corpo docente e técnico administrativo, sobre os aspectos tangíveis e sobre a relação entre os discentes explicam a qualidade por eles percebida.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção é apresentado o referencial teórico usado como base para o desenvolvimento deste estudo. O capítulo foi dividido em três seções: a primeira apresenta o entendimento sobre o serviço e a qualidade de serviços; a segunda, uma discussão sobre o objeto da pesquisa: o ensino de Ciências Contábeis e a sua qualidade; a terceira apresenta alguns dos fatores de qualidade identificados na literatura, que orientaram a realização da pesquisa de campo.

2.1 Serviços e Qualidade

Kotler (1998, p.142) define serviços como “qualquer ato ou desempenho que uma parte possa oferecer a outra e que seja essencialmente intangível e não resulte na propriedade de nada. Sua produção pode ou não estar vinculada a um produto físico”. A essa característica de intangibilidade, Kotler (1998) acrescenta a ausência da transferência de direito de posse. Os produtos e serviços podem ser classificados em função de maior ou menor participação de produtos tangíveis existentes no seu composto.

A partir desse critério, o autor (1998, p.142) classifica os serviços e produtos em:

- a) Bens tangíveis. “A oferta consiste em um bem tangível como sabão, creme dental ou sal. Nenhum serviço acompanha o produto”.
- b) Bens tangíveis acompanhados de serviços. “A oferta consiste em um bem tangível acompanhado por um ou mais serviços para enriquecer seu apelo de consumo”.
- c) Serviço. “A oferta consiste, principalmente, em um serviço. O exemplo aqui pode ser um corte de cabelo.”

A necessidade de diferenciação dos produtos físicos, que tem apresentado uma crescente similaridade na qualidade técnica, tem levado as empresas a incorporar serviços aos produtos. Nesse sentido, Kotler (1998, pág.143) destaca que:

[...] quanto mais sofisticado tecnologicamente for o produto genérico, por exemplo, carros e computadores, mais suas vendas dependem da qualidade e disponibilidade de serviços ao consumidor, por exemplo, consertos e manutenções, garantias, entrega.

Os serviços não são experimentados antes da compra ou de sua realização; nesse sentido, existe uma insegurança para o consumidor em relação ao que é oferecido. É preciso criar uma “tangibilidade” para dar essa certeza ao consumidor.

Lovelock e Wright (2001) citam nove fatores de distinção para serviços e produtos:

- a) propriedade do serviço;
- b) natureza do produto;
- c) envolvimento do cliente na produção;
- d) pessoas como parte do produto;
- e) ausência de estoque;
- f) importância do fator tempo;
- g) diferentes canais de distribuição;
- h) atributos de experiência;
- i) maior variabilidade dos insumos e produtos operacionais.

Tais fatores encaixam-se na discussão, pois levantam vários graus de diferenciação usados no ensino superior, tais como: a natureza dos produtos, já que esses são formados por “objetos” e serviço por “ações”; o envolvimento dos discentes na produção como consumidores, pois as IES têm a intenção de formar profissionais; o envolvimento de outros discentes como parte de todo o processo.

A conquista e principalmente a manutenção de clientes no elevado cenário competitivo em que as empresas estão inseridas tem despontado como um grande desafio para aquelas que buscam estabelecer um relacionamento duradouro com sua clientela. A melhoria do nível de satisfação dos clientes tornou-se um objetivo estratégico a ser perseguido pelas empresas que desejam obter vantagem competitiva por meio de um melhor entendimento das necessidades dos consumidores (SINGH E SIRDESHMUKH, 2000).

Parte do problema reside em compreender os conceitos de qualidade e de valor que os clientes atribuem aos produtos e serviços. Para Christopher (1999), implica adequação entre o valor percebido, o valor obtido, o fato de os clientes perceberem as características de oferta e o preço que estão pagando.

O nível de qualidade percebido pelo cliente é determinado pela diferença entre a qualidade esperada e a de fato experimentada. Assim, torna-se imperativo o conhecimento

prévio das necessidades e expectativas da clientela em relação ao serviço / produto, já que, do total dos clientes insatisfeitos, apenas 5% farão uma reclamação formal, e os outros 95% mudarão de prestador de serviços (GRÖNROOS, 1995).

A percepção dos clientes em relação à prestação de serviços educacionais tem despertado o interesse de pesquisadores, que vêm produzindo e apresentando trabalhos voltados para aspectos relevâtes nesse campo específico do conhecimento científico (PLENS E BRIGHENTI, 2002; NEVES E RAMOS, 2002; TACHIZAWA E ANDRADE, 1999)

Neves e Ramos (2002, p.66) apontam que, até pouco tempo, as IES atuavam de forma passiva nas questões educacionais, e foram forçadas a adotar ações pró-ativas que contemplassem a identificação, a satisfação das expectativas e as necessidades de um mercado cada vez mais exigente.

Ao partir da idéia de que os alunos enquanto clientes consideram relevante a imagem da escola que escolheram para ajudá-los em sua inserção no mercado de trabalho, as IES que desejarem sobreviver nesse ambiente cada vez mais competitivo devem dedicar atenção especial às suas estruturas e às novas exigências (NEVES E RAMOS, 2002).

Este cenário revela a importância de realizar as avaliações institucionais, para levantar as percepções e expectativas dos alunos. Tais avaliações são o primeiro passo para o diagnóstico da instituição. Para Belloni (1996), as avaliações institucionais devem contemplar alguns aspectos relevantes apresentados no Quadro 1.

ASPECTOS	O QUE AVALIAR
Professor	Desempenho no ensino: conteúdo desenvolvido, dos procedimentos adotados, dos materiais de ensino produzidos, etc.; desempenho em pesquisa, produção científica, artística, cultural, etc.; desempenho na extensão; outros aspectos.
Ensino	Conteúdo dos currículos e programas; perfis profissionais face à perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades sociais; outros aspectos.
Pesquisa	Relevância técnica-científica e político-social dos projetos ou linhas de pesquisa em desenvolvimento; congruência/complexidade/continuidade entre as atividades de pesquisa versus pesquisa para justificativa de regime de trabalho; outros aspectos.
Infra-estrutura de ensino, pesquisa e extensão	Recursos humanos: dimensão e funções do corpo técnico; desempenho; Espaços físicos, equipamentos e materiais técnicos e científicos: laboratórios, estações experimentais, geração e processamento de informações, acervo bibliográfico, etc.

QUADRO 1 – Aspectos relevantes na avaliação institucional

Fonte: Belloni (1996, p. 65).

Pode ser um problema para os discentes e / ou clientes enfatizarem os atributos de experiência, pois esses só podem ser percebidos depois da “compra” ou durante o “consumo”.

Outra característica que merece ser avaliada são os atributos da confiança, uma vez que, depois de entregue o serviço, podem surgir dúvidas quanto à confiança de quem prestou.

De acordo com Kotler (1998), essa variabilidade do serviço implica uma maior atenção das empresas prestadoras para a correta direção da qualidade. O autor apresenta uma proposta com três vertentes: investimento em seleção e treinamento, padronização da prestação de serviço e monitoramento da satisfação do consumidor. No setor do ensino, essas vertentes poderão ser aplicadas pelas IES para ajudar na operação de serviços e sua personalização.

Segundo Lovelock e Wright (2001), uma vez definidos os serviços suplementares, sejam esses de facilitação ou de ampliação, toda organização deve comprometer-se em administrar os serviços ofertados de forma a garantir a satisfação do cliente.

Albrecht e Bradford (1992, p.22) definiram qualidade como:

[...] um conceito organizacional de visão global que se empenha em fornecer um serviço superior que será a força motriz dos negócios. É um conceito de transformação, uma filosofia, uma mentalidade, uma serie de valores e atitudes, e que, mais cedo ou mais tarde, será um conjunto de método.

Os autores (1992) consideram necessário que uma empresa, objetivando estabelecer um padrão superior de qualidade, compatibilize ações e valores com a expectativa dos clientes, já que são essas as referências da eficácia das ações empresariais. Os mesmos autores (1992) construíram um triângulo que ilustra essa integração:

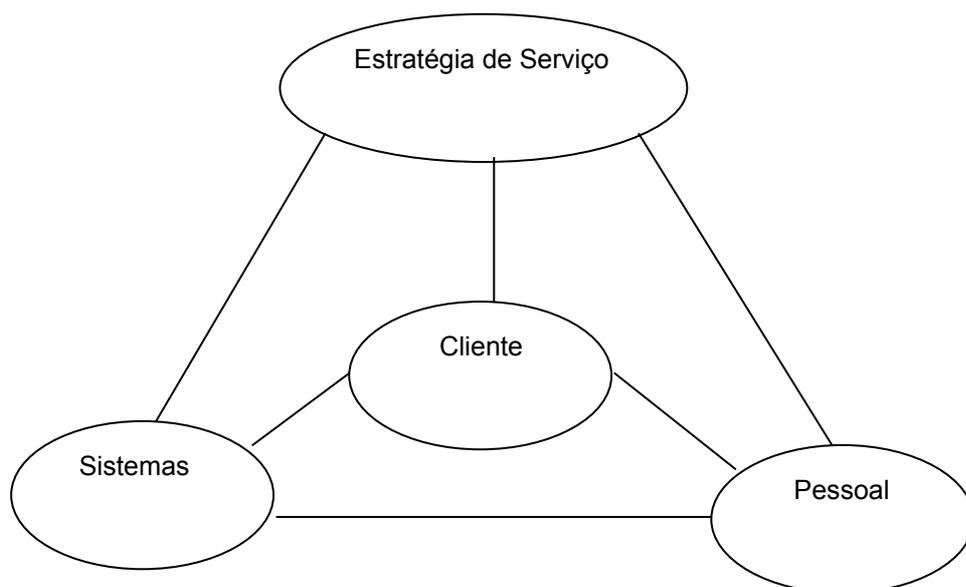


FIGURA 1 - O triângulo do Serviço

Fonte: Albrecht e Bradford (1992, p.32)

Este triângulo sintetiza a necessidade de uma abordagem integrada de todos os aspectos da organização, para obter um serviço de qualidade que satisfaça às necessidades dos clientes (no centro da figura), visto que será em função desses que os demais elementos do triângulo serão erigidos. O modelo apresenta como pressuposto básico um profundo conhecimento do cliente, sem o qual não seria possível descobrir os atributos de valorização do serviço e reestruturar os demais aspectos da empresa que a capacitem a atendê-los.

A abordagem dos autores (1992) é a de que a sobrevivência da empresa só é possível se ela for capaz de, conhecendo as necessidades de seus clientes, antecipar-se aos concorrentes, e é fundamental que a cultura de serviço esteja disseminada por todos os níveis hierárquicos.

Nesse cenário, Lovelock e Wright (2001, p. 5) apontam que:

[...] serviço é um ato ou desempenho oferecido por uma parte à outra, que apesar do processo possa estar ligado a um produto físico, o desempenho é essencialmente intangível e normalmente não resulta em propriedade de nenhum dos fatores de produção.

As diversas acepções quanto às definições de serviço apresentadas no quadro 2 possibilitam inferir que os clientes extraem valor do serviço, sem necessariamente, obterem a propriedade de elementos tangíveis.

Grönroos (1995)	Kotler e Armstrong (1995)	Barros e Silva (1998)	Albrecht (2000)	Lovelock e Wright (2001)
São mais ou menos intangíveis por serem atividades ou processos e não coisas.	É toda atividade essencialmente intangível	São atividades de comércio, transportes, comunicação, serviços sociais e administração pública	É todo trabalho feito por uma pessoa em benefício da outra.	Os produtos dos serviços são realizações intangíveis.

QUADRO 2 – Diferentes conceitos de serviço

Fonte: a pesquisadora, a partir do referencial teórico.

A partir desse conceito, pode-se afirmar que as atividades educacionais desenvolvidas no âmbito das IES configuram-se como prestação de serviços. O desafio quanto às diversas formas de desempenhar eficientemente a grande variedade de serviços que despontaram nas diversas áreas da economia tem sido, no entanto, uma constante no âmbito das organizações em função da intangibilidade do serviço. De acordo com Armstrong (1995), fatores como a intangibilidade e a variabilidade dos serviços dificultam o estabelecimento de suas especificações precisas.

Superar ou atender às expectativas do cliente é a chave para a qualidade do serviço. Lovelock e Wright (2001, p. 97) enfatizam que “esforços contínuos para compreender e

melhorar a qualidade, voltam-se ao cliente e ao reconhecimento de que a qualidade é definida pelo cliente.” Mais um ponto importante a ressaltar a partir do triângulo de serviços é que a empresa somente sobreviverá se desenvolver uma cultura de serviço disseminada por todos os seus níveis hierárquicos.

Para Zeithmal e Bitner (2003), é preciso que toda a organização esteja envolvida para prestar um serviço de qualidade. Os autores (2003) consideram dez lições que as empresas de serviços devem tomar como medidas para o aperfeiçoamento da qualidade do serviço que buscam e transmitem aos clientes. Seguem as dez lições:

- 1) ouvir;
- 2) confiabilidade;
- 3) serviço básico;
- 4) projeto de serviço;
- 5) recuperação;
- 6) surpreender o cliente;
- 7) jogo justo;
- 8) trabalho em equipe;
- 9) pesquisa com funcionários;
- 10) liderança de servidores.

O ponto principal dessa lógica está na identificação das expectativas dos clientes, que devem ser monitoradas por meio de pesquisas internas, com pessoal da linha de frente (que mantêm contato direto com o cliente), ou de pesquisas com o próprio cliente, para que seja possível prestar um serviço de qualidade.

2.2 Ensino Superior da Contabilidade

A avaliação do Ensino Superior é complexa, difícil e cara, já que envolve os seguintes pontos: aspectos institucionais; qualidade e a quantidade dos livros, equipamentos e materiais; qualificação e dedicação de seus professores; eficiência no uso dos recursos públicos; produção acadêmica e científica; contribuição para a reflexão crítica do desenvolvimento da sociedade; qualidade dos cursos de graduação e dos profissionais que

forma; qualidade dos cursos de pós-graduação; produção de teses e sua contribuição ao desenvolvimento científico e tecnológico do país; contribuição da extensão universitária para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade. (CUNHA, 2004)

A educação e a avaliação sempre andaram de mãos dadas. Nesse processo, tem, por um lado o educador que ajuda o discente a ampliar os seus conhecimentos e a desenvolver competências e habilidades, e por outro a avaliação como uma atividade permanente inerente às atividades humanas, que precisam ser sopesadas em termos de qualidade (SCHWARTZMAN, 2005).

2.2.1 Avaliação do Ensino Superior

O sistema de avaliação do Ensino Superior no âmbito dos cursos de graduação é relativamente novo em nosso país. Foi criado nos últimos dez anos, inspirado claramente no modelo de avaliação da pós-graduação, que existe há quase 30 anos. Conforme Souza (2005), a avaliação na graduação é complicada pela dificuldade de construir indicadores objetivos sobre a qualidade do ensino que resistam a interpretações subjetivas.

Alguns indicadores indiretos, como a relação professor/ aluno, o tempo médio de graduação, a frequência dos alunos, as taxas de evasão escolar, dentre outros, podem e devem ser utilizados. Outros, contudo, como a produção científica da instituição, têm relação muito indireta com a qualidade dos cursos de graduação. O resultado da pós-graduação pode ser avaliado objetivamente pela produção científica. Na graduação, é preciso avaliar a aprendizagem dos alunos.

Um debate importante ocorreu em torno da questão do valor agregado. Muitas IES privadas alegavam que suas diferenças em relação a outras que obtinham conceitos A ou B não eram devidas à qualidade de seus cursos, mas às diferenças iniciais na qualidade de preparação de seus alunos antes de ingressarem na faculdade. As boas instituições recrutam os melhores alunos, e isso explicaria as diferenças registradas. É um argumento importante e que poderia ser objetivamente testado com o atual uso dos resultados do ENEM pelos mesmos alunos que estão concluindo o Ensino Superior em cada faculdade (SOUZA, 2005).

Além do exame propriamente dito, os mesmos alunos deveriam responder a um questionário, em que informariam seus dados pessoais e familiares, inclusive de caráter sócio-

econômico, e expressariam suas opiniões sobre o curso: a infra-estrutura acadêmica, a qualidade dos professores e o nível de exigência a que foram submetidos.

Para Souza, (2005), por outro lado, estabeleceu-se a segunda parte da avaliação por meio de um sistema mais tradicional. Criou-se também, para os cursos de graduação, um sistema de *peer reviews*, muito semelhante ao vigente na pós-graduação e inspirado nas experiências internacionais de avaliação por meio de comissões de professores pertencentes a outras instituições, os quais têm um alto nível de formação.

Para melhor entender o modelo atual, é necessária uma breve incursão na história do ensino superior brasileiro. Os contornos conceituais estão fundamentados no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e na Lei das Fundações (Lei nº 8958/94), que cita que o modelo da universidade atual é caracterizado como profissional competitivo e de formação heterogênea, e que se configurou com tais características a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado em meados dos anos 90.

A reestruturação da educação, iniciada em 1995 no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, apresentou por sustentação dois princípios articulados: a diversificação e a diferenciação institucional, que provocaram a alteração da organização acadêmica, das finalidades institucionais, dos cursos ofertados e da implementação de novas modalidades como cursos sequenciais e tecnológicos (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2004).

Ainda, de acordo com os referidos autores, as transformações que caracterizam as intensas modificações do setor do ensino superior atingem, com graus diferenciados, o sistema de ensino superior brasileiro, que também está experimentando mudanças em suas várias dimensões.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), está diretamente relacionado às atividades de: ensino, pesquisa e extensão, e é formado por: a avaliação das instituições (AVALIES) interna e externa, avaliação dos cursos (ACG) e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A partir dos resultados das avaliações, será possível ter um panorama da qualidade dos cursos e IES no país. Os processos avaliativos serão coordenados e supervisionados pelas CONAES. A operacionalização será de responsabilidade do INEP (MEC, 2004). As

informações obtidas com o SINAES serão utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. (MEC, 2004)

Segundo os preceitos da Lei n. 10.861 de 14 de Abril de 2004 que instituiu o SINAES, ficou estabelecido, que a avaliação interna deva identificar os problemas, as suas possíveis deficiências, criar uma consciência pedagógica e mostrar a função real das IES perante a sociedade. A figura 2 mostra um resumo dos aspectos que estão envolvidos na avaliação interna dos cursos de graduação, segundo o estabelecido pelo CONAES.

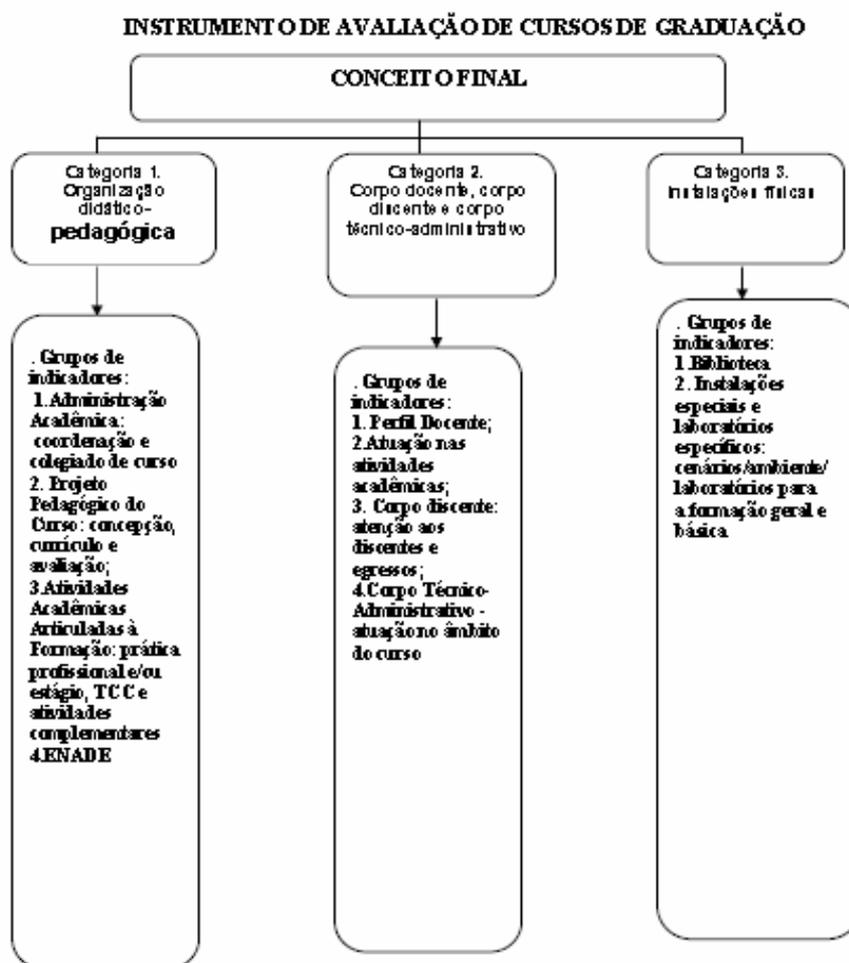


FIGURA 2 –Instrumentos de Avaliação do Curso de Graduação

Fonte: SINAES (2005)

Esse cenário revela tendências muito perceptíveis, como a expansão acelerada das demandas por graduação, a interiorização das IES, a consolidação da pós-graduação e da pesquisa com a conseqüente melhoria na qualificação do corpo docente, o aumento da eficácia e produtividade do sistema, e a flexibilidade e diversidade da oferta dos serviços de educação superior.

O desenvolvimento do modelo urbano-industrial, assentado no uso intensivo da tecnologia e do conhecimento, provocou pressões crescentes sobre o ensino superior na busca da democratização do acesso e na sua colaboração para a formação de pessoal mais compatível com as necessidades sociais, além de sua contribuição para enfrentar os desafios colocados pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia como elementos estratégicos para o crescimento social e humano.

Do total de 1859 IES brasileiras em 2003, 163 estavam classificadas como Universidades, 81 como Centros Universitários, 119 como Faculdades Integradas, 1403 como Faculdades, Escolas e Institutos e 93 como Centros de Educação Tecnológica. (INEP, 2003). Abaixo, a caracterização de cada um:

- a) a Universidade é caracterizada por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com um número expressivo de mestres e doutores;
- b) o Centro Universitário atua em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência;
- c) as Faculdades Integradas reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento para oferecer ensino e, às vezes, extensão e pesquisa;
- d) os Institutos, Faculdades ou Escolas Superiores atuam em uma área específica do conhecimento e podem ou não fazer uma pesquisa além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional da Educação para a criação de novos cursos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2001).

A busca por acesso ao ensino superior, principalmente para profissionalização e inserção no mercado de trabalho que está em transformação, em que a especialização das competências e habilidades passou a ser fortemente valorizada, impulsionou o crescimento desse segmento do setor de serviços, e sua diferenciação. Isso se verifica tanto no número de Universidades quanto em Centros Universitários e Faculdades, inclusive com a interiorização das IES nas regiões e estados mais desenvolvidos da nação, o que revela forte articulação entre o desenvolvimento socioeconômico e os mercados para a educação (LOPES, 2005).

Na década de 1990, essa dinâmica foi acelerada não apenas em virtude da nova legislação para esse nível de ensino, mas especialmente pela atuação do MEC e pelo crescimento dos setores educacionais de ensino médio, o que elevou consideravelmente o público das IES. Se parte dessas tendências são consequência dos resultados econômicos que

as atividades de ensino superior podem propiciar e da demanda pelo ensino superior, por outro lado, detecta-se a concorrência crescente entre as IES, por alunos, talentos docentes ou por recursos.

Essa concorrência vem se intensificando, motivada por várias razões, dentre elas a incapacidade de a sociedade brasileira e do poder público fornecer ensino superior gratuito para todos, o crescimento acelerado do ensino superior privado lucrativo como empreendimento econômico e financeiro, a concentração de riqueza nas mãos de poucas camadas sociais, que podem pagar por serviços de educação superior, geralmente concentradas nos grandes centros urbanos, e as crescentes exigências do mundo do trabalho por técnicos cada vez mais capacitados.

Para Lopes (2005), o futuro do ensino superior no Brasil dependerá, a médio e longo prazo, do comportamento dos seguintes movimentos e tendências:

- a) aceleração das mudanças tecnológicas;
- b) redefinição do trabalho e das condições de empregabilidade;
- c) necessidade de aprendizado contínuo;
- d) forte expansão e diversificação da demanda de ensino superior;
- e) acirramento da concorrência;
- f) deselitização do ensino superior e crescimento no número de estudantes economicamente menos favorecidos;
- g) envelhecimento da população devido a mudanças no perfil demográfico;
- h) valorização social da interdisciplinaridade e do "espírito empreendedor" como atributos da formação;
- i) expansão do ensino a distância.

Nesse cenário, o acesso da população à educação transformou-se em um objetivo muito valorizado pelos cidadãos, em busca de melhores condições de vida e trabalho, e pelas nações, visando a valores políticos, sociais e econômicos, como a democracia, a cidadania e a diferenciação competitiva econômica. A elevação do nível de escolarização da educação formal, e o aumento da capacidade de produção de inovações e de resolver problemas, têm sido considerados os grandes desafios para a agregação de valores aos sistemas produtivos e, portanto, ao desenvolvimento social.

Para Lopes (2005), dada a centralidade da educação formal, da informação e do conhecimento, o setor educacional tem se caracterizado pela sua crescente importância social, política e econômica, atraindo um número crescente de novos interesses que passam a disputar o domínio do setor educacional com as instituições tradicionais. Essas, por sua vez, vêm-se desafiadas a rever suas missões, práticas e métodos até então utilizados, como medida de adequação indispensável para que possam continuar prestando um serviço útil e necessário à sociedade.

Esse contexto mais geral tem produzido intensos movimentos e importantes impactos nas IES em seus diversos aspectos, incluindo tanto a redefinição do papel social da universidade e do perfil de sua clientela quanto as mudanças no seu modelo organizacional, provocando o surgimento de novos modelos de instituições, a organização de novos serviços e a qualificação e reorganização dos processos formativos e de produção de conhecimento.

Tais transformações, embora não tenham conseguido ainda estabelecer um novo modelo de universidade para o século XXI, indicam um conjunto de tendências e forças de mudanças centrais para o reposicionamento das IES.

2.2.2 O Ensino Superior Contábil no Brasil e no Exterior

O ensino superior de Contabilidade no Brasil surgiu da necessidade de evolução dos cursos comerciais, que tiveram como primeira instituição a oferecer cursos regulares a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, a partir de 1902. A criação do curso de Ciências Contábeis, no início em conjunto com Ciências Atuariais, ocorreu por meio do Decreto-Lei 7.988, de 22/09/45, marco oficial da criação desses cursos no Brasil. Posteriormente, a Lei 1401, de 31/07/1951 desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, nos cursos de Ciências Contábeis, e de Ciências Atuariais, e instituiu diplomas distintos, para ambos os cursos (PELEIAS et al, 2007, p. 27). Do ponto de vista legal, a criação do curso de Ciências Contábeis ocorreu a partir de 1951.

Os anos 60 reservaram profundas mudanças na postura educacional do país, muito em função da ditadura militar de 1964. Em 1968, entrou em vigor a Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino universitário, criando a departamentalização e a matrícula por disciplina. Naquela época, havia cursos de licenciatura em Contabilidade que preparavam profissionais para lecionar nos cursos técnicos em Contabilidade (MARION, 2000). O autor aponta (2000)

que, na maioria dos casos, não era interessante para grande parte dos profissionais da área contábil direcionar-se para a educação em Contabilidade, sendo-lhes mais rentável, ainda que com inúmeros problemas, trabalhar em escritórios ou departamentos de Contabilidade das empresas.

Na década de 1970 e principalmente a partir da década de 1980, os órgãos de classe e associações ligados à profissão tiveram uma maior atuação na emissão de pronunciamentos sobre assuntos contábeis (CFC, 1996). Do ponto de vista educacional não houve, no período mencionado, mudanças no ensino superior contábil (PELEIAS ET AL, 2007, P. 27).

Foi na década de 1990 que se evidenciou a questão da educação continuada (CFC, 1996). A reforma do currículo de Ciências Contábeis, iniciada a partir da Resolução 03/92, criou um currículo mínimo para o curso, esperando com isso contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais da área. Dentre as determinações emanadas daquela resolução, estavam a inclusão no currículo de disciplinas como Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalhos de Conclusão de Cursos.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de, trouxe profundas mudanças para a educação. Vários de seus artigos trataram especificamente dos profissionais da Educação, em várias áreas, aí incluídas as Ciências Contábeis.

Um dos desafios da educação contábil é adequar seus aprendizes às demandas da realidade social e econômica com responsabilidade e competência. De acordo com a Resolução CNE/CES nº 10/2004, O futuro contador deve ser capaz de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e controle gerencial e exercer com ética suas atribuições. Além disso, deve estar integrado com os problemas sociais e assumir uma postura de maior autonomia e participação na sociedade. (HARADA, 2005).

Para que possa formar profissionais aptos à inserção no mercado de trabalho, que agreguem valor às empresas, a IES deve expandir sua intervenção além do aspecto técnico. O ensino deve propiciar o aprendizado teórico e prático da Contabilidade, e preparar o profissional para enfrentar a realidade, via desenvolvimento de aptidões humanas, como criatividade, flexibilidade, capacidade de relacionar-se, trabalhar em equipe, dentre outras. A IES é o local adequado para a construção de conhecimento visando à formação da competência humana. É necessário buscar a inovação, a criação e a crítica, como meios de inculcar essa competência nos discentes.

A primeira onda, a agricultura, perdurou por milênios, e nos primórdios o uso das partidas simples na Contabilidade era suficiente. A segunda onda, a indústria, perdurou por alguns séculos, e a ênfase recaiu nas partidas dobradas, no custo histórico, na preparação dos relatórios contábeis. Atualmente, fala-se em terceira onda, uma era da informação, do conhecimento, das novas tecnologias, em que o mercado consumidor da Contabilidade tem uma nova demanda por profissionais contábeis, visando ao Capital Intelectual. (MARION, 2000)

Pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Contabilidade CFC (1996) constatou que 45,0% dos formados em Contabilidade permanecem em suas respectivas cidades ou regiões. Isso enfatiza o quanto é importante conhecer a região em que a IES está localizada. Conhecer as peculiaridades de negócios, o perfil do empresariado, a vocação regional, dentre outros, são indispensáveis para formar o profissional competente. Todavia, é igualmente importante conhecer a demanda educacional nacional e internacional, pois, sem esse conhecimento, não é possível preparar os profissionais para uma futura demanda, cada dia mais próxima.

A formação do futuro contador não é uma preocupação exclusiva do Brasil. No cenário internacional, tal questão é objeto de discussão e, dentre os organismos da profissão contábil, interessa para esta pesquisa a atuação da *International Federation of Accountants - IFAC*

A IFAC é uma organização global para a profissão do contador, e trabalha com seus 155 membros e associados em 118 países para proteger os interesses públicos, por meio de práticas que incentivam a alta qualidade dos contadores em nível mundial. Seus membros e associados representam 2,5 milhões contadores empregados na prática pública, indústria e comércio, governo e academia. Sua estrutura de atuação busca incentivar e fornecer as condições para a adequada representação de seus círculos eleitorais, juntamente com a interação de diversos grupos externos, que confiam em sua influência no trabalho dos contabilistas.

O IFAC possui uma subdivisão, denominada *International Accounting Education Standards Board - IAESB*, que desenvolve pronunciamentos e conta com um processo de inclusão do público em geral, membros de IFAC e seus associados no mundo, e o grupo consultivo do IAESB (colaboradores). Estão incluídas as organizações interessadas no desenvolvimento de padrões internacionais de alta qualidade na educação da contabilidade e no desenvolvimento profissional continuado. O IAESB materializa seu trabalho por meio dos

pronunciamentos a seguir apresentados (PELEIAS, 2006, p. 47):

- a) *International Education Standards* – IES: expressam os *benchmarks* que os integrantes dos órgãos componentes da IFAC devem atingir, na preparação e no desenvolvimento contínuo de contadores. Esses padrões definem os elementos essenciais do conteúdo e do processo de educação e desenvolvimento, em patamar que, ao ser obtido, permita reconhecimento, aceitação e aplicação internacional;
- b) *International Education Practice Statements* – IEPS: interpretam e ilustram as matérias relativas aos *International Education Standards* – IES. Servem para ajudar as organizações membros do IFAC a executar os padrões propostos. Os IEPS também podem recomendar a melhor prática descrita nos papéis da educação contábil das IES.
- c) *International Education Papers for Professional Accountants* – IEP: objetivam explicar, examinar, analisar e avaliar de maneira crítica as edições e práticas da educação contábil no mundo, além incentivar as práticas e os comentários nas IES, para que seja possível avançar na pesquisa de práticas do ensino contábil. Os objetivos são descritivos, para promover a consciência do conhecimento, da informação de transferência sobre educação e das práticas do desenvolvimento que se relacionam à profissão do contador.

Segundo a IFAC (2007), a Organização Mundial do Comércio (OMC) tem planos de globalizar a profissão contábil em curto prazo. Significa que os contadores brasileiros poderão atuar em países onde empresas brasileiras têm negócios e vice-versa. Seria, por um lado, o fim da reserva de mercado; mas, por outro, novos mercados profissionais se abririam. Desse modo, é necessário preparar os discentes brasileiros e as IES para essa nova realidade.

Todavia, como alicerce deste tipo de pesquisa, é preciso conhecer bem o Projeto Pedagógico das IES, que contém as diretrizes básicas que visam a constituir uma grade curricular adequada e a ter critérios de avaliação do processo de ensino e dos docentes, averiguando-se, assim, se as metas definidas naquele projeto estão sendo alcançadas. O ensino, portanto, deverá atender à demanda dos diversos usuários da informação contábil, ser dinâmico, estar em harmonia com a realidade social, econômica e política e dentro do Projeto Pedagógico da Instituição.

Nas últimas décadas, marcadas, sobretudo, pela internacionalização da economia, as organizações vêm impondo restrições à ocupação de cargos e funções para a formação especializada e exigindo competências e habilidades para as mais diferentes atividades. Formar o cidadão, com a potencialidade de desenvolver-se social, cultural, econômica e

politicamente na sociedade, implica articular a universidade com as demais instituições sociais. (IFAC, 2007).

Para tal, a gestão do ensino superior tem enfrentado desafios consideráveis, o que requer imaginação, criatividade, inteligência e força de vontade. Segundo a Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (1999), é preciso desenvolver capacidades adequadas de planejamento e análise das políticas e estratégias, baseadas na parceria entre os estabelecimentos de ensino superior, o governo e as instituições nacionais de planejamento e coordenação. O objetivo principal da gestão deve ser constituir-se em um instrumento de melhoria da pertinência e da qualidade das instituições.

A instituição de ensino superior não pode estar fora ou à parte da sociedade, pois é uma organização social. Diante disso, deve-se discutir a formação do professor de Contabilidade, o que poderá contribuir para a visualização do ensino das Ciências Contábeis como mediador entre a nova base da realidade social e as exigências de profissionais especializados para atuarem na gestão de negócios da organização. Então, refletir sobre o trabalho desse professor como atividade social implica o comprometimento com a melhoria desse nível de ensino.

Conforme Booth, Luckett e Mladenovic (1999), é necessário preparar profissionais, que dominem as mais avançadas técnicas disponíveis, e que sejam possuidores de habilidades e discernimento necessários para, além do *como fazer*, perseguirem o *que fazer*. Dominar a técnica não é suficiente, é preciso também estar preparado para perceber quando a técnica precisa evoluir, e quando é necessário diversificar tecnicamente.

Para que o discente, um futuro profissional, saia da instituição de ensino superior com essa ampla visão, é necessário haver uma estrutura adequada funcionando, um currículo compatível implantado e, principalmente, um corpo docente capaz de contribuir com essa formação (PAISEY, 2004).

É preciso que o professor do curso de Ciências Contábeis tenha a percepção de que a sociedade se encontra em rápida evolução. Deve compreender a realidade em que vive, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Em outras palavras, deve ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais.

Para tanto, o docente precisa mediar o processo ensino-aprendizagem de forma competente, fazendo um papel muito mais de orientador do que de transmissor do

conhecimento. Dentre os aspectos de competência, deve ser destacada a maneira pela qual o professor motiva os alunos para a prática do conhecimento. (PAISEY, 2004).

Para Paisey (2004), a seriedade e a dedicação do professor são competências que devem ser desenvolvidas por ele na execução dos programas das disciplinas sob sua responsabilidade e são condições *sine qua non* para o funcionamento dessa ferramenta de valor, o currículo. Isso requer uma nova visão do papel do professor, ratificando, inclusive, a importância do planejamento de ensino, da utilização de metodologias diversificadas, da revisão constante dos critérios de avaliação e da correta utilização dos recursos da tecnologia.

Os futuros contadores deverão atuar nesse novo ambiente, que exige informações úteis completas e corretas e em curto espaço de tempo. Seu papel também deve passar por transformações, para tornar-se compatível com os novos tempos. Devem ter competência para compreender ações, analisar criticamente as organizações, antecipar e promover suas transformações, além da compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional. (CFC, 1996)

A globalização da Economia promove e eleva a Contabilidade à condição de único denominador comum para mensurar as atividades econômicas, exigindo-se homogeneidade universal de tratamento para registros e divulgação de fatos contábeis de uma mesma natureza. Portanto, o acompanhamento dessas mudanças deverá ser mais nas *praxis* pedagógicas, além do que já consta nos resultados de pesquisas, livros e artigos. Em um mundo globalizado, formar contadores apenas com a visão de registrar os fatos contábeis ocorridos é muito temeroso, pois o profissional necessita buscar a interdisciplinaridade com diversas áreas.(THORNE, 2001).

Assim, a Contabilidade, como ciência estruturada e com seu objeto de estudo delineado, deve utilizar métodos e conceitos para alcançar resultados satisfatórios para as organizações, exercendo o seu verdadeiro papel de ciência do patrimônio, capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade de um modo geral. As IES devem preocupar-se com o tipo de profissional que estão formando, pois a sociedade atual vive na era da informação, do conhecimento e das novas tecnologias, e o mercado consumidor da Contabilidade tem uma nova demanda por profissionais contábeis. Por consequência, são necessários bons educadores. (THORNE, 2001).

2.3 Fatores do Estudo

2.3.1 Corpo docente e relacionamento Professor e Aluno

O bom professor não se define apenas pela aula, mais também pela comunicação. O desejo e o esforço de pesquisa deveriam ir além dos recursos oferecidos pelas IES. Há inúmeras fórmulas de se realizar uma pesquisa, até mesmo em fonte primária, isso é, não se prendendo demasiadamente em documentação escrita. Entretanto, muitas vezes, grande parte dos professores torna-se emissora dos conhecimentos alheios para os seus receptores.

No estudo de Coda e Silva (2004), um dos fatores que obteve significativo grau de contribuição para avaliar a satisfação do aluno foi o intitulado “seriedade do projeto educacional adotado”, em que são incluídas questões formadoras relativas à atuação do professor, como “o maior valor das atividades de sala de aula e preparar os alunos para enfrentar situações praticas que requerem articulações pessoal”.

Em muitas circunstâncias o docente estimula seus alunos a repetirem várias vezes esses conhecimentos (treinamento) e os avalia, por meio de instrumentos diversos, para verificar o que foi ensinado. Esta metodologia tradicional e unidirecional pode levar o aluno a tornar-se mecânico-prático da Contabilidade, treinado para atender à legislação vigente, com normas e regulamentos. O perfil desse aluno, agente passivo do processo ensino/aprendizagem, será de alguém que poderá não encontrar soluções para os novos problemas que surgirem em seu dia-a-dia.

Nesse sentido, Cunha (2002, p.30) destaca que:

[...] pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino com base na lógica da pesquisa, isto é, como ela se constitui (...) o ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento.

Um ponto importante para análise e reflexão está relacionado ao ato de formar, e o que realmente essa palavra significa para a universidade e para o docente. Sobre isso, o mesmo autor (2002, p.28-29) enfatiza que “a idéia tradicional de currículo também induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho”.

Ao adentrar a questão da qualidade do corpo docente, tem-se, primeiramente, esse conceito como um elemento permeador do projeto pedagógico de curso, para atuar,

posteriormente, como um elemento norteador na construção de indicadores de avaliação do curso.

Por outro lado, há professores que, não conseguem ter um bom relacionamento com os alunos e deixam de lado uma aprendizagem afetiva, aplicando na prática somente a pedagogia tradicional, em que o aluno é visto como uma folha em branco pronta para ser preenchida pelo professor. Nesse método, não há trocas, não há críticas e não há crescimento. Existe apenas ouvintes.

Contudo, não é esse tipo de relacionamento, unilateral, que a sociedade deseja para seus discentes. Não é dessa forma que se ajuda alguém a contestar e a ter o direito de não concordar com as coisas, ou até de concordar criticamente com o assunto apresentado.

O professor deve atuar como um facilitador no acesso às informações, como um amigo que auxilia o sujeito a conhecer o mundo e seus problemas, seus fatos, suas injustiças e suas solidariedades, de forma que o aluno possa caminhar com liberdade de expressão, e conseqüentemente de ação. Em contrapartida, o aluno deve respeitar o espaço escolar e valorizar o professor, sabendo aproveitar a magia do momento, o encantamento do aprender-ensinar-aprender.

Portanto, o professor hoje é aquele que ensina o aluno a aprender e a transmitir a outrem o que aprendeu. Porém, não se trata aqui daquele ensinar passivo, mas do ensinar ativo, em que o aluno é sujeito da ação, e não sujeito/paciente. Em última instância, é preciso ficar evidente que o professor agora é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era.

Assim deveria ser a relação professor-aluno: o aluno precisa aprender a aprender e o professor precisa aprender a reaprender sempre.

2.3.2 Ambiente acadêmico e relacionamento entre discentes

Os conflitos e as discordâncias entre grupos são visíveis a todos nas áreas de trabalho; contudo, alguns integrantes têm mais dificuldades para se relacionar em grupos. Por diversos motivos, como o fato de nunca terem trabalhado junto, podem creditar as dificuldades de relacionamento à presença de duas ou mais pessoas com personalidades fortes

e a não ter graus de afetividade entre si, como costuma acontecer no ambiente de trabalho. A experiência, porém, torna-os mais preparados para enfrentar qualquer tipo de situação e facilitar a adaptação com outras pessoas.

A busca de uma vantagem competitiva, essencial para qualquer pessoa atualmente, exige uma visão equilibrada entre o estado do ambiente competitivo e as necessidades das pessoas. A melhor vantagem competitiva pode ocorrer dentro do ambiente acadêmico das IES, e normalmente advém de duas fontes: da busca da satisfação de seus clientes, nesse caso, os alunos e do relacionamento de longo prazo com o mercado alvo e a superação dos concorrentes. Um balanço dessas duas orientações apresenta-se como o mais indicado.

Existem várias formas de se atingir vantagens no ambiente acadêmico, como a busca pela qualidade do atendimento, a facilidade de acesso a setores da IES, a criação de setores facilitadores para discentes e docentes e o aumento da qualidade nos produtos e serviços, construindo uma relação mais duradoura com o discente.

A mensuração da satisfação dos discentes, a ser feita neste trabalho por meio de pesquisas, permite a construção dessa relação, tornando-se, dessa forma, um importante meio para a conquista de uma vantagem competitiva.

Os aspectos tangíveis da IES auxiliam na avaliação da satisfação com os serviços durante e após o consumo. Já que o serviço é intangível e normalmente não é possível experimentá-lo antes da compra, os consumidores buscam evidências tangíveis sobre o que poderão experimentar no encontro do serviço.

Segundo Zeithmal e Bitner (2003, p.48), a evidência física ou os aspectos tangíveis são definidos como o ambiente onde o serviço é executado e onde a empresa interage com o cliente, no caso discente, ou seja, qualquer componente tangível que facilite o desempenho ou a comunicação do serviço.

A IES desempenha um papel essencial para a integração do discente com esse ambiente acadêmico adequado, facilitando ou não esse processo. A condução coerente desses momentos de adaptação pode desencadear no discente o desenvolvimento de repertório para lidar mais adequadamente com novos desafios. Essa preocupação tem levado diferentes IES a desenvolver programas e/ou criarem serviços para a integração do discente à vida acadêmica.

Evidencia-se, assim, a importância de se obter medidas objetivas da integração acadêmica que considerem todas as suas dimensões. Para os referidos autores, (2003), o

cenário de serviços pode desempenhar vários papéis, e as organizações devem definir estrategicamente a evidência física para o serviço.

Este trabalho é derivado da pesquisa iniciada por Coda e Silva (2004), sobre as dimensões de satisfação dos alunos, e também é baseado na pesquisa iniciada pelo curso de Administração de Empresas desenvolvida por Souza (2006).

2.3.3 Principais Aspectos Tangíveis e Atendimento

Conforme Lovelock e Wright (2001, p.36), nota-se a evidência de que um pré-conceito do cliente sobre o serviço exerce fundamental importância na avaliação da qualidade, seja por meio de uma experiência anterior do cliente com o serviço ou pela imagem obtida via comunicação com o mercado ou comunicação boca-a-boca.

O conceito de Zeithmal e Bitner (2003, p.40) sobre os determinantes das expectativas do cliente de serviço apresenta um modelo desenvolvido que cita três elementos que compõem o nível de expectativas, assim como prevêm uma zona de tolerância.

O primeiro nível, o serviço desejado, é o tipo de serviço que os clientes esperam receber, baseado em uma combinação entre o que possa e deva ser entregue para a satisfação das suas necessidades pessoais: o serviço adequado é o nível mínimo de serviço entregue que os clientes aceitarão sem ficarem insatisfeitos. Considera-se aqui que o cliente, sabendo que as empresas nem sempre prestam o melhor serviço possível, tem um nível inferior de expectativas para um serviço aceitável.

É o serviço previsto como um nível desse que os clientes efetivamente esperam receber do fornecedor. As estimativas de níveis de desempenho antecipado para o serviço afetam o nível de serviço adequado dos clientes.

Ao tratar do grupo do elemento “pessoas que podem interferir na avaliação da qualidade dos discentes em relação à IES”, ou seja, o corpo técnico-administrativo, é possível classificá-lo como funcionários de alto contato, que exercem as funções de atendimento às necessidades de ordem administrativa específica dos discentes, bem como a segurança e apoio à organização do ambiente interno da IES.

Assim como o corpo docente que mantém alto contato com os discentes, a equipe técnica-administrativa, composta por atendentes, seguranças e bedéis ainda mantém alto

contato com os alunos. De acordo com Zeithaml e Bitner (2003, p.51), esses profissionais desempenham o papel de “seguradores de ponta”, pois proporcionam uma ligação do cliente externo e do ambiente com as operações internas da organização, desempenhando uma função fundamental ao compreender, filtrar e interpretar a informação e os recursos que entram e saem da organização e de sua clientela.

Normalmente, suas habilidades e experiências desempenham uma gama de diversas tarefas e carreiras. Para muitas organizações de serviços, como é o caso de uma IES, a equipe de contato representa os que registram pedidos, os que estão no balcão de atendimento, os operadores de telefone e também o corpo docente da instituição. Os autores citados (2003) também definiram quatro dimensões de qualidade de serviços:

- a) confiabilidade: é a habilidade no fornecimento do serviço conforme prometido, com garantia e exatidão;
- b) responsividade: a disposição da equipe para ajudar os clientes e a capacidade de fornecer pronto-atendimento;
- c) segurança: o conhecimento, a cortesia dos funcionários e a habilidade de demonstrar confiança e ausência de perigo, risco ou dúvida;
- d) empatia: o cuidado e a atenção individualizada com os consumidores.

Ao fazer uma relação entre o que os discentes esperam e as quatro dimensões, pode-se observar que, em termos da confiabilidade, que é a execução do serviço prometido de modo seguro e preciso, os funcionários devem apresentar habilidades técnicas para resolver as dúvidas e solicitações dos discentes, conforme prometido pela IES.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Kerlinger (1980), as variáveis devem apresentar duas definições: a constitutiva e a operacional. A primeira é definida por intermédio de outros conceitos e, apesar de ser usada por cientistas, não é suficiente para propósitos científicos, visto que não possibilita testar as hipóteses.

Para que as hipóteses possam ser testadas empiricamente, o mesmo autor (1980) propõe que as variáveis sejam definidas operacionalmente, ou seja, o pesquisador deve atribuir um significado a uma variável, especificando as atividades ou operações necessárias para medi-la ou manipulá-la.

As definições constitutivas e operacionais das variáveis para este estudo, apresentadas a seguir, estão em consonância com as definições utilizadas por Zeithmal e Bitner (2003):

- a) pessoas: são todos agentes humanos que desempenham um papel no processo de execução de um serviço e, nesse sentido, influenciam as percepções do comprador;
- b) aspectos tangíveis: é o ambiente no qual o serviço é executado e onde a empresa interage com o cliente, assim como qualquer componente tangível que facilite o desempenho do serviço;
- c) processo: são os procedimentos, os mecanismos e o roteiro de atividades nos quais o serviço é executado (os sistemas de execução e de operação dos serviços).
- d) corpo docente: determinado pelos aspectos didáticos, pedagógicos e sociais;
- e) corpo técnico-administrativo: o desempenho dos funcionários da linha de frente das IES pesquisadas;
- f) discentes em relação a outros discentes: determinados pelas atitudes do próprio discente em relação aos eventos e às situações ocorridas nas IES, bem como pelas atitudes dos outros discentes em relação ao ambiente do serviço e aos colegas.

Para as variáveis dos aspectos tangíveis, foram considerados quatro componentes que as caracterizam: Cenário do Serviço, Recursos Audiovisuais, Biblioteca e Laboratórios. Para as variáveis dos processos, foram utilizadas algumas atividades e alguns setores específicos da prestação do serviço do ensino superior, como: Informações, Estágios e Estruturas de Apoio.

Os indicadores estabelecidos para medir o fator Corpo Docente (vide quadro 3) foram extraídos dos estudos de Souza, (2006), Coda e Silva (2004), apoiando de forma teórica o modelo hipotetizado. Quanto ao Corpo Técnico–Administrativo, os indicadores foram desenvolvidos a partir de uma adaptação das dimensões propostas no modelo de SERVQUAL, de Zeithmal e Bitner (2003) (Vide quadro 3).

Os indicadores usados para medir o fator Relacionamento entre Discentes e Processo foram definidos por Coda e Silva (2004) e Zeithmal e Bitner (2003). Para medir o fator Aspectos Tangíveis (vide quadro 3), tomou-se por base os indicadores do estudo de Coda e Silva (2004) e os itens da Avaliação Institucional realizada pelo MEC, que avaliam as instalações das IES, regulamentada pela Resolução 10/2004.

3.1 Delimitação da Pesquisa

A presente pesquisa foi aplicada no setor do ensino superior privado. Apesar de sua natureza mercantil, os serviços educacionais ofertados por estas instituições possuem um componente social. Assim, é preciso considerar as características requeridas para que seja entregue um serviço de qualidade aos discentes.

Em termos geográficos, a pesquisa foi realizada no Estado de São Paulo. Segundo uma pesquisa realizada pelo INEP (2003), havia em 2003 no Estado 204 IES oferecendo o curso de Ciências Contábeis. Como consequência, nota-se um cenário de competição entre elas, que buscam, além de atender às regulamentações federais, manter e aumentar o número de matrículas, significando uma condição propícia para a realização desta investigação.

3.2 Método da Pesquisa

O método científico é um conjunto de processos pelos quais é viável conhecer uma determinada realidade, e é através dele que é possível identificar a forma pela qual um objetivo será alcançado (COOPER E SCHINDLER, 2003).

Para a construção do método científico, o pesquisador deve utilizar dois argumentos de raciocínio: a dedução e a indução. A indução é manifestada quando o pesquisador observa um fato, e a partir de um questionamento sobre o motivo da ocorrência desse fato, antecipa

uma explicação, ou seja, define uma hipótese. A hipótese é considerada plausível se explicar o evento ou fato que gerou a questão.

A dedução é o processo pelo qual o pesquisador deve testar a hipótese e é capaz de explicar o fato. Considerando que serão utilizados tais argumentos, a presente pesquisa está fundamentada no método hipotético-dedutivo (COOPER E SCHINDLER, 2003).

3.3 Tipo de pesquisa

Conforme Kerlinger (1980), existem dois tipos de pesquisa: a experimental e não-experimental ou *ex-post facto*. Uma das principais diferenças entre elas está na natureza das variáveis e na possibilidade de sua manipulação ou não.

Em estudos experimentais, o pesquisador tem controle virtual das variáveis independentes e da situação em que elas operam; nesse caso, é possível ter mais certeza de quais variações concomitantes observadas em uma variável dependente ocorrem em virtude da influência das variáveis independentes.

Na pesquisa não-experimental, a manipulação de variáveis independentes não é possível, pois chegam ao investigador como estavam, exercendo determinados efeitos. Dada a falta de controle manipulativo das variáveis independentes, a confiança dos resultados tende a ser menor. Entretanto, a pesquisa não-experimental é importante e significativa, posto que lida com variáveis não-manipuláveis, como inteligência, preconceito, aptidão, realização e valores. Segundo essa classificação, a presente pesquisa é do tipo não-experimental.

Na visão de Malhotra (2005), a pesquisa exploratória é utilizada quando se pretende conhecer e fornecer critérios sobre a natureza geral de um problema e obter alternativas possíveis de decisão. Na pesquisa descritiva, apesar de as hipóteses existirem, elas são tentativas e de caráter especulativo e, em geral, as relações estudadas não serão causais, apenas sendo possível determinar o grau de associação entre as variáveis.

A pesquisa causal é utilizada quando há a necessidade de mostrar que uma variável causa ou determina o valor de outras variáveis, e as variáveis causais ou independentes são manipuladas em um ambiente relativamente controlado. Dessa forma, a pesquisa causal requer um experimento, sendo classificada como experimental, e a exploratória e a descritiva são classificadas como não-experimentais.

De acordo com o mesmo autor, as *surveys* são o meio mais flexível de obtenção de dados de entrevistados. Nelas, o pesquisador pode focalizar apenas um determinado segmento da população. Ademais, elas constituem a principal via de obtenção de informações a respeito dos motivos, das atitudes e preferências dos consumidores.

No presente trabalho, a pesquisa se apresenta como descritiva, pois busca descrever a associação entre as variáveis selecionadas para estudo. O método *survey* foi utilizado, pois foi realizada uma coleta estruturada de dados por meio de questionários.

3.4 Técnicas Estatísticas de Análise

Neste estudo, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e multivariadas. No caso das descritivas, destaca-se a obtenção do perfil descritivo dos respondentes.

As técnicas analíticas multivariadas têm sido amplamente aplicadas em diversos setores da indústria e em pesquisas acadêmicas. A análise multivariada contribui para o entendimento da correlação de múltiplas variáveis, que podem estar relacionadas ao fenômeno a ser estudado, sendo analisadas simultaneamente.

Para a verificação de relacionamento entre as variáveis propostas para este estudo, no sentido da confirmação de aspectos teóricos hipotetizados e na identificação de causalidade entre os fatores que influenciam a percepção de qualidade do ensino superior privado, optou-se pela adoção da Modelagem de Equações Estruturais (SEM) ou *Structural Equation Modeling*, que pode abordar uma ampla variedade de relações causais.

3.4.1 Modelo de Estudo

De acordo com Hair Jr. et al (2005) e Maruyama (1998), o primeiro passo para a adoção da modelagem de equações estruturais é a construção de um modelo teórico, para que seja possível então conhecer se os dados correlacionados representam a estrutura teórica hipotética.

Os fatores teorizados são chamados de constructos exógenos. Sobre isso, Hair Jr. et al (2005, p.467) enfatizam que o “construto ou variável exógena têm apenas indicações

causais que partem deles e não são previstos por quaisquer outros constructos do modelo”, e acrescentam que os constructos “são a mais pura representação possível de um conceito”.

A validação de conteúdo dos indicadores foi obtida a partir do estudo de Souza (2006), através da análise realizada por três profissionais das áreas de educação e administração. Segundo essa autora (2006), a partir de uma relação contendo inicialmente 69 indicadores, chegou-se, após a análise realizada pelos especialistas, ao resultado de 52 indicadores. O principal motivo da exclusão dos 19 indicadores se deu pelo entendimento de que alguns apresentavam o mesmo significado, tornando-se redundantes.

A mesma autora (2006) afirma que houve indicação por parte dos três especialistas da inclusão de dois indicadores considerados fundamentais para o estudo: o valor pago nas mensalidades e a localização da faculdade. Chegou-se ao consenso de que esses dois indicadores deveriam ser inseridos no construto Aspectos Tangíveis.

Assim, o estudo apresentou inicialmente cinco fatores teorizados, que constituem os constructos exógenos e 52 indicadores:

Corpo Docente	V3 - Os professores estimulam a busca de novos conhecimentos
	V34 – Os professores estimulam a reflexão e o desenvolvimento de visão crítica.
	V13 – Os professores frequentemente solicitam atividades em grupo.
	V21 - Os professores demonstram conhecimento da realidade dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem
	V11 – Os professores sabem comunicar e motivar os alunos.
	V2 - Os professores sabem lidar com situações de incerteza em sala de aula.
	V5 - Os professores não são autoritários e escutam as solicitações e intervenções dos alunos.
	V35 – Os professores são atualizados e estudiosos.
	V23 – Os professores sabem fazer relação entre a teoria e a prática.
	V48 – Os professores dominam a matéria que lecionam.
	V36 - Os professores demonstram interesse em ajudar os alunos com problemas de aprendizado.
	V15 – Os professores utilizam adequadamente o tempo da aula.
	V17 – Os professores têm postura amigável com os alunos.
	V46 – Os professores estimulam a participação dos alunos em sala de aula.
V47 – Os professores dão atenção aos alunos fora da sala de aula.	
V25 - Há integração entre os professores das diferentes disciplinas do curso, garantindo que as tarefas (trabalhos, provas, pesquisas) sejam adequadamente dimensionadas à carga horária.	
Corpo Técnico Administrativo	V49 - Os funcionários costumam cumprir exatamente o que prometem quando solicitados pelos alunos.
	V29 - Os funcionários demonstram interesse em resolver todo problema acadêmico que acontece.

	V10 – Há rapidez no atendimento prestado pelos funcionários.
	V19 – Os funcionários estão sempre dispostos a ajudar os alunos na suas solicitações.
	V24 – As informações prestadas pelos funcionários são claras e corretas.
	V28 – Os funcionários são educados com os alunos.
	V32 – Os funcionários têm conhecimento suficiente para responder às perguntas dos alunos.
Relacionamento Discentes	V51 - Na faculdade existem boas oportunidades para integração e cooperação entre os alunos.
	V14 - As atividades e eventos desenvolvidos pelas várias entidades/departamentos da faculdade são amplamente divulgadas aos alunos.
	V22 – Os espaços destinados aos alunos favorecem a integração.
	V20 - Procuro manter elevada frequência, assistindo regularmente as aulas do curso.
	V50 - O convívio com meus colegas de sala e outros alunos contribui para meu crescimento pessoal.
	V38 – Os alunos colaboram para manter a limpeza e conservação da faculdade.
	V9 - Existe respeito entre os alunos.
	V44 – Os alunos demonstram interesse e atenção durante as aulas, mantendo a disciplina.
V43 - Há interesse dos alunos na execução dos exercícios e trabalhos solicitados pelos professores.	
Aspectos Tangíveis	V26 - O prédio da faculdade é bem cuidado e conservado
	V27 – As salas de aula estão sempre organizadas e limpas.
	V6 - Os banheiros estão sempre organizados e limpos.
	V4 - A iluminação das dependências da faculdade é satisfatória.
	V42 - A ventilação das dependências é suficiente.
	V31 - A lanchonete da faculdade é limpa.
	V16 - A alimentação oferecida pela lanchonete é adequada.
	V39 - A segurança das dependências da faculdade é satisfatória.
	V12 - A faculdade dispõe de equipamentos audiovisuais suficientes.
	V40 - A faculdade dispõe de equipamentos modernos.
	V1 - A faculdade dispõe de biblioteca com livros e periódicos atualizados.
	V41 - A informatização do acervo, bem como os serviços de empréstimo e utilização atendem satisfatoriamente os alunos.
	V33 - A faculdade dispõe de laboratórios com espaço, equipamentos e mobiliário adequados para o aluno.
V18 - O valor pago nas mensalidades é justo.	
V7 - A localização da faculdade é de fácil acesso.	
V45 - O site da faculdade é de fácil navegabilidade e sempre está atualizado.	
Processo	V52 - Os alunos têm facilidade para obter as informações sobre as regras e normas da faculdade.
	V37 - O procedimento para pagamento das mensalidades é realizado de forma que facilite a vida do aluno.
	V30 - A matrícula e rematrícula são realizadas de maneira fácil e rápida.
	V8 - O histórico escolar, abono de faltas, carteirinhas, atestados e dispensas são de fácil solicitação.

QUADRO 3 – Indicadores

Fonte: Souza (2006)

A primeira etapa da análise estatística dos dados foi definida como mensuração do Modelo de Medidas, que buscou verificar a aderência dos indicadores e constructos propostos. Na segunda etapa, buscou-se verificar a influência dos constructos endógenos no constructo exógeno, definido aqui como Qualidade.

3.5 Instrumento de Pesquisa

Para a concepção do questionário, foram observadas recomendações sugeridas por Cooper e Schindler (2003) e Hair Jr. et al (2005), referentes à importância da aparência visual, da clareza da objetividade das perguntas e da abordagem de vários aspectos relacionados ao tema da pesquisa.

O questionário foi apresentado em duas partes: na primeira, foi solicitado ao respondente que manifestasse seu grau de satisfação, sendo 1 a menor nota e 5 a maior, em relação a cada item da escala. Adotou-se a seqüência aleatória dos itens da escala através do método randômico. A escala de mensuração escolhida foi a escala tipo LIKERT, com cinco notas ou graduações: muito satisfeito (5), satisfeito (4), neutralidade (3), pouco satisfeito (2) e insatisfeito (1).

Para Cooper e Schindler (2003), esta escala apresenta muitas vantagens ao pesquisador, pois é de fácil manuseio e de rápida construção; nesse método, cada item passa por um teste empírico para verificar sua capacidade de discriminação. Assim, ele é mais confiável no sentido das respostas ao item pelo respondente e fornece um número maior de dados do que muitas outras escalas.

Na segunda parte, foram coletadas informações sobre o perfil do respondente: sexo, faixa etária, ano ou semestre do curso, escolha da IES, faixa salarial, escolaridade de pais ou responsáveis e escolha do curso de Ciências Contábeis.

Hair Jr. et al (2005) sugerem a obtenção da validade de conteúdo que avalia subjetivamente a correspondência entre os itens individuais e o conceito, por meio do julgamento de especialistas e de pré-testes com sub-populações ou outros meios.

No caso da análise semântica, os juízes, segundo Pasquali (2003), devem ser os sujeitos da própria população para a qual se quer construir o teste. O mesmo (2003) aponta ainda duas preocupações relevantes, relacionadas ao entendimento dos itens tanto pela camada mais alta da população da amostra, ou seja, de maior habilidade, quanto pela mais baixa ou de menor habilidade, visando à compreensão dos itens do teste.

Para a análise do conteúdo do teste que, conforme o mesmo autor, deve ser feita por peritos na área do constructo, pois o que se pretende é verificar se os itens realmente descrevem o constructo a ser medido. Foi solicitada no mesmo estudo (SOUZA, 2006), a validação de conteúdo, a três profissionais da área da Educação e um da área de Administração,.

Ainda no mesmo estudo (SOUZA, 2006), foi realizada uma análise semântica do questionário e elaborado um pré-teste no curso de Administração de Empresas. O refinamento dos itens foi obtido por meio das críticas e opiniões manifestadas e das dificuldades apontadas; ademais, foi possível verificar o tempo de duração do preenchimento.

3.6 Coleta de Dados

Para este estudo optou-se pela amostragem por julgamento, que segundo Malhotra (2005, p.307), “é uma forma de amostragem por conveniência em que os elementos da população são selecionados com base no julgamento do pesquisador”. Nesse tipo de amostragem, o pesquisador exerce seu julgamento ou aplica sua experiência para escolher os elementos a serem incluídos na amostra, pois os consideram representativos da população de interesse ou apropriados por algum motivo. Esta técnica apresenta limitações em relação à representatividade da população, exigindo do pesquisador cuidado na generalização dos resultados.

As IES que representaram a unidade amostral foram selecionadas com base nos seguintes critérios:

- a) o maior número de IES que oferecessem o curso de Ciências Contábeis no Estado de São Paulo, para que houvesse o maior número de respostas para a validação da pesquisa. No total, foram 25 instituições pesquisadas e 739 respostas; contudo, para a análise estatística, foram utilizadas 725 respostas validas;
- b) a acessibilidade e a cooperação manifestada para a realização da pesquisa. Apesar da contribuição das IES para este estudo, seus representantes solicitaram a não divulgação de sua identificação.

A amostra deste estudo é classificada como não probabilística, com base nas indicações de Hair Jr. et al (2005), que estabelecem uma regra empírica: ter pelo menos cinco

vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas, sendo o tamanho mais aceitável para uma proporção de dez para um.

Os dados foram colhidos através do instrumento de pesquisa na forma Impressa e Internet, distribuído aos sujeitos da pesquisa para preenchimento, em um tempo aproximado de 15 a 20 minutos. A aplicação dos questionários ocorreu da segunda semana de abril de 2007 até o dia 29 de Junho de 2007, nos períodos matutino e noturno, nos primeiros 30 minutos de aulas dos alunos. A Internet foi usada para que alcançar discentes de todo o Estado de São Paulo e, neste caso, foram tomados os cuidados recomendados por Nascimento Neto (2004).

Em cada Instituição, foram selecionadas classes do curso de graduação em Ciências Contábeis, e os respondentes deveriam estar cursando entre o 1º ano ou 1º semestre até o 4º ano ou 8º semestre, pois foi considerado que os alunos do primeiro ano também teriam percepções para responder ao questionário.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Duas etapas compõem a análise dos dados desta pesquisa: na primeira, a análise descritiva, buscou-se conhecer o perfil dos respondentes, na segunda, analisar os dados através da modelagem de equações estruturais e a relação causal do modelo integrado hipotetizado.

4.1 Análise Descritiva

Na análise descritiva, utilizou-se o sistema SPSS versão 10.0, para obter as frequências nas diferentes categorias de respostas registradas pelos respondentes na segunda parte do questionário (apêndice 1). A seguir, serão apresentadas as tabelas com os resultados:

TABELA 1 - Distribuição da Unidade Amostral¹

Unidade Amostral	Quantidade	%
IES 1	1	0.13%
IES 2	2	0.27%
IES 3	3	0.40%
IES 4	5	0.68%
IES 5	56	7.58%
IES 6	52	7.04%
IES 7	1	0.13%
IES 8	1	0.13%
IES 9	87	11.79%
IES 10	1	0.13%
IES 11	27	3.66%
IES 12	2	0.28%
IES 13	74	10.02%
IES 14	18	2.44%
IES 15	8	1.08%
IES 16	8	1.08%
IES 17	35	4.74%
IES 18	2	0.28%
IES 19	1	0.13%
IES 20	1	0.13%
IES 21	2	0.28%
IES 22	2	0.28%
IES 23	191	25.86%
IES 24	147	19.89%
IES 25	1	0.28%
Não Responderam	11	1.48%
Total	739	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

¹ Nomes das IES foram omitidos por razões éticas.

Do total de 739 respondentes, 1, 48% não identificou a IES que estuda, e 98,52% identificaram sua IES.

TABELA 2 - Quantidade do Total de Respostas Obtidas e Omitidas por Questão

Unidade Amostral	Quantidade	
	Obtidas	Omitidas
Q1 - Sexo	725	14
Q2 - Faixa Etária	720	19
Q3 - Ano que está cursando	726	13
Q4 - Escolaridade de Pais	656	83
Q5 - Renda Familiar	713	26
Q6 - Motivo da escolha do Curso	734	5
Q7 - Motivo da escolha da IES	643	96
Q8 - Outro curso superior	724	15
Q9 - Trabalha ou não	714	25
Q10 - Cidade que mora	728	11
Q11- IES que estuda	729	10
Total da amostra	739	

Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa tabela, que apresenta a frequência das respostas de toda a análise descritiva da segunda parte do questionário, vale destacar que, dos 739 respondentes, 96 não se posicionaram quando perguntados sobre o motivo da escolha da IES. Pode-se considerar que talvez a pergunta não tenha ficado clara aos respondentes. O segundo maior índice de questão não respondida foi quanto à escolaridade dos pais, em que 83 sujeitos não responderam.

TABELA 3 - Distribuição dos Respondentes por Sexo

Unidade Amostral	Quantidade	%
Feminino	403	54.53%
Masculino	322	43.57%
Não Responderam	14	1.89%
Total	739	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

A população feminina aparece com a maior porcentagem, 54,53% em relação ao público masculino, que representou 43,57% do total das respostas obtidas. Ademais, 1,89% não respondeu à pergunta.

TABELA 4 - Distribuição dos Respondentes por Faixa Etária

Unidade Amostral	Quantidade	%
Até 18 anos	2	0.27%
De 18 a 21 anos	74	10.01%
De 22 a 25 anos	305	41.27%
De 26 a 30 anos	175	23.68%
De 31 a 40 anos	121	16.37%

Mais de 40 anos	43	5.82%
Não Responderam	19	2.57%
Total	739	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Dos 739 pesquisados que responderam à questão sobre faixa etária, a maioria da amostra demonstrou ser um público jovem; 41,27% têm até 25 anos e 23,68% estão na faixa entre 26 a 30 anos. Entre 31 e 40 anos, o índice foi de 16,37%, e 5,82% estão acima dos 40 anos.

TABELA 5 - Freqüência dos Respondentes por Ano do Curso

Unidade Amostral	Quantidade	%
1º. Ano	100	13.53%
2º. Ano	190	25.71%
3º. Ano	272	36.80%
4º. Ano	164	22.19%
Não Responderam	13	1.76%
Total	739	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Do total das respostas obtidas, 98,24% do total da amostra, 36,80% estão cursando o 3º Ano ou 5º/6º semestre. O segundo maior índice, 25,71%, indica que os respondentes estão no 2º Ano ou 3º/4º semestre.

TABELA 6 - Freqüência dos Respondentes que Trabalham ou não Trabalham

Unidade Amostral	Quantidade	%
Sim	624	84.44%
Não	90	12.18%
Não Responderam	25	3.38%
Total	739	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Do total de respostas obtidas (714), 84,44% trabalham e 12,18% responderam negativamente à pergunta.

TABELA 7 - Distribuição dos Respondentes por Renda Familiar dos Respondentes

Unidade Amostral	Quantidade	%
Não Responderam	26	3.52
Até R\$ 900	48	6.49
De R\$ 901 até R\$1.800	240	32.47
De R\$ 1.801 até R\$4.500	321	43.43
De R\$ 4.501 até R\$6.000	84	11.37
Mais de R\$ 6.000	20	2.70
Total	739	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A renda familiar da maioria dos respondentes aparece como mais de R\$ 1.801 a R\$ 4.500 (43,43%) e, em seguida, mais de R\$ 901 a R\$ 1.800 (32,47%).

TABELA 8 - Frequência dos Respondentes que já cursaram outro Curso Superior

Unidade Amostral	Quantidade	%
Não Responderam	15	2.03
Sim	121	16.37
Não	603	81.60
Total	739	100

Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria dos respondentes, 81,6%, não tem outro curso superior (81,6%), e os que já fizeram curso representam 16,37%.

TABELA 9 - Distribuição dos Respondentes por Região que Residem

Unidade Amostral	Quantidade	%
Capital	466	63.06
Interior	273	36.94
Total	739	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Os maiores índices para a capital englobam 466 respondentes ou 63,06%, e 273 para o interior, ou 36,94%.

TABELA 10 - Distribuição dos Respondentes quanto ao Motivo da Escolha da Instituição de Ensino

Unidade Amostral	Quantidade	%
Localização da Instituição	403	44.73
Preço	195	21.64
Indicação de parentes ou amigos	143	15.87
Corpo Docente	89	9.88
Grade Curricular	71	7.88
Total	901	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem questionados sobre o motivo que levou à escolha da IES, os índices mais significativos apontados pelos respondentes, em um total de 100% de respostas, foram: 44,73% indicaram ter sido a localização da Instituição, e 21,64%, o segundo mais citado, apontaram que o motivo foi o preço. Com índices bem inferiores aos dois primeiros, 7,88%, indicaram ter sido a grade curricular e 9,88% o corpo docente.

Nesta pergunta, os discentes poderiam ter mais que uma resposta, por isso o total de 901 frequências.

Ao analisar o índice de 44,73% na opção de localização da Instituição chama a atenção, pois revela um fator importante para a escolha da IES.

TABELA 11 - Distribuição dos Respondentes quanto ao Motivo da Escolha do Curso

Unidade Amostral	Quantidade	%
------------------	------------	---

Trabalhar na área	398	44.27
Mercado de Trabalho	359	39.93
Indicação de parentes ou amigos	59	6.56
Grade Curricular	50	5.56
Preço	33	3.67
Total	899	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem questionados sobre o motivo que levou à escolha pelo curso, os índices mais altos foram: 44,27% indicaram ter sido por já trabalhar na área e 39,93% apontaram que o motivo mercado de trabalho fez com que optassem pelo Curso de Ciências Contábeis. Com índices inferiores, 3,67% indicaram ter sido o preço, 5,56% a grade curricular e 6,56% a indicação de parentes e amigos. Esta pergunta, também, com o total de 899 frequências, os discentes poderiam dar mais que uma resposta.

Ao analisar o percentual de 44,27% na opção trabalhar na área como motivo da escolha do curso e o fato de que 84,44% trabalham, infere-se que a opção pelo curso de Ciências Contábeis pode estar ligada a uma necessidade de adquirir conhecimento para executar ou manter o cargo atual.

TABELA 12 - Escolaridade dos Pais dos Respondentes

Unidade Amostral	Pai	%	Mãe	%
Não Responderam	45	6.09	38	5.14
1º. Grau Incompleto	245	33.15	225	30.45
1º. Grau Completo	74	10.01	125	16.91
2º. Grau Incompleto	69	9.33	57	7.71
2º. Grau Completo	172	23.27	226	30.58
Superior Incompleto	28	3.79	20	2.70
Superior Completo	94	12.72	35	4.73
Especialização	10	1.35	6	0.81
Mestrado/Doutorado	2	0.27	7	0.94
Total	739	100	739	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação ao fator “escolaridade dos pais”, dividido entre pai e mãe, o pai ficou com o 1º grau incompleto (33,15%) e a mãe com o 2º Grau Completo (30,58%).

4.2 Validação do Modelo de Mensuração

Nesta etapa, realizou-se a análise fatorial confirmatória, visando a validar as escalas propostas para a mensuração dos fatores identificadas nesta pesquisa.

A análise estatística do modelo de mensuração teórico foi realizada como auxílio do software LISREL[®]. Para que fosse possível acertar os dados ordinais, prepará-los para a estimação dos parâmetros e obter uma visão inicial univariada das variáveis, foi gerado um arquivo através do módulo PRELIS, um pré-processador do LISREL[®].

Segundo Hair Jr et al (2005), deve-se definir o tratamento dos dados perdidos, que são as informações não prestadas pelos respondentes, que podem provocar um efeito sobre o cálculo da matriz de dados e sobre o processo de estimação. Para essa análise, optou-se, dentre os critérios possíveis, pelo denominado *listwise*, que elimina o sujeito da amostra.

Neste ponto foi preciso contrapor a análise em curso ao objetivo da pesquisa, de exploração do padrão de interações das variáveis que medem os constructos. Assim, utilizou-se a correlação policórica, que é uma medida de associação para os casos em que as variáveis são medidas ordinais (HAIR JR et al., 2005).

Após a geração do arquivo PRELIS, utilizou-se o modelo SIMPLIS, que é uma codificação do sistema LISREL. A análise fatorial confirmatória foi então gerada, viabilizando a estimação dos parâmetros do modelo de mensuração dos constructos.

Vale destacar que, para se chegar ao modelo teórico de mensuração, tomou-se como base o trabalho de SOUZA, C. C. M. (2006), em que, pelas cargas fatoriais obtidas em cada variável, foi possível construir o modelo teórico de mensuração apresentado no quadro 4, seguido da descrição das variáveis apresentada no quadro 5.

QUADRO 4 - Constructos e respectivas variáveis do Modelo de Mensuração Inicial

Variáveis	Constructos
V3 V34 V13 V21 V11 V2 V5 V35 V23 V48 V36 V15 V17 V46 V47 V25	CORPDOCENT
V49 V29 V10 V19 V24 V28 V32	CORPTECADM
V51 V14 V22 V20 V50 V38 V9 V44 V43	RELADISC
V52 V37 V30 V8	PROCESS
V26 V27 V6 V4 V42 V31 V16 V39 V12 V40 V1 V41 V33 V18 V7 V45	ASPTANG

Fonte: pesquisadora

Conforme Pasquali (2003), quando uma variável não satisfaz a condição de carga fatorial alta e, portanto, não mede a mesma coisa que as demais, deve ser descartada. Das 52 respondidas, apenas 23 foram selecionadas para a análise fatorial.

QUADRO 5 - Constructos e respectivas variáveis do Modelo de Mensuração Final

Variáveis	Constructos
V34 V13 V21 V11 V5 V23 V48 V15 V47	CORPDOCENT
V49 V24 V28	CORPTECADM
V38 V9 V44 V43	RELADISC
V37 V30	PROCESS
V4 V40 V41 V33 V45	ASPTANG

Fonte: a pesquisadora e LISREL.

4.2.1 Unidimensionalidade dos constructos

De acordo com Hair Jr. et al. (2005), a unidimensionalidade é demonstrada quando os indicadores têm ajuste aceitável, representando um só constructo, além de ser uma suposição para a confiabilidade do constructo. Para a verificação da unidimensionalidade, os mesmos autores (2005) indicam a orientação contida na coluna “referenciais”, no quadro 6.

Quadro 6 – Medidas, Valores Preferenciais e Ajustados do Modelo SEM

Medidas	Valores	
	ajustados	referenciais*
QUI-QADRADO PONDERADO	4,26	Abaixo de 5,00
RMSEA - Root mean Square Error of Approximation	0,0776	Abaixo de 0,08
NFI - Normed Fit Index	0,946	Acima de 0,90
NNFI - Nonnormed Fit Index	0,950	Acima de 0,90
CFI - Comparative Fit Index	0,956	Acima de 0,90
GFI - Goodness -of-fit	0,974	Acima de 0,90
AGFI- Adjusted Goodness -of-fit	0,945	Acima de 0,90

* Valores Sugeridos em: Hair Jr. et al. (2005)

Fonte: Pesquisadora.

Na visão de Hair Jr. et al (2005, p. 489), a confiabilidade é uma medida da consistência interna dos indicadores do constructo, descrevendo o grau em que eles indicam o constructo latente. Afirmam ainda que “um valor comumente usado para aceitação da confiabilidade é 0,70, embora esse não seja um padrão absoluto, e valores abaixo de 0,70 têm sido aceitos se a pesquisa é exploratória em sua natureza”. Para o presente trabalho, foram obtidos valores superiores a 0,70, cada um deles indicados para os constructos, no quadro 7.

4.2.2 Validade dos Constructos

Para Hair Jr. et al. (2005, p.490), a validade indica o grau em que os indicadores medem com precisão aquilo que devem realmente medir, ou seja, o constructo. Já segundo

Pasquali (2003), a partir das intercorrelações entre as variáveis, chega-se à variância comum, apresentadas nas cargas fatoriais, que constituem a questão da validade do constructo.

A validade dos constructos apontou resultados positivos nas estimadas geradas para os indicadores componentes dos constructos, e o menor valor obtido foi 0,61. A validação dos modelos de medidas de cada constructo foi realizada através de sucessivos ajustes. Para cada processo, foram verificados os seguintes índices de ajustamentos:

- a) Qui-quadrado ponderado (χ^2/gl): é uma medida de ajuste que mede a distancia entre a covariância da amostra e a correlação da matriz ajustada. O valor apresentado pela pesquisa é de 4,26. O valor Zero corresponde ao ajuste perfeito. Ele é calculado como $N - 1$ vezes o valor mínimo do ajuste da função, onde N é o tamanho da amostra. O critério que o presente estudo adotou, no caso dessa medida, foi aceitar valores abaixo de cinco (5,0), e o ajuste “ideal” teria uma razão unitária (MARUYAMA, 1998);
- b) *Goodness-of-fit* (GFI): medida que compara os resíduos das matrizes de dados observada e estimada, produzindo um indicador que varia de zero (ajuste pobre) a um (ajuste perfeito). Foi considerado aceito valor igual ou superior a 0,9. Neste trabalho, obteve-se 0,974;
- c) *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI): uma extensão do índice GFI, ajustado pela razão dos graus de liberdade para o modelo proposto pelos graus de liberdade para um modelo nulo. O nível de aceitação recomendado é maior ou igual a 0,9. Neste trabalho, obteve-se 0,945;
- d) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA): medida que tenta corrigir a tendência de o qui-quadrado rejeitar um modelo especificado com base em uma amostra relativamente grande. Foi considerada aceita se estivesse no intervalo entre 0,05 e 0,08. Neste trabalho, obteve-se 0,776;
- e) *Normed fit index* (NFI): um índice que compara o modelo proposto com o modelo nulo. Varia no intervalo de zero (ausência total de ajuste) a um (ajuste perfeito). Hair Jr. et al. (2005) destacam a popularidade dessa medida, e recomendam para aceitação valores não inferiores a 0,9. Neste trabalho, obteve-se 0,946;
- f) *Nonnormed fit Index* (NNFI): sua comparação entre os modelos proposto e nulo contempla a ponderação pelos graus de liberdade. Resulta em valores no intervalo de zero a um, sendo aceitável se igual ou superior a 0,9. Neste estudo, obteve-se 0,95;

g) *Comparative fit index* (CFI): medida incremental que também compara os modelos nulo e estimado. Segundo Hair Jr. et al. (2005), é a mais apropriada em estratégias de desenvolvimento de modelos ou em situações de amostra pequena. Sua variação é de zero (ajuste pobre) a um (ajuste perfeito), sendo recomendável igual ou acima de 0,9. Neste estudo, obteve-se 0,956.

A tabela 13, a seguir apresenta, contém os respectivos valores e referências:

TABELA 13 – Resultados Estatísticos

Descrição do parâmetro	Valor obtido
Chi-quadrado Normado χ^2/df	4.26
Degrees of Freedom	225
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) =	0.0776
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	(0.0733; 0.0819)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05)	0.000
Normed Fit Index (NFI) =	0.946
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.950
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.842
Comparative Fit Index (CFI) =	0.956
Incremental Fit Index (IFI)	0.956
Relative Fit Index (RFI) =	0.940
Root Mean Square Residual (RMR)	0.136
Standardized RMR =	0.0527
Goodness of Fit Index (GFI) =	0.974
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) =	0.945
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) =	0.712

Fonte: Lisrel.

4.3 Validação do Modelo Integrado

Para verificar a existência de relação causal entre os constructos endógenos definidos aqui como Atendimento, Ambiente Acadêmico, Relacionamento entre Discentes, Principais Aspectos Tangíveis, Corpo Docente e Relacionamento Professor e Aluno e o constructo exógeno Qualidade, buscou-se obter a estimação de um modelo integrado. Assim como utilizado para a análise fatorial confirmatória desta pesquisa, o modelo de equações estruturais da relação causal entre os constructos endógenos e o constructo exógeno foi estimado com o programa LISREL:

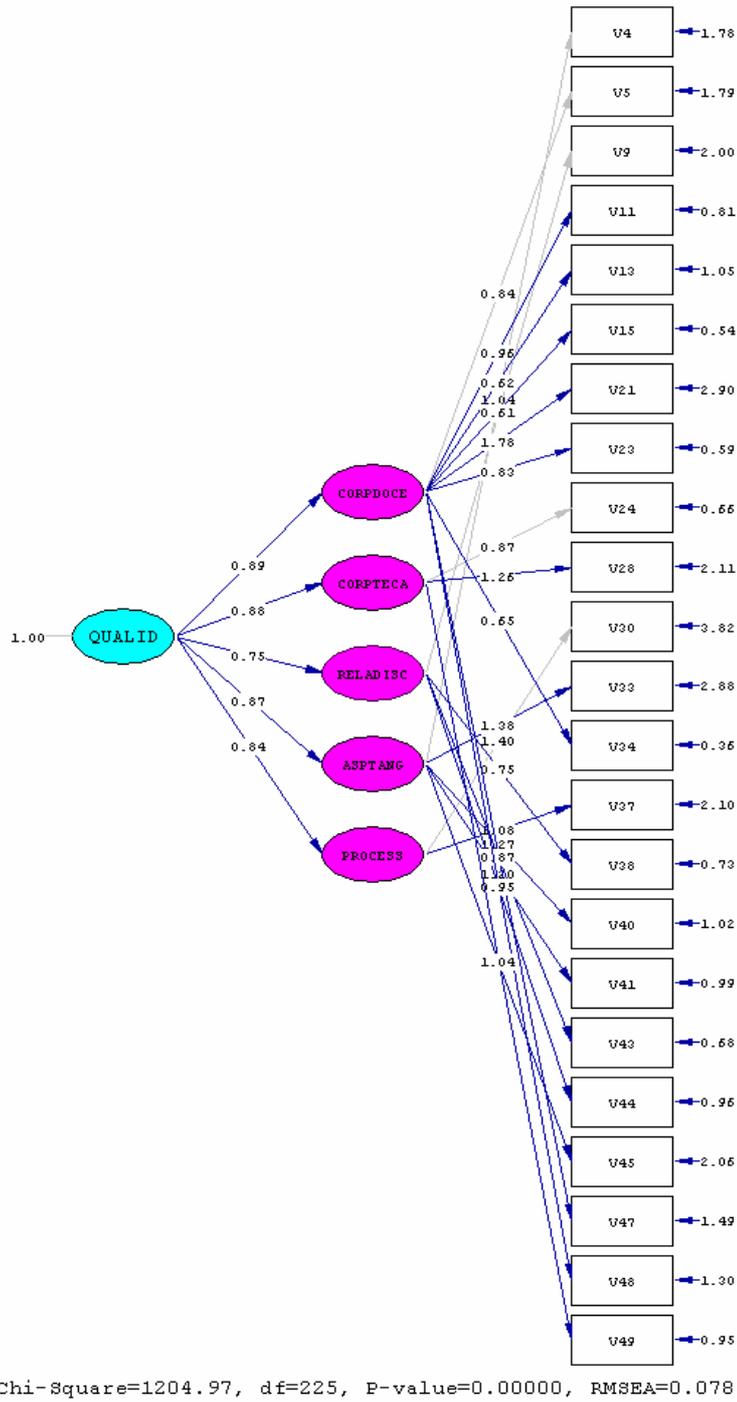


DIAGRAMA 1 – Modelo Integrado Fonte: Programa LISREL®

Quadro 7 – Carga Fatorial Encontradas

Constructos	Γ	Indic. Conf.	Indicadores		
			Código	Descrição	Carga fatorial
Corpo docente	19/2/20080,89	0,89	v5	Os professores não são autoritários, e escutam as solicitações e intervenções dos alunos	0,84
			V11	Os professores sabem comunicar e motivar os alunos	0,96
			V13	Os professores freqüentemente solicitam atividades em grupo	0,62
			V15	Os professores utilizam adequadamente o tempo de aula	0,61
			V21	Os professores demonstram conhecimento da realidade dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem	1,78
			V23	Os professores sabem fazer relação entre a teoria e a prática	0,83
			V34	Os professores estimulam a reflexão e o desenvolvimento da visão crítica	0,65
			V47	Os professores dão atenção aos alunos fora da sala de aula	0,87
			V48	Os professores dominam a matéria que lecionam	0,96
Corpo Técnico administrativo	0,88	0,76	V24	As informações prestadas pelos funcionários são claras e corretas	0,87
			V28	Os funcionários são educados com os alunos	1,26
			V49	Os funcionários costumam cumprir exatamente o que prometem quando solicitados pelos alunos	1,04
Aspectos tangíveis	0,87	0,86	v4	A iluminação das dependências da faculdade é satisfatória	1,04
			v33	A faculdade dispõe de laboratórios com espaço, equipamentos e mobiliário adequados para o aluno	1,38
			v40	A faculdade dispõe de equipamentos modernos	1,27
			v41	A informatização do acervo, bem como os serviços de empréstimo e utilização atendem satisfatoriamente os alunos	1,20
			V45	O site da faculdade é de fácil navegabilidade e sempre está atualizado	1,19
Processo	0,84	0,72	v30	A matrícula e rematrícula são realizadas de maneira fácil e rápida	1,40
			v37	O procedimento de pagamento das mensalidades é realizado de forma que facilite a vida do aluno	1,09
Relacionamento entre discentes	0,75	0,79	V9	Existe respeito entre os alunos	1,29
			v38	Os alunos colaboram para manter a limpeza e conservação da faculdade	0,75
			v43	Há interesse dos alunos na execução dos exercícios e trabalhos solicitados pelos professores	0,72
			v44	Os alunos demonstram interesse em relação às aulas, mantendo a disciplina	0,98

Após obter a estimação com o modelo integrado, foi possível tabular os dados, conforme será demonstrado no quadro 7. Foram obtidas as relações de constructos endógenos com exógenos (Γ), acompanhadas com os respectivos índices de confiabilidade. Em termos de relevância, a ordem dos constructos foi: corpo docente (0,89), corpo técnico administrativo (0,88), aspectos tangíveis (0,87), processo (0,84) e relacionamento entre discentes (0,75). Os resultados obtidos permitem confirmar a hipótese formulada, de que as percepções dos discentes sobre o corpo docente e técnico administrativo, sobre os aspectos tangíveis e sobre a relação entre os discentes explicam a qualidade por eles percebida. Foi possível verificar que a percepção da qualidade é fortemente influenciada pelos relacionamentos, principalmente em relação ao corpo docente e ao corpo técnico administrativo.

Por fim, para obter a confirmação dos ajustes do modelo de equações estruturais, observaram-se os valores de t (t -values) e R^2 , aplicando-se o Método de Máxima Verossimilhança (MLE – Maximum Likelihood Estimation). Os resultados estão apresentados na tabela 14.

Tabela 14 – Modelo Integrado, segundo o MLE – Maximum Likelihood Estimation

Equação estrutural	t	p	R^2
CORPDOCE= 0,885 * QUALID	13,826	0,0640	0,784
CORPOTECA = 0,878 * QUALID	18,423	0,0477	0,771
RELADISC = 0,746 * QUALID	14,733	0,0506	0,556
ASPECTANG = 0,874 * QUALID	15,729	0,0556	0,764
PROCESS = 0,836 * QUALID	13,034	0,0641	0,698

Na tabela 14, constata-se que os valores de t se mostraram muito acima daqueles preconizados por Hair Jr. et al (2005, p. 174), de 1,96, a um nível de significância de 5%. Esta referência foi adotada por permitir considerar a validade do modelo integrado. Os valores de t estimados ficaram acima do indicado, o que revela uma ótima aderência do modelo estrutural, confirmando assim que é possível tirar conclusões dos valores de Gama (Γ) indicados no quadro 7.

Relativamente ao coeficiente de determinação de Pearson (R^2), idealmente devem ser maiores que 0,60 (COOPER; SCHILDLER, 2003). Na tabela 14, nota-se que estes se mostraram acima deste valor. Apenas para o constructo RELADISC o valor obtido foi de 0,556, que se mostra muito aproximado ao valor de referência ideal e assim, também é aceito como adequado. Em síntese os valores obtidos também revelam que o ajuste do modelo integrado é muito bom.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado permitiu responder o problema de pesquisa proposto, sobre a forma como os discentes do curso de Ciências Contábeis percebem os fatores de qualidade nas instituições de ensino superiores privadas pesquisadas, no Estado de São Paulo.

Em relação às razões de escolha do curso de Ciências Contábeis, destacaram-se a localização da instituição (44,7% das respostas), o fato de os discentes já trabalharem na área (44,3%) e a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho (39,9%). É possível inferir que os discentes consideram a proximidade como um facilitador na locomoção para a instituição, e um poupador de tempo. Relativamente à região da Grande São Paulo, a proximidade da instituição é fator preponderante, em função das dificuldades no trânsito, nos transportes coletivos e meios de locomoção. Relativamente à inserção no mercado de trabalho, o resultado alcançado reforça a percepção de que os discentes e egressos dos cursos de Ciências Contábeis possuem alta empregabilidade; entretanto, este resultado merece ser mais bem estudado, o que se constitui uma oportunidade para pesquisas futuras.

O primeiro fator de qualidade percebido foi o corpo docente. Neste, os discentes consideraram o relacionamento com os professores, o domínio dos docentes em relação às disciplinas e conteúdos ministrados, o relacionamento entre a teoria e a prática, a comunicação eficaz e o estímulo à reflexão e a visão crítica. Chama a atenção a importância deste fator de qualidade nas instituições de ensino superior privadas, o que pode servir como uma reflexão para que, ao adotarem seu posicionamento estratégico, essas empresas do setor de serviços valorizem o corpo docente, e não apenas os aspectos tangíveis.

A qualidade do corpo docente revela uma situação interessante, uma vez que o modelo integrado, apresentado no quadro 7, identificou diversos aspectos relativos à capacitação acadêmica, técnica e de relacionamento necessárias ao exercício da docência.

O corpo técnico administrativo foi o segundo fator percebido. Os discentes consideraram importante a educação, o cumprimento do quanto solicitado, a presteza e a correção das informações prestadas. É de supor que esta condição seja ainda mais significativa para alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite.

Relativamente ao terceiro fator, os aspectos tangíveis, os mesmos ficaram em terceiro lugar na percepção dos discentes. É oportuno comentar a importância que muitas instituições de ensino superior dão aos aspectos tangíveis; entretanto, a pesquisa revelou, para os discentes pesquisados, que estes aspectos não são tão valorizados em relação dois primeiros, apontados na classificação obtida para a pesquisa.

Os processos ficaram em quarto lugar. Em relação à ordem de importância representada pela sua classificação, é de supor que as empresas de qualquer natureza devem possuir processos eficientes, que permitam o melhor atendimento aos seus clientes.

Chamou atenção o relacionamento entre os discentes, ainda que o mesmo tenha ficado na quinta posição. Este constructo pode ser mais bem estudado no futuro, pois a construção de relacionamentos sólidos e duradouros pode trazer bons resultados para as pessoas.

Neste trabalho, ajustou-se o modelo teórico original identificado na revisão da literatura. No de Souza, C. C. M. (2006), foi ajustado outro modelo. Em função do exposto, este trabalho também possui uma dimensão preditiva relevante, concorde com o quanto identificado sobre qualidade na prestação de serviços, em especial os de natureza educacional em instituições de ensino superior privadas.

A resposta ao problema de pesquisa permitiu corroborar a hipótese formulada, de que as percepções dos discentes sobre o corpo docente e técnico administrativo, sobre os aspectos tangíveis, sobre os processos e sobre a relação entre os discentes explicam a qualidade por eles percebida.

Os resultados obtidos permitem sugerir a continuidade das pesquisas em relação à qualidade dos serviços oferecida nos cursos de Ciências Contábeis. Além de aprofundar os achados obtidos por esta pesquisa, trabalhos futuros poderão estudar outros aspectos e relacionamentos que afetam a qualidade da oferta destes cursos superiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AICPA – AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS. **Accounting Education Center**. The International Association for Accounting Education and Research (IAAER). 2005. Disponível em : <<http://www.aicpa.org>>. Acesso em: 25.jul. 2006.
- ALBRECHT, K. Vocação para serviços. **HSM Management**. São Paulo, edição especial, p.3-27, mar./abr., 2000.
- _____; BRADFORD, L. J. **Serviços com qualidade**: vantagem competitiva. São Paulo: Makron Books, 1992.
- ARIZA, A. C. Planejamento e ações de marketing. In: COLOMBO, S.S. et al.(Org.).**Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.47.
- BARROS, D. F.; SILVA, R. C. **Entre a autonomia e a competência**: tópicos em administração universitária. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- BATESON, J. G. E; HOFFMAN, D. K. **Marketing de serviços**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social in avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**, Campinas, n. 2, p. 15-32, dez. 1996.
- BOOTH, P.; LUCKETT, P.; MLADENOVIC, R. The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. **Accounting Education**, Oxfordshire, v. 8, n. 4, p. 277-300, Dec.1999.
- BRASIL. **Lei nº 1401**, de 31/07/1951. Inclui, no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 dez. 2006.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 dez. 2006.
- _____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. n. 5.540/68**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- _____. **Resolução CFE nº 3**, de 03/10/1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em:19 dez. 2006.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 10/2004**. Estabelece a nova Grade Curricular do Curso de Ciências Contábeis. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2006.
- CARDIM, P. A. G. Gestão universitária em tempos de mudança. In: COLOMBO, S.S. et al. (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 53-69.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, D.; FAVERO, M.

L. A. (Org.). **Universidade: políticas avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 78-90.

CECCONELLO, A. R. **Identificação e análise dos fatores críticos de sucesso no ensino da Contabilidade para não contadores em cursos de pós-graduação em administração, Lato Sensu**: categoria, MBA, na cidade de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado) – Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado, São Paulo, 2002.

CHRISTOPHER, M. **A logística do marketing**. São Paulo: Futura, 1999.

CODA, R.; SILVA, D. Sua escola e uma excelente escola para se estudar? Descobrimos dimensões da satisfação dos alunos em cursos de administração: uma contribuição metodológica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIACAO DE PROGRAMAS DE POS GRADUCAO EM ADMINISTRACAO, 28., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

CONSELHO FEDERAL CONTABILIDADE - CFC. **Pesquisa nacional do perfil do contabilista brasileiro**. Brasília, abr. 1996. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 23 abr. 2006.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, T. O D. Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, S. S. et al. (Org). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-65.

CUNHA, M. I. **Avaliação no ensino de graduação dos cursos de biblioteconomia/ciência da informação**: diretrizes para a construção de indicadores. São Paulo: Oficina Regional de Trabalho Sul, 2002.

EYNON, G.; HILL, N. T.; STEVENS, K. J. An international comparison of ethical reasoning abilities: accounting students from Ireland and United States. **Journal of Accounting Education**, New York, v. 14, n. 4, p. 10-18, 1996.

GHAURI, P. N.; GRONHAUG, K. **Research methods in business studies**: a practical guide. New York: Prentice Hall, 1995.

GRÖNROOS, C. **Marketing, gerenciamento e serviços**: a competição por serviços na hora da verdade. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARADA, R. S. **O ensino da contabilidade no curso de administração de empresas : a percepção dos docentes da disciplina de contabilidade geral em faculdades localizadas no município de São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

INTERNACIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS - IFAC. **IFAC's International Accounting Education Standards Board**: proposes new guidance on practical experience. Resumo técnico. 04 Jan. 2007. Disponível em: <www.ifac.org>. Acesso em 10 jan. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2003**. Resumo técnico. Disponível em : <www.inep.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2006.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de marketing**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

LEITE, C. E. B. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LOPES, G. P. Missão e os desafios originados do desenvolvimento do ensino superior no mundo e especialmente no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 15., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <www.puccamp.br/institucional/pes/ensino_sup_brasil.asp>. Acesso em: 13 jan. 2007.

LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços**: marketing e gestão. São Paulo: Saraiva, 2001.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MARION, J. C. **O Ensino da contabilidade**: o professor do ensino superior de contabilidade. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 1994.

MARUYAMA, G. M. **Basics of structural equation modeling**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

MIZNE, O. A educação como negócio. In: COLOMBO, S.S. et al, (Org). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 50-98.

MORETTO, C. F. **Ensino superior, escolha e racionalidade**: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MOURA CASTRO, C. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

NAKAGAWA, M. Nossas instituições de ensino superior precisam de um modelo de governança educacional compatível com a missão, visão estratégica de negócio e sistema de crenças e valores. **Boletim do CRC-SP**, São Paulo, v. 37, n. 163, p. 70-74, jun./ago. 2007. Disponível em: <http://www.crcsp.org.br/portal_novo/publicacoes/boletim/boletins/boletim163.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2007.

NASCIMENTO NETO, R. V. Impacto da adoção da internet em pesquisas empíricas: comparações entre metodologias de aplicação de questionários. In: ENCONTRO

NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

NEVES, A. B.; RAMOS, C. F. A imagem das instituições de ensino superior e a qualidade do ensino de graduação: a percepção dos acadêmicos dos cursos de administração. **Revista de Economia e Administração**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 26-42, jan./mar. 2002.

PAISEY, C. Teaching resources. **Accounting Education**, Oxfordshire, v. 13, n. 1, p. 123-130, Mar. 2004.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____ et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, São Paulo, Edição 30 anos de Doutorado, p. 19-32, jun. 2007.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2001.

PLENS, M.; BRIGHENTI, I. O que fazem as melhores escolas de administração. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2002. 1 CD-ROM.

SCHWARTZMAN, J. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 33-39.

SINGH, S.; SIRDESHMUKH, D. Agency and trust mechanisms in consumer satisfaction and loyalty judgments. **Journal of the Academy of Marketing Science**, New York, v. 28, n. 1, p. 22-26, 2000.

SOUZA, C. C. M. **Fatores de qualidade percebidos pelos discentes de cursos de administração de empresas** : um estudo sobre as relações da causalidade através da modelagem de equações estruturais. 2006. Dissertação (Mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2006.

SOUZA, P. R. **Avaliação a serviço da qualidade educativa**. out. 2005. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php/recid=44>>. Acesso em: 05 dez. 2006.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

THORNE, L. Refocusing ethics education in accounting: an examination of accounting students' tendency to use their cognitive moral capability. **Journal Accounting Education**, New York, v. 19, n. 3, p. 34-56, 2001.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. **Higher education in the twenty-first century:** vision and action. Oct. 1996.
Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 28 jan. 2007.

ZEITHAML, V. A., BITNER, M. J. **Marketing de serviços:**a empresa com foco no cliente. Porto Alegre: Bookman , 2003.

_____; PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L. Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations. **The Free Press**, New York, v. 1, n. 4, p. 4-13, 1990.

ANEXOS

Anexo 1 – questionário de pesquisa

Esta pesquisa é de cunho acadêmico e ao respondê-la você estará contribuindo para melhorar o ensino do Brasil. Por favor leia atentamente cada uma das assertivas a seguir e assinale o campo correspondente à nota que agrega mais o seu grau de concordância e discordância . Sendo 1 a menor nota e 5 a maior nota.

Questionário	1	2	3	4	5
01 - A faculdade dispõe de biblioteca com livros e periódicos atualizados.					
02 - Os professores sabem lidar com situações de incerteza em sala de aula.					
03 - Os professores estimulam a busca de novos conhecimentos					
04 - A iluminação das dependências da faculdade é satisfatória.					
05 - Os professores não são autoritários e escutam as solicitações e intervenções dos alunos.					
06 - Os banheiros estão sempre organizados e limpos.					
07 - A localização da faculdade é de fácil acesso.					
08 - O histórico escolar, abono de faltas, carteirinhas, atestados e dispensas são de fácil solicitação.					
09 - Existe respeito entre os alunos.					
10 - Há rapidez no atendimento prestado pelos funcionários.					
11 - Os professores sabem comunicar e motivar os alunos.					
12 - A faculdade dispõe de equipamentos audiovisuais suficientes.					
13 - Os professores freqüentemente solicitam atividades em grupo.					
14 - As atividades e eventos desenvolvidos pelas várias entidades/departamentos da faculdade são amplamente divulgadas aos alunos.					
15 - Os professores utilizam adequadamente o tempo da aula.					
16 - A alimentação oferecida pela lanchonete é adequada.					
17 - Os professores têm postura amigável com os alunos.					
18 - O valor pago nas mensalidades é justo.					
19 - Os funcionários estão sempre dispostos a ajudar os alunos na suas solicitações.					
20 - Procuo manter elevada freqüência, assistindo regularmente as aulas do curso.					
21 - Os professores demonstram conhecimento da realidade dos alunos, facilitando o processo de aprendizagem					
22 - Os espaços destinados aos alunos favorecem a integração.					
23 - Os professores sabem fazer relação entre a teoria e a prática.					
24 - As informações prestadas pelos funcionários são claras e corretas.					
25 - Há integração entre os professores das diferentes disciplinas do curso, garantindo que as tarefas (trabalhos, provas, pesquisas) sejam adequadamente dimensionadas à carga horária.					
26 - O prédio da faculdade é bem cuidado e conservado					
27 - As salas de aula estão sempre organizadas e limpas.					
28 - Os funcionários são educados com os alunos.					
29 - Os funcionários demonstram interesse em resolver todo problema acadêmico que acontece.					
30 - A matrícula e rematrícula são realizadas de maneira fácil e rápida.					
31 - A lanchonete da faculdade é limpa.					
32 - Os funcionários têm conhecimento suficiente para responder às perguntas dos alunos.					
33 - A faculdade dispõe de laboratórios com espaço, equipamentos e mobiliário adequados para o aluno.					
34 - Os professores estimulam a reflexão e o desenvolvimento de visão critica.					
35 - Os professores são atualizados e estudiosos.					

36 - Os professores demonstram interesse em ajudar os alunos com problemas de aprendizado.					
37 - O procedimento para pagamento das mensalidades é realizado de forma que facilite a vida do aluno.					
38 - Os alunos colaboram para manter a limpeza e conservação da faculdade.					
39 - A segurança das dependências da faculdade é satisfatória.					
40 - A faculdade dispõe de equipamentos modernos.					
41 - A informatização do acervo, bem como os serviços de empréstimo e utilização atendem satisfatoriamente os alunos.					
42 - A ventilação das dependências é suficiente.					
43 - Há interesse dos alunos na execução dos exercícios e trabalhos solicitados pelos professores.					
44 - Os alunos demonstram interesse e atenção durante as aulas, mantendo a disciplina.					
45 - O site da faculdade é de fácil navegabilidade e sempre está atualizado.					
46 - Os professores estimulam a participação dos alunos em sala de aula.					
47 - Os professores dão atenção aos alunos fora da sala de aula.					
48 - Os professores dominam a matéria que lecionam.					
49 - Os funcionários costumam cumprir exatamente o que prometem quando solicitados pelos alunos.					
50 - O convívio com meus colegas de sala e outros alunos contribui para meu crescimento pessoal.					
51 - Na faculdade existem boas oportunidades para integração e cooperação entre os alunos.					
52 - Os alunos têm facilidade para obter as informações sobre as regras e normas da faculdade.					

II – Caracterização do Entrevistado

Q1 – Sexo

Feminino Masculino

Q2 - Faixa etária:

até 18 anos entre 19 e 21 anos entre 22 e 25 anos
 entre 26 e 30 anos entre 31 e 40 anos acima de 41 anos

Q3 - Qual ano/ semestre está cursando atualmente?

2º ano ou 3º/ 4º semestre 3º ano ou 5º/ 6º semestre 4º ano ou 7º/8º semestre

Q4 – Qual a escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

1º grau incompleto 1º grau completo
 2º grau incompleto 2º grau completo
 3º grau incompleto 3º grau completo
 Especialista Mestrado ou doutorado

Q5 – Qual a Renda Familiar em sua residência? Somado todas as receitas:

até R\$ 900,00 R\$ 900,01 a R\$ 1.800,00
 R\$1.800,01 a R\$ 4.500,00 R\$ 4.500,01 a R\$ 6.000,00
 Mais de R\$ 6.000,00

Q6 – Qual o principal motivo da sua escolha pelo curso de Ciências Contábeis?

Trabalhar na área Preço Mercado de Trabalho

Grade curricular Indicação de parentes ou amigos

Q7 – Porque você escolheu essa Instituição de Ensino?

Corpo Docente Preço Localização da faculdade

Grade curricular Indicação de parentes ou amigos

Q8 – Já cursou outro curso de Ensino Superior?

Sim Não

Se sim, qual: _____.

Q9- Você trabalha?

Sim Não

Q10- Qual a cidade que você reside?

_____.

Q11 – Qual Instituição de Ensino você estuda?

_____.

Anexo 2 – Relatórios de dados obtidos do sistema Lisrel

DATE: 7/ 4/2007
TIME: 15:12

LISREL 8.54

BY

Karl G. Jöreskog and Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2002
Use of this program is subject to the terms specified in the
Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file **C:\Documents and Settings\Dirceu\Desktop\RINA\simplis rina ml1.spj**:

Observed Variables: V1 - V52
Correlation Matrix from file Mmrina
Sample Size: 725
Latent Variables: CORPDOCENT CORPTECADM RELADISC ASPTANG PROCESS QUALID

Relationships:
V34 V13 V21 V11 V5 V23 V48 V15 V47=CORPDOCENT
V49 V24 V28=CORPTECADM
V38 V9 V44 V43=RELADISC
V37 V30= PROCESS
V4 V40 V41 V33 V45=ASPTANG

CORPDOCENT=QUALID
CORPTECADM=QUALID
RELADISC=QUALID
PROCESS=QUALID
ASPTANG=QUALID

Options: ND=3 RS ME=ML ADD=OFF IT=500 MI
path diagram
END OF PROBLEM
6.6in.02in

Sample Size = 725

!RINA SEM FULL

Covariance Matrix

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	2.872					
V5	0.995	2.499				
V9	1.089	1.163	3.651			
V11	0.817	0.986	0.883	1.725		
V13	0.693	0.591	0.379	0.570	1.436	
V15	0.554	0.463	0.687	0.614	0.430	0.910
V21	1.450	1.238	1.361	1.960	1.130	0.888
V23	0.621	0.600	0.683	0.753	0.615	0.558
V24	0.542	0.756	0.799	0.626	0.376	0.501
V28	1.269	0.906	1.437	0.938	0.563	0.672
V30	1.058	0.821	0.885	1.006	0.650	0.622
V33	1.240	0.485	1.486	1.099	0.471	0.763
V34	0.543	0.493	0.466	0.575	0.441	0.381
V37	0.864	0.987	1.092	0.890	0.661	0.429
V38	0.532	0.494	0.933	0.377	0.296	0.276
V40	1.417	0.792	1.151	0.870	0.520	0.604
V41	1.184	0.507	1.024	0.865	0.433	0.578
V43	0.608	0.451	0.809	0.363	0.415	0.219
V44	0.705	0.582	1.308	0.570	0.241	0.501
V45	1.069	0.650	1.150	0.916	0.387	0.564
V47	1.000	0.972	0.839	0.847	0.424	0.442
V48	0.949	0.743	1.037	0.792	0.496	0.571
V49	0.983	0.660	0.924	0.659	0.293	0.554

Covariance Matrix (continued)

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	6.059					
V23	1.611	1.272				
V24	1.139	0.592	1.416			
V28	1.642	0.572	1.074	3.696		
V30	1.645	1.005	1.242	1.271	5.782	
V33	1.883	0.890	0.947	1.657	0.875	4.776
V34	1.182	0.545	0.433	0.556	0.665	0.709
V37	1.802	0.733	0.725	1.026	1.520	0.822
V38	0.825	0.374	0.485	0.804	0.492	0.774
V40	1.446	0.706	0.746	1.262	1.195	1.667
V41	1.837	0.616	0.786	1.353	1.316	1.736
V43	1.004	0.371	0.342	0.514	0.338	0.636
V44	0.974	0.535	0.373	0.778	0.753	1.208
V45	1.425	0.726	0.629	1.197	1.379	1.614
V47	1.466	0.631	0.665	0.913	1.044	1.153
V48	1.576	0.778	0.544	0.840	1.197	1.202
V49	1.329	0.691	0.930	1.266	1.005	1.354

Covariance Matrix (continued)

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	0.774					
V37	0.486	3.273				
V38	0.273	0.656	1.290			
V40	0.529	0.840	0.784	2.638		
V41	0.662	0.731	0.542	1.549	2.418	
V43	0.339	0.444	0.606	0.673	0.528	1.198
V44	0.381	0.465	0.686	0.908	0.774	0.750
V45	0.452	1.105	0.532	1.670	1.359	0.504
V47	0.556	0.699	0.277	0.917	0.964	0.418
V48	0.717	0.976	0.465	0.909	0.884	0.599
V49	0.582	0.638	0.454	0.907	1.053	0.299

Covariance Matrix (continued)

V44	V45	V47	V48	V49
-----	-----	-----	-----	-----

V44	1.911				
V45	0.929	3.476			
V47	0.494	1.147	2.247		
V48	0.789	1.049	0.850	2.207	
V49	0.535	1.049	0.930	0.873	2.018

IRINA SEM FULL

Number of Iterations = 29

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Measurement Equations

V4 = 1.043*ASPTANG, Errorvar.= 1.783 , R² = 0.379
(0.103)
17.281

V5 = 0.840*CORPDOCE, Errorvar.= 1.793 , R² = 0.282
(0.0986)
18.192

V9 = 1.287*RELADISC, Errorvar.= 1.995 , R² = 0.453
(0.131)
15.240

V11 = 0.957*CORPDOCE, Errorvar.= 0.810 , R² = 0.531
(0.0699) (0.0487)
13.686 16.616

V13 = 0.623*CORPDOCE, Errorvar.= 1.048 , R² = 0.270
(0.0561) (0.0575)
11.099 18.242

V15 = 0.609*CORPDOCE, Errorvar.= 0.539 , R² = 0.408
(0.0480) (0.0307)
12.692 17.565

V21 = 1.778*CORPDOCE, Errorvar.= 2.897 , R² = 0.522
(0.131) (0.174)
13.625 16.700

V23 = 0.828*CORPDOCE, Errorvar.= 0.586 , R² = 0.539
(0.0602) (0.0355)
13.744 16.532

V24 = 0.870*CORPTECA, Errorvar.= 0.660 , R² = 0.534
(0.0463)
14.261

V28 = 1.260*CORPTECA, Errorvar.= 2.109 , R² = 0.429
(0.0801) (0.132)
15.719 15.971

V30 = 1.402*PROCESS, Errorvar.= 3.817 , R² = 0.340
(0.268)
14.231

V33 = 1.377*ASPTANG, Errorvar.= 2.880 , R² = 0.397
(0.0989) (0.168)
13.928 17.143

V34 = 0.646*CORPDOCE, Errorvar.= 0.357 , R² = 0.539

(0.0470) (0.0216)
13.746 16.529

V37 = 1.085*PROCESS, Errorvar.= 2.097 , R² = 0.359

(0.100) (0.153)
10.797 13.673

V38 = 0.752*RELADISC, Errorvar.= 0.725 , R² = 0.438

(0.0517) (0.0469)
14.549 15.475

V40 = 1.273*ASPTANG, Errorvar.= 1.016 , R² = 0.615

(0.0782) (0.0707)
16.276 14.383

V41 = 1.196*ASPTANG, Errorvar.= 0.986 , R² = 0.592

(0.0744) (0.0666)
16.080 14.810

V43 = 0.721*RELADISC, Errorvar.= 0.678 , R² = 0.434

(0.0497) (0.0437)
14.494 15.537

V44 = 0.977*RELADISC, Errorvar.= 0.957 , R² = 0.499

(0.0640) (0.0662)
15.268 14.461

V45 = 1.191*ASPTANG, Errorvar.= 2.057 , R² = 0.408

(0.0846) (0.121)
14.077 17.052

V47 = 0.871*CORPDOCE, Errorvar.= 1.488 , R² = 0.338

(0.0728) (0.0829)
11.965 17.945

V48 = 0.955*CORPDOCE, Errorvar.= 1.295 , R² = 0.413

(0.0749) (0.0739)
12.744 17.531

V49 = 1.035*CORPTECA, Errorvar.= 0.947 , R² = 0.531

(0.0600) (0.0661)
17.258 14.324

Structural Equations

CORPDOCE = 0.885*QUALID, Errorvar.= 0.216 , R² = 0.784

(0.0640) (0.0389)
13.826 5.547

CORPTECA = 0.878*QUALID, Errorvar.= 0.229 , R² = 0.771

(0.0477) (0.0424)
18.423 5.402

RELADISC = 0.746*QUALID, Errorvar.= 0.444 , R² = 0.556

(0.0506) (0.0581)
14.733 7.634

ASPTANG = 0.874*QUALID, Errorvar.= 0.236 , R² = 0.764

(0.0556) (0.0394)
15.729 5.990

PROCESS = 0.836*QUALID, Errorvar.= 0.302 , R² = 0.698

(0.0641) (0.0904)
13.034 3.336

Correlation Matrix of Independent Variables

QUALID
1.000

Covariance Matrix of Latent Variables

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS	QUALID
CORPDOCE	1.000					
CORPTECA	0.778	1.000				
RELADISC	0.660	0.655	1.000			
ASPTANG	0.774	0.768	0.652	1.000		
PROCESS	0.740	0.734	0.623	0.731	1.000	
QUALID	0.885	0.878	0.746	0.874	0.836	1.000

Goodness of Fit Statistics

Chi-quadrado Normado ($\chi^2/df = 4.26$)

Degrees of Freedom = 225

Minimum Fit Function Chi-Square = 959.639 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 904.975 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 979.975

90 Percent Confidence Interval for NCP = (874.952 ; 1092.493)

Minimum Fit Function Value = 1.740

Population Discrepancy Function Value (F0) = 1.354

90 Percent Confidence Interval for F0 = (1.208 ; 1.509)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.0776

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0733 ; 0.0819)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.000

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 1.805

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (1.660 ; 1.961)

ECVI for Saturated Model = 0.762

ECVI for Independence Model = 32.581

Chi-Square for Independence Model with 253 Degrees of Freedom = 23542.467

Independence AIC = 23588.467

Model AIC = 1306.975

Saturated AIC = 552.000

Independence CAIC = 23716.949

Model CAIC = 1591.870

Saturated CAIC = 2093.783

Normed Fit Index (NFI) = 0.946

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.950

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.842

Comparative Fit Index (CFI) = 0.956

Incremental Fit Index (IFI) = 0.956

Relative Fit Index (RFI) = 0.940

Critical N (CN) = 160.366

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.136

Standardized RMR = 0.0527

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.974

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.945

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.712

!RINA SEM FULL

Fitted Covariance Matrix

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	2.872					
V5	0.679	2.499				
V9	0.875	0.714	3.651			
V11	0.773	0.804	0.813	1.725		
V13	0.503	0.523	0.529	0.596	1.436	
V15	0.492	0.512	0.517	0.583	0.379	0.910
V21	1.436	1.494	1.511	1.701	1.108	1.083
V23	0.669	0.696	0.703	0.792	0.516	0.504
V24	0.697	0.568	0.733	0.647	0.421	0.412
V28	1.009	0.823	1.062	0.937	0.610	0.597
V30	1.068	0.871	1.124	0.992	0.646	0.631
V33	1.437	0.895	1.155	1.020	0.664	0.649
V34	0.522	0.543	0.549	0.618	0.402	0.393
V37	0.827	0.674	0.870	0.768	0.500	0.489
V38	0.511	0.417	0.967	0.475	0.309	0.302
V40	1.329	0.828	1.068	0.943	0.614	0.600
V41	1.248	0.778	1.004	0.886	0.577	0.564
V43	0.490	0.400	0.927	0.455	0.296	0.290
V44	0.664	0.542	1.257	0.617	0.402	0.393
V45	1.243	0.775	0.999	0.882	0.574	0.562
V47	0.703	0.732	0.740	0.833	0.543	0.530
V48	0.771	0.802	0.811	0.914	0.595	0.581
V49	0.829	0.676	0.872	0.770	0.501	0.490

Fitted Covariance Matrix (continued)

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	6.059					
V23	1.472	1.272				
V24	1.202	0.560	1.416			
V28	1.742	0.811	1.096	3.696		
V30	1.844	0.859	0.894	1.296	5.782	
V33	1.895	0.883	0.919	1.332	1.410	4.776
V34	1.149	0.535	0.437	0.633	0.670	0.689
V37	1.427	0.664	0.692	1.003	1.520	1.091
V38	0.883	0.411	0.428	0.620	0.657	0.675
V40	1.753	0.816	0.850	1.232	1.304	1.754
V41	1.647	0.767	0.799	1.157	1.225	1.648
V43	0.846	0.394	0.411	0.595	0.629	0.647
V44	1.147	0.534	0.556	0.806	0.853	0.877
V45	1.640	0.763	0.795	1.152	1.220	1.640
V47	1.549	0.721	0.589	0.853	0.903	0.928
V48	1.698	0.791	0.646	0.935	0.990	1.018
V49	1.431	0.667	0.900	1.304	1.065	1.094

Fitted Covariance Matrix (continued)

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	0.774					
V37	0.519	3.273				
V38	0.321	0.508	1.290			
V40	0.637	1.009	0.624	2.638		
V41	0.598	0.948	0.586	1.524	2.418	
V43	0.307	0.487	0.542	0.598	0.562	1.198
V44	0.417	0.660	0.734	0.811	0.762	0.704
V45	0.596	0.944	0.584	1.517	1.425	0.560
V47	0.563	0.699	0.432	0.859	0.807	0.414
V48	0.617	0.766	0.474	0.941	0.884	0.454
V49	0.520	0.824	0.510	1.012	0.951	0.489

Fitted Covariance Matrix (continued)

	V44	V45	V47	V48	V49
V44	1.911				
V45	0.759	3.476			
V47	0.562	0.803	2.247		
V48	0.616	0.880	0.832	2.207	
V49	0.662	0.947	0.701	0.769	2.018

Fitted Residuals

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	0.000					
V5	0.316	0.000				
V9	0.214	0.449	0.000			
V11	0.044	0.182	0.071	0.000		
V13	0.190	0.067	-0.150	-0.026	0.000	
V15	0.062	-0.048	0.170	0.032	0.051	0.000
V21	0.014	-0.256	-0.149	0.259	0.022	-0.195
V23	-0.048	-0.096	-0.020	-0.040	0.099	0.054
V24	-0.155	0.187	0.066	-0.021	-0.045	0.089
V28	0.260	0.083	0.375	0.001	-0.047	0.075
V30	-0.010	-0.050	-0.238	0.014	0.004	-0.009
V33	-0.196	-0.411	0.331	0.079	-0.193	0.114
V34	0.021	-0.050	-0.083	-0.044	0.039	-0.012
V37	0.037	0.313	0.222	0.123	0.161	-0.060
V38	0.021	0.077	-0.034	-0.098	-0.013	-0.026
V40	0.088	-0.036	0.083	-0.073	-0.094	0.003
V41	-0.064	-0.271	0.021	-0.021	-0.144	0.014
V43	0.118	0.051	-0.119	-0.092	0.118	-0.071
V44	0.041	0.040	0.051	-0.047	-0.161	0.109
V45	-0.174	-0.125	0.151	0.033	-0.188	0.003
V47	0.297	0.241	0.099	0.014	-0.119	-0.088
V48	0.178	-0.060	0.226	-0.121	-0.099	-0.011
V49	0.153	-0.016	0.051	-0.111	-0.209	0.064

Fitted Residuals (continued)

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	0.000					
V23	0.139	0.000				
V24	-0.064	0.032	0.000			
V28	-0.100	-0.239	-0.021	0.000		
V30	-0.199	0.146	0.348	-0.025	0.000	
V33	-0.012	0.008	0.028	0.326	-0.535	0.000
V34	0.033	0.010	-0.004	-0.077	-0.005	0.020
V37	0.375	0.069	0.032	0.023	0.000	-0.269
V38	-0.057	-0.037	0.056	0.184	-0.164	0.099
V40	-0.306	-0.110	-0.104	0.031	-0.109	-0.087
V41	0.191	-0.151	-0.013	0.196	0.091	0.089
V43	0.158	-0.023	-0.068	-0.080	-0.291	-0.011
V44	-0.173	0.001	-0.183	-0.028	-0.100	0.331
V45	-0.214	-0.038	-0.166	0.045	0.160	-0.026
V47	-0.082	-0.090	0.076	0.060	0.141	0.225
V48	-0.122	-0.013	-0.102	-0.096	0.207	0.184
V49	-0.102	0.024	0.029	-0.039	-0.060	0.259

Fitted Residuals (continued)

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	0.000					
V37	-0.033	0.000				
V38	-0.048	0.148	0.000			
V40	-0.108	-0.169	0.160	0.000		
V41	0.063	-0.217	-0.045	0.025	0.000	

V43	0.031	-0.043	0.064	0.075	-0.034	0.000
V44	-0.036	-0.195	-0.048	0.097	0.012	0.046
V45	-0.144	0.161	-0.052	0.153	-0.067	-0.055
V47	-0.007	0.000	-0.155	0.058	0.158	0.004
V48	0.100	0.209	-0.009	-0.032	0.000	0.145
V49	0.062	-0.186	-0.056	-0.105	0.102	-0.190

Fitted Residuals (continued)

	V44	V45	V47	V48	V49
V44	0.000				
V45	0.171	0.000			
V47	-0.068	0.344	0.000		
V48	0.173	0.169	0.018	0.000	
V49	-0.127	0.102	0.229	0.105	0.000

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.535
 Median Fitted Residual = 0.000
 Largest Fitted Residual = 0.449

Stemleaf Plot

```

- 5|3
- 4|
- 4|1
- 3|
- 3|1
- 2|9776
- 2|4421100
- 1|999999877776666555
- 1|443322221111000000000
- 0|99999888877776666665555555555
- 0|44444444333333332222221111111111100000000000000000000000000000000
0|11111122222233333333344444
0|5555556666667777888889999
1|000000011222444
1|555556666677778888999
2|011122334
2|666
3|0123334
3|578
4|
4|5

```

Standardized Residuals

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	--					
V5	4.192	--				
V9	2.405	5.140	--			
V11	0.825	4.491	1.126	--		
V13	3.295	1.386	-2.254	-0.826	--	
V15	1.456	-1.415	3.447	1.460	1.945	--
V21	0.139	-3.332	-1.265	5.371	0.373	-4.740
V23	-1.043	-2.794	-0.381	-1.835	3.752	2.917
V24	-3.264	3.926	1.186	-0.654	-1.247	3.398
V28	3.150	1.015	3.891	0.017	-0.744	1.654
V30	-0.092	-0.465	-1.888	0.195	0.044	-0.158
V33	-2.628	-4.258	2.914	1.154	-2.629	2.101
V34	0.590	-1.867	-1.991	-2.596	1.882	-0.866
V37	0.461	3.898	2.360	2.235	2.626	-1.355

V38	0.395	1.464	-1.036	-2.591	-0.327	-0.895
V40	2.249	-0.581	1.139	-1.702	-1.964	0.093
V41	-1.622	-4.446	0.293	-0.499	-3.097	0.429
V43	2.286	1.020	-3.741	-2.534	3.075	-2.497
V44	0.648	0.653	1.461	-1.073	-3.411	3.122
V45	-2.765	-1.530	1.570	0.576	-3.008	0.058
V47	4.274	4.192	1.234	0.378	-2.696	-2.866
V48	2.704	-1.128	2.959	-3.619	-2.448	-0.381
V49	2.694	-0.276	0.770	-2.856	-4.784	2.023

Standardized Residuals (continued)

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	--					
V23	3.393	--				
V24	-1.036	1.171	--			
V28	-0.924	-4.917	-0.702	--		
V30	-1.429	2.339	5.323	-0.213	--	
V33	-0.094	0.132	0.455	3.098	-3.892	--
V34	1.031	0.683	-0.205	-2.026	-0.112	0.445
V37	3.622	1.470	0.668	0.267	--	-2.624
V38	-0.807	-1.150	1.686	3.185	-2.171	1.462
V40	-3.770	-3.009	-2.862	0.470	-1.296	-1.755
V41	2.402	-4.223	-0.367	3.085	1.102	1.782
V43	2.303	-0.736	-2.115	-1.441	-3.982	-0.164
V44	-2.077	0.019	-4.688	-0.415	-1.130	4.136
V45	-1.958	-0.761	-3.249	0.509	1.374	-0.327
V47	-1.189	-2.899	1.743	0.791	1.430	2.533
V48	-1.918	-0.442	-2.487	-1.352	2.248	2.194
V49	-1.388	0.727	1.721	-1.060	-0.767	3.583

Standardized Residuals (continued)

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	--					
V37	-0.897	--				
V38	-1.900	2.611	--			
V40	-3.771	-2.709	3.634	--		
V41	2.268	-3.543	-1.047	1.043	--	
V43	1.282	-0.783	3.320	1.757	-0.832	--
V44	-1.217	-2.939	-2.227	1.906	0.250	2.203
V45	-3.726	1.856	-0.896	3.677	-1.596	-0.994
V47	-0.291	0.000	-3.224	1.016	2.824	0.085
V48	4.522	3.047	-0.205	-0.594	0.002	3.276
V49	2.396	-3.189	-1.392	-2.405	2.391	-4.909

Standardized Residuals (continued)

	V44	V45	V47	V48	V49
V44	--				
V45	2.515	--			
V47	-1.191	4.578	--		
V48	3.216	2.369	0.376	--	
V49	-2.718	1.665	4.397	2.143	--

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -4.917
Median Standardized Residual = 0.000
Largest Standardized Residual = 5.371

Stemleaf Plot

-4|998774320
 -3|9887765433222100
 -2|99999887776666655544322110000
 -1|9999887665444444332221111100000
 0|999998888877776655444433322221110000000000000000000000000
 0|1111123334444445555666777888
 1|000001112222344455555677777889999
 2|01122223333444444556677899
 3|00111112233344466678999
 4|12234556
 5|134

Largest Negative Standardized Residuals

Residual for **V21** and **V5** -3.332
 Residual for **V21** and **V15** -4.740
 Residual for **V23** and **V5** -2.794
 Residual for **V24** and **V4** -3.264
 Residual for **V28** and **V23** -4.917
 Residual for **V33** and **V4** -2.628
 Residual for **V33** and **V5** -4.258
 Residual for **V33** and **V13** -2.629
 Residual for **V33** and **V30** -3.892
 Residual for **V34** and **V11** -2.596
 Residual for **V37** and **V33** -2.624
 Residual for **V38** and **V11** -2.591
 Residual for **V40** and **V21** -3.770
 Residual for **V40** and **V23** -3.009
 Residual for **V40** and **V24** -2.862
 Residual for **V40** and **V34** -3.771
 Residual for **V40** and **V37** -2.709
 Residual for **V41** and **V5** -4.446
 Residual for **V41** and **V13** -3.097
 Residual for **V41** and **V23** -4.223
 Residual for **V41** and **V37** -3.543
 Residual for **V43** and **V9** -3.741
 Residual for **V43** and **V30** -3.982
 Residual for **V44** and **V13** -3.411
 Residual for **V44** and **V24** -4.688
 Residual for **V44** and **V37** -2.939
 Residual for **V45** and **V4** -2.765
 Residual for **V45** and **V13** -3.008
 Residual for **V45** and **V24** -3.249
 Residual for **V45** and **V34** -3.726
 Residual for **V47** and **V13** -2.696
 Residual for **V47** and **V15** -2.866
 Residual for **V47** and **V23** -2.899
 Residual for **V47** and **V38** -3.224
 Residual for **V48** and **V11** -3.619
 Residual for **V49** and **V11** -2.856
 Residual for **V49** and **V13** -4.784
 Residual for **V49** and **V37** -3.189
 Residual for **V49** and **V43** -4.909
 Residual for **V49** and **V44** -2.718

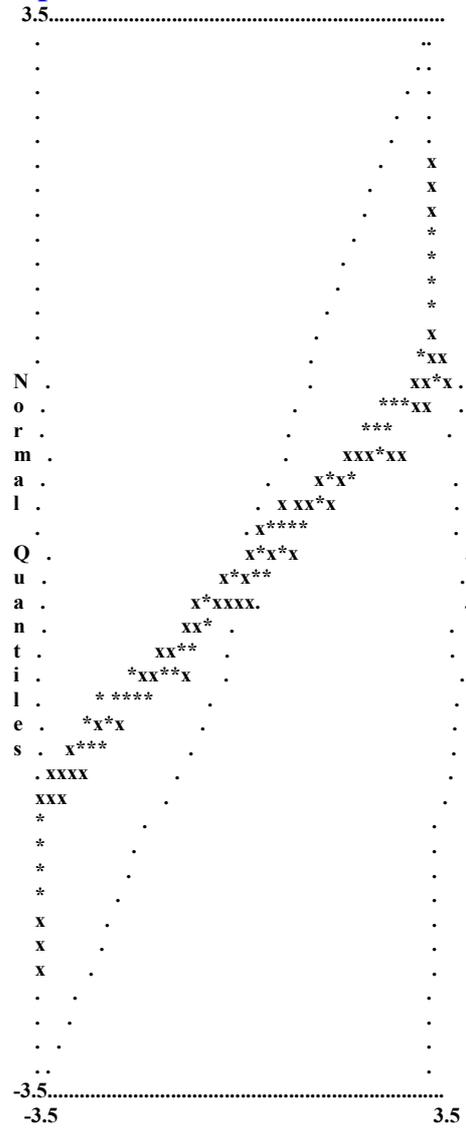
Largest Positive Standardized Residuals

Residual for **V5** and **V4** 4.192
 Residual for **V9** and **V5** 5.140
 Residual for **V11** and **V5** 4.491
 Residual for **V13** and **V4** 3.295
 Residual for **V15** and **V9** 3.447
 Residual for **V21** and **V11** 5.371

Residual for	V23	and	V13	3.752
Residual for	V23	and	V15	2.917
Residual for	V23	and	V21	3.393
Residual for	V24	and	V5	3.926
Residual for	V24	and	V15	3.398
Residual for	V28	and	V4	3.150
Residual for	V28	and	V9	3.891
Residual for	V30	and	V24	5.323
Residual for	V33	and	V9	2.914
Residual for	V33	and	V28	3.098
Residual for	V37	and	V5	3.898
Residual for	V37	and	V13	2.626
Residual for	V37	and	V21	3.622
Residual for	V38	and	V28	3.185
Residual for	V38	and	V37	2.611
Residual for	V40	and	V38	3.634
Residual for	V41	and	V28	3.085
Residual for	V43	and	V13	3.075
Residual for	V43	and	V38	3.320
Residual for	V44	and	V15	3.122
Residual for	V44	and	V33	4.136
Residual for	V45	and	V40	3.677
Residual for	V47	and	V4	4.274
Residual for	V47	and	V5	4.192
Residual for	V47	and	V41	2.824
Residual for	V47	and	V45	4.578
Residual for	V48	and	V4	2.704
Residual for	V48	and	V9	2.959
Residual for	V48	and	V34	4.522
Residual for	V48	and	V37	3.047
Residual for	V48	and	V43	3.276
Residual for	V48	and	V44	3.216
Residual for	V49	and	V4	2.694
Residual for	V49	and	V33	3.583
Residual for	V49	and	V47	4.397

!RINA SEM FULL

Qplot of Standardized Residuals



!RINA SEM FULL

Modification Indices and Expected Change

The Modification Indices Suggest to Add the

Path to	from	Decrease in Chi-Square	New Estimate
V4	CORPDOCE	12.1	0.38
V5	RELADISC	10.1	0.28
V9	CORPTECA	15.0	0.43
V13	CORPTECA	13.5	-0.32
V13	ASPTANG	8.3	-0.23
V15	CORPTECA	13.5	0.24
V23	ASPTANG	11.3	-0.22
V24	ASPTANG	16.8	-0.39
V24	PROCESS	11.3	0.37
V28	ASPTANG	12.3	0.52
V30	RELADISC	13.3	-0.60

V33	CORPTECA	10.6	0.51
V33	RELADISC	8.1	0.33
V37	CORPDOCE	14.3	0.79
V37	ASPTANG	9.3	-0.61
V40	CORPDOCE	19.7	-0.44
V40	CORPTECA	17.6	-0.46
V40	PROCESS	12.0	-0.41
V43	CORPTECA	12.1	-0.22
V44	CORPTECA	10.9	-0.27
V47	CORPTECA	17.3	0.44
V47	ASPTANG	25.9	0.50
V48	RELADISC	16.3	0.31
V48	PROCESS	12.0	0.39
V49	RELADISC	10.8	-0.26
V49	PROCESS	9.8	-0.41

Modification Indices for LAMBDA-Y

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
V4	12.073	2.994	3.437	--	4.621
V5	--	5.252	10.130	2.415	3.942
V9	4.189	14.989	--	4.368	6.918
V11	--	3.766	4.343	0.038	0.006
V13	--	13.484	2.656	8.280	0.301
V15	--	13.518	3.352	3.647	0.013
V21	--	3.297	0.924	1.082	0.032
V23	--	2.614	1.199	11.336	0.037
V24	0.611	--	2.349	16.791	11.329
V28	2.879	--	7.803	12.280	0.342
V30	0.379	7.415	13.260	0.251	--
V33	1.925	10.589	8.078	--	3.469
V34	--	0.071	2.934	1.774	4.156
V37	14.252	2.819	0.712	9.264	--
V38	3.619	2.664	--	0.088	0.726
V40	19.732	17.646	3.786	--	11.952
V41	0.024	3.655	3.358	--	0.461
V43	0.105	12.142	--	0.808	7.223
V44	0.507	10.893	--	1.122	5.054
V45	0.332	0.447	0.033	--	4.772
V47	--	17.304	0.192	25.854	4.617
V48	--	0.209	16.292	5.846	12.046
V49	0.459	--	10.802	4.111	9.820

Expected Change for LAMBDA-Y

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
V4	0.384	0.210	0.168	--	0.289
V5	--	0.266	0.277	-0.165	0.257
V9	0.212	0.431	--	0.220	0.319
V11	--	-0.162	-0.129	-0.015	-0.007
V13	--	-0.325	-0.108	-0.233	-0.054
V15	--	0.240	0.089	0.114	-0.008
V21	--	-0.286	-0.112	-0.150	-0.032
V23	--	-0.116	-0.058	-0.221	0.015
V24	0.075	--	-0.101	-0.386	0.367
V28	-0.252	--	0.305	0.518	0.102
V30	0.172	0.808	-0.597	-0.133	--
V33	0.196	0.507	0.328	--	-0.320
V34	--	-0.015	-0.071	-0.068	-0.126
V37	0.789	-0.373	0.103	-0.607	--
V38	-0.117	0.108	--	0.019	0.061
V40	-0.444	-0.458	0.150	--	-0.411
V41	-0.015	0.200	-0.137	--	-0.078
V43	0.019	-0.222	--	-0.054	-0.187
V44	-0.054	-0.267	--	0.081	-0.197

V45	-0.069	-0.088	0.018	--	0.319
V47	--	0.444	-0.035	0.497	0.256
V48	--	0.046	0.306	0.225	0.392
V49	0.077	--	-0.260	0.228	-0.408

The Modification Indices Suggest to Add the

Path to	from	Decrease in Chi-Square	New Estimate
CORPDOCE	PROCESS	13.2	0.42
RELADISC	ASPTANG	15.4	0.48
ASPTANG	RELADISC	15.4	0.26
ASPTANG	PROCESS	8.4	-0.34
PROCESS	CORPDOCE	13.2	0.58
PROCESS	ASPTANG	8.4	-0.44

Modification Indices for BETA

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
CORPDOCE	--	0.026	0.165	6.214	13.186
CORPTECA	0.026	--	4.599	1.907	0.604
RELADISC	0.165	4.599	--	15.433	4.625
ASPTANG	6.214	1.907	15.433	--	8.427
PROCESS	13.185	0.604	4.625	8.427	--

Expected Change for BETA

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
CORPDOCE	--	-0.022	-0.026	-0.319	0.416
CORPTECA	-0.023	--	-0.148	0.177	0.098
RELADISC	-0.053	-0.288	--	0.482	-0.288
ASPTANG	-0.348	0.183	0.256	--	-0.343
PROCESS	0.581	0.130	-0.196	-0.439	--

No Non-Zero Modification Indices for GAMMA

No Non-Zero Modification Indices for PHI

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate
ASPTANG	RELADISC	15.4	0.11
PROCESS	CORPDOCE	13.2	0.13
PROCESS	ASPTANG	8.4	-0.10

Modification Indices for PSI

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
CORPDOCE	--				
CORPTECA	0.026	--			
RELADISC	0.165	4.599	--		
ASPTANG	6.214	1.907	15.433	--	
PROCESS	13.185	0.604	4.625	8.427	--

Expected Change for PSI

	CORPDOCE	CORPTECA	RELADISC	ASPTANG	PROCESS
CORPDOCE	--				
CORPTECA	-0.005	--			
RELADISC	-0.011	-0.066	--		

ASPTANG	-0.075	0.042	0.114	--	
PROCESS	0.126	0.030	-0.087	-0.104	--

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate
V5	V4	22.2	0.33
V9	V5	20.9	0.36
V11	V5	20.2	0.22
V13	V4	17.3	0.22
V13	V9	8.0	-0.17
V15	V9	9.0	0.13
V21	V5	11.1	-0.31
V21	V11	28.8	0.36
V21	V15	22.5	-0.25
V23	V13	14.1	0.12
V23	V15	8.5	0.07
V23	V21	11.5	0.19
V24	V4	18.2	-0.20
V24	V5	15.3	0.18
V28	V23	27.1	-0.25
V30	V24	29.9	0.39
V33	V5	23.9	-0.44
V33	V30	16.8	-0.57
V34	V9	11.2	-0.12
V37	V5	11.5	0.27
V37	V21	11.6	0.36
V38	V37	10.9	0.18
V40	V38	17.1	0.16
V41	V5	25.5	-0.28
V41	V21	20.6	0.34
V41	V23	15.5	-0.13
V41	V34	20.7	0.12
V41	V37	11.0	-0.22
V43	V9	14.0	-0.22
V43	V11	8.2	-0.09
V43	V13	24.8	0.17
V43	V15	21.8	-0.12
V43	V21	14.8	0.23
V43	V30	8.2	-0.20
V43	V38	11.0	0.12
V44	V13	12.8	-0.15
V44	V15	15.1	0.12
V44	V24	20.4	-0.17
V44	V33	12.0	0.25
V44	V37	14.9	-0.25
V45	V24	8.9	-0.15
V45	V34	16.4	-0.14
V45	V40	13.5	0.26
V47	V5	17.6	0.27
V47	V15	8.2	-0.10
V47	V23	8.4	-0.11
V47	V38	11.7	-0.15
V47	V45	15.1	0.27
V48	V11	13.1	-0.16
V48	V24	15.2	-0.16
V48	V34	20.4	0.13
V49	V11	11.2	-0.13
V49	V13	21.6	-0.20
V49	V34	10.8	0.08
V49	V37	9.5	-0.20
V49	V40	8.4	-0.13
V49	V43	13.5	-0.13
V49	V47	13.2	0.18

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	--					
V5	22.197	--				
V9	1.115	20.886	--			
V11	0.269	20.168	2.884	--		
V13	17.322	1.920	7.993	0.682	--	
V15	0.037	2.001	8.965	2.132	3.784	--
V21	1.174	11.103	6.655	28.847	0.139	22.471
V23	3.457	7.804	1.459	3.367	14.080	8.511
V24	18.233	15.343	0.358	0.059	0.008	6.479
V28	4.678	0.575	7.156	2.408	0.982	1.475
V30	0.253	1.989	3.136	0.021	0.000	0.233
V33	6.906	23.887	1.460	1.097	5.490	2.119
V34	0.189	3.485	11.197	6.742	3.543	0.751
V37	0.616	11.463	5.194	2.334	6.976	7.704
V38	0.996	0.866	1.073	2.405	1.324	1.795
V40	5.059	2.440	2.214	0.010	0.195	0.429
V41	2.632	25.516	0.553	0.098	5.336	0.126
V43	4.997	0.207	13.994	8.204	24.817	21.784
V44	1.304	0.701	2.134	0.013	12.794	15.087
V45	7.648	0.939	0.549	1.724	4.947	0.134
V47	4.738	17.575	1.433	0.143	7.268	8.212
V48	1.379	1.273	1.044	13.095	5.991	0.145
V49	4.582	2.921	0.703	11.153	21.551	0.477

Modification Indices for THETA-EPS

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	--					
V23	11.512	--				
V24	0.704	4.810	--			
V28	0.053	27.105	0.493	--		
V30	4.866	6.547	29.905	1.295	--	
V33	0.081	0.828	0.017	2.162	16.814	--
V34	1.063	0.467	0.214	3.413	0.001	0.283
V37	11.554	0.172	0.294	0.317	--	3.500
V38	0.283	0.013	7.303	7.243	2.463	0.000
V40	7.435	0.001	0.196	0.013	0.168	3.081
V41	20.556	15.462	0.144	2.981	4.560	3.176
V43	14.826	0.466	0.016	2.518	8.208	3.157
V44	4.794	1.516	20.368	0.220	1.610	12.029
V45	3.100	0.624	8.891	0.123	1.873	0.107
V47	1.413	8.407	0.000	0.040	0.705	0.496
V48	3.680	0.196	15.181	1.783	2.091	1.878
V49	1.695	2.527	2.962	1.123	1.414	6.704

Modification Indices for THETA-EPS

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	--					
V37	4.052	--				
V38	0.483	10.888	--			
V40	6.161	1.714	17.141	--		
V41	20.708	10.956	2.719	1.089	--	
V43	7.467	0.072	11.024	3.735	0.172	--
V44	0.124	14.876	4.958	0.263	0.000	4.855
V45	16.429	6.968	3.896	13.522	2.548	2.349
V47	0.085	2.613	11.702	0.187	0.910	0.069
V48	20.446	2.772	2.451	0.456	1.657	5.478
V49	10.829	9.477	1.668	8.426	2.381	13.523

Modification Indices for THETA-EPS

	V44	V45	V47	V48	V49
V44	--				
V45	7.296	--			
V47	1.300	15.094	--		
V48	6.883	5.672	0.142	--	
V49	0.079	3.650	13.214	6.316	--

Expected Change for THETA-EPS

	V4	V5	V9	V11	V13	V15
V4	--					
V5	0.333	--				
V9	0.084	0.357	--			
V11	-0.026	0.222	0.093	--		
V13	0.225	0.074	-0.169	-0.031	--	
V15	-0.008	-0.055	0.130	0.041	0.058	--
V21	-0.101	-0.311	-0.266	0.361	0.027	-0.249
V23	-0.078	-0.118	-0.056	-0.056	0.121	0.069
V24	-0.201	0.180	0.031	-0.008	0.003	0.065
V28	0.175	0.060	0.239	0.086	0.060	0.054
V30	-0.055	-0.151	-0.215	-0.011	-0.001	-0.029
V33	-0.249	-0.441	0.123	0.066	-0.161	0.073
V34	-0.014	-0.062	-0.122	-0.062	0.047	-0.016
V37	0.064	0.272	0.206	0.086	0.162	-0.124
V38	-0.048	0.044	-0.063	-0.051	0.041	-0.035
V40	0.143	0.090	-0.097	-0.004	0.019	0.021
V41	-0.100	-0.283	-0.047	-0.012	-0.099	-0.011
V43	0.103	-0.021	-0.221	-0.091	0.172	-0.118
V44	-0.064	-0.046	0.110	0.004	-0.151	0.119
V45	-0.223	-0.074	0.064	0.070	-0.130	-0.016
V47	0.141	0.269	0.086	0.017	-0.132	-0.103
V48	0.072	-0.069	0.069	-0.157	-0.113	-0.013
V49	0.120	-0.094	0.052	-0.129	-0.195	0.021

Expected Change for THETA-EPS

	V21	V23	V24	V28	V30	V33
V21	--					
V23	0.195	--				
V24	-0.051	0.061	--			
V28	0.024	-0.246	-0.044	--		
V30	-0.314	0.164	0.394	-0.140	--	
V33	-0.034	0.049	0.008	0.151	-0.573	--
V34	0.046	0.014	-0.010	-0.068	0.002	0.022
V37	0.361	0.020	0.029	0.052	--	-0.195
V38	0.033	0.003	0.084	0.144	-0.114	-0.001
V40	-0.208	0.001	-0.017	0.008	-0.037	-0.144
V41	0.336	-0.132	0.014	0.111	0.186	0.141
V43	0.230	-0.018	-0.004	-0.082	-0.201	-0.104
V44	-0.160	0.041	-0.166	-0.030	0.109	0.249
V45	-0.178	0.036	-0.152	-0.031	0.162	-0.034
V47	-0.102	-0.113	0.000	-0.015	0.083	0.058
V48	-0.157	-0.016	-0.155	-0.091	0.134	0.107
V49	-0.095	0.052	0.088	-0.080	-0.102	0.186

Expected Change for THETA-EPS

	V34	V37	V38	V40	V41	V43
V34	--					
V37	-0.075	--				
V38	-0.015	0.179	--			
V40	-0.067	-0.088	0.161	--		
V41	0.119	-0.216	-0.062	0.059	--	

V43	0.058	-0.014	0.116	0.073	-0.015	--
V44	-0.009	-0.247	-0.099	0.024	0.000	0.095
V45	-0.144	0.234	-0.102	0.256	-0.107	-0.076
V47	-0.009	-0.119	-0.147	-0.023	0.049	0.011
V48	0.130	0.116	-0.063	-0.034	-0.062	0.092
V49	0.085	-0.198	-0.048	-0.134	0.069	-0.132

Expected Change for THETA-EPS

	V44	V45	V47	V48	V49
V44	--				
V45	0.164	--			
V47	-0.058	0.272	--		
V48	0.125	0.157	0.021	--	
V49	-0.012	0.116	0.184	0.120	--

Maximum Modification Index is 29.90 for Element (11, 9) of THETA-EPS

Time used: 0.188 Seconds