

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
UNIVERSITÁRIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

ROSANA MARIA GAIO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS
PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSC NA
PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Florianópolis, (SC)
2013

ROSANA MARIA GAIO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS
PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSC NA
PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Rudimar Antunes Rocha, Dr.

Florianópolis, (SC)
2013

ROSANA MARIA GAIO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS
PELO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSC NA
PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração Universitária e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 28 de junho de 2013.

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Rudimar Antunes Rocha , Dr. (UFSC – Brasil)
Orientador

Profa. Alessandra de Linhares Jacobsen, Dra. (UFSC – Brasil)
Membro

Profa. Edaléa Maria Ribeiro, Dra. (UFSC – Brasil)
Membro

Prof. Dante Marciano Girardi, Dr. (UFSC – Brasil)
Membro

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, **Rudimar Placchi**, pela paciência, companheirismo e colaboração em todas as horas...e participação eufórica nas etapas conquistadas.

Ao curso de **Serviço Social**, pela experiência de vida, aprendizagem, ética e cidadania que proporciona em meu caminhar .

Ao meu orientador, **Rudimar Antunes da Rocha**, pelas informações e orientações.

Às Profas. **Beatriz, Carla, Eliete, Ivete, Liliane, Maria Teresa, Keli, Marli Palma, Tania e Vânia**, do curso de Serviço Social, pelo profissionalismo que inspiram e o apoio incondicional.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão das horas ausentes, **José Paes e José Martins**.

À todos **alunos e egressos** do curso de Serviço Social, pelo carinho, amizade e momentos de descontração.

Aos colegas do Mestrado, **Rudiclai, Marcelo, Mércia, Marina e Ana Mallmann**. Vocês foram “bons companheiros”.

Aos meus amigos do coração, **Agahir, Welynho, Hazzul, Pérola, Ulla e Nando**, pela sabedoria e compartilhar essa fé inabalável.

À minha mãe, **Marlene** por todas as experiências que vivemos juntas e só me fez crescer como pessoa.

Aos meus amados sobrinhos, **Mateus, Sara e Gabriela**, que a vida lhes seja leve e justa.

Aos membros da **Banca Examinadora**, pela participação e confiança.

Ao **PPGAU**, pela oportunidade.

RESUMO

As instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas no setor de serviços educacionais. O setor educacional responde hoje por uma parcela significativa na geração de empregos na economia brasileira. Cabe salientar que, como prestadoras de serviços educacionais, as IES são forçadas a reconhecer e avaliar as necessidades de seus alunos, oferecendo um ensino de qualidade para sua sobrevivência com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social da UFSC, na percepção de seus egressos é o tema dessa dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Administração Universitária (PPGAU/UFSC). O objetivo geral foi avaliar e analisar a percepção acerca da qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social (UFSC), sob a ótica de seus egressos - período (2010-2012). O tipo de pesquisa é um estudo de caso, de natureza teórico-empírica. As técnicas de tratamento dos dados foram quantitativos. Utilizou-se como ferramenta de medição a escala SERVQUAL, desenvolvida por Parasuramam, Zeithaml e Berry (1988), e adaptada ao cenário educacional, composto por 5 dimensões (tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia). Os atributos adaptados para os serviços educacionais não se limitaram apenas ao ensino, mas outros serviços que dão suporte a este, tais como a estrutura física, biblioteca, laboratório de informática, desempenho de funcionários e horário de atendimento. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado e fechado, ao contexto proposto no estudo, composto por 22 variáveis em dois módulos (expectativas e percepção), utilizando a escala Likert de 7 pontos. Para a coleta de dados foram aplicados 299 questionários *online* “Avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social da UFSC, na percepção de seus egressos”. Obteve-se o retorno de cento e quinze (115) questionários, que foram validados e submetidos a um tratamento estatístico, obtendo-se como foco as medidas centrais e de dispersão, através do programa SPSS®. Os resultados revelaram que as expectativas dos egressos são altas em relação às suas percepções. Por fim, recomenda-se ainda, que sejam implementadas ações pertinentes às prioridades identificadas na pesquisa, que contribuam em atender às necessidades e às expectativas de seus egressos.

Palavras-chave: Qualidade dos Serviços. Satisfação dos Usuários. Escala SERVQUAL..

ABSTRACT

The Higher Education institutions (HEI) are inserted in the educational services sector. The educational sector accounts today for a significant portion of jobs' generation in the Brazilian economy. As educational service providers, it is worth to stress that the HEI are forced to recognize and to evaluate the needs of its students, offering a quality education for their survival regarding the advent of the National Evaluation System of Higher Education - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). The quality evaluation of the services provided by the Social Service Course of UFSC in the perception of its graduates is the subject of this dissertation of the Professional Masters' Program in University Administration - Programa de Mestrado Profissional em Administração Universitária (PPGAU/UFSC). The general objective was to assess and to analyze the perception concerning the quality of the services provided by the Social Service Course (UFSC), from the point of view of its graduates in the period from 2010 to 2012. The kind of research was a case study, of theoretical and empirical nature. The data-processing techniques were both quantitative and qualitative. The SERVQUAL scale was used as measurement tool. Developed by Parasuramam, Zeithaml and Berry (1988) it is adapted to the educational scenario and is composed of 5 dimensions (tangibility, reliability, security, responsiveness and empathy). The attributes suited for the educational services had not been only limited to education, but to other services that give support to it, such as the physical structure, library, computer lab, performance of employees and service schedule. Therefore, a structuralized and closed questionnaire was applied to the context proposed in the study. It was composed of 22 variables in two modules (expectations and perception), using the Likert scale of 7 points. As for the data collection, there were applied 299 online questionnaires which was called "Quality evaluation of the services provided by the Social Service Course of UFSC, in the perception of its graduates" - "Avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social daUFSC, na percepção de seus egressos". One hundred and fifteen (115) questionnaires were returned. They were validated and submitted to statistical treatment and, through the SPSS[®] software, the central and dispersion measures were obtained as its focus. The results revealed that the expectations of the graduates are high in relation to their perceptions. Finally, observing the priorities identified in the research, it is further recommended that pertinent

actions be implemented, which will contribute to meeting the needs and the expectations of its graduates.

Keywords: Quality Servicy. Satisfaction. SERVQUAL. Higher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Tipologia das Instituições de Ensino Superior	43
Figura 02 – Qualidade Total Percebida.....	69
Figura 03 – Fatores que influenciam a formação das expectativas dos clientes em relação ao serviço prestado.	73
Figura 04 - Satisfação dos Clientes	74
Figura 05 – Expectativas e a Satisfação do Cliente.....	75
Figura 06 - Modelo Conceitual de Qualidade por Serviços – Modelo de GAP 5	80
Figura 07 - Expectativas do Nível de Serviço.....	82
Figura 08 – Fórmula do Cálculo da Amostra	88
Figura 09 - Configuração das etapas da Dissertação.....	92
Figura 10 – Distribuição da Amostra quanto ao Gênero do Respondente	94
Figura 11 – Distribuição da Amostra quanto a Idade do Respondente	95
Figura 12 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Tangibilidade.....	101
Figura 13 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Confiabilidade	104
Figura 14 - Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Responsividade	106
Figura 15 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Segurança	108
Figura 16 - Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Empatia	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Legislações e Características da Educação Brasileira	37
Quadro 02 – Decretos-Lei das Reformas da Reforma Universidade	60
Quadro 03 - Definições de serviço ao longo do tempo	64
Quadro 04 - Diferenças entre serviços e produtos.....	65
Quadro 05 - Diferenças entre Bens e Serviços.....	66
Quadro 06 - Evolução das dimensões da qualidade em serviços da SERVQUAL	77
Quadro 07 - Dimensões para análise da qualidade dos serviços na Escala SERVQUAL	78
Quadro 08 - Padrão Likert para respostas do SERVQUAL	81
Quadro 09 – Detalhamento das variáveis da pesquisa	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Alunos Egressos do Curso de Serviço Social (2010-2012).	87
Tabela 02 – Distribuição das questões no questionário da qualidade do serviço	90
Tabela 03 – Distribuição da Amostra quanto ao Gênero do Respondente	93
Tabela 04 – Distribuição da Amostra quanto à Idade do Respondente	94
Tabela 05 – Expectativa dos Entrevistados	96
Tabela 06 – Percepção dos Entrevistados	97
Tabela 07 – Dimensão Tangibilidade – Expectativa	100
Tabela 08 – Dimensão Tangibilidade - Percepção	101
Tabela 09 – Dimensão Confiabilidade - Expectativa (%)	103
Tabela 10 – Dimensão Confiabilidade - Percepção (%).....	103
Tabela 11 – Dimensão Responsividade – Expectativa (%).....	105
Tabela 12 – Dimensão Responsividade – Percepção (%)	105
Tabela 13 – Dimensão Segurança - Expectativa	107
Tabela 14 – Dimensão Segurança – Percepção	107
Tabela 15 – Dimensão Empatia – Expectativa.....	109
Tabela 16 – Dimensão Empatia – Percepção	109
Tabela 17 – Média e Desvio Padrão – Expectativas/Percepção	112
Tabela 18 – Variáveis com maiores médias - expectativas	114
Tabela 19 – Variáveis com menores médias - expectativas	114
Tabela 20 – Variáveis com menores médias - percepções	114
Tabela 21 – Hiatos entre Expectativa e Percepção dos Egressos	116
Tabela 22 – Estatística descritiva do hiato entre as expectativas e as percepções dos respondentes –porcentagem das respostas	118
Tabela 23 – Teste <i>t</i> pareado entre as variáveis de Expectativa e Percepção	120

LISTA DE SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
CFESS	Conselho Federal de Escolas de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Escolas de Serviço Social
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FSSSC	Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina
FVR	Fundação Vidal Ramos
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma de Estado
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PPGAU	Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SERVQUAL	Escala de Medição de Qualidade em Serviços
SERVPERF	Escala de Medição de Qualidade de Serviços
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	23
1.1.OBJETIVOS DA PESQUISA	26
1.1.1.Objetivo geral	26
1.1.2.Objetivos específicos	26
1.2.JUSTIFICATIVAS E DELIMITAÇÃO DO TEMA	27
1.3.ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	28
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1.ORIGENS DAS UNIVERSIDADES	31
2.2.EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	35
2.3.EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA	44
2.4.HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL.....	46
2.4.1Criação das Escolas de Serviço Social no Brasil.....	47
2.4.2 Ensino de Serviço Social em Santa Catarina	51
2.4.3.O Curso de Serviço Social da UFSC.....	53
2.5.AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	57
2.6.SERVIÇOS, QUALIDADE E SATISFAÇÃO.....	63
2.6.1.Serviços.....	63
2.6.2.Qualidade	67
2.6.3.Qualidade de serviços.....	68
2.6.4 Satisfação e Expectativas	72
2.6.5 Modelos de Medição de Qualidade de Serviços	75
2.6.6 Escala SERVQUAL.....	77
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA.....	85
3.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E UNIDADE DE ANÁLISE	87
3.3 TIPOS DE DADOS COLETADOS	88
3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	88
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	90
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	91

3.7 REPRESENTAÇÃO DAS FASES PERCORRIDAS NESTE ESTUDO.....	91
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	93
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	93
4.1.2 Gênero dos respondentes.....	93
4.1.3 Faixa etária dos respondentes.....	94
4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES.....	95
4.3 DIMENSÃO TANGIBILIDADE.....	99
4.4 DIMENSÃO CONFIABILIDADE	102
4.5 DIMENSÃO RESPONSABILIDADE.....	104
4.6 DIMENSÃO SEGURANÇA	106
4.7 DIMENSÃO EMPATIA	108
4.8 MEDIDAS CENTRAIS DA EXPECTATIVA VERSUS PERCEPÇÃO	111
4.9 GAPS ENTRE EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	139
APÊNDICE A - TABELA 24 - MÉDIA GERA DAS DIMENSÕES - EXPECTATIVAS.....	140
APÊNDICE B - TABELA 25 - MÉDIA GERAL DAS DIMENSÕES - PERCEPÇÕES.....	142
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO:.....	144

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado submetida ao Mestrado Profissional em Administração Universitária abordou a percepção dos egressos de 2010 até 2012, do Curso de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sobre os preceitos de qualidade dos serviços apreçados na escala SERVQUAL. Para tanto, julgou-se apropriado trazer ao leitor o histórico da educação em várias civilizações, bem como sinalizar suas contribuições à estrutura básica da criação de um sistema educacional que atendesse as particularidades culturais da sua população.

Destaca-se que a história da humanidade passou por diferentes etapas evolutivas. Alguns períodos se destacaram no desenvolvimento do ser humano, mas com peculiaridades que deram dinâmicas nas esferas políticas, econômicas, sociais, culturais e científicas. No entanto, foi na dinâmica educacional que o conjunto de conhecimentos humanos cristalizou-se e se difundiu entre os povos. O sistema educacional formal é milenar e está ligado às culturas religiosas e heregis das diversas civilizações terrestres. Portanto, coincide com a existência humana, confundindo-se muito com os ditames das civilizações orientais e ocidentais do globo. Sob este aspecto, a literatura especializada indica que a avaliação da aprendizagem tem sido eixo de discussões nos diversos níveis educacionais. Relatos sinalizam que há 1.200 anos a.C., as primeiras práticas de exame eram realizadas na China para selecionar os ocupantes de cargos públicos, caracterizando-se num processo de caráter seletivo (ARANHA, 1996).

No entanto, foi com o crescimento das cidades europeias, na Idade Média, que a burguesia daquele continente fundou escolas religiosas com o intuito de difundir os preceitos espirituais e místicos, bem como proteger a prole na forma de castas sociais. Algumas destas escolas se transformaram em universidades (CHARLE; VERGE, 1996).

Porém, em relação às Américas, a literatura aponta que as universidades pioneiras surgiram em São Domingo (1538), República Dominicana; em Lima no Peru; e, na Cidade do México, México (1551), também controladas por ordens religiosas. Com um atraso de mais de três séculos, desde a sua descoberta, as primeiras universidades brasileira foram fundadas em Manaus (1909); em São Paulo (1910); e, Curitiba (1912) (WANDERLEY, 1985).

De acordo com Vasconcelos e Coelho (2009), desde então até o final do século XIX, foram inauguradas no território nacional 24

instituições de ensino superior, porém somente no período da Nova República (1930-1945) que o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, culminando com a fundação das universidades federais na capital das unidades federativas. A primeira universidade federal criada fora das capitais federais foi a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Desde a última década do século XX, as universidades federais brasileiras integram o Sistema Federal de Ensino Superior regido pela LDBN (Lei n. 9.394/1996) e decreto n. 2.306/1997, sob a coordenação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC, 2013). Desde então, vários mecanismos de avaliação universitária têm sido debatidos, visando o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem a avaliação do ensino superior, enquanto resultante de um processo produtivo, na prestação dos serviços educacionais, sob diversas ferramentas de mensuração. Por este critério, todas as instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais ou particulares são comparadas pelo mesmo sistema avaliativo dos cursos selecionados pelo teste. No caso das universidades federais, os resultados tem sido positivos. Desta forma, a avaliação da qualidade educacional das Instituições de Ensino Superior no Brasil tem sido uma preocupação do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Principalmente, porque a supramencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação introduziu no ensino superior o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das IES, sendo esses resultados de desempenho condicionados a credenciamentos e recredenciamentos dos estabelecimentos de ensino (SESu/MEC, 2013).

No entanto, tem crescido o interesse na academia em realizações de estudos científicos que apontem particularidades avaliativas, ampliadas com a utilização de modelos ou métodos científicos adaptados para a mensuração da qualidade percebida pelos atores envolvidos no processo educativo. Isto porque a qualidade tem um elo estreito com a satisfação dos serviços prestados pelas organizações educacionais e percebidos pelos diversos atores. A satisfação está ligada diretamente às necessidades, anseios e expectativas de seus usuários, no caso das instituições de ensino, não poderia ser diferente, haja vista que elas acolhem seus clientes que buscam a obtenção do saber e posicionamento profissional (HAYES, 1996).

Cabe salientar que, no entender de Grönroos (2003), a qualidade de serviço é qualquer coisa que o cliente perceba como tal. Desse modo, se atender às expectativas do cliente, o serviço será considerado de qualidade. Já, na concepção de Kotler e Fox (1994), a qualidade

percebida está relacionada com o nível de satisfação do cliente. Há vários modelos científicos que permitem a interpretação da qualidade percebida pelos clientes. Um deles é a escala denominado SERVQUAL. De acordo com Paranhos (2009), este modelo de avaliação da qualidade de serviços alicerça-se na avaliação do cliente em cinco dimensões do trabalho prestado: tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia.

Na acepção de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), são três as características dos serviços elementares na prestação de serviços: a **simultaneidade**, isto é, os serviços são consumidos no mesmo ato em que são produzidos, podendo dificultar que detecte ou se corrija falhas que afetem o cliente; a **intangibilidade** que alerta para o fato dos serviços não serem físicos, ou seja, não podem ser transportados, armazenados ou trocados, mas vivenciados pelas pessoas de forma distintas; a **heterogeneidade** que permite a maior variedade de serviços, com forte elo com o fator humano, variando sempre seu modo de desempenho de cliente para cliente ou de um dia para o outro. Estas características são similares a todos os tipos de serviços, inclusive o relacionado à educação superior. Por isso, é que Kotler (2002, p. 54) adverte que, por responderem às necessidades do mercado, as IES apresentam como propósito a criação da satisfação, sendo [...]“o resultado das experiências de uma pessoa quando em desempenho ou resultado atendeu as suas expectativas”.

Por estas razões, entende-se como relevante desenvolver uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC) em que se utilize a escala SERVQUAL para mensurar a satisfação dos egressos, no período de 2010 a 2012, do Curso de Serviço Social da UFSC, visando a identificação da percepção sobre a qualidade dos serviços oferecidos pelo referido curso. A escala SERVQUAL foi criada por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988). Esta escala permite identificar hiatos, ou *GAPs*, entre as expectativas e as percepções dos usuários sobre os serviços oferecidos por várias organizações, a exemplo de universidades e suas unidades educacionais. Contudo, as características particulares dos serviços educacionais requerem a adaptação da escala SERVQUAL de acordo com os determinantes: “confiabilidade, tangibilidade, responsividade, segurança e empatia”, propostos por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988, p. 23). Sendo assim, definiu-se como problema de pesquisa a averiguar:

Qual é a percepção dos egressos, de 2010 a 2012, sobre a qualidade dos serviços prestados pelo curso de Serviço Social da UFSC, a partir da escala SERVQUAL?

1.1.OBJETIVOS DA PESQUISA

Para se obter respostas ao problema de pesquisa, foi realizado um levantamento das expectativas e percepções dos egressos e, para tanto, utilizou-se a escala SERVQUAL (PARASURAMAN, ZEITHAML E BERRY, 1988), para selecionar os seguintes objetivos geral e específicos.

1.1.1.Objetivo geral

O objetivo geral definido para a presente dissertação de mestrado foi avaliar a qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social da UFSC, pela escala SERVQUAL, segundo a percepção de seus egressos no período compreendido de 2010 a 2012.

Deste modo, formularam-se três objetivos específicos para o presente estudo, os quais permitiram, assim atingir o objetivo geral e elucidar a interrogação central da pesquisa.

1.1.2.Objetivos específicos

Para elucidar a interrogação central dessa pesquisa, foram definidos três objetivos específicos, quais sejam:

- a) Identificar a qualidade percebida pelos egressos, do período de 2010 a 2012, do Curso de Serviço Social da UFSC por meio das dimensões da escala SERVQUAL;
- b) Avaliar as dimensões do referido modelo que necessitam ações de melhorias no Curso de Serviço Social da UFSC, na percepção de seus egressos; e,
- c) Propor medidas de melhorias com base nos resultados obtidos através da pesquisa de campo na percepção de seus egressos.

1.2.JUSTIFICATIVAS E DELIMITAÇÃO DO TEMA

As instituições de ensino são reconhecidas como área de setor de serviços, elas são atualmente um dos segmentos econômicos que mais apresentaram crescimento nas últimas décadas. Inseridas diretamente no mercado globalizado, as instituições de ensino superior, de modo geral, estão sendo obrigadas a buscar o seu aperfeiçoamento, através de sucessivas avaliações dos serviços oferecidos, para a sua sobrevivência.

Até 1960, o Brasil contava com 95 mil estudantes de nível superior. Já, entre os anos de 1961 a 1980, esse número apresentou um aumento expressivo no setor educacional privado (LAS CASAS, 2008).

Definido por Lovelock (2003), o serviço educacional, é um serviço de ações intangíveis, dirigido à mente das pessoas, de entrega contínua, com a parceria entre organização que oferece o serviço e seu usuário que, apesar de alto contato pessoal, tem baixa customização.

Dessa forma, fica evidenciado que as IES estão diante de um desafio ao buscar avaliar a qualidade da prestação de seus serviços, como forma de consolidar sua posição num mercado cada vez mais competitivo. Nessa ótica, avaliar a qualidade dos serviços oferecidos pelas IES torna-se relevante e justificável, permitindo que seus gestores avaliem as expectativas e percepções de seus usuários, na busca contínua pela melhoria e o aprimoramento dos serviços prestados.

Assim, ao valorizar pontos positivos e procurar diminuir os pontos negativos das avaliações, faz-se necessário descobrir quais são estes pontos que satisfazem ou não os egressos do Curso de serviço Social da UFSC (2010-2012).

Ressalta-se que os sistemas de avaliação são diretrizes e procedimentos que oferecem subsídios às instituições de ensino superior, no intuito de resgatar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fixada nas normas de organização e funcionalidade da Lei n. 5.540, que instituiu a Reforma Universitária de 1968 (SESu/MEC, 2013).

Convém destacar aqui, que, a avaliação dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes se dá de forma integrada a partir da implantação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), avaliados à luz de três categorias: “Organização didático-pedagógica”, “Corpo docente e discente e corpo técnico-administrativo” e “instalações físicas” (INEP, 2004). Conforme consta, o SIANES é um instrumento único de avaliação para ser utilizado em

todos os tipos de instituições, sejam elas Faculdades, Centros Universitários, e Universidades.

Assim, dos diversos modelos de avaliação de qualidade para medir a expectativa e percepção de seu usuário em relação ao serviço oferecido, a escala SERVQUAL de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), adaptada ao sistema educacional, permitiu uma adequada mensuração e classificação de cada uma das dimensões ao ambiente educacional. Diante do exposto, o presente estudo visa avaliar os determinantes da satisfação dos egressos do Curso de Serviço Social/UFSC período 2010-2012, através de sua percepção pelo serviço oferecido, por meio das dimensões constantes na escala SERVQUAL (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988).

1.3. ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Com o objetivo de avaliar a satisfação dos egressos de 2010 a 2012, do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da comparação das expectativas com a percepção dos serviços oferecidos, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos fundamentais da seguinte forma:

O primeiro capítulo foi reservado para apresentar o tema, o problema de pesquisa, seus objetivos, bem com as justificativas que deram suporte a relevância desta pesquisa;

O capítulo dois traz a revisão da literatura que destacou o surgimento e a evolução do ensino superior no mundo e no Brasil, a trajetória do ensino de Serviço Social ao longo dos tempos, complementando-se com a seleção dos conceitos de serviços, satisfação e qualidade percebida com ênfases no Modelo SERVQUAL;

O terceiro capítulo realçou os procedimentos metodológicos da averiguação, tais como a delimitação, as etapas da pesquisa, a população, a amostra, bem como as técnicas de coleta e tratamento dos dados e limitação do estudo;

O capítulo quarto foi reservado para se descreverem e se analisarem os dados da pesquisa. Nele apresenta-se o perfil dos entrevistados, bem como se estruturou as análises estatísticas cruzadas com o que foi privilegiado na fundamentação teórico-empírica, visando com isso se obter explicação aos objetivos específicos definidos no presente capítulo;

Na sequência, foram destacadas as conclusões e sugestões que contribuam, tanto na esfera científico-acadêmica quanto no prisma

operacional passível de fornecerem reflexões aos gestores da UFSC e, sobretudo, os dirigentes do Curso de Serviço Social desta IFE; e,

Encerra-se o trabalho, destacando-se, a referência que deu suporte a esta dissertação e os apêndices frutos deste estudo.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo foi reservado à revisão da literatura, tendo-se como eixos conceitos de ensino superior no mundo e Brasil, a história e trajetória do Serviço Social no mundo e no Brasil e a escala SERVQUAL, escolhido neste estudo para a mensuração da qualidade percebida pelos egressos de 2010 a 2012 do Curso de Serviço Social da UFSC.

2.1.ORIGENS DAS UNIVERSIDADES

No entender de Capra (1988, p. 39), “o conhecimento científico e tecnológico cresceu enormemente depois que os gregos se lançaram na aventura científica no século VI a.C”. Por sua vez, para Minogue (1981), o paradigma filosófico do mundo acadêmico encontra-se nos diálogos de Platão, pois foi dele a criação no século VI a.C. de uma escola que pode ser computada como a primeira universidade. Nesta escola, era trabalhado o conhecimento como uma compreensão do princípio das coisas, através do uso do raciocínio, composto por ideias, encontradas no mundo. Naquela época, acreditava-se que a sociedade grega podia se mover com liberdade em seus escritos, ações e pensamentos. Por sua vez, os Fenícios inseriram em diversas culturas da antiguidade um sistema de símbolos para facilitar sua comunicação nos seus comércios pelo mundo. Este sistema consistia de um alfabeto composto de vinte e duas letras, dando origem ao alfabeto ocidental contemporâneo, influenciando a civilização greco-romana considerada berço de várias línguas atuais (CHARLE; VERGE, 1996).

Aranha (1996) acrescenta que a poderosa classe sacerdotal na Babilônia era que oportunizava um aprendizado longo e minucioso, pela extrema dificuldade da escrita cuneiforme. Na China, do século XII, os letrados eram os mandarins. Estes eram os altos funcionários de confiança do imperador, selecionados a partir de um rigoroso processo seletivo. A educação formal chinesa visava à alfabetização, mas era muito difícil e demorada devido ao caráter complexo de sua escrita.

Na concepção de Aranha (1996), a educação no Egito antigo propiciou a criação das escolas de Mênfis, Heliópolis ou Tebas. Estas escolas eram destinadas a escribas de categoria elevada: funcionários administrativos e legais, médicos, engenheiros e arquitetos, o mesmo não foi diferente na Índia, onde uma sociedade historicamente dividida

por castas privilegiava a educação dos brâmanes, casta mais importante com uma educação influenciada pelo Budismo.

Já, a civilização Maia, uma das mais importantes das Américas, chamada de “gregos do novo mundo”, que se configurava um Estado unificado, um único povo (etnias), mas eram constituídas de cidades independentes entre si e mesmo assim, continuavam no auge de seu desenvolvimento durante o Período Clássico (século 3 ao 9 d.C.). No tocante à sua escrita, esta era muito complexa, oferecida apenas a uma pequena elite, que tinha acesso à leitura e a confecção da escrita. Mas, mesmo assim, a escrita fazia parte do cotidiano de seu povo, através de seus livros (códices) que foram destruídos com a dominação dos espanhóis (ARANHA, 1996).

A história do Ensino Superior no mundo gera algumas controvérsias quanto ao seu início. Uma concepção moderna considera o surgimento da universidade na Idade Média e na Europa, mais precisamente no ano de 1088, com a criação da Universidade de Bolonha, na Itália. Em uma visão mais ampla, Wanderley (1985) relaciona a Universidade de Quarawing, em Rabat (Marrocos) criada no ano de 859 e a Universidade de Al-Azhar, no Cairo, no ano de 998, como as universidades mais antigas do mundo.

Para Pernaud (1981), foi o Rei Carlos Magno que deu um relevante impulso à educação formal e às ciências modernas no seu reinado que durou, de 768 até 814. Naquele período, a evolução cultural na Europa era impar e rebuscada, tendo sido conhecida como Período Carolíngio. Nesse contexto, Minogue (1981, p. 23) esclarece que, [...] “por diversas razões, sejam religiosas ou culturais, herdamos dos filósofos do Iluminismo um preconceito em que a Idade Média esboçava ignorância, no período de Carlos Magno a Carlos V”. Acrescenta Pernaud (1981), que Carlos Magno fundou em sua corte a Escola Palatina, que serviu de modelo a novas escolas criadas na França. Assim, até o século XI, toda a vida intelectual era monopólio da Igreja que, com o surgimento de novos grupos sociais, retratados pela burguesia urbana e mercantil, o ensino deixa os muros das abadias e mosteiros e criam-se Escolas Catedrais, a partir do século XII nas cidades. Percebe-se, então, uma clara luta entre a igreja e o Estado pela autonomia intelectual universitária da época.

As universidades tiveram seu início de fundação no século XIII, com o crescimento das cidades importantes na Europa. É possível que a primeira universidade europeia tenha sido criada em Salerno, no sul da Itália, no século XI, surgindo posteriormente as Universidades de

Bolonha (1088); Paris (1090); Oxford (1096), todas protegidas pela Igreja e pelos senhores feudais (WANDERLEY, 1985).

No ano de 1155, em Bolonha, as escolas de Direito já existiam sob a proteção especial do Imperador Frederico Barba-Ruiva, mas eram escolas privadas e independentes em pequenas sociedades. No ano de 1230, foi solidamente constituída a Universidade de Bolonha, com a criação dos cursos de Artes e de Medicina. A evolução da Universidade de Paris (Sorbonne) foi mais rápida, a partir de 1200, com mestres independentes começando a se agrupar, com garantia de autonomia. Por sua vez, a Universidade de Oxford, criada apenas em 1214, e, foi outorgada por privilégios pontificais, que a faziam uma verdadeira universidade (CHARLE; VERGER, 1996).

Nas palavras de Wanderley (1985), as universidades tiveram duas fontes de inspiração: a greco-romana e as raízes medievais. Na Idade Média, as universidades que privilegiaram o modelo greco-romano centraram-se nos preceitos investigativos da academia. Por outro lado, a corrente medieval conjugou os eixos religiosos do Oriente Islâmico e do Ocidente Cristão (WANDERLEY, 1985).

De acordo com Pernaud (1981), na Europa medieval, a passagem das comunidades cristãs minoritárias, para Igrejas vitoriosas e dominadoras, trouxe relativo enfraquecimento da fé, fazendo emergir três escolas de pensamento religioso distintos: as Escolas Monásticas; as Escolas Episcopais; e, as Escolas Eclesiásticas. O cerne das Escolas Monásticas foi a formação religiosa de monges, sendo mais tarde abertas com o propósito de educação formal de filhos de reis e servidores. Por sua vez, as escolas episcopais visavam a formação do clero secular, preparados para defender a doutrina da Igreja Cristã Medieval na vida civil da população. Já, as escolas eclesiásticas emergiram da obrigatoriedade de fornecer, por parte da igreja, instrução aos leigos, e presididas por um eclesiástico, dependente de um bispo.

É importante ressaltar que a passagem da universidade medieval para a universidade e universalidade moderna teve seu impulso em Descartes, pois como matemático e filósofo exerceu muita influência sobre a educação. A partir de seu trabalho, instaura-se uma emancipação do sujeito autônomo moderno em contraposição da submissão do homem na Idade Média (GOERGEN, 2000).

A visão que o mundo moderno tem da universidade da Idade Média, onde palavras como feudal e medieval tornaram-se ofensivas, é uma tentativa de se libertar e estabelecer novas identidades. Seu afastamento do mundo fez com que a Idade Média valorizasse suas

universidades. Mas, os homens modernos começavam a transformar as universidades em centros onde sábios e estudantes deveriam se comunicar tanto quanto pudessem com as pessoas do mundo (MINOGUE, 1981).

O termo universidades foi adotado na Idade Média. Tendo se originado da palavra latina *universitas*, por professores e alunos que se agrupavam em uma corporação legal, o termo podia ser usado por associações legais, que dentre suas características apresentavam o conservadorismo, suas polêmicas teológicas, seu regime de internato, aulas orais e defesas de tese no final dos estudos (WANDERLEY, 1985).

Toda cultura e ciência de hoje tem relação direta com as transformações dos novos tempos através da acumulação do conhecimento desde a Idade Média, conhecimento este que impulsiona os processos de transformações dos novos tempos. Com a multiplicação das universidades europeias, começaram a surgir as primeiras universidades nas colônias americanas. Sobre este aspecto, Charle e Verger (1996) defende que as primeiras universidades fundadas nas Américas foram as universidades em Santo Domingos (1538), a de Lima (1551) e a da Cidade do México, México (1551), consideradas as mais antigas das colônias americanas. Todas elas claramente fundações controladas por ordens religiosas e missionárias, com ensino teológico e direito canônico. Por outro lado, na América do Norte, a igreja anglicana, a partir dos interesses dos pastores, criou os colégios de Harward (1636) e Yale (1701).

A partir do começo da industrialização, no século XIX, nascem novas concepções de universidade: o ensino profissional – na Universidade Francesa; a unidade de pesquisa e extensão da Universidade Alemã; o ensino liberal e geral da Universidade Inglesa, participando o ensino como um lugar de saber universal. Inicialmente, os cursos criados nas primeiras universidades eram Medicina, Direito, Teologia e Filosofia, todos ministrados em latim e que permitiam o livre pensamento (CHARLE E VERGER, 1996).

A universidade moderna alemã tem sua origem na negação da vontade prussiana de se submeter ao poder napoleônico. Seu modelo foi marcado por construir uma universidade que se distinguisse da marca técnico e profissionalizante. São princípios programáticos da universidade alemã: a pesquisa e o ensino. Se o Estado francês submete a universidade a seus interesses, já no caso alemão, o Estado deve orientar-se nas verdades estabelecidas pela universidade (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000).

A Universidade Moderna, instituída no século XIX até os dias atuais, caracteriza-se pela relação Estado e universidade. Nesta perspectiva, Wanderley (1985) assinala que, após a Revolução Francesa (1789), a universidade francesa ou napoleônica, criada em (1806), rompe com a tradição medieval e se estabelece com a subordinação ao Estado, definindo a nomeação de professores e o assessoramento de um conselho. Foi padrão francês napoleônico que influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e a formação das faculdades tardias no Brasil, no século XIX.

2.2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Desde o descobrimento, em 1500, e durante quase trezentos anos, o Brasil ficou sem ensino superior, em razão de disputas de interesses políticos e econômicos entre Portugal e Brasil. Até 1530, o Brasil era uma terra de passagem na rota de caravanas, que não tinha ainda vilas nem governos organizados, seus habitantes eram náufragos e degredados, que se misturavam aos índios. Porém, foi o interesse das ordens religiosas, destacando-se aqui em particular, a presença dos jesuítas como a única iniciativa educacional no Brasil, em 1550. Nessa época, apenas os altos funcionários de Igreja e da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários realizavam seus estudos superiores na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra (SOARES, 2002). Sobre este aspecto, Teixeira (1989) salienta que a forte relação com a Universidade de Coimbra culminou com a graduação de, cerca de, 2.500 jovens nascidos no Brasil, até o início do século XIX, pois era intenção da coroa portuguesa manter seus domínios em sua colônia. Lembra, ainda, o referido autor, que, até a Independência, os brasileiros e os portugueses não eram diferenciados, quando pertencentes à classe dominante,

o brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, cita ainda o autor, o exemplo de José Bonifácio de Andrade, brasileiro e patriarca da Independência do Brasil, que foi professor em Coimbra (TEIXEIRA, 1989, p. 78).

A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil Colônia, fugida das tropas de Napoleão Bonaparte, permitiu o surgimento das primeiras escolas de ensino superior, ressaltando seu caráter prático e profissionalizante, que objetivava a formação de profissionais

necessários à Família Real. Dessa forma, o ensino superior do Brasil, em muito, dependeu de Napoleão Bonaparte. Em 1808, o bloqueio continental decretado por Napoleão na Europa, contra Portugal impedia o deslocamento de jovens estudantes às universidades europeias, obrigando a corte portuguesa a se transferir para o Brasil. Sendo assim, foi fundada uma escola de medicina na Bahia e, posteriormente, outra no Rio de Janeiro (SOARES, 2002).

Todos os cursos de ensino superior criados no Brasil colônia tinham como características serem escolas isoladas e não universidades, funcionando todas elas de forma independente entre si e profissionalizantes. Dessa forma, na ótica de Vahl (1980), o ensino superior no Brasil nasceu na forma de instituições isoladas e autônomas entre si, em oposição aos princípios da universalidade. No final do século XVII, de forma isolada, foi criado o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, mas como era um estabelecimento português no Brasil, não se pode considerar uma iniciativa do ensino superior brasileiro (SOUZA, 1991).

Com a Proclamação da República (1889), ressurgiu o interesse nacional na criação de universidades. Nessa época, diversos foram os estudos, debates, projetos e planos sobre a necessidade da criação de instituições universitárias voltadas aos interesses do país (VAHL, 1980).

De acordo com Vahl (1980), até 1889, existiam no Brasil, apenas 14 estabelecimentos de ensino superior. Todos voltados a formação de profissionais liberais em instituições isoladas. A constituição republicana determinava, então, que fossem criadas instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Nessa perspectiva, Fávero (2000) afirma que, após a Proclamação da República, foram criadas sob nova orientação jurídica, leis que davam condições para a criação das primeiras universidades no Brasil, dessa forma, é que foram criadas: a Universidade de Manaus, em 1909, e extinta em 1926, a de São Paulo, em 1911, e extinta em 1917, e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915.

Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, que dispõe a respeito da criação de uma universidade, através do art. 6º. do Decreto no. 11.530, onde se destaca: “[...] reunirá em universidades as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas umas das Faculdades Livres de Direito, [...]” . Apoiando-se nesse dispositivo, o Governo Federal instituiu em 1920 a primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro. Todas essas universidades seguiam o modelo de educação das Grandes Escolas Francesas, voltadas mais ao ensino do que à pesquisa (FÁVERO, 2000).

No período da “Nova República” (1930-1945), o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, oportunizando a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961. De acordo com Sampaio (2000), na “Nova República” foram criadas vinte e duas universidades federais, constituindo assim o sistema de universidades públicas federais. Em cada capital da unidade federativa do Brasil foi criada uma universidade pública federal, assim como, no mesmo período foram criadas nove universidades religiosas, sendo oito católicas e uma presbiteriana. Advoga Fávero (2000) que o poder centralizador da Nova República não oportunizava experiências inovadoras sem o controle e a supervisão do Estado.

Quadro 01 – Legislações e Características da Educação Brasileira

Legislação	Educação Brasileira - Características
Lei de 04/12/1810 – Período Colonial	Criação da Academia Real Militar da Corte por D. João VI. Em 1891 se tornaria na Escola Politécnica de Engenharia.
Decreto de 12/10/1810 – Período Colonial	Criação da Academia de Artes e Letras.
Constituição de 1824 – de 25/03/1824 Constituição do Império	Assegurava em seu artigo 179, a instalação em todo o país de “colégios e universidades”. Assim como estendia a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita. Durante sua vigência nasceram os cursos Jurídicos de Olinda e de São Paulo. Eram facultades. Não foram criadas universidades nessa época.
Constituição de 1891	Em seu artigo 34 dispõe que o Congresso Nacional a competência para legislar sobre Ensino Superior. Ocupa a educação de modo superficial – reforçou a laicidade nas Escolas Públicas. Criação das escolas de Engenharia do Mackenzie (1891) e Escola Politécnica (1894), Escola de Agronomia de Piracicaba (1899) e Escolas Superior de Farmácia e Odontologia. Com exceção do Mackenzie, as demais escolas foram reunidas e formaram a futura Universidade Estadual de São Paulo.
Constituição de 1934	A partir dessa Carta foi que a Educação passou a merecer atenção. Em seu texto dedica todo o Capítulo II do Título V aos problemas de educação e cultura. Artigos de 148 a 158 destinados exclusivamente à Educação. Espaços amplos e inovadores.
Constituição de 1937	Carta do advento do Estado Novo. Ditatorial e

	centralizador. Abandona as idéias de sistemas de ensino e da lei de diretrizes, são apenas destinado um breve capítulo a educação com apenas 6 artigos (do 128 ao 133).
Constituição de 1946 - Estado Novo	A volta da redemocratização do País em 1945 teve sua Carta promulgada em 18/09/1946. Com um capítulo de Educação e Cultura, com matéria em 7 artigos (166 a 172) para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação. que Deveriam se inspirar Princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Ensino primário obrigatório e gratuito, aplicação de recursos Federais na educação (10%), e (20%) nos Estados e Municípios.
Constituição de 1967	Foi substituída pela Emenda n. 01. Apesar do clima de repressão, ela manteve o capítulo de Educação, propostos na Carta de 1946. Vieram depois as duas novas Leis de Diretrizes e Bases, a Lei n.5.540/1968 para o Ensino Superior e a Lei 5.692/19971 para ensino de 1º e 2º. Graus. Ambas Leis altamente centralizadoras. Ela dedicou apenas 6 artigos para a Educação e cultura. Inovadora foi a extensão da obrigatoriedade de ensino aos alunos até 14 anos. Quanto a gratuidade, apenas ficou assegurada ao 1º. Grau, no ensino de 2º. Grau e Superior, foi progressivamente substituído por programas de bolsas de estudos, que teriam que ser reembolsadas após a formatura.
Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã	Nascida no período de transição política procedeu a profundas reformas, em muitos de seus capítulos. A educação foi bem contemplada em seu capítulo, que vai do artigo 205 a 214. Em seu artigo 206, arrola o ensino em todos os graus e tipos, e insiste na gratuidade do Ensino Superior das Universidades Federais. No artigo 208, arrola deveres do Estado para com a Educação, assegura o direito de vaga em escolas da criança em idade escolar (vias judiciais). Em seu artigo 213, destina recursos públicos a escolas públicas, escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que comprovem finalidade não-lucrativa.

Fonte: adaptado de Souza (2001).

O Quadro 01, supracitado, traz a cronologia das principais etapas históricas da formação da educação brasileira, bem como, sintetiza as

decisões que foram decisivas para estruturação do modelo educacional nacional, desde o período colonial.

Um dos conceitos indica que seja uma instituição de ensino superior, um centro de ensino ou as faculdades isoladas, podendo ser públicas ou privadas. Dessa forma, no sentido de evitar futuras dúvidas, são instituições de ensino superior (IES) toda e qualquer entidade que se dedique à transmissão de conhecimentos em nível de terceiro grau, de qualquer tipo de entidades (PLONSKI, 1998).

Assevera Chauí (2003, p. 82) que a universidade como instituição social, científica e educativa tem seus fundamentos em princípios, valores e regras e formas de organização que lhe são inerentes. A autora quando define a universidade, lembra, os tempos atuais:

Importância de seu reconhecimento e sua legitimação social vinculam-se historicamente com à sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. [...] a autora interroga que o papel no avanço da democracia, implica num compromisso com a luta dos meios de produção da vida humana.

Como toda instituição social, a universidade, historicamente passa por contradições e disputas ideológicas. Dias Sobrinho e Ristoff (2000, p. 15) alertam que as universidades são:

[...] relações interpessoais, de trabalho, de conhecimento entre os distintos membros da comunidade universitária, portanto relações hierarquizadas pelos códigos do poder e do saber, relações entre as estruturas organizacionais das disciplinas, mas também entre as estruturas formais e burocráticas, relações entre pesquisa e entre pesquisadores, relações entre essa rede de relações e o mundo.

No entender de Cunha (1999, p. 40), o ensino superior no Brasil se deu por meio de três vetores:

- a) A presença do governo nos estados (em geral nas capitais) pela criação e manutenção das faculdades;
- b) A projeção das elites locais e regionais no ensino superior na reprodução de quadros intelectuais, pela criação e manutenção de

faculdades estaduais em capitais e cidades mais desenvolvidas e importantes no interior;

c) A criação de faculdades por agentes privados, confessionais e/ou empresários conforme a demanda não atendida pelo setor público e de acordo com projetos hegemônicos.

Já, no século XXI, a educação brasileira continua a conviver com problemas que eram típicos no início do século XX, apresentando uma educação superior distanciada das reais necessidades da população. Nessa perspectiva, todo o processo de transformação que se dá na atual conjuntura política e econômica tem exigido das universidades não somente sua adequação às exigências dos novos mercados globalizados (LIMA 2010).

De acordo com Chauí (1999), esta distingue entre quatro tipos de universidades: a clássica, voltada ao conhecimento, a universidade funcional, dos anos 70, à formação rápida de profissionais qualificadas para o mercado, a universidade de resultados, dos anos 80, com a expansão do ensino superior privado e a universidade operacional, dos anos 90, que diferente das demais formas anteriores, por ser uma organização, voltada para si mesma, não significando um retorno a si, mas uma perda de si mesma.

Nesta perspectiva, ressalta Lima (2007) que a política de expansão iniciada em 2004, com a aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pela medida provisória n. 213, de 10/09, objetivava ampliar o número de matrículas no setor educacional privado por meio da concessão de bolsas de estudo, em troca da renúncia fiscal de tributações.

Já, o Decreto n. 5.622, de 2005, oficializou a oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD com o intuito de criar as bases para uma universidade aberta (UAB) e a distância no Brasil (SESu/MEC, 2013). Seu foco central é oferecer ensino superior a partir da expansão e interiorização de cursos superiores pelo país, atendendo pessoas que não poderiam almejar a educação presencial. Essa modalidade de ensino expandiu as matrículas em diversos cursos, que em números relativos, no período de 2003 a 2009, apresentou um crescimento acima de 6.400% (GUIMARÃES; MONTE; SANTIAGO, 2011).

Por fim, foi criado em 2007, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que advoga como premissa principal, a expansão da educação superior pública (SESu/MEC, 2013). A adesão das universidades públicas federais ao REUNI estava vinculada a garantia de ampliação de

investimentos, implicando num cumprimento de metas estabelecidas de expansão do número de vagas nos cursos de graduação e principalmente no oferecimento de vagas em cursos noturnos (LIMA, 2007).

O REUNI pode ser resumido em seis desafios importantes: a) redução das taxas de evasão; b) ampliação da mobilidade estudantil; c) revisão da estrutura acadêmica; d) diversificação das modalidades de graduação; e) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e, f) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (SESu/MEC, 2013).

Com a implantação das políticas de expansão e financiamento da educação superior, ficam evidenciados os interesses mercantis defendidos pelo Banco Mundial e consolidado no Consenso de Washington. Mesmo sendo reconhecido como um modo de ampliar as oportunidades educacionais, todas as políticas adotadas favorecem as políticas neoliberais, no tocante ao aumento de matrículas em escolas privadas (LIMA, 2010).

Estabelecida na Constituição Federal (1988), em seu art. 5º, fica estabelecido que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família visando seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, a tipologia das Instituições de Ensino Brasileiro, traz em sua forma inovações quanto a sua natureza jurídica e dependência administrativa (autonomia). O Decreto n. 5.773 de 2006 em seu art.12, estabelece que as mantenedoras das Instituições de Ensino Superior podem ser classificadas quanto a sua natureza jurídica em Instituições Públicas e Privadas (NEVES, 2002).

As universidades de caráter privado dividem-se em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As universidades particulares são as instituídas ou mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Já, as universidades comunitárias correspondem às que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Observe que, no caso das organizações comunitárias, a propriedade é coletiva. Por sua vez, as universidades confessionais referem-se às instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica. Elas funcionam como universidades que têm princípios religiosos como eixo central da formação educacional. Por fim, as universidades filantrópicas são as instituições de educação ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas,

colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração - art. 20, Lei 9.394/96 (NEVES, 2002).

No setor público, as universidades podem ser de ordem federal, estadual ou municipal. As universidades federais integram o Sistema Federal de Ensino Superior regido pela LDBN (Lei n. 9.394/1996) e pelo decreto n. 2.306/1997, sob a coordenação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu) (NEVES, 2002).

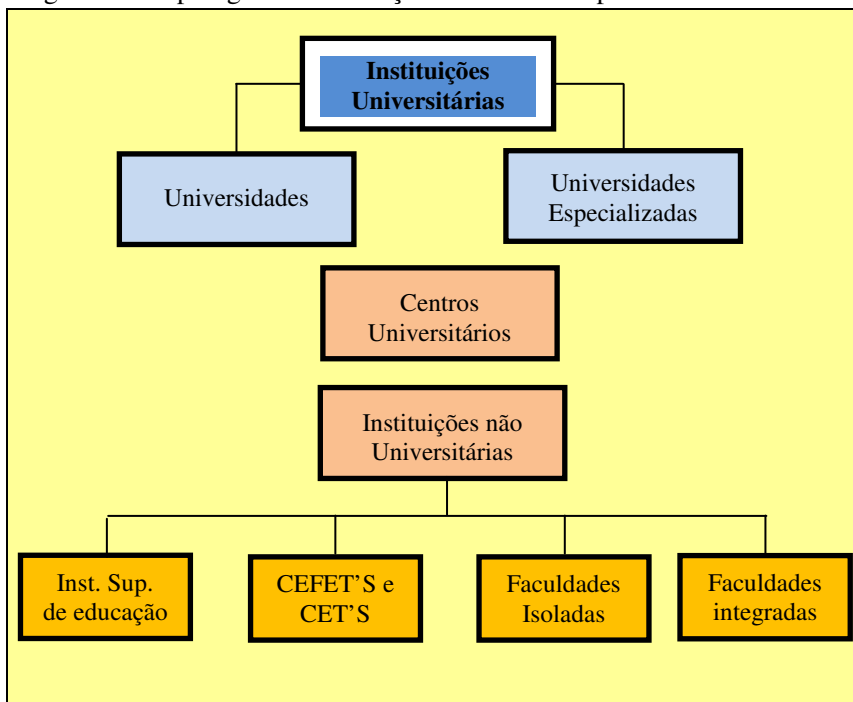
De acordo com Neves (2002), a redefinição da tipologia das IES pela (Lei n. 9.394/1996), que integram o Sistema Federal de Ensino Superior, trouxe inovações quanto a natureza acadêmica, definida pelo Decreto n. 5.773/06.

O Decreto n.5.773/06 trata da disposição em ordem decrescente das instituições em relação a autonomia, em seu art. 12:

- a) Instituições Universitárias (universidades e universidades especializadas);
- b) Centros Universitários;
- c) Instituições Não-Universitárias (institutos superiores de educação, CEFET'S e CET'S, faculdades isoladas e faculdades integradas) (BRASIL, 2006).

Na concepção de Neves (2002), como instituições multidisciplinares, a universidade com um quadro profissional de nível superior, de pesquisa e extensão, difere das universidades especializadas que são caracterizadas por concentrar atividades de ensino e pesquisa em um único campo. Por sua vez, os centros universitários são instituições de ensino superior pluri curriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, qualificação docente, desempenho nas avaliações e trabalho acadêmico oferecido à comunidade escolar, conforme se vê na Figura 01.

Figura 01 - Tipologia das Instituições de Ensino Superior



Fonte: SESu/MEC (2013).

Por sua vez, as instituições não-universitárias são institutos superiores de educação, de formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Contudo, os centros de educação tecnológica (CET'S) e os centros federais de educação tecnológica (CEFET'S) são instituições especializadas em educação pós-secundária, públicas ou privadas, para qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os setores de economia, realizando atividades de pesquisa e desenvolvimento e serviços em articulação com os setores produtivos, oferecendo mecanismos de educação continuada. As faculdades integradas são instituições com propostas curriculares para mais de uma área de conhecimento, com regimento comum e comando unificado; nos estabelecimentos isolados ou faculdades isoladas, em geral, desenvolvem mais de um curso de formação inicial, continuada e complementar do magistério da educação básica (NEVES, 2002).

2.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA

O surgimento do ensino superior em Santa Catarina está vinculado à criação da Faculdade de Direito, em 1932, que, em seu início, era um instituto livre que foi oficializado por Decreto Estadual em 1935. Apenas nos anos 60 é que foi criada, no Estado, a Universidade de Santa Catarina (USC) que, desde a Constituição de 1891, era atribuição do Poder Central, mas não com exclusividade. No Estado catarinense, a preocupação com o ensino superior começou, no início do século XX, com a criação da Faculdade Livre de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia que não se efetivou como faculdade (NECKEL; KUCHLER, 2010).

Porém, as crescentes demandas sociais fizeram com que, em 1917, fosse criado o então, Instituto Politécnico de Florianópolis, efetivado e organizado como instituto-livre por José Arthur Boiteux, juntamente com os cursos de Farmácia e Odontologia, situado à Rua João Pinto, no centro de Florianópolis. Somente em 1923 é que o Instituto foi declarado de utilidade pública, com edifício próprio. Em 1935, o Instituto foi extinto por ato do Interventor Federal Cel. Aristiliano Ramos, sendo que o único curso superior a permanecer no Estado foi a Faculdade de Direito, criada em 1932, por José Arthur Boiteux (NECKEL; KUCHLER, 2010).

De acordo com Neckel e Kuchler (2010), a partir da união de lideranças do Estado, foram reorganizados os cursos extintos a partir de 1940, quando a capital de Santa Catarina passou a contar com:

- a) Curso Superior de Administração e Finanças, em 1943;
- b) Posteriormente, Faculdade de Ciências Econômicas, em 1935;
- c) Faculdade de Farmácia e Odontologia, em 1948;
- d) Faculdade Catarinense de Filosofia, em 1954;
- e) Faculdade de Serviço Social, em 1959, mantida pela Fundação Vidal Ramos;
- f) Faculdade de Medicina, em 1960, e;
- g) Faculdade de Engenharia, em 1962.

A partir da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na segunda metade dos anos 50, que visava a modernização do ensino superior no Brasil, culminando na criação da Universidade de Brasília (UnB) (FÁVERO, 2006).

A criação da Fundação Universidade de Santa Catarina (USC) se deu no ano de 1955, com aprovação do governo estadual, destinando como local de instalação, a Fazenda Modelo Assis Brasil, situada no Bairro da Trindade, em Florianópolis. Emerge, então, um amplo processo de mobilização articulado no Estado pela criação de uma Universidade Federal na capital sob a liderança de João David Ferreira Lima, então professor da Faculdade de Direito. Nessa perspectiva foi criada em 18 de dezembro de 1960, pela Lei Federal n.3.849, a Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, instalada em março de 1962. A UFSC tem como finalidade:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (NECKEL; KUCHLER, 2010, p. 27).

Como reflexo direto dessa reforma, é importante ressaltar que hoje a Universidade Federal de Santa Catarina, criada com o nome de Universidade de Santa Catarina, originária de sete faculdades isoladas é uma instituição federal brasileira de ensino superior, localizada na capital do Estado, seu campus principal localiza-se no Bairro da Trindade, numa área total de 18 milhões de m² e 640.480 m² construídos (edificações) (NICKEL; KUCHLER, 2010).

Como apontam Nickel e Kuchler (2010), a UFSC é composta por:

- a) 03 novos campi o de Araranguá, Curitibanos e Joinville, desde 2009;
- b) 83 Cursos de Graduação;
- c) 11 Centros de ensino (unidades universitárias);
- d) 57 Departamentos de ensino;
- e) 11 cursos de modalidade a distancia;
- f) 81 Cursos de pós-graduação em sentido estrito;
- g) 88 cursos de especializações;

- h) No ensino básico: educação infantil, fundamental e médio, através do Colégio de Aplicação; e,
- i) Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

A criação do Instituto Federal Catarinense (IF-SC), em 2009, com o apoio administrativo e patrimonial da UFSC, levou os Colégios Agrícolas de Camboriú (CAC) e Senador Carlos Gomes de Oliveira (CASCGO) de Araquari a serem transferidos a este Instituto, a partir de 2010. Na modalidade de ensino a distância, a atuação da UFSC teve seu início, em 1995, a partir da criação do Laboratório de Ensino a Distância (LED), privilegiando a pesquisa e a capacitação via projetos de extensão com formação e aperfeiçoamento em diversos cursos, através de videoaulas (NECKEL; KUCHLER, 2010).

O apoio da educação a distância na UFSC, dentro do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem possibilitado a oferta de cursos de extensão, graduação e especialização em todo o território brasileiro (NECKEL; KUCHLER, 2010). Atenta à realidade e aos avanços nas diferentes áreas do saber, entende-se que a Universidade Federal de Santa Catarina deve fazer valer seu compromisso com o desenvolvimento, a qualidade, na responsabilidade social e facilitadora das grandes transformações da sociedade civil catarinense.

2.4.HISTÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL

De origem anglo-saxônica, o termo Serviço Social foi utilizado nos Estados Unidos, pela primeira vez em 1904, na cidade de Boston, para designar profissionais ligados a práticas benemerentes, com uma identidade inicial caracterizada pelo conteúdo doutrinário e confessional da Igreja (BRANDÃO, 2006). A história do Serviço Social tem origem na Ação Católica, estimulada pelo Papa Pio X, e fundamentada no final do século XIX, o século das organizações sociais, com a consolidação da industrialização, coincidindo com a Revolução Industrial. A Ação Católica era formada de religiosos e pessoas comuns, leigos e laicos, que divulgavam a doutrina da Igreja, com a finalidade de diminuir conflitos e a miséria na época.

Através da difusão da entrada do capitalismo com o advento da industrialização que gerou impactos na estrutura social da época, em razão dessa crise, houve a criação de uma atmosfera favorável ao surgimento de uma época de miséria, operários explorados e da transição para o capitalismo monopolista. No entender de Paulo Netto (2001, p. 75), essa transição “se caracterizou por fortes impactos na

estrutura societária do recrudescimento das contradições do sistema capitalista”.

No princípio, o Serviço Social serviu para amenizar as lutas de classes entre os operários e o sistema capitalista em ascensão. Inicialmente, seu caráter filantrópico, opunha-se a um perfil profissional, com aspecto “humanista” em sua profissionalização. Esse processo de profissionalização foi lento, porque foi um movimento para proteger o interesse dos capitalistas burgueses. Sobre este aspecto, Yamamoto (2006) diz que o surgimento do Serviço Social teve como finalidade estratégica o disciplinamento, controle e reprodução da força de trabalho e das lutas sociais da classe operária. Importante salientar que, na Europa do início do século XX, os processos produtivos se caracterizaram por lutas travadas entre a organização política e sindical dos trabalhadores contra as forças do capitalismo monopolista.

A primeira escola profissional de Serviço Social Latino-Americana foi criada na cidade de Santiago do Chile, em 1925, com forte influência do Serviço Social Europeu e Norte-Americano. Em seu início, o Serviço Social no Chile estava baseado nos ditames da Igreja Católica, seus profissionais eram considerados “visitadores” que deveriam levar aos necessitados paz, alegria, segurança e confiança (BRANDÃO, 2006).

No Brasil, o Serviço Social, apoiado pela Igreja Católica, teve campo fértil para a criação de suas primeiras escolas com o início da industrialização urbana, culminando o período de migração intensa, ocorrido no fim dos anos 20, de suma importância ao desenvolvimento do Estado capitalista brasileiro (BRANDÃO, 2006).

2.4.1 Criação das Escolas de Serviço Social no Brasil

Em 1543, foi construída a “Casa de Deus para os Homens”, primeiro hospital do Brasil, instituição que deu origem à Santa Casa de Misericórdia de Santos, reconhecida em sua prática da assistência social no Brasil (GERBER, 2009). Na trajetória, para compreender o Serviço Social no Brasil é necessário compreender a profissão desenvolvida sob a égide do sistema capitalista industrial e da expansão urbana, época da hegemonia do capital industrial e financeiro, quando o Estado passa a intervir nas relações de trabalho entre as classes sociais, de forma mais intensa comprometida por demandas cada vez mais específicas e fragmentadas (BRANDÃO, 2006).

Em um período de crescente migração, com aceleração da industrialização urbana e em uma economia de transição agrário-exportadora para industrial, definido no final dos anos 20 e começo dos anos 30, estes foram fatores determinantes para a viabilidade do surgimento do Serviço Social no Brasil, com amplo apoio da Igreja Católica (BRANDÃO, 2006).

Neste contexto, no entender de Cornely (2003, p. 50),

Com o surgimento de movimentos sociais europeus (anarquismo espanhol, o italiano, o russo e o alemão) e o surgimento dos partidos comunistas crescente influxo do marxismo na América Latina, a Igreja ganha protagonismo no campo de formação de assistentes sociais.

Consonante com o processo de urbanização e industrialização crescente nas cidades brasileiras, consequência da transição do modelo agrário-comercial para o modelo industrial, na década de 30, surge a necessidade de controlar a massa operária, sendo essa a primeira missão do Serviço Social no Brasil. Nesse sentido, fundou-se na cidade de São Paulo, em 1936, a primeira escola de Serviço Social no Brasil, marcada pela Doutrina Social da Igreja e estimulada pelo interesse de grupos católicos, com bases fundamentadas na escola europeia (BRANDÃO, 2006).

Com origem nos movimentos de jovens e senhoras católicas beneméritas, e no desenvolvimento de curso de pequena duração, é que foram criadas as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil: a de São Paulo, em 1936 e a do Rio de Janeiro, em 1937 (RAMOS, 1984). Segundo Yamamoto (2006), o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), desempenhou um papel fundamental na formação de assistentes sociais. De acordo com a autora, *o CEAS é a manifestação original do Serviço Social no Brasil, que surge em 1932*. Esta entidade enviava jovens para estudar na Europa, principalmente na Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas, para implantação do curso de Serviço Social no Brasil.

Paralelamente, com a Revolução de 30 no Brasil, na Era Vargas do Estado Novo (1937/1945), período caracterizado por grandes redefinições políticas, a fundação dos cursos de Serviço Social no Brasil, encontrou um clima favorável para a criação de instituições de Assistência Social no Brasil dentre os quais:

(a) Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) em 1938;

- (b) Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942 e extinta em 1995, pelo governo FHC;
- (c) Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946 e Serviço Social do Comércio (SESC).

Foi dessa época, a criação no Brasil a ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social) entidade civil e representativa, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, para valorizar a formação profissional do Assistente Social (GERBER, 2010).

No decorrer das décadas de 40 e 50, o Serviço Social brasileiro recebeu influência norte-americana. A Igreja Católica torna-se fundamental na criação das primeiras escolas de Serviço Social: a Escola de Serviço Social de São Paulo, em 1936, e a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, em 1937, marcadas pela Doutrina Social da Igreja. Os anos iniciais do Serviço Social foram identificados com o conservadorismo, a partir dos anos de 1940, ao entrar em contato com o Serviço Social norte-americano (RAMOS, 1984).

A influência do protestantismo, nos anos de 1940, foi marca dominante nas técnicas dos serviços sociais com o apoio psicológico, a criação dos centros comunitários, das visitas domiciliares realizadas até os dias de hoje e a isenção do dízimo que eram transformados em apoio financeiro às organizações privadas e fundações pelos homens de negócios (BRANDÃO, 2006).

Segundo Brandão (2006, p. 02), “a noção do bem-estar individual ou administração pessoal contemplava os direitos dos trabalhadores e as responsabilidades do empregador, numa forma de influenciar a formação de uma sociedade sob a ética do puritanismo rigoroso”. Havia, na época, uma preocupação à formação profissional, com uma ideologia da profissão como missão, abnegação, de servir, de sacrifício com base nos princípios da fé católica. Ressalta-se, por conseguinte, que essa concepção de missão, ainda hoje se constitui em uma luta do coletivo profissional com o rompimento desse olhar sobre a profissão (GERBER, 2009).

Nos anos de 1950, durante o Governo do Presidente Juscelino Kubitschek, período da modernização do aparelho do Estado, as instituições de assistência são instrumentos com aspectos claros de assistencialismo. A partir da década de 1970, essas instituições são de influência desenvolvimentista, burocrática e “modernizada”, que visam o controle da sociedade (GERBER 2010). No Brasil, a oficialização do curso superior de Serviço Social, deu-se pela Lei n. 1889, de 1953

(BRASIL, 2013). O Serviço Social foi uma das primeiras profissões da área social a ter sua aprovação em lei regulamentando a profissão em 1962. Esse instrumento legal marcou a criação do Conselho Federal de Escolas de Serviço Social (CFESS) e do Conselho Regional de Escolas de Serviço Social (CRESS), que está dividido em todo território nacional em dez regiões (CFESS, 2013).

De outro modo, cabe destacar algumas definições e noções básicas das diretrizes dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) no esforço para objetivar as diferenças entre:

Assistência social: é uma política pública regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS;

Serviço Social: é uma profissão regulamentada pela Lei Federal 8.662/93, que exige graduação em Serviço Social em Unidade de Ensino Superior reconhecida pelo MEC;

Assistente Social: é o profissional formado em Serviço Social;

Serviços Sociais: são serviços de atenção direta à população, públicos ou privados;

Assistencialismo: é o oposto da política pública de Assistência Social. Políticas de assistencialismo configuram-se como “doações” não raro exigem algo em troca. (CFESS, 2013).

Durante o período autoritário dos anos 70 e 80, o profissional de Serviço Social, atuou através de novas práticas atender as camadas populares oprimidas das mudanças políticas ocorridas na América Latina naquele período. A partir da Constituição Federal de 1988, o Serviço Social brasileiro inicia um novo tempo, com a legitimação dos direitos da sociedade civil, deixando, o Assistente Social, de ser um agente de “caridade”, para ser tornar um auxiliar esclarecedor dos direitos e deveres de seus usuários. Numa ofensiva contra o neoliberalismo dos anos 1990, o Serviço Social buscou formas de romper com práticas conservadoras e clientelistas antigas, ampliando e consolidando a cidadania, um exercício do profissional de Serviço Social, para minimizar os efeitos das políticas do Estado Neoliberal (BRANDÃO, 2006).

Atualmente, existe, no Brasil, cerca de 300 cursos de Serviço Social distribuídos em instituições universitárias e não-universitárias, e um total de 120.000 profissionais que atuam hoje em instituições

públicas e empresas privadas, em áreas de formulação, planejamento e execução de políticas públicas como educação, saúde, previdência, assistência social, habitação e outros (CFESS, 2013).

2.4.2 Ensino de Serviço Social em Santa Catarina

No entender de Gerber (2009), o sistema econômico e social sofre influência da introdução de um ensino educacional quando promove novos conhecimentos e ideias, de modo conduzir sua população a intervir nas demandas de toda cadeia econômica vigente, transformando e modificando sua realidade social.

Foram as lideranças estaduais que definiram a viabilidade de criação da Faculdade de Serviço Social em Santa Catarina dar-se-ia através de uma Fundação, “que se caracteriza por constituir um agregado de pessoas naturais ou jurídicas no qual o patrimônio tem papel secundário, uma fundação só poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais e de assistência (art.62, parágrafo único do Ministério Público)”. De fato, segundo Ramos (1984, p.79), “já nos idos anos de 1953 se falava na Fundação, para depois criar a Faculdade de Serviço Social”.

Atuando em conjunto com a Congregação Religiosa das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, que tinha grande experiência no ensino de Serviço Social no Brasil, foi estabelecido um consenso no Estado entre políticos, classe patronal e os eclesiásticos para atender a demanda por profissionais de Serviço Social que o Estado necessitava no fim dos anos 50, diante do processo de urbanização e industrialização do Estado catarinense (RAMOS, 1984).

Por conta dessa industrialização, ocorrida no Estado, nos anos 1950, foram oferecidas bolsas de estudo para estudantes catarinenses cursarem Serviço Social na PUC do Rio Grande do Sul. Logo se percebeu que eram poucos os alunos formados que retornavam ao estado de origem para exercer a profissão. Levando-se em conta esses dados, já nos idos anos de 1953, o segmento patronal e o SESI do Estado cogitavam a criação de uma Fundação mantenedora para a criação da primeira Faculdade de Serviço Social no Estado (GERBER, 2010).

Conjugando o consenso de Representantes políticos, dirigentes patronais e representantes eclesiásticos, nessa época, no estado de Santa Catarina, foi criada em 1958, a Fundação Vidal Ramos, entidade particular mantenedora para criação da futura Faculdade de Serviço Social em Santa Catarina (FSSSC), para atender à demanda de

profissionais de Serviço Social, no início do processo de industrialização no Estado e suas sequelas na questão social. O início das atividades pedagógicas da Faculdade de Serviço Social (FSSSC) foi no ano 1959. Foi firmado um convênio, na época com a Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, braço jurídico da Congregação Religiosa das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, fundada em Campinas (SP), em 1928, por Madre Maria Villac. Esta congregação fundou várias Escolas de Serviço Social pelo Brasil (RAMOS, 1984).

Ao discorrer sobre este aspecto, Gerber (2009, p. 188) esclarece que o Curso de Serviço Social, logo:

[...] se vinculou à vida social catarinense, apesar de uma realidade social contraditória e multifacetada, [...] não fechando em si ou no processo de formação profissional, mas levando a cabo seus atores, se inserindo junto a sociedade social modificando-a.

A Congregação Religiosa das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, diferenciou-se das demais congregações por seu trabalho social de evangelização, além do aprofundamento teológico, que ela se dedicava desde seu início, à Ação Católica, junto aos operários, por realizar um trabalho social junto às comunidades dentro dos princípios do Serviço Social (GERBER, 2009).

A criação da Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina deu-se 23 anos após a criação da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, na cidade de São Paulo, em 1936, identificada com uma forte formação católica. Já, a partir da criação da Faculdade de Serviço Social em Santa Catarina, iniciou-se o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, com uma visão mais teórica crítica da profissão (RAMOS, 1984).

Cabe ressaltar que, na época, havia interesse da Arquidiocese de Florianópolis para que a faculdade de Serviço Social fosse criada e fosse dirigida por Irmãs. Em outros estados brasileiros, as Escolas e/ou Faculdades de Serviço Social eram vinculadas ao catolicismo. Observa Gerber (2009) que, desde sua criação, já se previa uma possível integração da Faculdade de Serviço Social à Universidade Federal de Santa Catarina, entidade que viria a ser criada em 1960. Naquela época, a Faculdade de Serviço Social ficou ligada à Universidade de Santa Catarina na condição de Faculdade Agregada, até sua federalização a UFSC, em 1983, como Curso de Serviço Social.

2.4.3.O Curso de Serviço Social da UFSC

Com a industrialização e solidificação da burguesia no Brasil, no início do século XX, acirravam-se os movimentos reivindicatórios das massas trabalhadoras urbanas, com necessidade da intervenção de um trabalho da questão social. Nesse ínterim, foram criados os primeiros cursos de Serviço Social no Brasil, a partir de 1936, em São Paulo e no Rio de Janeiro. O Curso de Serviço Social, em Santa Catarina, foi criado durante o Governo de Juscelino Kubitschek, através do decreto 45.063, de 19 de dezembro de 1958, instalado inicialmente na Rua Victor Konder, 53 (centro) antiga Fundação Vidal Ramos (GERBER, 2010).

A Fundação Vidal Ramos tinha, em seu Estatuto (Clausula 4ª.),

[...] por finalidade a organização e a manutenção de acordo com a legislação específica de um estabelecimento de Ensino Superior, do tipo das Faculdades de Serviço Social, para formação de Assistentes Sociais, visando assim os Instituidores contribuir para a solução dos problemas sociais existentes no Estado (ESTATUTO, 1958, p. 5)

A Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina teve seu reconhecimento no Decreto 50.868, de 27 de junho de 1961, sob a presidência de Jânio Quadros. A Faculdade de Serviço Social foi agregada à UFSC, em 18 de dezembro de 1960 (RAMOS, 1984).

Artigo único: É concedido reconhecimento ao curso de Serviço Social da Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina, mantida pela fundação Vidal Ramos, agregada à Universidade de Santa Catarina e situada em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (ESTATUTO, 1958, p. 3).

Inicialmente, para administrar a Faculdade, foram criadas três instâncias:

I. Diretoria, exercida pela Madre Olma Aquino Casses, tendo como vice-diretora a II. Irmã Clementina Tonellotto;
 III. Conselho Técnico Administrativo, que sob a presidência da Diretora da Faculdade;
 Congregação da Faculdade (ESTATUTO, 1958, p. 3).

Um importante papel cabia ao Conselho Técnico Administrativo (CTA) que, sob a presidência da Diretora da Faculdade, era constituído por mais seis membros, que eram:

- I. 4 (quatro) professores em exercício;
- II. Um monitor de turma;
- III. Um supervisor de estágio (ESTATUTO, 1958, p. 3).

No ano de sua instalação, foram impressos folhetos/folders informativos (anexo) que esclareciam que o Curso de Serviço Social era uma formação de Nível Superior. Esses impressos foram direcionados para as Prefeituras Municipais, Câmara de Vereadores, Paróquias e Obras Sociais nos municípios catarinenses e em espaços de jornais e rádios com o intuito de divulgar a fundação do Curso de Serviço Social em Santa Catarina. Ficou estabelecido também que, para a obtenção do Diploma de Assistente Social, haveria a necessidade da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (FSSSC – folheto informativo, 1958).

A inserção da Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina, na vida política comunitária, foi se ampliando e ganhado o respeito e simpatia para a sociedade, pois tinha a capacidade de intervir nas demandas sociais e econômicas, interagindo com as mazelas sociais, em especial na realidade catarinense do início dos anos 60. As mudanças e transformações econômicas, sociais e urbanas, e os desafios da industrialização, dos anos 1950, ajudaram no desenvolvimento do Curso de Serviço Social em Santa Catarina sobre as camadas populares e comunitárias da época (GERBER, 2009).

Até o ano de 1970, o ingresso dos alunos ao curso de Serviço Social era realizado através de concursos de habilitação para admissão na Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina (FSSSC). A partir de então, o processo de admissão passou a ser realizado pelo vestibular Único e Unificado da UFSC. Salienta-se que, na condição de faculdade agregada à UFSC, começa a inter-relação administrativa e financeira, conforme dita a Reforma Universitária de 1968 (GERBER, 2009).

Vale destacar que, de acordo com a criação da Universidade de Santa Catarina, em 1955, seu sistema educacional previa: *Faculdades Integradas e Faculdades Agregadas* vinculadas a ela. As *faculdades agregadas* eram mantidas por outros recursos, o que não ocorria com as *faculdades integradas*, que contavam com recursos públicos. Diante disso, a Faculdade de Serviço Social, mantida pela Fundação Vidal Ramos - (FVR) e na condição de faculdade agregada a Universidade de Santa Catarina, previa em seu Estatuto de Fundação que a Escola de

Serviço Social poderia integrar a Universidade de Santa Catarina (FVR/ ESTATUTO, 1958).

No entanto, a partir da Reforma Universitária de 1968, através do Decreto n. 64.824 de 15/07/1969, que deu o nome de Universidade Federal de Santa Catarina, extinguindo as demais faculdades existentes na época, a Faculdade de Serviço Social continuou como faculdade agregada à UFSC. Mediante as exigências da Reforma Universitária, a Faculdade de Serviço Social ajustou-se a extinção das cátedras, instituiu os departamentos, submeteu-se ao vestibular unificado organizado em 1970 e coordenado pela UFSC, sua matrícula passou a ser semestral e com disciplinas administradas pelo sistema de créditos. Como concebe Ramos (1984, p. 170), foi a partir de 1970, que a integração da faculdade de Serviço Social tornou-se mais intensa e começou a discutir seu processo de federalização.

Inicialmente, o Curso de Serviço Social ficou vinculado ao Departamento de Direito Público e Social do Centro Sócio Econômico e, posteriormente, através da Lei 7.100, de 13 de junho de 1983, foi criado o Departamento do Curso de Serviço Social sendo definitivamente incorporado à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Centro Sócio Econômico a partir de 1982 (GERBER, 2009).

No entanto, somente a partir dos anos 90, após praticamente três décadas da criação da Faculdade de Serviço Social no Estado, é que começaram a surgir novos cursos de Serviço Social em Santa Catarina. Desse modo, existe hoje no Estado, sete cursos de Serviço Social:

- a) Universidade Regional de Blumenau (FURB);
- b) Universidade do Contestado (UNC – Caçador);
- c) Universidade do Contestado (UNC – Canoinhas);
- d) Universidade Oeste de Santa Catarina (UNOESC – Chapecó);
- e) Universidade do Contestado (UNC – Mafra);
- f) Universidade do Contestado (UNC – Porto União);
- g) Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL – Tubarão) (CRESS, 2013).

O Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, que completou 50 anos em 2009, é um curso presencial, único em instituição federal de ensino superior na região sul. Atualmente, são oferecidas 140 vagas anuais, com duas entradas semestrais, com o

oferecimento de 40 vagas no período matutino e 30 vagas no período noturno.

Atualmente, o Curso de Serviço Social, possui em seu quadro permanente 23 docentes, todos com titulação de Doutorado, contando atualmente com apenas 21 docentes efetivos, vinculados ao Departamento de Serviço Social, sendo que dois estão alocados temporariamente e respectivamente, junto ao Ministério do Desenvolvimento Social/Governo Federal e na Administração Central da UFSC e um em licença saúde. Todos os docentes estão vinculados a graduação e a pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

O Corpo Técnico-Administrativo do curso de Serviço Social, conta com cinco (5) servidores técnico-administrativos distribuídos: um (1) na Secretaria do Departamento de Serviço Social, um (1) na Secretaria de Estágios e TCC, um (1) na Coordenadoria do Curso de Serviço Social e um (1) na Secretaria de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e um (1) na Editora Técnica da Revista Katálysis (DSS, 2013).

No que se refere às atividades de pesquisa e extensão do curso de Serviço Social, elas são desenvolvidas por docentes e discentes de graduação e pós-graduação nos sete (7) Núcleos e Grupos de Estudos e Pesquisas (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2013), a saber:

- a) NESSOP – Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (1992);
- b) NECAD – Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (1995);
- c) NESPP – Núcleo de Estudos e Pesquisas Estado, Sociedade Civil, Políticas Públicas e Serviço Social (1995);
- d) NUSSERGE – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Relações de Gênero (2000);
- e) NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissões e Instituições (2002);
- f) NETeG – Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero (2006);
- g) GEPSS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (2010).

O Curso de Serviço Social desenvolve atividades de Programas e Projetos Especiais, como PET – Programa de Educação Tutorial do

Curso de Graduação de Serviço Social e projetos multiprofissionais da área de saúde, tais como:

- a) RDA – Rede Docente Assistencial, em convênio com a Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, desde 1989;
- b) Residência Multiprofissional em Saúde da Família, em convênio com o Ministério da Saúde, desde 2002;
- c) Residência Multiprofissional em Saúde/HU, em parceria com o Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, desde 2010 (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2013).

Em 1999, implantou-se o atual Projeto Pedagógico do Curso, que expressa o contexto de mudanças políticas, econômicas, culturais e ambientais, que exigem, em termos de conhecimento e intervenção na vida social, privilegiar a interdisciplinaridade no ensino, pesquisa e extensão universitária na formação profissional (KRUGER E SAMPAIO, 2010). A partir do segundo semestre de 2013, se dará o início da implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, de modo processual, fase a fase, em substituição gradativa ao currículo de 1999.1, conforme cronograma já estabelecido e aprovado em maio de 2013, no Conselho Departamental, estando totalmente implantado até 2017.2 (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2013).

2.5.AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O primeiro passo em direção da avaliação do ensino superior brasileiro emergiu na década de 60, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ela trata do regime de cátedras vitalícias, das faculdades isoladas e das universidades criadas a partir da junção de instituições profissionais, mantendo a prioridade no ensino e deixando de lado o desenvolvimento da pesquisa (OLIVEIRA, 2005).

Mesmo assim, como destaca Faria (2005), somente no final dos anos 60, foi que se definiu que a universidade brasileira, estava no tripé ensino-pesquisa-extensão. Naquela mesma década, foi editada a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a Reforma Universitária, fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior, fortaleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, como característica definidora das universidades, propôs a expansão das escolas isoladas para se incorporarem em universidade, regidas por uma administração superior com regimento unificado para seu funcionamento, nesse caso, a Lei 5.540/68, foi decisiva para primeira expansão da educação superior brasileira (MARTINS, 2000).

Nos anos oitenta, com o fim dos governos militares, ocorreram os debates entre grupos defensores da educação pública e grupos privatistas, que se intensificaram, principalmente nos meses que antecederam a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, de 1988. A carta magna, em seu Artigo 207, reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MARTINS, 1988).

Por sua vez, a Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, foi a responsável pela formalização do Exame Nacional de Cursos (ENC) ou, simplesmente, Provão. Esta Lei, mesmo recebendo críticas se fortaleceu, constituindo-se, num exame de realização anual e periódico, para as instituições e os cursos de graduação, conforme destaca Oliven (2002).

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi a que passou a priorizar o ensino fundamental e básico, quando ocorreu o maior corte de verbas e investimentos nas universidades públicas, culminando com a expansão do ensino superior privado, bem como, modelos alternativos à educação superior, tais como, o ensino a distância. A referida lei, introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das IES, sendo esses resultados de desempenho condicionados a novos credenciamentos e recredenciamentos dos estabelecimentos de ensino. Inicialmente, os formandos de cursos com maior número de matrículas eram submetidos a um teste conhecido como Provão (LEI Nº 9.394/96) (OLIVEIRA, 2000).

Em 2004, houve a substituição do provão por novo mecanismo de avaliação, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema de avaliação da educação superior contempla a análise institucional interna e externa, o corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica dos cursos, bem como o desempenho dos estudantes, através do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (OLIVEIRA, 2005).

Outras iniciativas institucionais merecem destaque, no entender de Zainko (2008), acredita que foi a partir do grupo de trabalho que propôs a Reforma Universitária de 1968, que se deu o primeiro registro de avaliação do ensino superior. Acrescenta ainda, que, foi a ANDES

quem formalizou a concepção de avaliação democrática e participativa com iniciativas, como:

- a) O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983;
- b) A Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como comissão de “notáveis”, de 1984;
- c) O Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), no final de 1980; e,
- d) O Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), de 1996.

Recentemente, em 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado pelo Decreto N°. 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como premissa a expansão da educação superior pública. Nesse caso, a adesão das universidades federais ao REUNI, estava vinculada à garantia de ampliação de investimentos nas universidades, implicando assim, no cumprimento de metas estabelecidas de expansão de aberturas de cursos noturnos e aumento de vagas nos cursos de graduação (LIMA 2008).

Os desafios do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2013), podem ser resumido em:

- a) redução das taxas de evasão;
- b) ampliação da mobilidade estudantil;
- c) revisão da estrutura acadêmica;
- d) diversificação das modalidades de graduação;
- e) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- f) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O Quadro 02 permite ao leitor acompanhar a legislação que deu forma a educação superior no Brasil desde 1911. Após o referido quadro destaca-se os preceitos de qualidade e o Método SERVQUAL, técnica que balizou esta dissertação.

Quadro 02 – Decretos-Lei das Reformas da Reforma Universidade

Decreto/Leis/REFORMAS	Características das Reformas Educacionais e Sistemas de Ensino da Educação Superior no Brasil
1911 – Reforma Rivadácio Corrêa	Flexibilizou o ensino fundamental no Brasil
Dec. 11.530/mar./1915 Reforma Carlos Maximiniano.	Revoga a Reforma Rivadácio Corrêa e Cria a Reforma Carlos Maximiniano.
1931 – Decreto 19.851 e 19.852 – da Reforma Francisco Campos	Reforma Francisco Campos. Concepção de Universidade no Brasil, trazendo autonomia administrativa e didática, embora ainda relativa. Período de surgimento de várias universidades
1961 – Lei 4.024 de 20/12/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior	Promulgação da 1ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. Não trouxe avanços a educação, apenas reforça o modelo tradicional vigente. Cátedras, faculdades isoladas, sem focalizar a pesquisa.
1968 LDB - Lei 5.540 de 28/11/1968 – Reforma Universitária	Reforma Universitária. Estabelece o Vestibular classificatório, departamentalização, cursos de curta duração, indissociabilidade pesquisa/ensino/extensão, adoção de sistemas de créditos e criação dos colegiados dos cursos.
1982 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB	Curta duração, implantada em 1994 e suplantada após a criação do PROVÃO em 1995. Teve como princípios a avaliação institucional de: comparabilidade, de globalidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.
1983 – Projeto de Avaliação da Reforma Universitária – PARU – GERES	Objetivava promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos às instituições manifestassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto a função social das IES. Iniciativa de organização de um processo de avaliação, não se constituindo propriamente em uma avaliação de caráter nacional.

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado - 1995	O MARE apresentou um conjunto de propostas para a educação superior que deveria passar ao setor “público não-estatal”, contratos em CLT para servidores, Fim do Regime Jurídico Único, Flexibilidade da estabilidade de estatutários, limitação dos proventos e pensões.
Dec. 2.026 - Exame Nacional de Cursos – ENC.	Período de avaliação de 1996 a 2003, mais tarde conhecido como PROVÃO. Fundamenta-se numa concepção tecnocrática de ensino superior, onde os graduandos são vistos como “produtos”. Adquiriram um conjunto de conhecimentos que deverá ser útil para ingressar no mercado de trabalho.
Lei 9.394 de 23/12/1996 – da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBN	Criação do Regime Jurídico Único. Aplicação de 18% da receita anual de impostos federais no Desenvolvimento da Educação gratuita e pública. Dissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão do ensino superior universitário. Avaliação sistemática dos cursos de graduação e das próprias instituições. Direito à educação de qualidade.
Lei n. 9.448 de 14/3/1997 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP	Autarquia Federal. Órgão responsável por coordenar e supervisionar todo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Responsável pela operação do SINAES.
Dec. n. 2494/98 Universidade Aberta do Brasil – UAB	Educação à distância, previsto na Nova LDB. Regulamentação.
Lei n. 10.172 de 09/01/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE	Instituição de Sistema Nacional de Avaliação para cada nível educacional.
Dec. n. 3.860/2001 de 09/07/2001.	Dispõe sobre a organização do Ensino Superior e a Avaliação e organização dos cursos.
Dec. n. 6.096/ de 24/4/2007 - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI	Ampliação de investimentos às universidades, implicando num cumprimento de metas estabelecidas de expansão de aberturas de vagas em cursos noturnos ou aumento de vagas nos cursos de graduação.

Lei no. 10.861 de 14/04/2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	Novo sistema de avaliação da educação superior das instituições (análise institucional interna e externa), de cursos (corpo docente, instalações físicas e organização didático- pedagógica) e de desempenho dos estudantes.
Medida Provisória n. 213, de 10/2009, Programa Universidade para Todos - PROUNI	Esse programa objetiva ampliar o numero de matriculas no setor privado com ou sem fins lucrativos por meio da concessão de bolsas de estudo (Integral e Parcial), em troca da renuncia fiscal de tributações.

Fonte: SESu/MEC (2013).

Adaptado pela autora.

2.6.SERVIÇOS, QUALIDADE E SATISFAÇÃO

Entende-se por serviço, algo intangível, que é realizado e consumido ao mesmo tempo, com a finalidade de atender as necessidades de seu cliente (GIANESI;CORREA, 2009). Importante salientar, ainda, que, as instituições de Ensino Superior estão inseridas no contexto de instituições prestadoras de serviços, no caso específico, serviços educacionais (LAS CASAS, 2008).

2.6.1.Serviços

Historicamente, o setor serviços tem tido uma participação importante no desenvolvimento da economia mundial, através da geração de emprego e renda. Seu crescimento está diretamente relacionado com o sucesso das empresas (LAS CASAS, 2008).

Compreender características para serviços é de suma importância para o desenvolvimento dos mercados econômicos. Lovelock e Wright (2003) definem serviços como sendo um ato que cria benefícios para os clientes por meio da satisfação de uma necessidade. Faz-se necessária a presença do cliente para sua prestação, assim como para a sua avaliação.

A definição de serviços é problemática e difícil, por causa da amplitude e variedade dessa atividade, caracterizado por sua intangibilidade e heterogeneidade (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

Como aponta Gronroos (2003) foi nas décadas de 1960, 1970 e 1980, que ocorreram os grandes debates, o desenvolvimento de trabalhos e a criação dos modelos de gestão na tentativa de oferecer elementos para definir características próprias para o segmento serviços. Estas características foram essenciais para estudos posteriores sobre o tema.

Na formulação proposta por Lovelock e Wright (2003), os serviços são encarados como atividades econômicas, criadoras de valor e fornecedoras de benefícios aos clientes, como resultado da realização de mudanças desejadas no destinatário ou em seu nome, e com um desempenho essencialmente intangível.

No entender de Kotler e Fox (1994), serviço é qualquer ato ou performance que pode ser oferecida, sendo essencialmente intangível, podendo ser percebidos por seus usuários. Sua produção pode ou não ser relacionada a um produto físico.

Nessa perspectiva, ao diferenciar serviço, nota-se que esta não é uma tarefa fácil, conforme pode-se observar na gama de definições de vários autores ao longo dos tempos, sugeridas no Quadro 03.

Quadro 03 - Definições de serviço ao longo do tempo

Autores	Definições
JUDD, 1964	Serviços colocados no mercado: uma transação no mercado, realizada por uma organização ou por um empreendedor, onde o objeto da transação é outro que não a transferência de propriedade de uma mercadoria tangível.
STANTON, 1974	Serviços são atividades separadamente identificáveis e intangíveis que preveem a satisfação de um desejo quando colocados no mercado público interno e externo e/ou usuários industriais e que não estão necessariamente associadas à venda de um produto ou de um outro.
BERRY, 1980	Serviço é considerado como um ato, um desempenho ou um esforço, onde o que caracteriza é a intangibilidade.
LEHTINEM, 1983	O serviço deve proporcionar a satisfação do cliente através de atividades que promovam interações com uma pessoa ou máquina.
KOTLER, BLOOM, 1984	Serviço é qualquer atividade ou benefício que uma parte possa oferecer à outra que seja essencialmente intangível e que não resulte em propriedade de coisa alguma. Sua produção pode ou não estar ligada a um produto físico.
GUMMESSON, 1987	Serviço é algo que pode ser comprado e vendido, mas que você não consegue deixar cair sobre o pé.
GRONROOS, 1993	Serviços são uma atividade ou série de atividades de natureza mais ou menos intangível que, normalmente, mas não necessariamente, tem lugar em interações entre clientes e operadores, fontes físicas, bens e/ou sistemas do ofertante dos serviços, os quais são fornecidos como soluções aos problemas do cliente.
GIANESI, CORREA, 1994	Os serviços são experiências que o usuário vivencia enquanto que produtos são coisas que podem ser possuídas. Sendo os serviços bens intangíveis, é difícil ou praticamente impossível avaliar um serviço antes da compra.

Fonte: Adaptado de Andretti (2006).

Como concebe Gronroos (2003), a característica mais importante nos serviços é sua natureza de *processo*, que consiste, em se utilizar vários tipos de recursos disponíveis, com a participação ativa do cliente nos processos, de modo a encontrar a solução dos problemas.

Em vistas com as definições sobre serviços, concebe Kotler (1998) que, em relação às diferenças entre serviços e os produtos tangíveis, destacam-se quatro características como aspectos principais, que são explicados no Quadro 4.

Dessa forma, acentua Gronroos (2003, p. 84) que serviços “são uma série de processos cuja produção e consumo não podem estar separados, onde algumas vezes o cliente participa da produção”.

Quadro 04 - Diferenças entre serviços e produtos

Dimensões	Características
Intangibilidade	Serviços são intangíveis, eles não podem ser vistos, testados, sentidos, ouvidos ou cheirados antes de serem comprados.
Inseparabilidade	Serviços são produzidos e consumidos simultaneamente. Grande interação entre fornecedor e cliente
Variabilidade	Serviços dependem de quem os fornecem e de quando e onde eles são fornecidos. São altamente variáveis.
Percibilidade	Serviços não podem ser estocados, revendidos ou devolvidos.

Fonte: Kotler (1998).

A compreensão do significado de serviço passa necessariamente, pela diferenciação entre serviços e os bens físicos. Analisar as características específicas de serviços e bens é essencial para a definição de modelos de medição da qualidade que, na compreensão de Gronroos (2003), são apresentadas no Quadro 05.

Quadro 05 - Diferenças entre Bens e Serviços

BENS	SERVIÇOS
Tangíveis	Intangíveis (Intangibilidade).
Homogêneos	Heterogêneos (Variabilidade).
Produção e distribuição separadas do consumo	Processos simultâneos de produção, distribuição e consumo (Inseparabilidade).
Uma coisa	Uma atividade ou processo
Valor central produzido na fábrica	Valor central produzido em interações comprador-vendedor
Clientes não participam do processo de produção	Clientes participam do processo de produção
Podem ser mantidos em estoque	Não podem ser mantidos em estoque (Percibilidade).
Transferência de propriedade	Não há transferência de propriedade

Fonte: Adaptado de Gronroos (2003).

Com isso, o entendimento de serviços, no tocante às suas características, como apresentam Kotler (1998), Gronroos (2003) e Gianesi e Correa (2009), finaliza que:

- a) Apresenta um caráter intangível;
- b) Não pode ser armazenado ou reproduzido;
- c) Produção, consumo e uso são feitos ao mesmo tempo e espaço;
- d) A avaliação é feita simultaneamente, e sem possibilidades de verificar os resultados previamente, corrigindo falhas eventuais;
- e) O serviço é altamente dependente do pessoal, afetando a qualidade do serviço.

De maneira simplificada, serviços são ações, processos e atuações (ZEITHAML; BITNER, 2003). O crescimento do setor de serviços, ao longo dos anos, tem contribuído para o aumento expressivo na geração de empregos, renda e oportunidades. Sua expansão nas economias mundiais tem introduzido mudanças na qualidade dos serviços prestados pelas empresas. Diante do exposto, e ciente da importância que o setor educacional propicia para a sociedade, pretende-se nessa pesquisa, avaliar e medir a qualidade dos serviços oferecidos pelo Curso de

Serviço Social da UFSC – período 2010-2012, percebida por seus egressos, para a melhoria continuada da qualidade do ensino oferecido. Importante salientar, ainda, que a medição da qualidade do ensino superior no Brasil ocupa cada vez mais atenção por parte dos gestores educacionais.

2.6.2. Qualidade

Estudos centrados na qualidade postulam que ela é requisito de um produto ou serviço, para garantir competitividade. Sua busca é dinâmica e evolui da inspeção à gestão de qualidade. Tem-se que qualidade possui diversos significados, como um conceito subjetivo que está diretamente relacionado às percepções de cada pessoa (ANDRETTI, 2006).

O usuário é o foco central da qualidade. Na diversidade de conceituações para qualidade, pode-se citar autores como Crosby (1999, p. 31) que define qualidade como “*conformidade com os requisitos*”. Assim, “quando todos os critérios estiverem definidos e explicados será possível e praticável a mensuração da qualidade de vida”. Para tanto, ressalta o autor, “que a não-conformidade detectada é a ausência de qualidade”.

Já, no entendimento de Juran (1991, p. 11), a palavra qualidade tem múltiplos significados, dominados por “qualidade consiste nas características do produto [...] de encontro com suas necessidades e proporcionando a satisfação em relação ao produto”. E, ainda, a “qualidade é a ausência de falhas”.

Na ótica de Deming (1993, p. 56), a “qualidade é tudo aquilo que melhora o produto de ponto de vista do cliente”, este autor, associa qualidade à impressão do cliente.

Acrescente-se a essas definições de qualidade, ao estudo realizado por Garvin (1992, p. 48-49) levando em consideração cinco abordagens:

- a) A **abordagem transcendental**, em que a qualidade é característica inata do produto, estando mais relacionada com a marca do que com seu funcionamento. “Qualidade não é uma ideia ou uma coisa concreta, mas uma terceira entidade independente das duas[...] embora não se possa definir qualidade, sabe-se o que ela é.

- b) A **abordagem centrada no produto** são mais perceptíveis em bens tangíveis. “Qualidade refere-se às quantidades de atributos sem preço presentes em cada unidade do atributo do preço”.
- c) A **abordagem centrada na produção**, em que a qualidade provém da conformidade com as especificações do projeto. “Qualidade é a conformidade do produto às suas especificações”.
- d) A **abordagem baseada no valor**, em que a qualidade é relacionada com a percepção do valor do bem. “Qualidade é o grau de excelência a um preço aceitável e o controle da variabilidade a um custo aceitável”.
- e) A **abordagem no usuário**, em que a qualidade está relacionada com a satisfação do cliente. “Qualidade é adequação ao uso”.

Nesse sentido, Garvin (1992, p. 52) adverte que a qualidade quando baseada no usuário, parte da premissa que “esta diante dos olhos de quem os observa”. Garvin (1992, p. 52) admite ainda, que, “cada consumidor tem diferentes desejos e necessidades e que os produtos que atendam melhor suas preferências sejam os que acham os de melhor qualidade”.

Tais serviços se apoiam em confiabilidade, surpresas, recuperação e integridade – os princípios da criação de uma excelência em serviços (BERRY, 1996). Na acepção de Mezomo (1994), é preciso deixar claro que não se deve atribuir determinados conceitos às palavras, porque a “qualidade” representa uma filosofia de ação e um compromisso institucional.

Importante salientar, que a melhoria da qualidade no produto ou serviço resulta em um aumento de competitividade, que só será mantida com o aperfeiçoamento contínuo do processo de produção ou serviço (ANDRETTI, 2006).

2.6.3. Qualidade de serviços

Por suas características de intangibilidade, heterogeneidade e da inseparabilidade, a qualidade de serviços, que não pode ser avaliada de forma objetiva, pois tem que tornar tangível o que é intangível. São várias as etapas enquanto o serviço está sendo processado e em cada uma delas, deverão causar algum impacto sobre a percepção do cliente

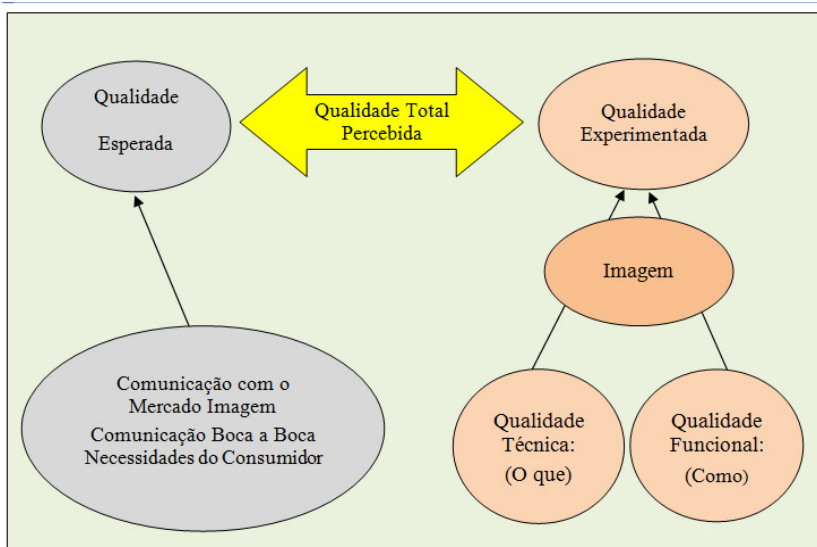
que ao final do processo, determinará a qualidade do serviço (GRÖNROOS, 2003).

No entender de Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005), avaliar a qualidade depende de um processo de prestação de serviço.

Nesse sentido, esclarece Grönroos (2003), que a qualidade de serviço é qualquer coisa que o cliente perceba como tal. Assim, o padrão de qualidade é considerado bom quando a qualidade experimentada atender às expectativas do cliente.

A Figura 02 permite visualizar a dicotomia qualidade esperada versus a qualidade percebida sobre determinado produto, isto é, bens e/ou serviços adquiridos.

Figura 02 – Qualidade Total Percebida



Fonte: Adaptação de Gronroos (2003).

No tocante à qualidade de serviços adquiridos, diz Gronroos (2003) que existem dois componentes importantes: (a) *qualidade técnica*: diz respeito ao *que o cliente recebe*; (b) *qualidade funcional*: diz *como o cliente recebe o serviço*. Salienta, ainda, Grönroos (2003) que o mais importante no setor de serviços é sua diferenciação quanto à qualidade, pois os serviços bem realizados geram satisfação e a recomendação para outras pessoas, ou seja, formadas a partir das experiências passadas, das informações boca-a-boca e das necessidades pessoais do consumidor.

Já, no entender de Garvin (1992), a qualidade de serviço pode ser classificada em oito dimensões ou categorias, enfatizando que o produto pode ser bem avaliado em uma dimensão e mal classificado em outra. Como princípio básico da abordagem de estratégica, a qualidade deve ser “definida a partir do ponto de vista do cliente” (GARVIN, 1992, p. 60).

Na compreensão de Garvin (1992) são dimensões ou categorias de qualidade:

- a) desempenho;
- b) características;
- c) confiabilidade;
- d) conformidade;
- e) durabilidade;
- f) atendimento;
- g) estética;
- h) qualidade percebida.

Em seus estudos sobre qualidade de serviços, os autores Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) identificaram como critérios gerais de avaliação da qualidade a serem utilizados pelos consumidores, inicialmente dez dimensões e que posteriormente, após condensadas e adaptadas, foram reduzidas a cinco dimensões, descritas a seguir:

- a) *Tangibilidade*: aparência das instalações físicas, equipamentos e do pessoal;
- b) *Confiabilidade*: habilidade e confiabilidade para executar o serviço conforme o prometido e da melhor forma;
- c) *Responsividade*: boa vontade em ajudar o cliente e prestar serviços prontamente;
- d) *Segurança*: funcionários bem informados, cortesia dos funcionários e sua habilidade de transmitir confiança e responsabilidade;
- e) *Empatia*: atenção individual dada aos clientes.

Dentre as dimensões citadas, a confiabilidade tem se mostrado na avaliação como a mais importante, uma vez que ela é avaliada após a experiência com o serviço recebido. As demais dimensões, tangibilidade, presteza, garantia e empatia, são dimensões avaliadas durante a entrega do serviço (PARASURAMAN; ZETHAML; BERRY,

1988). Atualmente, no setor de serviços, a qualidade baseada na percepção do cliente tem sido um enfoque amplamente debatido na literatura de qualidade dos serviços prestados. No entender de Coelho (2004), o conceito de qualidade existe há séculos e, ao longo do tempo, tem evoluído, sendo considerado um fator estratégico para o sucesso da organização. Sua evolução tem incorporado elementos do cliente e a qualidade passou a ser definida como a previsão e a superação das expectativas do cliente.

De modo geral, produtos e serviços são considerados como um pacote, que incorpora ambos, produtos e serviços em maior ou menor grau (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985, 1988, GIANESI; CORREA, 2009).

Dentre os pesquisadores da qualidade de serviços, Grönroos (2003, p. 85) defende a ideia de que a qualidade de serviços deve ser, acima de tudo, “aquilo que os clientes percebem”. Nesse sentido, entende o autor, que a percepção dos clientes é extremamente importante na busca pela qualidade do serviço prestado. Portanto, partindo desse pressuposto, aponta Gronroos (2003), que a qualidade percebida é o resultado da diferença entre as percepções e as expectativas do cliente, sendo mensurada através da diferença entre a qualidade esperada e a qualidade experimentada, dependendo da avaliação de seu cliente.

Sendo assim, é o cliente amais importante fonte de informação, podendo significar uma vantagem competitiva para as empresas. É ele que julga a qualidade de serviços e que determina se a qualidade oferecida dos serviços atende, ou não suas exigências (OLIVER, 1997 apud SILVA, 2011). Para ficar satisfeito ou insatisfeito, o cliente deverá sempre experimentar o produto (LOVELOCK; WRIGHT, 2003). Desse modo, diante dos desafios enfrentados pelas empresas, torna-se necessário considerar que de acordo com a maioria dos autores que abordam a qualidade, estes concordam que ela é fortemente influenciada pela expectativa e a satisfação do cliente.

Portanto, avaliar a qualidade do ensino superior é de fundamental importância para o desenvolvimento do país, pois são elas que formam profissionais capacitados a gerir empresas públicas e privadas, cuidarão das próximas gerações (OLIVEIRA, 2008).

2.6.4 Satisfação e Expectativas

Como parte integrante do processo avaliativo, é o cliente, importante fonte de informações, quem julga a qualidade do serviço, através de sua percepção quanto ao atendimento de suas necessidades. A literatura traz vários conceitos relativos à satisfação do consumidor, em grande parte ao número de contextos que pode ser utilizado. A satisfação é algo ligado à qualidade do produto que se oferece e/ou serviço que se presta. E quem a percebe é quem a consome (GRÖNROOS, 2003).

Datam do início do século XX, os estudos sobre satisfação do consumidor, isso se deu a partir da influência de sua satisfação aos elementos de oferta e procura, e às maneiras de se beneficiar (CHAUVEL, 1999). Para ficar satisfeito ou insatisfeito, o cliente deverá sempre experimentar o produto (LOVELOCK; WRIGHT, 2003).

Nas palavras de Kotler (2002, p.55) satisfação é “o sentimento de prazer ou desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas da pessoa”.

Completa ainda, o autor, alertando que,

A satisfação do cliente é o ponto que em o desempenho de um produto corresponde às expectativas do comprador. Se o produto não corresponder as expectativas do comprador, este ficará insatisfeito. Se corresponder ou superar as expectativas, o comprador ficará encantado (KOTLER, 2002, p. 55).

A satisfação do cliente com a qualidade do serviço pode ser definida a partir da comparação entre a percepção do serviço prestado e as expectativas do serviço desejado. Ao se considerar a qualidade percebida pelo cliente como um julgamento do valor agregado do produto e ou serviço, torna-se necessário compreender o que é qualidade percebida, suas características e especificidades (GRÖNROOS, 2003).

No entender de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), a qualidade percebida do serviço é o resultado da comparação das percepções e perspectivas do cliente. De modo semelhante, Kotler (1994) afirma que a qualidade percebida está relacionada com o nível de satisfação do cliente. Zeithaml e Bitner (2003) defendem que a qualidade percebida é o julgamento do consumidor sobre a excelência global do serviço. Portanto, a avaliação da qualidade de um serviço deve

ser feita, através da comparação das suas expectativas de execução com a percepção a respeito do serviço recebido.

Sendo assim, aponta Slack et al (1997) que as relações entre expectativa e percepções dos clientes pode ser entendida como:

- a) Expectativas < percepções: a qualidade percebida é boa;
- b) Expectativas = percepções: a qualidade percebida é aceitável;
- c) Expectativas > percepções: a qualidade percebida é pobre.

Na opinião de Las Casas (1997), a qualidade de serviços corresponde à satisfação dos clientes. Todavia satisfazer o cliente, não é tarefa fácil, pelas expectativas diferentes das pessoas. São as expectativas utilizadas pelos clientes a base da avaliação do desempenho de um serviço, que antecedem a resposta de satisfação (FARIAS, 1998).

Considerando que a expectativa do cliente, numa avaliação da qualidade percebida, deva ser analisada a partir de suas expectativas, no entender de Giansesi e Côrrea (2009) essas expectativas são influenciadas por quatro fatores (apresentado na Figura 03), a saber:

- a) comunicação boca a boca;
- b) a experiência anterior;
- c) as necessidades pessoais dos clientes; e,
- d) a comunicação externa.

Figura 03 – Fatores que influenciam a formação das expectativas dos clientes em relação ao serviço prestado.



Fonte: Giansesi e Correa (2009, p. 82).

Nessa perspectiva, Kotler (2002) considera que a satisfação é o sentimento de prazer ou de desapontamento da resultante da comparação

do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas das pessoas. Dessa forma, quanto mais longe se mantiver às expectativas, mais insatisfeito estará o consumidor, se as expectativas forem atendidas, mais satisfeito estará o consumidor. Na acepção de Lovelock e Wright (2003) as relações da qualidade do serviço acontecem quando estas se encontram relacionadas à percepção e expectativas do serviço recebido, de forma descritiva, em função da razão entre o serviço percebido e o serviço esperado, ilustrado na Figura 04.

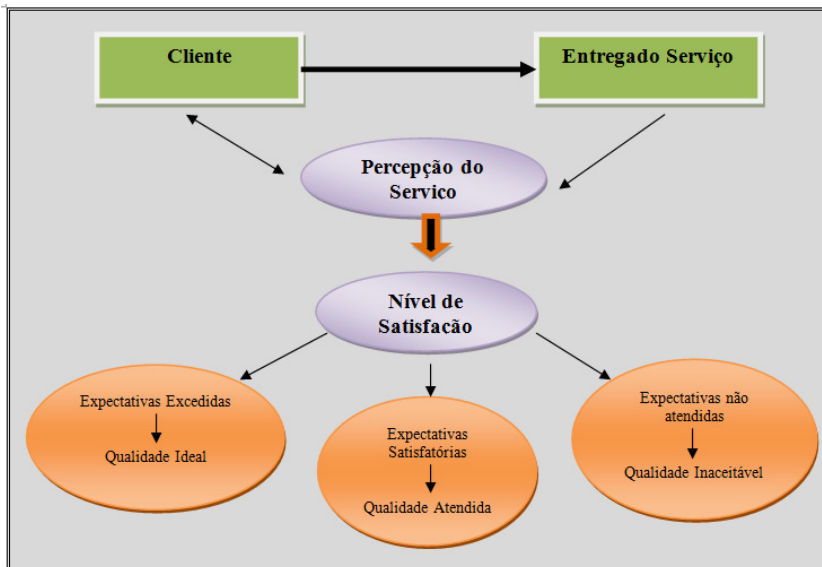
Figura 04 - Satisfação dos Clientes

$$\text{Satisfação} = \text{Serviço} - \text{Percebido} / \text{Serviço} - \text{Esperado}$$

Fonte: Lovelock (2003).

Para Chauvel (1999), a satisfação pode ser expressa como “*uma avaliação, efetuada a posteriori, relativa a determinada transação*”. Toda avaliação pressupõe a existência de um parâmetro. Nesse sentido, Giansi e Correa (2009) concordam que o grau de satisfação se estabelece de uma comparação que é realizada pelo consumidor. Ressaltando que nesse processo comparativo o resultado pode ser positivo, negativo ou neutro, gerando, conseqüentemente satisfação, insatisfação e indiferença, ilustrado na Figura 05.

Figura 05 – Expectativas e a Satisfação do Cliente



Fonte: Adaptado de Giancesi e Côrrea (2009, p. 97).

2.6.5 Modelos de Medição de Qualidade de Serviços

A importância da necessidade de mensuração da qualidade dos serviços prestados se acentua cada vez mais no setor de serviços, e é nesse sentido que alguns pesquisadores têm dedicado esforços no aperfeiçoamento e aprimoramento de conceituar e desenvolver técnicas de medição (MIGUEL; SALOMI, 2005). Inúmeras escalas de medição de serviços, ao longo dos tempos, têm sido testadas, alteradas, adequadas e validadas para mensurar a qualidade dos mais diferentes tipos de serviços oferecidos. Em uma ordem cronológica, apresentam-se algumas escalas de medição de qualidade nos serviços, oportunizando uma visão mais clara de cada escala, a saber: SERVQUAL, SERVPERF, INTQUAL, HEDPERF.

O modelo de escala SERVQUAL (PARASURAMAM; ZEITHAML; BERRY, 1988), foi desenvolvido, em 1988, para mensurar a qualidade dos serviços. Deu-se, inicialmente, com a aplicação da escala em quatro categorias de serviços: bancos, empresa de cartão de crédito, corretoras e manutenção e reparação de produtos. Após revisões e estudos, foram consideradas na escala SERVQUAL,

cinco dimensões da qualidade de serviços, composta de 22 itens, dividida em duas direções: uma para medir a expectativa e, outra para medir a percepção dos consumidores, para a consequente melhoria do serviço oferecido.

Foram Cronin e Taylor (1992) que desenvolveram a SERVPERF, que é uma medida de qualidade de serviço baseada *unicamente na percepção de qualidade* do consumidor frente ao desempenho recebido do serviço.

Nesse sentido, Cronin e Taylor (1992) justificam sua escala, ressaltando que a qualidade é conceituada mais como uma atitude do cliente com relação às dimensões da qualidade, e que não deve ser medida com base no modelo de satisfação, ou seja, com base por meio das diferenças entre expectativas e desempenho. Afirmam, ainda, que a qualidade dos serviços conduz à satisfação do cliente, e que essa satisfação tem efeito significativo nas intenções de compra do produto.

Assim, Cronin e Taylor (1992) propuseram a escala SERVPERF como alternativa ao instrumento de medição SERVQUAL. Foram utilizados os 22 itens de percepção da escala SERVQUAL, mas com a denominação de desempenho para analisar as relações de qualidade do serviço, satisfação do consumidor e intenções de compra.

Foram Caruana e Pitt (1997), que desenvolveram a escala de medição INTQUAL, com foco *nas ações internas*, necessárias para garantir um serviço de qualidade aos clientes, não contempladas nas escalas SERVQUAL e SERVPERF, que serve de base a esse novo modelo de medição. Foram utilizados 34 itens com duas direções: confiabilidade do serviço e validade das expectativas. Outro modelo desenvolvido com base nas escalas SERVQUAL e SERVPERF, foi a escala HEDPERF. Desenvolvido por Firdaus (2006), a escala HEDPERF tem como objetivo mensurar a qualidade dos serviços, especificamente concebido para o setor do ensino superior, usando técnicas quantitativas e qualitativas de medição. Apesar de ter se mostrado válido em instituições de ensino superior, a escala HEDPERF é projetado para medir a qualidade de um serviço mais macro, desse modo pode ser considerado um modelo de medição mais genérico. No entanto, no ensino superior, há necessidade de foco mais voltado para os níveis micro de uma universidade, devido à sua natureza única de unidade acadêmica (FORTES et al., 2011).

2.6.6 Escala SERVQUAL

Desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), a escala SERVQUAL, destina-se a mensuração de qualidade de serviços por parte do cliente, tendo como sua característica principal a participação e interação do cliente como parte atuante para sua elaboração. Seu modelo define a qualidade avaliada pelo consumidor na comparação entre suas expectativas e a percepção que ele teve da *performance* efetiva do serviço.

Quadro 06 - Evolução das dimensões da qualidade em serviços da SERVQUAL

Dimensões	Tangibilidade	Confiabilidade	Responsividade	Segurança	Empatia
Tangibilidade	■				
Confiabilidade		■			
Receptividade			■		
Segurança				■	
Credibilidade				■	
Cortesia				■	
Competência				■	
Compreensão					■
Comunicação					■
Acesso					■

Fonte: Adaptado de Parasuraman, Heithaml e Berry (1988).

A escala SERVQUAL teve origem, em 1985, na publicação de um artigo sobre qualidade de serviços dos autores Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), lançando as premissas para a construção da escala SERVQUAL e apresentada, em 1988, como o primeiro instrumento de medida quantitativa da percepção de qualidade de serviços.

Originalmente, a escala SERVQUAL (PARASURAMAN, ZEITHAML E BERRY, 1985) fundamentava-se em dez dimensões ou determinantes, de qualidade de serviços, a saber: tangibilidade, confiabilidade, responsividade, competência, cortesia, credibilidade,

segurança, acesso, comunicação e compreensão do consumidor, demonstrado no Quadro 06.

Como se pode observar, para Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), as determinantes de qualidade de avaliação em serviços são complementares, sendo em alguns casos, semelhantes em sua essência, e de acordo com o serviço prestado, foram adotados novos critérios para avaliar a satisfação dos clientes. O Quadro 7, demonstra a evolução das dimensões de qualidade em serviços e sua condensação nas cinco dimensões atualmente utilizadas. O Quadro 07, traz detalhes destas dimensões.

Quadro 07 - Dimensões para análise da qualidade dos serviços na Escala SERVQUAL

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Confiabilidade	Refere-se à capacidade de prestar o serviço prometido ao cliente com confiança e exatidão;
Responsividade	Relaciona-se à disposição para auxiliar o cliente e fornecer o serviço prontamente, sem deixar o cliente esperando;
Segurança	Refere-se à competência por parte do funcionário em realizar o serviço;
Empatia	Refere-se à acessibilidade, sensibilidade e esforço para atender as necessidades dos clientes, atenção e carinho personalizada ao cliente;
Tangibilidade	Relacionados à aparência da estrutura física (equipamentos e pessoal), condição do ambiente (limpeza) e conduta de outros clientes que estejam utilizando o serviço.

Fonte: Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

Foi a partir de 1988, após sucessivas aplicações e análises, que a escala SERVQUAL, foi reduzida a cinco determinantes ou dimensões de qualidade originando nas cinco dimensões atuais: *tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia* (PARASURAMAN; ZIETHAML; BERRY, 1988).

Destas cinco dimensões, tem-se que a confiabilidade tem constantemente se mostrada o fator mais importante na avaliação da qualidade do serviço pelos clientes (PARASURAMAN; ZIETHAML; BERRY, 1988). As outras dimensões: tangibilidade, responsividade, segurança e empatia, são dimensões de processo porque podem ser avaliadas pelo cliente durante a entrega do serviço. Para validar essa ferramenta, Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) aplicaram a escala SERVQUAL, em diferentes ramos de serviços, entre eles, saúde, turismo, educação, bancos, cartões de créditos, serviços de reparos e de

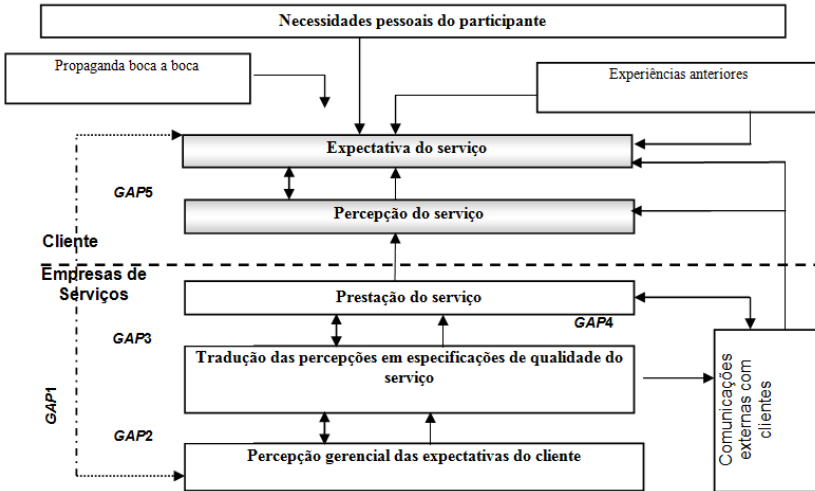
telefonía a longa distância, visando a busca pela qualidade e a melhoria contínua dos serviços ofertados.

Por sua vez, Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005) entendem que medir a qualidade seja um desafio para as empresas, pelo fato da mesma estar ligada diretamente à satisfação do cliente e, essa ser formada por fatores intangíveis (não podendo ser facilmente medida). Para obtenção de respostas significativas e confiáveis, deve ser requisito básico, que os clientes conheçam ou tenham vivenciado o serviço oferecido pela empresa do serviço a ser pesquisado. Isso limita a aplicação da escala SERVQUAL, podendo somente ser aplicada a clientes antigos ou atuais. A escala SERVQUAL tem como propósito servir de metodologia de diagnóstico para mensurar pontos fracos e fortes do serviço prestado. Nesse caso, trabalha-se a comparação entre a expectativa e a percepção estruturada em cinco dimensões que podem ser adaptadas para atender as necessidades de seu pesquisador. Os *Gaps (ou lacunas)* entre expectativa e desempenho são uma medida da qualidade do serviço em relação a uma característica específica (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

Na escala SERVQUAL, a avaliação da qualidade percebida (percepção) é medida através do GAP 5 do modelo da qualidade de serviços (lacunas ou gaps). Os Gaps (lacunas) propostos são em série de cinco tipos diferentes, sendo que os quatro Gaps iniciais estão relacionados à questões internas do modelo. O Gap 5 constitui a essência da utilização da escala SERVQUAL. Dela depende a qualidade do serviço percebido pelo consumidor, que por sua vez, depende das Gaps associadas à entrega do serviço, significando que *a percepção do cliente depende de todos os fatores em conjunto* (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

O modelo Conceitual de Qualidade por Serviços – modelo de GAP 5 busca auxiliar os gestores a compreenderem os problemas de qualidades e de que forma melhorá-los (COELHO, 2004). conforme pode ser descrito na Figura 06.

Figura 06 - Modelo Conceitual de Qualidade por Serviços – Modelo de GAP 5



Fonte: Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985, p. 44).

Foram Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), que identificaram da seguinte forma os *Gaps* (lacunas):

- a) **GAP 1** – Lacuna entre expectativas do cliente – *percepção gerencial*: refere-se às discrepâncias que podem existir entre a percepção dos gestores e as expectativas reais dos clientes;
- b) **GAP 2** – Lacuna entre percepção gerencial – *especificações da qualidade dos serviços*: percepções dos gerentes em relação às expectativas dos clientes e as especificações da qualidade de serviço;
- c) **GAP 3** – Lacuna entre especificações da qualidade do serviço – *prestação do serviço*: as especificações podem estar adequadas, mas pode ocorrer falhas em sua execução, influenciando na qualidade final da entrega;
- d) **GAP 4** – Lacuna entre prestação do serviço - *comunicações externas ao cliente*: essa é a lacuna entre o serviço prestado e o serviço prometido, por meio de comunicações;
- e) **GAP 5** – Lacuna entre o serviço esperado e o serviço percebido – *ela é o resultado das quatro lacunas citadas anteriormente*.

Observa-se que a escala SERVQUAL consiste em um instrumento usado para transformar dados qualitativos, as percepções e expectativas dos clientes, em dados quantitativos. O método *Likert*, é uma escala para se medir atitudes e comportamentos, apresenta-se numa escala ordinal que pergunta aos seus clientes até que ponto eles concordam ou discordam de afirmações de determinado objeto (MALHOTRA, 2011).

A escala do tipo SERVQUAL é bifurcada em duas seções, uma que corresponde a medir às *expectativas* do pesquisado e a outra seção que busca mensurar as *percepções* por determinado serviço recebido, e que estão relacionadas às cinco dimensões da qualidade, onde o respondente assinala seu grau de concordância ou discordância acerca a afirmação feita, em um questionário de 22 itens (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985). A formatação da referida escala é ilustrada no Quadro 08.

Quadro 08 - Padrão Likert para respostas do SERVQUAL

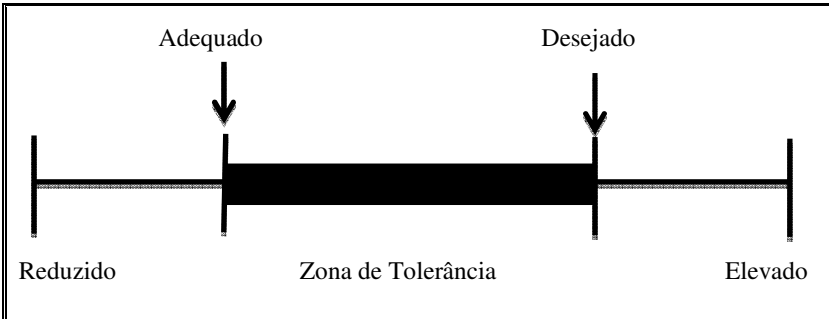
7	6	5	4	3	2	1
Excelente						Muito Fraco

Adaptação: Parasuraman, Zeithmal e Berry (1988).

A escala *Likert* é composta de questões em que o pesquisado responde seu grau de concordância e discordância com a pergunta. A escala vai desde “*Muito Fraco*”, como sendo o número 1, até “*Excelente*”, associado ao número 7. O nível assinalado de expectativas e percepções anotado na escala *Likert*, varia de 1 a 7, onde assinalar 1, representa que o cliente estará discordando fortemente com a pergunta e, ao assinalar 7, acredita-se que ele estará concordando fortemente com a pergunta. A escala *Likert* exige que seus respondentes indiquem o grau de concordância ou discordância com cada uma das questões avaliadas. Ao final, será gerada uma pontuação final única pela diferença entre as percepções e expectativas registradas pelos respondentes (Percepção – Expectativa = P-E, ou GAP 5) (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985).

Na ótica de Parasuramam, Zeitham e Berry (1991) há dois tipos de expectativas – *serviço adequado e serviço desejado* - centrados na qualidade de serviço. A presença dessas duas expectativas dá lugar à denominada *zona de tolerância* do consumidor, quando os limites superior ou inferior corresponderem com as expectativas do serviço desejado e adequado (Figura 07).

Figura 07 - Expectativas do Nível de Serviço



Fonte: Adaptado de Parasuramam, Zeithaml e Berry (1991).

Observa-se que, a expectativa desejada – *serviço desejado* – é o que o consumidor espera receber, já a expectativa adequada – *serviço adequado* - pode definir-se como o nível mais baixo que o cliente estaria disposto a aceitar. A *zona de tolerância* revela a diferença entre o serviço desejado e o serviço adequado, considerado um intervalo de resultado que o cliente considera aceitável (PARASURAMAM, ZEITHAM E BERRY, 1991).

O questionário desenvolvido para a presente pesquisa foi baseado na escala SERVQUAL (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988), adaptada às especificidades do serviço educacional, composto de 22 variáveis afirmativas que estimam as cinco dimensões da percepção da qualidade de serviço (tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia). Numa escala tipo Likert, composta de itens de 1 (totalmente insatisfeito) a 7 (totalmente satisfeito).

Para analisar a qualidade dos serviços oferecidos foram consideradas as cinco dimensões e elaboradas perguntas, visando levantar as expectativas e percepções dos egressos do curso de Serviço Social, como exposto no Quadro 09.

Como já mencionado, para a realização desta pesquisa foi usada a escala SERVQUAL, que, segundo Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), é universal e pode ser adaptado aos serviços de educação superior, assim como pode ser aplicado em qualquer tipo de organização de serviços. Este modelo possibilitará uma avaliação da percepção dos serviços oferecidos aos egressos do Curso de Serviço Social da UFSC, identificado através de sua percepção. Na sequência são descritos os procedimentos metodológicos usados na dissertação.

Quadro 09 – Detalhamento das variáveis da pesquisa

Dimensão	Descrição das variáveis	Nome da variável
Tangibilidade	1. Instalações físicas adequadas (confortáveis e arejadas).	Instalações físicas
	2. Possui biblioteca com acervo adequado e atualizada.	Biblioteca
	3. Possui laboratório de informática equipado.	Laboratório
	4. Oferece lanchonete para seus alunos.	Lanchonete
	5. Possui funcionários e professores com boa aparência	Boa aparência
	6. Professores utilizam materiais didáticos com boa apresentação	Materiais didáticos
Confiabilidade	7. Oferece disciplinas voltadas a capacitação profissional.	Capacitação Profissional
	8. O curso de Serviço Social cumpre seu calendário escolar	Cumprimento calendário
	9. O curso de Serviço Social promove cursos de extensão (SEPEX) e seminários.	Cursos Extensão
	10. O curso possui boa classificação e reconhecimento do MEC	Reconhecimento do MEC
Responsividade	11. Tem horário de atendimento externo adequado	Atendimento horário
	12. O atendimento dos funcionários do curso é adequado	Atendimento funcionário
	13. O Curso de Serviço tem página internet clara e objetiva	<i>Homepages</i>
	14. Professores demonstram interesse em ajudar os alunos	Ajudar o aluno
Segurança	15. Fornece elementos de comunicação (murais, avisos, e-mails)	Comunicação aos alunos
	16. Professores dão respostas satisfatórias às perguntas dos alunos	Respostas corretas
	17. Professores têm domínio das aulas expositivas	Domínio nos assuntos
	18. Funcionários têm domínio das informações administrativas	Confiança

	19. Professores são justos nas avaliações de desempenho dos alunos	Justiça nas avaliações
	20. Professores são corteses e receptivos com alunos	Cortesia
Empatia	21. Compreendem necessidades dos alunos	Atende Necessidades
	22. Professores dão atenção individualizada aos alunos	Atenção individualizada

Adaptado de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia visa orientar os leitores da presente pesquisa, a compreender a forma como os dados foram coletados e onde estes dados serão encontrados. A confiabilidade da pesquisa bem como o real alcance dos objetivos estabelecidos depende da utilização de uma adequada metodologia de pesquisa.

De acordo com Richardson *et al.* (2007), a diferenciação de método e metodologia, em que o método significa caminho ou maneira de se chegar a determinado fim ou objetivo. Já, a metodologia significa os procedimentos e regras utilizadas por determinado método, portanto são, regras estabelecidas para o método científico.

Como aponta Mattar (1999), a determinação da metodologia da pesquisa compreende cinco passos: a determinação do tipo de pesquisa; a determinação dos métodos e técnicas de coleta de dados; a determinação da população de pesquisa, do tamanho da amostra e do processo de amostragem; planejamento da coleta de dados e a previsão e análise dos dados.

3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida com os egressos (2010 – 2012) do Curso de Serviço Social da UFSC, e sua percepção sobre a qualidade dos serviços prestados, mensurados através da escala SERVQUAL, caracterizando-se quanto à sua natureza: teórico-empírica. Já, o tipo de pesquisa, considerada neste trabalho é um estudo de caso – “tipo *survey*”. O método de *survey* “ para a obtenção de informações se baseia no interrogatório dos participantes, aos quais são feitas perguntas sobre comportamento, percepções, motivações, atitudes e estilo de vida”. (MALHOTRA, 2011, p. 179).

Na primeira etapa da pesquisa, em relação à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como, quantitativa e exploratória, com a finalidade de obter informações necessárias para a adaptação da escala SERVQUAL ao setor de serviço educacional de nível superior, que é uma avaliação numérica e que possibilita a verificação da qualidade do serviço oferecido, destacando pontos fortes e fracos. Na abordagem quantitativa, é utilizada a quantificação no processo de conhecimento da realidade, “tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto ao tratamento delas por meio das técnicas estatísticas” (RICHARDSON *et al.*, 2008, p. 70).

Quanto à natureza das variáveis pesquisadas, Mattar (1999) coloca que as pesquisas qualitativas identificam a presença ou ausência de algo, enquanto as pesquisas quantitativas procuram medir o quanto algo está presente.

Na concepção de Gil (1991), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-los e analisá-los. Este tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio padrão, dentre outros).

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se, como estudo de caso, uma vez que busca analisar de forma clara, medir a qualidade dos serviços educacionais oferecido pelo curso de Serviço Social/UFSC, visando identificar às expectativas dos egressos e garantir sua satisfação. Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente (YIN, 2005).

Os dados primários têm procedência no caso do levantamento da pesquisa de campo e os dados secundários, compreende a revisão bibliográfica e documental.

Desse modo, optou-se por aplicar a escala SERVQUAL para mensurar a percepção de seus egressos (2010-2012) do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, em um processo de serviços onde o egresso é seu usuário.

O método escolhido para medir a qualidade percebida pelos consumidores é a proposta de três autores americanos (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988), denominada por eles de escala SERVQUAL, e seu modelo conceitual que define a qualidade a ser avaliada pelo consumidor na comparação entre suas expectativas e a percepção que ele teve da *performance* do serviço recebido (MATOS; VEIGA, 2000).

Na prática, o que se espera obter através da presente pesquisa, considerando o egresso seu beneficiário direto, é definir através de sua percepção, a qualidade do serviço oferecido pelo curso de Serviço Social/UFSC, para satisfazer suas necessidades, atendendo suas expectativas profissionais no mercado de trabalho.

A pesquisa de campo a ser realizada buscou mensurar quantitativamente, nas respostas dos egressos do Curso de Serviço Social, o serviço oferecido na área educacional, sob dois aspectos, a expectativa com o serviço a ser entregue e o da percepção em relação à qualidade do serviço oferecido.

3.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E UNIDADE DE ANÁLISE

A principal fonte de informação desta pesquisa foram todos os alunos egressos do Curso de Serviço Social no período compreendido entre 2010 a 2012, num total de duzentos e noventa e nove egressos. O tratamento dos dados foi realizado, através do software SPSS®, versão 20.0. A margem de erro é de 7%, com um nível de confiança de 95%.

A Tabela 01 permite visualizar o número de alunos egressos do Curso de Serviço Social da UFSC, obtidos a partir de dados secundário obtidos na Coordenadoria de Estágio e TCC do DSS/UFSC.

Tabela 01 – Alunos Egressos do Curso de Serviço Social (2010-2012).

Semestre de Ingresso	Matutino		Noturno		Total de Concluintes no Período
	Matrículas	Concluintes	Matrículas	Concluintes	
2010/1	27	22	22	18	40
2010/2	40	35	40	35	70
2011/1	11	10	19	18	28
2011/2	39	30	30	24	54
2012/1	36	23	38	18	41
2012/2	45	36	39	30	66
Total	198	156	188	143	299

Fonte: Dados obtidos da Coordenação de TCC e Estágios/DSS/CSE/UFSC (2013).

A escolha desses egressos como objeto de estudo, justifica-se pelo fato de não terem sido realizadas avaliações oficiais durante, o período de 2010 a 2012 no curso de Serviço Social, o que ocorrerá novamente no ano de 2013.

Outro motivo encontra-se na oportunidade de analisar o curso de Serviço Social antes da implantação do novo currículo, a partir de agosto de 2013, contribuindo, assim, para objetivar subsídios que auxiliem o curso pela busca da qualidade, segundo a percepção de seus egressos.

Dentro dos procedimentos estatísticos estabelecidos por Barbeta (2008, p. 57-60) e Richardson *et al.* (2007, p. 167-171), tem-se como cálculo do tamanho da amostra, observando a Figura 08.

Figura 08 – Fórmula do Cálculo da Amostra

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}}$$

Fonte: Lopes (2013)

Portanto,

$N = 299$ alunos egressos do Curso de Serviço Social da UFSC – 2010/2 a 2012/2;

$Z(\alpha/2) = 1,96$ (valor tabelado / distribuição normal padrão);

$p = 95\%$ (percentual estimado ou de sucesso);

$q = 1 - p$ (complemento de p ou percentual de fracasso);

$E = 7\%$ (Erro Amostral); e

$\alpha = 0,05$ (Nível de Significância).

$n =$ Amostra probabilística simples = 107 egressos.

Assim, pela aplicação desta fórmula, chegou-se à amostra mínima de 107 egressos.

3.3 TIPOS DE DADOS COLETADOS

Os tipos de dados coletados foram primários e secundários:

- a) Dados primários: foram obtidos pela aplicação do instrumento de coleta de dados definido para este estudo (Apêndice C). Vale sublinhar que na visão de Roesch (1999, p. 140), os dados primários “são colhidos diretamente pelo pesquisador”;
- b) Dados secundários: foram obtidos pelo levantamento documental e bibliográfico disponíveis no Curso de Serviço Social e meios eletrônicos da UFSC. De acordo com Gil (1991) o levantamento bibliográfico é o estudo de publicações como livros e artigos científicos.

3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

No procedimento de coleta de dados, foi realizado um pré-teste do instrumento de coleta de dados (Apêndice A), no mês de março de

2013 para ampliar a confiança do questionário definitivo, reduzindo-se erros e incoerências no questionário. O questionário foi constituído de perguntas fechadas e aplicadas aos egressos do Curso de Serviço Social (2010-2012), via correio eletrônico, no mês de maio de 2013, usando-se a ferramenta Google Docs.

Para a elaboração do instrumental, foi realizado um pré-teste (realizado com dez egressos) para se verificar da viabilidade na aplicação e eventuais correções, como a clareza do questionário, aumentando assim, a confiabilidade dos dados, bem como verificar erros de linguagem e interpretação por parte dos pesquisados.

Na compreensão de Fávero et al (2009), o pré-teste tem como propósito revelar problemas e indicar pontos a serem alterados e modificados no instrumento de levantamento de dados. Em um pré-teste, os entrevistados devem ser extraídos da mesma população. “Por fim, as respostas obtidas no pré-testes devem ser codificadas e analisadas” (MALHOTRA, 2001, p. 291).

O instrumento de coleta foi dividido em 3 partes. A primeira parte foi elaborada para identificar o perfil do respondente; na segunda parte foi feita a avaliação das expectativas dos alunos egressos (2010 – 2012); e, terceira parte avaliou-se as percepções destes egressos em relação ao serviço oferecido pelo Curso de Serviço Social da UFSC.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado, adaptado às características dos serviços de educação superior, utilizando-se a escala *Likert* de sete alternativas de respostas sendo: 1 (totalmente insatisfeito), 2 (muito insatisfatório), 3 (pouco insatisfatório), 4 (indiferente), 5 (pouco satisfatório), 6 (muito satisfatório) e 7 (para totalmente satisfeito).

Cabe salientar que, na elaboração do questionário, foram utilizadas as cinco dimensões defendida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), numa escala de sete pontos, visando-se identificar: *tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia*.

A dimensão **tangibilidade** refere-se à aparência das instalações físicas, do equipamento, das pessoas que prestam o serviço e o material de comunicação;

Na dimensão **confiabilidade** tem-se a habilidade de executar o serviço prometido de forma precisa e confiável, no caso o ensinamento de disciplinas de acordo com o currículo desenvolvido no Projeto Pedagógico do Curso e aprovado pelo MEC;

A dimensão **responsividade** é identificada pela vontade ou boa vontade em ajudar os clientes com soluções e respostas rápidas. Nesse

caso sob o ponto de vista dos alunos, a responsividade está relacionada a respostas e solicitações das atividades administrativas rápidas;

A dimensão **segurança** é entendida como sendo a habilidade dos funcionários e, principalmente, dos docentes, em prestar o serviço de forma educada e competente, passando confiança ao cliente na execução do serviço; e,

A dimensão **empatia** é descrita como sendo a atenção individualizada, o entendimento de suas necessidades e o carinho de lidar com os usuários.

As distribuições das questões pelas dimensões é a que se apresenta no Tabela 02.

Tabela 02 – Distribuição das questões no questionário da qualidade do serviço

Dimensões	Questões
Tangibilidade	1 a 6
Confiabilidade	7 a 10
Responsividade	11a 14
Segurança	15 a 20
Empatia	21 a 22

Fonte: autora (2013).

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

No tratamento dos dados foi preservado a identidade do respondente e os dados foram tabulados de modo conjunto, pois se objetivou descobrir a percepção dos egressos do Curso de Serviço Social da UFSC, no período estabelecido, sem a preocupação com cada ator pesquisado. Utilizou-se procedimentos estatísticos julgados adequados para responder os objetivos específicos descritos no primeiro capítulo desta dissertação, tendo-se como focos as medidas centrais e de dispersão, através do SPSS®.

Foram aplicados 299 questionários *online* “Avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social da UFSC, na percepção de seus egressos”. O tipo e o tamanho da amostra dos egressos foram definidos estatisticamente, conforme demonstrado no item 3.2 (população, amostra e unidade de análise) do capítulo 3, utilizando-se uma amostra de erro de 7%, obtendo-se, então, uma amostra **mínima** de 107 respondentes. Mesmo assim, optou-se pelo envio do instrumento de coleta de dados para todos os 299 egressos,

retornando 115 questionários que foram tratados como a amostra da pesquisa, isto é, agregando 8 questionários à amostra mínima sugerida pelo cálculo já apresentado.

Foi desenvolvida a ferramenta *Google Docs* e encaminhado aos egressos do curso de Serviço Social no período de 06 a 17 de maio de 2013, através de seus endereços de e-mail obtidos na Coordenadoria de Estágio e TCC do DSS/UFSC.

O questionário constava de 22 questões fechadas, elaboradas e distribuídas entre as cinco dimensões da qualidade da escala SERVQUAL (tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia).

Os respondentes deveriam assinalar uma opção entre a 1 e 7 da escala *Likert*, para os questionários sobre Expectativas e Percepção, sendo que na escala o item 1= “totalmente insatisfeito” e 7 = “totalmente satisfeito”. Os resultados dos dois questionários foram comparados entre cada uma das variáveis e entre as cinco dimensões, uma vez que, a pontuação final é gerada pela diferença entre as percepções e as expectativas dos respondentes.

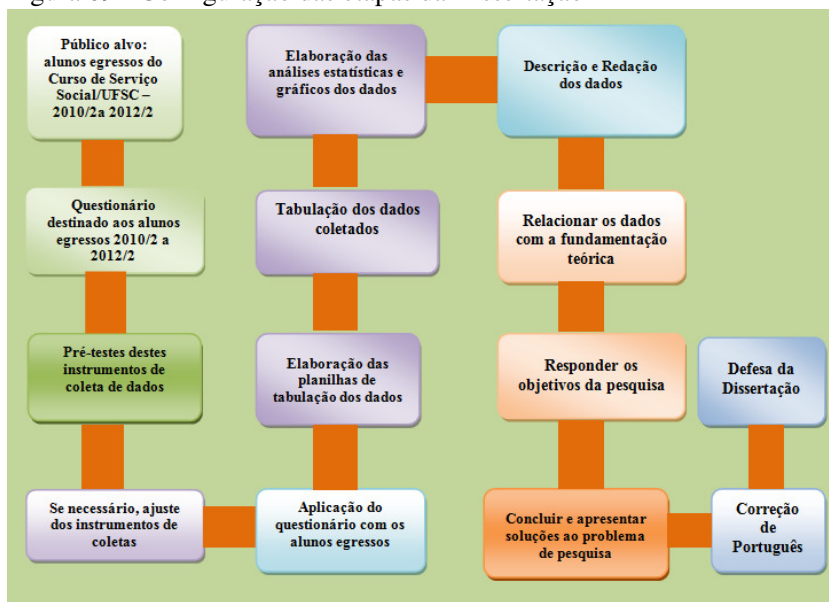
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Mesmo com todo rigor metodológico é relevante destacar que o presente estudo apresenta limitações relevantes de serem destacadas, quais sejam: o tipo de estudo, isto é, Estudo de Caso não permite generalização dos dados, portanto eles são exclusivo para os egressos do período estudado e do Curso de Serviço Social da UFSC. A utilização da ferramenta eletrônica para coleta de dados distancia o pesquisador da entrevista pessoal, que permite descobertas explicativas para fenômenos sociais, dentre outras limitações. Mesmo assim, os dados atenderam os objetivos estabelecidos e foram ao encontro do que apregoa a literatura especializada.

3.7 REPRESENTAÇÃO DAS FASES PERCORRIDAS NESTE ESTUDO

Os passos que nortearam a realização deste estudo foram representados na Figura 09.

Figura 09 - Configuração das etapas da Dissertação



Fonte: autora (2013).

Descritos os procedimentos metodológicos, apresenta-se na sequência os dados e análises da presente pesquisa em pauta.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, foram sistematizados e analisados os dados coletados com a aplicação do questionário aos egressos do curso de Serviço Social (Apêndice C). Na análise, os dados foram transformados em medidas centrais e de dispersão, obtidos pela aplicação do SPSS®, com vistas a se identificarem a expectativa e a percepção da qualidade dos serviços do Curso de Serviço Social da UFSC, sob o olhar dos *Gaps* inerentes a escala SERVQUAL.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

A primeira parte da análise dos dados abordou estatísticas descritivas associadas aos dados pesquisados na amostra dos alunos egressos do curso de Serviço Social da UFSC, no período 2010 a 2012. Dos 115 respondentes, 89% (102) eram do sexo feminino e 11% (13) do sexo masculino.

Estes dados justificam-se, pois há uma demanda superior do público feminino nas matrículas no Curso de Serviço Social da UFSC (CDSS, 2013). Estes dados podem ser visualizados na Tabela 03 e Figura 10.

No entanto, cabe alertar que não se teve a preocupação de analisar os dados pelo sexo dos respondentes, portanto eles foram aglutinados para se seguir, de forma linear, os procedimentos metodológicos que deram sustentação à presente pesquisa. Mesmo assim, estas informações podem servir para decisões futuras dos chefes de departamento no sentido de estabelecerem ações estratégicas específicas ao seu público-alvo.

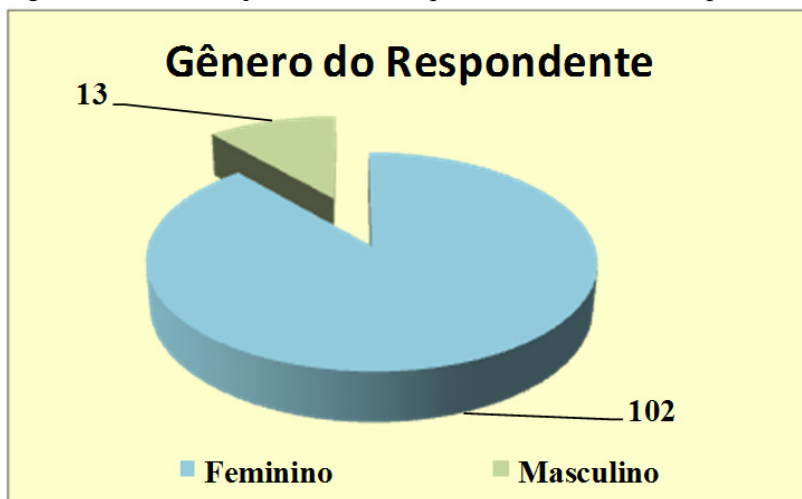
4.1.2 Gênero dos respondentes

Tabela 03 – Distribuição da Amostra quanto ao Gênero do Respondente

Gênero	Frequência	Porcentagem
Feminino	102	89%
Masculino	13	11%
Total	115	100,00

Fonte: pesquisa (2013).

Figura 10 – Distribuição da Amostra quanto ao Gênero do Respondente



Fonte: pesquisa (2013).

4.1.3 Faixa etária dos respondentes

A faixa etária dos respondentes foi outro indicativo do perfil dos respondentes desta pesquisa. Na amostra, cerca de 30,43% dos respondentes possuíam de 16 a 26 anos; 52,17% estão na faixa etária de 27 e 36 anos, isto é 60 entrevistados; e, 17,39% representaram a faixa etária dos respondentes que possuem 37 ou mais anos de idade.

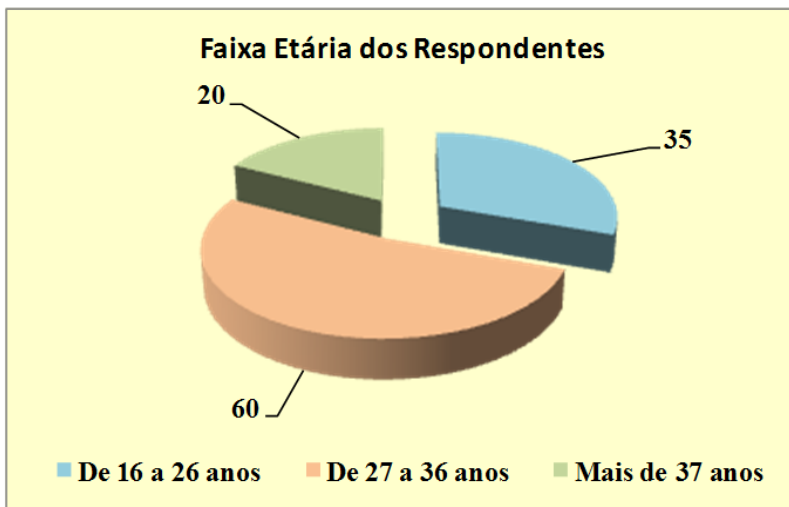
Observa-se que, a faixa etária dos egressos do período de 2010 a 2012 pode ser classificada como jovem, pois mesmo com a possibilidade de no mínimo 4 anos de conclusão da graduação, mais de 80% dos respondentes não possuem mais que 36 anos. A Tabela 04 e Figura 11 permite a visualização deste dados.

Tabela 04 – Distribuição da Amostra quanto à Idade do Respondente

Idade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Cumulativa
De 16 a 26 anos	35	30,43%	30,43%
De 27 a 36 anos	60	52,17%	82,61%
Mais de 37 anos	20	17,39%	100,00%
Total	115	100,00	

Fonte: pesquisa (2013).

Figura 11 – Distribuição da Amostra quanto a Idade do Respondente



Fonte: pesquisa (2013).

Apresentado o perfil dos cento e quinze (115) respondentes desta pesquisa, que permitiu verificar que os respondentes foram predominantemente do sexo feminino e que mais de 80% dos entrevistados está na faixa etária que vai dos 16 anos até os 36 anos de idade. Assim, pode-se, na sequência, descrever o foco do estudo, qual seja analisar, através da escala SERVQUAL, a percepção de qualidade dos egressos do Curso de Serviço Social da UFSC, do período 2010-2012.

4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

A Tabela 05 permite verificar a expectativa dos 115 entrevistados, sobre os atributos de qualidade selecionados para esta averiguação. Como a escala adotada para o Modelo SERVQUAL foi de 7 pontos, variando entre (1) totalmente insatisfeito até (7) totalmente satisfeito, pode-se observar que os atributos com elevada expectativa foram E7; E10; E12; E14; E16; E17; E21 e E22, com percentuais acima de 58% no item 7 (totalmente satisfeito). Estas expectativas indicam que os respondentes apostaram na credibilidade do corpo docente e técnico na busca de sua formação profissional universitário. Este fato pode estar

associado ao reconhecimento que o Curso de Serviço Social da UFSC tem no cenário nacional e internacional, pelo excelente corpo docente. Observa-se, ainda, que, na média, todos os atributos foram apontados acima da média.

Tabela 05 – Expectativa dos Entrevistados

Variáveis	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Total
E1-Instalações físicas adequadas e confortáveis	2 2%	2 2%	6 5%	2 2%	15 13%	27 23%	62 53%	115 100%
E2-Biblioteca (ambiente e acervo)	2 2%	2 2%	7 6%	2 2%	14 11%	24 21%	66 57%	115 100%
E3-Laboratórios de informática e equipamentos.	2 2%	6 5%	4 3%	3 3%	15 13%	24 21%	62 53%	115 100%
E4-Lanchonete adequada	3 3%	4 3%	4 3%	5 4%	17 15%	27 23%	56 48%	115 100%
E5-Asseio professores e funcionários	2 2%	3 3%	2 2%	19 16%	13 11%	26 22%	51 44%	115 100%
E6-Materiais didáticos e visualização	2 2%	2 2%	4 3%	1 1%	16 14%	24 21%	67 58%	115 100%
E7-Capacitação Profissional	2 2%	1 1%	7 6%	1 1%	15 13%	21 18%	69 59%	115 100%
E8-Cumprir Prazos	2 2%	1 1%	4 3%	2 2%	19 16%	30 26%	58 50%	115 100%
E9-Cursos de Extensão	3 3%	2 2%	3 3%	4 3%	10 9%	27 23%	67 58%	115 100%
E10-Reconhecimento do MEC	2 2%	1 1%	5 4%	0 0	14 12%	26 22%	68 59%	115 100%
E11-Atendimento Horário	3 3%	3 3%	3 3%	1 1%	13 11%	28 24%	65 56%	115 100%
E12-Atendimento Funcionário	3 3%	2 2%	4 3%	1 1%	13 11%	25 22%	68 59%	115 100%
E13-Homepages	2 2%	3 3%	3 3%	1 1%	17 15%	25 22%	65 56%	115 100%
E14-Ajudar aos alunos	3 3%	1 1%	4 3%	2 2%	13 11%	24 21%	69 59%	115 100%
E15-Comunicação aos alunos (murais)	3 3%	4 3%	3 3%	2 2%	14 12%	25 22%	65 56%	115 100%
E16-Respostas Corretas	2 2%	2 2%	4 3%	5 4%	11 9%	22 19%	70 60%	115 100%

E17-Domínio dos Assuntos	2 2%	2 2%	3 3%	1 1%	12 10%	25 22%	71 61%	115 100%
E18-Confiança	2 2%	1 1%	6 5%	2 2%	15 13%	23 20%	67 58%	115 100%
E19-Justiça nas avaliações	2 2%	1 1%	6 5%	1 1%	16 14%	25 22%	65 56%	115 100%
E20-Cortesia	2 2%	1 1%	5 4%	5 4%	15 13%	27 23%	61 53%	115 100%
E21-Necessidades	2 2%	1 1%	5 4%	3 3%	14 12%	23 20%	68 59%	115 100%
E22-Atenção individualizada	3 3%	1 1%	4 3%	3 3%	15 13%	22 19%	68 59%	115 100%

Fonte: pesquisa (2013).

Cabe salientar que o atributo E17, no módulo expectativa sobre o domínio dos assuntos ministrados pelos professores, apontou 61% de respostas para totalmente satisfatória (7), considerada a mais alta média das variáveis do questionário. Outras dimensões apresentaram altos valores, entre 59% e, 60%, como: E7; E10; E12; E14; E16; E21 e E22.

Por sua vez, a Tabela 06, que traz a percepção dos respondentes sobre o mesmos atributos, pode-se verificar que a variável P2 concentrou a menor avaliação dos egressos no item 7, representando 2%. Já, as variáveis P5 e P10, no item (7) foram os atributos mais bem avaliados.

Tabela 06 – Percepção dos Entrevistados

Variáveis	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Total
P1-Instalações físicas adequadas e confortáveis	1 1%	11 9%	13 11%	5 4%	44 38%	38 33%	4 3%	115 100%
P2-Biblioteca (ambiente e acervo)	3 3%	9 8%	20 17%	7 6%	36 31%	39 34%	2 2%	115 100%
P3-Laboratórios de informática (equipamentos)	6 5%	16 14%	19 16%	15 13%	36 31%	20 17%	4 3%	115 100%
P4-Lanchonete adequada	5 4%	16 14%	19 16%	19 16%	27 23%	23 20%	7 6%	115 100%
P5-Asseio prof. e funcionários	2 2%	1 1%	6 5%	20 17%	24 21%	35 30%	28 24%	115 100%
P6-Materiais didáticos	2 2%	7 6%	22 19%	12 10%	42 36%	25 22%	6 5%	115 100%

visualização								
P7-Capacitação Profissional	4 3%	7 6%	15 13%	4 3%	45 39%	34 29%	7 6%	115 100%
P8-Cumpr. Prazos	3 3%	9 8%	20 17%	13 11%	41 35%	22 19%	8 7%	115 100%
P9-Cursos de Extensão	6 5%	9 8%	13 11%	14 12%	36 31%	27 23%	11 9%	115 100%
P10-Reconhecimento do MEC	3 3%	2 2%	11 9%	6 5%	29 25%	39 34%	26 22%	115 100%
P11-Atendimento Horário	3 3%	13 11%	14 12%	13 11%	36 31%	28 24%	9 8%	115 100%
P12-Atendimento Funcionário	1 1%	6 5%	11 9%	7 6%	32 28%	42 36%	17 15%	115 100%
P13-Homepages	8 7%	19 16%	13 11%	15 13%	29 25%	24 21%	8 7%	115 100%
P14-Ajudar aos alunos	5 4%	10 9%	14 12%	9 8%	35 30%	38 33%	5 4%	115 100%
P15-Comunicação aos alunos (murais)	6 5%	9 8%	14 12%	12 10%	39 34%	29 25%	7 6%	115 100%
P16-Respostas Corretas	6 5%	5 4%	11 9%	11 9%	37 32%	39 34%	7 6%	115 100%
P17-Domínio dos Assuntos	1 1%	5 4%	12 10%	7 6%	40 34%	32 28%	19 16%	115 100%
P18-Confiança	1 1%	8 7%	16 14%	13 11%	28 24%	40 34%	10 9%	115 100%
P19-Justiça nas avaliações	5 4%	6 5%	12 10%	10 9%	40 34%	37 32%	6 5%	115 100%
P20-Cortesia	1 1%	7 6%	9 8%	14 12%	32 28%	42 36%	11 9%	115 100%
P21-Necessidades	6 5%	6 5%	17 15%	15 13%	33 28%	31 27%	8 7%	115 100%
P22-Atenção individualizada	7 6%	16 14%	12 10%	14 12%	27 23%	27 23%	13 11%	115 100%

Fonte: pesquisa (2013).

Fazendo-se um cruzamento entre as Tabelas 05 e 06, nas respostas das variáveis E17 (22%) e P17 (28%), verifica-se um aumento nas respostas dos egressos no item 06 (muito satisfeito).

Os valores mais expressivos, no módulo percepção dos egressos, foram nas variáveis P5 e P10, apresentando os melhores percentuais no item (7) “totalmente satisfatório”, respectivamente, 24% e 22%.

Observa-se, ainda, que o atributo P10 (reconhecimento do MEC), as respostas concentraram-se no item (6) “muito satisfatório”, com 34%, enquanto que, na variável E10, do módulo Expectativa, esse percentual somou 22%.

Já, as variáveis P2; P10; P12; P14; P16; P18; P19 e, P20 apresentam os percentuais mais altos no item (6) “muito satisfatório” entre os respondentes, concentrando percentuais acima de 30% das respostas.

Na variável P13, há concentração de respostas no item 5 (pouco satisfatório), com 25%. Ao analisar as respostas de P2 (acervo biblioteca), verificou-se que, apenas 2% estão (7) “totalmente satisfeitos”.

As diferenças geradas pela diferença entre Expectativa e Percepção devem ser sublinhadas pelo Curso de Serviço Social da UFSC, pois observa-se a necessidade de melhoria em algumas variáveis.

A partir das tabelas analisadas, foi possível descrever e analisar as variáveis, através das cinco dimensões, que são privilegiadas no Modelo SERVQUAL, quais sejam: Tangibilidade, confiabilidade, responsividade, segurança e empatia.

4.3 DIMENSÃO TANGIBILIDADE

A dimensão Tangibilidade está relacionada aos aspectos tangíveis que compõem o serviço e visa medir a percepção dos usuários quanto à aparência física, como por exemplo: biblioteca, equipamentos, aparência funcionários e professores e material didático, defendidas por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

Tabela 07 – Dimensão Tangibilidade – Expectativa

Dimensão	Percentual de respondentes (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
TG1-Instalações físicas adequadas e confortáveis	2	2	5	2	13	23	53	6,07
TG2-Biblioteca – ambiente e acervo	2	2	6	2	11	21	57	6,09
TG3-Laboratórios de informática (equipamentos)	2	5	3	3	13	21	53	5,96
TG4-Lanchonete adequada	3	3	3	4	15	23	48	5,88
TG5-Asseio prof e funcionários	2	3	2	16	11	22	44	5,76
TG6-Materiais didáticos visualização	2	2	3	1	14	21	58	6,17
Média								5,98

Fonte: pesquisa (2013).

Pode-se verificar, na Tabela 07 (Expectativa), que as médias das variáveis desta dimensão ficaram entre 5,76 a 6,17, demonstrando elevadas expectativas dos egressos do curso de Serviço Social sobre os atributos da dimensão em análise. A média melhor avaliada nessa dimensão foi a TG6 , materiais didáticos, com média de 6,17, isto é, ficando com um percentual de 79,13% nos itens 6 e 7 da tabela *Likert*. A variável com a menor média foi a TG4, lanchonete adequada, com uma média de 5,88. Mesmo assim, esta média ficou acima de regular.

Por sua vez, esta dimensão também foi mensurada para se compreender a percepção dos mesmos respondentes, conforme observa-se na Tabela 08.

Na tabela 8, verifica-se, que as percepções sobre a dimensão Tangibilidade foram inferiores às expectativas dos egressos analisados, ficando na média entre 4,15 e 5,41. Estes dados permitem compreender que houve um *gap* negativo nesta dimensão, que pode significar a insatisfação na maioria dos atributos que compõem a referida dimensão.

Da mesma forma, a posição negativa dos respondentes sobre o atributo TG 3 (laboratórios de informática) retrata a insatisfação dos respondentes sobre este espaço físico e seus equipamentos, recebendo a menor média da dimensão (4,15).

Não se deve esquecer que a informática é uma ferramenta do cotidiano da geração atual, portanto eles conhecem e convivem com todas as facilidades inerentes a este ferramental.

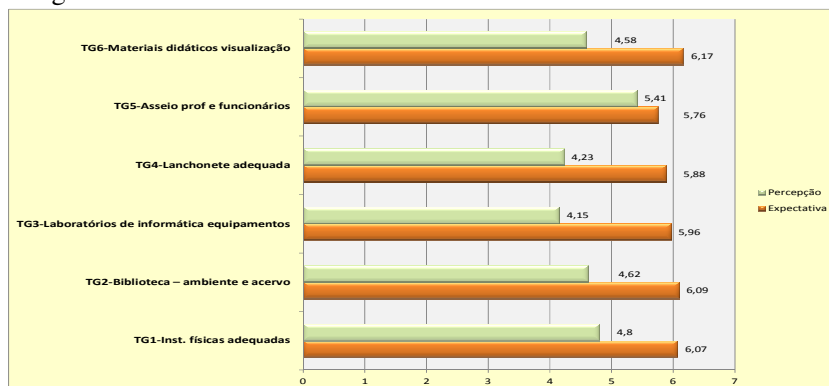
Tabela 08 – Dimensão Tangibilidade - Percepção

Dimensão	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
TG1-Inst. físicas adequadas	1	9	12	5	40	30	2	4,80
TG2-Biblioteca – ambiente e acervo	3	8	18	7	33	32	0	4,62
TG3-Laboratórios de informática equipamentos	5	14	15	16	33	14	2	4,15
TG4-Lanchonete adequada	4	13	18	17	23	18	5	4,23
TG5-Asseio prof e funcionários	4	13	18	17	23	18	5	5,41
TG6-Materiais didáticos visualização	2	4	20	12	41	15	5	4,58
Media								4,63

Fonte: pesquisa (2013).

Por sua vez, quando se comparou esta dimensão na forma gráfica ficou evidente a insatisfação manifestada dos respondentes sobre as variáveis desta dimensão. Percebe-se na Figura 12 que todas expectativas da dimensão tangibilidade foram reduzidas na comparação com a percepção dos respondentes.

Figura 12 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Tangibilidade



Fonte: pesquisa (2013).

Em relação à média dos percentuais das variáveis na dimensão Tangibilidade, como demonstra a Figura 12, os valores das médias da percepção estão acima de 4,0. Sendo que, a variável TG3 (laboratórios de informática e equipamentos) que apresentou menor média, 4,15, para seus respondentes.

A variável TG5 (apresentação dos professores e funcionários/vestimenta e asseio), recebeu a maior média dessa dimensão, com 5,41, na percepção dos egressos.

Apresentaram percentuais maiores que 6,0 no módulo expectativa (E), as variáveis TG6, com 6,17, TG2 com 6,09 e TG1 com 6,07. O maior *Gap* negativo (P-E) observa-se na variável TG3 (-1,81).

A dimensão tangibilidade apresentou uma *Gap* negativa (P-E) de -1,35 como média geral. Os dados reforçam um descontentamento considerável dos respondentes sobre a dimensão em análise.

Sendo assim, cabe, neste momento, verificar como se comportou a Dimensão Confiabilidade. Dentre as dimensões citadas, a confiabilidade tem se mostrado na avaliação de qualidade, como a mais importante, uma vez que ela é avaliada após a experiência com o serviço recebido.

4.4 DIMENSÃO CONFIABILIDADE

A dimensão Confiabilidade refere-se à capacidade da universidade em prestar um serviço assumido com os docentes de forma confiável e precisa, defendida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

Foram selecionados para a presente pesquisa quatro atributos para a mensuração desta dimensão, quais sejam: capacidade profissional, cumprimento de prazos, cursos de extensão disponibilizados aos alunos e a imagem do curso, através de seu reconhecimento pelo MEC.

Desta forma, a Tabela 09 permite verificar a supramencionada dimensão sobre a expectativa dos respondentes. Observe que a melhor média ficou com o atributo CF10 que corresponde ao reconhecimento do curso pelo MEC, com média de 6,22, isto é, percentual de 81% das respostas assinaladas nos itens 6 ou 7 (apresentada na Tabela 9).

Nas variáveis CF7 e CF9, apresentam a mesma média de 6,15, mas com percentuais de notas nos itens 6 e 7 diferentes, 77% e 81%, respectivamente. (Tabela 9).

Tabela 09 – Dimensão Confiabilidade - Expectativa (%)

Dimensão Confiabilidade	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
CF7-Capacitação Profissional	2	1	6	1	13	18	59	6,15
CF8-Cumpr Prazos	2	1	3	2	16	26	50	6,08
CF9-Curso Extensão	3	2	3	3	9	23	58	6,15
CF10-Reconhecimento do MEC	2	1	4	0	12	22	59	6,22
Média								6,15

Fonte: pesquisa (2013).

Destaca-se que, os dados da Tabela 09 mostram as altas expectativas que os egressos possuem do curso de Serviço Social da UFSC.

Por sua vez, analisou-se também os mesmos atributos na forma de percepção dos respondentes e as respostas foram tabuladas e apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Dimensão Confiabilidade - Percepção (%)

Dimensão Confiabilidade	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
CF7-Capacitação Profissional	3	6	13	3	39	29	6	4,80
CF8-Cumpr Prazos	3	8	17	11	35	19	7	4,53
CF9-Cursos de Extensão	5	8	11	12	31	23	9	4,63
CF10-Reconhecimento do MEC	3	2	9	5	25	34	22	5,39
Média								4,83

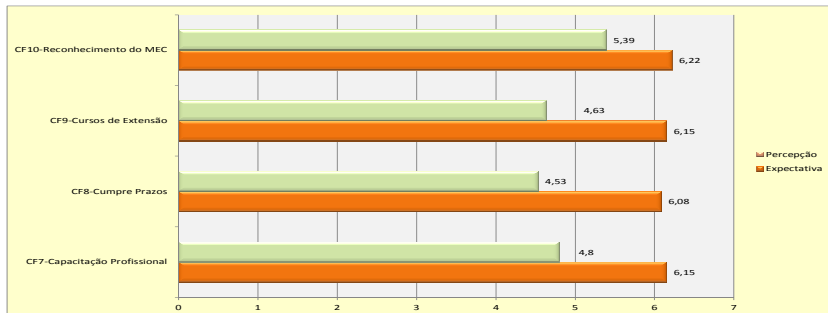
Fonte: pesquisa (2013).

Observa-se que as médias das variáveis ficaram bem baixas com uma média geral de 4,83, na dimensão Confiabilidade na percepção dos respondentes, com as médias das variáveis oscilando entre 4,53 e 5,39. O maior *Gap* negativo (P-E) foi constatado na variável CF8 relacionado ao cumprimento de prazos pelo curso, com -1,32. Já, a variável CF10 ficou com a melhor média desta avaliação, com valor 5,39.

Por sua vez, quando há o cruzamento destes dados, conforme exposto na Figura 13, a análise fica clara sobre alguns aspectos: os *gaps* de todas as variáveis do módulo expectativa, foram negativos, destacando-se a variável CF8, a falta de cumprimento de prazos do

calendário escolar, com um Gap negativo (P-E) de -1,55, podendo ser explicado, em parte, pelas paralizações (greves) realizadas pelas IFES.

Figura 13 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Confiabilidade



Fonte: pesquisa (2013).

Por sua vez, os atributos da Dimensão Responsividade podem ser vistos na sequência.

4.5 DIMENSÃO RESPONSABILIDADE

A dimensão Responsividade envolve a disposição do curso em atender aos discentes e oferecer serviços com prontidão. Nessa dimensão, estão os serviços prestados por funcionários de secretarias, horários de atendimento, atenção e atendimento de coordenadorias, defendidas por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

Observa-se, na Tabela 11 que, a média de todos atributos de responsividade ficaram todos acima de 6,0 pontos percentuais, na ótica da expectativa dos respondentes. Assim, a RP 14 recebeu a maior média das variáveis (6,19). Da mesma forma, pode ser visualizada que as demais variáveis RP11 (6,13), RP12 (6,16) e RP13 (6,13), obtiveram notas acima da média.

Tabela 11 – Dimensão Responsividade – Expectativa (%)

Dimensão Responsividade	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
RP11-Atendimento Horário	3	3	3	1	11	24	56	6,13
RP12-Atendimento Funcionário	3	2	3	1	11	22	59	6,16
RP13-Homepages	2	3	3	1	15	22	56	6,13
RP14-Ajudar aos alunos	3	1	3	2	11	21	59	6,19
Média								6,15

Fonte: pesquisa (2013).

Por outro lado, quando esta dimensão foi tratada como percepção notou-se uma alteração, conforme permite visualizar a Tabela 12. Os dados permitem verificar e atentar para todos os atributos, pois os *gaps* são elevados, mesmo estando eles acima da média harmônica da escala utilizada na pesquisa, isto é, 7 pontos.

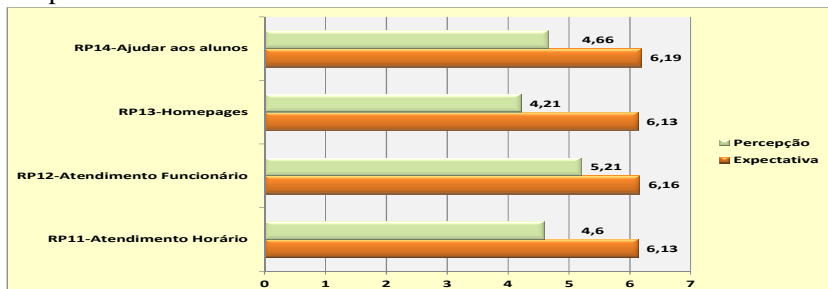
Tabela 12 – Dimensão Responsividade – Percepção (%)

Dimensão Responsividade	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
RP11-Atendimento Horário	3	11	12	11	31	24	8	4,60
RP12-Atendimento Funcionário	1	5	9	6	28	36	15	5,21
RP13-Homepages	7	16	11	13	25	21	7	4,21
RP14-Ajudar aos alunos	4	9	12	8	30	33	4	4,66
Média								4,67

Fonte: pesquisa (2013).

Assim, é possível confirmarem-se as análises expostas com a visualização da Figura 14. Nela, pode-se confirmar o mencionado, inclusive observando como preocupante a variável P13 (*homepage*) com a menor média (4,21). Os resultados indicam a redução dos percentuais, também, em todas as variáveis, RP14 de 6,19 para 4,66 pontos percentuais; RP 13 que oscilou de 6,13 para 4,21 pontos percentuais; RP 12 de 6,16 para 5,2; e, RP 11 de 6,13 para 4,6 pontos percentuais. Dentre as variáveis analisadas, pode-se observar, que a P12 (atendimento do funcionário) obteve média acima de 5,21 estando acima da média harmônica da escala utilizada da pesquisa de 7 pontos.

Figura 14 - Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Responsividade



Fonte: pesquisa (2013).

A quarta dimensão estudada é a dimensão segurança.

4.6 DIMENSÃO SEGURANÇA

A dimensão Segurança tem por definição o domínio das funções administrativas pelos funcionários, habilidade de inspirar confiança, domínio dos assuntos e cortesia no atendimento dos docentes, defendidas por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

Sob o aspecto da variável expectativa, os dados tabulados na Tabela 13 demonstram que não aparecem discrepâncias consideráveis entre os seis variáveis desta dimensão sobre a expectativa dos entrevistados.

Mesmo assim, é relevante destacar-se os extremos desta avaliação, ficando com a menor média das variáveis, a SG15 (comunicação aos alunos) e SG20 (cortesia), enquanto que a variável que obteve a maior classificação nesta dimensão sob o aspecto da expectativa dos respondente foi SG17 (domínio do assunto), reforçando, assim, o reconhecimento do MEC deste curso, já mencionado.

Tabela 13 – Dimensão Segurança - Expectativa

Dimensão Segurança	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
SG15-Comunicação aos alunos (murais)	3	3	3	2	12	22	56	6,07
SG16-Respostas Corretas	2	2	3	4	9	19	60	6,17
SG17-Domínio dos Assuntos	2	2	3	1	10	22	61	6,27
SG18-Confiança	2	1	5	2	13	20	58	6,14
SG19-Justiça nas avaliações	2	1	5	1	14	22	56	6,13
SG20-Cortesia	2	1	4	4	13	23	53	6,07
Média								6,14

Fonte: pesquisa (2013).

Por sua vez, a Tabela 14 traz a mesma dimensão e seus atributos sob a ótica da percepção dos respondentes. Verificou-se que a variável SG17 (domínio do assunto) reduziu apenas 1,10 na média (P-E). As demais variáveis também sofreram impactos negativos, indicando certa insatisfação dos atributos desta dimensão, o que permite ajustes da chefia do curso, pois é um indicativo relevante e fácil de ser corrigido nas discussões no departamento com a exposição deste dados e reflexões dos envolvidos.

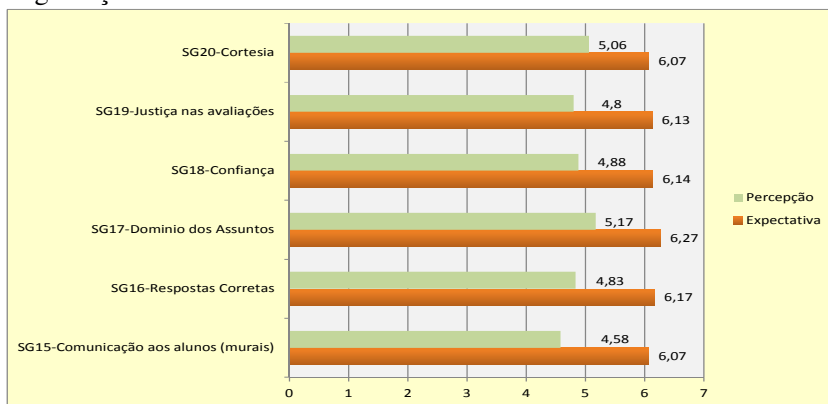
Tabela 14 – Dimensão Segurança – Percepção

Dimensão Segurança	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
SG15-Comunicação aos alunos(murais)	5	8	12	10	34	25	6	4,58
SG16-Respostas Corretas	5	4	9	9	32	34	6	4,83
SG17-Domínio dos Assuntos	1	4	10	6	34	28	16	5,17
SG18-Confiança	1	7	14	11	24	34	9	4,88
SG19-Justiça nas avaliações	4	5	10	9	34	32	5	4,80
SG20-Cortesia	1	6	8	12	28	36	9	5,06
Média								4,88

Fonte: pesquisa (2013).

Da mesma forma, pode-se constatar o exposto pela visualização da Figura 15. Percebe-se que a diferença entre a média geral dimensão (E-P) tem *Gap* negativa de -1,26. Considerando-se, a menor *Gap* negativa entre todas as cinco dimensões do questionário. Observa-se, ainda, que SG17 apresentou os maiores valores de expectativa (6,27) e percepção (5,17), com uma diferença *Gap* negativa de -1,10. Seu valor na variável SG17, com valor no módulo percepção de (5,17), ficou acima da média harmônica de 7 pontos.

Figura 15 – Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Segurança



Fonte: pesquisa (2013).

Da mesma forma, foi feito o cruzamento da dimensão empatia para aglutinar estas variáveis e obter-se as respostas dessa dimensão.

4.7 DIMENSÃO EMPATIA

A dimensão Empatia visa mensurar o grau de atenção e o atendimento individualizado que o curso oferece aos seus discentes, defendidas por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988).

A Tabela 15 foi reservada para apresentar os dados correspondentes à expectativa dos respondentes, que apresentou as médias elevadas, isto é, 6,17 e 6,14, para atendimento das necessidades e atenção individualizadas, respectivamente.

Tabela 15 – Dimensão Empatia – Expectativa

Dimensão	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Empatia								
EP21-Necessidades	2	1	4	3	12	20	59	6,17
EP22-Atenção individualizada	3	1	3	3	13	19	59	6,14
Média								6,15

Fonte: pesquisa (2013).

Já, a Tabela 16 mostra estas variáveis sob o ponto de vista da percepção, apresenta uma pontuação baixa, não chegando a casa de 5 pontos percentuais na média das respostas, tendo oscilado de 4,47 a 4,61 pontos percentuais. A dimensão apresenta uma média geral negativa de *Gap* de -161.

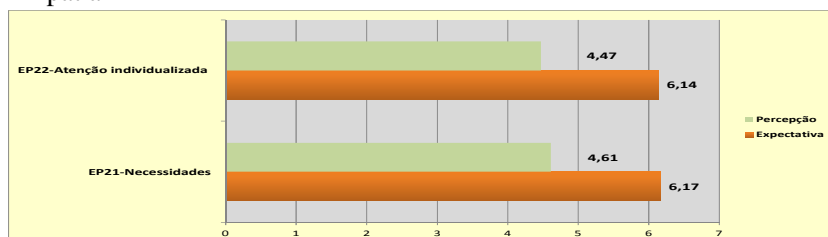
Tabela 16 – Dimensão Empatia – Percepção

Dimensão	PERCENTUAL DE RESPONDENTES (%)							Média
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Empatia								
EP21-Necessidades	5	5	15	13	28	27	7	4,61
EP22-Atenção individualizada	6	14	10	12	23	23	11	4,47
Média								4,54

Fonte: pesquisa (2013).

Assim, visualizando-se a Figura 17, é possível de se comparar o hiato de expectativa e percepção sobre a dimensão empatia, como a maior média geral negativa de todas as cinco dimensões analisadas.

Figura 16 - Comparação das Expectativas e Percepções da Dimensão Empatia



Fonte: pesquisa (2013).

Nos resultados referentes às expectativas do curso, ou seja, a avaliação que os respondentes faziam do curso antes de ingressarem

(média 6,11 em uma escala de 7 pontos) é melhor que aquela, que avalia a percepção do egresso, formada depois da conclusão (média 4,71). No caso do curso, uma imagem satisfatória, além de atrair alunos, reduzirá a evasão escolar, contribuindo para que o egresso retorne à universidade para fazer cursos de pós-graduação.

Os resultados evidenciaram que nenhuma variável das cinco dimensões, do módulo percepção, destacou-se positivamente de forma expressiva, pois as médias variaram de 4,15 (laboratórios adequados) a 5,41 (asseio e vestimenta funcionários/docentes), em uma escala de 7 pontos, revelando-se pouco satisfatória.

Verificou-se, ainda, que a análise da percepção dos egressos, as médias gerais das dimensões variaram entre 4,88 (Segurança) e 4,54 (Empatia), numa escala de 7 pontos, que resulta em um resultado pouco satisfatório.

Na análise de cada uma das dimensões, quanto ao valor de seu *Gap (P-E)*, pode-se destacar como elas se comportaram na pesquisa, foram:

- 1ª. Segurança (-1,26);
- 2ª. Confiabilidade (-1,32);
- 3ª. Tangibilidade (-1,35);
- 4ª. Responsividade (-1,48);
- 5ª. Empatia (-1,61).

A melhor dimensão avaliada foi a dimensão Segurança com um *Gap* negativo de -1,26. É relevante, observar que, na expectativa dos egressos, foi a dimensão Segurança, que apresentou a variável com maior média, SG17 (domínio dos assuntos pelos docentes) com 6,27. Na percepção dos egressos, a variável SG17 recebeu média geral de 5,17. A dimensão Segurança, analisa o domínio que os docentes demonstram com os conteúdos ministrados, pela habilidade em fornecer respostas satisfatórias, por serem justos nas avaliações e corteses com seus alunos. Com um valor médio geral de 4,88, a dimensão Segurança recebeu a melhor avaliação de todas as cinco dimensões estudadas, em uma escala de 7 pontos, constitui-se em um resultado pouco satisfatório.

A segunda menor média geral encontrada foi na dimensão Confiabilidade, (-1,32), demonstrando que as variáveis mais relevantes nessa dimensão, são as relacionadas com o reconhecimento do curso pelo MEC e com o oferecimento de disciplinas voltadas à capacitação profissional do acadêmico.

A dimensão Tangibilidade reflete aspectos da infraestrutura do curso na percepção de seus egressos, através das variáveis: laboratórios de informática adequados, biblioteca atualizada, instalações físicas e lanchonete adequada. A dimensão tangibilidade apresenta ainda, a menor diferença negativa de *Gap* (-0,35) entre todas as cinco dimensões do questionário, porém esta variável refere-se à aparência/asseio dos docentes e funcionários. Conclui-se que, na percepção dos egressos, o curso necessita investir na melhoria dos laboratórios de informática (4,15) e lanchonete (4,23), que apresentaram as menores percepções da referida dimensão.

A variável RP13 (*homepage*), da dimensão Responsividade, obteve a maior *Gap* negativo (-1,92) entre todas as 22 variáveis do questionário, evidenciando que existe considerável falha no oferecimento de *homepages* clara e objetivo sobre o curso. Seu resultado indica que o curso deve investir na melhoria de sua *homepage*, com informações precisas e atualizadas do curso.

A dimensão Empatia apresentou um *Gap* negativo de (-1,61) sinalizando que a maior preocupação do egresso está em ter suas necessidades compreendidas e atenção individualizada.

Observa-se, ainda, que, todas as dimensões analisadas, apresentaram médias negativas, resultando uma média geral final das cinco dimensões, com o valor da *Gap* de (-1,40), observando-se que, de forma geral, quanto menor a diferença dos *Gaps*, (P-E) mais a qualidade se aproxima do desejado pelo egresso, em sua avaliação.

4.8 MEDIDAS CENTRAIS DA EXPECTATIVA VERSUS PERCEPÇÃO

A Tabela 17 apresenta a média e o desvio padrão das avaliações das expectativas. Constata-se que todas as questões tiveram 115 respondentes nos dois questionários. A média, em geral, situou-se acima na escala SERVQUAL, mostrando que os egressos do curso de Serviço Social possuíam altas expectativas dentro das variáveis analisadas.

Vale lembrar que a escala vai de 1 até 7, e que todos as variáveis situaram-se com médias acima de 5, ou seja entre 5,88 (E4) e 6,27 (E17). A nota 6 significando “muito satisfatório” (de 70 a 90%), ao passo que nota 7 significa “totalmente satisfeita” (acima de 90%). A moda de todos os itens no módulo Expectativas, teve como nota mais comum, 7 “totalmente satisfeito”, motivo pelo qual não está na tabela descrita.

De modo geral, os resultados obtidos indicam que a média das expectativas analisadas é superior, em todas as 22 variáveis, que a média analisada das percepções. Verificou-se que o resultado era esperado, uma vez que, o egresso era perguntado no questionário de suas expectativas sobre a qualidade que o Curso de Serviço Social deveria oferecer, tentando caracterizar um curso de excelência.

Mesmo assim, observa-se que algumas variáveis apresentaram resultados individuais bem distintos entre si. A variável E17 (domínio das aulas), apresenta média de 6,27 e desvio padrão de 1,28 e 83,48% de notas no item 6 e 7, indicando um percentual de exigência elevado pelos egressos em relação a essa variável, com uma baixa dispersão da variabilidade das respostas obtidas.

Da mesma forma, pode-se verificar na Tabela 17, que as variáveis E10 (reconhecimento do MEC) com média de 6,22 e desvio padrão de 1,278; E14 (professores demonstram interesse em ajudar) com média de 6,19 e desvio padrão de 1,363, com 80,87% das respostas nas notas 6 e 7; as variáveis E6 (materiais didáticos), E16 (respostas satisfatórias) e E21 (compreendem necessidades) obtiveram o mesmo valor da média de 6,17, com desvio padrão, 1,326; 1,372 e 1.326, respectivamente, com percentual de notas 6 e 7, entre 79% e 80%.

Importante destacar que, a variável E10 e E17, obtiveram as mais altas médias, entre todas as variáveis, dessa forma, pode-se concluir que a expectativa dos egressos em relação ao domínio do conteúdo das disciplinas pelos docentes do curso é alta, estando relacionada com a qualidade do seu desempenho em sala de aula.

Tabela 17 – Média e Desvio Padrão – Expectativas/Percepção

	EXPECTATIVA			PERCEPÇÃO			
	Media	Desvio Padrão	% notas 6 e 7	Media	Desvio Padrão	% notas 6 e 7	
E1	6,070	1,387	77,39%	4,809	1,395	36,52%	P1
E2	6,096	1,420	78,26%	4,626	1,472	35,65%	P2
E3	5,965	1,539	74,78%	4,157	1,582	20,87%	P3
E4	5,887	1,526	72,17%	4,235	1,629	26,09%	P4
E5	5,765	1,477	66,96%	5,417	1,364	54,78%	P5
E6	6,174	1,326	79,13%	4,583	1,402	26,96%	P6
E7	6,157	1,367	78,26%	4,800	1,476	35,65%	P7
E8	6,087	1,274	76,52%	4,530	1,483	26,09%	P8
E9	6,157	1,399	81,74%	4,635	1,619	33,04%	P9
E10	6,226	1,278	81,74%	5,391	1,455	56,52%	P10
E11	6,130	1,417	80,87%	4,600	1,566	32,17%	P11
E12	6,165	1,401	80,87%	5,217	1,407	51,30%	P12

E13	6,139	1,350	78,26%	4,217	1,756	27,83%	P13
E14	6,191	1,363	80,87%	4,661	1,567	37,39%	P14
E15	6,070	1,485	78,26%	4,583	1,573	31,30%	P15
E16	6,174	1,372	80,00%	4,835	1,510	40,00%	P16
E17	6,270	1,280	83,48%	5,174	1,391	44,35%	P17
E18	6,148	1,346	78,26%	4,887	1,462	43,48%	P18
E19	6,139	1,330	78,26%	4,800	1,476	37,39%	P19
E20	6,070	1,342	76,52%	5,061	1,372	46,09%	P20
E21	6,174	1,326	79,13%	4,617	1,565	33,91%	P21
E22	6,148	1,384	78,26%	4,470	1,788	34,78%	P22

Fonte: pesquisa (2013).

As médias mais baixas foram obtidas pelas variáveis E4 (lanchonete adequada) e E5 (vestimenta e asseio), com 5,887 e 5,765, respectivamente. Entende-se que o egresso considera facilmente pesquisável e disponível a partir do momento em que inicia o curso, baseando suas avaliações na imagem do profissional e condições físicas.

No questionário das percepções, confirma-se que a média das respostas dos egressos foi mais baixa. Apesar de apresentar médias inferiores, pode-se constatar um resultado relativamente positivo. A partir da utilização de uma escala de 1 a 7 pontos, a que foi utilizada na presente pesquisa, onde o valor 4 corresponde a uma posição intermediária e neutra e, observa-se que, a partir da nota 5, pode ser considerada notas de aprovação. O valor de percepção mais alto pode ser observado na variável E5 (vestimenta e asseio) com média 5,417 e desvio padrão 1,364. A segunda variável mais alta é a E10 (reconhecimento do MEC) com média 5,391 e desvio padrão 14,55.

Os valores mais baixos são encontrados na variável E3 (laboratório de informática adequado) com média 4,157, desvio padrão 1,582 e com 20,87% de notas 6 e 7; e na variável E13 (*homepages*), com média 4,217, desvio padrão 1,756 e com 27,83% de notas 6 e 7. A variável E3, na escala de expectativas, já havia apresentado média baixa em relação às demais. As variáveis com médias mais baixas referem-se à visual informativo e equipamentos de informática.

Quanto aos resultados das notas 6 e 7, no módulo expectativa, demonstram um percentual mais alto que nas respostas em comparação com o módulo expectativas. Esses valores altos podem ser explicados, pelo fato de que, quando perguntados sobre suas expectativas, os egressos responderam às questões a respeito do que seria, a seu ver, uma situação ideal de qualidade do curso. Analisando-se a Tabela 18, no módulo Expectativa, observa-se que as maiores médias das expectativas

dos respondentes, foram nas variáveis E17, E10, E14, E6, E16 e E21, com valores acima de 6,0.

Tabela 18 – Variáveis com maiores médias - expectativas.

Dimensão	Atributos	Descrição	Valor/Média
Segurança	E17	Domínio nos assuntos	6,270
Confiabilidade	E10	Curso bem reconhecido pelo MEC	6,226
Responsividade	E14	Ajudar os alunos	6,191
Tangibilidade	E6	Materiais didáticos atualizados e com bom visual	6,174
Segurança	E16	Respostas dos professores aos alunos	6,174
Empatia	E21	Compreender as necessidades	6,174

Fonte: pesquisa (2013).

Sendo assim, as menores médias na avaliação dos respondentes no módulo expectativas, foram nas variáveis E5, E4, E3, E1, E15 e E20, apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19 – Variáveis com menores médias - expectativas

Dimensão	Atributos	Descrição	Valor/Média
Tangibilidade	E5	Boa aparência	5,765
Tangibilidade	E4	Lanchonetes	5,887
Tangibilidade	E3	Laboratórios de informática	5,965
Tangibilidade	E1	Instalações físicas	6,070
Segurança	E15	Comunicação aos alunos	6,070
Empatia	E20	Cortesia	6,070

Fonte: pesquisa (2013).

Da mesma forma, as menores médias na avaliação dos respondentes no módulo percepção, foram nas variáveis P3, P13, P4, P22 e P8 apresentadas na Tabela 20, com valores entre 4,15 e 4,23.

Tabela 20 – Variáveis com menores médias - percepções

Dimensão	Atributos	Descrição	Valor/Média
Tangibilidade	P3	Laboratórios de informática	4,157.
Responsividade	P13	Homepages	4,217
Tangibilidade	P4	Lanchonete	4,235
Empatia	P22	Atenção individualizada	4,470
Confiabilidade	P8	Cumprir prazos	4,530

Fonte: pesquisa (2013).

4.9 GAPS ENTRE EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

A avaliação da qualidade de um serviço é a diferença entre as expectativas e as percepções de seus usuários. A análise da Tabela 19 indica que todas as variáveis apresentaram diferenças significativas entre as médias do módulo de expectativa e de percepção, uma vez que os valores mínimos tiveram predominância de -6.

A variável que apresentou o menor média entre a expectativa e percepção, foi a P5, (Boa aparência) com uma diferença de -0,348. Os valores máximos dos hiatos (expectativa e percepção) concentraram-se nos valores 2 e 3, e apenas uma nota 1 na variável P21 (necessidades dos alunos) e uma nota 4 na variável P3 (laboratórios de informática).

Dentre as médias que apresentaram médias com valores negativos menores de -1, observa-se as variáveis P5 – Asseio/vestimenta (-0.348), P10 – Curso reconhecido pelo MEC (-0,835), e Atendimento dos funcionários P12 (-0,948). Foram as variáveis que tiveram a melhores avaliações entre os egressos, por apresentar as médias abaixo de -1.

Já, as variáveis que apresentaram a maior diferença entre expectativa e percepção, com um hiato alto, foram as variáveis P13 (*homepages*) com -1,922 e P3 (*laboratórios de informática*), com -1,809.

Importante destacar, que as variáveis que apresentaram as maiores diferenças, são relativas a serviços relacionados às dimensões responsividade e tangibilidade, respectivamente.

Tabela 21 – Hiatos entre Expectativa e Percepção dos Egressos

Dimensão	Variáveis	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máxima
Tangibilidade	P1 – Instalações físicas	-1,261	1,528	-6,00	2,00
	P2 – Biblioteca	-1,470	1,703	-6,00	2,00
	P3 – Laboratórios de informática	-1,809	1,977	-6,00	4,00
	P4 - Lanchonete	-1,652	1,947	-6,00	3,00
	P5 – Asseio/Vestimenta	-0,348	1,185	-4,00	4,00
	P6 – Materiais didáticos	-1,591	1,616	-6,00	2,00
Confiabilidade	P7 – Capacitação profissional	-1,357	1,585	-6,00	2,00
	P8 – Cumpre prazos	-1,557	1,692	-6,00	2,00
	P9 – Cursos de extensão	-1,522	1,769	-6,00	2,00
	P10 – Curso bem reconhecido pelo MEC	-0,835	1,350	-6,00	2,00
Responsividade	P11 – Atendimento horário	-1,530	1,656	-6,00	3,00
	P12 – Atendimento funcionário	-0,948	1,297	-5,00	3,00
	P13 – <i>Homepages</i>	-1,922	2,014	-6,00	2,00
	P14 – Ajudar os alunos	-1,530	1,682	-6,00	2,00
Segurança	P15 – Comunicação aos alunos	-1,487	1,619	-6,00	2,00
	P16 – Respostas corretas	-1,339	1,638	-6,00	3,00
	P17 – Domínio nos assuntos	-1,096	1,389	-6,00	3,00
	P18 – Confiança	-1,261	1,377	-5,00	2,00
	P19 – Justiça nas avaliações	-1,339	1,504	-6,00	2,00
	P20 – Cortesia	-1,009	1,392	-5,00	2,00
Empatia	P21 – Necessidades	-1,557	1,629	-6,00	1,00
	P22 – Atenção individualizada	-1,678	1,862	-6,00	2,00

Fonte: pesquisa (2013).

No entender de Parasuraman, Berry e Zeithmal (1988), os *Gap's* podem representar pontos fortes quando os valores das percepções dos respondentes forem superiores ou próximos dos valores das expectativas; e os pontos fracos acontecem, quando as diferenças entre os valores estão muito distantes entre si.

Analisando-se a Tabela 22, percebe-se que a os valores da moda de todas as variáveis, oscilou entre -2 a 0. O valor -1 foi o mais comum, em 13 das 22 variáveis. As variáveis que receberam valores de moda 0 (zero), foram: P5 (aparência), P9 (cursos de extensão), P10 (Curso reconhecido pelo MEC), P15 (Comunicação com os alunos) e P17 (domínio dos assuntos), significando que o valor das expectativas e das percepções eram os mesmos para um numero maior de respondentes.

Observa-se que a variável P5 (boa aparência) teve o hiato nulo como predominante sobre o positivo e o negativo, evidenciado para 48,70% da amostra que a expectativa e a percepção foram um ao encontro da outra.

Tabela 22 – Estatística descritiva do hiato entre as expectativas e as percepções dos respondentes –porcentagem das respostas

Dimensão	Variáveis	Moda	% de Positivos (P > E)	% de 0 (P = E)	% de Negativos (P < E)
Tangibilidade	P1 – Instalações físicas	-2	6,96%	26,96%	66,09%
	P2 – Biblioteca	-1	6,09%	23,48%	70,43%
	P3 – Laboratórios de informática	-2	7,83%	18,26%	73,91%
	P4 - Lanchonete	-1	6,96%	23,48%	69,57%
	P5 – Boa aparência	0	13,04%	48,70%	38,26%
	P6 – Materiais didáticos	-1	5,22%	19,13%	75,65%
Confiabilidade	P7 – Capacitação profissional	-1	4,35%	26,96%	68,70%
	P8 – Cumpre prazos	-1	3,48%	26,96%	69,57%
	P9 – Cursos de extensão	0	5,22%	27,83%	66,96%
	P10 – Curso bem reconhecido pelo MEC	0	5,22%	46,96%	47,83%
Responsividade	P11 – Atendimento horário	-1	4,35%	25,22%	70,43%
	P12 – Atendimento funcionário	0	5,22%	36,52%	58,26%
	P13 – <i>Homepages</i>	-1	6,09%	20,87%	73,04%
	P14 – Ajudar os alunos	-1	6,09%	19,13%	74,78%
Segurança	P15 – Comunicação aos alunos	0	3,48%	28,70%	67,83%
	P16 – Respostas corretas	-1	6,09%	23,48%	70,43%
	P17 – Domínio nos assuntos	0	6,96%	30,43%	62,61%
	P18 – Confiança	-1	5,22%	22,61%	72,17%
	P19 – Justiça nas avaliações	-1	3,48%	26,96%	69,57%
	P20 – Cortesia	-1	8,70%	30,43%	60,87%
Empatia	P21 – Necessidades	-2	4,35%	25,22%	70,43%
	P22 – Atenção individualizada	-1	6,09%	23,48%	70,43%

Fonte: pesquisa (2013).

Observa-se na Tabela 22, que as variáveis P3, P6, P3, e P14, apresentaram percentuais negativos acima de 73%.

A análise da Tabela 23 indica que todas as variáveis apresentaram diferenças entre as médias de expectativa e percepção, com valores de significância abaixo de 0,05. Ao se analisar, através da coluna *t*, quais são as variáveis que apresentam maior significância, na opinião dos egressos.

O fato de haver diferenças negativas, contudo, não permite afirmar que haja diferença entre as avaliações das expectativas e das percepções. Para verificar isso, compara-se cada conjunto de notas de expectativas com suas percepções correspondentes. Os resultados estão na Tabela 23. Os valores de E1 são comparados com os valores de P1 para verificar a diferença significativa. Para a comparação entre as escalas de expectativa e percepção utilizou-se o *teste-t* de amostras em pares feito por meio da ferramenta SPSS v. 20, que apresenta as médias obtidas nas duas escalas e demonstra os resultados dentro da análise de cada item. Todas as diferenças foram significativas ao nível de 0,05.

Tabela 23 – Teste *t* pareado entre as variáveis de Expectativa e Percepção

		Média	N	Desvio Padrão	P - E	Desvio Padrão (P - E)	t	Sig.																																																																																																																													
P1 - E1	E1	6,070	115	1,387	-1,261	1,528	8,849	0,000																																																																																																																													
	P1	4,809	115	1,395					P2 - E2	E2	6,096	115	1,420	-1,470	1,703	9,254	0,000	P2	4,626	115	1,472	P3 - E3	E3	5,965	115	1,539	-1,809	1,977	9,808	0,000	P3	4,157	115	1,582	P4 - E4	E4	5,887	115	1,526	-1,652	1,947	9,101	0,000	P4	4,235	115	1,629	P5 - E5	E5	5,765	115	1,477	-0,348	1,185	3,148	0,000	P5	5,417	115	1,364	P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000	P6	4,583	115	1,402	P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910
P2 - E2	E2	6,096	115	1,420	-1,470	1,703	9,254	0,000																																																																																																																													
	P2	4,626	115	1,472					P3 - E3	E3	5,965	115	1,539	-1,809	1,977	9,808	0,000	P3	4,157	115	1,582	P4 - E4	E4	5,887	115	1,526	-1,652	1,947	9,101	0,000	P4	4,235	115	1,629	P5 - E5	E5	5,765	115	1,477	-0,348	1,185	3,148	0,000	P5	5,417	115	1,364	P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000	P6	4,583	115	1,402	P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566								
P3 - E3	E3	5,965	115	1,539	-1,809	1,977	9,808	0,000																																																																																																																													
	P3	4,157	115	1,582					P4 - E4	E4	5,887	115	1,526	-1,652	1,947	9,101	0,000	P4	4,235	115	1,629	P5 - E5	E5	5,765	115	1,477	-0,348	1,185	3,148	0,000	P5	5,417	115	1,364	P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000	P6	4,583	115	1,402	P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																					
P4 - E4	E4	5,887	115	1,526	-1,652	1,947	9,101	0,000																																																																																																																													
	P4	4,235	115	1,629					P5 - E5	E5	5,765	115	1,477	-0,348	1,185	3,148	0,000	P5	5,417	115	1,364	P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000	P6	4,583	115	1,402	P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																		
P5 - E5	E5	5,765	115	1,477	-0,348	1,185	3,148	0,000																																																																																																																													
	P5	5,417	115	1,364					P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000	P6	4,583	115	1,402	P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																															
P6 - E6	E6	6,174	115	1,326	-1,591	1,616	10,558	0,000																																																																																																																													
	P6	4,583	115	1,402					P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000	P7	4,800	115	1,476	P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																																												
P7 - E7	E7	6,157	115	1,367	-1,357	1,585	9,178	0,000																																																																																																																													
	P7	4,800	115	1,476					P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000	P8	4,530	115	1,483	P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																																																									
P8 - E8	E8	6,087	115	1,274	-1,557	1,692	9,865	0,000																																																																																																																													
	P8	4,530	115	1,483					P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000	P9	4,635	115	1,619	P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																																																																						
P9 - E9	E9	6,157	115	1,399	-1,522	1,769	9,226	0,000																																																																																																																													
	P9	4,635	115	1,619					P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000	P10	5,391	115	1,455	P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																																																																																			
P10 - E10	E10	6,226	115	1,278	-0,835	1,350	6,630	0,000																																																																																																																													
	P10	5,391	115	1,455					P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000	P11	4,600	115	1,566																																																																																																																
P11 - E11	E11	6,130	115	1,417	-1,530	1,656	9,910	0,000																																																																																																																													
	P11	4,600	115	1,566																																																																																																																																	

P12 - E12	E12	6,165	115	1,401	-0,948	1,297	7,839	0,000
	P12	5,217	115	1,407				
P13 - E13	E13	6,139	115	1,350	-1,922	2,014	10,234	0,000
	P13	4,217	115	1,756				
P14 - E14	E14	6,191	115	1,363	-1,530	1,682	9,756	0,000
	P14	4,661	115	1,567				
P15 - E15	E15	6,070	115	1,485	-1,487	1,619	9,851	0,000
	P15	4,583	115	1,573				
P16 - E16	E16	6,174	115	1,372	-1,339	1,638	8,768	0,000
	P16	4,835	115	1,510				
P17 - E17	E17	6,270	115	1,280	-1,096	1,389	8,459	0,000
	P17	5,174	115	1,391				
P18 - E18	E18	6,148	115	1,346	-1,261	1,377	9,819	0,000
	P18	4,887	115	1,462				
P19 - E19	E19	6,139	115	1,330	-1,339	1,504	9,550	0,000
	P19	4,800	115	1,476				
P20 - E20	E20	6,070	115	1,342	-1,009	1,392	7,769	0,000
	P20	5,061	115	1,372				
P21 - E21	E21	6,174	115	1,326	-1,557	1,629	10,249	0,000
	P21	4,617	115	1,565				
P22 - E22	E22	6,148	115	1,384	-1,678	-1,862	-9,667	0,000
	P22	4,470	115	1,788				

Fonte: pesquisa (2013).

Através da análise das notas obtidas na coluna *t*, pode-se identificar quais variáveis apresentaram maior significância, na opinião dos egressos do curso de Serviço Social, dentre as 22 variáveis da escala. Assim, destacam-se E6 – P6 (materiais didáticos) com *t* 10,558;

E21 – P21 (compreendem necessidades dos alunos) com *t* 10,249; e, E13 – P13 (*homepages*) com *t* 10,234.

Através das informações obtidas por meio da diferença entre as médias das expectativas e percepções dos egressos, percebe-se que, na percepção dos egressos, em relação a qualidade dos serviços de ensino prestados pelo curso de Serviço Social, este apresentou *Gap*'s negativas, em todas as variáveis. As tabelas apresentadas demonstram a discrepância observada entre o serviço desejado e o percebido para cada uma das variáveis das dimensões. Esse índice negativo representa a distância encontrada entre a percepção da qualidade de uma dimensão e o nível desejado para ela.

Observa-se, na Tabela 23, que as menores discrepâncias, com valores abaixo de -1, entre o serviço desejado e o percebido, encontram-se nas variáveis P5-E5 (asseio/vestimenta) com -0,348; P10-E10 (reconhecimento do MEC) com -0,835, e por fim, P12-E12 (atendimento dos funcionários), com -0,948.

Por outro lado, as variáveis que mais contribuem de modo negativo, apresentando as maiores discrepâncias, são as variáveis P13-E13 (*homepages*) com -1,922; P3-E3 (Laboratórios de informática) com valor de -1,809, e, P22-E22, (atenção individualizada) com valor de -1,678.

Segundo Parasuraman e Berry (1992, p. 90), para assegurar uma boa qualidade de serviço, a percepção deve exceder a expectativa. Com base nessa afirmação, pode-se dizer que o curso de Serviço Social precisa assegurar e induzir uma elevação no nível de qualidade referente às dimensões estudadas, que apresentaram pontuação negativa, principalmente, nas que apresentaram mais diferenças nos *Gaps*.

Por fim, para compreender melhor as dimensões que contribuíram para os resultados da pesquisa, deve-se analisar cada uma das cinco dimensões avaliadas, através das variáveis que compõem cada uma delas.

- a)O destaque vai para a dimensão Segurança, a melhor avaliada pelos egressos, que obteve a menor média geral negativa de (-1,26) entre as cinco dimensões propostas. Composta das variáveis dos Gaps de 15 a 20, observa-se que a variável que

- mais afeta este resultado negativo é a P15 (com média de -1,49), que trata da comunicação com os alunos (murais, e-mails, fóruns).
- b) A dimensão, que apresenta a segunda menor média geral é a Confiabilidade (-1,32), salienta-se que ela, ao mesmo tempo, apresenta a segunda variável com menor *Gap* negativo das cinco dimensões do questionário, P10 (reconhecimento do MEC), com média de (-0,83).
 - c) Uma outra dimensão, que tem média geral negativo de (-1,35), é a Tangibilidade, que refere-se à infraestrutura, biblioteca, lanchonete e visualização dos materiais didáticos. Essa dimensão apresenta a variável a P3 (laboratório de informática), o segundo maior *Gap* negativa do questionário com (-1,81), importante registrar, ainda, que essa dimensão tem o *Gap* menos negativo do questionário, P5 (asseio e vestimenta) com uma valor de (-0,35),
 - d) A dimensão Responsividade, composta das variáveis do *Gap* 11 a 14, apresenta uma média geral de (-1,48). É a dimensão que apresenta o *Gap* mais negativo de todo o questionário, na variável RP13 (*homepage*), com uma média de (-1,92). Sua *Gap* RP 12, que trata do atendimento dos funcionários do curso, obteve um valor negativo de (-0,95), considerado o terceiro menor valor negativo entre os *Gap* da avaliação.
 - e) Prosseguindo a análise, a dimensão Empatia, é a que sobressai de modo mais negativo, com uma média geral negativa de (-1,61). A variável dessa dimensão que registra a média mais negativa é a P22 (atenção individualizada) com média -1,67.

Concluindo-se a análise, o curso de Serviço Social, apresenta diferenças significativas entre as expectativas e percepções, à medida que indica quais as variáveis e dimensões necessitam serem aperfeiçoadas a fim de melhorar a satisfação dos egressos com os serviços educacionais oferecidos pelo curso. Desse modo, as variáveis que apresentaram valores dos *Gaps* mais negativos, na diferença entre percepção e expectativas dos egressos, foram encontrados nas seguintes variáveis:

- a) a melhoria dos equipamentos de uso adequado dos laboratórios de informática;
- b) a reestruturação e manutenção atualizada de *homepages*; e,

c) no atendimento individualizado ao discente.

Já, as variáveis melhores avaliadas na pesquisa, que obtiveram as menores *Gaps* negativas, foram:

- a) Reconhecimento do Curso pelo MEC;
- b) Atendimento dispensado pelos funcionários;
- c) Asseio e vestimenta de docentes e funcionários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Finalizada a análise dos resultados, encaminha-se a conclusão do trabalho, que consiste em uma reflexão sobre a avaliação da qualidade ofertada pelo curso de Serviço Social na percepção de seus egressos.

Partindo do pressuposto que a qualidade está ligada à percepção dos clientes, necessariamente é preciso avaliar o conceito de qualidade percebida. Nesse sentido, esclarece Garvin (1992) que a qualidade percebida é definida como resultado da diferença entre as percepções e as expectativas dos usuários, podendo ser mensurada através da diferença entre a qualidade esperada e a qualidade experimentada.

Inicialmente, foi realizada uma abordagem na literatura do tema proposto da pesquisa, evolução do ensino superior, conceitos de serviços, qualidade e satisfação, bem como apresentados os diversos modelos de medição de qualidade, focando o presente estudo na escala SERVQUAL (PARASURAMANN, ZEITHAML E BERRY, 1988).

Esta pesquisa utilizou, como referência, as variáveis e dimensões da escala SERVQUAL (PARASURAMAN; ZEITHAML E BERRY, 1988), medida através do *Gap 5*, identificando as diferenças entre as percepções e expectativas dos egressos do curso de Serviço Social da UFSC em relação à qualidade dos serviços educacionais ofertados. Desta forma, a presente pesquisa demonstrou que o uso da escala SERVQUAL, adaptada à realidade dos processos de serviço educacionais e aplicada ao curso de Serviço Social, através das cinco dimensões originais, para avaliar a qualidade dos serviços prestados pelo curso, revelou-se suficiente para a obtenção de informações das cinco dimensões propostas. Entende-se ainda, que a metodologia utilizada para o levantamento dos dados, obteve sucesso para mensurar o nível de satisfação dos egressos em face às suas expectativas.

Nesse sentido, foram levantados três objetivos específicos os quais são apresentados a seguir, bem como as conclusões relativas a cada um dos objetivos. No decorrer da pesquisa, esses objetivos foram alcançados, o que proporcionou que fosse alcançado ainda o objetivo geral que, na presente pesquisa, é de analisar a qualidade do curso de Serviço Social na percepção de seus egressos.

Quanto ao primeiro objetivo específico relativo à identificar a qualidade percebida pelos egressos (2010-2012) por meio das dimensões da escala SERVQUAL, a pesquisa revelou que todas as variáveis e dimensões da escala tiveram *gaps* negativos. Quanto às expectativas dos egressos, verificada pela escala SERVQUAL, apontou

altos valores em comparação a sua percepção sobre a qualidade ofertada. No entender de Lovelock (2003), um serviço é de qualidade quando proporciona satisfação ao seu cliente. Nesse sentido, os resultados demonstraram que, em algumas dimensões, os egressos depositaram maiores expectativas relacionadas nas variáveis das dimensões Segurança e Confiabilidade, com médias de 6,14 e 6,15, respectivamente. Constatou-se, ainda, que a variável 17 da dimensão Segurança (domínio dos assuntos em sala de aula) recebeu a melhor avaliação na expectativa dos egressos, com 6,17.

No que se refere ao segundo objetivo específico, que trata das dimensões que necessitam de ações de melhoria, constatou-se que a dimensão Tangibilidade, relacionada aos aspectos tangíveis, como por exemplo: instalações físicas, biblioteca, lanchonete, laboratórios de informática e materiais didáticos, obtiveram as médias mais baixas na percepção dos egressos. No entender de Meyer (2010), no que tange à qualidade do ensino, exige-se infraestrutura material e adaptada às necessidades, assim como a manutenção de bibliotecas, que não devem ser depósitos de livros antigos.

A dimensão Empatia foi a que apresentou a maior média geral negativa, entre as cinco dimensões analisadas, com o *Gap* de (-1,61). Essa dimensão apresentou um percentual relevante de respondentes com uma pontuação abaixo de cinco pontos, em uma escala de 7 pontos, revelando-se pouco insatisfatória. Essa dimensão está relacionada às variáveis referentes a entender às necessidades dos alunos e oferecer uma atenção individualizada.

Quanto ao último objetivo específico, a pesquisa evidenciou que, de modo geral, foram identificados alguns pontos críticos que merecem atenção. Cumpre ressaltar que, entre os pontos críticos encontrados, identifica-se a necessidade de um trabalho focado na tomada de decisão, considerando-se que os egressos demonstraram seu descontentamento, com mais ênfase, nos aspectos relacionados à falta e/ou precariedade de laboratórios de informática, oferecimento de lanchonete, criação e atualização de *homepage do curso*. Ainda, quanto ao terceiro objetivo específico proposto, ao se identificarem as deficiências, através da percepção dos egressos numa avaliação da qualidade ofertada, sugere-se que o curso implemente avaliações internas e seu aperfeiçoamento, visando a melhoria das deficiências apontados pelo presente estudo. Nesse contexto, diz Meyer (2010) que o êxito dos planos e estratégias na gestão acadêmica não depende apenas de abordagens gerenciais, mas da capacidade de aplicá-las em ambientes complexos, que são as unidades acadêmicas. Na atualidade, a busca pela qualidade dos

serviços educacionais implica em promover a busca da melhoria contínua e a plena realização, através da implementação de estratégias relevantes e necessárias, mas que requerem habilidades e competências de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento intelectual de pessoas.

Contudo, ressalta-se que todos os pontos críticos encontrados precisam ser trabalhados visando sua melhoria, através da participação das chefias, que promovam uma avaliação contínua dos resultados positivos, e identificar quais fatores criam os pontos críticos, de modo a produzir ações corretivas e acompanhamento contínuo das mudanças a serem produzidas. O conhecimento dos pontos críticos, revelado pela presente pesquisa, através da percepção dos egressos e de suas expectativas, deve oportunizar, ao curso, a oportunidade de implementar ações efetivas, de acordo com as necessidades observadas.

Através da aplicação da escala SERVQUAL, identificou-se que, na percepção dos egressos em relação às suas expectativas, tiveram diferenças significativas em algumas variáveis e dimensões, apresentando médias abaixo do nível desejado. Dessa forma, a análise indicou que nenhuma das dimensões estudadas obteve valores positivos em suas médias. De modo geral, as análises dos resultados dos dados estatísticos descritivos das cinco dimensões são apresentadas a seguir:

- a) A Dimensão Tangibilidade composta de seis (6) variáveis apresentou valores de média geral (expectativa) de 5,98 e com média geral (percepção) de 4,63. Resultando num *Gap* negativo de -1,35. A variável mais mal avaliada foi a TG3 (laboratórios de informática adequados), com uma diferença significativa negativa de -1,80. Já a variável mais bem avaliada nessa dimensão com um *Gap* negativo de apenas -0,348 foi a TG5 que trata da vestimenta e asseio dos docentes e funcionários;
- b) A Dimensão Confiabilidade composta de quatro (4) variáveis apresentou valores de média geral (expectativa) de 6,15 e com média geral (percepção) de 4,83. Resultando num *Gap* negativo de -1,32. A variável mais mal avaliada, nessa dimensão, foi a CF8 com média de 4,53 (cumprimento de prazos), e uma *Gap* negativa significativa de -1,55. A mais bem avaliada, foi a variável CF10, com uma *Gap* negativa de -0,835, que trata do reconhecimento do curso pelo MEC;

- c) Dimensão Responsividade composta de quatro (4) variáveis apresentou valores de média geral (expectativa) de 6,15, e uma média geral (percepção) de 4,67. Resultando num *Gap* negativo de -1,48. A variável mais mal avaliada, nessa dimensão, foi a RP 13 (*homepages* e murais), com uma diferença significativa de -1,92. A mais bem avaliada na dimensão Responsividade, que obteve diferença negativa de apenas -0,94 foi a RP12 que trata do atendimento dos funcionários do curso;
- c) A Dimensão Segurança composta de seis (6) variáveis apresentou valores de média geral (expectativa) de 6,14 e média geral (percepção) de 4,88. Resultando num *Gap* negativo de -1,26. A variável mais mal avaliada foi a SG15 (comunicações aos alunos/murais), com uma diferença negativa significativa de -1,47. Já, na mesma dimensão, a variável mais bem avaliada e que obteve diferença negativa de apenas -1,009 foi a RP20, que trata da cortesia dos docentes para com os alunos;
- d) A Dimensão Empatia composta de apenas duas (2) variáveis apresentou valores de média geral (expectativa) de 6,15 e apresentou média geral (percepção) de 4,54. Resultando num *Gap* negativo de -1,61. Foi a dimensão que apresentou o maior *Gap* negativo. A variável mais mal avaliada foi a EP22 (atenção individualizada aos alunos), com uma diferença significativa de -1,67.

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que, das cinco dimensões pesquisadas, a dimensão Seguridade obteve a menor *Gap* negativa (-1,26), enquanto que a Dimensão Empatia obteve o maior *Gap* negativa (-1,61).

Observa-se que, as variáveis mais bem avaliadas pelos egressos e apresentando média geral acima de 5.1, foram:

- a) aparência de funcionários e docentes, com 5,39;
- b) o interesse no reconhecimento do curso pelo MEC, com 5,17;
- c) o domínio que os docentes tem das aulas expositivas, com 5,17;
- d) a cortesia no tratamento aos alunos pelos docentes, com 5,06;

- e) o atendimento dispensado por parte dos funcionários, com 5,21.

Quanto à análise que avaliou as médias insatisfatórias de qualidade, observa-se que as variáveis que receberam médias abaixo de 4,30, destacam-se:

- a) laboratório de informática adequado e atualizado, com 4,15;
- b) lanchonete adequada, com 4,23;
- c) *homepages* atualizadas, com 4,21.

Como resultado final, observa-se, ainda, que algumas variáveis, obtiveram médias entre 4,80 a 4,88, tais como: E1- instalações físicas adequadas, E7 - disciplinas voltadas a capacitação profissional, E16 - docentes dão respostas corretas, E18 - funcionários com conhecimento das informações administrativas, e, E 19 - justiça nas avaliações.

Tendo em vista as limitações de abrangência desta pesquisa, as considerações não podem ser generalizadas, e sim compreendidas como um espaço para serem complementadas por meio de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema abordado.

Em função dos objetivos traçados nesta pesquisa, pode-se afirmar que a aplicação da escala SERVQUAL permitiu fornecer informações importantes ao curso de Serviço Social da UFSC, visando sua permanente melhoria e monitoração da qualidade de seus serviços educacionais.

Com a convicção de que os resultados obtidos são importantes para nortear a gestão da qualidade do curso de Serviço Social/UFSC, sugerem-se novos estudos ligados ao tema, tais como:

- a) Realização de pesquisas futuras sobre o tema em questão, com a aplicação de pesquisa quantitativa com as mesmas dimensões proposta, incluindo-se novas populações (professores, alunos, funcionários e calouros);
- b) A aplicação e comparação do mesmo questionário aos demais cursos do Centro Socio-Econômico, comparando-se os resultados;
- c) Que o Curso de Serviço Social dê continuidade à presente pesquisa por períodos pré-estabelecidos, visando avaliar a evolução da percepção da qualidade do curso por seus egressos.

Ao procurar identificar, através da presente pesquisa, a qualidade do serviço ofertado pelo curso de Serviço Social/UFSC, deve ficar evidente de que não se deve considerar o resultado final – formação profissional – como um produto final. Nem, tampouco deve-se considerar que o egresso seja um cliente, mas que, antes disso, o egresso é, sobretudo, um aluno que troca e compartilha o que o curso de Serviço Social/UFSC oferece para sua capacitação e formação profissional.

E, por fim, conclui-se que o objetivo geral proposto na presente pesquisa, que era adaptar a escala SERVQUAL para avaliar a qualidade dos serviços educacionais prestados pelo curso de Serviço Social, na percepção de seus egressos e apresentar os resultados de sua aplicação, foi alcançado.

REFERÊNCIAS

ANDRETTI, F. **Análise do processo de entrega de serviços com base em modelo de correlação entre percepção e indicadores do processo.** 2006. Dissertação (Mestrado). PUC. Rio de Janeiro, 2006.

ARANHA, M. L. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

BERRY, L. **Serviços de satisfação máxima: guia prático de ação.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BRANDÃO, R. de C. **O Serviço Social no Brasil: a reinstrumentalização necessária.** Franca: UNESP, 2006.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 1889** de 13/06/1953. Lei que regulamenta o ensino de Serviço Social no Brasil.. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. **Lei n. 3252** de 21/08/1957. Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social.. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. MEC. **Processo n. 98.395.** Autorização de Funcionamento da Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina. Florianópolis – Arquivos da Fundação Vidal Ramos, 1958.

BRASIL. **Lei n. 3.849** de 18 de dezembro de 1960. Lei de criação do Universidade de Santa Catarina. 1960.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20/dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.861,** de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES e dá outras providências. 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.773,** de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de

instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 23 jul 2012.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1988.

CARUANA, A.; PITT, L. INTQUAL – an internal measure of service quality and the link between service quality and business performance. **European Journal of Marketing**, v. 31, n. 8, 1997.

CFESS. Conselho Federal de Escolas de Serviço Social. Legislação. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acesso em: 25 jan. 2013.

CHARLE, C.; VERGER, J.. **História das Universidades**. São Paulo: Ed. UESP, 1996.

CHAUVEL, M. A. A satisfação do consumidor no pensamento de marketing: revisão de literatura. In: Congresso ANPAD, 22, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** ANPAD/ENANPAD, São Paulo, 1999.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, CIPEDES, 1999. p. 211-222.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Conferência de 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas/MG, out/2003. (mimeo).

COELHO, C. D. dos A. **Avaliação da qualidade percebida em serviços: aplicação em um colégio privado de ensino fundamental e médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), UFSC: Florianópolis, 2004.

CONNELLY, S. A. História da organização político-acadêmica do Serviço Social na América Latina. **Temporalis**, ano IV. n. 7. jan/jul, 2003.

CRESS. Conselho Regional de Escolas de Serviço Social. Diretrizes. Disponível em: <www.cress-sc.org.br>. Acesso em: 25 jan. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos quantitativos, qualitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Bookamn, 2010.

CRONIN, J.; TAYLOR, S. Measuring service quality: a reexamination and extension. **Journal of marketing**. v. 56, n. 3, p. 55-68, 1992.

CROSBY, P. **Qualidade é investimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era Vargas. Rio De Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento? In: TRINDADE, Hégio (Org.).

Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, CIPEDS, 1999. p. 27-37.

DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Universidade desconstruída**: Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

FARIA, J. H. de. Universidade, produção científica e aderência social: a indissociabilidade e a contra-reforma do ensino superior. In: **Universidade e Sociedade**. Ano XV. Brasília: ANDES, 2005.

FARIAS, S. A. **Avaliação simultânea dos determinantes da satisfação do consumidor**: um estudo no segmento da terceira idade. USP: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 1998.

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA. **Regimento Interno no. 1**. Florianópolis, 1958. Mimeo.

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA. **Regimento Interno no. 2**. Florianópolis, 1966. Mimeo.

FÁVERO. M. de L. de A. **A universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/INEP, 2000.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAVERO, P. L. et al. **Análise de dados**: modelagem multivariada para a tomada de decisões. São Paulo: Elsevier, 2009.

FIRDAUS, A. Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 24, n. 1, p. 31-47, 2006.

FITZSIMMONS, J. A.; FITZSIMMONS, N. J. **Administração de serviços**: operações, estratégias e tecnologia de informação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FORTES, V. et al. Comparação de modelos de qualidade de serviços: proposição estratégica para instituições de ensino superior. Seminário em Administração - XIV SemeAd, **Anais...** out. 2011.

GARVIN, D. **Gerenciando a qualidade**: a visão estratégica e competitiva. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark, 1992.

GERBER, L. M. L. **A formação dos Assistentes Sociais em Santa Catarina**: um estudo sobre o primeiro curso de Serviço Social no Estado (1958-1983). Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- UFSC, 2009.

GERBER, L.M.L. O cenário na década de 1950 e a criação da Faculdade de Serviço Social em SC. IN: **Serviço Social em Revista**. Ed. Especial de Comemoração dos 50 anos do Curso de Serviço S Mello; Dutra; Oliveira (2010).

GIANESI, I. G.; CORREA, H. L. **Administração estratégica de serviços**. Operações para satisfação do cliente. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRONROOS, C. **Marketing**: gerenciamento e serviços. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Universidade Desconstruída**: avaliação institucional. Florianópolis: Insular, 2000.

GUIMARÃES, A.; MONTE, E.; SANTIAGO, S. Expansão e financiamento da educação superior pública brasileira: perspectivas PNE (2011-2020). **Universidade e Sociedade**. Ano XXI. jul. 2011.

HAYES, B. E. **Medindo a satisfação do cliente**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: Instituto

- Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004, 155p.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <www.inep.mec.br>. Acesso em: 25 jan. 2013.
- JURAN, J. M. **Controle da Qualidade**: conceitos, políticas e filosofia da qualidade. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.
- KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.
- KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- KOTLER, P. **Marketing de Serviços Profissionais**: estratégias inovadoras para impulsionar sua atividade, sua imagem e seus lucros. São Paulo: Manole, 2002.
- LAS CASAS, A. L. **Qualidade total de serviços**: conceitos, exercícios, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- LIMA, K.. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.
- _____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: **Revista Katalysis**, Florianópolis: Ed. UFSC, v. 14, n. 1, jan/jun/2010.
- LOPES, L. F. D.. **Calcule o tamanho da amostra para sua pesquisa**. Disponível em: <<http://felipelopes.com/CalculoAmostra.php>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços**: marketing e gestão. São Paulo: Saraiva, 2003.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- MARTINS, C.B. O ensino superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: 2000.
- _____. (org) **Ensino Superior Brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATOS, C. A. VEIGA, R. Avaliação da qualidade percebida de serviços: um estudo em uma organização não-governamental. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 7, n. 3, jul., 2000.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. São Paulo: Atlas, 1999.

MEZOMO, J. C. **Gestão de qualidade na escola**. São Paulo: Ed. Terra, 1994.

MEYER, Jr., V. Estratégias acadêmicas: análise de uma escola de administração. In: **Reflexões sobre administração universitária e ensino superior**. Blumenau: Edfurb, 2010.

MIGUEL, P. A.; SALOMI, G. G. SERVQUAL X SERVPERF: comparação entre instrumentos para avaliação da qualidade de serviços internos. **Gestão e Produção**, v. 12, n. 2, 2005.

MINOGUE, K. **O conceito de universidade**. Brasília: UNB, 1981.

NECKEL, R.; KUCHLER, A. (Orgs.). **UFSC 50 anos**: trajetórias e desafios. Florianópolis: UFSC, 2010.

NEVES, C. B. A estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil. In: _____. **A Educação superior no Brasil**. IESALC – UNESCO-Caracas. Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, L. et al. O objeto da avaliação institucional na política pública brasileira. In: _____. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, O. J. Adaptação e aplicação da escala SERVQUAL na educação superior. **GEPROS**. Gestão da produção, operações e sistemas. Ano 3, n. 3, 2008.

OLIVEN, A.C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (Coord.) **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo monopolista e o serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANHOS, M. P. **Aplicação do modelo de avaliação de qualidade em curso superior de tecnologia de gestão da produção industrial**. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). UFSC.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A.; BERRY, L.L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.

_____. SERVQUAL: a multiple-item scale for Measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12-40, 1988.

_____. Understanding customer expectations of service. **Sloan Management Review**. v. 32, p. 39-48, 1991.

PERNAUD, R. **Luz sobre a idade média**. Sintra: Europa-América, 1981.

PLONSKI, G. A. **Cooperação empresa-universidade no Brasil**: um novo balanço prospectivo. IBICT, Instituto Euvaldo Lodi. 1998.

PROJETO Pedagógico do Curso de Serviço Social. Departamento de Serviço Social. UFSC: Florianópolis, fev/2013.

RAMOS, N. S. **O Serviço Social em SC**: surgimento e expansão com a criação da Faculdade de Serviço Social em Florianópolis. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social, 1984, p. 127.

REUNI. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades federais. Disponível em: <www.mec.gov.br/reuni>. Acesso em: 25 jan. 2013.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROESCH, S. M. A.. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

SLACK, N. et al. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 1997.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SESu. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SILVA, M. B. **Adaptação da escala SERVQUAL para avaliação de qualidade dos ‘serviços’ no contexto de edificações multifamiliares**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Caxias do Sul, 2011.

SIMÕES NETO, J. P. **Assistentes Sociais e religião**: um estudo Brasil/Inglaterra. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. S. A. (Org.) **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. IESALC – UNESCO. Porto Alegre: Capes. 2002.

SOUZA, P. N. **A educação no Brasil: estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Ed. Pioneira. 1991.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1989.

UFSC. **Estatuto e regimento geral**. Florianópolis: UFSC, 1995.

VAHL, T. R. **O acesso ao ensino superior no Brasil**. Florianópolis: Ed. Lunardelli, 1980.

VASCONCELOS, M. C. COELHO, S. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

WANDERLEY, L. E. O que é universidade. **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

WIKIPEDIA. **Regulamentação da profissão do Assistente Social**. Disponível em: <wikipedia.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2011.

YAZBEK, M. C. O serviço social e a construção dos direitos sociais. In BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odária. **A prática profissional do assistente social**. São Paulo: Veras Editora, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAIKO, Maria Amélia. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. In: **Avaliação**. Vol. 13. No.3, Campinas, 2008.

ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. **Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ZEITHAML, V.A.; PARASURAMAN, A.; BERRY, L.L. **Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations**. London: Macmillan, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELA 24 - MÉDIA GERA DAS DIMENSÕES - EXPECTATIVAS

Tangibilidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
TG1-Instalações físicas adequadas e confortáveis	2	2	5	2	13	23	53	6,07
TG2-Biblioteca – ambiente e acervo	2	2	6	2	11	21	57	6,09
TG3-Laboratórios de informática (equipamentos)	2	5	3	3	13	21	53	5,96
TG4-Lanchonete adequada	3	3	3	4	15	23	48	5,88
TG5-Asseio prof e funcionários	2	3	2	16	11	22	44	5,76
TG6-Materiais didáticos visualização	2	2	3	1	14	21	58	6,17
Média Tangibilidade								5,98
Confiabilidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
CF7-Capacitação Profissional	2	1	6	1	13	18	59	6,15
CF8-Cumpre Prazos	2	1	3	2	16	26	50	6,08
CF9-Curso Extensão	3	2	3	3	9	23	58	6,15
CF10-Reconhecimento do MEC	2	1	4	0	12	22	59	6,22
Média Confiabilidade								6,15
Responsividade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
RP11-Atendimento Horário	3	3	3	1	11	24	56	6,13
RP12-Atendimento Funcionário	3	2	3	1	11	22	59	6,16
RP13-Homepages	2	3	3	1	15	22	56	6,13
RP14-Ajudar aos alunos	3	1	3	2	11	21	59	6,19
Média Responsividade								6,15
Segurança	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
SG15-Comunicação aos alunos (murais)	3	3	3	2	12	22	56	6,07
SG16-Respostas Corretas	2	2	3	4	9	19	60	6,17
SG17-Domínio dos Assuntos	2	2	3	1	10	22	61	6,27
SG18-Confiança	2	1	5	2	13	20	58	6,14
SG19-Justiça nas	2	1	5	1	14	22	56	6,13

avaliações								
SG20-Cortesia	2	1	4	4	13	23	53	6,07
Média Segurança								6,14
Empatia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
EP21-Necessidades	2	1	4	3	12	20	59	6,17
EP22-Atenção individualizada	3	1	3	3	13	19	59	6,14
Média Empatia								6,15
Média Geral Final - Expectativas								6,11

Fonte: pesquisa (2013).

APÊNDICE B - TABELA 25 - MÉDIA GERAL DAS DIMENSÕES - PERCEPÇÕES

Tangibilidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
TG1-Inst. físicas adequadas	1	9	12	5	40	30	2	4,80
TG2-Biblioteca – ambiente e acervo	3	8	18	7	33	32	0	4,62
TG3-Labor. de informática	5	14	15	16	33	14	2	4,15
TG4-Lanchonete adequada	4	13	18	17	23	18	5	4,23
TG5-Asseio prof. e funcionários	4	13	18	17	23	18	5	5,41
TG6-Materiais didáticos visualização	2	4	20	12	41	15	5	4,58
Média Tangibilidade								4,63
Confiabilidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
CF7-Capacitação Profissional	3	6	13	3	39	29	6	4,80
CF8-Cumpr. Prazos	3	8	17	11	35	19	7	4,53
CF9-Cursos de Extensão	5	8	11	12	31	23	9	4,63
CF10-Reconhecimento do MEC	3	2	9	5	25	34	22	5,39
Média Confiabilidade								4,83
Responsividade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
RP11-Atendimento Horário	3	11	12	11	31	24	8	4,60
RP12-Atendimento Funcionário	1	5	9	6	28	36	15	5,21
RP13-Homepages	7	16	11	13	25	21	7	4,21
RP14-Ajudar aos alunos	4	9	12	8	30	33	4	4,66
Média Responsividade								4,67
Segurança	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
SG15-Comunicação aos alunos(murais)	5	8	12	10	34	25	6	4,58
SG16-Respostas Corretas	5	4	9	9	32	34	6	4,83
SG17-Domínio dos Assuntos	1	4	10	6	34	28	16	5,17
SG18-Confiança	1	7	14	11	24	34	9	4,88
SG19-Justiça avaliações	4	5	10	9	34	32	5	4,80

SG20-Cortesia	1	6	8	12	28	36	9	5,06
Média Segurança								4,88
Empatia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Média
EP21-Necessidades	5	5	15	13	28	27	7	4,61
EP22-Atenção individualizada	6	14	10	12	23	23	11	4,47
Média Empatia								4,54
Média Geral Final - Percepção								4,71

Fonte: pesquisa (2013).

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO:

“Avaliação da Expectativa e Percepção dos Egressos do Curso de Serviço Social da UFSC”

Questionário de Avaliação da Expectativa e Percepção dos egressos do Curso de Serviço Social/UFSC.

O Objetivo desse questionário é saber sua opinião quanto aos serviços prestados pelo Curso de Serviço Social da UFSC. Este questionário está estruturado para que você avalie a qualidade percebida após conclusão do Curso.

A primeira parte do questionário refere-se a qualidade percebida refere-se ao que foi oferecido pelo Curso de Serviço Social da UFSC, para você, durante os semestres letivos e qual sua percepção da qualidade oferecida após sua conclusão.

E a segunda parte, refere-se a qualidade desejada refere-se ao que você esperava receber do Curso de Serviço Social da UFSC.

Para cada afirmação assinale um (X) na escala de 1 a 7, demonstrando de acordo com o grau de concordância (7) ou discordância (1) o quanto cada uma das características é importante para você na busca pela excelência do Curso de Serviço Social da UFSC. De acordo com a formatação do programa Google Docs, para a leitura das alternativas 6 e 7, favor procurar abaixo do questionário a barra de rolamento.

Não há respostas certas ou erradas - o interesse desse estudo é identificar um número que traduza a qualidade desejada e percebida pelo egresso do curso.

Sexo: *

Feminino

Masculino

1 - totalmente insatisfatório (menos de 10%)	2 - muito insatisfatório (10% - 30%)	3 - pouco insatisfatório (30 – 50%)	4 - indiferente (50%)	5 - pouco satisfatório (50 – 70%)	6 - muito satisfatório (70 – 90%)	7 - totalmente satisfatório (mais de 90%)
--	---	---	-----------------------------	---	---	---

22 - professores que
oferecem atendimento
individualizado a seus
alunos.

