



**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA,
SATISFAÇÃO E QUALIDADE DE SERVIÇO: UM ESTUDO
EMPÍRICO COM ESTUDANTES BRASILEIROS**

Sany Jaqueline da Rocha Martins

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Assessoria de Administração

Porto – 2018

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**



**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA,
SATISFAÇÃO E QUALIDADE DE SERVIÇO: UM ESTUDO
EMPÍRICO COM ESTUDANTES BRASILEIROS**

Sany Jaqueline da Rocha Martins

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e
Administração de Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de
Administração, sob orientação do Professor Mestre Especialista Paulo Gonçalves e
Professora Doutora Zita Romero

Porto - 2018

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

Resumo

Objetivo – O estudo mede e analisa a responsabilidade social universitária (RSU), a qualidade de serviço e a satisfação percebidas por estudantes universitários do Brasil.

Metodologia – Estudo empírico de corte transversal com recurso a inquérito por questionário, aplicado presencialmente, pelo qual se obteve uma amostra válida de 568 respondentes. De acordo com um modelo teórico, suportado pela revisão bibliográfica, realizou-se uma pesquisa descritiva e quantitativa confirmatória. As hipóteses foram testadas através de um modelo de equações estruturais.

Resultados e conclusões – Comprovaram-se todas as hipóteses propostas e respetivos níveis de associação. Existem fortes coeficientes correlacionais de *Pearson* entre as variáveis, sendo garantida a validade convergente e discriminante das escalas de medida e adequada qualidade psicométrica. A percepção da RSU e a qualidade de serviço são preditores diretos, em simultâneo, da satisfação do estudante, em 70%. A qualidade de serviço percebida pelo aluno é explicada em 55% pela percepção da RSU.

Limitações e implicações – Os poucos estudos homólogos existentes em Brasil, no sector em análise, originou algumas limitações na discussão de resultados. A escolha de um grupo de variáveis como explicativas poderá constituir outra limitação. Os resultados apresentados precisam ser analisados com cuidado perante a utilização de uma amostra não probabilística. A nível de implicações teóricas a RSU é relevante nas instituições de ensino superior (IES), com consequências na satisfação e qualidade de serviço percebida pelo aluno. As implicações práticas do estudo permitem apontar sugestões para os gestores, em como bem gerir a RSU.

Originalidade e valor – Este estudo é importante, tanto para IES, como para alunos e a sociedade. Foi analisado um modelo que relaciona o impacto da percepção da RSU sobre a qualidade de serviço e a satisfação do aluno.

Palavras-chave – Responsabilidade social universitária, qualidade de serviço, satisfação, aluno.

Abstract

Objective - The study measures and analyzes university social responsibility (USR), the quality of service and the satisfaction perceived by students of Brazil.

Methodology - A cross-sectional empirical study using a questionnaire survey, applied in person, for which a valid sample of 568 respondents was obtained. According to a theoretical model, supported by the bibliographic review, a descriptive and quantitative confirmatory research was carried out. The hypotheses were tested using a structural equation model.

Results and conclusions - All proposed hypotheses and respective levels of association were verified. There are strong Pearson correlation coefficients between the variables, being guaranteed the convergent and discriminant validity of the measurement scales and adequate psychometric quality. The perception of the RSU and the quality of service are direct predictors, at the same time, of student satisfaction, at 70%. The quality of service perceived by the student is explained in 55% by the RSU perception.

Limitations and implications - The few homologous studies in Brazil in the sector under analysis have given rise to some limitations in the discussion of results. The choice of a group of variables as explanatory may be another limitation. The presented results need to be carefully analyzed with the use of a non-probabilistic sample. At the level of theoretical implications the RSU is relevant in higher education institutions (HEIs), with consequences on the satisfaction and quality of service perceived by the student. The practical implications of the study allow us to point out suggestions to managers on how to manage MSW.

Originality and value - This study is important for both HEI, students and society. It was analyzed a model that relates the impact of RSU perception on the quality of service and student satisfaction.

Key words - University social responsibility, quality of service, satisfaction, student.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me mostrar, mais uma vez, que não há nada impossível para Ele.

Ao Sérgio Guimarães Nascimento, meu esposo, que com tanto carinho me apoiou, motivou e amou em todos os momentos. A minha família, meus pais, Pedro Martins e Nilza da Rocha Martins e irmãs, que me incentivaram a lutar pelos meus sonhos e oraram por mim.

Agradeço a Igreja Batista Independente de Uberaba e Ministérios, que me abençoaram e compreenderam minhas ausências.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro pela oportunidade e incentivos para o aperfeiçoamento profissional. Ao Coordenador Ernani Cláudio Borges e toda a equipe da Coordenação Geral de Administração e Planejamento por confiarem em mim e em meu trabalho.

Aos professores orientadores Mestre Paulo Gonçalves e Doutora Zita Romero pela confiança e contribuição para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Às instituições que abriram as portas para elaboração deste trabalho, colaborando assim para fortalecimento da pesquisa científica.

Lista de abreviaturas e acrónimos

ASCI – Índice de Satisfação do Cliente

CPC – Conceito Preliminar de Curso

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante

EOQ – Organização Europeia para Qualidade

FIES – Financiamento Estudantil

H - Hipóteses

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais Econômicas

IE – Instituição de Ensino

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

QGI – Questão Geral de Investigação

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS – Responsabilidade Social

RSC – Responsabilidade Social Corporativa

RSE – Responsabilidade Social Empresarial

RSU – Responsabilidade Social Universitária

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Índice geral

Resumo	ii
<i>Abstract</i>	iii
Agradecimentos	iv
Lista de abreviaturas e acrónimos	v
Índice geral	vi
Introdução	1
Contextualização	2
Motivação e relevância do estudo	3
Questão geral de investigação e objetivos do estudo	4
Metodologia, hipóteses e modelo de investigação	5
Estrutura da dissertação	6
Referencial teórico	
Capítulo I.....	8
Da responsabilidade social à responsabilidade social universitária.....	8
1.1. Introdução.....	9
1.2. Contextualização	9
1.3. Evolução conceitual e problemática da responsabilidade social.....	10
1.4. A responsabilidade social e a evolução da responsabilidade social no Brasil	15
1.5. Conceitos de responsabilidade social	19
1.6. Conceitos de responsabilidade social universitária	24
1.7. Resumo do capítulo	26
Capítulo II	27
O ensino superior no Brasil e a responsabilidade social universitária	27
2.1. Introdução.....	28
2.2. O papel das IES no Brasil.....	28
2.3. Institucionalização da universidade e as imersões da responsabilidade social	30
2.4. O ensino superior no Brasil	38
2.5 O estudo da responsabilidade social universitária no Brasil	43
2.6. Resumo do capítulo	44
Capítulo III	46
Qualidade, satisfação e responsabilidade social universitária.....	46
3.1. Introdução.....	47

3.2. Qualidade em geral.....	47
3.2.1. Análise e evolução conceitual	47
3.2.2. Qualidade na prestação de serviço	51
3.2.3. A qualidade na educação superior.....	52
3.2.4. Qualidade exigidas às instituições de ensino superior pelos órgãos de controle do governo brasileiro.....	53
3.3. Satisfação.....	56
3.3.1. Avaliação conceitual	57
3.3.2. Satisfação do cliente	58
3.3.3. Satisfação no ensino superior	59
3.4. A Responsabilidade social universitária.....	60
3.4.1. Gestão responsável	62
3.4.2. Ensino responsável	64
3.4.3. Pesquisa responsável	65
3.5. Resumo do capítulo	65

Estudo Empírico

Capítulo IV..... 67

Metodologia de investigação..... 67

4.1. Introdução.....	68
4.2. Metodologia e tipo de pesquisa	68
4.3. Conceptualização do modelo de investigação e formulação das hipóteses.....	70
4.3.1. Apresentação do modelo da investigação	70
4.3.2. Descrição das variáveis do estudo.....	72
4.3.3. Definição das hipóteses de investigação	76
4.4 Instrumento e recolha de dados	79
4.5. Processo de elaboração do questionário	79
4.5.1. Pré-teste do questionário	81
4.4.2. Procedimentos de administração do questionário e de recolha de dados....	82
4.6. Amostra	82
4.7. Resumo do capítulo	85

Capítulo V 86

Apresentação e Análise dos Resultados 86

5.1. Introdução.....	87
5.2. Procedimentos utilizados na análise dos dados.....	87
5.3. Caracterização da amostra.....	89

5.4. Análise das propriedades psicométricas das escalas de medida.....	92
5.4.1. Análise da validade e fiabilidade das escalas	93
5.4.2. Análise da validade e fiabilidade fatorial	102
5.4.2. Validade convergente e divergente	105
5.4.4. Análise da sensibilidade das escalas	106
5.4.6. Diferenças por idade.....	106
5.4.7. Diferenças por estado civil	107
5.4.8. Diferenças por situação profissional	108
5.4.9. Análise da multicolineariedade.....	108
5.5. Estatística inferencial – teste de hipóteses	110
5.5.1. Modelo de equações estruturais – teste de hipóteses	111
5.5.1.2. Modelo de medida	111
5.5.1.3. Modelo estrutural	111
5.6. Discussão de resultados.....	112
Capítulo VI.....	116
Considerações e conclusões finais	116
6.1. Introdução.....	117
6.2. Conclusão e implicações gerais teóricas	117
6.3. Conclusões e implicações gerais práticas.....	118
6.4. Limitações do estudo.....	119
6.5. Sugestões para investigações futuras.....	119
Bibliografia.....	121
Apêndice	137
Inquérito por questionário	137

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de investigação proposto.....	6
Figura 2 – Estrutura e organização do trabalho de investigação	7
Figura 3 - Pirâmide das dimensões da responsabilidade social de Carrol	21
Figura 4 - Nível de instrução de população acima de 14 anos	39
Figura 5 - Potencial de crescimento do ensino superior	39
Figura 6 - Crescimento das instituições de ensino superior no período de 2001 a 2016....	40
Figura 7 - Aumento na quantidade de cursos no período de 2001 a 2016	41
Figura 8 – Relação oferta de vagas x inscritos no período de 2001 a 2016	41
Figura 9 – Relação quantidade de ingresso x concluintes no período de 2001 a 2016	42
Figura 10 – Dissertações produzidas sobre responsabilidade social universitária.	43
Figura 11 - Evolução da qualidade	48
Figura 12 - Notas das instituições de ensino superior em 2017	56
Figura 13 - Satisfação do cliente modelo ACSI	59
Figura 14 - Modelo de estudo proposto.....	72
Figura 15 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1	77
Figura 16 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H2	78
Figura 17 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H3	78
Figura 18 - Esquema sobre processo de investigação empírica utilizada.....	79
Figura 19 - Representativa do cálculo da amostra.....	84
Figura 20 - Distribuição de frequência nos cursos	90
Figura 21 - Distribuição de frequência por período	90
Figura 22 - Distribuição da frequência por sexo.	91
Figura 23 - Distribuição de frequência por idade	91
Figura 24 - Distribuição da frequência do estado civil.....	92
Figura 25 - Distribuição de frequência por situação profissional.....	92
Figura 26 – Modelo fatorial confirmatório da escala de gestão	95
Figura 27 – Análise fatorial confirmatória referente a qualidade do ensino	97
Figura 28 – Modelo confirmatória da estrutura fatorial ajustada da escala pesquisa.....	98
Figura 29 – Modelo fatorial confirmatória de segunda ordem.....	99
Figura 30 – Modelo ajustado pela correlação.....	100
Figura 31 – Modelo fatorial confirmatório da escala satisfação:	101
Figura 32 – Comparação entre modelos fatoriais confirmatórios da escala qualidade	102
Figura 33 - Modelo de medida para teste de hipótese com índice de ajustamento	111

Figura 34 - Modelo estrutural para teste das hipóteses 111

Índice de quadros

Quadro 1 - Evolução da responsabilidade social no mundo.....	14
Quadro 2 – Evolução da responsabilidade social no Brasil.....	18
Quadro 3 - Conceitos de responsabilidade com enfoques segundo Carrol	23
Quadro 4 - Imersões legislativas da responsabilidade social na universidade	37
Quadro 5 - Conceitos e enfoque de qualidade	50
Quadro 6 - Fases do conceito de satisfação	57
Quadro 7 – Impactos gerados pelas IES no desempenho de suas atividades.....	62
Quadro 8 – Codificação e itens da dimensão de percepção geral de responsabilidade social universitária e fonte da escala.....	73
Quadro 9 - Codificação e itens da dimensão gestão responsável e fonte da escala	73
Quadro 10 – Codificação e itens da dimensão ensino responsável e fonte da escala.....	74
Quadro 11 – Codificação e itens da dimensão pesquisa responsável e fonte da escala	75
Quadro 12 - Codificação e itens da variável satisfação e fonte da escala	75
Quadro 13 - Codificação e itens da variável de qualidade do serviço e fonte da escala	76
Quadro 14 – Amostra de estudantes	83

Índice de tabelas

Tabela 1 – Análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade de gestão.....	93
Tabela 2 – Nova análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade de gestão	94
Tabela 3 – Análise fatorial exploratória unidimensional da qualidade do ensino.....	96
Tabela 4 - Nova análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade do ensino	96
Tabela 5 – Análise fatorial exploratória referente à variância da qualidade da pesquisa....	98
Tabela 6 – Análise fatorial exploratória referente à satisfação	100
Tabela 7 - Análise fatorial exploratória da escala qualidade.....	101
Tabela 8 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala gestão	102
Tabela 9 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala ensino.....	103
Tabela 10 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala Pesquisa	103
Tabela 11 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita das escalas	104
Tabela 12 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala satisfação	104
Tabela 13 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala qualidade.....	105
Tabela 14 – Validade convergente e divergente das escalas	105
Tabela 15 – Sensibilidade fatorial	106
Tabela 16 – Resultado das escalas utilizadas em função do sexo	106
Tabela 17 – Resultado das escalas utilizadas em função da idade	107
Tabela 18 – Resultado das escalas utilizadas em função do estado civil	107
Tabela 19 – Resultado das escalas utilizadas situação profissional	108
Tabela 20 – Análise de multicolineariedade das escalas	109
Tabela 21 – Análise de correlação das escalas	110
Tabela 22 – Análise confirmatória do ajustamento do modelo	112
Tabela 23 – Tabela resumo das hipóteses em estudo	118

“Dediquem-se uns aos outros com amor fraternal. Prefiram dar honra aos outros mais do que a vocês”.
Bíblia Sheed (2013, p. 1599-1600)

Introdução

Contextualização

Durante muitos anos, no Brasil, o ensino superior foi privilégio para poucos, pois, contava com um reduzido número de instituições e ofertas de vagas, além de valores das mensalidades, nem sempre acessíveis. O acesso às instituições de ensino superior (IES) restringia-se a pessoas com poder aquisitivo mais alto, no entanto, hoje, através de políticas públicas de inclusão, como o apoio ao estudante e incentivo às IES, essa realidade vem sendo transformada (Ribeiro, 2013).

As mudanças, entre outras, decorrentes da possibilidade de maior especialização profissional das pessoas fizeram, igualmente, com que o mercado ficasse mais exigente. Ter um curso superior passou a ser um requisito comum nas contratações, porque o entendimento é que se o candidato à vaga de trabalho tiver passado pela universidade, terá mais facilidade em desenvolver o seu trabalho, mesmo que em área diferente da sua formação (Ribeiro, 2013).

A sociedade também mudou a forma de enxergar os profissionais, pois, a expectativa é de que o desenvolvimento profissional vá para além da formação técnica e alcance a formação ética, com a solidificação de valores e de um bem público de cidadania.

Por outro lado, com o aumento da oferta de cursos e vagas pelas instituições de ensino (IE) aumentou, também, a concorrência para captar novos alunos. A atratividade não poderia estagnar na oferta de cursos a preços mais baixos, porque essa estratégia atrairia, mas, não manteria o aluno. Para as IES serem competitivas existe a necessidade de uma transformação profunda no ensino e na pesquisa, passando a ser primordial sanar as carências sociais e econômicas, seja por melhores práticas e extensão educativa, estimuladoras do conhecimento (IBGE, 2017).

Assim, é importante que a Universidade cumpra o seu papel social, tanto na formação intelectual e cidadã dos alunos, quanto no desenvolvimento do seu local ambiente de implantação e, conseqüentemente da sociedade. Neste sentido, percebendo essa necessidade, o Governo Federal do Brasil, por meio do Ministério da Educação, incluiu a responsabilidade social (RS) no contexto universitário (Ribeiro, 1982).

Mais ampla e abrangente que a responsabilidade social corporativa e empresarial (RSE e RSC), a Responsabilidade Social Universitária (RSU), está inserida nas áreas da gestão, ensino, pesquisa e extensão, promovendo a redução de impactos negativos na sociedade e estimulando a formação dos alunos, além do desenvolvimento de práticas sustentáveis e de

um maior relacionamento entre o profissional e as demandas da população (Vallaey, 2008).

A preocupação com a oferta de ensino e serviços de qualidade tornou-se significativa, não apenas para atrair e reter novos alunos, mas, para o cumprimento da função social da universidade, tendo alunos mais satisfeitos, em consequência de uma boa gestão das dimensões de capacidade (s) e competência (s) da escola.

Motivação e relevância do estudo

Apesar dos temas da qualidade e satisfação serem exaustivamente estudados no meio acadêmico (Brown & Cloke, 2009; Moon & Orlitzky, 2011), a dependência e a relação destes com a RSU e as suas implicações ainda não foram muito investigadas (Larrán & Andrade 2014), não incluindo a participação do estudante (Joseph, 2005).

No Brasil o tema de RSU também é pouco estudado, não incluindo o estudante como unidade de análise, a maioria das investigações aborda a RS da universidade enquanto instituição, a RSU na perspectiva do estado e como política (Eidti & Strieder, 2015; Barros & Freire, 2011; Ribeiro & Magalhaes, 2014), situação que reforça o interesse investigativo, perante lacunas anteriores.

Com a inclusão da RSU, pelo Ministério da Educação (MEC), nos critérios de avaliação das IES, o estudo do comportamento do estudante tornou-se fundamental, dado seu valor e importância (Rowley, 2003), Por outro lado a melhoria de qualidade dos serviços exige a necessária resposta das IES em face a concorrência global (Barnes, 2006; Landrum, Prybutok, & Zhang, 2007).

Assim, a motivação para o estudo deste tema, face à sua escassez de investigação no Brasil, torna-se clara, constituindo uma reflexão que pode ajudar a gestão das IES na tomada de decisão, quanto à inclusão, manutenção e melhoria das ações de RSU nas dimensões de ensino, pesquisa e gestão. Neste contexto, é relevante perceber se as práticas de RSU potencializam uma experiência universitária em percepções positivas sobre a qualidade do serviço oferecido e à satisfação de pertencer à instituição.

Questão geral de investigação e objetivos do estudo

Com as mudanças da sociedade, a RS passou de filantropia para uma transformação de gestão estratégica, ganhando espaço nas grandes empresas e, também, nas instituições de Ensino (IE). As IES têm superado grandes imposições para melhorar a qualidade dos serviços ofertados, uma vez que, para o crescimento institucional e a permanência no mercado elas dependem, em grande parte, da satisfação e do sucesso dos seus alunos (Yonezawa & Baba, 1998; Alves & Raposo, 2006).

A RSU, atualmente, é um importante agente de transformação na vida acadêmica do estudante, da sociedade e das empresas, pelo que é cada vez mais pertinente abordar este tema (Calderon, 2011).

Como qualquer empresa, as IES fazem avaliações, procurando perceber se o nível de qualidade dos serviços e recursos ofertados suplanta a qualidade de serviços esperados (Prasad & JHA, 2013). O gestor acadêmico faz uma análise mais aprofundada do que precisa ser aperfeiçoado e melhorado para que o estudante fique satisfeito, levando-o a permanecer na instituição e atrair novos alunos (Baccari, 2004; DeShields, 2005).

As IES apresentam três grandes pilares os quais sustentam a educação, nomeadamente: o ensino, a pesquisa e a extensão. No contexto da RSU, a gestão passa a fazer parte desses pilares, constituindo uma componente importante para a implementação de ações relacionadas com o tema. Com a inserção da RSU nesses pilares há uma redução dos impactos gerados no exercício de suas atividades (Vallaey, 2008).

Como o principal interessado pelos resultados das ações realizadas pela gestão, os alunos, e a satisfação percebidas por eles está diretamente relacionada à qualidade de serviços (Ramaiyah, 2007; Jongbloed, 2008), propomos, então, a este estudo responder à questão geral de investigação: a responsabilidade social universitária poderá influenciar e gerar maiores níveis de satisfação e qualidade do serviço percebida pelo aluno?

O objetivo primordial deste trabalho é testar e analisar um modelo, suscetível de compreender e explicitar relações entre as dimensões da RS (no ensino superior, pesquisa e gestão), satisfação e qualidade. Para atingir este objetivo principal enunciamos os seguintes objetivos secundários, em especial:

- a) apresentar e analisar os principais conceitos de RS, RSU, qualidade de serviço e satisfação;

- b) analisar sumariamente o estado atual das IES brasileiras quanto à RSU;
- c) investigar e relacionar as variáveis inerentes ao modelo proposto;
- d) analisar empiricamente as relações e capacidades preditivas entre as variáveis e/ou constructos estudados;
- e) investigar as variáveis do estudo do ponto de vista sociodemográfico (sexo, idade, curso, período estudado, estado civil, situação profissional) e verificar se existem diferentes significâncias estatísticas entre elas.

Metodologia, hipóteses e modelo de investigação

Realizamos um estudo utilizando fontes secundárias, como por exemplo, artigos, teses, publicações, relatórios e livros, com o propósito de reunir diverso material suscetível para uma melhor compreensão do âmbito da investigação. Por sua vez, foram gerados e trabalhados dados primários, fruto do instrumento de pesquisa utilizado, o que permitiu perante um modelo teórico e testar as hipóteses formuladas.

Este trabalho apresenta uma pesquisa descritiva, confirmatória de acordo com a revisão de literatura e o método hipotético-dedutivo utilizado.

Com o fim de materializar os objetivos deste estudo e obter resposta para a questão geral de investigação, propõem-se as seguintes hipóteses:

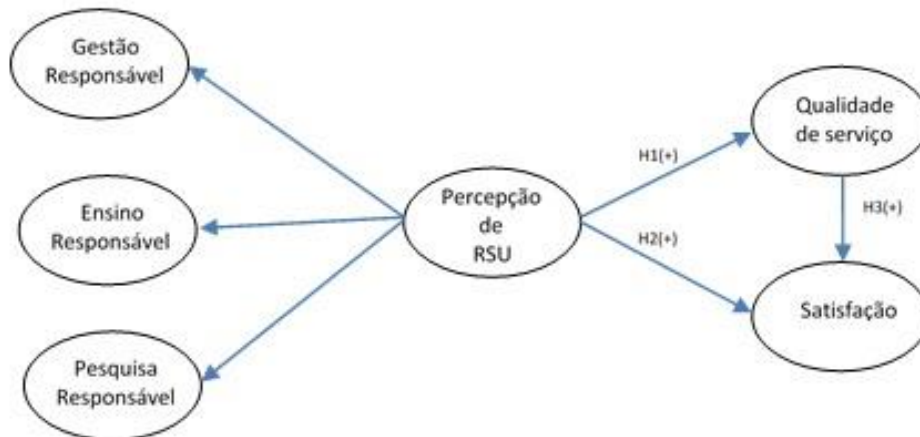
Hipótese 1 (+): a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a qualidade do serviço percebida pelo aluno.

Hipótese 2 (+): a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno.

Hipótese 3 (+): a qualidade do serviço influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno.

Na Figura 1, seguinte, apresenta-se o modelo de investigação proposto, de acordo com as hipóteses apresentadas.

Figura 1 – Modelo de investigação proposto



Fonte: elaboração própria, de acordo com Vázquez, López-Aza, e Lanero (2015); Sánchez-Hernández e Mainardes (2016).

Estrutura da dissertação

Este trabalho está estruturado em três partes: uma, dedicada aos fundamentos teóricos; outra ao estudo empírico e uma última parte, relativa às conclusões.

A introdução do trabalho é dividida-se na contextualização: questão de investigação e objetivos do estudo; motivação e relevância do tema e metodologia de investigação.

O primeiro capítulo auxilia a esclarecer o que é RS, em geral, apresentando sua e os diversos conceitos descritos na literatura.

O segundo capítulo destina-se à apresentação da RSU.

O terceiro capítulo evidencia o ensino superior do Brasil e a RSU, abordando o papel das IES e RS no Brasil.

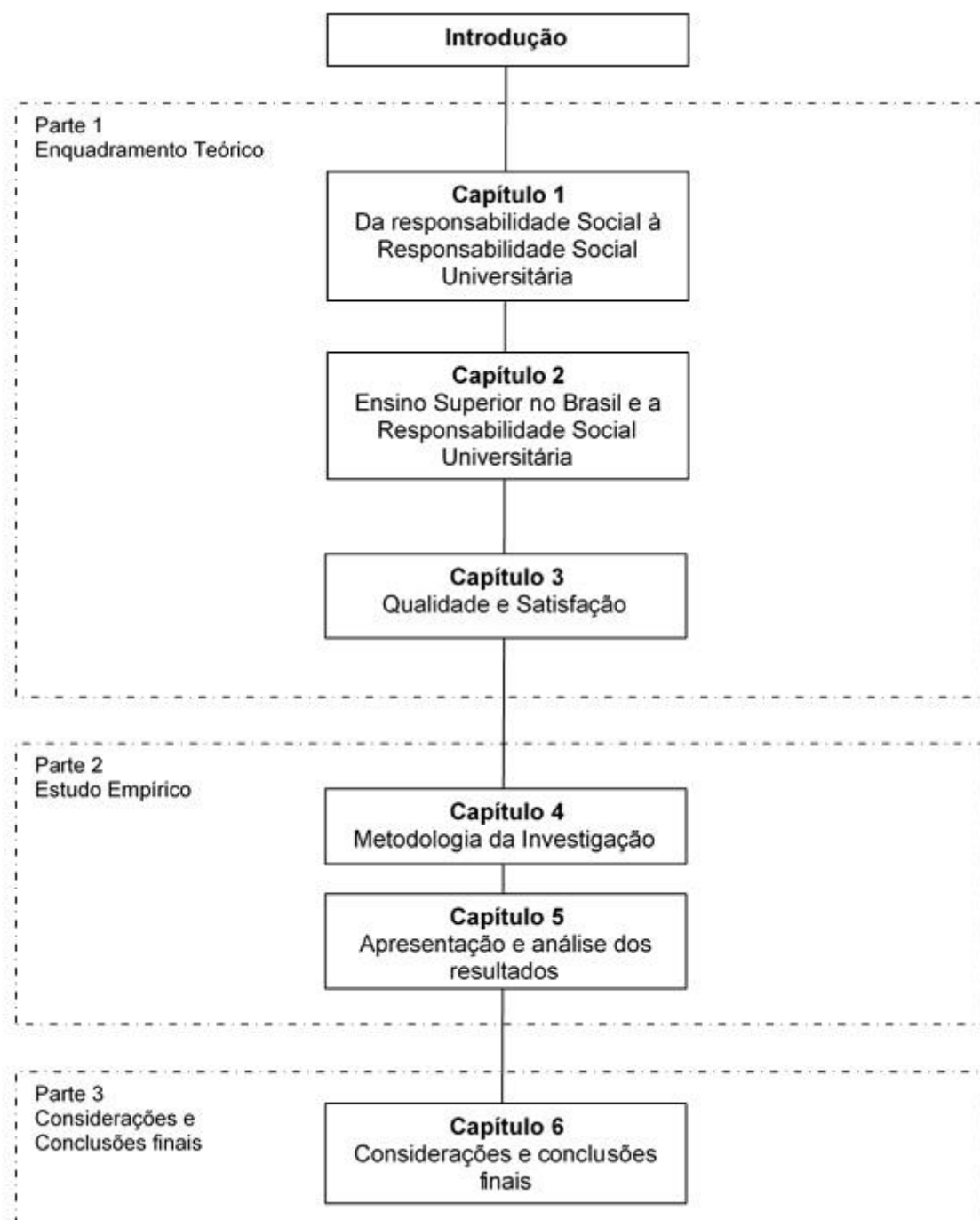
No quarto capítulo é feita a revisão de literatura e análise das restantes variáveis do estudo, em análise, a qualidade, a satisfação e a RSU (nas dimensões de gestão, ensino e pesquisa responsáveis).

O quinto capítulo é relativo ao estudo empírico e a metodologia utilizada, onde identificamos o tipo de pesquisa realizada, o modelo proposto, bem como a descrição das variáveis, a formulação das hipóteses de investigação e o instrumento de medida utilizado na recolha de dados do estudo.

No sexto capítulo apresentamos e discutimos os resultados, de acordo com a avaliação das qualidades psicométricas da escala de medidas utilizadas.

O sétimo capítulo apresenta às conclusões finais e limitações deste estudo, bem como as implicações e recomendações para investigações futuras. Na Figura 2 apresenta-se a estrutura do presente trabalho de investigação.

Figura 2 – Estrutura e organização do trabalho de investigação



Fonte: elaboração própria

Capítulo I

Da responsabilidade social à responsabilidade social universitária

1.1. Introdução

Este capítulo descreverá os principais eventos que marcaram a evolução da RS. O objetivo não é exaurir o assunto, mas, apresentar as ocorrências mais relevantes que impulsionaram Responsabilidade Social Empresarial (RSE) no tempo, promovendo dessa forma a compreensão dos conceitos atuais.

A análise do capítulo será dividida em partes: primeiramente serão apresentados os fundamentos da RS e a trajetória em contexto mundial; posteriormente, serão descritas as primeiras iniciativas que a caracterizara no Brasil, bem como, o seu desenvolvimento atual; em seguida serão apresentados os conceitos de forma cronológica, e por último, como síntese, será realizada uma análise conceitual.

1.2. Contextualização

Muitas mudanças ocorreram no mercado nos últimos anos, principalmente após o advento da globalização, onde a abertura do comércio impulsionou uma disputa acirrada na concorrência por um espaço e clientes. Outro fato ocorrido, de grande relevância, foi a revolução da informação ou a chamada revolução tecnológica, que transformou significativamente o modo de produção nas “relações de trabalho, no comércio nacional e internacional, nas finanças, na esfera política e em inúmeros aspectos da vida social” (Gorender, 1997, p. 324).

Em decorrência disso, as empresas mudaram suas estruturas e o que antes era uma hierarquia verticalizada com dificuldade no fluxo da comunicação e decisões centralizadas, agora, se tornou uma estrutura em rede, onde a comunicação passou a fluir de forma mais rápida, trazendo participação de todos e celeridade na tomada de decisões e, conseqüentemente, no processo produtivo (Gorender, 1997).

A globalização e a revolução tecnológica ocasionaram “alterações de grande envergadura nas condições em que atuam as organizações empresariais” (Gorender, 1997, p. 326), nas quais provocam uma dependência do setor de serviços com a produção industrial, pois aquele serve a esta, assim, quanto mais desenvolvida, mais amplia a demanda dos serviços.

Nesse sentido, para as empresas permanecerem no mercado precisam utilizar todos os recursos disponíveis. Entre eles, os que a natureza oferece com abundância, que estão disponíveis, mas que também pertencem à sociedade; além disso, precisam utilizar capital

financeiro próprio a de terceiros, o capital intelectual e a força trabalho das pessoas. Percebe-se, assim que todos os recursos envolvem a sociedade. Dessa forma, a sobrevivência empresarial depende das pessoas e do meio onde estão inseridas e, em consequência, é despertada uma obrigação de prestar contas, explicitando a forma pela qual utiliza esses recursos (Melo Neto & Froes, 2001).

O ambiente empresarial apresenta um lado, na qual, a produtividade aumenta devido à evolução tecnológica e à divulgação de novos saberes, levando as organizações a disporem de recursos em busca de métodos de administração que forneçam retorno, com o objetivo de melhorar sua posição frente à concorrência. Em paralelo, existe outro ponto no qual o desequilíbrio social impõe a reconsideração dos sistemas econômicos, sociais e ambientais (Formentini & Oliveira, 2003).

Diante dessa dicotomia, no ambiente de negócios, as empresas privadas tornaram-se alvo de atenções, pois, são a principal força do crescimento e desenvolvimento do país e, por isso, trazem maiores responsabilidades e despertam mais expectativas da sociedade sobre suas condutas (Grayson & Hodges, 2002). Além das expectativas, a sociedade cumpre com os seus direitos de fiscalização e tem exigido das organizações uma atuação que se preocupe com a responsabilidade social e ética (Formentini & Oliveira, 2003).

Entende-se, então, que pela força do desenvolvimento que possuem e pela exigência dos próprios clientes/sociedade, se legítimo às empresas o dever de prestar contas, da forma pela qual utilizam os seus recursos (Melo Neto & Nrennand, 2004).

Assim, Chiavenato (2004, p. 332) destaca a responsabilidade social como “o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses”.

Neste sentido, para compreender a RS decorrente do crescimento industrial (em todos os aspectos, da elaboração de projetos até a prestação de contas), torna-se necessário conhecer o relacionamento das organizações e a sociedade na perspectiva temporal.

1.3. Evolução conceitual e problemática da responsabilidade social

No século XIX, a ética e a RSC eram doutrina nos Estados Unidos e na Europa. Os serviços públicos eram negociados entre a monarquia e as corporações de capital aberto em troca de alvarás. Nesse século, os Estados Unidos, a principal corrente que discutia o

assunto, dizia que a missão da empresa seria proporcionar lucro para seus acionistas (Ashley, 2005).

No século seguinte, os atos de responsabilidade social voltavam-se para a filantropia, com iniciativas de pequena monta e doações pequenas das próprias pessoas; com o decorrer do tempo, estendendo-se aos empresários e, posteriormente, começam a surgir as fundações (Tenório, 2006).

Um marco importante sobre a mudança das práticas empresariais deu-se no início do século XIX, nos Estados Unidos, quando a responsabilidade e a liberdade dos gestores das empresas abertas foram colocadas em discussão com a ação de John e Horace Dodge contra Henry Ford. O problema emergiu no momento em que Ford, acionista majoritário, decidiu sozinho não distribuir parte dos dividendos, revertendo-os para investimento na capacidade de produção, aumento de salários e fundos de reservas, perante a redução de receitas e do corte de preços no valor dos produtos. A grande indagação da época foi: Ford agia com ética mesmo contrariando o interesse dos demais acionistas? (Ashley & Queiroz, 2013).

A empresa tem a função principal de gerar lucro para o acionista e somente teria liberdade, se não deixasse em segundo plano a função principal, da mesma forma a “filantropia corporativa” poderia ser realizada se observasse essa mesma função (Ashley & Queiroz, 2013).

A partir de então, o debate foi ganhando grandes proporções e a filantropia corporativa, começou a ser defendida. Outras situações e julgamentos aconteceram, mas, com sentença contrária a justiça passou a entender que o desenvolvimento social poderia fazer parte das corporações, instituindo legislações sobre a matéria (Ashley & Queiroz, 2013).

Havendo muitos posicionamentos contra e a favor a essa nova posição empresarial, o ano de 1930 ficou marcado pela implementação de uma política de parceria entre empresa e estado (*New Deal*), para melhorar a condição de vida do povo (Simões, 2008). Em 1940 aconteceu um manifesto conduzido por dezenas de empresários que propagavam a preservação de um equilíbrio entre os interesses empresariais, públicos, dos trabalhadores e consumidores, com intuito de contribuir o máximo possível para o bem-estar da nação como um todo. Foi a primeira vez em que a problemática e o termo “Responsabilidade Social” foram utilizados (Duarte & Dias, 1996). Já em 1953, a responsabilidade social ganhou atenção das empresas e universidades com a divulgação do livro *Social*

Responsibilities of the Businessman, escrito por Howard Bowen. Na obra, o autor explanou sobre o impacto das operações das empresas na sociedade e enfatizou que os empresários e acionistas deveriam primar por ações que privilegiassem os valores e os objetivos da sociedade.

Nesse período, a Justiça norte americana estabeleceu a lei da filantropia corporativa, determinando que as organizações poderiam procurar o desenvolvimento social (Ashley, Coutinho & Tomei, 2000).

Para Bowen (1957), alguns estudos do início do século XX representam as primeiras manifestações e origem dos conceitos. Nele Charles Eliot (1906), Arthur Hakley (1907), John Clark (1916) e Oliver Sheldon (1923), defendiam a inserção de novas preocupações na empresa diferentes dos retornos financeiros aos seus sócios (Morales, 2002).

Sheldon, em 1923, lança o livro “The Philosophy of Management” que ampliava o relacionamento da organização e a sociedade, abarcando a ética social e na administração, enfatizando que era necessário observar primordialmente os princípios e valores importantes para sociedade e somente depois a produtividade interna (Morales, 2002).

Com a segunda guerra mundial, alguns países ficaram literalmente destruídos, momento que estimula a propagação da visão de Sheldon, pois a indústria e a sociedade precisaram se apoiar para reerguer as cidades. Essa sinergia em prol do recomeço, juntamente com os estudos da administração e a visão de Sheldon, alavancam a RS nos objetivos da empresa (Morales, 2002).

Seguindo o ponto de vista clássico, e discordando de muitos autores, o economista Friedman discursa, naquela época, que a função social da empresa era “usar seus recursos e dedicar-se a atividades destinadas a aumentar seus lucros até onde permaneça dentro das regras do jogo, o que significa participar de uma competição livre e aberta, sem enganos ou fraude” (Tenório, 2006, p. 15). O economista ainda salientou que poucas tendências poderiam minar completamente os fundamentos da livre sociedade, como, por exemplo, a aceitação por parte dos administradores das corporações, de outras responsabilidades que não as de gerar tanto dinheiro para seus acionistas, quanto possível; desse modo, ele enfatizava que qualquer ação diferente poderia trazer prejuízos à organização, uma vez que tiraria o foco principal que era a geração lucro.

Com a mesma visão de Friedman, outro antes contrário à RS foi Levitt (1958). Em seu discurso enfatizava que o bem-estar da sociedade, no mercado comum, deveria ser natural,

e não sendo, o dever de torná-lo assim era do Estado. Mesmo com a corrente conservadora, na França, Estados Unidos e Inglaterra, em 1960, o povo se uniu exigindo atitudes responsáveis das empresas no que tange a questões sociais e ambientais (Ashley & Queiroz, 2013).

Em 1968, foi o momento dos estudantes franceses cobrarem transparência dos resultados financeiros e contábeis, que incluía a gestão de pessoal e condições sociais, conquistados pelas empresas. Na década de 70 do século passado, associações profissionais começam a estudar o tema de RS. Existia um entendimento de que a transparência na gestão financeira trazia retorno considerável e valorizava a empresa. Na Europa, foi instituída a necessidade de divulgar os balanços e relatórios de atividades sociais.

A empresa Singer foi a pioneira nesse feito em 1972, mesmo ainda não tendo obrigação legal. Em 1977, na França, é promulgada a Lei 77.769 que instituiu a obrigatoriedade da divulgação dos balanços para empresas com contingente acima de 700 funcionários. Essa prática levou outros países, como Bélgica e Portugal, em 1986, a criarem legislações para determinar a estrutura e a exigência de elaboração e divulgação dos balanços. A partir de então, a RS deixa de ser simples curiosidade e se transforma em um novo campo de estudo (Duarte & Torres, 2005).

A RS tornou-se alvo de discussões, devido aos interesses de cada parte associadas à empresa, enquanto alguns queriam manter o lucro, outros se preocupavam com a sociedade (Tenório, 2006). Contudo a disseminação e as investigações sistemáticas e práticas ganharam força e relevância apenas nos anos 90, quando começaram a surgir debates, promovidos por pessoas com ideologias neoliberais, dando origem ao conceito do *World Business Council for Sustainable Development*, no qual, a RS era vinculada ao desenvolvimento sustentável (Simões, 2008).

A RS tornou-se parte das preocupações das empresas com o pacto global realizado no fórum econômico de Davos, em 1999. O pacto objetivava fazer com que a comunidade empresarial internacional utilizasse os valores fundamentais aceite mundialmente nas áreas de direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção (Global, 2013).

A França seguiu ampliando sua legislação e passou a exigir que as empresas que possuíam capital aberto divulgassem os impactos sociais e ambientais causados pelo exercício da atividade das empresas. Contrariadas, as empresas buscaram favores políticos para que a

nova exigência não fosse aplicada e conseguiram. Segundo Champion e Gendron (2004) quando as empresas têm poder, a regulamentação das matérias de responsabilidade social é rejeitada.

Para facilitar o entendimento da evolução dos acontecimentos que levaram as empresas e a sociedade a reconhecerem RS como importante instrumento para todos, apresentamos, em seguida, um quadro resumido de eventos.

Quadro 1 - Evolução da responsabilidade social no mundo

Ano	Atores	Acontecimentos
1919	Dodge x Ford	Liberdade dos gestores de empresas abertas quanto da aplicação dos dividendos.
1923	Oliver Sheldon	Defesa a inclusão de outras preocupações na empresa além do lucro.
1930	New Deal	Política econômica iniciada nos EUA que responsabiliza as empresas por parte dos problemas do país.
1940	Empresários do setor industrial	120 empresários ingleses propagavam o equilíbrio de interesses para o bem-estar comum.
1950	New Deal	Modificação da política econômica com a inclusão da responsabilidade ambiental e direitos civis na pauta.
1953	Howard Bowen	Lançamento o livro <i>Social Responsibilities of the Businessman</i>
1960	Sociedade	Cobrança por atitudes mais responsáveis
1968	Estudantes	Movimentos estudantis na França para transparência de resultados
1970	Associações de profissionais	American Accounting Association e American Institute of Certified Public Accountants resolvem estudar o tema.
1970	Empresários e Capitalistas	Percepção da importância e retorno trazido ao valor das empresas com a divulgação de seus resultados. Em alguns países da Europa instaura-se a necessidade de divulgar os balanços e relatórios de atividades sociais.
1972	Singer	Produção de relatório que pode ser considerado como o primeiro balanço social da história das demonstrações anuais corporativas.
1977	França	Aprovação da Lei 77.769 que obrigou a realização de balanços sociais para as empresas com mais de 700 funcionários
1986	Bélgica, Portugal e outros	Criação de legislações para determinar a estrutura e obrigatoriedade de publicação dos balanços sociais.
1990	<i>World Business Council for Sustainable Development</i>	Conceitua responsabilidade social atrelada ao desenvolvimento sustentável.
1999	Fórum Econômico	Pacto Global: um código de conduta obrigatório para policiar as políticas

	de Davos	e práticas gerenciais
2003	Governo Francês	Exige que empresas que tem ações na bolsa de valores divulguem os impactos sociais e ambientais de suas atividades baseados nos indicadores da Global Reporting Initiative (GRI)

Fonte: elaboração própria, de acordo com Ashley (2013); Duarte e Torres (2005); Simões (2008); Tenório (2006); Global (2013) e Champion e Gendron (2004).

Assim, RS começa tímida e acompanha as transformações da sociedade, que está cada vez mais complexa. No decorrer dos anos, começa a ganhar forma e *status* institucional, passando a ser disseminada e a fazer parte de diferentes áreas das organizações e sociedade, incluindo o poder governamental. O empresariado percebe o fim social da empresa e a sociedade exige mais do governo e das organizações privadas, atitudes para sua redução do impacto negativo e clareza em suas operações.

1.4. A responsabilidade social e a evolução da RSU no Brasil

Os últimos 60 anos transformaram o país, onde a sociedade saiu de uma ditadura para um pluripartidarismo com inflações de 80% ao mês, houve várias mudanças em sua moeda: Plano Cruzado, Plano Verão, Cruzado Novo e Plano Real. Foi preciso lidar com *impeachments*, ocorreram muitas privatizações, registrou-se a abertura de mercado e o crescimento da economia; pagamento da dívida externa; perda do grau de investimento. Entretanto, entre altos e baixos, a cada situação, o Brasil avançou aprendendo e melhorando sua relação com a sociedade.

É certo que essa melhora trouxe uma mudança na mentalidade dos empresários e, conseqüentemente, ocasionou o surgimento de uma nova consciência social (Corrêa et al 2004).

A propagação do termo RS no Brasil é muito recente. As primeiras aparições foram registradas a partir de 1970, com o surgimento de organizações preocupadas com a melhoria da qualidade de vida na sociedade.

A pioneira na difusão do tema, por meio de congressos, seminários e colóquios, foi a Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas (Adce), criada em 1961 tendo como objetivo unir dirigentes cristãos na sua responsabilidade econômica e social frente à realidade, fomentando a humanização das relações nas empresas, comunidades e famílias (Ashley 2008).

Outro fato importante foi a criação do Instituto Brasileiro de Análises Sociais Econômicas (IBASE) em 1981. O responsável pela fundação do Instituto foi o sociólogo Hebert de Souza, o qual fundou aquela com o objetivo de “desenvolver a cultura democrática de direitos e responsabilidades, de cuidado, convivência e compartilhamento; fortalecer o tecido associado da diversidade de sujeitos coletivos, identidades, forma de organização e vozes, entre outros” (www.ibase.br). O IBASE, juntamente com a Gazeta Mercantil criaram o “selo do balanço social”, como forma de estimular as organizações a publicarem suas ações sociais.

Seguindo o IBASE, em 1984, a Nitrofértil, empresa estatal situada na Bahia, realizou seu primeiro relatório social e em meados de 1980 também foi publicado o balanço social do Sistema Telebrás. Aliás, em 1992, o Banespa¹, também foi precursor em ações sociais no Brasil, tendo realizado o seu primeiro balanço social.

Após um período de dificuldades o Brasil promulga a nova Constituição Federal (CF), onde o Estado se volta para questões sociais. No seu artigo 3º os objetivos fundamentais:

- “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Percebe-se que o Estado empodera o povo por meio de seus representantes eleitos ou diretamente, mediante plebiscito e referendo. Além disso, obriga os gestores, órgãos e entidades da administração a agirem com transparência, para possibilitar a fiscalização por meio de órgãos de controle e pela sociedade.

Na nova Constituição abriu-se a possibilidade dos serviços públicos sociais serem executados pelo poder público, com a participação da sociedade, ou prestação realizada por entidade privada (Constituição Federal, 1988, artigos 193 a 232).

Em 1989 surgiu a associação dos investidores sociais do Brasil, tanto institutos quanto fundações e empresas. Inicialmente era um grupo informal; posteriormente, em 1995, foi organizado como entidade sem fins lucrativos. O grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) traz a proposta de aperfeiçoar e discutir os conceitos e as práticas do uso

¹ Banespa – Banco do Estado de São Paulo “surgiu com a necessidade de se financiar a cultura cafeeira paulista no início do século. Batizado inicialmente de Banco de Crédito Hipotecário e Agrícola do Estado de São Paulo, o banco estatal paulista foi fundado em 14 de junho de 1909. O título Banco do Estado de São Paulo só foi adotado em 1926.” <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/banespa2000-historia.shtml>. Acessado em 25 de fevereiro de 2018.

de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum. Hoje é referência no país na propagação sobre o tema, conta com 129 associados, que investem aproximadamente R\$ 3 bilhões por ano na área social, “operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros” (www.gife.org.br).

Pautada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU,1989), a Constituição Federal Brasileira (1988), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no final dos anos 80, em um grupo de empresários do setor de brinquedos, se reuniu para inaugurar o conceito de empresas socialmente responsáveis, com a estratégia de estimular e pressionar a implementação de ações públicas, fortalecer organizações governamentais e não-governamentais para prestarem serviços ou defesa de direitos, estimular a responsabilidade social. Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) também contribuiu para o fortalecimento da RS.

Em 1992 foi realizada no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (Cnumad), também chamada de Rio 92, Eco 92 ou Cúpula da Terra. A conferência teve o objetivo de reunir o país para discutirem o desenvolvimento das nações e o respeito pelo meio ambiente. Nessa reunião ficou acordado que os países subdesenvolvidos receberiam recursos para “alcançarem outro modelo de desenvolvimento que fosse sustentável” (www.senado.gov.br).

O Governo volta a cumprir o descrito na Constituição e lança o programa Comunidade Solidária, regido pelo Decreto 1.366 de janeiro de 1995. O decreto tem como objetivo principal “coordenar as ações governamentais voltadas para o atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas e, em especial, o combate à fome e à pobreza” (Decreto 1.366/95, artigo 1). O projeto foi encerrado em 2002, quando substituído por outro programa, também muito conhecido, Fome Zero, implementado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Posteriormente, em 1998, outra grande figura surgiu no mercado, o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, considerada uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Foi criada por executivos da iniciativa privada, cuja missão é “mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável” (www3.ethos.org.br).

O instituto trabalha com três linhas de atuação: 1) sensibiliza e envolve o setor privado com a oferta de conhecimento por meio de cursos, seminários e palestras e uma conferência realizada anualmente tendo em pauta sempre o tema responsabilidade social no Brasil e no mundo; 2) alcança a sociedade trabalhando com a imprensa “prêmio Ethos Jornalismo, que premia matérias realizadas segundo o conceito de responsabilidade social”, 3) trabalha com instituições de ensino por meio do prêmio Ethos Valor, “que premia trabalhos acadêmicos sobre o tema de responsabilidade social; produzindo informação, ou seja, coletando e divulgando dados e casos desenvolvidos em empresas” (Duarte 2005, p.26).

Souza (2011, p.15), diz que o instituto estimula a publicação de um balanço social, “que visa oferecer uma proposta de diálogo com públicos envolvidos no negócio da empresa que o adota: público interno, fornecedores, consumidores/clientes, comunidade, meio ambiente, governo e sociedade”.

Nesse meio tempo a academia e as IES começam a inserir o tema nos currículos das graduações e pós-graduações, e a RS passa a ser tema dos maiores congressos de Administração do país. Os encontros realizados pela Associação dos cursos de pós-graduação em Administração elevam a responsabilidade social empresarial a uma nova área do conhecimento: a gestão social e ambiental (Ashley, 2013).

Também, como na evolução da responsabilidade, apresentamos no quadro 2 um resumo dos os acontecimentos mais relevantes em torno do tema no Brasil.

Quadro 2 – Evolução da responsabilidade social no Brasil

Ano	Atores	Acontecimentos
1961	Adce-Brasil	União do empresariado cristão para fomentar a humanização das relações empresa x comunidades
1981	IBASE	Criada para desenvolver a cultura democrática de direitos e responsabilidades
1988	Governo	Constituição Federativa do Brasil
1989	GIFE	Propões discutir conceitos e práticas do uso dos recursos privados visando o bem comum.
1990	Abrinq	Inaugura o conceito de empresa socialmente responsável
1992	Nações Unidas	Realização do Rio 92, concilia o desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos da natureza.

1995	Governo	Programa Comunidade Solidária, combate a fome a pobreza
1998	Instituto Ethos	Criada com intuito de mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável
2000	Instituições de Ensino	O tema é inserido nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação e ganham espaço em eventos científicos.
2003	Governo	Programa Fome Zero, combate a causas estruturais da pobreza, fome e desnutrição.

Fonte: elaboração própria, de acordo com Ashley (2013); Duarte e Torres (2005); Simões (2008); Tenório (2006) e www.senado.gov.br

1.5. Conceitos de responsabilidade social

Quando se fala em RS, hoje, logo se pensa em uma ajuda social que uma empresa oferece às pessoas carentes, ou ações para beneficiar o meio ambiente. Essa visão muito restrita acontece em função do histórico e da evolução, pela qual passou e, na maioria das vezes, as empresas se limitam a transmitir essa mensagem, de assistencialismo e ou sustentabilidade (Ashley, 2005).

Contudo a RS não se assemelha ao assistencialismo de empresas, pois uma organização pode ter projeto social sem ser responsável. Por exemplo, pode uma empresa ter colaboradores insatisfeitos com as condições de trabalho, não observar a destinação final de resíduos decorrentes de sua produção, pode até ter fins ilícitos e ainda assim ter um projeto assistencialista (Vallaey, 2008).

Ao contrário do que se pensa, a RS vem para reparar os danos causados pelo funcionamento das empresas no meio que em que atuam e, também, trazer para dentro das empresas os problemas sociais que surgem na sociedade, mesmo sem que haja culpados, isso é o esperado. Vallaey (2008) diz que a RS não pode ter uma estreita relação com autoria, e que as organizações precisam, em forma de consenso, resolver problemas que surgem na sociedade sem olhar quem é o responsável ou a quem ajudar.

Para Vallaey (2008) autor a RS é uma nova filosofia de gestão, no sentido de organização e convivência, respeitando grandes regras e pequenos hábitos para viabilizar ações e tornar as instituições perenes.

A esse respeito, Bower (1957) dizia que a RS traduz-se na obrigação dos gestores de acatar sugestões, deliberarem e seguir o direcionamento das decisões de acordo com os fins e valores da sociedade. Contudo, tornava-se obscuro o entendimento dessa afirmação, uma vez que não se sabia quais eram os direcionamentos, os fins e os valores da sociedade.

Ashley (2005) considera que a RS engloba toda e qualquer ação da empresa que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Segundo a autora:

“responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente de modo amplo, ou a alguma comunidade de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela” (p. 6-7).

Reforçando a afirmativa, Tenório (2006) elucida o tema de forma mais abrangente na sociedade enunciando alguns valores a serem perseguidos pelas organizações, nomeadamente.

“a noção de responsabilidade social empresarial decorre da compreensão de que a ação empresarial deve, necessariamente, buscar trazer benefícios para a sociedade, propiciar a realização profissional dos empregados, promover benefícios para os parceiros e para o meio ambiente e trazer retorno para os investidores. A adoção de uma postura clara e transparente no que diz respeito aos objetivos e compromissos éticos da empresa fortalece a legitimidade social de suas atividades, refletindo-se positivamente no conjunto de suas relações” (p.32).

Lima (2002) descreve que a RS está atrelada a cidadania, quando diz que as empresas podem transformar e melhorar o ambiente social, e que o poder de transformação tem recebido várias nomenclaturas como: “cidadania empresarial, filantropia empresarial, filantropia estratégica, solidariedade corporativa, responsabilidade social empresarial, organização cidadã” (p. 2).

Outros autores vincularam o tema à ética; é o caso de Orchis, Yung, Morales (2000) que definiram que ética da responsabilidade social é a capacidade de avaliar consequências de suas atividades na sociedade. Não traçando estratégias com o único objetivo de tornar suas atividades perenes, mas sim tomar as decisões embasadas no interesse do grupo, conduzida pelo sentimento de justiça.

Mendonça (2000) avança dizendo que a empresa cidadã que possui uma postura ética e cumpre com os compromissos sociais realizados para a comunidade pode ter um “diferencial competitivo e um indicador de rentabilidade e sustentabilidade de longo prazo (p.6).” Assim, os consumidores passam a valorizar as empresas que têm e aplicam esses valores.

Nesse sentido Vallaey (2008) diz que a RS é um conjunto de práticas da organização que forma parte de sua estratégia corporativa, e tem como finalidade evitar danos e produzir benefícios para todas as partes interessadas na atividade da empresa, seguindo fins

racionais e que devem desencadear em benefícios tanto para a organização quanto para a sociedade.

Esses pensamentos são bem contemporâneos, mas, nem sempre foi assim, antes desta percepção mais humana da responsabilidade, ocorreu a visão econômica/clássica disseminada por Adam Smith que “incorporava os princípios liberais, influenciando a forma de atual social das empresas, definindo as principais responsabilidades da companhia em relação aos agentes sociais na época” (Tenório, 2006, p. 14). Nesse sentido ele pregava que o homem tinha por extinto a busca pelo enriquecimento e status social.

Smith encontrou apoio a suas colocações séculos depois com a visão sobre a função social da empresa disseminada pelo Economista Milton Friedman, que tinha uma perspectiva mais conservadora e dizia que poucas tendências poderiam minar completamente os fundamentos da livre sociedade, como, por exemplo, outras responsabilidades não relacionadas a manter seus lucros crescentes. Para Friedman o maior anseio da empresa deveria ser atender as expectativas de seus próprios acionistas. Mantinha uma visão restrita aos negócios, enfatizando que o assistencialismo deveria ser mantido e zelado pelo governo (Ashley, 2003).

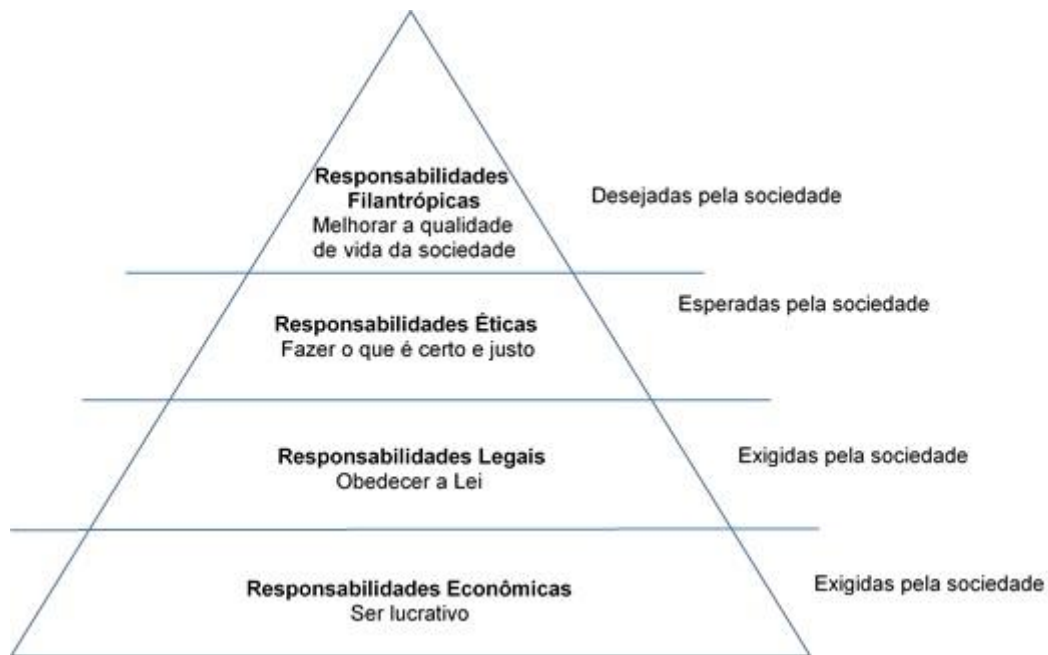
Ainda com uma ideia primitiva, “havia gente neste país que dizia: o Brasil é suficientemente grande para abrigar todas as indústrias poluidoras do mundo e quando chegar ao nível da renda *per capita* do Japão, haverá tempo de sobra para preocupar-se com o meio ambiente” (Sachs, 2000, p. 7).

É importante destacar que esses conceitos restritos foram deixados para trás e a maioria dos autores e empresas, hoje, tem outra visão sobre RS.

Vários modelos relacionados à RS foram criados por Carrol (1979), Wartick e Cochran (1985), Wood (1991), apenas dois últimos foram baseados no primeiro modelo de Carrol.

Carrol traz um modelo com algumas dimensões possíveis de se perceber nos conceitos apresentados acima. Para ele a RS é formada pelas responsabilidades: econômicas, sociais, éticas e filantrópicas, conforme figura seguinte abaixo.

Figura 3 - Pirâmide das dimensões da responsabilidade social de Carrol (1991).



Fonte: Golli, Micheletti & Yahiaoui, 2010

O modelo apresenta como alicerce a responsabilidade econômica, considerando que as expectativas de seus sócios/acionistas devem ser atendidas, bem como, deve existir retorno para os investimentos empenhados nas organizações. Deve se manter competitiva no mercado e manter elevado nível de desempenho operacional sendo o mais lucrativa possível. Em segundo plano as responsabilidades legais são exigidas, tanto pela sociedade quanto pelo Estado. A observância da lei não é negociável, o setor de produção e a administração da empresa devem cumprir as determinações legais, sejam federais, estaduais ou locais. As responsabilidades éticas imprimem o dever de retidão e justiça. São esperadas decisões que considerem os princípios e valores estabelecidos na sociedade, bem como os impactos gerados a mesma na tomada de decisão (Golli, Micheletti & Yahiaoui, 2010).

A responsabilidade ética vai além da responsabilidade legal, referindo-se à integridade das atitudes corporativas diante da sociedade. Por último, e não menos importante, a responsabilidade filantrópica. Muito desejada pela sociedade, espera-se que as organizações e seus colaboradores desenvolvam trabalhos voluntários, incentivem a arte, tenham projetos que melhorem a qualidade de vida das pessoas e ajudem as instituições de ensino, tanto pública quanto privada, a disseminarem conhecimento.

Para melhor visualização do enfoque pelos autores na escrita do conceito de responsabilidade social, foi construída a tabela seguinte contemplando as dimensões citados por Carrol, os autores, as definições e as palavras-chave (em negrito) de cada conceito.

Quadro 3 - Conceitos de responsabilidade com enfoques segundo Carrol (1991)

Dimensões	Autores	Definições de Responsabilidade Social
Econômicas e Legais	Milton Friedman	Responsabilidade Social é a geração de lucro para seus acionistas.
	Adam Smith	A visão do homem é a busca pelo enriquecimento e status social.
Éticas e Filantrópicas	Bower	Obrigações dos gestores de acatar sugestões, deliberarem e seguir o direcionamento das decisões de acordo com os fins e valores da sociedade.
	Tenório	A adoção de uma postura clara e transparente no que diz respeito aos objetivos e compromissos éticos da empresa
	François Vallaey	Filosofia de gestão. Práticas que tem por fim evitar danos e desencadear benefícios para todos os interessados,
	Ashley	Compromisso da organização para com a sociedade , expresso por atitudes positivas e proativas.
	Chiavenato	Obrigações assumidas pela organização para melhorar o bem-estar da sociedade e alcance dos próprios objetivos.
	Ethos	Ação empresarial que deve beneficiar clientes internos e externos . Adoção de postura transparente no que tange aos compromissos éticos .

Fonte: elaboração própria

É certo que as publicações mais recentes vão além e estabelecem novas dimensões como por exemplo, a preocupação com o meio ambiente, atendimento aos interesses dos *stakeholders*², gestão socialmente responsável, entre outros. Para Chiavenato (2014), a gestão socialmente responsável desempenha cinco obrigações:

“1. incorpora objetivos sociais em seus processos de planejamento; 2) aplica normas comparativas de outras organizações em seus programas sociais; 3) apresenta relatórios aos membros organizacionais e aos parceiros sobre os progressos na sua responsabilidade social; 4) experimenta diferentes abordagens para medir o seu desempenho social; 5) procura medir os custos dos programas sociais e o retorno dos investimentos em programas sociais” (p. 104).

Passos (2004) afirma que a RS pressupõe uma nova filosofia, uma nova orientação para as organizações produtivas.

A partir do exposto, entende-se que deve haver um equilíbrio entre a visão clássica e a contemporânea, uma vez que a empresa não pode seguir com suas operações com a

² Stakeholders significa: público-alvo das empresas com responsabilidade social (Melo-Neto & Froes, 1999).

intenção única e exclusivamente voltada para os retornos financeiros, mas deve sim perceber que a sociedade que oferece esse retorno, precisa mais, também, do que seus produtos podem proporcionar, deve perceber que ações de responsabilidade social voltadas para a sociedade produzem um entorno saudável e apoiador fortalecendo as relações.

É interessante observar que os conceitos variam conforme a evolução da consciência social, conforme as vivências em alguns momentos de crise ou progresso, que não foram pavimentados, levando ao entendimento de que estão sendo construídos, uma vez que se têm variações de interpretação (Ashley, 2003; Wohr & Webb, 2001).

1.6. Conceitos de responsabilidade social universitária

Advindo dos conceitos e práticas RSE, a aplicação nas IES mistura-se com a função social da universidade, na qual, o conhecimento na procura paridade entre o conteúdo social e a excelência acadêmica e laboral, assumindo um compromisso aparente, procurando melhorar as condições e o relacionamento da comunidade onde está inserida (Volpi, 1996).

O termo vem da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e traz a “ressignificação da função social e tradições de serviço social que representam formas concretas de levar a sociedade à responsabilidade” (Ribeiro, 2013, p. 33)

Nesse sentido a RSU é definida como um instrumento de diretrizes de excelência ética para amparar a *performance* dos funcionários técnicos, docentes e discentes por meio de uma administração responsável dos impactos gerados pela universidade, sejam eles educativos, cognitivos, laborais e ambientais, bem como uma interação com a sociedade, impulsionando um desenvolvimento sustentável (OEA-BIRD8, 2007).

Alguns autores, como Morosini (2009) e Fontecilla, La Jarra e Troncoso (2006), associam o tema à promoção de valores e princípios das práticas ligadas aos processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, princípios esses que norteiam os compromissos e relacionamentos internos (com a comunidade acadêmica) e externos (com a sociedade).

Entende-se que a universidade relaciona todas as suas funções e atividades com as necessidades da sociedade, através de um compromisso ativo com suas comunidades de maneira ética e transparente, objetivando satisfazer as expectativas de todos os interessados (Esfijani, Husain & Chang, 2013). Assim, a RSU se traduz na capacidade da IE disseminar e executar princípios e valores genéricos e pontuais, pelos mesmos processos/impactos,

respondendo socialmente a todos os envolvidos direta e indiretamente pelo exercício de sua atividade (Fontecilla, et al., 2006).

Desta forma, a RSU ganha *status* de compromisso implícito de natureza universitária, responsável, por difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores gerais e específicos, por meio de processos ordinários, mediante dimensões de atuação com a gestão, docência, investigação e extensão, de modo a satisfazer as responsabilidades contraídas com a sociedade González, Martos, Magalhães, & Zelaya, 2010.

Valescua, Narnab, Epurec e Baicud (2010), Núñez & Alonso (2009) definem o conceito de RSU como uma política de qualidade ética do desempenho da comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários administrativos) através do gerenciamento responsável dos recursos educacionais, cognitivos, trabalhistas e impactos ambientais produzidos pela universidade, em um diálogo interativo com a sociedade para promover um desenvolvimento humano sustentável.

A maneira em que a universidade colabora para o desempenho da missão, em melhorar a qualidade de vida e possibilitar um meio-ambiente saudável e mais limpo, através da integração de seus planos estratégicos e objetivos sociais, econômicos e meio-ambientais que se dispõe para a sociedade um retorno satisfatório de recursos destinados a financiá-las (Núñez & Alonso, 2009).

Vallaey (2008) acrescenta que a RSU é uma política de gestão e enfatiza que a harmonia de todos os processos e seus interessados, vão além, elevando a RSU ao nível de ferramenta de resolução de problemas referentes à exclusão, qualidade e sustentabilidade. Passa a ser um desafio à gestão, em termos dos processos e redução de impactos (Silva, 2015).

Para vencer esse desafio, a universidade responsável deve comprometer-se com a sociedade. A seus interessados e com o próprio país, disseminando e colocando em prática princípios e valores em seus processos chaves: a gestão, docência, pesquisa e extensão (Berto, 2011). Percebe-se, então, que os trabalhadores administrativos, os professores, os alunos e a própria sociedade estão envolvidos neste processo. Por esse motivo, a RSU deve colaborar com a construção de uma sociedade participativa, na qual, a vontade do povo seja ouvida. Para isso a universidade precisa formar profissionais e cidadãos capacitados para promover o desenvolvimento (Dias Sobrinho, 2008).

Para este estudo, uma IE que aplica RSU é a que tem o compromisso de ofertar serviços educativos com transferência de conhecimento seguindo princípios de ética, governança, respeito ao meio ambiente e primando pelo compromisso social e a promoção de valores de cidadania, responsabilizando-se, assim, pelas consequências dos impactos que provem de suas ações.

1.7. Resumo do capítulo

A evolução da RS acompanha os acontecimentos históricos e as transformações da sociedade, ganhou *status* institucional, sendo recebida por várias áreas da organização relevante para a própria instituição, para o governo e para a sociedade. Essa evolução ocorre no mundo todo e mais recentemente no Brasil. Os conceitos acompanham essa evolução, e por isso, pode-se afirmar que não há um único conceito que defina o tema, que envolve economia, filantropia, ética, legislações, interesses de todos os envolvidos na atividade da empresa e meio ambiente, entre outros. Este estudo conceitua a RS como sendo a contrapartida social (em forma de projetos, investimentos, clareza, transparência e ética) dada por uma organização a todos os envolvidos e alcançados (através de colaboradores, fornecedores, acionistas, clientes, comunidade, sociedade e governo) por sua atividade produtiva, bem como, RSU sendo o compromisso de ofertar serviços educativos, com responsabilidade social e a promoção de valores.

Capítulo II

O ensino superior no Brasil e a responsabilidade social universitária

2.1. Introdução

Este capítulo é composto por um estudo sobre o papel do ensino superior no Brasil, será também feita uma análise da institucionalização da Universidade brasileira e algumas imersões da RS em cada ato de formalização. Por último, serão apresentados os pontos mais importantes (quantidade de IES, cursos, vagas, ingressos e concluintes) do estudo realizado nos censos, do período no 2001 a 2016, disponibilizados, pelos órgãos de controle governamentais.

2.2. O papel das IES no Brasil

As IES desempenham um papel essencial para o desenvolvimento da sociedade. Não é novidade dizer que as universidades têm o papel de formar profissionais para o mercado de trabalho. Contudo, Calderon (2004) destaca que a universidade vive um tempo de crise de identidade, uma vez que academia está dividida entre suas funções. Assevera que, anteriormente, possuía um ofício diferente. Hoje, segundo o mesmo autor, houve uma mercantilização da universidade com crescimento de instituições privadas com fins lucrativos, passando a oferecer ensino, de acordo com demandas específicas de mercado, tornando o acesso mais amplo e facilitado.

Diante disso, o autor questiona o verdadeiro papel da universidade e traz duras críticas ao modelo que determina que sua função principal seja a geração e acesso ao conhecimento. Enfatiza ainda que a universidade voltada apenas para a pesquisa não se sustenta e está condenada a falência institucional, no momento em que sobrevierem os tempos de crise fiscal e abertura econômica. Assim, segue a visão de que o papel da universidade é atender as demandas advindas do mercado, treinando e capacitando pessoas para tal.

Observando o equilíbrio de interesses, as IES devem zelar pela entrega eficiente e eficaz do conteúdo técnico dos cursos, primando pela formação de profissionais habilitados para o mercado de trabalho.

A atuação das instituições traz impacto direto na vida de todos, sejam os médicos, engenheiros, psicólogos e outros profissionais que serão responsáveis pela saúde, segurança e outras áreas de um país inteiro. Aliás, entende-se também que esse impacto é intemporal, alcançando gerações futuras.

Porém, esse papel não é restrito, pois as responsabilidades históricas de uma universidade incluem quatro grandes temas: 1) contribuição para criação e preservação da sociedade civil; 2) melhorar o bem estar econômico de uma região; 3) desenvolver valores artísticos e humanos e, finalmente; 4) a responsabilidade de servir como acelerador da mudança (McDonald, 2004). Além disso, têm como função despertar no aluno a busca pelo que é verdadeiro, a julgar entre o certo e errado, o justo e o injusto, o moral e o imoral, e a procura pelo conhecimento suscetível de disseminar a liberdade de juízo (Derrida, 1999).

Vallaey (2008) demonstra a importância da Universidade na construção de um profissional com valores éticos, a qual deve oferecer a formação técnica/profissional, a transmissão de valores e a ética para os alunos, bem como, os princípios de cidadania, pois, são de fundamental importância para a construção de uma consciência social saudável e a transformação da sociedade.

Apesar do exposto, a análise sobre a formação ética e de cidadania e se, essas, devem ou não ser ofertadas, é determinante a está subjacente a uma demanda social mundial, fazendo parte da maioria das grades curriculares dos cursos. Conforme Balon e Mota (2007), está em causa até que ponto, a cidadania e a ética podem ser ensinadas nas IES.

Buarque (2000) declara que as IES devem provocar e desafiar a razão, desprender a inteligência para alcançar o mais alto patamar de sua possibilidade e assim despertar paixões do outro.

Aliás, se a educação tem a tarefa de “prover o acesso ao conhecimento para todos, ajudando as pessoas na compreensão do mundo e na busca da harmonia na convivência humana” (Juliatto, 2004, p. 17), então a instituição deve promover o ensino superior, onde seja possível colaborar de forma mais abrangente e profunda, como se pode perceber na descrição dada por Pereira, Oliveira, Palmisano, Modia, Machado & Fabrício, (2003), quando enfatizam que a finalidade da educação superior deve:

“... desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar a pesquisa, promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, prestar serviços e promover a extensão aberta à participação da comunidade (p.225).”

Assim, as universidades são chamadas a representarem um papel social que lhes exige um grau mínimo de coesão ideológica para se dedicarem aos problemas da sociedade; e,

sobretudo, para assumir plena responsabilidade pelas consequências sociais de todas as suas formas de atuação (Ribeiro, 2013).

Nesse sentido, a Declaração mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, afirma que a educação deve reforçar o serviço para a sociedade, em especial, as suas atividades devem eliminar a pobreza, a intolerância, a violência e o analfabetismo, a fome, a degradação ambiental e a doença, utilizando enfoques transdisciplinares e interdisciplinares na análise dos temas e problemas (Wherthein e Cunha, 2000).

A universidade do século XXI deve empreender, pois, o desenvolvimento de seu meio, bem como, a formação das competências dos seus alunos, tendo uma gestão eficiente e sustentável financeiramente para solidificação institucional, ampliação de pesquisa de qualidade e o desenvolvimento social (Clotet, 2006). A IE não deve buscar apenas a excelência acadêmica ou apenas o empenho em contribuir para com a sociedade, mas, deve seguir buscando um equilíbrio entre os dois lados. Precisa, também, ter um compromisso com a melhoria da condição de vida e interação com o meio ambiente (Volpi, 1996).

A integração entre a Universidade e a comunidade proporciona meios para que as pessoas exerçam cidadania, fazendo com as Universidades se tornem socialmente responsáveis e cidadãs (Oliveira, 2004).

Considerando os conceitos anteriores é possível perceber que os autores se dividem e enfatizam três linhas de pensamento sobre o papel da IES: 1) voltado para o ensino técnico e profissional, entendendo que deve ser ensinado e pesquisado aquilo que o mercado tem como carência, possibilitando também a empregabilidade do indivíduo após a conclusão do curso; 2) voltado para o ensino da ética e sensibilização quanto aos valores e ao que é moral; 3) a função de mudar um país inteiro através dos dois primeiros, somados ao envolvimento da instituição com a sociedade/comunidades, estendendo o que antes era ministrado apenas para um público restrito de alunos, dando oportunidade a todos de vivenciarem os saberes em todas as suas áreas.

2.3. Institucionalização da universidade e as imersões da responsabilidade social

Buscando o desenvolvimento justo e sustentável, tanto para as comunidades como para a sociedade em geral, a RSU procura atrelar às dimensões de gestão, ensino, pesquisa e extensão às demandas científicas (Vallaes, 2008). Contudo, foi sempre desta forma que a

RS, bem como as Universidades passaram por um longo caminho até chegar à forma presente.

A RSU está em constante mudança e, apesar de muito recente, evoluiu de acordo com as políticas e acontecimentos históricos no decorrer dos tempos, conforme análise nos capítulos anteriores.

Apenas em 1946, através do Decreto 8.393/1945 é que as Universidades do Brasil receberam autonomia administrativa, financeira, pedagógico, didática e disciplinar. O decreto estabeleceu a estrutura mínima para o desenvolvimento das atividades das Universidades no Brasil. A partir dessa data é que as instituições ficaram, teoricamente, livres, não apenas para desenvolver as suas atividades e ensino, mas, também, para escolher o que seria trabalhado, pesquisado e oferecido. Em 1961 foi criada, pelo então presidente João Goulart, a primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 4024/61 (revogada pela Lei 9394/96) norteou todo o ensino do país e estabelece que a educação seja inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana para que ocorra o “desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, bem como o “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (Lei 9394/96, art 1º).

Com esse texto, a Lei abre a oportunidade para os gestores das IES levarem às Universidades para fora de suas dependências, e ainda a possibilidade de integração entre comunidade no desenvolvimento do bem comum.

Em 1968 mais uma lei é sancionada, desta vez, tratando-se da estrutura das Universidades, de forma mais detalhada, a variável dos cargos, e o modo de funcionamento; além disso, muda o perfil acadêmico alavancando a produção científica e tecnológica no país. Foi a Lei 5540/68 que reforçou a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às IES.

Segundo Motta (2014), até então, as pesquisas realizadas no país eram muito poucas, assim como, a quantidade de professores em nível de doutorado, o que não proporcionava o desenvolvimento do setor.

Apesar de algumas reformas realizadas pelo governo militar na economia do período de 1964 a 1967, foi em 1968, com o advento da reforma universitária, que o ensino superior ganhou espaço para crescer.

Entre 1970 e 1975 há um aumento significativo do crescimento econômico “coincidente com o mergulho do País na ditadura militar, um período marcado por vertiginosa expansão do sistema de ensino superior brasileiro” (Souza, 2008, p. 122).

A reforma mudou a história do ensino superior no Brasil, e a estruturação interna das instituições e “concretizou a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo uma carreira docente, com progressão por titulação, simulando assim a qualificação dos professores” (Souza, 2008, p. 122). Porém o Brasil era conduzido sem democracia, o que impediu a efetivação dos projetos e leis em andamento (Ribeiro, 2013).

Germano (1994) diz que a reforma universitária trouxe benefícios para as instituições de ensino privado, ampliando essa oferta em todo Brasil devido à oportunidade de acesso aos cursos, pela grande quantidade de alunos que não obtinham êxito nos vestibulares nas instituições públicas.

Para Calderón, Pedro e Vargas (2011) a responsabilidade social no ensino surgiu no início do século XXI, quando as instituições de ensino privadas inseriram no marketing estratégico educativo a responsabilidade social empresarial pregada pelo Instituto Ethos. Segundo estes autores, “a RSU surgiu com a institucionalização do mercado de Educação Superior” (p.1187).

Ribeiro (2013) ressalta que nos anos 80 o governo optou pelo Estado mínimo, deixando que o mercado se autorregulasse econômica e socialmente. Ainda, segundo a autora, isso levantou as discussões sobre definições e as tendências da RS junto às empresas e, posteriormente, às Universidades.

Durante muito tempo as práticas de RSU ficaram restritas à extensão universitária, o só depois da definição da estrutura e cargos das universidades, pela Lei 5540/68 e a reforma universitária, as instituições se organizaram e promoveram, em novembro de 1987, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, onde foram tratados temas como a, institucionalização o financiamento e a extensão. O conceito estabelecido pelas 33 Universidades representadas discutiram o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Com isso a extensão torna-se um instrumento incomparável de mudanças nas instituições e na sociedade onde estão inseridas.

Junto a esse Encontro ocorreu o I Fórum de Pró-Reitorias de Extensão que tinha como objetivos:

“1) formulação de diretrizes básicas que permitam a articulação das ações comuns das Pró-Reitorias das IES da área, a nível regional e nacional; 2) estabelecimento de políticas de ações que visem a orientação e fortalecimento de atuação das Pró-Reitorias; 3) articulação permanente com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB), visando a análise e encaminhamento das questões referentes à área de atuação das Pró-Reitorias; 4) articulação permanente com o Fórum de Pró-Reitores de Ensino e com o Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração da extensão, ensino e pesquisa; 5) Contato com os órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade, atuando como interlocutor sobre questões e políticas relacionadas com a área de atuação das Pró-Reitorias.” (Nogueira, 2000, p.17)

A partir de então, percebe-se que a extensão se firmou como uma grande área a ser trabalhada dentro das IES, por ser interdisciplinar e possibilitar a aplicação teórica e prática envolvendo a instituição e a sociedade.

Em 1988 é promulgada³ a nova Constituição Federal do Brasil, a qual, constituiu o Estado democrático de direito, garantindo direitos fundamentais aos cidadãos e traçando objetivos como: construir uma sociedade livre; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos. No artigo 6º ela eleva a educação ao patamar de direito social. No artigo 205 a nova lei determina que a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família, e que deve ser promovida e incentivada pela sociedade. No artigo 207 ela reforça a autonomia das Universidades e o princípio da indissociabilidade do ensino pesquisa e extensão. Também, muito importante, o artigo 209 afirma que o ensino é livre e aberto à iniciativa privada, desde que cumpram as normas gerais da educação nacional e se submetam a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Constituição Federal, 1988).

Alguns anos após a escrita da nova Constituição, em 1996, foi lançada pelo governo a Lei de diretrizes e bases da educação, Lei 9394/96, a qual traz em seu escopo as funções de cada nível de ensino, nomeadamente: educação básica com a educação infantil; o ensino fundamental; o ensino médio, educação profissional técnica de ensino médio; educação de jovens e adultos; educação profissional com a educação profissional técnica e tecnológica e; educação superior.

³ Constituições promulgadas (populares ou democráticas) são produzidas com a participação popular, em regime de democracia direta (plebiscito ou referendo), ou de democracia representativa, mediante escolha, pelo povo, de representantes que integrarão uma “assembleia constituinte” incumbida de elaborar a Constituição. (Paulo; Alexandrino, 2017)

Um marco importante nessa legislação é a ênfase de que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Lei 9394/96, artigo 1º parágrafo 2º). A Lei definiu todas as competências e traçou diretrizes para a educação. Um inciso relevante desta lei pontua muito claramente que o ensino superior tem a finalidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (Lei 9394/96, artigo 43, inciso VII). Com essa redação o governo reforça a ideia de que a Universidade deve transpor as barreiras físicas buscando alcançar a comunidade, levando conhecimento produzido e integrando a sociedade aos seus objetivos pedagógicos.

Em 2001, em mais um Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, foi elaborado o Plano Nacional de Extensão Universitária. O plano permite dar unidade em todo país aos programas temáticos das universidades de modo a garantir recursos financeiros destinados a execução e continuidade dos programas; reconhecimento do poder público de que a extensão é mais que uma atividade acadêmica, que se coloca como uma concepção de universidade cidadã; que a extensão pode interferir na solução dos problemas sociais existentes. Onze objetivos foram traçados nesse plano, os quais se destacam por impactarem diretamente na sociedade como, por exemplo: priorizar práticas de atendimento das necessidades sociais que tenham relação direta com a educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e renda; tornar permanente a avaliação institucional das atividades como parâmetros de avaliação da própria universidade e criar condições para que esta participe na elaboração de políticas públicas voltadas para a população e constituir comissões para acompanhar e avaliar a implantação dessas políticas (PNEU, 2000/2001).

A Lei 10.973 de 2 de dezembro de 2004, no artigo 1, estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vista à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País.

É neste contexto que, cada vez mais, fica evidente a transformação na gestão da universidade, a inserção de conteúdos e o envolvimento com os problemas sociais. Assim, a RSU começa a despontar, embora, inicialmente, relacionada com a extensão. Muitas críticas permeiam esse conceito, uma vez que reduz o foco da RSU às problemáticas sociais e deixa a parte a responsabilidade no ensino e na pesquisa, fazendo com que as

Instituições deixem de lado suas especificidades e funções (Nogueira, Calderón & Godenzi, 2017).

Entretanto, vale ressaltar que hoje a extensão não é mais suficiente para se nomear uma instituição de ensino socialmente responsável (Vallaey, Cruz e Sasia, 2009). Isso, porque se entende que as IES intervêm na sociedade com projetos de extensão vinculados a calendários pedagógicos, o que não reflete ações que proporcionem autossuficiência à população, tampouco a assistência concreta às suas carências. Significa também o exercício da crítica, da oposição e resistência às influências que prejudicam o trabalho em construir uma sociedade mais justa e igualitária na formação humana e cidadão (Goergen, 2006).

O compromisso social das IES vai além da sua função nuclear, tendo em vista o contexto social, mais abrangente que envolve, tanto a consolidação de uma sociedade, como seu envolvimento, buscando a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Segundo Vallaey (2008), a RSU permite reconstruir e melhorar o compromisso social central pré-estabelecido na sua missão, mas que outrora possuía fragmentações determinantes, disponibilizando maior pertinência e integração em suas ações.

A RSU é uma ferramenta de política de qualidade ética do desempenho dos colaboradores e estudantes da universidade, docentes e pessoal administrativo, através da gestão responsável dos impactos educativos, cognitivos e laborais e ambientais que a universidade gera, e um diálogo participativo com a sociedade, para promover um desenvolvimento sustentável (OEA-BIRD8, 2007).

Apesar da importância da RSU, o seu estudo no Brasil é recente e pouco explorado. Por exemplo, de 2001 a 2009 foram apenas 29 teses/ dissertações defendidas sobre o tema (Calderon & Gomes 2013).

O termo RSU ganhou um reforço na academia, quando começou a ser considerado como questão de avaliação em 2005, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), do Brasil, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que inseriu nas dimensões de avaliação, a RS da instituição, no que se refere à contribuição da inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, determinando indicadores para o tripé: ensino, pesquisa e extensão, além do compromisso das IES com programas de inclusão social, ação

afirmativa e inclusão digital e relações com o setor público, produtivo e o mercado de trabalho (Nogueira, Calderon & Godenzi, 2017).

Nesse sentido, algumas legislações foram dando a amplitude que as Universidades têm hoje, e de forma gradual foram reforçando a relevância da aplicação da RSU. Esta normatização trouxe pontos positivos, uma vez que anteriormente somente as Universidades tinham a obrigação de trabalhar a extensão universitária para a acreditação, uma vez que as outras IES que representavam mais de 90% das IES não tinham essa obrigação. Após a norma, todas elas passaram a desenvolver a dimensão de extensão universitária para continuar existindo, o que mudou o cenário da educação superior no Brasil (Nogueira, Calderon & Godenzi, 2017).

Em 2003, o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva criou mecanismos para ampliação e retenção de alunos nos cursos superiores. Ribeiro (2013) diz que nesse governo observou-se a redemocratização, reforma e desenvolvimento do ensino.

Um desses mecanismos a foi Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, com finalidade da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas. Ofereceu, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderirem ao programa. Este programa foi dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Hoje, os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - conjugando-se, desse modo, inclusão da qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (www.prouniportal.mec.gov.br).

A Lei 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; mudaram o ensino superior nos últimos 20 anos (Ribeiro, 2013).

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate

à evasão, nas IES públicas, entre outras metas, as quais, têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (www.reuni.mec.gov.br).

Estas legislações ampliaram, também, as vagas ofertadas no ensino superior, possibilitando o acesso às universidades privadas por meio de bolsas de estudo para os primeiros colocados nos vestibulares e para os alunos de baixa renda. Além dessa possibilidade os alunos puderam contar com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), um programa do governo federal, aplicado por meio do ministério da educação, específico para financiamento estudantil da graduação na educação superior, com taxas de juros mais baixas que as oferecidas no mercado, o que amplia e permite o acesso e incentiva a permanência do estudante.

Os três programas Prouni, Reuni e Fies estão vigentes em 2017, tendo sido ainda ampliados por outros, como a Universidade Aberta do Brasil⁴ (UAB), a qual, promove o ensino superior à distância.

Para o melhor entendimento das imersões legislativas no contexto da responsabilidade social universitária, apresenta-se o quadro 4, que de forma cronológica mostra os acontecimentos e as contribuições que cada normativa promoveu no Brasil.

Quadro 4 - Imersões legislativas da responsabilidade social na universidade

Ano	Acontecimento	Contribuição
1946	Decreto 8.393/1945	Estrutura Mínima para o desenvolvimento das atividades
1961	Lei 4024/1961	Abre a possibilidade de interação com a comunidade para o desenvolvimento do bem comum.
1968	Lei 5.540/68	Reforma Universitária - Define de forma mais detalhada o funcionamento da universidade e incentiva a pesquisa científica.
1970	Ditadura Militar	Expansão do Sistema de Ensino
1980	Institucionalização do mercado de Educação Superior	Surgimento do tema e inserção do conteúdo de responsabilidade social empresarial no Marketing estratégico das Universidades
1987	I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão	Definidos conceitos, institucionalização e financiamento da Extensão.
1988	Constituição Federal	Inseriu direitos individuais dos cidadãos, elevou a Educação como direito social, reforçou a autonomia das Universidades e constituiu o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.
1996	Lei 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação institui as funções de cada nível de ensino, vincula a educação ao trabalho e à prática social.

⁴ Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do Governo Federal/Ministério da Educação que visa “ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

1999	Fies	Financiamento Estudantil com taxas de juros abaixo das ofertadas no mercado.
2001	Plano Nacional de Extensão Universitária	Alinha e expande as ações de extensão em todo país para interferir na solução dos problemas sociais existentes.
2004	Lei 10.973/04	Incentivo a inovação e a pesquisa científica e tecnológica
2005	Lei 10.861/04	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Insere nas dimensões de avaliação a Responsabilidade Social e o tema passa a ganhar relevância no reconhecimento de cursos e avaliação institucional
2005	Lei 11.096/05	Programa Universidade para Todos (Prouni) Amplia o acesso de estudantes às Universidades privadas liberando incentivos fiscais às Universidades em troca de bolsas para estudantes baixa renda que possuem alto rendimento escolar.
2007	Lei 6.096/07	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais cria condições de permanência e acesso, ampliando o ensino gratuito e ofertando assistência estudantil para alunos de baixa renda.

Fonte: elaboração própria

2.4. O ensino superior no Brasil

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵ (IBGE), em 2016, o Brasil possuía mais de 206 milhões de habitantes. Desse total, 166.270.000 tem mais de 13 anos.

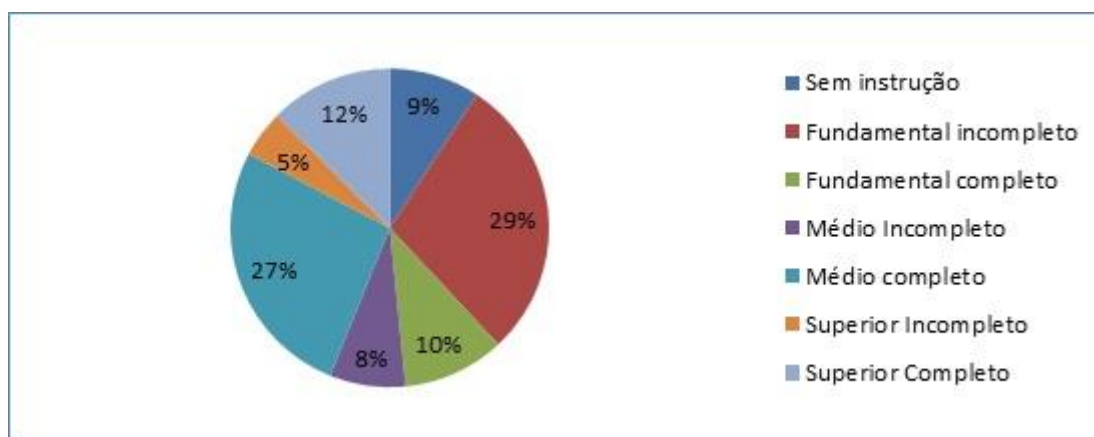
Na pesquisa:

- mais de 15 milhões não tem instrução;
- 47 milhões tem ensino fundamental incompleto;
- 17 milhões tem fundamental completo;
- 12 milhões com ensino médio incompleto;
- 44 milhões tem ensino médio completo;
- 7 milhões possuem superior incompleto;
- apenas 20 milhões tem curso superior completo.

Para melhor visualização desta análise apresenta-se a figura 4 seguinte:

⁵ “IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Tem a missão de retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania.” www.ibge.gov.br/institucional. Acessado em 27 de outubro de 2017.

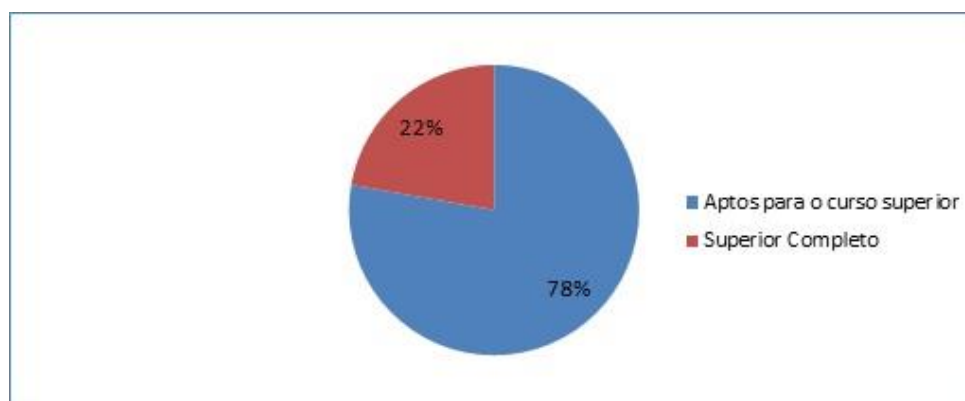
Figura 4 - Nível de instrução de população acima de 14 anos



Fonte: elaboração própria com base em dados do IBGE disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=resultados>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

Outro ponto importante é que a quantidade de pessoas com nível superior é muito pequena, contendo 20 milhões 853 mil, apenas; porém, isso demonstra uma oportunidade para o crescimento das IES, uma vez que o número de aptos para cursar esse grau de instrução é de mais de 52 milhões de pessoas (soma de pessoas com ensino médio incompleto, completo e superior incompleto), conforme figura 5 a seguir.

Figura 5 - Potencial de crescimento do ensino superior

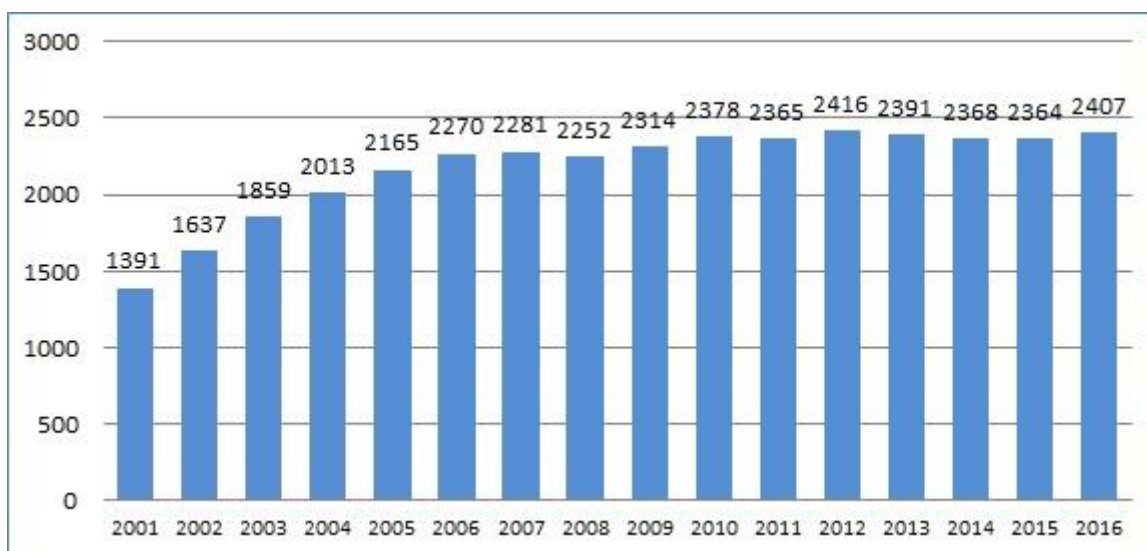


Fonte: elaboração própria com base em dados do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=resultados>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

Apesar do Brasil ainda ter um longo caminho a percorrer até a situação ideal, o ensino superior desenvolveu-se consideravelmente nos últimos 15 anos.

Quando analisando os últimos 15 censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶ (Inep), visualiza-se que houve um aumento de 42,2% na quantidade de instituições que fornecem esse tipo de ensino no país. Os dados consideram entidades privadas e públicas, onde se apresenta a evolução e crescimento das IES na Figura 6.

Figura 6 - Crescimento das instituições de ensino superior no período de 2001 a 2016



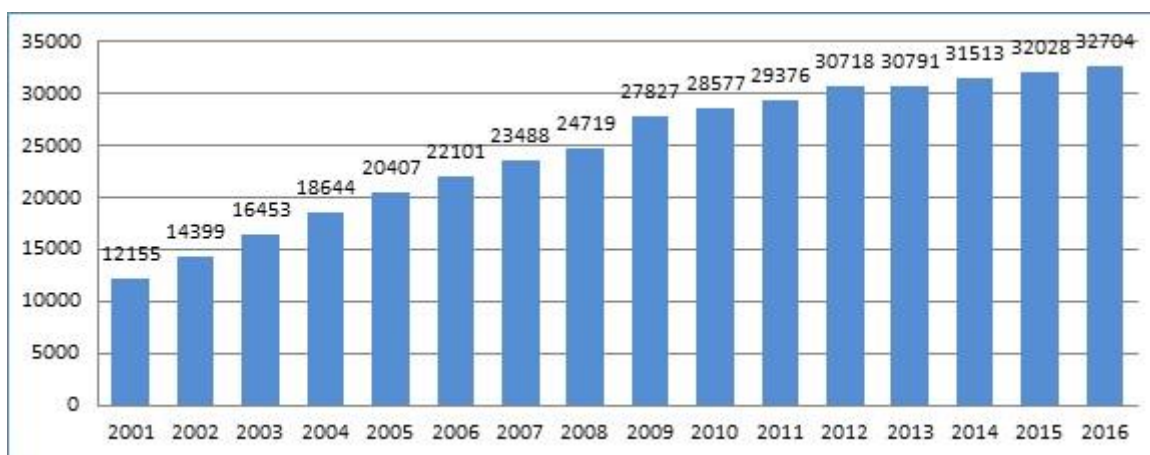
Fonte: elaboração própria com dados do INEP disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 27 de outubro de 2017

Da análise da figura anterior, destaca-se que houve uma enorme subida de 2001 até 2007, e uma ligeira queda de 2013 a 2015, em uma retomada de crescimento em 2016.

Conseqüentemente, com o aumento das IES, houve também um aumento dos cursos ofertados nesse período. Apesar da queda da quantidade de instituições em 2013 o número de cursos ofertados cresceu. No período de 2001 a 2016 houve um aumento da quantidade de cursos em 62,8%, tal como é expresso na figura 7 a seguir.

⁶ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.” www.inep.gov.br. Acessado em 27 de outubro de 2017

Figura 7 - Aumento na quantidade de cursos no período de 2001 a 2016



Fonte: elaboração própria com dados do INEP disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

Na análise dos censos, também, é possível verificar a quantidade de vagas ofertadas e a demanda pelos cursos (número de inscritos nos processos de seleção).

Na figura 8 constata-se que houve uma crescente evolução na quantidade de pessoas interessadas em cursar uma graduação, bem como um crescimento do número de vagas ofertadas

Figura 8 – Relação oferta de vagas x inscritos no período de 2001 a 2016



Fonte: Elaboração própria com dados do INEP disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

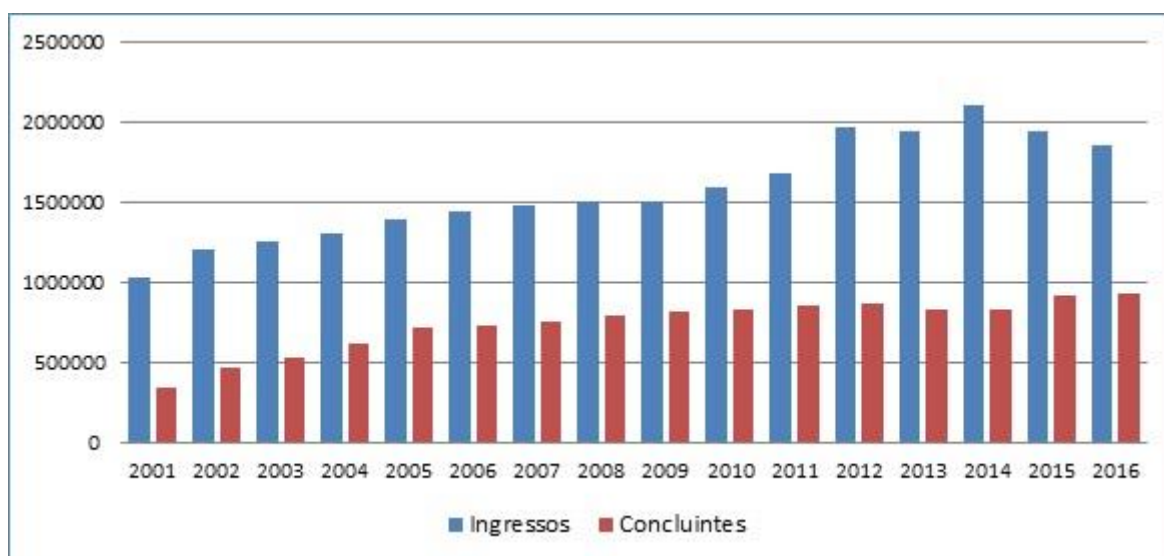
Mais uma vez, é notável a oportunidade de crescimento das IES. Em 2016 a procura pelos cursos apresenta-se 2,5 vezes superior à quantidade de vagas disponibilizadas.

Outra informação relevante extraída com a análise dos dados no INEP refere-se à quantidade de alunos ingressantes nos cursos e a quantidade de concluintes. A evasão no ensino superior é muito alta.

O cenário preocupa Ministério da Educação, bem como as IES, pois em 2016 apenas 50,5% dos estudantes que ingressaram concluíram o curso. Em 1997, o MEC elaborou um trabalho, por meio da comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, que descreveu que o recomendável/aceitável nível de insucesso seria de 20% de evasão (MEC/SESU, 1997).

Observa-se, na figura 9, que quase metade dos alunos que entram sai da universidade sem concluir o curso. A comissão explica, ainda, que há diferentes tipos de evasão: 1) de curso quando o estudante deixa o curso superior em situações diversas, tais como: o abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), exclusão por norma institucional; 2) da instituição quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; 3) do sistema quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (MEC/SESU, 1997).

Figura 9 – Relação quantidade de ingresso x concluintes no período de 2001 a 2016



Fonte: Elaboração própria com dados do INEP disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 27 de outubro de 2017

Os números apontam que em 2013, 2015 e 2016 houve uma redução de ingressos e que o número de concluintes variou, tendo ocorrido uma redução em 2013 e 2014.

Paredes (1994) descreve que os motivos para evasão são diversos, podendo ser classificados como internos (vinculados aos cursos) e externos (vinculados ao aluno). Os motivos internos mais comuns são: insatisfação com a qualidade do ensino; problemas com os discentes; políticas praticadas pela instituição e infraestrutura. Os motivos externos mais comuns: por falta de teste de aptidão quando o aluno descobre que não tem interesse na área do curso; dificuldade de efetuar o pagamento das mensalidades e materiais escolar; dificuldades de locomoção; dificuldades de conciliar estudo e trabalho.

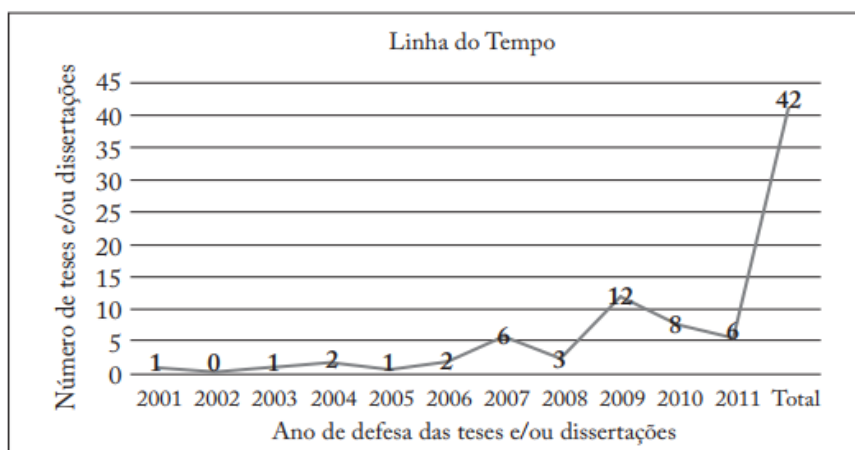
2.5 O estudo da responsabilidade social universitária no Brasil

A produção científica brasileira obteve um aumento significativo nos últimos anos. Em 1998 foram publicados 11.839 artigos. Quase duas décadas depois, em 2017, foram 82.873 artigos, o que tirou o Brasil do 20º lugar do ranking mundial e o colocou em 13º (Moraes, 2017).

Apesar da crescente produção de artigos, o estudo sobre RSU no Brasil ainda é muito recente. Calderón, Borges e Gomes (2016) fazem um balanço sobre a produção científica brasileira no período, entre 1990 e 2011, e concluem que o tema não foi objeto de estudos nas pós-graduações (os de mestrado e doutorado) na década de 90, do século anterior.

Observam, também, que depois da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, o número de teses e dissertações sobre o assunto aumentou expressivamente. A figura 10, a seguir apresenta a evolução de estudo sobre o tema no país.

Figura 10 – Dissertações produzidas sobre responsabilidade social universitária.



Fonte: Calderón, Borges e Gomes (2016).

Os autores enfatizaram dois fatos relevantes na produção científica: a multidisciplinariedade do tema, uma vez que houve aplicabilidade em várias matérias, e a importância das IES privadas na produção de conhecimento científico (onde as instituições privadas são responsáveis por 72% das teses e dissertações elaboradas naquele período). No estudo, os autores apontam que em uma década foram apresentadas 42 teses/dissertações sobre RSE. O tema foi dividido em eixos temáticos: responsabilidade social e gestão universitária correspondendo a 23 trabalhos, representando 54,8%; aspectos teórico-conceitual e normativo com foco predominante no setor privado, apresentando 10 estudos, equivalendo a 23%; e a RS e a formação universitária com 9 teses/dissertações correspondendo a 21,4% do total de trabalhos. Os autores descrevem que no estado de Minas Gerais, estado onde foi desenvolvido o atual trabalho, não ocorreram defesas de teses/dissertações sobre o tema.

Assim, conclui-se que apesar de um grande aumento dos artigos científicos publicados, o tema RSU não foi muito explorado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, e que em algumas regiões não houve produção científica relacionada ao tema, pelo que há muito a ser estudado.

2.6. Resumo do capítulo

O ensino superior tem um papel importante para a sociedade, pois, através dele o mercado supre suas necessidades de mão-de-obra especializada. São aprendizados técnicos específicos que geram riqueza para o país, através da transformação da “matéria prima” em algo com valor agregado. Também através dela, são despertados a ética e os valores, assim como, o sentimento de solidariedade dos profissionais entregues ao mercado.

Com uma função integrativa, as Universidades devem unir ensino, como aprendizado técnico; a pesquisa, para estudo na busca de resolução de problemas enfrentados pelo país nas mais diversas áreas; e a extensão, com a aplicação teórica na prática para que o futuro profissional aperfeiçoe seu conhecimento. Está em causa a sociedade se beneficiar com a disponibilidade dos serviços.

A institucionalização das Universidades, no sentido de organização estrutura e amparo legal, foram evoluindo, conforme o surgimento de acontecimentos históricos regidos pela classe política. Com a aprovação de leis que fortaleciam as IES, a RS foi sendo inserida no

contexto das Universidades e hoje se apresentam um elevado grau de importância, pois, os reconhecimentos e a avaliação de cursos contemplam o tema.

Houve um aumento grande no número de instituições e cursos oferecidos nos últimos 15 anos, com potencial para crescimento ainda maior, se observado que o número de interessados é muito superior à quantidade de vagas ofertadas. Porém, do total que ingressam poucos concluem o curso, demonstrando uma evasão desproporcional e indesejável. Assim, pode-se entender que as IES precisam criar estratégias de retenção e atração de novos alunos com políticas de RS.

Identificou-se, também, que o estudo sobre o tema ainda é pouco tratado nas IES, uma vez que a quantidade de dissertações e trabalhos acadêmicos publicados são pequenos.

Capítulo III

Qualidade, satisfação e responsabilidade social universitária

3.1. Introdução

Neste capítulo serão apresentadas as variáveis deste estudo, isto é, a qualidade e a satisfação em termos conceituais e sua evolução. Sobre a primeira variável, será esclarecido como o governo brasileiro controla a qualidade dos cursos e as instituições no país. Por último, serão explicitados os impactos positivos e negativos da RSU, sejam organizacionais, sociais, cognitivos e educativos.

3.2. Qualidade em geral

Quando se fala em qualidade, desde logo podemos pensar em um produto que seja durável, que cumpra as funções para a qual foi projetado e sem apresentar defeitos. Contudo, o conceito de qualidade tem diferentes enfoques. Se, para algumas pessoas é no custo, na durabilidade, para outros, ainda, na resistência e/ou na aparência. Há também quem conceitue um serviço de qualidade aquele que satisfaz os desejos do cliente, seja no atendimento, no produto negociado ou mesmo na atenção pós-venda recebida da empresa.

Em seguida apresentamos uma breve descrição dos conceitos de qualidade.

3.2.1. Análise e evolução conceitual

Após a segunda guerra mundial os consumidores passaram a valorizar a qualidade do produto, como resultado da preocupação com o meio ambiente, de ações judiciais impondo mais uma responsabilidade, pelo receio de desastres ecológicos, pela pressão das empresas e certos grupos de consumidores exigindo maiores responsabilidades e consciencialização do papel da qualidade em termos de competição internacional (Juran, 1993).

A princípio, a qualidade era observada a partir do nível de inspeção, onde a análise feita, sobretudo, por comparação entre o produto ideal e o real, sendo o foco o produto final. Posteriormente, a atividade de controle estatístico passou ser feita por amostragem, sendo utilizadas ferramentas estatísticas para encontrar variações na produção e para localizar os defeitos. A garantia da qualidade, com o foco da prevenção, permitiu que o conceito de qualidade se expandisse para toda a empresa surgindo a preocupação com o desenvolvimento de sistemas de qualidade.

Assim, surgiu o conceito de qualidade total o qual ampliou a dimensão da qualidade, inserindo-a na área da gestão e no processo de superar as expectativas dos clientes e gerar a

sua satisfação, foi nesse período que as normas da ISO⁷ surgiram (Mello, 2011). A figura seguinte traduz essa evolução

Figura 11 - Evolução da qualidade



Fonte: elaboração própria de acordo com Mello (2011).

Com o advento da globalização, as barreiras geográficas foram minimizadas, as informações passam a ter transmissão em tempo real e a circulação de mercadorias ficou mais célere, provocando o aumento da competitividade entre as empresas na disputa pelo mercado.

Segundo Juran (1993), a satisfação do cliente reflete-se na venda de produtos e impacta o faturamento das vendas. Para aquele autor, a definição básica de qualidade envolve o consumidor e o produto, se divide em duas situações: 1) nas características de produto que atendem às necessidades do cliente e 2) na ausência de deficiências.

Outra referência no assunto descreve que “o consumidor é o elo mais forte da linha de produção” e que “a qualidade deve visar às necessidades do consumidor, tanto atuais quanto futuras” (Deming, 1990, p. 4). Esse autor enfatiza também que a qualidade deve estar presente na administração da empresa, definindo princípios para que qualquer organização consiga romper com as barreiras da falta de qualidade. Esses princípios, por sua vez, podem ser relacionados com as ações realizadas no planejamento estratégico, planejamentos tático e operacional. Os princípios elencados por Deming procuram uma cultura de melhoria, com vista, a promover a perenidade organizacional e a proteção dos investidores, bem como a empregabilidade. São eles:

- “1) Criar constância de propósitos para melhorar o produto ou serviço; 2) Adote a nova filosofia; 3) Cesse a dependência da inspeção em massa; 4) Acabe com a prática de aprovar orçamentos apenas com base nos preços; 5) Melhore constantemente o sistema de produção e serviço; 6) Institua o treinamento; 7) Instituir a liderança; 8) Afaste o medo; 9) Rompa as barreiras entre diversos setores de pessoal; 10) Eliminar slogans, exortação e metas para a mão-de-obra; 11) Suprima as quotas numéricas para a mão-de-obra; 12) Remova as barreiras que privam as pessoas do justo orgulho pelo trabalho bem executado; 13) Estimule a formação e o auto aprimoramento de todos; 14) Tome iniciativa para realizar a transformação” (Deming, 1990, p.19-64).

⁷ <https://www.iso.org/home.html>. Acessado em 27 de outubro de 2017.

A aplicabilidade desses princípios pode nortear a empresa na organização e oferta de produtos e serviços de qualidade.

De forma mais aprofundada e trazendo um novo conceito, Feigenbaum (1994) enfatiza que a qualidade total envolve a integração de esforços para o desenvolvimento, visando a satisfação do cliente e otimização de recursos e a redução dos custos da produção. O autor elenca dez princípios da qualidade total, como: 1) processo extensivo a toda a empresa; 2) o que o consumidor julga ser; 3) juntamente com o custo são soma e não diferença; 4) exige zelo individual e conjunto; 5) é um modo de gerenciamento; 6) somados a inovação tornam-se mutuamente dependentes; 7) é ética; 8) exige aperfeiçoamento continuado; 9) é o caminho mais efetivo em custo e menos intensivo em capital no rumo à produtividade; 10) é implementada com sistema total associado a clientes e fornecedores (Mello 2011, apud Feigenbaum, 1994). Feigenbaum definiu, também, as atividades de controle da qualidade como sendo controle de projetos, material recebido, produto e processos especiais.

Influenciado por Deming e Juran, Kaoru Ishikawa contribuíram muito para o estudo da qualidade, não expondo um conceito inovador, mas, propondo ferramentas para diagnosticar problemas. As mais importantes foram: 1) círculo de controle de qualidade (CCQs) que propunha a formação de grupos que conduziam os procedimentos de controle; 2) o diagrama de Ishikawa, também conhecido como o diagrama da causa e efeito ou espinha de peixe, onde do lado esquerdo eram descritos os principais problemas categorizados pelos “6ms” (mão de obra, materiais, máquinas, métodos, meio ambiente e medição) e do lado direito os efeitos causados (Mello, 2011).

Mello (2011) tinha uma forte visão de grupo, entendendo que a qualidade, bem como seu controle defendeu da união de esforços de toda a empresa.

Por outro lado, a qualidade foi também definida como “um produto ou serviço que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente” (Campos, 2004, p.2). Quando se fala em serviço prestado não há possibilidade de desvincular a relação com a satisfação do cliente. Para Carpinetti (2012, p.12) “a qualidade está associada à satisfação dos clientes quanto à adequação do produto ao uso, ou seja, qualidade é o grau com que o produto atende satisfatoriamente às necessidades do usuário durante o uso”

A norma brasileira, NBR ISO 9000, dota o mesmo entendimento, quando destaca que qualidade é o “grau no qual um conjunto de características inerentes satisfaz a requisitos” (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2000, p.7)

O atrelamento da qualidade ao consumidor permite concluir que quem determina se o produto/serviço tem qualidade é o próprio consumidor. Certo (2003) diz que são os clientes que determinam a qualidade em termos de aparência, desempenho, disponibilidade, flexibilidade e confiabilidade.

De acordo com os conceitos expostos anteriormente, o quadro seguinte simplifica melhor a diferenciação da visão de cada autor.

Quadro 5 - Conceitos e enfoque de qualidade

Autor	Enfoque	Essência do conceito
Carpinetti (2012)	Satisfação do cliente	Associa-se a satisfação dos clientes quanto à adequação do produto ao uso, ou seja qualidade é o grau com que o produto atende satisfatoriamente às necessidades do usuário durante o uso
Kaoru Ishikawa, apud Melo (2011)	Integração organizacional /Necessidade do cliente/ausência de defeitos	Segue os conceitos de Juran e Deming e assevera que para haver qualidade é necessária a participação de todos.
Vicente Falconi Campos (2004)	Necessidade do cliente/ Confiabilidade/custo	Produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente
Certo (2003)	Necessidade do cliente	Clientes que determinam a qualidade com base em algumas características: aparência, desempenho, disponibilidade, flexibilidade e confiabilidade.
Armand V. Feigenbaum (1994)	Integração organizacional /Necessidade do cliente/ausência de defeitos	Qualidade total envolve integração de esforços para o desenvolvimento, visando satisfação do cliente e otimização de recursos e redução dos custos da produção
Joseph M. Juran (1993)	Necessidade do cliente/ausência de defeitos	Atendimento às necessidades do cliente e na ausência de deficiências
Philip Crosby (1990)	Ausência de defeitos	Fazer o trabalho direito logo da primeira vez
William Edward Deming (1990)	Necessidade do cliente	o consumidor é o elo mais forte da linha de produção” e que “a qualidade deve visar às necessidades do consumidor, tanto atuais quanto futuras

Fonte: elaboração própria

Observando o quadro anterior percebe-se que a maioria dos conceitos envolve a necessidade do cliente, o qual, uma vez atendida, leva à satisfação do mesmo. Neste sentido é fundamental analisar a qualidade na prestação de serviço ao cliente.

3.2.2. Qualidade na prestação de serviço

Como demonstrado no tópico anterior, a qualidade é um assunto fundamental, sendo a preocupação por ela crescente, uma vez que a sua observância pode levar uma organização a sobressair às demais, gerando fatos de diferenciação, pois, consegue reter e fidelizar clientes (Qureshi, 2010; Carpinetti, 2012; Fitzsimmons, 2010 e Tuan, 2012).

No entanto, é de se ressaltar que existe diferença entre qualidade de produtos / materiais e qualidade de serviços. A qualidade de produtos pode ser vista e medida de forma direta e tangível; por outro lado, a qualidade no serviço só pode ser medida através da opinião do cliente que vivenciou todo trabalho dispensado a ele. A experiência vivida pelo consumidor é o indicador da qualidade (Slack, 2002).

Os serviços são uma experiência de envolvimento entre consumidor e o serviço prestado com variadas dimensões, atreladas a uma entrega imateria, e não vinculados apenas ao produto (Lovelock & Wright, 2004; Zeithaml, Bitner & Gremler 2006).

Para o cliente é mais fácil observar a qualidade de um produto do que de um serviço, uma vez que o produto, geralmente, tem uma entrega final bem definida; por sua vez, o serviço é mensurado e avaliado ao longo da execução (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985).

A *American Marketing Association* define serviços como produtos intangíveis, em última instância. Assim considera-se serviço como sendo “tarefas intangíveis que satisfaçam as necessidades do consumidor final e usuários de negócios” (Cobra, 2009). Grönroos (2003, p.84) diz que “os serviços são uma série de processos cuja produção e consumo não podem ser separados e, nos quais, muitas vezes o cliente participa no processo de produção”.

Pode-se, assim, elencar as principais características dos serviços: 1) intangibilidade, pelo que o serviço não pode ser tocado, guardado ou transportado, sendo possível revê-lo apenas na memória; inseparabilidade, a qual se refere à relação indissociável do executor do serviço e o serviço, sendo que os dois se confundem; quer dizer também, que o serviço é produzido, entregue e consumido no mesmo momento; 2) perecibilidade, a qual, enfatiza que o que não foi executado hoje pode não se recuperar e não pode ser estocado; 3) invariabilidade ou dificuldade de padronização, onde, cada serviço prestado é único, pois,

as situações que se apresentam no momento da execução interferem na entrega final (Cobra, 2009).

Iremos agora afunilar um pouco a temática da qualidade aplicada aos serviços das IES.

3.2.3. A qualidade na educação superior

A responsabilidade de uma IES é significativamente importante e ultrapassa os ensinamentos técnicos/profissionais. Souza, Costa e Fiscarelli (2010) mostram a evolução social e cultural do Brasil nos últimos anos e entrelaçam a melhoria do ensino ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão e profissional.

Num relatório da Unesco (2009) descreve-se que a busca de uma educação de qualidade deve estar disponível a todos, sendo um elemento transformador e promotor de participação na vida comunitária, gerando um cidadão do mundo.

Entende-se que a qualidade na educação sofreu mudanças, no decorrer do tempo, adaptando-se às transformações e demandas sociais e econômicas. O ponto relevante é que em conjunto com toda essa mudança as organizações de ensino superior devem buscar novos critérios para aprimorarem a qualidade, adequando-se cada um à sua realidade e ao contexto de onde estão inseridas (Unesco 2009).

Muitos estudos tratam da qualidade da educação no ensino superior, indicando a necessidade das instituições buscarem uma avaliação dos serviços ofertados aos alunos, visando à melhoria contínua de seus processos (Santos, Moura, Vasconcelos, & Cunha).

A avaliação da qualidade no ambiente escolar é relevante, pois, proporciona uma visão assertiva quanto à realização do trabalho da IE. A avaliação permite correções, por meio da observância de atributos determinantes para a construção de uma imagem de qualidade nos serviços, o que pode impulsionar, através de diferenciais, para posições de destaque no mercado (Mainardes, Domingues & Deschamp (2009).

Como ofertante de serviços únicos, as IES devem reunir esforços para atender às necessidades e expectativas de seus “clientes”/estudantes. Com a grande concorrência, interna e externa, e o aumento da competitividade no mercado da educação, as instituições necessitam buscar, continuamente, novas estratégias e inovações na oferta dos serviços (Temizer, Turkyilmaz, 2012). A busca pela qualidade nas IES deve considerar as necessidades dos alunos, visando a excelência de padrões de qualidade e, conseqüentemente, a satisfação dos mesmos, com essa postura permanecerá no mercado e

terá a oportunidade de crescer. A qualidade do serviço está condicionada ao sentimento de atendimento das expectativas dos estudantes. Assim, conhecer o que os satisfaz é muito importante (Lizote, Verdenelli, Terres, 2018)

Morosini (2009, p. 169) explica que a qualidade na educação se divide em três dimensões: 1) qualidade isofórmica, onde são identificados padrões de qualidade a serem seguidos de acordo com o mercado de trabalho; 2) qualidade da especificidade, que se apoia na “Declaração mundial sobre Ensino Superior onde a diversidade é priorizada e a preservação de cada contexto regional é observado”; 3) qualidade da equidade, embasada na justiça social e na inclusão, a qual, visa assegurar “padrão básico mínimo para todos”. O autor destaca que as barreiras entre as perspectivas vêm sendo atenuadas e tendem a se consolidar numa qualidade da equidade.

Na visão dos estudantes, os principais obstáculos na percepção da qualidade no ensino superior são: 1) cultura, nos aspectos psicológicos e gerencial/estrutural; 2) consistência na qual se destacam processos e resultados finais, incluindo resultados de aprendizagem; 3) qualidade como conformidade, que está mais vinculado à responsabilidade externa (Cardoso, Rosa e Stensaker, 2015). Nesse contexto, podemos dizer que o obstáculo encontrado na conceitualização da qualidade, apontado com maior relevância, é a cultura, pois cada indivíduo tem uma percepção diferente do que é qualidade, assim como as instituições e sua gestão (Cardoso, Rosa & Stensaker, 2015), porém com uma tendência à redução, uma vez que a qualidade encaminha-se para a igualdade e inclusão (Morosini, 2009).

3.2.4. Qualidade exigidas às instituições de ensino superior pelos órgãos de controle do governo brasileiro

Algumas dimensões da qualidade vêm sendo avaliadas em busca do aperfeiçoamento da qualidade dos serviços entregues. O conhecimento e entendimento das causas, a elaboração e execução de legislações governamentais e os desdobramentos de medição da qualidade são algumas delas. (Abdullah 2005; Shekarchizadeh et al. 2011).

No Brasil, em 1996, há mais de vinte anos, foi promulgada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa Lei esclarece que a educação deve ser vista de forma abrangente, pois, abarca processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais

(art.1º). Na divisão de tarefas, o governo federal traz para si esse dever, atribuindo-o também à família; ele destaca que a educação deve ser inspirada nos princípios da liberdade, nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento do aluno no exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art. 2º). Por outro lado, a lei destaca diversos princípios que devem ser observados pelas Instituições na prática do ensino, entre eles, as demais relevâncias, são: garantia de padrão de qualidade e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (art 3º, IX e XI).

É visível a observação e a preocupação do Estado em garantir uma educação de qualidade e a integração do ensino às necessidades da sociedade, das escolas, famílias e a comunidade. Nos artigos de 8º a 13º, da Lei 9.394, são enfatizados que todos os entes da federação (União, Estados e Municípios), em regime de colaboração, cada um dentro de seu limite de competência, são incumbidos da autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos das Instituições de Educação Superior.

Outro ponto importante a ser destacado é a descrição, de acordo com a Lei 9.394, das finalidades da educação superior, o que traz novamente a interligação entre escola e sociedade, a saber:

“... II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
...VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Lei 9,394, Art.43).

Para garantir o cumprimento do que a lei determina, o governo federal criou uma autarquia⁸ vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem, entre outros assuntos, a missão de avaliar o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade.

A ferramenta que o INEP utiliza para subsidiar a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o qual, é aplicado aos alunos ingressantes e concluintes dos cursos, de instituições públicas e

⁸ Autarquia: “... entidades personalizadas com regime de fazenda pública, orientadas na execução das atividades estatais de forma especializada e eficiente, decorrentes da descentralização administrativa, atuando sem nenhum interesse econômico ou comercial, mas tão somente na busca do interesse coletivo” (Carvalho, 2017, p.174).

privadas, ação realizada por comissão própria, *in loco*, a fim de verificar principalmente as condições de ensino relativas ao perfil do professor, estrutura física e organização didático-pedagógica (portal.inep.gov.br, 2018⁹).

Para fim de avaliação, também foi criada a Lei 10.861/2004. Trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), este prevê, que os cursos sejam avaliados periodicamente, passando por três tipos de avaliação: 1) autorização, 2) reconhecimento e para 3) renovação de reconhecimento. Em torno do tripé, do ensino, da pesquisa, da extensão, ocorre principalmente, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações das IES.

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, bem como melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (portal.inep.gov.br, 2018).

Todo esse controle pode ser percebido nos gráficos elaborados no capítulo anterior, onde é possível conhecer detalhes no Ensino superior nos últimos 15 anos.

Os cursos que tiverem notas baixas em mais de uma avaliação do Enade, podem sofrer sanções, como, por exemplo, suspensão de vestibulares ou de processos para abertura de novas vagas, descredenciamento e até desativação dos cursos. São considerados insatisfatórios os cursos com notas 1 e 2 no Conceito Preliminar de Curso (CPC) (portal.inep.gov.br, 2018).

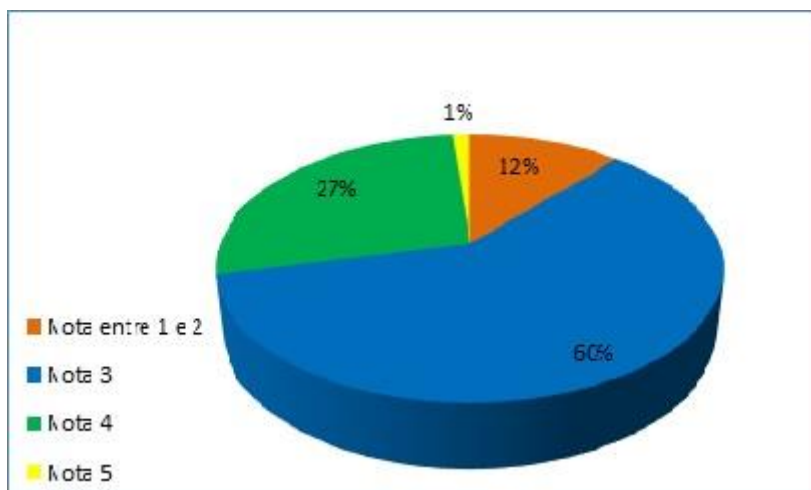
Em março de 2017 o MEC divulgou as notas dos cursos das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. A avaliação mostra que ainda há muito trabalho a ser desenvolvido para que os índices sejam aceitáveis. Nesta avaliação foram levados em consideração o desempenho do curso, a estrutura da faculdade, a formação dos professores e os estudantes. As notas variam de 1 a 5, e os resultados foram: 11,3% tiraram nota entre 1 e 2; 57,7% tiraram nota 3; 26,5% tiraram nota 4; 1,2% tiraram nota 5.

Participaram da prova 447 mil universitários, que estavam a formar. Mais de 8 mil cursos foram avaliados em mais de 2 mil faculdades.

⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> acessado em 10 de agosto 2018.

Os resultados, na figura 12, revelam que há um longo caminho a ser percorrido pelas IES em busca da sua perenidade, e da sua a constituição, enquanto de agente de transformação da sociedade.

Figura 12 - Notas das instituições de ensino superior em 2017



Fonte: elaboração própria com dados do MEC¹⁰,

Para uma mudança eficaz é necessária uma gestão que se preocupe em entregar serviços de excelência e com disposição para realizar avaliações contínuas, em busca de controlar suas ações, corrigindo eventuais erros e aprimorando os processos. A medição e correção do desempenho podem contribuir para que os objetivos organizacionais e os planos estabelecidos para conquistá-los sejam alcançados.

3.3. Satisfação

O cliente é quem compra o produto ou serviço na final da cadeia produtiva, não importando se é pessoa física ou jurídica. É ele quem determina se o negócio terá sucesso ou não e deve ser considerado “patrimônio da empresa” (Chiavenato, 2007, p.207).

A satisfação do cliente tornou-se um dos principais alvos das grandes empresas no mercado, pois significa o sucesso dos negócios. Entender a sistemática e os caminhos para alcançá-la passou a ser assunto estratégico, tanto para empresas que ofertam produtos, quanto as de serviços, sendo inclusive, um assunto considerado fundamental pelas IES (Chiavenato, 2007).

¹⁰ <http://www.mec.gov.br/> Acessado em 13 de janeiro de 2018.

A experiência que o cliente tem com a organização, pode ajudar a empresa a diminuir falhas que ficam escondidas na rotina e não são percebidas pelos colaboradores e gestores. Ter esse conhecimento abre oportunidade para as empresas realizarem as correções necessárias a colaboram aumento da competitividade no mercado (Chiavenato, 2007).

3.3.1. Avaliação conceitual

O conceito de satisfação passa por inúmeras transformações e conjunturas, nem sempre fácil de absorve. Contudo, é possível traçar uma evolução captando os conceitos no decorrer dos anos (Sousa, 2011).

A satisfação é um estado, um sentimento de contentamento o qual o indivíduo apresenta após o consumo de um bem ou serviço (Aurier & Evrard, 1998). Com a aquisição o indivíduo passará por uma experiência, e, oportunamente, fará uma avaliação do que foi entregue, a avaliação levará o cliente a uma resposta emocional (Hunt, 1977). Essa avaliação, refere-se ao desempenho da empresa e a percepção das experiências (boas ou maus) presenciadas anteriormente.

Dessa forma, a satisfação é um estado de psicológico agradável, ocasionado pela percepção positiva ou negativa sobre a aquisição/compra, se essa foi vantajosa e se atendeu ao que se esperava (Wesbrook & Reilly, 1983).

Assim como ocorre com outras temáticas a satisfação tem uma história evolutiva gerando mudanças na essência do conceito, podendo ser vista no quadro 6, seguinte.

É importante ressaltar que as fases apresentadas não têm marcação rígida de datas, uma vez que cada intelecto traduz o conceito de forma particularizada, podendo ou não utilizar conceitos anteriores para construção de novos.

Quadro 6 - Fases do conceito de satisfação

1970	1976	1983	1987	1993	1994	2000	2007
Termo complexo e difícil de descrever	Falta de definição clara do conceito	É um estado de espírito	Resposta emocional	Estado psicológico relativo, posterior a compra	Avaliação entre qualidade percebida e esperada	Avaliação do desempenho baseado na experiência positiva ou negativa	Prazer ou desampon-tamento resultante da comparação entre desempenho e expectativa

Fonte: elaboração própria de acordo com Sousa (2011) e Kotler (2007).

A satisfação é influenciada pela qualidade dos serviços e produtos, tanto pelo preço quanto pelas percepções de qualidade (Sarmiento, 2009). Estudos mais recentes, Lopes; Pereira; Vieira (2009); Kotler (2007); Zeithaml et al., (2006), definem satisfação como avaliação feita pelo consumidor sobre produto ou serviço relacionado ao nível de contentamento no atendimento ou não de suas necessidades e expectativas.

3.3.2. Satisfação do cliente

A satisfação do cliente deixou de ser uma perspectiva estática e passou para o *status* de contínua. A nova perspectiva amplia a voz do cliente no processo de compra e venda, transferindo o foco do resultado para o processo como um todo. As atividades do processo produtivo e de venda passam a ser consideradas, dando relevante importância a cada etapa do fluxo do processo (Walter, Tontini & Domingues, 2005).

O fornecedor do serviço deve, então, destacar as qualidades de cada etapa a ser percebida pelo cliente para, assim, despertar a satisfação (Lizote, Verdinelli & Terres, 2018).

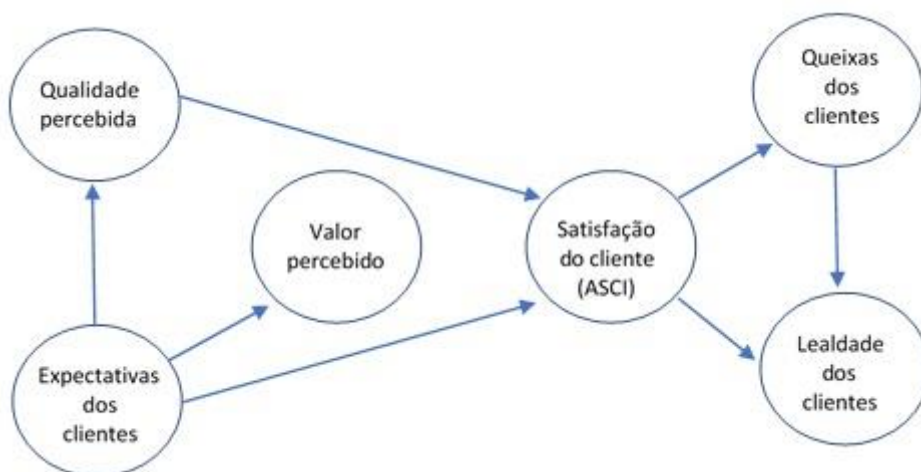
A satisfação do cliente com uma aquisição ou recebimento de algum serviço “dependendo desempenho real em relação à expectativa do comprador” (Kotler, 2006, p.476). Existem níveis de satisfação relacionados como desempenho: 1) quando se tem um desempenho fraco, e não atinge as expectativas, o cliente fica insatisfeito; 2) quando a expectativa iguala o desempenho temos um cliente satisfeito; 3) quando o desempenho ultrapassa as expectativas temos um cliente muito satisfeito ou “encantado” (Kotler, 2006, p.476).

Ter um cliente satisfeito pode trazer vantagens competitivas para as organizações, isto porque a satisfação gera um aumento da lealdade, fazendo com que o cliente não troque facilmente de fornecedor. Com a satisfação do cliente há, também, a redução da elasticidade de preços dos serviços ou produtos, bem como a redução do custo para atrair novos clientes. Assim, conseqüentemente, passa-se a construir uma boa imagem e reputação perante o mercado e outros fornecedores (Fornell, 1992).

Segundo Evans e Lindsay (2008) não é possível gerar clientes leais sem gerar clientes satisfeitos. O índice de satisfação do cliente dos Estados Unidos (ASCI) relaciona a satisfação do cliente e a qualidade percebida como antecedente do valor percebido, e da satisfação do cliente; por outro lado, o índice de satisfação do cliente tem impacto no percentual de queixas e lealdade dos clientes, conforme figura 13.

Os autores destacam, ainda, que a Organização Europeia para a Qualidade (EOQ) utiliza um modelo europeu alicerçado nas avaliações dos clientes para medir qualidade de bens e serviços comprados e produzidos por empresas da Comunidade Europeia. O modelo gera índices nacionais e europeus (ECSI), os quais são compatíveis com o ACSI para fins de comparação de resultados.

Figura 13 - Satisfação do cliente modelo ACSI



Fonte: Evans e Lindsay (2008, p. 158)

3.3.3. Satisfação no ensino superior

A satisfação no ensino superior, assim como em qualquer prestação de serviço, deve promover a reflexão sobre a forma como são atendidas as expectativas durante todo um processo de execução do serviço. É a conclusão avaliativa de uma experiência direta referente à diferença entre o que se esperava e o desempenho percebido, após o ciclo de educação (Munteanu et al, 2010; Anderson & Fornell 1994; O'Neill & Palmer, 2004).

O que pode ser visto em Fox e Kotler (1994); Keaveney e Young (1997); Deshields et al. (2005), Hasan, Ilias e Razak (2008), Lopes, Pereira e Vieira (2009) Duarte, Raposo e Alves (2012), é que existe uma relação entre essas duas variáveis, qualidade de serviço e satisfação.

Há, também, estudos sobre níveis de satisfação, onde é possível verificar a necessidade de melhoria dos processos, destacando-se a importância de se escutar os alunos, atores principais dentro do processo educativo. Hoje, as IES, preocupadas em melhorar seu desempenho, encontram nos processos de gestão da qualidade uma ferramenta que permite

avaliar os serviços ofertados, bem como o nível de satisfação que constroem nos alunos durante a sua vida estudantil (Fuentes, Gurriá & Martinez, 2015).

Como principal alvo das IES e de consumidores educacionais, os alunos devem ser ouvidos, porque a percepção deles sobre a qualidade da escola influencia diretamente no seu sentimento de satisfação. Um cliente satisfeito irá permanecer na instituição, e, ainda fará divulgação do que sente para outros alunos, consolidando assim os objetivos da instituição. (Cardona & Bravo, 2012 ; Lee & Tai, 2008; Ramaiyah et al., 2007).

Medir a satisfação do aluno pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias, onde os resultados podem mostrar se a instituição está prosseguindo pelo caminho correto de seu planejamento educativo, proporcionando um controle mais apurado do alcance das metas determinadas.

Tal medição ocorre como Anderson e Fornell (1996) e O'Neill ' e Palmer (2004) descreveram, sendo a comparação da qualidade esperada, qualidade fornecida e qualidade percebida.

3.4. A Responsabilidade social universitária

Professor François Vallaey foi quem estudou e desenvolveu esta teoria, com objetivo de certificar que o dever da IES estava sendo cumprido, de forma correta, e não causando impactos negativos, decorrente de suas atividades, na formação de um indivíduo. Para tanto, destacou a necessidade de estar atento e diagnosticar os impactos causados por seu funcionamento, conversar com todos os interessados, assumir uma postura transparente cumprindo as recomendações nacionais e internacionais sobre a RS. (Vallaey 2008). Este autor destaca que existem três pilares de RS que caracterizam o compromisso social tradicional das universidades, são eles normas de conduta internacional, gestão de impactos e participação de grupos de interesse.

Assevera, ainda, que a diferença da RS de uma universidade e organizações comuns é o impacto que ela produz na sociedade, enfatizando que todas as instituições geram impactos de gestão e social, porém somente as universidades geram impactos educacionais e cognitivos. Ele traz a reflexão dos impactos negativos que a universidade pode gerar na sociedade, onde responsabiliza as universidades pela situação difícil que muitos países vivem. Elucida que os governantes e grandes líderes, apesar da grande maioria terem passado pelas universidades, conduzem o país de forma irresponsável, sem observar os

valores éticos que devem permear a vida profissional e cidadã. Acrescenta, também, que para a minimização dos impactos negativos, deve-se incluir às funções das Universidades (ensino, pesquisa e extensão) a gestão, que serve para harmonizar e integrar as demais funções. O entendimento é que uma Universidade responsável não trabalha as funções isoladamente, mas de forma integrada voltada para necessidades da sociedade.

Outro ponto importante das ideias de Francois Valleys é construção de um itinerário para visualização da melhoria contínua da responsabilidade social nas Universidades, sendo: 1) compreender a RSU, convencer os atores universitários e o comprometimento da instituição; 2) autodiagnóstico participativo, que examina os quatro processos universitários (gestão, formação, cognição e participação); 3) congruência institucional, contrastada com a missão e planificar as áreas de melhora e executar projetos de responsabilização; 4) transparência e melhora contínua, redefinindo as contas e os atores.

Vallaey (2008) evidencia quatro impactos da RSU, os quais se tornam importantes, pois, dizem respeito à formação profissional e cidadã do indivíduo, os quais, devem ser administrados com ética e transparência, nomeadamente:

- impactos organizacionais relacionados aos aspectos do trabalho e do ambiente, valores vividos e promovidos intencionalmente que afetam as pessoas e suas famílias;
- impactos sociais vinculados aos atores externos, sua participação no desenvolvimento de sua comunidade e seu capital social. Do papel social da IES, apontada como promotora do desenvolvimento humano sustentável;
- impactos cognitivo ligados às orientações epistemológicas e deontológicas de enfoque teórico das linhas de pesquisa, do processo de produção e difusão do saber, os quais, derivam da gestão do conhecimento;
- educativos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem e na construção curricular.

As quatro dimensões a serem observadas podem gerar novos impactos positivos e negativos, como é demonstrado no quadro 7.

Quadro 7 – Impactos gerados pelas instituições de ensino superior no desempenho de suas atividades.

Impactos Universitários	Organizacionais	<p><i>Positivos:</i> sistema de gestão ético e transparente; boas práticas de trabalho; boas práticas ambientais.</p> <p><i>Negativos:</i> incongruências éticas institucionais; maltrato laboral; falta de democracia e transparência; maus hábitos ambientais.</p>
	Sociais	<p><i>Positivos:</i> compromisso com os problemas sociais</p> <p><i>Negativos:</i> assistencialismo; paternalismo; mercantilização da extensão; indiferença aos problemas sociais.</p>
	Cognitivos	<p><i>Positivos:</i> promoção da interdisciplinariedade; Pertinência social da investigação; responsabilidade social na ciência.</p> <p><i>Negativos:</i> desvinculação acadêmica da sociedade; irresponsabilidade científica; fragmentação do saber; carência da transdisciplinariedade.</p>
	Educativos	<p><i>Positivos:</i> formação cidadã e profissional responsável; aprendizagem socialmente pertinente e solidária; Grades curriculares socialmente consensuais.</p> <p><i>Negativos:</i> hiper-especialização (inteligência cega); Falta de formação ética e cidadã; Redução da formação visando empregabilidade.</p>

Fonte: elaboração própria a partir de Vallaeys (2008).

Sabendo que cada dimensão gera impactos positivos e negativos, é útil e relevante saber se os estudantes envolvidos neste estudo percebem as dimensões positivamente ou negativamente.

Como o impacto social se traduza, também, nos programas de extensão aplicados, na maioria das universidades, sendo um assunto trabalhado no meio acadêmico, optou-se, neste estudo, aplicar a pesquisa apenas em três dimensões: organizacional (gestão), educativa (educação), cognitiva (pesquisa).

3.4.1. Gestão responsável

A RSU é a competência da universidade para responder necessidades de transformação da sociedade, onde está inserida, mediante exercício de suas funções: ensino, pesquisa, extensão e gestão interna. Essas funções devem ser provocadas em busca da promoção da justiça e solidariedade, equidade social, mediante a construção de respostas assertivas para entender as linhas que implicam promoção do desenvolvimento humano sustentável (AUSJAL, 2011).

Quando se trata de impacto organizacional ou de gestão, as políticas e procedimentos devem primar pela relação com os mantenedores, comunicação e desenvolvimento responsável. Os processos devem visar pelo bom clima organizacional, gestão participativa e inclusão e os resultados devem evidenciar uma cultura de transparência e melhoria contínua (AUSJAL, 2011).

De forma mais detalhada Simões (2008), diz que a responsabilidade social se vincula aos retornos que uma instituição dá a sociedade em suas deliberações. No entanto, esse retorno acaba sendo condicionado pela cultura e valores praticados dentro da organização. Ocorre que para ter uma gestão responsável, a cultura organizacional precisaria passar por mudanças, colocando como objetivo uma atuação orientada para responsabilidade social. Assim, após internalizada na gestão, provocariam relações transparentes e de diálogo com seus *stakeholders*, desenvolvendo atividades e comprometimento real com a sustentabilidade e a caminho da responsabilidade social.

Calderón (2006, p.18), esclarece que a “gestão universitária é o conjunto de processos e estruturas administrativo-gerenciais que possibilitam à universidade atingir sua missão institucional.”

Valleys (2006), explica que a universidade tem o papel da disponibilização de um ensino adequado, que levará o estudante a ser um bom profissional, mas, enfatiza que o ensino técnico não é o suficiente. Destaca que a universidade tem que ser um lugar de exemplo para os estudantes. As práticas de responsabilidade social devem permear todas as atividades com democracia sem preconceito ou discriminação, sendo transparente em suas políticas econômicas, apresentando-se como modelo de desenvolvimento sustentável em todas as suas vertentes. Aquele autor enfatiza, também, que “o estudante aprende na universidade o que interessa à sua carreira, e também aprende com a universidade hábitos e valores cidadãos [...] a prática cotidiana de princípios e bons hábitos comuns é que transmite valores às pessoas” (Vallaey 2009, p.40).

Com tudo isso, é possível entender que gestão é peça chave para a uma boa cultura organizacional e a percepção dela pelo aluno torna-se muito importante para o planejamento da instituição.

3.4.2. Ensino responsável

As IES influenciam a formação teórica e prática da vida profissional do estudante, contribuindo, também para o seu aperfeiçoamento como pessoa, apresentando-lhe as diversas possibilidades de escolhas e caminhos que devem ser percorridos. Com isso, os alunos podem escolher o que querem para si e os valores que querem levar ao sair do ambiente escolar.

Uma universidade responsável apresenta as disciplinas envolvendo o estudo da ética profissional e as ligações com a sociedade. Procura entender que tipo de profissionais, cidadãos e pessoas estão formando e sobre a adequada organização do ensino para uma formação socialmente responsável (Vallaey, 2009).

Grande parcela de contribuição para a formação do aluno vem do professor, que pode ser apresentado como agente transformador de pessoas, profissionais, organizações, e até mesmo da sociedade (Siqueira, 2006).

Não é mais atual a ideia de que o professor somente transmite conhecimentos técnicos e teóricos. Hoje, o docente conduz o aluno a construir seu próprio saber a partir do conteúdo ministrado, e proporciona condições para a aprendizagem. Outro ponto importante que se deve destacar é o “comprometimento do professor com seu próprio aprendizado” (Engers, 2007, p. 26), uma vez que se trata de um processo de ensino e aprendizagem.

Tudo acontece devido ao “poder ideológico” que o professor exerce sobre o aluno nesse processo. Esse poder é diferente em cada sociedade e tempo percorrido e leva os alunos a observarem princípios e valores, mudando as relações com os demais poderes organizacionais (Siqueira, 2006, p. 10).

Assim, considera-se ensino responsável aquele no qual está intrínseco o estudo da ética e a ênfase da aplicabilidade das disciplinas em resolução de questões sociais; aquele que conta com a *expertise* do docente em conduzir os alunos a compreenderem o conteúdo através de suas próprias realidades; aquele em que há o comprometimento do docente com sua própria qualificação e, também, aquele em que há presença de conteúdos que contenham aspectos socialmente responsáveis e sustentáveis atrelados às grades curriculares.

3.4.3. Pesquisa responsável

Entre os vários papéis da universidade encontra-se o de ser uma fábrica de transformação e produção do conhecimento para enfrentar as questões sociais, sendo consolidada por meio do reconhecimento das demandas da população envolvida, e pela elaboração de costumes e comportamento, reavaliação das áreas e estímulos a criatividade, o que, “sem dúvida, envolve trabalho compartilhado e pesquisa” (Engers, 2007, p.27).

A pesquisa no ensino superior é parte importante para o desenvolvimento da sociedade, pois se refere ao tipo de conhecimento que a universidade produz, relacionando o interesse social e os seus destinatários. Visa desenvolver programas de pesquisas vinculados aos problemas sociopolíticos, econômicos e ambientais que interferem no bom andamento da sociedade, procurando também por promover o debate sobre responsabilidades (Patiño, 2011).

A pesquisa deve ser feita de modo interdisciplinar, onde professores e pesquisadores devem buscar parcerias com as cidades, tanto na zona urbana, quanto rural para conhecer suas problemáticas e desenvolver projetos multidisciplinar, cada um em sua área. Dessa forma, através da sinergia entre as disciplinas, cria-se uma cobertura abrangente sobre os problemas e uma resolução mais eficaz (Vallaey, 2008).

Também conhecida por desenvolver o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, faz referência à gestão do conhecimento, de como se estimula, apreende e aplica a investigação na sociedade contemporânea, adaptando-a a situações peculiares (Carrizo, 2006).

Diante disso, a pesquisa responsável produz o conhecimento respaldado em questões sociais de formas multi, trans e interdisciplinares, envolvendo a sociedade e a universidade em busca do bem comum.

3.5. Resumo do capítulo

Neste capítulo foi possível perceber como a gestão da qualidade é fundamental nos dias de hoje, em especial na prestação de serviços e a importância para a sustentabilidade e existência das IES no Brasil.

A vinculação da qualidade e satisfação, com a importância da opinião do aluno sobre os trabalhos ofertados pela instituição, como forma de monitorar a qualidade e a satisfação, e receber *feedback* de suas ações.

Foi possível também entender que toda instituição de ensino provoca impactos, tanto positivos e negativos, e o gerenciamento desses impactos e/ou dimensões, de forma socialmente responsável, traz benefícios, não apenas para a própria instituição, mas, também, para os próprios alunos e para a sociedade de forma geral. É possível, também, perceber que uma gestão responsável necessita de uma amplitude de ações que envolvam todos os colaboradores da instituição (administrativos, docentes e gestores), para o bom desenvolvimento de suas atividades, quer seja na atividade fim ou meio que, na estrutura e na gestão, para um relacionamento entre instituição e sociedade.

O ensino responsável é outra dimensão que traz como ponto chave a oferta de disciplinas que envolvam ética, e a qualidade do docente, na forma como transmite o conhecimento e o aprimora nos alunos.

Já a pesquisa responsável conta com a produção do conhecimento relacionada à resolução de problemas sociais, a partir da interdisciplinaridade.

Capítulo IV
Metodologia de investigação

4.1. Introdução

Após exposição revisão de literatura, neste capítulo, será descrita a metodologia de investigação que possibilitará dar resposta à questão geral da investigação e aos objetivos formulados neste estudo.

Inicialmente, será apresentado tipo da pesquisa realizada neste estudo. Em seguida, serão expostos o modelo da investigação empírica e as hipóteses do modelo proposto, bem como a descrição das variáveis do estudo. Finalmente, serão apresentados o instrumento de recolha de dados e suas características, informações sobre a amostra, bem como a forma como se procedeu à aplicação do questionário.

4.2. Metodologia e tipo de pesquisa

Neste tópico do estudo, evidencia-se a compreensão e avaliação dos métodos utilizados para a realização do trabalho de investigação.

A metodologia de investigação deve conduzir a execução da pesquisa, de forma sistemática e lógica, para apresentar resposta às questões propostas e possibilitar o atingimento dos objetivos elencados (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009), ou seja, a metodologia tem a função chave de processar as informações auxiliando no exame, descrição e avaliação dos métodos e técnicas. (Prodanov & Freitas, 2013). A metodologia traduz a “aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (Prodanov & Freitas, 2013 p. 14).

As técnicas e os princípios de metodologia são chamados de métodos. Esses são gerais e comuns, e incluem alguns procedimentos, como: formar conceitos e hipóteses; realizar observações e medidas; descrever protocolos experimentais e construir modelos e teorias, possibilitando a compreensão de todo o processo (Kaplan, 1988). Assim a abordagem científica deve estar presente no planejamento e na execução da pesquisa, considerando métodos específicos para cada investigação (Rodrigues, 2009).

Hair (2005, p. 86) referência que “os planos de pesquisas descritivas normalmente são estruturados e criados para avaliar as características observadas em questões de pesquisa”.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva evidencia os fatos sem a interferência do pesquisador. Com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de

dados, descreve as características de uma população, estabelecendo relações entre as variáveis. Por outro lado, levanta a “frequência com que um fato ocorre, sua natureza, características, causas e relações com outros fatos” (Prodanov & Freitas p. 52).

Quando se procura relações de causa e efeito entre as variáveis da pesquisa, essas podem traduzir uma complexidade de hipóteses ou problemas, e assim, a abordagem quantitativa é aplicada na pesquisa descritiva (Prodanov & Freitas, 2013).

Collins e Hussey (2005 p. 23) enfatizam que a pesquisa quantitativa “envolve coletar e analisar dados numéricos e aplicar testes estatísticos.

Assim, este estudo foi elaborado por meio de pesquisa descritiva, com dados de natureza quantitativa, caráter exploratório (ao nível da prévia depuração das escalas de medida) e confirmatório. Contará com uma observação objetiva de hipóteses utilizando embasamento teórico/científico (Popper, 1959, 1965), bem como, o método hipotético-dedutivo.

No caso concreto, este trabalho está a investigação tem como alvo a extração de dados amostrais, a partir da aplicação de questionários, análise e tratamento dos dados primários obtidos para levantamento de informações sobre a variável independente (RSU) e a influência sobre as variáveis dependentes (qualidade e satisfação).

O modelo desta pesquisa tem como fonte os modelos de Vázquez e Lanero (2015) sobre percepção da RSU, e a percepção de qualidade e satisfação; e o Hernandez e Mainardes (2016) sobre os fatores determinantes da percepção da gestão, ensino e pesquisa responsáveis.

A replicação de modelos, segundo Okleshen e Mittelstaedt (1998, p. 3), é “uma duplicação substancial de um projeto de pesquisa empírica, previamente duplicado, que diz respeito, principalmente, ao aumento da validade interna de um *design* de pesquisa”. Lykken (1968), afirma que existem três tipos de réplicas aplicadas às ciências sociais: 1) replicação literal, que significa repetição do estudo original de forma total; 2) replicação construtiva, que realiza uma mudança proposital no sentido do estudo original, com intuito de verificar os novos resultados e compará-los, e 3) a replicação operacional, onde o investigador replica o estudo de forma aproximada ao original, mantendo-se o mais próximo possível, para verificar se o estudo produz ou não resultados similares.

Conforme conceituação de Lykken (1968), este trabalho peça é uma replicação operacional, utilizando o formato base do modelo Hernandez e Mainardes (2016) com as

variáveis de gestão, ensino e pesquisa, com a inserção das variáveis de percepção de RSU, satisfação e qualidade de Vázquez e Lanero (2015).

Assim, procuramos verificar a similaridade e eventual conformação dos resultados afins e da teoria subjacente, tendo como exigência prévia a validade e confiabilidade das escalas utilizadas. Está em causa realizar uma comparação entre os resultados dos dois estudos precedentes e gerar, possivelmente, confirmação e o aprimoramento e novos conhecimentos sobre o tema.

4.3. Conceptualização do modelo de investigação e formulação das hipóteses

4.3.1. Apresentação do modelo da investigação

Neste estudo, a revisão de literatura apresenta a RS em um contexto histórico, com o intuito de entender a importância do tema para a sociedade no decorrer do tempo. Em especial, pelas instituições de ensino superior, de práticas de RS para a formação de profissionais responsáveis e a redução dos impactos gerados pelo exercício de atividades. Enquadrado na dinâmica do ensino superior no Brasil, traz à luz como medir a qualidade e a satisfação na educação, em uma amostra de estudantes do Brasil, face às dimensões de gestão, ensino e pesquisa responsáveis, as quais representam a percepção do conceito de RSU.

Desse modo, apresenta-se um modelo alicerçado nas dimensões propostas por Vallaeys (2008, 2014) e referenciados também por Hernandez e Mainardes (2016) e Vazquez e Lanero (2015), com o propósito de analisar até onde a percepção geral da RSU pode influir de forma direta e positiva na qualidade percebida dos serviços e a satisfação dos alunos universitários.

A gestão responsável, neste trabalho, trata-se da governança corporativa responsável, a qual, vem se mostrando tema central e essencial para uma gestão responsável de sucesso (Guler, 2001). A governança corporativa representa o modo como as organizações são administradas e controladas, e como interagem com as partes interessadas. Inclui “políticas, regulamentos/instruções, processos, estratégia e cultura, e orienta-se pelos princípios da transparência, equidade, responsabilidade por resultados, cumprimento das normas legais e *accountability*” (Paludo 2013, p. 132).

Os processos de reconhecimento de cursos, as atividades de internacionalização, a mudança na forma de ensinar e as exigências de qualidade são alguns, entre muitos, fatores que forçam as IES a enxergarem as práticas de governança como uma necessidade (Restrepo-Abondano et al., 2012). Nesse prisma, as IES precisam se moldar e acompanhar as transformações atuais na forma e modo de administrar.

Quando se fala em oferta de educação responsável, significa falar dos compromissos de RS da Universidade, como uma ferramenta de colaboração para a construção da sociedade (Morgado, 2009).

Matten e Moon, (2004, 2007) referem-se à inserção do estudo da ética no ambiente da Universidade e da sensibilização dos futuros profissionais como temas de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável.

Um dos impactos descrito por Vallaeys (2008) e o último a ser levantado neste estudo é a pesquisa responsável, que representa as descobertas de novos conhecimentos científicos para resolução de problemas emergentes na sociedade, novas interpretações e gestão singulares. (UNESCO 1998, 2009; Altbach, 2008).

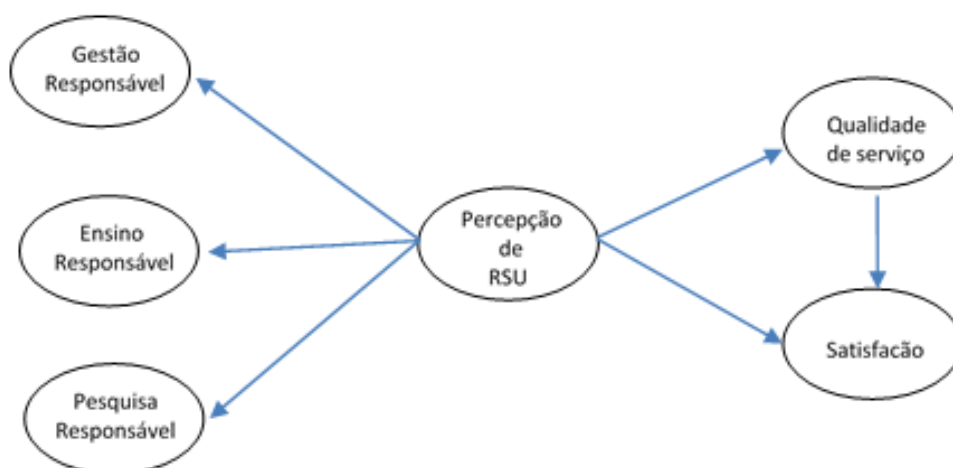
Deste modo, será que os impactos sugeridos por Vallaeys, objetos deste estudo, à luz da percepção da RSU pelo estudante, provocam uma experiência universitária positiva?

Vallaeys (2009) refere que uma Universidade responsável pergunta a si mesma que tipo de conhecimento está produzindo, qual a relevância desse conhecimento para a sociedade e seus destinatários. Para tanto, é importante conhecer como as dimensões de RSU são percebidas pelos alunos nessa pesquisa investigada por Vallaeys (2009), e se, tal como, é visível no modelo da nossa proposta de investigação.

A qualidade do serviço oferecido pela Universidade e o sentimento de satisfação do estudante tem relação estreita, conforme apontado nas pesquisas de Prasad e Jha (2013) e Baccarani (2004). Quanto maior a qualidade percebida pelo aluno, maior será a satisfação, tornando a experiência universitária positiva.

A fim de demonstrar de forma mais clara a importância da RSU, percebida pelos alunos das IES, propomos um modelo, conforme figura 14, alicerçado nas dimensões propostas por Vallaeys (2008, 2014), e nos estudos de Vázquez e Lanero (2015), e Hernandez e Mainardes (2016), onde são estruturadas as variáveis: 1) percepção de RSU composta pelas dimensões gestão, ensino e pesquisa responsáveis; 2) satisfação e 3) qualidade de serviço.

Figura 14 - Modelo de estudo proposto



Fonte: elaboração própria de acordo com Vázquez, López-Aza, & Lanero (2015); Sánchez-Hernández & Mainardes (2016);

Por meio do modelo apresentado procura-se estudar, de modo exploratório e confirmatório, as possíveis geração e influências das dimensões RSU na percepção de qualidade de serviços e satisfação dos alunos universitários, e também analisar a possível influência direta e positiva entre as variáveis.

4.3.2. Descrição das variáveis do estudo

De acordo com o que foi destacado nos capítulos de revisão de literatura, a RSU possui um conjunto de dimensões apresentadas por Vallaeys (2008), Vázquez e Lanero (2015), e, Hernandez e Mainardes (2016). Seguindo esse contexto, após a apresentação do modelo proposto de investigação, é importante apresentar as variáveis previstas neste estudo.

a) Percepção geral de RSU

O quadro 8 apresenta três itens referentes à escala da dimensão percepção geral de RSU, cujas fontes são os autores mencionados. Estas variáveis estão relacionadas com a visão do estudante sobre o potencial de contribuição das universidades para a preservação do meio ambiente, da resolução de problemas sociais, e crescimento e desenvolvimento econômico.

Quadro 8 – Codificação e itens da dimensão de percepção geral de RSU e fonte da escala

Item	Perguntas relativas a dimensão de percepção geral da responsabilidade social universitária	Fonte da escala
PG1	A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com a proteção e o respeito ao meio ambiente.	McDonald (2004), Christensen et al (2007), Vallaey (2008), Vallaey et al (2009), Moon e Orlitzky, (2011)
PG2	A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com a resolução de problemas sociais.	
PG3	A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com o crescimento e desenvolvimento econômico	

Fonte: elaboração própria

b) Gestão responsável

O quadro 9 apresenta grupo com doze itens referentes à dimensão da gestão responsável. Os itens estão relacionados ao treinamento da equipe de gestão, perpetuação do poder, transparência na gestão financeira, códigos para resolução de conflitos de interesse, códigos de governança e ética.

Quadro 9 - Codificação e itens da dimensão gestão responsável e fonte da escala

Item	Itens da dimensão de gestão responsável	Fonte da escala
GR1	Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais	Restrepo-Abondano et al., (2012)
GR2	A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário	
GR3	Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.	
GR4	A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planejamento e controle	
GR5	Há divulgação e transparência da gestão financeira da instituição	
GR6	Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses	
GR7	A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos	
GR8	A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida	
GR9	A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais	
GR10	A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia	
GR11	A gestão da instituição está preocupada com o desemprego	
GR12	A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários	

Fonte: elaboração própria

c) Ensino responsável

Quadro 10 apresenta grupo com oito itens referentes à escala de ensino responsável. Como se pode ver, relaciona-se com ensino da ética, sustentabilidade e questões sociais como parte das grades curriculares dos cursos.

Quadro 10 – Codificação e itens da dimensão ensino responsável e fonte da escala

Item	Itens da dimensão de ensino responsável	Fonte da escala
ER1	Há oferta de ensino sobre ética e questões sociais	Matten e Moon (2004) e Christensen et al. (2007)
ER2	Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição	
ER3	Ética responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas oferecidas como optativas nos cursos oferecidos pela instituição	
ER4	A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade	
ER5	Os professores são incentivados a apresentar casos práticos em sala de aula	
ER6	Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos	
ER7	Os alunos podem fazer estágios em empresas e organizações relacionadas com a responsabilidade social e a sustentabilidade	
ER8	O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando	

Fonte: elaboração própria

d) Pesquisa responsável

Quadro 11 apresenta grupo com nove itens referentes à escala da variável pesquisa responsável. Por sua vez, os itens abordam a preocupação da universidade no incentivo, promoção e divulgação do conhecimento científico.

Quadro 11 – Codificação e itens da dimensão pesquisa responsável e fonte da escala

Item	Itens da dimensão de pesquisa responsável	Fonte da escala
PR1	A instituição está preocupada em formar pesquisadores	Gallardo-Vázquez e Sánchez-Hernández (2013); Sánchez-Hernández e Gallardo-Vázquez (2013)
PR2	A instituição participa ativamente da comunidade científica	
PR3	As pesquisas são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim	
PR4	Os alunos são informados sobre as pesquisas realizadas na instituição	
PR5	Há bolsas de pesquisa para estudantes	
PR6	Há colaboração internacional em projetos de pesquisa	
PR7	São realizados encontros para explorar oportunidades de investigação	
PR8	Há suporte para a criação de empresas provenientes das pesquisas realizadas na instituição	
PR9	A instituição efetivamente transfere conhecimentos de pesquisa para a sociedade	

Fonte: elaboração própria

e) Satisfação

No quadro 12 apresentam-se seis itens referentes à escala da variável de. satisfação. Os itens descritos apresentam a percepção, pelo aluno, do sentimento que ele tem sobre a pertencer à instituição a qual está vinculado (orgulho, atendimento de expectativas, formação recebida).

Quadro 12 - Codificação e itens da variável satisfação e fonte da escala

Item	Itens da variável satisfação	Fonte das escalas
S1	A experiência que estou tendo, na minha universidade, satisfaz inteiramente as minhas expectativas	Abdullah (2005); Correia e Miranda (2011); Fornell (1992); Eklöf (2000), Johnson et al. (2001)
S2	A Minha decisão de escolher esta universidade foi correta	
S3	Estou satisfeito com a formação recebida nesta universidade	
S4	Estou satisfeito com minha experiência nesta universidade	
S5	Eu recomendo esta universidade a outras pessoas	
S6	Sinto-me orgulhosa (a) de pertencer a esta universidade	

Fonte: elaboração própria

f) Qualidade de serviço

No quadro 13 apresentam-se cinco itens referentes às escalas da variável de qualidade do serviço. Os itens descritos apresentam a percepção, pelo aluno, da excelência do serviço prestado (programas, professores, colaboradores e estrutura).

Quadro 13 - Codificação e itens da variável de qualidade do serviço e fonte da escala

Item	Itens da variável de qualidade do serviço	Fonte das escalas
Q1	Os programas acadêmicos de minha universidade têm uma alta qualidade	Abdullah (2005); Correia e Miranda (2011); Fornell (1992); Eklöf (2000), Johnson et al. (2001)
Q2	Os professores da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	
Q3	As pessoas que trabalham na área administrativa e de serviços da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	
Q4	Minha universidade conta com recursos e instalação de alta qualidade	
Q5	Em comparação com as outras similares, minha universidade oferece serviços de qualidade	

Fonte: elaboração própria

4.3.3. Definição das hipóteses de investigação

As hipóteses a serem investigadas neste trabalho decorrem do problema geral do estudo definido como: Será que a percepção de RSU, refletida em seus impactos, influencia e gera maiores níveis de satisfação e qualidade de serviço percebidos pelo aluno?

A hipótese é algo eventual, possível de acontecer, que ainda não tem confirmação, sendo apenas uma expectativa sobre um fato (Welman, Kruger & Mitchel, 2005). É uma suposição provisória ou declaração preliminar sobre afirmações que precisam ser analisadas e testadas, com o objetivo de obter entendimento de forma clara e específica, dando condições de elaborar teoria e modelos. (Malhotra & Birks, 2007; Kumar, 2005).

Desta forma, uma vez apresentado o modelo teórico e a descrição dos componentes de cada variável, é importante desenvolver as hipóteses proposta no contexto desta investigação. Discorreremos a análise por etapa do modelo de forma continuada.

Observando a literatura, Vallaey (2008) e Gallardo-Vázquez e Sánchez-Hernández (2013), indicam que a RSU possui impactos positivos que atendem às funções específicas das IES, sendo muito importantes para que a gestão universitária identificar onde deve e como deve aplicar a responsabilidade social.

Dessa forma, com o propósito de definir as relações de causa entre as variáveis, e, entendendo que a RSU gera impactos na gestão, no ensino e na pesquisa, que a qualidade do serviço é o atendimento das expectativas do aluno e que a satisfação é medida pela diferença do que se espera e a percepção do que se recebe, e que a RSU tem natureza estratégica (Brown & Mazzarol 2009), pode-se sugerir que a RSU melhore a percepção do estudante sobre a qualidade dos serviços e satisfação dos mesmos. Diante do exposto, procura-se dar resposta a seguinte hipótese:

Hipótese1: a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a qualidade do serviço percebida pelo aluno.

Figura 15 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1



Fonte: elaboração própria

Algumas pesquisas importantes versam sobre a qualidade dos serviços prestados pelas IES e percepção do estudante sobre necessidades saciadas pelos serviços prestados. Aldridge y Rowley (1998), Butt & Rehman (2010), Smith, Morey, Foster & Teece (2002), Sultan e Wong (2010), consideram que os serviços educativos representados pelos docentes e serviços de apoio administrativo, além da infraestrutura, são elementos relevantes para que o aluno se sinta satisfeito com o serviço e as consequências dele, com o fim de confirmar as afirmações no contexto da amostra proposta levanta-se a hipótese seguinte:

Hipótese 2: a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno.

Figura 16 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H2



Fonte: elaboração própria

No marketing de serviços, a relação entre qualidade do serviço e a satisfação do estudante, estabelecida teoricamente, é destacada empiricamente em vários estudos (Carrillat, Jaramilo, & Mulki, 2009; Chia, Hsu & Hsu, 2008; Fuentes, Gurriá & Martínéz, 2015; Loureiro & González, 2012; Molinari, Abratt, Dion, 2008; Nell & Cant, 2014; Stukalina, 2014; Sultan & Wong, 2014; Zeithaml et al., 2006), destacando a grande significância de se ter um planejamento estratégico visando a melhoria contínua para atração e manutenção de novos clientes, o que não é diferente nas IES.

Por outras palavras, esses estudos dispõem a ligação entre a percepção de qualidade e a satisfação do aluno, ou seja, quanto mais qualidade percebida no serviço ofertado maior é a satisfação do estudante, logo, procura-se responder a questão a seguir.

Hipóteses 3: a qualidade do serviço influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno

Figura 17 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H3



Fonte: elaboração própria

Iremos verificar, no decorrer do trabalho, se as hipóteses apresentadas se confirmam ou não.

4.4 Instrumento e recolha de dados

O instrumento utilizado para recolha de dados foi inquérito por questionário estruturado, designado ad hoc para os propósitos desta pesquisa, por meio de respostas fechadas. Segundo Ferreira e Campos (2017), é a ferramenta mais utilizada para pesquisas relacionadas a áreas de ciências sociais e humanas, devido ao elevado e rápido alcance das respostas.

A recolha de dados é mais eficaz para a pesquisa (Souza et al., 2008), pois foi inquirido um grande número de estudantes (Campenhoudt & Quivy, 2008)

O questionário é indicado para recolher informações relacionadas à percepção das pessoas sobre crenças, valores, interesses, comportamentos, opiniões. São compostos por questões destinadas ao público alvo da investigação, podendo ser respondidos de forma anônima sem intervenção externa, eliminando distorções de respostas e mantendo da fidedignidade dos resultados apurados (Hill e Hill, 2009, Gil, 2008).

Além das vantagens descritas sobre o método de levantamentos, cabe dizer que são mais econômicas rápidas e de possível quantificação (Prodanov & Freitas, 2013).

A construção do questionário obedeceu às fases descritas por Reis (2010) demonstrados na figura 18 a seguir.

Figura 18 - Esquema sobre processo de investigação empírica utilizada



Fonte: elaboração própria, com adaptação dos dados de Reis (2010).

4.5. Processo de elaboração do questionário

Após estudos, demonstrados na revisão de literatura, foram encontrados dois modelos em nível de itens escolhidos e escalas de medidas adequadas, que com as devidas adaptações e confiabilidade, foram utilizadas de acordo com objetivos deste trabalho, nos quais

suscetíveis a conhecer o que esta pesquisa se propõe a identificar (Vázquez e Lanero, 2015 e Hernandez e Mainardes, 2016) de modo exploratório e confirmatório.

Foi construído, baseando-nos na definição operacional das construções teóricas a partir de uma revisão de literatura especializada (McDonald 2004, Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman, & Carrier, 2007, Vallaey 2008, Vallaey et al 2009, Moon e Orlitzky 2011) e as evidências em outros instrumentos semelhantes.

O questionário, juntamente com as técnicas padronizadas de coleta de dados, estão entre as características mais importantes referentes ao tipo da pesquisa em questão, pois, estudam características da amostra (idade, curso, estado civil, situação profissional), além de possibilitarem percepção sobre algo, opiniões e a existência de associações entre variáveis (Gil, 2002). Assim, neste estudo, o questionário foi estruturado em duas partes. A primeira trouxe perguntas relacionadas a percepção sobre RSU, gestão, ensino, pesquisa, satisfação e qualidade, da forma a seguir:

Grupo I – Percepção de RSU – Foi pedido que o estudante indicasse o seu grau de concordância com algumas afirmações para medir a sua percepção sobre o desempenho da instituição.

Grupo II – Gestão – Neste grupo de itens procura-se saber se o estudante percebe as práticas de gestão responsáveis desenvolvidas pela sua escola.

Grupo III – Ensino – Nessa etapa foi pedido que o aluno exteriorizasse o seu grau de percepção sobre o ensino transmitido pela universidade a fim de saber se ele o visualiza como um ensino responsável.

Grupo IV – Pesquisa – Nesta parte do questionário, pretendeu-se conhecer se o aluno se envolve em atividades de pesquisa e se percebe a disponibilização da pesquisa responsável ofertada pela instituição.

Grupo V – Satisfação – Após os itens de pesquisa, o questionário apresentou perguntas sobre o sentimento de satisfação dos estudantes de pertencer a instituição.

Grupo VI – Qualidade – Nessa etapa, o aluno deu sua opinião sobre a o que pensa da instituição no tocante à da qualidade da estrutura e dos serviços ofertados pela escola.

Na segunda etapa do questionário o inquirido foi perguntado sobre aspectos pessoais, como: idade, sexo, estado civil e situação profissional e também sobre qual graduação e período escolar a qual pertencia.

A pesquisa utilizou a escala de Likert¹¹, designada como intervalar para que os inquiridos demonstrassem os seus níveis de concordância com as perguntas disponibilizadas.

Em todas as questões os estudantes poderiam escolher apenas uma opção possível.

Os intervalos foram de 5 pontos nos grupos 1, 5 e 6, possibilitando o inquirido assinalar o grau de concordância que variou entre os níveis “1” significando Totalmente em desacordo e “5” totalmente de acordo.

Nos grupos 2 a 4 os intervalos foram de 1 a 10, da mesma forma possibilitando o inquirido assinalar o grau de concordância que variou entre os níveis “1” Discordar plenamente e “10” Concordar plenamente.

O questionário foi constituído por quarenta e três afirmativas específica sobre o tema estudado compondo a primeira etapa, e, seis perguntas pessoais referentes a segunda etapa. O tempo médio de resposta foi de quinze minutos.

A parte final da elaboração do questionário foi a realização da tradução, do espanhol para o português, do grupo de perguntas um, cinco e seis, as demais perguntas não precisaram de tradução, pois originalmente já estavam em português. Esse trabalho de tradução é importante e deve ser realizado com muita cautela para não alterar o sentido do que se quer perguntar (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009).

4.5.1. Pré-teste do questionário

Pré-teste é a aplicação do questionário na íntegra à uma pequena parte da população, visando identificar possíveis falhas de escrita ou de entendimento. O procedimento proporciona a precisão do inquérito final, validando-o (Ferreira & Campos, 2017, Lakatos & Marconi, 2006).

Antes de realizar solicitação de autorização das IE para aplicação do questionário, realizou-se uma aplicação a um pequeno grupo composto por oito estudantes, com intuito de identificar possíveis falhas de entendimento das questões, bem como erros de grafia, ambiguidades que prejudicassem ou enviesassem as respostas dos inquiridos.

¹¹ “São escalas de autorrelato mais difundidas. Consistindo em uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções” (Correia & Campos, 2011, p.2).

Após o processo tivemos um retorno positivo quanto ao entendimento das questões, os alunos não apresentaram dificuldade de entendimento e não fizeram observações relevantes.

4.5.2. Procedimentos de administração do questionário e de recolha de dados

Anterior à aplicação do inquérito por questionário, aos estudantes, foi elaborado um pedido formal para os diretores das IE pretendidas, o objetivo era de ter autorização para aplicar os questionários em sala de aula.

A aplicação presencial foi escolhida pela possibilidade de retorno imediato das respostas e coleta das informações por um maior número de estudantes de uma única vez.

As três instituições que autorizaram a pesquisa possuem, em suas missões, o compromisso em aplicação da RSU, além de projetos relacionados ao tema, uma delas, inclusive participa ativamente de projetos relacionados a entidades específicas de promoção da RSU no Brasil.

Após autorização e agendamento das datas e horários, foram tiradas cópias dos questionários para aplicação. Os dados foram recolhidos nos dias letivos entre 7 e 18 de agosto de 2017, tendo-se obtida 568 respostas válidas.

No momento posterior a aplicação, o questionário foi transferido para um formulário eletrônico ofertado gratuitamente pela empresa Google. Todas as respostas obtidas em questionários físicos foram transferidas para o formulário eletrônico possibilitando a extração de relatórios e planilhas.

4.6. Amostra

População-alvo é um conjunto de pessoas, empresas, elementos e até objetos sobre os quais se pretende investigar. A intenção é encontrar um resultado que represente, de forma generalizada, a todos que possuem características comuns (Coutinho, 2016). Por outro lado, a amostra “Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 100).

Como a pretensão do estudo é saber se o estudante percebe a RSU na instituição na qual ele está matriculado, chegou-se a conclusão que os eles tivessem, pelo menos, cursando os dois últimos anos dos cursos de graduação, pois estariam mais ambientados com as políticas da instituição.

Procurando realizar teste de hipótese, deduções e estatísticas que viessem representar essa população, percebemos a impossibilidade de aplicar o questionário a todos os indivíduos, pois considerou-se uma amostra acessível de aproximadamente 12864 alunos de instituições de ensino superior privada da cidade de Uberaba, estados de Minas Gerais, matriculados no segundo semestre de 2017, em distribuídas em três IES conforme quadro 14 a seguir:

Quadro 14 – Amostra de estudantes

Categoria	Cursos Presenciais	Modalidade	IES	Amostra de alunos
Graduação	Administração, Agronomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Comunicação social, Direito Educação Física, Enfermagem, Engenharia ambiental, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de produção, Engenharia química Farmácia, Fisioterapia, Medicina veterinária, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Secretariado Executivo, Sistema de informação e Zootecnia.	Bacharelado	Instituição A, B e C	12864
	Educação Física.	Licenciatura		
	Agronegócio, Design de interiores, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão de agronegócios, Gestão financeira, Gestão de recursos humanos, , Jogos digitais, Logística, Marketing, Produção áudio visual, Redes de computadores, Segurança do trabalho e Sistemas para internet.	Tecnólogo		

Fonte: secretaria das instituições A, B e C (2017).

Vale ressaltar que as instituições concordaram em participar da pesquisa com a condição de não serem identificadas e que não fosse possível inferir sua participação no trabalho, uma vez que alguns itens do questionário trazem perguntas relacionadas à qualidade da escola na visão do aluno, assim, para atender ao solicitado, os quantitativos apresentados não foram detalhados.

A representatividade estatística da amostra é muito significativa, pois traz confiabilidade aos resultados encontrados (Lima, 2008), mas, o cálculo da quantidade de respostas deve considerar que cada item da pesquisa contenha no mínimo dez inquiridos (Hair, Anderson, Tatham e Black, 2009). O inquérito desta pesquisa tem sete variáveis e quarenta e três itens, devendo-se apresentar, então, no mínimo 430 respostas válidas.

No mês de agosto do ano de 2017 foram aplicados os questionários obtendo-se 568 respostas válidas, dadas por alunos de graduação do ensino superior privado. Depreende-se, assim que o quantitativo dos estudantes que participou da pesquisa representa 30% a mais do que os autores Hair, Anderson, Tatham e Black (2009) consideraram como ideal, podendo elevar o grau de confiabilidade dos resultados apresentados.

Neste contexto, apresenta-se na figura 19 que representa como se compõe os quantitativos amostrais para análise estatística confiável.

Figura 19 - Representativa do cálculo da amostra



Fonte: elaboração própria

A população e amostra deste estudo dividem-se da seguinte forma:

- População: Todos os estudantes de ensino superior no Brasil.
- População acessível: 12864 alunos do ensino superior, localizadas na cidade de Uberaba/MG, Brasil.
- Amostra: 568 alunos do ensino superior que responderam o inquérito, pertencentes a instituições, localizadas na cidade de Uberaba/MG, Brasil.
- Percentual de respostas válidas em relação à população acessível: $(568 / 12864) * 100 = 4,41\%$.

4.7. Resumo do capítulo

Com as justificativas embasadas teoricamente, este estudo será descritivo, com dados de natureza quantitativa, de caráter exploratório e confirmatório, utilizando o método hipotético-dedutivo. Utilizou para coleta de dados com instrumento inquérito, por meio de questionário estruturado, aplicado presencialmente com o qual possibilitou a obtenção de 568 respostas válidas dos estudantes dos quatro últimos semestres dos cursos superiores de três IE particulares¹².

Apresentou-se o as variáveis do estudo, quais seja: gestão, ensino, pesquisa, satisfação e qualidade; o modelo proposto, bem como as hipóteses a serem testadas: H1: a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a qualidade do serviço percebida do aluno; H2: a percepção geral da RSU influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno; H3: a qualidade do serviço influencia positiva e diretamente a satisfação do aluno.

O instrumento de coleta de dados, processo de elaboração do questionário, pré-teste, procedimentos de administração do questionário e coleta dos dados e amostra finalizaram o conteúdo do capítulo.

¹² As Instituições de Ensino onde ocorreram as pesquisas têm como sede a cidade de Uberaba/MG/Brasil. São instituições que oferecem cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogos.

Capítulo V

Apresentação e Análise dos Resultados

5.1. Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar dados primários obtidos na pesquisa por meio do inquérito por questionário. Para tanto, foram utilizados os programas estatísticos de tratamento de dados SPSS vs24 e SPSS/AMOS24.

5.2. Procedimentos utilizados na análise dos dados

Após a aplicação e recolha do questionário, de modo presencial, foram inseridos os resultados em formulário eletrônico, possibilitando, assim, a geração de planilhas eletrônicas, a fim de realizar transferência de dados para um sistema de análise estatística SPSS/AMOS.

Com os dados inseridos no sistema foi realizada, em um primeiro momento, uma análise descritiva para levantar variáveis sociodemográficas dos inquiridos, sendo utilizado estudo estatístico descritivo em que foram efetuadas frequência e porcentagem em função do curso, sexo, idade, estado civil e situação profissional. Em seguida foi realizada avaliação de relação e correlação das variáveis para testar as hipóteses operativas formuladas e a validade e fiabilidade das escalas utilizadas.

Para analisar os resultados utilizou-se o SPSS Statistics vs 24 e ao SPSS Amos 24.

Para efetuar a análise da validade e fiabilidade das escalas de avaliação utilizadas, consideramos um conjunto de pressupostos:

- Realização de análise fatorial confirmatória com os seguintes pressupostos (Maroco, 2010; Hair, Black, Rabin e Anderson, 2010):
- Extração de Fatores com valor próprio (eigen value) superior a 1
- Rotação de itens com o método varimax
- Seleção de itens com comunalidades iguais ou superiores a 0.30
- Loadings item-factor igual ou superior a 0.50
- Realização da análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial obtida para analisar a validade da estrutura fatorial obtida. Consideraram-se os índices de ajustamento propostos por Marôco (2010b) e Hair et al (2010), tendo como intervalos de valores para aceitação os seguintes:
 - X^2/df - >5 ajustamento mau; [2-5] – ajustamento sofrível; [1-2] – ajustamento bom; <1 – ajustamento muito bom.

- CFI e GFI - <0.8 – ajustamento mau; $[0.8-0.9]$ – ajustamento sofrível; $[0.9-0.95]$ – ajustamento bom; ≥ 0.95 – ajustamento muito bom.
- RMSEA - $>0,10$ – ajustamento inaceitável; $[0.05-0.10]$ – ajustamento bom; ≤ 0.05 – ajustamento muito bom.
- Validade Convergente pela análise da variância extraída média¹³, sendo considerada a mesma satisfatória com o resultado de $VEM > 0.5$ (Maroco, 2010; Hair et al., 2010).
- Validade Divergente, em que se considera que determinada escala tem validade divergente quando o seu resultado (loading) se apresenta superior ao produto dos loadings com outras escalas (Maroco, 2010; Hair et al., 2010).
- Análise da fiabilidade das escalas obtidas, com o recurso a análise da consistência interna dos itens pelo cálculo do Alpha de Cronbach, considerando com adequada consistência interna e respetiva fiabilidade as escalas cujo valor de Alpha se apresenta superior a 0.60 (Maroco & Marques, 2006; Pestana & Gageiro, 2014; Hill & Hill, 2005; George & Mallery, 2003).

Os intervalos de valores comuns são assim os seguintes:

- Muito boa – >0.9
- Boa – Entre 0.8 e 0.9
- Razoável – Entre 0.7 e 0.8
- Fraca mas aceitável – 0.6 a 0.7
- Inadmissível e inaceitável - <0.6

Após esta análise da validade e fiabilidade das escalas, analisamos os resultados do questionário através das frequências e percentagens e das medidas de tendência central (Média, Mediana e Moda) e de dispersão (Desvio padrão, mínimo e máximo). Foram analisados, quer os itens de cada característica da marca, em termos de frequências, percentagens e medidas de tendência central (Média e Mediana), que as variáveis formadas após a análise factorial, que representam cada marca no geral. Para estas variáveis foi analisada a sua sensibilidade considerando medidas de tendência central (Média), de dispersão (Desvio padrão, Valor mínimo e Valor máximo) e de distribuição (simetria e curtose). Também se analisou a normalidade dos resultados tendo em conta para além das medidas de distribuição, também o teste de Kolgomorov-Sminorv. No caso da

¹³ Para o cálculo da variância extraída média – VEM foi utilizada a seguinte fórmula, conforme Maroco (2010): $VEM = \frac{(loading\ item\ 1)^2 + (loading\ item)^2 + (...)}{(loading\ item\ 1)^2 + (loading\ item)^2 + (...)} + (1 - loading\ item\ 1) + (1 - loading\ item\ 2) + (...)$.

normalidade, a distribuição de uma dada variável é normal se o valor da significância associado a este teste não for significativo ($p > 0.05$).

Para estudar a correlação entre as várias variáveis recorreu-se ao teste de correlação de Pearson uma vez que nem todas as variáveis são intervalares e se amostra se apresenta elevada (> 30) não sendo como tal necessário adotar critérios de normalidade (Maroco, 2010; Hair et al., 2010; Pestana e Gageiro, 2008).

Para testar as hipóteses em estudo ajustamos um modelo de equações estruturais (*path analysis*). Neste modelo, que é um modelo formativo, são considerados apenas as variáveis resultantes da média de cada um dos seus itens. Foi utilizado este método uma vez que todas as variáveis apresentam uma adequada validade convergente ($AVE > 0.50$), uma boa fiabilidade (> 0.70), a ausência de colineariedade em cada uma das variáveis e também loadings adequados (> 0.50), critérios que são necessários para uma correcta utilização deste método (Maroco, 2010; Hair et al., 2010; Ringle, Sarstedt, Mitchell e Gudergan, 2018).

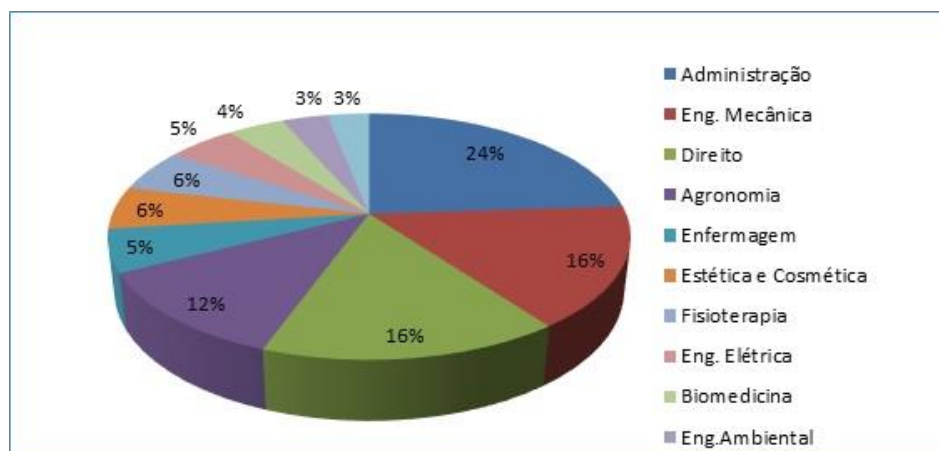
Para proceder a modificações ao modelo considerando a não adequação dos seus índices de ajustamento recorreremos aos índices de modificação propostos pelo programa de análises de equações estruturais SPSS Amos 24.

O valor a partir do qual os resultados obtidos são considerados significativos é de $p < 0.05$.

5.3. Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 568 estudantes de diversas IES brasileiras e de diferentes períodos letivos. A amostra é diversificada quanto à área de conhecimento, de que os alunos são provenientes. No questionário foi perguntado ao estudante em qual curso estava vinculado. Os resultados demonstram que o curso de Administração foi o que obteve maior representatividade ($n=136$, 24,1%) das respostas, seguido do curso de Engenharia Mecânica ($n= 90$, 15,9%), os cursos menos representados foram Engenharia Ambiental ($n= 20$, 3,5%) e o curso de Sistema de informação com ($n=18$, 3,1%).

Figura 20 - Distribuição de frequência nos cursos

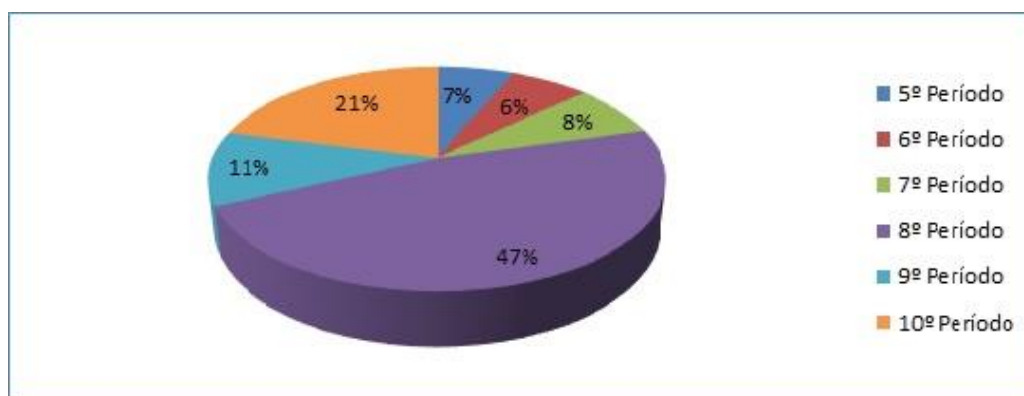


Fonte: elaboração própria

Período de Frequência

Quanto ao período de ensino que frequentavam, a maior parte refere frequentar o 8º período (n=263, 47.47%). Um número inferior frequenta quer o 5º período (n=36, 6.50%) quer o 6º período (n=36, 6.50%).

Figura 21 - Distribuição de frequência por período



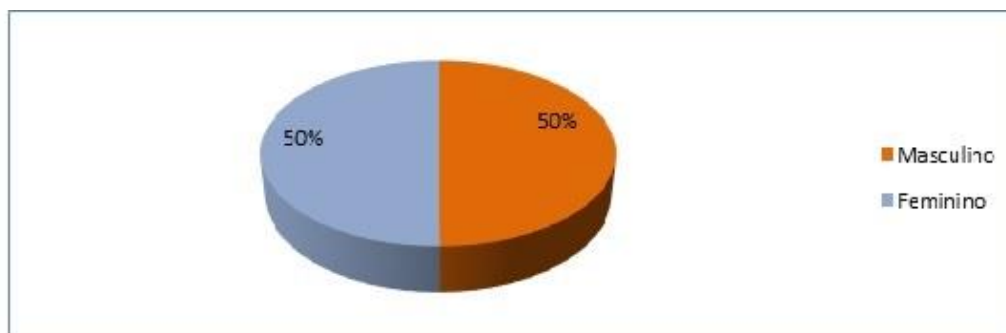
Fonte: elaboração própria

Gênero

No que respeita ao género dos estudantes, de acordo com a figura 22, podemos observar que o mesmo se apresenta distribuído de modo homogêneo sendo a proporção de homens e

mulheres muito semelhante, ainda que ligeiramente superior nos estudantes do gênero feminino (n=278, 50.18%).

Figura 22 - Distribuição da frequência por sexo.

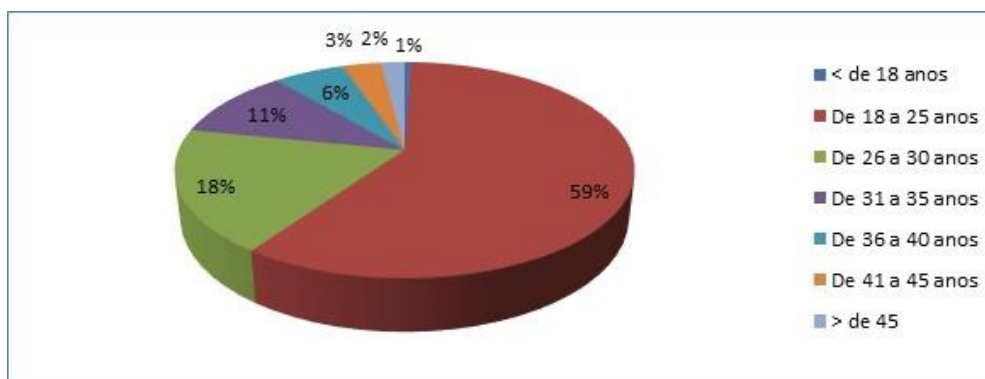


Fonte: elaboração própria

Idade

A distribuição dos estudantes por idade encontra-se exposta na figura 23, sendo que a partir destes resultados podemos constatar que a maioria dos estudantes tem entre 18 e 25 anos (n=328, 59.21%). Apenas 3 (0.54%) são menores de idade (menos de 18 anos) outro número bem reduzido são dos que tem mais de 45 anos (n=11, 1.99%).

Figura 23 - Distribuição de frequência por idade

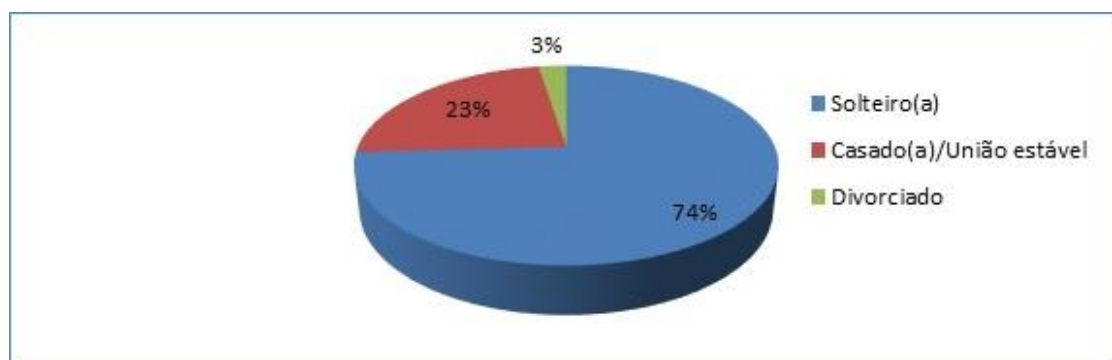


Fonte: elaboração própria

Estado Civil

A maioria dos estudantes são solteiros (n=411, 74.19%) e apenas 14 (2.53%) já são divorciados (Figura 24).

Figura 24 - Distribuição da frequência do estado civil

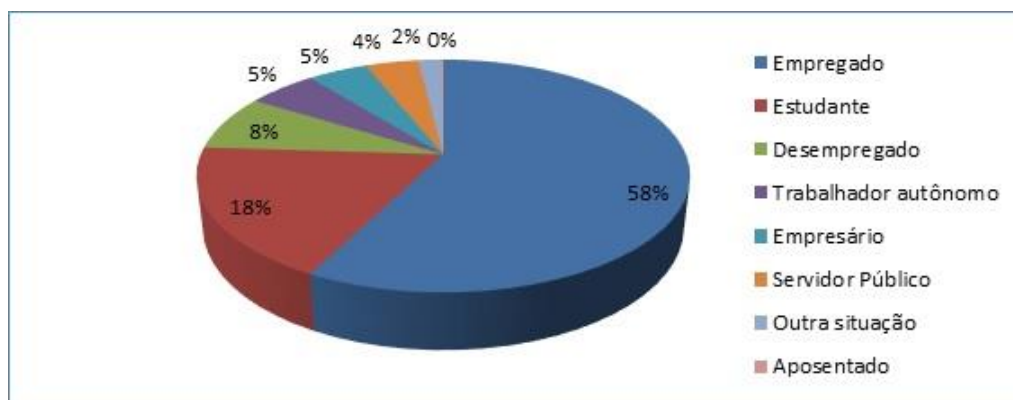


Fonte: elaboração própria

Situação profissional

Por fim, da análise da figura 25, é possível verificar que a maioria dos estudantes se encontra empregado ($n=328$, 57,74%) e que apenas 1 (0,20%) já está aposentado.

Figura 25 - Distribuição de frequência por situação profissional



Fonte: elaboração própria

5.4. Análise das propriedades psicométricas das escalas de medida

Neste ponto apresentamos os resultados relativos à validade e a fiabilidade das escalas selecionadas no nosso estudo. Para tal analisaremos a validade das mesmas considerando a sua validade fatorial, convergente e divergente, através de análises como a análise fatorial

exploratória, confirmatória, cálculo da variância extraída média e da consistência interna dos itens.

5.4.1. Análise da validade e fiabilidade das escalas

5.4.1.1. Escala qualidade da gestão

A análise fatorial exploratória dos itens selecionados para avaliar a qualidade da gestão, encontra-se exposta na tabela 1. De acordo com os seus resultados podemos constatar que foi obtida uma estrutura unidimensional (apenas um factor) que inicialmente explica 57.66% da variância da qualidade da gestão. Porém, uma vez que os itens “Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.” e “Há divulgação e transparência da gestão financeira da instituição” apresentam comunalidades inferiores a 0.50, procedemos à sua exclusão e a realização de nova análise sem os mesmos.

Tabela 1 – Análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade de gestão

Itens de qualidade de gestão	Comunalidades	Loadings
Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais	0,54	0.73
A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário	0,58	0.76
Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.	0,32	0.57
A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planeamento e controle	0,64	0.80
Há divulgação e transparência da gestão financeira da instituição	0,48	0.69
Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.	0,62	0.79
A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos	0,61	0.78
A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida	0,65	0.81
A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais	0,67	0.82
A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia	0,55	0.74
A gestão da instituição está preocupada com o desemprego	0,61	0.78
A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários	0,65	0.80
% de variância	57.66%	
KMO	0.95	
Teste de Bartlett (p)	4083.45 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Da nova análise fatorial foi obtida, novamente, uma estrutura unidimensional, cujo conjunto dos itens explicam 62.09% da variância da qualidade da gestão. Podemos, também, verificar que todos os itens apresentam comunalidades (>0.50) e cargas fatoriais (*loadings*) adequadas (>0.30) (Tabela 2).

Tabela 2 – Nova análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade de gestão

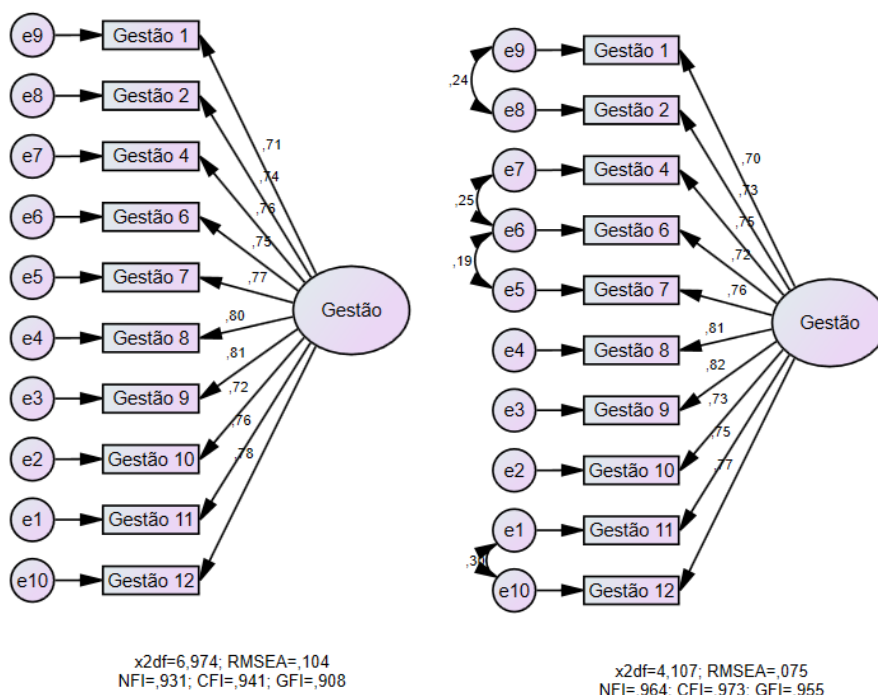
Itens qualidade de gestão	Comunalidades	Loadings
Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais	0,56	0.75
A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário	0,60	0.77
A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planejamento e controle	0,63	0.80
Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.	0,60	0.78
A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos	0,63	0.79
A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida	0,67	0.82
A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais	0,68	0.83
A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia	0,56	0.75
A gestão da instituição está preocupada com o desemprego	0,62	0.79
A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários	0,65	0.81
% de variância	62.09%	
KMO	0.95	
Teste de Bartlett (p)	3536.44 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Após a análise factorial exploratória que permite obter a estrutura factorial representativa da qualidade da gestão, passamos a confirmar esta mesma estrutura, através de uma análise factorial confirmatória. Os índices de ajustamento obtidos numa primeira análise, não se apresentam adequados ($\chi^2_{df}=6.97$; RMSEA=0.10), ainda que muito próximos dos valores ideais, não permitindo confirmar a validade da escala.

Deste modo, procedeu-se a correlação entre resíduos dos itens, de acordo com os índices de modificação obtidos, tornando já possível obter uma estrutura factorial valida explicativa da qualidade da gestão ($\chi^2_{df}=4.11$; RMSEA=0.08; NFI=0.96; CFI=0.97; GFI=0.96).

Figura 26 – Modelo fatorial confirmatório da escala de gestão



Fonte: elaboração própria

5.4.1.2. Escala qualidade do ensino

De acordo com a tabela 3, observamos que da análise fatorial exploratória foi possível obter uma estrutura definida por apenas um fator (unidimensional) de 50.56% da qualidade do ensino. Contudo, os itens “Ética responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas oferecidas como optativas nos cursos oferecidos pela instituição”, “Os professores são incentivados a apresentar casos práticos em sala de aula” e “Os alunos podem fazer estágios em empresas e organizações relacionadas com a responsabilidade social e a sustentabilidade” não apresentam comunalidades adequadas (>0.50), o que leva a sua exclusão e realização de uma nova análise fatorial.

Tabela 3 – Análise fatorial exploratória unidimensional da qualidade do ensino

Itens qualidade de ensino	Comunalidades	Loadings
Há oferta de ensino sobre ética e questões sociais	0,53	0.73
Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição	0,50	0.71
Ética responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas oferecidas como optativas nos cursos oferecidos pela instituição	0,37	0.61
A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade	0,59	0.77
Os professores são incentivados a apresentar casos práticos em sala de aula	0,46	0.68
Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos	0,63	0.80
Os alunos podem fazer estágios em empresas e organizações relacionadas com a responsabilidade social e a sustentabilidade	0,44	0.66
O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando	0,51	0.72
% de variância	50.56%	
KMO	0.88	
Teste de Bartlett (p)	1650.88 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Os resultados da nova análise, permitem obter uma estrutura igualmente unidimensional que explica 59.98% da qualidade do ensino. Todos os itens desta nova estrutura apresentam comunalidades (>0.50) e cargas fatoriais adequadas (>0.30) (Tabela 4).

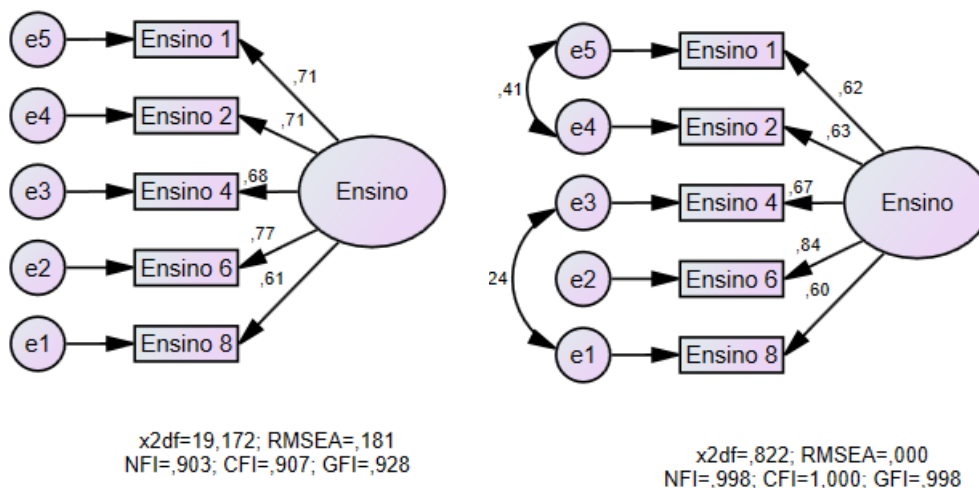
Tabela 4 - Nova análise fatorial exploratória dos itens relacionados à qualidade do ensino

Itens qualidade do ensino	Comunalidades	Loadings
Há oferta de ensino sobre ética e questões sociais	0.60	0.77
Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição	0.60	0.77
A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade	0.59	0.77
Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos	0.67	0.82
O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando	0.50	0.71
% de Variância	58.98	
KMO	0.81	
Teste de Bartlett (p)	986.85 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

De acordo com a análise fatorial confirmatória realizada, verificamos que os índices de ajustamento obtidos, inicialmente, não se apresentam adequados ($\chi^2/df=19.17$; RMSEA=0.18), o que tornou necessário a realização de alguns ajustes ao modelo, através da correlação entre os resíduos dos seus itens. A nova estrutura fatorial já apresenta índices de ajustamento adequados ($\chi^2/df=0.82$; RMSEA=0.00; NFI=0.99; CFI=1.00; GFI=0.99) o que permite confirmar a validade fatorial desta escala de Qualidade do Ensino (Figura 26).

Figura 27 – Análise fatorial confirmatória referente a qualidade do ensino



Fonte: elaboração própria

5.4.1.3. Escala pesquisa

A análise fatorial exploratória realizada aos itens representativos da qualidade da pesquisa, permitiu obter uma estrutura também unidimensional que explica 66.27% da variância da qualidade da pesquisa. Todos os itens apresentam comunalidades (>0.50) e cargas fatoriais adequadas (>0.30).

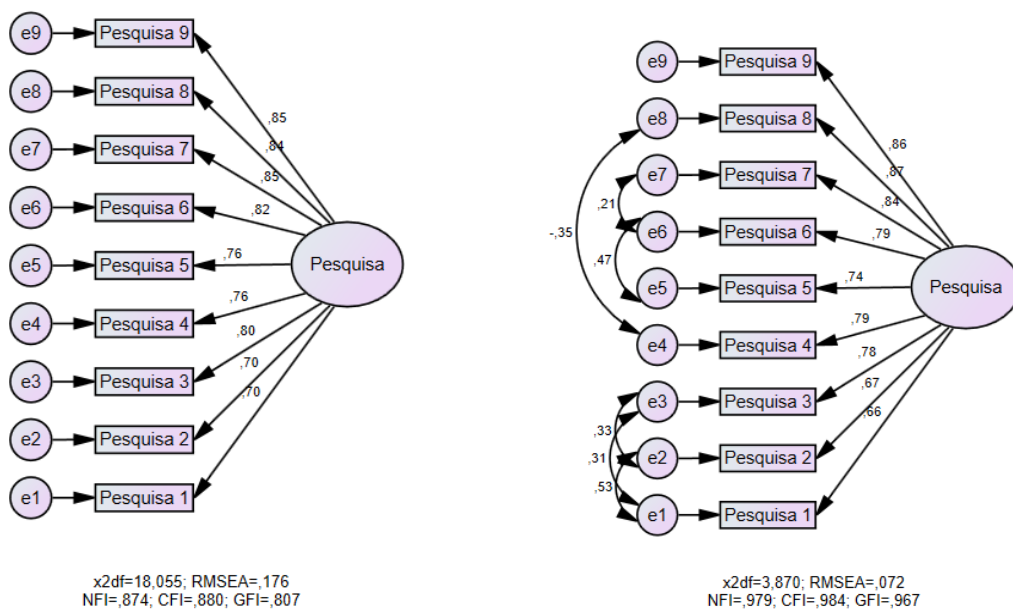
Tabela 5 – Análise fatorial exploratória referente à variância da qualidade da pesquisa

Itens qualidade de pesquisa	Comunalidades	Loadings
A instituição está preocupada em formar pesquisadores	0,57	0.76
A instituição participa ativamente da comunidade científica	0,58	0.76
As pesquisas são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim	0,70	0.84
Os alunos são informados sobre as pesquisas realizadas na instituição	0,64	0.80
Há bolsas de pesquisa para estudantes	0,61	0.78
Há colaboração internacional em projetos de pesquisa	0,68	0.83
São realizados encontros para explorar oportunidades de investigação	0,73	0.86
Há suporte para a criação de empresas provenientes das pesquisas realizadas na instituição	0,71	0.84
A instituição efetivamente transfere conhecimentos de pesquisa para a sociedade	0,74	0.86
% de Variância	66.27%	
KMO	0.93	
Teste de Bartlett (p)	3839.92 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

A análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial obtida não obteve, inicialmente, índices de ajustamento adequados ($\chi^2_{df}=18.06$; $RMSEA=0.18$), não permitindo confirmar a sua validade. Deste modo tivemos de proceder a alguns ajustes à estrutura, através da correlação entre resíduos dos seus itens. A nova estrutura já apresenta índices de ajustamento adequados ($\chi^2_{df}=3.87$; $RMSEA=0.07$; $NFI=0.98$; $CFI=0.98$; $GFI=0.97$). o que permite confirmar a sua validade fatorial (Figura 28).

Figura 28 – Modelo confirmatória da estrutura fatorial ajustada da escala pesquisa



Fonte: elaboração própria

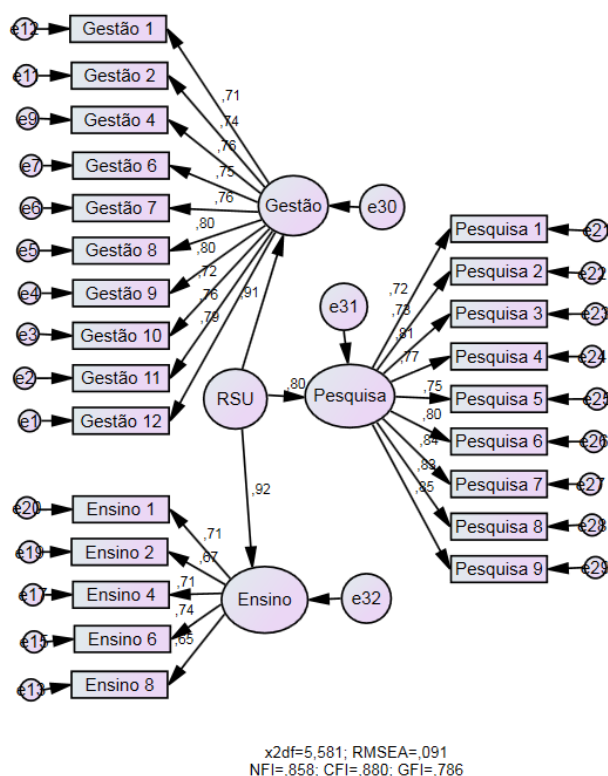
5.4.1.4. Escala responsabilidade social universitária geral

No sentido de formular uma variável geral que explique a qualidade do RSU a partir da qualidade da gestão, do ensino e da pesquisa, procedemos a uma análise fatorial confirmatória de segunda ordem.

Conforme podemos verificar na figura 29, inicialmente não foi possível obter índices de ajustamento adequados ($\chi^2/df=5.58$; RMSEA=0.09; NFI=0.86; CFI=0.88; GFI=0.79). (Figura 24)

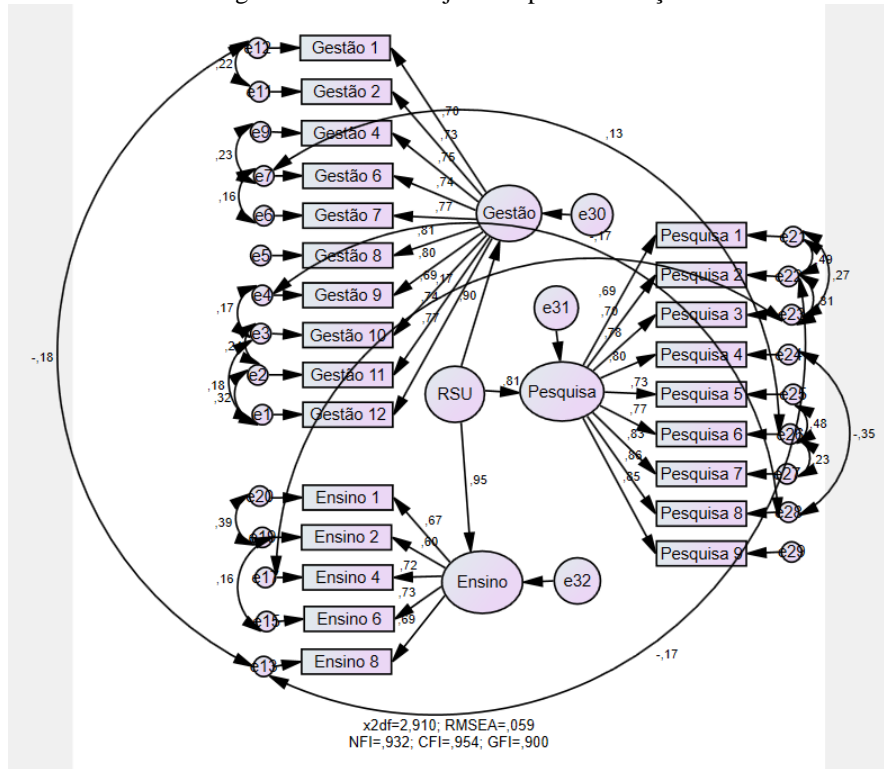
O novo modelo, ajustado através da correlação entre os resíduos de itens das variáveis, já se apresenta válido uma vez que apresenta índices de ajustamento adequados ($\chi^2/df=2.91$; RMSEA=0.06; NFI=0.93; CFI=0.95; GFI=0.90) (Figura 29)

Figura 29 – Modelo fatorial confirmatória de segunda ordem



Fonte: elaboração própria

Figura 30 – Modelo ajustado pela correlação



Fonte: elaboração própria

5.4.1.5. Escala satisfação

No que refere a satisfação a análise fatorial exploratória dos itens permitiu verificar que é possível obter uma estrutura unidimensional a partir dos itens selecionados, que explica 78.31% da variância da satisfação. Também se nota que todos os itens apresentam comunalidades (>0.50) e cargas fatoriais adequadas (>0.30).

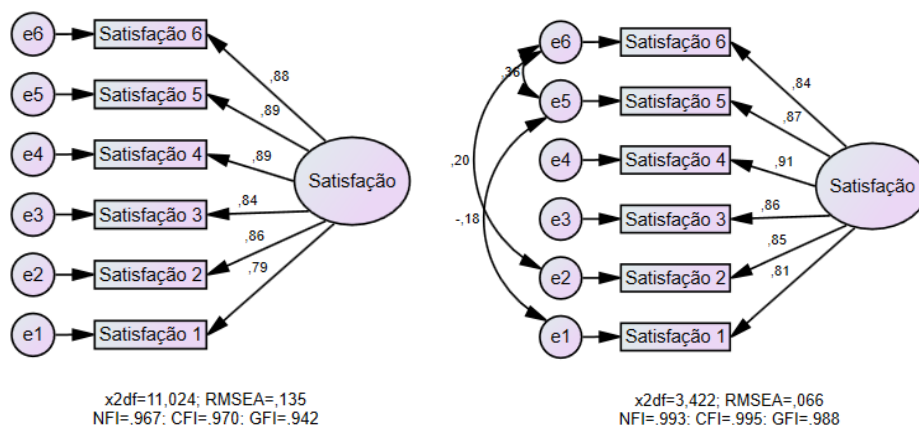
Tabela 6 – Análise fatorial exploratória referente à satisfação

Itens satisfação	Comunalidades	Loadings
A experiência que estou tendo, na minha universidade, satisfaz inteiramente as minhas expectativas	0,70	0.84
A Minha decisão de escolher esta universidade foi correta	0,79	0.89
Estou satisfeito com a formação recebida nesta universidade	0,76	0.88
Estou satisfeito com minha experiência nesta universidade	0,83	0.91
Eu recomendo esta universidade a outras pessoas	0,81	0.90
Sinto-me orgulhosa (a) de pertencer a esta universidade	0,81	0.90
% de variância	78.31%	
KMO	0.92	
Teste de Bartlett (p)	3002.58 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

A análise fatorial confirmatória efetuada no sentido de testar a validade da estrutura obtida, não apresentou, numa primeira análise, índices de ajustamento adequados ($\chi^2_{df}=11.02$; RMSEA=0.14). Como tal procedemos ao ajuste do modelo através da correlação entre os resíduos dos seus itens. O novo modelo já apresenta então índices de ajustamento adequados ($\chi^2_{df}=3.42$; RMSEA=0.07; NFI=0.99; CFI=0.99; GFI=0.99).

Figura 31 – Modelo fatorial confirmatório da escala satisfação:



Fonte: elaboração própria

5.4.1.6. Escala qualidade

Os itens relativos à qualidade foram selecionados a partir de uma análise fatorial exploratória, tendo-se obtido da mesma uma estrutura unidimensional que explica 63.64 da variância. Os itens que definem, assim, esta escala apresentam todas adequadas comunalidades (>0.50) e cargas fatoriais (>0.30).

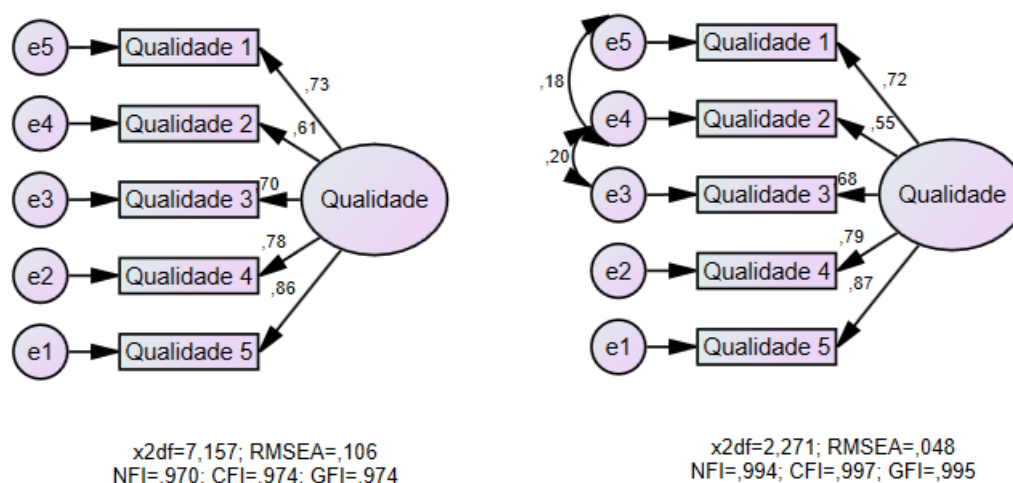
Tabela 7 - Análise fatorial exploratória da escala qualidade

Itens qualidade	Comunalidades	Loadings
Os programas académicos de minha universidade tem uma alta qualidade	0,65	0.81
Os professores da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,51	0.72
As pessoas que trabalham na área administrativa e de serviços da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,62	0.79
Minha universidade conta com recursos e instalação de alta qualidade	0,66	0.81
Em comparação com as outras similares, minha universidade oferece serviços de qualidade.	0,74	0.86
% de variância	63.64	
KMO	0.84	
Teste de Bartlett (p)	1188.07 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

De modo a testar a validade da estrutura obtida foi efetuada a análise fatorial confirmatória da mesma, tendo-se inicialmente, obtidos índices de ajustamento inadequados ($\chi^2/df=7.16$, $RMSEA=0.11$). Após o ajustamento através da correlação entre resíduos já foi possível obter índices de ajustamento adequados e confirmar a sua validade ($\chi^2/df=2.27$; $RMSEA=0.05$; $NFI=0.99$; $CFI=0.99$; $GFI=0.99$).

Figura 32 – Comparação entre modelos fatoriais confirmatórios da escala qualidade



Fonte: elaboração própria

5.4.2. Análise da validade e fiabilidade fatorial

No que respeita à fiabilidade fatorial, a mesma foi avaliada através de dois índices de consistência interna, o alfa de Cronbach e a fiabilidade compósita. Conforme podemos observar na tabela 8, todas as escalas apresentam valores de alfa de Cronbach e de fiabilidade compósita adequados, que permite confirmar a fiabilidade fatorial.

Tabela 8 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala gestão

Itens Gestão	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach	Fiabilidade Compósita
Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais	0,68	0,93		
A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário	0,71	0,93		
A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planeamento e controle	0,73	0,92		
Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.	0,71	0,93		

A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos	0,73	0,93		
A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida	0,77	0,92	0,93	0,96
A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais	0,77	0,92		
A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia	0,69	0,93		
A gestão da instituição está preocupada com o desemprego	0,73	0,923		
A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários	0,75	0,92		

Fonte: elaboração própria

Tabela 9 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala ensino

Itens Ensino	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach	Fiabilidade Compósita
Há oferta de ensino sobre ética e questões sociais	0,62	0,79		
Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição	0,61	0,79		
A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade	0,63	0,79	0,82	0,87
Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos	0,69	0,77		
O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando	0,56	0,81		

Fonte: elaboração própria

Tabela 10 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala Pesquisa

Itens Pesquisa	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach	Fiabilidade Compósita
A instituição está preocupada em formar pesquisadores	0,69	0,93		
A instituição participa ativamente da comunidade científica	0,70	0,93		
As pesquisas são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim	0,79	0,93		

Os alunos são informados sobre as pesquisas realizadas na instituição	0,74	0,93		
Há bolsas de pesquisa para estudantes	0,72	0,93	0,94	0,96
Há colaboração internacional em projetos de pesquisa	0,77	0,93		
São realizados encontros para explorar oportunidades de investigação	0,81	0,93		
Há suporte para a criação de empresas provenientes das pesquisas realizadas na instituição	0,79	0,93		
A instituição efetivamente transfere conhecimentos de pesquisa para a sociedade	0,81	0,93		

Fonte: elaboração própria

Tabela 11 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita das escalas

RSU	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach	Fiabilidade Compósita
Gestão	0,78	0,79		
Ensino	0,76	0,81	0,87	0,95
Pesquisa	0,72	0,85		

Fonte: elaboração própria

Tabela 12 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala satisfação

Satisfação	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Alfa de Cronbach	Fiabilidade Compósita
A experiência que estou tendo, na minha universidade, satisfaz inteiramente as minhas expectativas	0,77	0,94		
A Minha decisão de escolher esta universidade foi correta	0,84	0,93		
Estou satisfeito com a formação recebida nesta universidade	0,82	0,94	0,94	0,97
Estou satisfeito com minha experiência nesta universidade	0,87	0,93		
Eu recomendo esta universidade a outras pessoas	0,85	0,93		
Sinto-me orgulhosa (a) de pertencer a esta universidade	0,85	0,93		

Fonte: elaboração própria

Tabela 13 - Análise do índice de consistência interna de Alfa de Cronbach e fiabilidade compósita da escala qualidade

<i>Itens Qualidade</i>	<i>Correlação de item total corrigida</i>	<i>Alfa de Cronbach se o item for excluído</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
Os programas académicos de minha universidade têm uma alta qualidade	0,68	0,82		
Os professores da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,58	0,85		
As pessoas que trabalham na área administrativa e de serviços da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,66	0,83	0,86	0,90
Minha universidade conta com recursos e instalação de alta qualidade	0,69	0,82		
Em comparação com as outras similares, minha universidade oferece serviços de qualidade.	0,76	0,80		

Fonte: elaboração própria

5.4.2. Validade convergente e divergente

No que refere a validade convergente e divergente foi calculado o índice de variância extraída média (VEM) de cada uma das escalas, considerando o valor de VEM obtido >0.50, tem-se uma adequada validade convergente. Para o nosso modelo de equações estruturais que permitirá testar as hipóteses em estudo. Verificamos na tabela 14 que no que refere a validade convergente a mesma é adequada, também se verifica a validade divergente adequada, uma vez que o VEM de todas as variáveis é superior ao produto da sua correlação com as outras variáveis.

Tabela 14 – Validade convergente e divergente das escalas

	RSU	Satisfação	Qualidade
1)RSU	0.82a		
2)Satisfação	0.51b	0.84a	
3)Qualidade	0.55b	0.67b	0.68a

a. VEM (Variância Extraída Média)

b. Quadrado da correlação

Fonte: elaboração própria

5.4.4. Análise da sensibilidade das escalas

Em relação à sensibilidade das várias escalas utilizadas no nosso estudo podemos verificar, de acordo com a tabela 15, que os resultados tendem em média para valores mais elevados, no que respeita à qualidade da gestão e do ensino.

Tabela 15 – Sensibilidade fatorial

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	KS (p)
Gestão	1,00	10,00	6,34	2,19	-5.20	-2.47	0.96 (0.00)
Ensino	1,00	10,00	6,32	2,26	-4.20	-3.10	0.97 (0.00)
Pesquisa	1,00	10,00	4,64	2,46	3.18	-4.33	0.96 (0.00)
Satisfação	1,00	5,00	3,55	1,06	-6.46	-1.57	0.94 (0.00)
Qualidade	1,00	5,00	3,48	0,95	-3.79	-2.14	0.97 (0.00)

Fonte: elaboração própria

5.4.5. Diferenças por gênero

Analisando os resultados obtidos, em média, de acordo com o gênero dos participantes é possível verificar que apenas a satisfação ($p=0.01$) e a qualidade ($p=0.00$) diferem entre homens e mulheres, sendo que os homens consideram que o ensino tem mais qualidade e também se encontram mais satisfeitos.

Tabela 16 – Resultado das escalas utilizadas em função do sexo

Variáveis	Feminino (n=276)		Masculino (n=278)		p
	Média	Mediana	Média	Mediana	
Gestão	6,17	6,60	6,51	6,80	0.15
Ensino	6,13	6,40	6,51	6,80	0.10
Pesquisa	4,49	4,22	4,80	4,66	0.09
Satisfação	3,42	3,66	3,68	3,83	0.01
Qualidade	3,36	3,40	3,61	3,60	0.00

Fonte: elaboração própria

5.4.6. Diferenças por idade

Quanto aos resultados obtidos por idade, de acordo com a tabela 17, podemos constatar que apenas a satisfação varia de modo significativo de acordo com a idade ($p=0.04$), sendo superior nos alunos com mais de 45 anos relativamente, de acordo com o teste post de

tukey, ao grupo dos alunos com idades entre os 18 e os 25 anos ($p=0.05$) e 26 a 30 anos ($p=0.00$).

Tabela 17 – Resultado das escalas utilizadas em função da idade

Variáveis	Menos de 18 anos (n=3)		18 a 25 anos (n=328)		26 a 30 anos (n=102)		31 a 35 anos (n=59)		36 a 40 anos (n=33)		41 a 45 anos (n=18)		Mais de 45 anos (n=11)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
Gestão	4,60	4,70	6,36	6,75	6,32	6,90	6,18	6,60	6,35	6,40	6,69	6,75	6,55	6,80	0.70
Ensino	4,40	3,80	6,32	6,80	6,37	6,60	6,14	6,20	6,77	7,20	6,35	6,40	6,14	7,00	0.59
Pesquisa	2,33	2,33	4,61	4,55	4,88	4,44	4,43	4,33	5,26	5,11	4,22	3,77	4,11	3,66	0.34
Satisfação	3,22	3,00	3,55	3,83	3,41	3,58	3,62	3,83	3,57	3,83	3,74	3,83	4,40	5,00	0.04
Qualidade	3,06	3,00	3,48	3,60	3,39	3,40	3,44	3,60	3,61	3,80	3,62	3,90	4,10	4,40	0.12

Fonte: elaboração própria

5.4.7. Diferenças por estado civil

No que diz respeito ao estado civil, podemos verificar que o mesmo apenas se encontra relacionado de modo significativo com a qualidade da pesquisa ($p=0.01$). De acordo com os resultados da tabela 18, os estudantes divorciados consideram melhor a qualidade da pesquisa em relação aos estudantes casados ou que vivem em união de facto ($p=0,01$) e aos estudantes solteiros ($p=0.04$).

Tabela 18 – Resultado das escalas utilizadas em função do estado civil

Variáveis	Casado/União de Facto (n=129)		Solteiro (n=411)		Divorciado (n=14)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	
Gestão	6,10	6,40	6,40	6,80	6,99	6,90	0.24
Ensino	6,17	6,60	6,35	6,60	6,97	6,80	0.45
Pesquisa	4,32	4,00	4,69	4,55	6,29	6,88	0.01
Satisfação	3,54	3,83	3,54	3,67	3,85	4,16	0.48
Qualidade	3,44	3,60	3,48	3,60	3,98	4,00	0.10

Fonte: elaboração própria

5.4.8. Diferenças por situação profissional

De acordo com a tabela 19, a situação profissional não influencia de modo significativa nenhuma das variáveis em estudo ($p > 0.05$).

Tabela 19 – Resultado das escalas utilizadas situação profissional

Variáveis	Empregado (n=397)		Desempregado (n=45)		Estudante (n=84)		Trabalhador Estudante (n=17)		Outro (n=10)		p
	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	M	Md	
	Gestão	6,43	6,80	6,26	6,70	6,08	6,65	6,07	6,60	6,20	
Ensino	6,45	6,80	6,36	6,60	5,75	6,00	6,55	6,60	6,06	5,30	0.22
Pesquisa	4,74	4,66	4,70	4,33	4,18	3,61	4,77	4,88	4,37	3,27	0.28
Satisfação	3,59	3,83	3,44	3,66	3,44	3,66	3,47	3,66	3,51	3,50	0.56
Qualidade	3,51	3,60	3,39	3,20	3,42	3,40	3,42	3,60	3,40	3,20	0.75

Fonte: elaboração própria

5.4.9. Análise da multicolineariedade

No sentido de verificar a plausibilidade para a formação de variáveis compósitas a partir da média dos seus itens, para além de analisar as cargas fatoriais de cada um dos itens em relação a variável que definem, que se verifica em todos os casos ser superior, pelo menos a 0.50 e na maioria dos casos a 0.70. também é importante analisar a multicolineariedade dos seus itens, no sentido de verificar se a mesma não influencia negativamente a formulação de variáveis compósitas. Para tal considera - se como referência valores de VIF superiores a 5 e de tolerância inferiores a 0.20, como critérios para a existência de problemas de multicolineariedade.

Conforme a tabela 20 verifica-se que todas as escalas apresentam resultados de VIF e de tolerância dentro do normal, o que significa que não apresentam problemas de multicolineariedade.

Tabela 20 – Análise de multicolineariedade das escalas

Qualidade da Gestão	Estatísticas de colinearidade	
	Tolerância	VIF
2.1 Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais	0,47	2,12
2.2 A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário	0,45	2,18
2.4 A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planejamento e controle	0,41	2,41
2.6 Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses.	0,44	2,25
2.7 A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos	0,42	2,37
2.8 A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida	0,39	2,56
2.9 A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais	0,38	2,59
2.10 A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia	0,46	2,14
2.11 A gestão da instituição está preocupada com o desemprego	0,39	2,52
2.12 A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários	0,38	2,62
Qualidade do Ensino	Estatísticas de colinearidade	
	Tolerância	VIF
3.2 Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição	0,68	1,45
3.4 A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade	0,59	1,69
3.6 Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos	0,54	1,83
3.8 O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando	0,64	1,54
Qualidade da pesquisa	Estatísticas de colinearidade	
	Tolerância	VIF
5.1 Um dos princípios da universidade é estimular todos os membros da comunidade universitária a combinar benefícios econômicos e sociais em suas ações	0,35	2,79
5.2 Existem canais de comunicação da instituição que promovem a importância social das ações de um indivíduo	0,34	2,90
5.3 Os gestores da instituição ouvem a todos os grupos sociais e buscam mostrar-lhes a importância de ações sociais na instituição.	0,28	3,48
5.4 Na instituição, são oferecidas condições para encontrar soluções inovadoras para questões sociais locais, regionais, nacionais e/ou globais	0,25	3,93
5.5 Na instituição, há um sentimento geral contra a situação atual social, motivando ações até mesmo radicais	0,30	3,27
5.6 As políticas e diretrizes da instituição estimulam a mudança social, inspirando a comunidade universitária a criar sinergias e propor soluções	0,23	4,12

5.7 Há colaboradores na instituição cuja função é mobilizar a ação social, ligando a instituição à sociedade, no intuito de fazer com que interesses sociais convirjam aos da comunidade universitária.	0,3	2,88
<i>RSU</i>		
Gestão	0,38	2,62
Ensino	0,40	2,47
Pesquisa	0,47	2,12
<i>.Satisfação</i>		
<i>Estatísticas de colinearidade</i>		
	<i>Tolerância</i>	<i>VIF</i>
6.1 A experiência que estou tendo, na minha universidade, satisfaz inteiramente as minhas expectativas	0,39	2,56
6.2 A Minha decisão de escolher esta universidade foi correta	0,29	3,35
6.3 Estou satisfeito com a formação recebida nesta universidade	0,30	3,24
6.4 Estou satisfeito com minha experiência nesta universidade	0,23	4,24
6.5 Eu recomendo esta universidade a outras pessoas	0,24	4,12
6.6 Sinto-me orgulhosa (a) de pertencer a esta universidade	0,24	4,12
<i>Qualidade</i>		
<i>Estatísticas de colinearidade</i>		
	<i>Tolerância</i>	<i>VIF</i>
6.7 Os programas acadêmicos de minha universidade têm uma alta qualidade	0,52	1,88
6.8 Os professores da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,64	1,54
6.9 As pessoas que trabalham na área administrativa e de serviços da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade	0,56	1,77
6.10 Minha universidade conta com recursos e instalação de alta qualidade	0,46	2,13
6.11 Em comparação com as outras similares, minha universidade oferece serviços de qualidade.	0,39	2,53

Fonte: elaboração própria

5.5. Estatística inferencial – teste de hipóteses

Todas as variáveis que serviram de base ao modelo que apresentaremos para testar as hipóteses em estudo se encontram correlacionadas de modo significativo, sendo as correlações verificadas altas.

Tabela 21 – Análise de correlação das escalas

	RSU	Satisfação	Qualidade
1)RSU	1		
2)Satisfação	0.72***	1	
3)Qualidade	0.74***	0.82***	1

***p<0.001

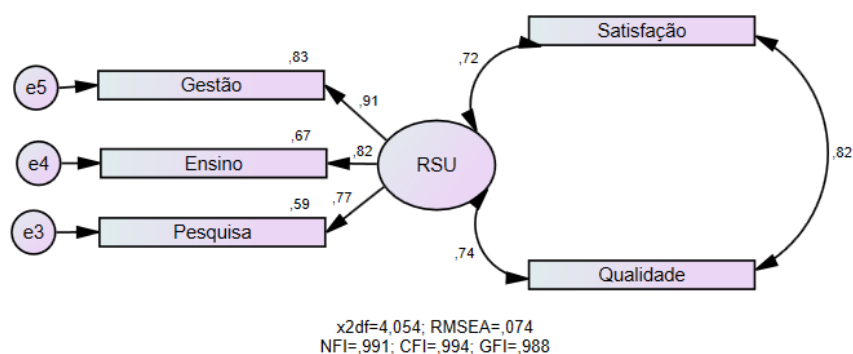
Fonte: elaboração própria

5.5.1. Modelo de equações estruturais – teste de hipóteses

5.5.1.2. Modelo de medida

Os índices de ajustamento obtidos no modelo de medida explicativo das relações entre as variáveis em estudo para testar as hipóteses deste estudo apresentam-se adequados ($\chi^2_{df}=4.05$; RMSEA=0.07; NFI=0.99; CFI=0,99; GFI=0.99), permitindo como tal definir adequadamente um modelo estrutural para o teste das mesmas hipóteses.

Figura 33 - Modelo de medida para teste de hipótese com índice de ajustamento

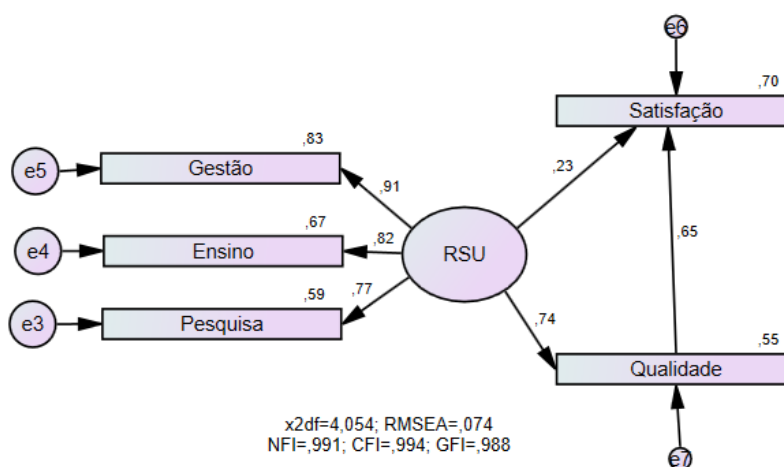


Fonte: elaboração própria

5.5.1.3. Modelo estrutural

Na figura 34 apresentamos o modelo estrutural que permite testar as nossas hipóteses.

Figura 34 - Modelo estrutural para teste das hipóteses



Fonte: elaboração própria

De acordo com os resultados obtidos no modelo de equações estruturais formado podemos verificar que:

O RSU influencia de modo significativo quer a satisfação ($b=0.13$, $p<0.01$), quer a percepção de qualidade dos estudantes ($b=0.73$, $p<0.01$). Deste modo é possível confirmar as hipóteses 1 e 2. Mais especificamente podemos afirmar que a satisfação tende a aumentar em média 0.13 pontos por influencia do RSU ($b=0.13$) e a qualidade em 0.36 pontos ($b=0.36$) também por influencia do RSU.

A qualidade influencia de modo significativo a satisfação, contribuindo para o seu aumento em 0.73 pontos ($b=0.73$, $p<0.001$). Este resultado permite assim confirmar a terceira hipótese do nosso estudo.

Da mesma tabela também podemos verificar que a satisfação é explicada em 70% ($r^2=0.70$) pela influencia conjunta do RSU e da percepção da qualidade dos estudantes, e a qualidade em 55% ($r^2=0.55$) por influencia do RSU.

Estes resultados permitem também confirmar o bom ajustamento do modelo, para explicar a satisfação e a percepção da qualidade dos estudantes em relação à sua instituição de ensino.

Tabela 22 – Análise confirmatória do ajustamento do modelo

<i>Variável Independente</i>	<i>Variável Dependente</i>	<i>Beta não estandarizado</i>	<i>Beta Estandarizado</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R²</i>	<i>obs</i>
RSU	Satisfação	0.13	0.24	5.89	<0.001	0.70	H1 confirmada
Qualidade		0.73	0.65	17.24	<0.001		H3 confirmada
RSU	Qualidade	0.36	0.74	20.78	<0.001	0.55	H2 confirmada

Fonte: elaboração própria

5.6. Discussão de resultados

Após apresentar os resultados obtidos, vamos discutir os mesmos considerando a revisão de literatura efetuada, anteriormente, sobre a temática a qual permitiu levantar as hipóteses do nosso estudo.

Inicialmente procedemos a análise da validade e da fiabilidade das escalas de avaliação que recorremos para analisar a relação entre as variáveis que definem as nossas hipóteses. Posteriormente passamos a analisar os resultados obtidos em função da teoria.

5.6.1. Validade e fiabilidade fatorial das escalas de avaliação

Os itens selecionados para avaliar as 3 dimensões da RSU foram selecionados tendo em conta o estudo desenvolvido com estudantes universitários no Brasil por Hernandez e Mainardes (2016).

A dimensão alusiva a responsabilidade social universitária com a gestão apresenta originalmente 12 itens de acordo com o estudo de Restrepo-Abondano et al. (2012).

No nosso estudo, a estrutura fatorial obtida para esta escala apresenta apenas 10 itens válidos e com adequada fiabilidade, o que se apresenta ligeiramente diferente da escala original e também dos resultados obtidos no estudo de Hernandez e Mainardes, cuja escala apresentava apenas 9 itens válidos e fiáveis.

Quanto a escala de responsabilidade social com a pesquisa os resultados por nós obtidos permitiram validar a mesma com 9 itens, o que representa uma estrutura semelhante à escala originalmente definida a partir dos estudos de Gallardo-Vázquez & Sánchez-Hernández 2013; Sánchez-Hernández e Gallardo-Vázquez 2013 e também do realizado no Brasil por Hernandez e Mainardes (2016).

Já a escala de responsabilidade social universitária com o ensino apresenta muito menos itens que a escala original baseada nos trabalhos de Matten e Moon (2004) e Christensen et al. (2007) e a obtida no estudo anterior de Hernandez e Mainardes (2016).

5.6.2. Fiabilidades comparativas

É importante, porém, referir que as amostras destes estudos se apresentam diferentes, com tipos de alunos diferentes e também de diferentes nacionalidades.

Para avaliar a satisfação e a percepção da qualidade de serviço por parte dos estudantes recorremos a escala utilizada no estudo de Vásquez, Lopez-Azo e Lanero (2015) e tendo em conta os trabalhos anteriores de outros autores (Fornell 1992; Eklöf 2000; Johnson et al. 2001; Abdullah 2005; Correia & Miranda 2011).

Os resultados obtidos no nosso estudo permitiram manter a mesma estrutura fatorial e os mesmos itens, quer para a escala de satisfação, quer para a escala de percepção com a qualidade do serviço, apresentando igualmente adequada validade e fiabilidade fatorial.

Após analisar a validade e a fiabilidade das escalas de avaliação selecionadas em função dos participantes da nossa amostra, passamos a discutir os resultados relativos aos testes de hipóteses, obtidos através do modelo de equações estruturais ajustado para o efeito.

5.6.3. Análise inferencial - teste de hipóteses

Os resultados obtidos foram calculados em função de modelos de equações estruturais definido para explicar a relação entre as variáveis, assim como, os vários tipos de efeitos verificados.

Este modelo apresenta uma percentagem de explicação adequadas, acima dos 50% o que permite uma explicação mais credível dos resultados obtidos e das relações entre as variáveis.

Acresce-se o facto deste modelo ter sido definido em função de dois modelos diferentes de estudos anteriores.

A utilização de uma componente formativa, verificada na definição do constructo geral da RSU em função das suas dimensões foi baseado no estudo anterior de Hernandez e Mainardes (2016). Quanto à relação entre a RSU e a satisfação dos estudantes, também foi baseada no modelo deste mesmo estudo.

A relação entre a RSU e a percepção da qualidade do serviço foi introduzida no nosso modelo considerando o estudo anterior de Vasquez, Lopez-Azo e Lanero (2015), que também analisou esta relação, ainda que com um construto mais geral e definido de forma diferente do nosso.

Quanto à relação entre a percepção da qualidade do serviço por parte dos estudantes e a sua satisfação esta já vem do modelo proposto por Vasquez, Lopes-Aza e Lanero (2015).

Os resultados obtidos por nós no que se refere ao ajustamento do modelo de equações estruturais definido, possibilita a sua adequação e validade para analisar as relações entre as variáveis por nós estudadas, assim como o teste das hipóteses, para além de que permite explicar de forma robusta e adequada cada uma das variáveis dependentes analisadas, que são no caso a satisfação que é explicada em 70% pelo RSU e pela percepção da qualidade do serviço, assim como a própria qualidade do serviço que é explicada em 55% pelo RSU.

Assim no que respeita à hipótese “H1: A percepção geral da responsabilidade social da Universidade (RSU) influencia positiva e diretamente a satisfação dos estudantes”, a

existência de uma trajetória significativa entre a RSU e a satisfação permite confirmar esta hipótese, e também, os estudos anteriores de Vasquez, López-Aza e Lanero (2014); Vasquez, López-Aza e Lanero (2015); Sanchez-Hernandez e Mainardes (2016).

Relativamente à hipótese H2: A percepção geral da responsabilidade social da Universidade (RSU) influencia positiva e diretamente a percepção dos estudantes da qualidade do serviço da Universidade os resultados significativos obtidos ao nível da relação entre RSU e percepção de qualidade de serviço, permitem também a sua confirmação, corroborando os estudos anteriores de Vasquez, López-Aza e Lanero (2014) e Vasquez, López-Aza e Lanero (2015)

De acordo com Ramaiyah, Zain e Ahmad (2007) é claro que a percepção positiva sobre determinada serviço leva ao aumento da satisfação dos estudantes e também por sua vez em função desta mesma satisfação a uma maior fidelidade e comunicação desta qualidade a outros estudantes. Também outros autores (Munteanu et al., 2010; Carrillat et al., 2009; Chia et al., 2008; Molinari et al., 2008) referem que a qualidade do serviço prediz a satisfação dos estudantes.

Deste modo, levantamos a Hipótese H3: A percepção da qualidade do serviço da universidade influencia direta e positivamente a satisfação dos estudantes, onde resultados obtidos permitiram confirmar a mesma, uma vez que a satisfação é explicada de modo significativo pela percepção da qualidade do serviço (Ribeiro R. , 2013) (Ribeiro D. A., 1982) (Ribeiro R. C., 2014) (Yonezawa, 1998) (Alves, 2006) (DeShields, 2005) (Jongbloed, 2008) (Prasad, 2013) (Ramaiyah, Zain, & Ahmad, 2007; Hartman & Werhane, 2010; Joseph, Yakhou, & Stone, 2005; Baccarani, 2004; Landrum, Prybutok, & Zhang, 2007; Barnes, 2006; Rowley, Retention: Rhetoric or realistic agendas for the future of higher education., 2003b; Rowley, Designing student feedback questionnaires., 2003a; Barros & Freire, 2011; Eidt & Strieder, 2015). Assim, é possível confirmar esta hipótese e também os estudos anteriores mais recentes de Vasquez, López-Aza e Lanero (2014) e Vasquez, López-Aza e Lanero (2015).

Capítulo VI

Considerações e conclusões finais

6.1. Introdução

No capítulo em questão serão abordadas as considerações finais sobre a análise da RSU, como influenciadora na experiência universitária através da percepção de qualidade e satisfação do estudante. Serão apresentadas aos gestores recomendações, limitações do trabalho e sugestões para investigações futuras.

6.2. Conclusão e implicações gerais teóricas

No decorrer do trabalho realizamos a investigação científica, e, também, conhecemos as influências dessa sobre a percepção de qualidade do serviço e satisfação dos alunos. Neste contexto diversos conceitos foram descritos e caracterizados.

Na revisão analisou-se o conceito de RSU, onde se verificou que sua importância vem aumentando no decorrer dos anos, pois, o seu desenvolvimento e aplicação na formação de ensino superior profissional contribui para um novo olhar dos alunos sobre os problemas de ordem social e econômica. O ganho para os futuros profissionais e para a sociedade é significativo e contribui para a construção de uma sociedade ética.

Foi apresentada, em um segundo momento, a evolução na educação brasileira dos últimos 15 anos, bem como, uma análise da situação atual, no que diz respeito realização de estudos investigativos por alunos de ensino superior (Calderon & Borges, 2016). Evidenciou-se, também, que o governo brasileiro exige práticas de responsabilidade social das IES para reconhecer e validar os cursos, tanto de instituições públicas quanto privadas, visando assegurar a qualidade do ensino no país e esclareceu-se como a RSU é tratada pelo governo brasileiro (Moraes, 2017).

Realizamos, em terceiro lugar, um estudo sobre a qualidade e satisfação, no qual foi possível perceber que a qualidade na educação superior tem semelhanças com a qualidade de serviços comuns, seus desdobramentos até a experiência universitária, de forma que pudesse ser testado um modelo empírico, demonstrando as inter-relações da mesma com as dimensões da RSU, a saber: gestão, ensino, pesquisa.

Além disso, é um tema importante, pois, além da universidade, por sua essência, ser uma ferramenta de transformação da sociedade, quando potencializada pela RSU no contexto do ensino, pesquisa e gestão promove valores e princípios éticos e influenciam na

experiência do estudante (Vallaey, 2008; Morosini, 2009; Fontecilla et al,2006; Silva 2015; Berto 2011).

Nesse sentido, conseguiu-se responder a questão geral de investigação apresentada, podendo-se responder afirmativamente, isto é, confirmamos que a percepção da RSU na dimensão da gestão, ensino e pesquisa, influenciam a percepção da qualidade do serviço gerando satisfação por parte do aluno.

6.3. Conclusões e implicações gerais práticas

No tocante ao estudo empírico realizado, na intenção de conhecer a percepção das dimensões RSU pelos alunos e sua influência sobre a qualidade e satisfação. Considera-se que o objetivo foi alcançado apresenta-se respostas importantes em nível regional, podendo dar uma pequena contribuição científica para o meio acadêmico e demais.

Os resultados obtidos permitem uma comparação com as investigações apresentadas por Mainardes (2016) e Vásquez, Lopez-Azo e Lanero (2015). Não só do ponto de vista científico, mas, também, do ponto de vista dos discentes, e gestão das instituições de ensino que poderão utilizar os resultados para considerar a viabilidade de implementar novas ações de Responsabilidade Social.

Comprovadamente, é possível dizer que foram confirmadas todas as hipóteses, de acordo com a Tabela 23.

Tabela 23 – Tabela resumo das hipóteses em estudo

<i>Variável Independente</i>	<i>Variável Dependente</i>	<i>Beta</i>	<i>R²</i>	<i>Resultado das Hipoteses</i>
RSU	Satisfação	0.24	0.70	H1 confirmada
Qualidade		0.65		H3 confirmada
RSU	Qualidade	0.74	0.55	H2 confirmada

Fonte: elaboração própria

Dessa forma, de acordo com os resultados apresentados as capacidades preditivas entre os constructos RSU e satisfação predizem 70% de influência no sentimento de satisfação do aluno, assim como a qualidade prediz a satisfação. Por outro lado, em uma porcentagem menor, o construto RSU é preditor de qualidade de serviço percebida em 55%.

Com o estudo, pode-se colaborar minimamente com a área de RSU nas IES, visando apresentar a percepção da responsabilidade social tem relação com a satisfação e também com a qualidade. Dessa forma, é válido que os resultados deste sejam compartilhados com os gestores escolares, pois a retenção e atração de alunos é um dos maiores desafios das IES, e as conclusões do estudo expõe que a inserção da RSU pode se tornar uma ferramenta estratégica para o enfrentamento do problema, uma vez que a percepção da RSU gera maiores níveis de satisfação e qualidade para o aluno.

Outro fato relevante apresentado para o gestor é a confirmação de que a qualidade influencia nos níveis de satisfação, assim quanto mais qualidade percebida, mais satisfeito ficará o estudante e quanto mais satisfeito há uma tendência de permanecer na instituição e propagar sua opinião na comunidade a qual está inserido.

Pelo exposto, a direção das IES poderá manter as práticas existentes de RSU, e, também, investir em novas ideias relacionadas ao tema.

6.4. Limitações do estudo

A falta de mais estudos nacionais publicados que tenham semelhanças com formas de medidas equivalentes dificultam uma pertinente discussão e análise comparativa de resultados em nível de Brasil. Por outro lado, este estudo não representa a totalidade das instituições, tampouco dos estudantes brasileiros, se aplicando apenas a população acessível ao estudo.

As escalas utilizadas têm origem estrangeira com culturas e realidades divergentes, o que caracteriza mais um limitador para efetivação e generalização dos resultados.

6.5. Sugestões para investigações futuras

Este trabalho, mesmo com algumas limitações de literatura, alcançou resultados válidos, o que pressupõe ser um ponto inicial para estudos mais estruturados e aprofundados em termos de especificidade.

Foi trabalhada a variável independente de percepção de RSU, com as dimensões de gestão, ensino e pesquisa, neste contexto é possível acrescentar novas dimensões como extensão e sustentabilidade, com intuito de verificar o comportamento das variáveis dependentes. É

possível, ainda, inserir outras variáveis dependentes para acompanhar a qualidade e satisfação, sendo aceitável testar o que foi validado, duas sugestões são: empreendedorismo social e voluntariado.

Outra possibilidade é a tentativa de confirmar os resultados em nível estaduais como internacionais, procurando ampliação da diversificação da amostra, ou especificando a amostra com uma investigação realizada com alunos do primeiro ano e último ano, a fim de compará-los. O público de nível superior pode ser substituído por alunos matriculados no ensino médio. A população pode ser ampliada alcançando docentes, ou colaboradores das instituições.

A indicação de novos conceitos a inserção de novas escalas e itens de medida ficam como sugestão para investigações futuras.

Bibliografia

- ABNT, A. B. (2000). *Sistemas de gestão da qualidade fundamentos e vocabulário: NBR ISO 9000*. Rio de Janeiro.
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring Customer Satisfaction in Higher Education. . *Quality Assurance in Education*, 197-204.
- Alves, H. &. (2006). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 2, 571-588.
- Ashley, P. (2005). Responsabilidade social empresarial: um modelo genérico para análise e orientação estratégica. Em P. Ashley, *Ética e responsabilidade social nos negócios* (2ª ed., pp. 110-136). São Paulo: Saraiva.
- Ashley, P. A., Coutinho, R. B., & Tomei, P. A. (2000). Responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial: uma análise conceitual comparativa. *Anais Encontro Anual da Anpad*, 25.
- Ashley, P., & Queiroz, A. (2013). *Ética e responsabilidade social nos negócios* (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Ashley, P., Queiroz, A., Cardoso, A., Teodósio, A., & Borinelle, B. (2003). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- AUSJAL. (2011). *Informe final del proceso de autoevaluación de la responsabilidad social universitaria em AUSJAL*. Córdoba: Alejandria.
- Baccarani, C. (2004). La qualità nei dipartimenti universitari. Paper presented at the Congress Convegno UILPA-UR. Salerno (Italy), 22 October 2004.
- Barnes, B. R. (2006). Analysing Service Quality: The Case of Post-graduate Chinese Students. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(3), 313-331.
- Barros, C. M., & Freire, J. C. (2011). A responsabilidade social universitária na perspectiva do Sinaes: um estudo de caso no curso de medicina da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral. *Ensaio: aval. pol. pub. Educ*, 73(19), 891-920.
- Berto, A. (2011). Responsabilidade social universitária: princípios e valores em prol do desenvolvimento da comunidade. *Perspectivaonline*, volume 1. Número 2. Disponível em. *Perspectivaonline*, 1(2),

http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/.

- Bowen, H. R. (1957). *Social Responsibilities of the Businessman*. New York: Harper & Brothers.
- Bower, H. (1957). *Responsabilidades sociais dos homens de negócio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brasil. (1998). *Plano Nacional de Extensão Universitária - PNEU - 2000/2001* (Disponível em http://uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf. Acessado em 27 de dez/2017 ed.). Natal, RN.
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The Importance of Institutional Image to Student. *Higher Education*, 81-95.
- Buarque, C. (2000). *A aventura da universidade* (2 ed.). São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Calderón, A. (Abr-Jun de 2004). Repensando o papel da Universidade. *Revista de Administração de Empresas*, 44(2), 104.
- Calderón, A. I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 24(36), 8-22.
- Calderón, A. I., & Gomes, C. F. (2013). Responsabilidade Social da Educação Superior: breve balanço da produção científica brasileira (1990-2009). (C. E. Organizadoras, Ed.) *Revista Responsabilidade social*, 6(6).
- Calderon, A. I., Borges, C., & Gomes, R. M. (2016). Responsabilidade social da educação superior:mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). *Revista Brasileira de Educação*, 21, 653-679.
- Calderón, A., Pedro, R., & Vargas, M. (2011, out.-dez.). Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus. *Interface - Comunicação, Saude, Educação*, 15(39), 1185-98.
- Campos, V. (2004). *TQC - Controle da qualidade total (estilo japonês)* (8 ed.). Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços.

- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. . *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education* , 950-965.
- Carpinetti, L. (2012). *Gestão da qualidade: conceitos e técnicas* (2 ed.). São Paulo: Atlas.
- Carrilat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2009). Examining the Impact of Service Quality: A meta analysis of Emprirical Evidence. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 95-110.
- Carroll, A. B. (1979). A three dimensional conceotual model of corporate performance. *Academy of Manangement Review*, 4.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34, 39-48.
- Carvalho, M. (2017). *Manual do direito administrativo* (4ª ed.). Salvador: Juspodivm.
- Certo, S. C. (2003). *Administração Moderna* (9 ed.). (J. A. Rosi, Ed., M. L. L., & L. T. Lima, Trads.) São Paulo: Prentice Hall.
- Champion, E., & Gendron, C. (2004). *La responsabilité sociale corporative ne débat et em pratique: codes de conduite, nomes et certifications*. Montreal: École des sciences de la gestion.
- Chia, J., Hsu, J., & Hsu, C. (2008). The Relationships Between Service Quality and Customer Satisfaction in a Leading Chinese Web 2.0 Company. *The Business Review*, 11(1), 84-89.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Campus.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração: teoria, processo e prática* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2014). *Administração nos novos tempos: os novos horizontes em administração* (3ª ed.). Barueri/SP: Manole.
- Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR and Sustainability Education in the Financial Times top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73(4), 347-368.

- Clotet, J. A., & Morosini, C. (2006). Apresentação. *Inovação e empreendedorismo na universidade*, 11-12.
- Collins, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2ª ed.). (L. Simonini, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília: Planalto.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Correa, L. (2004). Responsabilidade social: voluntariado na Alumar gestão da participação cidadã. *Monografia de conclusão de curso*. São Luis, Maranhão, Brasil: Fama.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2013). *Mestrados & Doutoramentos. Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Lisboa: Vida Econômica.
- Crosby, P. (1986). *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control. Milwaukee: American Society for Quality Control.
- Decreto Lei 8393/45 de 17 de Fevereiro. Diário Oficial da União. *Casa Civil*. Brasília.
- Deming, W. (1990). *Qualidade: a revolução da administração*. (C. C. Humanos, Trad.) Rio de Janeiro: Marques Saraiva.
- Derriba, J. (1999). *O olho da Univesidade*. São Paulo: Estação Liberdade.
- DeShields, O. W. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 128-139.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinência y responsabilidad social de la universidad latino-americana y caribenha. Em A. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias de la educación superior em America Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Duarte, C. (2005b). *Responsabilidade Social Empresarial: dimensões históricas e conceituais*. São Paulo: Peirópolis.
- Duarte, C. O., & Torres, J. Q. (2005). *Responsabilidade Social das Empresas: a contribuição das Universidades* (4ª ed.). São Paulo/SP: Editora Peirópolis.

- Duarte, C., & Dias, J. M. (1996). *Responsabilidade Social: a empresa hoje*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos.
- Eidt, P., & Strieder, R. (2015). Responsabilidade social da universidade: uma leitura na região oeste da Santa Catarina/Brasil. *Revista do programa de pós-graduação em educação -Mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina*, 16(9), 351-363.
- Engers, M. E. (2007). Ensina/Aprender a Empreender: desafios e competências para o Ensino Superior. Em M. C. Morosini, *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Esfijani, A., Hussain, F., & Chang, E. (2013). University Social Responsibility Ontology. *International Journal of Engineering Intelligent Systems*, 271-281.
- Feigenbaum, A. (1994). *Total Quality Control: Fortieth Anniversary Edition*. New York: McGraw Hill.
- Fitzsimmons, J. A., & Fitzsimmons, M. J. (2000). *Administração de Serviços: operações, estratégia e tecnologia de informação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Fontecilla, J. M., La Jara, M. J., & Troncoso, C. D. (2006). Responsabilidade Social Universitária: uma experiência inovadora na América Latina. *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior*, 36, 57-74.
- Formentini, M., & Oliveira, T. M. (2003). Ética e Responsabilidade Social: Repensando a comunicação empresarial. *Comunicação Social*(www.pucrs.br/famecos/geacor/texto8.html).
- Fox, K. F., & Kotler, P. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas.
- Friedman, M. (1984). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cultura.
- Fuentes, J. C., Gurriá, R. T., & Martínéz, A. E. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. *Revista Internacional Administración & Finanzas*(8), 103-112.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Germano, J. (1994). *Estado Militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Global, P. (2013). O que é pacto global. *Nações Unidas*, Disponível em ><http://www.pactoglobal.org.br/artigo/70/O-que-eh>.
- Goergen, P. (2006). Universidade e compromisso Social. In Ristoff, D.; Seveganini, P. (org). *INEP*, 4(1), 65-94.
- Golli, A., Micheletti, P., & Yahiaoui, D. (2010). *Éthique et responsabilité sociale*, 78 *experts témoignent - mélanges en l'honneur de Michel Joras*. Cormelles le Royal: EMS.
- González, J. C., Martos, M., Magalhaes, C., & Zelaya, L. (2010). Responsabilidad social en la universidad: Experiencias y modelos. *Responsabilidad social universitaria*, pp. 189-232.
- Gorender, J. (1997, jan/apr). Globalização, tecnologia e relação de trabalho. *Estudos Avançados*.
- Grayson, D., & Hodges, A. (2002). *Compromisso social e gestão empresarial*. São Paulo: Publifolha.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2005, p. 87). *Análisis multivariante de datos*. México: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. CA: Sage. (2ª Edition).
- Hair, J., Black, W., Babin, J., Anderson, R., & Tatham, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*, 6th Edition. *Upper Saddle River* (6ª Edition), 427-481.
- Hartman, L. P., & Werhane, P. H. (2010). A Modular Approach to Business Ethics Integration: At the Intersection of the Stand-Alone and the Integrated Approaches. *Journal of Business Ethics*, 90(3), 295-300.
- Hill, F. M. (1995). Managing Service Quality in Higher Education: The role of the Student as. *Quality Assurance in Education*, 10-21.
- Hunt, H. K. (1977). CS/D-Overview and Future Research Directions. *Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction Ed. Keith Hunt*. Cambridge, MA: Marketing Science Institute, 455-489.
- IBASE, I. B. (2008). Modelo de Balanço Social 2007. Disponível em <www.balancosocial.org.br. Acesso em jul. 2008.

- IBGE, I. B. (2017). Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua - PNAD - Tabelas Educação 2016. (Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=resultados>. Acessado em 02 de jan/2018).
- INEP, I. N. (2017). *Snopse estatística da educação superior 2001 a 2016* (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 02 de jan/2018 ed.). Brasília: Online INEP.
- Jiménez, J. M., Fontecilla, J. M., & Troncoso, C. (2006). Responsabilidade Univeristária: uma experiência inovadora na América Latina. *Estudos*, 36(24), 57-73.
- Jongbloed, B. E. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and research agenda. *Higher Educations*, 56, 303-324.
- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An Educational Institution's Quest for Service Quality: Customers' Perspecive. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66-82.
- Juliatto, C. (2004). Universidade e solidariedade social: pegadas na areia global. *Sei em quem confiei: festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch*, 9-28.
- Juran, J. M. (1993). *Juran na liderança pela Qualidade* (2ª ed.). (J. M. Csillag, Trad.) São Paulo: Pioneira.
- Kaplan, A. (1988). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. London: Transaction Publishers.
- Keaveney, S., & Young, C. (1997). The student satisfaction and retention model (SSRM). Colorado: Working Paper. University of Colorado, Denver.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2007). *Administração e Marketing*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Landrum, H., Prybutok, V. R., & Zhang, X. (2007). A Comparison of Magal's Service Quality Instrument with SERVPERF. *Information & Management*, 44(1), 104-113.
- Larrán, J. M., & Andrades, F. J. (2014). Determinants of corporate social responsibility and business ethics education in Spanish universities. *Business Ethics: A European Review*, 23(2), 139-153.

- Lee, J. W., & Tai, S. W. (2008). Critical Factors Affecting Customer Satisfaction and Higher Education in Kazakhstan. *International Journal of Management in Education*, 2(1), 46-59.
- Lei 10861/04 de 14 de Abril. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília.
- Lei 1096/05 de 13 de Janeiro. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília.
- Lei 10973/04 de 02 de Dezembro. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília..
- Lei 4024/61 de 20 de Dezembro. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília.
- Lei 5540/68 de 28 de Novembro. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília.
- Lei 6096/07 de 24 de Abril. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília.
- Lei 9394/96 de 20 de Dezembro. Diário Oficial da União. Casa Civil. Brasília
- Levit, T. (1958). The dangers of social responsibility. *Harvard Business Review*, 36(5), 41-50.
- Lima, M. C. (2002). *Responsabilidade social: apoio das empresas privadas brasileiras á comunidade e os desafios da parceria entre estas e o terceiro setor*. São Paulo: Peirópolis.
- Lizote, S., Verdenelli, M. A., & C, T. J. (jan/jun de 2018). Satisfação dos alunos com o curso de Ciências Contábeis: uma análise em diferentes Instituições de Ensino Superior. *Ambiente Contábel - Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, 10, 293-307.
- Lopes, H. E., Pereira, C., & Vieira, A. F. (2009). Comparação entre os modelos norte americano (ASCI) e europeu (ECSI) de satisfação do cliente: um estudo no setor de serviços. *Revista de Administração Mackenzie*, 10, 161-186.
- Loureiro, S., & González, F. J. (2012). DUAQUAL: The Quality Perceived by Teachers and Students in University Management. *Cuadernos de Gestión*, 107-122.
- Malhotra, N. K., & Birks, D. (2007). *Marketing Research: An Applied Approach*. Harlow: Prentice Hall.
- McDonald, G. (2004). A case eample: intergrating ethics into the academic business curriculum. . *Journal of Business Ethics*, 371-384.

- MEC/SESU. (1997). *Comissão especial de estudos sobre a evação nas universidades públicas brasileiras*. Brasília: ANDIFES/ABRAUEM/SESU/MEC.
- Mello, C. H. (2011). *Gestão da Qualidade: tópicos avançados*. São Paulo: Pearson.
- Melo Neto, F. P., & Froes, C. (2001). *Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Melo Neto, F. P., & Nrennand, J. M. (2004). *Empresas socialmente sustentáveis: o novo desafio da gestão moderna* (1ª ed. ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Mendonça, P. M. (2000). *O marketing e sua relação com o social: dimensões conceituais e estratégicas*. Acesso em 3 de dez de 2017, disponível em Valor online: <<http://www.valoronline.com.br>>
- Mohr, L. A., & Webb, D. J. (2011). Do consumers expect companies to be socially responsible? The impact of corporate social responsibility on buyingbehavior. *Journal of Consumer Affairs*, 35(1), 45-62.
- Molinari, L. K., Abratt, R., & Dion, P. (2008). Satisfaction, Quality and value and Effects on Repurchase and Positive word-of-mouth Behavioral Intentions in a B2B Services Context. *Journal of Services Marketing*, 363-373.
- Moon, J., & Orlitzky, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-atlantic comparison. *Journal of Management and Organization*, 583-603.
- Moraes, F. (16 de 10 de 2017). Brasil Aumeta a produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. São Paulo, São Paulo, Brasil. Acesso em 20 de 09 de 2018, disponível em [folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br):
<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1927163-brasil-aumenta-producao-cientifica-mas-impacto-dos-trabalhos-diminui.shtml>
- Morales, S. (2002). *Impactos da responsabilidade social nos objetivos e estratégias empresariais*. São Paulo: Peirópolis.
- Morgado, J. (jan/abr de 2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, 30, 37-62. Acesso em 08 de 04 de 2018, disponível em Unicamp: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- Morosini, M. C. (2009). Qualidade na Educação Superior: tencências do século XXI. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20, 165-186.
- Motta, R. (2014). *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlca, C., & Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23, 124-140.
- Nell, C. E., & Cant, M. C. (2014). Determining Student Preceptions Regarding the most Important Service Features and Overall Satisfacion with the Service Quality of a Higher Education Institution. *Management: Jounarl of Contemporary Management Issues*, 63-87.
- Nogueira, J., Calderón, A., & Godenzi, A. (2017). Responsabilidad Social Universitária: marcos normativos en ibero-america. *Responsabilidade Social. Organizada por Lidyane Lilian Lima, Ano 12, n.8*, 13.
- Nogueira, M. (2000). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. *Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*(Acessado em 04 de jan de 2018), 17.
- Núñez, M., & Alonso, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecvnia*, 9, 157-180.
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 39-52.
- OEA-BID. (2007). ¿Cómo enseñar Ética, capital social y Desarrollo en la Universidad? Estrategias de RSU. *Responsabilidad Social Universitaria: ética desde la organización*, 21.
- Okleshen, C., & Mittelstaedt, R. (1998). *Revisiting the replicability of marketing research: reported content and author cooperation eighteen yeras later*.In *American Marketing Association Winter Educator's Conference: marketing theory and applications*. Chicago: The American Marketing Association.
- Oliveira, H. (2004). Responsabilidade social: um novo olhar sobre o papel da univerisidade. *Sei em quem confiei: Festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch*.

- Orchis, M. A., Yung, M., & Morales, S. (2000). *Impactos da responsabilidades social nos objetivos e estratégias empresarias*. São Paulo: Disponível em ><http://www.valoronline.com.br>> acessado em 03 dez 2016.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *The Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Paredes, A. (1994). *Evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: Nupes.
- Passos, E. (2004). *Ética nas Organizações* (1ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Patiño, M. (2011). Responsabilida social universitaria. *COEPES*, 50.
- Paulo, V. &. (2017). *Direito constitucional descomplicado* (16 ed.). São Paulo: Método.
- Pereira, R. S., J., O., Palmisano, A., Modia, C., Machado, C. M., & Fabrício, M. M. (2003). *Gestão da Qulidade: Tópicos Avançados*. São Paulo: Thompson.
- Plano Nacional, E. U. (1987). *ufmg.br*. Acesso em 25 de 11 de 2017, disponível em Universidade Federal de Minas Gerais: http://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987_-|Enontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf
- Popper, K. (1959). *The logic of Scientific Discovery*. New York: Basic Books.
- Popper, K. (1965). *"Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge"*. New York: Basic Books.
- Prasad, R. K. (2013). Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Reseach in Business and Management*, 1, 23-40.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: metodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmio*. Novo Hamburgo: Feevale, p.58.
- Qureshi, T. M., Shaukat, M. Z., & Hijazi, S. T. (2010). Service quality SERVQUAL model in higher education institutions. what factors are to be considered? interdisciplinary. *Journal of Contemporary Research in Business*, 281-290.
- Ramaiyah, A., Zain, A. N., & Ahmad, H. (2007). *Exploring the dimensions of service quality in higher education research. Paper presented at the Regional Conference "Quality in Higher Education quality driven initiatives: sharing good practices in*

- higher education*". Acesso em 20 de 02 de 2016, disponível em <http://eprints.um.edu.my/16/>
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Ribeiro, D. A. (1982). *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, R. (2013). Responsabilidade social universitária: a dimensão humana da qualidade da educação superior. *Caiuru*, 106-121.
- Ribeiro, R. C. (2014). Política de Responsabilidade Social na Universidade: Conceitos e desafios. *Educação Sociedade & Culturas*, 133-156.
- Rodrigues, A. P. (2009). *O impacto da orientação para o mercado na satisfação e compromentimentos dos funcionários e no desempenho organizacional: aplicação ao sector público local (Tese de doutoramento)*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10348/517>.
- Rowley, J. (2003a). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-149.
- Rowley, J. (2003b). Retention: Rhetoric or realistic agendas for the future of higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(6), 248-253.
- Sachs, I. (2000). Sociedade, Cultura e Meio Ambiente. *Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais*, 1(1), 7. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Sánchez-Hermández, M. I., & Gallardo-Vázquez, D. (2013). Promoting corporate social responsibility in the higher education by fostering social intrapreneurs actions. *INTED*, 4840-4848.
- Sánchez-Hernández, M., & Mainardes, E. (2016). University social responsibility: a student base analysis in Brazil. *Int Rev Public Nonprofit Mark*, 151-169.
- Santos, H., Moura, L., Vasconcelos, F., & Cunha, N. (2017). A avaliação da qualidade de serviços educacionais em uma instituição pública de ensino superior e suas consequências. *3º Simpósio Avaliação da Educação Superior*, 1-15. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179360/102_00700%20-%20ok.pdf?sequence=1 . Acessado em 12 set 2018.

- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, I. (2015). Responsabilidade social universitária, qualidade e pertinência social desafios à gestão. *UnilaSalle, Diálogo*, Disponível em <http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.15.1>.
- Simões, C. P. (2008). *Responsabilidade social e cidadania: conceitos e ferramentas*. Brasília: Sesi-Departamento Nacional.
- Simões, C. P., & Ferreira, G. S. (2008). *Responsabilidade social e cidadania: conceitos e ferramentas*. Brasília: Sesi.
- Smith, G. M., & Teece, M. (2002). How International Students view their Australian Experience: A survey of International Students who Finished a Course fo Study in 1999. *Canberra: Commonwealth of Australia*.
- Souza, A. G. (2011). *Responsabilidade Social empresari: ética ou marketing*. Rio de Janeiro: Synergia.
- Souza, C. B., Costa, I. P., & Fiscarelli, S. H. (2010). Mudança social e cultural no Brasil nos últimos 50 anos: cenários e perspectivas para melhora do ensino público. *Revista Ibero americana de estudos em educação*, 5(2^a).
- Souza, P. (2008). Reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. *Caderno de história da educação*, 7, 117-134.
- Stukalina, Y. (2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services. *Business Management and Education*, 127-137.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2010). Service Quality in Higher Education—A Review and Research. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 259-272.
- Sultan, P., & Yin Wong, H. (2014). An Itergrated-process Model of Service Quality, Institutional Brand and Behavioural Intentions. *Managing Service Quality*, 487.
- Tenório, F. G. (2006). *Responsabilidade social empresarial: teoria e prática* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Tuan, N. M. (2012). Effects of Service Quality and price Fairness on Student Satisfaction. *International Journal of Business and Social Science*, 3(19), 132-150.

- Unesco. (2009). Autonomia, responsabilidad social y libertad académica. *VII Conferência Mundial de Educação*,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549so.pdf>.
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofia de gestion ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*, 193-220.
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofia de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad*(Disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewFile/47/34>), 193-220.
- Vallaes, F. (2009). Que significa responsabilidade social universitária. *Estudos: revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 28(36), 35-55.
Disponível em ><http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/36/indez.asp>>
Acesso em 23 jan. 2017.
- Vallaes, F., Sasia, C., & Pedro, M. (2009). *Manual de primeros pasos en responsabilización social - Construyendo ciudadanía en universidades responsables*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Vasilescu, R., Barnab, C., Epurec, M., & Baicud, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society . *Science Direct - Procedia Social and Behavioral Sciences* , 4177-4182.
- Vázquez, J. L., López-Aza, C., & Lanero, A. (2015). University social responsibility as antecedent of students' university experience. *R&S - Responsibility and Sustainability*, 3(3), 33-46.
- Volpi, M. (1996). *A universidade e sua responsabilidade social*. Porto Alegre: PUCRS.
- Wartick, S. L., & Cochran, P. L. (1985). The Evolution of the Corporate Social Performance. *Academy of Management Review*, 758-769.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2000). Fundamentos da nova educação. *Cadernos Unesco*, 5(Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766_por.pdf.
Acessado em 25 nov.2017), 84.
- Westbrook, R., & Reilly, M. (1983). Value-Percept Disparity: An Alternative to the Disconfirmation of Expectations Theory of Consumer Satisfaction". *Advances in*

Consumer Research. Bagozzi, R.P. and Tybout, A. M. (ed.), Ann Arbor, MI: Association for Co.

Wood, D. J. (1991). Toward Improving Corporate Social Performance. *Business Horizons*, 66-73.

Yonezawa, A. &. (1998). The market structure for private universities in Japan: How has Japan achieved mass higher education in the private sector? *Tertiary Education and Management*, 2, 142-152.

Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2006). *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the firm*. Boston: MA:McGraw-Hill.

Apêndice

Inquérito por questionário



PESQUISA: RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA COMO ANTECEDENTE DA QUALIDADE E SATISFAÇÃO PERCEBIDAS NO ENSINO SUPERIOR

Esta pesquisa tem o objetivo conhecer sua opinião sobre alguns aspectos da Responsabilidade Social Universitária. Agradeço por dispor de alguns minutos do seu tempo para indicar seu grau de concordância em algumas afirmações. Não existem respostas certas ou erradas, apenas sua opinião é importante. Os dados recolhidos serão tratados de forma anônima e para fins acadêmicos.

- 1) Indique seu grau de concordância com as seguintes afirmações. A escala varia de 1 (Totalmente em desacordo) a 5 (Totalmente de acordo).

Afirmações	1	2	3	4	5
1.1 A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com a proteção e o respeito ao meio ambiente.					
1.2 A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com a resolução de problemas sociais.					
1.3 A minha Universidade tem um elevado potencial para contribuir com o crescimento e desenvolvimento económico					

- 2) As afirmações a seguir referem-se à Gestão da sua Instituição de Ensino. Indique o seu grau de concordância com a afirmação, sendo que 1 significa discordar plenamente e 10 concordar plenamente.

Afirmações	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1 Os diretores da minha instituição estão preparados para o desempenho das suas funções seguindo princípios éticos e legais										
2.2 A diretoria realiza uma gestão profissional contratando especialistas externos quando necessário										
2.3 Existe rotatividade nos cargos de direção, impedindo que qualquer pessoa se perpetue no poder.										
2.4 A instituição possui certificações de qualidade dos processos de planeamento e controle										
2.5 Há divulgação e transparência da gestão financeira da instituição										
2.6 Existem códigos de ética, de governança e de políticas para conflitos de interesses										
2.7 A gestão da instituição está preocupada com a satisfação dos seus alunos										
2.8 A gestão da instituição leva em conta os interesses da comunidade local onde a instituição está inserida										
2.9 A gestão da instituição está preocupada com questões ambientais										
2.10 A gestão da instituição está atenta ao consumo de energia										
2.11 A gestão da instituição está preocupada com o desemprego										
2.12 A gestão da instituição incentiva o voluntariado entre os seus funcionários										

- 3) As informações a seguir referem-se ao Ensino oferecido por sua Instituição de Ensino. Indique o seu grau de concordância com a afirmação, sendo que 1 significa discordar plenamente e 10 concordar plenamente.

Afirmarões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1 Há oferta de ensino sobre ética e questões sociais										
3.2 Em geral, ética, responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas obrigatórias nos cursos oferecidos pela instituição										
3.3 Ética responsabilidade social e sustentabilidade são disciplinas oferecidas como optativas nos cursos oferecidos pela instituição										
3.4 A instituição geralmente convida especialistas e/ou diretores de diversas organizações para discutir ética, responsabilidade social e sustentabilidade										
3.5 Os professores são incentivados a apresentar casos práticos em sala de aula										
3.6 Questões sociais e ambientais estão integradas nos currículos dos cursos										
3.7 Os alunos podem fazer estágios em empresas e organizações relacionadas com a responsabilidade social e a sustentabilidade										
3.8 O número de disciplinas optativas relacionadas com questões sociais e ambientais está aumentando										

- 4) As informações a seguir referem-se à Pesquisa em sua Instituição de Ensino. Indique o seu grau de concordância com a afirmação, sendo que 1 significa discordar plenamente e 10 concordar plenamente.

Afirmarões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.1 A instituição está preocupada em formar pesquisadores										
4.2 A instituição participa ativamente da comunidade científica										
4.3 As pesquisas são avançadas, sendo que há recursos destinados exclusivamente para esse fim										
4.4 Os alunos são informados sobre as pesquisas realizadas na instituição										
4.5 Há bolsas de pesquisa para estudantes										
4.6 Há colaboração internacional em projetos de pesquisa										
4.7 São realizados encontros para explorar oportunidades de investigação										
4.8 Há suporte para a criação de empresas provenientes das pesquisas realizadas na instituição										
4.9 A instituição efetivamente transfere conhecimentos de pesquisa para a sociedade										

- 5) Finalmente, neste bloco de afirmações, você deverá assinalar sobre o grau de concordância referente a sua percepção de qualidade e sua satisfação por sua Instituição de Ensino. A escala varia de 1 (Totalmente em desacordo) a 5 (Totalmente de acordo).

Afirmações	1	2	3	4	5
5.1 A experiência que estou tendo, na minha universidade, satisfaz inteiramente as minhas expectativas					
5.2 A Minha decisão de escolher esta universidade foi correta					
5.3 Estou satisfeito com a formação recebida nesta universidade					
5.4 Estou satisfeito com minha experiência nesta universidade.					
5.5 Eu recomendo esta universidade a outras pessoas					
5.6 Sinto-me orgulhosa (a) de pertencer a esta universidade					
5.7 Os programas acadêmicos de minha universidade tem uma alta qualidade					
5.8 Os professores da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade					
5.9 As pessoas que trabalham na área administrativa e de serviços da minha universidade desempenham um trabalho de qualidade					
5.10 Minha universidade conta com recursos e instalação de alta qualidade					
5.11 Em comparação com as outras similares, minha universidade oferece serviços de qualidade.					

Dados Pessoais

Por favor, escreva a seguir em qual curso você está matriculado (a) e qual o período:

Curso: _____ Período: _____

Por favor, marque um X na resposta que mais se enquadra a sua realidade.

Idade

< de 18 18 a 25 26 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45 > de 45

Sexo

Masculino Feminino

Estado civil

Casado(a)/União estável Solteiro(a)
 Divorciado

Situação profissional:

Empregado Servidor Público
 Desempregado Aposentado
 Empresário Estudante
 Trabalhador autônomo Outra situação

Muito obrigada por sua colaboração!