



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações**

Dissertação de Mestrado

**ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E RECLAMAÇÕES DE ALUNOS: A RELAÇÃO DE SERVIÇO NO
ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL**

Lude Marieta Gonçalves dos Santos Neves

Brasília, março de 2012

Atribuições causais e reclamações de alunos: A relação de serviço no ensino médio e profissional

Students' causal attribution and complaining behavior: The service relationship in high school and professional education

Lude Marieta Gonçalves dos Santos Neves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Iglesias

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Emanuel Pereira (UFBA) - Membro externo
Prof. Dr. Claudio Vaz Torres (Unb) - Membro interno
Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB) - Membro suplente

Brasília, março de 2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao Chicó e ao João Grilo (*in memoriam*)

Não há mais saber nem menos saber: há saberes diferentes.

Paulo Freire

The original sin, the ancient wrong committed by men, consists in the complaint, which man makes and never ceases making, that a wrong has been done to him, that the original sin was once committed upon him.

(Corngold, 2006, p. 237)

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.*

(Raul Seixas, Prelúdio)

AGRADECIMENTOS

Não adianta querer fazer tudo do próprio jeito. Se você quer ir mais rápido, vá sozinho. Se quiser ir mais longe, vá acompanhado. As instituições que me acompanharam e a quem represento com orgulho são a CAPES (pela bolsa REUNI de mestrado), a UnB e o PSTO. Por meio delas conheci colegas competentes e amigos companheiros que acompanharam minha trajetória e imprimiram fortes críticas para aprimorar este trabalho.

Agradeço a todos os que são ou foram do GMAPS: Arielle Pedrosa Fontes, Augusto Pacífico Damasceno Rocha, Bárbara Monteiro Farias da Silva, Cecília Weiller Bastos, Kamilla Rocha Cunha, Lucas Soares Caldas, Luisa Alcântara Gomes Teixeira, Luísa Ferrari Tomé, Marília Mesquita Resende, Marcos Aguerri Pimenta de Souza, Raissa Damasceno Cunha e Stela Maria Santos de Lemos. Agradeço também a Alexandra Hees, Daniel Barbieri e André Rabelo e demais membros do LAPSOCIAL e LPA, que despertaram discussões, reflexões e até auxílio no direcionamento dos estudos.

Excluí algumas pessoas dessa lista preliminar exatamente porque quero destacar algumas contribuições essenciais. Sou muito grata especialmente a Luísa Pereira Nishioka, Josely Gomes Guimarães e Ana Lúcia Lourenço pelo apoio em momentos em que parecia que eu não ia conseguir! A Cleide Sousa, Clara Cantal, Marco Akira e Amalia Raquel Pérez-Nebra que quase me carregaram no colo com incentivos acadêmicos e pessoais quando eu achava que não daria conta de mais nada.

Aos pupilos inesquecíveis e amados: Arthur Henrique Vitor, Bárbara Vieira, Beatriz Yamada, Bruna Bedritichuk, Fernanda Grizzo, Gabriela dos Santos, Larissa Araújo, Luísa Lootens, Maurício Porto, Marina Paz, Murilo Boquady, Nayara dos Anjos, Raquel Coelho, Tiago Amaral e Victor de Souza. Esses são guerreiros, porque presenciaram meus primeiros passos rumos à docência no ensino superior.

Quanto mais a lista cresce, mais a emoção toma conta de mim. Agradeço aos queridos mentores: Claudio Vaz Torres, Marcos Emanuel Pereira e Claisy Maria Marinho-Araujo pelas críticas atenciosas e cuidadosas e pelos elogios declarados. Ao casal mais fofo da UnB: Hart e Isolda Günther, que são grandes responsáveis pelo início e continuidade do meu gosto em fazer pesquisa. Aos mentores Bartholomeu Troccoli, Jairo Eduardo Borges-Andrade, Katia Elizabeth

Puente-Palacios e Ronaldo Pilati, que me aguentaram ficar pentelhando sua vida ocupada com dúvidas e pedidos improváveis.

Ao meu pai acadêmico, mentor e amigo de longa data Fabio Iglesias, que por acaso virou meu orientador. Heheh! Por que será? Porque confio nele e admiro muito sua capacidade de explicar com paciência, trilhões de vezes, aquilo que custa a entrar na cabeça de amebas disformes e involuídas como eu! Porque sou muito grata pela parceria e presença nos meus caminhos de mestranda, profissional e amiga. Ele acompanhou e acompanha minha trajetória desde mocorunginha do LPA até Mocoronga-mestre! Uau!

Agradeço à minha amada família, que acabou tendo que engolir goela abaixo meu sumiço sistemático por motivos óbvios. É claro que eu tenho que colocar os seus nomes com os respectivos apelidos: Edna (Moms), João Alberto (Daddy) – os dois responsáveis pelo meu TOC da correção gramatical e grafológica, João Melão, Mara Negona, Elda Michelin e Laroca Mandioca. Agradeço ao meu companheiro de estrada, que suportou as minhas dores, compreendeu as minhas ausências e sempre ofereceu um ombro, carinho e apoio para as minhas lágrimas e para as minhas “dancinhas da vitória”. Daniel Mäder Gisi, sem você eu não teria sobrevivido! Esse resultado é seu também!

RESUMO

Nesta dissertação investigaram-se problemas nas relações de serviço educacionais, sob a perspectiva do próprio consumidor, a partir do modelo atribucional causal de Weiner. Esse modelo tem sido frequentemente utilizado para explicar o comportamento do consumidor, partindo de um diagnóstico causal para uma previsão de comportamentos e atitudes, dentre eles o de reclamar quando se percebe uma falha no serviço. Como os alunos reagem quando o professor chega atrasado para uma aula importante? Como alunos de cursos de educação profissional e técnica (EPT) avaliam o serviço oferecido? Quais são as emoções e atribuições que os alunos elaboram para reclamar quando o professor se atrasa ou quando o atendimento de matrícula está demorando? Essas três perguntas orientaram os três estudos que compõem a dissertação, na forma de manuscritos para submissão a revistas científicas. O primeiro relata um teste preliminar da teoria de Weiner em um contexto de sala de aula, simulando o efeito de diferentes situações de atraso do professor nas reações emocionais, incômodo e julgamento de aceitabilidade de alunos do ensino médio. Os resultados corroboraram a previsão do modelo, mostrando que a apresentação de causas externas gera maior aceitação e menor incômodo nos alunos. As aplicações do estudo mostram a necessidade de valorizar a primeira impressão que o professor reflete em sala de aula, e o cuidado com o julgamento realizado pelos alunos. O segundo manuscrito se valeu de uma opção metodológica e orientação analítica diferente dos demais, com base em grupos focais, mais adequados para a população de baixa escolaridade. Foram investigados os sentimentos, avaliações e atitudes de consumidores de três escolas de EPT da mesma instituição, resultando em cinco eixos temáticos positivos (como a Estrutura Física e a Organizacional) e dois eixos negativos (Estrutura Humana e Física). As avaliações positivas refletiram sistematicamente a realidade da instituição, ao passo que as negativas se limitaram a situações específicas das escolas. O terceiro manuscrito teve origem nas lacunas teóricas do primeiro (adaptação e teste do modelo de atribuição causal) e metodológicas do segundo (generalização de amostra e influência social das opiniões grupais no indivíduo). Foram utilizadas diferentes versões de cenários experimentais, com duas situações de falha no serviço de EPT: o atraso do professor e a demora do procedimento de matrícula. Embora se esperasse também uma diferença de resposta dos participantes em função da situação descrita no cenário, apenas as variações de causas internas e externas surtiram efeito. Análises fatoriais revelaram a validade de construto e a fidedignidade das dimensões de avaliação, refletindo de maneira indutiva, ainda que não integralmente, a organização teórica do modelo: Comportamentos Negativos, Reações Positivas, Atribuições Internas e Emoções Negativas. Os cenários de causa interna induziram a atribuições internas, emoções negativas e comportamentos negativos. Destaca-se o forte papel exercido pelas emoções morais na atitude frente a reclamar e a importância de se gerenciar o problema na perspectiva de consumo de serviços educacionais, por analogia a outros serviços, como insumo para a implementação de melhorias no serviço e desenvolvimento da chamada pesquisa transformativa do consumidor.

Palavras-chave: atribuição causal, serviços educacionais, comportamento do consumidor.

ABSTRACT

Problems of educational services were investigated from the perspective of consumers, based on Weiner's attributional model. This model is frequently used to explain consumer behavior in general, examining how people identify causes of events, predicting attitudes and behavior accordingly, including complaining behavior in services flaws. How students react when the teacher comes late to class? How students in professional and technological education (PTE) evaluate the service they receive? What are the emotions and attributions of students while complaining when the teacher comes late to class or the process of course registration is taking too long? The three studies in this master thesis, presented in the form of papers for submission to scientific journals, were based on these three main questions. The first paper describes a preliminary test of Weiner's theory in a class scenario, controlling the effect of different reasons of a teacher delay on high school students' emotional reactions, annoyance, and acceptability. Results confirmed the theoretical predictions, showing that using external excuses created more acceptance and less annoyance. The discussed implications emphasize the need to value teachers' first impressions in class, and how students judge them. The second paper took a different methodological and analytical venue, based on focus groups, more adequate to participants of low socioeconomic status. Emotions, evaluations and attitudes of consumers in three PTE schools were analyzed, resulting in five positive thematic dimensions (e.g. Physical and Organizational Structure) and two negative dimensions (Human and Physical Resources). Positive evaluations systematically reflected the reality of the institution, while negative evaluations were limited to specific situations in the schools. The third paper tried to compensate theoretical gaps in the first (adapting and testing the attribution model) and methodological gaps in the second (the need for a wider sample and controlling the influence of group opinions on the individual). Experimental scenarios were used to investigate reactions to teachers' delay and reactions to course registration delay. Differences were found between internal and external causes, but not between the two situations. Factor analyses gave evidence to the construct validity and reliability of the evaluation dimensions. Though not integrally, they replicated, from an inductive approach, the model's theoretical elements: Negative Behavior, Positive reactions, Internal Attributions, and Negative Emotions. Internal causes scenarios generated internal attributions, negative emotions, and negative behavior. The strong role of moral emotions in attitudes toward complaining is emphasized. In an analogy to other services, the importance of managing educational problems from the perspective of service consumption is discussed, while developing a transformative consumer research agenda.

Keywords: causal attribution, educational services, consumer behavior.

Sumário Geral

Dedicatória	3
Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract	7
Índice de Tabelas	10
Índice de Figuras	11
Introdução Geral	12
Referências	15
Manuscrito 1 - “Quando o professor chega atrasado”: Atribuições causais de alunos em sala .	16
Resumo	16
Abstract	17
O Modelo Atribucional de Weiner	19
Método	22
Participantes	22
Instrumentos	22
Procedimentos	23
Resultados	23
Discussão	26
Referências	31
Apêndices	34
Manuscrito 2 - Avaliações de estudantes sobre o serviço educacional em cursos profissionalizantes: Um estudo com grupos focais	36
Resumo	36
Abstract	37
O aluno de EPT como um consumidor de serviços	39
Método	45
Participantes	45
Instrumentos	45
Procedimentos	46

Análise dos dados.....	47
Aspectos éticos	47
Resultados e Discussão	48
Avaliações positivas: Estrutura Organizacional	49
Avaliações positivas: Equipe de Profissionais	50
Avaliações positivas: Oportunidade Profissional	51
Avaliações positivas: Rede de Relacionamentos	52
Avaliações positivas: Imagem Institucional	52
Avaliações negativas: Estrutura Humana e Física	53
Considerações Finais	56
Referências	58
Apêndices	62
Manuscrito 3 - O modelo de Weiner aplicado à educação profissionalizante: Atribuições, emoções e reações em falhas simuladas	68
Resumo.....	68
Abstract	69
O papel das emoções morais no modelo de Weiner.....	71
Investigando reclamações com o modelo atribucional	74
Método	77
Participantes	77
Instrumentos.....	77
Procedimentos	79
Resultados	79
Discussão	83
Referências	87
Apêndices	90
Considerações finais sobre a dissertação	95
Referências.....	98

Índice de Tabelas

Tabela 1 (manuscrito 1): Médias e DPs de Aceitabilidade, Incômodo e Emoções Negativas em Função do Sexo	25
Tabela 1 (manuscrito 3): Organização e Cargas Fatoriais das Atribuições, Emoções e Reações dos Alunos	81

Índice de Figuras

Figura 1 (manuscrito 1): Modelo Atribucional de Weiner (2006) Adaptado.....	19
Figura 2 (manuscrito 1): Escores Médios de Aceitabilidade e Incômodo em Função do Tipo de Causa do Atraso do Professor e da Pontualidade do Aluno	24
Figura 1 (manuscrito 3): Modelo da Atribuição de Causalidade de Weiner (2006) adaptado para Interpretações Negativas e Positivas em Falhas no Serviço Educacional	76
Figura 2 (manuscrito 3): Médias de Respostas dos Alunos em Função do Tipo de Causa e Falha do Serviço Educacional	82

INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho investigou avaliações de consumidores de serviços educacionais, incluindo processos de atribuições causais, de interpretações e intenções de comportamento de reclamar quando são observadas falhas no serviço. Adotando um estilo não tradicional na psicologia brasileira frente à típica estrutura de uma dissertação de mestrado, o texto foi organizado principalmente como três manuscritos, na forma como devem ser redigidos para submissão a revistas científicas. Embora possam constituir produtos de publicação relativamente independentes, com fundamentação teórica, método, resultados, discussão, referências e elementos visuais específicos, a sequência em que foram elaborados e aqui apresentados reflete as etapas de uma pesquisa programática.

Os problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem são diretamente associados à pesquisa em psicologia escolar e do desenvolvimento, por razões históricas e pelo papel que pesquisadores e profissionais ocupam nas instituições de ensino, em seus diferentes níveis. Mesmo quando fazem uma revisão de estudos abordando as aplicações da psicologia social ao contexto escolar, Steg, Buunk e Rothengatter (2008) fazem referência apenas ao clima social em sala de aula e aos processos psicológicos que podem influenciar nas avaliações de desempenho dos alunos (autoconceito, estereótipos, teorias da inteligência, dentre outros). Entretanto, as relações interpessoais nesses contextos também podem ser vistas como relações de consumo (Wänke, 2009), já que existe necessariamente a parte que oferta o serviço, profissionais na figura de professores, funcionários, atendentes e gestores; assim como a parte que recebe (e de alguma maneira paga) o serviço, consumidores na figura de alunos, pais e a sociedade como um todo.

Assim, é pertinente que se investiguem nesse contexto problemas típicos das interações no consumo de serviços, como atrasos, deficiências no treinamento de pessoal, conflitos, avaliações gerais e, principalmente, comportamentos de reclamação. Esses fenômenos são entendidos como parte daquilo que se pode chamar de psicologia social das interações de serviço (Gutek, 1999) e foram investigados com base no modelo atribucional de Weiner (2006).

O público alvo destes estudos foram alunos frequentando o ensino médio (público e particular) ou cursos de educação profissional e técnica (EPT) de uma instituição no Distrito Federal. No caso dos alunos de ensino médio, são consumidores mais jovens, por estarem

cursando a educação básica e obrigatória, e possuem um perfil diferenciado daqueles de EPT por estarem voltados para a preparação para o vestibular, sem necessariamente estarem aprendendo uma profissão durante esse curso. Os alunos de EPT, por outro lado, possuem uma ampla faixa etária, já que a idade mínima de ingresso é de 14 anos (jovem aprendiz). Esses consumidores, por outro lado, estão frequentando cursos para aprender uma profissão ou sendo treinados para exercer funções mais específicas do que apenas passar no vestibular. Possuem maior clareza de seus objetivos profissionais e normalmente possuem baixa escolaridade, às vezes o ensino fundamental incompleto.

Como os alunos interpretam as falhas de serviço do professor no contexto imediato de sala de aula? O primeiro manuscrito, *‘Quando o professor chega atrasado’: Atribuições causais de alunos em sala*, procurou adaptar o modelo de Weiner (2006) ao ambiente escolar de alunos de ensino médio. Tratou-se de um teste preliminar, para investigar a pertinência dessa teoria na avaliação do serviço pelos próprios alunos, uma vez que a literatura evidencia muito mais o aspecto motivacional no desempenho escolar, como derivado de distintas atribuições causais. Baseado no uso de cenários experimentais, foram investigadas as reações emocionais e atitudinais desse público quando o professor chega atrasado para oferecer uma aula importante, manipulando-se o efeito de suas desculpas.

A partir dos resultados encontrados nesse estudo preliminar e da necessidade de diversificação e aprimoramento metodológico, o modelo foi estendido a outros contextos de ensino, como no caso da EPT, assim como a outros problemas nas relações de serviço. O segundo manuscrito, *Avaliações sobre o serviço educacional em cursos profissionalizantes: Um estudo com grupos focais*, diferiu sobremaneira, tanto metodológica como analiticamente, dos outros dois manuscritos que compõem a dissertação, no intuito de testar uma abordagem adequada à população caracterizadamente de baixa escolaridade que frequenta cursos de EPT. Além disso, representa uma iniciativa de estudar relações de consumo sob a ótica do consumidor, sem que isso represente, entretanto, uma abordagem mercadológica do ensino. A escolha pela condução de grupos focais com alunos de diferentes modalidades de ensino (técnico, qualificação, aperfeiçoamento, aprendizagem industrial) privilegiou a identificação de falhas do serviço educacional e a avaliação por seus consumidores.

Por fim, conhecendo de modo mais aprofundado os tipos de situações de falha no serviço educacional que levam os alunos a reclamar no contexto de EPT, a pesquisa evoluiu para um terceiro manuscrito, *O modelo de Weiner aplicado à educação profissionalizante: Atribuições, emoções e reações em falhas simuladas*. Foram construídos cenários experimentais para manipular os tipos de situações e tipos de atribuição causal no processo de identificação e interpretação de problemas na interação tanto entre alunos e professores quanto entre alunos e atendentes, permitindo um uso mais abrangente do modelo teórico e o teste de várias de suas relações previstas.

Em conjunto, esses manuscritos buscaram constituir um pequeno programa de pesquisa relacionado ao comportamento de reclamar no contexto educacional. Como se evidencia nos três manuscritos, entretanto, o trabalho assume uma perspectiva pró-consumidor, menos frequente na literatura da área (Mick, Pettigrew, Pechmann, & Ozanne, 2011). Espelha-se, assim, alguns dos princípios que têm orientado a chamada pesquisa transformativa do consumidor (Mick, 2006), movimento acadêmico que busca utilizar pesquisa de qualidade para investigar problemas e gerar aplicações diretas ao benefício dos próprios consumidores, o que frequentemente depende do arcabouço teórico metodológico da psicologia social.

Referências

- Corngold, S. (2006). *Lambent Traces: Franz Kafka*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Gutek, B. A. (1999). The social psychology of service interactions. *Journal of Social Issues*, 55(3), 630-617.
- Mick, D.G. (2006). Meaning and mattering through transformative consumer research. *Advances in Consumer Research*, 33, 1-4.
- Mick, D. G., Pettigrew, S., Pechmann, C.P., & Ozanne, J.L. (2011). Origins, qualities, and envisionments of transformative consumer research. In D.G. Mick, S. Pettigrew, C.P. Pechmann & J.L. Ozanne (Eds.). *Transformative consumer research for personal and collective well-being*. New York: Routledge.
- Sabadini, A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Koller, S. H. (2009). *Publicar em psicologia: Um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Steg, L., Buunk, A. P., & Rothengatter, J. A. (2008). *Applied social psychology: Understanding and managing social problems* (pp. 162-183). New York: Cambridge University Press.
- Wänke, M. (2009). What's social about consumer behavior? In M. Wänke (Ed.) *Social psychology of consumer behavior* (pp. 3-18). New York: Psychology Press.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Manuscrito 1

“Quando o professor chega atrasado”: Atribuições causais de alunos em sala

“When the teacher comes late”: Students’ attributions in class

Resumo

A literatura sobre serviços educacionais tende a focar no engajamento e desempenho dos estudantes, dependendo frequentemente de seu manejo do tempo. Mas como os alunos reagem quando o professor chega atrasado para a aula? Baseado no modelo de atribuição de Weiner, este trabalho investigou o efeito do atraso do professor nas reações emocionais, incômodo e julgamento de aceitabilidade de 232 estudantes de ensino médio. Um cenário de desenho fatorial 2 (atraso vs pontualidade do aluno) X 2 (causa interna vs externa para o atraso do professor) mostrou que causas externas são mais aceitáveis e menos incômodas que causas internas. Esses resultados foram independentes da pontualidade ou atraso do próprio aluno. São discutidas implicações para as primeiras impressões influenciadas pela pontualidade em sala no contexto de interações entre alunos e professores.

Palavras-chave: relação aluno-professor; atribuição de causalidade; manejo de aula.

Abstract

The literature on educational services tends to focus on students' engagement and performance, which frequently depends on their time management. But how students react when the teacher gets late in class? Based on Weiner's attribution model, this paper investigated the effects of a teacher's delay on 232 high school students' emotional reactions, annoyance, and judgments of acceptability. A scenario with a 2 (student's delay vs punctuality) X 2 (internal vs external cause for teacher's delay) factorial design showed that external causes are more acceptable and less annoying than internal causes. These results were independent of student's own delay or punctuality. Implications for how first impressions are influenced by punctuality in class are discussed in the context of students and teachers interactions.

Keywords: student-teacher relationship; causal attributions; class management.

Assim como em qualquer outra oferta de serviços, as relações educacionais estão sujeitas a atrasos, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Uma parte considerável da dinâmica em sala é ditada pelas normas formais e informais que estabelecem o início de uma aula, que deve ser otimizada num horário sempre restrito. Na escola o foco tende a estar mais voltado para o atraso do aluno, uma vez que isso representa, entre outros, prejuízos em sua avaliação e em seu desempenho. Mas como os alunos interpretam o atraso do próprio professor quando é hora da aula começar? Quais os motivos aceitáveis para o atraso e as interpretações relevantes neste caso? Este trabalho investigou as reações de alunos do ensino médio a diferentes circunstâncias de atraso do professor, com base no modelo teórico de Weiner (2006), considerando a relação entre atribuições causais, emoções e atitudes.

Um dos elementos fundamentais na maneira como se avalia o atraso para um compromisso é o motivo alegado ou percebido para a sua ocorrência. As pesquisas sobre atribuição de causalidade diferenciam, de forma sumária, essas causas percebidas como internas ou como externas. A literatura se ocupou inicialmente em investigar processos que resultam em uma atribuição como externa (elementos contextuais) ou interna (elementos disposicionais), tratando-a, portanto, como variável dependente. Dela Coleta e Dela Coleta (2006) examinaram a evolução desses estudos desde a obra pioneira de Heider (1958), ficando evidente que a maior parte deles manteve o foco nos antecedentes da atribuição.

Diversas teorias de percepção e cognição social colaboram para a compreensão desse fenômeno (Fiske & Taylor, 2008). O erro fundamental de atribuição (Ross, 1977) entende o tipo de atribuição interna como um atalho básico de explicação do comportamento. Quando se observa uma pessoa tropeçando, por exemplo, é mais fácil entender que ela é desastrada ou distraída em vez de se perguntar se havia uma pedra onde não deveria haver. De maneira semelhante, Miller e Ross (1975) descrevem em seu modelo da atribuição interesseira a tendência de se realizar atribuições externas a partir do próprio fracasso e internas a partir do próprio sucesso, algo que se verifica com frequência no desempenho escolar.

Os trabalhos sobre a relação percebida entre comportamentos e traços disposicionais constituem alguns dos estudos de maior destaque que se ocuparam dos antecedentes da atribuição, especialmente a teoria da inferência correspondente de Jones e Davis (1965). Já a teoria da covariação de Kelley (1967) relacionou a covariância da percepção de certas causas com

seus efeitos, tendo identificado os critérios de consistência, consenso e distintividade de eventos como definidores do tipo de atribuição. No contexto escolar, diversos estudos investigaram as atribuições de professores sobre seus alunos considerando a relatividade de seus comportamentos frente a outros alunos. Na teoria da auto-percepção de Bem (1972) o que se investigou foi como as pessoas fazem atribuições sobre si mesmas, tendo sido apontada a necessidade de discutir se a atribuição é realmente uma consequência de certos comportamentos ou se é um mediador de comportamentos. Fica evidente, portanto, que os modelos evoluíram pouco a pouco para que a atribuição passasse a ser compreendida, também, como uma variável independente.

O Modelo Atribucional de Weiner

A teoria atribucional de Bernard Weiner e colaboradores, inicialmente testada em um estudo sobre como se pune/recompensa o sucesso/fracasso de alunos em função de sua habilidade e esforço (Weiner & Kukla, 1970), foi a que mais claramente posicionou a atribuição como uma variável independente. Esse modelo prevê uma sequência iniciada pela observação de um evento, seguida de uma atribuição causal, que determina os julgamentos de responsabilidade, reações emocionais e, finalmente, os comportamentos e atitudes propriamente ditos em relação a quem foi observado, conforme a Figura 1.

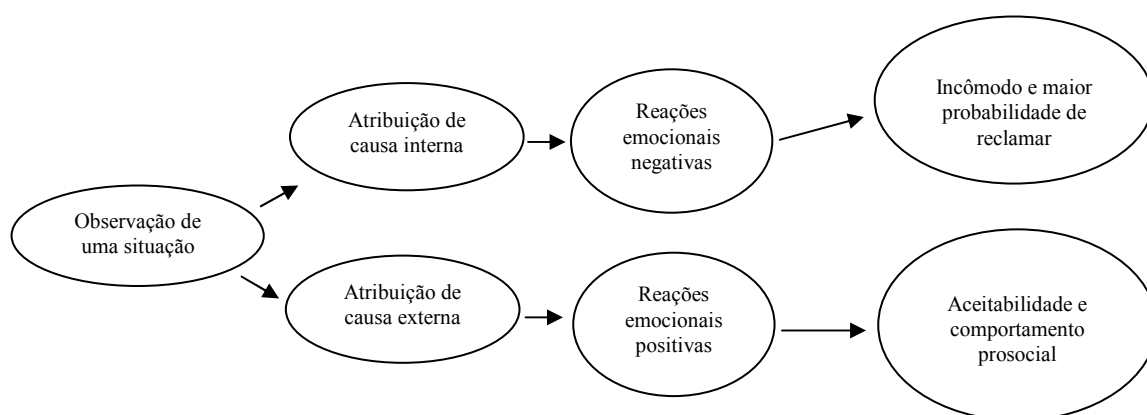


Figura 1

Modelo Atribucional de Weiner (2006) Adaptado.

O modelo foi aprimorado e testado em diversos contextos (Weiner, 2006), representando hoje um dos mais influentes na área de motivação em psicologia social. No caso da psicologia escolar e educacional proliferaram principalmente estudos sobre atribuições causais de alunos e de seus professores sobre eles, mas que são frequentemente relacionados a desempenho, processos seletivos, avaliação de regimes didáticos e sistemas de *feedback*, autoestima e diversidade cultural (Martinko, 2004).

O aspecto mais interacional da teoria foi desenvolvido de maneira evidente na área de comportamento do consumidor, pela importância que se dá à qualidade percebida do atendimento, aos julgamentos de responsabilidade sobre falhas no serviço (Folkes, 1984; Folkes & Kotsos, 1986) e ao seu modo de gerenciamento. Por outro lado, o efeito de se pedir desculpas para atrasos foi investigado de maneira experimental em situações reais e simuladas, mostrando que usar uma desculpa pouco convincente tem o mesmo efeito que não oferecer qualquer desculpa, além de reduzir o desejo de contatos posteriores com quem chegou atrasado (Weiner, Amirkhan, Folkes, & Verette, 1987). Apesar do grande número de estudos que utilizaram o modelo atribucional de Weiner no contexto escolar (Martini & Del Prette, 2005), poucos investigaram questões de interação social quando se consideram normas sociais de pontualidade e início de uma aula.

A pesquisa de Dillon (1998) é uma dessas exceções, tendo avaliado o quanto estudantes universitários e colegiais julgavam razoáveis 48 desculpas diferentes para um aluno que faltou à aula. As desculpas tidas como menos aceitáveis foram aquelas controláveis pelo aluno e que poderiam ser mudadas por ele mesmo (ex: “precisei ir para a academia”), enquanto as mais aceitáveis foram as externas ao aluno (ex: “fui convocado para ser jurado”) ou mesmo internas, desde que não controláveis por ele (ex: “fiquei resfriado”). Algumas desculpas foram vistas como bastante ambíguas (ex: “o despertador não tocou”), revelando uma diferença de perspectiva de quem as apresenta e de quem as julga. Garantir que o despertador toque pode ser visto pelo observador como uma causa interna de quem apresenta a desculpa, enquanto o ator pode perceber a causa como externa.

Entendido como problema de justiça distributiva, os alunos reconhecem que o colega que atrasa a entrega de um trabalho, por exemplo, deve ser tratado de maneira diferenciada pelo professor e ser punido com a nota zero em comparação a quem entrega o trabalho pontualmente

(Sales, 2000). Uma revisão de pesquisas brasileiras publicadas no período 2000-2009, entretanto, não identificou pesquisas que tenham incluído, na temática da justiça, da moralidade e da convivência escolar, o problema específico dos atrasos que podem envolver professores e alunos em sala de aula (Oliveira, Caminha, & Freitas, 2010). São bastante investigadas as crenças educacionais de professores sobre os alunos e como elas facilitam ou dificultam a aprendizagem em sala de aula, com claras associações entre a baixa expectativa do professor sobre alunos de baixa renda e o desempenho que estes apresentam (Paiva & Del Prette, 2009). Ainda assim, pouco se conhece sobre a perspectiva do próprio aluno sobre o professor em relação ao seu engajamento e cumprimento das atividades normativas de aula. Mesmo um levantamento abrangente de ocorrências de injustiça em sala, que incluiu o julgamento de 35 situações diferentes, não contemplou qualquer problemática relacionada ao atraso do professor (Beluci & Shimuzi, 2007).

Destarte, quais as reações dos alunos ao atraso do professor se ele oferecer explicações internas ou externas? Haverá diferença se, nesses casos, o próprio aluno chegou atrasado ou pontualmente para sua aula? Essas perguntas de pesquisa, que não parecem ter sido respondidas pela literatura da área, inspiraram os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

Segundo o modelo teórico de Weiner (2006), atribuições de causa interna sobre eventos geram reações emocionais, atitudinais e comportamentais negativas, enquanto atribuições externas geram reações positivas. Assim, hipotetizou-se que alunos do ensino médio relatam maior incômodo, atribuem emoções negativas mais intensas, maior probabilidade de reclamar e menor aceitabilidade ao professor que se atrasa devido a uma causa interna. Por outro lado, a hipótese prevê que os alunos avaliam mais positivamente o professor que oferece uma causa externa. Como outros modelos teóricos revisados neste trabalho preveem diferenças no processo de auto e hetero atribuição do observador em função de sua posição, hipotetizou-se também que os alunos pontuais são mais exigentes: atribuem maior incômodo, com menor aceitabilidade aos motivos apresentados e mais propensos a reclamar, independente da causa apresentada pelo professor. Para operacionalizar o teste dessas hipóteses, esta pesquisa utilizou cenários que simulam essas situações em sala de aula.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 232 alunos (54,7% do sexo feminino) de duas escolas de ensino médio no Distrito Federal, sendo uma pública (42,7%) e uma particular. Metade dos alunos cursava a primeira série do ensino médio e a outra metade cursava a terceira série do ensino médio.

Instrumentos

Foram elaborados cenários experimentais com quatro versões, em um delineamento entre sujeitos (2 x 2). Os participantes avaliaram situações em que foram manipuladas as causas de atraso do professor em sala (externa ou interna) e a pontualidade do próprio aluno que o avalia (pontual ou atrasado).

Um cenário descrevia a situação em que, quando o aluno chega pontualmente a uma aula importante, o professor chega atrasado e explica que o pneu do carro furou enquanto ele se deslocava para a escola (aluno pontual e causa externa, n=61). Outro cenário contava a história do aluno que chega pontualmente a uma aula importante, enquanto o professor chega atrasado, explicando que dormiu demais e perdeu a hora (aluno pontual e causa interna, n=58). A terceira versão, por sua vez, descrevia o aluno chegando atrasado para a aula e o professor explicando que se atrasou devido ao pneu furado no caminho para a escola (aluno atrasado e causa externa, n=53). Na quarta versão ambos se atrasam para a aula importante, mas dessa vez o professor explica que dormiu demais e perdeu a hora (aluno atrasado e causa interna, n=60).

Em seguida à descrição das versões do cenário, os participantes eram convidados a imaginar com que intensidade apresentariam atribuições emocionais positivas (tranquilidade, alívio e satisfação) e negativas (nervosismo, indignação e injustiça). Cada atribuição emocional constituiu um item para ser avaliado numa escala de seis pontos ancorada nos extremos (0=nenhum e 5=extremo) que obteve índices psicométricos satisfatórios (KMO = 0,68; α = 0,70). Os três itens sobre atribuições emocionais negativas foram compostos numa única variável denominada relatos de emoções negativas (α = 0,70) para testes de relações com as demais variáveis deste estudo. As emoções positivas, no entanto, não constituíram índices psicométricos satisfatórios que possibilitassem o teste de relações com as demais variáveis.

Considerando a situação hipotética descrita, o respondente ainda utilizava uma escala de 0 (nenhum) a 10 (total), composta de três itens, para avaliar o quanto a situação era compreensível (item sobre aceitabilidade), o quanto era incômoda e qual a sua probabilidade de reclamar do atraso para o professor. Cada item dessa parte do instrumento constituiu uma ideia diferente, portanto não foram agrupados como uma nova variável.

Procedimentos

Inicialmente foi realizado um contato com diretores de uma escola particular e uma pública do DF, que autorizaram a aplicação do questionário em sala de aula. Foi então realizado um estudo piloto com 35 alunos, tendo-se encontrado evidências de validade semântica do instrumento (cenários juntamente com as escalas de atribuições emocionais e avaliações), que teve seus itens claramente compreendidos e julgados como adequados para os construtos investigados.

A coleta de dados foi realizada tanto na porta das escolas, abordando alunos que saíam das aulas, quanto dentro das salas de aula, após a leitura da proposta de pesquisa e consentimento dos participantes voluntários. Foi explicado quanto tempo em média levava para responder (por volta de 10 minutos) para depois iniciar a entrega de questionários para o próprio participante responder.

Resultados

O banco de dados foi primeiramente submetido a um procedimento de análise exploratória, a fim de verificar a ocorrência de casos faltosos, erros de digitação e casos extremos. Todas as variáveis do modelo apresentaram distribuições normais e variâncias homogêneas, suficientes para fundamentar o uso de testes estatísticos de natureza paramétrica com objetivo de comparar médias sem exigir a exclusão de dados ou a transformação de variáveis.

Análises multivariadas da variância utilizando a versão do cenário como fator fixo revelaram diferenças significativas para a aceitabilidade do motivo do atraso (quanto o participante achava a situação compreensível) e para o nível de incômodo. O atraso do professor devido a uma causa externa (o pneu do carro furou) revelou médias significativamente maiores de aceitabilidade que o atraso por causa interna (o professor dormiu demais e perdeu a hora), $F(3,220) = 10,78$; $p < 0,001$; $d = 0,82$). Esses resultados são descritos na Figura 2.

Testes *post hoc* de Tukey, no entanto, mostraram que essas diferenças ocorreram apenas entre os cenários que diferem quanto à causa do atraso do professor, sem diferenças estatisticamente significativas para a pontualidade ou atraso do próprio aluno. Diferentes motivos para o atraso do professor, independentemente da pontualidade do aluno, influenciaram sua avaliação e julgamento da situação.

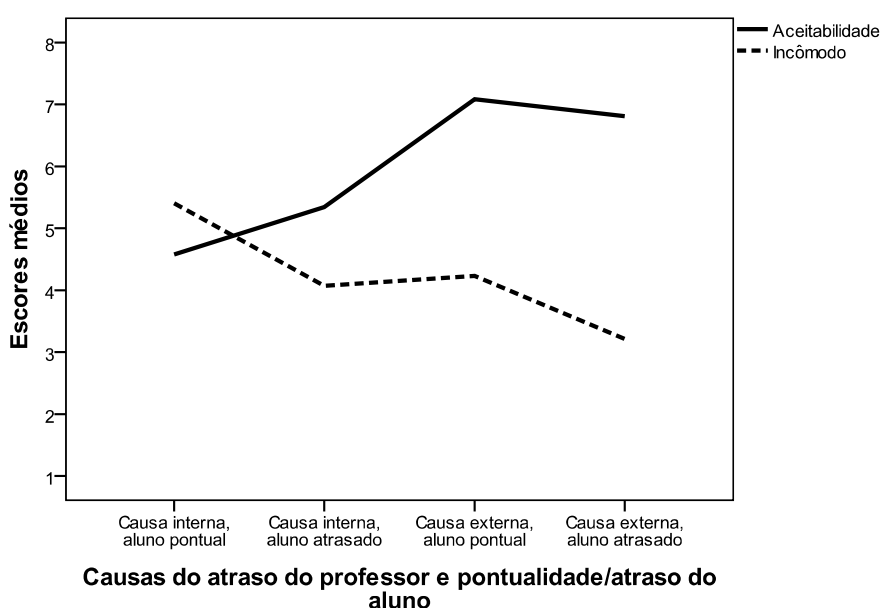


Figura 2

Escores Médios de Aceitabilidade e Incômodo em Função do Tipo de Causa do Atraso do Professor e da Pontualidade do Aluno.

Já os níveis de incômodo foram significativamente maiores para o atraso devido a uma causa interna do professor, $F(3,220) = 5,61$; $p < 0,001$; $d = 0,58$. Testes *post hoc* de Tukey identificaram diferenças significativas para o incômodo sentido em função da pontualidade ou atraso do próprio aluno, quando apresentada uma causa interna de atraso do professor. Não foram verificadas diferenças significativas para a probabilidade de reclamar do atraso para o professor e

nem para atribuições emocionais positivas ao professor que, mesmo tendo seu pneu do carro furado no caminho para a escola, se esforça para comparecer à aula (causa externa).

Considerando o papel das emoções no modelo de Weiner, previu-se que os alunos pontuais fossem mais exigentes (mais incomodados, menor aceitabilidade e mais propensos a reclamar, independentemente da causa apresentada pelo professor). Foi previsto também que os participantes relatariam mais intensamente os sentimentos de nervosismo, indignação e injustiça nas versões de atribuição de causa interna e os sentimentos de alívio, satisfação e tranquilidade nas versões de atribuição de causa externa. Essa hipótese foi parcialmente apoiada, já que a causa interna do atraso do professor gerou atribuições emocionais negativas de maneira mais intensa, $F(3,220) = 4,77$; $p = 0,003$; $d = 0,52$.

Os dados mostraram também que houve uma interação do sexo com a versão do cenário na variável aceitabilidade, $F(3,220) = 2,95$; $p = 0,03$; $d = 0,36$, sendo que os homens apresentaram níveis de aceitabilidade significativamente maiores que as mulheres (Tabela 1). Os homens parecem aceitar mais a causa interna do que a externa do atraso do professor, ao passo que as mulheres parecem valorizar mais sua própria pontualidade.

Tabela 1

Médias e DPs de Aceitabilidade, Incômodo e Emoções Negativas em Função do Sexo.

Variável Dependente	Sexo	Média (DP)
Aceitabilidade	Feminino	5,7 (0,2)
	Masculino	6,3 (0,3)
Incômodo	Feminino	4,4 (0,2)
	Masculino	4 (0,3)
Emoções Negativas	Feminino	2 (0,1)
	Masculino	1,9 (0,1)

Discussão

A teoria da atribuição de causalidade de Weiner (2006) possibilita o desenvolvimento de hipóteses para determinados julgamentos em função de características específicas da situação induzida. As hipóteses foram parcialmente apoiadas em função das variações do modelo na situação aplicada do atraso do professor, mostrando como cada situação é interpretada de maneira diferente pelos alunos. Os dados deram suporte parcial à previsão de que os participantes relatariam atribuições negativas (maior incômodo, emoções negativas mais intensas, maior probabilidade de reclamar e menor aceitabilidade) ao professor que se atrasa devido a uma causa interna (dormir tarde e perder a hora da aula).

O fato de não haver diferenças significativas entre todas as versões do cenário para as variáveis dependentes contempladas possivelmente se deve ao controle da pontualidade do aluno no cenário, uma vez que independentemente de ter chegado a tempo ou atrasado para sua aula importante, os participantes relataram uma avaliação negativa frente ao atraso do professor.

À luz das teorias em cognição social (Fiske & Taylor, 2008), esse achado pode ser compreendido como uma evidência de atribuição interesseira, já que pouco variou se a causa do atraso era interna ou externa: o professor foi julgado rigorosamente pelos participantes desta pesquisa. Da mesma maneira, de acordo com a teoria sobre o erro fundamental de atribuição, o aluno tende a julgar as causas das circunstâncias de atraso do professor mais como internas, já que a percepção em questão não é sobre si mesmo. Por outro lado, nos cenários em que o aluno chegou atrasado não houve diferença significativa das reações aos cenários em que o aluno era pontual, corroborando o modelo.

As pesquisas sobre rendimento escolar mostram como o professor influencia o aluno em sala de aula (Weiner, 2006), então discute-se como a percepção do atraso do professor pode causar julgamentos de atribuição negativa, independente do tipo de causa apresentada. Essa percepção pode ser medida de maneira mais objetiva e menos subjetiva. Cardoso e Penin (2009) mostraram a importância de se utilizar recursos digitais para separar observação (com registro objetivo) e interpretações (menos acuradas e mais inferenciais) em situações como as de tempo de atraso do professor. Possivelmente uma situação de atraso real, e não simulado, poderia gerar atribuições mais positivas quando o professor explicitar uma causa externa a sua vontade, como o pneu do carro furar no caminho para a escola.

Da mesma maneira, a não constatação de diferença significativa na probabilidade de reclamar pode ser devido uma variável interveniente: o medo dos alunos serem retaliados por demonstrar opiniões negativas sobre o professor, mesmo numa situação hipotética, como a que foi descrita e com garantias de confidencialidade.

Chegar atrasado para compromissos parece ser uma característica tipicamente associada ao brasileiro, tanto em casos anedóticos quanto na literatura da psicologia transcultural (Smith, Bond, & Kagitcibasi, 2006). Existem evidências de que no Brasil as pessoas atrasadas podem ser vistas como de maior *status*, já que parecem possuir mais compromissos e, portanto, justificar-se-ia a dificuldade de serem pontuais (Levine, West, & Reis, 1980). Essa imagem se contrasta com a pontualidade que é valorizada em outros países, principalmente os estadunidenses e do norte da Europa, que têm ritmos de vida mais acelerados, mais regrados e menos tolerantes a atrasos (Levine & Norenzayan, 1999). Esses dados brasileiros sugerem também uma dificuldade de se reclamar da pessoa atrasada, uma vez estabelecida a relação de dependência de quem espera sob quem é esperado.

No contexto escolar, em que professores assumem uma posição hierárquica, a relação com os alunos em sala de aula pode ser analisada sob aquilo que Raven (1993) chamou de diferentes bases de poder social. Dela Coleta, Dela Coleta e Guimarães (2005) verificaram, por exemplo, que a percepção de alunos universitários sobre o comprometimento e competência de professores é mais positiva quando a relação é estabelecida em bases de reconhecimento da legitimidade de papéis e uso de recompensas, sendo mais negativa quando se vale da coerção.

Ressalta-se ainda a importância de avaliar diferentes reações ao atraso do professor sob a ótica de poder e *status* em sala de aula, à semelhança dos estudos desenvolvidos por Rodrigues e Assmar (2003), que investigaram as diferentes bases de poder de Raven (1993) aplicadas a situações de aquiescência ao pedido e consequente retaliação. Embora esse estudo tenha sido aplicado a situações de submissão de enfermeiras a médicos, poder-se-ia realizar estudos futuros investigando a teoria atribucional de Weiner com a variável poder interferindo na relação aluno-professor no ambiente de sala de aula. O micro-sistema de sala de aula inevitavelmente reflete o maior *status* do professor sobre o aluno: interpretando o mestre como legítimo em seu atraso (é uma pessoa ocupada e importante que precisa coordenar diferentes atividades pedagógicas e

administrativas na sua função docente), os alunos não expressaram tendências significativas para reclamar do atraso do professor.

Os dados relativos a sexo corroboram também os estudos de Weiner (2006) diferenciando avaliações em função de sexo. As mulheres parecem ser mais exigentes em relação ao atraso do professor, principalmente levando em consideração se elas estão atrasadas ou pontuais. Os homens, por sua vez, parecem ser mais lenientes e empáticos com o professor que se atrasou, possivelmente devido ao processo de identificação com a situação de ter que trocar o pneu do carro. Estudos futuros podem investigar as avaliações de falhas no serviço em função de variações de sexo do observador e do funcionário protagonista da falha, como uma tentativa de avaliar o efeito de diferentes desculpas e justificativas no gerenciamento da impressão, à luz do trabalho realizado por Durão, Mendonça e Barbosa (2006).

Considerando as diversas aplicações do estudo desse fenômeno (Tauber, 1997), a presente pesquisa se posiciona como uma contribuição para a perspectiva emocional e avaliativa do próprio aluno sobre o atraso do professor. Embora possa parecer de importância menor uma discussão sobre o atraso do professor em sala frente a questões mais amplas que envolvem rendimento e autoestima, ela guarda implicações relevantes para como se constroem as relações em sala e como podem determinar diferentes níveis de engajamento do aluno. Em uma cultura em que o atraso para compromissos é algo bastante tolerado e recorrente, é preciso compreender seus efeitos para além do prejuízo objetivo da perda de tempo valioso de ensino, voltando-se também para os efeitos maiores na formação do aluno e na criação e transmissão de normas sociais.

Utilizando a teoria de Weiner (2006) aplicada ao comportamento de ajuda, Pilati, Leão, Vieira e Fonseca (2008) encontraram que a percepção de falta de controle do alvo (sujeito que recebe as avaliações de atribuição) sobre a situação leva a estados de afeto positivo e maior intenção de ajuda por parte do observador e que quanto maior o custo, menor a intenção de ajuda, verificando inicialmente se a situação descrita de fato dispara a atribuição de causa interna, externa e suas características. Esse estudo demonstra a importância de se realizar um cheque de manipulação para a adequada utilização do modelo teórico, já que resultados anteriores corroboram as relações previstas. Nesta pesquisa, no entanto, ao interpretar a situação de atraso do professor (de maneira objetiva), os alunos participantes percebem como o professor poderia ter

controle sobre a situação do pneu do carro ter furado. A ambiguidade da situação e a falta de um cheque de manipulação nesta pesquisa mostram que a redação de cenários experimentais deve ser cuidadosa e atenta tanto à norma social relativa às causas de atrasos do professor quanto às variáveis específicas do modelo (estabilidade e controlabilidade da causa do atraso, por exemplo).

Destarte, a mesma situação que inicialmente foi planejada para manipular uma atribuição de causa interna (perder a hora porque dormiu demais) pode ter sido interpretada como uma situação incontrolável pelo professor (p.ex., ele não consegue acordar cedo) e, portanto, ter sido avaliada de maneira empática e positiva pelos participantes. Por outro lado, uma situação que inicialmente foi manipulada para atribuição de causa externa (o pneu do carro furou) pode ter sido interpretada como uma atribuição de causa interna (p. ex., o professor que é relaxado e não faz manutenção regular do carro).

Considerando a pouca quantidade de estudos nacionais sobre a relação aluno-professor sob a ótica do próprio aluno, além da crescente preocupação com o rendimento escolar em função das interações em sala de aula, é apontada a necessidade de uma agenda de pesquisa voltada para discutir atribuições de causalidade no contexto escolar. Este estudo mostrou como a teoria de Weiner (2006) precisa ser mais utilizada para ajudar a compreender diferentes motivações para as avaliações e atribuições emocionais frente ao atraso do professor. Diferente das outras teorias atribucionais de percepção social, esse modelo valoriza o papel das emoções como uma variável importante para ocasionar atribuições atitudinais e comportamentais (como comportamento de ajuda ou reclamação) em decorrência da avaliação detalhada de elementos de análise da causa de situações do cotidiano, principalmente no ambiente educacional (Antaki & Brewin, 1982).

No caso do ambiente de sala de aula, nota-se como os alunos relataram atribuições emocionais negativas intensas, relacionadas ao relato de incômodo e pouca aceitabilidade frente à situação. Cabe investigar em estudos futuros que situações de poder e que atribuições estão envolvidas na decisão de reclamar quando se percebe uma falha no serviço (Folkes, 1984).

Programas de avaliação nacional, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) apontam fatores fundamentais para o desempenho do aluno, sendo especialmente relevantes para investigação na psicologia escolar e educacional as questões que envolvem a prática didática, os hábitos de estudo, o perfil do diretor da escola e o relacionamento do aluno com o professor (INEP, 2006). Essas relações, suscetíveis a falhas (como o atraso do professor), podem também ser

investigadas em estudos futuros sob o aspecto de seus efeitos na qualidade do ensino e do desempenho dos alunos, já que dependem, entre outros, dos recursos utilizados, das competências didáticas e, não menos importante, do envolvimento dos alunos.

O sucesso escolar é tipicamente atribuído pelo aluno do ensino fundamental e médio a causas internas, como o esforço pessoal, enquanto o insucesso é atribuído a causas externas a ele, como o uso de métodos inapropriados de ensino (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008). Pode-se inferir que iniciar uma aula com atraso faz parte da percepção de uma relação inapropriada entre aluno e professor, embora esse aspecto possa passar despercebido ou pouco valorizado na literatura da área. Ainda refletindo sobre as relações num serviço educacional, este estudo se limitou a simular cenários de atraso do professor, gerando relato de atitudes frente a esse atraso. Considerando as diferenças entre atitudes e comportamentos (Cardoso & Penin, 2009), para pesquisa futuras é indicada a utilização de medidas comportamentais de reações ao atraso do professor.

Esta pesquisa ofereceu diferentes contribuições metodológicas, teóricas e práticas. Valendo-se de cenários experimentais para testar diferentes hipóteses levantadas pela revisão de literatura, foi testado um modelo consagrado de atribuição de causalidade aplicado à situação de atraso do professor em sala de aula (sob a ótica do aluno), proporcionando a compreensão de um fenômeno que pode influenciar o desempenho escolar (Boruchovitch & Martins, 1997), sendo foco de interesse para profissionais e pesquisadores que atuam nas escolas.

Essa investigação leva ao levantamento de novas hipóteses a respeito da adequação do modelo teórico de Weiner (2006) para tratar de problemas relacionados ao serviço educacional, tais como as avaliações livres que alunos fazem quando notam alguma falha no serviço, por meios de métodos que complementem técnicas qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados.

Referências

- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176.
- Antaki, C., & Brewin, C.R. (Eds.) (1982). *Attributions and psychological change: Applications of attributional theories to clinical and educational practice*. London: Academic Press.
- Beluci, T., & Shimizu, A. M. (2007). Injustiças no cotidiano escolar: Percepções de membros de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 353-364.
- Bem, D. J. (1972) Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6. pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Boruchovitch, E., & Martins, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(1), 59-70.
- Cardoso, O., & Penin, S. T. S. (2009). A sala de aula como campo de pesquisa: Aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 113-128.
- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo (online)*, 11(3), 533-539.
- Dela Coleta, J. A., Dela Coleta, M. F., & Guimarães, M. R. (2005). As bases do poder social e a conduta do professor universitário em sala de aula. *Educação e Filosofia*, 19(38), 17-42.
- Dillon, K.M. (1998). Reasons for missing class. *Psychological Reports*, 83, 435-441.
- Durão, A. F., Mendonça, J. R. C., & Barbosa, M. L. A. (2006). Encontros de serviços de hospitalidade: O gerenciamento de impressões de funcionários de linha de frente e a satisfação do hóspede em foco. Trabalho apresentado no 30º Encontro da ANPAD, Salvador, BA.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2008). *Social cognition: From brains to culture*. New York: McGraw-Hill.
- Folkes, V. S. (1984). Consumer reaction to product failure: An attributional approach. *Journal of Consumer Research*, 10, 398-409.
- Folkes, V. S., & Kotsos, B. (1986). Buyers' and sellers' explanations for product failure: Who done it. *Journal of Marketing*, 50, 74-80.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2006). *SAEB: Relatório nacional 2003*. Brasília: Ministério da Educação/INEP.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Levine, R.V., & Norenzayan, A. (1999). The pace of life in 31 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 178-205.
- Levine, R., West, L., & Reis, H. (1980). Perceptions of time and punctuality in the United States and Brazil. *Journal of Personality & Social Psychology*, 38, 541-550.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situação de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.
- Martinko, M. J. (Ed.) (2004). *Attribution theory in the organizational sciences: Theoretical and empirical contributions*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Miller, D.T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Oliveira, G. M., Caminha, I.O., & Freitas, C.M.S.M. (2010). Relações de convivência e princípios de justiça: A educação moral na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 261-270 .
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75-85.
- Pilati, R., Leão, M., Vieira, J.N., & Fonseca, M.M. (2008). Efeitos da atribuição de causalidade e custo pessoal sobre a intenção de ajuda. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(3), 213-221.
- Raven, B. H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251.
- Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201.

- Ross, L. D. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 174-221). New York: Academic Press.
- Sales, E.M.B. (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 49-58.
- Smith, P. B., Bond, M. H., & Kagitcibasi, C. (2006). *Understanding social psychology across cultures*. London: Sage.
- Tauber, R.T. (1997). *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*. Westport, CT: Praeger.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Weiner, B., Amirkhan, J., Folkes, V.S., & Verette, J. (1987). An attributional analysis of excuse giving: Studies of a naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 316-324.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.

Apêndices



Universidade de Brasília

Laboratório de Psicologia Social

PESQUISA SOBRE AMBIENTE ESCOLAR

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre algumas situações que podem acontecer em ambiente escolar. Por favor, leia a descrição abaixo, marcando em cada número o que melhor expresse sua opinião. Não há respostas certas ou erradas.

Imagine que você tenha chegado atrasado para uma aula importante. Ao entrar em sala percebe que seu professor não se encontra e te informam que ele não chegou ainda. Depois de alguns minutos ele chega e, após explicar a turma que perdeu a hora porque dormiu tarde, inicia a aula.

O quanto você sentiria as emoções abaixo? (Marque os números)

NERVOSISMO

Nenhum Nervosismo	0	1	2	3	4	5	Extremo nervosismo
-------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------

TRANQUILIDADE

Nenhuma tranquilidade	0	1	2	3	4	5	Extrema tranquilidade
-----------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------------

INDIGNAÇÃO

Nenhuma indignação	0	1	2	3	4	5	Extrema indignação
--------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------

ALÍVIO

Nenhum alívio	0	1	2	3	4	5	Extremo alívio
---------------	---	---	---	---	---	---	----------------

INJUSTIÇA

Nenhuma injustiça	0	1	2	3	4	5	Extrema Injustiça
-------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

SATISFAÇÃO

Nenhuma satisfação	0	1	2	3	4	5	Extrema satisfação
--------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------

O quanto você acha compreensível a situação? (Marque os números)

Incompreensível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Compreensível
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

Qual o nível de incômodo você sentiria nessa situação? (Marque os números)

Nenhum	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

Qual a probabilidade de você reclamar do atraso para o seu professor da escola? (Marque os números)

Nenhuma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------

Para finalizar, gostaríamos de lhe pedir alguns dados pessoais:

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ anos

Ano do Ensino Médio: _____° ano

O estabelecimento de ensino que você estuda é: () Público () Particular

Tente se lembrar da última vez em que você esteve em uma situação parecida. Quando foi?

() Nesta última semana () No último mês () Nos últimos 3 meses

() Nos últimos 6 meses () Há 1 ano ou mais

Usando qualquer número a partir de 0 (zero), por favor tente dar uma estimativa realista de quantos minutos o professor atrasou: _____ minutos

Você pretende prestar vestibular e/ou PAS?

() Sim () Não

Se sim, para que curso?

Muito obrigado por sua participação! ☺

Manuscrito 2

Avaliações de estudantes sobre o serviço educacional em cursos profissionalizantes: Um estudo com grupos focais

Students' evaluation of educational services in professional courses:

A focus group study

Resumo

A educação profissional e tecnológica (EPT) é um tema ainda pouco investigado, apesar da importante posição ocupada pelo Brasil no cenário mundial. Estudos nessa área sistematicamente abordam questões curriculares e epistemológicas, mas como o principal usuário de cursos de EPT a avalia? Este trabalho investigou o serviço de EPT sob a perspectiva do próprio aluno, considerando-o um consumidor de serviços educacionais. Foram realizados grupos focais com 45 alunos de três escolas da mesma instituição e análises de conteúdo resultaram em sete eixos temáticos, cinco positivos (Estrutura Organizacional; Equipe de Profissionais; Oportunidade Profissional; Rede de Relacionamentos e Imagem Institucional) e dois negativos (Estrutura Humana e Física). Avaliações positivas foram transversais às três escolas, refletindo o padrão de ensino e estrutura da instituição. As negativas se limitaram a especificidades de cada escola. À luz dos resultados encontrados, discute-se o aluno de EPT como consumidor, sem reforçar uma postura mercantilista da educação, privilegiando métodos de coleta de dados pertinentes às características específicas dessa população de baixa renda.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; grupos focais; consumo de serviços.

Abstract

Professional and technical education (PTE) is still underinvestigated in Brazil, despite its important position in the international scene. Studies in this area systematically raise curricular and epistemological questions, but how does the final user evaluates this educational service? This paper investigated PTE services from the perspective of students, seeing them as consumers. Focus groups were conducted with 45 students from three different schools at the same institution. Content analysis resulted in seven thematic dimensions: five positive (Organizational Structure; Staff; Professional Opportunity; Relationship Network; Institutional Image) and two negative (Human and Physical Structure). Positive evaluations were transversal in the three schools, reflecting institution's reputation and structure. Negative evaluations were limited to each school's characteristics. Treating PTE students as service consumers is discussed in light of these results, but avoiding a commercialistic view of education, emphasizing methods of data collection that are more suitable to participants from low socioeconomic status.

Keyword: professional and technological education; focus group; service consumption.

O tema da avaliação educacional tem sido amplamente investigado no Brasil por entidades governamentais, além de uma série de iniciativas não-governamentais que incluem pesquisas acadêmicas, consultorias especializadas, associações de classe e as próprias instituições de ensino com suas comissões próprias ou externas. Isso também reflete o interesse da sociedade em participar cada vez mais dos processos decisórios que envolvem a educação. A maior parte dessas iniciativas, do nível mais inicial do ensino fundamental até o ensino de pós-graduação, tende a se concentrar em avaliações de aspectos como o currículo (p.ex., Ministério da Educação), os investimentos orçamentários (p.ex., MPOG, as notas dos cursos publicadas pela CAPES) e o desempenho dos alunos para seleções (p.ex., Provinha Brasil, ENEM, ENADE).

Menor destaque parece ser dado à maneira como os usuários últimos do sistema educacional, os próprios alunos, se relacionam com os ofertantes desses serviços e como expressam direta ou indiretamente suas impressões sobre professores, funcionários e demais atores envolvidos. No caso do ensino profissionalizante, o quadro parece ainda menos conhecido, apesar da importante posição que o Brasil ocupa no cenário internacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2007) e obviamente a própria função social desse nível de ensino. Ele costuma atender a um público de menor poder aquisitivo, menor nível educacional e que depende fortemente dos cursos como estratégia de inserção no mercado de trabalho e de sobrevivência financeira.

A maior parte do alunado de EPT (53,1%) é atendida pela rede privada de ensino, seguida das instituições públicas como Institutos Federais, os antigos CEFETs com 22,4% e do chamado Sistema S de ensino (Senai, Senac, Sebrae) com 20,6% (IBGE, 2009). Até 2007 frequentavam ou já haviam frequentado cursos de EPT mais de 35 milhões de pessoas, com um perfil claramente voltado para a qualificação profissional (cursos de mais curta duração), embora uma porcentagem bem menor corresponda a cursos técnicos de nível médio (duração de até 2 anos, em média) e uma pequena porcentagem de cursos de graduação tecnológica. Esses cursos são hoje mais caracterizados por conteúdos da área de informática, seguidos de comércio e gestão. Um dos problemas tipicamente associados a esse tipo de ensino é a desistência no meio do curso, gerando taxas de evasão em torno de 25%, que são geralmente atribuídos pelos gestores a dificuldades financeiras para custear a formação.

De maneira semelhante à EPT, os cursos voltados para a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem graves problemas relacionados à evasão, uma vez que é um público que, diferentes de crianças, não tem previsão legal de obrigatoriedade de matrícula. Quase metade desses alunos abandonam o curso devido à incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho e procura por emprego (27,9%) ou pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Pagando ou não pelo serviço, esse público possui características bastante distintas daquele que acessa a educação básica, por exemplo. Esse perfil influencia especialmente a maneira como podem eles mesmos buscar melhorias nos serviços educacionais que recebem, como em situações de avaliação, reclamação e solução de pequenos incidentes nas escolas.

O governo tem liderado uma série de programas de abrangência nacional que oferecem bolsas para cursos técnicos e de qualificação, como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, para expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de EPT para a população brasileira) e o Programa Brasil Profissionalizado (repasse de recursos do Governo Federal para investimento em escolas técnicas estaduais). Promove também a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (oferta de cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado) e a Rede E-Tec Brasil (oferta de EPT a distância para ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos), dentre outros. Essas iniciativas demonstram uma preocupação em atender a esse segmento populacional, mas qual a dinâmica percebida pelos próprios usuários sobre esses serviços?

O Aluno de EPT como um Consumidor de Serviços

O objetivo desta pesquisa foi investigar as avaliações, sentimentos e reações de alunos frequentando cursos de EPT sobre o serviço oferecido pela instituição de ensino onde estão matriculados. Partindo do pressuposto de que a qualidade de um serviço educacional está condicionada às avaliações feitas por seus usuários, torna-se relevante perguntar para os alunos como eles mesmos percebem o serviço. A maioria das pesquisas na área de educação envolve a problematização sobre como avaliar desempenho, mas esta pesquisa considera o aluno como um

consumidor de serviço, hábil na avaliação de seus processos e características, tais como em qualquer outro contexto típico de consumo.

O método predominante de coleta de dados nesses contextos, baseado no autorrelato, é uma das maiores dificuldades encontradas para a realização de pesquisas. Utilizar entrevistas estruturadas ou pedir para participantes lerem um questionário e responderem a perguntas padronizadas, com conceitos não familiares e escalas do tipo Likert, pode ser não somente inadequado como pouco inclusivo em diversas situações. Assim, o consumidor mais adulto de baixa renda e baixa escolaridade parece ser bastante negligenciado nas pesquisas, principalmente pela dificuldade de coletar os dados de maneira adequada a sua realidade, características e vocabulário. A literatura mostra que a principal estratégia para lidar com essa diversidade instrucional tem sido simplesmente ignorar essa substancial parcela da população brasileira, impossibilitando generalizações em muitas temáticas a partir do que se produz com as pessoas mais instruídas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2007) revela que apenas 40% dos brasileiros concluem o ensino médio, número que sobe para 60% em regiões como o Distrito Federal, mas sem que se mencionem as conhecidas dificuldades do sistema de ensino público e até do ensino privado de mais baixa qualidade. É uma população claramente diferenciada do que a pesquisa tradicional em educação, psicologia e áreas afins geralmente contempla, que exige adaptações simples nos instrumentos e procedimentos de coleta, além da criatividade dos pesquisadores ao coletar os dados. Borges e Pinheiro (2002) alertam que não se trata dos pesquisadores tentarem igualar-se necessariamente ao participante, mas de analisar como funciona seu processo de compreensão e raciocínio durante a pesquisa. A maneira de estabelecer o *rapport*, o vocabulário utilizado e as alternativas de resposta são habilidades de pesquisadores que devem ser aprimoradas para investigar essa população de maneira estratégica e ética, sem prejudicar a qualidade dos dados.

Outro aspecto ético importante para se levar em consideração ao desenvolver pesquisas com população de baixa renda é o princípio de não prejudicar os participantes. Existe uma clara relação de poder baseada no poder aquisitivo em nossa sociedade, mesmo que o pesquisador tente minimizá-la. Günther, Brito e Silva (1989) estudaram a relação entre entrevistador e entrevistado, apontando dicas para facilitar essa interação estabelecendo uma conexão com o

entrevistado sem enviesar a resposta dos entrevistados. Eles entrevistaram meninos na rua que faziam carregamento de compras numa feira e, para não prejudicar sua renda, ofereciam o valor que receberiam se estivessem trabalhando num trajeto típico. Contudo, há orientações e até previsões legais contrárias ao fornecimento de recompensa a participantes de pesquisa no Brasil (Brasil, 1996), gerando uma delicada decisão para o pesquisador.

Mesmo com uma representação forte no cenário educacional, não se encontram no Brasil muitos estudos que avaliam serviços educacionais da área profissionalizante sob o ponto de vista do próprio aluno. É mais comum encontrar artigos teóricos que avaliam questões históricas e políticas sobre EPT (Carneiro, 2004; Moraes, 2000), críticas à legislação e normatização vigente (Ramos, 2002) e discussões pedagógicas sobre pilares epistemológicos de padrões de currículos nacionais (Ciavatta & Rummert, 2010; Garcia & Lima Filho, 2004; Oliveira, 2004). Poucos trabalhos relatam pesquisas empíricas realizadas com esse público, levando a implicações práticas pouco generalizáveis. Neste caso predominam participantes que são os professores ou os demais profissionais atuantes na área de EPT (p. ex., Martins-Salandin & Garnica, 2010; Musis & Carvalho, 2010).

Já os trabalhos empíricos com grupos de aluno concentram-se em temáticas muito específicas, como as representações de ciência para alunos de cursos profissionalizantes em saúde (Freitas & Reis, 2011), as contribuições da educação formal e das oportunidades de treinamento da empresa para a formação profissional de trabalhadores da indústria (Ferretti, Zibas, Tartuce, & Silva Júnior, 2003) e visões diferenciadas de alunos sobre o método didático do curso regular do ensino médio comparado com o curso de EJA (Gomes & Carnielli, 2003). Esses estudos discutem ainda as questões políticas de acesso e qualidade do ensino em EPT em geral, bem como novamente as questões curriculares e facilidade de conclusão das etapas formais de ensino.

Chama atenção a variedade metodológica dessas publicações, que combinam grupos focais, escrita de texto, elaboração de desenhos e apresentação em grupos para coletar os dados junto aos alunos de EPT. A própria formação dos grupos focais tende a seguir critérios de conveniência, dada a dificuldade de selecionar aleatoriamente os participantes, o que não prejudica necessariamente a qualidade das informações e das análises desenvolvidas. Essa estratégia de complementar diferentes métodos de coleta de dados tem sido amplamente

defendida nas ciências sociais como forma de melhor compreender o fenômeno em questão (Arnon & Reichel, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003; Vitale, Armenakis, & Feild, 2008), estendendo-se para o estudo da oferta de serviços.

Nesse cenário de pesquisas sobre o perfil curricular e político do ensino de EPT no Brasil não foram encontrados estudos sobre a micro interação entre consumidor e os funcionários do serviço. Gutek (1999) argumenta que é por meio da análise dessas micro interações que os pesquisadores e gerentes interessados na área de comportamento do consumidor conseguem diagnosticar problemas de atendimento e lacunas no treinamento de pessoal. Ela mostra que as ofertas de serviço são caracterizadas por um encontro ou uma relação entre consumidor e funcionário. Nos encontros de serviço o consumidor interage com um atendente diferente cada vez que precisa de atendimento. Por outro lado, nas relações de serviço existe uma maior familiaridade entre esses dois atores, já que o consumidor sempre encontra o mesmo funcionário para atendimento. O serviço educacional pode ser analisado como uma relação de serviço: os alunos interagem sempre com os mesmos funcionários e professores, exaltando a importância de zelar por essa relação para oferecer um serviço de qualidade, que seja bem avaliado por seus consumidores.

Presenciar algum conflito entre funcionários é considerado uma falha grave do serviço, e os clientes avaliam que houve falta de treinamento adequado, já que o serviço tem características padronizadas. Pode também acarretar generalizações negativas do cliente em relação à empresa como um todo: sua imagem, seus serviços, seus funcionários, entre outras (Porath, MacInnis, & Folkes, 2010). Apesar dos clientes também entrarem em conflito com os funcionários de um serviço, esse evento não é visto como “culpa” da empresa, uma vez que o comportamento do cliente foge ao controle dos funcionários. Quando estes, por sua vez, sustentam o conflito, é que fica impregnada uma imagem negativa da empresa: o cliente acaba se identificando mais com o outro cliente tratado de maneira inadequada do que com o funcionário que está sendo repudiado. Mas isso não impede que se faça propaganda negativa sobre o evento presenciado. Portanto, cabe buscar motivos para os conflitos que surgem no ambiente de atendimento e suas consequências para o serviço como um todo.

Um elemento fundamental nos recursos que o consumidor pode dispor para exigir seus direitos e articular melhorias nos serviços é que ele tenha voz. De Cremer e Van Hiel (2010)

apontam que ter voz é a possibilidade de usar canais formais ou informais de comunicação, de maneira acessível, mas sobretudo de ter sua demanda efetivamente recebida, mesmo que nem sempre solucionada. A existência de serviços concorrentes é outro elemento importante na avaliação, uma vez que no caso de serviços públicos e de localidades em que haja pouca oferta, por exemplo, a ausência de um rival pode tornar as reclamações inócuas ou até mesmo prejudiciais ao próprio consumidor. Indicam, portanto, que não basta apenas que os resultados de um processo interacional típico das relações de serviço sejam justos, o que configura uma percepção de justiça distributiva. Igualmente importante é a maneira pela qual se dá esse processo (respeito do funcionário que está atendendo, critérios para estabelecer uma ordem de atendimento), configurando uma percepção de justiça de procedimento ou até interacional (Tyler, 2000). A partir desta noção, Neves e Iglesias (2010) destacaram o importante papel realizado por variáveis situacionais, como o tempo de espera e o comportamento de outros consumidores na fila de espera, quando um consumidor está avaliando um serviço.

O consumidor também pode reagir a uma falha num serviço em função da marca que ele ostenta. Kim e Boo (2011) exploraram o efeito de marcas na criação de expectativa pelos consumidores, concluindo que franquias de restaurantes, por exemplo, geram maior exigência por parte do consumidor, uma vez que se trata de um serviço amplamente divulgado e que, pela sua abrangência, parece ser menos propenso a falhas. Quando o consumidor escolhe um serviço “de marca” e suas expectativas são frustradas, variáveis pessoais como a experiência prévia e a atitude frente a reclamação exercem forte influência na sua decisão de reclamar.

Além de dar importância aos processos de justiça durante o atendimento - já que se trata de uma relação de serviço segundo Gutek (1999), os consumidores se deixam influenciar pelo valor do serviço ou do produto, resultado semelhante ao encontrado por Thøgersen, Juhl e Poulsen (2009), bem como pela imagem que a marca detém. Esses resultados mostram a importância do *feedback* de um consumidor para o aprimoramento do serviço. Kim e Boo (2011) também sugerem que serviços que oferecem oportunidades para o consumidor expressar seu incômodo apresentam maiores índices de satisfação que aqueles que não incentivam tal comportamento. Mas não basta oferecer a oportunidade de reclamar: igualmente importante é a publicação apropriada das respostas da empresa às reclamações, como uma maneira de fomentar uma imagem de competência e eficácia do serviço.

Mas quais são os canais que os consumidores podem utilizar para reclamar? Hogarth, English e Sharma (2001) investigaram a satisfação de consumidores com o processo de resolução de suas reclamações por meio de uma agência governamental (semelhante ao PROCON, no Brasil). O principal problema que os consumidores enfrentam ao registrar uma reclamação contra um serviço ou produto é a falta de informação (p.ex., onde, como e com quem reclamar) e, portanto, seus custos e probabilidade de sucesso. As autoras encontraram que é mais difícil obter a satisfação de consumidores com maior escolaridade, pois não basta apenas oferecer os canais de reclamação: o problema deve ser efetivamente resolvido, senão o consumidor tem a sensação de que seu caso está apenas tramitando, sem de fato ser levado a sério. O derradeiro recurso utilizado para registrar uma reclamação foi agência governamental, pois era visto como burocrático e demorado, portanto, com custos muito altos para o consumidor.

Tendo em vista as tentativas empíricas de se investigar a avaliação de um serviço por seus usuários diretos, os próprios consumidores, o processo de atribuição de causas na teoria de Weiner (2006) parece atender parte da demanda de pesquisa na área. Decorre dessa teoria uma avaliação situacional do serviço sob a ótica tanto do consumidor quanto de quem oferece o serviço (a auto e a hetero atribuição), rompendo com a prática recorrente da área de se limitar ao diagnóstico de problemas (p.ex. “de quem é a culpa?”, “quem deve ser punido?”). Seu modelo examina primeiramente as atribuições causais que as pessoas fazem de um problema (e as características dessas causas, como seu *locus*, estabilidade e controlabilidade), o que gera diferentes emoções morais e, conseqüentemente, respostas atitudinais e comportamentais específicas de atribuições positivas e negativas.

Nos estudos do comportamento do consumidor, especificamente no contexto da EPT, esse pode ser um modelo explicativo valioso para se compreender como os alunos avaliam o serviço educacional, já que cada evento que ocorre no contexto escolar é julgado e interpretado, tanto pelos observadores (consumidores do serviço) quanto pelos atores (funcionários e professores). De modo complementar, o objetivo de avaliar o relato de estudantes a respeito de sentimentos e opiniões sobre o curso frequentado pode ser investigado por meio da teoria da dissonância cognitiva (Festinger, 1975), que procura explicar diferentes desenlaces para resolver a dissonância gerada quando as pessoas defendem atitudes que divergem de seus comportamentos ou de outras atitudes.

Como a tradição de pesquisas no uso dessa teoria tem privilegiado o uso de escalas padronizadas em questionários e cenários fictícios, além de terem sido majoritariamente conduzidas em outros países, é fundamental que se investigue a pertinência do modelo ao contexto da EPT no Brasil e sob uma perspectiva metodológica mais exploratória e indutiva. Assim, esta pesquisa foi planejada para investigar como os alunos de um curso de EPT avaliam o serviço oferecido, com base em grupos focais compostos de alunos em diferentes etapas do curso. Destaca-se que esse método de coleta de dados privilegia a fala livre dos consumidores, utilizando a constituição grupal como um catalisador de reflexão e discussão, sem que se dependa de entrevistas individuais ou técnicas de observação sistemática.

Método

Participantes

Participaram do estudo 45 alunos (25 mulheres) de três escolas no Distrito Federal (DF) de uma instituição nacional de cursos profissionalizantes. As idades variaram entre 15 e 49 anos, representando razoavelmente as características do alunado. Os participantes foram divididos em seis grupos focais, com 5 a 10 participantes cada. Eles estavam frequentando cursos técnicos, de aprendizagem, de qualificação ou de aperfeiçoamento, sendo a maioria de cursos técnicos, que possuem duração de 1.200 horas. O perfil típico é de moradores de cidades e regiões administrativas menos favorecidas do DF, predominantemente jovens e com baixa escolaridade (ensino médio incompleto).

Instrumentos

Durante a realização dos grupos focais foram utilizados papel, caneta e prancheta. Foi também elaborado um roteiro de perguntas abrangentes sobre o serviço (Apêndice), conforme orientações gerais sobre elaboração de questionário (Günther, 2003). O roteiro era composto por duas perguntas de aquecimento grupal (apresentação e proposta do encontro, com suas regras, para estabelecimento de *rapport*) e três conjuntos de questões referentes ao tema: 1) *Como está sendo a experiência aqui?* (pergunta aberta para os alunos relatarem experiências e eventos críticos); 2) *Como vocês avaliam o serviço? O que vocês pensam, sentimentos...* e 3) *Quais são os pontos positivos e negativos? Quais aspectos podem ser melhorados? Como podem ser*

melhorados? (pergunta para apontar defeitos e elogios sobre o serviço, sugerindo melhorias, no intuito de valorizar a participação no grupo e dar um retorno aos participantes).

Procedimentos

Foi estabelecida uma parceria com a instituição de ensino profissionalizante para coleta de dados. É considerada a maior e mais importante instituição de formação profissional do país, tendo sido fundada no Distrito Federal em 1974 e atendido a mais de 350 mil jovens e adultos somente nessa região. Após a autorização dos diretores das escolas, foram convidados a participar aqueles alunos que tivessem melhor facilidade de se comunicar em grupo, indicados pelo professor da turma ou pela coordenação (como no caso dos representantes de turma). Foi primeiro realizado um contato telefônico perguntando se havia interesse em participar do grupo focal, explicando de que se tratava e marcando horário, local e data previamente definidos. A partir de seu consentimento, foram realizados seis grupos focais, com alunos de diferentes cursos e turnos, desde a área de construção civil até a área de tecnologia da informação, mas sempre da mesma escola. Cada grupo durou cerca de uma hora.

O primeiro grupo focal adotou um procedimento diferente dos demais, pois se estava testando a melhor maneira de coletar os dados. Os participantes consentiram oralmente em participar da pesquisa depois de serem informados sobre as regras, objetivos e tempo de duração do grupo. Com a ajuda de uma auxiliar de pesquisa, que anotava as falas, a pesquisadora moderou o grupo seguindo o roteiro de perguntas abertas.

Os demais grupos focais seguiram o mesmo roteiro de perguntas, mas com o apoio de um questionário, que foi entregue aos participantes para preencherem com suas próprias impressões sobre o serviço educacional como um todo. Para verificar possíveis diferenças de respostas em função da ordem de entrega desses questionários, em dois grupos ele foi entregue inicialmente para os participantes preencherem e só depois começar a discussão grupal. Nos três grupos restantes aconteceu o contrário: primeiro foi realizado o grupo focal para depois os participantes responderem ao instrumento. Essa decisão se fundamenta num princípio metodológico de manipulação da ordem e forma de apresentação de estímulos para verificar se essa organização prática influencia as respostas (Arnon & Reichel, 2009).

Análise dos Dados

Verificando a qualidade de cada fonte de informações (anotações durante a realização dos grupos focais e questionários preenchidos pelos próprios participantes), decidiu-se realizar uma análise de conteúdo apenas do que os participantes escreveram no questionário. No caso do primeiro grupo, que não teve questionário respondido pelos participantes, a análise foi feita a partir das anotações feitas pela assistente de pesquisa, que identificava as respostas com a inicial do participante.

Após uma leitura flutuante do material obtido, os dados foram analisados utilizando o método de análise de conteúdo categorial temática segundo Bardin (1977) que objetiva analisar o conteúdo do discurso a partir de categorias fundamentais definidas *a priori* ou *a posteriori*. Assim, a análise envolveu: a) a organização das informações disponíveis, estabelecendo um critério de seleção; b) a identificação dos temas (*a priori* e *a posteriori*) e sua posterior divisão em unidades de respostas; e c) o recorte do texto de acordo com os temas que emergem ou que foram previamente definidos. Os temas *a priori* foram definidos a partir da orientação do modelo de Weiner (2006), que separa interpretações positivas das negativas a respeito sobre o evento em foco. Os temas *a posteriori*, por sua vez, foram definidos conforme emergiam da leitura flutuante do material.

Participaram do procedimento de análise de dados duas juízas: a própria pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa e uma colaboradora experiente na realização de análise de dados qualitativos. As juízas analisaram o material de forma independente, constatando que elencaram os mesmo temas. Ambas concordaram com a divisão final e nomenclatura dos temas emergentes.

Aspectos Éticos

Desde o contato telefônico foi realizado um convite para participar de uma pesquisa, esclarecendo que era voluntário e combinando uma data e local para os encontros. Antes do início de cada grupo, obedecendo às exigências da Resolução 196/96, foi lido o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando os participantes livres para decidir se queriam continuar. Todos concordaram com os termos, seja oralmente, seja assinando no questionário em papel.

Nenhuma sessão foi gravada em áudio ou vídeo, respeitando ao pedido dos diretores da instituição. Os dados foram utilizados apenas para fins acadêmicos, respeitando o sigilo constante

no TCLE. Foi elaborado um retorno das análises tanto aos alunos que participaram (enviado via e-mail) quanto aos profissionais responsáveis pelo serviço, ocultando informações que pudessem identificar os envolvidos.

A maioria dos grupos foi realizada fora do período de aulas, para não prejudicar o desempenho dos alunos. Essa decisão também ajudou a deixá-los mais a vontade para desistir do grupo a qualquer momento. No caso dos grupos realizados durante a aula, buscou-se o mínimo de prejuízo para o aluno e o consentimento do professor. Foram responsáveis pela mediação duas psicólogas treinadas em pesquisa, além de uma aluna de graduação que ficou responsável pelas anotações, mantendo-se o critério de competência do pesquisador em lidar com o público-alvo.

Resultados e Discussão

Fazer pesquisa na área da EPT exige habilidades diferenciadas do pesquisador. As pesquisas empíricas que investigam estudantes adultos geralmente contatam estudantes universitários, mais intelectualizados e hábeis nas estratégias de coleta de dados utilizando autorrelato em questionários ou entrevistas (p. ex., Alfinito, 2009; Gondim, 2002). Este estudo focou em alunos de EPT com baixa escolaridade e baixo nível socioeconômico, por meio da análise de respostas ao questionário aplicado em contexto de grupos focais, limitados a uma hora cada.

Os participantes em sua maioria eram jovens e se conheciam, característica que influenciou no ambiente confortável para reflexões. Os homens fizeram mais observações pontuais e sinalizavam concordância com o discurso das mulheres, que discorreram durante mais tempo. Essa característica também foi observada por Fávero e Abrão (2006), já que as autoras destacam a predominância da fala das garotas e o silêncio dos garotos, mesmo nos grupos com maioria masculina.

Os elogios foram mais institucionais, referindo-se a características das três escolas, enquanto as críticas negativas foram restritas a alguns aspectos locais. Esse resultado parece refletir a força da instituição de ensino como uma rede de projetos físicos e curriculares padronizados nacionalmente (Moraes, 2000), mas que possui falhas locais, assim como toda prestadora de serviços. Os aspectos negativos levantados versaram sobre o tratamento

dispensado por alguns funcionários e sobre dificuldades com equipamentos, fatores claramente limitados à realidade da escola frequentada pelo aluno.

Foram identificados então sete eixos temáticos, tanto com avaliações positivas quanto negativas. Dentre as positivas, figuraram: Avaliações sobre a Estrutura Organizacional; Equipe de Profissionais; Oportunidade Profissional; Rede de Relacionamentos; Imagem Institucional. As avaliações negativas, quase sempre acompanhadas de elogios, se referiram apenas à Estrutura Humana e Estrutura Física da instituição. A seguir, são apresentadas as definições, exemplos de falas e discussão sobre cada eixo.

Avaliações Positivas: Estrutura Organizacional

As falas sobre a estrutura da organização representaram o tema mais emergente da análise. Em todas as escolas, foi unânime a satisfação com a organização e limpeza das instalações (salas de aula, banheiro, refeitório), equipamentos pedagógicos (apostilas, material de aulas práticas, material didático) e apoio administrativo aos alunos (organização dos processos escolares, como secretaria e documentação):

O serviço, seja ele didático, administrativo ou em questão de ambiente físico e limpeza, é impecável. (A., aluno da escola 2).

São pontos positivos: estacionamento, instalações físicas, biblioteca, lanchonete. (A., aluno da escola 3).

Os alunos enfatizaram a qualidade da estrutura organizacional da instituição. Esse comentário pode ser interpretado por se tratar de uma empresa privada, conhecida por oferecer uma estrutura física e equipamentos didáticos de boa qualidade. É uma instituição burocratizada, em que os processos são mapeados e descritos para cada empregado seguir, mantendo a ordem e apresentando aos alunos uma imagem de organização. Especificamente, por se tratar de cursos de EPT, a estrutura física de laboratórios e salas de aula deve ser bem arranjada. São cursos que frequentemente destacam mais a prática profissional do que a teorização, o que só pode ocorrer com laboratórios e equipamentos de qualidade. No caso de um curso de técnico em edificações, por exemplo, o aluno se sente valorizado quando percebe que a estrutura da escola atende à necessidade de seu curso, em que se investe muito material de construção a título de demonstrações práticas (Ferretti et al., 2003).

O investimento em estrutura física representa uma tentativa de se modernizar e alinhar com as expectativas do mercado de trabalho (Moraes, 2000), que procura profissionais com uma formação mais prática e, portanto, completa. O consumidor se sente melhor contemplado e aprecia um ambiente acolhedor, que chame atenção pela sua limpeza, organização e existência de ferramentas adequadas de apoio ao ensino (computadores, data show, dentre outros), parecendo ser um dos melhores preditores de satisfação (Neves & Iglesias, 2010).

Avaliações Positivas: Equipe de Profissionais

Outro tema evidente da análise foi a percepção de uma equipe de profissionais qualificados e competentes. Tanto os professores como os funcionários são percebidos como engajados com sua função, apresentando características como: conhecimento, preparo, didática, atenção e interesse pelos alunos:

Eu mudei de visão depois que entrei. Antes achava que era só ir para as aulas, mas é puxado, pois eles querem que todos aprendam. Está sendo muito útil pra mim, pra minha profissão, o preço é em conta. Eu me surpreendi muito, estou gostando porque se faltou um dia, no outro dia já fico perdida (risos). (A., aluna da escola 1).

Nota-se o rigor de ensino percebido pela aluna A. Se ela falta um dia, já percebe que o conteúdo avançou e que precisa correr para acompanhar a turma. Essa característica é percebida como positiva, pois ela percebe que o curso está sendo produtivo e, mais marcante ainda, avaliado como surpreendente. Oliver (1980) aponta para a importância das expectativas na avaliação de um serviço, mostrando que o processo de formação da satisfação de um consumidor envolve o paradigma da desconfirmação: se ele possui uma expectativa positiva e ela é confirmada, o consumidor fica satisfeito. Do mesmo modo, se sua expectativa é negativa, ou seja, ele espera encontrar um serviço de qualidade mediana, mas o serviço se apresenta como de boa qualidade, o consumidor fica mais satisfeito ainda.

A segurança, o ensino, serviço de limpeza são realizados de forma adequada. É notável o empenho dos funcionários em realizar suas tarefas, desde os educadores até aqueles que exercem as demais funções. (B., aluno da escola 2).

Essas falas mostram a importância de ouvir os consumidores de um serviço. Imprescindível para a sobrevivência de um curso é a frequência e satisfação de seus alunos. Não é adequado estimar a satisfação dos alunos pelas percepções subjetivas dos coordenadores de

curso ou dos professores. Nem é suficiente aplicar instrumentos de avaliação quantitativa, solicitando escores para cada item no questionário. Essa forma de avaliação possui restrições tanto no momento de coletar os dados (os alunos frequentemente respondem menos comprometidamente a esses instrumentos) quanto durante sua análise (há sempre os problemas de construção de itens e de medida, enviesando as interpretações). A instituição em foco possui um instrumento padrão de avaliação de satisfação aplicado durante e no final de cada curso, mas os alunos raramente são ouvidos. Muitas vezes fazem comentários que vão além dos itens contemplados no questionário. Percebe-se assim a importância de combinar diferentes métodos de coleta de dados para avaliar um serviço, pois as informações vão se complementando e a avaliação se aproxima mais da realidade do serviço (Iglesias & Alfinito, 2006).

Avaliações Positivas: Oportunidade Profissional

Os alunos avaliaram que o curso prepara para o mercado de trabalho, oferecendo oportunidades de aprendizado, crescimento e amadurecimento pessoal. Eles perceberam que a didática dos professores os capacita para saber colocar em prática o conhecimento explanado:

Reconhecimento não só externo, mas seu mesmo. Você já fica feliz por ser contratado por ter feito um curso aqui. (B., aluna da escola 1).

A aluna B. demonstra gratidão pela instituição, pois atribui a ela seu sucesso ao conseguir uma vaga de emprego. Nota-se que, mesmo pagando pelo curso, o que aumentaria seu nível de exigência pelo serviço ("já que estou pagando o curso, conseguir um emprego é apenas o curso natural"), a aluna acredita que é um diferencial do serviço, pois oferece maiores chances de empregabilidade.

(Minha experiência está sendo) muito boa, pois percebi que tenho perspectiva para melhorar o meu lado profissional e também trabalho o meu lado pessoal com a relação que tenho com os meus colegas e professores. (B., aluno da escola 3)

O aluno B., que frequentava um curso técnico de longa duração (em média 2 anos), destacou sua perspectiva de desenvolvimento profissional e pessoal. A metodologia de ensino da instituição se baseia na relação intrínseca entre teoria e prática, privilegiando estratégias didáticas baseadas em situações problemas, projetos e na profissionalização do aluno. Nos cursos técnicos o currículo compreende componentes chamados transversais, pois versam sobre questões que todo profissional deve ser treinado, como atitudes pessoais, responsabilidade ambiental,

comunicação e pesquisa. Componentes dessa natureza privilegiam a formação global do aluno, facilitando inclusive seu contato com empresas na busca de vagas de estágio e emprego.

A discussão sobre os objetivos da EPT e do ensino médio na formação do adolescente, conforme as diretrizes legais, tem se baseado na noção de empregabilidade dessa fase. Garcia e Lima Filho (2004) defendem que, quanto mais cedo o adolescente desenvolver um exercício profissional, menos difícil é sua inserção no mercado de trabalho.

Avaliações Positivas: Rede de Relacionamentos

Os participantes relataram, em várias falas, que durante o curso fazem amigos, tendo oportunidade de conhecer novas pessoas, estreitar os laços com os professores e desenvolver contatos profissionais:

Aqui é muito legal, (...) eu venho para conversar com meus amigos e aprender. (C., aluno da escola 2).

Já não consigo mais ficar sem vir pra cá. (D., aluno da escola 2).

As falas se referem a uma relação de serviço (Gutek, 1999), típica de cursos presenciais, seja de curta ou longa duração, caracterizando um convívio entre consumidor e funcionários. No caso de um serviço educacional, o consumidor (aluno) se relaciona sempre com o mesmo vigia na porta, com o mesmo coordenador de curso, tem aula com o mesmo professor. O serviço fica mais personalizado e os consumidores estabelecem um vínculo com os funcionários e com os colegas, estabelecendo uma forte rede de relacionamentos que, mediada pelo afeto, exerce forte influência na avaliação do serviço.

O efeito do grupo no comportamento, atitude e emoção do indivíduo tem sido amplamente estudado em psicologia social, especialmente quando se recordam os estudos sobre influência social (Asch, 1960; Sherif, 1936). A rede de relacionamentos dos alunos também influencia sua avaliação do serviço: quando os alunos se sentem confortáveis num ambiente social, para fazer amigos e compartilhar o aprendizado, relatam uma avaliação positiva do serviço.

Avaliações Positivas: Imagem Institucional

A imagem da instituição dá credibilidade e cria expectativas por ser apresentada como positiva e consolidada. Muitos participantes se referem à marca da instituição como tradicional, histórica, referindo-se a uma espécie de selo de qualidade:

Entre aqui pelo nome, pela história e pela credibilidade. (C., aluno da escola 3)

Escolhi essa instituição pelo reconhecimento. Qualquer curso aqui é reconhecido. (C., aluno da escola 1)

Pressupondo o forte papel das expectativas prévias na avaliação de um serviço, as associações relacionadas a uma marca podem ser um fator de desempate na escolha de um serviço entre concorrentes. Se esses alunos escolheram a instituição em questão para estudar, esperam mais dela do que de outras instituições. A confiabilidade se fortalece com as surpresas ou perde valor com as falhas percebidas como graves durante o período de tempo que o aluno passa no curso, conforme sugerem Kim e Boo (2011). No caso desta instituição, a imagem positiva da marca prevaleceu, uma vez que no relato dos alunos suas expectativas parecem ser atendidas e até superadas.

Avaliações Negativas: Estrutura Humana e Física

A categoria sobre estrutura como um ponto negativo do serviço se apresenta com queixas mais contextuais, restritas à realidade de cada escola. Essa categoria, portanto, é menos homogênea, não se aplicando a toda a amostra e sujeita a peculiaridades. A estrutura humana figurou como a crítica mais forte da Escola 3, já a estrutura física foi uma crítica mais transversal às três escolas.

Nessa temática incluíram-se destacadamente referências ao preparo insuficiente de funcionários das secretarias e portarias, à falta de rigor na seleção e avaliação de professores, à falta de compromisso de alguns professores à ausência de coordenação para o curso noturno, à rigidez para uso do uniforme e cobrança de horário e ao excesso de burocracia para utilidades cotidianas dos alunos, como pedidos de declaração para passe escolar de desconto para transporte público:

(Sinto-me) muitas vezes lesada, porque se preciso de um documento na secretaria, leva um ou dois dias pra resolver e tenho que ficar cobrando. Sendo que dependendo da situação deveria abrir exceções. (D., aluna da escola 3).

A aluna D. reflete sua indignação por não compreender como um simples documento de rotina escolar demora tanto tempo para ficar pronto. Ela acredita que deveria haver maior flexibilização do serviço, atendendo melhor às demandas dos alunos. Essa expectativa é conveniente a uma relação de serviço, que permite a negociação entre consumidor e funcionário. O sentimento de frustração possivelmente advém de um processo de atribuição interna, em que a

aluna identifica a má-vontade do pessoal da secretaria como causa da demora na entrega dos documentos escolares. D. mostra sua insatisfação com a maneira como sua demanda escolar é tratada, e parece se sentir injustiçada por isso, reforçando a importância de verificar a percepção de justiça distributiva que o consumidor tem do serviço (Tyler, 2000).

(...)Falta um pouco de ética por parte de alguns funcionários, sendo assim tendo treinamento ético seria mais fácil o meio de convivência. (E., aluna da escola 3).

A queixa de falhas éticas de alguns funcionários e consequente sugestão de treinamento possivelmente se baseou no pressuposto de que o comportamento inadequado dos funcionários não se deve a sua personalidade ou outras características disposicionais, mas à falha da instituição, que não preparou adequadamente seus funcionários para o atendimento dos alunos. A aluna E., juntamente com outros colegas, tende a generalizar o erro para o serviço como um todo, reforçando a observação feita por Porath et al. (2010). Na visão dos participantes desta pesquisa, o funcionário não deve sustentar um conflito desnecessário com os estudantes, pois reflete falta de treinamento.

No caso dos vigias e do pessoal de serviços gerais, os funcionários estão vinculados a empresas prestadoras de serviço, não garantindo a existência de um treinamento efetivo, voltado ao ambiente escolar e à abordagem dos usuários desse serviço. Esses profissionais geralmente recebem apenas um treinamento genérico sobre vigilância, lacuna se reflete na maneira como os alunos se sentem desrespeitados ao entrar na escola. Neste caso, conforme a caracterização proposta por Gutek (1999), tendem a constituir muito mais um encontro de serviço do que propriamente uma relação de serviço.

Segundo Weiner (2006), quando o avaliador utiliza um processo atribucional de causa interna (a instituição é que deveria treinar a competência ética dos funcionários), ele observa a causa da falha no serviço como estável (o comportamento dos funcionários é frequentemente antiético) e controlável (o funcionário poderia se comportar de uma maneira mais adequada), suas emoções e reações tendem a ser de retaliação do serviço. No caso de estudantes de um curso de EPT, seu comportamento de retaliação se reflete em faltas, atrasos e propaganda boca-a-boca negativa, que prejudicam inclusive a imagem da instituição.

A estrutura física diz respeito a reclamações quanto ao serviço de cantina (preços altos e pouca higiene), à manutenção de banheiros (falta de sabão) e de salas (temperatura, limpeza e manutenção de maquinários):

Uma vez esqueci um papel de bala em cima da mesa e alguns dias depois o papel ainda estava lá. (D., aluno da escola 1)

A cantina que é o ruim daqui. Poderia melhorar a cantina, nada mais, pois a escola é boa. (A escola deveria) procurar e pesquisar novas empresas para a lanchonete daqui. Poderia acontecer uma reunião com o dono da lanchonete e os representantes de turma. (E., aluno da escola 2).

Nota-se nas falas dos alunos que eles relatam situações pontuais para criticar o serviço. Tampouco essas críticas se referem a todas as escolas. Por exemplo, todos os alunos da escola 2, sem exceção, reclamaram da cantina. Mesmo sabendo que o dono da cantina está apenas prestando serviços, os alunos entendem que a escola deve tomar uma decisão em relação a ela. Os alunos da escola 1 e 3 também pontuaram algumas situações de falta de manutenção da limpeza, mas nada que seja notado como uma rotina do serviço.

Ainda na fala do aluno E., da escola 2, ele sugere a realização de uma reunião com o dono da cantina para os alunos reclamarem de seu serviço. Segundo De Cremer e Van Hiel (2010), essa solicitação representa a necessidade do consumidor ter voz, efetivamente. Claro que os alunos esperam melhorias com essa reunião, mas o simples fato de sua opinião ser valorizada já os deixa menos inquietos com a situação relatada devido à percepção de que alguém está preocupado com sua demanda.

O sentimento de frustração, frequentemente mencionado por alguns alunos, aparece como fruto de expectativas com o serviço, principalmente quando ele é pago:

Dos serviços diversos, 65% do que compramos são fornecidos. Dos sentimentos, um pouco de tristeza pois sonhos foram frustrados, um investimento que para muitos pesa no orçamento é visto como um mau negócio. (F., aluno da escola 3).

Conforme encontraram Thøgersen et al. (2009), o valor de um produto (ou serviço) é um importante fator que influencia na decisão de reclamar. Se o valor é considerado alto e, portanto, o defeito reflete um maior prejuízo, o consumidor se sente mais lesado e propenso a reaver seus direitos. Nota-se também a importância do sentimento relatado pelo aluno F. na sua avaliação do

serviço. Conforme o modelo descrito por Weiner (2006), quando o aluno atribui a causa da falha do serviço à má-vontade dos funcionários ou a um estilo gerencial descuidado, ele tende a sentir emoções negativas e cria uma atitude negativa frente ao serviço, avaliando-o inclusive como um “mau negócio”.

Considerações finais

A partir das avaliações feitas por esses alunos, emerge a questão de como discutiram mais os aspectos positivos que os negativos do serviço educacional recebido. Mesmo quando tinham uma crítica a fazer, eles reconheciam, na mesma fala, como a instituição é de qualidade e apreciam a oportunidade de fazer um curso bem conceituado. Esse fenômeno possivelmente reflete uma tentativa de minimizar os efeitos da dissonância, por estar criticando um curso que frequentam e vão continuar frequentando (Festinger, 1975). É evidente que os elogios à estrutura, organização da instituição procedem, mas numa discussão grupal as pessoas tendem a manter suas atitudes alinhadas com seu comportamento.

Parte dessa constatação a necessidade de elaborar uma agenda de pesquisa que avalie a satisfação e o processo atribucional de consumidores de EPT combinando diferentes métodos de pesquisa (Vitale et al., 2008). A utilização de grupos focais facilitou o estabelecimento de um ambiente favorável à discussão em grupo, mas aquilo que os consumidores dizem pode exatamente ir de encontro ao que eles efetivamente fazem. Faz-se necessário valer-se de diferentes estratégias de coleta de dados (observação, entrevista, experimentação), de premissas também distintas, para abordar o mesmo tema, ampliando a possibilidade de compreensão de um fenômeno.

Igualmente importante é fundamentar a investigação empírica num modelo teórico robusto, que permita propor aplicações práticas a partir dos resultados de pesquisa. O modelo motivacional proposto por Weiner (2006) oferece um raciocínio intuitivo, que reconhece o peso das emoções nas atitudes e comportamentos do consumidor, papel que parece ter sido negligenciado pelos modelos teóricos eminentemente cognitivistas (Fishbein & Ajzen, 1975; Fiske & Taylor, 1993). Portanto, uma agenda de pesquisa que utilize diferentes métodos complementares, aplicando a teoria de Weiner (2006) parece ser promissora para investigar reações de consumidores quando estão buscando explicar o funcionamento de um serviço.

Quando percebem que há uma preocupação gerencial com as dificuldades do cotidiano escolar, os consumidores tendem a se sentir mais valorizados e reagem mais positivamente ao serviço. Conclui-se assim pela necessidade de levantar motivos não tradicionalmente investigados em educação para explicar as altas taxas de evasão escolar, principalmente no público que frequenta EPT (IBGE, 2009). Oferecer oportunidades para os alunos avaliarem o serviço contratado pode configurar como uma ação estratégica de identificação de melhorias do serviço para atrair mais os alunos e mantê-los engajados em seus cursos.

Referências

- Alfinito, S. (2009). A educação superior no Brasil percebida por não-estudantes e estudantes de primeira geração. *Tempo Brasileiro*, 178, 65-86.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2009). Closed and open-ended question tools in a telephone survey about 'the good teacher': An example of a mixed method study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 172-196.
- Asch, S. E. (1960). *Psicologia social*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, L. O., & Pinheiro, J. Q. (2002). Estratégias de coleta de dados com trabalhadores de baixa escolaridade. *Estudos de Psicologia*, 7, 53-63.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução 196/1996: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2007). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Carneiro, M. G. C. (7 de novembro de 2004). *Os (des)caminhos dos cursos técnicos no Brasil*. (Artigo publicado no sítio Educação On-line). Retirado de:
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=296:os-des-caminhos-dos-cursos-tecnicos-no-brasil&catid=4:educacao&Itemid=15.
- Ciavatta, M., & Rummert, S. M. (2010). As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 31(111), 461-480.
- De Cremer, D., & Van Hiel, A. (2010). 'Becoming angry when another is treated fairly': On understanding when own and other's treatment influences negative reactions. *British Journal of Management*, 21, 280-298.
- Esquerdo, F. A., & Pegoraro, R. F. (2010). Contribuições da psicologia para a formação do técnico em enfermagem: Concepções dos alunos. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 15(2), 255-264.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., Tartuce, G. L. B. P., & Silva Júnior, J. R. (2003). Escola e fábrica: Vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 155-188.
- Festinger, L. (1975). *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1993). *Social cognition: From brains to culture*. Nova York: McGraw-Hill.
- Freitas, J. D., & Reis, S. B. (2011). Ensino de ciências e formação profissional em saúde de nível médio: Representações sociais e visões de ciência. *Ciência & Educação*, 17(3), 693-704.
- Garcia, N. M. D., & Lima Filho, D. L. (Novembro de 2004). *Politecnia ou educação tecnológica: Desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG.
- Gomes, C. A., & Carnielli, B. L. (2003). Expansão do ensino médio: Temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 47-69.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 299-309.
- Günther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
- Günther, H., Brito, S. M. O., & Silva, M. S. M. M. (1989). Relação entrevistador – entrevistado. Um exemplo de técnica de entrevista com grupos marginalizados: Meninos na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4(1/2), 12-23.
- Guttek, B. A. (1999). The social psychology of service interactions. *Journal of Social Issues*, 55(3), 630-617.
- Hogarth, J. M., English, M., & Sharma, M. (2001). Consumer complaints and third parties: Determinants of consumer satisfaction with complaint resolution efforts. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 14, 74-87.
- IBGE (2007). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Retirado de:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>.
- IBGE (2009). *IBGE divulga perfil da educação e alfabetização de jovens e adultos e da educação profissional no país*. Retirado de:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1.

- Iglesias, F., & Alfinito, S. (2006). A abordagem multi-metodológica em comportamento do consumidor: Dois programas de pesquisa na oferta de serviços. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 6(1), 138-165.
- Kim, J., & Boo, S. (2011). Influencing factors on customer's intention to complain in a franchise restaurant. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 20(2), 217-237.
- Martins-Salandin, M. E., & Garnica, A. V. M. (2010). Escolas técnicas agrícolas: Um estudo sobre ensino de matemática e formação de professores. *Ciência & Educação*, 16(1), 235-258.
- Moraes, C. S. V. (2000). Ações empresariais e formação profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 82-100.
- Musis, C. R., & Carvalho, S. P. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: A prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 31(110), 201-217.
- Neves, L. M. G. S., & Iglesias, F. (2010). O impacto de variáveis situacionais no comportamento de consumidores em filas de espera. Trabalho apresentado no 1º *Simpósio Brasileiro de Ciência de Serviços*, Brasília, DF.
- Oliveira, R. (2004). *A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Retirado de:
<http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469.
- Porath, C., MacInnis, D., & Folkes, V. (2010). Witnessing incivility among employees: Effects on consumer anger and negative inferences about companies. *Journal of Consumer Research*, 37, 292-303.
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 23(80), 401-422.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nova York: Harper.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tyler, T.R. (2000). Social justice: Outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35, 117-125.
- Thøgersen, J., Juhl, H. J., & Poulsen, C. S. (2009). Complaining: A function of attitude, personality, and situation. *Psychology & Marketing*, 26(8), 760-777.
- Vitale, D. C., Armenakis, A. A., & Feild, H. S. (2008). Integrating qualitative and quantitative methods for organizational diagnosis: Possible priming effects? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 87-105.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Apêndices

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Roteiro de perguntas dos grupos focais

Prezado (a) Participante,

Estamos convidando-lhe para participar deste grupo focal sobre opiniões, percepções e sentimentos sobre a INSTITUIÇÃO. Queremos conhecer um pouco mais acerca de como pensam e agem os alunos quando acontece alguma falha nos serviços educacionais da INSTITUIÇÃO.

A participação neste grupo levará exatamente uma hora de duração. Suas respostas serão tratadas de maneira completamente anônima e apenas os pesquisadores diretamente envolvidos no projeto terão acesso aos dados e à sua identificação.

Sua participação é totalmente voluntária. Você é livre para parar de participar em qualquer momento antes de finalizar o grupo. Contudo, queremos que saiba que sua decisão de seguir até o final é fundamental para assegurar a qualidade das informações, que devem ser avaliadas como um todo.

Ao preencher este questionário você estará dando seu *Consentimento Livre e Esclarecido*, concordando com que os dados, em seu conjunto, sejam utilizados e analisados com propósitos científicos e/ou acadêmicos.

Informamos que não se trata de uma avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. Estamos apenas interessados em conhecer sua opinião.

Agradecemos sua participação e interesse 😊

Em caso de dúvida, por favor, entre em contato com os responsáveis por esta pesquisa:

Lude Marieta Gonçalves dos Santos Neves (lude.neves@sistemapibra.org.br)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fabio Iglesias (Iglesias@unb.br)
Universidade de Brasília

☐ Li e estou de acordo com as informações prestadas.

☐ Li e não concordo com as informações prestadas.

Assinatura

Grupo Focal sobre a INSTITUIÇÃO

- 1) Apresentação: nome, idade e o que gosta de fazer para se divertir.

- 2) Proposta do encontro: levantamento sobre o que os alunos pensam e sentem sobre a INSTITUIÇÃO.

- 3) Como está sendo a experiência na INSTITUIÇÃO?

- 4) Como vocês avaliam o serviço? O que vocês pensam, sentimentos...

- 5) Quais são os pontos positivos e negativos? Quais aspectos podem ser melhorados? Como estes podem ser melhorados?

Análise de conteúdo

Escola 1
N = 05

Aspectos positivos		Aspectos negativos
1	<ul style="list-style-type: none"> - próximo de casa - bom preço - qualidade - boa estrutura física - bons professores da noite (estimulam) - os professores vão além - críticas ao conselho acatadas – aspectos criticados melhoraram 	<ul style="list-style-type: none"> - uso do uniforme (desnecessário) - o crachá não oferece segurança – deveria ser informatizado - falta de permissão para o atraso - professores deveriam ser avaliados - professor substituto ruim, sem domínio - descontinuidade das matérias (substituição de professores) - falta de sabonete / papel higiênico no banheiro - sala muito fria na frente - manutenção das máquinas / limpeza da sala de máquinas

Escola 2
N = 11

Aspectos positivos		Aspectos negativos
1	<ul style="list-style-type: none"> - bem falado - bem aproveitado pelos alunos - profissionais bem dispostos a ensinar - local limpo 	- lanchonete: preços altos e sem higiene
2	<ul style="list-style-type: none"> - bastante estrutura educacional - professores têm vontade de ensinar - funcionários focados - muito organizado (coordenação, direção e método de ensino) 	xxx
3	<ul style="list-style-type: none"> - importante para se profissionalizar e fazer amigos - socialização 	- cantina fora do padrão
4	<ul style="list-style-type: none"> - área boa para andar... conversar, etc - aprendeu coisas que nem imaginava - todos muito educados 	- lanchonete: preços altos e qualidade baixa
5	<ul style="list-style-type: none"> - funcionários comunicativos e educados 	<ul style="list-style-type: none"> - lanchonete: mais qualidade - pátio poderia ser maior (às vezes, fica cheio) - não tem técnicos (abrir para a comunidade)
6	<ul style="list-style-type: none"> - segurança e limpeza adequados - empenho notável de todos os funcionários (educadores e demais) - qualidade do ensino - união entre educadores e aprendizes 	xxx
7	<ul style="list-style-type: none"> - professores amigos (ótimas pessoas); pessoas educadas e respeitadas - boa organização, limpeza - educação brilhante 	- cantina decadente
8	<ul style="list-style-type: none"> - corpo docente: atualizado e comprometido com uma educação de qualidade - Condições excelentes de aprendizagem - serviços de ótima qualidade: ágil e eficiente - preocupação em atender a demanda do mercado 	- falta de encaminhamento para as empresas (maior divulgação do trabalho da instituição)
9	<ul style="list-style-type: none"> - completo e divertido; abriu a minha mente e me fez amadurecer 	- cantina

	<ul style="list-style-type: none"> - serviço didático, administrativo e de apoio impecável - preocupação com o bem estar dos alunos e funcionários - ambiente agradável - profissionais super qualificados 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - lugar bom - ótimos profissionais; qualificados - conhecer novas pessoas - ótima estrutura 	- cantina
11	Xxx	- lanchonete

Escola 3
N = 29

Aspectos positivos		Aspectos negativos
1	<ul style="list-style-type: none"> - estou aprendendo e me divertindo - lugar excelente 	- falta de ética para alguns funcionários (treinamento em ética)
2	<ul style="list-style-type: none"> - oferecem ajuda para qq coisa; - oportunidade; aprendo coisas novas - professores qualificados - ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - falta estruturamento e responsabilidade - educação dos trabalhadores; prestar mais atenção ao que fazem
3	<ul style="list-style-type: none"> - boa instituição de ensino - qualidade do ensino 	- problemas técnicos de alguns funcionários; comportamento pessoas da portaria
4	<ul style="list-style-type: none"> - organizado - a maioria das pessoas é profissional - estrutura boa 	<ul style="list-style-type: none"> - atendimento demorado na secretaria - coordenadores intolerantes
5	<ul style="list-style-type: none"> - pessoas atenciosas que gostam do que fazem - qualidade do ensino - boa estrutura - conhecimento e informação 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de educação de alguns funcionários - falta de informação dos funcionários
6	- profissionalismo e respeito (sistema)	- o comportamento dos funcionários causa constrangimento
7	<ul style="list-style-type: none"> - instituição conceituada - ótimos cursos - ensino e valor que a instituição tem no mercado 	<ul style="list-style-type: none"> - secretaria falha, com despreparo; também portaria - burocracia
8	<ul style="list-style-type: none"> - atenção ao aluno - responsabilidade social 	- atitude de certos funcionários
9	<ul style="list-style-type: none"> - professores capacitados - empresas terceirizadas de ótima qualidade 	- funcionários com ignorância
10	<ul style="list-style-type: none"> - professor gentil com todos - gosto pelo curso (realização de um sonho) 	- péssimo atendimento muita falsidade
11	<ul style="list-style-type: none"> - boa relação com o professor e os alunos - sensação de poder desfrutar muito do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - falta respeito, comunicação e educação - as pessoas (funcionários) deveriam ser mais gentis - o serviço às vezes é bom, as vezes é ruim - muita falsidade
12	<ul style="list-style-type: none"> - professores que entusiasmam - organização /atitude 	- falha de comunicação
13	<ul style="list-style-type: none"> - curso rico de informações - excelente experiência 	- melhorar o atendimento dos funcionários em geral (treinamento)

	- conteúdo ministrado em sala - professores qualificados	
14	Xxxx	xxxx
15	- bons professores - conteúdo dos módulos - aprendendo muitas coisas construtivas, incentivo	- atendimento ruim - alguns guardas não tratam bem
16	- acompanhamento de ensino ótimo	- cansativo - colaboradores deveriam ser avaliados antes da contratação
17	- atitude dos professores - administração	- portaria
18	- conhecimento dos professores; professores bem preparados	- obras - pessoas do atendimento (treinamento)
19	- estrutura - interesse dos professores pelos alunos - auxiliares de ensino	- falta de seleção para algumas matérias (específicas) - falta de gestão na seleção dos alunos - desinteresse da agência de estágios - frustração / tristeza
20	- fiz novos amigos - aprendendo muito com os docentes - estacionamento - instalações físicas - lanchonete - biblioteca - docentes	- secretaria - informatização
21	- crescimento pessoal e profissional - nome da instituição	- frustração - problemas no atendimento
22	- boa estrutura e organização - profissionais de boa qualidade	- burocracia para uso da estrutura - organizar materiais e estoques
23	Xxxx	- alunos do noturno abandonados - melhorar pessoal - a secretaria nem sempre atende a demanda - poucos funcionários
24	- estrutura boa - alguns professores sabem muito	- mais estrutura para o noturno (coordenação, encaminhamento para estágio, atenção) - os alunos se sentem abandonados - alguns professores deixam a desejar
25	- alguns professores foram maravilhosos e sabiam muito / ótimos professores	- falta de professor para algumas específicas - falta SOE no horário noturno - não perguntam se a matéria foi proveitosa - alguns professores despreparados - demora na secretaria - programar-se para a turma não ficar sem aula
26	- estrutura muito boa - professores qualificados / instrutores ótimos - horário	- falta de peças para reposição - falta de compromisso dos instrutores
27	- infraestrutura	- a diretoria deveria se reunir com os representantes - falta de coordenação para os cursos noturnos
28	- estrutura e instalações	- professores pouco compromissados

		com aluno e instituição - serviço nota 4 - falta de estrutura no período noturno (coordenação)
29	- sentimento de privilégio por estar no curso	- melhorar a supervisão - melhorar o grupo da portaria (imagem da organização)

Manuscrito 3

O modelo de Weiner aplicado à educação profissionalizante: Atribuições, emoções e reações em falhas de serviço simuladas

Applying Weiner's model in professional education: Atributions, emotions, and reactions in simulated services flaws

Resumo

Esta pesquisa investigou as reações de alunos a falhas de serviço, baseado na teoria atribucional de Weiner, simulando duas situações: atraso do professor e demora do atendimento para matrícula. Trezentos e oitenta e oito alunos de uma instituição de educação profissional e tecnológica responderam a quatro versões de cenários: atraso do professor com causa externa, atraso do professor com causa interna, matrícula com causa externa e matrícula com causa interna. Análises fatoriais forneceram evidências de validade de construto e fidedignidade das dimensões de avaliação, refletindo de maneira indutiva a organização teórica do modelo: Comportamentos Negativos, Reações Positivas, Atribuições Internas e Emoções Negativas. Os cenários de causa interna induziram a atribuições internas, emoções negativas e comportamentos negativos. Discute-se o forte papel exercido pelas emoções morais na atitude frente a reclamar e a importância de se propor medidas gerenciais simples e de baixo custo para aprimorar o serviço.

Palavras-chave: falhas de serviço; comportamento do consumidor; serviços educacionais.

Abstract

This paper investigated students' reaction to service flaws, based on Weiner's attributional theory, by simulating two situations: a teacher that is late to class and a delay in a course registration by an attendant. Three hundred and eighty eight students of professional and technological education (PTE) evaluated four scenarios: the teacher comes late to class due to external or internal causes; course registration is delayed by external or internal causes. Factor analysis provided evidence for instrument's construct validity and reliability, by inductively reflecting the theoretical organization of the model: Negative Behavior, Positive Reactions, Internal Attributions, and Negative Emotions. Internal causes scenarios caused internal attributions, negative reactions and negative behavior. The central role of moral emotions on complaining behavior is discussed, as well as the importance of implementing simple and low-cost managerial measures to improve educational service.

Keywords: service flaws; consumer behavior; educational services.

Reclamações e conflitos entre funcionários e clientes têm sido muito comuns num contexto em que compra de produtos ou contratação de serviços fundamentam boa parte das interações humanas. Para entender como e por que esses eventos acontecem, a psicologia social produz uma série de estudos aplicados ao comportamento do consumidor. No entanto, a área de comportamento do consumidor no Brasil ainda se restringe a poucos pesquisadores e grupos de pesquisa, principalmente quando se quer compreender alunos como consumidores de serviços educacionais.

Que tipos de reações os alunos de uma escola têm quando detectam falhas no serviço educacional? O que influencia essas reações e como se dá o processo de interpretação do evento até que resolvam reagir? Esta pesquisa investigou fatores que influenciam o comportamento de reclamar num público de alunos de cursos da educação profissional e técnica (EPT), utilizando a teoria da atribuição de causalidade de Weiner (2006). Essa teoria tem se mostrado útil na tentativa de explicar o comportamento de reclamar quando o consumidor detecta uma falha serviço (Folkes, 1984; Folkes, Koletsky, & Graham, 1987), valorizando o efeito de emoções morais nesse comportamento.

Estudar reclamações no Brasil utilizando o modelo teórico de Weiner (2006) exige uma série de adaptações culturais no que tange ao vocabulário utilizado e às expressões que fazem sentido para o grupo alvo. Brislin (1970) fez diversas recomendações, hoje tomadas como essenciais à pesquisa intercultural, para que se compare traduções de instrumentos a fim de que não haja prejuízo nos seus índices de validade e fidedignidade.

O modelo de Weiner (2006) é avaliado como bastante intuitivo, por comparar metaforicamente diferentes situações da vida a um típico tribunal de júri, em que há um fato a ser julgado por observadores e pelo próprio réu (auto e hetero atribuição). Esses juízes passam por um processo afetivo e cognitivo de atribuição de causas, que culmina nas interpretações e no julgamento final do evento e, conseqüentemente, em reações comportamentais ou atitudinais específicas.

Cabe notar que alguns termos propostos no modelo de Weiner (2006) são dificilmente adaptáveis aos usos linguísticos brasileiros, como é o caso de *sympathy* e *schadenfreude*. *Sympathy* e *pity* são usadas como sinônimos e definidas como o sentimento de solidariedade, quando se percebe que a causa de um evento é incontrolável. No Português essa emoção tem

sido traduzida como simpatia, já que não há um consenso em psicologia social sobre sua definição (Pilati, 2011), o que se aproxima mais do sentido expresso no modelo. *Schadenfreude* é uma palavra que só existe no idioma alemão e significa algo como o prazer em ver o sofrimento alheio.

A palavra empatia é pouco utilizada no Brasil, pois normalmente está associada a simpatia. Contudo, elas possuem sentidos diferentes: o dicionário da Língua Portuguesa define simpatia como “Do grego *sympátheia*, ‘conformidade de gênios’, pelo latim *sympathia*. Faculdade de compartilhar as alegrias ou tristezas de outrem” (Ferreira, 1999, p.1856). Essa definição remete ao sentimento de compartilhamento, de troca e sinergia entre duas ou mais pessoas. Por outro lado, empatia é definida como “Do grego *empátheia*. Tendência para sentir o que sentiria caso se estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa” (Ferreira, 1999, p.739). Nota-se que essa definição se refere ao sentimento de se colocar no lugar do outro, conforme sugere a expressão americana *put yourself in someone’s shoes*. A empatia está associada à tentativa de enxergar o mundo sob o ponto de vista de outra pessoa. Naturalmente, quando duas pessoas sentem simpatia uma pela outra, fica mais fácil se engajar num processo empático.

O processo de elaboração de instrumentos de interação com participantes deve ser cauteloso, sendo necessário usar uma linguagem apropriada à população investigada, utilizando expressões e palavras familiares ao público da pesquisa (Pasquali, 1999). Como nesta pesquisa buscou-se também investigar o papel das emoções no modelo de Weiner (2006) e a compreensão dos participantes, optou-se por utilizar a palavra empatia.

O Papel das Emoções Morais no Modelo de Weiner

As emoções morais exercem um forte papel no modelo, sendo classificadas, assim como os comportamentos, entre certas e erradas, conforme o que se espera de cada evento. Weiner (2006) sugere ser importante apoiar essa posição, já que não se produzem muitos estudos específicos sobre emoções morais nesse tipo de articulação com comportamentos investigados em psicologia social.

Há, no entanto, alguns estudos que procuram diferenciar os tipos de emoções a partir das situações desencadeadoras. Sabini, Garvey e Hall (2001) utilizaram diferentes cenários para os respondentes relatarem como se sentiriam, encontrando que a frequente associação teórica entre vergonha e erros morais, assim como entre embaraço e desobediência a convenções sociais, não

foi evidenciada empiricamente no estudo. Os resultados mostraram que as situações refletindo a própria falha geraram vergonha. Por outro lado, aquelas que relatavam a possibilidade de outras pessoas acharem que a falha era do próprio respondente foram associadas a embaraço. Elas levavam a raiva quando se descrevia uma situação em que outras pessoas achavam que a culpa era do próprio respondente, por motivos absurdos.

A discussão sobre aplicações do modelo de Weiner em estudos brasileiros tem avançado lentamente nos últimos anos, com estudos abordando o comportamento de ajuda (Pilati, 2010), a motivação de alunos em sala de aula associada à legitimidade de poder do professor (Dela Coleta, Dela Coleta, & Guimarães, 2005), a aquiescência a um pedido de natureza antiética nas relações de saúde (Rodrigues & Assmar, 2003) e as atribuições de responsabilidade que os consumidores fazem numa fila de espera (Iglesias & Günther, 2007).

A literatura sobre reclamações e sobre percepções de justiça é central em pesquisas sobre serviços, na medida em que problematiza estratégias que consumidores usam para julgar falhas no atendimento e como buscam reaver seus direitos, na busca de aprimoramento e compensação. Da mesma maneira, esses comportamentos envolvem temas como assertividade, percepção de normas e táticas persuasivas. Thøgersen, Juhl e Poulsen (2009) verificaram que a probabilidade de um consumidor reclamar depende da percepção sobre as normas sociais e principalmente do valor da perda percebida com o defeito do produto. No entanto, esse tipo de conclusão é suficientemente vaga e não pode ser diretamente aplicada a um contexto de serviços, sobretudo de educação pública e privada, em que há relações de status e poder específicas.

O conflito entre consumidores e funcionários ocorre de diferentes maneiras e entre diversos atores. Trata-se, portanto, de um fenômeno corriqueiro e um problema real para gestores, que procuram encontrar maneiras de manejá-lo para diminuir o impacto negativo, tanto para a imagem da empresa junto aos clientes (ambiente externo), quanto para os próprios funcionários (ambiente interno). Dada a natureza intrínseca dos conflitos no ambiente de trabalho, é desejável que se aproveite sua ocorrência para melhorar processos de trabalho e esclarecer as divergências como forma de prevenção. Em organizações onde há uma central de relacionamento para atender os clientes, os conflitos são particularmente preocupantes, uma vez que podem envolver funcionários e/ou clientes, relacionando consequências para o ambiente interno com o ambiente

externo da organização. Entretanto, podem também trazer contribuições para a efetividade de equipes, tema de pesquisa considerado um desafio para a área (Tjosvold, Hui, Ding, & Hu, 2003).

Mas qual é a natureza (pontual ou rotineira) da relação entre consumidor e atendente de um serviço? Gutek (1999) classifica essa interação como encontros de serviço e relações de serviço. Os encontros são típicos em agências bancárias, onde cada vez que o cliente procura atendimento, encontra diferentes atendentes, com um trato padronizado. Relações de serviço ocorrem basicamente em serviços mais personalizados, como uma empregada doméstica. Ela convive diariamente com a família para a qual presta serviços gerais, e a interação é diferente daquela estabelecida pelo caixa do banco.

No caso de serviços de educação presenciais, não se trata de um encontro de serviço, mas de “relações de serviço”, tendo em vista que há oportunidades de identificação recíproca entre as partes envolvidas na interação (consumidor e atendente), com uma história compartilhada de contatos presenciais ou à distância, assim como expectativas de relações futuras. Essa convivência deve ser pautada no respeito e na valorização da justiça processual, pois o surgimento de conflitos acarreta na construção de uma imagem negativa da empresa para os consumidores desse serviço (Porath, MacInnis, & Folkes, 2010).

No modelo de atribuição de Weiner (2006), destaca-se um conjunto de atribuições relacionadas a emoções negativas. Kalamas, Laroche e Makdessian (2008) analisaram o efeito da raiva gerada pela atribuição de erros ao serviço por usuários de diferentes contextos (bancário *versus* varejo). Eles encontraram que quanto mais raiva as pessoas sentiram na situação descrita, mais negativa era sua avaliação da imagem da empresa e pior era a sua satisfação com o serviço. Da mesma maneira, quanto mais raiva os participantes relatam, mais ficam propensos a reclamar e têm menos intenção de comprar ou contratar o serviço novamente. Esses consumidores também tendem a fazer propaganda negativa do produto ou serviço e a buscar o envolvimento de terceiros, como organizações que representam os direitos do consumidor.

Ainda na busca de estudar as principais causas para intenção de reclamar, Velázquez, Blasco, Saura e Contrí (2010) argumentam que há poucos estudos sobre o efeito da familiaridade de um produto ou serviço nas intenções comportamentais do consumidor. Elas destacam que embora a reclamação seja entendida como uma resposta cognitiva, deve ser avaliada também como um fenômeno emocional. Deve-se levar em consideração o conteúdo e a forma de reclamar,

juntamente com seus antecedentes: a importância que aquela situação ou produto possui para o consumidor e não apenas a sua insatisfação. A intenção de reclamar sofre efeitos da atitude do consumidor frente ao comportamento de reclamar, de seu nível de informação e de sua experiência prévia com reclamação. Igualmente importante é avaliar a percepção de sucesso na reclamação e o nível de insatisfação do consumidor, dada a necessidade de atender às expectativas que ele cria sobre um serviço familiar. Quando é o primeiro contato de um consumidor, a atenção deve ser redobrada, pois suas atitudes frente a reclamar aumentam seu efeito sobre a intenção de reclamar.

No Brasil parece existir uma percepção generalizada de que os consumidores não costumam reclamar com frequência. Investigando estados de ignorância pluralística, tais como primeiramente estudados por Allport (1924), Iglesias et al. (2009) mostraram que nessas situações um consumidor julga, equivocadamente, que os outros consumidores não se importam com a falha ocorrida e que não parecem tomar qualquer iniciativa para compensá-la. Para minimizar esses estados, Neves e Iglesias (2010) argumentam a importância de se fornecer informações minimamente satisfatórias, por exemplo, para consumidores esperando atendimento em saúde ou em filas de diferentes serviços, como em bancos e cinemas. Soluções simples e baratas podem minimizar inferências errôneas sobre as causas da falha no serviço, que causam grande impacto na avaliação e na reação comportamental de consumidores.

Com base nessa argumentação, quais as reações dos alunos de EPT ao atraso do professor e à demora no atendimento do atendente na hora da matrícula se ele oferecer explicações internas ou externas? Quais as diferenças de avaliação dos alunos entre os tipos de situações simuladas? Essas perguntas de pesquisa, que não parecem ter sido respondidas pela literatura da área, fundamentaram os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

Investigando Reclamações com o Modelo Atribucional

Este estudo objetivou estudar a relação entre as emoções e cognições de alunos em situação de falhas no serviço educacional e a sua propensão a reclamar. Sob a ótica da teoria atribucional proposta por Weiner (2006), formulou-se a hipótese de que, ao detectar falhas no serviço educacional, o aluno passa por um processo cognitivo e afetivo. Se ele interpretar a situação como controlável e estável, com causas internas, vai tipicamente responsabilizar os

atendentes do serviço ou o professor (atribuição interna). Neste caso a tendência é sentir raiva ou outras emoções negativas e, conseqüentemente, expressar comportamentos de retaliação diretos e indiretos, como reclamações orais e escritas, boicote a aulas, insubordinação a autoridades, dentre outros.

Por outro lado, se o aluno interpreta a situação como incontrolável e instável, com causas externas, não vai responsabilizar os atendentes do serviço e o professor (atribuição externa). Ele tende a sentir empatia ou outras emoções positivas e, conseqüentemente, a expressar comportamentos de compreensão, ajuda ou até elogiar o comportamento da pessoa na situação, conforme mostra a Figura 1.

Assim, se a causa é considerada estável, significa dizer que alguns objetivos utilitários, como um programa de treinamento, serão percebidos como inalcançáveis, causando efeitos nas decisões de punição e nos meios de lidar com a situação. Se for considerada instável, temporária, são ressaltados objetivos mais utilitários, considerando que existe possibilidade da situação se resolver ao longo do tempo. Nesse sentido, se a causalidade for considerada estável e controlável, o objetivo da punição é particularmente retributivo, ou seja, o observador pensa que o sujeito “teve o que mereceu”. Prediz-se então que haverá diferença entre situações de matrícula e atrasos do professor no que se refere à intensidade das respostas. Como a relação com o professor costuma ser mais duradoura que o encontro pontual com o atendente, espera-se que os alunos façam avaliações mais retributivas. Ao avaliar a causa da situação como interna, espera-se que os participantes atribuam emoções negativas e reações negativas mais fortes quando estiverem reagindo ao atraso do professor do que aqueles que estiverem respondendo à situação de demora no atendimento.

Espera-se também que, ao fazer atribuições de causa interna, tanto durante a espera para fazer a matrícula do curso, quanto no período de espera pelo professor atrasado, as mulheres relatem mais emoções e reações negativas que os homens, conforme tendência relatada em estudos comparando sexo (Schumann & Ross, 2010). Para operacionalizar o teste dessas hipóteses, esta pesquisa utilizou cenários que simulam essas típicas situações de atraso do professor em sala de aula e de demora para matrícula num ambiente de atendimento.

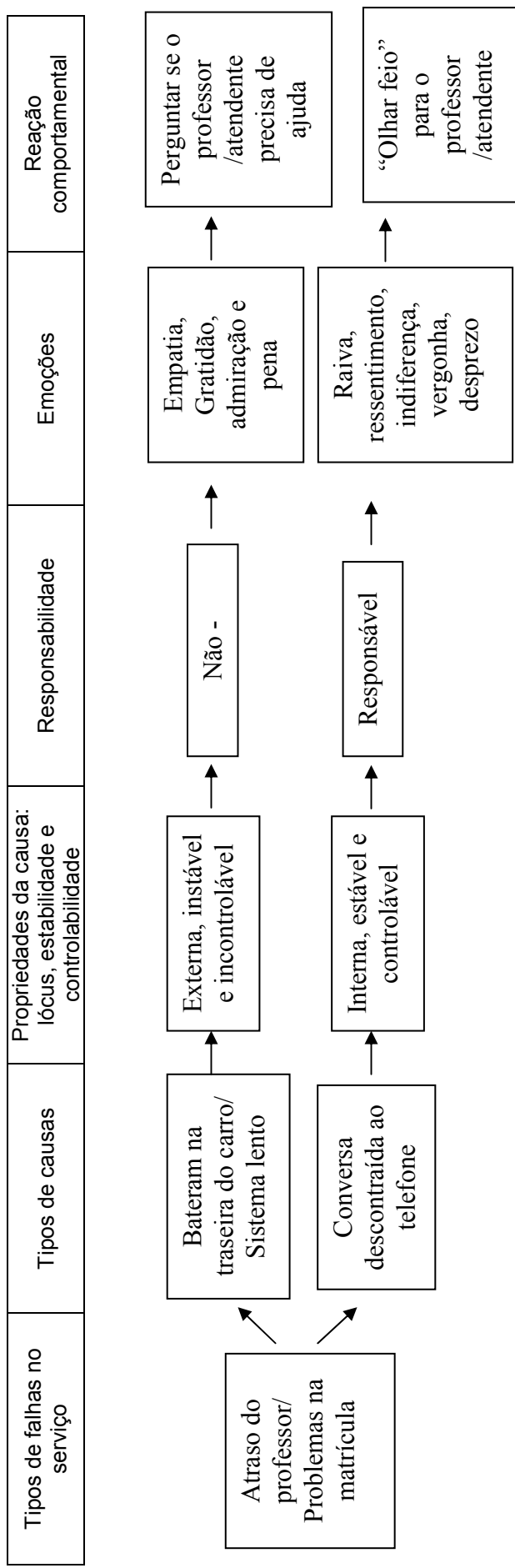


Figura 1

Modelo da Atribuição de Causalidade de Weiner (2006) adaptado para Interpretações Negativas e Positivas em Falhas no Serviço Educacional

Método

Participantes

Participaram do estudo 388 alunos (64,4% do sexo masculino), com idades entre 14 e 57 anos, sendo 71,4% com ensino médio concluído ou em andamento. Trata-se de uma amostra não aleatória de três escolas de EPT no Distrito Federal, da mesma instituição. As sub-amostras foram proporcionais à quantidade de alunos matriculados em cada escola, de tal forma que a que possui menos alunos participou com 19,3% dos casos; a com um contingente médio participou com 28,6% e a que possui mais alunos com 52,1% do total de participantes. A maioria dos alunos nunca havia feito um curso na instituição antes (81,2%), estava frequentando um curso na área administrativa (43,6%), na modalidade aprendizagem industrial (58%).

Instrumentos

O instrumento foi baseado nos resultados dos grupos focais realizados na instituição, descritos detalhadamente por Neves e Iglesias (2012), e constitui um aperfeiçoamento da investigação empírica da teoria da Weiner (2006) conduzida por Neves e Iglesias (2011), em que foram elaborados cenários experimentais com quatro versões em um delineamento entre sujeitos. Neste último estudo, alunos de ensino médio avaliaram seu incômodo, aceitabilidade e probabilidade de reclamar, bem como suas emoções frente ao atraso do professor quando este “perdeu a hora” ao acordar ou quando o pneu de seu carro furou. Em ambas situações, o aluno se imaginava na situação chegando atrasado ou pontualmente para sua aula, gerando uma matriz 2 x 2 de contingências.

Na presente pesquisa foram manipuladas duas situações de falha no serviço (professor chegando atrasado ou demora para fazer matrícula no curso) e a causa dessas situações (interna ou externa ao professor e ao atendente, respectivamente). Foram controladas quatro condições em cenários experimentais a partir do modelo teórico adotado, também resultando em um delineamento 2 x 2 entre sujeitos.

Um cenário solicitava que o aluno imaginasse que chegou pontualmente para uma aula importante, mas o professor se atrasava 30 minutos, explicando que bateram na traseira de seu carro quando estava a caminho da escola (versão *causa externa, atraso professor*, n=96). O segundo cenário simulava o aluno chegando pontualmente a uma aula importante, enquanto o professor chega atrasado 30 minutos sem dar explicação, conversando e rindo ao telefone (versão

causa interna, atraso professor, n=95). O terceiro cenário, por sua vez, descrevia o aluno esperando para se matricular em um curso que teria início em 30 minutos. No local do atendimento, o aluno percebe que há três pessoas na sua frente também esperando pela matrícula. No entanto, o único atendente disponível explica que o sistema está lento, e que está adiantando a matrícula o máximo que pode enquanto todos aguardam (versão *causa externa, matrícula*, n=98). No quarto cenário o aluno se encontra na mesma situação de espera, mas o atendente conversa e ri no celular despreocupadamente enquanto o aluno aguarda (versão *causa interna, matrícula*, n=99).

Em seguida à descrição das versões do cenário, os participantes foram convidados a responder numa escala de 0 a 10 o quanto cada uma das oito frases explicava a situação descrita. A elaboração dos itens se baseou na teoria atribucional de Weiner (2006), simulando causas internas em relação ao professor ou atendente (ex: *falta de esforço* e *falta de motivação*) e causas relacionais/interacionais (ex: *ambiente de trabalho estressante* e *o atendente/professor tem poder sobre os clientes/alunos*). Os participantes avaliaram então, de 0 a 10, o quanto sentiriam nove emoções nessas situações, incluindo emoções negativas como *raiva* e *ressentimento* e emoções positivas como *admiração* e *gratidão*. Para avaliar as atribuições de responsabilidade, controlabilidade e frequência, os participantes avaliaram cinco itens com uma escala de concordância de 0 a 10 (ex: *a situação é de responsabilidade do professor/atendente* e *a situação é culpa do professor/atendente*).

Por fim, os participantes expressaram a probabilidade de 0 a 10 de emitir diferentes reações comportamentais. A versão que falava sobre um problema com o atraso do professor apresentava 17 reações (elencadas a partir das falas nos grupos focais), enquanto a versão do problema com a matrícula apresentava 13 reações. Comparando as duas situações, foram identificadas 12 reações em comum entre as situações, dentre elas: *reclamar para a direção da unidade* e *reclamar para o próprio atendente/professor*. Um questionário socioeconômico encerrou o instrumento, com perguntas sobre sexo, idade, escolaridade, que curso faz na instituição e em qual modalidade de ensino. Inclui-se também uma questão aberta para o participante escrever livremente se tinha alguma reclamação para fazer à instituição de ensino.

Procedimentos

Inicialmente foram realizados seis grupos focais nas três unidades de EPT, com alunos de diferentes modalidades e turnos (matutino, vespertino e noturno) para levantar situações recorrentes de falhas nos serviços educacionais que pudessem compor conteúdos relevantes num cenário experimental (Neves & Iglesias, 2012). Grupos de 8 a 10 alunos de diversos cursos em diferentes turnos de estudo discutiram sobre a qualidade do serviço que estavam utilizando. O roteiro de perguntas iniciou com uma questão sobre como estava sendo a experiência de estudo na instituição a que estavam vinculados, como avaliavam o serviço a partir de sentimentos, o que pensavam sobre o serviço educacional, finalizando sobre os pontos negativos e positivos do serviço e como poderiam ser melhorados. Ao longo das discussões, os alunos foram instados a descrever situações que julgassem típicas de falhas no serviço que estavam utilizando.

A partir das situações típicas levantadas foi elaborada uma versão preliminar do questionário com 30 alunos, 10 de cada instituição, para verificar sua validade semântica. Após os devidos ajustes, foi elaborada a versão final, que foi apresentada aos diretores das três unidades de ensino para aprovação da coleta de dados em sala de aula. A coleta foi realizada dentro das salas de aula, após a leitura da proposta de pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido. Foi explicado quanto tempo em média levava para responder o questionário (por volta de 15 minutos) para depois iniciar sua entrega. Nesse momento, as versões já estavam aleatoriamente misturadas para os alunos não perceberem que havia questionários diferentes.

Resultados

O banco de dados foi primeiramente submetido a um procedimento de análise exploratória, a fim de verificar a ocorrência de casos faltosos, erros de digitação e casos extremos. Foi excluído um participante, já que seu padrão de respostas não condizia com a condição do cenário e pareceu não ter entendido a tarefa. Foram verificados também os pressupostos pertinentes a cada teste estatístico (normalidade e homogeneidade das variâncias de cada variável do modelo), incluindo a qualidades das distribuições amostrais, não tendo sido identificadas ameaças substanciais às análises utilizadas que exigissem a exclusão de outros dados ou a transformação de variáveis.

Inicialmente foi utilizado um raciocínio *top down*, já que havia um modelo teórico robusto que baseou a elaboração do questionário. Os componentes do modelo foram então representados por cinco conjuntos de itens: *causas internas*, *causas relacionais*, *emoções positivas*, *emoções negativas* e *reações negativas*. Contudo, tanto o agrupamento semântico dos itens quanto os índices de fidedignidade não foram satisfatórios e muitos itens não apresentaram carga fatorial suficiente para compor qualquer dimensão. Foi então buscada uma solução fatorial com um raciocínio *bottom up*, de modo que os agrupamentos emergissem das respostas dos participantes. Análises fatoriais com rotação promax indicaram uma solução adequada com 4 fatores, explicando 44,24% da variância, conforme descrito na Tabela 1: *comportamentos negativos* (10 itens, $\alpha = 0,83$, KMO = 0,85), *reações positivas* (9 itens, $\alpha = 0,77$), *atribuições internas* (6 itens, $\alpha = 0,82$) e *emoções negativas*¹ (5 itens, $\alpha = 0,70$).

Para verificar se a manipulação das versões dos cenários levou de fato às interpretações pretendidas de atribuições de causa interna ou externa, foram conduzidas análises univariadas da variância de cada um dos fatores em função da versão do cenário. Houve diferença significativa para todas as análises ($p < 0,001$), sugerindo uma manipulação adequada ao objetivo do estudo.

As ANOVAs mostraram maiores escores de comportamentos negativos quando o cenário simulava causa interna, seja no caso da demora na matrícula ou do atraso do professor, $F(3,383) = 31,93$, $p < 0,001$, $\omega = 0,44$. Os participantes também apresentaram maiores índices de reações positivas quando responderam aos cenários de causa interna, $F(3,383) = 10,05$, $p < 0,001$, $\omega = 0,26$. Mais atribuições internas foram feitas nos cenários de causa interna, $F(3,381) = 68,9$, $p < 0,001$, $\omega = 0,60$, assim como relataram mais emoções negativas nos cenários de causa interna, $F(3,381) = 22,08$, $p < 0,001$, $\omega = 0,38$. Essas diferenças são descritas na Figura 2.

Testes *post hoc* de Tukey mostraram que essas diferenças foram significativas entre todos os cenários ($ps < 0,001$), exceto alguns que compararam versões de *atraso do professor* e *matrícula*, rejeitando a hipótese de diferenças entre essas diferentes situações de falhas no serviço. Análises multivariadas da variância não indicaram diferenças de respostas em função da faixa etária (maiores e menores de idade), do sexo dos participantes ou da modalidade de ensino (aprendizagem industrial e as demais modalidades).

¹ A variável denominada *emoções negativas* diz respeito ao *relato* de emoções frente à simulação do cenário.

Tabela 1

Organização e Cargas Fatoriais das Atribuições, Emoções e Reações dos Alunos

Matriz padrão ^a				
	Fatores			
	Comportamentos negativos	Reações positivas	Atribuições internas	Emoções negativas
Reclamar para a direção da unidade	,728			
Escrever uma reclamação na caixa de sugestões da instituição	,653			
Reclamar sobre o ocorrido com familiares e amigos	,628			
Reclamar para o atendente/professor	,621			
Procurar outra instituição escolar para fazer o curso de interesse	,525			
A situação é culpa da instituição	,504			
Escrever uma reclamação do ocorrido nas redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc)	,492			
Desabafar sobre o ocorrido com os outros clientes aguardando atendimento/com os colegas	,445			
Raiva	,377			,325
"Olhar feio" para o atendente/professor	,347			
A situação acontece muitas vezes				
*Não reclamar para ninguém				
*Gratidão		,755		
*Admiração		,749		
*O atendente/professor é respeitado pelos alunos		,671		
*Elogiar esse comportamento do atendente/professor para seu superior (coordenação ou direção)		,602		
*O atendente/professor tem poder sobre os alunos		,577		
*Personalidade do atendente/professor		,520	-,465	
*Recomendar a instituição para conhecidos		,396		
*Perguntar se o atendente/professor precisa de ajuda		,348		
*Ambiente de trabalho estressante		,315		
*Pena				
Comportamento inadequado do atendente/professor			,856	
Falta de esforço do atendente/professor			,780	
Dificuldade do atendente/professor se organizar			,650	
Falta de motivação do atendente/professor			,647	
A situação é culpa do atendente/professor		,329	,427	
A situação é de responsabilidade do atendente/professor			,410	
A situação é controlável pelo atendente/professor				
Indiferença				,699
Desprezo				,661
Ressentimento				,560
Vergonha				,454
Empatia				,409

Método de Extração: Análise dos Eixos Principais.
Método de Rotação: Promax com normalização de Kaiser.

a. A Rotação convergiu em 5 iterações.

*Itens recodificados

Foram encontradas correlações positivas e significativas entre atribuições internas e comportamentos negativos ($r = 0,44$, $p < 0,001$), emoções negativas e comportamentos negativos ($r = 0,45$, $p < 0,001$) e atribuições internas e emoções negativas ($r = 0,42$, $p < 0,001$). Contudo, observa-se que quanto mais as pessoas relataram reações positivas, menos expressavam comportamentos negativos ($r = 0,16$, $p = 0,001$).

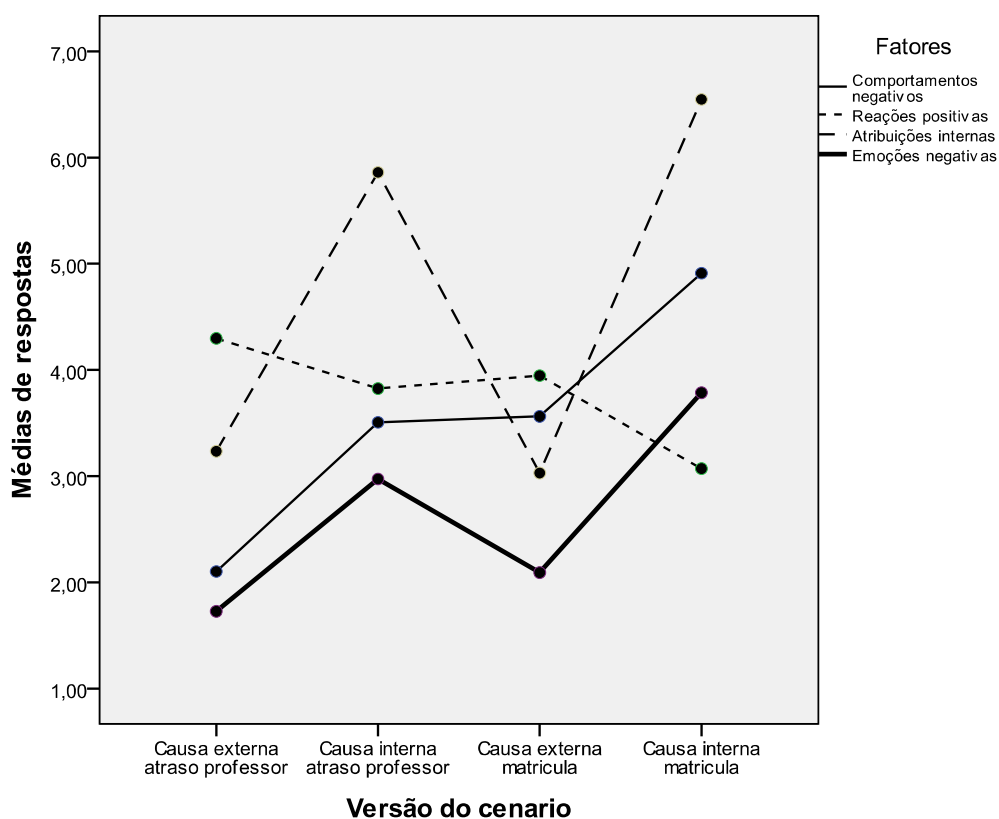


Figura 2

Médias de Respostas dos Alunos em Função do Tipo de Causa e Falha do Serviço Educacional

Discussão

A partir das hipóteses enunciadas com base no modelo teórico desenvolvido por Weiner (2006), num raciocínio causal, foram realizadas análises tentando responder às perguntas iniciais sobre como reage o consumidor de um EPT quando percebe uma falha no serviço. Apesar da configuração fatorial do instrumento apoiar parcialmente a organização das variáveis previstas no modelo, as relações previstas foram confirmadas empiricamente. Essa decisão de não forçar a composição de escalas apenas com base na teoria está de acordo com Pasquali (1999), que aconselha manter em muitas situações a configuração empírica, mesmo que haja uma teoria robusta que fundamente a construção dos itens.

Conforme hipotetizado, o processo atribucional de causa interna levou a interpretações, emoções e reações negativas, corroborando a teoria de Weiner (2006). Apesar de respeitar a previsão teórica e inserir emoções e reações positivas nos cenários de causa interna, esta pesquisa esteve claramente voltada para a temática de reclamações. Esses resultados se somam aos de poucos estudos realizados no Brasil com esse mesmo modelo, como os que testaram o efeito de atribuições positivas no comportamento de ajuda (Pilati, Leão, Vieira, & Fonseca, 2008).

Os itens construídos para se referir a atribuições externas, emoções positivas e comportamentos positivos, separadamente, foram reunidos num mesmo fator: *reações positivas*. Teoricamente, não seria aconselhável fazer qualquer tipo de análise que envolva o fator *reações positivas*, mas optou-se por inserir essa variável como contraponto ao processo atribucional envolvendo causas internas, em busca de explicações práticas mais fiéis à interpretação que emergiu dos participantes.

Sobre essa expectativa do pesquisador em replicar empiricamente um postulado teórico, Rosenthal (1994) notou a transmissão sutil e não-intencional de expectativas do pesquisador para o participante em experimentos laboratoriais. Os efeitos no comportamento dos participantes podem ser dramáticos, além dessas expectativas acabarem frustrando o pesquisador, por outro lado, a definição operacional pode ser o momento mais crítico na construção de medidas psicológicas, pois se testa a aplicabilidade de um construto (Pasquali, 1999). Como o instrumento foi submetido a um teste de validade semântica com uma amostra de conveniência, é possível que a transposição dos construtos na redação dos itens tenha sido prejudicada. Por exemplo, a emoção *empatia* foi agrupada no conjunto de emoções negativas, e não positivas, como esperado.

O alerta feito por Brislin (1970) é aqui de suma importância, uma vez que as respostas dos participantes parecem ter variado conforme a interpretação dessa palavra. Ela parece ter sido mais associada a *antipatia* (como no sentido de “*in-patia*”). Já durante o processo de validação semântica com alguns grupos surgiu essa interpretação negativa de *empatia*, mas os pesquisadores decidiram manter o sentido de dicionário para submetê-lo ao teste empírico. Conhecendo a importância das emoções para explicar reclamações e outros comportamentos do consumidor (Kalamas et al., 2008; Sabini et al., 2001; Velázquez et al., 2010), esse resultado pode ser utilizado em pesquisas futuras variando os termos utilizados em instrumentos de coleta de dados, à semelhança dos procedimentos desenvolvidos por Coelho et al. (2010).

A emoção *pena*, utilizada por Weiner (2006) como sinônimo de *simpatia*, teve uma interpretação ambígua, razão pela qual esse item foi excluído da solução fatorial final. Essa emoção pode ter sido interpretada como positiva, como se o participante tivesse pena do atendente que estivesse sozinho tendo que lidar com uma situação de pressão e um sistema lento (sentido mais simpático). Existe também a possibilidade de uma interpretação negativa, como se o sentimento fosse de pena do professor que, desmotivado com seu trabalho, ficasse demorando de propósito para entrar em sala (sentimento de superioridade em relação ao objeto de pena).

Esses resultados orientam uma agenda de pesquisa que investigue como são interpretadas as diferentes emoções do modelo de Weiner (2006) no Brasil. Independente de haver um consenso sobre esses construtos na psicologia social, torna-se relevante levar em consideração o alerta de Brislin (1970) e Pasquali (1999) na elaboração de instrumentos de pesquisa e perguntar diretamente para uma amostra representativa da pesquisa qual o significado de cada emoção, para fins de validação semântica.

As diferenças de sexo, previstas de acordo com fortes tendências empíricas (Schumann & Ross, 2010; Weiner, 2006), não foram significativas. Isso possivelmente ocorreu devido à clara diversidade do perfil amostral, dificultando comparações entre os grupos segundo dados sociodemográficos. O mesmo ocorreu quando se testaram as diferenças de modalidade de curso e faixas etárias, ainda que sejam variáveis consideradas importantes na análise de reclamações de consumidores. A escolaridade, avaliada como uma informação sociodemográfica que diferencia os comportamentos do consumidor (Velázquez et al., 2010), não variou, de modo que não pôde ser associada às demais variáveis do estudo.

A hipótese de diferença entre os cenários em função dos tipos de falha no serviço não pôde ser corroborada, pois não foram encontradas diferenças significativas de respostas médias em função do participante responder ao ambiente de matrícula ou dentro de sala de aula.

Possivelmente os estudantes não diferenciaram o atendente do professor, por considerá-los ambos parte da mesma instituição de ensino, construindo uma imagem negativa para todo o serviço, independente de interagir com o professor ou com o atendente (Porath et al., 2010).

Considerando as interações com atendente ou com o professor, os alunos podem ter se imaginado numa relação de serviço (Gutek, 1999), já que costumam encontrar as mesmas pessoas todos os dias, do porteiro ao coordenador do curso. Seriam esperadas altas taxas de comportamentos e reações negativas, por se tratar de uma relação de serviço, contudo obteve-se o inverso. Possivelmente numa escola, devido às relações de poder envolvidas, os alunos se sintam desconfortáveis em dizer que reclamariam diretamente com o professor ou atendente, mesmo numa situação hipotética (Neves & Iglesias, 2011). Além disso, os alunos estavam imaginando apenas uma ocorrência da situação no cenário, não tendo sido claramente manipulada na descrição do cenário a estabilidade da causa da falha no serviço, à semelhança do que fizeram Folkes (1984) e Folkes et al. (1987). Esses trabalhos mostram que, quando adequadamente manipulada, a estabilidade de uma falha do serviço também influencia a decisão de reclamar.

As emoções envolvidas no processo interacional de um serviço também se relacionam com o valor que o consumidor atribui a esse mesmo serviço. Se o aluno acredita que aquele curso pode mudar o rumo da sua vida, oferecendo oportunidades de emprego melhores, e percebe que existe alguma falha importante, ele pode ter maior probabilidade de reclamar, à luz da discussão realizada por Thøgersen et al. (2009). Como agenda de pesquisa, sugere-se a investigação de valores associados a um serviço educacional, já que esse tipo de serviço possivelmente define um perfil de consumidor preocupado com sua formação ideológica e profissional.

Finalmente, resta refletir sobre as implicações práticas de um estudo como esse. Quando se nota algum erro durante a oferta de um serviço, tanto os consumidores quanto os responsáveis pelo serviço (funcionários, gerentes, a sociedade como um todo) devem reportar essa falha. Esse relato facilita a identificação e implementação de melhorias no serviço, melhorando sua imagem e o levantamento de lacunas para a realização do treinamento dos funcionários (Tjosvold et al., 2003). A percepção de que o consumidor brasileiro não costuma reclamar não pode ser

negligenciada. Nesta pesquisa, apesar de serem detectadas fortes relações entre o processo atribucional negativo e a intenção de reclamar, foram encontradas baixas médias de comportamento negativo. Isso significa dizer que, entre alunos frequentes de cursos de EPT, um perfil de baixa escolaridade, pouco se pretende reclamar. Essa informação também foi encontrada por Neves e Iglesias (2012) durante a condução de grupos focais para avaliar um serviço de EPT, mostrando a importância de oferecer espaços e situações em que o consumidor, principalmente o aluno, se sinta confortável em reclamar do serviço. Quando a falha é inevitável, reconhecê-la e fornecer justificativas ao aluno demonstra respeito e consideração pelo possível constrangimento que essa falha pode ter causado.

Longe de oferecer oportunidades demasiadas para esse consumidor reclamar do serviço, essa orientação de *service recovery* (Kim, Wang, & Mattila, 2010), ou recuperação do serviço, busca aproveitar a opinião do principal usuário de um serviço, que lida mais diretamente com suas falhas e vantagens, para avaliar os processos de atendimento, sistemas de informática e ambiente de oferta do serviço, dentre outros fatores. Essa estratégia permite lidar efetivamente com o consumidor insatisfeito, considerando variações de seu estilo comportamental (Bodey & Grace, 2006). Sabendo “ouvir” e atender as demandas de um público heterogêneo como os alunos de EPT, o serviço educacional mostra que valoriza a escolha desses consumidores e se preocupa com sua satisfação.

Referências

- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodey, K., & Grace, D. (2006). Segmenting service 'complainers' and 'non-complainers' on the basis of consumer characteristics. *Journal of Services Marketing*, 20(3), 178–187.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Research*, 1(3), 185-216.
- Coelho, N. L., Günther, H., Corrêa, A. O., Franco, C. T. P., Lopes, L. R., Neves, L. M. G. S., de Paula, R. M., & Pastori, T. A. (2010). Ajuda versus cola: Será que uma “rosa é uma rosa é uma rosa”? *Psico (RS)*, 41(2), 246-251.
- Dela Coleta, J. A., Dela Coleta, M. F., & Guimarães, M. R. (2005). As bases do poder social e a conduta do professor universitário em sala de aula. *Educação e Filosofia*, 19(38), 17-42.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Folkes, V. S. (1984). Consumer reactions to product failure: An attributional approach. *The Journal of Consumer Research*, 10(4), 398-409.
- Folkes, V. S., Koletsky, S., & Graham, J. L. (1987). A field study of causal inferences and consumer reaction: The view from the airport. *The Journal of Consumer Research*, 13(4), 534-539.
- Guterk, B. A. (1999). The social psychology of service interactions. *Journal of Social Issues*, 55(3), 630-617.
- Iglesias, F., & Günther, H. (2007). Normas, justiça, atribuição e poder: Uma revisão e agenda de pesquisa sobre filas de espera. *Estudos de Psicologia (on line)*, 12(1), 03-11.
- Iglesias, F., Alecrim, F., Ferreira, G. T. S., Fernandes, R. C., Rabello, M. S., Curvelo, M. E. S., Rodrigues, V. H., & Aquino, C. (2009). Falar é fácil: Comportamento de reclamar e ignorância pluralística entre consumidores. Trabalho apresentado na XXXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Goiânia, GO.
- Kalamas, M., Laroche, M., & Makdessian, L. (2008). Reaching the boiling point: Consumers' negative affective reactions to firm-attributed service failures. *Journal of Business Research*, 61, 813-824.

- Kim, M. G., Wang, C., & Mattila, A. S. (2010). The relationship between consumer complaining behavior and service recovery. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(7), 975-991.
- Neves, L. M. G. S., & Iglesias, F. (2010). Quanto tempo ainda terei que esperar? Estratégias de reclamação de pacientes em serviços de saúde. *Trabalho apresentado no 1º Simpósio Brasileiro de Ciência de Serviços*, Brasília, DF.
- Neves, L. M. G. S., & Iglesias, F. (2011). 'Quando o professor chega atrasado': Atribuições causais de alunos em sala. Manuscrito submetido para publicação.
- Neves, L. M. G. S., & Iglesias, F. (2012). *Avaliações de estudantes sobre o serviço educacional em cursos profissionalizantes: Um estudo com grupos focais*. Manuscrito não publicado.
- Pasquali, L. (Org.) (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Pilati, R. (2010). Antecedentes intraindividuais do comportamento prosocial: Emoções empáticas, personalidade prosocial e processos automáticos. Trabalho apresentado na XXXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Goiânia, GO.
- Pilati, R. (2011). Cenários experimentais: Efeito sobre a emoção e o comportamento pró-social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 16(2), 163-170.
- Pilati, R., Leão, M., Vieira, J. N., & Fonseca, M. M. (2008). Efeitos da atribuição de causalidade e custo pessoal sobre a intenção de ajuda. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(3), 213-221.
- Porath, C., MacInnis, D., & Folkes, V. (2010). Witnessing incivility among employees: Effects on consumer anger and negative inferences about companies. *Journal of Consumer Research*, 37, 292-303.
- Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Sabini, J., Garvey, B., & Hall, A. L. (2001). Shame and embarrassment revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 104-117.

- Schumann, K., & Ross, M. (2010). Why women apologize more than men: Gender differences in thresholds for perceiving offensive behavior. *Psychological Science (online)*: <http://pss.sagepub.com/content/early/2010/09/27/0956797610384150>.
- Thøgersen, J., Juhl, H. J., & Poulsen, C. S. (2009). Complaining: A function of attitude, personality, and situation. *Psychology & Marketing*, 26(8), 760-777.
- Tjosvold, D., Hui, C., Ding, D., & Hu, J. (2003). Conflict values and team relationships: Conflict's contributions to team effectiveness and citizenship in China. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 69-88.
- Velázquez, B. M., Blasco, M. F., Saura, I. G., & Contrí, G. B. (2010). Causes for complaining behavior intentions: The moderator effect of previous customer experience of the restaurant. *Journal of Services Marketing*, 24(7), 532-545.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Apêndices

PESQUISA SOBRE SERVIÇOS EDUCACIONAIS

Prezado (a) Participante,

Queremos conhecer como você pensa e age em situações de falhas de serviço no SENAI.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, o preenchimento do questionário leva em média 15 minutos. Suas respostas serão tratadas de maneira completamente anônima e apenas os pesquisadores diretamente envolvidos no projeto terão acesso aos dados.

Sua participação é voluntária e você pode desistir em qualquer momento.

Ao preencher este questionário você estará dando seu *Consentimento Livre e Esclarecido*, concordando com os propósitos científicos e acadêmicos da pesquisa, pelo que agradecemos.

Não existem respostas certas ou erradas. Estamos apenas interessados em conhecer sua opinião.

Em caso de dúvida, por favor, entre em contato com os responsáveis por esta pesquisa:

Lude Marieta Gonçalves dos Santos Neves (ludemarietag@unb.br)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fabio Iglesias (iglesias@unb.br)
Universidade de Brasília

- ☐ **Quero participar** da pesquisa e **concordo** com as informações prestadas.
- ☐ **Não quero** participar da pesquisa e prefiro devolver este questionário em branco.



Assinatura

Imagine que você tenha chegado pontualmente para uma aula importante no SENAI, mas o **professor** se atrasou 30 minutos. Ele chega tranquilamente, sem dar explicação, mas você o viu lá fora batendo papo no celular e rindo durante esse tempo de atraso.

Por favor indique o quanto cada frase abaixo **explica** essa situação de atraso. Você pode marcar um X em qualquer número de 0 a 10:

	 Explica nada					Explica completamente 					
Falta de esforço do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificuldade do professor se organizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportamento inadequado do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Personalidade do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de motivação do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente de trabalho estressante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O professor tem poder sobre os alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O professor é respeitado pelos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Marque o quanto **sentiria** nessa situação, como aluno, cada uma das emoções abaixo:

	 Sentiria nada					Sentiria totalmente 					
Raiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empatia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gratidão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ressentimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indiferença	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admiração	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vergonha	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pena	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desprezo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O quanto você **concorda** com cada frase abaixo?

	 Discordo totalmente					Concordo totalmente 					
A situação é responsabilidade do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A situação é culpa do professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A situação é culpa do SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A situação é controlável pelo professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A situação acontece muitas vezes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Em função da situação, qual a **probabilidade** de você se comportar conforme as frases abaixo?

	 Nenhuma probabilidade					Total probabilidade 					
Procurar outra instituição escolar para fazer o curso de interesse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recomendar o SENAI para conhecidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
“Olhar feio” para o professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desabafar sobre o ocorrido com os colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não reclamar para ninguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar para a coordenação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sair mais cedo nas aulas desse professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar para a direção da unidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perguntar se o professor precisa de ajuda	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar para o professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faltar às aulas desse professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fazer outro curso no SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chegar atrasado para as aulas desse professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar sobre o ocorrido com familiares e amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elogiar esse comportamento do professor para seu superior (coordenação ou direção)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escrever uma reclamação do ocorrido nas redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escrever uma reclamação na caixa de sugestões do SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fique inteiramente à vontade para escrever qualquer reclamação que você tenha em relação ao SENAI (professores, funcionários, processos, estrutura física, etc.)

Para finalizar, pedimos que você informe alguns dados pessoais:

Sexo: () masculino () feminino

Idade: ____ anos

Qual a sua escolaridade? (marque apenas uma opção)

() Ensino fundamental () Ensino médio () Ensino superior () Pós-graduação

Já fez outros cursos no SENAI? () Não () Sim, quantos? ____ Em que ano(s)? ____

Quando você começou o curso atual (mês/ano)? (____/____)

Qual curso você faz atualmente? _____

Imagine que você queira se matricular em um curso do SENAI que terá início em 30 minutos. No local do atendimento, você percebe que há três pessoas na sua frente também querendo fazer **matrícula**. No entanto, o único atendente disponível conversa e ri no celular, despreocupadamente, enquanto você espera.



Por favor indique o quanto cada frase abaixo **explica** essa situação de atraso. Você pode marcar um X em qualquer número de 0 a 10:

Explica nada

Explica completamente

Falta de esforço do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificuldade do atendente se organizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportamento inadequado do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Personalidade do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de motivação do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambiente de trabalho estressante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O atendente tem poder sobre os clientes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O atendente é respeitado pelos clientes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Marque o quanto **sentiria** nessa situação, como cliente, cada uma das emoções abaixo:



	 Sentiria nada					Sentiria totalmente 					
Raiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empatia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gratidão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ressentimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indiferença	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admiração	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vergonha	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pena	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desprezo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O quanto você **concorda** com cada frase abaixo?

	 Discordo totalmente										 Concordo totalmente				
A situação é responsabilidade do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
A situação é culpa do atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
A situação é culpa do SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
A situação é controlável pelo atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

A situação acontece muitas vezes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Em função da situação, qual a **probabilidade** de você se comportar conforme as frases abaixo?

	 Nenhuma probabilidade					Total probabilidade 					
Procurar outra instituição escolar para fazer o curso de interesse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recomendar o SENAI para conhecidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
“Olhar feio” para o atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desabafar sobre o ocorrido com os outros clientes aguardando atendimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não reclamar para ninguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desistir de fazer matrícula no SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escrever uma reclamação na caixa de sugestões do SENAI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar para a direção da unidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perguntar se o atendente precisa de ajuda	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar para o atendente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reclamar sobre o ocorrido com familiares e amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elogiar esse comportamento do atendente para seu superior (coordenação ou direção)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escrever uma reclamação do ocorrido nas redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fique inteiramente à vontade para escrever qualquer reclamação que você tenha em relação ao SENAI (atendentes, funcionários, processos, estrutura física, etc.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DISSERTAÇÃO

Psicologia social e comportamento do consumidor, apesar de áreas historicamente relacionadas, ainda parecem ter amplas agendas de pesquisa não exploradas. Wyer e Adaval (2009) argumentaram que estudar fenômenos de consumo não é apenas uma aplicação da psicologia social, mas oportunidade relevante para que esta última crie e aprimore suas teorias, métodos e procedimentos de análise, numa relação recíproca de desenvolvimento. O objeto de estudo nesta dissertação parece configurar justamente esse tipo de relação, uma vez que conjugou elementos das duas áreas, num contexto de educação em que as questões empíricas não costumam ser abordadas como problemas de relação de serviço.

À semelhança de artigos científicos de múltiplos estudos, que incluem uma seção de discussão geral (além das discussões específicas), cabe aqui traçar algumas considerações finais sobre o conjunto de manuscritos apresentados, concatenando seus objetivos teóricos, aspectos metodológicos, analíticos e aplicados frente ao desenvolvimento do mestrado como um todo.

Uma consideração importante é de que o consumo não é entendido apenas como aquele que esgota recursos naturais, transformando-os em produtos, mas também uma atividade conceitual, conforme discutido por Ariely e Norton (2009). Um serviço não pode ser facilmente tangenciado nem medido objetivamente, tampouco pode ser trocado, como se fosse um produto. É essa complexidade que levou à busca de teorias que pudessem ajudar a compreender fenômenos típicos de interações de serviço. Longe de apenas testar dedutivamente a robustez da teoria de Weiner (2006), buscou-se discutir sua pertinência ao contexto brasileiro de serviços educacionais, mas foram encontradas algumas dificuldades com essa adaptação. Algumas emoções, como *pena* e *empatia*, foram consideradas problemáticas, devido à frágil validade de construto detectada, razão pela qual se discute o processo de adaptar modelos de outras culturas à realidade brasileira (Brislin, 1970).

A busca de um amadurecimento teórico se refletiu na escolha metodológica dos manuscritos. Entendendo que a teoria precisa ser investigada por diferentes métodos e circunstâncias, em prol de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno, julgou-se pertinente estudar processos de atribuição causal entre estudantes de ensino médio e de EPT. Variando o ambiente de serviço, deve a teoria ser ajustada ou aplica-se de maneira muito semelhante? Foram encontrados resultados consistentes com a teoria tanto no primeiro quanto no terceiro manuscrito,

mas com focos diferentes: o primeiro ressaltou a importância do professor gerenciar a impressão que causa aos alunos de ensino médio, que parecem ser mais exigentes que os de EPT. O terceiro destacou as intenções de comportamento resultantes de um processo atribucional de causa interna ou externa.

O teste preliminar do modelo teórico de Weiner (2006) mostrou a necessidade de ampliar mais o objeto de estudo, ao invés de estudar relações específicas e focais, como é o caso de cenários experimentais. Os grupos focais no segundo manuscrito, assim, mostraram-se úteis no entendimento de como os consumidores de EPT avaliam o serviço educacional, refletindo uma etapa importante para explorar o fenômeno, que foi de novo avaliado com situações simuladas e pontuais. Esse ciclo metodológico, que naturalmente refletiu a ordem de planejamento e execução real dos estudos, parece ter sido vantajoso para abordar o tema, além de possibilitar o exercício do método concatenado a uma reflexão teórica, objetivo primordial de todo trabalho de mestrado.

Contudo, assim como todo e qualquer método, o uso de grupos focais e de cenários experimentais traz alguns ônus. As informações levantadas por meio de grupos focais devem ser analisadas levando em consideração o viés típico de fenômenos de influência social (Asch, 1960; Sherif, 1936), ao passo que os questionários, mesmo aplicados em conjunto, representam uma tarefa solitária, mais fidedigna à opinião individual do participante. Ainda assim são considerados métodos de autorrelato e não estão medindo comportamento real. A depender do objetivo da pesquisa, vale testar as relações do modelo de Weiner experimentalmente, seja em laboratório, seja no próprio campo. Essa lacuna indica uma necessidade de engajamento em programas de pesquisa que, além de embasados em diferentes referenciais teóricos, tentem integrar delineamentos mistos, com análise quali e quantitativas de pesquisa (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Por fim, os resultados desses estudos em conjunto podem permitir a adoção de estratégias de serviço para aprimorar o atendimento ao consumidor. Quesitos como a impressão causada pela natureza das desculpas oferecidas por um professor atrasado, a estrutura física e organizacional de uma instituição ou até o fornecimento de causas aceitáveis (de preferência incontroláveis, externas e instáveis) para uma falha do serviço parecem ser essenciais para atender às expectativas de um consumidor. Cabe então aprimorar os estudos nessa área, visando primeiramente o bem-estar das interações que ocorrem entre quem consome e quem oferece um serviço.

Este trabalho claramente reflete uma escolha por estudar os processos atribucionais de quem consome um serviço, mas igualmente pertinente seria estudar esses mesmos processos sob a ótica do próprio atendente (auto-atribuição) e comparar com os processos hetero-atribucionais. Constitui assim uma agenda de pesquisa voltada para a noção de recuperação de serviço (Kim et al., 2010), já que o processo de reclamações pode partir tanto de quem opera um sistema quanto de quem tem que lidar com seus resultados. Conhecer os pontos a melhorar de um serviço permite reunir esforços em ações gerenciais que dão resultado efetivo, já que estão orientados a demandas próprias dos usuários mais envolvidos com um sistema gerencial.

A dissertação foi dedicada ao estudo de problemas presentes numa relação de serviço educacional, orientados por características como a pessoalidade e a expectativa de interagir com os mesmos atendentes (Gutek, 1999). Conforme o movimento da pesquisa transformativa do consumidor (Mick, 2006), as pesquisas foram planejadas para oferecer contribuições tanto para a aplicação empírica do modelo atribucional de Weiner (2006) quanto para a discussão metodológica e aplicada sobre fazer pesquisa com uma população de mais baixa escolaridade. Esse movimento sugere a aplicação de métodos complementares e inovadores de pesquisa pró-consumidor, buscando alternativas que melhorem suas condições de consumo.

Referências

- Ariely, D., & Norton, M. I. (2009). Conceptual consumption. *Annual Review of Psychology*, 60, 475-499.
- Asch, S. E. (1960). *Psicologia social*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Research*, 1(3), 185-216.
- Gutek, B. A. (1999). The social psychology of service interactions. *Journal of Social Issues*, 55(3), 630-617.
- Kim, M. G., Wang, C., & Mattila, A. S. (2010). The relationship between consumer complaining behavior and service recovery. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(7), 975-991.
- Mick, D.G. (2006). Meaning and mattering through transformative consumer research. *Advances in Consumer Research*, 33, 1-4.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nova York: Harper.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Current developments and emerging trends in integrated research methodology. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.803-826). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Wyer, R. S., & Adaval, R. (2009). Social psychology and consumer psychology: An unexplored interface. In M. Wänke (Ed.), *Social psychology of consumer behavior* (pp. 17-59). New York: Psychology Press.