



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

De alunos a consumidores
A metáfora “aluno-consumidor”
aplicada ao Ensino Superior

Pedro Henrique Tenório de Sarvat

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
Graduação em Administração de Empresas

Rio de Janeiro, Novembro de 2016.



Pedro Henrique Tenório de Sarvat

De alunos a consumidores

A metáfora “aluno-consumidor” aplicada ao Ensino Superior

Trabalho de Conclusão de Curso

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao programa de graduação em Administração da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de graduação em Administração.

Orientadora: Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte

Rio de Janeiro,
Novembro de 2016

*“O homem culto é apenas mais culto;
nem sempre é mais inteligente
que o homem simples.”*

(Herman Hesse)

Agradecimentos

À minha família, Marcos, Silvia, Nathalia, Eleonora e Igor, pelo apoio incansável e pela manutenção de altas expectativas sobre o meu desempenho.

À minha orientadora, Flavia Cavazotte, pela parceria, contribuição à minha formação pessoal e profissional ao longo dos anos de graduação e pela inestimável ajuda nesta pesquisa.

A todos os profissionais do IAG PUC-Rio (gestores, professores e funcionários), que dedicam suas profissões à qualificação de novos Administradores.

Resumo

Sarvat, Pedro Henrique Tenório. De alunos a consumidores: a metáfora aluno-consumidor aplicada ao Ensino Superior. Rio de Janeiro, 2016. 57p. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Administração. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa examina o fenômeno da orientação para o consumidor em alunos de Instituição de Ensino Superior (IES) e analisar empiricamente se, e em que nível, alunos de uma faculdade particular de Administração de Empresas do Rio de Janeiro manifestam expectativas em relação ao serviço educacional oferecido que os caracterizariam como consumidores.

Foi realizada uma pesquisa quantitativa com 100 estudantes, baseada na aplicação do questionário de experiências educacionais desenvolvido e validado por Koris e Nokelainen (2015). Com base nos resultados obtidos, o trabalho apresenta as categorias na qual se manifestam de forma mais evidente as expectativas dos alunos em serem tratados como consumidores, e analisa as suas implicações sobre a relação aluno X professor e aluno X instituição de ensino.

Palavras-chave

Ensino Superior; “Aluno-Consumidor”; Ambiente Educacional

Abstract

Sarvat, Pedro Henrique Tenório. From students to consumers: the student-consumer metaphor applied to Higher Education. Rio de Janeiro, 2016. 57p. Term paper – Department of Administration. Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This research examines the phenomenon of consumer orientation in Higher Education Institutions (HEI) and analyzes empirically whether, and at what level, students of a particular Faculty of Business Administration in Rio de Janeiro, Brazil, manifest expectations regarding the educational service provided that would characterize them as Consumers.

A quantitative research was carried out with 100 students, based on the application of the “student-consumer orientation questionnaire” (SCOQ), developed and validated by Koris and Nokelainen (2015). Based on the results obtained, the work presents the categories in which the students' expectations of being treated as consumers are most clearly expressed, and analyzes its implications on the relation between student X teacher and student X HEI.

Key-words

Higher Education, “Student-Consumer”, Educational Environment

Sumário

1.1. Introdução ao tema e ao problema do estudo	10
1.2. Objetivo do estudo	11
1.3. Objetivos intermediários do estudo	11
1.4. Delimitação e foco do estudo	11
1.5. Justificativa e relevância do estudo	12
 2 Revisão de literatura	 13
2.1. Ensino Superior no Brasil	13
2.1.1. Histórico do Ensino Superior no Brasil até a década de 60	13
2.1.2. Expansão do Ensino Superior no Brasil	15
2.1.3. Consolidação do Ensino Superior Privado no Brasil	18
2.1.4. Ensino Superior Privado: de estudantes a consumidores?	19
2.1.5. Avaliação na Educação Superior Privada	22
2.2. A metáfora “Aluno-Cliente/Consumidor”	23
2.2.1. Conceito de Aluno, Cliente e Consumidor	23
2.2.2. O aluno como consumidor	24
2.2.3. Relação “Aluno-Consumidor” e Instituição de Ensino	24
2.2.4. Relação “Aluno-Consumidor” e professor	25
 3 Métodos e procedimentos de coleta e de análise de dados do estudo	 27
3.1. Etapas de coleta de dados	27
3.2. Fontes de informação selecionadas para coleta de dados no estudo	28
3.3. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo	29
3.4. Formas de tratamento e análise dos dados coletados para o estudo	30
3.5. Limitações do Estudo	31
 4 Apresentação e análise dos resultados	 33
4.1. Descrição do perfil dos entrevistados	33
4.2. Descrição e análise dos resultados: 1ª Análise Fatorial	35
4.3. Descrição e análise dos resultados: 2ª Análise Fatorial	38

4.4. Análise das Categorias do Modelo de Experiências Educacionais	41
4.5. Análise das variáveis não agrupadas	43
4.6. Análise de correlações entre categorias e variáveis demográficas	45
5 Conclusões e recomendações para novos estudos	1
6 Referências Bibliográficas	3
7 Anexos	7
7.1. Modelo de Experiências Educacionais	7
Tradução das categorias do modelo de experiências educacionais:	7
8 Apêndices	8
8.1. Questionário	8
8.2. Agrupamento de variáveis da 1ª Análise Fatorial (AF)	10

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Evolução de Matrículas em Estabelecimentos Privados no Brasil (1940-1960).....	15
Tabela 2 – Evolução de Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados no Brasil (1961-1980).....	16
Tabela 3 – Evolução de matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional - Brasil (1960-2010)	19
Tabela 4 – Matrículas em Instituições de Ensino Privado - Brasil (2000-2012). 21	
Tabela 5 – Matriz de Componentes Rotacionada *.....	37
Tabela 6 – Teste KMO e de Bartlett (1ª AF)	38
Tabela 7 – Teste KMO e de Bartlett (2ª AF)	38
Tabela 8 – Matriz Anti-Imagem	39
Tabela 9 – Comunalidades.....	39
Tabela 10 – Variância Total Explicada	40
Tabela 11 – Matriz de Componentes Rotacionada*.....	40
Tabela 13 – Matriz de Correlação Variáveis Agrupadas ***	46
Tabela 14 – Matriz de Correlação Variáveis Não Agrupadas	1

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perspectiva de Qualidade dos diferentes <i>Stakeholders</i>	25
Quadro 2 – Descritivo das variáveis não agrupadas e perguntas associadas ..	43

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Gênero dos respondentes.....	33
Gráfico 2 – Período letivo dos respondentes	34
Gráfico 3 – Renda familiar mensal dos respondentes	34
Gráfico 4 – Responsabilidade sobre o pagamento da mensalidade	35
Gráfico 5 – Alunos Bolsistas X Não-Bolsistas.....	35
Gráfico 6 – Médias das variáveis agrupadas	41
Gráfico 7 – Médias das variáveis não agrupadas	44

1. O tema e problema do estudo

1.1. Introdução ao tema e ao problema do estudo

O Ensino Superior brasileiro passou na última década (2006-2016) por um período de intensa expansão, sobretudo na rede privada de ensino, que hoje detém mais de 75% do total das matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente, em termos de participação relativa, as privadas já representam 87,5% do total de 2364 instituições, com destaque para as privadas com fins de lucro, cujo crescimento entre 2000 e 2012 foi de mais de 688% (CORRÊA, 2015).

Martins (2009) argumenta que uma das consequências dessa expansão acelerada é a elevação dos estudantes à condição de “consumidores educacionais”. Sampaio (2011) faz um alerta na mesma direção, indicando que a expansão do Ensino Superior Privado com fins de lucro “levaria à formação de sistemas empresarias que pouco se interessam pela qualidade da formação oferecida”.

É em função dessa situação, no qual estudantes vão de meros “alunos” a “alunos-consumidores” que surgem alguns questionamentos: passariam as IES e seus profissionais (gestores e professores) a operar sob uma lógica customer-oriented, de modo a buscar “satisfazer” seus “alunos-consumidores”? E quanto aos alunos, possuem eles de fato expectativas de serem tratados como consumidores? Quais os impactos dessas mudanças nas relações de poder entre instituição, professores e alunos?

É nesse contexto altamente diverso das IES, cujos serviços atendem simultaneamente aos interesses de um número variado de consumidores, tais como, estudantes, pais, empregadores, investidores e sociedade, que se insere esta pesquisa. Finalmente, através de uma survey com alunos de graduação de uma faculdade particular do Rio de Janeiro, esta pesquisa investiga de maneira empírica se os alunos possuem expectativas em relação ao serviço educacional oferecido que os caracterizariam não mais como meros estudantes, mas como “alunos-consumidores”.

1.2. Objetivo do estudo

O objetivo primário deste trabalho é examinar o fenômeno da orientação para o consumidor em IES e analisar empiricamente se, e em que nível, alunos de uma faculdade particular de Administração de Empresas do Rio de Janeiro manifestam expectativas de serem tratados como consumidores.

1.3. Objetivos intermediários do estudo

São objetivos intermediários a serem alcançados nesta pesquisa:

- Conduzir um levantamento sobre o histórico de expansão do Ensino Superior privado no Brasil;
- Mapear expectativas dos alunos com base no modelo de experiências educacionais (Anexo 1);
- Identificar sobre quais categorias da experiência educacional do aluno se manifesta a lógica customer-oriented;
- Analisar os efeitos de uma possível orientação para o consumidor sobre alunos, professores e instituição de ensino.

1.4. Delimitação e foco do estudo

Este estudo quantitativo foi realizado com alunos de graduação de uma faculdade particular de Administração de Empresas no município do Rio de Janeiro-RJ. Foram aplicados questionários a 100 estudantes, aproximadamente 8% do total de alunos da Instituição. Por uma questão de foco e necessária delimitação de abrangência do estudo, não foram realizadas entrevistas complementares com os próprios alunos, professores e gestores da instituição de ensino em questão.

Os questionários do presente trabalho (Apêndice 1) foram aplicados somente em alunos de graduação do curso de Administração de Empresas que atendessem a dois requisitos: (i) o aluno deveria estar cursando, no mínimo, o 4º período (metade do curso); e (ii) o aluno deveria estar inscrito, naquele semestre, em alguma disciplina presencial. A delimitação de público se deve ao interesse deste autor em reproduzir, integralmente, o estudo conduzido por Koris e Nokelainen (2015), cuja seleção incluía alunos de cursos supostamente mais sujeitos à lógica do consumidor (Administração e Gestão), e que teriam maior capacidade de avaliar suas próprias experiências educacionais, por estarem há mais tempo dentro da instituição.

É importante esclarecer que esta pesquisa não tem a intenção de se posicionar criticamente a respeito, contra ou a favor de uma abordagem *customer-oriented* pelas instituições de ensino, sendo o objetivo do presente estudo apenas contribuir para o debate acerca das relações aluno X professor X instituição, e analisar como essas relações são afetadas pelo componente da orientação para o consumidor.

1.5. Justificativa e relevância do estudo

Em um contexto altamente competitivo, no qual instituições de ensino particulares passam a adotar novas e sucessivas estratégias de *marketing* para atrair alunos, por vezes comprometendo a qualidade do ensino, torna-se relevante debater como o fenômeno da mercantilização da educação (CARVALHO, 2013, p. 761) reproduz a lógica de “consumidor” nas relações internas às instituições de ensino.

Em termos de possibilidades de se ampliar o debate educacional no Brasil a respeito do tema, espera-se com este estudo demonstrar que a perspectiva de consumidor com a qual estudantes adotam certas expectativas sobre a IES e seus professores impacta diretamente na maneira como se desenvolvem as relações entre os diversos *stakeholders* e na forma como alunos deixam de se perceber como coprodutores da sua própria educação.

Acredita-se ainda que as informações apresentadas nesta pesquisa serão de grande relevância para os gestores de IES e também para os profissionais dessas instituições, pois, ainda que a Instituição decida se posicionar como *customer-oriented*, deve perceber que em algumas categorias os alunos sequer esperam ser tratados como consumidores (KORIS, 2015). Portanto, este estudo pode ajudar as IES a identificarem sobre quais categorias deve-se investir, de modo a aumentar a satisfação dos alunos em torno de suas experiências educacionais.

Por fim, são fornecidos a professores e gestores de instituições de ensino bons indícios das expectativas dos seus alunos sobre importantes dimensões da experiência educacional (ex: *feedback*, rigor acadêmico, avaliações). Para que a instituição seja capaz de oferecer um serviço de qualidade é necessário que entenda seus alunos, e num contexto no qual IES privadas operam em um mercado cada vez mais competitivo, faz-se necessário que avaliem constantemente a experiência oferecida ao aluno, consumidor direto dos produtos oferecidos pela instituição.

2 Revisão de literatura

Neste capítulo discorre-se sobre os aspectos conceituais / teóricos envolvidos na pesquisa e que servirão de base para as análises posteriores. A seção foi dividida em 9 partes, sendo o objetivo das 5 primeiras apresentar o histórico de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, a trajetória de expansão e consolidação do Ensino Superior Privado e suas implicações para os sistemas de avaliação.

Em seguida, nas 4 partes finais, são apresentados os conceitos norteadores do tema da pesquisa, como, aluno, consumidor, “aluno-consumidor”, e suas influências nas relações envolvendo alunos, professores e instituição de ensino superior.

2.1. Ensino Superior no Brasil

2.1.1. Histórico do Ensino Superior no Brasil até a década de 60

A trajetória de desenvolvimento do Ensino Superior¹ no Brasil inicia-se na 1ª década do século XIX, com a transferência da Corte Portuguesa para território brasileiro em 1808, quando começa o processo de criação de Instituições de Ensino Superior (IES) (DURHAM, 2005). Caracterizado como um fenômeno tardio (CUNHA, 2003; DURHAM, 2005; MELO, 2009) quando comparado ao seu desenvolvimento em outros países da América Latina, a criação dessas IES foi conduzida de modo a atender aos interesses dos quinze mil novos habitantes da sede da Coroa Portuguesa, para satisfazer uma demanda de cunho profissionalizante (SAMPAIO, 2011).

Para Sguissardi (2004), a ideia de Universidade, símbolo de consolidação das IES, tampouco ganhou força com a transição para o Período Imperial. Entre 1808, ano de chegada da Corte e criação da primeira Faculdade do Brasil, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia (atual Faculdade de Medicina), e o início do período republicano (1889), o que se verificou foi um lento ritmo de criação de

¹ Ao longo do texto será feita referência ao termo “Ensino Superior” enquanto atividade de prestação de serviços de ensino superior, de forma genérica, sem entrar no mérito de classificar os cursos entre ensino presencial e à distância e/ou graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico), pós-graduação (lato-sensu e strictu-sensu), sequencial e de extensão.

novas faculdades², em compasso com as rasas transformações socioeconômicas observadas na sociedade brasileira (SAMPAIO, 1991).

É relevante considerar que no final do século XIX e início do século XX, a demanda por cursos de Ensino Superior era consideravelmente baixa em função de alguns fatores: reduzida necessidade, e por conseguinte interesse, de expandir a educação elementar em função do alto percentual de população escrava (25%) sobre a população total; baixo percentual de população livre em idade escolar (10% da população total), e adicionalmente a necessidade de realização de exames aprobatórios, algo que na prática tornava o acesso às IES restritos às camadas médias e altas, capazes ainda de frequentar “aulas preparatórias”. (MELO, 2010, apud FREIRE, 1993)

A transição do século XIX para o XX no Brasil, marcada por eventos importantes, como a troca de regime político, a proclamação da República (1889), a abolição da escravatura (1888), a introdução de mão-de-obra livre, a política imigratória e o primeiro surto industrial (MELO, 2010, apud MOROSINI, 2005) levaram o Brasil a um período de grandes transformações sociais que se fizeram sentir também no campo educacional (SAMPAIO, 1991). É na primeira república que se verifica o início da expansão de cursos de Ensino Superior, se mantendo, todavia, “dentro dos interesses da sociedade elitista estadual da época” (SILVA, 2011, p. 15).

Conforme salienta Sampaio (1991), em função da descentralização do Ensino Superior aos Governos Estaduais (anteriormente exclusivo do poder central), e da autorização para criação de instituições privadas, o que se observou foi um período fértil para a expansão do Ensino Superior (MELO, 2010). Entre 1900 e 1930, por exemplo, o número de IES passa de 24 para 133 (SAMPAIO, 2011, apud Teixeira, 1989). Contudo é apenas na década de 40 que, segundo Teixeira (1989, p. 63), “romperam-se os diques de resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada”.

Morosini (2005) aponta que após 1945 as legislações universitárias, indicadoras do novo momento político (democrático) e econômico do país, geraram reflexos na estrutura social brasileira, convergindo para que ao longo dos anos 50 os cursos de Ensino Superior passassem a ser buscados como estratégia de ascensão da classe média e de acesso a um novo mercado de trabalho: o dos empregos nas grandes empresas e na burocracia estatal (SAMPAIO, 2011).

² De acordo com Teixeira (1989, p.212), entre 1808 e 1889 foram criadas 12 escolas superiores oficiais.

De forma concomitante ao início do fenômeno de expansão do Ensino Superior público observa-se que rapidamente as instituições privadas passam a representar um percentual significativo do total de matrículas no país, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Evolução de Matrículas em Estabelecimentos Privados no Brasil (1940-1960)

Ano	Matrículas em Instituições Privadas	Total de Matrículas	% de Crescimento do Total de Matrículas	% Matrículas Privadas sobre o Total
1940	-	27.671	-	-
1950	-	48.999	-	-
1954	26.905	64.645	-	42
1955	30.755	72.652	12	42
1956	38.362	78.659	8	49
1957	38.051	79.505	1	48
1958	37.570	84.481	6	45
1959	38.562	87.603	4	44
1960	41.287	93.202	7	44

Fonte: Adaptado de Sampaio, 2011, apud Levy, 1986

Verifica-se na Tabela 1 que o número total de matrículas em IES manteve um aumento “gradual” entre 1940 e 1960, porém o que chama atenção no período é o rápido crescimento, entre 1954-1960, do número de matrículas em IES privadas, que passam de 26.905 para 41.287 (crescimento de 53% no período), e que mantém a participação relativa do total de matrículas em instituições privadas na faixa dos 44%.

Sampaio (2011) indica que o período entre 1940-1960 foi importante para o sistema de IES se fortalecer, sobretudo com o surgimento de universidades católicas e particulares (ex: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e outras instituições de pequeno porte, estaduais, em regiões diversas do país.

2.1.2. Expansão do Ensino Superior no Brasil

Autores como Martins (2009) e Corbucci (2016) apontam como marco fundamental do Ensino Superior no Brasil a Reforma Universitária de 1968. Tendo sido implementada durante o regime militar, ela possuía como objetivos fundamentais a modernização e expansão das instituições públicas de ensino superior, sobretudo as federais.

De acordo com Martins (2009), diversas mudanças se tornaram possíveis devido a Reforma, como a articulação de atividades de Ensino e Pesquisa, introdução do regime departamental, institucionalização da carreira acadêmica e da progressão docente vinculada à titulação acadêmica. Porém, seus desdobramentos mais evidentes marcam a fundação de um “novo ensino privado” no Brasil, caracterizado num primeiro momento pela proliferação de instituições isoladas de pequeno porte, “majoritariamente confessionais e comunitárias” (CORBUCCI, 2016, p. 1; CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, alguns autores divergem sobre a relação que se estabeleceu entre o ensino público e o privado àquela época. Enquanto que para Sampaio (2000) a Reforma Universitária foi bem-sucedida em estabelecer uma relação de complementariedade entre ambas, para Corbucci (2016, p. 1), o que se viu foi o oposto, sendo ela o sinal de início do atual “predomínio do setor privado na educação superior no Brasil”, revelado na Tabela 2, na qual é possível acompanhar a evolução do número de matrículas nos dois setores.

Tabela 2 – Evolução de Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados no Brasil (1961-1980)

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas em Instituições Privadas	% Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1963	124.214	16	47.428	38,2
1965	155.781	9	68.194	43,8
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	34.288	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	-	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.235	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Adaptado de Sampaio, 2011, apud Levy, 1986

Como indicado na Tabela 2, a partir do final dos anos 60 há uma intensificação no movimento de expansão do ensino superior privado. Nos primeiros 10 anos da década seguinte (1970-1980) o número total de matrículas em IES Privadas vai de 214.825 (1970) para 852.000 (1980), um crescimento de

mais de 300% no período. Observa-se ainda que em apenas 15 anos (1965-1980) as matrículas do setor privado passam de 44% para 63,3% do total.

Esses dados indicam que o equilíbrio que predominara em ambos setores (público e privado) foi interrompido pela forte expansão do setor privado a partir dos anos 70. De acordo com Sampaio (2011), esse movimento deu-se em grande medida pela dificuldade do setor público em absorver a demanda crescente por cursos de ensino superior.

Diferentemente de países como Argentina e México que adotaram políticas de incentivo ao setor público para que esse atendesse ao aumento da demanda de massa (DURHAM, 1998), no Brasil o setor público priorizou o aprimoramento das atividades de pesquisa e qualificação profissional, deixando a demanda de massa represada e criando condições favoráveis ao desenvolvimento da iniciativa privada (SAMPAIO, 2011).

É, portanto, a partir da Reforma Universitária que se consolida no Brasil a formação de um novo mercado na educação privada, diferente do existente até então, que era composto por estabelecimentos isolados (MARTINS, 2009, CARVALHO, 2013). Trata-se de outro sistema, baseado na formação de empresas educacionais, com enfoque na obtenção do lucro e no atendimento de demandas desse mercado. Durham (1998, p. 7), aponta que:

“A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de um outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde de modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade. A verdade é que, no Brasil, como o diploma de ensino superior dá direito ao exercício de profissões regulamentadas, a demanda social não se dirige apenas para a obtenção de uma formação, mas também, e às vezes principalmente, para a aquisição de uma credencial. ”

É nesse contexto que diversos autores apontam que tal inversão de valores no modelo educacional, contribuindo para sua mercantilização (CARVALHO, 2013, p. 761), iniciou um “processo de conversão da sua clientela em consumidores educacionais” (MARTINS 2009, p. 17, apud ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007).

2.1.3. Consolidação do Ensino Superior Privado no Brasil

De acordo com Sampaio (2011), em 1980 o setor privado³ já demonstrava sinais de sua predominância, respondendo por aproximadamente 63% do total das matrículas em IES. Entretanto, em função do cenário de crise econômica que atingiu o país, o início da década de 80 foi marcado por uma interrupção no crescimento do ensino superior público e por um baixo incremento do número de matrículas no ensino superior privado, alcançando apenas 8,6% nessa década. (SAMPAIO, 2011; CORBUCCI, 2016).

A partir do final dos anos 80, certos fatores são vistos pelos estudiosos como determinantes para a retomada do crescimento do setor e reaquecimento da demanda. São alguns deles: as alterações instituídas pela Constituição de 1988 (garantindo o princípio da autonomia e favorecendo a abertura de centro universitários), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB⁴ (Lei nº 9.394/1996), quando passa a existir o modelo institucional de estabelecimentos educacionais com fins lucrativos (Decreto 2.306/1997, art. 1º), o processo de desconcentração regional e interiorização das instituições⁵, além da diversificação da oferta de cursos. (SAMPAIO, CARVALHO, CORBUCCI).

De acordo com os dados da Tabela 3, é entre os anos de 1990 e 2010 que o número de matrículas no Ensino Superior dispara, indo de pouco mais de 1,3 milhão (1990) para aproximadamente 5,5 milhões (2010). Percebe-se que, apesar do ensino público ter experimentado aumento considerável em termos de matrícula (152% no período), é o ensino privado que orientou essa expansão, com sua participação no total de matrículas passando de 62,4% para próximo dos atuais 75%⁶

³ De acordo com o art. 12 do Decreto 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, atualmente as instituições de ensino privado podem ser classificadas em: faculdades, centros universitários e universidades, de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas (Ministério da Educação e Cultura - MEC, 2016).

⁴ O artigo 20 da LDB define quatro categorias possíveis para as instituições privadas: Privadas em sentido estrito Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas. Todas, apesar de dependerem do lucro para sobrevivência do negócio, não possuem a figura de investidores e/ou acionistas que recebem diretamente parte do resultado operacional, como no caso das Privadas em sentido estrito.

⁵ Sampaio (2011) aponta que "(...) em 2008, as matrículas privadas no interior já representavam quase 40% do total de matrículas de ensino superior no país."

⁶ Em relação à ao número de instituições privadas no Brasil, existem atualmente no 2069 (87,5%) estabelecimentos de ensino superior dentre o total de 2364 instituições, das quais 88 (4,3%) são Universidades, 140 (6,8%) Centros Universitários e 1.841 (89%) Faculdades. (INEP/MEC, 2015).

Tabela 3 – Evolução de matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional - Brasil (1960-2010)

Ano	Pública		Privada		Total
	Matrículas	Total (%)	Matrículas	Total (%)	
1960	59.624	58,6%	47.067	46,3%	101.691
1970	210.613	49,5%	214.865	50,5%	425.478
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286
1990	578.625	37,6%	961.455	62,4%	1.540.080
2000	887.026	32,9%	1.807.219	67,1%	2.694.245
2010	1.461.696	26,8%	3.987.424	73,2%	5.449.120

Fonte: INEP/MEC

2.1.4. Ensino Superior Privado: de estudantes a consumidores?

Com a expansão das matrículas nas IES privadas, observada principalmente a partir da década de 80, Martins (2009) argumenta que os estudantes foram elevados à condição de “consumidores educacionais”, e uma vez inseridos numa lógica competitiva, alunos e famílias passaram a ser orientados por avaliações sobre as IES, contribuindo indiretamente para melhorias na qualidade dos produtos e serviços oferecidos. Ademais, em meio à expansão do ensino superior privado, observa-se que empresas passaram a criar novos “produtos” a fim de aquecer a demanda do setor, tais como cursos à distância, pós-graduação e cursos para áreas que anteriormente não demandavam formação superior (ex: sommelier, turismo, gastronomia), para além das formações já tradicionais.

Ao encontro do argumento exposto por Martins (2009), Sampaio (2011, apud HARVEY, 1989, RHOADES, 1987) ressalta que:

“(…) a relação do setor privado de ensino superior com a demanda de mercado parece estar em consonância com a produção *just in time* do capitalismo contemporâneo e do deslocamento da esfera da produção para a de consumo. Nos setores mais dinâmicos do ensino superior privado, a oferta de produtos, cada vez mais customizados, parece efetivamente induzir e manter de forma contínua a demanda por educação. ”

Mais recentemente, em 1999, com objetivo de viabilizar a continuidade da expansão da educação superior, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior (MEC, 2016). Para estarem aptas a receber verbas do FIES e do ProUni, por exemplo, as instituições precisam cumprir requisitos mínimos, sendo estes avaliados pelo MEC.

Estima-se que em 2014 os beneficiários desses dois programas respondiam por aproximadamente 31% das vagas nas instituições de ensino privadas do país e 57% dos novos ingressantes (Corbucci, 2016), o que demonstra a importância de tais programas - e consequente utilização de recursos públicos - no fomento de atividades assumidas pela iniciativa privada. Em 2014, o FIES atingiu a marca de 1,9 milhão de estudantes beneficiados pelo financiamento estudantil⁷.

Dado esse movimento de expansão, Martins (2009) sugere ser necessário “reverter a lógica de funcionamento do ensino privado – movido pelo anseio frenético de acumulação de ganhos materiais –, de forma que este assuma uma efetiva dimensão de bem público.”

Sampaio (2011) argumenta que tal expansão, “governada pelas leis de mercado e condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orientam na obtenção do diploma”, levariam à formação de sistemas empresariais que pouco se interessam pela qualidade da formação oferecida, observação corroborada pelo fato de que, a partir dos anos 2000, verificou-se um crescimento das IES privadas com fins lucrativos sobre aquelas sem fins de lucro⁸. Se até então havia prevalecido um modelo de instituições de pequeno e médio porte, atualmente o que se verifica é um grande movimento de reconcentração da oferta, por meio da formação de grandes grupos educacionais (ex: Kroton, Anima, SerEducação) (CORBUCCI, 2016).

Como é possível perceber através dos dados de matrícula apresentados na Tabela 4, ao longo do período 2000-2010 as instituições de ensino privado com fins de lucro foram rapidamente ganhando espaço no mercado, passando a ofertar 50% das vagas em 2012. Nesse mesmo período o crescimento de

⁷ Dados do Relatório de Gestão do FIES (2014), disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

⁸ São consideradas IES sem fins lucrativos as Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas.

matrículas entre instituições com finalidade lucrativa foi de mais de 688%, contra 81,6% daquelas sem finalidades lucrativas.

**Tabela 4 – Matrículas em Instituições de Ensino Privado -
Brasil (2000-2012)**

Ano	IES com finalidades lucrativas	% das IES com fins lucrativos	IES sem finalidades lucrativas	Total IES Privadas
2000	324.578	18%	1.433.058	1.757.636
2001	396.896	19%	1.639.501	2.036.397
2002	506.360	21%	1.873.483	2.379.843
2003	630.080	23%	2.084.269	2.714.349
2004	725.637	25%	2.226.688	2.952.325
2005	831.447	26%	2.394.382	3.225.829
2006	936.486	27%	2.499.041	3.435.527
2007	1.244.347	34%	2.365.042	3.609.389
2008	1.396.862	37%	2.382.583	3.779.445
2009	1.464.724	39%	2.280.916	3.745.640
2010	1.599.228	40%	2.388.196	3.987.424
2011	1.734.700	42%	2.416.671	4.151.371
2012	2.558.445	50%	2.601.821	5.160.266
Evolução (2000-2014)	688,2%	-	81,6%	193,6%

Fonte: CORRÊA (2015)

O debate até aqui colocado a respeito do histórico de expansão e consolidação do ensino superior privado visa iniciar uma reflexão sobre os impactos de um modelo de expansão baseado sobretudo em instituições de ensino com fins de lucro, e das suas consequências sobre a conversão de alunos em clientes e consumidores de produtos educacionais, em contexto similar ao qual cerca de 20 milhões de brasileiros passaram a pertencer à classe C (SAMPAIO, 2011).

É importante frisar que, por um lado é dito que o atual perfil empresarial do ensino privado, regido pelo livre mercado, transforma um direito (de acesso ao Ensino Superior) em custo financeiro ao aluno, do outro se mostra que essa mesma dinâmica, através da adoção de modelos de gestão mais centralizados e “eficientes”, que reduzem os custos de operação, proporcionam atuações padronizadas, em escala, e que atendem a demanda dos alunos por mensalidades mais reduzidas, tem sido fator determinante para possibilitar a expansão do ensino superior no Brasil.

Finalmente, não se espera com o presente trabalho questionar a legitimidade e/ou a evidente necessidade do lucro por se no funcionamento de uma instituição, ou muito menos a necessidade de atuação suplementar da iniciativa privada no mercado de educação, mas refletir sobre os seus impactos na forma como alunos, instituição e professores passam a estar inseridos em relações de consumo de produtos e serviços, e não mais tão somente pedagógicas.

2.1.5. Avaliação na Educação Superior Privada

No Brasil, cabe ao MEC a função de avaliar, regular e supervisionar a atuação das IES. Compete ainda ao órgão identificar a necessidade de aplicar medidas corretivas e/ou processos administrativos sobre instituições cujo desempenho não atinja os requisitos mínimos definidos, e que, portanto, não estejam oferecendo uma formação adequada aos seus alunos. Dessa forma, a atuação do poder público “não se dá apenas no controle prévio, durante o processo de credenciamento de uma instituição ou de autorização de um curso”, mas também no controle e fiscalização do exercício de suas atividades. (MEC, 2016).

Instituída a partir da Lei nº 10.861, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a avaliação das IES é composta por três componentes principais: a avaliação das instituições em si, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Dentre os instrumentos utilizados na avaliação, estão: auto avaliação, avaliação externa, ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (Censo e Cadastro) (MEC, 2016). É a partir desse sistema que se torna possível traçar um panorama dos cursos oferecidos no país e do nível de qualidade destes.

O Índice Geral de Cursos (IGC), por sua vez, unifica “em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país” (MEC, 2016), cuja pontuação vai de 1 a 5, sendo divulgado pelo INEP/ MEC anualmente. Como mencionado anteriormente, as IES privadas dependem de avaliações positivas para participarem dos programas de expansão do ensino superior, como no caso do ProUni e Fies, sendo estes responsáveis por volume considerável das matrículas em suas redes.

Bazan (2005) ressalta que não basta considerar apenas a validação dos órgãos educacionais atestando a qualidade dos cursos superiores no país, uma vez que o reconhecimento do mercado de trabalho é composto de duas formas: “formal” e “material”. Ele acrescenta que, do ponto de vista formal, espera-se a validação do MEC / CAPES sobre o curso, porém o reconhecimento de qualidade pelo empregador, outras instituições e mercado de trabalho também se mostram igualmente relevantes.

2.2. A metáfora “Aluno-Cliente/Consumidor”

2.2.1. Conceito de Aluno, Cliente e Consumidor

Com objetivo de facilitar o entendimento sobre o tema, faz-se necessário primeiramente conceituarmos três termos: “aluno”, “cliente” e “consumidor”. A palavra aluno deriva do latim *alumnus*, verbo *alere*, que significa “alimentar”, “sustentar”, “nutrir”. O termo faz referência, portanto, aquele que estaria sendo nutrido, criado, e por extensão, associado à ideia de “discípulo”, alguém imaturo que precisaria de cuidados (HOUAISS, 2001). Para fins do presente trabalho, o termo “aluno” será utilizado para os estudantes que recebem instrução em IES no nível de graduação.

Do ponto de vista do *marketing*, Kotler (2000) define clientes como “pessoas e organizações que comprem produtos para uso direto ou para incorporá-los a outros produtos”. Churchill (2005) sugere a existência de dois tipos de clientes: compradores organizacionais, pessoas que comprem bens e serviços para empresas, órgãos governamentais e outras instituições, e consumidores, que comprem bens e serviços para seu próprio uso ou para presentear outras pessoas.

Por fim, de acordo com o Código de Defesa do Consumidor - CDC (Lei nº 8.078/90), consumidor é “toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final” (art. 2º). Para efeitos desse trabalho o termo “consumidor” será utilizado como sinônimo de “cliente”, uma vez que alunos de cursos superior privados se tornam consumidores na medida em que contratam serviços oferecidos por empresas consideradas prestadoras de serviços educacionais, ainda que por vezes não sejam os alunos os responsáveis direto pelo pagamento das mensalidades (BAZAN, 2005).

2.2.2. O aluno como consumidor

São recorrentes os debates acerca das relações entre instituições e alunos, em especial no que se refere à forma como os alunos passam a ser vistos como “clientes” / “consumidores” pelas instituições de ensino (CARVALHO, 2013 et al). Destaca-se o fato destas relações estarem inseridas num contexto de notável expansão quantitativa do ensino privado, em parte não acompanhado pelo seu componente qualitativo, e de acirramento da competitividade entre as empresas do setor, contribuindo para o reforço de uma visão de mercantilização sobre a educação superior (SGUISSARDI, 2004).

Para Koris (2015, apud DRISCOLL & WICKS, 1998; PITMAN, 2000; SVENSSON & WOOD, 2007), seria um movimento lógico e natural que a partir dessa tendência de comercialização da educação os estudantes transponham a representação de “consumidor” para a sua relação com a universidade. Disso resulta uma situação na qual cada vez mais IES se tornam orientadas para o consumidor e assumem uma tendência de servir (em oposição a desafiar) os estudantes.

Nessa lógica de “aluno-consumidor”, este passaria, portanto, a exercer maior poder sobre a instituição, que responderia operando formas de “satisfazê-lo”. Analisar a educação sobre o princípio da satisfação do consumidor é um tanto quanto arriscado, pois apesar de valorizar a perspectiva do aluno, ignora que tal satisfação não pode ser alcançada no curto prazo e desconsidera uma multiplicidade de agentes envolvidos nessa mesma avaliação, além deles próprios, como por exemplo pais, professores, empregadores e sociedade (IKEDA, apud DRISCOLL and WICKS, 1998, p.60).

Por fim, são algumas das discussões que serão colocadas a respeito do termo “aluno-consumidor” no presente trabalho: quais os seus efeitos para instituição e professores (principais agentes internos das IES)? Afinal, os alunos possuem de fato expectativas de serem tratados como consumidores?

2.2.3. Relação “Aluno-Consumidor” e Instituição de Ensino

Entender o que permeia a relação entre o “aluno-consumidor” e a instituição de ensino passa pela compreensão de que o pagamento da mensalidade não equivale a uma simples troca de dinheiro em prol da oferta de um serviço. Instituições de ensino superior não somente oferecem uma gama de serviços, como também regulam e definem padrões de avaliações, o que inclui a

não-aprovação de “consumidores” que não atingirem tais padrões (SHARROCK, 2000). É necessário ainda deixar claro que a mensalidade possibilita o processo educativo, mas não é a sua causa direta (HALBESLEBEN, et al, 2003, p. 256).

Ainda, Bayer (1996) defende que a Educação Superior serve simultaneamente aos interesses de um número variado de consumidores, tais como estudantes, pais, empregadores e a própria sociedade. Cada um desses grupos “compra” o mesmo serviço e sobre ele deposita expectativas e noções de qualidade diferentes, a partir dos quais a instituição de ensino deve buscar atender (Quadro 1). Nesse sentido, dá-se o esforço de reconhecer as necessidades de cada um desses grupos, ainda que isso não signifique satisfazê-los totalmente, algo impossível em função da incompatibilidade de interesses.

Quadro 1 – Perspectiva de Qualidade dos diferentes *Stakeholders*

<i>Stakeholders</i>	Perspectiva de Qualidade
Investidores, Financiadores e Sociedade	Maximização dos Recursos e Retorno sobre o Investimento
Estudantes (atuais e futuros)	Altos padrões para garantir vantagens na busca por emprego
Empregadores	Competências dos graduandos devem casar com as funções requisitadas no emprego
Acadêmicos e Corpo docente	Consistência, reconhecimento e respeito pelo desafio de educar um grupo diverso de estudantes

Fonte: Adaptado de Srikanthan e Dalrymple (2003)

2.2.4. Relação “Aluno-Consumidor” e professor

Estudos como o de Rolfe (2002) mostram que enquanto existe pouca dúvida de que os alunos enxergam o Ensino Superior como uma possibilidade de ganhos em termos de carreira, existem evidências de que muitos não consideram ser necessários altos padrões de qualidade associados ao ensino para que tal tais ganhos se concretizem. Koris (2015, apud Hussy e Smith, 2010), por sua vez, sugere que existem áreas onde a analogia de “consumidor” seria inapropriada, pois no caso da educação o estudante não obterá conhecimento ou qualificação caso não se esforce para obter o diploma.

Para Koris (2015, apud Bailey and Dangerfield, 2000), não é surpreendente que muitas IES estejam adotando uma orientação “aluno-consumidor”⁹ como resultado do atual contexto de expansão e alta competitividade, pressionando o aumento de matrículas, focando na satisfação dos alunos por notas mais altas – dessa forma ignorando as expectativas de outros stakeholders - e como uma das consequências mais evidentes, passam a utilizar as avaliações dos alunos como fonte principal para avaliar a eficácia dos professores.

Estudos confirmam haver associação positiva entre a nota dos alunos e avaliação dos professores feita pelos alunos, explicada sobretudo a partir da variável “percepção de aprendizagem”¹⁰, sugerindo que a correlação positiva pode ser verificada pelo fato de que os estudantes que atingem melhores notas acreditam ter aprendido mais, e, portanto, estariam mais dispostos a dar notas mais altas aos professores. Segundo eles, em função de poucas evidências empíricas, trata-se de um mito acreditar que os alunos avaliarão positivamente professores que dão boas notas de maneira injustificada (MARSH, 2000).

É nesse cenário que os professores passam a sofrer cada vez mais pressão para reduzir os *standards* acadêmicos (padrões de qualidade), passando a oferecer conteúdo no estilo “*fast-food*” (em massa, padronizados, de baixa qualidade) e inflando a nota dos alunos sobre desempenhos insatisfatórios (LAING, 2014, apud Hassel e Lourreu, 2005).

É ainda notório que caso a instituição insista que o processo de aprendizagem demande tempo, concentração e esforço, o aluno-consumidor irá exercer seus direitos “de consumidor” e reclamar, ou pelo menos avaliar negativamente, professores que cobrem dos alunos responsabilidade pela aprendizagem, já que estes têm cada vez mais passado a responsabilizar o professor pelo seu mau-desempenho (CLAYSON e HALEY, 2005).

Finalmente, para Holbrook (2004), se uma IES decide adotar uma lógica orientada para o consumidor (nesse caso o aluno), resultará disso uma situação na qual professores acabarão se submetendo mais aos desejos e preocupações dos estudantes com o avanço de suas carreiras profissionais do que propriamente ao que aprendem nas instituições de ensino.

⁹ Tradução livre do termo “*student-customer orientation*”

¹⁰ Tradução livre do termo “*student perceived learning*”

3 Métodos e procedimentos de coleta e de análise de dados do estudo

Neste capítulo são apresentadas e discutidas a metodologia adotada na realização do estudo. Inicia-se apresentando em detalhes o instrumento de pesquisa, bem como o perfil da amostra e a etapa de aplicação da pesquisa. O capítulo foi dividido em cinco sub tópicos, sendo eles (3.1) “Etapa de Coleta de Dados”, (3.2) “Fontes de informação selecionadas para coleta de dados do estudo”, (3.3) “Procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo”, (3.4) Formas de tratamento e análise dos dados coletados para o estudo e (3.5) “Limitações do Estudo”.

3.1. Etapas de coleta de dados

O objetivo da presente pesquisa, quantitativa e de cunho descritivo, foi avaliar se, e de que modo, estudantes do curso de Administração de Empresas de uma faculdade particular¹¹ da cidade do Rio de Janeiro possuem expectativas em relação ao serviço educacional oferecido que os caracterizariam não mais como estudantes, mas como “alunos-consumidores”. Para avaliar em que medida esse fenômeno se manifesta no contexto educacional do aluno, utilizou-se o questionário de experiências educacionais desenvolvido e validado por Koris e Nokelainen (2015) como instrumento de coleta de dados, a fim de garantir maior confiabilidade e validade dos resultados obtidos.

O questionário é composto por 34 itens e um modelo de experiências educacionais contendo 11 categorias, sendo elas: (i) Feedback dos Alunos, (ii) Graduação, (iii) Desenho do Currículo, (iv) Comunicação com o Staff da faculdade, (v) Rigor (do ponto de vista administrativo), (vi) Avaliações, (vii) Comportamento em sala de aula, (viii) Estudos em Classe, Estudos Individuais, (x) Métodos de Ensino e (xi) Desenho da Aula (Plano de Ensino). Para cada um dos itens, foi solicitado que os alunos expressassem sua opinião utilizando a Escala *Likert* de seis pontos, variando de “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”.

¹¹ Será mantido o anonimato da instituição de ensino mencionada na pesquisa.

Adicionalmente foram incluídas ao questionário 7 questões em que são solicitadas informações complementares: gênero, período letivo, idade, renda familiar mensal média (por faixa), se o aluno é o responsável pelo pagamento da mensalidade e por fim, se o aluno possui bolsa de estudo. Seguiu-se então para a análise das respostas a partir dos descritivos de frequência, média, desvio padrão e correlações entre as categorias, com objetivo de avaliar em que dimensões do aspecto educacional as expectativas são maiores, o que, segundo os autores do instrumento utilizado, seriam indicativos de maior perfil do consumidor.

3.2. Fontes de informação selecionadas para coleta de dados no estudo

As informações utilizadas na realização deste estudo foram coletadas entre os dias 3 de outubro e 2 de novembro de 2016 junto a alunos de graduação do Curso de Administração de Empresas de uma faculdade particular da cidade do Rio de Janeiro. A escolha por alunos de Administração se baseia no estudo desenvolvido por Holbrook (2004, apud KORIS, 2015), para quem a lógica *customer-oriented* se manifesta de maneira mais evidente nos cursos de Administração e Gestão.

A fim de reproduzir o estudo conduzido por Koris e Nokelainen (2015), outros critérios foram utilizados na definição da população alvo, como a inclusão de alunos pagantes e não pagantes (bolsistas), e que tivessem cursado ao menos 4 (quatro) semestres da graduação. Tal escolha se deve ao fato de que alunos pagantes e não pagantes desenvolveriam relações de consumo diferentes com a IES, e os de primeiro ou segundo ano teriam mais dificuldade em avaliar as categorias do modelo de experiências educacionais.

A amostra, não-probabilística, utilizada nas análises, foi de 100 alunos, equivalente a aproximadamente 8% do total de estudantes do curso¹². A escolha de uma amostragem não-probabilística intencional/por julgamento se deve ao interesse em reproduzir integralmente o estudo conduzido por Koris e Nokelainen (2015), no qual a seleção foi feita de modo a incluir no estudo alunos com supostamente maior capacidade de avaliar as próprias experiências educacionais.

¹² Considerando alunos de todos os períodos letivos

3.3. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo

A escolha de um questionário validado por outros pesquisadores como instrumento de pesquisa se deve ao interesse deste autor em realizar um estudo quantitativo com uma amostra considerável de alunos, e que fosse viável em termos de custo e tempo, dado o cronograma da pesquisa. É preciso considerar ainda que Koris e Nokelainen (2015), diferentemente de outros autores, como Delucchi e Korgen (2002) e Ikeda (2009), partem do pressuposto de que os alunos, *per se*, não esperam que as IES sejam orientadas para o consumidor. Em função disso, seria necessário identificar primeiro as categorias educacionais, para em seguida analisá-las individualmente em termos da orientação para o consumidor.

Foi necessário traduzir o questionário supracitado para o português, e realizar um pré-teste do instrumento traduzido em uma turma com 6 alunos, a fim de validar a clareza das questões, identificar possíveis erros no instrumento e medir o tempo médio de aplicação (10 minutos). Uma vez ajustado, o questionário em papel foi distribuído a um total de 100 alunos de graduação do 4º semestre e adiante.

A escolha do questionário em papel se deve ao interesse deste autor em garantir uma alta taxa de resposta, sendo o questionário aplicado em grupo, diretamente nas classes, no início ou meio de uma aula, após a autorização de cada professor responsável. A aplicação do questionário não foi realizada ao final das aulas, de modo a evitar que o preenchimento fosse feito de maneira descompromissada.

Com relação às questões éticas decorrentes do preenchimento do questionário, foi garantido aos participantes a possibilidade do não-preenchimento, caso assim desejassem. Ademais, o anonimato das respostas foi igualmente reforçado, sendo impossível atribuir as respostas a um aluno específico.

Dado que nenhum aluno se recusou a participar da pesquisa, a taxa de preenchimento do questionário foi de 100%. Dentre os participantes do estudo, 39% declararam ser do sexo masculino e 61% do sexo feminino, sendo 22,5 anos a média de idade (D.P = 2,24). Em 90% dos casos o aluno não era o responsável direto pelo pagamento da sua mensalidade e 35% dos respondentes possuíam bolsas de estudo.

3.4. Formas de tratamento e análise dos dados coletados para o estudo

Na primeira etapa, os dados coletados através da aplicação dos questionários foram tabulados no software Excel, dispondo-os de maneira organizada e codificada, e posteriormente transferidos para o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package off Social Sciences*, versão 20), onde foram realizadas análises de cunho descritivo (valor mínimo e máximo, média, desvio padrão) sobre as seguintes variáveis: gênero, idade, período letivo, renda, responsabilidade pelo pagamento da mensalidade e bolsa de estudos. Essa etapa foi importante para possibilitar uma compreensão inicial sobre o perfil da amostra.

Em seguida, optou-se por realizar duas análises fatoriais exploratórias. Análise fatorial é uma técnica estatística que “avalia a correlação existente entre um grande número de variáveis e identifica a possibilidade de essas variáveis serem agrupadas em um número menor de variáveis latentes e de que, obviamente, se possa identificar o significado dos agrupamentos realizados” (CORRAR, 2014, p. 77). Nessa análise foi utilizado o método de extração de Análise dos Componentes Principais (ACP) e rotação ortogonal Varimax, que “procura minimizar o número de variáveis que apresentam altas cargas em cada fator” (SILVA, 2014, p. 204).

O modelo de Análise Fatorial (AF) pode ser descrito para uma variável observável X_i como:

$$X_i = l_{i1}F_1 + l_{i2}F_2 + \dots + l_{im}F_m + \varepsilon_i,$$

Onde:

- $i = 1, 2, \dots, p$ e $m \leq \rho$, sendo ρ o número de variáveis originais observáveis;
- l_{ij} é o peso da variável, ou carga fatorial, de X_i no fator F_j , sendo $j = 1, 2, \dots, m$;
- $F_1, F_2, F_3, \dots, F_m$, são variáveis aleatórias não observáveis, ou fatores comuns;
- ε_i são erros aleatórios associados a i -ésima resposta X_i que não podem ser explicados por fatores nem por outra variável do conjunto.

O modelo acima “postula que as variáveis originais se relacionam de forma linearmente dependente com alguns dos fatores comuns e com os p erros. ” (SILVA, 2014, p. 204), ou seja, o fator “é o resultado linear entre as variáveis e que consegue explicar uma parcela de variação das variáveis originais” (CORRAR, 2014, p. 79). Portanto a AF nos ajuda a agrupar variáveis observáveis em novas variáveis não-observáveis inicialmente.

Por fim, a partir do resultado da análise fatorial, sete categorias foram consolidadas (pelo cálculo da média dos itens correspondentes). Para as quatro categorias cujo resultado da fatorial contraindicava o agrupamento, a análise foi feita separadamente para cada item da categoria. A análise buscou identificar padrões e tendências que dialogassem com o tema da pesquisa. Essa forma de tratar os dados permitiu identificar correlações entre as variáveis, bem como observar se, e de que maneira, os alunos manifestam expectativas de serem tratados como consumidores.

3.5. Limitações do Estudo

Este estudo possui limitações inerentes ao método quantitativo adotado, como o fato de se apoiar na estatística para explicar fenômenos complexos, difíceis de serem captados por questionários padronizados, ou ainda por ser fraco em validade interna, quando é possível questionar se o desenho da pesquisa permite medir com sucesso o fenômeno observado na realidade (SERAPIONI, 2000).

É possível questionar, por exemplo, se de fato as categorias do modelo de experiências educacionais apresentado por Koris e Nokelainen (2015) são indicadores consistentes para medir a “orientação para consumidor” de alunos que simplesmente possuem altas expectativas sobre os serviços educacionais. Para este autor, entrevistas complementares seriam necessárias para avaliar, se o fenômeno se manifesta de maneira similar em instituições públicas, a fim de verificar se não se trata de uma valorização da Educação como um bem, independente do aluno / responsável estar pagando ou não pelo serviço.

Além disso, representam algumas das limitações a utilização de uma amostra não-probabilística pequena (100 alunos), o que impede a generalização dos resultados observados, além da falta de entrevistas complementares com alunos, pais e professores, *stakeholders* importantes do processo educacional e que ajudariam a validar as observações e percepções decorrentes da análise dos questionários.

Ademais, em ocasiões futuras, dispondo de um questionário validado e adaptado ao contexto brasileiro, recomenda-se que este mesmo instrumento seja aplicado em populações mais heterogêneas, como, por exemplo, alunos de departamentos/cursos diferentes, de instituições públicas e privadas, de níveis de educação diferenciados (ex: pós-graduação, mestrado ou doutorado) e outros *stakeholders* (ex: pais e professores). Assim, seria possível observar se, e de que forma, o fenômeno da orientação para o consumidor se manifesta nas expectativas de diferentes públicos.

Por fim, outra limitação do estudo se dá pelo viés das respostas, no que Krosnick (2010, apud Koris, 2015), denomina de “viés da desejabilidade social”. Esse viés ocorre quando os participantes desejam se associar a padrões de resposta socialmente aceitos. Para minimizar a ocorrência desse viés, foi informado aos participantes do anonimato dos questionários e da inexistência de resposta “certa ou errada”, sendo o objetivo da pesquisa extrair percepções verdadeiras dos alunos em relação às suas experiências educacionais.

4 Apresentação e análise dos resultados

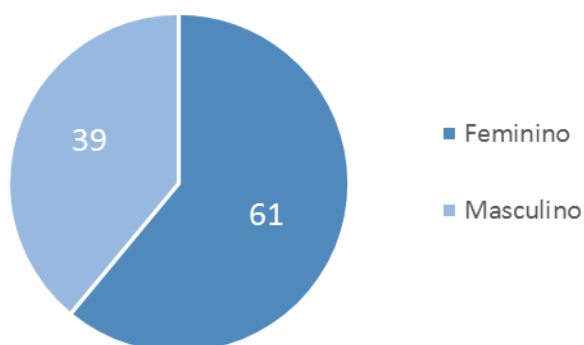
Este capítulo foi organizado em 6 seções e é dedicado à apresentação e análise dos resultados, investigando as implicações das expectativas dos estudantes sobre um possível comportamento orientado para o consumidor.

A primeira seção (4.1) descreve o perfil dos entrevistados, a segunda (4.2) e terceira (4.3) apresentam os resultados das análises fatoriais realizadas, para em seguida, na quarta seção (4.4) serem analisadas as variáveis agrupadas do modelo de experiências educacionais. Por fim, na quinta seção (4.5), investiga-se individualmente algumas das variáveis da pesquisa e a sexta (4.6) aprofunda o estudo de correlações entre categorias e variáveis demográficas

4.1. Descrição do perfil dos entrevistados

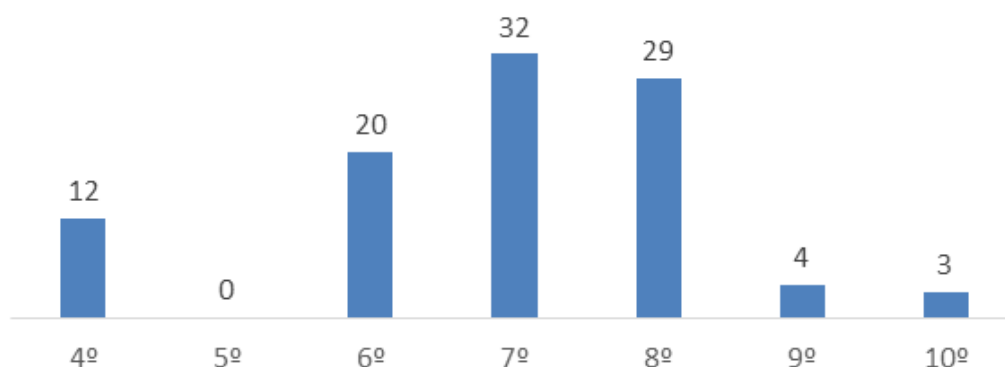
Para examinar o fenômeno da orientação para o consumidor, a pesquisa foi conduzida junto a 100 estudantes do curso de Administração de Empresas de uma universidade particular no município do Rio de Janeiro. A seguir são apresentadas na forma de gráficos as principais características demográficas da amostra selecionada: gênero, período letivo e renda familiar mensal.

Gráfico 1 – Gênero dos respondentes



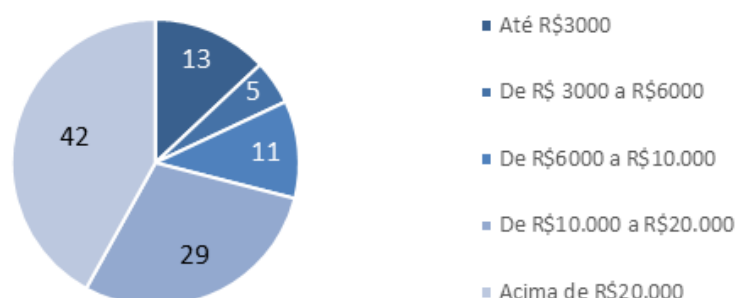
Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Gráfico 2 – Período letivo dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Gráfico 3 – Renda familiar mensal dos respondentes



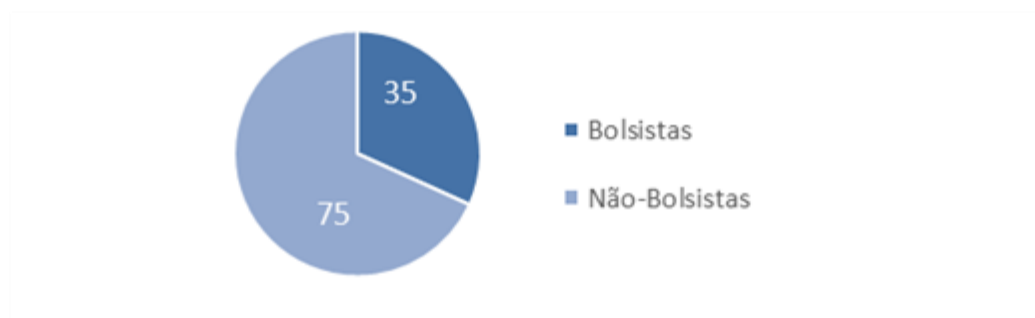
Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A partir dos dados apresentados nos Gráficos 1, 2 e 3, observa-se que dentre o total de respondentes, 61% se declararam mulher e 39% homem. Em relação ao período letivo dos entrevistados, os respondentes estavam, em média, no 7º período, sendo a idade média 22,5 anos. Limitar o período letivo dos respondentes aos que estivessem pelo menos na metade do curso (cursando o 4º período) teve como objetivo aumentar as chances de uma melhor avaliação sobre suas experiências educacionais.

Outro dado importante é de que 71% dos respondentes possuem renda familiar mensal acima de R\$10.000, patamar considerado elevado para os padrões brasileiros e que, portanto, caracteriza a maior parte dos estudantes como alunos de alto poder aquisitivo. Contudo, como apresentado a seguir, nos Gráficos 4 e 5, percebe-se que a absoluta maioria (90%) não é responsável

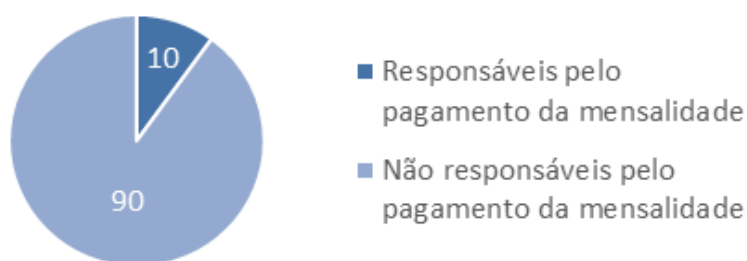
direta pelo pagamento das mensalidades, enquanto 35% possuem algum tipo de bolsa de estudos.

Gráfico 4 – Responsabilidade sobre o pagamento da mensalidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Gráfico 5 – Alunos Bolsistas X Não-Bolsistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

4.2. Descrição e análise dos resultados: 1ª Análise Fatorial

Em situações na qual o número de variáveis se mostra muito grande, ou há necessidade de representar melhor os conceitos abordados no estudo, a AF pode auxiliar o pesquisador a criar novas variáveis, mantendo seu caráter original (COSTA, 2007). Portanto, o objetivo inicial foi verificar se as correlações existentes entre os itens de uma mesma categoria aparentavam comportamento semelhante ao modo como Koris e Nokelainen (2015) os apresentaram no artigo que serve de referência para esta pesquisa.

A primeira etapa da análise consistiu na tabulação dos dados coletados via questionários e na utilização do software estatístico SPSS (*Statistical Package off Social Sciences*, versão 20) para realizar Análises Fatoriais (AF)

Exploratórias, utilizadas sobretudo quando “o pesquisador não tem certeza de que as variáveis possuem uma estrutura de relacionamento, e muito menos se essa estrutura pode ser interpretada de forma coerente” (CORRAR, 2014, p. 80). Essa verificação foi necessária pelo fato do questionário utilizado no estudo original não ter sido desenvolvido e validado no Brasil.

Optou-se pelo método de extração de Análise dos Componentes Principais (ACP), “pelo qual se procura uma combinação linear entre as variáveis, de forma que o máximo de variância seja explicado por essa combinação” (CORRAR, 2014, p. 81) e pelo método de rotação ortogonal Varimax, que visa maximizar a variação entre os pesos de cada componente principal e facilitar o entendimento dos relacionamentos entre as variáveis (CORRAR, 2014).

A partir da matriz de componentes rotacionada (Tabela 5), foi possível verificar que dentre as 34 perguntas que compõem as 11 categorias do questionário, sendo elas (i) Feedback dos Alunos, (ii) Graduação, (iii) Desenho do Currículo, (iv) Comunicação com o Staff da faculdade, (v) Rigor, (vi) Avaliações, (vii) Comportamento em sala de aula, (viii) Estudos em Classe, (ix) Estudos Individuais, (x) Métodos de Ensino e (xi) Desenho da Aula (Plano de Ensino), um total de 19 itens (em negrito), em 8 categorias distintas, eram passíveis de serem agrupados a fim de melhorar a qualidade dos fatores gerados pela Análise Fatorial.

Tabela 5 – Matriz de Componentes Rotacionada *

Variáveis	Componentes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Feedback1										,773		
Feedback2				,610								
Feedback3				,593								
Feedback4				,761								
Graduação1			,763									
Graduação2			,784									
Curriculo1		,525										
Curriculo2		,500										
COMStaff1					,845							
COMStaff2					,595							
COMStaff3					,725							
Rigor1			,542									
Rigor2		,492										
Avaliação1						,734						
Avaliação2												,829
Avaliação3						,711						
Avaliação4				,476								
Avaliação5											,823	
Comport1		,788										
Comport2										,641		
Comport3		,521										
Comport4	,613											
Comport5	,495											
EstudoC1									,693			
EstudoC2									,775			
EstudosI1							,688					
EstudosI2							,831					
EstudosI3							,616					
Metodologia1								,782				
Metodologia2								,785				
Aula1	,777											
Aula2		,491										
Aula3									,428			
Aula4	,824											

Método de Extração: Análise dos Componentes Principais

Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser

a. Rotation converged in 17 iterations.

* Foram mantidos os maiores valores de categoria

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Ao rodar a primeira análise fatorial, percebeu-se que ela não foi satisfatória em termos de descrever as variações dos dados originais, pois, dentre outros resultados observados, apresentou um teste de Kaiser-MeyerOlkin (KMO) < 0,5 (Tabela 6). Para Corrar (2014), um KMO abaixo de 0,5 indica que os fatores obtidos pela AF são incapazes de descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais.

Tabela 6 – Teste KMO e de Bartlett (1ª AF)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,412
Approx. Chi-Square		1192,035
Bartlett's Test of Sphericity	df	561
	Sig.	,000

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

4.3. Descrição e análise dos resultados: 2ª Análise Fatorial

A partir da definição de um novo conjunto de variáveis com base nos agrupamentos realizados e exclusão das demais variáveis, foi conduzida uma segunda análise fatorial. O primeiro teste estatístico realizado, o de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteve um valor de 0,598, o que viabiliza a análise dos componentes. Ademais, o valor de Sig. (teste de significância) de 0,22 no Teste de Bartlett indica que há correlação suficiente entre os itens para justificar uma AF (Tabela 7).

Tabela 7 – Teste KMO e de Bartlett (2ª AF)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,598
Approx. Chi-Square		44,977
Bartlett's Test of Sphericity	df	28
	Sig.	,022

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A Matriz Anti-Imagem (Tabela 8), que por sua vez indica o “poder de explicação dos fatores em cada uma das variáveis analisadas” (CORRAR, 2014, p.102) não sinalizou a ocorrência de valores muito pequenos (inferiores a 0,5), portanto, não foi necessário retirar nenhuma variável da AF.

Tabela 8 – Matriz Anti-Imagem

Anti-image Correlation	Feedback	Graduação	Curriculo	ComStaff	EstudoC	Estudol	Metodologia	Pratica
Feedback	,612 ^a	,548 ^a	,629 ^a	,574 ^a	,580 ^a	,525 ^a	,609 ^a	,618 ^a
Graduação								
Curriculo								
ComStaff								
EstudoC								
Estudol								
Metodologia								
Pratica								

Measures of Sampling Adequacy (MSA)

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Em seguida, foram realizados teste de Comunalidade¹³ (Tabela 9), no qual foram obtidos resultados pouco satisfatórios, bem como o teste de explicação da variância total dos dados, cujo resultado indica um poder de explicação do modelo de apenas 51,57% (Tabela 10), considerado baixo para uma AF.

Tabela 9 – Comunalidades

Variáveis	Extração
Feedback	,582
Graduação	,719
Curriculo	,443
ComStaff	,548
EstudoC	,432
Estudol	,444
Metodologia	,508
Pratica	,450

¹³ Valores altos sinalizam maior ajuste do modelo fatorial.

Tabela 10 – Variância Total Explicada

Componentes	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	Cumulative %	Total	% da Variância	Cumulative %	Total	% da Variância	Cumulative %
1	,765	22,057	22,057	,765	22,057	22,057	,547	19,340	19,340
2	,327	16,585	38,641	,327	16,585	38,641	,405	17,559	36,899
3	,035	12,937	51,578	,035	12,937	51,578	,174	14,679	51,578
4	,985	12,312	63,891						
5	,859	10,738	74,629						
6	,770	9,625	84,254						
7	,664	8,304	92,558						
8	,595	7,442	100,000						

Método de Extração: Análise dos Componentes Principais

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Por fim, a partir da matriz de componentes rotacionada (Tabela 11) é possível identificar os 3 fatores que foram formados, sendo eles: (i) Fator 1, denominado de “Responsabilidade de Terceiros”, compostos pelas variáveis “Feedback”, “Currículo”, “ComStaff”, “Metodologia” e “Pratica”; (ii) Fator 2, intitulado de “Responsabilidades Pessoais”, composto por “EstudoC” e “EstudoI” e Fator 3, denominado “Expectativas”, pela variável “Graduação”.

Tabela 11 – Matriz de Componentes Rotacionada*

Variáveis	Componentes		
	1	2	3
Feedback	,735		
Graduação			,767
Currículo	,488		
ComStaff	,535		
EstudoC		,498	
EstudoI		,662	
Metodologia	,521		
Pratica	,566		

Valores em negrito indicam variáveis com maior carga fatorial (em módulo).

Método de Extração: Análise dos Componentes Principais

* Foram excluídos valores menores que 0,3

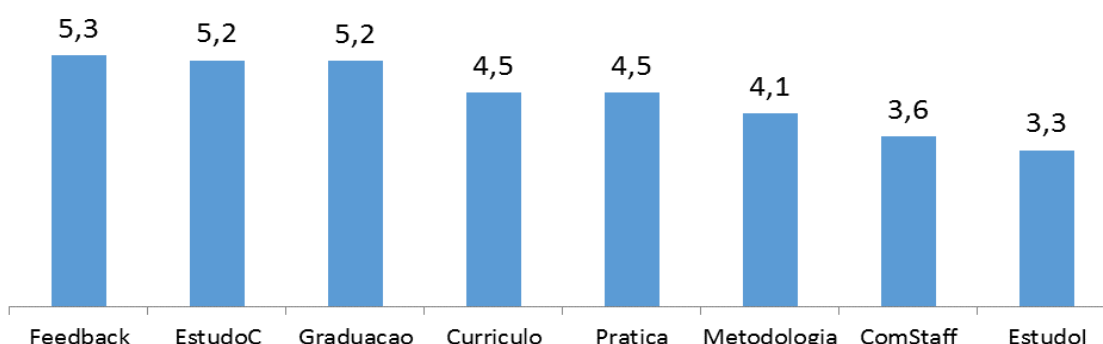
Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Para além da interpretação dos fatores gerados, foram feitas análises de média, desvio padrão e de correlação entre as variáveis demográficas obtidas na pesquisa. Elas serão apresentadas no próximo sub-tópico, de modo a investigar se, e em quais categorias, se manifestam expectativas dos alunos que indicariam a orientação para o consumidor, objetivo principal desta pesquisa.

4.4. Análise das Categorias do Modelo de Experiências Educacionais

Neste sub-tópico serão apresentadas as respostas dos estudantes em termos das 11 categorias do modelo de experiências educacionais. Para as primeiras 8 categorias, cujas respostas puderam ser total ou parcialmente agrupadas (Apêndice 2), foram realizadas análises de média e desvio padrão:

Gráfico 6 – Médias das variáveis agrupadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Os valores encontrados para a variável “Feedback” (Categoria 1) demonstram que os estudantes esperam que a faculdade colete feedbacks regularmente e atue de forma transparente sobre eles, fazendo o aluno sentir que possui maior poder de decisão sobre a organização de disciplinas e regulação da qualidade dos professores ($M=5,3$; $DP=0,57$). Dentre todas as variáveis, essa parece ser a que indica maiores expectativas que caracterizariam um comportamento de “aluno-consumidor”.

A respeito da variável “EstudosC”, ou Estudos em Classe (Categoria 8), percebe-se que os alunos esperam a oferta de materiais cada vez mais resumidos, pré-formatados, que atendam suas expectativas por um ensino mais “compacto” ($M=5,2$; $DP=0,79$). Para Koris e Nokelainen (2015), esse comportamento demonstra que, em termos de estudos em sala, os estudantes esperam ser tratados como consumidores.

Em seguida, na Categoria 2 (“Graduação”), a maior parte dos estudantes acredita que para se formar é necessário trabalhar duro por isso ($M=5,2$; $DP=0,73$). A partir dos resultados não é possível afirmar que as expectativas dos alunos convergem para a obtenção do diploma livre de esforço pessoal, constatação que vai de encontro ao que Finney (2010), sustenta. Para o autor,

ao adotar uma perspectiva de consumidor, os alunos passariam a sentir que têm o direito de receber boas notas em função dos seus inputs (esforço, tempo, matrícula).

A Categoria 3 (“Currículo”) demonstra que os estudantes esperam que os conteúdos a serem ministrados em sala de aula sejam determinados por múltiplos stakeholders, nesse caso alumni e empregadores, e não apenas pela instituição de ensino ($M=4,5$; $DP=0,98$). No estudo original de Koris e Nokelainen (2015), os autores sustentam que os alunos não se sentiram à vontade em ditar o que deve ser ensinado, mas que consideram importante que o currículo seja composto a partir de pontos de vista diversos.

Em termos de práticas em sala de aula (Categoria 11), os resultados indicam que há grande expectativa pelo ensino de conteúdos práticos e a oferta de disciplinas capazes de unir conhecimento atualizados sobre teorias da administração e aplicação prática desses conhecimentos. ($M=4,5$; $DP=0,95$).

Quanto à metodologia adotada em sala de aula (Categoria 10), os resultados indicam que os alunos atribuem ao professor a responsabilidade de que este promova uma aula interessante e divertida, adotando métodos pedagógicos que entretenham e auxiliem o aluno a prestar atenção à disciplina ($M=4,1$; $DP=1,19$). Finney (2010) argumenta que a tentativa dos professores de satisfazerem seus “alunos-consumidores” pode acabar contribuindo para a ideia de aluno como mero agente passivo beneficiário do serviço oferecido, e não um coprodutor do seu próprio aprendizado.

Na Categoria 4 (“Comunicação com o Staff”), aproximadamente a metade dos participantes considera ser responsabilidade do Staff do Departamento informar e intervir sobre problemas dos alunos com prazos, atuar em questões com professores e lembrar os alunos de coisas que possam ter esquecido ($M=3,6$; $DP=1,0$). Nessa categoria se manifesta de parte dos participantes a expectativa de ser tratado como consumidor, contudo, na amostra utilizada nesta pesquisa, tais expectativas se manifestem de forma mais evidente na Categoria 1 (Feedback).

Por fim, sobre a Categoria 9 (“Estudos Individuais”), as respostas parecem indicar baixa propensão dos alunos em realizar grandes esforços fora do horário de aula ($M=3,3$; $DP=0,9$), o que vai de encontro aos resultados obtidos na Categoria 3, quando acreditam ser necessário se esforçar para concluir a graduação. Da mesma forma, ainda que uma parte considerável concorde quanto à necessidade de se preparar em casa, parecem não desejar que haja consequências negativas para quem não o fez.

4.5. Análise das variáveis não agrupadas

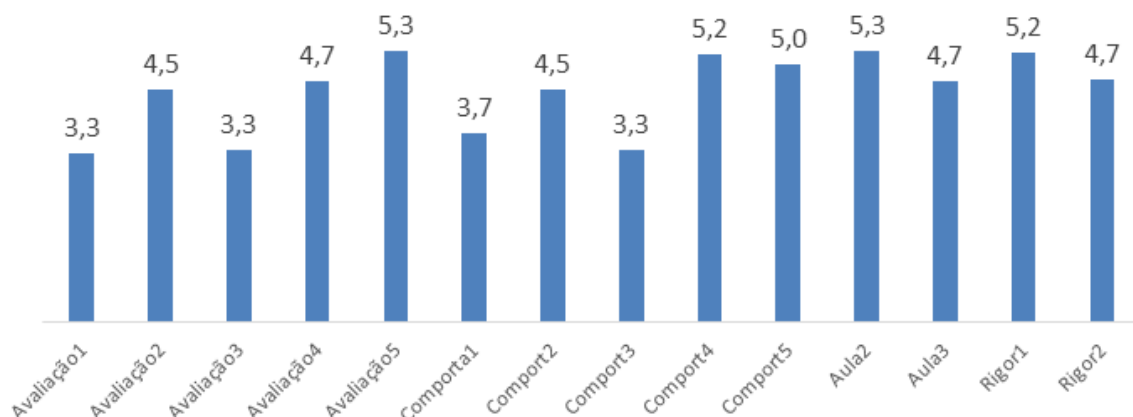
A opção de analisar individualmente média e desvio padrão das demais variáveis se deve ao fato de possuírem baixa correlação entre si, não permitindo sua agregação numa mesma categoria, como no modelo proposto por Koris (2015). As médias (M), desvio padrão (D.P) e perguntas associadas a cada variável são descritas a seguir, no Quadro 2 e Gráfico 7:

Quadro 2 – Descritivo das variáveis não agrupadas e perguntas associadas

Variável	Pergunta	M	D.P
Avaliação1	“O(a) professor(a) deve justificar minhas notas. ”	4,7	1,3
Avaliação2	“Se um estudante paga pela mensalidade, ele(ela) deve ser ensinado pelo(a) professor(a) o quanto necessário, até	3,3	1,3
Avaliação3	“Receber a melhor nota precisa ser resultado de um trabalho árduo. ”	4,5	1,2
Avaliação4	“Se eu sinto que mereço uma nota melhor ao final do semestre, o(a) professor(a) deveria me dar uma	3,3	1,4
Avaliação5	“Professores(as) deveriam avaliar também minha vontade/empenho, e não só notas. ”	4,7	1,1
Comporta1	“Se eu “colo” durante um prova deve haver consequências negativas para mim. ”	5,3	1
Comporta2	“Prazos para um trabalho / prova são muitos importantes de serem cumpridos e exceções não deveriam ser	3,7	1,3
Comporta3	“Durante um teste ou avaliação os(as) professores (as) deveriam ficar atentos aos alunos, verificando se algum	4,5	1,3
Comporta4	“Todos os alunos que não entregam seus trabalhos no prazo correto deveriam ser penalizados com uma correção	3,3	1,4
Comporta5	“Plágio (usar ideias dos outros e as apresentar como suas) deveria gerar consequências negativas para quem o fez. ”	5,2	1,1
Aula2	“No mundo de hoje o ensino de conteúdos teóricos nas universidades está desatualizado.”	4,1	1,3
Aula3	“Eu gostaria de ter aulas com pessoas que possuem negócios	5,3	0,9
Rigor1	“A faculdade deve ser severa com relação ao cumprimento dos prazos estabelecidos.”	4,5	0,8
Rigor2	“As regras da faculdade devem ser as mesmas para todos as seguirem.”	5,2	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Gráfico 7 – Médias das variáveis não agrupadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

A partir das médias obtidas nas variáveis não agrupadas e dos valores de referência apresentados no estudo original, é possível observar a existência de 3 categorias distintas: valores altos, compostos por média maior ou igual a 5; médio, com score entre 3,5 e 4,9; e baixos, cujas médias foram abaixo de 3,5.

A análise das variáveis Avaliação 1, 2, 3, 4 e 5 demonstra que os alunos possuem expectativas de que os professores justifiquem as notas dadas e concordam em parte quanto à responsabilidade do professor de ensinar até o aluno aprender, pelo fato deste pagar a mensalidade. Ainda, entendem em sua maioria que a nota precisa ser consequência de um trabalho árduo e que professores devem também avaliar o esforço dos alunos, não apenas as notas. Porém, se mostram divididos quanto ao dever do professor de disponibilizar uma nova prova caso desejem melhorar as notas.

Para Laing (2014, apud Hassel e Lourreu, 2005), deve-se atentar para o fato de que quando os estudantes não obtêm as notas que desejam, podem acabar exercendo seu poder de “consumidor” ao avaliar negativamente os professores dessas disciplinas. Como consequência, professores poderiam se sentir inclinados a inflar¹⁴ as notas dos alunos, resultando, por exemplo, na deterioração da validade externa das notas (Oleinik, 2009). É igualmente válido refletir sobre como notas infladas podem prejudicar o sistema de incentivos por boas notas e a própria capacidade do aluno em lidar com resultados insatisfatórios.

Em relação às variáveis Comportamento 1, 2, 3, 4 e 5, os alunos concordam que deve haver consequências negativas para quem "cola" ou faz plágio, e também na necessidade de professores fiscalizarem o comportamento dos alunos. Contudo, acreditam que existem exceções (no caso de prazos), mesmo que concordem que as regras devem ser as mesmas, para todos seguirem. Nessa categoria as expectativas dos alunos parecem estar parcialmente alinhadas com o estudo de Clayson (2005), para quem a atitude de "*I-pay-your-salary-so-give-me-what-I-want*" (eu pago o seu salário, então me dê o que eu quiser) se manifesta na forma como parte dos alunos não espera sofrer penalidades por desvios de conduta no ambiente educacional.

Quanto as variáveis Aula2 e Aula3, os alunos possuem expectativas de que o ensino de teorias seja mais atualizado, e de que os professores também atuem de forma prática nas áreas em que ensinam (que não sejam apenas teóricos). Por fim, em relação às variáveis Rigor1 e Rigor2, os resultados demonstram que os alunos esperam que a instituição de ensino seja parcialmente tolerante quanto aos prazos estabelecidos, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, desejam que as mesmas regras sejam aplicadas para todos. Com efeito, parece haver indícios de que prevalece entre os estudantes um sentimento de "regras para os outros e exceções para nós."

4.6. Análise de correlações entre categorias e variáveis demográficas

Análises de correlação permitem medir numericamente a força da relação entre duas variáveis que representam dados quantitativos, identificando se ambas variam no mesmo sentido (positivo / negativo). A intensidade da relação pode ser expressa numa escala que vai de -1 (correlação negativa perfeita) a +1 (correlação positiva perfeita), sendo o coeficiente de correlação representado pela letra r . Para Cohen (1998), um valor absoluto de r igual a 0,1 é classificado como pequeno; 0,3 como médio e 0,5 como grande.

A análise indica que alunos pagantes tendem a ter menores expectativas sobre a importância de leituras extras, penalidades sobre trabalhos não entregues no prazo e necessidade de esforço pessoal para se formar (categoria Estudos Individuais) em relação aos estudantes bolsistas ($r = 0,322$), bem como a atribuir ao professor maior responsabilidade sobre a adoção de metodologias

de ensino atraentes, que despertem o interesse do aluno pela disciplina ($r = -0,341$).

Em relação à variável demográfica Idade, parece haver correlação negativa com a variável Currículo, ou seja, alunos mais velhos parecem ter menores expectativas sobre a necessidade de consultar alumni e profissionais do mercado na hora da instituição definir a grade curricular ($r = -0,361$). Esses dados parecem que o amadurecimento cronológico é acompanhado de uma certa desilusão sobre quem estaria mais apto a indicar mudanças no currículo e/ou adoção de novas disciplinas, por mais que concordem que o ensino de teorias na universidade está desatualizado.

Por fim, a tabela 13 indica haver correlação positiva ($r = 0,311$) entre a cobrança por maior frequência e transparência dos *feedbacks* (X7) e o desejo de que as aulas abordem temas mais práticos (X14), o que parece indicar um desejo pela adoção de mudanças pelos alunos que exigem *feedbacks* com mais frequência e que transpareçam as mudanças realizadas.

Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre a grande maioria das variáveis demográficas (gênero, idade, período letivo e renda) e as categorias da experiência educacional do aluno.

Tabela 12 – Matriz de Correlação Variáveis Agrupadas ***

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Pg. Mens.														
2 Bolsista	,249*													
3 Período														
4 Idade		,228*	,417**											
5 Genero	,219*													
6 Renda	-,215*	-,678**		-,213*										
7 Feedback				-,298**										
8 Graduação		-,237*				,220*								
9 Currículo			-,244*	-,361**			,285**							
11 ComStaff		-,240*				,241*	,245*							
12 EstudoC														
13 Estudol		,322**				-,233*								
14 Metodologia		-,341**				,231*				,251*				
15 Prática		-,272**					,311**							

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*** p-values e correlações não significativas foram retiradas da tabela para facilitar a visualização dos dados

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Por sua vez, a análise de correlação entre as variáveis não agrupadas (Tabela 14) sugere haver correlação positiva ($r = 0,37$) entre as expectativas dos alunos por professores que justifiquem suas notas (Y1) e o fato dessas notas precisarem ser fruto de trabalho árduo (Y3). Os dados indicam haver expectativas de que as notas, em geral, sejam mais justificadas pelos professores entre aqueles que acreditam ser necessário se esforçar para obter boas notas, o que para este autor indicaria que a justificativa é uma forma de garantir a diferenciação entre as avaliações.

Também foi observada correlação positiva ($r = 0,30$) entre as respostas de estudantes que acreditam que devem ser ensinados até receber uma boa nota (Y1) e aqueles que acreditam que professores devem oferecer uma nova prova para melhorar a nota, caso os alunos assim o desejem (Y4). Cabe a reflexão se tal correlação poderia indicar que os alunos se sentem vinculados a bons resultados (notas, diplomas) pela simples razão de despendem tempo, esforço e realizar o pagamento de mensalidades em troca do “serviço” educacional.

Ademais, expectativas dos respondentes sobre professores verificarem se alunos estão colando durante uma prova (Y8) se relacionam positivamente ($r = 0,32$) com a necessidade da nota obtida pelo aluno precisar ser fruto de trabalho árduo (Y3) e igualmente ($r = 0,44$) com a expectativa de que alunos que estejam colando sofram consequências negativas (Y6). Como na pesquisa de Koris (2015), a maior parte dos alunos não desejam trabalhar o mínimo possível para obter boas notas, ainda que outras variáveis sustentem que a expectativa de esforço a ser colocado na obtenção dessas notas é bastante reduzida.

Da mesma forma, foi verificada correlação positiva ($r = 0,38$) entre alunos que esperam penalizações sobre atrasos de prazos (Y9) e os que entendem que plágio deve ser penalizado (Y10), ou seja, parece haver certa consistência nas expectativas dos alunos que esperam que desvios de conduto sofram consequências negativas.

Sobre a expectativa do aluno que a instituição adote regras que sirvam para todos (Y14), esta se relaciona positivamente ($r = 0,41$) com a expectativa de que alunos que estejam colando sofram consequências negativas (Y6) e com aqueles que esperam que a faculdade seja severa em relação aos prazos (Y13). Portanto, para alguns alunos, existe a ideia de que a faculdade deve ser um espaço com regras bem definidas, com aplicação de penalidades para aqueles que não as cumprirem. Cabe aqui a reflexão se a não-aplicação dessas regras poderia desmotivar aqueles alunos mais dispostos a aplicar esforços na

obtenção de boas notas, associado ao fato de que notas infladas poderiam comprometer ainda mais os incentivos pela busca por boas notas.

Por fim, entre as variáveis demográficas, os dados indicam que alunos responsáveis pelo pagamento da mensalidade (Y15) possuem expectativas ($r = 0,3$) de que a instituição de ensino seja menos rigorosa com o cumprimento dos prazos estabelecidos (Y13), o que parece sugerir uma postura de “aluno-consumidor”. Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas (e maiores que 0,3 em intensidade) entre as variáveis renda, idade, gênero e período letivo.

Tabela 13 – Matriz de Correlação Variáveis Não Agrupadas ***

Var	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 Avaliação 1	1																			
2 Avaliação 2		1																		
3 Avaliação 3	,37**	0,2	1																	
4 Avaliação 4		,30**		1																
5 Avaliação 5				,21*	1															
6 Comport1						1														
7 Comport2							1													
8 Comport3			,32**			,44**		1												
9 Comport4									1											
10 Comport5									,38**	1										
11 Aula2											1									
12 Aula3											,22*	1								
13 Rigor1			,23*										1							
14 Rigor2						,41**	,24*	,24*					,41**	1						
15 Pg. Mens.													,30**		1					
16 Bolsista															,25*	1				
17 Período Letivo																	1			
18 Idade																,23*	,42**	1		
19 Gênero					-,24*											,22**			1	
20 Renda															-,22*	-0,7**				1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*** p-values e correlações não significativas foram retirados da tabela para facilitar a visualização dos dados.

Fonte: Elaboração do autor (2016)

5 Conclusões e recomendações para novos estudos

Esta pesquisa teve como objetivo examinar o fenômeno da orientação para o consumidor em alunos de IES e analisar empiricamente se, e em que nível, alunos de uma faculdade particular de Administração de Empresas do Rio de Janeiro manifestam expectativas em relação ao serviço oferecido que os caracterizariam como consumidores. Ademais, este estudo possuía como objetivo secundário discutir a temática da orientação para o consumidor e avaliar teoricamente seus efeitos sobre os diversos *stakeholders* de uma IES, nesse caso alunos, professores e Instituição de ensino como um todo.

Para adentrar o tema, discorreu-se inicialmente sobre o desenvolvimento e consolidação do Ensino Superior privado no país, com destaque para a forte expansão das IES com fins de lucro a partir do final da década de 70. Para alguns autores, essa expansão caracterizou o início de um novo movimento na educação brasileira, cuja ênfase na quantidade de matrículas prevaleceria sobre a qualidade do ensino ofertado e caracterizaria o início de um processo de “mercantilização” da Educação brasileira (MARTINS, SAMPAIO, CARVALHO).

Esse processo de “mercantilização” seria mais complexo do que se imagina, uma vez que atualmente os estudantes se consideram como agentes do seu próprio aprendizado e ao mesmo tempo consumidores de serviços educacionais oferecidos pelas IES. Esse fenômeno parece indicar que os alunos estão muito mais sensíveis e críticos aos serviços ofertados, na medida em que passam eles a possuir altas expectativas e demandar os mesmos padrões de qualidade de outros serviços, sejam eles do mercado de Educação, ou não.

Como foi possível observar ao longo do estudo, ainda que existam indicativos de uma postura de consumidor por parte dos alunos, ela não se manifesta em todas as categorias da experiência educacional do aluno, corroborando os achados de Koris e Nokelainen (2015). Nesse sentido, verificou-se de maneira mais evidente a expectativa de ser tratado como consumidor nas categorias *Feedback* (alunos esperam ser ouvidos, de forma a exercer influência sobre as mudanças que acreditam serem necessárias), e Estudos em Classe (alunos esperam a oferta de materiais pré-formatados, mais “compactados”).

Outra conclusão que pode ser feita em relação a este estudo é de que por mais que os alunos pareçam não possuir expectativas de obterem o diploma livre de esforço pessoal, parece não haver consciência de que para obtê-lo, devem incorrer em esforços e sacrifícios pessoais. Ou seja, ao mesmo tempo em que se espera que o diploma não seja obtido facilmente, parecem acreditar não ser necessário estudar em horários fora de aula, ler materiais extras para as aulas e se submeterem a prazos mais rigorosos para entrega de trabalhos. Portanto, tudo leva a crer que pagar pela educação parece, de fato, estar ligado à construção de uma identidade de aluno-consumidor.

É complexa a reflexão se a adoção de uma postura orientada para o consumidor é benéfica para a Educação como um todo. Ao mesmo tempo em que se acredita que devem ser buscados meios de empoderar os alunos, lhes oferecendo instrumentos para se fazerem ouvir e os incluindo de forma consultiva nos processos decisórios relacionados à gestão da instituição, este autor destaca que deve ser buscado um equilíbrio em relação à ideia de “satisfazer o cliente”. Na Educação, diferentemente dos meios empresariais, tudo indica que a busca pela excelência e qualidade do Ensino não deve incorporar totalmente a ideia de que “o cliente tem sempre razão.”

Afinal, sendo difícil avaliar em curto-prazo os resultados da Educação, teria o aluno capacidade de identificar aquilo que lhe é mais benéfico no longo-prazo, quando a consistência da formação de fato se revela? Em um sentido mais amplo, quais seriam as consequências da adoção de uma postura orientada para o consumidor, por parte das instituições de ensino, sobre a capacidade do aluno de lidar com as dificuldades inerentes ao período de formação acadêmica?

Assim, uma vez que a Educação Superior serve simultaneamente aos interesses de um número variado de consumidores, tais como, estudantes, pais, empregadores e a própria sociedade, cada qual com suas motivações e expectativas, é incoerente pensar que as formas de gestão de uma instituição e o conhecimento acumulado numa organização devem ser moldados exclusivamente pelos interesses dos alunos.

Por fim, dada a complexidade do tema, sugere-se: (i) que os próximos estudos adotem e/ou desenvolvam um instrumento validado no Brasil, capaz de captar as diferenças culturais e de expectativas dos alunos; (ii) que a pesquisa seja aplicada simultaneamente em instituições públicas e privadas, a fim de avaliar a influência do não-pagamento de mensalidades e (iii) em diferentes níveis de ensino (ex: MBA, Mestrado Profissional), nos quais a ideia de “compra do diploma” pode se manifestar na forma de expectativas típicas de consumidor.

6 Referências Bibliográficas

BAYER, A. ***What is wrong with customer?*** College Teaching 44(3), 82. 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/87567555.1996.9925556>>. Acesso em: 4 out. 2016.

BAILEY, J. e DANGERFIELD, B. ***Applying the distinction between market-oriented and customer-led strategic perspectives to business school strategy***. Journal of Education for Business, Vol. 75, No. 3, pp. 183-187, 2000.

BAZAN, L. **O vício de qualidade do serviço educacional privado no Código de Defesa do Consumidor**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 615, 15 mar. 2005. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6442>>. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014 – Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 1 out. 2016.

CARVALHO, C. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.18, n.54, p.761-776, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2016.

CLAYSON, D.E. and HALEY D.A. ***Marketing model in education: students as customers, products or partners***. Marketing Educational Review, Vol. 15 No. 1, pp. 1-10, 2005.

COHEN, J. ***Statistical power analysis for the behavioral sciences***. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1998.

CORRAR, L.; PAULO, E; DIAS FILHO, J. M. **Análise Multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo, Atlas/FIPECAFI, 2007.

CORRÊA, E. **Modelo regulatório híbrido da educação superior privada: possibilidades, limites e desafios**. Rio de Janeiro, 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresa, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/14223/DISSERTACAO%20-%20ENEIDA%20CORR%C3%A7%C3%A3O%20-%20VERS%C3%A3O%20FINAL%20EM%2024-10-2015%20-%20Biblioteca%20FGV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 out. 2016.

CORBUCCI, P. R. et al. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010**. Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, v. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

COSTA, G. de O.; SOUZA, R. C.; GOUVEIA, V. H. de C. **Um Procedimento Inferencial para Análise Fatorial Utilizando as Técnicas Bootstrap e Jackknife: Construção de Intervalos de Confiança e Testes de Hipóteses**. Revista Universidade Rural: Série Ciências Exatas e da Terra, Seropédica, RJ: EDUR, v. 26, n. 1-2, p. 33-44, jan-dez. 2007. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/exatas/rce/v26n1-2/33-44.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. Em E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.), 500 anos de educação no Brasil, 3ª ed., pp. 151-204. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DRISCOLL, C. and WICKS, D. **The customer-driven approach in business education: a possible danger**. Journal of Education for Business, Vol. 74(1), 58-61. 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247523793_The_Customer-Driven_Approach_in_Business_Education_A_Possible_Danger>. Acesso em: 4 out. 2016.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808-2000)**. In: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240. Disponível em: <<https://archive.org/details/EuniceDurham>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Nupes, 1998. 66p. (Documento de Trabalho Nupes n. 1/98). Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

FINNEY, T; and FINNEY, R. **Are students their universities' customers? An exploratory study**. Education + Training, Vol. 52 Iss: 4, pp.276 – 29, 2010.

FREIRE, A.M. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. – 2. ed.. São Paulo: Cortez, 1993.

HALBESLEBEN, J.R.B., BECKER, J.A.H. and Buckley, M.R. **Considering the labor contributions of students: an alternative to the student-as-customer metaphor**. Journal of Education for Business, Vol. 78 No. 5, pp. 255-7, 2003.

HOLBROOK M.B. **Gratitude in graduate MBA attitudes: re-examining the business week poll**. Journal of Education for Business, Vol. 80 No. 1, pp. 25-28, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUSSEY, T. and SMITH P. ***The Trouble with Higher Education: A Critical Examination Of Our Universities***, Routledge, New York, NY, 2010

IKEDA, A.A., et al. ***Business student's perspective on customer in education***. Conferência AZMAC, Nova Zelândia, 2007. Disponível em: <http://www.anzmac.org/conference_archive/2007/papers/ikeda_1.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip>. Acesso em: 11 out. 2016

KOTLER, P. **Administração de Marketing**. 10ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KORIS, R. and NOKELAINEN, P. ***The student-customer orientation questionnaire (SCOQ)***. International Journal of Educational Management, Vol. 29 Iss 1 pp. 115 – 138. 2015.

LAING, C. and LAING, K. ***The Student - as - Customer Metaphor: A Deconstruction Using Foucauldian Constructs, Australasian Accounting, Business and Finance Journal***, 10(1), 40-54, 2014. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/aabfj/vol10/iss1/5>> Acesso em: 10 nov. 2016.

LEVY, D. ***Higher Education and State in Latin America - Private Challenges to Public Dominance***. Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1986.

MARTINS, C.B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 30, n. 106, p. 15-35. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2016.

MARSH, H.W. and ROCHE L.A. ***Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: popular myth, bias, validity, or innocent bystanders?***. Journal of Educational Psychology, Vol. 92 No. 1, pp. 202-28, 2000.

MELO, A. et al. **Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Unicamp, Campinas, jul 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ErJB7MMF.doc>. Acesso em: 1 out. 2016.

MOROSINI, M. **O ensino superior no Brasil**. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLEINIK, A. ***Does education corrupt? Theories of grade inflation***. Educational Research Review, 4(2): 156-164. 2009.

ROLFE, H. ***Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lecturers in four English universities.*** Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 24 No. 2, pp. 171-82, 2002

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. **Ensino superior no Brasil - o setor privado.** São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000

_____. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações.** Revista Ensino Superior. Unicamp, Campinas, n. 04, out 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

SILVA, L. **Perspectivas e acesso ao ensino superior como um direito constitucional nas universidades públicas do Rio de Janeiro.** 2011. Dissertação (Mestrado em Docência em Ensino Superior) - Universidade Cândido Mendes. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T206972.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, N.C.N.; FERREIRA, W.L.; CIRILLO, M.A; SCALON, J.D. ***The use of factor analysis in the description and identification of the characteristic profiles of municipalities in Minas Gerais.*** Rev. Bras. Biom. São Paulo, v.32, n.2, p.201-215. 2014. Disponível em:<http://jaguar.fcav.unesp.br/RME/fasciculos/v32/v32_n2/A3_Naje_Wederson.pdf>. Acesso em 12 nov. 2016.

SGUISSARDI, V. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.** In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SHARROCK, G. ***Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George)***, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 22 No. 2, pp. 149-64. 2000

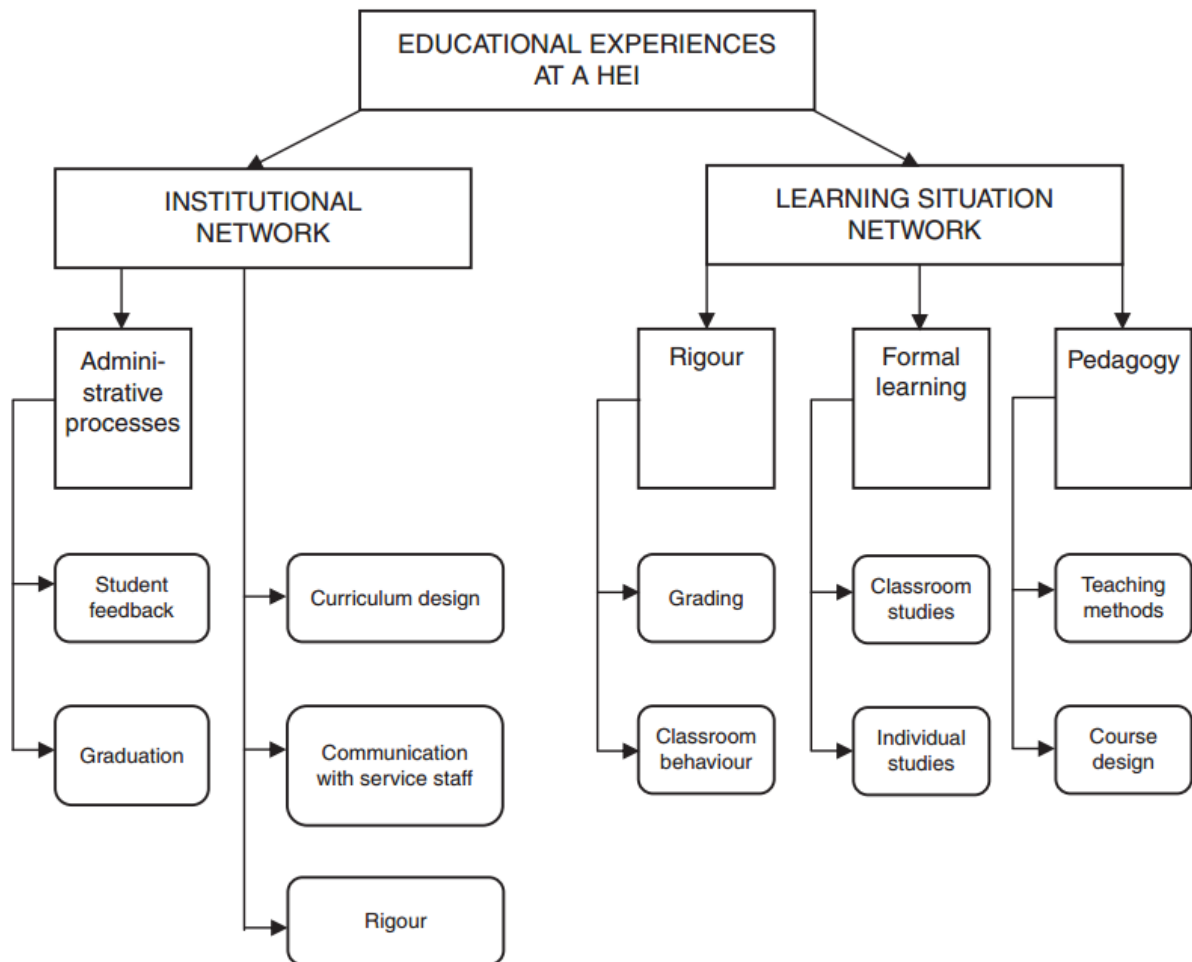
SRIKANTHAN, G and DALRYMPLE, J. ***Developing alternative perspectives for quality in higher education.*** The International Journal of Educational Management, v. 17, n. 2/3, p. 126-136, 2003.

SVENSSON, G and WOOD, G. ***Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all!***. International Journal of Educational Management, Vol. 21 Iss 1 pp. 17 – 28. 2007.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 212p. 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

7 Anexos

7.1. Modelo de Experiências Educacionais



Fonte: Koris e Nokelainen (2015)

Tradução das categorias do modelo de experiências educacionais:

(i) Feedback dos Alunos, (ii) Graduação, (iii) Desenho do Currículo, (iv) Comunicação com o Staff da faculdade, (v) Rigor (do ponto de vista administrativo), (vi) Avaliações, (vii) Comportamento em sala de aula, (viii) Estudos em Classe, (vi) Estudos Individuais, (x) Métodos de Ensino e (xi) Desenho da Aula (Plano de Ensino).

8 Apêndices

8.1. Questionário

Questionário de Experiências Educacionais - Por favor, para cada uma das alternativas abaixo, preencha com "X" a sua concordância, desde " <u>Concordo Totalmente</u> " até " <u>Discordo Totalmente</u> ", de forma espontânea (não há certo / errado). - Seus dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. O anonimato é garantido.	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Concordo Totalmente
Eu acredito que a <u>faculdade</u> :	1	2	3	4	5	6
Deve coletar feedbacks dos estudantes em intervalos regulares (ex: 6 meses, 1 ano)						
Deve informar quais mudanças foram feitas com base nos feedbacks dos alunos						
Deve levar em consideração o desejo dos alunos ao organizar as disciplinas						
Eu acredito que:						
Os requisitos de graduação de uma faculdade devem ser rigorosos						
Quando eu receber o diploma, gostaria de sentir que trabalhei duro por ele						
A faculdade deve consultar seus <i>alumni</i> quando decidirem sobre disciplinas a serem incluídas na grade curricular						
A faculdade deve consultar <i>empregadores</i> quando decidirem sobre disciplinas a serem incluídas na grade curricular						
O Departamento deve me lembrar de coisas que esqueci						
O Departamento deve solucionar problemas que eu tenha com um(a) professor(a)						
O Departamento deve me dar apoio em caso de problemas com prazos						
A faculdade deve ser severa com relação ao cumprimento dos prazos estabelecidos						
As regras da faculdade devem ser as mesmas para todos as seguirem						
O(a) professor(a) deve justificar minhas notas						
Se um estudante paga pela mensalidade, ele(ela) deve ser ensinado pelo(a) professor(a) o quanto necessário, até receber uma boa nota						
Receber a melhor nota precisa ser resultado de um trabalho árduo						
Se eu sinto que mereço uma nota melhor ao final do semestre, o(a) professor(a) deveria me dar uma possibilidade de melhorá-la (ex: uma nova prova)						

Professores (as) deveriam avaliar também minha vontade/empenho, e não só notas						
Se eu “colo” durante uma prova, deve haver consequências negativas para mim						
Prazos para um trabalho / prova são muito importantes de serem cumpridos e exceções não deveriam ser concedidas						
Durante um teste ou avaliação os(as) professores(as) deveriam ficar atentos aos alunos, verificando se algum deles está “colando”						
Todos os alunos que não entregam seus trabalhos no prazo correto deveriam ser penalizados com uma correção mais severa						
Plágio (usar ideias dos outros e as apresentar como suas) deveria gerar consequências negativas para quem o fez						
Novos materiais deveriam ser apresentados aos(as) alunos(as) de forma mais resumida (exemplo: apostilas ou slides)						
Todo material necessário para o estudo de uma disciplina deveria estar disponível na internet para download						
O esforço de se preparar em casa para a próxima aula é uma parte essencial da faculdade						
Leituras para casa deveriam ser obrigatórias, porque o conteúdo em sala é insuficiente para o abordar o assunto por completo						
Se eu chego na aula despreparado (ex: não li o texto recomendado), deveria haver consequências negativas para mim						
Uma aula deve conter elementos capazes de me entreter, pois então prestarei atenção						
Se eu não me interessar por um tema em particular, é dever do(a) professor(a) me inspirar e motivar a partir de métodos de ensino diferentes						
Eu acho que geralmente um curso deve ser prático, e não teórico						
No mundo de hoje o ensino de conteúdos teóricos nas universidades está desatualizado						
Eu gostaria de ter aulas com pessoas que possuem negócios nas áreas em que ensinam						
O ensino de conteúdo prático deveria receber prioridade sobre o ensino de teorias						

Dados Complementares:

	Sim, 100%	Sim, parcialmente	Não
Você é o responsável por custear sua faculdade?			
Você possui algum tipo de bolsa de estudos?			
Curso de Graduação			
Período atual (semestre)			
Idade			
Sexo (Femino/Masculino)			
Renda Familiar Mensal (em R\$)			
	Até R\$ 3000	Entre R\$ 3.000 e R\$ 6.000	Entre R\$ 6.000 e R\$ 10.000
		Entre R\$ 10.000 e R\$ 20.000	Entre R\$ 20.000 e R\$ 30.000
			Acima de R\$ 30.000

Fonte: Traduzido pelo autor (2016), adaptado de Koris e Nokelainen (2015)

8.2. Agrupamento de variáveis da 1ª Análise Fatorial (AF)

(i) Variável Feedback: composto pela variável Feedback2 (“A faculdade deve informar quais mudanças foram feitas com base nos feedbacks dos alunos”); Feedback3 (“A faculdade deve levar em consideração o desejo dos alunos ao organizar as disciplinas”) e Feedback4 (“A faculdade deve agir com base no feedback recebido pelos seus alunos sobre os(as) professores(as));

(ii) Variável EstudoC: composto pela variável EstudosC1 (“Novos materiais deveriam ser apresentados aos(as) alunos(as) de forma mais resumida”); EstudosC2 (“Todo material necessário para o estudo de uma disciplina deveria estar disponível na internet para download”);

(iii) Variável Graduacao: composto pela variável Graduação1 (“Os requisitos de graduação de uma faculdade devem ser rigorosos”) e Graduação2 (“Quando eu receber o diploma, gostaria de sentir que trabalhei duro por ele”);

(iv) Variável Currículo: composto pela variável Currículo1 (“A faculdade deve consultar seus alumni quando decidirem sobre disciplinas a serem incluídas na grade curricular”) e Currículo2 (“A faculdade deve consultar empregadores quando decidirem sobre disciplinas a serem incluídas na grade curricular”);

(v) Variável Pratica: composto pela variável Aula1 (“Eu acho que geralmente um curso deve ser prático, e não teórico”) e Aula4 (“O ensino de conteúdo prático deveria receber prioridade sobre o ensino de teorias”);

(vi) Variável Metodologia: composto pela variável Metodologia1 (“Uma aula deve conter elementos capazes de me entreter, pois então prestarei atenção”) e Metodologia2 (“Se eu não me interesse por um tema em particular, é dever do(a) professor(a) me inspirar e motivar a partir de métodos de ensino diferentes”);

(vii) Variável ComStaff: composto pela variável ComStaff1 (“O Departamento deve me lembrar de coisas que esqueci”), ComStaff2 (“O Departamento deve solucionar problemas que eu tenha com um(a) professor(a)”) e ComStaff3 (“O Departamento deve me dar apoio em caso de problemas com prazos”);

(viii) Variável Estudol: composto pela variável EstudosI1 (“O esforço de se preparar em casa para a próxima aula é uma parte essencial da faculdade”), EstudosI2 (“Leituras para casa deveriam ser obrigatórias, porque o conteúdo em sala é insuficiente para abordar o assunto por completo”) e EstudosI3 (“Se eu chego na aula despreparado (ex: não li o texto recomendado), deveria haver consequências negativas para mim”).