

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - MESTRADO**

**ALEXANDRE MENDES DA SILVA**

**A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma  
Instituição de Ensino Superior na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos  
Estudantes**

**São Caetano do Sul**

**2010**

**ALEXANDRE MENDES DA SILVA**

**A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma  
Instituição de Ensino Superior na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos  
Estudantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGA-USCS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Professor Dr. Mauro Neves Garcia (*in memoriam*)

**São Caetano do Sul  
2010**

Silva, Alexandre Mendes da

A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma Instituição de Ensino Superior na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos Estudantes. / Alexandre Mendes da Silva – São Caetano do Sul: USCS / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa / Programa de Pós-Graduação em Administração – Mestrado, 2010.  
255 p.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Neves Garcia

Dissertação – USCS/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa /  
Programa de Pós – Graduação em Administração - Mestrado, 2010.

1. Serviços. 2. Qualidade de Serviços. 3. Ensino Superior. 4. Regulação. 5. Competências e Habilidades. 6. SERVPERF.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ALEXANDRE MENDES DA SILVA**

### **A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma Instituição de Ensino Superior Privada na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos Estudantes**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração à Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), à seguinte banca examinadora:

**Mauro Neves Garcia (Orientador)**

Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Docente da Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

**Raquel da Silva Pereira**

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Docente da Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

**Francisco Antônio Serralvo**

Pós-Doutor em Administração pela Universidade de Santiago de Compostela (USC - Espanha)

Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

*Ao meu pai, que sendo um protetor fidelíssimo, merece,  
por isso, não só louvor como gratidão imorredoura.*

## AGRADECIMENTOS

Após dois anos e meio, finalmente encerra-se esta pesquisa. Muita coisa aconteceu neste período, tanto boas quanto difíceis, e todas contribuíram para meu crescimento individual e profissional.

É certo que nenhuma pesquisa pode ser realizada de forma isolada. Há sempre a ocorrência de vários fatos, pessoas e ideias que colaboram no decorrer do processo. E, durante este processo, muitos foram os que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. A todos os envolvidos, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço especialmente ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Mauro Neves Garcia, *in memoriam*, pela orientação, estímulo e apoio para a realização deste trabalho. E também ao Prof. Dr. Dirceu da Silva, por seu apoio durante a elaboração do instrumento de pesquisa.

Também agradeço aos Professores-Doutores Raquel da Silva Pereira e Francisco Antônio Serralvo, pela participação na banca, e pelas preciosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Também agradeço carinhosamente à Professora-Doutora Adriana Thomazotti Claro, por sua paciência, ajuda e sugestões para a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), pelo apoio, infraestrutura, qualidade e presteza, tanto dos seus professores quanto de seus funcionários.

E agradeço à minha família e aos meus amigos, que sempre estiveram comigo durante toda esta jornada.

## RESUMO

O ensino superior no Brasil tem se expandido de forma acelerada nos últimos dez anos. Esse fenômeno implicou em um aumento nos cursos de Administração e Gestão, criando dúvidas sobre a qualidade do ensino proporcionada por eles. Como a qualidade desses cursos deve ser mantida ou mesmo melhorada, tanto para garantir a formação de profissionais aptos ao mercado de trabalho, bem como sua empregabilidade, este estudo teve como objetivo mensurar a qualidade do ensino ministrado por uma Instituição de Ensino Superior (IES), sob o ponto de vista discente. Para isso, elaborou-se uma escala, baseada na ferramenta SERVPERF, (Cronin e Taylor, 1992), e fundamentada na Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005, em que o MEC lista as competências e habilidades desejadas para o profissional administrador e que foram extrapoladas para os profissionais de gestão. A qualidade do serviço educacional oferecido pela IES foi medida em termos de adequação a essa resolução. O instrumento foi construído utilizando-se uma escala *Likert*. Como resultado da pesquisa obteve-se que os cursos de Administração e Gestão não estão oferecendo integralmente, sob a ótica dos estudantes, todas as competências e habilidades exigidas para o exercício profissional.

Palavras-chave: Serviços. Qualidade de Serviços. Ensino Superior. Regulação. Competências e Habilidades. SERVPERF.

## **ABSTRACT**

Higher education in Brazil has expanded in an accelerated way in the latest ten years. The phenomenon resulted in an increase in courses of Administration and Management, consequently raising questions about the quality of education provided by them. As the quality of such courses must be maintained and even improved to guarantee the formation of professionals able to their work market, as well as their employability, this study aimed to measure the quality of education provided by one Higher Education Institute (HEI), from the students' point of view. With a view to that, we elaborated a scale based on the tool SERVPERF (Cronin e Taylor, 1992), and based on the Resolution N°. 4, from July 13, 2005, in which MEC list the skills and abilities desired for the administration professional and that have been extrapolated to management professionals. The quality of educational services offered by HEI was measured in terms of its adaptation to that resolution. The instrument was constructed using a Likert scale. As a result of the research it was found that the courses of Administration and Management, from the students' perspective, are not completely offering the skills and abilities required for their professional practice.

Keywords: Services. Services Quality. Higher Education. Regulation. Skills and Abilities. SERVPERF.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AESA</b>	Anhanguera Educacional S.A.
<b>ATI</b>	Aluno de Tempo Integral
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEDEFOP</b>	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CIA</b>	<i>Central Intelligence Agency</i>
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNRES</b>	Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
<b>CONAES</b>	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DAES</b>	Diretoria de Avaliação do Ensino Superior
<b>DEED</b>	Diretoria de Estatísticas Educacionais
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>FIES</b>	Programa de Financiamento Estudantil
<b>ENC</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>GERES</b>	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
<b>GPE</b>	Grau de Participação Estudantil
<b>IDD</b>	Indicador de Diferença Entre os Desempenhos Observado e Esperado
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IGC</b>	Índice Geral de Cursos
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PAIUB</b>	Programa de Avaliação Institucional das Universidades

<b>PARU</b>	<b>Programa de Reforma Universitária</b>
<b>PROUNI</b>	<b>Programa Universidade para Todos</b>
<b>SERVQUAL</b>	<i>Service Quality</i>
<b>SERVPERF</b>	<i>Performance Only</i>
<b>SESu</b>	<b>Secretaria da Educação Superior</b>
<b>SINAES</b>	<b>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</b>
<b>TO</b>	<b>Taxa de Ociosidade</b>
<b>TPPA</b>	<b>Taxa de Participação de Programas Acadêmicos</b>
<b>TRD</b>	<b>Taxa de Retenção Discente</b>
<b>TSG</b>	<b>Taxa de Sucesso na Graduação</b>
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do trabalho	29
Figura 2 – Fatores que estimulam a transformação da economia de serviços	47
Figura 3 – Clientes da educação superior	57
Figura 4 – Clientes da educação superior e suas inter-relações	58
Figura 5 – Matriz de processos de serviços	65
Figura 6 – Desafios para os gerentes de serviços	67
Figura 7 – Natureza do ato de prestação de serviços	69
Figura 8 – Tipo de relação entre a organização de serviços e os seus clientes	70
Figura 9 – Customização e arbítrio na prestação de serviços	72
Figura 10 – Natureza da demanda e fornecimento	74
Figura 11 – Método de fornecimento de serviços	75
Figura 12 – Expectativas <i>versus</i> percepções para mensuração da qualidade percebida	84
Figura 13 – Os sete <i>gaps</i> na qualidade de serviços	85
Figura 14 – A formação da percepção do serviço prestado	87
Figura 15 – A tríade do encontro de serviço	89
Figura 16 – Níveis de contato do cliente com organizações de serviço	90
Figura 17 – Qualidade total percebida	92
Figura 18 – Etapas no processo decisório do consumidor	103
Figura 19 – Processo de avaliação da qualidade total percebida	110
Figura 20 – Correlação entre as dez dimensões originais e as cinco dimensões do modelo SERVQUAL	113
Figura 21 – A visão tradicional de três componentes da atitude	119
Figura 22 – Indicadores da qualidade do ensino superior	141
Figura 23 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	163

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composto de <i>marketing</i> expandido para serviços	37
Quadro 2 – <i>Marketing</i> transacional X <i>marketing</i> de relacionamento	40
Quadro 3 – Bens e serviços segundo a natureza e o destino	53
Quadro 4 – Classificação dos serviços nos processos econômicos	64
Quadro 5 – O instrumento SERVQUAL	112
Quadro 6 – O instrumento SERVPERF	116
Quadro 7 – Questionário adicional do modelo SERVPERF	116
Quadro 8 – Competências do profissional	163
Quadro 9 – Processo de desenvolvimento de competências	164
Quadro 10 – Competências e habilidades esperadas do bacharel em Administração – Artigo 4º da Resolução n.º. 4 de 13 de julho de 2005	168
Quadro 11 – Competências transversais e técnicas – Resolução n.º. 4 de 13 de julho de 2005	169
Quadro 12 – Elaboração das assertivas do questionário	183
Quadro 13 – Afirmações redigidas de modo negativo	188

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação do setor de serviços em países da América Latina e Caribe (2010)	45
Tabela 2 – Evolução das IES no Brasil (1999 a 2008)	127
Tabela 3 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no Brasil e em São Paulo (1999 a 2008)	128
Tabela 4 – Número de matrículas e concluintes no Brasil e em São Paulo (1999 a 2008)	130
Tabela 5 – Níveis de inadimplência no período de 2001 a 2004	132
Tabela 6 – Distribuição dos conceitos	157
Tabela 7 – Respondentes por <i>campus</i>	186
Tabela 8 – Idade dos respondentes	191
Tabela 9 – Grau de instrução paterna	192
Tabela 10 – Grau de instrução materna	193
Tabela 11 – Setor de atividade dos respondentes	193
Tabela 12 – Renda familiar	194
Tabela 13 – Período do curso dos respondentes	195
Tabela 14 – Participação dos cursos na amostra	196
Tabela 15 – Participação dos respondentes por curso e campus na amostragem	197
Tabela 16 – Tomada de decisão	199
Tabela 17 – Expressão e comunicação	202
Tabela 18 – Atuação responsável	204
Tabela 19 – Raciocínio	205
Tabela 20 – Iniciativa	208
Tabela 21 – Adaptabilidade	213
Tabela 22 – Projetos	217
Tabela 23 – Consultoria	220

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tomada de decisão	200
Gráfico 2 – Histograma com curva normal do item 13	201
Gráfico 3 – Histograma com curva normal do item 29	201
Gráfico 4 – Expressão e comunicação	203
Gráfico 5 – Atuação responsável	204
Gráfico 6 – Raciocínio	206
Gráfico 7 – Histograma com curva normal do item 2	207
Gráfico 8 – Histograma com curva normal do item 36	207
Gráfico 9 – Iniciativa	209
Gráfico 10 – Histograma com curva normal do item 4	210
Gráfico 11 – Histograma com curva normal do item 8	210
Gráfico 12 – Histograma com curva normal do item 18	211
Gráfico 13 – Histograma com curva normal do item 31	211
Gráfico 14 – Histograma com curva normal do item 32	212
Gráfico 15 – Adaptabilidade	214
Gráfico 16 – Histograma com curva normal do item 33	215
Gráfico 17 – Histograma com curva normal do item 40	215
Gráfico 18 – Histograma com curva normal do Item 41	216
Gráfico 19 – Projetos	218
Gráfico 20 – Histograma com curva normal do item 35	219
Gráfico 21 – Consultoria	220
Gráfico 22 – Histograma com curva normal do item 46	221
Gráfico 23 – Histograma com curva normal do item 20	221

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
1.1. Tema	17
1.2. Problematização	22
1.3. Objetivo	26
1.4. Justificativa	26
1.5. Estrutura da Dissertação	27
<b>2. PLATAFORMA TEÓRICA</b>	<b>30</b>
2.1. O <i>Marketing</i> e as Instituições de Ensino Superior	30
2.2. O Que São Serviços?	42
2.2.1. A Classificação de Serviços	61
2.2.2. A Qualidade de Serviço e a Satisfação dos Clientes	76
2.2.3. O Papel da Percepção do Cliente na Qualidade dos Serviços	86
2.2.4. Os Critérios da Boa Qualidade de Serviços	94
2.2.5. O Processo de Decisão de Compra	101
2.3. Modelos de Mensuração da Qualidade em Serviços	107
2.3.1. O Modelo SERVQUAL ( <i>Service Quality</i> )	107
2.3.2. O Modelo SERVPERF ( <i>Performance Only</i> )	114
2.3.3. Atitude	118
2.4. As IES e a Busca pela Qualidade no Ensino Superior	126
2.4.1. Panorama do Ensino Superior no Brasil	126
2.4.2. A Qualidade no Ensino Superior	133
2.4.3. Sistemas de Avaliação do Ensino Superior no Brasil	143
2.4.4. Competências e Habilidades dos Profissionais de Administração e Gestão	160
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>171</b>
3.1. Tipo de Pesquisa	171
3.2. Delineamento da Pesquisa	173

3.3.	Delimitação da Pesquisa	174
3.4.	População e Amostra	174
3.5.	Instrumento de Coleta de Dados	175
3.6.	Procedimentos para a Coleta de Dados	183
3.7.	Procedimentos de Análise de Dados	186
4.	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	190
4.1.	Caracterização dos Respondentes	190
4.1.1.	Sexo, Idade e Estado Civil	190
4.1.2.	Grau de Instrução dos Pais	192
4.1.3.	Setor de Atuação Profissional	193
4.1.4.	Renda Familiar	194
4.1.5.	Período de Estudo no Curso	195
4.1.6.	Participação dos Cursos na Amostra	195
4.2.	A Qualidade Percebida do Curso com Base nas Competências e Habilidades Necessárias para o Exercício Profissional dos Respondentes	197
4.2.1.	Tomada de Decisão	198
4.2.2.	Expressão e Comunicação	202
4.2.3.	Atuação Responsável	203
4.2.4.	Raciocínio	205
4.2.5.	Iniciativa	208
4.2.6.	Adaptabilidade	213
4.2.7.	Projetos	217
4.2.8.	Consultoria	219
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	223
	<b>REFERÊNCIAS</b>	229
	<b>ANEXO A – Carta de Apresentação do Instrumento de Coleta de Dados</b>	247
	<b>ANEXO B – Instrumento de Coleta de Dados</b>	248
	<b>ANEXO C – Resolução CNE/CES nº. 4 de 13 de julho de 2005</b>	252

---

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentada a pesquisa, que visa saber qual a percepção dos estudantes de Administração sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados por uma instituição de Ensino Superior de grande porte, denominada por razões éticas como Universidade Alfa (UNIALFA), atuante no Município e Estado de São Paulo. Para isso faz-se uma introdução sobre o tema, sua problematização, os objetivos, a justificativa para o estudo e apresenta-se a estrutura do trabalho.

### 1.1. Tema

No atual contexto de competição em nível global, a prestação de serviços com qualidade é a base para o sucesso, uma das mais poderosas tendências que influenciam as estratégias de *marketing* e de negócios. Desde a década de 1980, a qualidade em serviços tem sido associada com o aumento da lucratividade, por ser vista como uma importante vantagem competitiva ao gerar a repetição de vendas, a comunicação boca a boca positiva, a lealdade do cliente e a diferenciação competitiva para produtos (FIRDAUS, 2006a).

A qualidade em serviços emergiu como uma força penetrante e um fator estratégico na agenda da administração. Não é uma surpresa que os profissionais de administração e os acadêmicos estejam interessados em mensurar a qualidade em serviços, melhor que entender os antecedentes essenciais e as consequências, estabelecendo métodos para melhorar a qualidade, de forma a obter uma vantagem competitiva e conseguir a lealdade do cliente. Essa pressão direciona as organizações de sucesso a considerar a mensuração da qualidade de serviços e sua administração como pontos de extrema importância (FIRDAUS, 2006a).

No setor educacional, em especial na educação superior, vê-se a mesma necessidade de se oferecer serviços educacionais que superem a concorrência, como forma de sobrevivência da organização neste mercado que tem se tornado mais competitivo (SOUKI e NETO, 2007). Em sua busca pela competitividade, e mesmo, em alguns casos, da sobrevivência, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) têm reduzido a mensalidade e oferecido bolsas parciais, como forma de angariar ou manter alunos. “Porém, essas estratégias não garantem o preenchimento de todas as vagas” (BRITTO e GARCIA, 2008, p.153).

O sucesso, nesse mercado altamente competitivo, está associado à habilidade das IES em fornecer respostas rápidas e acertadas às exigências do cliente, além de desenvolverem a capacidade de serem flexíveis frente às demandas impostas pelo ambiente. Para Richers<sup>1</sup>, as organizações devem preocupar-se em dirigir suas atenções para o mercado, utilizando-o como referência para suas decisões estratégicas (SOUKI e PEREIRA, 2004).

As IES não devem se preocupar apenas com a avaliação da sociedade acerca das competências e habilidades dos seus graduados (GINSBERG<sup>2</sup>; LAWSON<sup>3</sup> *apud* FIRDAUS, 2006a), mas também como seus estudantes sentem-se sobre sua experiência educacional (BEMOWSKI<sup>4</sup> *apud* FIRDAUS, 2006a). Por isso, a percepção da qualidade que os estudantes possuem em relação aos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) pode influenciar decisivamente suas atitudes e intenções comportamentais, afetando essas organizações tanto positiva quanto negativamente (SOUKI, GONÇALVES FILHO e SILVA, 2006).

Levantamento publicado pelo MEC/INEP/DEED em 2008, mostra que existiam no Brasil 3.207<sup>5</sup> cursos de Gestão<sup>6</sup> e Administração, sendo 1.809<sup>7</sup> de graduação em Administração. Só naquele ano foram colocados no mercado de trabalho 139.989 novos profissionais da área, entre concluintes de cursos de gestão, formação específica e bacharéis, sendo 103.344 administradores.

---

<sup>1</sup> RICHERS, R. O Mercado como Catalisador do Desenvolvimento. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo, EASP/FGV. vol. 26, nº.3, pp. 61-75, julho/setembro, 1986.

<sup>2</sup> GINSBERG, M.B. **Understanding Educational Reforms in Global Context: Economy, Ideology and the State**. New York: Garland, 1991.

<sup>3</sup> LAWSON, S.B. "Why restructure? An international Survey of the Roots of Reform". **Journal of Education Policy**, vol. 7, pp. 139-54, 1992.

<sup>4</sup> BEMOWSKI, K. Restoring the pillars of higher education. **Quality Progress**, october, pp. 37-42, 1991.

<sup>5</sup> A classificação na Sinopse Estatística do INEP apresenta-se de forma abrangente, como "Gestão e Administração", sendo que constavam 29 nomenclaturas diferentes no ano de 2008, último dado disponível de forma agregada.

<sup>6</sup> Os classificados como "Gestão" são cursos superiores de tecnologia derivados de Administração, que são focados numa área específica de aplicação científica. Privilegiam aplicações tecnológicas de um campo do conhecimento. São considerados cursos de graduação plena, como quaisquer outros cursos de licenciatura ou bacharelado e seus diplomas tem validade nacional. (CNE/CES, 2001 e CNE/CP, 2002). Situam-se no contexto da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que propôs a Reforma da Educação profissional, e dessa forma, passou a organizá-la como modalidade capaz de perpassar o nível superior da educação nacional. Visam uma formação profissional mais direcionada e específica em sintonia com as demandas dos setores produtivos. Sendo especializado em segmentos de uma ou mais áreas profissionais com predominância de uma delas, a denominação desses cursos tanto pode ser Curso Superior de Tecnologia como pode ser Graduação Tecnológica, ambas acrescidas da área profissional e da modalidade proposta. Na área profissional de Gestão, os cursos devem possuir carga horária mínima de 1.600 horas (COELHO, 2008).

<sup>7</sup> Esse número corresponde aos cursos que tem como denominação apenas "Administração", sendo que o restante atende aos cursos de "Formação Específica" e também aos cursos de "Gestão".

---

Paralelamente, o percentual de crescimento da população jovem no Brasil tem sido inferior ao crescimento populacional como um todo. Em 1980, segundo dados do recenseamento do IBGE, existiam 25,1 milhões de jovens, correspondendo a 21% da população. Em 1996, os jovens passaram a ser 30 milhões, porém a participação na população caiu para 20%. Para o ano de 2020, esse contingente irá cair para 28,7 milhões, o que denota o envelhecimento da população no país (FARIA, S., 2004).

Outro fator refere-se ao número de vagas disponibilizadas pelas IES, que cresce em proporção muito maior do que o número de pessoas aptas a cursarem o ensino superior, sendo que apenas 9% dos brasileiros entre 19 e 24 anos chegam à universidade (FARIA, S., 2004). Porém, em comparação com a América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, em comparação com os índices de outros países do continente, como a Argentina (40%), o Chile (20,6%), a Venezuela (26%) e a Bolívia (20,6%) (BRASIL<sup>8</sup> *apud* FILHO e MEDEIROS, 2007). Apesar disso, houve um aumento de 61% no número de matrículas entre 1994 e 1999, ou seja, um crescimento 300% superior ao ocorrido nos 14 anos anteriores (FARIA, S., 2004).

Além disso, a redução da taxa de natalidade, associada aos fatores como a mudança de valores culturais e a situação econômica do país vêm contribuindo para a redução do tamanho médio da família brasileira, gerando repercussões negativas sobre o número de clientes potenciais para as IES, bem como para todos os outros segmentos da economia (SOUKI e NETO, 2007).

Vale lembrar que há pouco mais de uma década, a mudança de marco legal transformou profundamente o setor de ensino superior. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - (BRASIL, 2006), permitiu a criação de instituições de ensino superior com fins lucrativos, atraindo empreendedores para o setor, em busca de retornos financeiros satisfatórios, o que resultou, por sua vez, em uma grande expansão, com o aumento das instituições, e gerando um cenário de alta competição por alunos, bem como

---

<sup>8</sup> BRASIL. **Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências.

diversos desafios, como os altos índices de evasão, inadimplência e ociosidade de vagas (MEYER Jr.<sup>9</sup> *apud* FILHO e MEDEIROS, 2007).

Essas mudanças no cenário socioeconômico marcaram os últimos anos e têm estimulado os administradores escolares a aprimorarem a gestão das instituições, cortando custos de forma a reduzir os preços das mensalidades, fazendo investimentos em seus cursos, tanto na estrutura física quanto na maneira como são ministrados, e a recorrerem ao *marketing* para manterem as suas organizações competitivas no mercado educacional. Porém, o primeiro desafio encontrado pelos gestores dessas IES é justamente entender o que é qualidade no serviço educacional (MAINARDES, DESCHAMPS e TONINI, 2007).

Verifica-se a existência de uma dissonância entre a percepção da qualidade que os estudantes têm em relação aos serviços prestados e o que efetivamente é oferecido pelas instituições. Isso tem levado à insatisfação, devido à baixa percepção de valor, ao arrependimento e à comunicação boca a boca negativa. Acredita-se que um dos motivos que tem concorrido para a existência de tais problemas é o fato de grande parte das instituições de ensino superior não conhecerem suficientemente os atributos de qualidade que podem contribuir de maneira efetiva com a geração de atitudes e intenções comportamentais positivas por parte dos estudantes (SALES, 2006; SOUKI, GONÇALVES FILHO, e SILVA, 2006; SOUKI e PEREIRA, 2004; SOUKI e NETO, 2007).

Os estudos e pesquisas realizados sobre o tema têm procurado contribuir com novos referenciais no que diz respeito à qualidade de serviços educacionais. Assim, a investigação de mecanismos de mensuração da qualidade desses serviços, bem como das percepções e satisfações dos acadêmicos, e o desempenho das instituições de ensino superior constituem-se em ações de pesquisa justificáveis e relevantes, em função da lacuna metodológica e empírica, em termos de literatura pertinente, e que pesquisadores têm apontado (ROLIM *et al.*, 2007; SOARES *et al.*, 2008).

Deve-se notar que o desempenho destes cursos tem sido constantemente questionado por acadêmicos e empresários, influenciando de maneira significativa na respeitabilidade dos profissionais formados por estas instituições, pois elas

---

<sup>9</sup> MEYER Jr., V. Planejamento Estratégico – Ato Racional, Político ou Simbólico – Um Estudo das Universidades Brasileiras. In: 28º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Curitiba, 2004. *Anais...* ENANPAD, 2004.

---

prestam um serviço e oferecem um produto, no caso, o profissional formado, sendo os alunos ao mesmo tempo clientes e beneficiários da educação (LABAREE<sup>10</sup> *apud* ABREU e GUIMARÃES, 2003). Assim, os fatores relacionados à qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superiores, se identificadas, podem contribuir para a melhoria do desempenho das IES na satisfação de seus alunos (SOUKI e NETO, 2007).

Pode-se constatar que o interesse na mensuração da qualidade em serviços é compreensivelmente alto. No entanto, o problema inerente à implementação de uma estratégia para qualidade em serviços é complexo em função da enganosa natureza do próprio *constructo* “qualidade em serviços”, o que leva a uma grande dificuldade para defini-lo e mensurá-lo. Apesar de pesquisadores terem devotado uma grande atenção na qualidade em serviços, ainda existem alguns fatores não resolvidos que necessitam serem pesquisados, sendo que o mais controverso deles refere-se ao instrumento de mensuração (FIRDAUS, 2006a).

A tentativa para definir um instrumento de avaliação padronizado e independente de qualquer contexto de serviço em particular, estimulou diversas metodologias. Foram criados diversos instrumentos de mensuração, sendo que os mais conhecidos foram o SERVQUAL (*Service Quality*) de Parasuraman *et al.* (1988), e o SERVPERF (*Performance Only*), de Cronin e Taylor (1992), que contribuíram valiosamente para o desenvolvimento do estudo da qualidade em serviços. O SERVQUAL operacionaliza a qualidade de serviços pela comparação da percepção do serviço recebido com suas expectativas, enquanto o SERVPERF, somente utiliza as percepções da qualidade em serviços. Todavia, diversos estudos usando essas escalas demonstraram a existência de dificuldades resultantes dos componentes conceituais e teóricos, tanto quanto do componente empírico (FIRDAUS, 2006a). Em função dos diferentes níveis de sucesso na aplicação dos instrumentos citados, bem como das particularidades do ensino superior, Firdaus (2006b) argumenta que o desenvolvimento de uma escala exclusivamente designada para essa indústria em particular é uma estratégia de pesquisa mais viável.

Considerando-se que as IES precisam tomar decisões que gerem impactos positivos sobre as atitudes e intenções comportamentais dos estudantes e que os instrumentos disponíveis atualmente não contemplam as competências e

---

<sup>10</sup> LABAREE, D. F. **Resisting Educational Standarts**. Phi Delta, 2000.

---

habilidades exigidas do gestor profissional, estabeleceu-se como objetivo desse trabalho desenvolver uma escala de avaliação da qualidade percebida pelos estudantes com relação aos serviços educacionais prestados pela IES pesquisada (SOUKI e NETO, 2007).

## **1.2. Problematização**

As diretrizes curriculares fornecidas pelo MEC para o curso de Administração têm como objetivo fornecer aos alunos uma visão abrangente do processo administrativo, enfocando as diferentes perspectivas funcionais da profissão, como finanças, marketing, recursos humanos e demais áreas. A finalidade dessa formação é a contribuição para o desenvolvimento econômico e bem estar social tanto no nível regional quanto nacional, concentrando-se em termos de gestão, competitividade e negócios (NOGUEIRA e MARIGA, 2005).

Para Marion (1996, p.11), “a universidade (ou qualquer instituição de ensino superior) é o local adequado para a construção do conhecimento, para a formação da competência humana”.

Porém, o que se tem observado é que os objetivos propostos para essa formação nem sempre são atingidos quando se verifica o que ocorre em sala de aula (NOGUEIRA e MARIGA, 2005). O que se nota é que com o passar dos anos está ocorrendo um empobrecimento na qualidade do ensino superior brasileiro em Administração (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005).

A insatisfação dos alunos pode decorrer na percepção de que o ato de ensinar, na maioria das vezes, aparece como uma rotina burocrática, onde não se exige maior esforço ou competência tanto de alunos quanto de professores (NOGUEIRA e MARIGA, 2005).

Entre as falhas apontadas e que levam a essa rotina burocrática, pode-se assinalar a descontinuidade e a baixa integração entre as disciplinas; o pragmatismo e empirismo excessivos; a discrepância entre a prática e a teoria; a rápida obsolescência dos conhecimentos ministrados; o perfil profissional difuso e o risco de se formar um generalista superficial de uma ampla gama de conhecimento (NOGUEIRA e MARIGA, 2005).

Tem-se também a visão de grande parte das organizações de ensino superior que não alcançam o objetivo de formar um cidadão crítico e reflexivo, por

---

considerarem o aluno como um cliente que não deve ser contrariado (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005).

Por isso a discussão, recorrente hoje em dia, questionando se a iniciativa privada, ao lado da pública, está comprometida com a construção do conhecimento e se possui estrutura para essa missão, conciliando o acesso ao ensino à sua efetiva qualidade (SOUZA e NASCIMENTO, 2005).

O que se pretende é estudar a percepção sobre a qualidade de serviços educacionais sob o prisma dos estudantes de cursos de Administração e Gestão, o que leva ao seguinte problema: **Em que medida a percepção de qualidade dos cursos oferecidos de Administração e Gestão pode ser avaliada através das habilidades e competências definidas no artigo 4º, da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005)?**

Para responder à pergunta da pesquisa deve-se verificar se os estudantes seriam capazes de avaliar um serviço educacional. Para Moreira<sup>11</sup> *apud* Lampert (1999), a avaliação da qualidade de ensino pelos alunos é considerada uma tarefa difícil para basear-se unicamente na opinião do aluno, porém é difícil, para este autor, a concepção de uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem o público para qual o ensino é dirigido. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Riviera-Torres (2005), que explicam que o estudante é o elemento em melhor posição para avaliar o ensino recebido na educação superior através da mensuração de níveis de satisfação. Para Cheng e Tam (1997), o ensino superior é reconhecido como uma indústria em expansão, e como setor, tem colocado ênfase no atendimento das expectativas e as necessidades de seus clientes, ou seja, os estudantes.

Cientes de que um contrato educacional de graduação é, antes de tudo, um contrato social, Siqueira e Carvalho (2006) entendem que a avaliação da qualidade do serviço educacional por parte dos alunos de uma IES não pode ser compreendida como um simples instrumento para adaptar a instituição aos desígnios do mercado. Para os autores, apesar de serem os beneficiários diretos e

---

<sup>11</sup> MOREIRA, D. A. Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno: Uma Revisão. **Revista Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 17, jan. /jun., 1988.

os principais usuários do serviço educacional, os estudantes não podem ser meramente classificados como clientes da escola.

Sob outra perspectiva, ainda segundo esses autores, a inclusão dos discentes no debate acerca da qualidade dos serviços a eles ofertado é fundamental para o amadurecimento acadêmico dos alunos, bem como para a melhoria do serviço educacional e para o desenvolvimento profissional de gestores, coordenadores e professores.

Vinson e Lundstrom (1978) alertam, no entanto, quanto ao uso de estudantes em pesquisa de *marketing*, ressaltando que generalizações para uma população, a partir da opinião dos discentes, devem ser feitas com cuidado. Há diversas explicações oferecidas por cientistas comportamentais para o porquê dos estudantes não manifestarem as características de uma população. Orne<sup>12</sup> *apud* Vinson e Lundstrom, (1978) demonstrou que as características da demanda da situação experimental tornam-se determinantes significativos do comportamento dos sujeitos. O estudante voluntário não é somente um respondente passivo na situação experimental, mas também é influenciado por rumores no *campus*, rumores sobre o projeto de pesquisa, o ambiente do experimento, a comunicação sobre o experimento, e seu conhecimento prévio e comprometimento em relação aos procedimentos experimentais.

Da mesma forma, diversos autores (Rosenthal<sup>13</sup>; Venkatesan<sup>14</sup>; White<sup>15</sup> *apud* Vinson e Lundstrom, 1978) indicaram que um “efeito do pesquisador” podia influenciar os resultados experimentais caso os estudantes procurassem determinar quais as respostas desejadas pelo professor ou pelo assistente graduado. Em outros casos, os estudantes poderiam, consciente ou inconscientemente, sabotar o experimento em virtude da hostilidade derivada da participação forçada na pesquisa.

---

<sup>12</sup> ORNE, M. T. On the Social Psychology of the Psychological Experiment: With Particular Reference to Demand Characteristics and Their Implications. **American Psychologist**, nº. 17, 1962, pp. 776-783.

<sup>13</sup> ROSENTHAL, R. On the Social Psychological Experiment: The Experimenter's Hypothesis as Unintended Determinant of Experimental Results. **American Scientist**, nº 51, June, 1963, pp. 269-283.

<sup>14</sup> VENKATESAN, M. Laboratory Experiments in Marketing: The Experiments Effect. **Journal of Marketing Research**. vol. 4, May, 1967, pp. 142-146.

<sup>15</sup> WHITE, C. R. **The Effect of Induced Subject Expectations on the Experiment Bias Situation**. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota, 1962.

---

Na literatura, a precaução e a racionalidade dos estudantes universitários também podem, indevidamente, afetar as generalizações derivadas da pesquisa experimental (VINSON e LUNDSTROM, 1978).

Porém, esses problemas podem ser controlados com atenção cuidadosa no projeto experimental. Além disso, a seleção dos sujeitos é feita para adequar as necessidades demográficas aos objetivos experimentais. No entanto, a superação das dificuldades que acompanham o pesquisador comportamental, de qualquer forma, implica reconhecer que as dimensões cognitivas dos estudantes variam significativamente da população que eles supostamente representam. E se essas dimensões cognitivas são diferentes entre os estudantes e a população, a validade ecológica da observação experimental torna-se um fator crítico na interpretação dos resultados da pesquisa (VINSON e LUNDSTROM, 1978).

Uma pesquisa conduzida por Owlia e Aspinwall (1997) examinou as visões de diferentes profissionais e usuários sobre a qualidade no ensino superior e concluiu que a orientação para o cliente na educação superior é um princípio geralmente aceito. Os autores concluíram que dos diferentes clientes do ensino superior, os estudantes foram os que deram a maior avaliação. A experiência do estudante na educação superior deveria ser um fator-chave para os indicadores de *performance* de avaliação, tornando importante a identificação dos fatores críticos de qualidade em serviço do ponto de vista dos estudantes, por serem os clientes primários.

Por isso, busca-se com esta pesquisa avaliar os serviços educacionais sob a percepção dos estudantes, através de um questionário elaborado a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, onde o MEC lista as competências e habilidades desejadas para os estudantes de Administração. Esse instrumento foi também aplicado em cursos de Gestão, pois se considera que tais cursos são afins à área de Administração, visando com isso fornecer informações relevantes para o desenvolvimento de um processo que busca melhorar a qualidade do ensino, podendo proporcionar subsídios importantes para a formulação e a implementação de estratégias que afetem positivamente as atitudes e intenções comportamentais com relação aos serviços educacionais prestados pela IES (SOUKI e NETO, 2007).

### 1.3. Objetivo

O objetivo principal desta pesquisa é avaliar a percepção da qualidade do curso de Administração e de Gestão, considerando as habilidades e competências requeridas segundo o art. 4º, da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005, em uma grande instituição de ensino superior privada atuante no Município e Estado de São Paulo. Para alcançar essa proposição, objetiva-se especificamente:

- Desenvolver um instrumento de avaliação da qualidade dos serviços educacionais para os cursos superiores de Administração e Gestão com base nas competências e habilidades requeridas pelo art. 4º, da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005).

Essa abordagem é decisiva para se alcançar uma compreensão adequada para a avaliação da qualidade dos cursos de Administração e Gestão com base nas competências e habilidades instituídas pelo MEC.

### 1.4. Justificativa

A concorrência acirrada existente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, particulares em sentido estrito, associadas às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das rápidas adaptações e reformulações de seus projetos pedagógicos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9.394/96), tem feito com que essas instituições, para ter continuidade, se dedicassem à busca e efetivação de vantagens competitivas sustentáveis, e passando a preocuparem-se com a satisfação de seus clientes: os alunos (FARIA, A., *et al.*, 2004).

As vulnerabilidades das IES privadas ficaram em evidência com a implantação dos sistemas de avaliações pelo MEC, que tem atuado ativamente nesse sentido, e que procura elevar a qualidade do ensino no Brasil, por meio de avaliações técnicas e de exames realizados periodicamente com os alunos (SCHWARTZMAN, 1997).

Essa busca pelo padrão, mensuração e comparação entre os cursos de nível superior teve início nos anos 90 com o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou

---

“Provão”, que foi aplicado entre 1996 e 2003. Posteriormente, entrou em cena o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES). Os outros dois componentes do sistema são: a avaliação da instituição e a avaliação dos cursos de graduação. E mais recentemente o MEC instituiu o IGC (Índice Geral de Cursos), através da Portaria Normativa nº. 12, de 5 de setembro de 2008, que é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera o desempenho dos estudantes de todos os cursos em um exame (ENADE), o perfil do corpo docente, a qualidade da pós-graduação, entre outros (ANDRADE CRUZ, SPINOLA e FREITAS JUNIOR, 2009).

Desde 1994, o número de Instituições de Ensino Superior – assim como o de cursos – vem crescendo aceleradamente. Atualmente, existem no país 2.252 Instituições de Ensino Superior, sendo 2.016 particulares (MEC/INEP/DEED, 2008). E em termos de importância econômica, em 2003, os setores público e privado de ensino movimentaram mais de R\$ 100 Bilhões (MIZNE, 2004).

Este estudo justifica-se pela possibilidade de contribuir com os gestores e coordenadores de cursos no acesso a informações e análises que possibilitem avaliar o posicionamento dos estudantes em formação, viabilizando, assim, um aprimoramento do planejamento das atividades do curso. Adicionalmente, acredita-se que os resultados possam servir de apoio para que os professores e autores de material didático direcionem suas propostas pedagógicas. O foco na perspectiva do aluno reforça a relevância do estudo, considerando o propósito do trabalho em cooperar para o aprimoramento das atividades de formação em Gestão e Administração (COSTA e OLIVEIRA 2008). A sistematização e apresentação desse conhecimento sob a forma acadêmica pode colaborar para a disseminação das boas práticas gerenciais no ensino superior de Administração e Gestão, no Brasil e no debate acadêmico sobre a qualidade no ensino superior (CRUZ *et al.*, s.d).

### **1.5. Estrutura da Dissertação**

Visando atingir o objetivo da pesquisa, o estudo foi desenvolvido em seis capítulos.

O capítulo 1 apresenta o tema da pesquisa, sua problematização, objetivos e justificativa, procurando contextualizar e mostrar a relevância do estudo realizado.

---

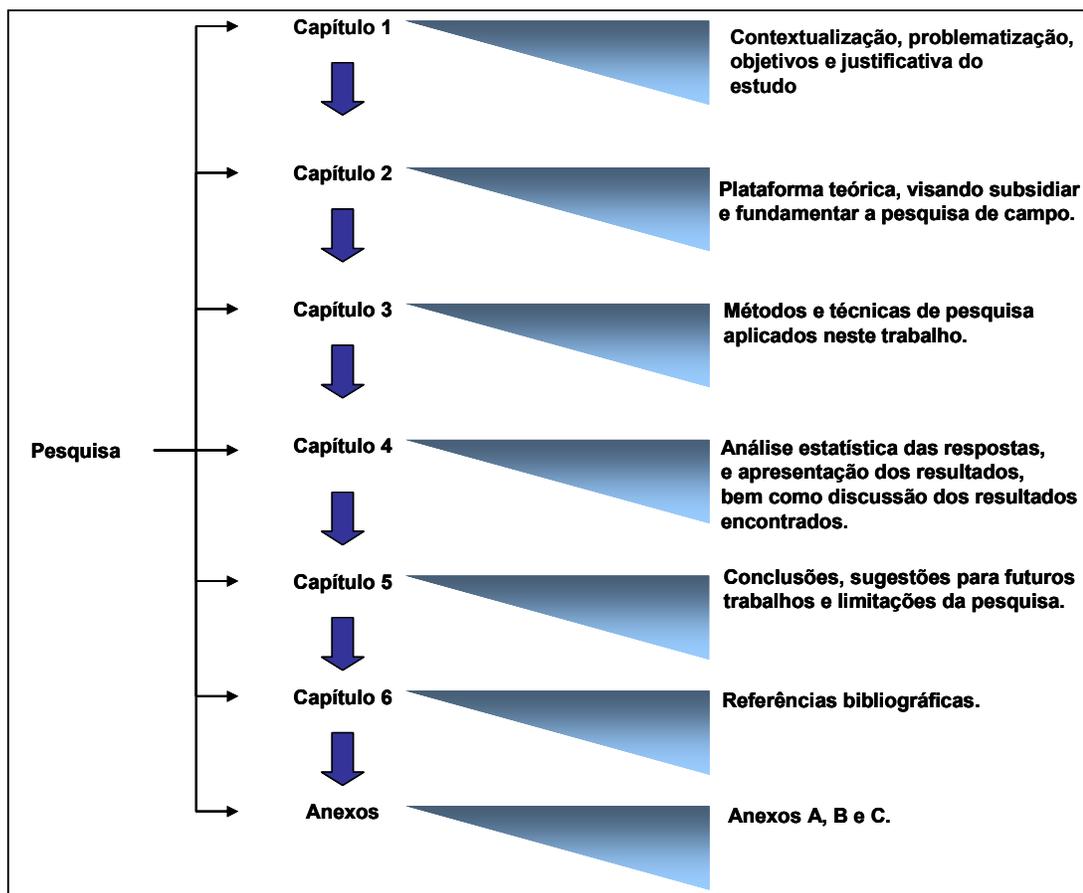
O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica do trabalho, fazendo uma revisão bibliográfica sobre *marketing*, *marketing* de serviços e *marketing* educacional; o papel dos serviços nas organizações; as características e as classificações dos serviços; a relação entre a qualidade dos serviços e a satisfação do cliente; o papel da percepção do cliente na qualidade dos serviços; os critérios utilizados pelos clientes para avaliação de qualidade em serviços e o processo de compra dos serviços. Também foi realizado um levantamento bibliográfico dos dois modelos mais utilizados para medir a qualidade de serviço, o SERVQUAL e o SERVPERF, por estarem relacionados esta pesquisa, seguido de um estudo sobre a atitude. Finalmente, o capítulo encerra-se abordando o crescimento dos cursos de Administração e Gestão no Brasil, a qualidade no contexto do ensino superior, a avaliação da qualidade nos cursos de Administração e Gestão, e aborda-se o assunto referente às competências e habilidades, incluindo as expectativas dos profissionais formados em Administração.

O capítulo 3 engloba os procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa, envolvendo: o delineamento da pesquisa; a delimitação da pesquisa; a população e a amostra; o instrumento de coleta de dados; o procedimento para coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

No capítulo 4 descreve-se e discute-se os resultados obtidos, respondendo à problemática e aos objetivos propostos, verificando se as competências e habilidades foram fornecidas pela IES aos estudantes.

O capítulo 5 termina concluindo o estudo, esclarecendo as questões pertinentes, fornecendo sugestões para estudos futuros e apresentando as limitações da pesquisa. Na sequência são apresentadas as referências, no Capítulo 6, e os anexos (A, B e C), que tratam respectivamente, da carta de apresentação do instrumento de coleta de dados; o questionário de pesquisa e por último, da Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005.

A FIGURA 1 mostra a estrutura desta pesquisa para melhor compreensão.



Fonte: Pesquisa do autor.

**Figura 1 – Estrutura da pesquisa**

---

## 2. PLATAFORMA TEÓRICA

Este capítulo foi estruturado de forma a fazer a sustentação teórica da pesquisa, sendo realizada uma revisão da literatura que envolve o tema. Para isso, foi efetuado um levantamento em fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos, material do curso de mestrado e informações publicadas em órgãos governamentais, de forma a possibilitar uma visão abrangente sobre o tema em estudo.

### 2.1. O *Marketing* e as Instituições de Ensino Superior

O que é o *Marketing*? Kotler (2000) explica que dentre as inúmeras definições existentes para *marketing*, pode-se estabelecer uma distinção entre definições sociais e gerenciais. Uma definição social mostra o papel desempenhado pelo *marketing* na sociedade, como, por exemplo, “proporcionar um padrão de vida superior”. Uma definição social que é a adotada por esse autor é:

*Marketing* é um processo social por meio do qual pessoas e grupos obtêm aquilo de que necessitam e o que desejam com a criação, oferta e livre negociação de produtos e serviços de valor com outros. (Kotler, P. Administração de Marketing. 10ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000, p.30)

Uma definição gerencial, por sua vez, descreve o *marketing* como “a arte de vender produtos”. Porém, as pessoas se surpreendem quando ouvem que o mais importante em *marketing* não é vender, pois a venda, em si, é apenas a ponta do *iceberg* de *marketing*. Peter Drucker<sup>16</sup> *apud* Kotler (2000, p.30) expõe essa questão da seguinte maneira:

Pode-se presumir que sempre haverá necessidade de algum esforço de vendas, mas o objetivo do *marketing* é tornar a venda supérflua. A meta é conhecer e compreender tão bem o cliente que o produto ou o serviço se adapte a ele e se venda por si só. O ideal é que o *marketing* deixe o cliente pronto para comprar. A partir daí, basta tornar o produto ou o serviço disponível.

A *American Marketing Association* (AMA) oferece a seguinte definição:

---

<sup>16</sup> DRUCKER, P. **Management**: Tasks, Responsibilities, Practices. New York: Harper & Row, 1972, pp. 64-65.

---

*Marketing* é o processo de planejar e executar a concepção, a determinação do preço (*pricing*), a promoção e a distribuição de ideias, bens e serviços para criar trocas que satisfaçam metas individuais e organizacionais. (Kotler, P. Administração de Marketing. 10ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000, p.30)

“Lidar com todos esses processos requer uma quantidade considerável de trabalho e técnica”. A administração de *marketing* ocorre quando ao menos uma das partes envolvidas em um processo de troca potencial pensa sobre os meios de obter as respostas desejadas das demais partes. A administração de *marketing* pode ser vista, portanto, “como a arte e a ciência da escolha de mercados-alvo e da captação e fidelização de clientes por meio da criação, da entrega e da comunicação de um valor superior para o cliente” (KOTLER, 2000, p.30).

Porém, Grönroos<sup>17</sup> *apud* Lovelock e Wirtz (2006, p.8) explica

que a função do *marketing* de serviços é muito mais ampla do que as atividades tradicionais do departamento de marketing de produto, o que exige a colaboração mútua entre profissionais de marketing e gerentes responsáveis por operações e recursos humanos.

Embora seja importante dirigir uma operação eficiente, isso não é suficiente para ter sucesso. Os profissionais da organização devem ser orientados para o serviço. O produto, que é o serviço, deve ser talhado de acordo com as necessidades dos clientes, além de ter um preço realista, ser distribuído por canais convenientes e ser promovido ativamente entre os clientes. A organização deve estar atenta às tendências do tamanho e estrutura de cada mercado onde seus serviços concorrem, bem como monitorar o que seus concorrentes estão fazendo e ter uma estratégia clara para conquistar e manter vantagem competitiva (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

As instituições educacionais variam no uso das ideias modernas de *marketing*. “Algumas universidades e faculdades estão começando a aplicar ativamente a ideia de *marketing*, enquanto outras ainda estão se conscientizando sobre o que o *marketing* tem a oferecer”. E as escolas públicas, em geral, não mostram qualquer interesse em *marketing*, apesar de desejarem maior apoio público (KOTLER e FOX, 1994).

---

<sup>17</sup> GRÖNROOS, C. **Service Management and Marketing**. 2ª ed. New York: John Wiley & Sons, 2001, pp. 26-27.

O interesse que uma instituição educacional direciona para o *marketing* costuma depender da profundidade de seus problemas de *marketing* (KOTLER e FOX, 1994). No caso brasileiro, o *marketing* educacional passou a ser uma importante área do conhecimento em função da acirrada concorrência desencadeada a partir de alterações do governo no sistema educacional, que permitiu uma maior facilidade do registro de universidades, e à maior exigência do estudante brasileiro em razão da pressão do concorrido mercado de trabalho. Esses fatores motivaram o surgimento da necessidade do desenvolvimento e aplicação de técnicas mercadológicas para conquistar segmentos de mercado em diferentes áreas do conhecimento (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008).

Em consequência da aplicação das técnicas de *marketing* no sistema educacional brasileiro, muitas mudanças ocorreram tanto na estrutura quanto na prática de comercialização das instituições. Essas mudanças superaram qualquer período anterior e constata-se que em um período de dez anos, de 1997 a 2007, o sistema de ensino brasileiro passou por mudanças aceleradas: a) a quantidade de serviços ofertada é maior do que nunca, e a qualidade desse serviço começou a ser medida; b) o processo de aprendizado mudou, passando do ensinar para o aprender, c) o surgimento de cursos modulares, com foco na prática, e de curta duração; d) a aplicação de novas tecnologias na sala de aula; e e) a população, além de estar envelhecendo, passa a querer educação ao longo de toda a vida profissional (IDEAL INVEST<sup>18</sup> *apud* LAS CASAS e LAS CASAS, 2008).

Os fatores mencionados caracterizam um mercado em ascensão, que exige esforço das empresas em diferenciar suas ofertas no ensino superior (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008). Porém, como apontam Kotler e Fox (1994), há críticas no uso do *marketing* na educação. Alguns educadores abominam a idéia de *marketing*, enquanto outros preferem introduzir o *marketing* com cautela. As duas críticas principais são:

- *Marketing* é incompatível com a missão educacional: para alguns administradores, conselheiros, professores e ex-alunos o *marketing* deve ser utilizado em empresas comerciais e que as instituições educacionais devem estar “acima” de *marketing*. Para eles, os valores e as técnicas

---

<sup>18</sup> MERCADO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Cenários e Previsões. 13 de novembro de 2003. **Fórum Crédito Estudantil**. São Paulo, Idealinvest, 2003, p. 30.

---

educacionais estão em direção oposta aos valores e técnicas das empresas e que os dois mundos não podem e nem devem ficar próximos. Em sua visão, o propósito da educação é oferecer conhecimento, habilidades analíticas e hábitos de reflexão e racionalidade, enquanto o propósito do *marketing* – e dos negócios em geral – é ganhar dinheiro. O *marketing* é visto como algo que deprecia a educação e as instituições educacionais que o utilizam.

- *Marketing* não deve ser necessário: mesmo quando os administradores de instituições educacionais, conselheiros e outros aceitam a utilidade do *marketing*, podem acreditar que esta função é desnecessária, pois creem que as pessoas devem desejar experiências, “que sabem o que é bom para elas” e que a educação é boa para as pessoas.

Além dessas críticas, tem-se também que muitos professores e administradores de instituições de ensino acreditam que a prática de *marketing* orientada ao produto é a mais recomendada e que todo esforço deve ser feito na qualidade de ensino. “A adequação ou não dos alunos ao programa é uma questão pessoal, que depende de cada um, mas a escola não deve fugir de sua verdadeira proposta” (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008, p.24).

A orientação, tanto ao produto quanto ao cliente, porém, tem os mesmos propósitos, pois uma instituição, para sobreviver, precisa aplicar técnicas de comercialização que auxiliem no crescimento. “Sempre que uma escola ou faculdade tem sucesso em preparar os alunos para a obtenção de empregos ou de aprovação em concursos, os resultados de uma forma ou de outra são divulgados” (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008, p.24).

O contato contínuo que funcionários e professores mantêm com seu corpo discente visa estabelecer harmonia e melhorar o nível de satisfação do alunado. O atendimento aos pais e as reuniões realizadas entre a escola e os pais no decorrer do semestre têm o propósito de pesquisas e da formação de um relacionamento mais próximo. “Portanto, o *marketing* educacional, mesmo que não seja reconhecido como uma atividade funcional da instituição, orientada para o cliente, é praticado por todos os colaboradores e de diferentes modos” (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008, p.24).

---

Mas o que é *marketing* educacional? Manes<sup>19</sup> *apud* LAS CASAS e LAS CASAS (2008, p.26) define *marketing* de serviços educacionais como sendo:

O processo de pesquisa de necessidades sociais o qual visa a desenvolver e elaborar programas educacionais que as satisfaçam, procurando um crescimento integral do indivíduo através do desenvolvimento de serviços educacionais de acordo com seu valor percebido, disponíveis em tempo e lugar promovidos de forma ética para proporcionar o bem-estar de organizações e indivíduos.

Para o autor, a ligação do desenvolvimento mercadológico com uma necessidade social detectada é um fator importante para o desenvolvimento da oferta de serviços educacionais que produza um crescimento integral dos indivíduos com uma divulgação ética para atingir seus objetivos. Aborda alguns aspectos fundamentais na construção deste trabalho educacional citando o desenvolvimento ético, a avaliação de tendências sociais e o desenvolvimento individual. Também inclui o aspecto do valor percebido, que faz toda a diferença nas ofertas comerciais, pois não adianta as instituições agregarem valor que nada signifiquem para o público-alvo desejado. “A oferta deve atingir fundamentalmente esse objetivo” (LAS CASAS e LAS CASAS, 2008, p.26).

Os conceitos e práticas de *marketing* desenvolvidos para empresas manufatureiras podem ser transferidos diretamente para organizações de serviços? A resposta costuma ser negativa, “porque as tarefas de gerenciamento de *marketing* no setor de serviços tendem a ser diferentes das do setor manufatureiro em diversos aspectos importantes” (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

O *mix* de *marketing* tradicional é definido como sendo os elementos controlados por uma empresa e que podem ser utilizados para satisfazer os clientes, sendo composto pelos quatro “P’s”: produto, preço, praça ou distribuição e promoção (ZEITHAML e BITNER, 2003).

O elemento produto refere-se à seleção, feita pelos gerentes, de aspectos do produto principal – bem ou serviço – bem como de um pacote de elementos de serviços agregados que o cercam, levando-se em conta os benefícios desejados pelos clientes e comparando o funcionamento de seus produtos com os da concorrência (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

---

<sup>19</sup> MANES, J. M. **Marketing para Instituciones Educativas**. Barcelona: Ediciones Granica, 1997, p.17.

---

No ensino superior, a maioria das instituições oferece produtos múltiplos. Dessa forma, a instituição deve preocupar-se com a adaptação de seus cursos, serviços e ideias ao público e cliente existentes, bem como avaliar constantemente em que fase do ciclo de vida encontram-se seus produtos para tomar medidas corretivas, caso seja necessário (FARIA, S., 2004). O produto de uma IES (educação) envolve a consideração de fatores que devem ser empírica e objetivamente dimensionados e avaliados: plano curricular, plano pedagógico, acervo bibliográfico, corpo docente, condições intelectuais e socioeconômicas dos alunos, condições físicas do campus, laboratórios e equipamentos, atividades sociais, atividades culturais e recreativas, mercado de trabalho e condições ambientais (MARTINS<sup>20</sup> *apud* FARIA, S., 2004).

O elemento praça envolve decisões sobre o lugar e a hora da entrega do produto, bem como os métodos e canais utilizados. A entrega pode envolver canais físicos ou eletrônicos, ou ambos, dependendo da natureza do serviço que está sendo fornecido. A empresa também pode entregar o produto diretamente ao cliente ou utilizar organizações intermediárias, como lojas de varejo. A rapidez e conveniência de lugar e horário para o cliente estão se tornando determinantes na estratégia de entrega de serviço (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

A instituição de ensino precisa tornar seus programas e serviços disponíveis e acessíveis a seus mercados-alvo, tanto em termos de localização quanto de programação. Também precisa colocar à disposição dos seus públicos, instrumentos que permitam o acesso imediato e sem esforço à IES, como linhas de atendimento telefônico, páginas na Internet, publicações periódicas, entre outras ferramentas, de forma a obterem o serviço de que necessitam (FARIA, S., 2004).

Em relação ao elemento preço, este tradicionalmente trata da determinação de preço de venda para os clientes, o estabelecimento de margens para quaisquer intermediários e a definição de condições de crédito. Porém, os profissionais de *marketing* devem procurar minimizar outros desembolsos em que os clientes incorreriam para comprar e utilizar um produto. Esses desembolsos podem incluir custos monetários adicionais (como despesas de viagem até o local onde o produto

---

<sup>20</sup> MARTINS, G. A. **As Atividades de Marketing nas Instituições de Ensino Superior**: Um Estudo na Região da Grande São Paulo. São Paulo: USP, 1986.

é oferecido), dispêndio de tempo, esforço físico e mental indesejados e exposição a experiências sensoriais negativas (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Para as instituições de ensino superior as decisões de preço são importantes, porque também dependem de receita para operar. “Tradicionalmente, as mensalidades e taxas das IES tendem a ser determinadas pelos custos, demanda e concorrência, ou refletir alguma combinação destas abordagens”. Por isso, a IES deve criar também mecanismos de incentivos e promoção, bem como considerar maneiras de reduzir os custos não monetários de seus serviços (custos de esforço físico e psíquico e de tempo), de forma a aumentar a qualidade percebida pelos consumidores (FARIA, S., 2004, p.7).

Levando-se em conta que atualmente o mercado de alunos parece altamente sensível aos preços das anuidades e que os custos unitários dos cursos se mantêm estáveis e/ou são proporcionalmente inferiores ao aumento do número de alunos, muitas instituições têm orientado seus preços pelo incentivo ao mercado pela concessão de descontos. As táticas mais comuns para a concessão de desconto são para o pagamento antecipado de mensalidades, para alunos que voltam a frequentar a graduação, irmãos de alunos, aproveitamento escolar e dificuldades financeiras. (FARIA, A., 2004, p.7)

Faria S. (2004) defende que a diversificação das fontes de receita para as IES, através de prestação de serviços nos laboratórios, o aluguel de dependências e incentivos fiscais deve ser planejada e procurada pelas IES. E sugere que a probabilidade de êxito será maior do que aquelas orientadas pelo *marketing*.

Quanto ao elemento promoção, esse componente desempenha três papéis vitais, pois nenhum programa de *marketing* pode ser bem sucedido sem comunicações eficazes: prover informações e conselhos necessários, persuadir os clientes-alvo quanto aos méritos de um produto específico e incentivá-los a agir em momentos específicos. As comunicações podem ser entregues por indivíduos, como vendedores e pessoal de linha de frente; e pela mídia, tal como TV, rádio, jornais, revistas cartazes, folhetos e *sites* da *Web*. Além disso, atividades promocionais podem ajudar a influenciar na escolha da marca, e incentivos podem ser usados para atrair os clientes à compra (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

No ensino superior, um programa eficaz de comunicação deve ser feito utilizando-se de programas, alunos, ex-alunos, *campus* e integrando-os a um programa formal de comunicações. As publicações da IES devem ser revisadas em termos de qualidade e consistência de conteúdo e estilo, e os canais de comunicação devem ser, preferencialmente, personalizados e adaptados às

características do segmento de mercado que a instituição serve. O uso da comunicação integrada de *marketing* - propaganda, boca a boca, serviços, patrocínios, publicidade, promoções, *merchandising*, atendimento, relações públicas, produto e imagem da empresa – é uma forma de aumentar o efeito da comunicação, por produzir maior consistência na mensagem, aumento nas vendas, melhor utilização do orçamento, e melhor uso/atingimento do tempo, lugar e pessoas (FARIA, S., 2004).

A noção de composto sugere que todas as variáveis são relacionadas entre si e que dependem umas das outras em alguma medida. A administração de produto, praça, promoção e preço é importante para um *marketing* de serviços bem sucedido, mas outros três fatores devem ser acrescentados ao *mix* de *marketing* de serviços: pessoas, evidência física e processo (ZEITHAML e BITNER, 2003; LOVELOCK e WIRTZ, 2006). Isso pode ser visualizado no QUADRO 1.

<b>Produto</b>	<b>Praça</b>	<b>Promoção</b>	<b>Preço</b>
Características físicas Nível de qualidade Acessórios Embalagens Garantias Linhas de produto Marca	Tipos de canal Exposição Intermediários Espaços em pontos Transporte Estocagem Administração de canais	Composto de comunicação Pessoal de vendas - Quantidade - Seleção - Treinamento - Incentivos Propaganda - Públicos-alvos - Mídia - Conteúdo veiculado - Imagens Promoção de vendas Assessoria de imprensa / Relações públicas	Flexibilidade Faixa de preço Diferenciação Descontos Margens Venda
<b>Pessoas</b>	<b>Evidência Física</b>	<b>Processo</b>	
Funcionários - Recrutamento - Treinamento - Motivação - Recompensas - Trabalho em equipe Clientes - Educação - Treinamento	Projeto das instalações Equipamento Sinalização Roupas dos funcionários Outros tangíveis - Relatórios - Cartões de visita - Declarações - Garantias	Roteiro de atividades - Padronização - Customização Número de passos - Simples - Complexo Envolvimento de clientes	

Fonte: Zeithaml e Bitner (2003, p.41).

**Quadro 1 – Composto de *marketing* expandido para serviços**

---

Pessoas são todos os agentes humanos que desempenham um papel no processo de execução de um serviço, influenciando as percepções do comprador. São os funcionários da empresa, o cliente e outros clientes no ambiente de serviços (ZEITHAML e BITNER, 2003). No ensino superior os funcionários da empresa são os professores, os funcionários administrativos e os gestores da IES e os clientes são os estudantes.

Evidência física refere-se ao ambiente no qual o serviço é executado e onde a empresa interage com o cliente, assim como qualquer componente tangível que facilite o desempenho ou a comunicação do serviço (ZEITHAML e BITNER, 2003). No ensino superior a evidência física refere-se às salas de aula, laboratórios e bibliotecas, entre outros, e os componentes tangíveis referem-se aos equipamentos disponíveis para a execução do serviço, como retroprojetores, *data show*, microfones, microcomputadores, etc.

O processo trata dos procedimentos, mecanismos e roteiros das atividades, através dos quais o serviço é executado. São os sistemas de execução e de operação dos serviços. Referem-se aos passos de execução que o cliente efetivamente experimenta, ou o roteiro operacional do serviço, que proporcionarão aos clientes alguma evidência com que julgar os serviços. “Alguns serviços são mais complexos, exigindo que o cliente siga uma série de ações complicadas e extensas a fim de completar o processo”. Serviços altamente burocratizados frequentemente seguem esse padrão, e a lógica das etapas envolvidas chega mesmo a ser pedida pelo cliente (ZEITHAML e BITNER, 2003, p.42).

Uma organização de ensino superior é um tipo de organização altamente complexa, e que para satisfazer seu cliente, deve ter conhecimento dos principais aspectos que influenciarão o processo de avaliação do serviço pelos clientes, destacando-se: a) a oferta de um serviço que precisa ser tangibilizado com recursos físicos e de ambiência; b) o relacionamento estreito entre o prestador de serviços e o usuário e a maneira como essa interação ocorre; c) a satisfação com o serviço depende da avaliação dos encontros de serviços, ou seja, daqueles momentos em que há interação entre o cliente e a organização; d) a avaliação dos serviços pode sofrer alterações no transcurso do processo, por ocorrerem mudanças de expectativas e de valorização de atributos na medida em que o consumidor avança nos estágios de prestação do serviço e; f) os estágios do processo de consumo (pré-consumo, consumo e pós-consumo) não são sequenciais e pré-definidos, mas sim

---

intercalados dentro do processo global, manifestando-se tanto nos serviços centrais como nos periféricos (FROEMMING, 2001).

Outra característica distintiva no processo, e que pode oferecer indicadores aos clientes, é a possibilidade dos serviços seguirem uma abordagem de produção em linha ou padronizada, ou de seguirem uma abordagem com liberdade de decisão por quem executa o serviço, ou seja, individualizada. Porém, nenhuma dessas abordagens dos serviços é melhor ou pior que a outra (ZEITHAML e BITNER, 2003). No ensino superior, o serviço educacional prestado em uma IES segue a abordagem de uma produção em linha.

Na perspectiva do relacionamento, o foco do *marketing* é a criação de valor, através das interações entre o cliente e o provedor de serviços, e não a distribuição de valor, como resultado de um processo de produção em que o mesmo é embutido em um produto distribuído para os clientes, que é o objetivo do *marketing* transacional (GRÖNROOS, 2003). Na definição de Morgan e Hunt<sup>21</sup> *apud* Brei (2003, p.2), *marketing* de relacionamento é constituído por “todas as atividades de *marketing* direcionadas a estabelecer, desenvolver e manter trocas relacionais bem sucedidas”. Grönroos<sup>22</sup> *apud* Santos, M. (2008, p.276) conceitua o *marketing* de relacionamento de uma forma completa da seguinte maneira:

O propósito do *marketing* é identificar e estabelecer, manter e realçar e, quando necessário, encerrar relacionamentos com clientes (e outros interessados) de modo a cumprir os objetivos relativos às variáveis econômicas e outras, de todos os envolvidos. Isso é conseguido por meio de uma troca mútua e do cumprimento de promessas.

Os principais elementos do *marketing* de relacionamento que complementam a abordagem tradicional são visualizados de forma resumida no QUADRO 2 a seguir:

---

<sup>21</sup> MORGAN, R.; HUNT, S. The Commitment – Trust Theory of Relationship Marketing. **Journal of Marketing**. vol. 58, pp. 20-38, july, 1994.

<sup>22</sup> GRÖNROOS, C. **Marketing**: Gerenciamento e Serviços: A Competição por Serviços na Hora da Verdade. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

<b>Marketing Transacional</b>	<b>Marketing de Relacionamento</b>
Orientação para vendas únicas	Orientação para retenção do cliente
Descontinuidade do contato com o cliente	Contato contínuo com o cliente
Enfoque nas características do produto	Enfoque no valor para o cliente
Curto prazo	Longo prazo
Pouca ênfase no atendimento ao cliente	Alta ênfase no atendimento ao cliente
Pouco comprometimento em satisfazer as expectativas do cliente	Grande comprometimento em satisfazer as expectativas do cliente
Qualidade é a preocupação do pessoal de produção	Qualidade é a preocupação de todos os funcionários

Fonte: McDonald *et al.*<sup>23</sup> *apud* Santos, M. (2008, p.273).

**Quadro 2 – Marketing transacional X marketing de relacionamento**

Em sua essência, o *marketing* de relacionamento representa uma mudança de paradigma para a área de *marketing*, migrando de um foco de compras/transações para outro de retenção/relações, sendo uma filosofia de fazer negócios, uma orientação estratégica, cujo foco está na manutenção e no aperfeiçoamento dos atuais clientes, e não na conquista de novos clientes. Para que esse objetivo seja atingido, a empresa deverá estar concentrada na atração, retenção e fortificação dos relacionamentos com seus clientes. Para isso, a empresa procurará atrair clientes que sejam passíveis de se tornar clientes de relacionamentos de longo prazo, através de uma segmentação de mercado. E à medida que o número desses relacionamentos cresce os próprios clientes fiéis, por meio do boca a boca favorável, geralmente são os responsáveis pela atração de novos clientes com potencial de relacionamento similar (ZEITHAML e BITNER, 2003).

“O resultado final do *marketing* de relacionamento é a construção de um patrimônio corporativo singular, denominado rede de *marketing*”. Essa rede consiste na empresa e naqueles que a apóiam (clientes, funcionários, fornecedores, distribuidores, revendedores, agências de propaganda e acadêmicos, entre outros), baseada em relacionamentos profissionais mutuamente compensadores. Cada vez mais a concorrência não é entre empresas, mas sim entre redes de *marketing*, sendo o prêmio conferido à organização que tiver construído a melhor rede (KOTLER, 2000, p.35).

Em relação às instituições de ensino superior os elementos do *marketing* de relacionamento que devem ser levados em consideração são:

<sup>23</sup> MCDONALD, M.; CHRISTOPHER, M.; KNOX, S.; PAYNE, A. **Clientes: Os Verdadeiros Donos da Empresa: Como Construir uma Organização Orientada para o Mercado.** São Paulo: Futura, 2001.

- Ênfase na interação entre instituição e aluno: leva à mudança do foco transacional, ou seja, do enfoque na entrega de aulas e captação de alunos para um relacionamento produtivo de longo prazo, transformando o aluno em referência.
- Aumento do tempo de vida do aluno na instituição para garantir a lucratividade: uma vez que o aluno foi prospectado e o valor, investido, quanto mais tempo ele ficar na instituição, mais lucrativo se torna.
- Desenvolvimento e melhora do relacionamento com os mercados-chave da instituição: que incluem alunos, ex-alunos, futuros alunos, professores, funcionários, institutos de pesquisa, universidades parceiras, MEC, demais órgãos do governo, empresas, veículos de comunicação e sociedade.
- Preocupação constante com o desenvolvimento do mercado interno da instituição: criação de vínculos com professores e funcionários, assim como com os mercados externos.
- Expansão do *marketing* na administração empresarial: substituição de sua base funcional para multidisciplinar, focado na satisfação das necessidades dos alunos;
- Inter-relacionamento entre as áreas administrativas, de coordenação de alunos, atendimento e *marketing*: busca da integração desses elementos. (SANTOS, M., 2008, pp.272-273)

Porém, esses elementos necessitam que a empresa tenha orientação para o cliente. Além disso, o *marketing* de relacionamento é focado na melhoria, manutenção e no aperfeiçoamento da convivência com os alunos através da excelência do atendimento e da qualidade dos serviços prestados, pois os estudantes possuem voz ativa e poder para influenciar alterações nos processos. “Essa voz ativa, ou opinião dos alunos em relação ao serviço chega à instituição sob a forma de reclamações, sugestões ou elogios”. Também potencializa os esforços do *marketing* tradicional na captação de novos alunos (SANTOS, M., 2008, p.278).

Além disso ajuda a tornar os estudantes leais à instituição, visto que clientes que reclamam e têm suas solicitações atendidas normalmente tornam-se leais por sentirem-se parte do processo (KOTLER<sup>24</sup> *apud* SANTOS, M., 2008). A lógica deste relacionamento parece estar baseada na teoria das transações sociais, que sugere que as partes envolvidas em uma troca estão motivadas a retribuir o tratamento e os benefícios obtidos desta troca (THIBAUT e KELLEY<sup>25</sup> *apud* SANTOS e FERNANDES, 2005). Assim, os “reclamantes procurarão retribuir os esforços da organização em restaurar sua satisfação através da repetição da compra ou da comunicação boca a boca positiva” (SANTOS e FERNANDES, 2005, p.4).

O *marketing* de relacionamento também torna possível a obtenção de informações valiosas como a causa de insatisfações, anomalias na prestação de serviços, problemas com atitudes isoladas de alguns colaboradores e mesmo

---

<sup>24</sup> KOTLER, P. **Marketing para o Século XXI**: Como Criar, Conquistar e Dominar Mercados. São Paulo: Futura, 1999.

<sup>25</sup> THIBAUT, J.; KELLEY, H.H. **The Social Psychology of Groups**. New York: Wiley, 1959.

---

problemas no posicionamento da imagem da instituição de ensino, que geralmente gera expectativas muito elevadas (SANTOS, M., 2008).

Como pode ser visto, o escopo das atividades de *marketing* inclui vários elementos que são importantes para a tomada de decisão dos profissionais que atuam nessa área. Agora se faz necessário compreender o que são serviços, que será o assunto abordado no tópico a seguir.

## **2.2. O Que São Serviços?**

Os serviços são usados todos os dias. Acender uma luz, ouvir rádio, falar ao telefone, pegar um ônibus, cortar o cabelo e enviar roupas à lavanderia, entre outras atividades rotineiras, são exemplos de consumo de serviços em nível individual. Em nível organizacional, uma instituição de ensino superior é, em si, uma complexa organização de serviços, pois envolve não apenas os serviços educacionais oferecidos, mas as instalações, como salas de aula, bibliotecas, serviços de aconselhamento, lanchonetes, escritórios de colocação profissional, serviços de fotocópia, livraria, conexão com a internet e até mesmo serviços bancários (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

As organizações também dependem de um amplo conjunto de serviços, pois geralmente, a escala de suas atividades de compra é muito maior que a de indivíduos ou domicílios. E o tamanho das organizações de serviços varia muito, podendo existir gigantescas corporações que operam com transporte aéreo, bancário, seguros, telecomunicações e educacionais e em outro extremo, empresas de operações locais, como restaurantes, lavanderias, óticas e salões de beleza (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

O setor de serviços também possui uma grande diversidade, compreendendo um amplo conjunto de indústrias que vendem para clientes individuais e empresariais, bem como para agências governamentais e organizações sem fins lucrativos (LOVELOCK e WIRTZ, 2006). E vem ganhando cada vez mais importância em muitos países, que, outrora, tiveram sua economia baseada na atividade industrial (GIANESI e CORRÊA, 1994).

À medida que uma economia nacional se desenvolve, a participação do emprego entre a agricultura, a indústria (incluindo extrativismo e fabricação) e os serviços muda substancialmente. No começo do século XX, no Japão, quase 70%

---

da força de trabalho atuava na agricultura, em comparação com 40% nos Estados Unidos e apenas 20% na Grã-Bretanha (TEBOUL, 2008). Em 2009, esses números eram de 4% no Japão, 0,7% nos Estados Unidos e 1,4% no Reino Unido (CIA, 2010). “O deslocamento do emprego da produção rural para os outros dois setores da economia representou uma das mudanças mais drásticas do século passado e foi observada em todo o mundo” (TEBOUL, 2008, p.6).

A intensificação das atividades de serviços por esses países deve-se pelo maior valor agregado ao produto final, através do uso intensivo de recursos de alta tecnologia e ao capital intelectual (LOVELOCK e WIRTZ, 2006). Quanto mais exigente fica o cliente, maiores são as necessidades e mais serviços são solicitados (NAKAYAMA e SÁVIO, 2001).

Historicamente, o desenvolvimento econômico pode ser categorizado em três estágios: sociedade pré-industrial, sociedade industrial, e sociedade pós-industrial ou de serviços (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

A sociedade pré-industrial baseia-se no trabalho braçal e na tradição, e a força de trabalho está comprometida com a agricultura, a mineração e a pesca. A vida é condicionada por elementos como o clima, a qualidade do solo e a disponibilidade de água, ou seja, o ritmo de vida é comandado pela natureza e o ritmo do trabalho varia de acordo com as estações. A produtividade é baixa e há pouca evidência do uso de tecnologia. A vida social é limitada à família e a combinação de baixa produtividade e grande população resulta em elevadas taxas de subemprego, isto é, trabalhadores não utilizados, levando muitos a procurarem ocupação em serviços pessoais ou domésticos. As sociedades pré-industriais, portanto, são agrárias e estruturadas em torno da tradição, rotina e autoridade (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

A sociedade industrial, por sua vez, tem como atividade predominante a produção de mercadorias e seu foco e atenção estão em fazer mais com menos, utilizando a energia e máquinas que multiplicam a produção por hora trabalhada e estruturam a natureza do trabalho. A divisão do trabalho é o fator que cria tarefas de rotina e a noção de trabalhador semi-especializado. O trabalho é realizado em ambientes fabris, com as pessoas cuidando das máquinas. O ritmo de vida é o mesmo da máquina, com rígidos horários de trabalho e dominado por relógios-ponto. Uma sociedade industrial é um mundo de planejamento e de conhecimento do valor do tempo, e o padrão de vida passa a ser medido pela quantidade de bens

---

materiais, e a complexidade da coordenação da produção e da distribuição resulta na criação de grandes organizações, hierárquicas e burocratizadas, que são projetadas com certas funções para seus membros, e suas operações tendem a ser impessoais, com as pessoas sendo vistas como objetos. O indivíduo é a unidade de vida social em uma sociedade considerada como a soma de todas as decisões individuais tomadas no mercado (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

Enquanto a sociedade industrial define o padrão de vida pela quantidade de bens que um indivíduo pode possuir, na sociedade pós-industrial a preocupação está centrada na qualidade de vida, medida por serviços como saúde, educação e lazer. Nessa sociedade a figura central é o profissional, pois a informação é o recurso chave, mais do que a energia ou a força física. A vida torna-se uma competição entre pessoas e é mais difícil, em virtude de reivindicações políticas e da multiplicação dos direitos sociais, e a sociedade está ciente que ações independentes de indivíduos podem se combinar de modo a criar danos para todos, como congestionamentos de trânsito e poluição ambiental. Nessa sociedade a comunidade, mais que o indivíduo, é a unidade social (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

A transformação de uma sociedade industrial em uma sociedade pós-industrial ocorre de diversas maneiras. Em primeiro lugar tem-se, por exemplo, o desenvolvimento natural dos serviços de transporte e de empresas de serviços públicos, para a sustentação da atividade industrial. Com a automação sendo introduzida, ao longo do tempo, nos processos produtivos, mais trabalhadores são deslocados para atividades não-industriais, como manutenção e consertos. Em segundo lugar, com o crescimento populacional e o consumo em massa de mercadorias, há um incremento do comércio atacadista e varejista, além do setor bancário, de imóveis e seguros. Em terceiro lugar, com o aumento da renda, a proporção gasta com alimentos e habitação decresce, e cria-se uma demanda por bens duráveis, seguida, por sua vez, por uma demanda de serviços. Tal fenômeno é análogo à hierarquia das necessidades de Maslow, que afirma que uma vez satisfeitas as necessidades básicas de alimentos e abrigo, as pessoas buscam bens físicos e, finalmente, o desenvolvimento pessoal. Ou seja, as duas condições necessárias para uma vida satisfatória nesse tipo de sociedade são saúde e educação, sendo saúde considerado um item crucial na sociedade moderna, por sua

vez sempre disposta a eliminar doenças e a aumentar a expectativa de vida (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

No que tange à educação, o ensino superior passa a ser uma condição de inserção em uma sociedade pós-industrial, que por sua vez, requer habilidades e técnicas de sua população (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

O domínio do setor de serviços não se limita a nações altamente desenvolvidas (LOVELOCK e WRIGHT, 2002). O setor de serviços responde por mais da metade do Produto Interno Bruto (PIB) em muitas nações da América Latina e Caribe, como exemplificado na TABELA 1.

País	% Serviços no PIB	Distribuição da Força de Trabalho		
		Primário (Agricultura)	Secundário (Indústria)	Terciário (Serviços)
Argentina	60%	5%	23%	72%
<b>Brasil</b>	<b>68%</b>	<b>20%</b>	<b>14%</b>	<b>66%</b>
Costa Rica	71%	14%	22%	64%
Rep.Dominicana	68%	15%	22%	63%
Equador	58%	8%	21%	70%
El Salvador	60%	19%	23%	58%
Guatemala	62%	50%	15%	35%
Honduras	61%	39%	21%	40%

Fonte: Adaptado de Lovelock e Wright (2002, p.7) com dados da CIA (2011)

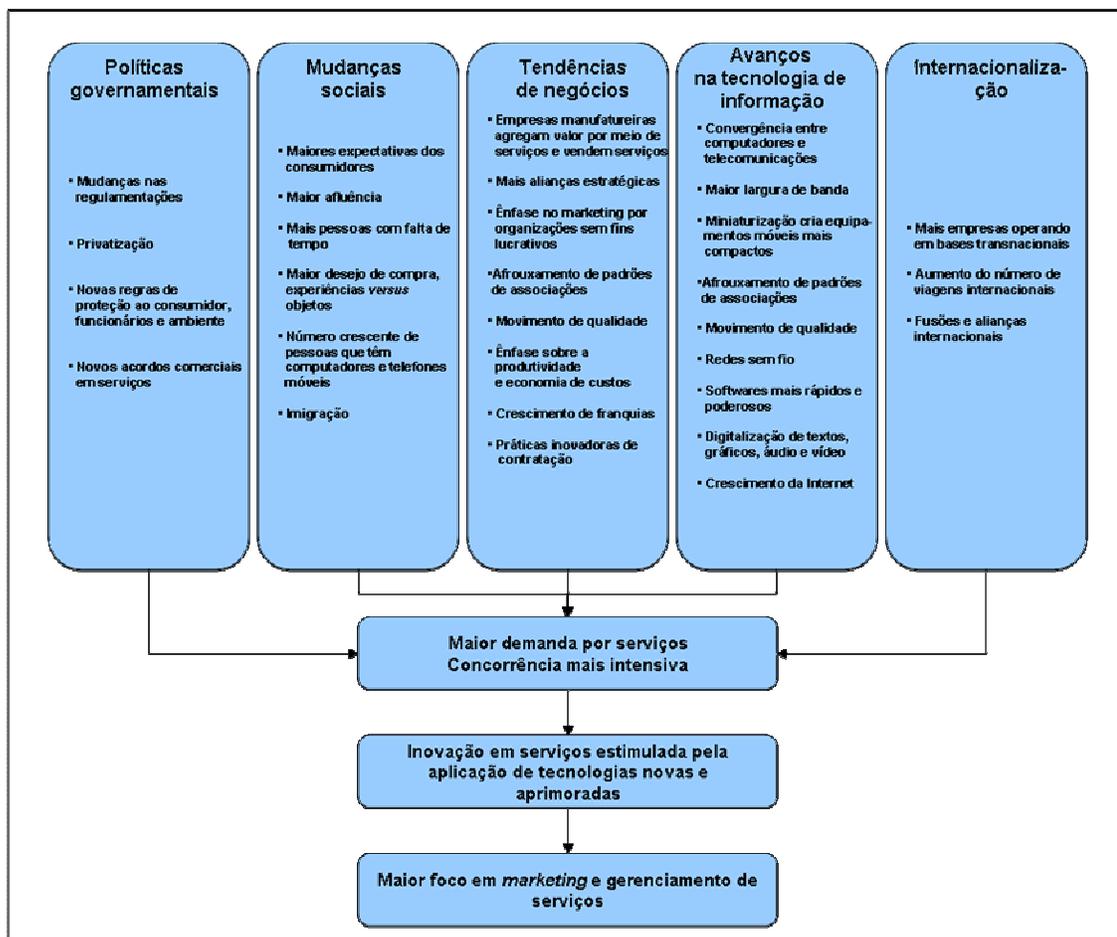
**Tabela 1 – Participação do setor de serviços em países da América Latina e Caribe (2011)**

No Brasil não é diferente. Como visto na TABELA 1, em 2010 o setor de serviços respondeu por 68% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto o setor industrial obteve 26% e o setor agrícola foi responsável por 6%. Em termos de população economicamente ativa, o setor de serviços ocupa 66% da mão-de-obra do país (CIA, 2010). Porém Grönroos (2003) ressalva que citar dados estatísticos é, em grande parte, irrelevante, porque eles foram compilados na era industrial, na qual a criação de riqueza na sociedade devia-se à capacidade dessa sociedade de produzir bens manufaturados em fábricas que funcionavam eficientemente. E, apesar da importância do setor de serviços na economia, análises mais sérias sobre o conteúdo desse setor e seu impacto na economia podem ser consideradas recentes, devido à relutância em se lidar com bens duráveis e à visão de servidão, muito enraizadas na história econômica (TEBOUL, 2008).

A indústria de serviços é atualmente a fonte de liderança econômica e sua presença torna a economia menos cíclica. Os serviços têm uma natureza resistente à recessão econômica, por terem uma demanda mais estável, por não poderem ser estocados, ao contrário das mercadorias manufaturadas, e são essenciais, como é o caso dos serviços de saúde. Há também a questão do corte de gastos em períodos em que a economia não vai bem, em que a compra de novos bens é adiada ou rejeitada, e faz com que as pessoas e empresas demandem por serviços de manutenção e de conserto, para utilizarem os bens que já possuem (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

Existe um setor de serviços oculto em muitas corporações de grande porte, que são classificadas pelos profissionais de estatística governamental como pertencentes aos setores manufatureiro, agrícola ou de recursos naturais. Esses serviços ocultos, que são denominados serviços internos, abrangem uma vasta gama de atividades, incluindo recrutamento, serviços jurídicos e contábeis, administração de folha de pagamento, serviços de limpeza de escritório, jardinagem, entre outros, que usualmente são terceirizados pelas organizações, para serem prestados por uma empresa especializada (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Entre as forças que moldam os mercados de serviços estão políticas governamentais, mudanças sociais, tendências em negócios, avanços na tecnologia de informação e internacionalização (FIGURA 2):



Fonte: Lovelock e Wirtz (2006, p.7).

**Figura 2 – Fatores que estimulam a transformação da economia de serviços**

Essas forças têm implicado em uma demanda crescente por serviços, levando por sua vez, a uma maior concorrência entre as organizações, que em busca de um diferencial competitivo, procuram inovar seus serviços através da aplicação de novas tecnologias ou o uso alternativo de tecnologias já existentes. Por outro lado, as necessidades e o comportamento dos clientes também evoluem em resposta às mudanças na demografia e nos valores, assim como às novas opções de serviços oferecidos. Esses desenvolvimentos, tanto de forma isolada, quanto em conjunto, exigem, por sua vez, que os gerentes de organizações de serviços focalizem a estratégia de *marketing* com maior precisão (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

E o que é serviço? Devido à sua diversidade, a definição de serviços tradicionalmente sempre foi trabalhosa em função da dificuldade de se compreender como os serviços são criados e entregues aos clientes (GRÖNNROOS, 2003).

---

Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005, p.30) organizaram uma coletânea de definições, onde procuraram mostrar a evolução temporal do conceito de serviços. Grönroos (2003) explica, porém, que essas definições enunciam de modo restrito o fenômeno de serviços, pois é possível que o termo tenha escopo mais amplo.

Serviços são atos, processos e o desempenho de ações. (Valerie A. Zeithaml e Mary Jo Bitner, *Services Marketing*, McGraw-Hill, New York, 1996, p.5)

Serviço é uma atividade ou uma série de atividades de natureza mais ou menos intangível que normalmente, mas não necessariamente, ocorre em interações entre consumidores e empregados de serviços e/ou recursos físicos ou bens e/ou sistemas do fornecedor do serviço, que são oferecidos como soluções para os problemas do consumidor. (Christian Grönroos, *Service Management and Marketing*, Lexington Books, Lexington, Mass., 1990, p.27)

A maior parte dos *experts* nessa área considera que o setor de serviços abrange todas as atividades econômicas cujo produto não é um bem físico ou fabricado; geralmente ele é consumido no momento em que é produzido e fornece um valor agregado em formas (tais como conveniência, diversão, oportunidade, conforto ou saúde) que representam essencialmente interesses intangíveis do seu primeiro comprador. (James Brian Quin, Jordan J. Baruche, Penny Cushman Paquette, *Scientific American*, vol. 257, nº. 2, December 1987, p.50)

Uma definição precisa de bens e serviços deve distingui-los com base em seus atributos. Um bem é um objeto físico tangível ou produto que pode ser criado e transferido; ele tem uma existência através do tempo e, desse modo, pode ser criado e usado posteriormente. Um serviço é intangível e perecível; é uma ocorrência ou processo que é criado e usado simultaneamente ou quase simultaneamente. Embora o consumidor não possa conservar o serviço real após ele ter sido produzido, o efeito do serviço pode ser mantido. (Earl Sasser, R. Paul Olsen e D. Daryl Wycoff, *Management of Service Operations*, Allyn e Bacon, 1978, p.8)

Um serviço é uma experiência perecível, intangível, desenvolvida para um consumidor que desempenha o papel de co-produtor. (James Fitzsimmons, 2005)

Em comum a todas as definições tem-se a intangibilidade e o consumo simultâneo (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). Os autores explicam que o serviço pode vir junto ao produto, somando-se ao pacote oferecido ao cliente. “Por exemplo, os fabricantes de automóveis descobriram que financiar e/ou operar o *leasing* de automóveis pode proporcionar lucros significativos” (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005, pp.30-31).

Há um consenso geral de que existem diferenças inerentes entre bens e serviços, e que estas diferenças resultam em desafios exclusivos, ou pelo menos diferentes, para a administração de serviços e para os fabricantes que fazem dos

serviços sua oferta central (ZEITHAML e BITNER, 2003). Lovelock<sup>26</sup>apud Viegas e Tittanegro (2008, p.35), ao comparar o *marketing* de produto (bens físicos) ao *marketing* de serviços, aponta as seguintes diferenças básicas entre bens e serviços:

- Os clientes não obtêm propriedade sobre os serviços (apenas extraem valor dos serviços sem obter propriedade permanente de qualquer elemento tangível);
- Os produtos dos serviços são realizações intangíveis (a realização do serviço é basicamente intangível);
- Há maior envolvimento dos clientes no processo de produção;
- Outras pessoas podem fazer parte do produto;
- Há maior variabilidade nos insumos e produtos operacionais;
- Muitos serviços são de difícil avaliação pelo cliente;
- Normalmente há uma ausência de estoques;
- O fator tempo é relativamente importante;
- Os sistemas de entrega podem envolver canais eletrônicos e físicos.

Para exemplificar a análise da lista de diferenças básicas entre bens e serviços anteriormente descritos, utiliza-se o ponto de contato que é o foco das atenções e preocupações dos gestores educacionais: a sala de aula, analisada a seguir na ótica do cliente, o aluno (VIEGAS e TITTANEGRO, 2008, p.136):

- Os clientes não obtêm propriedade sobre serviços: durante a aula, um número significativo de variáveis diminui ou aumenta o valor percebido pelo cliente sobre o conteúdo que está sendo discutido, mas não há garantia de que ocorra um efetivo aprendizado;
- Os produtos dos serviços são realizações intangíveis: por maiores que sejam os cuidados do professor na busca da tangibilização de sua aula, pelo uso de material impresso ou recursos audiovisuais, o caráter intangível desse serviço dificulta a percepção de benefícios recebidos. Um exemplo mal colocado leva ao imediato descarte ou invalida o que está em discussão;
- Há maior envolvimento dos clientes no processo de produção: o melhor professor, com o melhor conteúdo e experiência não obterá êxito se seus alunos estiverem interessados em outro assunto. A participação do aluno no processo de produção da aula possibilita a obtenção de resultados positivos;
- Outras pessoas podem fazer parte do produto: a forma como o aluno é tratado no estacionamento, na secretaria ou na cantina da escola interfere na sua disposição para a participação da aula e, portanto, interfere no produto;
- Há maior variabilidade nos insumos e produtos operacionais: um mesmo professor ministra a mesma aula em duas salas diferentes e terá resultados diferentes. O professor ministra duas aulas para a mesma classe e obtém níveis diferentes de participação. Nesses dois casos, há variabilidade do serviço, que pode ocorrer por variações dos níveis de qualidade tanto em relação ao professor (por ter tido uma péssima noite de sono, uma indisposição física ou um dia estressante), e quanto ao cliente ou ambiente (variações climáticas, problemas de iluminação, etc.);
- Muitos serviços são de difícil avaliação pelos clientes: os atributos que os alunos valorizam em uma aula podem ser de difícil verificação. Alguns deles são identificados após a aula (quando pouco ou nada pode-se fazer para corrigir o serviço que acabou de ser realizado). Para alguns alunos, um professor autoritário que ministra aulas

---

<sup>26</sup> LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Marketing de Serviços: Pessoas, Tecnologias e Resultados**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

- totalmente expositivas é um modelo de qualidade, mas para outros, não, pois consideram que não há aprendizado sem participação efetiva;
- Normalmente há ausência de estoque: não é possível estocar uma aula e utilizá-la no momento mais adequado;
  - O fator tempo é relativamente mais importante: a aula é um produto oferecido em tempo real e exige a presença do aluno, seja ela física, seja virtual. Os alunos aguardam pelo serviço por um período relativamente curto e geralmente sem disposição para frequentá-la em horário diferente do programado;
  - Os sistemas de entrega envolvem canais eletrônicos e físicos: a evolução das modalidades de ensino, do presencial ao semipresencial e virtual, envolve sistemas complexos de entrega dos serviços e impõe às instituições a busca pelo desenvolvimento de soluções que atendam às necessidades dos alunos e dos acionistas (preço x custo, agilidade x produtividade).

Para Teboul (2008) uma das abordagens para definir serviços pede a eliminação de todas as atividades que se sabe não serem serviços, o que leva à classificação tripartite dos setores da economia. Os serviços, segundo essa visão tradicional, representam o setor terciário: a terceira parte da trindade que também inclui a agricultura (ou seja, o setor primário) e a manufatura (o setor industrial) (TEBOUL, 2008).

De acordo com o modelo trissetorial, o desenvolvimento econômico acompanhou uma sequência trifásica natural. No início, a agricultura dominava em termos de produção e troca e, devido à sua baixa produtividade, empregava a maioria dos membros da sociedade. Seguiu-se, então o setor industrial (ou secundário), que se desenvolveu rapidamente e aportou significativas melhorias na produtividade, principalmente por causa das economias de escala. Esse desenvolvimento permitiu o florescimento do setor de serviços (ou terciário), que empregou a mão-de-obra liberada. Este último setor cresceu com rapidez e, eventualmente, tornou-se o maior dos três (TEBOUL, 2008, pp.5-6).

Ainda sob a perspectiva econômica, serviço pode ser definido como a realização do trabalho. A partir dessa definição derivam-se, como explica Silva e Meirelles (2006, p.130) três postulados:

- I. Serviço é trabalho na sua aceção ampla e fundamental, podendo ser realizado não só através dos recursos humanos (trabalho humano) como também através das máquinas e equipamentos (trabalho mecânico);
- II. Serviço é trabalho em processo, ou seja, serviço é trabalho na concepção dinâmica do termo, trabalho em ação;
- III. Todo serviço é realização de trabalho, mas nem toda realização de trabalho é serviço, ou seja, não existe uma relação biunívoca entre serviço e trabalho.

Pelo primeiro postulado, pode-se classificar como atividades de serviços não só aquelas intensivas em recursos humanos, mas também as de capital intensivas, como algumas atividades de infraestrutura econômica (por exemplo, celulose e papel, siderurgia, entre outras). O conteúdo mecânico, que se combina ao trabalho humano para a realização do trabalho, existente nos processos econômicos

---

modernos, tende a aumentar sua presença e mesmo substituir o esforço humano. O segundo postulado prescreve que serviço é um trabalho em processo, e não o resultado desse processo. O terceiro postulado explica que em todas as etapas dos processos econômicos onde se realiza trabalho há um serviço em potencial, mas para que este seja considerado uma atividade econômica autônoma, é necessário que seja estruturado a partir de um arranjo contratual, que pode ser formal ou informal, onde o objetivo de sua constituição seja a prestação do serviço (SILVA e MEIRELLES, 2006).

Grönroos (2003) explica que a dificuldade de se entender que serviço é um processo, e que nenhum produto, no sentido de produtos físicos, é criado, deriva da utilização de termos originários da manufatura.

Por exemplo, o processo em que serviços aparecem para os clientes, frequentemente em interações com outros clientes, tem sido tradicionalmente denominado de “produção de serviço” ou “produção e entrega de serviço”. Tanto o termo “produção” quanto o termo “entrega” vêm da manufatura e nenhum deles se ajusta bem a um contexto de serviço. “Produção” é o processo de produzir produtos. [...] “Entrega” significa que o resultado de um processo de produção, um produto físico, é transferido do local de produção ou armazenagem para o local de uso ou venda. Serviços não são entregues nesse sentido. [...] O termo **processo de serviço** é utilizado para denotar o processo no qual o serviço está emergindo para os clientes e por eles percebido, frequentemente em interações com clientes. [...] Às vezes [...] é adicionada também a expressão **processo de produção do serviço**. Talvez o termo orientado para a manufatura mais problemático no gerenciamento de serviços seja “produtividade”. Na manufatura, ele se refere a quão eficientemente mão-de-obra, matérias-primas e outros insumos de um processo de produção são transformados em resultados acabados ou produtos físicos. Embora a utilização dos termos **produto** e **produção** adaptem-se mal aos contextos de serviço, somente algumas vezes eles guiam os gerentes na direção errada. O termo “produtividade”, no entanto, sempre confunde os gestores. O conceito de produtividade e todos os instrumentos de medição relacionados são baseados em uma **premissa de qualidade-constante**, o que é válido, pelo menos na manufatura tradicional, mas não faz nenhum sentido em um contexto de serviço [...] embora descreva [...] quão efetivamente a criação de valor para clientes acontece dentro da empresa. (GRÖNROOS, 2003, pp.26-27, grifo do autor)

Todavia, parece estar havendo uma crescente conscientização entre pesquisadores e praticantes de que provavelmente seja impossível e mesmo desnecessário continuar a debater definições de serviço. O que se discute agora é que, em vez de uma definição, talvez seja mais produtivo tomar as características mais ou menos comuns dos serviços junto a um entendimento do consumo de serviço como um ponto de partida para o desenvolvimento de uma compreensão de como gerenciar e comercializar serviços (GRÖNROOS, 2003).

Para entender o que é um serviço, primeiramente é preciso diferenciar produto, bens e serviços.

---

Segundo Nickels e Wood (1999) a definição de produto em *marketing* se refere a um bem ou serviço que um consumidor adquire para satisfazer uma necessidade ou desejo pessoal. Lovelock e Wright (2002, p.16) definem produto como “a produção central (um serviço ou um bem fabricado) realizada por uma empresa”. Na visão de Kotler e Armstrong (1999, p.190), a definição de produto “é qualquer coisa que possa ser oferecida a um mercado para atenção, aquisição, uso ou consumo, e que possa satisfazer a um desejo ou necessidade”. Grazziano, Giuliani e Pizzinato (2006) observam que a definição de produto está se modificando em razão da convergência de produtos físicos e digitais e da junção de produtos e serviços em uma experiência global para o cliente.

Bens são “objetos ou dispositivos físicos que propiciam benefícios aos clientes por meio de sua propriedade e uso” (LOVELOCK e WRIGHT, 2002, p.16). Serviços, por sua vez, são “um ato ou desempenho que cria benefícios para os clientes por meio de uma mudança desejada no – ou em nome do – destinatário do serviço” (LOVELOCK e WRIGHT, 2002, p.5). Essa será a definição de serviços adotada para este estudo.

Em economia, Mendes (2009) explica que produtos são os meios de satisfação das necessidades humanas, podendo ser classificados segundo a natureza e o destino. Segundo a natureza, os produtos gerados no processo produtivo se classificam em bens e serviços. Por bens, entende-se que são os produtos tangíveis provenientes das atividades agropecuárias (como alimentos, por exemplo), da indústria da transformação (como eletrodomésticos) e da construção civil (como apartamentos e casas). Por serviços, compreendem-se os produtos intangíveis, resultantes de atividades terciárias de produção. Segundo o destino, os produtos podem ser classificados em bens e serviços de consumo (duráveis ou de uso imediato); bens e serviços intermediários (matérias-primas ou insumos que reingressam no processo produtivo para serem transformados, na maioria das vezes, em bens e serviços de consumo); bens e serviços de produção (bens de capital que entrarão no processo de produção de outros bens e serviços). O QUADRO 3, a seguir, esclarece melhor a classificação dos produtos quanto à natureza e ao destino.



Fonte: Mendes (2009, p.5).

**Quadro 3 – Bens e serviços segundo a natureza e o destino**

Os bens que aparecem no QUADRO 3 são os denominados “bens econômicos”, onde a demanda excede a oferta. “Bens que não se enquadram nessa condição não atingem o escopo precípua da ciência econômica” (MENGER<sup>27</sup> e PARETO<sup>28</sup> *apud* TOLEDO *et al.*, 2008, p.8). “Isso decorre do fato de que em Economia tudo se resume a uma restrição quase física, a lei da escassez, isto é, produzir o máximo de bens e serviços a partir dos recursos escassos disponíveis a cada sociedade” (RIZZIERI, 2001, p.12).

O autor explica que se uma quantidade infinita de cada bem pudesse ser produzida, ou seja, se os desejos humanos pudessem ser completamente satisfeitos, não importaria que uma quantidade excessiva de certo bem fosse produzida, e nem importaria que os recursos disponíveis (trabalho, terra e capital, sendo este entendido como máquinas, edifícios, matérias-primas, etc.) fossem combinados irracionalmente para a produção de bens. Não ocorrendo o problema da escassez, não faz sentido se falar em desperdício ou em uso irracional dos recursos e na realidade somente existiriam “bens livres”, que são bens disponíveis na natureza e não são escassos.

Logo, o conceito de escassez econômica pode ser entendido como a situação gerada pela razão de se produzir bens com recursos limitados, de forma a satisfazer as ilimitadas necessidades humanas. Porém, somente existirá escassez se houver uma procura para a aquisição do bem (RIZZIERI, 2001).

<sup>27</sup> MENGER, C. **Princípios de Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

<sup>28</sup> PARETO, V. **Manual de Economia Política** (Volume I). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Como se pode constatar através das diversas definições de produto, bens e serviços, o *marketing* não está totalmente desvinculado da economia. Ao se examinar a conceituação de *marketing* sob a dimensão funcional, pode-se afirmar que o objeto de todo o processo de *marketing*, em especial no âmbito da empresa, é a troca entre pelo menos dois agentes, podendo resultar em uma transação econômica ou não (BAGOZZI<sup>29</sup> e TOLEDO<sup>30</sup> *apud* TOLEDO *et al.*, 2008).

A despeito do debate sobre a natureza do *marketing*, nos estudos teóricos da matéria são adotados muitos dos achados desenvolvidos em economia, bem como a utilização de conceitos abordados em outras áreas do conhecimento que estudam o comportamento humano, como a sociologia, a antropologia, a psicologia e a psicologia social, o que caracteriza uma abordagem multidisciplinar (FRENZEN *et al.*<sup>31</sup> *apud* TOLEDO *et al.*, 2008). A tendência, todavia, tem sido a abordagem interdisciplinar, levando-se em consideração as inter-relações de todas as ciências, e suas implicações no processo gerencial de marketing (LAZER e KELLY<sup>32</sup> *apud* TOLEDO *et al.*, 2008).

E quais são as características dos serviços? Os serviços podem ser caracterizados de várias maneiras, mas são os fatores como intangibilidade, inseparabilidade, variabilidade e perecibilidade que tradicionalmente são usados para distinguir serviços de produtos físicos (REGAN, 1963; RATHMELL, 1966; SHOSTACK, 1977; ZEITHAML, PARASURAMAN e BERRY, 1985; KOTLER, 2000; ZEITHAML e BITNER, 2003).

A característica da intangibilidade decorre do fato de serviços serem atuações e ações, mais do que propriamente objetos, não podendo ser vistos, sentidos ou tocados da mesma forma que se podem sentir os bens tangíveis. Como implicações para o *marketing* têm-se o fato de que serviços não podem ser patenteados legalmente, podendo novos conceitos de serviços serem facilmente

---

<sup>29</sup> BAGOZZI, R. P. (1975): "Marketing as Exchange". In Ben M. Enis, Keith K. Cox & Michael P. Mokwa (eds.): **Marketing Classics** — A Selection of Influential Articles. Saddle River: Prentice Hall, 1995 (pp.33-43).

<sup>30</sup> TOLEDO, G. L. (1994): Relações Públicas e Marketing: Um Conceito Tridimensional. **18º Encontro Nacional da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração**, pp.145-157, ANPAD, Curitiba, Setembro, 1994.

<sup>31</sup> FRENZEN, J.; HIRSCH, P. M. & ZERRILLO, P. C. Consumption, Preferences, and Chang-ing Lifestyles". In Neil J. Smelser e Richard Swedberg (eds.): **The Handbook of Economic Sociology**. Princeton: Princeton University Press, 1994 (pp.403-425).

<sup>32</sup> LAZER, W.; KELLEY, E. J.: Interdisciplinary Contributions to Marketing Management. In William Lazer e Eugene J. Kelley (coordinators). **Marketing Management** – Perspectives and Viewpoints. Richard D. Irwin, Inc., Homewood, Illinois, 1962, p. 586.

---

copiados pela concorrência; serviços não podem ser oferecidos em qualquer circunstância; serviços não são facilmente comunicados junto aos clientes e é difícil determinar o preço do serviço (ZEITHAML e BITNER, 2003).

Enquanto a maior parte dos bens é produzida antecipadamente para então ser vendida e consumida, a maior parte dos serviços é primeiro vendida, e então produzida e consumida simultaneamente. Essa produção e consumo simultâneo de serviço é a característica da inseparabilidade. O *marketing* deve levar em consideração que os clientes participam e interferem na elaboração dos serviços, tanto positiva quanto negativamente; os clientes interagem uns com os outros durante o processo de produção dos serviços; os funcionários afetam o serviço prestado, através de ações e interações com os clientes; a descentralização pode ser essencial, pois o serviço deve ser executado diretamente ao cliente nos locais adequados; e é difícil ocorrer produção em massa, pois serviços são produzidos e consumidos simultaneamente (ZEITHAML e BITNER, 2003).

A variabilidade decorre do fato de que serviços são atuações, geralmente desempenhadas por seres humanos, ou seja, dois serviços prestados nunca serão exatamente os mesmos. Essa característica também ocorre pelo fato de dois clientes nunca serem exatamente os mesmos, pois cada qual terá demandas exclusivas, ou suas experiências do serviço ocorrerão de modo muito particular. Nesse sentido, a variabilidade associada aos serviços é, em amplo sentido, o resultado da interação humana entre funcionários e clientes, e todas as variações daí decorrentes. Essa característica de serviços tem como implicações para o *marketing* a dificuldade de se assegurar uma qualidade consistente no serviço, pois essa depende de diversos fatores que não satisfatoriamente controladas pelo prestador de serviços, como a habilidade do cliente em expressar suas próprias necessidades; a habilidade e o real interesse dos funcionários em satisfazer tais necessidades; a presença ou ausência de outros clientes e o nível de demanda pelo serviço. Por causa desses fatores complicadores, o administrador de serviços não pode estar sempre certo de que o serviço esteja sendo prestado de forma coerente com o que foi planejado e divulgado (ZEITHAML e BITNER, 2003).

A perecibilidade refere-se ao fato de os serviços não poderem ser preservados, estocados, revendidos ou devolvidos. A inexistência de estoque é, por isso, uma questão fundamental a ser enfrentada pelo profissional de *marketing*, para efeito de provisão de demanda e planejamento da capacidade instalada. Além disso,

o fato de serviços não poderem ser devolvidos ou revendidos implica na necessidade de se ter boas estratégias de recuperação, caso ocorra uma falha durante o processo de serviço (ZEITHAML e BITNER, 2003).

Edvardsson, Gustafsson e Ross<sup>33</sup> *apud* Silva e Meirelles e Klement, (2009, pp.3-4) “criticam [...] as características citadas anteriormente como notórias dos serviços” argumentando que essas características estão mais associadas às dificuldades enfrentadas pelos prestadores de serviços na entrega dos mesmos do que às soluções de problemas dos clientes, uma vez que:

- Existe uma gama de serviços que não exigem a presença do cliente para sua prestação tais como conserto e transporte de variados bens ou lavagem de roupas a seco, o que não justifica a generalização da inseparabilidade.
- A perecibilidade não é aplicável à maioria dos serviços que envolvem informação, pois essa pode ser “estocada” e acessada em diferentes momentos.
- A tecnologia da informação tem homogeneizado a prestação dos serviços, o que desafia a idéia de heterogeneidade.
- Bens são muitas vezes associados como fatores-chave para a dimensão da qualidade dos serviços, contrariando a questão da intangibilidade.

Todavia, os autores reconhecem que apesar das falhas na generalização, em virtude das características associadas à prestação de serviços, mesmo não abrangendo “sua completude, a intangibilidade, a inseparabilidade, a variabilidade e a perecibilidade ainda são relevantes e seu uso é importante para uma boa gama de serviços”.

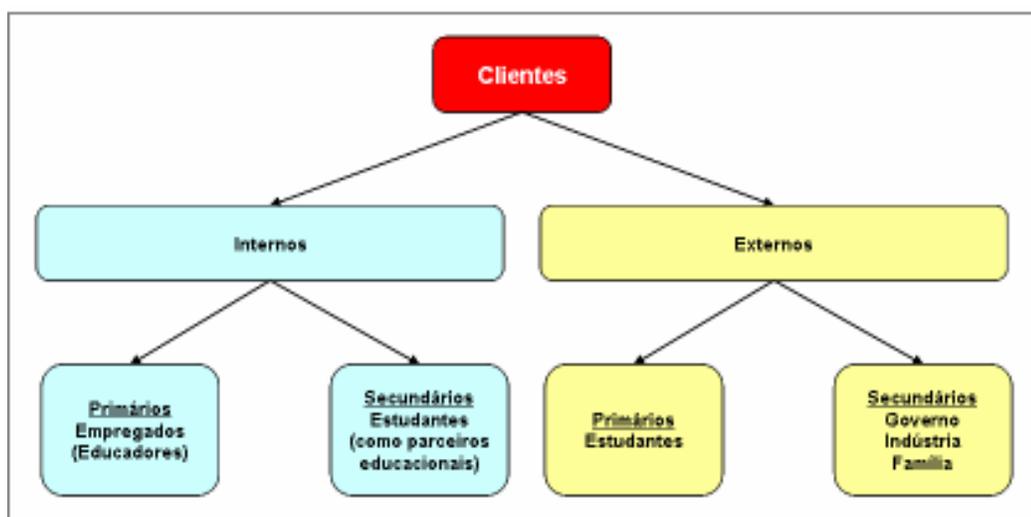
Assim, o *marketing* de serviços é um *marketing* diferente do formulado para produtos, uma vez que não envolve transferência de propriedade de bem tangível, tem características peculiares de intangibilidade, perecibilidade, inseparabilidade e heterogeneidade, que condicionam usos específicos e diferenciados ao composto de *marketing* para atingimento do mercado alvo. (SILVEIRA, 1986: p.46)

E o que é o cliente? Albrecht e Bradford<sup>34</sup> *apud* Coutinho (2007) caracterizam o cliente de uma organização como aquele que está relacionado com a compra de um produto ou serviço de alguma maneira. Para a Fundação Nacional de Qualidade (FNQ, 2007), clientes são aquelas organizações e pessoas que recebem os produtos oferecidos pela organização. Na visão de Juran e Gryna (1991), cliente é aquele que sofre o impacto do produto.

<sup>33</sup> EDVARDSSON, B.; GUSTAFSSON, A.; ROSS, I. Service Portraits in Service Research: A Critical Review. **International Journal of Service Industry Management**. vol.16, nº.1, 2005. pp.107-121.

<sup>34</sup> ALBRECHT, K.; BRADFORD, L. J. **Serviços com Qualidade: A Vantagem Competitiva**. São Paulo: Makron Books, 1992.

Para Kanji e Tambi<sup>35</sup> *apud* Pereira e Silva (2003), os clientes do ensino superior são divididos em diferentes grupos de atores, que estão conectados ao processo educacional, sendo os principais: alunos matriculados, estudantes potenciais, empregados, empregadores, governo e indústria. Os autores classificaram os clientes em internos e externos, enfatizando que os clientes internos são aqueles que trabalham para a satisfação dos clientes externos. Além disso, para os autores, os clientes podem ser classificados em primários e secundários, com base em sua posição, e podem ser internos ou externos, com base na frequência de interação mantida pela instituição. A classificação feita pelos autores pode ser vista na FIGURA 3.



Fonte: Kanji e Tambi<sup>36</sup> *apud* Pereira e Silva (2003, p.3)  
**Figura 3 – Clientes da educação superior**

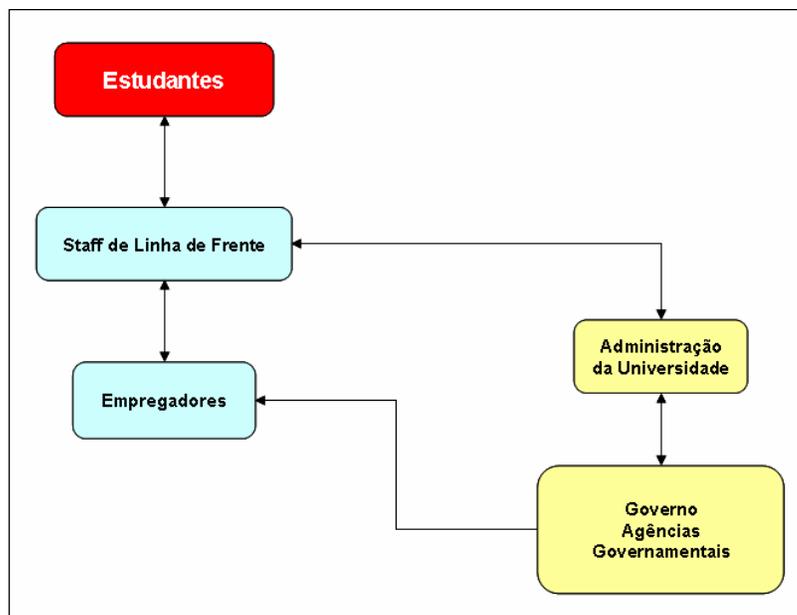
Hewitt e Clayton<sup>37</sup> *apud* Pereira e Silva (2003) explicam que os mais óbvios *stakeholders* educacionais são os professores e os estudantes. Os autores afirmam que a faculdade e os estudantes são claramente os participantes primários do processo de ensino e aprendizado. A partir disso os autores listam como *stakeholders* importantes os futuros empregadores, o governo, suas agências e

<sup>35</sup> KANJI, G. K.; TAMBI, M. B. A. Total Quality Management in UK Higher Education Institution. **Total Quality Management**, 10(1), pp.129-153, 1999.

<sup>36</sup> KANJI, G. K.; TAMBI, M. B. A. Total Quality Management in UK Higher Education Institution. **Total Quality Management**, 10(1), pp. 129-153, 1999.

<sup>37</sup> HEWIT, F.; CLAYTON, M. Quality and Complexity – Lessons From English Higher Education. **International Journal of Quality & Reliability Management**, 16(9), pp. 838-858, 1999.

gestores da universidade. As inter-relações entre os diferentes clientes da educação superior são demonstradas na FIGURA 4.



Fonte: Hewitt e Clayton (1999 *apud* Pereira e Silva, 2003, p.4)

**Figura 4 – Clientes da educação superior e suas inter-relações**

Para Michael, Sower e Motwani<sup>38</sup> *apud* Pereira e Silva (2003), o cliente da educação superior é o estudante que é ao mesmo tempo cliente de conhecimento e de serviços, enquanto os futuros empregadores ou escolas de graduação são os clientes do produto estudante, e a sociedade em seu conjunto é a pagadora de impostos e beneficiária das operações educacionais das IES. Para Owlia e Aspinwall<sup>39</sup> *apud* Pereira e Silva (2003) os estudantes, empregados e a sociedade são considerados os três mais importantes clientes. Para Robinson e Long<sup>40</sup> *apud* Pereira e Silva (2003), os estudantes são os clientes primários, enquanto os empregadores são os clientes secundários. Para Cahen<sup>41</sup> *apud* Faria, S. (2004, p.5) clientes são “todos os antigos, atuais e potenciais alunos das IES”. E de acordo com Churchill Jr.<sup>42</sup> *apud* Faria, S., 2004, p.5), públicos são todos os “indivíduos e grupos

<sup>38</sup> MICHAEL, R. M.; SOWER, V. E.; MOTWAMI, J. A Comprehensive Model for Implementing Total Quality Management in Higher Education. **Benchmarking for Quality Management & Technology**, 4(2) pp.104-120, 1997.

<sup>39</sup> OWLIA, M. S.; ASPINWALL, E. M. A Framework For The Dimensions of Quality in Higher Education. **Quality Assurance in Education**, 4(2), pp.12-20, 1996.

<sup>40</sup> ROBINSON, A; LONG, G. Marketing Further Education: Products or People? **NAFHE Journal**, march, pp.42-51, 1987.

<sup>41</sup> CAHEN, R. **Comunicação Empresarial**. 6ª ed., São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

<sup>42</sup> CHURCHILL JR., G. A; PETER, J.P. **Marketing: Criando Valor para os Clientes**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

que podem influenciar decisões de marketing e ser influenciados por elas”. Isso inclui concorrentes, fornecedores, órgãos de governo, funcionários, comunidades locais, proprietários e os próprios clientes (FARIA, S., 2004).

Como se pode observar, “a pontual identificação dos clientes é um ponto crítico da implementação da qualidade em todas as organizações e, no caso das instituições de ensino superior (IES), parece não haver consenso sobre essa definição” (CANTERLE, 2008, p.25). Para esta pesquisa será adotada a definição de Grönroos (2003), para quem o cliente não compra bens ou serviços, mas os benefícios que os bens e serviços lhes proporcionam.

Na educação superior no Brasil, desde a década de 90 o estudante ou estudante potencial tem sido visto como cliente, e o mercado da educação superior, reconhecido como bastante heterogêneo (TONKS e FARR<sup>43</sup> *apud* ALFINITO e TORRES, 2008). No entanto, o estudante não pode ser analisado como um cliente comum de algum produto ou serviço corriqueiro. Ele é um cliente de conhecimento, e busca, através da educação, o aprimoramento intelectual e profissional, pois percebe que, para melhorar de vida, de alguma forma, é necessário a ampliação de seus conhecimentos acadêmicos (ALFINITO e TORRES, 2008).

Existem dois grandes grupos de clientes e clientes potenciais na educação superior: 1) estudantes tradicionais, que são aqueles que apenas estudam e não trabalham, possuindo idades entre 18 e 24 anos e que ingressaram na educação superior logo após a conclusão do ensino médio (ALFINITO e TORRES, 2008); e 2) estudantes mais velhos, com 25 anos ou mais (ELY<sup>44</sup> *apud* ALFINITO e TORRES, 2008), e que mantêm as responsabilidades da vida adulta como emprego, família e compromissos financeiros (SENER e SENNER<sup>45</sup> *apud* ALFINITO e TORRES, 2008), passando vários anos sem estudar até ingressarem em uma instituição de ensino superior.

Além desses dois grupos de estudantes, existe outro grupo que vêm crescendo no Brasil em função de seu histórico cultural de baixa escolaridade, que são os estudantes de primeira geração, aqueles que quebraram a tradição familiar

---

<sup>43</sup> TONKS, D. G.; FARR, M. Market Segments for Higher Education: Using Geodemographics. **Marketing Intelligence & Planning**, 13 (4), pp. 24-33, 1995.

<sup>44</sup> ELY, E. E. The Non-traditional Student. **Anais da 77<sup>th</sup> American Association of Community Colleges Annual Conference**, Anaheim, Califórnia, EUA, 1997.

<sup>45</sup> SENNER, M. S.; SENNER, R. Jr. A Comparative Study of Traditional and NonTraditional Student's Identities and Needs. **NASPA Journal**, 35(4), pp. 270-280, 1998.

---

de baixa escolaridade, e são os primeiros da família a ingressar em um curso superior (ALFINITO e TORRES, 2008).

Os clientes possuem papel importante para as empresas na medida em que contribuem com informações que ajudam na melhoria dos produtos e na melhoria dos processos organizacionais (GRÖNROOS<sup>46</sup> *apud* COUTINHO, 2007). Essa afirmação é reforçada por Kotler e Levy (1969, p.12), que explicam que “todas as organizações estão de alguma forma preocupadas com seus ‘produtos’ aos olhos de certos ‘clientes’ e procuram algumas ferramentas para sua aceitação no mercado”.

Na perspectiva de geração de valor para o cliente, Grönroos<sup>47</sup> *apud* Coutinho, (2007) explica que os clientes são aqueles indivíduos que compram um conjunto de soluções envolvendo bens, serviços, informações, atenção pessoal, entre outros componentes, capazes de atender seus próprios processos de geração de valor. Na visão de Churchill Jr. (2000), o valor para o cliente é a diferença de percepção entre os benefícios da compra e uso dos produtos e serviços e os custos necessários para obtê-los. Para Kotler (2000) o valor entregue ao cliente é a diferença entre o valor total e o custo total. O valor total entregue ao cliente é o conjunto de benefícios que os clientes esperam de um produto ou serviço. Custo total para o cliente, por sua vez, é o conjunto de custos em que os clientes esperam incorrer para avaliar, obter, utilizar e descartar um produto ou serviço.

O valor dos bens e serviços para os clientes não é produzido nas fábricas nem nos escritórios das empresas de serviços, embora isso fique subentendido quando se discute como o valor é criado nas empresas. O que ocorre é que o valor é criado nos processos de geração de valor pelo cliente, quando este, ou usuários empresariais fazem uso da solução ou pacote que compraram. Ou seja, os clientes não buscam bens e serviços por si mesmos, mas sim soluções que atendam seus próprios processos de geração de valor. Por isso, as empresas devem analisar cuidadosamente o processo de geração de valor por parte de seus clientes, para saber o que eles querem (GRÖNROOS, 2003).

Normalmente os clientes se beneficiam de empresas que consideram uma perspectiva de serviços, ou seja, a empresa deve fornecer aos clientes uma grande variedade de serviços, adicionalmente ao produto central, que pode ser um bem

---

<sup>46</sup> GRÖNROOS, C. **Marketing**: Gerenciamento e Serviços. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2003.

<sup>47</sup> GRÖNROOS, C. **Marketing**: Gerenciamento e Serviços. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2003.

---

físico ou um serviço, de modo a alcançar um melhor desempenho do que os concorrentes com a mesma qualificação e preço de produtos centrais, o que é uma situação normal na competição moderna, pois é difícil desenvolver uma vantagem competitiva com base no produto central de uma empresa, a não ser que ela disponha continuamente de uma vantagem tecnológica sustentável ou se utilize de uma estratégia de custos mais baixos (GRÖNROOS, 2003).

Porém, a estratégia de custos mais baixos, que implica em preço mais baixo, pode levar a uma competição com base apenas em preços, podendo às vezes, ser eficaz, mas na maioria das vezes é um modo de desperdiçar a receita necessária para a criação e manutenção de uma vantagem competitiva sustentável frente à concorrência, e logo que um concorrente consiga oferecer um preço mais baixo, perde-se o cliente (GRÖNROOS, 2003).

Como se pode observar, “o mundo tende a caminhar cada vez mais em direção a uma economia de serviços”, levando as empresas a direcionar seus esforços para esse fim. E as organizações precisam considerar que os serviços oferecidos precisam atender ao processo de geração de valor dos clientes, se desejarem serem bem-sucedidas (COUTINHO, 2007, pp. 26-27). Como existe uma grande variedade de serviços, faz-se necessário o estudo de sua classificação, que será o objetivo do tópico a seguir.

### **2.2.1. A Classificação de Serviços**

São numerosas as propostas para classificar serviços, sendo a abordagem mais comum a de agrupar serviços por ramo de atividade (LOVELOCK e WRIGHT, 2002; LOVELOCK e WIRTZ, 2006). Uma classificação particularmente significativa é baseada na natureza dos processos pelos quais os serviços são criados e entregues. Um processo é um método particular de operação ou uma série de ações que normalmente envolvem diversas etapas que muitas vezes precisam ocorrer em uma sequência definida. Os processos de serviços variam de procedimentos relativamente simples que envolvem poucas etapas, como encher um tanque de gasolina, até atividades de alta complexidade, como o transporte de passageiros em vôos internacionais (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Um processo implica tomar um insumo e transformá-lo em resultado, sendo que existem duas grandes categorias que são processadas em serviços: pessoas e

---

objetos. Em muitos casos, que variam do transporte de passageiros à educação, os próprios clientes são o insumo do processo de serviço. Em outros casos, o insumo principal é o objeto, como um computador que apresenta mal funcionamento e precisa de conserto, ou algum dado financeiro que precisa ser associado a uma determinada conta. Em alguns serviços o processo é físico e ocorre alguma ação tangível. Em outros, como serviços de informação, o processo pode ser intangível (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Isso leva, segundo Lovelock e Wirtz (2006), a uma classificação de serviços em quatro grandes grupos, baseada em ações tangíveis executadas diretamente no corpo das pessoas ou nos bens físicos dos clientes e ações intangíveis realizadas na mente das pessoas ou em seus ativos intangíveis, e que são: processamento de pessoas, processamento de posses, processamento de estímulo mental e processamento de informações.

Em serviços classificados como processamento de pessoas, os clientes devem entrar fisicamente no sistema de serviços, não podendo obter os benefícios que desejam tratando a distância com os fornecedores de serviços, mas sim interagindo e cooperando ativamente com os prestadores de serviços. Ou seja, envolve ações tangíveis nos corpos das pessoas. Exemplos de serviços dessa classificação são os serviços de transporte, alimentação, acomodação, saúde e beleza (LOVELOCK e WRIGHT, 2002; LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Os serviços que tratam do processamento de posses, por sua vez, envolvem ações tangíveis nos bens e outras posses físicas das pessoas, e têm como característica um menor envolvimento dos clientes do que em processamento de pessoas. O transporte de cargas é um bom exemplo dessa modalidade. O cliente leva o item que precisa ser transportado, ou solicita que a empresa vá até sua casa ou escritório para ser retirado, e na sequência espera a confirmação de entrega. Se o objeto a ser processado é algo difícil ou mesmo impossível de se deslocar, como um equipamento pesado, jardim ou edifício, o prestador de serviços deve ir até o cliente e levar consigo todas as ferramentas e os materiais necessários para concluir o serviço no local (LOVELOCK e WRIGHT, 2002; LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Os serviços que tratam do processamento de estímulo mental são aqueles que envolvem ações intangíveis dirigidas à mente das pessoas, e têm o poder de moldar atitudes e influenciar comportamentos, tendo o conteúdo principal baseado em informações – música, voz ou imagens visuais – e requerendo do cliente um

---

investimento de tempo. Exemplos desses serviços são: educação, notícias, psicoterapia, consultoria profissional, entretenimento e certas práticas religiosas (LOVELOCK e WRIGHT, 2002; LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Já quanto aos serviços classificados como processamento de informações, estes envolvem ações intangíveis dirigidas aos bens do cliente, como seguros, serviços bancários e consultoria. As informações são a forma mais intangível de resultado de serviços, porém podem ser transformadas em formas mais duradouras e tangíveis, através de cartas, relatórios, livros, fitas ou discos. Nesta categoria pode ser preciso um pouco de envolvimento direto com o cliente, uma vez iniciado o processo pedido do serviço (LOVELOCK e WRIGHT, 2002; LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Silvestro *et al.*<sup>48</sup> (1992 *apud* GIANESI e CORRÊA, 1994), por sua vez, classificam os serviços em três categorias: serviços profissionais, loja de serviços e serviços de massa.

Serviços profissionais são aqueles em que o cliente está geralmente buscando no fornecedor de serviço uma capacitação de que não dispõe, como no caso de serviços médicos ou de assistência jurídica. Neste tipo de serviço o processo de prestação dá ênfase às pessoas que detêm a capacitação que o cliente deseja, enquanto os equipamentos são utilizados apenas como ferramentas de apoio. Atendem poucos clientes e possuem um alto grau de personalização no serviço. A loja de serviços, por sua vez, é um processo intermediário entre os serviços profissionais e os serviços de massa, caracterizando-se por um volume maior de clientes processados e certo grau de personalização dos serviços. O processo é baseado tanto em pessoas quanto em equipamentos. Exemplo desse serviço tem-se com as agências bancárias, restaurantes e agências de viagem. O serviço de massa é caracterizado, por sua vez, como de atendimento de um grande número de clientes por unidade de tempo, com serviços pouco personalizados e alto grau de padronização das operações, favorecendo o uso de equipamentos de produção de serviços. Exemplos típicos são o transporte urbano, como metrô, ônibus e trens, grandes supermercados, serviços de telecomunicações e transmissão de rádio e televisão (GIANESI e CORRÊA, 1994).

---

<sup>48</sup> SILVESTRO, R.; FITZGERALD, L.; JOHNSTON, R.; VOSS, C. Towards a Classification of Service Processes. **International Journal of Service Industry Management**. vol. 3, nº. 3, pp. 62-75, 1992.

Outra visão de classificação de serviços tem-se com Silva e Meirelles (2006), que classifica os serviços nos processos econômicos da seguinte forma (QUADRO 4):

Processo econômico	Tipo de Serviço	Exemplos
Processo de trabalho puro	Serviço puro: consiste em realizar um trabalho único e exclusivo. O resultado do trabalho é o próprio trabalho. Não há necessariamente um produto resultante.	Serviços domésticos, serviços de entretenimento e lazer; serviços de consultoria; serviços de assistência técnica; serviços de pesquisa e desenvolvimento de produtos; serviços de saúde e educação; serviços governamentais de defesa e segurança, etc.
Processo de transformação	Serviços de transformação: consiste em realizar o trabalho necessário à transformação de insumos e matérias-primas em novos produtos.	Serviços de alimentação; serviços decorrentes da terceirização de etapas do processo de transformação.
Processo de troca e circulação	Serviço de troca e circulação: consiste em realizar o trabalho de troca e circulação, seja de pessoas, bens (tangíveis ou intangíveis), moeda, etc.	Serviços bancários; serviços comerciais, serviços de armazenamento e transporte; serviços de comunicação; serviços de distribuição de energia elétrica, água, etc.

Fonte: Silva e Meirelles (2006, p.132).

**Quadro 4 – Classificação dos serviços nos processos econômicos**

Ainda segundo a autora, essa classificação de serviços é apenas um recurso analítico para maior compreensão das várias formas possíveis de ocorrências de serviços no sistema econômico.

Schmenner<sup>49</sup> *apud* Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005) propôs a matriz de processos de serviços (FIGURA 5).

<sup>49</sup> SCHMENNER, R. W. How Can Service Business Survive and Prosper? **Sloan Management Review**, vol. 27, nº.3, pp. 21-32, 1986.

		Grau de interação e customização	
		Baixo	Alto
Grau de Intensidade de Trabalho	Baixo	<b>Indústria de serviços</b> - Companhias aéreas - Transportadoras - Hotéis - Resorts e Recreação	<b>Loja de serviços</b> - Hospitais - Mecânicas - Outros serviços de manutenção
	Alto	<b>Serviços de massa</b> - Varejista - Atacadista - Escolas - Traços de varejo dos bancos comerciais	<b>Serviços profissionais</b> - Médicos - Advogados - Contadores - Arquitetos

Fonte: Schmenner<sup>50</sup> apud Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005, p.43)

**Figura 5 – Matriz de processos de serviços**

Nessa matriz, os serviços são classificados mediante duas dimensões, que afetam o caráter do processo de prestação de serviços. O eixo vertical mede o grau de intensidade de trabalho, que é definido como a proporção entre o custo da mão-de-obra e o custo do capital. Assim, serviços que exigem muito capital, como empresas aéreas e hospitais, aparecem no alto do quadro, por causa dos altos investimentos em instalações e equipamentos, em relação aos custos com o trabalho. Serviços de trabalho intenso, por sua vez, como escolas e assistência jurídica figuram nas linhas de baixo, porque seus custos de trabalho são altos em relação às suas necessidades de capital. O eixo horizontal, por sua vez, mede o grau de interação do cliente e de customização, que é uma variável de *marketing* que descreve a capacidade do cliente de interferir pessoalmente na natureza do serviço que está sendo prestado. Uma pequena interação entre o cliente e o prestador do serviço é necessária quando o serviço é padronizado ao invés de customizado, como por exemplo, em uma refeição do McDonald's, que é produzida a partir da montagem de itens preparados e tem baixo grau de customização, e é servida com pouca interação entre o cliente e o prestador de serviço. Por sua vez,

<sup>50</sup> SCHMENNER, R. W. How Can Service Business Survive and Prosper? **Sloan Management Review**, vol. 27, nº.3, pp. 21-32, 1986.

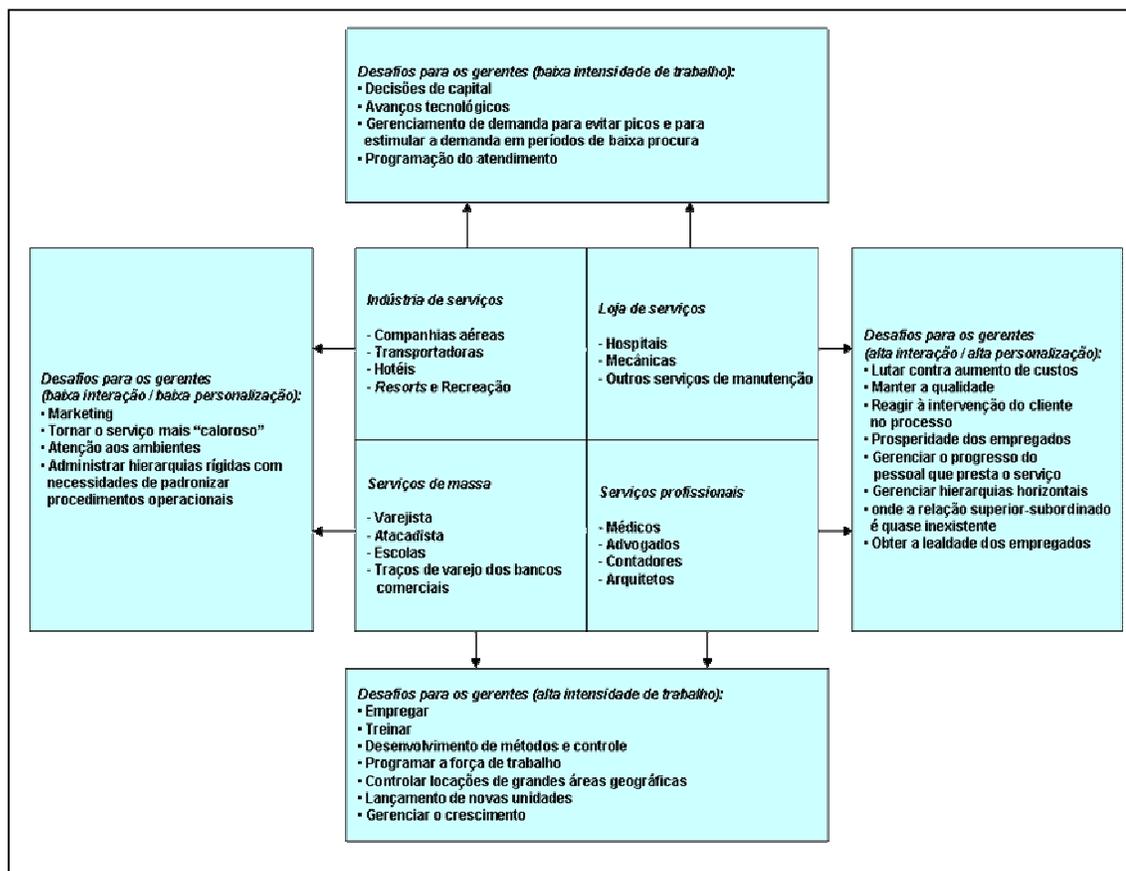
---

um médico e um paciente devem interagir totalmente em todo o processo de tratamento para atingir resultados satisfatórios, e o paciente espera ser tratado como indivíduo, bem como recebe cuidados médicos de acordo com suas necessidades específicas (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

Os quatro quadrantes da matriz de serviços foram nomeados conforme as duas dimensões em: a) indústrias de serviços, que proporcionam serviços padronizados com altos investimentos de capital, o que é semelhante a uma linha de produção de uma fábrica; b) loja de serviços, que permitem maior customização, mas o fazem em um ambiente de alto investimento de capital; c) serviços de massa que fornecem um serviço não-diferenciado em um ambiente de trabalho intenso; e d) serviço profissional, onde o cliente recebe atenção individual de especialistas altamente treinados (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

O serviço de ensino superior é classificado por Onusic (2009), conforme a FIGURA 5 (quadrante inferior direito) como um serviço de massa, tendo baixo grau de especificidade nas necessidades do cliente e grande necessidade de capital em função do alto custo do trabalho.

Segundo Onusic (2009), a gerência de serviços encontra desafios para atender os clientes a contento nas quatro categorias que aparecem na FIGURA 5. E as principais ações e decisões a serem tomadas variam de acordo com as peculiaridades de cada categoria de serviços, como pode ser visto na FIGURA 6.



Fonte: Schmenner<sup>51</sup> apud Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005, p.44)

**Figura 6 – Desafios para os gerentes de serviços**

Os problemas que ocorrem em serviços com alta personalização costumam estar relacionados com o controle de qualidade do processo e ao ajuste aos crescentes padrões de exigência dos clientes. Por outro lado, os serviços com ênfase na padronização possuem menos discriminadores de *marketing* para serem competitivos. Constituem-se em tarefas de grande complexidade o acompanhamento das inovações tecnológicas e a manutenção de utilização dos equipamentos no atendimento aos serviços com alta necessidade de capital. Em serviços com predomínio de investimentos em mão-de-obra os problemas referem-se ao treinamento do pessoal diretamente envolvido na prestação do serviço. (ONUSIC, 2009).

<sup>51</sup> SCHMENNER, R. W. How Can Service Business Survive and Prosper? **Sloan Management Review**, vol. 27, nº.3, pp. 21-32, 1986.

---

Em virtude da diversidade de empresas de serviços na economia e de suas relações divergentes com clientes, uma discussão geral sobre estratégia de serviços torna-se difícil. Todavia, *insights* estratégicos que transcendem as fronteiras da indústria são necessários para se evitar a visão míope, predominante entre os gerentes de serviços, de que conceitos não se traduzem de uma indústria para outra. Por exemplo, as estratégias competitivas usadas em serviços bancários poderiam encontrar uma aplicação em serviços educacionais, porque ambos lidam com clientes. Por isso, podem-se classificar os serviços para *insights* estratégicos em cinco dimensões: a) natureza do ato de prestação de serviços; b) relação com os clientes; c) customização e arbítrio; d) natureza da demanda e fornecimento; e e) método de fornecimento de serviços (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

– **Natureza do ato de prestação de serviços**

Serviços podem ser catalogados de acordo com o grau de tangibilidade de suas ações e com a natureza de seu receptor direto (ONUSIC, 2009). Isso cria quatro classificações possíveis: (1) medidas tangíveis dirigidas ao cliente, tais como cuidados pessoais; (2) medidas tangíveis dirigidas aos bens do cliente, tais como serviços de lavagem e limpeza de carro; (3) medidas intangíveis direcionadas ao intelecto do cliente, como entretenimento; e (4) medidas intangíveis desempenhadas sobre os ativos do cliente, como serviços financeiros (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). A FIGURA 7 mostra essas classificações.

		Beneficiário direto do serviço	
		Pessoas	Objetos
Natureza do ato de prestação de serviços	Medidas Tangíveis	<p><i>Serviços dirigidos ao corpo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde</li> <li>- Transporte de passageiros</li> <li>- Salões de beleza</li> <li>- Restaurantes</li> </ul>	<p><i>Serviços dirigidos a produtos e outros bens físicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transporte de carga</li> <li>- Reparo e manutenção</li> <li>- Lavanderia e lavagem a seco</li> <li>- Cuidados veterinários</li> </ul>
	Medidas Intangíveis	<p><i>Serviços dirigidos à mente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação</li> <li>- Radiodifusão</li> <li>- Serviços de informações</li> <li>- Teatros</li> <li>- Museus</li> </ul>	<p><i>Serviços profissionais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bancos</li> <li>- Serviços legais</li> <li>- Contabilidade</li> <li>- Valores mobiliários</li> <li>- Seguros</li> </ul>

Fonte: Lovelock<sup>52</sup> apud Onusic (2009, p.28)

**Figura 7 – Natureza do ato de prestação de serviços**

Esse esquema de classificação levanta algumas questões a respeito da forma tradicional na qual os serviços têm sido fornecidos. Por exemplo, o cliente necessita estar presente fisicamente durante a prestação do serviço, ou somente é necessário para iniciar e terminar a transação? Se os clientes devem estar presentes, então precisam se deslocar para as instalações de serviços e tornarem-se parte do processo, ou o prestador do serviço tem que se deslocar até o cliente. As implicações são significativas para o *design* das instalações e a interação dos empregados, pois as impressões provocadas no cliente influenciarão suas percepções de serviço. Há também questões relativas à localização das instalações e ao período de atendimento sobre a conveniência dos clientes (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

Em relação ao ensino superior, este aparece na FIGURA 7 (quadrante esquerdo inferior), onde o processo é dirigido ao intelecto das pessoas, no caso os alunos, os

<sup>52</sup> Adaptado de LOVELOCK, C. H. Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. **Journal of Marketing**, vol. 47, p. 12, 1983.

quais estão expostos a elementos intangíveis na prestação do serviço (ONUSIC, 2009).

#### – Relação com os clientes

As empresas de serviços têm a oportunidade de construir relações de longo prazo porque os clientes conduzem as suas transações diretamente com o prestador do serviço. Em comparação, os fabricantes tradicionalmente estão isolados do eventual usuário final pelo canal de distribuição que consiste em uma combinação de distribuidores, atacadistas e/ou varejistas (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). A FIGURA 8 apresenta a combinação de tipos de relacionamento com o cliente com relação ao nível de continuidade na prestação do serviço (ONUSIC, 2009).

		Tipo de relação entre a organização de serviços e os seus clientes	
		Relação de "condição de membro"	Não há relação formal
Natureza da prestação de serviços	Prestação contínua do serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguros</li> <li>- Adesão em telefonia</li> <li>- Matrícula na faculdade</li> <li>- Serviços bancários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estação de rádio</li> <li>- Proteção policial</li> <li>- Farol</li> <li>- Estradas públicas</li> </ul>
	Transações não-continuas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefonemas de longa distância</li> <li>- Pacote de ingressos para apresentações de teatro</li> <li>- Passe de trânsito</li> <li>- Clube de compras no atacado</li> <li>- Viajante frequente de uma companhia aérea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto – estrada com pedágio</li> <li>- Telefonema pago</li> <li>- Cinema</li> <li>- Transporte público</li> <li>- Restaurante</li> </ul>

Fonte: Lovelock<sup>53</sup> apud Onusic (2009, p.29)

**Figura 8 – Tipo de relação entre a organização de serviços e os seus clientes**

“A formalidade do relacionamento e a continuidade da prestação do serviço são elementos que podem fortalecer o vínculo com o prestador do serviço, o qual

<sup>53</sup> Adaptado de LOVELOCK, C. H. Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. **Journal of Marketing**, vol. 47, p. 12, 1983.

---

tem mais condições de conhecer as reais necessidades de seu mercado” (ONUSIC, 2009, p. 30). Esse conhecimento é uma vantagem competitiva significativa para uma organização de serviços (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). No extremo oposto, a informalidade e a falta de conhecimento no processo do serviço constituem barreiras para um conhecimento efetivo das expectativas dos clientes (ONUSIC, 2009).

No ensino superior, de um modo geral, os cursos referem-se a uma transação contínua com relacionamento formal com os alunos, o que facilita a proximidade e o conhecimento das suas necessidades. Para o aluno usufruir dos benefícios oferecidos por um serviço que é realizado através de pessoas, é necessário que coopere na operação do serviço. Em sua condição de membro, o aluno é identificado e usa regularmente o serviço. Além disso, são registrados sua frequência e seu desempenho (ONUSIC, 2009). Por isso, o ensino superior é classificado no quadrante esquerdo superior da FIGURA 8.

#### – **Customização e arbítrio**

Como os serviços são criados à medida que são consumidos e o cliente muitas vezes é um participante do processo, existe a oportunidade de customizar um serviço de acordo com as necessidades do cliente (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). A FIGURA 9 mostra que a customização percorre duas dimensões: ou o caráter do serviço permite a customização, ou o prestador do serviço tem o arbítrio de modificar o serviço (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

		Até que ponto as características do serviço são customizadas	
		Alto	Baixo
Grau em que a personalização permite exercer julgamento sobre como atender as necessidades individuais do cliente	Alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cirurgia</li> <li>- Serviço de táxi</li> <li>- Restaurante refinado</li> <li>- Educação (seminários)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação (turmas grandes)</li> <li>- Programa preventivos de saúde</li> <li>- Restaurante familiar</li> </ul>
	Baixo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviço telefônico</li> <li>- Serviços de hotel</li> <li>- Bancos varejistas</li> <li>- Cafeterias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transporte público</li> <li>- Cinemas</li> <li>- Espetáculos esportivos</li> <li>- Restaurantes <i>fast-food</i></li> </ul>

Fonte: Lovelock<sup>54</sup> apud Onusic (2009, p.27)

**Figura 9 – Customização e arbítrio na prestação de serviços**

Para Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005), a escolha de um quadrante para posicionar um serviço é estratégica. Por exemplo, cinemas tradicionais oferecem uma opção de filme, assim, eles estão apropriadamente colocados no quadrante baixo/baixo. Cinemas novos, todavia, são construídos com telas múltiplas, permitindo algum grau de customização. Outro exemplo tem-se com restaurantes, que na FIGURA 9 leva a diversos desdobramentos, aparecendo restaurantes refinados, familiares e de *fast-food*. “Cada um ocupa um quadrante diferente conforme as características dos serviços e as possíveis adaptações dos seus prestadores. Além disso, pode haver variação nas operações do serviço dentro de uma categoria, possibilitando uma migração para outro quadrante” (ONUSIC, 2009, p. 27).

Esse é o caso de determinados restaurantes *fast-food*, que estimulam o cliente a escolher opções na forma de preparo do alimento e entre combinações alternativas na composição dos lanches, podendo dessa forma serem classificados não no quadrante inferior direito, mas sim no quadrante superior direito.

<sup>54</sup> Adaptado de LOVELOCK, C. H. Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. *Journal of Marketing*, vol. 47, p. 12, 1983.

---

“Uma escolha estratégica de oferecer mais customização e permitir que o prestador do serviço exerça seu arbítrio, no entanto, traz implicações para o sistema de prestação de serviços” (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005, p. 51).

No caso do ensino superior, a ênfase é na padronização, com uma estrutura curricular e grade horária fixos, porém com os alunos podendo avaliar as disciplinas e os respectivos professores, indicando seu grau de satisfação. Portanto, trata-se de um serviço com baixo grau de personalização e com alguma possibilidade de atendimento às necessidades individuais do cliente, fazendo com que seja classificado, dependendo do atendimento dessas necessidades, na FIGURA 9, no quadrante esquerdo superior, quando se trata de seminários, o que envolve turmas pequenas, ou no quadrante superior direito, onde tem-se turmas grandes, o que no caso pode ser uma sala de aula normal (ONUSIC, 2009).

– **Natureza da demanda e fornecimento**

O caráter perecível dos serviços gera uma variável de difícil controle para os gerentes de serviços, pois esses gerentes não têm a opção de produzir e estocar para uma venda futura (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). Por isso, é preciso avaliar a possibilidade de amenizar problemas advindos do desequilíbrio entre a demanda e a oferta. A FIGURA 10 destaca a natureza da demanda de alguns serviços em relação ao seu fornecimento (ONUSIC, 2009).

		Extensão das flutuações de demanda com o tempo	
		Ampla	Estreita
Extensão da restrição para a oferta	A demanda de pico normalmente pode ser atendida sem um atraso importante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eletricidade</li> <li>- Gás natural</li> <li>- Maternidade hospitalar</li> <li>- Emergências policiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguro</li> <li>- Serviços jurídicos</li> <li>- Bancos</li> <li>- Lavanderias</li> </ul>
	A demanda de pico normalmente excede a capacidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de impostos</li> <li>- Transporte de passageiros</li> <li>- Hotéis e motéis</li> <li>- Restaurantes</li> <li>- Teatros</li> <li>- Ensino superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restaurante fast-food</li> <li>- Cinema</li> <li>- Posto de gasolina</li> </ul>

Fonte: Lovelock<sup>55</sup> *apud* Onusic (2009, p.30)

**Figura 10 – Natureza da demanda e fornecimento**

Serviços com grande flutuação da demanda no tempo e em condições de atender aos clientes em momentos de pico precisam acompanhar as variações da demanda de forma a supri-la prontamente. No caso de serviços com capacidade de atendimento inferior à demanda, ou com demanda flutuante, é importante identificar a natureza da flutuação da demanda, e verificar se esta tem caráter previsível. Se as causas da flutuação da demanda não puderem ser alteradas através da utilização das estratégias de marketing, mudanças na capacidade da oferta devem ser levadas em consideração, como a utilização de trabalhadores temporários durante os horários de pico. “A administração do desencontro entre a capacidade e a demanda é um dos maiores desafios dos prestadores de serviços” (ONUSIC, 2009, p. 31).

No ensino superior, a demanda tende a ser crescente no tempo, e as instituições de ensino não conseguem suprir adequadamente as necessidades dos estudantes, por isso, classifica-se o serviço no quadrante esquerdo inferior (ONUSIC, 2009).

<sup>55</sup> Adaptado de LOVELOCK, C. H. Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. **Journal of Marketing**, vol. 47, p. 12, 1983.

## – Método de fornecimento dos serviços

Serviços podem ser classificados conforme o método de fornecimento em componente geográfico ou em componente de interação ao nível de cliente (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). A FIGURA 11 apresenta a disposição de alguns serviços em função de sua disponibilidade de fornecimento para um ou vários locais e do autor do deslocamento na interação entre os clientes e a organização de serviços (ONUSIC, 2009).

		Disponibilidade dos locais de prestação dos serviços	
		Um local	Muitos locais
Natureza da interação entre o cliente e a organização de serviço	Cliente desloca-se Para a empresa de serviços	- Teatro - Barbearia - Ensino Superior	- Serviços de ônibus - cadeia de <i>fast-food</i>
	Fornecedor dos serviços desloca-se para o cliente	- Serviço de controle de pestes - Táxi	- Entrega de correio - Consertos de emergência
	Transação está ao alcance da mão	- Empresa de cartão de crédito - Televisão local	- Rede nacional de televisão - Companhia de telefone

Fonte: Lovelock<sup>56</sup> apud Onusic (2009, p.31)

Figura 11 – Método de fornecimento de serviços

Durante o planejamento dos sistemas de entrega do serviço, os gerentes devem analisar a necessidade do cliente de deslocar-se até a organização do serviço, ou, ao contrário, se a organização de serviço deve se dirigir ao cliente, bem como se a interação entre a organização de serviço e o cliente deve ocorrer por canais físicos ou eletrônicos. Pode-se concluir que para avaliar qual das alternativas deve ser posta em prática, os gerentes devem levar em consideração a natureza do serviço em si, o lugar onde os clientes estão situados e os custos relativos às operações opções de interação. “A multiplicidade de locais de escoamento do

<sup>56</sup> Adaptado de LOVELOCK, C. H. Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. **Journal of Marketing**, vol. 47, p. 12, 1983.

---

serviço, aparentemente mais atrativa ao cliente do que a disponibilidade de um único local, também pode ser viabilizada se a natureza do serviço permitir” (ONUSIC, 2009, p. 35).

Na educação superior o método de fornecimento dos serviços educacionais apresenta disponibilidade de um único local, e a interação ocorre com o deslocamento do estudante até a IES, situando, portanto o ensino superior no quadrante superior esquerdo (ONUSIC, 2009).

Como pode ser observado, existem diversas classificações para serviços educacionais, tornando possível a definição de estratégias apropriadas para o composto de *marketing* e a assimilação das estratégias adotadas por outras IES também catalogadas nos mesmos grupos de serviços (ONUSIC, 2009). Mas assimilar as estratégias não é suficiente. As instituições de ensino superior devem se preocupar com a qualidade do serviço educacional oferecido e a satisfação dos estudantes com esse serviço, razão pela qual esses assuntos serão abordados a seguir.

### **2.2.2. A Qualidade de Serviço e a Satisfação dos Clientes**

A crescente consciência de que bens e serviços de alta qualidade podem se constituir em uma vantagem competitiva para as organizações, como explicam Slack *et al.* (1997), deriva, fundamentalmente, de que a administração da qualidade visa a satisfação dos clientes (JURAN, 1988).

Os clientes percebem os serviços em termos da qualidade dos serviços e de quão satisfeitos eles estejam com respeito ao conjunto total de suas experiências de serviços, e tais parâmetros de orientação para o cliente – qualidade e satisfação – têm atraído a concentração de executivos e pesquisadores há anos. E ambos os termos – qualidade e satisfação - são usados, por profissionais não especializados, como profissionais e jornalistas de imprensa de forma indiscriminada. Mas é cada vez maior o consenso entre os pesquisadores, que os dois conceitos são fundamentalmente diferentes quanto às suas causas subjacentes e quanto ao que produzem como resultado (ZEITHAML e BITNER, 2003).

Apesar de terem algumas coisas em comum, a satisfação é vista geralmente como um conceito mais amplo, enquanto que a determinação da qualidade em serviços concentra-se especificamente nas dimensões de serviços. E nesta

perspectiva, a qualidade percebida em serviços é um componente da satisfação de clientes (ZEITHAML e BITNER, 2003). Entender, portanto, o que é o conceito de qualidade e o que é o conceito de satisfação sob a perspectiva dos usuários dos produtos e serviços torna-se essencial.

A administração da qualidade foi originalmente desenvolvida para o setor fabril e, no início do século XX esse desenvolvimento foi liderado pelos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra Mundial, um importante desenvolvimento no campo da qualidade ocorreu no Japão, o que levou o campo da qualidade a incorporar as tradições tanto ocidentais como orientais (PARK DAHLGAARD<sup>57</sup> *apud* LAGROSEN, SEYYD-HASHEMI e LEITNER, 2004).

Mas, o que seria qualidade?

Qualidade é um dos muitos conceitos nas ciências sociais que é extremamente difícil de ser definida. Melhor do que tentar achar uma série de definições é mais conveniente criar uma compreensão clara sobre as muitas dimensões que formam essa entidade vaga referida como qualidade através de um consenso social (GUMMESSON<sup>58</sup> *apud* LAGROSEN, SEYYD-HASHEMI e LEITNER, 2004, p.62, tradução do autor).

Oliveira *et al.* (2004) esclarecem que o conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade, em função da subjetividade e complexidade de seu significado. De fato, existem diversas definições para o termo “qualidade”, não havendo consenso entre diferentes autores (SANTOS, 2000).

Garvin (1992), através de uma revisão da literatura, identificou cinco perspectivas de qualidade: qualidade transcendental, qualidade baseada em produto, qualidade baseada no usuário, qualidade baseada em manufatura e qualidade baseada em valor.

Na visão transcendente, a qualidade é sinônimo de “excelência inata”, universalmente reconhecível, uma marca de padrões irretorquíveis e altos níveis de realização. Às vezes, a abordagem transcendente equipara a qualidade ao artesanato fino e repudia a produção em massa. Porém, o mais frequente é alegar que não se pode definir qualidade com precisão, que ela é uma propriedade simples,

---

<sup>57</sup> PARK DAHLGAARD, S. M. **The Human Dimension in TQM: Learning, Training and Motivation.** Department of Management and Economics, Linköping University, Linköping University, Linköping, 2001.

<sup>58</sup> GUMMESSON, E. **Service Quality – A Holistic View.** CTF: Karlstad, 1990.

---

não passível de análise, que se aprende a reconhecer apenas pela experiência. Esta visão possui uma dificuldade na medida em que proporciona pouca orientação prática, pois não vai além da alegação de que qualquer que seja a natureza da qualidade, os gerentes irão reconhecê-la quando a virem (GARVIN, 1992).

As abordagens baseadas no produto consideram que a qualidade é uma variável precisa e mensurável e afirma que as diferenças nela refletem as diferenças na quantidade de um componente ou atributo que o produto apresenta. Como se trata de uma visão objetiva, não leva em consideração as diferenças em gostos, necessidades e preferências individuais, ou mesmo de segmentos inteiros (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

As definições baseadas no usuário partem da premissa de que a qualidade “está diante dos olhos de quem observa”. Admite-se que cada cliente tenha diferentes desejos ou necessidades e que os produtos que atendam melhor suas preferências sejam os que eles acham os de melhor qualidade. Esta também é uma visão idiossincrática e pessoal da qualidade, bastante subjetiva. Na literatura de *marketing* levou à noção de “pontos ideais”, que seriam combinações precisas de atributos de produtos que proporcionem a maior satisfação a um determinado cliente. Na literatura econômica, levou à abordagem de que as diferenças de qualidade são percebidas por deslocamentos na curva da procura de um produto. E na literatura de administração de operações, originou o conceito de “adequação ao uso”. Mas cada um destes conceitos enfrenta dois problemas: sendo um de ordem prática, que consiste na dificuldade de agregar as preferências individuais, amplamente variáveis, de forma a permitir definições significativas da qualidade em nível de mercado; e outro, mais fundamental, que se traduz na dificuldade de distinguir os atributos que sejam um sinal de qualidade dos que simplesmente maximizam a satisfação do cliente (GARVIN, 1992).

A abordagem focada na manufatura tem como base a oferta e preocupa-se primordialmente com as práticas de engenharia e manufatura. No caso de serviços, a qualidade é voltada para operações. Seu foco é a obediência a especificações, desenvolvidas internamente, que muitas vezes são orientadas por metas de produtividade e contenção de custos (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Nas definições baseadas em valor a qualidade é estabelecida em termos de valor e preço. A qualidade pode ser definida como a “excelência possível com os recursos disponíveis” (LOVELOCK e WIRTZ, 2006, p.347). Apesar de sua

---

importância, é uma abordagem de difícil aplicação, pois também mistura dois conceitos relacionados, mas distintos: excelência e valor. O resultado, mostrado na definição acima, não possui limites definidos, sendo muitas vezes altamente subjetivo (GARVIN, 1992).

Para Kotler (2000, p.79) “há uma estreita ligação entre a qualidade de produtos e serviços, satisfação de clientes e lucratividade da empresa”. A relação que é estabelecida é que níveis mais elevados de qualidade resultam em níveis mais elevados de satisfação de clientes, ao mesmo tempo em que sustentam preços mais altos e, com frequência, custos menores, o que aumenta a lucratividade das empresas.

Kotler (2000, p.79) define qualidade como “[...] a totalidade de atributos e características de um produto ou serviço que afetam sua capacidade de satisfazer necessidades declaradas ou implícitas”. Nesta definição, a empresa fornece qualidade sempre que seu produto ou serviço atende às expectativas dos clientes ou as excede. E se ela satisfaz a maioria das necessidades de seus clientes durante a maior parte do tempo ela estaria enquadrada nessa perspectiva de qualidade, com o que concordam Lovelock e Wirtz (2006), que explicam que os termos qualidade e satisfação são utilizados indiferentemente. Porém, esses autores salientam que alguns pesquisadores acreditam que a qualidade percebida do serviço é apenas um dos componentes da satisfação do cliente, que também reflete o *trade-off* entre preço e qualidade, além de fatores situacionais.

E o que é satisfação? Os economistas foram os primeiros a abordar o tema da satisfação no início do século XX, sendo que a teoria econômica do comportamento do cliente pressupõe que toda compra envolve uma escolha, que por sua vez é efetivada em busca da maximização de sua utilidade. A utilidade não está relacionada ao valor do objeto em si, mas sim à satisfação que ele proporciona ao cliente (ENGEL<sup>59</sup> *apud* LADEIRA, GUEDES e BRUNI, 2003, p.3). “As palavras utilidade e satisfação estão relacionadas de tal maneira, que podemos falar em utilidade como medida da satisfação das necessidades e desejos” (BENNETT e KASSARJIAN<sup>60</sup> *apud* LADEIRA, GUEDES e BRUNI, 2003, p.3).

---

<sup>59</sup> ENGEL, J. F. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: LTC, 2000.

<sup>60</sup> BENNETT, P. D.; KASSARJIAN, H.H., **O Comportamento do Consumidor**. São Paulo: Atlas, 1975.

---

Nessa perspectiva, a satisfação resulta de um processo racional, que busca equacionar da melhor forma possível duas variáveis: a renda disponível e o preço dos bens e serviços a serem adquiridos. O cliente procurará a maximização de sua satisfação total a partir de sua renda disponível e de um determinado leque de preços de produtos (ENGEL<sup>61</sup> *apud* LADEIRA, GUEDES e BRUNI, 2003, p. 3).

Porém, esse modelo é acusado de partir do pressuposto que o cliente é racional e movido exclusivamente por fatores econômicos, não se preocupando como ele, de fato, se comporta, sendo rejeitado em função disso pelos profissionais de *marketing*, apesar dos mesmos reconhecerem os fundamentos de sua orientação inicial, que é o consumo como o objetivo principal da produção (KOTLER<sup>62</sup> *apud* LADEIRA, GUEDES e BRUNI, 2003).

Para Lovelock e Wirtz (2006) a satisfação pode ser definida como um julgamento mais voltado à atitude, em seguida a um processo de compra ou a uma série de interações do cliente com o produto, sendo que grande parte dos estudos baseia-se na teoria de que a confirmação ou não confirmação das expectativas pré-consumo como sendo o determinante essencial da satisfação. Ou seja, os clientes têm certos padrões de serviço em mente, que são suas expectativas, antes do consumo, e observam o desempenho do serviço, comparando-o com seus padrões e formando em seguida seus julgamentos de satisfação com base nessa comparação. O julgamento resultante é denominado não-confirmação negativa, e se o serviço for pior do que o esperado; não-confirmação positiva se foi melhor que o esperado; e simples confirmação, caso esteja dentro do esperado. Caso haja uma substancial não-confirmação positiva, junto com o prazer e um elemento de surpresa, os clientes poderão ficar encantados.

O encanto, por sua vez, é uma função de três componentes: níveis inesperadamente altos de desempenho; estímulo como surpresa ou entusiasmo; e impressão positiva como prazer ou felicidade. A satisfação seria então o encontro do resultado das expectativas positivamente não-confirmadas (melhor que o esperado) e a impressão positiva. Porém há uma ressalva: uma vez encantados as expectativas dos clientes se elevam, e eles ficarão insatisfeitos se os níveis de serviço voltarem aos padrões anteriores, o que levará a um esforço adicional para encantá-los no futuro (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

---

<sup>61</sup> ENGEL, J. F. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: LTC, 2000.

<sup>62</sup> KOTLER, P. **Administração de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

---

Para Kotler (2000, p.58), a satisfação “consiste na sensação de prazer ou desapontamento resultante da comparação de desempenho (ou resultado) percebido e um produto em relação às expectativas do consumidor”. Na visão de Oliver<sup>63</sup> *apud* Zeithaml e Bitner (2003, p.87), satisfação é a resposta ao atendimento do cliente. “Trata-se da avaliação de uma característica de um produto ou de um serviço, ou o próprio produto ou serviço, indicando que com eles se atinge determinado nível de prazer proporcionado pelo seu consumo”. A definição retrata a relação entre a avaliação das características do produto ou serviço e a percepção do desempenho recebido e será a adotada para este estudo. A insatisfação com o produto ou serviço, por sua vez, segundo Zeithmal e Bitner (2003) é a falha em ir ao encontro das necessidades e expectativas dos clientes.

A satisfação do cliente, além de influenciada pelas características específicas do produto ou serviço (acesso e limpeza das instalações, cortesia dos funcionários, preço da mensalidade, entre outras, no caso de uma IES), e pelas percepções de qualidade do cliente sobre o serviço, baseadas nas dimensões específicas dos serviços (tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia), também é influenciada pelos seguintes fatores: as emoções do cliente, as causas percebidas para o sucesso ou fracasso dos serviços e suas percepções de ganho ou de preço justo (ZEITHMAL e BITNER, 2003).

As emoções do cliente podem afetar suas percepções de satisfação com relação a produtos e serviços (ZEITHMAL e BITNER, 2003). Tais emoções podem ser estáveis e preexistentes, como, por exemplo, o estado de humor e satisfação com a vida. Por exemplo, no caso de um indivíduo em férias, é possível que o mesmo esteja de bom humor e feliz, ao ponto de isso influenciar no modo como se sente quanto a experiências de serviços. Por outro lado, se o indivíduo estiver de mau humor, “seus sentimentos negativos podem influenciar sua forma de reagir aos serviços, provocando reações excessivas ou negativas com respeito a cada pequeno problema” (ZEITHMAL e BITNER, 2003, p.88).

Emoções específicas também podem ser provocadas pela própria experiência de consumo, influenciando a satisfação do cliente com o serviço. Por exemplo, uma pesquisa feita com praticantes de *rafting* mostrou que os guias têm grande efeito na maneira como se comportam as emoções de seus clientes com

---

<sup>63</sup> OLIVER, R. L. **Satisfaction:** A Behavioral Perspective on the Consumer. New York: McGraw-Hill, 1997.

---

respeito ao passeio e que tais sentimentos (positivos e/ou negativos) estão ligados à satisfação com o programa como um todo (ZEITHMAL e BITNER, 2003).

Emoções positivas, como felicidade, prazer, entusiasmo e afetividade ampliam a satisfação dos clientes com o passeio de *rafting*. Por outro lado, emoções negativas como tristeza, pesar, arrependimento e raiva conduzem a uma diminuição da satisfação do cliente. (ZEITHMAL e BITNER, 2003, pp.88-89)

De maneira geral, no caso da prática de *rafting*, as emoções positivas tiveram um efeito mais forte que as emoções negativas (ZEITHMAL e BITNER, 2003). “Efeitos similares das emoções sobre a satisfação foram descobertos por um estudo finlandês que analisou a satisfação do cliente com relação a um órgão governamental de prestação de serviços em assuntos trabalhistas” (LILJANDER e STRANDVIK<sup>64</sup> *apud* ZEITHMAL e BITNER, 2003, p.89). Nesse estudo, as emoções negativas, entre as quais o medo, a depressão, o sentimento de culpa e a humilhação, tinham um forte efeito sobre os níveis de satisfação dos clientes (ZEITHMAL e BITNER, 2003).

As causas percebidas pelos clientes para o sucesso ou o fracasso em serviços influenciam as percepções de satisfação (ZEITHMAL e BITNER, 2003). Ao serem surpreendidos com o resultado (serviços muito melhores ou muito piores do que o esperado), os clientes tendem a procurar pelas razões, podendo suas análises das razões influenciar sua satisfação. Por exemplo, se um cliente de uma IES falhar em conseguir um emprego melhor após sua formatura, provavelmente procurará as causas do fracasso – se foi algo que ele fez, se o programa do curso que frequentou foi ineficaz, ou se as circunstâncias simplesmente não lhe permitiram frequentar o curso adequadamente – antes de determinar seu nível de satisfação ou insatisfação com a instituição de ensino. “No caso de muitos serviços, os clientes assumem parte da responsabilidade pelo modo como as coisas se desenvolvem” (ZEITHMAL e BITNER, 2003, p. 89).

---

<sup>64</sup> LILJANDER, V.; STRANDVIK, T. Emotions in Service Satisfaction. **International Journal of Service Industry Management**, vol. 8, nº.2, pp. 149-169, 1995.

“Mesmo quando não assumem a responsabilidade pelo resultado, a satisfação do cliente pode ser influenciada por outras formas de perceber as causas” (ZEITHMAL e BITNER, 2003, p. 89). Em uma pesquisa feita com uma agência de viagens, foi descoberto que os clientes ficavam menos insatisfeitos com um erro de informação de preço cometido pela agência se eles percebessem que a causa estava fora de controle da agência ou se sentissem que era um erro que raramente era cometido e que dificilmente iria ocorrer outra vez (BITNER<sup>65</sup> *apud* ZEITHMAL e BITNER, 2003).

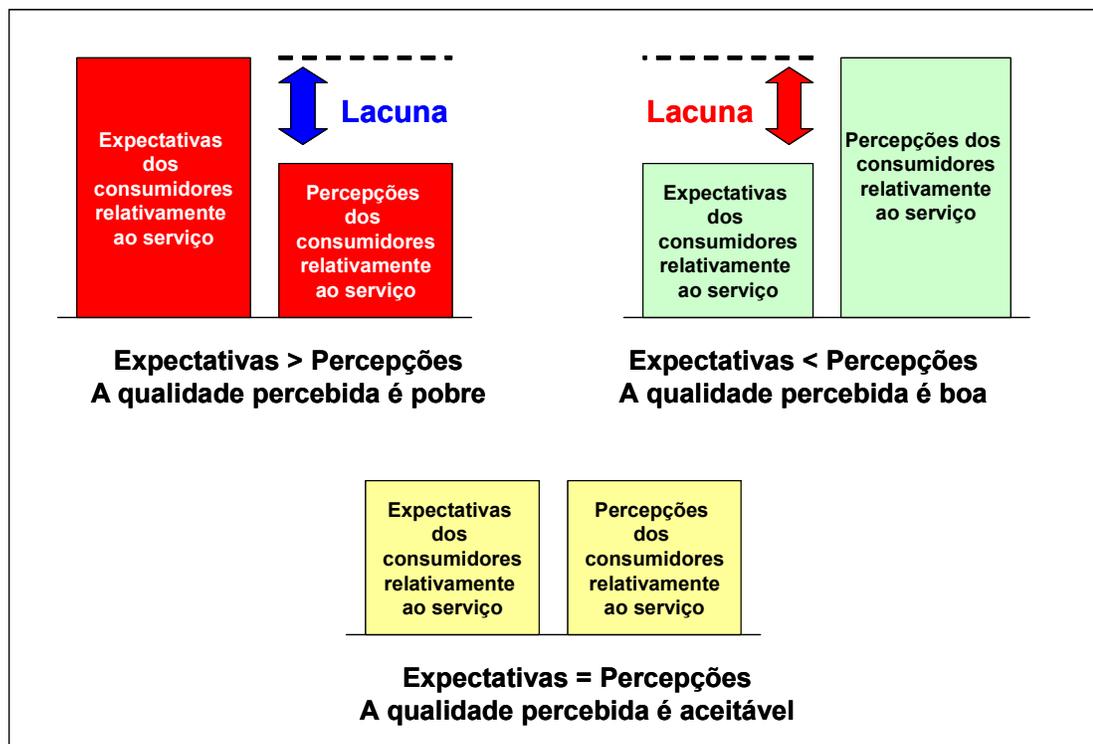
As percepções de ganho ou de preço justo também influenciam a satisfação dos clientes. Os clientes perguntam a si mesmos: fui tratado de forma justa, comparado com outros clientes? Os outros clientes tiveram tratamento melhor que o meu? Os outros clientes conseguiram preços melhores ou desfrutaram de melhor qualidade de serviços? Paguei um preço justo pelo serviço? Fui bem tratado em função do que paguei e pelo esforço gasto? “Noções sobre o que é justo são centrais para as percepções dos clientes quanto à satisfação com produtos ou serviços” (ZEITHMAL e BITNER, 2003, p.89). O exemplo dos *Auto Centers* das lojas Sears mostra as fortes reações que os clientes demonstram a tratamentos injustos (SEIDERS e BERRY<sup>66</sup> *apud* ZEITHMAL e BITNER, 2003). Em 1992, a divisão de *Auto Center* da Sears foi multada por fraudar clientes em 44 estados dos Estados Unidos por executar consertos desnecessários. “Os funcionários das Sears recebiam gratificações calculadas a partir da quantidade de reparos vendida, o que resultou em substanciais despesas desnecessárias para os clientes”. Os 27 milhões de dólares pagos pela Sears para indenizar as ações reclamatórias e as perdas adicionais em seus negócios foram todos resultado da extrema insatisfação de seus clientes quanto ao tratamento injusto recebido (ZEITHMAL e BITNER, 2003, p. 89).

Para o cliente, a qualidade é um fator derivado da comparação entre a sua percepção quanto ao serviço prestado e a expectativa que ele tinha do serviço (ZEITHMAL, PARASURAMAN e BERRY, 1985). Esse grau de concordância entre as percepções e as expectativas do cliente seria a maneira de quantificar a qualidade do serviço, como pode ser verificado na FIGURA 12.

---

<sup>65</sup> BITNER, M. J. Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surrounding and Employee Responses. **Journal of Marketing**, n.º. 54, pp. 69-82, 1990.

<sup>66</sup> SEIDERS, K.; BERRY, L. L. Service Fairness: What It Is and Why It Matters. **Academy of Management Executive**, vol. 12, n.º.2, pp. 8-12, 1998.

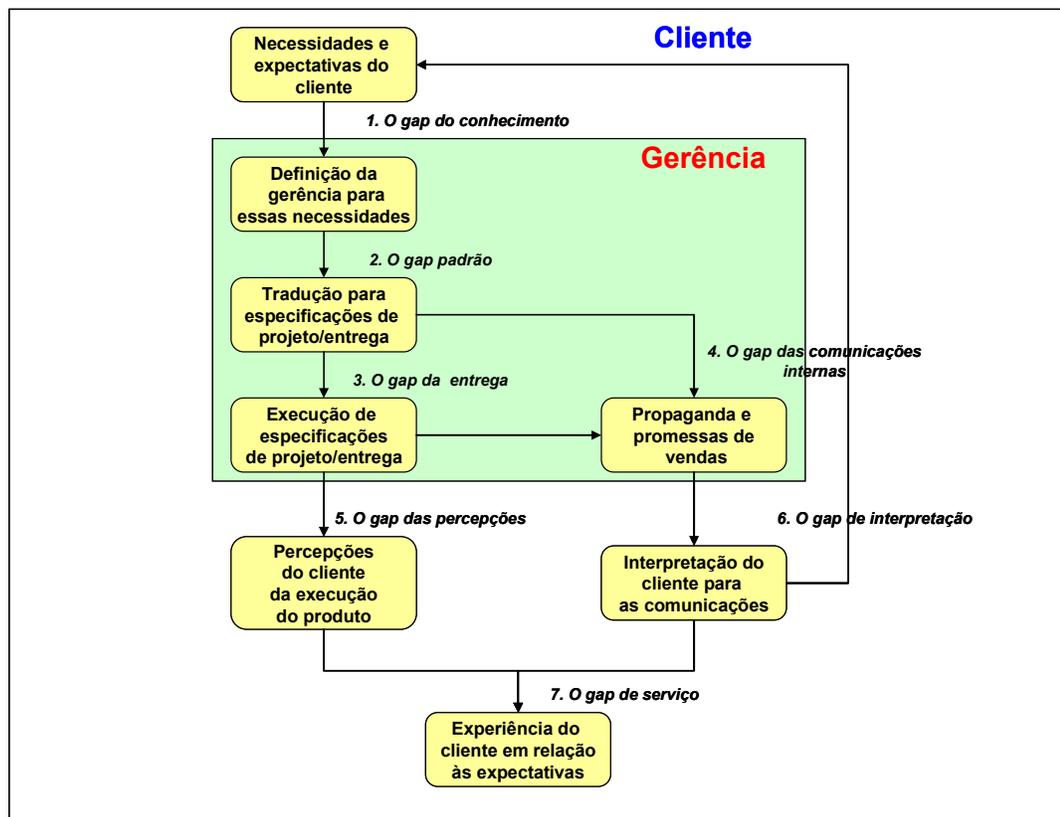


Fonte: Slack (1997, p.553)

**Figura 12 - Expectativas versus percepções para mensuração da qualidade percebida**

Zeithaml, Parasuraman e Berry (1985) afirmam que os clientes avaliam a qualidade do serviço comparando o que desejam ou esperam (expectativas) com aquilo que experimentam (percepções). A lacuna (falha ou *gap*), que é a diferença entre a expectativa e a percepção, indica se ele ficou satisfeito (a qualidade é boa) ou insatisfeito (a qualidade é pobre). Se um cliente julga ter recebido um serviço cuja qualidade supera as suas expectativas, ele considerará ter recebido uma prestação de serviços superior e irá sentir-se inclinado a utilizá-lo novamente, ou a recorrer à empresa que o prestou (KOTLER e ARMSTRONG, 1998).

Zeithaml, Parasuraman e Berry (1985) identificam quatro *gaps* potenciais dentro de uma organização de serviços que podem resultar em um *gap* final, a lacuna 5, que representa um problema de qualidade percebido pelo cliente. A FIGURA 13 amplia e refina a estrutura proposta por eles, identificando um total de sete tipos de *gaps* que podem ocorrer em vários pontos durante a elaboração e entrega de um desempenho de serviço (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).



Fonte: Lovelock<sup>67</sup> *apud* Lovelock e Wirtz (2006, p.351)

**Figura 13 – Os sete gaps na qualidade de serviços**

1. O *gap* do conhecimento é a diferença entre o que os provedores de serviços acham que os clientes esperam e as reais necessidades e expectativas dos clientes;
2. O *gap* padrão é a diferença entre as percepções da gerência em relação às expectativas dos clientes e os padrões de qualidade estabelecidos para a entrega de serviço;
3. O *gap* da entrega é a diferença entre os padrões de entrega especificados e o real desempenho do provedor do serviço em relação a esses padrões;
4. O *gap* das comunicações internas é a diferença entre o que a propaganda e o pessoal de vendas da empresa consideram que são características do produto, o desempenho e o nível de qualidade de serviço e o que a empresa realmente pode entregar;
5. O *gap* das percepções é a diferença entre o que é realmente entregue e o que os clientes percebem que receberam (porque não conseguem avaliar com precisão a qualidade do serviço);
6. O *gap* da interpretação é a diferença entre o que os esforços de comunicação de um provedor de serviços promete (antes da entrega do serviço) e o que o cliente acha que ele prometeu nessas comunicações;
7. O *gap* de serviço é a diferença entre o que os clientes esperam receber e suas percepções do serviço que foi entregue (LOVELOCK e WIRTZ, 2006, pp.351- 352).

As lacunas de número 1, 5, 6 e 7 representam os *gaps* externos entre o cliente e a organização. Os *gaps* 2, 3 e 4, por sua vez, são *gaps* internos que ocorrem em diferentes funções e departamentos dentro da organização. A existência

<sup>67</sup> LOVELOCK, C. **Product Plus**. Nova York: McGraw-Hill, p.112, 1994.

---

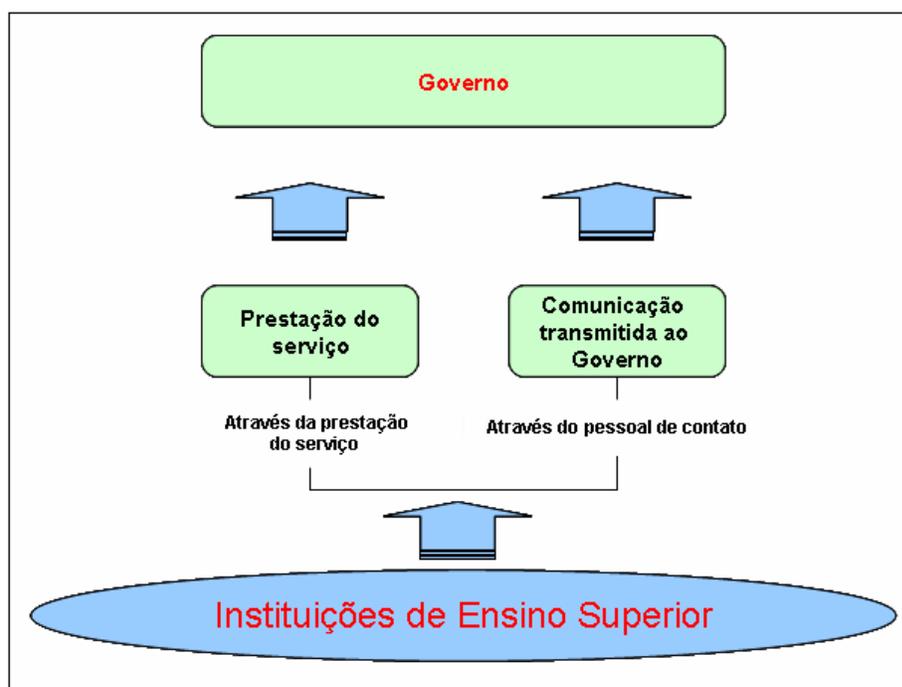
de *gaps* em qualquer ponto do projeto e da entrega do serviço pode prejudicar os relacionamentos com os clientes, sendo o *gap* de serviço considerado o mais importante, e que deve ser fechado ou reduzido para a melhoria da qualidade de serviço, o que envolve trabalhar em um ou mais dos *gaps* apontados para que essa lacuna de serviços seja melhorada (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Em relação aos sentimentos de satisfação ou insatisfação, estes são desenvolvidos pelos clientes durante e depois do consumo e da utilização de um produto ou serviço, sendo um julgamento de avaliação pós-escolha (MOWEN e MINOR, 2003).

No ensino superior pode-se definir o ensino desejado como o serviço que o aluno gostaria de receber para satisfazer suas expectativas profissionais como egresso no mercado de trabalho. E o aluno, como qualquer cliente, reconhece a diferença entre o serviço ideal e desejado e o serviço real, aceitável e possível de ser prestado pela instituição. Para manter seu cliente satisfeito, a instituição, como fornecedora de serviços, deve manter-se constantemente informada em relação ao posicionamento de seus clientes dentro dos três níveis indicados na FIGURA 12, de forma a ajustar suas estratégias e indicadores de excelência para conservar-se dentro das expectativas alimentadas pelos seus clientes (PERFEITO e LAUX, 2007). Assim, é fundamental entender a relação entre a percepção do cliente e a qualidade de serviços.

### **2.2.3. O Papel da Percepção do Cliente na Qualidade dos Serviços**

Robbins (2000) define percepção como um processo pelo qual os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, a fim de dar significado ao seu ambiente. Para Gianesi e Corrêa (1994), a percepção que o cliente tem da qualidade do serviço prestado é formada por dois fatores: a comunicação transmitida ao cliente, durante ou após o processo e a prestação do serviço. A FIGURA 14 ilustra este aspecto do modelo.



Fonte: Adaptado de Gianesi e Corrêa (1994, p.86)

**Figura 14 – A formação da percepção do serviço prestado**

A comunicação externa é proveniente do próprio fornecedor do serviço, sendo importante para a formação das expectativas do cliente. Essa influência pode ser feita diretamente através de propaganda, treinamento do cliente ou qualquer outro tipo de comunicação antes ou durante o processo de serviço, ou indiretamente, através de influência sobre a experiência do cliente e da comunicação boca a boca entre os clientes. A comunicação transmitida ao cliente pode modificar sua percepção, pois muitas vezes os clientes não estão cientes de tudo o que acontece no sistema de operações, principalmente no *back room*, para que eles possam ser servidos (GIANESI e CORRÊA, 1994).

No ensino superior, uma abordagem que poderia ser feita em relação à FIGURA 14 é considerar as expectativas do cliente como as expectativas do Governo, em relação ao ensino ministrado nos cursos de Gestão e Administração. Essas expectativas estão enunciadas na Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005, que em seu artigo 4º, lista as competências e habilidades requeridas para os egressos do curso de Administração, que para fins deste estudo, foram estendidas para os cursos de Gestão. As IES, responsáveis pela capacitação da futura mão-de-obra de que o país necessita, serão as formadoras desses profissionais. O aluno, nessa perspectiva, é visto como produto.

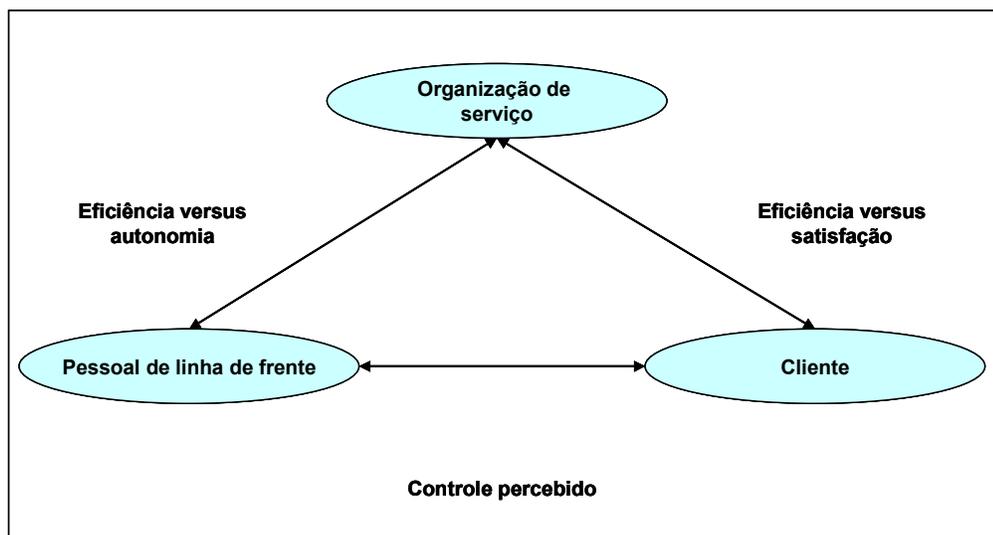
---

Mas a prestação de serviço é a principal responsável pela percepção do cliente em relação à qualidade do serviço (GIANESI e CORRÊA, 1994). Normann (1993) criou a expressão “momentos da verdade”, para simbolizar o momento de contato entre o fornecedor do serviço e o cliente. A percepção do cliente a respeito do serviço é formada em cada um dos momentos da verdade, ou seja, em cada momento em que o cliente entra em contato com qualquer aspecto da empresa fornecedora de serviços. Durante a prestação do serviço, o cliente vivencia uma série de momentos da verdade, ou encontros de serviço, os quais ocorrem numa sequência específica, denominada de ciclo de serviço, que é um fluxograma do envolvimento do cliente no processo de serviço (GIANESI e CORRÊA, 1994; LOVELOCK e WIRTZ, 2006). E a percepção do cliente é formada à medida que interagem com a empresa de serviços – seus funcionários, sistemas de entrega impessoais, instalações físicas e até mesmo outros usuários – sendo expostos a informações que podem influenciar suas expectativas, bem como suas avaliações do serviço. “Uma pergunta fundamental para os gerentes é se as expectativas dos clientes mudam no decurso da entrega do serviço à luz da qualidade que percebem nas etapas sequenciais do processo” (LOVELOCK e WIRTZ, 2006, p.29).

Pode-se dizer que sim, pois o fato é de que nem todos os momentos da verdade têm a mesma importância para o cliente e há certos momentos da verdade críticos ou fundamentais para percepção do cliente a respeito do serviço prestado. Isso leva o fornecedor de serviço a procurar identificar estes momentos da verdade críticos, para que possa priorizar seus esforços visando gerar uma percepção favorável do serviço para o cliente. Em um ciclo de serviço, pode-se dizer que os primeiros e últimos momentos da verdade geralmente estão entre os críticos para a percepção do cliente. Nos momentos iniciais de contato, o cliente irá ajustar sua percepção para o que poderá acontecer no restante do ciclo do serviço, sendo difícil mudar a impressão do cliente daquilo que vem depois. A impressão final que o cliente tem do serviço, formada nos últimos momentos, também é crítica para a percepção, pois permanece mais forte na memória do cliente, o que pode influenciar sua decisão de repetir a compra, bem como seu depoimento a outros clientes potenciais. Os primeiros e os últimos momentos não são os únicos momentos críticos. Pode-se dizer que, em cada momento da verdade, ao longo do ciclo, o cliente irá comparar a percepção com suas expectativas iniciais, de modo a julgar a qualidade do serviço (GIANESI e CORRÊA, 1994). O ideal seria que as empresas

de serviços tentassem oferecer um desempenho consistentemente alto em cada etapa da entrega do serviço, mas na realidade, muitos desempenhos de serviços são inconsistentes (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

O encontro de serviço, ou momento da verdade, pode então ser descrito como um triângulo formado pela interação dos interesses do cliente, da organização de serviços e do pessoal de linha de frente (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). A FIGURA 15, a seguir, mostra essa interação.



Fonte: Bateson<sup>68</sup> apud Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005, p.117)

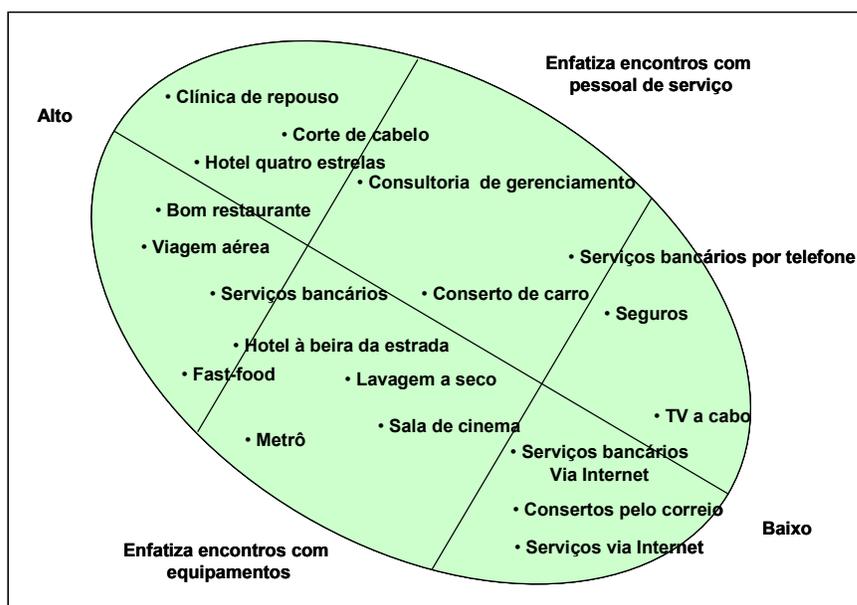
**Figura 15 – A triade do encontro de serviço**

Em condições ideais, as três partes se beneficiam se trabalharem juntas em um encontro de serviços benéficos. Porém, o momento da verdade pode ser disfuncional quando uma parte domina a interação pensando tão somente no seu próprio controle do encontro. No encontro dominado pela organização de serviço, por exemplo, a organização, para ser eficiente, e talvez, seguir uma estratégia de liderança em custos, pode padronizar a prestação de serviço impondo procedimentos operacionais rigorosos e limitando dessa forma o arbítrio do pessoal de linha de frente, o que por sua vez, limita a satisfação no trabalho. Em um encontro dominado pelo pessoal de linha de frente, o pessoal de serviço tenta limitar o escopo do encontro de serviço para reduzir seu próprio desgaste no atendimento das demandas dos clientes. No caso de um encontro dominado pelo cliente, são os

<sup>68</sup> BATESON, J. E. G. Perceived Control and the Service Encounter. In CZEPIEL, J. A.; SOLOMON, M. R.; SURPRENANT, C. F. (publishers) **The Service Encounter**. Lexington Books, Lexington, Mass., p. 76, 1985.

casos extremos de serviços padronizados, como auto-atendimento, e customizados, como uma defesa jurídica, que representam oportunidades dos clientes dominarem o encontro (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005).

À medida que aumenta o nível de contato do cliente com a operação de serviço, é provável que haja mais encontros de serviço e que esses sejam mais longos. Na FIGURA 16, são agrupados os serviços em três níveis de contato com o cliente, representando a extensão da interação com o pessoal de serviços, elementos físicos de serviços ou ambos. Deve-se observar que serviços bancários tradicionais de varejo, pessoais, por telefone e pela Internet estão em locais diferentes na FIGURA 16 (Lovelock e Wirtz, 2006).



Fonte: Lovelock e Wirtz (2006, p.31)

**Figura 16 – Níveis de contato do cliente com organizações de serviço**

Os serviços de alto contato envolvem uma significativa interação entre clientes, pessoal de serviços e instalações. Os serviços de médio contato, por sua vez envolvem uma quantidade limitada de contato; por último, os de baixo contato necessitam de pouco ou nenhum contato direto entre os clientes e a operação de serviços. Quanto maior o nível de contato, maior a frequência e a duração do encontro de serviço (ONUSIC, 2009).

Os resultados podem variar de acordo com a interação do cliente no encontro de serviço, sendo que nos de alto contato, o tempo de utilização, a natureza do serviço e sua qualidade são alguns fatores que podem ser afetados pela ação do cliente, ao passo que nos serviços de baixo contato, como a interação do

---

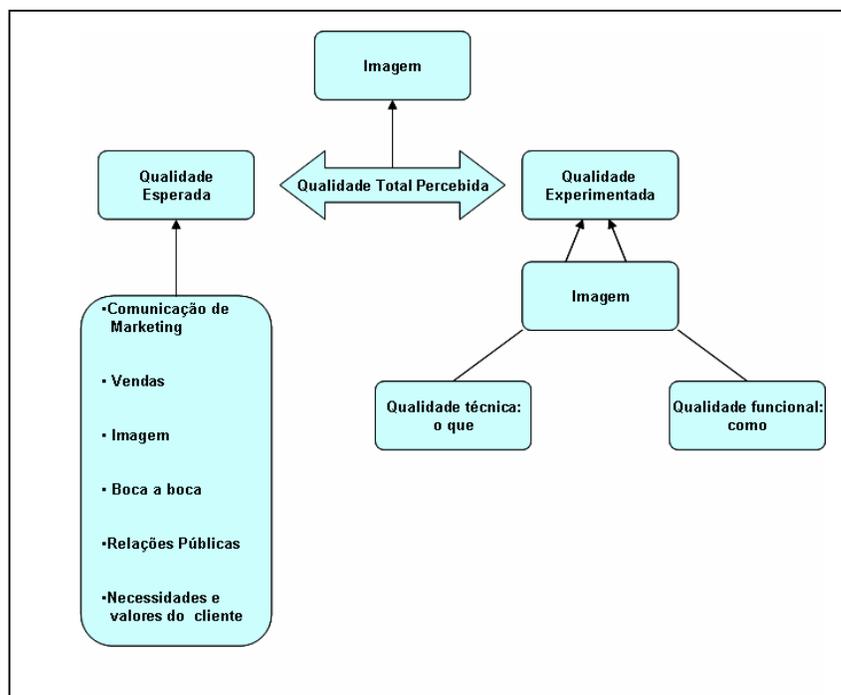
cliente com o processo costuma ser de curta duração, normalmente há pouco impacto nos resultados (CHASE<sup>69</sup> *apud* ONUSIC, 2009).

O serviço no ensino superior pode ser caracterizado como sendo um serviço de alto contato, pois a interação entre o aluno com a instituição de ensino é alta ao longo do curso, sendo maior com o pessoal de serviço, como professores e funcionários e muito menor com equipamentos, como laboratórios de informática ou sites da instituição. Seu posicionamento, na FIGURA 16, é na parte superior da elipse, no quadrante onde aparece enfermagem em casa, corte de cabelo e hotel quatro estrelas (ONUSIC, 2009).

A avaliação da qualidade percebida surge, como já comentado, ao longo do processo de prestação do serviço ou em cada encontro de serviço, em que cada contato com um cliente é referido como sendo um momento da verdade, uma oportunidade de satisfazer ou não esse cliente (FITZSIMMONS e FITZSIMMONS, 2005). Essa qualidade percebida, segundo Grönroos (2003), possui duas dimensões: uma dimensão técnica ou de resultado e uma dimensão funcional ou relacionada ao processo. A dimensão técnica refere-se ao que é recebido pelo cliente em suas interações com a empresa, enquanto a dimensão funcional refere-se a como o cliente recebe o serviço. A qualidade total percebida seria o grau de satisfação existente entre a qualidade experimentada pelo cliente e a qualidade esperada pelo cliente, que leva em consideração fatores como a comunicação de *marketing*, vendas, imagem, boca a boca, relações públicas e necessidades e valores dos clientes (FIGURA 17).

---

<sup>69</sup> CHASE, R. B. The Customer Contact Approach to Services: Theoretical Bases and Practical Extensions. **Operations Research Society of America**, vol. 29, n.º. 4, 1981.



Fonte: Grönroos (2003, p.90)

**Figura 17 – Qualidade total percebida**

Grönroos (2003) também considera importante o fator imagem e/ou local, pois o cliente normalmente vê a empresa, seus recursos e seus métodos de operação, e a imagem e/ou o local podem afetar a percepção de qualidade tanto de forma favorável (se positiva) quanto desfavorável (se negativa). No que tange à percepção da realidade, a imagem pode ser considerada um filtro. Por definição de imagem temos a de Kotler e Fox (1994, p.59), para quem a “imagem é a soma de crenças, ideias e impressões que uma pessoa tem de um objeto”, e que será a definição adotada para este trabalho.

Kotler e Fox (1994, p.58) estabeleceram uma relação entre a qualidade e a imagem de uma instituição de ensino:

Uma instituição que responde ao mercado tem forte interesse em saber como seus públicos veem a escola e seus programas e serviços, uma vez que as pessoas se relacionam frequentemente à sua imagem, não necessariamente à realidade. Públicos que têm imagem negativa de uma escola vão evitá-la ou desprestigiar-la, mesmo se ela for de alta qualidade, e aqueles que têm uma imagem positiva ficarão indecisos. A mesma escola será classificada como orientada para o mercado por alguns grupos e não orientada por outros. As pessoas tendem a formar imagens das escolas baseadas em informações frequentemente limitadas e, mesmo, imprecisas. Essas imagens afetam suas possibilidades de receber matrículas por indicação de um parente, doador ou de unir o corpo docente ou funcionários.

Segundo os autores, todas as instituições educacionais têm interesse em conhecer suas “imagens” no mercado, e de assegurarem-se de que elas refletem, de forma precisa e favorável as mesmas. Garvin<sup>70</sup> *apud* Kotler e Fox (1994, p. 58) resume a importância da reputação da seguinte maneira:

A qualidade real de uma instituição é frequentemente menos importante que seu prestígio ou reputação de qualidade porque é sua excelência percebida que, de fato, orienta as decisões de alunos potenciais e bolsistas, preocupados com ofertas de emprego e dos órgãos públicos que garantem as subvenções.

Como explica Stephenson<sup>71</sup> *apud* Nardi e Nakao (2008), quando a empresa possui boa reputação, acaba sendo bem falada, respeitável e passa a ter boa credibilidade. Esta imagem é adquirida da mesma forma como uma pessoa adquire sua personalidade, lembrando que é a própria lei que denomina uma companhia de “pessoa jurídica”.

Outros fatores que devem ser levados em consideração na avaliação da qualidade percebida do serviço pelo cliente são os efeitos do humor e das emoções que os mesmos sentem ao consumir um produto, tais como raiva, depressão, culpa ou felicidade, deleite e esperança, pois afetam a percepção cognitiva pura do processo de serviço e, por conseguinte, a qualidade percebida do serviço. Na literatura as pesquisas sobre o efeito do humor e/ou das emoções sobre a qualidade no serviço são escassas e não conclusivas, mas os gerentes devem sempre ter em mente os efeitos potenciais desses fatores sobre como a qualidade do serviço é percebida pelo cliente (GRÖNROOS, 2003).

Pode-se dizer então que em cada encontro de serviço, ou momento da verdade, o cliente irá comparar a percepção do serviço prestado com suas expectativas iniciais, de modo a julgar a qualidade do serviço, colocando em pauta um conjunto de elementos que serão os critérios de avaliação da qualidade do serviço prestado (GIANESI e CORRÊA, 1994). Alguns desses critérios já foram estudados nesta seção, e, dada a importância do assunto, os critérios sob os quais os serviços são avaliados serão abordados no tópico a seguir.

---

<sup>70</sup> GARVIN, D. **Models of University Behavior**. Working paper, pp. 82-87, Division of Research, Graduate School of Business Administration. Harvard University, 1982. O mesmo ponto é desenvolvido em GARVIN, D. **Economics of University Behavior**. New York: Academic Press, 1980.

<sup>71</sup> STEPHENSON, W. Public Images of Public Utilities. **Journal of Advertising Research**, vol.3, nº.4, pp.34-39, Dec, 1963

#### 2.2.4. Os Critérios da Boa Qualidade de Serviços

Os critérios segundo os quais os clientes avaliam os serviços são uma forma de compreender melhor as expectativas dos clientes, pois a determinação dos critérios utilizados pelos clientes, em determinado par serviço-mercado, permite que a gestão das operações de serviços, o que envolve desde o projeto do serviço até a operacionalização, possa garantir o desempenho nestes critérios priorizados, pois eles determinam a satisfação do cliente, ou, em outras palavras, a qualidade do projeto e da prestação do serviço (GIANESI e CORRÊA, 1994).

Na manufatura, Slack (1993) aponta seis critérios como fundamentais: funcionalidade, aparência, confiabilidade, durabilidade, recuperação e contato. Funcionalidade significa quão bem o produto ou serviço faz um trabalho para o qual foi destinado. A aparência diz respeito às características sensoriais do produto ou serviço, como seu apelo estético, visual, sensorial sonoro e olfativo. A confiabilidade é a consistência do desempenho do produto ou serviço ao longo do tempo, ou dentro de um período em que ele se desempenha. A durabilidade refere-se à vida útil total do produto ou serviço, supondo ocasionais reparos e modificações. A recuperação trata da facilidade com que os problemas com o produto ou serviço podem ser retificados ou resolvidos. Já contato refere-se à natureza do contato pessoa a pessoa que pode acontecer, incluindo, por exemplo, a cortesia, a empatia, a sensibilidade e o conhecimento do pessoal de contato.

Diversos autores têm discutido atributos ou critérios de desempenho para operações de serviços, na tentativa de explicar o processo de avaliação do cliente, sendo que alguns autores argumentam que alguns atributos fazem parte do serviço essencial, enquanto outros fazem parte dos serviços periféricos (GIANESI e CORRÊA, 1994). Segundo Shostack (1987), um serviço central constitui o principal negócio da organização, enquanto os serviços periféricos são aqueles que auxiliam na prestação do serviço central. Para Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005), os serviços periféricos incrementam o conjunto oferecido ao cliente. Em ensino superior, os serviços centrais podem variar de acordo com o tipo de instituição. Por exemplo, em uma universidade os serviços centrais são ensino, pesquisa e extensão, enquanto em uma faculdade é apenas ensino. Porém, os serviços auxiliares, em ambas as organizações são constituídos por secretaria, financeiro,

---

cantina, biblioteca, apoio administrativo, laboratórios, entre outros (COUTINHO, 2007).

Gianesi e Corrêa (1994) explicam que essa classificação leva a entender que o serviço essencial é mais importante para o cliente que os demais atributos dos serviços periféricos. Mas, para estes autores, não se pode priorizar os atributos sem que se realize algum tipo de pesquisa com os clientes do mercado selecionado, sob o risco de se cometer equívocos.

Um dos trabalhos mais conhecidos na área foi o desenvolvido por Parasuraman, Berry e Zeithaml em 1988. Por meio de pesquisa de grupo de discussão (*focus group*), foram identificados dez critérios utilizados pelos clientes para avaliar a qualidade de serviço. Em pesquisas posteriores, eles constataram um alto grau de correlação entre diversas dessas variáveis e as consolidaram em cinco dimensões gerais: tangibilidade, confiabilidade, sensibilidade, garantia e empatia (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Das cinco dimensões, a confiabilidade tem constantemente se mostrado o fator mais importante na avaliação da qualidade do serviço pelos clientes, porque um serviço não confiável é um serviço deficiente, a despeito de seus outros atributos, o que pode fazer com os clientes procurem outro fornecedor (LOVELOCK e WRIGHT, 2002).

Grönroos (2003) explica que existem diversas listas de atributos ou fatores de boa qualidade em serviços, desenvolvidas a partir de diversos estudos, e que são úteis como pontos de partida para gestores que queiram desenvolver uma lista adequada de atributos ou características para um determinado serviço. Contudo, para que essas listas de determinantes ou fatores de boa qualidade de serviço sejam úteis para propósitos gerenciais, elas têm de ser curtas, ao mesmo tempo em que oferecem uma cobertura abrangente dos aspectos da boa qualidade em serviços. Com base em uma integração de estudos disponíveis e trabalhos conceituais, o autor desenvolveu a seguinte lista a seguir:

- Profissionalismo e capacidade: segundo este critério, os clientes percebem que o prestador de serviços, seus funcionários, sistemas operacionais e recursos físicos possuem o conhecimento e a capacidade requeridos para a resolução de seus problemas de um modo profissional;

- 
- Atitudes e comportamento: a preocupação e o interesse dos funcionários de serviço em resolver os problemas de maneira amigável e espontânea são sentidos pelos clientes;
  - Acessibilidade e flexibilidade: neste critério o cliente sente se a facilidade de acesso e flexibilidade em ajustar-se às suas demandas e desejos são atingidas através de localização do prestador de serviços, seus horários de operação, funcionários e sistemas operacionais;
  - Confiabilidade e integridade: A confiança sentida no prestador de serviços, seus empregados e sistemas deriva da capacidade de cumprirem suas promessas e realizarem seu trabalho tendo em mente o melhor interesse do cliente;
  - Recuperação de serviço: é a capacidade do prestador de serviços de tomar medidas imediatas e ativas para encontrar uma solução aceitável para o cliente caso alguma coisa dê errado ou caso aconteça algum imprevisto;
  - Panorama de serviço (*serviscape*): os clientes avaliam se o ambiente físico de serviço, assim como os ambientes circundantes, apoiam uma experiência positiva do processo de serviço;
  - Reputação e credibilidade: Nele os clientes acreditam que podem confiar na empresa do prestador de serviços, sendo o valor percebido considerado justo pelo cliente, e o bom desempenho e valores podem ser compartilhados entre o cliente e o prestador de serviços (GRÖNROOS, 2003).

Um dos sete critérios, “profissionalismo” e “habilidade”, é relacionado com o resultado e, portanto, é uma dimensão da qualidade técnica. Um outro critério, “reputação” e “credibilidade”, relaciona-se com a imagem, cumprindo uma função de filtragem. Quatro critérios, “atitudes” e “comportamento”, “acessibilidade” e “flexibilidade”, “credibilidade” e “integridade” e “recuperação de serviço” são claramente relacionados com o processo, e assim, representam a dimensão qualidade funcional. E o critério “panorama de serviço” (*serviscape*) é um critério de qualidade funcional relacionado ao processo (GRÖNROOS, 2003).

Adaptando-se os sete critérios de qualidade em serviços para o ensino superior, o critério “profissionalismo” e “capacidade” está relacionado com a

---

capacidade técnica de seus professores em termos de qualificação e experiência, cumprimento do programa da disciplina, adequação do programa da disciplina, uso de recursos visuais, instrumentos de apoio didático e com a infraestrutura, com instalações físicas confortáveis, arejadas e iluminadas, móveis, equipamentos didáticos como retro-projetores, vídeos, *data-shows*, computadores com acesso a redes de informação e *softwares* disponíveis às necessidades das disciplinas e bibliotecas adequadas às necessidades das disciplinas (PERFEITO e LAUX, 2007).

O critério “atitudes” e “comportamento” refere-se aos professores, quanto ao domínio dos assuntos tratados, à clareza na exposição, à capacidade de criar condições para que o aluno solucione problemas, pense criticamente e raciocine, à disponibilidade para atender os alunos fora dos horários de aula, abordagem dos temas com profundidade, à habilidade para despertar o interesse dos alunos em relação ao conteúdo, à assiduidade, à adequação da avaliação do desempenho do aluno, à cordialidade e respeito com os alunos, de forma a estabelecer um ambiente propício de aprendizado e com isso, atender à necessidade de formação profissional que dê condições de empregabilidade ao aluno. Em relação aos funcionários administrativos, refere-se à maneira como tratam os problemas de alunos, como mudanças de turno de aula, transferências internas e externas, questões relacionadas ao pagamento de mensalidades e outras queixas discentes (PERFEITO e LAUX, 2007).

Quanto ao critério “acessibilidade” e “flexibilidade”, esse diz respeito à localização da escola, se é de fácil acesso por transporte público ou não, e seu horário de funcionamento, de forma a favorecer ao discente sua ida à IES para estudar, pesquisar ou resolver problemas, assim como o tempo de espera para o atendimento, e à quantidade de pessoal disponibilizado no horário de funcionamento (PERFEITO e LAUX, 2007).

O critério “confiabilidade” e “integridade” refere-se à competência dos funcionários para realizar todos os serviços prestados, à confiabilidade dos serviços prestados em termos de consistência e garantia, à utilidade das disciplinas do curso para a capacitação profissional, à suficiência da carga horária, à adequação a pré-requisitos, à suficiência da carga horária, à integração entre as disciplinas do curso, ao equilíbrio entre a teoria e a prática, à formulação explícita do perfil do profissional que se pretende formar, ao equilíbrio entre os assuntos específicos e interdisciplinares, à integração entre ensino, pesquisa e extensão, à programação de

---

atividades de iniciação científica, ao funcionamento do estágio supervisionado e à conveniência do horário de aulas (PERFEITO e LAUX, 2007).

“Recuperação de serviço” trata da capacidade dos funcionários da IES, docentes ou administrativos, de resolver rapidamente problemas oriundos de sala de aula ou administrativos, de forma a impedir que o aluno abandone a instituição e procure outro fornecedor de serviço. O critério “panorama de serviço” relaciona-se com o critério “acessibilidade” e “flexibilidade”, e leva em consideração a região onde a IES está instalada, o que pode influir na percepção da qualidade dos serviços educacionais prestados, pois se a IES estiver instalada em um bairro de má reputação, é provável que a percepção da qualidade do ensino seja considerada ruim, sem que sejam levados em consideração quaisquer outros atributos de qualidade em serviços educacionais.

Tanto a imagem de uma IES, bem como sua qualidade percebida, também encontram-se relacionadas com sua localização, mas dependem, fundamentalmente, do desempenho dos alunos no mercado de trabalho, sendo estes, como explicam Walter, Tontini e Domingues (2005), o centro das atenções de uma instituição que visa melhorar seus cursos, serviços e a organização como um todo. “Nesta visão, o aluno é o principal produto das IES e motivo de satisfação da sociedade, por meio de seu desempenho técnico e humano no mercado de trabalho” (WALTER, TONTINI e DOMINGUES, 2005). Nesse caso, a qualidade percebida é sinônimo de empregabilidade, pois o desempenho dos egressos garante o reconhecimento da instituição como preparadora de bons profissionais para o mercado de trabalho, o que por sua vez, associa o *constructo* imagem da IES com o *constructo* qualidade em serviços educacionais.

Apesar de não relacionado aos critérios utilizados para avaliação da qualidade em serviços, não se pode deixar de lado o fator preço. O papel do preço em um contexto de qualidade não é muito claro, porém, em geral o preço de um serviço pode ser considerado em relação às expectativas de qualidade de clientes ou à qualidade de serviço por eles percebida previamente. Se o preço do serviço for considerado alto, os clientes não o comprarão. O preço também pode causar impacto sobre as expectativas. Por outro lado, em algumas situações o preço pode ser um critério de qualidade, pois um nível mais alto de preço pode significar, na percepção de alguns clientes, uma qualidade superior, especialmente quando o

---

serviço tem alto grau de intangibilidade, como por exemplo, os serviços profissionais (GRÖNROOS, 2003).

No ensino superior, o julgamento da qualidade de uma IES fica a cargo de algumas situações de comprovação, como tempo de existência da IES, o nome dos alunos já formados por essa instituição e que estejam atuando com sucesso na área de interesse do candidato à vaga em questão, o julgamento de parentes, amigos ou formadores de opinião, que tenham cursado na instituição, ou ainda o nome de um professor que atue exclusivamente na IES e que seja consagrado em sua área de formação e atuação. Esses fatores podem ser de grande relevância quando o nome da instituição, a proposta curricular e o corpo docente são muito semelhantes entre as instituições (MORRIS e MORRIS<sup>72</sup> *apud* BRITTO e GARCIA, 2008).

Isso torna possível para a instituição ter uma margem de preços muito superior à de seus concorrentes, e mesmo assim, ser bem aceita pelos alunos e candidatos (BRITTO e GARCIA, 2008). O contrário também é verdadeiro, pois quando uma IES cobra valores muito abaixo dos praticados pelo mercado, os clientes podem imaginar que algo está errado com a escola e presumem que as outras que cobram mais oferecem melhor educação. Reconhecendo esta relação preço/qualidade, algumas escolas têm aumentado substancialmente suas mensalidades/anuidades para aumentar o prestígio institucional e atrair melhores alunos, ao mesmo tempo em que cobrem a maior parte dos seus custos educacionais (KOTLER e FOX, 1994).

As faculdades e universidades que já estão no mercado há longo tempo e cujas marcas são consideradas *griffes* para o mercado profissional, já possuem sua participação no mercado assegurada, e são procuradas pelos clientes de classes socioculturais mais elevadas, e que empreendem esforços financeiros e culturais para conseguir uma das vagas. Outras IES's não tão conhecidas, por sua vez, contam com uma procura considerável de candidatos com apoio dos pais e das empresas, que veem nessa opção uma alternativa para aqueles que não foram classificados nas faculdades e universidades consideradas de "primeira linha" (BRITTO e GARCIA, 2008).

E existem instituições de ensino superior que são realmente vistas com desconfiança por esses mesmos candidatos, mas aceitas como a única

---

<sup>72</sup> MORRIS, M. H.; MORRIS, G. **Política de Preço em um Mercado Competitivo e Influenciado**. São Paulo: Makron Books, 1994.

possibilidade para outro segmento da sociedade, pois mesmo tendo esse diploma pouco poder para abrir portas para as grandes empresas, é visto, por outro lado, como um diferencial em uma pequena empresa. Também pode servir como base para uma promoção, ou mesmo a manutenção do emprego, em algumas companhias (BRITTO e GARCIA, 2008).

No Brasil, todavia, o grande crescimento de IES tem aumentado a concorrência no ensino superior, e tem-se visto a prática de preços cada vez mais flexível, com a concessão de bolsas, e outras formas de desconto, como maneira de competir em igualdade com instituições que praticam preços abaixo da média. Essa flexibilização visa também fazer frente aos altos níveis de inadimplência (BRITTO e GARCIA, 2008, ALL CONSULTING, 2009). Para uma parcela considerável da população, a prática de preços mais baixos faz a diferença entre a oportunidade de se obter um diploma universitário ou não (BRITTO e GARCIA, 2008, ALL CONSULTING, 2009).

O problema da inadimplência, especificamente, tem levado cada vez mais IES a aderirem ao FIES<sup>73</sup> (Programa de Financiamento Estudantil) e ao PROUNI<sup>74</sup> (Programa Universidade para Todos). Esses programas possibilitam ao estudante cursar o nível superior; e às instituições de ensino ter uma quantia certa com a qual contar todos os meses (BRITTO e GARCIA, 2008).

Conclui-se que a concepção da interação entre a qualidade de serviços e a satisfação dos clientes está diretamente relacionada à percepção do sentimento bom ou ruim em relação ao objeto, podendo este ser tangível, intangível ou ambos, e é formado não só pelos critérios de qualidade escolhidos pelos clientes, mas também pela imagem da instituição, marca, tempo de existência e preço praticado pela IES, bem como o renome de ex-alunos que estão atuando no mercado. Por isso, como explica Coutinho (2007), é possível justificar a busca das organizações pela melhoria contínua dos seus produtos e serviços, ou seja, pelo constante

---

<sup>73</sup> O FIES destina-se ao financiamento de cursos de graduação para estudantes sem condição de arcar integralmente com os custos da faculdade. Para requerer o benefício, é preciso estar regularmente matriculado em instituições pagas que sejam cadastradas no programa e que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Deve-se explicar que esse programa foi criado em 1999 como substituto ao Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC). A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamentos aos estudantes selecionados pelo PROUNI (BRITTO e GARCIA, 2008).

<sup>74</sup> O PROUNI é um programa do MEC que tem como finalidade proporcionar bolsas de estudo para estudantes de graduação e sequenciais, com valores que variam de integrais e parciais de 50% ou 25%. Essas bolsas são destinadas à formação desses alunos em instituições privadas de ensino

---

aprimoramento da qualidade, de forma a satisfazer as necessidades e expectativas dos clientes. Com isso estabelecido, será abordado no próximo tópico o processo de compra de um serviço.

### 2.2.5. O Processo de Decisão de Compra

“O estudo do comportamento do consumidor é uma disciplina recente”. Os primeiros manuais sobre o assunto foram escritos na década de 60. “Sua origem intelectual, porém, é muito mais antiga”. Thorstein Veblen, economista norte-americano, falou sobre os exageros de consumo de 1899. Nos primeiros anos do século XX, começava-se a debater de que maneira os anúncios poderiam utilizar os princípios psicológicos. Na década de 50, ideias trazidas da psicologia freudiana foram popularizadas por pesquisadores da motivação e usadas por anunciantes. Entretanto, apenas com o surgimento do conceito de *marketing* na mesma década, a necessidade de estudar o comportamento do consumidor foi reconhecida (MOWEN e MINOR, 2003, p. 3).

Mas o que é comportamento do consumidor? Engel, Blackwell e Miniard (2000, p.4) definem comportamento do consumidor como “as atividades diretamente envolvidas em obter, consumir e dispor de produtos e serviços, incluindo os processos decisórios que antecedem e sucedem estas ações”. Solomon (2002, p. 24) define comportamento do consumidor como “[...] o estudo dos processos envolvidos quando indivíduos ou grupos selecionam, compram, usam ou dispõem de produtos, serviços, ideias ou experiências para satisfazer necessidades e desejos”. Para Mowen e Minor (2003, p. 3) comportamento do consumidor é definido “como o estudo das unidades compradoras e dos processos de troca envolvidos na aquisição, no consumo e na disposição de mercadorias, serviços, experiências e ideias”.

Com base nessa definição, os autores apresentam vários conceitos importantes. Em primeiro lugar na definição está a palavra “troca”. O cliente reside inevitavelmente em uma das extremidades de um processo de troca, onde os recursos são transferidos entre as duas partes. Por exemplo, uma troca ocorre entre um aluno e uma IES. Se for uma IES privada, esta comercializa serviços

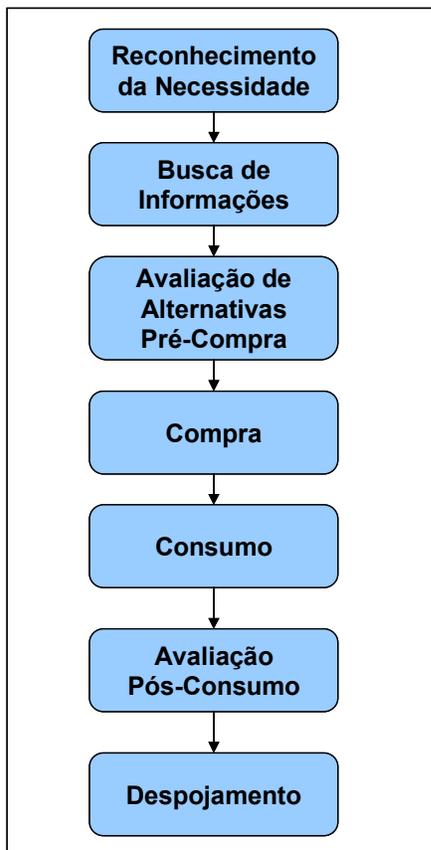
educacionais por dinheiro. Caso seja uma IES pública, esta oferece os serviços educacionais gratuitamente, porém, o aluno deve ingressar mediante vestibular. Além disso, outros recursos, como sentimentos, informações e mesmo *status* podem ser trocados entre as partes.

O processo de troca é um elemento fundamental do comportamento do consumidor. E pode acontecer entre consumidores e empresas, entre duas empresas, ou mesmo entre os próprios consumidores, como quando um vizinho pede emprestado uma xícara de açúcar. Formalmente, define-se uma troca como um processo que envolve a “transferência de algo tangível ou intangível, real ou simbólico, entre dois ou mais atores sociais”. (MOWEN e MINOR, 2003, p. 9).

E a perspectiva de tomada de decisão de compra? Durante a década de 70 e início dos anos 80, os pesquisadores se concentravam na idéia de que os clientes são tomadores de decisão racionais. Sob a perspectiva da tomada de decisão, a compra resulta primeiramente da percepção dos clientes de que existe um problema e, em seguida, do deslocamento, por meio de uma série de etapas, em direção de um processo racional de resolução do problema (MOWEN e MINOR, 2003).

A literatura de marketing apresenta diferentes abordagens relacionadas com o processo de decisão de compra e consumo de um produto ou/serviço. Engel, Blackwell e Miniard (2000) dividem a tomada de decisão em sete etapas; Kotler e Armstrong (1993), Sheth (2001) e Churchill Jr. e Peter (2003) apresentam modelo baseado em cinco etapas. Enquanto Bateson e Hoffman (2001) e Lovelock e Wright (2004) baseiam-se em modelo de três estágios (Martins, Teixeira e Silva, 2009, p. 60).

A ênfase desta pesquisa reside na penúltima fase do processo de decisão de compra, com base no modelo adaptado de Engel, Blackwell e Miniard (2000), de sete etapas, ou seja, na etapa de avaliação pós-consumo (FIGURA 18).



Fonte: Adaptado de Engel, Blackwell e Miniard (2003, p.102)  
**Figura 18 – Etapas no processo decisório do consumidor**

Isso ocorre porque nessa fase os clientes comparam o desempenho do produto ou serviço recebido com suas expectativas prévias. Caso o cliente perceba o desempenho como igual ou superior ao esperado, possivelmente ficará satisfeito. Por outro lado, quando o desempenho é considerado inferior ao esperado anteriormente, o cliente irá ficar insatisfeito. Portanto, entende-se que a comparação entre a percepção do desempenho do produto ou serviço recebido com as expectativas prévias do cliente resultará na confirmação da escolha (satisfação) ou na conclusão de que a escolha foi inadequada (insatisfação) (SOUKI e PEREIRA, 2004).

No ensino superior, as decisões dos clientes afetam diretamente a instituição. Os estudantes decidem se candidatar a uma vaga, e se forem aceitos, se matricularão. Os ex-alunos consideram se devem fazer doações à sua universidade. Uma empresa examina o pedido de uma faculdade por fundos para ampliação da biblioteca. Estas e outras decisões semelhantes têm implicações importantes para a escola ou faculdade sob consideração porque influenciam quem serão os clientes da

---

instituição e quais serão os recursos necessários para seu trabalho. O conhecimento do cliente é a base para desenvolvimento, formação de preço, distribuição e promoção de um programa eficaz. Por isso, não é de se admirar que tantos responsáveis pela admissão e levantamento de fundos desejem ter conhecimento sobre o que influencia a decisão do estudante de candidatar-se a uma vaga e matricular-se ou sobre ex-alunos e empresas para fazerem doações (KOTLER e FOX, 1994, p. 228).

Para o cliente individual, o processo de compra começa antes da compra real e pode ter consequências muito após a compra. A escola a que alguém se candidata pode afetar sua carreira futura, amizades, escolha de par para o casamento, localização da futura residência e satisfação da vida. “Mesmo o ato de fazer uma doação, que não é chamado tipicamente de “compra” envolve um processo de compra” (KOTLER e FOX, 1994, p. 228).

Apesar do enfoque em uma etapa do modelo de processo de decisão de compra (PDC), o trabalho também apresentará uma descrição de todas as etapas que compõem o comportamento de compra, considerando como cliente os estudantes que pretendem ou não cursar uma IES ou já recebem os serviços educacionais de uma IES (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009). As etapas constantes na FIGURA 18 são as seguintes: reconhecimento da necessidade; busca de informações; avaliação pré-compra; compra; consumo; avaliação pós-consumo e despojamento.

O reconhecimento da necessidade é um estado de desejo que inicia um processo decisório, que por sua vez ocorre através da interação de diferenças individuais (recursos do consumidor, motivação e envolvimento, conhecimento, atitudes, personalidade, valores e estilo de vida) e influências ambientais (cultura, classe social, influências pessoais, família e situação) (ENGEL, BLACKWELL e MINARD, 2000). No ensino superior trata do momento em que o aluno termina o ensino médio e deseja ir para a faculdade (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

A busca de informação é definida como o conjunto das ações tomadas para identificar e obter informações que resolvam o problema de um cliente (MOWEN e MINOR, 2003). No caso de serviços a busca de informação envolve o uso de fontes pessoais e o risco percebido. O uso de fontes pessoais trata da obtenção de informações através de amigos e de especialistas, particularmente sobre os atributos de experiência sobre o serviço. E essa influencia torna-se fundamental à medida que

---

aumenta a complexidade do produto ou quando há muitos atributos de experiência presentes. Também são usados, em menor grau, fontes não pessoais, como meios de comunicação de massa e segmentados. Isso relaciona-se ao risco percebido, pois como serviços são intangíveis, sem padronização e, via de regra, vendidos sem garantia, os clientes, para adquiri-los, procuram minimizar o risco percebido (ZEITHAML e BITNER, 2003). No ensino superior, que é um serviço complexo, o estudante busca informações sobre as faculdades existentes (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

A avaliação de alternativa pré-compra refere-se ao momento onde o comprador potencial de um produto compara os atributos do serviço oferecido com seus próprios padrões e especificações (ENGEL, BLACKWELL e MINIARD, 2000). Em serviços, porém, o conjunto de alternativas levadas em consideração é provavelmente menor. Isso ocorre em razão da própria diferença entre bens e serviços. Para a compra de mercadorias, os clientes normalmente compram em lojas de varejo que expõem os produtos concorrentes muito próximos uns dos outros, demonstrando claramente as alternativas disponíveis. Na compra de serviços, em compensação, o cliente visita um estabelecimento, que quase sempre coloca à venda uma única “marca”. Outra razão para o pequeno grupo de alternativas consideradas é que os clientes dificilmente encontrarão mais que um ou dois estabelecimentos oferecendo os mesmos serviços em uma dada área geográfica, ao contrário das lojas de varejo. E existe também a dificuldade de se obter informações pré-compra adequadas sobre os serviços. Em função desses fatores, os clientes podem simplesmente escolher a primeira alternativa aceitável, em vez de pesquisar diversas alternativas (ZEITHMAL e BITNER, 2003). Em relação ao ensino superior, o cliente compara vários fatores como conceito da IES perante o MEC, preço, localização, etc., entre as diversas faculdades selecionadas por ele (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

A compra, por sua vez, é o momento em que o cliente adquire o produto ou serviço que ele escolheu dentre as alternativas pré-compra (MOWEN e MINOR, 2003). Quando se trata de serviços educacionais, é o momento em que o cliente escolhe a IES que atende as características desejadas (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

O consumo pode ser definido como o conjunto de conhecimentos e sentimentos experimentados por uma pessoa durante o uso de um produto ou

serviço (MOWEN e MINOR, 2003). Tradicionalmente o consumo não atraía muito interesse em profissionais de *marketing*, cujo objetivo principal era fechar a venda. Porém, houve uma grande mudança competitiva em direção à satisfação e à retenção de clientes (ENGEL, BLACKWELL e MINIARD, 2000). No ensino superior, refere-se ao momento em que o aluno faz a matrícula na IES escolhida por ele (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

Em relação à avaliação pós-consumo, esta se refere ao desenvolvimento de sentimentos de satisfação ou insatisfação pelos clientes. A satisfação do cliente é a atitude referente a um produto ou serviço após a sua compra e uso, sendo um julgamento de avaliação pós-escolha que resulta de uma seleção de compra específica e da experiência de usá-la e consumi-la. Ou seja, o desempenho de um produto ou serviço é avaliado durante seu consumo ou uso e pode gerar satisfação ou insatisfação. E esta avaliação está intimamente relacionada às classificações de qualidade do produto/serviço, onde as percepções de qualidade do produto são comparadas às expectativas do cliente quanto ao desempenho do produto. E baseados nessa comparação, os clientes sentirão emoções positivas, negativas ou indiferentes, dependendo da confirmação das expectativas. “Em seguida, essas respostas emocionais agem como elementos que constituem a percepção total da satisfação-insatisfação”. Além disso, o nível de satisfação ou insatisfação também é influenciado pela avaliação do cliente quanto ao valor de troca (MOWEN e MINOR, 2003, p.222). Em relação ao ensino superior, trata-se do momento em que o aluno inicia seus estudos na faculdade escolhida, e depois de algum tempo, avalia se a IES atende ou não suas expectativas (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

O último estágio do modelo de processo decisório é o despojamento, onde o cliente enfrenta as opções de descarte, reciclagem ou *remarketing* (venda no mercado de usados) (ENGEL, BLACKWELL e MINIARD, 2000). Nessa etapa, o aluno pode decidir abandonar ou terminar o curso onde se matriculou (MARTINS, TEIXEIRA e SILVA, 2009).

Conclui-se, portanto, que a compreensão do processo decisório de compra pode levar a uma melhor identificação dos atributos que são valorizados pelos potenciais estudantes ou estudantes na escolha de uma IES, com o objetivo de atender seus anseios. E a correta identificação desses atributos é fundamental, pois determina a satisfação ou a insatisfação em relação ao serviço educacional,

---

determinando sua qualidade, sob o ponto de vista discente. Com isto em vista, a seguir serão abordados dois modelos de avaliação de qualidade de serviços.

### **2.3. Modelos de Mensuração da Qualidade em Serviços**

O aumento da importância do setor de serviços na Economia tem levado pesquisadores a realizarem pesquisas na área de serviços, de forma a aprimorar a conceituação e os modelos para mensuração da qualidade em serviços. Para isso, procuram determinar indicadores da qualidade dos serviços que possam expressar o nível de qualidade percebida pelos clientes. Esses indicadores têm como objetivo indicar quais os pontos do serviço podem ser melhorados, e servem como ferramenta gerencial de intervenção. Nesta seção são apresentados dois modelos de mensuração de qualidade de serviços, que foram amplamente discutidos e referenciados no meio científico quanto à sua aplicação, validação e adequação (CHIOSINI, 2005).

#### **2.3.1. O Modelo SERVQUAL (*Service Quality*)**

Para medir a satisfação do cliente com relação aos diferentes aspectos da qualidade de serviço, Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) elaboraram um instrumento de mensuração de qualidade em serviços intitulado SERVQUAL (*service quality*).

Em estudo anterior, de 1985, Parasuraman, Berry e Zeithaml (1985) identificaram 10 dimensões, ou critérios, utilizadas pelos clientes para avaliar a qualidade do serviço:

- **Confiabilidade:** envolve consistência e segurança no desempenho. Significa que a empresa realiza o serviço de forma certa na primeira vez; também significa que a empresa deve honrar suas promessas. Especificamente envolve a acurácia no faturamento, a manutenção dos registros corretamente e a elaboração do serviço dentro do prazo;
- **Receptividade:** diz respeito à boa vontade e prontidão dos funcionários em fornecer o serviço. Isso envolve a oportunidade de serviço como o

---

tratamento imediato de enganos cometidos e fornecendo o serviço imediatamente;

- Competência: significa a posse das habilidades e dos conhecimentos necessários para executar o serviço. Isso envolve os conhecimentos e habilidades do pessoal de contato, os conhecimentos e habilidades do pessoal de suporte e a capacidade de pesquisa da empresa, como por exemplo, uma firma de corretagem de seguros;
- Acesso: envolve a aproximação e a facilidade de contato entre o prestador de serviços e o cliente. Isso significa que o serviço é facilmente acessível por telefone (as linhas não estão ocupadas e não colocam você na espera), o tempo de espera para receber o serviço não é longo, o horário para a prestação do serviço é conveniente, e a localização para a entrega do serviço é conveniente;
- Cortesia: envolve a cortesia, respeito, consideração e cordialidade de pessoal de contato (incluindo recepcionistas, operadoras de telefones, etc.). Isso inclui a consideração pela propriedade do cliente (como por exemplo, não colocar sapatos enlameados no carpete do cliente), e a aparência limpa e asseada do pessoal de contato com o público;
- Comunicação: significa manter os clientes informados usando uma linguagem que eles possam entender e também os ouvindo. A companhia deve ajustar sua linguagem para os diferentes tipos de clientes, aumentando o nível de sofisticação com clientes bem-educados e falando de forma mais simples e clara com os principiantes. Isso envolve: a explicação do serviço por si só, a explicação de quanto o serviço irá custar, a explicação da relação entre o serviço e seu custo; assegurar ao cliente que um problema pode ser solucionado.
- Credibilidade: envolve integridade, confiabilidade e honestidade. Isso significa ter os melhores interesses do cliente no coração. As contribuições para a credibilidade são: o nome da companhia, a reputação da companhia, as características pessoais do pessoal de contato, o nível de envolvimento com a venda nas interações com o cliente;

- Segurança: o serviço proporcionado não deve envolver perigo, riscos ou dúvidas. Isso envolve a segurança física, a segurança financeira e a confidencialidade;
- Entendimento e conhecimento do cliente: significa fazer um esforço para entender as necessidades do cliente. Isso envolve: aprender as necessidades específicas do cliente, fornecer atenção individualizada, reconhecimento do cliente regular; e
- Tangibilidade: incluem as evidências físicas do serviço, como as instalações físicas, a aparência do pessoal, as ferramentas ou equipamentos usados para fornecer o serviço. Também envolve as representações físicas do serviço, como um cartão de crédito ou uma declaração de banco e os outros clientes presentes no escritório de serviços (PARASURAMAN, BERRY e ZEITHAML, 1985).

Com base nesses critérios, a avaliação da qualidade do serviço (Q) seria a comparação entre o serviço percebido (P) e o serviço esperado (E). Matematicamente, essa comparação se daria através da fórmula descrita na EQUAÇÃO 1:

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k (P_{ij} - E_{ij})$$

**Equação 1 – Fórmula do instrumento SERVQUAL**

Onde:

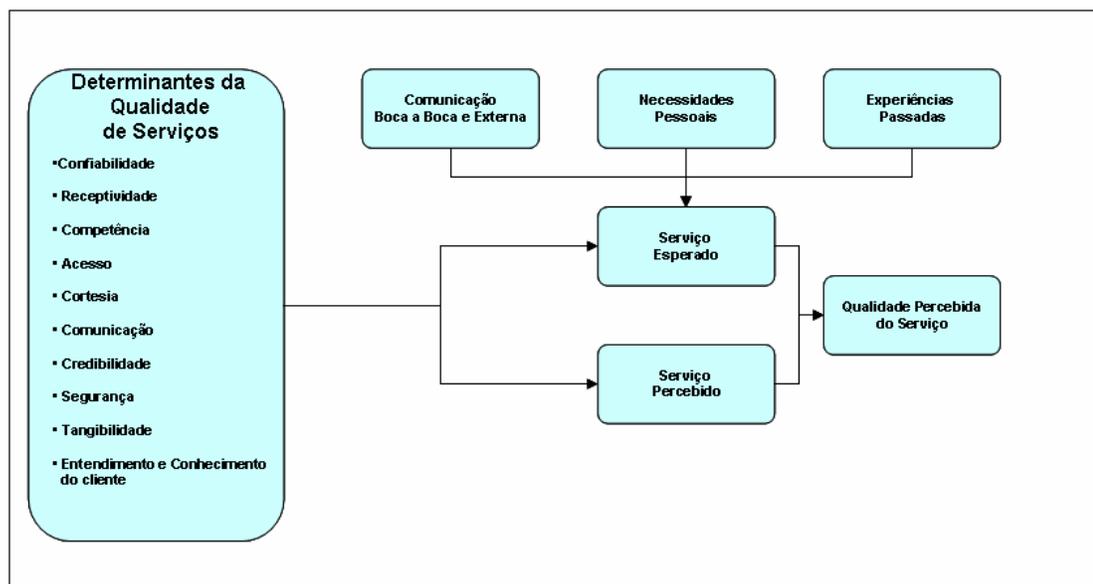
$SQ_i$  = qualidade percebida de serviço pelo indivíduo “i”;

k = número de atributos / itens;

P = Percepção do indivíduo “i” em relação ao desempenho do serviço da empresa no atributo “j”;

E = expectativa da qualidade de serviço para o atributo “j” que é o padrão relevante para o indivíduo “i” (JAIN e GUPTA, 2004).

As expectativas dos clientes sobre o serviço seriam influenciadas pela comunicação boca a boca e externas, necessidades pessoais e experiências passadas (CHIOSINI, 2005), e que podem ser visualizadas na FIGURA 19.



Fonte: Parasuraman, Berry e Zeithaml (1985, p.48)

**Figura 19 – Processo de avaliação da qualidade total percebida**

Após duas simulações com análises estatísticas, as dez dimensões foram reduzidas para cinco dimensões (PARASURAMAN, BERRY e ZEITHAML, 1988). Essas cinco dimensões estão discriminadas a seguir:

- Tangibilidade: essa dimensão inclui instalações físicas, equipamentos e a aparência do pessoal;
- Confiabilidade: refere-se à habilidade para executar o serviço prometido com confiança e exatidão;
- Presteza: é a disposição para ajudar os clientes e fornecer com presteza o serviço;
- Segurança: é o conhecimento e a cortesia dos empregados e sua habilidade de inspirar confiança e segurança;
- Empatia: é o cuidado, a atenção individualizada que a empresa fornece para seus clientes (PARASURAMAN, BERRY e ZEITHAML, 1988).

As duas últimas dimensões citadas (garantia e empatia) contêm os itens que representam as sete dimensões originais – comunicações, credibilidade, segurança, competência, cortesia, compreensão/conhecimento dos clientes e acesso – que não permaneceram distintas após os diversos refinamentos da escala, ou seja, as cinco

dimensões encontradas englobam as dez dimensões originais (PARASURAMAN, BERRY e ZEITHAML, 1988).

As cinco dimensões encontradas correspondem à escala de mensuração da qualidade em serviços, composta por 44 itens, sendo 22 para medir as expectativas (E) e 22 para medir as percepções do cliente (P). A pontuação para cada questão usou o modelo *Likert* de sete pontos, variando de discordo fortemente (1) até concordo fortemente (7) (SILVA, MEDEIROS e COSTA, 2008). As questões referentes às expectativas e às percepções dos clientes encontram-se no QUADRO 5.

Questões referentes às expectativas dos clientes ( E )		Questões referentes às percepções dos clientes ( P )	
E.1	Eles deveriam ter equipamentos modernos.	P.1	A empresa XYZ tem equipamentos modernos.
E.2	As instalações físicas devem ser visualmente atraentes.	P.2	As instalações físicas da empresa XYZ são visualmente atraentes.
E.3	Os funcionários devem estar bem vestidos e devidamente asseados.	P.3	Os funcionários da empresa XYZ são bem vestidos e devidamente asseados.
E.4	A aparência física das instalações físicas da empresa deve estar de acordo com os tipos de serviços fornecidos.	P.4	A aparência das instalações físicas da empresa XYZ está de acordo com os tipos de serviços oferecidos.
E.5	Quando a empresa promete fazer algo em um determinado tempo, ela cumpre a promessa.	P.5	Quando promete fazer algo em determinado tempo, a empresa XYZ cumpre a promessa.
E.6	Quando o cliente tem um problema, a empresa deve mostrar-se simpática e receptiva.	P.6	Quando você tem problemas, a empresa XYZ é simpática e receptiva.
E.7	A empresa deve ser confiável.	P.7	A empresa XYZ é confiável.
E.8	A empresa deve fornecer seus serviços no prazo prometido.	P.8	A empresa XYZ é pontual no fornecimento dos serviços e cumpre o prometido.
E.9	A empresa deve manter seus registros dos serviços executados rigorosamente atualizados.	P.9	A empresa XYZ mantém os registros dos serviços executados rigorosamente atualizados.
E.10	Os clientes não devem ser comunicados quando os serviços serão prestados.	P.10	A empresa XYZ não diz aos clientes exatamente quando os serviços serão prestados.
E.11	Os clientes não devem esperar que os funcionários estejam disponíveis continuamente.	P.11	Você não recebe pontualmente os serviços prestados pelos funcionários da empresa XYZ.

Continua...

E.12	Os funcionários nem sempre estão disponíveis para ajudar os clientes.	P.12	Os funcionários da empresa XYZ nem sempre estão dispostos a ajudar os clientes.
E.13	Não há problema se os funcionários estão muito ocupados para responder prontamente às solicitações dos clientes.	P.13	Os funcionários da empresa XYZ estão muito ocupados para responder prontamente às solicitações dos clientes.
E.14	Os clientes devem estar dispostos a confiar nos funcionários dessas empresas.	P.14	Você pode confiar nos funcionários da empresa XYZ.
E.15	Os clientes devem estar dispostos a sentirem-se seguros em suas transações com os funcionários dessa empresa.	P.15	Você sente-se seguro em suas transações com os funcionários da empresa XYZ.
E.16	Os funcionários devem ser educados.	P.16	Os funcionários da empresa XYZ são educados.
E.17	Os funcionários devem ter apoio adequado para fazer um bom trabalho.	P.17	Os funcionários da empresa XYZ recebem apoio adequado para prestar um bom serviço.
E.18	Não se deve esperar que a empresa forneça atenção individual aos clientes.	P.18	A empresa XYZ não dá atenção individual aos seus clientes.
E.19	Não se pode esperar que os funcionários dessas empresas dêem atenção individual aos clientes.	P.19	Os funcionários da empresa XYZ não dão atenção individual aos seus clientes.
E.20	Não é realista esperar que os funcionários conheçam as necessidades de seus clientes.	P.20	Os funcionários da empresa XYZ não sabem quais as necessidades de seus clientes.
E.21	Não se deve esperar que a empresa tenha como objetivo atender os melhores interesses de seus clientes.	P.21	A empresa XYZ não tem o menor interesse em ser autêntica com seus clientes.
E.22	Não se deve esperar que os funcionários disponham de horários convenientes para atender a todos os clientes.	P.22	A empresa XYZ não dispõe de horários convenientes para todos os seus clientes.

Fonte: CHIOSINI (2005, pp.22-23)

**Quadro 5 – O instrumento SERVQUAL**

A evolução das dez dimensões iniciais para as cinco finais é apresentada na FIGURA 20 (CHIOSINI, 2005).

		Dimensões da Escala SERVQUAL				
		Tangibilidade	Confiabilidade	Presteza	Segurança	Empatia
Dez Dimensões Originais	Aspectos intangíveis	Questões de 1 a 4				
	Confiabilidade		Questões de 5 a 9			
	Receptividade			Questões de 10 a 13		
	Competência				Questões de 14 a 17	
	Cortesia					
	Credibilidade					
	Segurança					
	Acesso					Questões de 18 a 22
	Comunicação					
	Entender o cliente					

Fonte: CHIOSINI (2005, p.23).

**Figura 20 – Correlação entre as dez dimensões originais e as cinco dimensões do modelo SERVQUAL**

Não obstante a grande popularidade e ampla aplicação, o modelo SERVQUAL tem sido submetido a diversas críticas (LOVELOCK e WIRTZ, 2006). Uma das principais críticas feitas à escala SERVQUAL refere-se à falta de clareza na distinção entre conceitos de qualidade e satisfação do cliente. Os fundamentos teóricos do modelo estão baseados no paradigma da desconfirmação, desenvolvido por Oliver (1980 *apud* Cronin e Taylor, 1992), onde os clientes comparam o desempenho do produto com suas expectativas e realizam um julgamento que representa o nível de sua satisfação. Parasuraman, Berry e Zeithaml (1985) estariam, portanto, generalizando o paradigma da satisfação para a qualidade de serviço (SILVA, MEDEIROS e COSTA, 2008). Outras críticas referem-se ao uso do *scores de gaps* (P-E), extensão do questionário, o poder preditivo do instrumento e a validade da estrutura de cinco dimensões propostas (JAIN e GUPTA, 2004).

Para Carman (1990 *apud* Cronin e Taylor, 1992) existe pouca evidência teórica ou empírica que embasa a relevância tanto da teoria dos *gaps* quanto da escala de mensuração de qualidade em serviços (SERVQUAL).

Todavia, essas constatações não diminuem o valor dos estudos de Parasuraman, Zeithaml e Berry na identificação dos *constructos* fundamentais referentes à qualidade de serviço, mas a dificuldade do quanto a medição das percepções de qualidade do cliente se torna relevante. Também se deve ter em mente que a comparação entre o desempenho com expectativas funciona bem em mercados de razoável competitividade nos quais os clientes têm conhecimento suficiente para escolher deliberadamente um serviço que satisfaça suas necessidades e desejos (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

Porém, em mercados não competitivos, ou quando não há liberdade de escolha para os clientes, em função de custos de trocas proibitivos, que poderiam ser decorrência, por sua vez, de limitações de horário ou de localização, é arriscado definir qualidade de serviço em termos de satisfação do cliente com resultados relativos às suas expectativas anteriores, pois se essas forem baixas e a entrega de serviço se revelar marginalmente melhor do que o cliente estiver esperando, não se pode dizer que eles estão recebendo um serviço de melhor qualidade. Nesse caso, é preferível usar as necessidades e desejos como padrões de comparação para se definir qualidade de serviços (LOVELOCK e WIRTZ, 2006).

### 2.3.2. O Modelo SERVPERF (*Performance Only*)

Cronin e Taylor (1992) estão entre os pesquisadores que mais criticaram o modelo SERVQUAL, questionando sua base conceitual e aplicação operacional. E propuseram que o componente expectativa (E) do SERVQUAL deveria ser descartado, e no lugar somente deveria ser usado o componente Percepção (P), criando assim o modelo SERVPERF (*performance only*) (JAIN e GUPTA, 2004).

A qualidade pode então ser conceituada como uma atitude do cliente ao longo das dimensões da qualidade, devendo ser medida como uma percepção de desempenho. A EQUAÇÃO 2 mostra essa relação (JAIN e GUPTA, 2004).

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k P_{ij}$$

Equação 2 – Fórmula do instrumento SERVPERF

---

Onde:

$SQ_i$  = qualidade percebida de serviço pelo indivíduo “i”;

k = número de atributos / itens;

P = Percepção do indivíduo “i” em relação ao desempenho do serviço da empresa no atributo “j”.

Metodologicamente, o modelo SERVPERF representa um aperfeiçoamento marcante em relação ao modelo SERVQUAL. Não apenas o modelo é mais eficiente na redução do número de itens a serem medidos pela metade, como é empiricamente superior ao modelo SERVQUAL por ser mais capaz de explicar a grande variância em todos os aspectos da qualidade em serviço, através do uso de uma escala unidimensional. Embora ainda atrás do modelo SERVQUAL em aplicação, pesquisadores começaram a aumentar o uso do modelo de mensuração de qualidade de serviço de somente desempenho, e quando aplicada em conjunto com o SERVQUAL, o modelo SERVPERF mostrou-se superior (JAIN e GUPTA, 2004).

O modelo SERVPERF utiliza-se dos vinte e dois itens relacionadas à percepção, que representam as cinco dimensões de qualidade propostas por Parasuraman, Berry, Zeithaml (1988) e que podem ser visualizadas no QUADRO 6. O modelo conta ainda com um questionário adicional contendo três questões para avaliar os sentimentos quanto à empresa, à satisfação do cliente, a qualidade dos serviços e à intenção de compra (QUADRO 7). A escala *Likert* de 7 pontos foi utilizada para medir a opinião dos respondentes (CHIOSINI, 2005).

P.1	A empresa XYZ tem equipamentos atualizados.
P.2	As instalações físicas da empresa XYZ são visualmente atraentes.
P.3	Os funcionários da empresa XYZ são bem vestidos e devidamente asseados.
P.4	A aparência das instalações físicas da empresa XYZ estão de acordo com os tipos de serviços oferecidos.
P.5	Quando promete fazer algo em determinado tempo, a empresa XYZ cumpre a promessa.
P.6	Quando você tem problemas, a empresa XYZ é simpática e receptiva.
P.7	A empresa XYZ é confiável.
P.8	A empresa XYZ é pontual no fornecimento dos serviços e cumpre o prometido.
P.9	A empresa XYZ mantém o registro dos serviços executados rigorosamente atualizado.
P.10	A empresa XYZ não diz aos clientes exatamente quando os serviços serão prestados.
P.11	Você não recebe pontualmente os serviços prestados pelos funcionários da empresa XYZ.
P.12	Os funcionários da empresa XYZ nem sempre estão dispostos a ajudar os clientes.
P.13	Os funcionários da empresa XYZ estão muito ocupados para responder prontamente às solicitações dos clientes.
P.14	Você pode confiar nos funcionários da empresa XYZ.
P.15	Você sente-se seguro em suas transações com os funcionários da empresa XYZ.
P.16	Os funcionários da empresa XYZ são educados.
P.17	Os funcionários da empresa XYZ recebem apoio adequado para prestar um bom serviço.
P.18	A empresa XYZ não dá atenção individual aos seus clientes.
P.19	Os funcionários da empresa XYZ não dão atenção individual aos seus clientes.
P.20	Os funcionários da empresa XYZ não sabem quais as necessidades de seus clientes.
P.21	A empresa XYZ não tem o menor interesse em ser autêntica com seus clientes.
P.22	A empresa XYZ não dispõe de horários convenientes para todos os seus clientes.

Fonte: Cronin e Taylor<sup>75</sup> *apud* Chiosini (2005: p. 28)

#### Quadro 6 – O instrumento SERVPERF

O conjunto de afirmativas a seguir referem-se aos sentimentos em relação à empresa XYZ. Por favor, circule o número que melhor reflita sua opinião.								
1. No próximo ano meu uso da empresa XYZ será:								
Absolutamente nenhum	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
2. A qualidade do serviço da empresa XYZ é:								
Muito Ruim	1	2	3	4	5	6	7	Excelente
3. Meus sentimentos em relação aos serviços da empresa XYZ podem ser mais bem descritos como:								
Muito insatisfeito	1	2	3	4	5	6	7	Bastante satisfeito

Fonte: Cronin e Taylor<sup>76</sup> *apud* Chiosini (2005, p.29)

#### Quadro 7 – Questionário adicional do modelo SERVPERF

<sup>75</sup> CRONIN, J. J.; TAYLOR, S. A. Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. **Journal of Marketing**, vol. 56, July, 1992, pp.55 -68.

<sup>76</sup> CRONIN, J. J.; TAYLOR, S. A. Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. **Journal of Marketing**, vol. 56, July, 1992, pp.55 -68.

---

Cronin e Taylor (1992) concluíram, após o estudo, que o modelo SERVPERF estava fundamentado na literatura que sugeria que a qualidade deveria ser concebida e mensurada como uma atitude. O modelo SERVPERF também descreveria melhor as variações na qualidade em serviços do que o modelo SERVQUAL. No estabelecimento da relação causal entre qualidade em serviços e satisfação do cliente, a literatura sugere que a satisfação antecede a qualidade em serviços (Bitner<sup>77</sup>; Bolton e Drew<sup>78</sup>, *apud* Cronin e Taylor, 1992), mas o estudo forneceu suporte empírico para a noção de que a qualidade percebida do serviço de fato precede a satisfação, como proposto por Parasuraman, Berry e Zeithaml, 1988.

O estudo de Cronin e Taylor (1992), que também procurava estabelecer a relação entre a qualidade de serviço e satisfação do cliente nas intenções de compra indicou que a satisfação influencia mais a intenção de compra do que a qualidade do serviço.

Segundo Cronin e Taylor (1994), o modelo de mensuração de qualidade de serviços baseada em desempenho pode fornecer um índice longitudinal das percepções da qualidade dos serviços que constituem a empresa, propiciando aos administradores, de forma resumida, uma visão geral sobre a qualidade de serviços. Essa visão geral pode ser representada graficamente em termos de tempo e subgrupos de clientes específicos (como subcategorias demográficas, e composições individuais). Todavia, os autores sugerem que os administradores devem ter cuidado na obtenção de informações específicas derivadas de dados deduzidos usando o modelo SERVPERF para a tomada de decisões estratégicas.

O questionário de pesquisa elaborado para esta pesquisa baseou-se em uma modificação do modelo SERVPERF, com o objetivo de medir as atitudes dos estudantes em relação ao serviço educacional ministrado. E o que são atitudes? Dada a importância da medição das atitudes na pesquisa social, esse assunto será abordado a seguir.

---

<sup>77</sup> BITNER, M. J. Evaluating Service Encounters: The Effects of Physical Surroundings and Employee Responses. **Journal of Marketing**, 54 (April), pp.69-82, 1990.

<sup>78</sup> BOLTON, R. N.; DREW, J. H. A Longitudinal Analysis of the Impact of Service Changes on Customer Attitudes. **Journal of Marketing**, 55 (January), pp.1-9, 1991.

### 2.3.3. Atitude

De acordo com Moreira (2000c), não é muito fácil encontrar uma definição de atitude que seja livre totalmente de discussões, por tratar-se de um dos conceitos mais complexos da pesquisa social, o que conduziu a mais de um método para sua medição. Dillman<sup>79</sup> *apud* Moreira (2000c) criou um esquema classificatório em que explicava que virtualmente todas as variáveis que podem ser encontradas em uma pesquisa de levantamento (*survey*) podem ser classificadas em um de quatro tipos: atributos, comportamento, crenças e atitudes. Os atributos são características pessoais ou demográficas, tais como o nível educacional, sexo, idade, número de televisores na residência ou número de filhos. As variáveis comportamentais, por sua vez, dizem respeito às ações empreendidas pelas pessoas, como a frequência mensal de ida ao cinema, ou a seção que costumam ler no jornal, e assim por diante. As crenças dizem respeito àquilo que os respondentes consideram ou não ser verdade, não entrando no jogo se estão corretas ou não.

Para o autor é preciso notar que, na classificação de Dillman (1978), os atributos e as variáveis comportamentais são parecidos na medida em que são mais bem definidos e mais facilmente mensuráveis que os outros dois tipos de variáveis, havendo pouca dúvida de como devem ser medidas essas categorias de variáveis. Por outro lado, as medidas de crenças e atitudes não são tão simples, pois estas são propriedades internas às pessoas, ou seja, características cognitivas e não fatos concretos, tornando-as mais nebulosas que atributos ou comportamento (MOREIRA, 2000c).

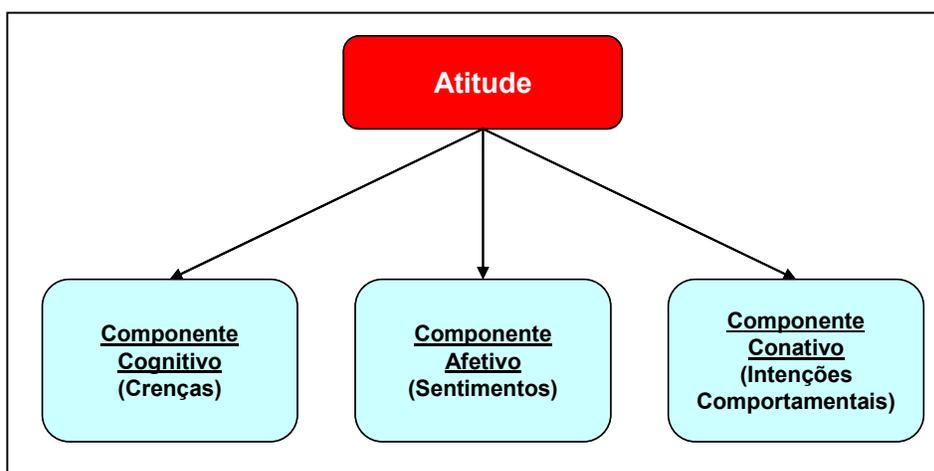
No caso de atitudes, estas, em qualquer pessoa, apresentam-se em graus variados e são sujeitas a considerável flutuação. As atitudes em relação a determinadas coisas nem sempre são estáveis, podendo mudar com a passagem do tempo, ou mesmo com o grau de conhecimento ou compreensão dos fenômenos que estão envolvidos. Uma resposta a uma determinada questão relacionada a atitudes pode variar, dependendo de como o respondente entenda a questão, ou seja, a compreensão das perguntas que fazemos é influenciada pela forma como escrevemos essa pergunta. É por isso que usamos frequentemente escalas de

---

<sup>79</sup> DILLMAN, D. A. **Mail and Telephone Surveys**: The Total Design Method. New York: Willey, 1978, pp 80-86.

atitude onde existem diversas questões semelhantes. É do conjunto das respostas que se irá inferir sobre a atitude. As mesmas observações valem se estivermos interessados em crenças ou outros atributos similares das pessoas (MOREIRA, 2000c).

Pesquisadores encaram tradicionalmente as atitudes como um fenômeno multifacetado, que consiste habitualmente de três componentes: a) cognitivo ou de conhecimento, que está relacionado com o conhecimento e as crenças; b) afetivo ou sentimental, relacionado com gostos e preferências e c) comportamental, conativo, de intenção comportamental ou ação, ligado à tendência à ação e às intenções diversas que movem as pessoas (MOREIRA, 2000c). Isso pode ser visualizado na FIGURA 21.



Fonte: Engel, Blackwell e Miniard (2000, p.240)

**Figura 21 – A visão tradicional de três componentes da atitude**

O componente cognitivo ou de conhecimento representa as informações de um indivíduo sobre um objeto, sendo que essas informações incluem: a consciência da existência do objeto, as crenças a respeito das características ou atributos do objeto; bem como julgamentos sobre a importância relativa de cada um desses atributos (AAKER, KUMAR e DAY, 2004). Neste estudo as atitudes que se procuram medir correspondem ao componente cognitivo, visto que a intenção foi explorar as informações e crenças que os indivíduos possuem sobre a qualidade do serviço educacional recebido.

O componente afetivo ou sentimental, por sua vez, resume os sentimentos que uma pessoa tem em relação a um objeto, situação ou a um indivíduo, em uma escala de “gosto-detesto” ou “favorável-desfavorável”. Quando existem diversas

alternativas de escolha, a afeição é expressa em termos de preferência por uma delas, e essas preferências podem ser medidas perguntando-se à pessoa qual é o “preferido”, ou “a primeira escolha”, “a segunda escolha”, e assim por diante. Os julgamentos afetivos também podem ser feitos sobre os atributos de um objeto, como uma universidade. “Alguém pode apreciar todos os demais aspectos, menos a sua localização, que pode ser considerada distante” (AAKER, KUMAR e DAY, 2004, p.288).

O componente comportamental, conativo, de intenção comportamental ou ação, refere-se à expectativa de um indivíduo quanto a seu futuro comportamento em relação a um objeto. Uma pessoa está “muito”, “um pouco” ou “nada” propensa a se matricular em um curso universitário no próximo ano? “As intenções geralmente limitam-se a determinado período de tempo, em que se decidem hábitos de compra ou planejamento de atividades”. E “a principal vantagem das perguntas sobre intenções é que elas incorporam informações sobre a possibilidade do respondente pagar por um objeto, ou seja, realizar a ação”. Alguém pode preferir um determinado curso universitário em detrimento de todos os outros, mas não tem intenção de matricular-se por causa do custo (AAKER, KUMAR e DAY, 2004, p.289).

Assim, a medição de atitudes para esses pesquisadores envolveria, na verdade, a medida de diversas variáveis internas que formam os três componentes (MOREIRA, 2000c).

É importante observar que “nem todas as atitudes são formadas da mesma maneira. Embora elas tenham componentes afetivos, cognitivos e comportamentais, uma dada atitude pode basear-se mais em um tipo de experiência do que em outro” (ZANNA e REMPEL<sup>80</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008, p. 3).

Por sua vez, o termo atitude tem sido definido de várias formas, mas todas possuem características em comum. Por exemplo, todas as definições veem as atitudes como sendo estados mentais subjacentes, capazes de influenciar a escolha de ações que o indivíduo faz e capazes de manter consistência através destas ações (MOREIRA, 2000c). Como exemplos para essa explicação têm-se as seguintes definições:

---

<sup>80</sup> ZANNA, M.P.; REMPEL, J.K. **Attitudes**: A New Look at an Old Concept, in the Social Psychology of Knowledge. New York: Cambridge University Press, 14, pp.315-334, 1988.

Atitude é uma predisposição subliminar da pessoa na determinação de sua reação comportamental em relação a um produto, organização, pessoa, fato ou situação. (Fauze N. Mattar, Pesquisa de Marketing: Edição Compacta, Atlas, 1996, p.86).

Atitudes são estados mentais usados pelos indivíduos para estruturar a forma pela qual eles percebem seu ambiente e para orientar a maneira como respondem a ele com reação comportamental em relação a um produto, organização, pessoa, fato ou situação. (David A. Aaker, V. Kumar, George S. Day, Pesquisa de Marketing, 2ª edição, Atlas, 2004, p.288).

Atitude é a categorização de um objeto em um *continuum* avaliativo. (Allen, Machleit e Kleine<sup>81</sup> *apud* Spinoza e Nique, 2003, p.6).

Atitude é uma soma de inclinações e sentimentos, preconceitos ou distorções, noções pré-concebidas, ideias, temores, ameaças e convicções de um indivíduo acerca de qualquer assunto específico. (Thurstone<sup>82</sup> *apud* Spinoza e Nique, 2003, p.6).

[...] atitude é uma organização relativamente duradoura de crenças acerca de um objeto ou situação, predispondo um indivíduo a responder segundo alguma maneira preferencial (Rokeach<sup>83</sup> *apud* Leão, Cordeiro e Mello, 2004, p.5).

Uma definição orientadora, e que será utilizada nesta pesquisa é a de L. L. Thurstone<sup>84</sup> *apud* Moreira (2000c, p.3), um dos criadores da teoria de medição da atitude moderna, onde “atitude é o grau de afeto positivo ou negativo associado com algum objeto psicológico”.

Por objeto psicológico entende-se ser praticamente qualquer coisa de interesse - como frases, símbolos, indivíduos, instituições, ideias ou objetos físicos - à qual as pessoas podem diferir com respeito ao afeto positivo ou negativo, ou seja, gostam mais ou menos, ou apreciam mais ou menos (MOREIRA, 2000c).

Costuma-se considerar que os termos afeto e sentimento são intercambiáveis, ou seja, diz-se que um indivíduo tem afeto ou sentimento positivo em relação a algum objeto psicológico quando ele gosta daquele objeto ou tem uma atitude favorável com relação a ele. Coerentemente, fala-se que um indivíduo que associa afeto ou sentimento negativo em relação a um objeto psicológico não gosta do objeto ou tem uma atitude desfavorável em relação a ele (EDWARDS<sup>85</sup> *apud* MOREIRA, 2000c).

As atitudes podem variar ao longo de várias dimensões ou propriedades:

---

<sup>81</sup> ALLEN, C. T.; MACHLEIT, K. A.; KLEINE, S. S. A Comparison of Attitudes and Emotions as Predictors of Behavior at Diverse Levels of Behavioral Experience. **Journal of Consumer Research**, vol.18, pp. 493-504, mar. 1992.

<sup>82</sup> THURSTONE, Lois L. Las Actitudes Pueden Medirse. In: Summers, Gene F. (editor) **Medición de Actitudes**. México: Editorial Trillas, 1976.

<sup>83</sup> ROKEACH, M. **The Nature of Human Values**. New York: The Free Press, 1973.

<sup>84</sup> THURSTONE, L.L. Comment. **American Journal of Sociology**. 52, pp 39-50, 1946.

<sup>85</sup> EDWARDS, A. L. **Techniques of Attitude Scale Construction**. New York: Appleton Century Crofts Inc., 1957, p.2.

- 
- Valência: refere-se ao fato de a atitude ser positiva, negativa ou neutra;
  - Extremidade: é a intensidade de gostar ou não gostar, ou seja, representa a idéia de que pode haver graus variados de favorabilidade;
  - Resistência: é o grau em que uma atitude é imune à mudança. Algumas atitudes podem ser altamente resistentes à mudança, enquanto outras podem ser muito vulneráveis;
  - Persistência: reflete a noção de que as atitudes podem gradualmente desgastar-se devido à passagem do tempo. Assim, tanto as atitudes positivas quanto as atitudes negativas podem mover-se em direção a uma valência mais neutra no decorrer do tempo;
  - Confiança: trata da crença de uma pessoa em relação à sua atitude estar correta. Algumas atitudes podem ser sustentadas confiantemente, enquanto outras podem existir com um mínimo de confiança (ENGEL, BLACKWELL e MINIARD, 2000).

Como acontece com outras características e conceitos dentro da pesquisa social, não há uma medida direta da atitude. Como um todo, a medida de atitude é sempre indireta, ou seja, obtida através de manifestações, estas sim visíveis e mensuráveis. Assim, as atitudes podem ser apenas inferidas e não diretamente medidas. O que se faz é obter várias respostas mensuráveis das pessoas de quem se deseja medir a atitude, e essas respostas, combinadas de alguma forma, irão por sua vez oferecer os elementos para se conhecer a realidade das atitudes das pessoas (MOREIRA, 2000c).

Essas respostas, visíveis e mensuráveis, são classificadas por Cook e Sellitz (1964) em cinco tipos fundamentais: a) medidas na qual o material da qual se tiram inferências consiste em declarações pessoais sobre crenças, sentimentos, comportamento, entre outras, com relação a um objeto ou classe de objetos; b) medidas onde se tiram inferências do comportamento observado em relação ao objeto; c) medidas onde se tiram inferências de reações individuais ou interpretações de material parcialmente estruturado relevante em relação ao objeto; d) medidas onde se tiram inferências a partir do desempenho em tarefas objetivas, onde o funcionamento pode ser influenciado pela disposição em relação ao objeto e; e) medidas onde se tiram as inferências das reações fisiológicas em relação ao objeto.

---

Para efeito de pesquisa, interessa apenas a referente a medidas nas quais o material da qual se tiram inferências consiste de declarações pessoais sobre crenças, sentimentos, comportamento, entre outras, com relação a um objeto ou classe de objetos, sendo essa a forma mais utilizada para medir atitudes (MOREIRA, 2000c).

Em geral, essas declarações pessoais são obtidas quando a pessoa interage com uma escala de atitudes, e responde a ela. Essas respostas correspondem a valores numéricos dados a certos tipos de julgamento, como por exemplo, quando a pessoa manifesta seu grau relativo de concordância ou discordância com alguma frase, ou ao ordenamento de objetos com relação a certo aspecto, como por exemplo, quando a pessoa coloca um conjunto enunciado de contravenções sociais em ordem de gravidade, da maior para a menor gravidade (MOREIRA, 2000c).

O pesquisador, no entanto, está geralmente interessado em relacionamentos que possam existir entre as variáveis nos quais está trabalhando, e para essa finalidade é mais adequado trabalhar com um grau de refinamento no sistema de avaliação. Essa necessidade por uma medida mais refinada, conveniente e rápida de atitudes, que pudesse ser também usada com grandes grupos, acabou por levar ao desenvolvimento de escalas de atitude, que são uma forma razoavelmente simples de se obter uma avaliação do grau de afeto ou concordância que as pessoas podem associar a algum objeto psicológico. Ressalta-se que as escalas de atitude também são úteis para medir outras variáveis internas tais como crenças, opiniões, preferências, motivos, etc. Ou seja, quando se fala de escalas de atitude, pode-se abranger a medida de todas essas características ao mesmo tempo (MOREIRA, 2000c).

As escalas de atitudes servem, dessa forma, a um desses dois objetivos: a) medir as características dos respondentes, que a completam, colocando o pesquisado em algum ponto de um *continuum* ou em uma série organizada de categorias, onde um valor numérico é assinalado ao ponto ou categoria ou; b) usar os respondentes como juízes de objetos ou estímulos que são apresentados a eles, podendo esse objeto ser até mesmo outra pessoa, como chefes avaliam os funcionários, ou os alunos avaliam o professor (MOREIRA, 2000c). Para esta pesquisa adota-se o segundo objetivo, onde os estudantes julgam o serviço educacional recebido.

Mas por que os indivíduos adotam e mantêm determinadas atitudes? O estudo sobre as funções da atitude busca responder a essa pergunta. Entre as diversas teorias que apresentam razões para esse fim destacam-se a motivacional e a cognitiva. Sob a perspectiva da teoria motivacional, defende-se que por trás das atitudes dos indivíduos encontram-se razões de cunho utilitário ou simbólico. As atitudes baseadas em motivos utilitários são aquelas em que o indivíduo maximiza recompensas sociais e minimiza punições, ou seja, avalia os custos e benefícios que pode obter ao posicionar-se contra ou a favor de alguma coisa. As atitudes baseadas em razões motivacionais simbólicas, por sua vez, são aquelas onde o indivíduo busca reforçar valores e a sua identidade enquanto sujeito, de forma a se proteger de conflitos internos e externos e a preservar sua imagem (KATZ<sup>86</sup> e HEREK<sup>87</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008).

Para a teoria cognitiva, as pessoas tomam atitudes para evitar desconfortos e ansiedades causadas pela incerteza, indefinição ou conflito de ideias em torno do objeto da atitude (LIMA<sup>88</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008). E dois são os princípios que convergem a essa teoria, conforme Pereira e Hanashiro (2008): princípio do equilíbrio, de Heider (1958) e o da redução da dissonância cognitiva, de Festinger (1957).

O princípio do equilíbrio contempla a forma como os indivíduos articulam diferentes percepções e atitudes sobre um mesmo objeto. Essas diferentes percepções e atitudes não são o estado ideal, pois geram tensão, e por isso, as situações organizadas de uma forma equilibrada seriam mais estáveis e resistentes à mudança, pois mantêm uma tendência à constância das posições cognitivamente mais simples (HEIDER<sup>89</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008).

O princípio da redução da dissonância cognitiva defende que os aspectos psicológicos que compõem as atitudes (cognitivo, afetivo e comportamental) precisam estar consistentes, ou seja, um estado de dissonância cognitiva ocorre quando não há coerência entre as atitudes tomadas e os sentimentos, pensamentos, opiniões ou comportamentos expressos. Essa situação é psicologicamente

---

<sup>86</sup> KATZ, D. The Functional Approach To The Study of Attitude Change. **Public Opinion Quarterly**, vol. 24, pp. 163-204, 1960.

<sup>87</sup> HEREK, G. M. The Instrumentality of Attitudes: Toward a Neofunctional Theory. **Journal of Social Issues**, vol. 42, pp. 99-114, 1986.

<sup>88</sup> LIMA, L. P. Atitudes: Estrutura e Mudança. In: VALA, J. e MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

<sup>89</sup> HEIDER, F. **The Psychology of International Relation**, New York: John Wiley e Sons Inc. Publishers, 1958.

---

desagradável, consistindo em uma motivação e ativação do organismo no sentido de reduzir ou eliminar a discordância. “Vale ressaltar que nem todas as cognições incompatíveis produzem dissonâncias nos indivíduos”. Para que isso ocorra, é preciso que elas sejam percebidas como importantes e que os indivíduos se vejam responsáveis pelas situações que causam essas dissonâncias (FESTINGER<sup>90</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008, p. 4).

Como forma de reduzir a dissonância, pode-se aumentar o número ou a importância das cognições consoantes e/ou diminuir o número ou a importância das cognições dissonantes, sendo o processo de redução da dissonância um exemplo da forma como as atitudes influenciam o processamento da informação, através da procura ativa de informação relevante sobre o objeto da atitude. Para isso supõe-se que o indivíduo tem uma predisposição e uma postura pró-ativa, de maneira a rever valores e experiências afetivas anteriores que estejam em conflito com as ações que desempenha (FESTINGER<sup>91</sup> *apud* PEREIRA e HANASHIRO, 2008).

Neste trabalho, saber sobre as funções das atitudes ajuda a compreender como se processa o julgamento pelos estudantes, em termos de concordância ou discordância da qualidade do ensino oferecido pela IES em estudo.

E cabe ressaltar que atitudes positivas sobre o serviço levam a um aumento considerável da retenção de clientes. A desistência ou perda de um cliente (aluno) diminui a receita da IES e pode também gerar o enfraquecimento de sua imagem entre os potenciais candidatos. Por outro lado, a satisfação do cliente (aluno) e as percepções de qualidade superior levam a comportamentos favoráveis em relação à prestação do serviço (EBERLE *et al.*, 2009).

Buscou-se nessa seção fundamentar a teoria sobre atitude com o objetivo de embasar este estudo. Somado a este tópico, torna-se necessário conceber o ambiente em que as IES estão alocadas, destacando aspectos relevantes que servem como indicativo para mostrar a importância da utilização da avaliação da qualidade percebida dos serviços educacionais por essas organizações (COUTINHO, 2007). Esses aspectos são apresentados a seguir.

---

<sup>90</sup> FESTINGER, L. **A Theory of Cognitive Dissonance**, Evaston: Row, Peterson, 1957.

<sup>91</sup> FESTINGER, L. **A Theory of Cognitive Dissonance**, Evaston: Row, Peterson, 1957.

## **2.4. As IES e a Busca pela Qualidade no Ensino Superior**

Neste tópico busca-se dimensionar sucintamente o mercado de ensino superior brasileiro entre 1999 e 2008, para em seguida relacionar as IES com a questão da qualidade nos serviços educacionais, com os sistemas de avaliação educacionais impingidos pelo Estado e pelas competências e habilidades determinadas pelo MEC para os egressos dos cursos de Administração. Note-se que, para fins de pesquisa, essas competências e habilidades foram entendidas para os egressos dos cursos de Gestão.

### **2.4.1. Panorama do Ensino Superior no Brasil**

A partir da segunda metade da década de 1970, começou a se delinear no Brasil uma mudança gradativa na configuração da estrutura do ensino superior privado, no que diz respeito à natureza institucional dos estabelecimentos que o compõe. “Em um primeiro momento, estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou da incorporação de um ou mais estabelecimentos” (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004, p.2).

Na década seguinte, a crise econômica brasileira, caracterizada pelo elevado endividamento externo do país e pelas incertezas criadas pelos altos índices de inflação, refletiu no ensino superior (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004). Em relação ao número de inscritos em exames vestibulares, o número de candidatos baixou de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1985, somente voltando ao patamar de 1980 em 1989. O número de vagas também refletiu os efeitos da crise econômica, com um crescimento medíocre entre 1980 e 1989, saltando de 404.814 vagas para 466.764. Em relação às matrículas nas IES privadas, em 1980 houve 885.054 alunos matriculados passando em 1990 para 961.455, um aumento de apenas 8,6%. Em 1985, estavam matriculadas apenas 810.929 pessoas (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004).

Entre os anos de 1999 e 2008 o ensino superior no Brasil vivenciou um forte processo de expansão, privatização e diferenciação, o que demonstra a competitividade no setor de ensino superior, que obriga as IES a melhorarem continuamente seus serviços e processos, para poderem manter seus alunos e atrair

novos ingressantes. Para se efetuar a análise desse processo, seguiu-se a metodologia utilizada por Souki e Pereira (2004) com base nos seguintes indicadores: instituições, cursos, estudantes matriculados e concluintes.

A demanda por ensino superior está em crescimento. Segundo os dados do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP/DEED, 1999/2008), em 1999 existiam no Brasil 1.097 IES, sendo 905 particulares, o que correspondia a 82% do total. Em 2008, o país já contava com 2.252 IES, sendo 2.016 particulares, ou seja, 90% do total. A expansão total no número de IES no período que vai de 1999 a 2008 foi de 105%. No caso do setor privado, a expansão foi de 123%. Nesse mesmo período o crescimento no número de IES públicas foi precário, com uma variação de 23% (TABELA 2).

Número de IES, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), Brasil e São Paulo e a Categoria Administrativa das IES										
Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	1999			Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	2008			Variação		
	Total Geral				Total Geral			Total	Capital	Interior
	Total Geral	Capital	Interior		Total Geral	Capital	Interior			
BRASIL	1097	409	688	BRASIL	2252	811	1441	105%	98%	109%
Pública	192	60	132	Pública	236	82	154	23%	37%	17%
Privada	905	349	556	Privada	2016	729	1287	123%	109%	131%
SÃO PAULO	356	104	252	SÃO PAULO	537	146	391	51%	40%	55%
Pública	38	4	34	Pública	52	6	46	37%	50%	35%
Privada	318	100	218	Privada	485	140	345	53%	40%	58%

Fonte: MEC/INEP/DEED (1999 e 2008)

**Tabela 2 – Evolução das IES no Brasil (1999 a 2008)**

A expansão também foi observada em São Paulo. Em 1999, existiam 356 IES, sendo 318 privadas (89%) e 38 públicas (11%). Em 2008 o número total de instituições era de 537, sendo 485 privadas (90%) e 52 públicas (10%). O crescimento do número de IES nesse período foi de 51%, cerca de metade do registrado no país no mesmo período, o que demonstra que a competitividade no Estado de São Paulo é menor que em outras unidades da federação. As instituições públicas, por sua vez, cresceram 37%, e as privadas 53%. Atualmente o município de São Paulo conta com 146 IES, sendo 140 privadas e 6 públicas (MEC/INEP/DEED, 2008). Isso representa 29% das IES presentes no Estado de São Paulo. O crescimento do ensino superior na capital de São Paulo foi de 40% no período analisado.

No ano de 2008, pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu em 29 IES, sobretudo federais. As causas apontadas para essa diminuição são a

instabilidade financeira de muitas IES e a tendência a integração de instituições por fusão ou compra. Cabe ressaltar que o declínio no número das IES não se refletiu na oferta de vagas, cursos, número de ingressos, matrículas e concluintes, que mantiveram um crescimento semelhante aos dos anos anteriores como se constata a seguir (MEC/INEP/DEED, 2008).

No período de 1999 a 2008, o número de vagas nos cursos de graduação aumentou 234%, sendo que na rede privada o aumento foi ainda maior, com 291% (TABELA 3). Em relação a São Paulo, o aumento no número de vagas no Estado foi de 249%, maior que a média nacional. Em relação ao número de candidatos inscritos, no Brasil houve um aumento de 65%, enquanto que em São Paulo foi de 75%, um pouco acima da evolução nacional. Quanto ao número de ingressos, a evolução no país foi de 102%, enquanto São Paulo ficou com 100%. O Estado de São Paulo é responsável por 37% das vagas ofertadas e 32% dos ingressos no Brasil.

Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, Brasil e São Paulo e a Categoria Administrativa das IES										
1999				2008				Crescimento 1999 a 2008		
Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Total Geral			Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Total Geral			Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos			
<b>BRASIL</b>	<b>894.390</b>	<b>3.344.273</b>	<b>744.024</b>	<b>BRASIL</b>	<b>2.985.137</b>	<b>5.534.689</b>	<b>1.505.819</b>	<b>234%</b>	<b>65%</b>	<b>102%</b>
Pública	218.589	1.806.208	210.473	Pública	344.038	2.543.661	307.313	57%	41%	46%
Privada	675.801	1.538.065	533.551	Privada	2.641.099	3.081.028	1.198.506	291%	100%	125%
<b>SÃO PAULO</b>	<b>316.010</b>	<b>901.117</b>	<b>242.049</b>	<b>SÃO PAULO</b>	<b>1.103.582</b>	<b>1.575.180</b>	<b>485.084</b>	<b>249%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>
Pública	33.712	293.919	30.785	Pública	62.631	440.674	47.188	86%	50%	53%
Privada	282.298	607.198	211.264	Privada	1.040.951	1.134.506	437.896	269%	87%	107%

Fonte: MEC/INEP/DEED (1999 e 2008)

**Tabela 3 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no Brasil e em São Paulo (1999 a 2008)**

A maior parte das vagas no Brasil está concentrada na rede particular (88%), em detrimento do ensino gratuito (12%), como pode ser observado na TABELA 3.

De maneira geral, São Paulo ofertou, em 2008, pouco mais de 1.103 mil vagas e teve cerca 485 mil alunos ingressantes. Isso representa 44% de vagas não preenchidas, o que implica em uma situação preocupante para as IES privadas. Para os cursos de Gestão e Administração, as vagas oferecidas em 2008 foram de 555.724. O número de candidatos inscritos foi de 828.200 e o número de ingressantes foi de 300.330 (MEC/INEP/DEED, 2008).

O número de cursos de graduação presencial vem apresentando uma trajetória de incremento nos últimos anos. Alguns fatores contribuíram para esse resultado, como: a demanda crescente por parte dos estudantes; a saturação de

muitas carreiras, com um número elevado de profissionais na mesma área e a expansão de novos campos de atuação que estimulam a criação de cursos voltados a essas necessidades (MEC/INEP/DEED, 2008).

Em 1999, existiam no Brasil 8.878 cursos de graduação (MEC/INEP/DEED, 1999). No ano de 2008, esse número aumentou para 24.719 cursos de graduação (MEC/INEP/DEED, 2008), o que corresponde a um incremento de 178% no período. Já as IES particulares tiveram um aumento mais significativo, passando de 5.384 cursos, em 1990 (MEC/INEP/DEED, 1999), para um total de 17.947 em 2008 (MEC/INEP/DEED, 2008), o que corresponde a um aumento de 233% no período.

De todos os cursos existentes no país em 2008, 73% eram oferecidos por instituições privadas, sendo que 85% são faculdades (MEC/INEP/DEED, 2008). Como grande parte das IES está concentrada na Região Sudeste, com 47% de participação (11.709 cursos), os cursos também estão concentrados nessa região. Em seguida, aparecem as Regiões Sul e Nordeste, com 19% (4.658 cursos) e 17% (4.215 cursos), respectivamente (MEC/INEP/DEED, 2008).

Em São Paulo existiam 2.399 cursos de graduação em 1999 (FAPESP, 2001) e esse número foi ampliado para 6.307 cursos no ano de 2008 (MEC/INEP/DEED, 2008), um aumento de 163% no período. Nos cursos de Gestão e Administração também nota-se um grande crescimento, com o número de cursos passando de 776, em 1999, para 3.207 em 2008. Um crescimento de 313%. A participação dos cursos de Gestão e Administração no universo de cursos superiores oferecidos no Brasil é de 13% (MEC/INEP/DEED, 2008).

Explica-se a grande expansão dos cursos de Gestão e Administração pela facilidade de se estruturar o curso com poucos dispêndios financeiros, pois não necessitam de laboratórios sofisticados e nem de refinamentos tecnológicos (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO<sup>92</sup> *apud* NICOLINI, 2003).

O número de matrículas também vem apresentando um aumento, assim como todo o ensino superior. Em 2008, o mercado de graduação presencial registrou um total de 5,08 milhões de matrículas realizadas, resultado 4% maior que em 2007. No período de 1999 a 2008, o número de matrículas evoluiu 114% (TABELA 4).

---

<sup>92</sup> COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESu /MEC. **Biblioteca Básica Para os Cursos de Administração**. Florianópolis:UDESC, 1997.

Matrículas e Concluintes por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES										
Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	1999			Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	2008			Crescimento 1999 a 2008		
	Matrículas	Concluintes	Relação		Matrículas	Concluintes	Relação	Matrículas	Concluintes	Relação
<b>BRASIL</b>	<b>2.369.945</b>	<b>300.761</b>	<b>13%</b>	<b>BRASIL</b>	<b>5.080.056</b>	<b>800.318</b>	<b>16%</b>	<b>114%</b>	<b>166%</b>	<b>24%</b>
Pública	832.022	105.360	13%	Pública	1.273.965	187.758	15%	53%	78%	16%
Privada	1.537.923	195.401	13%	Privada	3.806.091	612.560	16%	147%	213%	27%
<b>SÃO PAULO</b>	<b>740.113</b>	<b>108.590</b>	<b>15%</b>	<b>SÃO PAULO</b>	<b>1.399.050</b>	<b>239.601</b>	<b>17%</b>	<b>89%</b>	<b>121%</b>	<b>17%</b>
Pública	121.415	17.229	14%	Pública	188.336	31.553	17%	55%	83%	18%
Privada	618.698	91.361	15%	Privada	1.210.714	208.048	17%	96%	128%	16%

Fonte: MEC/INEP/DEED (1999 e 2008)

**Tabela 4 – Número de matrículas e concluintes no Brasil e em São Paulo (1999 a 2008)**

A participação da rede privada nas matrículas nos cursos de Gestão e Administração foi de 17%, que corresponde a 863.718 estudantes (MEC/INEP/DEED, 2008).

Em relação ao número de concluintes, também nota-se um aumento, passando de cerca de 300 mil egressos em 1999 para aproximadamente 800 mil em 2008, mostrando uma evolução de 166%. O Estado de São Paulo tem, por sua vez, uma participação de 28% no total de matrículas e 30% no total de concluintes, demonstrando grande participação no ensino superior brasileiro (MEC/INEP/DEED, 2008).

Estima-se também que a quantidade de brasileiros acima de 25 anos que são formados no ensino superior é de 11.366.228 pessoas. Esse número corresponde a 10,6% da população de 107.228.564 com idade de 25 anos ou mais (IBGE, 2008 e 2010; LEITE, 2010). A população total do país, de acordo com o Censo 2010 do IBGE, é de 190.732.694 habitantes.

Todavia, o número de graduados pelo ensino superior poderia ser maior, pois como explica Leite (2010, p.1)

[...] grande parte da população de 18 a 24 anos, que deveria estar no ensino superior, ainda está fora das instituições. Dos 23 milhões de pessoas nessa faixa etária, somente 14,5% estão matriculadas em cursos de graduação ou pós. O dado mostra avanço sobre os 12,7% registrados até então, mas ainda está aquém da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de incluir 30% dessa população na graduação. Segundo a análise feita pelo IBGE dos dados do PNAD, publicada na Síntese de Indicadores Sociais, a formação da juventude brasileira é preocupante. Apenas 53% dos jovens terminam o ensino médio até os 24 anos.

É possível inferir, com base em Leite (2010), que o ensino superior ainda continuará crescendo em um futuro próximo.

São indiscutíveis as vantagens que a expansão e a abertura do mercado trouxeram para o setor educacional privado, como: atendimento à demanda

---

reprimida de alunos; acesso ao ensino superior de um maior número de pessoas de classes sociais menos favorecidas e aumento da concorrência entre as IES. Porém, obstáculos como o limite da demanda com poder aquisitivo, o excesso de IES e vagas; a falta de financiamento; a falta de professores titulados e qualificados e a superposição de IES com as mesmas características vão ocasionar momentos de afunilamento da expansão, que não irá deter o processo, mas que servirão para alterar os rumos do setor e incentivar a busca da qualidade e excelência por parte das instituições componentes do sistema (ALBARELLO, 2008).

A expansão no ensino superior levanta também um ponto relevante para o setor e sua demanda, que é a qualidade de ensino nas instituições, principalmente privadas (SAMPAIO, 2000). Nesse sentido, o MEC vem intervindo, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e de uma fiscalização mais cuidadosa, de modo a garantir que os estudantes não sejam prejudicados (ALL CONSULTING, 2009).

Mas o crescimento do ensino superior vem sendo acompanhado de um conjunto de consequências (PORTO e RÉGNIER, 2003).

Em termos de vagas ociosas, no Brasil, em 2008, cerca de 1,5 milhões de vagas não foram preenchidas, o que reflete a capacidade instalada do setor em atender a demanda por cursos de ensino superior (MEC/INEP/DEED, 2008). Porém, essa ociosidade também “remete à questão do financiamento do ensino superior, pois expansão sem recursos pode acarretar ainda mais ociosidade, criando expectativas, frustração e insatisfação social” (PORTO e RÉGNIER, 2003, p.65).

Também se evidencia, no Brasil, um alto índice de evasão dos estudantes de graduação durante o curso, tanto por desistências quanto por trancamento, sendo estimado, de acordo com Porto e Régnier (2003), em 230 mil acadêmicos. Nas universidades públicas, ainda conforme as autoras, “de cada 100 alunos que ingressam, apenas 64 chegam ao final do curso” (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 65).

Tem-se também a questão das altas taxas de inadimplência nas instituições privadas. No setor educacional, o percentual de inadimplência é de três a quatro vezes maior do que o encontrado em outros setores da economia, e causou em 2003, um prejuízo de R\$ 650 milhões ao ensino superior privado (ALBARELLO, 2008). Para Schwartzman e Schwartzman (2002), isso é decorrente da crescente participação de alunos de menor poder aquisitivo. Os níveis de inadimplência podem ser observados na TABELA 5.

Índices de Inadimplência	De 2001 para 2002	De 2002 para 2003	De 2003 para 2004
No dia do vencimento	45%	55%	50%
Após 30 dias do vencimento	25%	30%	32%
Na matrícula	5%	8%	6%

Fonte: Hoper Assessoria e Pesquisa (2004 *apud* Albarello, 2008, p.96)

**Tabela 5 – Níveis de inadimplência no período de 2001 a 2004**

Há basicamente, dois tipos de inadimplentes no ensino superior:

- O aluno que não pode ou não consegue arcar com o valor das mensalidades. Para este tipo existem opções de bolsas e financiamentos com juros mais baixos e prazos mais longos;
- E aquele que não prioriza o pagamento das mensalidades. As características desse tipo são: a) tiveram as IES públicas como primeira opção; b) seus pais têm nível de escolaridade superior; c) defendem a cultura do ensino superior como dever do Estado e direito de todos; d) priorizam os pagamentos de plano de saúde, contas de água e energia elétrica, conta do telefone celular, da TV por assinatura e prestações em geral, deixando de lado a mensalidade escolar. Para esse perfil de aluno, a utilização de empresas de cobrança tem se mostrado uma opção vantajosa (ALBARELLO, 2008).

O autor também explica que parte da inadimplência se deve à frustração das expectativas do aluno ao se deparar com uma realidade institucional muito diferente do esperado, mostrando, claramente, uma forte relação entre qualidade acadêmica e índices de inadimplência.

Esses três fatores (ociosidade, evasão e inadimplência) com seus números alarmantes, causaram expressivos impactos nas IES em seus mais diferentes aspectos: “relevância e expectativa social da universidade, perfil da clientela, natureza dos processos formativos (conteúdo e tecnologias), relacionamento com outros agentes e presença de novos entrantes compartilhando seu espaço de atuação” (ALBARELLO, 2008, p. 96).

Pode-se concluir que o setor privado é o setor predominante no sistema de ensino superior brasileiro, forçando as instituições privadas a uma melhoria contínua

de serviços e processos, necessária para manter os alunos e para atrair novos ingressos. Essa melhoria somente é possível através da compreensão por parte das IES privadas, das necessidades e anseios dos seus clientes, o que pode ser medido através da mensuração da opinião discente, buscando identificar os pontos positivos e negativos da qualidade de serviços educacionais para que se possam planejar melhorias (COUTINHO, 2007). E a qualidade dos serviços educacionais será justamente o assunto tratado a seguir.

#### 2.4.2. A Qualidade no Ensino Superior

E o que é qualidade no ensino superior? A qualidade no ensino superior apresenta maior dificuldade de definição do que na maioria dos outros setores (LAGROSEN, SEYYDE-HASHEMI e LEITNER, 2004). Watty<sup>93</sup> *apud* Bertolin (2009, p.129) explica que

diversas definições de qualidade começaram a surgir durante a década de 1980. Em 1983, Groot afirmou que a qualidade é determinada pelo grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos; em 1985, C. Ball definiu qualidade como um ajuste ao propósito e, pouco depois, qualidade foi discutida em termos de noção de valor por T. Barnett, em 1988, e J.C. McClain, D.W. Krueger e T. Taylor, em 1989. Durante a década de 1990 surgiram as principais propostas de categorizações das diversas maneiras de se pensar a qualidade em educação superior.

Na visão de Ramsden (1992) é a competência, vital nas disciplinas acadêmicas, que consiste na compreensão da maneira como os estudantes apreendem e distinguem no assunto o fenômeno relatado. Na definição de Shanahan e Gerber<sup>94</sup> *apud* Mainardes, Deschamps e Tontini (2007) a qualidade em educação pode ser entendida como a conformidade com os padrões na prestação dos serviços, envolvendo tanto a efetividade no alcance das metas institucionais, como a identificação e o atendimento das necessidades dos estudantes, como a oferta de um serviço que atinja ou supere as expectativas dos estudantes. Os padrões referem-se a um conjunto de fatores que causam impacto na formação do estudante (MIDDLEHURTS<sup>95</sup> *apud* ONUSIC, 2009).

<sup>93</sup> WATTY, K. Quality in Accounting Education: What Say the Academics? **Quality Assurance in Education**, Melbourne, vol. 13, n.º. 2, pp.120-131, 2005.

<sup>94</sup> SHANAHAN, Peter; GERBER, Rod. Quality in University Student Administration: Stake-Holder Conceptions. **Quality Assurance in Education**. vol. 12, n.º. 4, pp. 166-174, 2004.

<sup>95</sup> MIDDLEHURTS, R. Quality Enhancement in Principle and Practice: A Case Study in Leading Change. **Tertiary Education and Management**. vol. 5, pp. 25-48, 1999.

---

Esses fatores podem ser de entrada, como a qualificação, a experiência do corpo docente e do corpo discente; fatores de processo, como o currículo do curso, e fatores de resultado, como as notas das avaliações (MIDDLEHURST<sup>96</sup> *apud* ONUSIC, 2009).

Em 1998 a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, elaborou um documento, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, voltado para a visão e ação, dentro de uma realidade globalizada, que foi aprovado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (MAZETO, 2005). Nesse documento a qualidade no ensino superior é definida como:

[...] um conceito multidimensional, que dever envolver todas essas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e bolsa de estudos, preenchimento de vagas, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços para a comunidade e o meio acadêmico. A auto-avaliação interna e um exame externo, conduzido abertamente por especialistas independentes, se possível experiência internacional, são vitais para o aprimoramento da qualidade. Além disso, instâncias independentes devem ser criadas e padrões comparativos de qualidade, reconhecidas em nível internacional, devem ser definidos. Deve-se ter particular atenção para os contextos institucionais, nacionais e regionais, de forma a ser levada em consideração a diversidade e para evitar a uniformidade. Os *stakeholders* devem ser uma parte integral do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, artigo 11º, alínea a, tradução do autor).

Essa definição de qualidade implica em mudanças no projeto pedagógico da universidade, que visam à qualidade da técnica dos futuros profissionais, necessária em um mundo dominado pela competitividade (MAZETO, 2005).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), a qualidade da educação é um fenômeno complexo e deve ser abordada a partir de perspectivas que assegurem dimensões comuns. Para isso, de acordo com os autores, a OCDE e a Unesco, de acordo com o Boletim da Unesco (2003), utiliza como paradigma a relação insumos-processos-resultados, e a qualidade da educação é definida como sendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a relação que ocorre na sala de aula, como os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas com relação à aprendizagem. Também destaca que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

---

<sup>96</sup> MIDDLEHURTS, R. Quality Enhancement in Principle and Practice: A Case Study in Leading Change. **Tertiary Education and Management**. vol. 5, pp. 25-48, 1999.

Para a Unesco<sup>97 98 99</sup> *apud* Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação é um fator de promoção de equidade onde se destacam o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.

Ao abordarem a qualidade em serviços educacionais, Siqueira e Carvalho (2006) explicam que no caso da educação superior, a dimensão técnica, baseada no modelo de Grönroos (1995), diz respeito aos conteúdos, à pesquisa e a extensão, enquanto a dimensão funcional deriva dos conhecimentos dos professores, pesquisadores ou orientadores, assim como da estrutura oferecida aos alunos, como prédios, laboratórios e equipamentos. Devido à posição do aluno como “aprendiz”, ele não tem a capacidade para avaliar a dimensão técnica, e assim, uma relação de confiança com a instituição é fundamental na avaliação da qualidade de serviço educacionais, na medida em que ela cumpre seu papel educacional com ética e responsabilidade (EBERLE *et al.*, 2009). Hampton<sup>100</sup> *apud* Siqueira e Carvalho (2006, pp.5-6) explica que em

virtude da dificuldade de se avaliar a dimensão técnica no processo educacional, a resposta subjetiva dos alunos à experiência de ensino aprendizagem resultará da qualidade funcional percebida, ou seja, de como o aluno vivenciou o processo.

Para Téboul<sup>101</sup> *apud* Eberle *et al.* (2009) a falta de conhecimentos específicos faz com que nem sempre o cliente esteja apto a reconhecer a qualidade técnica de um serviço e é por isso que a dimensão funcional da qualidade é mais facilmente apreciada ou avaliada pelo cliente.

Na visão de Harvey e Green (1993), quando da abordagem do aspecto da qualidade no ensino superior, existem cinco maneiras, interrelacionadas, de pensar sobre qualidade: qualidade como fenômeno excepcional, qualidade como perfeição

---

<sup>97</sup> UNESCO. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos**: Alcanzando las Metas Educativas: Informe Regional. Santiago de Chile, 2003.

<sup>98</sup> UNESCO **Panorama Educativo de Las Americas**: Informe Regional. Santiago de Chile, 2002.

<sup>99</sup> UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos**. Santiago de Chile, sept. 2002.

<sup>100</sup> SIQUEIRA, R. P.; CARVALHO, J. L. F. Qualidade do Serviço Educacional Prestado por Escolas de Administração: Confronto Entre uma Universidade Pública e uma Faculdade Privada. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador, 2006. **Anais...** ENANPAD 2006.

<sup>101</sup> TÉBOUL, J. **A Era dos Serviços**: Uma Nova Abordagem de Gerenciamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

---

ou coerência, qualidade como ajuste a um propósito, qualidade como relação custo-benefício e qualidade como transformação.

Na abordagem como fenômeno excepcional, a qualidade é considerada em termos de excelência, o que significa algo especial ou excepcional. Altos padrões são superados. Podem ser observadas três variações: a) a noção tradicional de qualidade, onde qualidade costuma ser associada como algo especial, distinta e onde a qualidade do produto confere *status* para o proprietário ou usuário. Essa noção implica em exclusividade e não oferece um padrão para mensurar o que é qualidade, assim como não oferece uma definição do que seja qualidade. b) A segunda variação é a qualidade vista como excelência, que implica em duas noções de excelência em relação à qualidade: excelência em relação a padrões e excelência como “zero defeito”. A diferença em relação à visão tradicional de qualidade é que nesse caso são identificados quais são os componentes de excelência, ao mesmo tempo em que comenta que esses critérios são inalcançáveis. Esses componentes envolvem a qualidade da matéria-prima (vestibulandos) e do produto (alunos formados), que formam a noção de “zero defeito”, pois se o “material” usado na entrada do sistema é de excelente qualidade, o resultado, a “saída” do sistema também o será. Envolve também a reputação da instituição, bem como os recursos que ela possui. c) a noção final de qualidade como fenômeno excepcional enfraquece a noção de excelência, pois a qualidade é determinada pelo padrão utilizado. Essa abordagem de qualidade assume implicitamente que os padrões são objetivos e estáticos, ou seja, não mutáveis. Porém o padrão pode ser mudado, e um produto que estava em conformidade com padrão anterior, pode não estar mais em um novo padrão (HARVEY e GREEN, 1993).

A qualidade como perfeição ou coerência foca os processos ou especificações de forma a serem perfeitamente cumpridas. A excelência é redefinida em termos de conformidade com a especificação, e substitui a superação de altos padrões. Também altera a noção tradicional de qualidade, pois todos podem alcançá-la. A excelência por “zero defeito”, significa que tudo está correto, que não há nada faltando, ou seja, a perfeição é entregue consistentemente. Um produto ou serviço de qualidade é aquele que está em conformidade com as especificações, e um fabricante ou prestador de serviços de qualidade é aquele cujo produto é consistentemente livre de defeitos. Também envolve a filosofia de prevenção, de forma a assegurar que não aconteçam falhas em cada estágio do processo de

---

elaboração do produto ou serviço e uma cultura de qualidade implantada na organização (HARVEY e GREEN, 1993).

Na visão de qualidade como ajuste a um propósito, a qualidade tem significado somente quando relacionada com o propósito do produto ou serviço. Se o produto ou serviço atingem seu propósito, então é um produto ou serviço de qualidade. Se o produto é “perfeito”, mas não atinge seu propósito, então não é considerado um produto de qualidade. Trata-se de uma definição funcional de qualidade. Apesar de franco na concepção, a aptidão para o propósito é enganadora, pois é necessário definir o propósito e estimar a aptidão. Para isso, a aptidão para o propósito possui duas condições básicas para a determinação do propósito. A primeira condição coloca o foco no cliente, ou seja, o cliente forneceria as especificações do que ele necessita. A segunda condição coloca a responsabilidade das especificações nos fornecedores (HARVEY e GREEN, 1993).

Por sua vez, a qualidade como relação custo-benefício equaciona a qualidade em níveis de especificações e está diretamente relacionada com custos. A qualidade como transformação explica o processo e deve trazer uma mudança qualitativa, uma mudança fundamental, como uma fase de transição, da mesma maneira como acontece quando a água se transforma em gelo quando a temperatura é abaixada. Essa visão pode ser encontrada na opinião da maioria dos filósofos ocidentais bem como nas filosofias orientais. Em educação, a transformação pode tomar forma de aprimoramento e emancipação (HARVEY e GREEN, 1993).

Na administração de qualidade tradicional, a noção de aptidão para o propósito está relacionada com os clientes (JURAN, 1988). Na educação superior, porém, Harvey e Green (1993) consideram que a idéia da qualidade como o encontro das necessidades dos clientes é uma obrigação problemática, em virtude da noção de cliente, e em virtude da dificuldade dos estudantes em especificar o que eles necessitam.

“Na perspectiva de implementação de novos padrões de gestão, as IES devem priorizar a implementação de sistemas de monitoramento e acompanhamento sistemáticos da qualidade e do desempenho escolar” (EBERLE *et al.*, 2009, p.2). Neste contexto, Xavier (1996) defende seis dimensões da qualidade em educação propostas para auxiliar os gestores educacionais em sua tarefa de propiciar um ensino de qualidade:

- 
- Qualidade política e formal da educação: constitui o aspecto político-pedagógico da educação e refere-se à essência do serviço educacional prestado, à sua razão de ser, ao seu conteúdo e relevância, ao que se denomina qualidade ampla ou intrínseca da educação. No âmbito da escola, refere-se ao domínio, por parte dos alunos, de conteúdos considerados relevantes;
  - O custo para se obter essa educação e o preço para o cliente (alunos, pais, sociedade). Se ao conceito de qualidade não se incorporar a noção de custo, pode-se incorrer no erro de identificar qualidade com o que é caro, “luxuoso”, “perfeito”, e não ao que é adequado ao uso do cliente. A educação de qualidade não é aquela que pode ser obtida a qualquer custo e a qualquer preço, mas sim aquela ajustada às necessidades dos usuários, ao menor custo de obtenção para seus provedores e ao menor preço para seus clientes;
  - O atendimento que trata de levar em conta os aspectos de quantidade certa de educação, no prazo certo e no local certo;
  - O moral da equipe envolvida no processo deve ser levado em consideração para se obter uma educação de qualidade. Isso envolve o gerenciamento de aspectos referentes à motivação intrínseca, como orgulho de um trabalho bem feito, e extrínseca, como condições materiais de trabalho adequadas para os profissionais da educação;
  - A segurança, que se refere à segurança física dos agentes no ambiente escolar e em um sentido amplo, ao impacto do serviço educacional, ou de sua provisão, no meio ambiente;
  - A ética, que deve ser observada entre os autores do processo educacional, sendo um verdadeiro código de conduta responsável pela transparência e lisura das ações.

Para Xavier (1996, p.11) a qualidade em educação deve ser vista sob essa perspectiva sêxtupla (qualidade intrínseca, custo, atendimento, moral, segurança e ética) e essas dimensões devem ser atendidas simultaneamente. O gerenciamento da educação em uma perspectiva da qualidade deve, para esse autor, em primeiro lugar

---

constituir-se em um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, que vise à mobilização e cooperação de todos os membros da organização, com o objetivo de melhorar a qualidade de seus produtos e serviços, para obter a máxima satisfação de seus clientes e obter um acréscimo de bem-estar para seus membros, de acordo com as exigências da sociedade.

Em segundo lugar, deve contemplar os seguintes aspectos do moderno gerenciamento:

- Estabelecimento de um padrão de atendimento (adequação às necessidades dos clientes);
- Manutenção do padrão estabelecido (combinar os insumos de modo eficiente eficaz para garantir o padrão de atendimento); e
- Melhoria do padrão (todo padrão deve ser incansavelmente melhorado para exceder as expectativas dos clientes).

E em terceiro lugar, deve atender a cinco imperativos que Xavier (1996, pp.11-12) considera como fundamentais:

- Conformidade: o serviço educacional deve atender às necessidades de seus clientes, por meio de uma adequada conformidade a especificações definidas com base em estudos sobre a satisfação dos alunos, pais, professores, sociedade; no limite, seria importante contar com um verdadeiro barômetro de opinião de todos os autores envolvidos;
- Prevenção: na concepção e execução do serviço educacional devem ser tomadas medidas, levando-se em conta os seus custos, para que falhas ou defeitos sejam evitados; por exemplo, são considerados aqui os dispositivos para auxiliar os alunos em dificuldades ao longo do curso;
- Excelência: fazer certo a coisa certa, da primeira vez: os resultados da excelência concretizam-se em taxas crescentes de aprovação e de desempenho; todo erro, falha ou defeito nos processos devem ser recusados, pelo respeito às especificações e às exigências do serviço educacional;
- Medição: as características da qualidade podem e devem ser medidas: é preciso desenvolver procedimentos de avaliação dos alunos, das políticas educacionais e da própria gestão escolar, com o objetivo de identificar os problemas, suas causas e a não-qualidade do sistema; sem medida adequadamente realizada do processo educacional torna-se impossível identificar corretamente os problemas e suas causas;
- Responsabilidade: é o respeito aos quatro imperativos mencionados acima: trata-se de respeito individual e coletivo, envolvendo todas as pessoas, todos os níveis da escola, assim como o ambiente externo.

Além disso, para esse autor, a organização, (sistema educacional ou escola) com gerenciamento baseado na qualidade deve apresentar as seguintes características:

- Foco centrado nos seus clientes, principalmente o aluno;
- Todos os seus objetivos claros, bem definidos e compartilhados por todos;
- Todos os seus processos documentados e otimizados;
- Todos os funcionários e setores conhecendo suas atribuições;

- 
- Todos os funcionários capacitados para executar as suas tarefas;
  - Ampla participação de todos os funcionários nos processos, ações e soluções que os envolvam;
  - Informações circulando rápida e corretamente entre todos os setores e funcionários, para permitir a avaliação constante dos processos e sua melhoria; e
  - Preocupação com a inovação e a mudança.

Xavier (1996) encerra explicando que a gestão da qualidade baseia-se na observância do conjunto dessas características, que são conhecidas como gestão da qualidade total.

Tam<sup>102</sup> *apud* Canterle (2008) observa que existe uma variedade de sistemas e abordagens desenvolvidas para monitorar a qualidade de diferentes tipos e em diferentes níveis, indicando ênfases e prioridades variadas, decorrentes das diferentes visões sobre a qualidade no ensino superior. Esses sistemas incluem:

- Controle de qualidade: é um sistema desenvolvido para avaliar se os produtos ou serviços produzidos alcançam os padrões pré-estabelecidos;
- Garantia da qualidade: baseia-se na premissa que cada indivíduo da organização tem a responsabilidade de manter e elevar a qualidade do produto ou serviço;
- Auditoria da qualidade: consiste nos meios utilizados para a certificação dos sistemas e das estruturas relevantes dentro de uma instituição, que apóiam sua missão de ensinar. Visa assegurar de que a prevenção é ou está além de um nível satisfatório da qualidade.
- Avaliação da qualidade: envolve a avaliação do desempenho em relação aos critérios estabelecidos, tanto interna quanto externamente. A avaliação das universidades compara o desempenho através de uma escala de indicadores, os quais estão associados a diferentes características.

Os indicadores são aspectos qualitativos e quantitativos que visam à obtenção de evidências concretas, que de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam (SINAES, 2004).

---

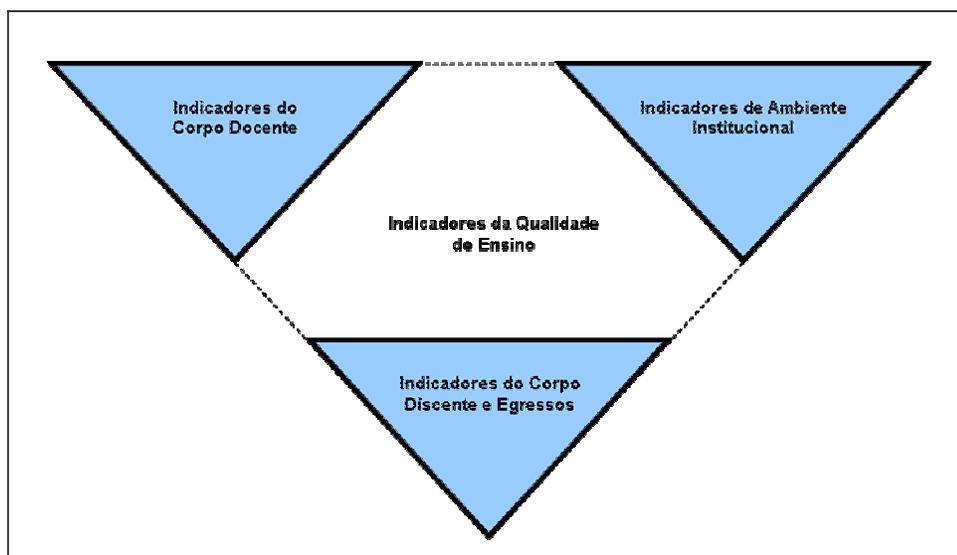
<sup>102</sup> TAM, Maureen. Measuring Quality and Performance in Higher Education. **Quality in Higher Education**, vol. 7, nº.1, 2001.

Juliatto<sup>103</sup> *apud* Canterle (2008, p.56), porém, alerta que “os indicadores de qualidade mudam em função do tempo, como acontece com o próprio conceito de qualidade em educação”.

Juliatto<sup>104</sup> *apud* Canterle (2008, pp.56-57) categorizou os indicadores de qualidade segundo o paradigma insumo-processo-produto:

- Indicadores da qualidade do insumo: sentido da missão institucional, ambientes de vivência estudantil, tamanho institucional, recursos financeiros e qualidade dos candidatos matriculados;
- Indicadores da qualidade do processo: estrutura institucional, envolvimento do estudante, interação professor-aluno, esforço do aluno, acesso ao conhecimento, grau de exigência, ensino competente e projeto pedagógico;
- Indicadores da qualidade do produto: deve ser aferida pelos critérios da missão institucional, tanto quanto pela adequação e resposta à clientela a que serve.

Para Costa (1982) os indicadores de qualidade podem variar segundo as diversas perspectivas com que sejam apreciados, porém podem ser sintetizados em um diagrama, como o mostrado a seguir (FIGURA 22).



Fonte: Costa (1982, p.118)

**Figura 22 – Indicadores da qualidade do ensino superior**

Os indicadores do corpo docente podem tomar como base desde a disponibilidade quantitativa de professores com especialização, mestrado e

<sup>103</sup> JULIATTO, C. I. **A Universidade em Busca da Excelência: Um Estudo Sobre a Qualidade da Educação**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2005.

<sup>104</sup> JULIATTO, C. I. **A Universidade em Busca da Excelência: Um Estudo Sobre a Qualidade da Educação**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2005.

---

doutorado até o desempenho personalizado dos docentes na sala de aula ou o grau de excelência dos alunos egressos. Os indicadores de corpo discente podem, por sua vez, serem referenciados às características do alunado, como antecedentes escolares, desempenho no vestibular, grau de satisfação discente com o curso, frequência, e abandono de curso, desempenho escolar e mesmo dados sobre a inserção no mercado de trabalho dos egressos. Os indicadores relacionados ao ensino tratam de currículo, programas, carga horária e cadeia de pré-requisitos. A qualidade nesse item é “vista através do conteúdo ministrado e de sua consistência interna”. Os indicadores de ambiente institucional referem-se ao “nível, seriedade e propriedade da criação e da transmissão do saber no ensino superior” (CANTERLE, 2008, p.57).

“O compromisso com o ensino geralmente aumenta quando recursos são apropriados às necessidades”, o que inclui indicadores sobre a qualidade da comunicação, o relacionamento com a sociedade, comprometimento dos professores com a IES (se são professores de tempo parcial e possuem outra atividade, ou se são professores de tempo integral), e infraestrutura física (como salas de aulas apropriadas, equipamentos adequados, etc.) (CANTERLE, 2008, pp.57-58).

Canterle (2008) explica que os indicadores não são medidas absolutas da qualidade, devendo ser entendidos como “sinais” ou “guias”, que comportam uma informação e só adquirem utilidade quando comparados com certo padrão. Os indicadores também podem não ter o mesmo significado de uma IES para outra. E os padrões de comparação também podem variar em função do tempo e espaço do sistema universitário como um todo e de cada universidade em seu contexto e tarefas específicas, pois não há padrões homogeneamente aplicáveis.

Como se pode constatar, a qualidade no ensino superior é um tema complexo, e que possui diversas abordagens para sua mensuração. No Brasil, a avaliação do ensino superior tornou-se obrigatória, no âmbito do Estado, desde o início dos anos 90 (GONÇALVES FILHO, 2002). Em função de sua importância, esse assunto será discutido a seguir.

### 2.4.3. Sistemas de Avaliação do Ensino Superior no Brasil

O tema avaliação está presente nas discussões sobre a educação superior brasileira há mais de duas décadas, em função da expansão quantitativa que ocorreu, a partir dos anos 70, de instituições, cursos de graduação e do alunado, nessa modalidade de ensino. Tornava-se urgente que medidas fossem implementadas em relação à qualidade, diante da situação que se colocava, acentuada pela demanda por maior oferta de ensino superior (MEC/INEP, 2002).

Em 1983, o MEC instituiu o PARU – Programa de Reforma Universitária, que vigorou até 1986. O PARU tinha como objetivo conhecer as condições reais das atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior, através de uma avaliação desse sistema em seu conjunto, o que incluía universidades e instituições isoladas, tanto públicas como privadas (GRUPO GESTOR de PESQUISA<sup>105</sup> *apud* BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Para atingir esse objetivo, o PARU se utilizaria de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das reformas universitárias de 1968, quanto das particularidades institucionais e regionais, onde a participação da comunidade acadêmica e de setores externos às IES seria particularmente importante, sendo determinadas duas áreas para a realização dos estudos: a) gestão das instituições de educação superior e b) processo de produção e disseminação do conhecimento (GRUPO GESTOR de PESQUISA<sup>106</sup> *apud* BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Na área de gestão das instituições de educação superior seriam tratados assuntos como: poder e tomada de decisão, administração acadêmica, administração financeira e financiamento e política pessoal. Por sua vez, na área de processo de produção e disseminação do conhecimento seriam estudados o ensino e a pesquisa nas IES, assim como a interação entre as instituições e a comunidade (GRUPO GESTOR de PESQUISA<sup>107</sup> *apud* BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Barreyro e Rothen (2008, p.134) explicam que “a proposta do PARU destacava a diferença entre a norma ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade”, ao questionar o conhecimento produzido levando em consideração,

---

<sup>105</sup> GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, vol. 5, nº. 10, 1983.

<sup>106</sup> GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, vol. 5, nº. 10, 1983.

<sup>107</sup> GRUPO GESTOR DA PESQUISA. Programa de Avaliação da Reforma Universitária. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, vol. 5, nº. 10, 1983.

---

ao mesmo tempo, o contexto sócio-econômico no qual estaria inserida a IES. Com isso, pretendia desvendar como seriam atingidos os objetivos de cada instituição, bem como a maneira como cada IES usava os recursos disponíveis, lidava com as determinações externas e como eram as relações políticas internas. Outros assuntos que também foram abordados são:

- A qualidade do ensino: com foco na formação do cidadão e do profissional;
- A relação da pesquisa com o ensino: ressaltando a importância à pesquisa básica, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais;
- A extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária, e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa; e
- As atividades administrativas e sua influência no ensino e na pesquisa, os recursos materiais necessários e as representações e aspirações do público acadêmico e não acadêmico, assim como a dimensão política que envolve cada uma dessas atividades.

A pesquisa estava dividida em duas fases: a primeira etapa sendo um estudo base, que objetivava a coleta de informações fundamentais sobre as IES, que seria realizado por amostragem, através da aplicação de um instrumento-padrão, e a segunda fase mediante estudos específicos ou estudos de casos, que aprofundariam o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências relevantes, etc. O estudo base visava coletar dados que permitissem a comparabilidade entre instituições (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Nesse programa a avaliação foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, não somente obtendo dados, mas também permitindo fazer uma reflexão sobre a prática. Por isso, objetivando fazer uma avaliação sistêmica do ensino superior, o PARU recorreu à avaliação institucional, considerando a avaliação interna como procedimento principal, porém propondo a participação da comunidade na realização da auto-avaliação. Nesse sentido, o PARU foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no Brasil (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

---

O programa levantou, consolidou e compatibilizou dados de várias IES e contou com a participação de 33 instituições, porém não teve continuidade, sendo desativado um ano depois de começado. E embora não tenha alcançado seus objetivos, foi importante em virtude das discussões que provocou sobre as questões de avaliação, além de ter originado vários estudos acadêmicos (MEC/INEP, 2002).

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, com o objetivo de elaborar e reformular a educação superior brasileira (BARREYRO e ROTHEN, 2008). Essa comissão, no relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”, apontou a necessidade de se desenvolver sistemas de avaliação do ensino superior. O sistema de avaliação não deveria apenas atender a requisitos técnicos, mas também ser legitimado por parte significativa do ensino superior e da sociedade, devendo, para isso, ser composto de auto-avaliação, avaliação governamental, avaliação de entidades científicas e profissionais e avaliações independentes (MEC/INEP, 2002).

O relatório constituiu-se de cinco partes: 1) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; 2) ideias gerais de reformulação; 3) sugestões de ações pontuais para a operacionalização das ideias gerais; 4) a declaração de voto de alguns membros da comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o documento; e 5) proposta de ações de emergência (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Para a apresentação das ideias do documento, são ressaltados os princípios norteadores, a proposta de reformulação do Conselho Federal de Educação (CFE), a relação entre a autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

De acordo com os autores, os princípios norteadores são sete:

- Responsabilidade do poder público: O poder público seria responsável por financiar as pesquisas mais significativas, bem como apoiar as IES particulares que realizassem atividades socialmente relevantes, bem como zelar pela qualidade do sistema.
- Adequação à realidade brasileira: o ensino superior deveria focar em dois aspectos: a) oferecer uma formação profissional que permitisse os egressos a se adaptarem a um mercado de trabalho em constante

- 
- mudança; b) criar mecanismos de transferência do conhecimento oriundo da pesquisa acadêmica para o meio social e econômico.
- Diversidade e pluralidade: a opção da Reforma Universitária de 1968 de adotar o modelo de universidade para todo o sistema teria sido equivocada, de acordo com a Comissão. Por isso, foi proposto que se deveria assegurar liberdade para que as IES assumissem modelos organizacionais e institucionais que fossem mais adequados para a realização dos objetivos e da vocação própria de cada instituição.
  - Autonomia e democracia interna: esse princípio é definido como “a liberdade para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam, os currículos de seus cursos, seus sistemas administrativos e organizacionais e à gestão de seus recursos”. É a referência para toda a argumentação e a estruturação do documento. A autonomia não seria uma prerrogativa da direção da universidade, mas sim de todas as unidades, tornando-se necessária uma organização democrática. E essa autonomia, que não seria um fim em si mesma, deveria oferecer como contrapartida desempenho. Ou seja, para que ocorra a formação profissional, com a realização de pesquisas de qualidade, a universidade teria que ter autonomia, em troca, a universidade deveria retribuir com uma *performance* que atendesse às demandas da sociedade (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>108</sup> *apud* BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 138).
  - Democratização do acesso: o acesso ao ensino superior dar-se-ia em dois sentidos: a) com a melhoria da educação de primeiro e segundo graus e b) pela criação de outras modalidades de ensino, ao invés da expansão indiscriminada de um sistema constituído nos padrões acadêmicos tradicionais.
  - Valorização do desempenho: o controle sobre as IES, que resumia-se aos aspectos formais e burocráticos, seria substituído por mecanismos que levassem em consideração o mérito do trabalho desenvolvido pelas instituições.

---

<sup>108</sup> COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma Nova Política Para a Educação Superior Brasileira**, 1985.

- Eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais: a comissão propunha a diminuição da ingerência dos Conselhos Profissionais que regulamentam diversas profissões no Brasil, e que dificultavam a reformulação dos currículos.

Quanto à reformulação do Conselho Federal de Educação (CFE), a comissão avaliou que o CFE perdera sua função de responsabilizar-se pelo “desempenho qualitativo do sistema de ensino em todos os graus”, em função da grande quantidade de processos casuísticos que o teria sobrecarregado de atividades. Por isso, propunha que o CFE fosse reformulado, assim como fosse transferido parte de suas atribuições casuísticas para o MEC e para as universidades. Ao CFE ficaria a tarefa de realizar a avaliação por meio de pares da educação superior (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Apesar de não ter sido encaminhada a proposta de reformulação do CFE, pela primeira vez foi introduzida a ideia de um órgão responsável pela avaliação – ou seja, uma “agência de avaliação” – e da disseminação para todo o sistema de ensino da metodologia de avaliação por pares utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizada na avaliação da pós-graduação brasileira. Faz-se necessário ressaltar que no campo da ciência, a avaliação do trabalho dos cientistas por pares – fomentada por agências de financiamentos e comitês científicos – é o principal mecanismo para garantir a validade dos conhecimentos produzidos. De forma análoga, “o trabalho dos pares – promovido pelo CFE – seria o julgamento do desempenho institucional, e que levaria a justificar a autonomia”. E decorrente das atividades de avaliação, o CFE seria responsável pelo reconhecimento do *status* universitário e garantiria a autonomia, e teria a prerrogativa de voz ativa na política de financiamento público do ensino superior (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 140).

Por sua vez, a discussão entre a relação entre autonomia e avaliação decorre de a autonomia ser uma concessão da sociedade em troca de altos padrões de qualidade no desempenho institucional. Pois a sociedade, que financia a universidade, teria o direito de exigir a prestação de contas da aplicação dos recursos e do desenvolvimento do ensino e da pesquisa (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

---

Por outro lado, a autonomia deveria ser ampliada no sentido de permitir que as próprias instituições fizessem sua gestão financeira. Os recursos seriam repassados globalmente, e as IES fariam a distribuição interna desses recursos de acordo com as necessidades institucionais. Dentro de uma visão meritocrática, o montante de recursos que cada instituição receberia estaria vinculada ao resultado das avaliações promovidas pelo CFE (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Em 1986, foi proposta pelo Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior<sup>109</sup> (GERES) a criação de um sistema de avaliação da graduação com a participação da comunidade acadêmica, para que houvesse credibilidade e transparência quanto à metodologia e aos resultados obtidos. O objetivo do instrumento era de servir como estímulo para a melhoria da graduação, e não como punição ou premiação (MEC/INEP, 2002).

O objetivo do GERES era de elaborar uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais. Para isso, o GERES retomou a discussão sobre o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos proposta pela CNRE (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O GERES também defendia que o modelo de associação entre ensino e pesquisa adotado pela Reforma de 1968 era equivocado pelo fato de que a pesquisa seria um elemento estranho à tradição do ensino brasileiro. Por isso, para o GERES, existiria mais de um tipo de instituição de educação superior, e cada uma atenderia a uma função específica: a formação profissional ou a realização de pesquisa. Também propunha a superação da ideia de que uma universidade deveria abranger todos os campos do saber, ou seja, poderiam existir universidades por áreas do saber (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Quanto à avaliação e financiamento, o GERES apontou que o financiamento e a regulação do sistema são interligados. Se os recursos tivessem a sua origem no “sucesso” do produto, no caso, os estudantes egressos, o sistema seria auto-regulado, porém o mesmo não ocorreria quando os recursos fossem de origem pública. Como o financiamento das instituições públicas não ocorre pela venda do produto, para o GERES seria necessário a avaliação e o controle do desempenho pelo Estado. Deve-se ressaltar que o GERES, assim como o CNRE, assegurava o recurso mínimo para a sobrevivência das instituições federais, porém defendia que

---

<sup>109</sup> Portaria n.º. 100 de 6 de fevereiro de 1986 e Portaria n.º. 170, de 3 de março de 1986.

---

parte do financiamento deveria estar vinculada aos resultados da avaliação de desempenho (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Em relação ao CFE, o GERES compreendia que o conselho não deveria se tornar uma agência de avaliação, pois teria como papel ser um órgão colegiado com poder deliberativo para a manutenção da unidade do sistema, assim como a criação de normas para os órgãos federais. Além disso, para o GERES, esse órgão colegiado não teria como realizar uma atividade sistemática como os processos de avaliação exigem (BARREYRO e ROTHEN, 2008). No desenho estabelecido pelo grupo, a avaliação seria realizada pela Secretaria da Educação Superior (SESu) no âmbito do Ministério da Educação. E os resultados das avaliações seriam subsídios para o CFE na sua ação normativa, ou seja, o conselho não faria a avaliação, mas seria o usuário dos seus resultados (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

É válido destacar que os diferentes programas elaborados por comissões de especialistas vinculados ao MEC, a exemplo do PARU (uma nova política para a educação superior brasileira) e o anteprojeto de lei elaborado pelo Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES), por terem sido implementados de cima para baixo, não tiveram o apoio da comunidade acadêmica e não se estabeleceram (VALENTIM *et al.*, 2008, p.6).

Em 1993, surge o PAIUB – Programa de Avaliação de Universidades Brasileiras, que concebeu a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que estendia-se a toda a instituição e que se completava com a avaliação externa, ao mesmo tempo que estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e com a formação, e apresentou para a comunidade acadêmica novos patamares a serem atingidos. O PAIUB conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promoveu mudanças visíveis na dinâmica universitária, e deu origem, também em 1993, ao Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras, que indicou claramente alguns indicadores institucionais de avaliação, englobando as dimensões de ensino, produção acadêmica extensão e gestão universitária (ANDRADE e AMBONI<sup>110</sup> *apud* VALENTIM *et al.*, 2008).

Segundo os autores, no âmbito do Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras, os principais indicadores são:

---

<sup>110</sup> ANDRADE, R.O.B.; AMBONI, N. **Gestão de Cursos de Administração: Metodologias e Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Pearson, 2004.

- 
- Taxa de sucesso na graduação (TSG): corresponde à relação entre o número de diplomados e o número total de ingressantes, a cada ano e indica a capacidade da instituição de levar seus alunos a concluir com sucesso seus cursos;
  - Taxa de ociosidade (TO): é a relação entre o número de vagas preenchidas e o número total de vagas oferecidas, e expressa o preenchimento de vagas ofertadas no vestibular e o consequente grau de ociosidade no ensino de graduação;
  - Aluno de tempo integral (ATI): este indicador representa o número de alunos da instituição caso todos estivessem cumprindo 24 créditos por semestre. É calculado dividindo-se a somatória do número de alunos de cada disciplina pelo número de créditos de cada disciplina;
  - Grau de participação estudantil (GPE): o objetivo do indicador é expressar o grau de utilização da capacidade instalada e a velocidade de integralização curricular, dividindo-se o número de alunos em tempo integral com o número total de alunos ativos (ATI), ou  $GPE = ATI/\text{número total de alunos}$ ;
  - Taxa de retenção discente (TRD): expressa a permanência dos estudantes na IES. O cálculo é feito através do número de formandos, ponderado pelo tempo médio de conclusão (integralização curricular), em relação ao total de alunos. A fórmula é  $TRD = \text{produto do número de formandos pelo tempo médio} / \text{número total de alunos}$ ; e
  - Taxa de participação em programas acadêmicos (TPPA): expressa o esforço da IES em oferecer aos alunos de graduação oportunidade de iniciação científica, extensão, etc., em relação ao número total de alunos ativos, ou seja,  $TPPA = \text{número total de bolsas} / \text{total de alunos}$ .

Apesar de o documento do PAIUB defender a idéia de que a avaliação fosse institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação, em função da repercussão que este tem na sociedade e pelo fato de a pós-graduação ser avaliada por uma agência governamental, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Essa opção iria influenciar a política de avaliação como regulação no Governo Fernando Henrique

---

Cardoso (1995 – 2002), onde a avaliação passou a ser dos cursos, e não mais da instituição (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), implantado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, mediante a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, e aplicado entre 1996 e 2003, tinha como finalidade verificar os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos concluintes, visando a possibilitar o aprimoramento dos cursos, mediante a identificação e correção das deficiências. O ENC era parte de uma proposta que apresentava três pontos considerados estratégicos: avaliação institucional, com base nas diretrizes curriculares; avaliação do desempenho dos professores; e a avaliação das habilidades e competências dos estudantes, este através do ENC, o denominado “Provão”, de caráter obrigatório, uma vez que dele dependia o registro profissional, e que estabelecia um alto grau de competitividade entre os estudantes (CUNHA<sup>111</sup> *apud* ABREU JÚNIOR, 2009).

Com base na nova proposta, o foco da avaliação do ensino superior passou de institucional para individual, centrando-se na avaliação dos alunos, com isso interrompendo o PAIUB como política pública. Os ENC passaram a ser obrigatórios para os estudantes do último ano de todos os cursos de graduação e os resultados relativos a cada instituição de ensino deveriam ser divulgados publicamente, criando dessa forma um *ranking* da qualidade institucional brasileira (ABREU JÚNIOR, 2009).

Houve resistência da comunidade universitária às primeiras edições do “Provão”, o que levou à adição de novos componentes avaliativos, como a relativização da análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, sendo considerados a região, as unidades da federação, áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino. Além disso, foram introduzidas a avaliação de desempenho individual das IES, nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão, e a avaliação de cada curso de graduação, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do ENC (ABREU JÚNIOR, 2009).

Para a avaliação das condições da oferta dos cursos de graduação, os itens considerados eram a organização didático-pedagógica, a adequação das instalações físicas em geral e das instalações especiais (laboratórios, oficinas e

---

<sup>111</sup> CUNHA L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, nº. 82, pp. 37-61, abr. 2003.

---

outros ambientes indispensáveis à execução do currículo), a qualificação do corpo docente e bibliotecas (ABREU JÚNIOR, 2009).

Em sua última edição, realizada em 2003, participaram do ENC mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química (INEP, 2010a).

Abreu Júnior (2009) afirma que o Governo de Fernando Henrique Cardoso adotou, primordialmente, um modelo de avaliação com base no controle de produtos ou de resultados, onde o Estado adotava práticas que valorizavam o controle de produtos, transferindo para as instituições as tarefas instrumentais.

Esse modelo, inserido em uma macropolítica de contração do Estado, conforme ideias neoliberais, leva à restrição orçamentária e delega ao mercado a manutenção do sistema, reservado-se a prerrogativa de ditar mecanismos que incentivem o amadurecimento institucional, como os autoavaliativos. Pode-se afirmar que esse modelo promoveu a demolição do comprometimento e da responsabilidade da comunidade para com o desenvolvimento institucional (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 263).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) substituiu o modelo anterior em 2004. A proposta assumida pelo Presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003 – 2010) prometia rever o sistema de avaliação que incluía o ENC e implantar um sistema nacional de avaliação institucional com base, entre outras, na experiência do PAIUB (ABREU JÚNIOR, 2009).

Criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES tem como objetivos gerais: melhorar a qualidade do ensino superior; orientar a expansão da oferta de vagas, aumentar de forma permanente a sua eficiência institucional e a efetividade acadêmica e social, e, por fim, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da promoção de valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade, e afirmação da autonomia e da identidade institucional (VALENTIM *et al*, 2008).

Estruturalmente, pode-se dividir o SINAES em três tipos de avaliações: a) avaliação da instituição, em que são verificadas características como missão e plano de desenvolvimento institucional, responsabilidade social da IES e comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal e as carreiras do corpo docente, e

infraestrutura, por exemplo; b) avaliação dos cursos de graduação, em que se busca identificar as condições de ensino oferecidas aos alunos, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica; e, c) avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE), em que se analisa o desempenho dos estudantes quanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, e suas competências para a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JÚNIOR, 2009). Quanto à atribuição de conceitos, estes são ordenados em uma escala de cinco níveis, a cada uma das dimensões, e também ao conjunto das dimensões avaliadas (INEP, 2010b).

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas instituições de ensino superior para a orientação de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para a orientação de políticas públicas; e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2010c). De acordo com Ristoff e Giolo<sup>112</sup> *apud* Abreu Júnior (2009), a proposta do SINAES teve como proposta aproveitar as experiências anteriores de avaliação no Brasil, melhorando, integrando e otimizando os instrumentos de informação disponíveis, e ao mesmo tempo, criando outros considerados fundamentais. De fato, o SINAES incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do PAIUB.

No SINAES, a qualidade foi considerada um valor agregado, aferindo-se o que o estudante aprende durante a sua permanência na instituição, ou seja, considerando-se que o resultado da graduação está relacionado às competências demonstradas pelos egressos de uma instituição, comparadas àquelas que apresentavam como ingressantes. “É uma forma de avaliação externa de produtos, difícil de ser aferida pelo tempo que consome para se determinar um perfil consensual do que é esperado do egresso” (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 264). No

---

<sup>112</sup> RISTOFF, D.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, DF, vol. 3, nº. 6, pp. 193-213, dez. 2006.

entanto, para Marchelli<sup>113</sup> *apud* Abreu Júnior (2009), o SINAES é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, pois exige a sistematização e o inter-relacionamento de um grande conjunto de informações, obtidas de dados quantitativos e juízos de valor, e esclarecendo com isso a qualidade das práticas e da produção teórica das IES. Os itens seguintes apresentarão algumas características do ENADE e o Índice Geral de Cursos (IGC).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº. 603, de 7 de março de 2006, é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como objetivos: a) avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação; b) mensurar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; e c) avaliar o nível de atualização dos estudantes com referência à realidade brasileira e mundial. Para isso são utilizados como instrumentos de avaliação um questionário sócio-econômico, a prova, um questionário de impressões sobre a prova e um questionário aos coordenadores de curso (VALENTIM *et al.*, 2008).

Seguindo a proposta do ENADE, os estudantes ingressantes e concluintes serão submetidos à prova única, elaborada de forma a permitir a análise de valor agregado em relação às competências e habilidades, aos conhecimentos gerais e conteúdos profissionais específicos durante a sua formação, orientando as instituições sobre a necessidade ou não de fazer ajustes ou revisões curriculares (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JUNIOR, 2009). Faz-se necessário entender como é realizado o cálculo do conceito dos cursos.

O conceito do curso é calculado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, o componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto que a formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em

---

<sup>113</sup> MARCHELLI, P.S. External Evaluation System of Quality Standards in Higher Education in Brazil: Consideration About its Indicators. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 15, nº. 56, out. 2007.

---

cinco categorias (1 a 5), sendo 1 o resultado mais baixo e 5 o melhor resultado possível na área (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JUNIOR, 2009).

Como último componente para a composição da nota do ENADE, o Indicador de Diferença Entre Os Desempenhos Observados e Esperado (IDD), tem como objetivo trazer informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. O MEC entende que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso (WAITZ e ARANTES, 2009).

Para atingir esse objetivo é preciso observar a relação existente entre o perfil dos ingressantes e dos estudantes concluintes do mesmo curso. Conhecendo o desempenho dos estudantes que ingressam na IES, é possível extrair uma estimativa de qual seria o resultado esperado na avaliação de desempenho dos estudantes no final do curso. O MEC considera razoável esperar um valor alto para o desempenho médio dos concluintes de um determinado curso quando os estudantes que nele ingressam possuem também um alto desempenho médio nas provas do ENADE. Por outro lado, são esperados valores baixos caso os ingressantes do curso possuam um desempenho relativamente baixo em relação aos resultados obtidos. Assim, o valor esperado é uma espécie de ajuste do desempenho do concluinte tomando como base o perfil dos ingressantes, entre outras variáveis (INEP, 2008).

O desempenho médio estimado do concluinte representa o resultado que seria esperado ao final do curso, para um perfil conhecido de estudantes, caso eles estivessem em um curso hipotético de qualidade média. O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, levando-se em consideração o perfil de seus estudantes (INEP, 2008).

A estimativa do valor esperado do desempenho médio do concluinte é obtida por Mínimos Quadrados Ordinários. A nota usada no cálculo é a média ponderada das notas de formação geral (FG) e de conteúdo específico (CE), com pesos 0,25 e 0,75, respectivamente. As notas FG e CE indicam a quantidade de acertos em uma escala de 0 a 100. Após o cálculo, o IDD é padronizado, subtraindo-se a média dos cursos pelo desvio padrão das médias dos cursos por área. O resultado é um índice

cuja unidade de medida é o desvio padrão. Assim, se um curso possui IDD positivo, como  $IDD = +1,5$ , isso significa que o desempenho médio dos concluintes desse curso está acima (1,5 unidades de desvios padrão da escala IDD) do valor médio esperado para cursos cujos ingressantes tenham perfil de desempenho similares. Valores negativos, como por exemplo,  $IDD = -1,7$  indicam o contrário, ou seja, que o desempenho médio dos concluintes está abaixo do que seria esperado para cursos com alunos com o mesmo perfil de desempenho dos ingressantes (INEP, 2008).

Por exemplo, vamos supor que o desempenho médio dos ingressantes de um subgrupo de cursos fossem todos iguais a 30 e que o desempenho médio dos concluintes variassem entre 45 a 79, com média de 68. A média, nesse caso, corresponderia ao valor médio esperado para cursos cujo desempenho médio dos ingressantes fossem iguais a 30. Se um determinado curso tivesse um resultado de 55, o valor do IDD seria negativo, não porque o desempenho médio dos concluintes foi menor que o dos ingressantes (já que de fato foi 25 pontos maior), mas porque este valor está abaixo do valor médio esperado. Dessa forma, o índice baseia-se numa métrica relativa, na qual valores positivos indicam que o desempenho médio dos ingressantes é superior ao esperado e valores negativos, inferior ao esperado (INEP, 2008).

“O conceito IDD é uma transformação do IDD Índice de forma que ele seja apresentado em cinco categorias (1 a 5) sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível no IDD Conceito” (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JÚNIOR, 2009, p. 5).

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo a efetiva participação ou dispensa oficial pelo MEC, condição prévia à conclusão de curso de graduação, expedição e respectivo registro do diploma (VALENTIM *et al*, 2008). E representa o único instrumento de avaliação que tem como fonte de informação o corpo discente, sendo seu foco no aprendizado, não contemplando as condições de ensino e a competência docente. Porém, a aferição por amostragem e a análise agregada dos dados, que monitora o sistema por grandes áreas, esclarece pouco sobre as atividades de cada IES em particular, o que leva a avaliação interna – empreendida pelas próprias escolas – adquirir importância fundamental, apesar de que muitas IES não possuem instrumentos formais e legítimos para reconhecer a percepção discente sobre a qualidade do serviço prestado (LOURENÇO *et al.*, 2006).

O Índice Geral de Cursos (IGC), criado por meio da Portaria Normativa nº.12, de 5 de setembro de 2008, é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (Conceito Preliminar de Curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota CAPES. O Resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas de 1 a 5, como pode ser visto na TABELA 6 (INEP, 2009).

IGC - Faixas de Pontuação	IGC – Contínuo – Pontuação
Faixa 1	0 a 94
Faixa 2	95 a 194
Faixa 3	195 a 294
Faixa 4	295 a 394
Faixa 5	Acima de 395

Fonte: INEP (2009, p.4)

**Tabela 6 – Distribuição dos conceitos**

O IGC leva em consideração a tipologia das instituições de educação superior, definida pelo Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são classificadas como:

- *Universidade*: caracteriza-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo apresentar indissociabilidade entre elas. Possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Deve também apresentar produção institucionalizada, mediante o estudo de temas relevantes, envolvendo os cursos de graduação e pós-graduação, com programas de mestrado e doutorado, sendo que estes deverão estar em funcionamento regular e terem avaliação positiva da CAPES. A universidade precisa ter ao menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e um terço do corpo docente deverá ter regime de tempo integral, conforme Artigo 2 da Lei nº. 9.394/1996 (COMUNELLO, 2010).
- *Centro Universitário*: são instituições que concentram suas atividades de ensino e pesquisa em um ou mais campos do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas. O Decreto nº. 5.773/2006 define-os como

instituições de ensino pluricurriculares, marcadas pela excelência do ensino oferecido, e comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações do MEC. Também possuem autonomia na gestão e necessitam apresentar pelo menos um terço de seu corpo docente com regime integral, desenvolvendo planejamento e avaliando atividade, como determina o Decreto nº. 4.914, de 11 de dezembro de 2003, e precisam possuir, entre outros atributos, de acordo com o Artigo 8 da Resolução CNE/CES nº. 10, de 11 de março de 2002, cinco ou mais cursos de graduação, ter institucionalizado o programa de avaliação institucional positiva do INEP e não ter pedido reconhecimento de curso superior pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos últimos cinco anos (COMUNELLO, 2010).

- *Faculdade*: são instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. Podem ministrar cursos sequenciais em nível de graduação e pós-graduação e praticar atividades de extensão. Todavia, os diplomas emitidos precisam ser registrados por uma universidade. De uma maneira geral, as faculdades não gozam de autonomia para criar ou extinguir cursos, fixar número de vagas nem registrar diplomas, sem o respaldo e a autorização prévia do Ministério da Educação (COMUNELLO, 2010)

Ou seja, seja, existe um IGC para cada uma das categorias de IES existentes. Para seu cálculo utiliza-se de uma ponderação entre a média ponderada do CPC e a média ponderada da nota CAPES, porém, consideram-se apenas programas de pós-graduação que obtiveram conceito CAPES maior ou igual a 3, em uma escala que vai de 1 a 7. O peso de cada uma das ponderações é o número de matrículas dos cursos de graduação e de pós-graduação *strictu senso* (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JÚNIOR, 2009). A EQUAÇÃO 3 permite a visualização do cálculo.

$$IGC = \frac{[(CPC \times \% \text{ alunos de graduação}) + (Nota \text{ CAPES} \times \% \text{ alunos pós-graduação})]}{\text{Total de alunos}}$$

**Equação 3 – Fórmula do Índice Geral de Cursos (IGC)**

O CPC, instituído pela Portaria Normativa nº. 4 de 2008, é calculado tendo como base o Conceito ENADE (40%), o Conceito IDD (30%) e as variáveis de insumo (30%). Considera-se, dentro dos 30% das variáveis de insumo, os recursos didáticos-pedagógicos (27,1%), o corpo docente, através do percentual de professores (no mínimo) doutores<sup>114</sup> no curso (38,9%) e o percentual de professores que cumprem regime parcial<sup>115</sup> ou integral<sup>116</sup> (não horista<sup>117</sup>) no curso (23,8%) e por fim, a infraestrutura (10,2%). Isso representa as três dimensões de avaliação de uma IES, e essas variáveis são obtidas através do Censo de Educação Superior e das respostas ao questionário socioeconômico do ENADE (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JÚNIOR, 2009).

O CPC foi instituído para que as IES que tenham obtido conceito preliminar satisfatório fiquem dispensadas de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento (Art 2 da Portaria Normativa nº4 de 2008). E considera-se como conceito preliminar satisfatório o CPC que tenha nota igual ou superior a 3 (CRUZ, SPINOLA e FREITAS JÚNIOR, 2009).

Pode-se concluir que a busca por um sistema de avaliação do ensino superior na graduação no Brasil percorreu um longo caminho até se chegar ao processo de avaliação hoje empregado. Com o ENADE, busca-se avaliar não apenas a capacidade técnica dos estudantes, mas também verificar se estes adquiriram as competências e habilidades exigidas para o exercício da profissão escolhida durante seus cursos. Dada a importância desta discussão, a seguir serão

---

<sup>114</sup> Doutorado: Segundo nível da pós-graduação *stricto sensu*. Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós -Graduação *Stricto Sensu*, reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras (AESA, 2009).

<sup>115</sup> Docente em tempo parcial: Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, gestão, extensão, planejamento, avaliação e orientação de alunos (MEC/SINAES/CONAES/INEP/DAES, 2008).

<sup>116</sup> Docentes em tempo integral: o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Decreto 5.773/2006, Artigo 69). Observação: Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. (MEC/SINAES/CONAES/INEP/DAES, 2008).

<sup>117</sup> Docente horista: Docentes contratados pela instituição, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho (tempo parcial ou tempo integral) (MEC/SINAES/CONAES/INEP/DAES, 2008).

abordadas as competências e habilidades exigidas para os profissionais de Administração e Gestão.

#### 2.4.4. Competências e Habilidades dos Profissionais de Administração e Gestão

“Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar pessoa qualificada para realizar algo”. O seu antônimo implica não apenas na negação dessa capacidade, guardando um sentimento depreciativo, como sinaliza “que a pessoa encontra-se ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social” (FLEURY e FLEURY, 2008, p. 26).

Historicamente, o conceito de competência no contexto organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo, tendo suas origens nos anos 20 do século passado, enquanto o movimento moderno da competência começou nos finais dos anos sessenta e começo dos anos setenta (MERTENS, 1996). Publicado em 1973, o artigo “*Testing for competence rather than intelligence*”, de McClelland, é considerado o precursor do debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. Para esse autor, a competência

[...] é uma característica subjacente a uma pessoa que pode estar relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Diferencia-se, assim, competência de aptidões, que seriam um talento natural da pessoa, o que pode vir a ser aprimorado de habilidades, que seriam a demonstração de um talento particular na prática, e de conhecimentos, que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa (McCLELLAND<sup>118</sup> *apud* FLEURY e FLEURY, 2008, p. 27).

McClelland argumentava que os exames acadêmicos tradicionais não garantiam o desempenho no trabalho e nem o êxito na vida, e que frequentemente discriminavam minorias étnicas, mulheres e outros grupos vulneráveis no mercado de trabalho. Postulava que era preciso buscar outras variáveis, as competências, que poderiam predizer com certo grau de sucesso, ou ao menos, ser menos equivocadas (ADAMS<sup>119</sup> *apud* MERTENS, 1996, p. 69).

<sup>118</sup> McCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than Intelligence. **American Psychologist**. Washington, D. C., nº. 28, pp. 1-4, 1973.

<sup>119</sup> ADAMS, K. Competency's American Origins and the Conflicting Approaches in Use Today. **Competence**. Londres, Eclipse Group, vol. 3, nº. 2, 1995/1996.

---

Isso levou ao surgimento, “na década de 1970, do movimento denominado ensino baseado em competências”. (NUNES e BARBOSA, 2007, p. 2).

Uma definição comumente utilizada entre os profissionais de Recursos Humanos para competência explica que se trata de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, relacionando-se com o desempenho no trabalho, e que pode ser mensurada, ao se comparar com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamento (PARRY<sup>120</sup> *apud* FLEURY e FLEURY, 2008). Trata-se de uma definição de fácil operacionalização por responsáveis pela gestão de RH nas organizações, mas que, implicitamente, baseia-se na tarefa ou no conjunto de tarefas exercidas por um cargo, sendo um rótulo mais moderno para a administração de uma realidade organizacional segundo os princípios do modelo taylorista-fordista. Em muitos casos, o gerenciamento através de um modelo de competências apenas implica na mudança burocrática dos procedimentos para a seleção de pessoas (FLEURY e FLEURY, 2008).

Para Reis<sup>121</sup> *apud* Mertens (1996, p.62, tradução do autor)

O conceito de competência faz uma referência à capacidade real do indivíduo para dominar o conjunto de tarefas que configuram a função em concreto. As mudanças tecnológicas e organizacionais, assim como a modernização das condições de vida no trabalho, nos obrigam concentrar-nos mais nas possibilidades do indivíduo, em sua capacidade para mobilizar e desenvolver essas possibilidades em situações de trabalho concretas e evolutivas, o que nos distancia das descrições clássicas de postos de trabalho.

Para a identificação da qualificação requerida para um posto no mercado de trabalho, o método utilizado é a análise ocupacional, que tem por objetivo fazer um inventário de todas as tarefas que compreendem uma ocupação. Esse inventário de tarefas é o ponto de referência. Para a identificação das competências, todavia, parte-se dos resultados e dos objetivos desejados da organização em seu conjunto, que derivam das tarefas e estas, por sua vez, nos conhecimentos, habilidades e destrezas requeridas. Neste caso, as tarefas são concebidas como um meio de troca entre o resultado e a dotação de conhecimentos e habilidades do indivíduo. Ou seja, para evitar interferências e reducionismos ao se definir primeiro a tarefa, busca-se

---

<sup>120</sup> PARRY, S. B. The Quest for Competencies. **Training**, pp. 48-56, july, 1996.

<sup>121</sup> REIS, O. F. Cualificación Contra Competencia: ¿Debate Semántico, Evolución de Conceptos o Baza Política? **Formación profesional**. CEDEFOP, Berlin, nº. 2, 1994.

---

estabelecer uma conexão direta entre os resultados e os conhecimentos e habilidades necessários (MERTENS, 1996).

A competência implica em uma nova figura de trabalhador. Com o taylorismo predominava o *homo economicus*, ou seja, o trabalhador guiado por seu interesse de maximizar sua remuneração. Com a teoria das relações humanas surgiu uma espécie de *homo sociabilis*, impelido por uma lógica dos sentimentos. Hoje aparece o *homo competens*, cujo comportamento estará motivado pelo enriquecimento de sua carteira de competências. (ALALUF e STROOBANTS<sup>122</sup> *apud* MERTENS, 1996, p. 63, tradução do autor).

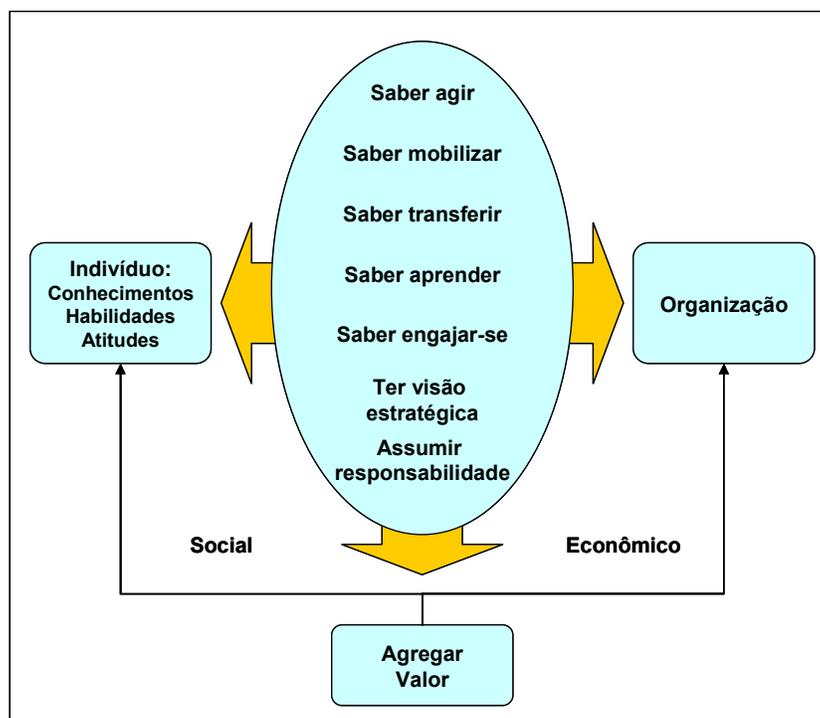
Para Fleury e Fleury (2008, p.28), o conceito de competência deve ser pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que também existe um pressuposto de que melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas, considerando-se a competência, portanto, os recursos que o indivíduo possui em estoque. “A avaliação dessa competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas do cargo ou posição ocupada pela pessoa”. Os autores propõem a seguinte definição de competência:

[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. FLEURY e FLEURY (2008, p. 30).

A noção de competência, para os autores, está associada a verbos como: saber agir; mobilizar recursos; integrar saberes múltiplos e complexos; saber aprender; saber se engajar; assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Também defendem que “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2008, p.30). Isso pode ser visualizado na FIGURA 23.

---

<sup>122</sup> ALALUF, M.; STROOBANTS, M. ¿Moviliza la Competencia al Obrero? **Formación Profesional**. CEDEFOP, Berlin, nº. 1, 1994.



Fonte: Fleury e Fleury (2008, p. 30)

**Figura 23 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização**

Com base na FIGURA 23, os autores explicam o significado de cada um dos verbos associados à competência (QUADRO 8).

Verbo	Significado
Saber agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber o que e porque faz.</li> <li>– Saber julgar, escolher, decidir.</li> </ul>
Saber mobilizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.</li> </ul>
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.</li> </ul>
Saber aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabalhar o conhecimento e a experiência.</li> <li>– Rever modelos mentais.</li> <li>– Saber desenvolver e propiciar o desenvolvimento dos outros.</li> </ul>
Saber comprometer-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.</li> </ul>
Saber assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.</li> </ul>
Ter visão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.</li> </ul>

Fonte: Fleury e Fleury (2008, p. 31)

**QUADRO 8 – Competências do profissional**

Estes saberes, explicados no QUADRO 8, formadores do conceito de competência são relacionados aos seguintes tipos de conhecimento: teórico; sobre

os procedimentos; empírico; social e cognitivo. “Esse processo de desenvolvimento de competências a partir dos conhecimentos acontece a partir da educação formal e continuada, experiência social e experiência profissional” (WITTE, 2006, p. 43). O QUADRO 9 relaciona o tipo de conhecimento e a função, e como desenvolver.

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico	– Entendimento, interpretação	– Educação formal e continuada.
Conhecimentos sobre procedimentos	– Saber como proceder	– Educação formal e experiência profissional.
Conhecimento empírico	– Saber como fazer	– Experiência profissional.
Conhecimento social	– Saber como comportar	– Experiência social e profissional.
Conhecimento cognitivo	– Saber como lidar com a informação, saber como aprender	– Educação formal e continuada, e experiência social e profissional.

Fonte: Fleury e Fleury (2008, p. 40)

#### **QUADRO 9 – Processo de desenvolvimento de competências**

Ao se referir à competência profissional é conveniente distinguir quatro dimensões que podem diferenciar-se e significar aplicações práticas do conceito de competência. Essas dimensões são: a identificação, a normalização, a formação e a certificação de competências (CINTERFOR, 2004).

##### A identificação de competências

é o processo de análise qualitativo do trabalho que é levada a cabo com o propósito de estabelecer os conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão que o trabalhador mobiliza para poder desempenhar efetivamente uma função laboral.” (VARGAS, CASANOVA e MONTANARO, 2001, p. 36, tradução do autor).

As competências são identificadas usualmente com base na realidade do trabalho, devendo haver participação dos trabalhadores durante a análise. A amplitude da identificação pode ir desde o posto de trabalho até um conceito mais amplo e muito mais conveniente de área ocupacional, ou seja, o âmbito do trabalho (CINTERFOR, 2004).

A normalização de competências estabelece que uma vez identificadas as competências, sua descrição pode ser de muita utilidade para esclarecer as transações entre empregadores, trabalhadores e entidades educativas (NUNES e BARBOSA, 2007). Normalmente, quando se organizam sistemas normalizados, desenvolve-se um procedimento de padronização ligado a uma figura institucional, de tal maneira que a competência identificada e descrita com um procedimento

---

comum se converta, por sua vez, em uma norma, que por sua vez se torna uma referência válida para as instituições de ensino, os trabalhadores e os empregadores. Este procedimento, criado e formalizado institucionalmente, normaliza as competências e as converte em um estandarte no nível em que foi acordado, como empresa, setor ou país (CINTERFOR, 2004).

A formação baseada em competências, por sua vez,

é o processo de ensino/aprendizagem que facilita a transmissão de conhecimentos e a geração de habilidades e destrezas, sendo que além disso desenvolve no participante as capacidades para aplicá-las e mobiliza-las em situações reais de trabalho, habilitando-o para aplicar suas competências em diferentes contextos e na solução de situações emergentes. (VARGAS, CASANOVA e MONTANARO 2001, p. 38, tradução do autor).

Isso significa que a formação orientada a gerar competências com referências claras nas normas existentes terá muito mais eficiência e impacto que aquela desvinculada das necessidades do setor empresarial. É necessário apenas que os programas de formação se orientem a gerar competências com base nas normas, assim como as estratégias pedagógicas sejam muito mais flexíveis que as tradicionalmente utilizadas. Desta maneira, a formação por competências enfrenta também necessidade de permitir maior facilidade de ingresso e reingresso, tornando realidade o ideal de formação continuada (CINTERFOR, 2004).

Da mesma forma, é necessário que se permita uma maior ingerência do participante em seu processo de formação, decidindo o que mais necessita da formação, o ritmo dos materiais didáticos que irá utilizar, assim como os conteúdos que irá requerer. Algumas das competências-chave em que mais se necessita hoje, sob a ótica da gestão de recursos humanos, não são baseadas na geração de conhecimento transmitido nos materiais educativos, mas sim na formas e competências que o processo de aprendizagem pode fomentar. Paradoxalmente, muitas vezes se insiste na geração de atitudes focadas na iniciativa; na resolução de problemas; no pensamento abstrato; na interpretação e na antecipação; sendo que no ambiente acadêmico, todos seguem o mesmo ritmo e todo se submetem à mesma quantidade e qualidade dos meios, em um papel totalmente passivo (CINTERFOR, 2004).

Em termos gerais, a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se no marco pedagógico que contemple a aquisição das competências requeridas segundo o perfil estabelecido. E, para isso, as estratégias

---

pedagógicas devem ser mais flexíveis do que as tradicionalmente utilizadas (BARBOSA e NUNES, 2007).

E, a última dimensão, a certificação das competências,

é o ato mediante o qual se reconhece a competência demonstrada pelo trabalhador, independentemente da forma como ela foi adquirida. Implica em uma avaliação prévia, normalmente em função dos requerimentos da norma de competência. A avaliação deve assegurar a transparência, ser confiável, válida e consistente. (VARGAS, CASANOVA e MONTANARO, 2001, p.39, tradução do autor).

A emissão de um certificado implica na realização prévia de um processo de avaliação de competências. O certificado, em um sistema normalizado, não é um diploma que valida os estudos realizados, mas sim a constância de uma competência demonstrada, baseando-se em um padrão definido. Isso outorga muito mais transparência aos sistemas normalizados de certificação, já que permite aos trabalhadores saberem o que se espera deles; aos empresários, por sua vez, saber quais competências estão necessitando em sua empresa; e às entidades capacitadoras, a orientação a ser dada em seus currículos. O certificado é uma garantia de qualidade sobre o qual o trabalhador é capaz de fazer e sobre as competências que ele possui (CINTERFOR, 2004).

“Quase sempre a palavra competência vem acompanhada da palavra habilidade” (WITTE, 2006, p.31). A aproximação com a palavra competência inclui também o conhecimento, bem como uma coincidência quanto à ênfase sobre o saber fazer, o desempenho, em contraposição ao saber por si só (MERTENS, 1996).

Para Gomes<sup>123</sup> *apud* Witte (2006, p.31) “a palavra habilidade, diferentemente da palavra competência, tem um sentido relativamente estável. As habilidades estão associadas ao saber fazer: capacidade física ou mental, que indica a capacidade adquirida”. Como exemplos de habilidades têm-se a compreensão de fenômenos, o estabelecimento de relações entre informações, a análise de situações-problema, a síntese, o julgamento, o estabelecimento de correlações e a manipulação, e quando várias habilidades são articuladas e direcionadas à ação solucionadora em uma determinada situação, estas constituem uma competência. E o conjunto de competências, posto em ação em uma situação concreta de trabalho caracteriza, por

---

<sup>123</sup> GOMES, D. M. **Competências e Habilidades do Diretor**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: UCDB, 2003. 119p.

---

sua vez, o que se chama qualificação real (TORQUATO<sup>124</sup> *apud* ANDRADE e AMBONI, 2002).

A diferença entre os conceitos de competência e habilidade parece ser nítida. Seria a diferença entre as habilidades e conhecimentos mostrados para o posto por um lado, e por outro lado, os resultados exigidos de uma pessoa que ocupa este posto. Em outras palavras, a qualificação se projeta no desempenho do cargo, em saber cumprir com as normas de conhecimento e habilidade, enquanto a competência se projeta no resultado que a pessoa que está ligada ao cargo deve cumprir com os conhecimentos e habilidades que assegurem o produto desejado. Enquanto a qualificação se limita ao cargo, a competência centra-se na pessoa, que pode chegar a ocupar um ou mais postos de trabalho (MERTENS, 1996).

No ensino superior compete às IES a escolha estratégica das competências específicas que deverão ser desenvolvidas visando à consolidação do perfil do egresso pretendido pelo curso e/ou habilitação. Essas competências e habilidades específicas dependem, também, da vocação regional onde o curso se encontra, e da organização diferenciada do currículo, sendo esta constante no projeto pedagógico do curso (ANDRADE e AMBONI, 2002).

O perfil do egresso do curso de Administração, de responsabilidade das IES, deve ser definido no âmbito do perfil brasileiro, e definido com base no que pensam os empregadores, os administradores já formados há algum tempo, os coordenadores de cursos de Administração e outros profissionais relevantes à formação, corroborado em fóruns abertos. Esse perfil segue as seguintes premissas:

- Internalização de valores de responsabilidade social, justiça, ética profissional;
- Sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- Sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- Competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- Capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- Capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança (ANDRADE e AMBONI, 2002, p.19).

---

<sup>124</sup> TORQUATO, G. **Cultura, Poder, Comunicação e Imagem**: Fundamentos da Nova Empresa. São Paulo: Pioneira, 1991.

Esse perfil é denominado de “generalista especializado”, ou seja, o egresso formado em Administração deverá ter uma forte especialidade, sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização como um todo (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Para consolidar tal perfil os cursos de graduação em Administração, devem prever o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelo MEC/CNE/CES no artigo 4º, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que podem ser vistas no QUADRO 10.

I	Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.
II	Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.
III	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.
IV	Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.
V	Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.
VI	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.
VII	Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.
VIII	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Fonte: MEC/CNE/CES (2005, p.2).

**Quadro 10 – Competências e habilidades esperadas do bacharel em Administração – Artigo 4º da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005**

De acordo com Fonseca *et al.* (2007), pode-se distinguir as competências em dois tipos: competências transversais e competências técnicas. As competências transversais são as orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e relacional, segundo uma perspectiva de mobilidade social e de qualidade de vida, envolvendo tecnologias da informação e comunicação, o ambiente, as línguas estrangeiras, a cidadania, a higiene e segurança do trabalho, bem como o desenvolvimento de iniciativas empresariais. Por sua vez, as competências técnicas são as direcionadas para a aquisição de conhecimentos que forneçam auxílio ao aluno no desenvolvimento profissional. Com base nessas definições, os autores elaboraram o QUADRO 11, a partir da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005.

Competências Transversais	Competências Técnicas
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	

Fonte: Fonseca *et al.* (2007, p. 6).

**Quadro 11 – Competências transversais e técnicas – Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005**

A resolução brasileira não distingue, explicitamente, competência transversal de competência técnica. Porém, em seu Artigo nº. 5 especifica quais são os conteúdos que moldarão essa formação, dividindo-os em: conteúdos de formação básica, conteúdos de formação específica, conteúdos de estudos quantitativos e conteúdos de formação complementar (FONSECA *et al.*, 2007).

Pode-se constatar que as competências e habilidades citadas possuem caráter bastante amplo e complexo, sendo transversais a todas as funções da

---

Administração (MINTZBERG e GOSLING<sup>125</sup> *apud* ALMEIDA, LAGEMANN e SOUSA, 2006). E esse conjunto de competências e habilidades converge para o conceito de recursos de competência preconizados pela escola francesa, através do qual o tema é compreendido segundo o alinhamento dos saberes, do saber-fazer e do fazer/ser/agir. Ou seja, o desenvolvimento de competências não é apenas o produto de formação profissional e educacional, ou o conjunto de conhecimentos adquiridos, mas envolve também a habilidade de agir com desenvoltura e flexibilidade, bem como a disposição de passar da percepção para a ação por meio de respostas confiáveis e rápidas (RUAS<sup>126</sup> *apud* ALMEIDA, LAGEMANN e SOUSA, 2006).

Visto o referencial teórico que fundamenta este trabalho, no próximo capítulo será apresentada a base metodológica da pesquisa.

---

<sup>125</sup> MINTZBERG, H. e GOSLING, J. Educando Administradores Além das Fronteiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. FGV: Rio de Janeiro, vol. 43, nº. 2, abr./jun., pp. 29 a 43, 2003.

<sup>126</sup> RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: Em Busca da Identidade. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. FGV: Rio de Janeiro, vol. 43, nº. 2, abr./jun., pp. 55 a 63, 2003.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo objetiva embasar metodologicamente a pesquisa realizada. Para isso, descreve o tipo de pesquisa, seu delineamento, delimitação, população e amostra, instrumento de coleta de dados, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

De acordo com a estrutura seguida para a coleta de dados, reconhece-se os seguintes tipos de pesquisa em Administração: pesquisa experimental e pesquisa não experimental (MOREIRA, 2000a).

A pesquisa experimental costuma ser vista como o método mais sofisticado para o teste de hipóteses, onde o experimento tem sempre origem numa indagação sobre a natureza do relacionamento entre duas ou mais variáveis. Essas indagações se convertem em uma ou mais hipóteses, e o pesquisador assume como conhecido o relacionamento, e sistemática e deliberadamente introduz mudanças nos fenômenos naturais observando as consequências dessas mudanças, medindo o efeito que uma variável tem sobre a outra, de maneira a aceitar ou rejeitar suas hipóteses. Na sua forma mais simples, um experimento assume três características: a) uma variável independente é manipulada; b) todas as outras variáveis exceto a variável dependente são mantidas constantes; ou c) o efeito da manipulação da variável independente sobre a variável dependente é observado. Ou seja, as duas variáveis que interessam são a variável independente, que é manipulada pelo pesquisador, e a variável dependente, que é a que sofre os efeitos da manipulação da variável independente (MOREIRA, 2000a).

Na pesquisa não experimental, ou estudo de campo, por sua vez, o investigador coleta dados da situação institucional ou social, sem a manipulação de qualquer variável, para poder estudar as relações entre atitudes, crenças, valores, percepções e condutas de indivíduos e grupos (KERLINGER<sup>127</sup> *apud* MOREIRA, 2000a). Não há uma concordância quanto ao sentido a dar à expressão “estudo de campo” (ou “trabalho de campo”). Para alguns, o estudo de campo diz respeito às

---

<sup>127</sup> KERLINGER, F. N. **Foundations of Behavioral Research**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

atividades levadas a cabo pelo pesquisador, quando ele trata com as pessoas que são seu objeto de estudo. Seu foco de interesse não é o entrevistador contratado, que é treinado como não-profissional, como nos levantamentos amostrais com questionários, mas sim no pesquisador e nas atividades nos quais ele se torna envolvido (ADAMS e PREISS<sup>128</sup> *apud* MOREIRA, 2000a).

Essa é a linha de pensamento que entende o trabalho de campo como sendo de especial interesse dos antropólogos e de um segmento de sociólogos, que convivem com as pessoas que querem estudar, quase que igualando o estudo de campo com a técnica da observação participante (DEZIN<sup>129</sup> *apud* MOREIRA, 2000a).

“O projeto de pesquisa é deliberadamente não estruturado de forma a maximizar as possibilidades de descoberta e verificação das proposições teóricas”. Esta conceituação de pesquisa experimental permite a divisão dos estudos de campos em dois blocos, que abrangem qualquer pesquisa: estudos de campo quantitativos e estudos de campo qualitativos (MOREIRA, 2000a, p.4).

Os estudos de campo quantitativos guiam-se pelo modelo de pesquisa conhecido como hipotético-dedutivo, onde a dedução de alguma coisa ocorre através da formulação de hipóteses que são testadas, além de buscar regularidades e relacionamentos causais entre os elementos (KERLINGER<sup>130</sup> *apud* MOREIRA, 2000a). A casualidade é seu eixo de explicação científica, e enfatiza a relevância da técnica e da quantificação (VERGARA, 1998). A coleta de dados enfatizará números ou informações conversíveis em números, que permitam verificar a ocorrência ou não das consequências, e com isso a validação ou não das hipóteses. Os dados são analisados com o apoio da estatística, inclusive multivariada, e outras técnicas matemáticas (MOREIRA, 2000a). Os principais instrumentos utilizados por este método são os questionários estruturados, testes e escalas para coleta de dados (VERGARA, 1998).

---

<sup>128</sup> ADAMS, R. N.; PREISS, J. J. **Human Organization Research: Field Relations and Techniques**. Homewood: The Dorsey Press, 1960.

<sup>129</sup> DENZIN, N. K. **The Research Act**. New York: McGraw Hill Book Company, 1977.

<sup>130</sup> KERLINGER, F. N. **Foundations of Behavioral Research**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

---

Em relação aos estudos de campo qualitativos, estes trabalham com dados qualitativos, isto é, a informação coletada não é expressa em números, ou os números e as conclusões neles baseados representam um papel menor na análise. Envolve a coleta e análise de texto, tanto falado como escrito, e a observação direta do comportamento. As ferramentas mais utilizadas para a coleta e análise nesse tipo de estudo são: entrevistas abertas, observação participante, análise documental, estudos de caso, história de vida, entre outras (MOREIRA, 2000a).

Para o desenvolvimento desse estudo foi empreendido um estudo de campo com suporte empírico, tendo por objetivo a avaliação da qualidade percebida pelos estudantes, através de uma escala elaborada a partir do artigo 4º, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005), que trata das competências e habilidades requeridas pelo MEC para os administradores. O enfoque adotado será, portanto, a pesquisa não-experimental.

### **3.2. Delineamento da Pesquisa**

A pesquisa foi dividida em duas fases. Na primeira fase, a pesquisa aborda o método exploratório, que segundo Aaker, Kumar e Day (2001) e Crano e Brewer (2002), objetiva a descoberta de ideias e dados, assim como a natureza geral do problema e na análise da variável mais relevante do estudo, procurando gerar critérios e compreensão. Para isso, utiliza-se de levantamentos em fontes secundárias, por meio de levantamentos bibliográficos, documentais, de estatísticas e pesquisas efetuadas para o delineamento do problema de pesquisa, bem como para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

A segunda etapa de pesquisa, por sua vez, de natureza descritiva e quantitativa, mensurou a satisfação dos estudantes com os serviços educacionais oferecidos comparando com os itens constantes no art. 4º, da resolução de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005), que trata das competências e habilidades requeridas do administrador.

A pesquisa descritiva visa “determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando características presumivelmente representativas de tais populações” (KERLINGER, 1980, p.171). Os estudos descritivos geralmente envolvem algumas atividades, como a criação de dispositivos para coleta de dados, a verificação de erros, a

codificação e armazenamento dos dados coletados. A coleta de dados, por sua vez pode envolver algum tipo de processo de entrevista estruturada. O uso de um questionário contendo itens específicos, no qual se pede aos respondentes que selecionem algo em um número fixo de opções é usado com frequência (HAIR Jr. *et al.*, 2005).

Segundo seus fins, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que o pesquisador é movido pela necessidade de buscar soluções para problemas concretos (VERGARA, 2005). "Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial" (GIL, 1989, p. 44).

### **3.3. Delimitação da Pesquisa**

O estudo está ligado à percepção da qualidade do ensino superior nos cursos de Gestão e Administração pelos estudantes, prestados por uma Instituição de Ensino Superior de grande porte, que para fins de pesquisa será denominada de Universidade ALFA (UNIALFA), que segundo o MEC/INEP/DEED (2008), contava com 93.520 alunos, sendo considerada a terceira maior IES do país. A IES tem quatro unidades no município de São Paulo (Regiões Oeste, Centro, Norte e Sul) e quatro pólos no interior do Estado (A1, A2, A3 e A4).

Em termos geográficos, a pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo, nos *campi* existentes da IES em questão, por tratar-se da cidade brasileira que mais oferece cursos de nível superior privados, contando com 146 instituições (MEC/INEP/DEED, 2008). Como consequência, de acordo com Souza (2005), tem-se um cenário caracterizado pela alta competição entre as IES, que buscando atenderem às regulamentações federais, e ainda manter e/ou aumentar o número de matrículas, fornecem um momento favorável para a realização deste estudo.

### **3.4. População e Amostra**

Para Barbetta (2003), população é um conjunto de elementos com determinadas características. Uma amostra, por sua vez, seria o subconjunto do universo ou da população, onde pode-se estimar características dessa mesma população ou universo.

---

A amostra é não-probabilística, por conveniência, selecionada por acessibilidade e tipicidade. De acordo com Mattar (1996, p.132), a amostragem por conveniência é “aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo”. Sendo assim, não se podem generalizar os resultados da pesquisa, pois esta técnica de amostragem não garante a representatividade da população (MARTINS, 2002).

Para fins de pesquisa, a amostra considerada satisfatória é de 560 questionários, com base nas recomendações de Hair Jr. *et al.* (2005, p.98) de que “[...] o mínimo é ter cinco vezes mais observações que o número de variáveis a serem analisadas e o tamanho mais aceitável teria uma proporção de dez para um [...]”, portanto, 56 variáveis x 10 respondentes = 560 questionários.

### **3.5. Instrumento de Coleta de Dados**

O questionário individual constitui o instrumento mais utilizado em pesquisas de *marketing*, possibilitando a abordagem de um grande número de pessoas, e preserva o pesquisador da influência dos pontos de vista, da aparência física dos respondentes e do ambiente no qual foi respondido (MATTAR, 1996). O questionário permite a interação com o campo, através de uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar, e tais questões são apresentadas ao respondente por escrito, de forma que ele também responda por escrito, independentemente de ser a apresentação e a resposta em papel ou em um computador (VERGARA, 2009). Essa técnica foi escolhida por sua natureza impessoal, ágil, de grande abrangência geográfica e de maior eficiência na análise das mensurações (MATTAR, 1996). Para o presente estudo foram utilizadas questões predominantemente fechadas visando medir as atitudes dos estudantes em relação ao objeto de estudo.

Para esta pesquisa, o instrumento utilizado foi um questionário composto por 56 questões afirmativas, estruturado e não disfarçado, utilizando-se uma escala de múltiplos itens.

O questionário de pesquisa é um instrumento estruturado não disfarçado, pois as perguntas são apresentadas exatamente com as mesmas palavras, sempre na mesma ordem e com as mesmas opções de respostas para todos os

---

respondentes. O objetivo dessa padronização é ter certeza de que todos responderam exatamente à mesma pergunta, pois se o pesquisador fizesse as perguntas de forma diferente, é possível que os dados obtidos fossem diferentes. Exemplo dessa ocorrência pode ser feita da seguinte maneira: se um pesquisador pergunta “Você costuma ir ao teatro mensalmente?”, enquanto outro pergunta “Você costuma ir ao teatro?”. Os dados obtidos com certeza não são comparáveis, pois um indivíduo pode estar respondendo a partir de seu costume de ir ao teatro ao menos uma vez por mês, enquanto o outro indivíduo pode estar respondendo segundo sua ida semestral ao teatro (MATTAR, 1996).

Os instrumentos estruturados não disfarçados requerem um longo tempo de desenvolvimento e construção e exigem do pesquisador grande cuidado para que não haja perguntas sem possíveis alternativas de resposta, pois isto poderá confundir o respondente. As perguntas também devem ser elaboradas de forma a não induzir as respostas, e as opções de respostas devem ser suficientemente claras e completas. Uma forma importante de depuração é através do pré-teste (MATTAR, 1996).

As vantagens da utilização de instrumentos estruturados não disfarçados estão na simplicidade de sua aplicação e na facilidade que proporciona para a tabulação, análise e interpretação. Se o instrumento foi bem construído e foi testado, os respondentes não terão dificuldades em respondê-lo, e serão necessárias poucas orientações para instruí-los sobre como devem proceder para respondê-lo. Por outro lado, como as opções de respostas são padronizadas, o instrumento pode ser pré-codificado, o que facilita o processo de digitação e processamento dos dados, tanto em termos de rapidez e economia, quanto em termos de precisão. E sua aplicação pode ser efetuada pessoalmente, pelo telefone, pelo correio ou por fax, por jornais e revistas, acompanhando o produto e pela Internet (MATTAR, 1996).

As desvantagens dos instrumentos estruturados não disfarçados, por sua vez, são: a dependência da boa vontade dos respondentes; a dependência de o respondente dispor ou lembrar do dado solicitado; a dependência da sinceridade dos respondentes e a possibilidade do instrumento de coleta ou a sua forma influenciarem as respostas. Há também o aspecto da limitação da informação obtida, pois este tipo de instrumento é muito bom para obter fatos, mas é inadequado para obter as explicações e os porquês desses fatos (MATTAR, 1996).

---

As escalas de múltiplos itens são frequentemente utilizadas no âmbito das ciências sociais para mensurar conceitos abstratos, e a característica a ser mensurada é geralmente referida como *constructo*. Sua elaboração é um procedimento complexo e que exige muito conhecimento técnico específico. Para o desenvolvimento de escalas multi-itens recomenda-se os seguintes passos, de acordo com Aaker, Kumar e Day (2004):

- Determinar com clareza aquilo que se pretende mensurar: a escala tem que estar bem embasada teoricamente, com as teorias mais relevantes das Ciências Sociais tendo sido levadas em consideração antes da elaboração da escala. O *constructo* a ser mensurado, bem como a escala em si, precisam ser específicos e o sentido e a definição do *constructo* devem estar claramente distinguíveis de outros *constructos*;
- Gerar o máximo possível de itens: os itens são afirmações relevantes para o *constructo*, sendo que seu conteúdo deve refletir, basicamente, o *constructo* de interesse. Quanto maior o número de itens iniciais gerados, melhor será a escala final. É importante que os itens não sejam muito longos, e nem oferecer qualquer tipo de dificuldade para o respondente.
- Pedir a especialistas que avaliem o grupo inicial de itens: esses especialistas são pessoas que trabalharam ou ainda estão trabalhando com o fenômeno a ser estudado, podendo ser tanto executivos quanto acadêmicos que realizam pesquisas sobre esse assunto. Podem fazer uma revisão para confirmar ou invalidar o *constructo*, bem como dar contribuições sobre a relevância, clareza e exatidão dos itens;
- Determinar o tipo de escala atitudinal a ser utilizada: o próximo passo é decidir o tipo de escala a ser utilizada. Na verdade, essa decisão deve ser tomada logo no início, pois o tipo de texto a ser usado na redação dos itens varia em relação ao tipo de escala. As escalas que podem ser utilizadas podem ser *Likert*, diferencial semântico, Thurstone e associativa;
- Incluir itens de validação na escala: certos itens são incluídos na escala para melhorar sua validade, bem como identificar falhas. Um exemplo tem-se com respostas derivadas de aceitabilidade social, onde os pesquisados respondem a um item de forma a serem vistos como

---

socialmente aceitáveis. As respostas que se relacionam claramente com aceitabilidade social devem ser eliminadas;

- Submeter os itens a uma amostra inicial: uma vez determinado quais os itens que serão incluídos na escala, deve-se submetê-la a uma amostra inicial, de preferência grande e representativa da população, de forma a verificar sua validade;
- Avaliar e aperfeiçoar os itens da escala: o que se procura em uma escala é que seus itens tenham uma alta correlação com a verdadeira variável latente que está sendo mensurada. O item deve ter assim alta intercorrelação, alta correlação com os itens da escala, alta variância, e média próxima do centro do espectro possível de pontuação, bem como alto coeficiente alfa;
- Otimizar o tamanho da escala: quanto maior a escala, maior a sua confiabilidade, porém escalas menores são mais fáceis para o trabalho dos respondentes. Deve-se procurar um equilíbrio entre a facilidade e a confiabilidade para se chegar a um tamanho ótimo da escala. Nesse processo, alguns itens são eliminados, outros modificados e finalmente a escala está pronta para ser aplicada aos respondentes.

Esta pesquisa foi feita com uma escala de auto-relato. As escalas de auto-relato são as mais utilizadas para medir atitudes em pesquisa de *marketing* em função de sua facilidade de aplicação e de análise e ao seu baixo custo e consiste em solicitar às pessoas que respondam um questionário com questões acerca de suas atitudes (MATTAR, 1996). A escala utilizada para esta pesquisa também é indireta, pois combina um conjunto de respostas dos entrevistados em relação ao objeto em questão para determinar qual a sua posição na escala de atitude desenvolvida. “As escalas indiretas mais importantes por seu potencial de utilização em pesquisas de *marketing* são: as escalas de intervalos aparentemente iguais de Thurstone e as escalas de somatórias de *Likert*”. (MATTAR, 1996, pp.95-96).

Para a elaboração da pesquisa foi escolhida a escala *Likert* com sete pontos. A escala *Likert* consiste de uma série de assertivas com respeito a um determinado objeto. Cada item, usualmente, deve ser avaliado por meio de opções de preferência, como, por exemplo: Concordo Totalmente; Concordo; Não Sei (no sentido de uma posição intermediária); Discordo e Discordo Totalmente (MOREIRA,

2000c). Para esta pesquisa, a escala elaborada possui quarenta e seis itens, e, por ser forçada, seis opções de preferência: Discordo Totalmente; Discordo Bastante; Discordo Pouco; Concordo Pouco; Concordo Bastante e Concordo Totalmente.

A escala *Likert* também é chamada de escala de pontuações somadas ou escala somativa porque, supostamente, é uma escala unidimensional e mede apenas uma propriedade. Convencionalmente, a “quantidade” dessa propriedade é obtida pela soma das pontuações obtidas nos vários itens, levando em conta sua polaridade (itens negativamente orientados têm pontuação invertida em relação a itens positivamente orientados). A escala de *Likert* permite a expressão da intensidade de sentimento, ao menos dentro dos limites das opções de resposta oferecidos (MOREIRA, 2000c).

Chisnall<sup>131</sup> *apud* Oliveira, T., (2001) explica que as escalas *Likert* são populares porque, além de serem confiáveis, são mais simples de construir e permitem a obtenção de informações sobre o nível de sentimentos, dando mais liberdade aos pesquisados, por não obrigá-los a se restringir ao simples concordo ou discordo usado, por exemplo, na escala de Thurstone.

Neste estudo a escala somada irá indicar, através das respostas de cada assertiva, o quanto cada indivíduo desenvolveu das competências e habilidades exigidas pelo MEC no artigo 4º, da Resolução nº.4, de 13 de julho de 2005. Trata-se, portanto, de uma nova escala, diferente da mensuração feita pelo MEC através do ENADE, onde a preocupação é mensurar a assimilação do conteúdo específico ministrado aos alunos (disciplinas de formação básica e instrumental, de formação profissional e eletivas e complementares) (NICOLINI, 2003).

A escala também é classificada como equilibrada, forçada e rotulada. Equilibrada por possuir igual número de categorias favoráveis e desfavoráveis (HAIR Jr. *et al.*, 2005). O balanceamento da escala visa reduzir os vieses das respostas (MOREIRA, 2000c). A escala é forçada, pois força-se o respondente a fazer uma escolha, ou seja, na escala forçada o respondente não têm a opção de expressar uma atitude neutra ou média. A escolha por este tipo de escala pode ocorrer quando: a) o objeto a ser pontuado é tal que a maioria dos respondentes não teria uma atitude rigorosamente neutra em relação a ele; b) o pesquisador deseja ter uma

---

<sup>131</sup> CHISNALL, P. **Marketing Research**: Analysis and Measurement. McGraw-Hill, 1973.

---

impressão clara e firme sobre um dado objeto (MOREIRA, 2000c). O segundo critério foi o adotado para este estudo.

A escala é rotulada, pois possui rótulos verbais (como discordo totalmente ou discordo bastante) e rótulos numéricos (por exemplo, o número 1, que significa discordo totalmente), que visam definir a intensidade do sentimento que o respondente tem em relação ao objeto (FAUZE, 1996). Um pesquisador tem bastante liberdade para decidir se os rótulos devem ser na forma de palavras, números ou ambos, pois não existem regras para determinar o número e os tipos de rótulos a serem incluídos em uma escala. Caso seja difícil gerar um rótulo simples e adequado para uma categoria intermediária, pode-se optar por deixar a categoria sem rótulo ao invés de colocar um rótulo mal feito (MOREIRA, 2000c).

O escalonamento utilizado permitiu ao respondente optar por uma escala entre 1 e 6 (de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente) sem a alternativa de não saber avaliar ou não saber responder (Incerto ou Sem Opinião), e tem como objetivo a verificação do grau de aceitação dos itens solicitados.

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira parte caracteriza o respondente, mediante questões que caracterizam seu perfil (Bloco I – Informações Pessoais). Para o desenvolvimento da segunda parte do instrumento de pesquisa (Bloco II – Opiniões Sobre o Curso de Administração e Gestão) foi utilizada, por sua vez, o artigo 4º, da Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2005, onde o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, em nível de bacharelado.

Com base nas competências e habilidades solicitadas nesta resolução, elaborou-se o conjunto de assertivas, após a análise realizada por três especialistas em Educação e em Administração, em três reuniões que ocorreram entre novembro de 2009 e fevereiro e março de 2010 (QUADRO 12). Também se decidiu por sua aplicação junto aos cursos de Gestão, por serem cursos afins com a área de Administração.

Artigo 4º - Resolução n° 4 de 13 de julho de 2005	Desmembramento	Questões Elaboradas
I.Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	Ia. Reconhecer e definir problemas.	1. Com o meu curso ficou mais fácil identificar os problemas no meu dia a dia. 1a. Antes de agir sempre procuro reconhecer que problema eu tenho.
	Ib. Equacionar soluções.	2. Aprendi no meu curso a fazer comparações e raciocinar para buscar soluções gerenciais.
	Ic. Pensar estrategicamente.	3. O importante é agir pensando nos resultados imediatos.
	Id. Introduzir modificações no processo produtivo.	4. Aprendi no meu curso a buscar aprimoramento contínuo para o processo produtivo das empresas.
	Ie. Atuar preventivamente.	5. Agir preventivamente atrasa a solução dos problemas do dia a dia.
	If. Transferir e generalizar conhecimentos.	6. Tudo que aprendo procuro generalizar para poder usar quando preciso. 6a. Tudo o que eu aprendi no meu curso pode ser usado nas empresas.
	Ig. Exercer o processo decisório da tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.	7. As decisões devem ser assumidas da mesma forma, independentemente do nível hierárquico. 7a. A tomada de decisão deve ser a mesma, independente da situação que se configura.
II.Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	II. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício da profissão.	8. Meu curso possibilitou a utilização dos conceitos no meu dia a dia.
	IIa. Nos processos de negociação.	9. Aprendi a explorar melhor o processo de negociação. 9a. Com o meu curso aprendi a buscar soluções que agradam às duas partes envolvidas em uma transação.
	IIb. Nas comunicações interpessoais e intergrupais.	10. Os conceitos aprendidos não contribuíram muito na comunicação entre grupos e pessoas.
III.Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	III. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção.	11. Aprendi a ser mais questionador ao realizar meu trabalho. 11a. Ser mais crítico contribuiu para melhorar a qualidade de minhas decisões.
	IIIa.Sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	12. Aprendi a entender quais são os limites de atuação do cargo que eu ocupo. 12a. Meu curso possibilitou a necessidade de ter controle absoluto das situações empresariais.
IV.Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e	IV. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico.	13. Os líderes precisam ser mais intuitivos do que racionais para obter sucesso. 13a. O ponto central do meu curso foi o desenvolvimento do raciocínio analítico
	IVa. Operando com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos administrativos.	14. Saber matematizar os aspectos administrativos é fundamental para uma boa gestão. 14a. O aspecto mais importante do processo de gestão é a identificação das causas dos fenômenos administrativos.
	IVb. Expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais.	15. O meu curso me ensinou a ser criativo para exercer a profissão de administrador. 15a. É impossível ao líder ser criativo para adaptar-se às diferentes situações.

Continua...

criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.		
V. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.	V. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa.	16. Meu curso não me deu bases para ser criativo. 16a. Meu curso não me deu bases para ter pró-atividade. 16b. Meu curso não me deu bases para ser determinado e focado em resultados. 16c. Meu curso não me deu bases para entender que os fenômenos administrativos dependem de vontade política.
	Va. Vontade de aprender.	18. Desenvolvi com meu curso a vontade de aprender continuamente.
	Vb. Abertura às mudanças.	19. O líder sempre deve aceitar as novidades no campo da administração.
	Vc. Consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional.	20. Deve-se produzir produtos com a melhor qualidade possível, independentemente das exigências do mercado. 20a. Há muitas situações em gestão que não se pode ser ético. 20c. Cada empresa deve ter sua própria ética.
VI. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação Profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.	VI. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência.	21. É impossível usar o que aprendi no meu dia a dia.
	Via. Para o trabalho.	22. Os conceitos aprendidos ficaram mais claros quando os utilizei em meu trabalho.
	Vib. Para o campo da atuação profissional.	23. É muito difícil usar o conhecimento aprendido para o campo profissional.
	Vic. Revelar-se um profissional adaptável.	24. Com o passar do tempo percebi que é necessário mudar nossa concepção frente aos novos conhecimentos.
VII. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	VIIa. Desenvolver capacidade para elaborar.	25. Elaborar relatórios é uma coisa que aprendi.
	VIIb. Implementar.	26. Desenvolvi a capacidade de implementar planos.
	VIIc. Consolidar projetos organizacionais.	27. Meu curso deu uma grande ênfase em gestão de projetos. 27a. A maioria dos projetos que as empresas criam não se concretiza.
VIII. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e	VIII. Desenvolver capacidade para se realizar no campo estratégico, gerencial e operacional.	28. O campo estratégico não é preocupação para quem ocupa cargos de nível hierárquico elevado. 28a. Só deve participar da estratégia de uma empresa a alta direção.
	VIIIa. Consultoria em gestão e administração.	29. Meu curso deu grande ênfase para o desenvolvimento de conhecimentos, para que eu possa prestar consultoria.
	VIIIb. Pareceres.	30. Emitir pareceres gerenciais é diferente de dar opinião.

Continua...

operacionais.	VIIIc. Perícias.	31. Realizar análise e dar parecer no campo gerencial é uma das atividades que os cursos de administração possibilitam aos alunos.
---------------	------------------	--

Fonte: Pesquisa do autor.

**Quadro 12 – Elaboração das assertivas do questionário**

Após a finalização do quadro de assertivas, foi efetuado um sorteio aleatório, de forma a se criar uma nova ordem a ser adotada no instrumento de pesquisa. Em seguida, foi realizado um pré-teste, com 20 alunos, no início de 2010, que resultou em algumas correções ortográficas e a reelaboração da questão 46 do questionário de pesquisa. O pré-teste tem como finalidade descobrir se os futuros respondentes irão entender o questionário e se irão responder adequadamente às questões propostas, buscando verificar se os termos empregados nas perguntas são de compreensão dos respondentes; se as perguntas estão sendo entendidas como deveriam ser; se as opções de respostas nas perguntas fechadas estão completas; se a sequência das perguntas está correta; se há objeções na obtenção das respostas; verificar se a forma de apresentar a pergunta não está causando viés e por fim, cronometrar o tempo de aplicação do instrumento de pesquisa (MATTAR, 1996).

### 3.6. Procedimentos para a Coleta de Dados

Para esta pesquisa foi realizado um levantamento (*Survey*) por amostragem. Segundo Gil (1991), as pesquisas do tipo *survey* caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se conclusões correspondentes aos dados coletados. Os *surveys* de amostra caracterizam os estudos transversais, pois os dados são coletados em um único ponto do tempo e sintetizados estatisticamente, de forma a fornecer ao usuário um panorama ou uma descrição dos elementos administrativos em um dado ponto no tempo (HAIR Jr. *et al.*, 2005).

Mattar (1996) explica que existem dois tipos de método de coleta de dados no campo: entrevistas e questionários auto-administrados. O método da entrevista é caracterizado pela existência de uma pessoa (entrevistador) que fará a pergunta e

---

anotará as respostas do pesquisado (entrevistado). A entrevista pode ser realizada pessoalmente ou por telefone, individualmente ou em grupos.

A entrevista pessoal consiste em que o entrevistador e o(s) entrevistado(s) estejam em contato pessoal para a obtenção dos dados. A tarefa do entrevistador é contatar o(s) entrevistado(s), agendar a(s) entrevista(s), efetuar as perguntas e tomar nota das respostas fornecidas. A entrevista pode ser tanto individual quanto em grupo. Na entrevista em grupos, várias pessoas são entrevistadas ao mesmo tempo, sendo que a forma mais comum de entrevista em grupos, em pesquisa de *marketing*, é a entrevista focalizada de grupo (MATTAR, 1996).

A entrevista por telefone consiste na obtenção de dados de pesquisa através de telefone, ao invés de contato pessoal. De todos os métodos de coletar dados, a entrevista por telefone é o método que predomina em países onde a grande maioria da população possui telefone, por suas vantagens de grande eficiência e baixo custo, comparadas às entrevistas pessoais (MATTAR, 1996).

Os questionários auto-administrados, por sua vez, consistem em um instrumento de coleta de dados lido e respondido diretamente pelos pesquisados, não havendo a figura do entrevistador. As formas de enviar e receber de volta o questionário podem ser as mais diversas possíveis:

- Pessoalmente: o questionário é entregue e recolhido pessoalmente na residência, em lojas, empresas, escolas etc. ou em qualquer lugar público;
- Correio/fax/Internet: o questionário é enviado e recebido de volta pelo correio, por aparelhos de fac-símile, ou pela Internet;
- Jornais/revistas: o questionário chega ao respondente impresso ou encartado em jornais ou revistas e deve ser devolvido pelo correio;
- Acompanhando o produto: o questionário é enviado ao respondente acompanhando o produto e deve ser devolvido pelo correio; e
- Colocado à disposição: o questionário fica à disposição em locais que o público de interesse da pesquisa frequenta, e os questionários preenchidos são depositados em uma urna, de onde são periodicamente recolhidos (MATTAR, 1996, p.71).

Os questionários auto-administrados têm diversas vantagens em sua aplicação. Uma das vantagens é poder abranger um maior número de informações e obtê-las em espaço de tempo mais curto do que o necessário para entrevistas e observações. Principalmente quando composto de questões fechadas, o questionário facilita o tratamento dos dados porque permite a obtenção de resultados comparáveis entre si, já que as questões e as respostas são padronizadas. Se enviado pelo correio, permite o anonimato do respondente e, sendo assim, este fica mais livre para assumir posições que talvez não assumisse se

---

houvesse a presença do pesquisador. E outra possibilidade é permitir ao respondente consultar documentos, se este sentir que é necessário à sua resposta (VERGARA, 2009).

A utilização de questionários auto-administrados, apesar de trazer várias vantagens de adequação à pesquisa, como a inclusão de maior número de respondentes, também possui algumas limitações. Uma delas é a obtenção de resposta a eles. Seja por meio impresso ou eletrônico, é baixa a devolução de questionários respondidos, ou a devolução é feita tardiamente. Além disso, mesmo devolvido, não é incomum ter-se várias questões não respondidas. Outra limitação diz respeito à confiabilidade das respostas, pois nada assegura que o questionário seja respondido por quem o pesquisador espera que o seja. O respondente desejado pode delegar o preenchimento para outra pessoa (VERGARA, 2009). O questionário auto-administrado também não pode ser aplicado a pessoas analfabetas, pois é necessário que o respondente tenha habilidades de leitura e escrita para respondê-lo (AAKER, KUMAR e DAY, 2001). Se composto de questões fechadas, mesmo aplicado a pessoas alfabetizadas, não permite que os respondentes façam declarações espontâneas ou tragam aspectos que dele não constem. Pela própria característica do método, não há possibilidade do pesquisador ajudar o respondente se este não compreende alguma questão. Também não permite a checagem dos dados coletados com a observação concomitante do respondente no ato de responder e, além disso, exige uma população de respondentes mais homogênea (VERGARA, 2009).

Para o desenvolvimento da pesquisa os questionários auto-administrados foram aplicados aos alunos dos cursos de Administração e Gestão da Universidade ALFA (UNIALFA), em horário pré-estabelecido (períodos matutino e noturno), e que não interferiu nas atividades didáticas dos estudantes. A aplicação foi realizada pelo próprio pesquisador, e, em alguns casos, a pedido do pesquisador, através do professor presente na sala de aula no dia da aplicação dos questionários. Em ambos os casos, foram explicados os objetivos da pesquisa antes da aplicação do questionário. O sigilo das respostas foi assegurado por meio da não identificação do aluno. Um envelope foi colocado na frente da sala de aula para que os questionários fossem depositados após o término do preenchimento, e mesmo que os alunos optassem por deixá-lo em branco, deveriam seguir as mesmas regras para não serem identificados. A escolha das salas de aula para a pesquisa foi feita de modo

aleatório, em virtude do semestre do curso e da disponibilidade no período (matutino ou noturno) no momento da aplicação.

Para o curso de Bacharelado em Administração, os alunos escolhidos cursavam o 8º semestre de curso. Nos cursos de Gestão, os alunos respondentes cursavam o 3º ou 4º semestres, o que corresponde ao último ano de curso. Ou seja, trata-se de alunos que irão concluir seus respectivos cursos. A opção de pesquisar alunos do último ano de curso é justificável, pois para responder à pesquisa, o respondente precisaria ter vivenciado vários aspectos da IES, o que não ocorreria se ele estivesse na fase inicial do curso (ABREU e GUIMARÃES, 2003).

A coleta de dados ocorreu no início do período letivo do primeiro semestre de 2010, com a aplicação de 750 questionários, nos quatro *campi* da UNIALFA, que estão localizados no município de São Paulo (Regiões Oeste, Centro, Norte e Sul). Considerou-se que os alunos dos diversos *campi* apresentavam características sócio-econômicas e culturais semelhantes, de modo que poderiam ser analisados em conjunto, fazendo com que a diferença geográfica não fosse considerada uma variável. Durante a tabulação, 629 questionários foram considerados válidos para aproveitamento da pesquisa, o que corresponde a 84% do total. Os 121 questionários que não foram utilizados no estudo (16% do total de questionários aplicados) referem-se a questionários entregues em branco, o que inviabilizou seu aproveitamento para fins de pesquisa. A TABELA 7 mostra o total de alunos respondentes por *campus*.

<i>Campus</i>	Total de Alunos Respondentes	% Sobre o Total
Oeste	175	28%
Centro	228	36%
Norte	89	14%
Sul	137	22%
TOTAL	629	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 7 – Respondentes por *campus***

### 3.7. Procedimentos de Análise de Dados

“Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma

---

tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” (GIL, 1989, p.166).

Após os dados serem coletados, o pesquisador deve examiná-los para certificar-se de sua validade (HAIR Jr. *et al*, 2005). Como os questionários eram pré-codificados, as respostas em branco, chamadas de dados faltantes, foram deixadas no banco de dados, por não interferirem no processo de análise. Apenas os questionários respondidos em branco foram retirados do banco de dados. E não foi feita edição de dados neste estudo.

O tamanho da amostra deve ser considerado para se elaborarem as conclusões sobre as distribuições e suas características (HAIR Jr. *et al.*, 2005). Neste estudo utilizou-se desse método estatístico descritivo de posição em função do tamanho da amostra, que foi de 629 respondentes válidos, tornando possível seu uso para efeito de análise dos dados e conclusões.

Quanto à transformação de dados, que é o processo de modificação da forma original para um novo formato, é tradicionalmente feita para que se compreendam os dados com maior facilidade ou para se atingir algum objetivo de pesquisa. Em escalas de mensuração, frequentemente tem-se afirmações redigidas de modo negativo e positivo, e no caso das afirmações redigidas de modo negativo, o código das questões “será revertida de forma que uma escala somatória possa ser calculada para a interpretação dos resultados. Ou seja, se for usada uma escala forçada de seis pontos, o 6 será transformado em 1 e o 5 em 2; o 3 em 4, e assim por diante” (HAIR Jr. *et al.*, 2005, p.261). O QUADRO 13 mostra, em negrito, as assertivas redigidas de modo negativo e que tiveram seus códigos revertidos para uso na escala de somatória.

Questão	Posição no Questionário
3. O importante é agir pensando nos resultados imediatos.	13
5. Agir preventivamente atrasa a solução dos problemas do dia a dia.	01
7. As decisões devem ser assumidas da mesma forma, independentemente do nível hierárquico.	29
7a. A tomada de decisão deve ser a mesma, independente da situação que se configura.	03
10. Os conceitos aprendidos não contribuíram muito na comunicação entre grupos e pessoas.	05
13. Os líderes precisam ser mais intuitivos do que racionais para obter sucesso.	36
15a. É impossível ao líder ser criativo para adaptar-se às diferentes situações.	02
16. Meu curso não me deu bases para ser criativo.	04
16a. Meu curso não me deu bases para ter pró-atividade.	18
16b. Meu curso não me deu bases para ser determinado e focado em resultados.	08
16c. Meu curso não me deu bases para entender que os fenômenos administrativos dependem de vontade política.	32
20. Deve-se produzir produtos com a melhor qualidade possível, independentemente das exigências do mercado.	21
20c. Cada empresa deve ter sua própria ética.	06
21. É impossível usar o que aprendi no meu dia a dia.	33
23. É muito difícil usar o conhecimento aprendido no campo profissional.	41
27a. A maioria dos projetos que as empresas criam não se concretiza.	35
28. O campo estratégico não é preocupação para quem ocupa cargos de nível hierárquico elevado.	46
28a. Só deve participar da estratégia de uma empresa a alta direção.	20

Fonte: Pesquisa do autor.

#### Quadro 13 – Afirmações redigidas de modo negativo

Para a análise dos dados de pesquisa, usou-se a seguinte abordagem. A) em primeiro lugar, fez-se a soma dos pontos de cada afirmação; b) na sequência, fez-se a somatória do total de pontos válidos para cada assertiva, levando-se em consideração as respostas válidas, e multiplicando-se pelo maior valor possível, no caso 6; c) calculou-se o ponto médio, dividindo-se o total de pontos possível por 2. Os *softwares* utilizados para a análise foram o SPSS® Versão 15 (*Statistical Package For The Social Sciences*) e o *Microsoft Excel*® 2003, que possibilitam a realização de cálculos estatísticos complexos e a visualização de resultados de forma rápida, propiciando uma apresentação e uma interpretação sucinta dos resultados obtidos (SILVER<sup>132</sup> *apud* TAMASHIRO *et al.*, 2006). Não foi utilizada

<sup>132</sup> SILVER, M. *Estatística para Administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

---

nenhuma prova estatística, paramétrica ou não paramétrica, para validação do questionário ou para a análise dos dados.

Em seguida os dados foram transformados em tabelas e gráficos para melhor compreensão dos mesmos, tornando mais eficiente a comunicação de assuntos complexos (HAIR Jr. *et al.*, 2005). Para uma análise mais geral, optou-se pelo uso de gráficos de linha, que envolve a apresentação e comparação de diversas variáveis e sua evolução ao longo do tempo, ou a comparação dos resultados simultâneos de duas diferentes variáveis (MATTAR, 1996).

Para a discussão de itens cujos pontos estivessem pouco acima, ou abaixo do ponto médio determinado para análise, usou-se histogramas, ou gráficos de barras, onde a cada barra desenhada é associada uma variável, e ao seu comprimento, outra variável que se deseja relacionar associada a uma curva normal. Os histogramas prestam-se a um grande número de formas de apresentações de resultados, podendo ser utilizados para apresentar os resultados de uma só variável, em determinado instante do tempo, como podem apresentar os resultados de diversas variáveis, em diversos momentos do tempo (MATTAR, 1996). O acréscimo de uma curva normal, que é sobreposta ao histograma, visa facilitar a comparação entre a distribuição real com a distribuição normal (HAIR Jr. *et al.*, 2005).

Em seguida os resultados encontrados foram analisados, de forma a estabelecer relações com a base teórica empregada e os objetivos propostos nesta pesquisa. Essa análise será o tópico a ser abordado no capítulo 4, que trata a análise e interpretação dos dados.

## 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 4.1. Caracterização dos Respondentes

A identificação do perfil dos alunos é grande importância para as IES, pois os resultados “podem servir como instrumento para melhoria e desenvolvimento do curso” (WITTE, 2006, p.70). Com isso, as instituições podem adaptar seu currículo para fazer frente às mudanças na sociedade (ANDRADE e AMBONI, 2002).

#### 4.1.1. Sexo, Idade e Estado Civil

Em relação ao sexo, 36% dos respondentes, correspondendo a 229 alunos, são do sexo masculino, e 63% (ou 398 respondentes) são do sexo feminino. Houve dois questionários (0,3% dos respondentes) que não foram preenchidos neste item. A participação feminina na amostra de respondentes mostra a crescente participação da mulher no ensino superior (RISTOFF, 2006).

Segundo dados do MEC/INEP/DEED (2008), das 5.080.056 matrículas em cursos de graduação presenciais feitas e 2008 em todo o Brasil, 55% foram de mulheres (2.772.828) e 45% foram de homens (2.307.228). No Estado de São Paulo repete-se o mesmo quadro, com 53% (737.824) das matrículas feitas por mulheres e 47% (661.226) feitas por homens. Na educação profissional, a matrícula feita por mulheres em 2005, na área profissional de Gestão, foi de 64% (65.313), em um universo de 102.408 matrículas no total (MEC/INEP/DEED, 2005). Em termos de Brasil, a parcela feminina é menos expressiva, com 50% das matrículas (355.860) em um total de 707.263 alunos ingressantes. Em termos de concluintes no ensino superior de ciências sociais, negócios e direito, 55% foram do sexo feminino (164.936), em um universo de 301.173 alunos (MEC/INEP/DEED, 2007). No Brasil, em 2007, a parcela de concluintes do sexo feminino foi de 60% (452.295) em um total de 756.799 estudantes (MEC/INEP/DEED, 2007).

Em termos de mercado de trabalho

assim como os homens, a atividade das mulheres aumenta entre os que têm mais de 8 anos de estudo (que corresponde à escolaridade obrigatória do primeiro grau), mas são aquelas que têm nível superior de ensino (15 anos ou mais) as mais ativas, com uma taxa de 82% em 2007, bastante superior à taxa de atividade feminina geral (cerca de 50%). Na fatia formalizada do mercado de trabalho, em que, em princípio se encontram os melhores empregos, a exigência por maiores níveis de escolaridade parece incidir mais sobre as mulheres do que sobre os homens: em 2007, 63% dos postos de trabalho ocupados por

mulheres requeriam nível de instrução médio e superior, mas a proporção de empregos masculinos que exigiam esses mesmos níveis era bastante inferior (44%). (FCC, s.d)

De acordo com Ristoff (2006), isso é um reflexo positivo da expansão da educação preconizada no Plano Nacional da Educação (PNE) visando a democratização do acesso ao ensino superior. Porém o mesmo autor alerta quanto ao fato de estudantes do sexo masculino estarem deixando a escola antes do tempo, com o objetivo de contribuir para o sustento da família. Isso explicaria o decréscimo de alunos ingressantes e concluintes do sexo masculino.

Quanto à idade, observa-se na TABELA 8, que a maior parte dos pesquisados tem até 25 anos (43%), seguidos por 30% com idade entre 26 a 30 anos, 16 % com idade entre 31 e 35 anos, 6% com idade entre 36 e 40 anos, 3% estão na faixa de idade entre 41 e 45 anos e 2% estão na faixa de 46 anos ou mais. Houve um questionário não respondido nesse item.

Modalidade	Frequência	Percentual
até 25 anos	271	43,08%
de 26 a 30 anos	189	30,05%
de 31 a 35 anos	103	16,38%
de 36 a 40 anos	36	5,72%
de 41 a 45 anos	16	2,54%
46 anos ou mais	13	2,07%
Não Responderam	1	0,16%
<b>TOTAL</b>	<b>629</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 8 – Idade dos respondentes**

Há uma grande participação dos alunos jovens, na faixa etária considerada correta para ingresso no ensino superior (18 a 25 anos). A parcela de respondentes na faixa etária que vai dos 26 até os 35 anos (46%) predomina. De acordo com Schwartzman e Schwartzman (2002) isso decorre do fato da renda familiar desses indivíduos sistematicamente diminuir à medida que ficam mais velhos, bem como para as mulheres, fazendo com que os mesmos sejam os estudantes preferenciais do setor privado. A predominância de cursos noturnos, em especial na área de ciências sociais aplicadas, visa atender esse público.

Também são classificados como estudantes não-tradicionais (Ely<sup>133</sup> *apud* Alfinito e Torres, 2008), por tratarem-se de estudantes mais velhos, com mais de 25 anos, que mantêm responsabilidades da vida adulta, como emprego, família e compromissos financeiros (SENER e SENER<sup>134</sup> *apud* ALFINITO e TORRES, 2008). Costumam também passar vários anos sem estudar até o ingresso em uma IES.

Quanto ao estado civil dos estudantes, verifica-se que 420 alunos (66,77%) são solteiros, 26,87% (ou 169 respondentes) são casados, 39 alunos ou 6,20% são separados, desquitados ou divorciados e 0,16% (ou 1 respondente) é viúvo. A questão aberta referente a outros estados civis não foi preenchida pelos respondentes da amostra.

#### 4.1.2. Grau de instrução dos Pais

Quanto à formação paterna, a pesquisa constatou que 73% dos pais possuíam o ensino fundamental e o ensino médio; 24% possuem o ensino superior e 2% são pós-graduados e 1% não tiveram respostas dos pesquisados (TABELA 9).

Modalidade	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental	280	44,52%
Ensino Médio	178	28,30%
Ensino Superior	152	24,17%
Pós-Graduação	10	1,59%
Não Responderam	9	1,42%
TOTAL	629	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 9 – Grau de instrução paterna**

Em relação ao grau de instrução materno, 90% possuem o ensino fundamental; e ensino médio; 8% têm o ensino superior e 1% possuem pós-graduação. Essa questão não foi respondida em 1% dos questionários (TABELA 10).

<sup>133</sup> ELLY, E.E. The **Non-Traditional Student**. Anais da 77<sup>th</sup> American Association of Community Colleges Annual Conference, Anaheim, Califórnia, EUA, 1977.

<sup>134</sup> SENTER, M. S.; SENTER, R. Jr. A Comparative Study of Tradicional and Nontradicional Students Identities and Needs. **NASPA Journal**, 35 (4), pp.270-280, 1998.

Modalidade	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental	323	51,35%
Ensino Médio	240	38,16%
Ensino Superior	51	8,11%
Pós-Graduação	7	1,11%
Não Responderam	8	1,27%
<b>TOTAL</b>	<b>629</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 10 – Grau de instrução materna**

Ao se agrupar os resultados referentes tanto ao ensino fundamental quanto do ensino médio para ambos os pais, e se fazendo uma média aritmética simples, têm-se que 82% dos mesmos não possuem ensino superior. Isso caracteriza a amostra como sendo predominantemente formada por estudantes de 1ª geração, que são aqueles que quebraram a tradição familiar de baixa escolaridade e são os primeiros a ingressar em um curso superior (ALFINITO e TORRES, 2008). O acesso desses estudantes, por sua vez, está relacionado à política de incentivo à universalização do ensino superior no país iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 (MATHIAS, s.d.).

#### 4.1.3. Setor de Atuação Profissional

Em relação ao setor de atuação profissional, 10% dos respondentes atuam na indústria; 28 trabalham no comércio; 57% no setor terciário e 3% operam com ensino. Não foram respondidos nesse item 3% dos questionários (TABELA 11).

Modalidade	Frequência	Percentual
Indústria	65	10,33%
Comércio	173	27,50%
Serviços	358	56,92%
Ensino	16	2,54%
Não Responderam	17	2,71%
<b>TOTAL</b>	<b>629</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 11 – Setor de atividade dos respondentes**

A grande participação de estudantes tendo como atividade profissional uma ocupação no setor de serviços (englobando serviços e ensino), da ordem de 59%

reflete o que acontece no País. No Brasil, 69% do PIB nacional, em 2010, foi gerado pelo setor de serviços, que também responde por 66% dos empregos existentes (CIA, 2010). No Município de São Paulo, o setor de serviços, em 2007, foi responsável por 65% do PIB de R\$ 319.994,63 milhões, ou R\$ 207.996,51 milhões. (FUNDAÇÃO SEADE, 2010).

#### 4.1.4. Renda Familiar

Em relação à renda, a pesquisa coletou as seguintes informações (TABELA 12):

Modalidade	Frequência	Percentual
Até R\$ 510,00	3	0,48%
De R\$ 511,00 a R\$ 1.020,00	48	7,63%
De R\$ 1.021,00 a R\$ 1.530,00	78	12,40%
De R\$ 1.531,00 a R\$ 2.550,00	153	24,32%
De R\$ 2.551,00 a R\$ 5.100,00	210	33,39%
De R\$ 5.101,00 a R\$ 10.200,00	74	11,76%
Acima de R\$ 10.201,00	22	3,50%
Sem Rendimento	2	0,32%
Não Quero Responder	29	4,61%
Não Responderam	10	1,59%
<b>TOTAL</b>	<b>629</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 12 – Renda familiar**

Como pode ser constatado na TABELA 12, 45% dos alunos possuem renda familiar de até R\$ 2.550,00 (1 a 5 salários mínimos). Por outro lado, 33% dos estudantes declaram uma renda familiar entre 2.551,00 e R\$ 5.100,00 (a partir de 5 salários mínimos até 10 salários mínimos), e 15% possuem renda familiar superior a R\$ 5.100,00 (mais de 10 salários mínimos).

Dois questionários apresentaram a resposta sem rendimento (0,3%) e 2% dos respondentes, totalizando 10 questionários, não quiseram responder a essa questão. Torna-se necessário explicar que estatísticas do IBGE consideram as classes de rendas com base em salários-mínimos, não estabelecendo uma relação com as classes econômicas. O salário-mínimo de referência utilizado na pesquisa foi o de R\$ 510,00, em vigor desde 1º de janeiro de 2010. E considera-se, para fins de pesquisa, que a renda familiar descrita na amostragem caracteriza o universo de estudantes que compõem a IES em estudo.

#### 4.1.5. Período de Estudo no Curso

Em relação ao período de estudo em que estavam os respondentes, estes estavam concentrados no período noturno, compondo 88% da amostra, como pode ser visto no TABELA 13.

Período	Total de Alunos Respondentes	% Sobre o Total
Matutino	74	11,76%
Noturno	555	88,24%
TOTAL	629	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 13 – Período do curso dos respondentes**

Do total de 5.080.056 alunos matriculados no Brasil em cursos presenciais em 2008, 3.179.613 estudantes ou 63% cursavam no período noturno. Apenas 37% dos estudantes, correspondendo a 1.900.443 matrículas, frequentavam cursos diurnos (MEC/INEP/DEED, 2008). Deve-se notar que essa predominância é ainda maior em escolas privadas. No Brasil, em 2008, das 3.806.091 matrículas em cursos de graduação presenciais em IES privadas (o que correspondia a 75% das matrículas realizadas no País), 2.698.829 ou 71%, foram no período noturno, e apenas 29%, ou 1.107.262 o foram em cursos ministrados durante o período diurno (MEC/INEP/DEED, 2008). No Estado de São Paulo, por sua vez, das 1.210.714 matrículas em IES privadas, 924.690 ou 76% foram realizadas em cursos a serem realizados no período noturno (MEC/INEP/DEED, 2008). Pode-se inferir que a participação de estudantes que cursam o período noturno, tanto de graduação de administração quanto em cursos de gestão, correspondendo a 88% da amostra, segue a tendência nacional e estadual.

E essa predominância dos estudantes no período noturno decorre, por sua vez, da possibilidade de exercerem atividade profissional remunerada no durante os anos de curso (Terribili Filho e Garcia, 2002).

#### 4.1.6. Participação dos Cursos na Amostra

Em relação aos cursos em que estavam os respondentes, estes estão distribuídos da seguinte forma, como pode ser visto na TABELA 14:

Curso	Total de Alunos Respondentes	% Sobre o Total
Administração (ADM)	221	35,14%
Formação Específica e, Recursos Humanos (FERH)	64	10,17%
Tecnologia em Comércio Exterior (TCE)	47	7,47%
Tecnologia em Gestão Financeira (TGF)	279	44,36%
Tecnologia em Gestão Logística (TGL)	18	2,86%
<b>TOTAL</b>	<b>629</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 14 – Participação dos cursos na amostra**

Em todo o País, o curso de Administração teve 714.489 matrículas, correspondendo a 83% das matrículas feitas em cursos de Gestão e Administração ficando para os cursos de formação específica, como as antigas habilitações (como Administração em Marketing e Administração em Comércio Exterior, entre outras) e para os cursos de gestão apenas 149.229 estudantes, ou 17% (MEC/INEP/DEED, 2008).

Na IES pesquisada, pode-se observar que 35% dos alunos respondentes cursavam o curso de graduação presencial em Administração e 65% dos estudantes da amostra, por sua vez, frequentavam cursos de Gestão. Explica-se a baixa participação do curso de Administração na amostra em virtude da mesma ser intencional, e pelo fato de possuírem menor número de turmas, quando comparado às existentes nos cursos de Gestão.

Deve-se ressaltar que a procura pelos cursos de Gestão deriva do medo de perda do emprego, ou de se ficar desatualizado, o que leva jovens e adultos a buscarem reciclagem nos bancos das faculdades (VIDAL, FILHO e MOURA, 2004), além de serem cursos mais “rápidos” por oferecerem um certificado em nível de ensino superior no prazo de dois anos. Não se deve esquecer que requerem também menos investimento, tanto em tempo quanto em dinheiro, para sua realização. Além disso, segundo Porto e Régner (2003) há uma tendência de fortalecimento nesses cursos, em função das transformações nos sistemas produtivos, da velocidade das transformações tecnológicas e da necessidade de haverem profissionais com conhecimentos básicos que possam ser constantemente reciclados. Quanto à distribuição dos respondentes, por curso e campos, esta é

mostrada na TABELA 15, onde também aparece seu percentual de participação na amostra.

Campus	Cursos	Número de Respondentes	% sobre o Total da Amostra
Oeste	Administração (ADM)	62	9,86%
	Formação Específica em Recursos Humanos	32	5,09%
	Tecnologia em Comércio Exterior (TCE)	47	7,47%
	Tecnologia em Gestão Financeira (TGF)	34	5,41%
TOTAL		175	27,83%
Centro	Administração (ADM)	70	11,13%
	Tecnologia em Gestão Financeira (TGF)	158	25,12%
TOTAL		228	36,25%
Norte	Administração (ADM)	89	14,15%
TOTAL		89	14,15%
Sul	Formação Específica de em Recursos Humanos (FERH)	32	5,09%
	Tecnologia em Gestão Financeira (TGF)	87	13,83%
	Tecnologia em Gestão Logística (TGL)	18	2,86%
TOTAL		137	21,78%
TOTAL GERAL		629	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 15 – Participação dos respondentes por curso e *campus* na amostragem**

#### 4.2. A Qualidade Percebida do Curso com Base nas Competências e Habilidades Necessárias para o Exercício Profissional dos Respondentes

Procede-se agora com a análise das assertivas que compõem a segunda parte do instrumento de pesquisa. Inicialmente, esta análise foi elaborada mediante o agrupamento das questões por grupo, seguida da utilização de tabelas de dados e de gráficos, para melhor esclarecimento.

A elaboração das tabelas mostradas a seguir foi feita da seguinte maneira: A coluna de RESPOSTAS VÁLIDAS mostra o número de respostas obtidas para cada item. A coluna SOMA, por sua vez, mostra a somatória dos pontos obtidos dos respondentes. A coluna TOTAL DE PONTOS é elaborada multiplicando-se o total de respostas válidas pelo valor máximo possível para o item, que é 6. Essa coluna corresponde ao que o MEC identifica com a máxima satisfação ou qualidade esperada do curso de Administração. A coluna PONTO MÉDIO é o resultado da coluna TOTAL DE PONTOS dividida por 2, correspondendo a 50% do máximo de

pontos possível. A coluna de percentual, por sua vez, é o resultado da divisão da pontuação da coluna SOMA referente às respostas assinaladas em cada assertiva com o TOTAL DE PONTOS válidos de cada assertiva e expressa em percentual.

Em relação aos resultados, se o percentual for de 100%, indica que os estudantes receberam todas as competências e habilidades exigidas pelo artigo 4º, da Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005. Se o resultado for abaixo de 50%, tem-se o não atendimento do que é esperado em cada afirmação. Caso o resultado seja de 50%, os estudantes recebem apenas metade do que é determinado pelo MEC. A diferença do quanto falta para 100% quantifica o não atendimento das exigências do MEC sob o ponto de vista discente.

Quanto aos gráficos, esses foram elaborados como gráficos de linha, de forma a propiciar uma melhor visualização dos resultados da pesquisa. Acrescentou-se para os resultados encontrados na coluna SOMA, TOTAL DE PONTOS e PONTO MÉDIO uma linha de tendência, pelo método da regressão linear simples.

Também foi utilizado para a análise das assertivas que tiveram resultado abaixo, na média ou um pouco acima desta, gráficos do tipo histograma, onde foi acrescentada uma curva normal, para facilitar a comparação da distribuição real com a curva normal. No canto direito, tanto superior quanto inferior, dependendo do histograma, são indicados a média, o desvio-padrão e o tamanho da amostra (HAIR Jr., *et al.*,2005).

#### **4.2.1. Tomada de Decisão**

O primeiro grupo de questões foi batizado de “Tomada de Decisão”. Esse grupo trata de

I. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão. (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

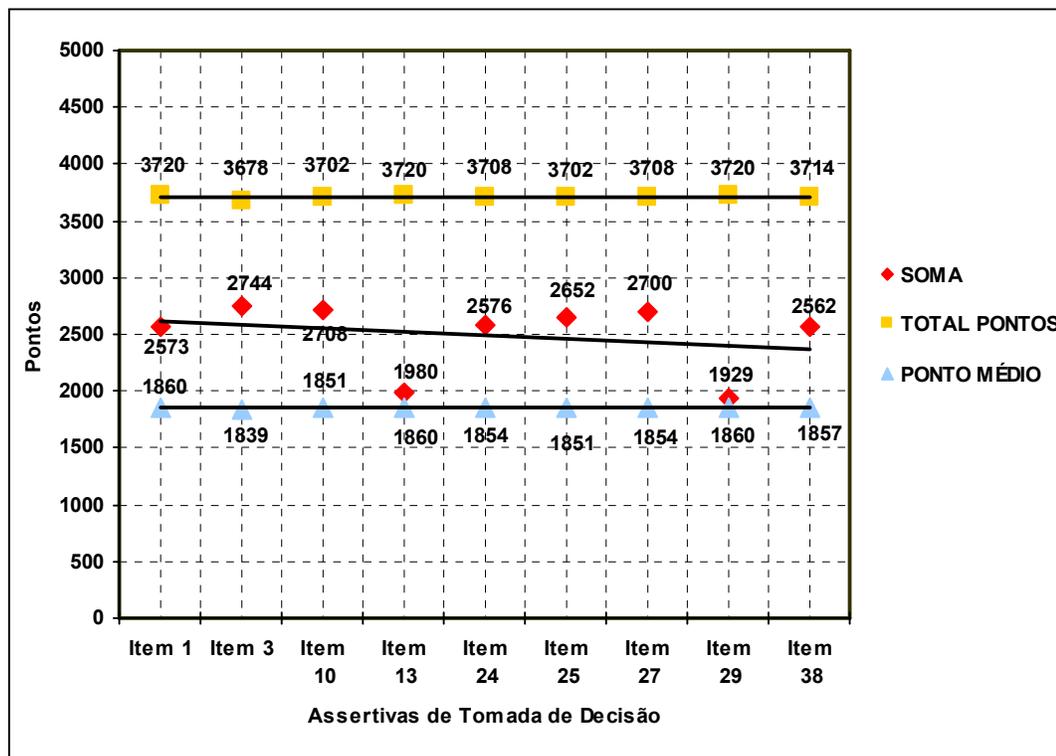
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 16.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
I1. Agir preventivamente atrasa a solução dos problemas do dia a dia.	620	2573	3720	1860	69%
I3. A tomada de decisão deve ser a mesma, independente da situação que se configura.	613	2744	3678	1839	75%
I10. Aprendi no meu curso a buscar aprimoramento contínuo para o processo produtivo das empresas.	617	2708	3702	1851	73%
I13. O importante é agir pensando nos resultados imediatos.	620	1980	3720	1860	53%
I24. Tudo o que eu aprendi no meu curso pode ser usado nas empresas.	618	2576	3708	1854	69%
I25. Aprendi no meu curso a fazer comparações e raciocinar para buscar soluções gerenciais.	617	2652	3702	1851	72%
I27. Antes de agir sempre procuro reconhecer que problema eu tenho.	618	2700	3708	1854	73%
I29. As decisões devem ser assumidas da mesma forma, independentemente do nível hierárquico.	620	1929	3720	1860	52%
I38. Com o meu curso ficou mais fácil identificar os problemas no meu dia a dia.	619	2562	3714	1857	69%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 16 – Tomada de decisão**

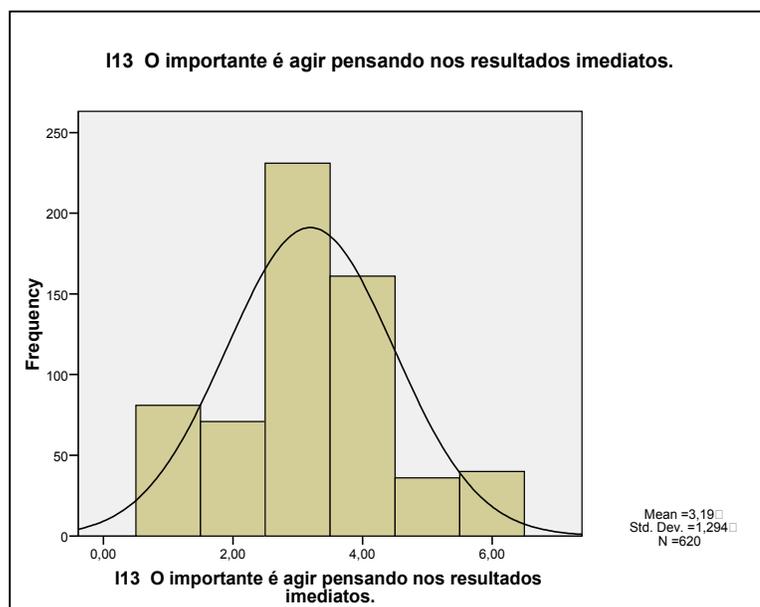
Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 1.



Fonte: Dados da pesquisa.

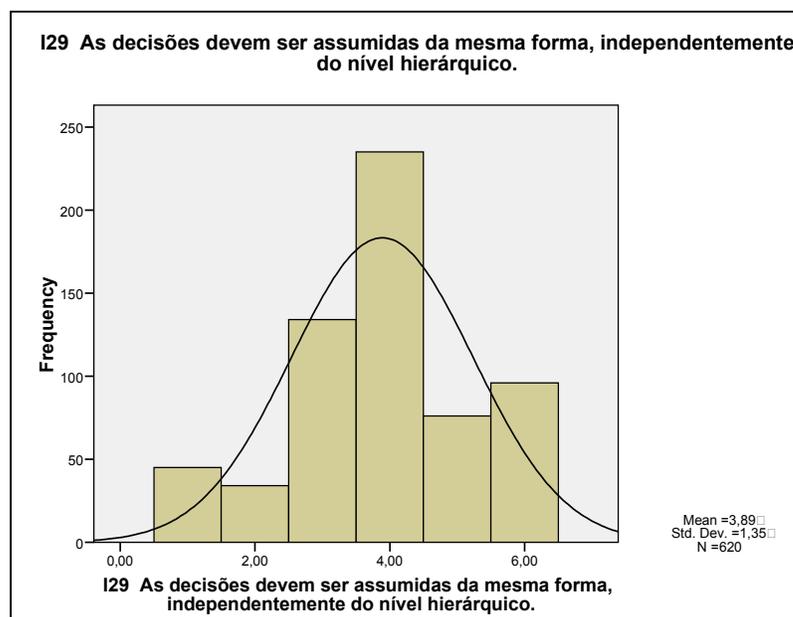
**Gráfico 1 – Tomada de decisão**

As assertivas relativas a esse grupo apresentam-se, no GRÁFICO 1, no ponto médio ou acima dele, como pode ser observado na TABELA 5. Porém, são necessários alguns esclarecimentos. Na afirmação 1, onde a pontuação foi invertida, por se tratar de uma afirmação redigida de forma negativa, seria de se esperar que a pontuação fosse mais baixa, ao invés de 69%. Pois, agir de forma a prevenir problemas está ligado à capacidade de pensar estrategicamente, que é um dos requisitos para a profissão do administrador, e também diminui os problemas do dia a dia. Também é o caso da afirmação 3, pois a tomada de decisão deve levar em consideração a situação que se configura, e não ser independente dela. Esperava-se para essa afirmação uma pontuação mais baixa, ao invés de 75%. Em relação aos itens 13 e 29, também afirmações redigidas de forma negativa, esperava-se como resultado, em relação ao item 13, uma pontuação mais baixa que 53%, e em relação à assertiva 29, uma pontuação mais alta do que a obtida (52%), sendo necessária uma análise mais detalhada. Para isso, será utilizado um histograma com curva normal para análise de ambas as questões, e que pode ser visualizado nos GRÁFICO 2 (Item 13) e GRÁFICO 3 (Item 29).



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 2 – Histograma com curva normal do item 13**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 3 – Histograma com curva normal do item 29**

Em relação ao item 13 (GRÁFICO 2), observa-se que o grau de concordância em relação à assertiva tende a predominar. Porém, o ideal é que esse resultado fosse mais baixo, pois leva à conclusão que falta aos estudantes o conhecimento sobre as funções de um administrador, visto que o mesmo não pode agir visando apenas resultados imediatos. O item 29 (GRÁFICO 3), por sua vez, refere-se à assertiva “as decisões devem ser assumidas da mesma forma, independente do nível hierárquico”. A pontuação das respostas (52%), também é um

valor que pode ser considerado baixo, e que deveria ser mais alto, e também revela a falta de conhecimento dos alunos em relação às funções do administrador. Em uma empresa, as decisões são tomadas dentro de níveis hierárquicos, do nível operacional até o nível estratégico, e dessa forma, possuem “pesos” diferentes, pois impactam a organização de forma diferente. Porém, é função do administrador assumir a responsabilidade pelas decisões que toma, pois elas sempre trazem algum resultado, benéfico ou não, para a organização, independente do cargo que ocupe.

#### 4.2.2. Expressão e Comunicação

O segundo grupo de questões foi batizado de “Expressão e Comunicação”, e trata de

II. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

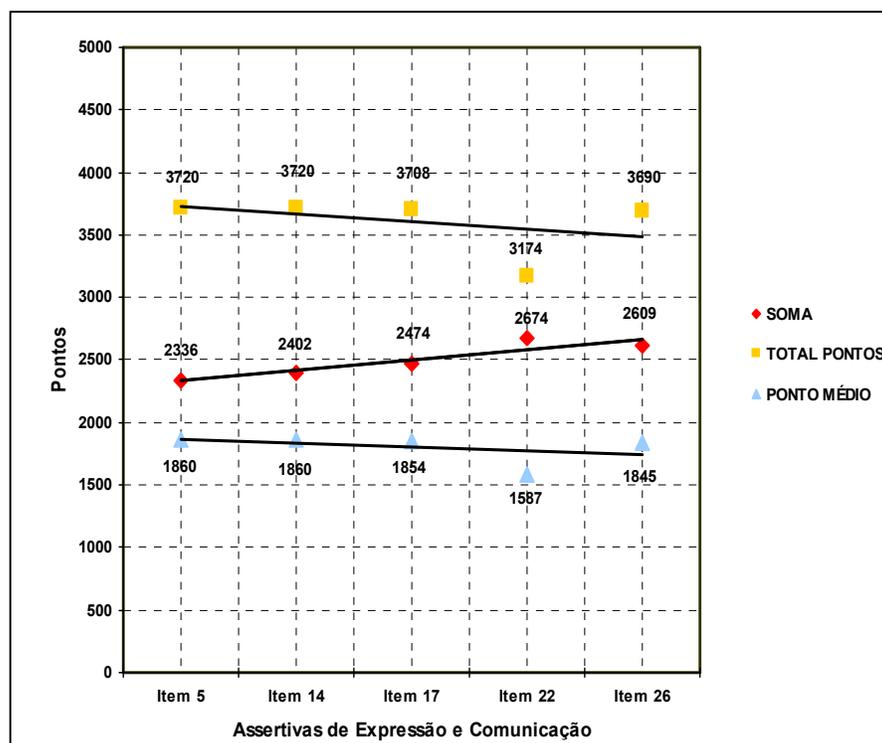
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 17.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
I5. Os conceitos aprendidos não contribuíram muito na comunicação entre grupos e pessoas.	620	2336	3720	1860	63%
I14. Tudo que aprendo procuro generalizar para poder usar quando preciso.	620	2402	3720	1860	65%
I17. Aprendi a explorar melhor o processo de negociação.	618	2474	3708	1854	67%
I22. Meu curso possibilitou a utilização dos conceitos no meu dia a dia.	619	2674	3174	1587	84%
I26. Os conceitos aprendidos ficaram mais claros quando os utilizei em meu trabalho.	615	2609	3690	1845	71%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 17 – Expressão e comunicação**

Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 4.



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 4 – Expressão e comunicação**

As assertivas relativas a esse grupo apresentam-se, no GRÁFICO 4, acima do ponto médio. Como pode ser observado na TABELA 17, há uma significativa tendência dos alunos de usarem o aprendizado fornecido pela IES, apesar dos estudantes sugerirem que os conceitos aprendidos não contribuem na melhoria da comunicação entre grupos e pessoas. Esse aspecto da comunicação (interpessoal e intergrupal) precisa ser melhorado pela IES nos cursos oferecidos.

#### 4.2.3. Atuação Responsável

O terceiro grupo de questões foi batizado de “Atuação Responsável”, que trata de

III. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

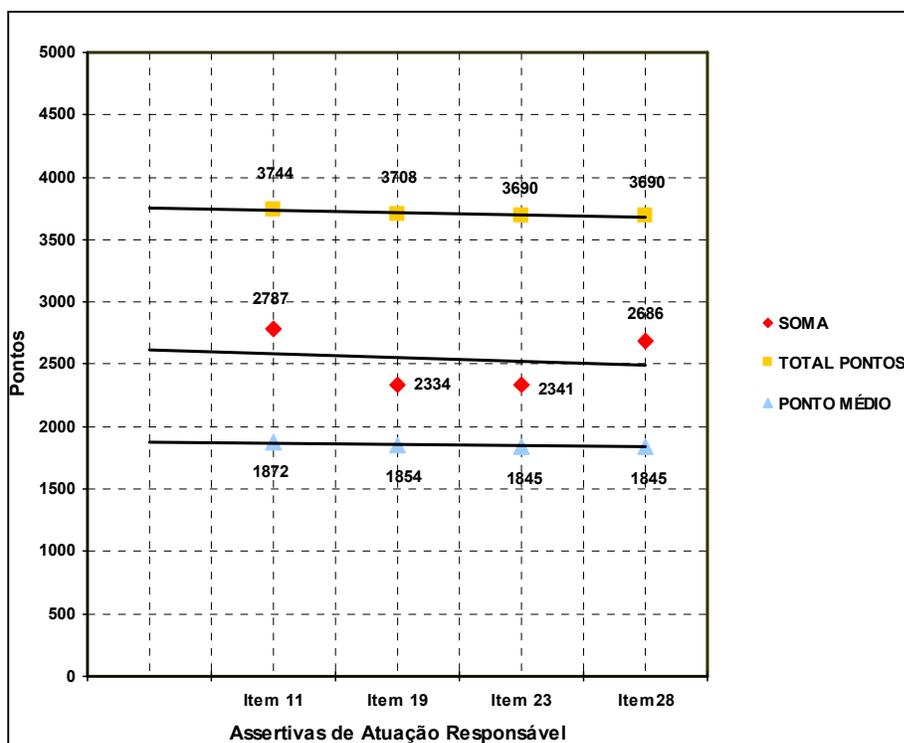
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 18.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
I11 Ser mais crítico contribuiu para melhorar a qualidade de minhas decisões.	624	2787	3744	1872	74%
III19 Aprendi a entender quais são os limites de atuação do cargo que eu ocupo.	618	2334	3708	1854	63%
III23 Meu curso possibilitou a necessidade de ter controle absoluto das situações empresariais.	615	2341	3690	1845	63%
III28 Aprendi a ser mais questionador ao realizar meu trabalho.	615	2686	3690	1845	73%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 18 – Atuação responsável**

Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 5.



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 5 – Atuação responsável**

As assertivas relativas a esse grupo revelam, através da somatória dos pontos obtidos, que estão acima do ponto médio, como pode ser visto no GRÁFICO 5. A máxima pontuação obtida foi referente à questão 11 (74%) e a mínima pontuação obtida foi a conseguida pelas questões 19 e 23 (ambas com 63%). As

questões 11 e 28 indicam uma tendência ao pensamento reflexivo, o que é uma posição positiva, pois melhora o processo decisório. As questões 19 e 23, por sua vez, tratam do conhecimento dos limites do cargo e do controle sobre situações na vida profissional. Essas dimensões precisam ser melhoradas, apesar de ficarem acima da média de pontos.

#### 4.2.4. Raciocínio

O quarto grupo de questões foi batizado de “Raciocínio”. Esse grupo trata de

IV. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem como assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

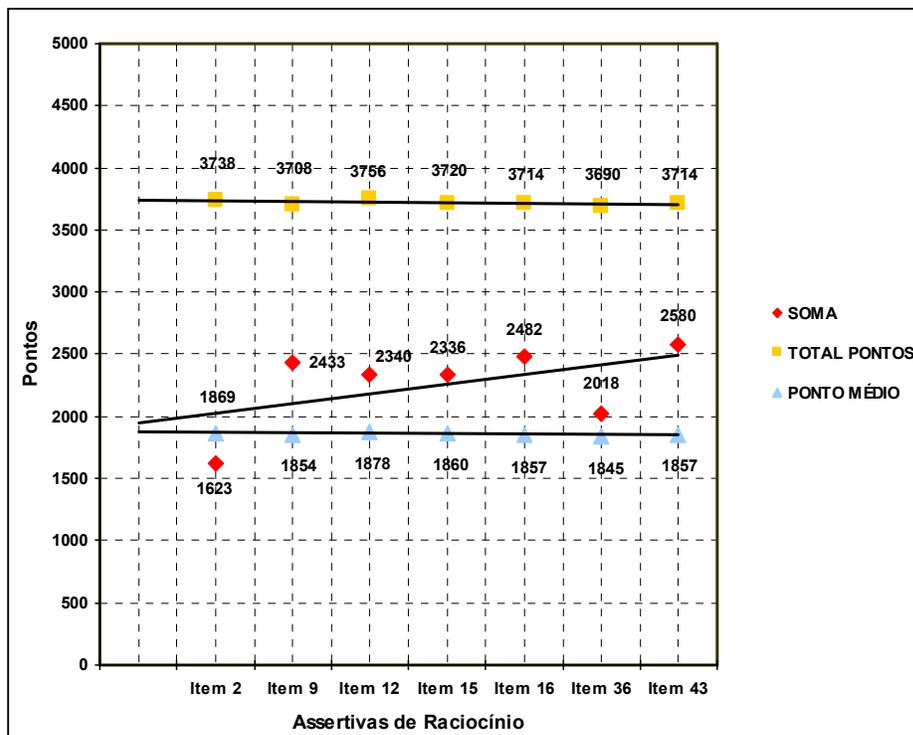
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 19.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
IV2. É impossível ao líder ser criativo para adaptar-se às diferentes situações.	623	1623	3738	1869	43%
IV9. O aspecto mais importante do processo de gestão é a identificação das causas dos fenômenos administrativos.	618	2433	3708	1854	66%
IV12. O ponto central do meu curso foi o desenvolvimento do raciocínio analítico.	626	2340	3756	1878	62%
IV15. O meu curso me ensinou a ser criativo para exercer a profissão de administrador.	620	2336	3720	1860	63%
IV16. Com o meu curso aprendi a buscar soluções que agradam às duas partes envolvidas em uma transação.	619	2482	3714	1857	67%
IV36. Os líderes precisam ser mais intuitivos do que racionais para obter sucesso.	615	2018	3690	1845	55%
IV43. Saber matematizar os aspectos administrativos é fundamental para uma boa gestão.	619	2580	3714	1857	69%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 19 – Raciocínio**

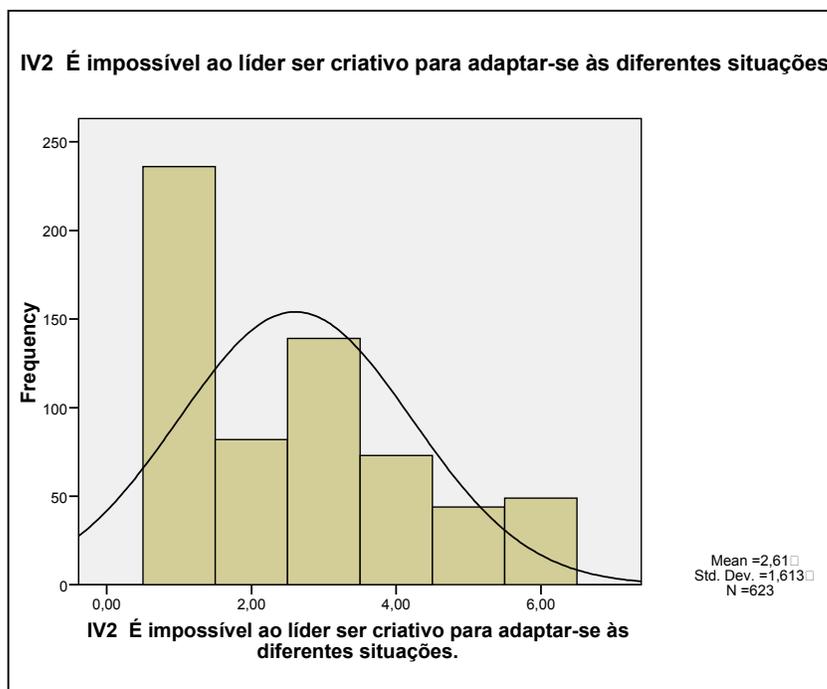
Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 6.



Fonte: Dados da pesquisa.

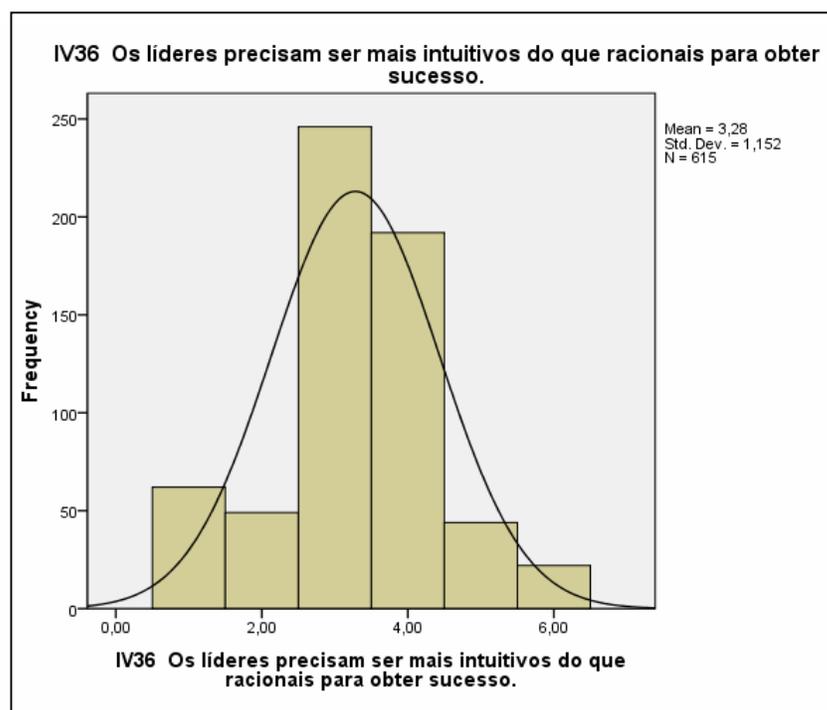
**Gráfico 6 – Raciocínio**

As assertivas relativas a esse grupo, em sua maioria, apresentam-se, no GRÁFICO 6, no ponto médio ou acima dele. Em duas delas, os itens 2 e 36, a pontuação ou foi abaixo da média, como no caso do item 2 (43%), ou ligeiramente acima da média, caso do item 36 (55%), sendo necessária uma análise mais detalhada. Para isso, será utilizado o histograma com curva normal para análise de ambas as questões e que podem ser visualizados nos GRÁFICO 7 (Item 2) e GRÁFICO 8 (Item 36).



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 7 – Histograma com curva normal do item 2**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 8 – Histograma com curva normal do item 36**

As assertivas de número 2 e 36 são itens redigidos de forma negativa, e que tiveram suas pontuações invertidas para fins de análise. No item 2 (GRÁFICO 7) a porcentagem de 43% indica que os respondentes concordam com a afirmativa de

que “é impossível ao líder ser criativo para adaptar-se às diferentes situações”. Porém, essa pontuação deveria ser mais baixa. O item 36 (GRÁFICO 8), por sua vez, refere-se à assertiva “os líderes precisam ser mais intuitivos do que racionais para obter sucesso”. A porcentagem de pontos encontrada (55%) indica uma tendência dos respondentes a concordar com a afirmação. Pode-se concluir que, tanto para a criatividade, quanto para o papel da intuição para o líder, os respondentes ficaram abaixo da média ou muito próximo dela, revelando que a dimensão humana é, em parte, abafada pela postura mais racional.

#### 4.2.5. Iniciativa

O quinto grupo de questões foi batizado de “Iniciativa”, trata de

V. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

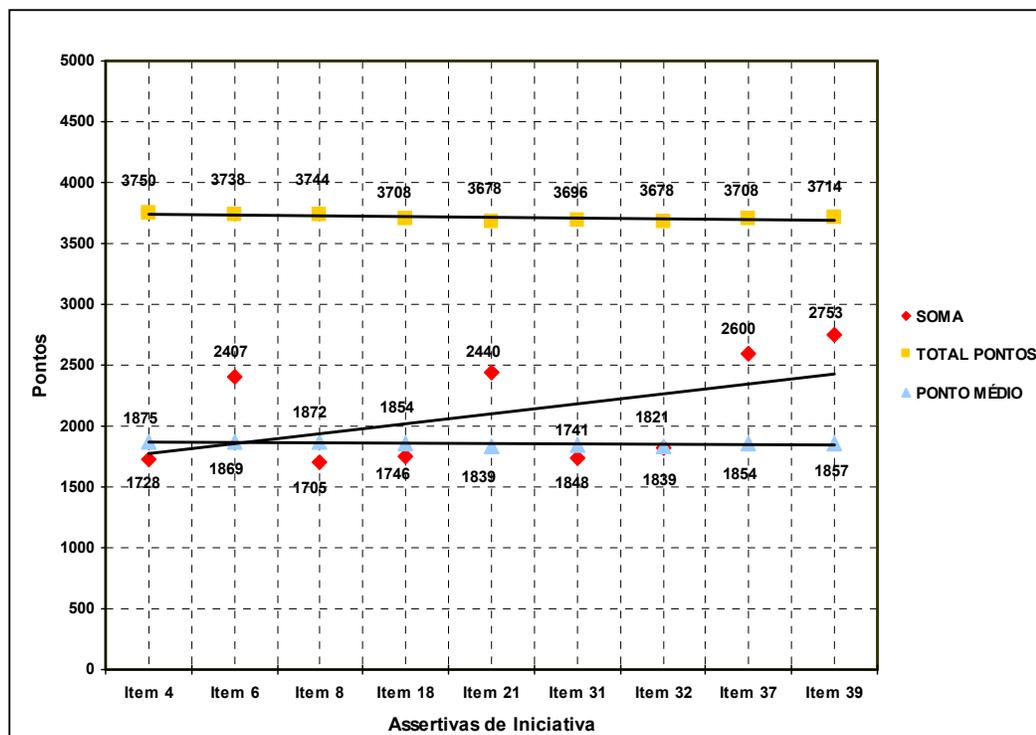
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 20.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
V4 Meu curso não me deu bases para ser criativo.	625	1728	3750	1875	46%
V6 Cada empresa deve ter sua própria ética.	623	2407	3738	1869	64%
V8 Meu curso não me deu bases para ser determinado e focado em resultados.	624	1705	3744	1872	46%
V18 Meu curso não me deu bases para ter pró-atividade.	618	1746	3708	1854	47%
V21 Deve-se produzir produtos com a melhor qualidade possível, independentemente das exigências do mercado.	613	2440	3678	1839	66%
V31 Há muitas situações em gestão que não se pode ser ético.	616	1741	3696	1848	47%
V32 Meu curso não me deu bases para entender que os fenômenos administrativos dependem de vontade política.	613	1821	3678	1839	50%
V37 O líder sempre deve aceitar as novidades no campo da administração.	618	2600	3708	1854	70%
V39 Desenvolvi com meu curso a vontade de aprender continuamente.	619	2753	3714	1857	74%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 20 – Iniciativa**

Em seguida, para melhor avaliação, os resultados foram dispostos no GRÁFICO 9.

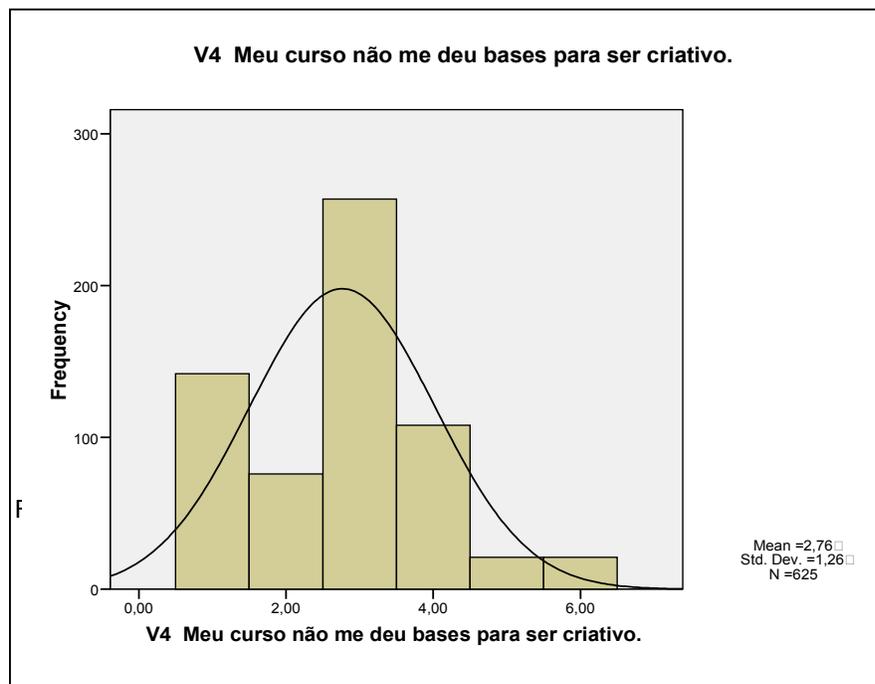


Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 9 – Iniciativa**

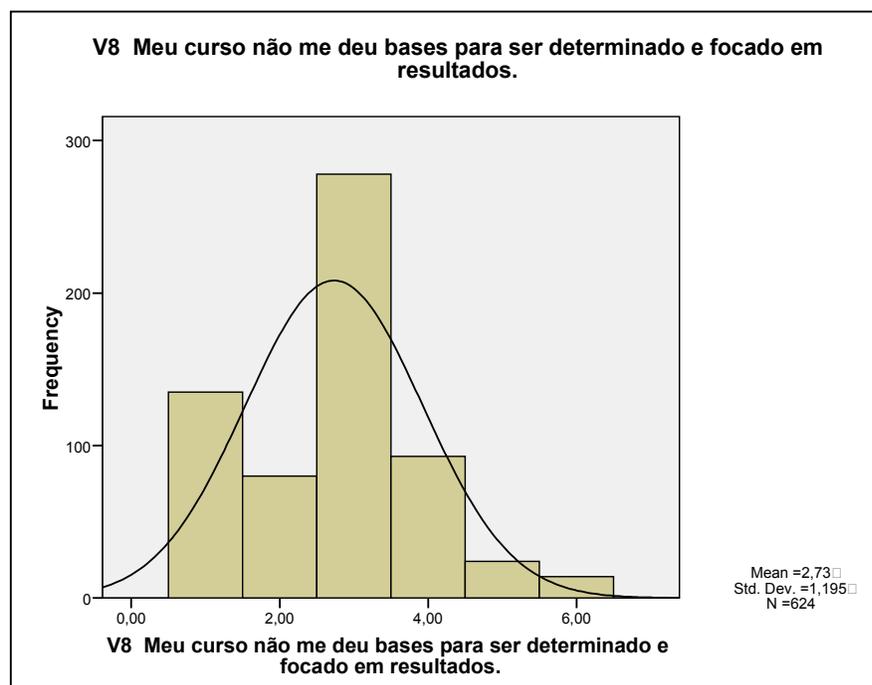
O grupo de itens nomeado “Iniciativa” é composto por nove assertivas. Destas, quatro possuem pontuação acima da média, que são os itens 6, 21, 37 e 39 (64%, 66%, 70% e 74%, respectivamente), uma (item 32) tem desempenho mediano e quatro (itens 4, 8, 18 e 31, com respectivamente 46%, 46%, 47% e 47%).

As quatro assertivas que têm desempenho abaixo da média - itens 4 (46%), 8 (46%), 18 (47%), 31 (47%) – e a afirmação 32, que está na média (50%), serão analisadas mais detalhadamente, com a utilização de histogramas com curva normal, e que podem ser visualizados nos GRÁFICO 10 (Item 4), GRÁFICO 11 (Item 8), GRÁFICO 12 (item 18), GRÁFICO 13 (item 31) e GRÁFICO 14 (item 32).



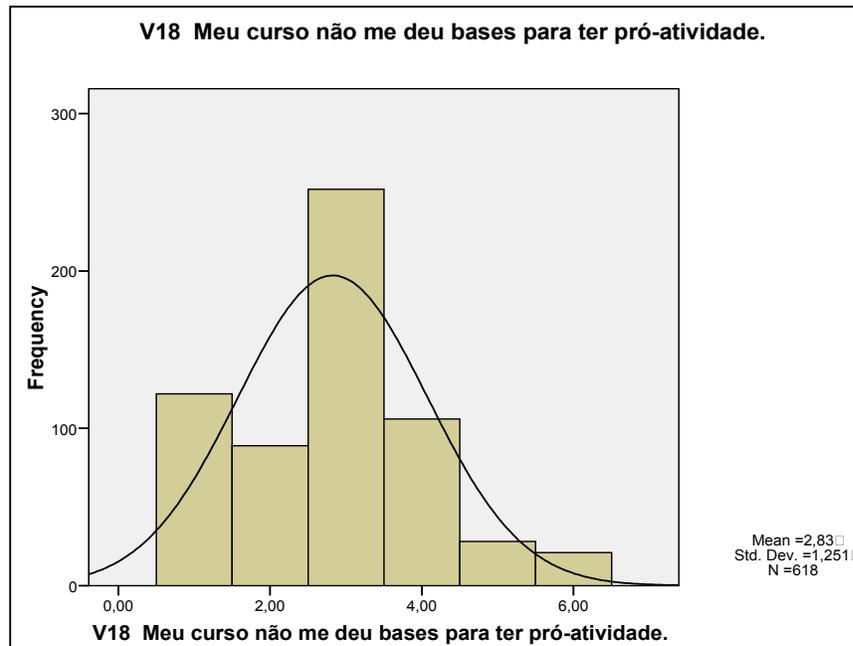
Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 10 – Histograma com curva normal do item 4**



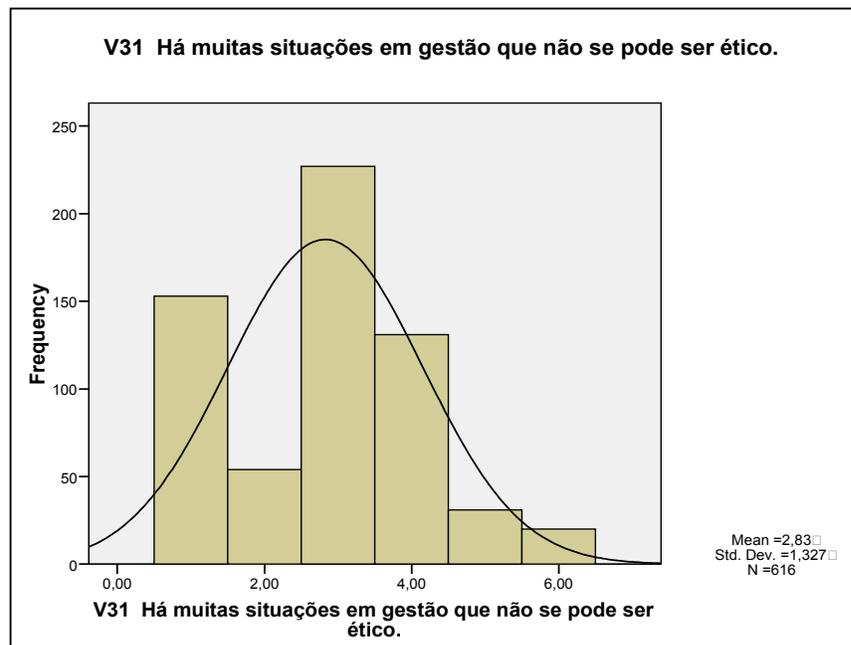
Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 11 – Histograma com curva normal do item 8**



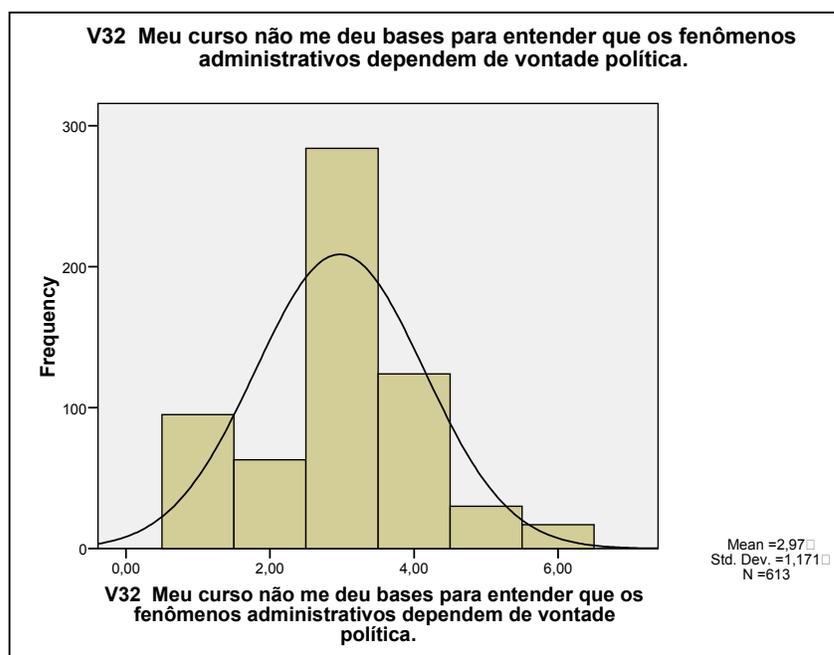
Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 12 – Histograma com curva normal do item 18**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 13 – Histograma com curva normal do item 31**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 14 – Histograma com curva normal do item 32**

As assertivas de números 4, 8, 18 e 32 são itens redigidos de forma negativa, e que tiveram suas pontuações invertidas para fins de análise. O único item redigido de forma positiva foi a assertiva de número 31. No item 4 (GRÁFICO 10) pode-se notar uma tendência dos respondentes a discordar da afirmativa, pois a porcentagem de pontos obtida ficou em 46%. O item 8 (GRÁFICO 11), por sua vez, refere-se à assertiva “meu curso não me deu bases para ser determinado e focado em resultados”. O percentual de respostas (54%) mostra uma discordância dessa assertiva. Em relação à afirmativa “meu curso não me deu bases para ter pró-atividade”, de número 18 (GRÁFICO 12), também existe discordância, pois o percentual dos pontos obtidos foi de 47%. Para esses três itens era esperado que a discordância fosse ainda maior do que a efetivamente observada.

O item 31 (GRÁFICO 13), “há muitas situações em gestão que não se pode ser ético”, apresentou uma pontuação que resultou em 47%. Essa pontuação deveria ter sido mais baixa. O mesmo acontece que a assertiva de item 6, com pontuação de 64%. A análise de ambas as assertivas mostra que os alunos acreditam que, às vezes, os negócios não devem ser éticos. Quanto à assertiva 32 (GRÁFICO 14), “meu curso não me deu bases para entender que os fenômenos administrativos dependem de vontade política”, a porcentagem obtida foi de 50%. Também deveria ter uma pontuação menor do que a levantada na pesquisa e revela

uma falta de visão para com o papel do administrador, pois a política é uma variável importante nessa profissão.

No geral, os itens 4, 8 e 18 indicam que o curso poderia ser melhorado para aumentar o desenvolvimento dos discentes tanto em termos profissionais quanto humanos. Por outro lado, as questões 6 e 31, cujo mote é a ética (tanto pessoal quanto empresarial), demonstram que a idéia de ética não é tão clara nos estudantes, pois fica próximo dos 50%. Quanto às assertivas 37 e 39, as pontuações obtidas indicam um aspecto positivo quanto à formação, com aceitação de novidades (70% dos pontos possíveis) e no estímulo à vontade de aprender continuamente (74%). A afirmativa 21 que também é uma assertiva elaborada de forma negativa, demonstra que os estudantes entendem que, no mercado, a qualidade na elaboração dos produtos é sempre importante, mas sua pontuação deveria ser mais alta do que o resultado de 66%.

#### 4.2.6. Adaptabilidade

O sexto grupo de questões foi nomeado de “Adaptabilidade”, que objetiva

VI. Desenvolver a capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações. Desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

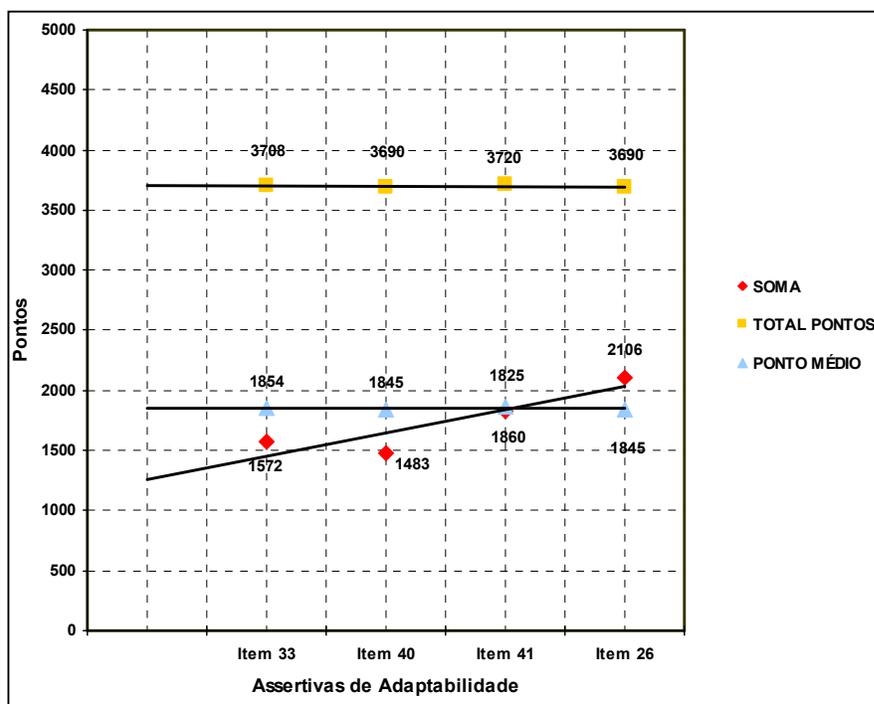
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 21.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
VI33 É impossível usar o que aprendi no meu dia a dia.	618	1572	3708	1854	42%
VI40 Com o passar do tempo percebi que é necessário mudar nossa concepção frente aos novos conhecimentos.	615	1483	3690	1845	40%
VI41 É muito difícil usar o conhecimento aprendido para o campo profissional.	620	1825	3720	1860	49%
VI26 Os conceitos aprendidos ficaram mais claros quando os utilizei em meu trabalho.	615	2106	3690	1845	57%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 21 – Adaptabilidade**

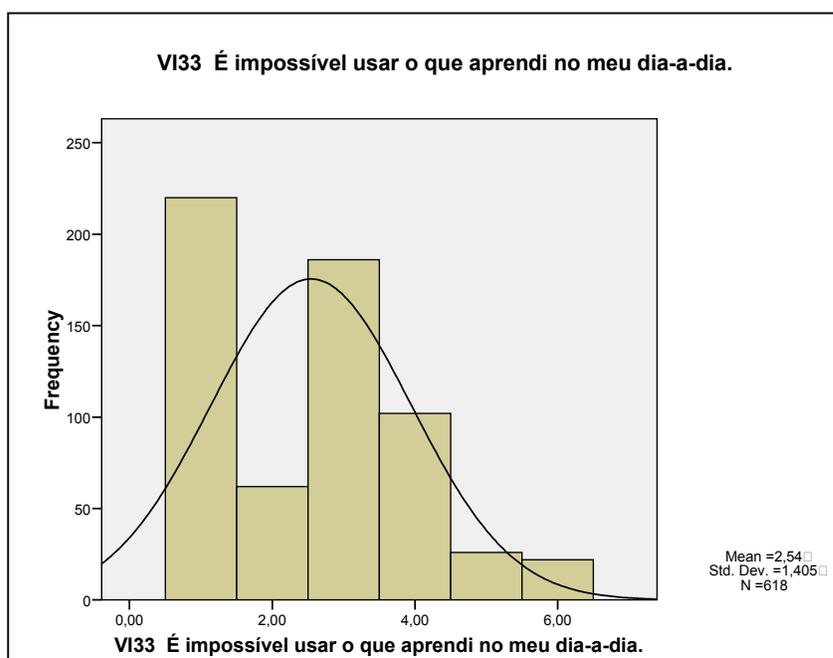
Para melhor visualização, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 15.



Fonte: Dados da pesquisa.

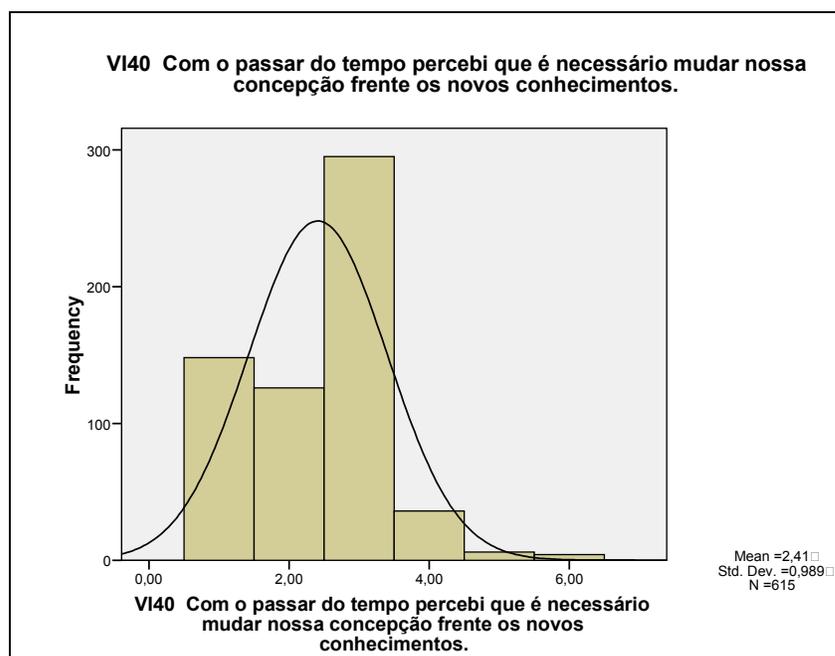
**Gráfico 15 – Adaptabilidade**

O grupo de itens nomeado “Adaptabilidade” é composto por quatro afirmações, sendo que os itens abaixo da média (assertivas 33, 40 e 41), serão objetos de uma análise mais detalhada. Para isso, será utilizado o histograma com curva normal para análise das questões e que podem ser visualizados nos GRÁFICOS 16 (Item 33), 17 (Item 40) e 18 (item 41).



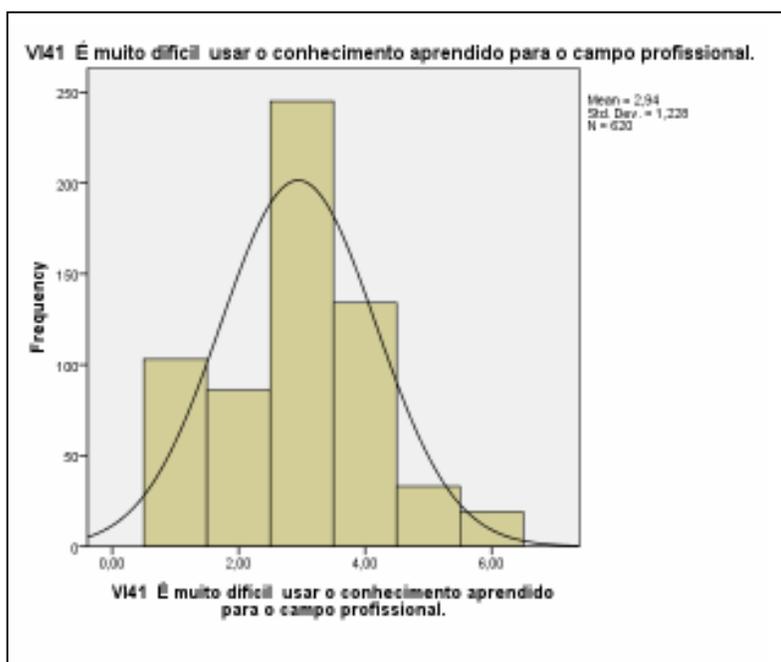
Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 16 – Histograma com curva normal do item 33**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 17 – Histograma com curva normal do item 40**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 18 – Histograma com Curva Normal do Item 41**

As assertivas de números 33 e 41 foram redigidas de forma negativa, e tiveram suas pontuações invertidas para fins de análise. O único item redigido de forma positiva foi a assertiva de número 40. Nos itens 33 e 41 (GRÁFICO 16 e GRÁFICO 18) pode-se notar, através das pontuações obtidas, discordância quanto às afirmações. Porém, ambas as pontuações deveriam ser mais baixas do que se apresentam. Pode-se inferir que os alunos procuram utilizar os conhecimentos aprendidos no ambiente de trabalho, apesar das pontuações mostrarem que é possível que uma parcela dos estudantes tenha dificuldades nessa aplicação. Em relação ao item 26, a porcentagem de 57% indica uma tendência dos respondentes a concordar que a aplicação dos conceitos melhorou sua compreensão acerca dos mesmos.

Por sua vez, o item 40 (GRÁFICO 17), que refere-se à assertiva “com o passar do tempo percebi que é necessário mudar nossa concepção frente a novos conhecimentos”, mostra que a tendência é de discordância, com percentual de 40%. Esperava-se uma pontuação mais alta para essa afirmação. Isso demonstra uma falta de visão em relação aos papéis do administrador, que necessita possuir abertura a mudanças, para melhor desempenho de suas funções. Pode-se inferir

que a IES não está, nesse quesito, cumprindo seu papel de formar profissionais abertos e capazes de adaptação frente a novos conhecimentos.

#### 4.2.7. Projetos

O sétimo grupo de questões foi nomeado de “Projetos”, que busca

VII. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

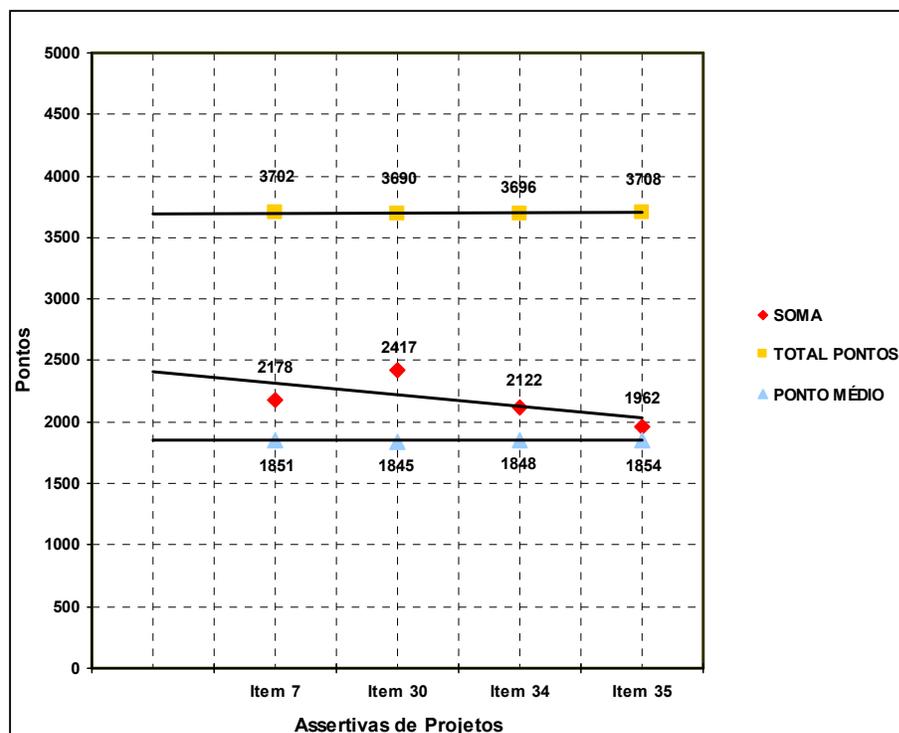
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 22.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
VII7. Elaborar relatórios é uma coisa que aprendi.	617	2178	3702	1851	59%
VII30. Desenvolvi a capacidade de implementar planos.	615	2417	3690	1845	66%
VII34. Meu curso deu uma grande ênfase em gestão de projetos.	616	2122	3696	1848	57%
VII35. A maioria dos projetos que as empresas criam não se concretiza.	618	1962	3708	1854	53%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 22 – Projetos**

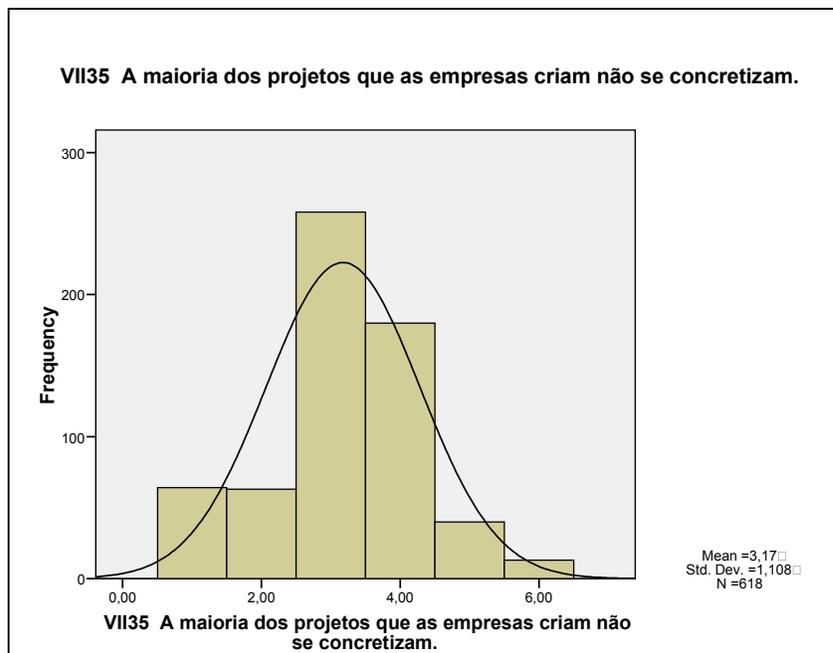
Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 19.



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 19 – Projetos**

As assertivas desse grupo apresentam-se, no GRÁFICO 19, no ponto médio ou acima dele. Porém, os resultados poderiam ser melhores em todos os itens. A afirmação 35 está apenas um pouco acima da média, e por isso, será utilizado um histograma com curva normal para análise da questão (GRÁFICO 20).



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 20 – Histograma com curva normal do item 35**

O item 35 refere-se à assertiva “a maioria dos projetos que as empresas criam não se concretiza”, que foi redigida de forma negativa e teve sua pontuação invertida para fins de pesquisa. A pontuação referente às respostas dadas (53%) indica uma tendência à concordância em relação a essa afirmação. Porém, no item 30, o percentual de 66% dos estudantes indica concordância quanto à capacidade destes de implementar planos. E, no item 34, o percentual de 57% indica concordância quanto aos cursos enfatizarem gestão de projetos. Ao se analisar conjuntamente essas três assertivas, pode-se concluir que os alunos acham que possuem a habilidade para elaborar e implementar projetos, mas na realidade não a possuem, ao assinalarem com 53% dos pontos que os projetos que as empresas criam não se concretizam.

#### 4.2.8. Consultoria

O oitavo e último grupo de questões foi nomeado de “Consultoria”. Esse grupo trata de

VIII. Desenvolver capacidade para realizar consultoria de gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (MEC/CNE/CES, 2005, p.2).

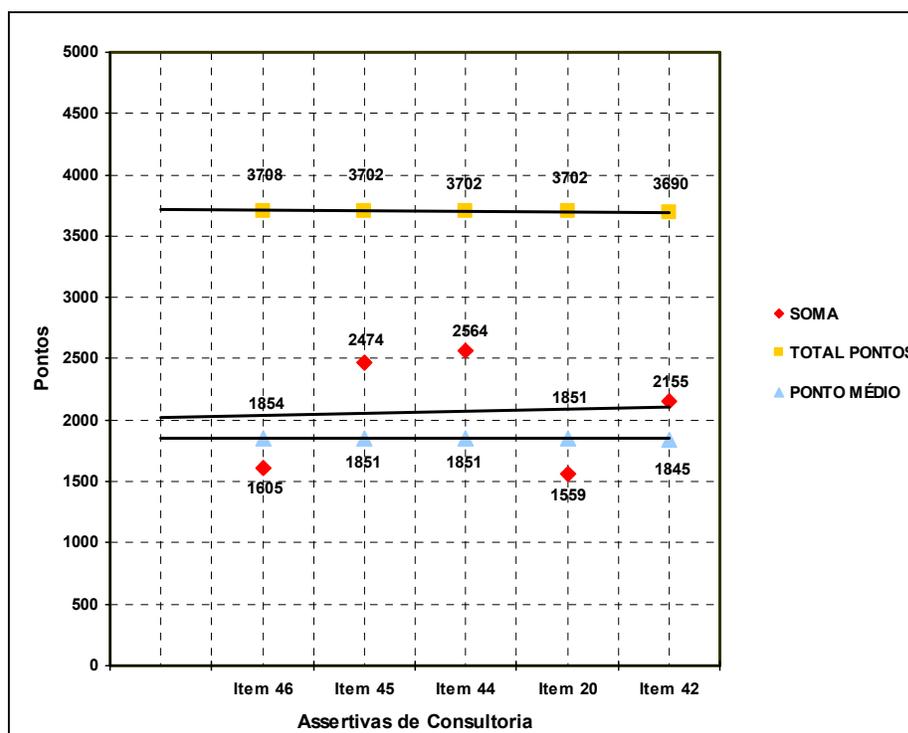
Os resultados encontrados para este grupo são mostrados na TABELA 23.

ASSERTIVAS	RESPOSTAS VÁLIDAS	SOMA	TOTAL PONTOS	PONTO MÉDIO	%
VIII46 O campo estratégico não é preocupação para quem ocupa cargos de nível hierárquico elevado.	618	1605	3708	1854	43%
VIII45 Realizar análise e dar parecer no campo gerencial é uma das atividades que os cursos de administração possibilitam aos alunos.	617	2474	3702	1851	67%
VIII44 Emitir pareceres gerenciais é diferente de dar opinião.	617	2564	3702	1851	69%
VIII20 Só deve participar da estratégia de uma empresa a alta direção.	617	1559	3702	1851	42%
VIII42 Meu curso deu grande ênfase para o desenvolvimento de conhecimentos, para que eu possa prestar consultoria.	615	2155	3690	1845	58%

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 23 – Consultoria**

Para melhor avaliação, os resultados encontrados foram dispostos no GRÁFICO 21.

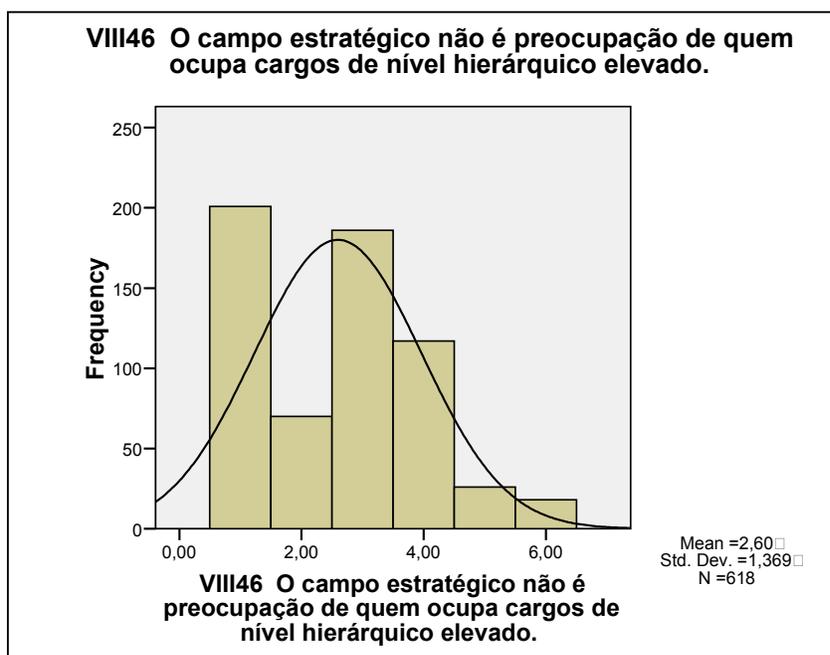


Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 21 – Consultoria**

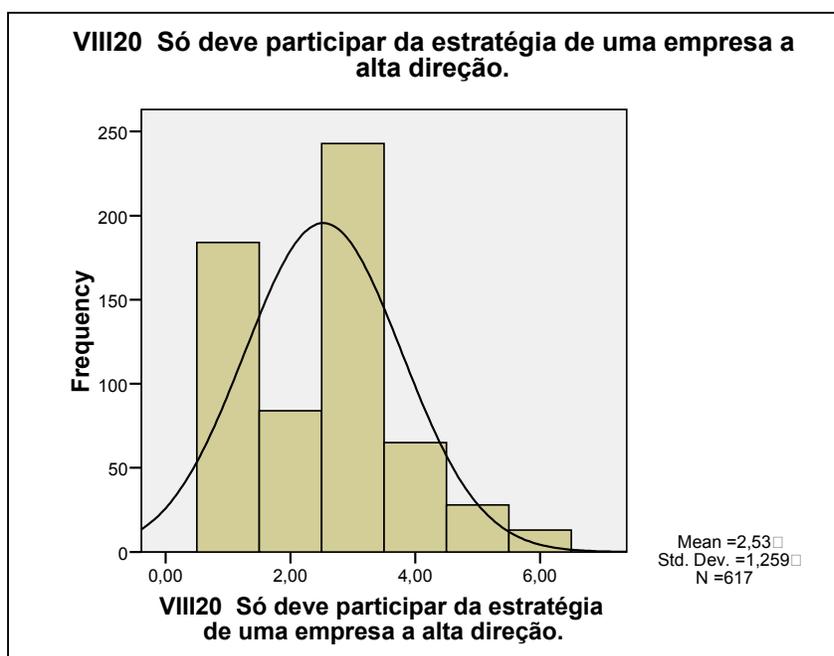
Cerca de 60% das assertivas relativas a esse grupo – os itens 45 (67%), 44 (69%) e 42 (58%) – apresentam-se, no GRÁFICO 21, acima do ponto médio, porém,

os resultados poderiam ser mais significativos. Dois itens – o de número 46 e o número 20 (43% e 42% respectivamente) – aparecem com uma pontuação abaixo da média. Para fazer a análise dessas duas assertivas, será utilizado um histograma com curva normal (GRÁFICOS 22 e 23).



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 22 – Histograma com curva normal do item 46**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 23 – Histograma com curva normal do item 20**

As assertivas de números 46 e 20 foram redigidas de forma negativa e tiveram suas pontuações invertidas para fins de análise. No item 46 (GRÁFICO 22), a porcentagem de 43 % indica que os respondentes discordam da afirmação “o campo estratégico não é preocupação para quem ocupa cargos de nível hierárquico elevado”. Em relação à assertiva 20 (GRÁFICO 23), a porcentagem de 42% dos pontos indica que os estudantes também discordam da afirmativa “só deve participar da estratégia a alta direção”. Porém, em ambos os casos, o ideal é que a pontuação desses dois itens fosse ainda mais baixa. Pode-se inferir que a concepção da estratégia enquanto competência dos gestores deve ser melhor sedimentada nos alunos.

Com a análise e interpretação dos dados concluída, no próximo capítulo passa-se às considerações finais desse trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da qualidade percebida, pela ótica do cliente, dos serviços educacionais é uma importante ferramenta para a determinação da satisfação dos clientes (alunos) nas instituições de ensino superior, pois pode criar uma vantagem competitiva ao adotar como estratégia a melhoria dos serviços. Neste sentido, a universidade precisa se adequar ao que a sociedade deseja em termos de competências e habilidades necessárias para os futuros profissionais, e que irão servi-la futuramente. Assim, ao avaliar se as competências e habilidades necessárias para o exercício profissional nos cursos de Administração e Gestão estão sendo transmitidas aos discentes, a IES pode tomar ações pertinentes para elevar o nível do desempenho do serviço educacional prestado, aumentando sua competitividade perante a concorrência, a satisfação dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Se lembrarmos que no Brasil, em 2008, existiam 2.252 IES em funcionamento, a adequação dos cursos visando ao aumento da empregabilidade de seus estudantes pode ser um importante diferencial competitivo nesse ambiente. Com o objetivo de contribuir para a melhoria dos serviços educacionais, foi elaborada uma nova escala, buscando avaliar se os cursos oferecidos pela IES foco do estudo convergiam, na opinião dos estudantes, às competências e habilidades requeridas pelo MEC, através da Resolução nº 4, de 13, de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005). A qualidade dos cursos pesquisados seria, portanto, baseada nessa convergência.

Diversos modelos foram criados para entender a percepção dos clientes frente à qualidade de produtos e serviços, dos quais os dois mais utilizados, o SERVQUAL (*service quality*), e o SERVPERF (*performance only*), foram abordados nesta dissertação. Uma escala SERVPERF revisada foi a ferramenta utilizada no instrumento de pesquisa desenvolvido para este estudo, visando apenas a medir a percepção dos clientes quanto à qualidade dos serviços prestados. O SERVPERF é considerado superior ao SERVQUAL e tem sido cada vez mais utilizado em pesquisas sobre qualidade de serviços (JAIN e GUPTA, 2004).

Neste estudo, as 46 assertivas foram divididas em oito dimensões: “Expressão” e “Comunicação”, “Atuação” “Responsável”, “Tomada de Decisão”, “Raciocínio”, “Iniciativa”, “Adaptabilidade”, “Projetos” e “Consultoria”. E dentro de

---

cada dimensão foram analisados os resultados encontrados, com base na pontuação e levando-se em consideração se a assertiva foi redigida de maneira positiva e negativa. Com base nesses critérios, a análise foi realizada.

Os resultados referentes à dimensão “Expressão e Comunicação” sugerem que os estudantes tendem a usar o aprendizado ministrado na IES, apesar dos discentes sugerirem que os conceitos aprendidos não contribuem na melhora da comunicação entre grupos e pessoas. Esse aspecto da comunicação (interpessoal e intergrupar), precisa, portanto, ser melhorado pela IES nos cursos oferecidos.

Quanto à dimensão que trata de “Atuação Responsável”, os resultados mostram uma tendência ao pensamento reflexivo, o que é uma posição positiva, pois melhora o processo decisório. E mostram, ainda, que os estudantes desenvolvem o conhecimento sobre os limites do cargo e do controle sobre situações na vida profissional. Também é uma dimensão que pode ser melhorada pelo aprimoramento do serviço educacional ministrado pela IES.

A dimensão “Tomada de Decisão” possui diversos aspectos que precisam ser melhorados e reforçados pela IES, no que tange a resolução de problemas, conhecimento sobre as funções do administrador, o pensar de maneira estratégica e à tomada de decisão. Os resultados mostram que os estudantes possuem falta de conhecimento sobre esses aspectos, o que pode impactar seu desempenho profissional.

Os resultados da dimensão “Raciocínio” indicam que os estudantes desenvolvem, através do serviço educacional fornecido pela IES, a habilidade de raciocinar analiticamente. Porém, os resultados também mostram que essa postura mais racional tende a relegar os aspectos de criatividade e intuição, o que indica que a dimensão humana é, em parte, abafada pela postura mais racional.

Em relação à dimensão “Iniciativa”, os resultados referentes à formação, à aceitação de novidades, à vontade de aprender continuamente e a qualidade na elaboração dos produtos indicam que a instituição consegue desenvolver positivamente esses aspectos em seus estudantes. Por outro lado, os itens relacionados à ética (tanto pessoal quanto empresarial) demonstram que a ideia de ética não é tão clara aos estudantes. O mesmo ocorre com o aspecto político. Por isso, a instituição deve reforçar ambos os fatores (ética e política) nos cursos oferecidos.

---

Na dimensão “Adaptabilidade” os resultados indicam a possibilidade dos estudantes terem dificuldade para aplicar os conhecimentos obtidos no ambiente de trabalho, apesar de concordarem que quando aplicados, costumam melhorar a compreensão sobre os mesmos. Quanto ao aspecto de novos conhecimentos, a pontuação indica que os estudantes não percebem que o campo de administração e de gestão está constantemente em mutação. A instituição de ensino, para contornar essas dificuldades, poderia modificar o conteúdo passado em seus cursos de forma que fosse mais próximo da realidade.

Quanto à dimensão “Projetos” os resultados indicam que os estudantes acham que possuem a habilidade de elaborar e implementar projetos, mas na realidade não a possuem. Também é uma área que necessita ser melhorada pela IES.

Os resultados referentes à dimensão “Consultoria” indicam, por sua vez, que a concepção de estratégia como competência dos gestores deve ser melhor sedimentada nos estudantes, como indicam as baixas pontuações nesses dois itens. Em relação aos itens que tratam de “consultoria”, os resultados, por sua vez, também podem ser melhorados. Esta é uma dimensão que precisa ser melhorada pela instituição de ensino superior.

Pode-se concluir que a qualidade percebida pelos estudantes com relação aos serviços educacionais prestados na IES pesquisada, com base na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005) não está totalmente em conformidade com o que a norma exige, pois as pontuações ficaram abaixo do *score* máximo possível. Porém, de forma geral, o resultado final pode ser considerado aceitável, apesar da existência de diversas dimensões que necessitam ser reforçadas. Deve ser ressaltado que embora a opinião dos estudantes seja importante para a avaliação do ensino ministrado, isso não quer dizer que eles tenham o conhecimento necessário para avaliar se o ensino recebido está de acordo ou não com as exigências do MEC.

Por outro lado, a importância dos resultados aumenta em um momento em que proliferam debates relativos à rediscussão do papel do Estado no ensino superior (Dourado, 2002), à discussão sobre os sistemas de avaliação da educação superior brasileira (Abreu Júnior, 2009) e mesmo discussões sobre o que seria a qualidade em educação superior (BERTOLIN, 2009). Em relação aos cursos de formação em Administração e Gestão, essas questões encontram-se ainda mais em

evidência, em virtude da expansão dos cursos de graduação e pós-graduação em gerenciamento no Brasil e às dúvidas quanto à formação dos futuros profissionais dessas áreas (NICOLINI, 2003). Como explicado por Motta (1983), uma escola de administração, e isso inclui os cursos de gestão, é antes de mais nada uma instituição universitária que deve voltar-se para a formação de indivíduos adultos, realizados e dotados de impulso renovador, bem equipados culturalmente e possuidores de senso ético, e capazes de atuar tanto em pequenas, médias ou grandes empresas, além de no próprio Estado. Porém, ao mesmo tempo, para este autor, a universidade deve estar atenta para a delimitação da esfera de atuação desses profissionais, e para as oportunidades e necessidades geradas por essa delimitação.

A respeito dessas considerações, Siqueira e Carvalho (2006) argumentam que o extinto ENC não realizava a avaliação do processo educacional, mas apenas dos seus resultados. Pode-se argumentar que o mesmo acontece com o ENADE. E nota-se que existem instituições de ensino superior que se preocupam com o exame unicamente para assegurar uma boa nota no CPC e no IGC, e dessa forma reforçar seu apelo mercadológico. Para isso se utilizam diversos artifícios, como por exemplo, aulas de reforço para os formandos que irão prestar o exame. E o foco é o conteúdo específico do exame. O que menos importa para essas instituições é se o estudante desenvolveu as competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão escolhida. O foco dessas instituições são os resultados obtidos no exame, não o processo educacional em si.

A escala elaborada neste estudo não mede o conteúdo específico de conhecimentos que os cursos de Administração e Gestão devem ministrar aos seus alunos, mas sim se as competências e habilidades necessárias para essas profissões estão sendo atingidas, como determinado pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 (MEC/CNE/CES, 2005).

Acredita-se que as informações obtidas nesta investigação trazem contribuições relevantes para as IES em geral, à medida que o tema analisado torna-se um instrumento para a implementação de um novo modelo educacional centrado no aluno, podendo orientar ações em relação a decisões estratégicas e de gestão de desempenho nessas organizações. As variáveis aqui descritas também podem servir como indicadores de satisfação, bem como integrarem o processo de avaliação institucional das IES (SIQUEIRA e CARVALHO, 2006)

---

Sugere-se para pesquisas futuras a validação da escala, que não foi feita nesta pesquisa. Possíveis estudos podem tentar estabelecer uma relação entre competências e habilidades requeridas pelo MEC e a imagem da IES. Recomenda-se também que o mesmo instrumento seja aplicado a gestores e docentes envolvidos no ensino superior, com o objetivo de verificar se há divergências entre as percepções desses segmentos. Pode-se também procurar relacionar o perfil institucional da IES com as competências e habilidades requeridas da Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005. Também pode-se aplicar o mesmo instrumento com egressos desses cursos. E, ainda, pode-se verificar se há variação das percepções com o passar do tempo, aplicando o instrumento em dois momentos do curso, na mesma amostra: em um primeiro momento com os entrantes, e em um segundo momento, com os mesmos alunos na perspectiva de ser formarem. E por último, pode-se utilizar o instrumento, com adaptações, como ferramenta preditiva em relação à futura qualidade do serviço, ou mais exatamente, a qualidade da futura sequência do serviço, como por exemplo, a pós-graduação.

Quanto às limitações da pesquisa, se por um lado a pesquisa bibliográfica tem como vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos maior do que aquela que poderia pesquisar diretamente, em contrapartida, muitas vezes as fontes secundárias podem apresentar dados coletados ou processados de forma equivocada, e o trabalho nessas fontes poderá reproduzir, ou mesmo ampliar, esses erros. O pesquisador precisa, para reduzir essa possibilidade, assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos e analisar as informações levantadas em busca de incoerências ou contradições, bem como utilizar-se de fontes diversas para a validação dessas informações (GIL, 1996).

Outra limitação a ser considerada é a delimitação da investigação a uma única IES, que mesmo sendo de grande porte, definitivamente não possibilita inferências diretamente para outras organizações de mesma natureza. Quaisquer comparações ou utilização de dados ou conclusões devem ser ressalvadas em função dessa restrição. Pode-se contar igualmente, com um viés pessoal de análise do investigador, presente tanto na condução da pesquisa, quanto no processamento dos dados, bem como nos resultados do estudo, o que merece ser considerado para efeito de aceitação e discussão das conclusões (TELLES, 1997).

A abrangência e o nível de complexidade do tema estudado conferem uma profundidade e uma amplitude não compreendida ou capturada integralmente neste

trabalho, escapando nesta abordagem diversos elementos que potencialmente completariam, validariam ou até contrastariam as conclusões alcançadas. Porém, o foco de interesse imediato é a obtenção de informações fidedignas que favoreçam ou esclareçam futuras pesquisas (TELLES, 1997). Acredita-se, dessa forma, que as limitações da pesquisa, embora existam, não invalidam os resultados da investigação, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de pesquisas na área.

---

**REFERÊNCIAS**

AAKER, D; KUMAR, V; DAY, G. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Marketing**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ABREU JÚNIOR, N. Sistema(s) de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 29, nº. 78, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>>. Acesso em 19 de janeiro de 2010, pp. 257 – 269.

ABREU, M. F. D. V; GUIMARÃES, T. A. Satisfação com o Ensino Superior em Administração: O Ponto de Vista de discentes de IES Privadas do Distrito Federal. In: 27º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Atibaia: 2003. **Anais... ENANPAD 2003** (CD ROM).

AESA. Anhanguera Educacional S.A. **Glossário Pedagógico**: vol. 01 (2009). Disponível em: <[http://www.unaes.br/unajur/downloads/31\\_330.pdf](http://www.unaes.br/unajur/downloads/31_330.pdf)>. Acesso em 19 de agosto de 2010.

ALBARELLO, E. B. Marketing Educacional Para Escolas de Nível Superior. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp.93 – 114.

ALBRECHT, K. **Revolução nos Serviços**. São Paulo: Pioneira, 1992.

ALFINITO, S.; TORRES, C. V. Comportamento do Consumidor e as Instituições Educacionais. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp.233 – 255.

ALL CONSULTING. **Estudo Setorial do Ensino Superior**. São Caetano do Sul, 2009.

ALMEIDA, D. R.; LAGEMANN, L.; SOUSA, S. V. A. A Importância do Estágio Supervisionado Para a Formação do Administrador. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador, 2006. **Anais... ENANPAD 2006** (CD ROM).

ANDRADE CRUZ, B. P.; SPINOLA, A. T. S; FREITAS JUNIOR, A. A. Estrutura Curricular e Enade: Há Uma Correlação Positiva e Significativa Entre o Percentual de Disciplinas Quantitativas em um Curso de Administração e a Nota do Curso no Enade? In: 2º ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Curitiba: 2009. **Anais... EnEPQ 2009** (CD ROM).

ANDRADE, R. O. B; AMBONI, N. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5ª ed. revisada. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação (Campinas)**. 2008, vol.13, nº.1, pp. 131-152. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008)>. Acesso em 08 de janeiro de 2010.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em Educação Superior: da Diversidade de Concepções a Inexorável Subjetividade Conceitual. **Avaliação (Campinas)**. vol. 14, nº1, pp.127-149, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100007&script=sci_arttext)>. Acesso em 07 de Janeiro de 2010.

BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. **Journal of Marketing Research**, vol. 22, May 1985. Disponível em: <<http://www.favaneves.org/arquivos/caseresearch.pdf>>. Acesso em 22 de março de 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da Educação e Cultura (MEC)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 18 de janeiro de 2010.

BREI, V. A. Construção da Confiança em Trocas Relacionais de Serviço: Uma Pesquisa Nacional Com Usuários de Internet. In: 27º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Atibaia: 2003. **Anais...** ENANPAD 2003 (CD ROM).

BRITTO, E. M. O; GARCIA, M. T. Importância do Preço como Variável no Marketing Educacional. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp. 153 – 170.

CANTERLE, N. M. G. **Proposta de um Modelo Referencial de Gestão de Indicadores Qualidade na Instituição Universitária**, 2008. 155 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR – Curitiba. Disponível em: <<http://www.produtronica.pucpr.br/sip/conteudo/dissertacoes/pdf/NilsaCanterle.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2010.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). **The World Factbook**. Disponível em: <<https://www.cia.gov/redirects/ciaredirect.html>>. Acesso em 27 de julho de 2011.

CHENG, Y. C; TAM, W. M. **A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium**. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=838753>>. Acesso em 21 de julho de 2010.

CHIOSINI, E. L. **Qualidade em Serviços: Um Estudo Em Uma Rede de Serviços de Reparação Veicular**. 2005. 111 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – Santa Bárbara D'Oeste. Disponível em: <[http://www.old.unimep.br/feau/scpm/Publicacoes/dissertacao\\_eliaschiosini.pdf](http://www.old.unimep.br/feau/scpm/Publicacoes/dissertacao_eliaschiosini.pdf)>.

Acesso em 25 de setembro de 2009.

CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación Sobre Formación Profesional. **Las 40 Preguntas Más Frecuentes Sobre Competencia Laboral.** Disponível em:

<<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/>>.

Acesso em 02 de maio de 2010.

COELHO, F. S. Uma Radiografia do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1995 – 2006). In: 32º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2008. **Anais...** ENANPAD 2008 (CD ROM).

COMUNELO, A. L. **Programas de Pós-Graduação Strictu Sensu em Contabilidade: Sua Contribuição na Formação de Professores e Pesquisadores.** Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba, 2010, 119 f. Disponível em:

<<http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/system/files/DISSERTACAO%20ANDRE%20COMUNELO.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

CNE/CES (2001). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 436 de 6 de abril de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

CNE/CP (2002). Conselho Nacional de Educação – Conselho Plano. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

COOK, S. W; SELTZER, C. A Multiple-Indicator Approach to Attitude Measurement. **Psychological Bulletin**, vol. 62, nº 1, pp. 36-55, 1964. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/bul/62/1/36/>>. Acesso em 22 de março de 2010.

COSTA, F. J; OLIVEIRA, L. G. L. Formação em Administração na Perspectiva do Aluno: Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria (RS), vol.1, nº. 3, pp. 453-468, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reaufsm/article/viewFile/612/461>>. Acesso em 26 de janeiro de 2010.

COSTA, L. F. M. Qualidade do Ensino e Corpo Docente. In MEC/CFE (Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação). **A Propósito da Qualidade do Ensino Superior no Brasil:** Anais de Dois Encontros. Oficinas Gráficas da Imprensa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1982, pp. 118 – 125. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002286.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

COUTINHO, F.C.C. **Avaliação da Qualidade dos Serviços de Uma Instituição de Ensino Superior.** 2007, 123 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração) , Universidade Federal da Bahia – UFBA – Bahia. Disponível em:

[http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1217](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1217)>

Acesso em 20 de maio de 2009.

CRANO, W. D; BREWER, M. B; **Principles and Methods of Social Research**. New Jersey: LEA; 2002.

CRONIN, J. J; TAYLOR, S. A. SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. **Journal of Marketing**, vol. 58, jan., 1994, pp.125-131. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1252256?tokenId=3Qg5uzS9vBMxXk2SWE5j>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

CRONIN, J. J; TAYLOR, S. A. Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. **Journal of Marketing**, vol. 56, July, 1992, pp.55 -68. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1252296?tokenId=GMVDT8GDTyZ64uyt3erG>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

CRUZ, B. P. A; SHARLAND, E. M. R; BORGES, F. C; FREITAS, A. **Qualidade e Satisfação dos Alunos no Ensino Superior**: a atuação do Programa FGV Management. EBAPE - FGV, Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: [http://www.ebape.fgv.br/academico/pdf/artigos\\_ensino\\_curitiba.pdf](http://www.ebape.fgv.br/academico/pdf/artigos_ensino_curitiba.pdf)>. Acesso em 26 de janeiro de 2010.

CRUZ, B. P. A.; SPINOLA, A. T. S.; FREITAS JÚNIOR, A. A. Estrutura Curricular e Enade: Há Uma Correlação Positiva e Significativa Entre o Percentual de Disciplinas Quantitativas em um Curso de Administração e a Nota do Curso no Enade? In: 2º ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Curitiba: 2009. **Anais...** EnEPQ 2009 (CD ROM).

DIEHL, A. A; TATIM, D.C. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Pearson-Prentice Hall, 2004.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4154>> . Acesso em 10 de abril de 2010.

DOURADO L. F. Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educ. Soc.** vol. 13, nº 80, pp. 234-252, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lang=pt)>. Acesso em 07 de Janeiro de 2010.

EBERLE, L; MILAN, G. S; KAMARGO, M. E; LAZZARI, F. Um Estudo dos Serviços Prestados Por Uma IES da Serra Gaúcha e a Satisfação dos Alunos. In: 2º ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Curitiba: 2009. **Anais...** EnEPQ 2009 (CD ROM).

ENGEL, J. F.; BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W. **Comportamento do Consumidor**. 8ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FARIA, A. C; COME, E; POLI, J; FELIPE, Y.X. O Grau de Satisfação dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis: Busca e Sustentação da Vantagem Competitiva de uma IES Privada. In: **4º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/viewPDFInterstitial/3507/3166>>. Acesso em 20 de maio de 2009.

FARIA, S. Aplicação do Composto de Marketing nas Instituições de Ensino Superior. In: **VI Seminários em Administração FEA-USP**. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/6semead/MKT/002Mkt%20-%20A%20Aplica%C3%A7ao%20do%20Marketing%20Composto.doc>>. Acesso em 10 de novembro de 2009.

FILHO, J. G. M.; MEDEIROS, J. J. Qualidade de Ensino e Lucro são Compatíveis? O Caso das Instituições de Ensino Superior Privadas no Distrito Federal. In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

FIRDAUS, A. Measuring Service Quality in Higher Education HEdPERF versus SERVPERF. **Marketing Intelligence & Planning**. vol. 24, nº. 1, November, 2006a, pp. 31-47. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=1524380>>. Acesso em 27 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_. The Development of HEdPERF: A New Measuring Instrument of Service Quality For The Higher Education Sector. **International Journal of Consumer Studies**. vol. 30, nº 6, November, 2006b, pp. 569-581. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/bsc/jcs/2006/00000030/00000006/art00006>>. Acesso em 27 de julho de 2009.

FITZSIMMONS, J. A; FITZSIMMONS, M. J. **Administração de Serviços: Operações, Estratégia e Tecnologia da informação**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FONSECA, J. S. P.; MAGINA, S. M. P.; BRAGA, E.; OLIVEIRA, I. M. M. A Influência da Formação em Administração nas Habilidades e Competências do Administrador (Futuro e Atual). In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. 3ª ed. São Paulo:Atlas, 2008.

FROEMMING, L.M.S. **Encontros de Serviços em uma Instituição de Ensino Superior**. 2001, 284 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Administração), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1982/000313029.pdf?sequence=1/>>. Acesso em 12 de janeiro de 2010.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo**, 2001. Disponível

em: <<http://www.fapesp.br/indct/tab/tab/ta0302.pdf>>. Acesso em 16 de setembro de 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Mulheres Brasileiras, Educação e Trabalho.** (s.d.). Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/mulher/series\\_historicas/mbet.html](http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/mbet.html)>. Acesso em 02 de maio de 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE QUALIDADE (FNQ). **Cadernos de Excelência: Clientes.** São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade, 2007. Disponível em: <<http://www.fnq.org.br/download/CadernosExcelencia2007/03-CadernoClientes-ebook.pdf>>. Acesso em 23 de janeiro de 2010.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (FUNDAÇÃO SEADE). **Atlas da Competitividade da Indústria Paulista, 2010.** Disponível em: <[http://intranet.seade.gov.br/projetos/fiesp/inf\\_mun/perfil.php](http://intranet.seade.gov.br/projetos/fiesp/inf_mun/perfil.php)>. Acesso em 02 de maio de 2010.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a Qualidade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GIANESI, I. G. N.; CORRÊA, H.L. **Administração Estratégica de Serviços: Operações Para a Satisfação do Cliente.** São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES FILHO, F. Enfoques Avaliativos em Revista: Concepções de Avaliação Institucional em Questão. **Reuniões ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).** 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/franciscogoncalvesfilhop11.rtf>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

GRAZIANO, G.; GIULIANI, A. C.; PIZZINATO, N. Marketing de Convergência: Estudos de Caso em Empresas Varejistas.com. In.: GIULIANI, A. C. (organizador). **Gestão de Marketing no Varejo: Volume 3.** Itu: Ottoni Editora, 2006.

GRÖNROOS, C. **Marketing: Gerenciamento e Serviços.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2003.

HAIR Jr., J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados.** 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining Quality. **Assessment and Evaluation in Higher Education.** Londres, vol. 18 Issue 1, pp. 9 - 34, 1993. Disponível em: <<http://www.diz.ethz.ch/roadmap/dokumente/DefiningQuality.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 1980-2050 - Revisão 2008.** Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_Projecoes\\_Populacao/Revisao\\_2008\\_Projecoes\\_1\\_980\\_2050/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_Projecoes_Populacao/Revisao_2008_Projecoes_1_980_2050/)>. Acesso em 14 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Notícias do Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>>. Acesso em 14 de julho de 2010.

INEP (2010a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Exame Nacional de Cursos?** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

INEP (2010b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/conceitos.htm>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

INEP (2010c). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceitos.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

INEP (2008). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD.** Disponível em: <[http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota\\_tecnica%20-%20IDD.pdf](http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf)>. Acesso em 20 de julho de 2010.

INEP (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos (IGC).** Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/areaigc/Downloads/nota\\_tecnica\\_IGC\\_2009.pdf](http://www.inep.gov.br/areaigc/Downloads/nota_tecnica_IGC_2009.pdf)>. Acesso em 20 de julho de 2010.

JAIN, S.K; GUPTA, G. Measuring Service Quality: SERVQUAL vs. SERVPERF Scales. **Vikalpa**. nº 2, vol. 29, April - June, 2004, pp. 25-37. Disponível em: <[http://www.vikalpa.com/pdf/articles/2004/2004\\_apr\\_jun\\_25\\_37.pdf](http://www.vikalpa.com/pdf/articles/2004/2004_apr_jun_25_37.pdf)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

JURAN, J. M. **Juran on Planning for Quality.** The Free Press: New York, 1988.

JURAN J.M.; GRZYNA, F.M. **Controle de Qualidade Total à Maneira Japonesa.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KERLINGER, F.N. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KOTLER, P. **Administração de Marketing.** São Paulo: Prentice-Hall, 2000.

KOTLER, P; LEVY, S. Broadening the Concept of Marketing. **Journal of Marketing**, Chicago, vol. 33, nº. 1, pp. 10-15, Jan. 1969. Disponível em: <<http://www.cofin.uji.es/asignatura/obtener.php?letra=A&codigo=82&fichero=106725>>

---

[2608A82](#)>. Acesso em 09 de setembro de 2009.

KOTLER, P; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1998.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Marketing**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

KOTLER, P; FOX, K.F.A. **Marketing Estratégico para Instituições Educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

LADEIRA, R; GUEDES, E. M; BRUNI, A. L. Um Estudo do Comportamento do Consumidor Soteropolitano de Terceira Idade em Relação ao Entretenimento e Lazer com ênfase no Turismo. In: 27º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Atibaia: 2003. **Anais... ENANPAD 2003** (CD ROM).

LAGROSEN, S; SEYYED-HASHEMI, R; LEITNER, M. Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education. **Quality Assurance in Education** , Bradford vol.12, nº. 2, pp. 61-69, 2004. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/1200120201.html>>. Acesso em: 26 de julho de 2009.

LAMPERT, E. **Universidade, Docência e Globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAS CASAS, A. L.; LAS CASAS, J. L. Como Desenvolver Serviços de Maior Valor. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp. 21 – 36.

LEÃO, A. L. D. M; CORDEIRO, A. T; MELLO, S. B. O Sujeito Como Centro da Ação Empreendedora: Concepção e Verificação Empírica de um Arcabouço Conceitual-Analítico In: 28º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Curitiba: 2004. **Anais... ENANPAD 2004** (CD ROM).

LEITE, P. A Passos Lentos. **Revista Ensino Superior**. São Paulo (SP): Editora Segmento, edição 145, 2010. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12672>>. Acesso em 14 de julho de 2010.

LOURENÇO, C. D. S.; KNOP, M. F. T.; SILVA e OLIVEIRA, V. C.; SILVA, M. R. J. D. Ensino Superior em Administração e Percepção da Qualidade de Serviços: Uma Aplicação da Escala SERVQUAL. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador, 2006. **Anais... ENANPAD 2006** (CD ROM).

LOVELOCK, C; WIRTZ, J. **Marketing de Serviços: Pessoas, Tecnologia e Resultados**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 5ª ed., 2006.

LOVELOCK, C; WRIGHT, L. **Serviços: Marketing e Gestão**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MAINARDES, E. W.; DESCHAMPS, M.; TONINI, G. Percepções dos Stakeholders sobre a Qualidade de uma Instituição de Ensino Superior. In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

MARION, J. C. **O Ensino de Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, G. A. **Estatística Geral e Aplicada**. São Paulo: Atlas, 2ª edição, 2002.

MATHIAS, J. F. C. M. **Breves Considerações Sobre a Evolução do Ensino Superior no Brasil no Período Recente** (s.d.). Faculdade Moraes Junior – Mackenzie Rio. Disponível em: <<http://www.moraesjunior.edu.br/pesquisa/cade10/gene169.doc>>. Acesso em 02 de maio de 2010.

MARTINS, J. M. D.; TEIXEIRA, L. A. A.; SILVA, J. T. M. Marketing Educacional: Uma Análise e Posicionamento de Instituições de Ensino Superior. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial** – ADM.MADE / UNESA. Rio de Janeiro: UNESA, ano 9, vol. 13, nº. 1, pp. 57-75, janeiro/abril, 2009. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/view/12>>. Acesso em 12 de julho de 2010.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**: Edição Compacta. São Paulo: Atlas: 1996.

MARZO-NAVARRO, M; PEDRAJA-IGLESIAS, M; RIVERA-TORRES, M. P. Measuring Customer Satisfaction in Summer Courses. **Quality Assurance in Education**. 13, nº. 1, pp. 53-65, 2005. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1464407&show=html>>. Acesso em 21 de julho de 2010.

MAZETO, M. V. Educação Superior Emergente Construindo Cidadania. **Revista da Faculdade de Ciência Humanas da Unimar**. Marília (SP): Editora Unimar, vol.9, nº 9, pp. 31-42, 2005. Disponível em: <[http://www.unimar.br/publicacoes/e\\_v09.pdf](http://www.unimar.br/publicacoes/e_v09.pdf)>. Acesso em 26 de janeiro de 2010.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº. 2, de 4 de outubro de 1993. **Conselho Federal de Administração (CFA)**. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/download/Resn\\_2\\_1993.pdf](http://www.cfa.org.br/download/Resn_2_1993.pdf)>. Acesso em 18 de janeiro de 2010.

MEC/CNE/CES. Ministério da Educação e Cultura / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005. **Ministério da Educação e Cultura (MEC)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em 10 de novembro de 2009.

MEC/INEP. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Síntese – Provão 2002**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo1.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2009.

MEC/INEP/DEED. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria das Estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 1999** - Parte 1. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo1\\_Sinopse\\_Superior99.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo1_Sinopse_Superior99.pdf)>. Acesso em 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria das Estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2008** (Versão Preliminar Publicada em 27 de novembro de 2009). Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop\\_sup\\_2008\\_versao\\_preliminar.zip](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop_sup_2008_versao_preliminar.zip)>. Acesso em 17 de janeiro de 2010.

MEC/SINAES/CONAES/INEP/DAES. **Avaliação Externa de Instituições de Ensino Superior: Instrumento (2008)**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/Inep%20-%20Instrumento%20AEI.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2010.

MENDES, J. T. G. **Economia: Fundamentos e Aplicações**. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2009.

MERTENS, L. **Competência Laboral: Sistemas. Surgimiento y Modelos**. Montevideo: Cinterfor, 1996. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2010.

MIZNE, O. (organizador). **O Capital na Educação Brasileira: O Mercado da Educação no Brasil**. Revista Aprender, jan/fev 2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=2956>>. Acesso em 20 de maio de 2009.

MOREIRA, D. A. **Natureza e Fontes do Conhecimento em Administração. Revista Administração Online**. São Paulo: Fecap, vol. 1, nº. 1, jan. /mar., 2000a. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/daniel.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/daniel.htm)>. Acesso em 31 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Levantamentos Amostrais**. Apostila publicada no site da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), 2000b. Disponível em: <[http://www.fecap.br/dmoreira/textos\\_metodologia\\_05.htm](http://www.fecap.br/dmoreira/textos_metodologia_05.htm)>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno: Uma Revisão. Revista Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 17, jan./jun., 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/152.pdf>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Medida de Atitudes Através de Escalas**. Apostila do Curso de Mestrado em Administração da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), 2000c. Disponível em: <[http://www.fecap.br/dmoreira/textos\\_metodologia\\_04.htm](http://www.fecap.br/dmoreira/textos_metodologia_04.htm)>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

MOTTA, F. C. P. A Questão da Formação do Administrador. **RAE – Revista Administração de Empresas**, FGV, Rio de Janeiro, vol. 23, nº. 4, out. /dez. 1983. Disponível em:

<[http://www16.fgv.br/rae/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3125&Secao=NOTA\\_S&Volume=23&Numero=4&Ano=1983](http://www16.fgv.br/rae/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3125&Secao=NOTA_S&Volume=23&Numero=4&Ano=1983)>. Acesso em 10 de julho de 2010.

MOWEN, J. C.; MINOR, M. S. **Comportamento do Consumidor**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

NARDI, P. C. C.; NAKAO, S. H. Impacto da Entrada nos Níveis Diferenciados de Governança Corporativa sobre a Imagem Institucional da Empresa. *Contabilidade Vista e Revista*, UFMG, Minas Gerais, vol. 19, nº. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.face.ufmg.br/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/355>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

NAKAYAMA, J. K; SÁVIO, M. Acordo Geral sobre Comércio de Serviços na OMC: Considerações. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 6, nº. 52, nov. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2302>>. Acesso em 20 de julho de 2009.

NOGUEIRA, P. R. C; MARIGA, J. T. As Dimensões Ocultas do Ensino de Administração na Cidade de Cascavel. In: **IV Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel** - UNIOESTE. Cascavel: 2005. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IVSeminario/IVSeminario/ARTIGOS.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2009.

NICKELS, W.; WOOD, M. **Marketing**: Relacionamentos, Qualidade e Valor. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

NICOLINI, A. M. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? **Revista de Administração de Empresas - RAE**. São Paulo: FGV, vol. 43, nº. 2, pp. 44-54, 2003. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/qual-sera-futuro-fabricas-administradores>>. Acesso em 12 de janeiro de 2010.

NORMANN, R. **Administração de Serviços**: Estratégia e Liderança na Empresa de Serviços. São Paulo: Atlas, 1993.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação Baseada em Competências? Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

OLIVEIRA, J.O. (organizador). **Gestão da Qualidade**: Tópicos Avançados. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. In: **Administração Online** – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), vol. 2, nº. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art22/tania.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm)>. Acesso em: 13 de março de 2010.

ONUSIC, L.M. **A Qualidade de Serviços de Ensino Superior**: O Caso de Uma

Instituição de Ensino Público. 2009, 154 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-10092009-092817/>>. Acesso em 12 de janeiro de 2010.

OWLIA, M. S.; ASPINWALL, E. M. TQM in Higher Education – A Review. **International Journal of Quality & Reliability Management**, vol. 14 N°. 5, pp. 527-43, 1997. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0400140507.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2010.

PARASURAMAN, A; BERRY, L. L; ZEITHAML, V. A. SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. **Journal of Retailing**, vol. 64, n°.1, pp.12-40, spring, 1988. Disponível em: <<http://bm.nsysu.edu.tw/tutorial/kuo/seminar/pzb1988.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. A Conceptual Model Of Service Quality and Its Implications For Future Research. **Journal of Marketing**, n°. 49, pp.41 – 50, 1985. Disponível em: <<http://areas.kenan-flagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/A%20Conceptual%20Model%20of%20Service%20Quality%20and%20Its%20Implications%20for%20Future%20Research.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2010.

PEREIRA, J. B. C; HANASHIRO, D. M. M. Ser ou Não Ser Favorável às Práticas de Diversidade: Eis a Questão. In: 32º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2008. **Anais... ENANPAD 2008 (CD ROM)**.

PEREIRA, M. A.; SILVA, M. T. A Key Question For Higher Education: Who are the Customers? In **Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society - POM**. Atlanta GE: 2003, April, 4-7, 2003. Disponível em: <<http://www.marco.eng.br/publicacoes/2002-POMS-%20A%20Key%20Question.PDF>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

PERFEITO, J; LAUX, R. O. Marketing de Serviços: A Mensuração da Qualidade do Serviço em Instituições de Ensino Superior no Brasil. In: **XIX Congresso Anual y XV Congresso Hispano Francés de Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa** – AEDEM. Salamanca, 2007. El Comportamiento de la Empresa Ante Entornos Dinámicos. Salamanca : UNIRIOJA, 2007. vol. 2. p. 27.

PMSP/SEMPILA. Prefeitura Municipal de São Paulo / Secretaria Municipal de Planejamento. **Distribuição Espacial da Atividade Econômica**. s.d. Disponível em: <[http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm3/mapas/capitulo\\_1.pdf](http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm3/mapas/capitulo_1.pdf)>. Acesso em 02 de maio de 2010.

PORTO, C; RÉGNIER, K. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. **Macroplan Prospectiva e Estratégia de Gestão**. 2003. Disponível em: <<http://macroplan.com.br/Estudos/o-ensino-superior-no-mundo-e-no-brasil->

---

[condicionantes-tendencias-e-cenarios-para-o-horizonte-2003-2025-7.aspx](#)>. Acesso em 20 de janeiro de 2009.

QUEIROZ, F. C. P.; QUEIROZ, J. V. Acesso e Permanência no Ensino Superior Brasileiro – Há Superdimensionamento da Oferta? In: **IV Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul** – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Santa Catarina: 2004. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a5.htm>> . Acesso em 27 de setembro de 2009.

RAMSDEN, P. **Learning to Teach in Higher Education**, Routledge: London, 1992.

RATHMELL, J.M. What is Meant by Services? **Journal of Marketing**, nº 30, pp.32 - 36, 1966. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1249496>>. Acesso em 09 de setembro de 2009.

RICHARDSON, R. J. (organizador). **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, D. **A Trajetória da Mulher a Educação Brasileira**. Universia – Rede de Universidades, Rede de Oportunidades. Disponível em: <[http://www.universia.com.br/noticia/materia\\_clipping.jsp?not=29621](http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=29621)> . Acesso em 02 de maio de 2010.

RIZZIERI, J. A. B. Introdução à Economia. In.: PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, M. A. S. (organizadores). **Manual de Economia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

ROBBINS, S. P. **Administração: Mudanças e Perspectivas**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROLIM, R. C.; OLIVEIRA, M. D.; SILVA, A. T. B.; MESQUITA, M. A. B. Satisfação Com o Curso de Graduação: Um Estudo Junto aos Estudantes de Administração da Universidade Federal de Lavras. In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais... ENANPAD 2007 (CD ROM)**.

SALES, V.F.D. **Impactos da Qualidade Percebida Sobre as Atitudes e Intenções Comportamentais dos Estudantes**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais. Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC – Belo Horizonte, 2006, 155 f. Disponível em: <[http://www.face.fumec.br/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/valerio\\_francisco\\_duarte.pdf](http://www.face.fumec.br/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/valerio_francisco_duarte.pdf)>. Acesso em 10 de maio de 2008.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil** – O Setor Privado. São Paulo: Hucitec - Fapesp, 2000.

SANTOS, C. P; FERNANDES, D. V. D. H. A Recuperação de Serviços como Ferramentas de Relacionamento: Seu Impacto na Confiança e Lealdade dos Clientes. In: 29º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Brasília: 2005. **Anais... ENANPAD 2005 (CD ROM)**.

SANTOS, L. C. **Projeto e Análise de Processos de Serviços**: Avaliação de Técnicas e Aplicação em uma Biblioteca. 2000, 110 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.lqti.ufsc.br/public/luciano.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2009.

SANTOS, M. A. G. Marketing de Relacionamento: Abordagem para Instituições de Ensino. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional**: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp. 271 - 290.

SARAIVA, L. A. S. O Túnel no Fim da Luz: A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação . In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

SCHWARTZMAN, J. Um sistema de Indicadores para as Universidades Brasileiras. In: SGUISSARDI, V. (organizador). **Avaliação Universitária em Questão**: Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. Brasil: Opportunity and Crisis in Higher Education. **Higher Education**. nº. 17, pp.99 - 119, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2010.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. **O Ensino Superior Privado Como Setor Econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2010.

SHOSTACK, G. Breaking Free from Product Marketing. **Journal of Marketing**, nº 41, pp.73 – 80, 1977. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1250637>>. Acesso em 09 de setembro de 2009.

SILVA, A. B. da. Caracterização do administrador na era da informação e do conhecimento. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília: CFA, vol. 11, nº. 32 (março), pp.6-14, 2001.

SILVA e MEIRELLES, D. O Conceito de Serviço. **Rev. Econ. Polit.** vol. 26, nº.1 pp. 119 - 136, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572006000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000100007)>. Acesso em 08 de janeiro de 2010.

SILVA e MEIRELLES, D; KLEMENT, C. F. F. Tipologias de Posicionamento Estratégico: Uma Proposta de Integração Para Serviços. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS - SIMPOI. São Paulo: 2009. **Anais...** SIMPOI 2009. Disponível em: <[http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/artigos/E2009\\_T00362\\_PCN48022.pdf](http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/artigos/E2009_T00362_PCN48022.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2010.

SILVA, L. M. T; MEDEIROS, C. A. F; COSTA, B. K. Cultura Organizacional e Qualidade dos Serviços Turísticos: Um Estudo de Suas Relações . In: 32º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2008. **Anais...** ENANPAD 2008 (CD ROM).

SILVEIRA, A. Marketing em Sistemas de Informação: Visão Geral. **Revista Ciência da Informação**. vol.15, nº.1 pp. 45-52, jan./jun. 1986. . Disponível em: <<http://capim.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewArticle/1414>>. Acesso em 20 de julho de 2010.

SIQUEIRA, R. P; CARVALHO, J. L. F. Qualidade do Serviço Educacional Prestado por Escolas de Administração: Confronto Entre uma Universidade Pública e uma Faculdade Privada. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador, 2006. **Anais...** ENANPAD 2006 (CD ROM).

SLACK, N; CHAMBERS, S; HARLAND, C; HARRISON, A; JOHNSTON, R. **Administração da Produção**. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vantagem Competitiva em Manufatura**. São Paulo: Atlas, 1993.

SOARES, J. C. V; DIMPÉRIO, M. G. S; ZENI, M. R; REYS, M. A; SILVEIRA, V.C. Diagnóstico e Análise da Qualidade Percebida por Acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR) da Universidade Federal de Santa Maria (USFM). In: XI SEMEAD – Seminários em Administração. São Paulo: 2008. **Anais...** SEMEAD, 2008 (CD ROM).

SOLOMON, M.R. **O Comportamento do Consumidor**: Comprando, Possuindo e Sendo. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SOUKI, G.Q; GONÇALVES FILHO, C.; SILVA, G. M. A. Perceived Quality, Attitudes and Behaviour Intentions of the Customers: An Empiric Study in Brazil. In: **International European Operations Management Association Conference – EUROMA 2006**, Glasgow, 2006.

SOUKI, G.Q; NETO, J.B. Desenvolvimento de uma Escala para Avaliação da Qualidade Percebida por Estudantes de Ensino Médio. In: 31º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio de Janeiro: 2007. **Anais...** ENANPAD 2007 (CD ROM).

SOUKI, G.Q; PEREIRA, C.A. Satisfação, Motivação e Comprometimento de Estudantes de Administração: Um Estudo com Base nos Atributos de uma Instituição Superior. In: 28º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Curitiba: 2004. **Anais...** ENANPAD 2004 (CD ROM).

SOUZA, C.C.M. **Fatores de Qualidade Percebidos pelos Discentes de Cursos de Administração de Empresas**: Um Estudo Sobre as Relações da Casualidade Através da Modelagem de Equações Estruturais. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP –, São Paulo.

SOUZA, M. A; NASCIMENTO, C. L. Qualidade do Ensino Superior de Ciências Contábeis: Um Diagnóstico nas Instituições Localizadas na Região Norte do Estado do Paraná. In: 29º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Brasília: 2005. **Anais... ENANPAD 2005** (CD ROM).

SOUZA - SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**. Salvador, vol.12, nº.35, pp.113-134, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=236>>. Acesso em 15 de junho de 2009.

SPINOZA, F. S.; NIQUE, W. M. Experiências Emocionais em Situações de Consumo de Produtos: Evidências e Proposições de Pesquisas. In: 27º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Atibaia: 2003. **Anais... ENANPAD 2003** (CD ROM).

TAMASHIRO, H. R. S.; GHISI, F. A.; ATTADIA, L. C. L.; PASCHOAL, F. S. Avaliação do Nível de Expectativa e de Satisfação dos Clientes: Um Estudo Aplicado aos Serviços de Distribuição do Setor Farmacêutico. In: 30º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador, 2006. **Anais... ENANPAD 2006** (CD ROM).

TELLES, R. **Sistema de Informações Gerenciais de Mercado** - Uma Contribuição ao Entendimento da Compreensão do Mercado dos Diferentes Níveis Administrativos de uma Organização - Um Estudo Exploratório em uma Organização Industrial Privada. 1997. 205 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de São Paulo – USP – São Paulo.

REGAN, W. J. The Service Revolution, **Journal of Marketing**, nº 47, pp.57 – 62, 1963. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1249437>>. Acesso em 09 de setembro de 2009.

TERRIBILI FILHO, A; GARCIA, M. N. Marketing de Serviços nos Cursos de Graduação das Escolas Privadas de Ensino Superior. **Revista Imes de Administração** São Caetano do Sul, ano XVIII, nº. 54, jan./abr. 2002.

TOLEDO, L. A.; TOLEDO, G. L.; SHIRAISHI, G. F; PEREIRA, C. B; MORAES, C.A. Marketing no Âmbito da Teoria e Prática Gerencial: Um Ensaio Discursivo. In: XI SEMEAD – Seminários em Administração. São Paulo: 2008. **Anais... SEMEAD 2008** (CD ROM).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). World Declaration on Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And In: **World Conference On Higher Education**, Paris, 1998. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)>. Acesso em 06 de janeiro de 2010.

VALENTIM, L. M. O.; ALMEIDA, S. F.; SILVA, W. R.; ALMEIDA, P. L. P. Diagnóstico do Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande – PB. In:

XI SEMEAD – Seminários em Administração. São Paulo: 2008. **Anais...** SEMEAD 2008 (CD ROM).

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El Enfoque de Competência Laboral**: Manual de Formación. Montevideo: Cinterfor, 2001. Disponível em: <[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm)>. Acesso em 02 de maio de 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**, 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEGAS, A. H.; TITTANEGRO, P. A. O Cliente nas Instituições de Ensino. In Las Casas, A. L. (organizador). **Marketing Educacional**: Da Educação Infantil ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro. São Paulo: Saint Paul Editora, 2008, pp. 133 – 150.

VIDAL, F. A. B; FILHO, J. L. S; MOURA, H. J. O Que os Alunos Concludentes de Administração de RH Conhecem Sobre Gestão de Pessoas: Um Caso de Curso Seqüencial. In: 28º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Curitiba: 2004. **Anais...** ENANPAD 2004 (CD ROM).

VINSON, D. E; LUNDSTROM, W. J. The Use of Students as Experimental Subjects in Marketing Research. **Academy of Marketing Science Journal**. December 1978, vol. 6, nº.1 and 2 pp. 114-125. Disponível em: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=68545721&SrchMode=1&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1287596772&clientId=80886>>. Acesso em 19 de janeiro de 2010.

WAITZ, I. R.; ARANTES, M. P. C. Avaliação do Ensino Superior e a Prática Docente. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. vol. 03, nº. 6, 2009. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewFile/1868/835>>. Acesso em 19 de agosto de 2010.

WALTER S. A; TONTINI, G; DOMINGUES, M. J. C. S. O Identificando Oportunidades de Melhorias Em Um Curso Superior Através da Análise da Satisfação dos Alunos . In: 29º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Brasília: 2005. **Anais...** ENANPAD 2005 (CD ROM).

WITTE, A. **Contribuições do Curso de Graduação em Administração para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Egressos de 2003 e 2004 da Universidade Regional de Blumenau - FURB**. 2006, 107 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração) , Universidade Regional de Blumenau – FURB – Blumenau. Disponível em: <[http://proxy.furb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=406](http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=406)>. Acesso em 20 de maio de 2010.

---

XAVIER, A. C. R. A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de Sua Implantação. **Texto Para Discussão nº 408**. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, março de 1996. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_408.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf)>. Acesso em 26 de julho de 2010.

ZEITHAML, V.A.; PARASURAMAN, A.; BERRY, L.L. Problems and Strategies in Services Marketing. **Journal of Marketing**, nº. 49, pp.33 – 46, 1985. Disponível em: <<http://areas.kenan-flagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/Problems%20and%20Strategies%20in%20Services%20Marketing.pdf>>. Acesso em 09 de setembro de 2009.

ZEITHAML, V. A; BITNER, M. J. **Marketing de Serviços**: A Empresa com Foco no Cliente. Porto Alegre: Bookman, 2003.

**ANEXO A****Carta de Apresentação do Instrumento de Coleta de Dados**

Prezado Respondente,

As informações disponibilizadas por V. S<sup>a</sup>. são necessárias para validar o modelo de pesquisa adotado na dissertação de mestrado sobre **“A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma Instituição de Ensino Superior na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos Estudantes”**, que está sendo desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), sob a orientação do Professor Doutor Mauro Neves Garcia. Sua cooperação no preenchimento deste questionário será utilizada somente para fins de investigação científica, sendo que todas as respostas serão mantidas **em anonimato**. Favor não deixar nenhuma resposta em branco. O sucesso da pesquisa depende da sinceridade de suas respostas.

Desde já agradeço,

Alexandre Mendes da Silva

e-mail: [alexandre.mendes@uninove.br](mailto:alexandre.mendes@uninove.br)

---

**ANEXO B****Instrumento de Coleta de Dados**

Esta é uma pesquisa de cunho acadêmico. Seu objetivo é saber sua opinião sobre o ensino de Administração e Gestão. Por favor, leia atentamente cada questão a seguir. Você não levará mais que 10 minutos para responder todas as questões. Não é necessária a identificação do respondente.

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

---

**I – Informações Pessoais**

1. Sexo.

- a. ( ) Masculino                      b. ( ) Feminino

2. Faixa etária.

- a. ( ) Até 25 anos  
b. ( ) De 26 a 30 anos  
c. ( ) De 31 a 35 anos  
d. ( ) De 36 a 40 anos  
e. ( ) De 41 a 45 anos  
f. ( ) 46 anos ou mais

3. Estado civil.

- a. ( ) Solteiro (a)  
b. ( ) Casado (a)  
c. ( ) Separado (a) / desquitado(a) / divorciado(a)  
d. ( ) Viúvo (a)  
e. ( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

4. Grau de escolaridade do pai.

- a. ( ) Ensino Fundamental  
b. ( ) Ensino Médio  
c. ( ) Ensino Superior  
d. ( ) Pós-Graduação

5. Grau de escolaridade da mãe.

- a. ( ) Ensino Fundamental  
b. ( ) Ensino Médio  
c. ( ) Ensino Superior  
d. ( ) Pós-Graduação

6. Setor de atividade em que trabalha.

- a. ( ) Indústria  
 b. ( ) Comércio  
 c. ( ) Serviços  
 d. ( ) Ensino

7. Somando sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

- a. ( ) Até 510,00  
 b. ( ) De R\$ 511,00 a R\$ 1.020,00  
 c. ( ) De R\$ 1.021,00 a R\$ 1.530,00  
 d. ( ) De R\$ 1.531,00 a R\$ 2.550,00  
 e. ( ) De R\$ 2.551,00 a R\$ 5.100,00  
 f. ( ) De R\$ 5.101,00 a R\$ 10.200,00  
 g. ( ) Acima de R\$ 10.201,00  
 h. ( ) Sem rendimento  
 i. ( ) Não quero responder

8. Período em que estuda.

- a. ( ) Matutino  
 b. ( ) Noturno

9. Curso.

- a. ( ) Tecnológico / Sequencial

Qual Curso? \_\_\_\_\_  
**(escrever por extenso)**

- b. ( ) Bacharelado

Qual Curso? \_\_\_\_\_  
**(escrever por extenso)**

10. Qual semestre está cursando atualmente?

- a. ( ) 3º Semestre  
 b. ( ) 4º Semestre  
 c. ( ) 5º Semestre  
 d. ( ) 6º Semestre  
 e. ( ) 7º Semestre  
 f. ( ) 8º Semestre

## **II – Opiniões sobre o Ensino de Administração e Gestão**

Dê sua opinião às seguintes assertivas sobre o ensino de Administração e Gestão. Para tanto, atribua notas entre 01 (quando você discordar totalmente) até 06 (quando você concordar totalmente), conforme o quadro abaixo:

1	Discordo Totalmente	DT
2	Discordo Bastante	DB
3	Discordo Pouco	DP
4	Concordo Pouco	CP
5	Concordo Bastante	CB
6	Concordo Totalmente	CT

		DT	DB	DP	CP	CB	CT
1	Agir preventivamente atrasa a solução dos problemas do dia a dia.	1	2	3	4	5	6
2	É impossível ao líder ser criativo para adaptar-se às diferentes situações.	1	2	3	4	5	6
3	A tomada de decisão deve ser a mesma, independente da situação que se configura.	1	2	3	4	5	6
4	Meu curso não me deu bases para ser criativo.	1	2	3	4	5	6
5	Os conceitos aprendidos não contribuíram muito na comunicação entre grupos e pessoas.	1	2	3	4	5	6
6	Cada empresa deve ter sua própria ética.	1	2	3	4	5	6
7	Elaborar relatórios é uma coisa que aprendi.	1	2	3	4	5	6
8	Meu curso não me deu bases para ser determinado e focado em resultados.	1	2	3	4	5	6
9	O aspecto mais importante do processo de gestão é a identificação das causas dos fenômenos administrativos.	1	2	3	4	5	6
10	Aprendi no meu curso a buscar aprimoramento contínuo para o processo produtivo das empresas.	1	2	3	4	5	6
11	Ser mais crítico contribuiu para melhorar a qualidade de minhas decisões.	1	2	3	4	5	6
12	O ponto central do meu curso foi o desenvolvimento do raciocínio analítico.	1	2	3	4	5	6
13	O importante é agir pensando nos resultados imediatos.	1	2	3	4	5	6
14	Tudo que aprendo procuro generalizar para poder usar quando preciso.	1	2	3	4	5	6
15	O meu curso me ensinou a ser criativo para exercer a profissão de administrador.	1	2	3	4	5	6
16	Com o meu curso aprendi a buscar soluções que agradam às duas partes envolvidas em uma transação.	1	2	3	4	5	6
17	Aprendi a explorar melhor o processo de negociação.	1	2	3	4	5	6
18	Meu curso não me deu bases para ter pró-atividade.	1	2	3	4	5	6
19	Aprendi a entender quais são os limites de atuação do cargo que eu ocupo.	1	2	3	4	5	6
20	Só deve participar da estratégia de uma empresa a alta direção.	1	2	3	4	5	6
21	Deve-se produzir produtos com a melhor qualidade possível, independentemente das exigências do mercado.	1	2	3	4	5	6
22	Meu curso possibilitou a utilização dos conceitos no meu dia a dia.	1	2	3	4	5	6
23	Meu curso possibilitou a necessidade de ter controle absoluto das situações empresariais.	1	2	3	4	5	6
24	Tudo o que eu aprendi no meu curso pode ser usado nas empresas.	1	2	3	4	5	6
25	Aprendi no meu curso a fazer comparações e raciocinar para buscar soluções gerenciais.	1	2	3	4	5	6

26	Os conceitos aprendidos ficaram mais claros quando os utilizei em meu trabalho.	1	2	3	4	5	6
27	Antes de agir sempre procuro reconhecer que problema eu tenho.	1	2	3	4	5	6
28	Aprendi a ser mais questionador ao realizar meu trabalho.	1	2	3	4	5	6
29	As decisões devem ser assumidas da mesma forma, independentemente do nível hierárquico.	1	2	3	4	5	6
30	Desenvolvi a capacidade de implementar planos.	1	2	3	4	5	6
31	Há muitas situações em gestão que não se pode ser ético.	1	2	3	4	5	6
32	Meu curso não me deu bases para entender que os fenômenos administrativos dependem de vontade política.	1	2	3	4	5	6
33	É impossível usar o que aprendi no meu dia a dia.	1	2	3	4	5	6
34	Meu curso deu grande ênfase em gestão de projetos.	1	2	3	4	5	6
35	A maioria dos projetos que as empresas criam não se concretiza.	1	2	3	4	5	6
36	Os líderes precisam ser mais intuitivos do que racionais para obter sucesso.	1	2	3	4	5	6
37	O líder sempre deve aceitar as novidades no campo da administração.	1	2	3	4	5	6
38	Com o meu curso ficou mais fácil identificar os problemas no meu dia a dia.	1	2	3	4	5	6
39	Desenvolvi com meu curso a vontade de aprender continuamente.	1	2	3	4	5	6
40	Com o passar do tempo percebi que é necessário mudar nossa concepção frente aos novos conhecimentos.	1	2	3	4	5	6
41	É muito difícil levar o conhecimento aprendido para o campo profissional.	1	2	3	4	5	6
42	Meu curso deu grande ênfase para o desenvolvimento de conhecimentos para que eu possa prestar consultoria.	1	2	3	4	5	6
43	Saber matematizar os aspectos administrativos é fundamental para uma boa gestão.	1	2	3	4	5	6
44	Emitir pareceres gerenciais é diferente de dar opinião.	1	2	3	4	5	6
45	Realizar análise e dar parecer no campo gerencial é uma das atividades que os cursos de administração possibilitam aos alunos.	1	2	3	4	5	6
46	O campo estratégico não é preocupação para quem ocupa cargos de nível hierárquico elevado.	1	2	3	4	5	6

## ANEXO C

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIORRESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. <sup>(\*)</sup>

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente da Câmara de Educação Superior